الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: العلوم الاجتماعية

صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالوادي -

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية تخصص تربية خاصة وتعليم مكيف

من إعداد الطالبتين:
*ملاك بروبة
* هناء صالحي

تحت إشراف:
* د. جعلاب محمد الصالح

لجنة المناقشة:

الاستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
د.بشير جاري	استاذ محاضر –أ-	رئيساً	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
د. جعلاب محمد الصالح	استاذ محاضر –أ-	مشرفاً ومقرراً	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
د. اسماعيل بن خليفة	استاذ محاضر –أ-	ممتحناً	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

السنة الجامعية:2023/2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

يقول تعالى في محكم كتابه ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾

فالحمد لله الذي يقل مع جلاله حمد الحامدين، والشكر له على ما تفضل وأنعم والصلاة والسلام على خير المرسلين، نبي الله الأكرم.

ونتقدم بالشكر إلى من رسم لنا طريق النجاح ورعى هذه الثمرة منذ أن كانت فكرة في الأذهان إلى غاية اخراجها في هذه الصورة.

إلى الأستاذ المشرف: "د. جعلاب محمد الصالح".

وإلى الأستاذ: "حمامة عمارة" الذي ساعدن في الحسابات الإحصائية.

وإلى الطالبة: "حدي دودي" التي ساعدتنا في اعداد المذكرة وكتابتها.

هناء صالحي-ملاك بروبة

الملخص:

هدفت دراسة صعوبة الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة (سنه رابعه ابتدائي) إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين،وكان التساؤل المطروح: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم التركيبي والدلالي بين تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين؟

إذ تم إجراء هذه الدراسة بإبتدائية بن علي سعد بولاية الوادي ، معتمدين على الأسلوب الوصفي أين قمنا بتطبيق أولا مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين لدكتور عادل عبد الله محمد، ثم قمنا بتطبيق اختبار الفهم التركيبي والدلالي على عينة من التلاميذ متكونة من (10 تلاميذ عاديين و10 تلاميذ كن ذوي عسر القراءة) كل حال على حدا، وتوصلت دراستنا إلى النتائج التالية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التسمية والتعيين والفهم التركيبي والدلالي بين تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين في سنة رابعة ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: الفهم التركيبي، الفهم الدلالي، اللغة الشفهية، صعوبات القراءة.

Résumé:

Notre étude visait à étudier la difficulté de la compréhensionstructurelle et sémantique du langage oral chez des enfants endifficulté de lecture (quatrièmeannée du primaire).Cette étude vise à connaître les différences entre les élèvesendifficulté de lecture et les élèves ordinaires. et les élèvesnormaux؟

Si cette étude a étémenée à l'écoleélémentaire Ben Ali Saad dans l'Étatd'El-Wadi en 1991 après JC, ens'appuyant sur l'approche descriptive, où nous avonsd'abord appliqué la mesure de la dyslexie pour les enfants et les adolescents par le Dr normal et 10 étudiantsétaientdyslexiques) chaquecasséparément, et notre étude aabouti aux résultatssuivants.

Il existe des différencesstatistiquementsignificatives dans la tâche de dénomination et de désignation et la compréhensionsynthétique et sémantique des élèvesendifficulté de lecture et des élèves ordinaires enquatrièmeannée du primaire.

Mots clés :compréhensionstructurelle, compréhensionsémantique, langage oral, difficultés de lecture.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	/
الملخص	/
فهرس المحتويات	**I**
فهرس الجداول	**II**
فهرس الأشكال	**III**
قائمة الملاحق	**VI**
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول:إطار موضوع الدراسة	
1. الإشكالية:	**2**
2. التساؤل العام	**3**
3. التساؤلات الفرعية	**3**
4. الفرضيات	»
5. أهداف الدراسة	**4**
6. أهمية الدراسة	**4**
7. التعاريف الإجرائية	**4**
8. الدراسات السابقة	**5**
الفصل الثاني: الإطار المفاهيمي حول الفهم التركيبي والدلالي واللغة الشفهية	
1. الفهم التركيبي والدلالي	10
1.1. تعريف الفهم التركيبي	10
2.1. تعريف الفهم الدلالي	10

3.1. مستويات الفهم الشفهي:	11
2. اللغة الشفهية	15
1.2. تعريف اللغة الشفهية	15
2.2. مهارات اللغة الشفهية	16
3.2. أهمية اللغة الشفهية في حياة الطفل المتعلم العامة والمدرسة:	16
4.2. مستويات اللغة الشفهية	17
الفصل الثالث : صعوبات القراءة	
1. صعوبات القراءة	21
1.1. تعريف صعوبات القراءة	21
2.1. العوامل التي تؤدي إلى صعوبات القراءة	22
3.1. مظاهر صعوبات القراءة	24
2. علاج صعوبات القراءة	26
1.2. طريقة تعدد الوسائط او الحواس	27
2.2. طريقة فرانالد	27
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**31**
1. الدراسة الاستطلاعية	**31**

2. منهج الدراسة	**31**
3. حدود الدراسة	**31**
4. عينة الدراسة	**32**
5. أدوات الدراسة	**33**
1.5. وصف المقياس	**33**
2.5. اختبار الفهم التركيبي والدلالي	**35**
6. الاساليب الإحصائية	**37**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
1. عرض النتائج الاجمالية الاختبارات الخاصة بمجموعة الدراسة.	**39**
2. عرض النتائج الخام للتلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين	**39**
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية ومناقشتها وتفسيرها	**40**
4. نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها وتفسيرها	**42**
5. نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها وتفسيرها	**44**
6. نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها	**47**
7. مناقشة نتائج الدراسة	**61**
خلاصة الدراسة	**63**
قائمة المراجع	**64**
الملاحق	**67**

فهرس الأشكال الجداول

الرقم	العنوان	رقم الصفحة
01	المكونات الأساسية للنموذج التفاعلي الاستثماري	11
01	نسبة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.	39
02	نسبة التلاميذ العاديين.	39
03	مجموع متوسطات نتائج البنود بعد تطبيق الاختبار على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.	39
04	مجموع متوسطات الأخطاء بعد تطبيق الاختبار على التلاميذ العاديين	40
05	قيمة T ودلالتها الإحصائية في الفهم الدلالي والتركيبي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.	40
06	قيمة T ودلالتها الإحصائية في بند التسمية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.	42
07	قيمة T ودلالتها الإحصائية في بند التعيين بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين	45
08	قيمة T ودلالتها الإحصائية في بند فهم الجمل والمفردات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.	48

مقدمة

يتفق معظم المشتغلون بمجال التربية من التربويين المتخصصين على أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة داخل المدى العمري الواحد .

إن ما زاد اهتمام الباحثين بموضوع صعوبات التعلم هو وجود بعض الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية لكنهم لا يتعلمون بصورة مناسبة نظرا لما لصعوبات التعلم من تأثيرات وانعكاسات على التلميذ خصوصا وعلى العملية التعليمية عموما ، كل هذه العوامل ساعدت على ظهور وانتشار صعوبات التعلم خاصة الأكاديمية منها ، حيث هناك 20 بالمئة من هؤلاء الأطفال يكون سبب سوء الأداء الدراسي أو صعوبات التعلم لديهم وجود اضطراب ويستبعد ذوي الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوي الإعاقات المتعددة ، وتظهر صعوبات التعلم الأكاديمية للتلميذ في التحصيل الأكاديمي مقارنة مع زملائه في الصف الدراسي .

حيث جاءت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة الفروق بين تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين في بند التسمية وبند التعيين والفهم التركيبي والدلالي للجمل لمستوى سنة رابعة ابتدائي ، حيث تضمنت الدراسة جانبين هما: الجانب النظري والجانب الميداني، بمعدل خمسة فصول، بحيث يندرج ضمن الجانب النظري ثلاثة فصول هي:

الجانب النظري يحتوي على:

الفصل الأول: وجاء بعنوان إطار العام للدراسة، ويتضمن إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهميتها، وأهدافها بالإضافة الى مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة المعتمدة.الفصل الثاني: وجاء بعنوان الإطار المفاهيمي حول الفهم التركيبي والدلالي واللغة الشفهية.الفصل الثالث: وهو بعنوان صعوبات القراءة ، وسيتم فيه التعرف على تعريف صعوبات القراءة ، العوامل التي تؤدي إليها ، مظاهرها ، وعلاجها .

الفصل الرابع: وهو بعنوان الإجراءات الميدانية لدراسة ويحتوي على الدراسة الاستطلاعية والأساسية الذي تتضمن المنهج المستخدم، والعينة وأدواتها، بالإضافة الى

الأساليب الإحصائية. أما بالنسبة للفصل الخامس: فقد تعرضنا فيه إلى عرض ومناقشة النتائج التي تحصلت علها الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات من خلال المعالجة الإحصائية ومناقشة الفرضية العامة ثم مناقشة الفرضيات الجزئية لنتائج، وصول إلى الاستنتاج العام لدراسة، وأخيرا الخاتمة المرفقة بالتوصيات والاقتراحات مع ذكر قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: إطار موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- التعاريف الإجرائية.

6- الدارسات السابقة.

1. الإشكالية:

على خلاف ما هو متداول عند الكثير فصعوبات التعلم من المشكلات التي يعاني منها الطلاب في المدارس بانها المشكلة التي تظهر في الجوانب التالية:

القدرة أو العمليات الحسابية وما قد يرتبط بها من مهارات جوهر المشكلة في صعوبته التعلم تمكن في التشخيص المبكر لها والاهتمام لمن يتعرض لها من تلاميذ.

يتمثل اكتساب اللغة وارتقائها أحد الموضوعات المهمة في علم النفس والأرطوفونيا والتي حظيت بإهتمام كبير وبحوث متعددة وتعتبر القدرة على اكتساب اللغة من الخصائص التي تميز الكائن البشري عما عداه من الحيوانات.

(ملحم، 2010 صفحة 176)

وهي عبارة عن رموز اعتباطية يستخدمها الأفراد ليمثلوا الأفكار في كلمات وجمل لكي يتواصلوا مع بعضهم بعضا، ومن خلال عملية التواصل الشفهية يتم تمثيل وإيصال الأشياء والأحداث والعلاقات بين الأفراد حيث أن العوامل والظروف والأسباب التي اكتساب اللغة الشفهية حيرت الباحثين لسنوات عديدة . (العشاوي، 2004 صفحة 101)

إن الطفل العادي يكتسب اللغة عبر المستويات أولها المستوى الصوتي الذي يتم فيه اكتساب الأصوات أو العناصر الأولى في تشكيل الكلمات أو الوحدات الدالة ثم يطور بعدها المستوى التركيبي الذي يضم تركيب الكلمات في شكل جمل مع تبيان قواعدها النحوية كما يكتسب المستوى الدلالي الذي يضم معاني الكلمات معجميا وسياقيا . (صابرينة، 2013 صفحة 22)

وعسر القراءة هو من الاضطرابات التي لها علاقة مباشرة باللغة ومن أهم المشاكل اللغوية في عسر القراءة العجز في الترميز الصوتي أي عدم القدرة على صوت الكلمة

والوصول لها بغية تسهيل تذكرها ولأن الاضطرابات يمس مستوى القراءة فما هو حالة في الأوساط المدرسية التي تعاني فيها الدراسة باللغة المنطوقة المقروءة عند كل تلميذ .

(عون، فرحات أحمد، بن ناجي عمار، 2019/12/30 الصفحات 69-70)

2. التساؤل العام:

هل يختلف الفهم التركيبي والدلالي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين؟

3. التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين في مهمة التسمية من ذوي الفئة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين في مهمة التعيين من ذوي السنة الرابعة ابتدائي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين للفهم التركيبي والدلالي للجمل من ذوي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

4. الفرضيات:

الفرضية العامة:

- يختلف الفهم التركيبي والدلالي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بين ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين .

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مهمة التسمية بين تلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين من السنة الرابعة من ابتدائي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التعيين بين التلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم التركيبي للجمل بين التلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين من السنة الرابعة من تعليم الابتدائي.

5. أهداف الدراسة:

– معرفة الفروق في ذاكرة العمل بين التلاميذ ذوي القراءة والعاديين من السنة الرابعة ابتدائي.

– معرفة الفروق في مهمة التسمية.

– معرفة الفروق في مهمة التعيين.

– معرفة الفروق في الفهم التركيبي للجمل.

6. أهمية الدراسة:

– إتاحة الفرصة لإثراء الدراسات والأبحاث الأكاديمية التي لها علاقة بصعوبات التعلم.

– دراسة صعوبة الفهم التركيبي والدلالي للغة لأطفال ذوي صعوبات القراءة مهمة في ميدان التربية الخاصة.

– تزويد مكتبات الكلية بالمراجع المتخصصة للغة الشفهية.

7. التعاريف الإجرائية:

1.7.الفهم التركيبي والدلالي: وهو فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجملة لتحقيق الفهم العام لها، ويعتمد الطفل فيه على ترتيب الجملة ومعالجة معاني المفردات والجمل المنضمة في النصوص اللغوية ومعانيها المرتبطة بها.

2.7.اللغة الشفهية: هي انتاجات لغوية وشفهية التي نتحصل عليها من خلال الاختبارات التي قمنا بها على عينة الدراسة والتي تضمنت جانب فهم اللغة الشفهية من خلال تعيين وتسمية الصور والأشياء.

3.7.عسر القراءة: هو ضعف التلميذ في التعرف على الرموز الكتابة وفهم معناها بفارق واضح عن الأفراد في نفس السن الزمني لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي، دون وجود خلل حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك، ويتم تحديد عسر القراءة باستعمال اختبار القراءة للكلمات.

8. الدراسات السابقة:

-دراسة الباحثة تساوت صافية، 2010:حول دراسة صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة دوان والتي كانت لفيل شهادة الماجستير تخصص الأرطوفونيا بجامعة الجزائر، والتي كان الهدف منها.

واعتمدت المنهج الوصفي وعينة هي 20 طفلا تتراوح أعمارهم بين 13 سنة و16 سنة وقد طريقة في هذه الدراسة 3 وسائل وأدوات من الاعتبارات: اختبار الذكاء للعالمة الأمريكية (florence)، اختبار الفهم التركيبي والدلالي لـ(fierre).

وبعد تحليل النتائج توصلت إلى أن الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال على مستوى ويرجع السبب بالدرجة الأولى إلى نقص وضعف بناء التمثيلات الدلالية في ذاكرتهم الدراسات السابقة.

-خالد عبد السلام (2012): حول "دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية حيث تتكون عينة دراسة من مجموعتين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، احدهما مجموعة ناطقة بالعامية العربية من مدينة سطيف والأخرى ناطقة بالقبائلية من منطقة القبائل الصغرى حيث اعتمد على استبيان خاص بالمعلمين وهو أداة إضافية استعملها من أجل الاستدلال به وتدعيم تحليله وتفسير ناتجة وذلك لجمع

المعلومات الخاصة باستراتيجيات التدريس لغة التعليم ومن الاستنتاجات التي إليها أن اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية قد أثرت بشكل واضح في تعلم اللغة المدرسين في كل المستويات اللغوية، الصوتين والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية.

-**مسعي أسماء (2015):** حول تأثير الصورة الجسمية والجانبية على اكتساب اللغة الشفهية عند طفل 7 سنوات، حيث اختبارات عينة بشكل يجعلها ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا ويستطيع الباحث أن يستخلص من دراسة العينة نتائج نصلح للتعبير عن المجتمع بأكمله وقد تضمنت عينة الدراسة 4 حالات (ذكريين وأنثيين) كلهم أطفال عاديين متمدرسين سنة ثانية ابتدائي سن العينة 7 سنوات حيث طابق اختبار الصورة الجسمية والهدف منه معرفة مدى الفئة المدروسة على أجزاء جسمهم ووجههم والروابط الموجودة بينهم وبالتالي معرفتهم للبيئة المحيطة وكذلك معرفة مدى اكتساب الطفل المفهوم الجانبين أي وعيه بجانب كل جزء من أجزاء جسمه.

وعليه توصلت لإثبات درستها والتي مفادها "تأثير الصورة الجسمية والجانبية على اكتساب اللغة الشفهية عند الطفل".

- **دراسة الباحثان كركوش آمنة لطرش 2020:**حول إشكالية عسر القراءة وطرق معالجتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والتي كانت في اطار لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية بجامعة ميلة والتي كان الهدف منها معرفة مظاهر عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي وعينة هي 13 أستاذ(ة) وطبقا لتحقيق الأهداف واختبار الفرضيات واستمارة استبيان لمعلمي الابتدائي بالإضافة إلى مؤشرات العسر القرائي من طرف الأستاذ المشرف، وبعد تحليل النتائج تواصلوا إلى، وجود حالات عديدة للعسر القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

-**سلمى رزماط 2021/2020:** حول "دراسة واقع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين"حيث اعتمدت عينة الدراسة على (6) مدارس والعدد الكلي للمعلمين (45) والتي بموجبها حاولت تشخيص واقع صعوبات التعلم

الأكاديمية لدى تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين وذلك بالتحديد الدقيق للمجال المكاني للدراسة، اعتمدت الباحثة على الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات وهذا تحضير البناء آداه الدراسة النهائية هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

-**دراسة الباحثة دركي 2022:** حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين والتي كانت في اطار التحضير لشهادة الماستر تخصص تربية خاصة بجامعة الوادي والتي كان الهدف منها هو محاولة التعرف على بعض صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وعينة مكونة من 46 أستاذا لمرحلة الثالثة ابتدائي والتي تم اختبارها بطريقة قصدية وفد استعمارات الباحثة عدة أدوات للحصول على معلومات متعلقة بموضوع الدراسة المقابلة والملاحظة والاستمارة والسجلات الوثائقية وبعد تحليل النتائج توصلت إلى أن هناك مجموعة من المشكلات تواجه التلاميذ في:

- القراءة.
- في تذكر أسماء الحروف وأشكالها.
- حول تعثر التلميذ أثناء القراءة الكلمات الطويلة.
- في ربط المفردات بالسلوك.
- في عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة.

-**دراسة الباحثات قطبي ومزاولي 2022:**حول صعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي (السنة الرابعة ابتدائي نموذجا) والتي كانت في اطار التحضير لنيل شهادة الماستر في اللغة والآداب العربي تخصص تعليمية اللغة بجامعة أدرار والتي كانت الهدف منها هو التعرف علة أسباب صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتحسين طريقة التعليم في الطور الابتدائي ومعالجة الصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة واعتمد المنهج الوصفي التحليلي وعينه هي تلاميذ الطور الابتدائي السنة الرابعة ولقد اختار

الباحثتان في هذه الدراسة الكتاب المدرسي "كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي" ومن أجل استخراج الأخطاء من بعض النصوص القراءة التي نودي إلى صعوبة القراءة وبناء على نتائج دراستهم المتواصل إليها وضعوا بعض التوصيات وهي = ضرورة إعادة النظر في موضوعات القراءة المقررة ومراعاة الاعتبارات النفسية و مراحل النمو عند الطفل والنطق السليم.

-**دراسة الباحثات خليفي وبليل 2022:** حول الفهم التركيبي والدلالي عند حالات تعاني من تأخر اللغة البسيط والتي هي في اطار لنيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة و التواصل بجامعة وهران 2 والتي كان الهدف منها هو تسليط الضوء على جانب الفهم التركيبي الدلالي عند أطفال ذوي التأخر اللغوي البسيط ومعرفة أهم الصعوبات الموجودة واعتمدا في دراستهم على المنهج الوصفي وعينة هي 3 أطفال من ذوي تأخر اللغة البسيط وقد استعملا وطبقا اختيار الفهم التركيبي الدلالي و بعد تحليل النتائج توصلوا إلى أن الفهم التركيبي والدلالي يتميز بوجود صعوبات على هذين المستوين ومنه فإن مستوى الفهم عند الحالات الثلاث يعتبر متوسطات يتراوح بين (55-45%).

الفصل الثاني: الإطار المفاهيمي حول الفهم التركيبي والدلالي واللغة الشفهية

تمهيد

1. الفهم التركيبي والدلالي

2. اللغة الشفهية

خلاصة الفصل

1. الفهم التركيبي والدلالي

1.1.تعريف الفهم التركيبي:

إن علم التركيب هو علم دراسة نظام الكلمات وبنية الجمل والألفاظ التي تتخذها العبارة في اللغة ودراسة العلاقات الموجودة بين الوحدات اللسانية ويبحث في أنواع الجمل، اما الفهم التركيبي فهو فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجمل لتحقيق الفهم العام للجملة، "رأيت بائع التفاح" تختلف في معناها عن "رأيت تفاح البائع" لذا يستوجب معرفة تركيبات الجمل من فاعل ومفعول به فالطفل يعتمد على ترتيب الكلمات والعلامات الصرفية في فهم العلاقات الموجدة بين عناصر الجمل.

2.1. تعريف الفهم الدلالي:

يهتم علم الدلالة بدراسة المعاني والدلالات المترابطة بالمفردات والجمل والتعابير اللغوية فهو يسعى إلى تحديد وفهم العملية العقلية التي يستخدمها المستمع في تمييز الأصوات المسموعة وعمليات ترميزها وتغييرها كما يهتم بدراسة الشروط الواجب توفرها في الرموز اللغوي لكي يكون قادرا على إعطاء معنى معين، أما عملية فهم المعنى أو تحقيق ما يسمى بالفهم الدلالي فيتطلب معالجة معاني المفردات والجمل المتضمنة في النصوص اللغوية ومعانيها المرتبطة بها، ويشتمل هذا المعجم العقلي على التشفيرة الصوتية للكلمات وبنائها المورفيمي والفئة التركيبية والمعاني بحيث يتم إحراز المعاني المعجمية من خلال عمليات التمثيل الصوتي للمفردات.

وبما أن طبيعة الفهم عملية عقلية وذهنية فمركزها البديهي هو الدماغ، لذا من المهم التعرف على موقع هذه الوظيفة من بين باقي الوظائف الأخرى. (عواشرية، 2005 الصفحات 40-41)

3.1. مستويات الفهم الشفهي:

1.3.1. مستوى معاني الكلمات:

أثبتت عدة دراسات في علم النفس المعرفي وجود ارتباط بين سعة القاموس اللغوي للفرد ومستوى الفهم الشفهي بل إن معظم الكلمات لها أكثر من معنى ومعنى الكلمة يحدد من خلال السياق المستعمل فيع، كما يرتبط المعنى بالخبرات السابقة للمتعلم ففيما يخص الفرد فإن لديه قدرا كبير من المعاني ولابد الباحثين نماذج عن التعرف على الكلمات وفهما ومن بين هذه النماذج النموذج التفاعلي الاستشاري مكاكيلاندورميلهارت (1981-1982) ويقوم هذا النموذج على ثلاث افتراضات قبلية.

(م. مرسي العزايم: 1984، ص563)

- تحدث المعالجة الإدراكية: مستوى الملامح البحري، الحروف، الكلمة.
- يتضمن إدراك الكلمة معالجة متوازية أي تتم معالجة مستوى متزامنة مع المعالجة على مستوى الكلمات.
- يتضمن إدراك الكلمة بالمعالجة من أسفل إلى الأعلى ومن الاعلى إلى الأسفل.

الشكل رقم (01): المكونات الأساسية للنموذج التفاعلي الاستثماري

2.3.1. مستوى معاني الجمل:

تحمل الجملة معاني الكلمات التي تكونها حيث يتم فهم المعنى التام للجملة انطلاقا من ترتيب الكلمات والسمات النحوية للكلمات في الجملة وصيغ الزمن النحوي وفي أفعال الجملة والضمائر والروابط، لذا تنقسم عمليات فهم الجملة إلى فهم التراكيب وفهم المعنى.

أ. **فهم التراكيب:** يتم من خلال التحليل التركيبي للجملة وهذا بالتركيز على مفاهيم قواعد التحويل والبنية السطحية للجملة وبنيتها الجملية ويقصد بالبنية السطحية بالتقسيم الهرمي للجملة إلى وحدات تسمى أشباه الجمل، أما البنية العميقة فهي تشير إلى الشكل التحتي الذي يتضمن معظم المعلومات الضرورية للمعنى (المعنى الحقيقي) ولعل أهم الأساليب التي استخدمت في دراسة فهم التراكيب هو الذاكرة ويبدو أن الجمل لها مركز خاص في الذاكرة (سنتطرق إلى دور الذاكرة في عملية الفهم في العناوين القادمة لهذا الفصل) فيمكن للشخص بعد سماعه جملة في وقت قصير، أن يعيد المعنى العام لتلك الجملة برغم أنه قد نسي تفاصيل معينة خاصة بتركيبها، ويعتمد التحليل التركيبي على مجموعة من الماديات تساعد في التعرف على المكونات الأساسية للجملة وهي حسب "حست وكاربتر"(1987)

- ترتيب الكلمة
- فئة الكلمة (أسماء، أفعال، الصفات، أحوال) .
- الكلمات الوظيفية (حروف الجر والعطف وأدوات التعريف).
- الإضافة إلى الكلمة (الحروف الدالة على الماضي، المستقبل، الضمائر المتصلة).
- معنى الكلمة.
- علامات الترقيم

ب. **فهم المعنى:** يتم الحصول على معنى الكلمة عن طريق فحص المعجم العقلي الذي تخزن فيه المعاني كما يحدث في القاموس اللغوي، ومن المعتقد يحوي الشفرة الصوتية للكلمات، والبناء المورفيمي والفئة التركيبية، ومعناها. (عواشرية، 2005 الصفحات 77-78)

3.3.1.مستوى معنى الفقرة: تتابع سلسلة من الجملة متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة حيث تكون الجمل منظمة ومرتبطة ببعضها، ويعتمد فهم النص على المعلومات الخاصة بالموضوع، وتكوين المخطط ويعالج معنى النص كافتراضات مترابطة في نظام مرمي ويسمى هذا التنظيم (جذر النص). (ميرود، 2007-2008 الصفحات 143-144)

4.3.1. عوامل صعوبة الفهم: هناك عوامل عديدة تسبب صعوبة في فهم اللغة أهمها ما يلي:

- صعوبة المفردات: إن توظيف كلمات صعبة أو غير شائعة في الجملة يستغرق فهمها مدة طويلة.

مثلا: - طفق يبحث عن الماء

أخذ يبحث عن الماء (داود عبده، 1984، ص24-25)

- طول الجملة: إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل، باستثناء الطول فإن الجملة الأطول تكون أصعب لأنها تشكل عبئا أكبر على الذاكرة العاملة.
- كثرة مقولات الجملة: وقد تتساوى جملتان في الطول وتختلفان في عدد المقولات (الفكرة) التي تحويها كل منها في هذه الحالة تكون الجملة التي تحتوي على مقولات أكثر أصعب من الجملة الأخرى.
- المكونات الجملية المتقطعة: الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات تلك المكونات متصلة فالجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب على الفهم من الثانية.

- وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح.
- اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح.

- التركيب المعقد: أن حشو جمل موصولة متعددة بعضها في البعض الآخر تكون صعبة الفهم مثل:

"النازل في داره أخواك صديقك" أصلها: "الذي ينزل أخواك في داره هو صديقك"

- عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي: فمن الأوضاع الطبيعية في الكلام:

أ- أن يرد المفعول به قبل الفاعل والخبر قبل المخبر عنه مثل: "عمر أكرمه خالد" أصعب من "خالد أكرم عمر"

ب- ورود الجملة الفرعية قبل الجملة الإسمية

- قبل أن يذهب الرجل إلى عمله تناول طعامه

- بعد أن تناول الرجل طعامه ذهب إلى عمله

●تعدد معاني الجملة: من عوامل صعوبة فهم الجملة تعدد معانيها، سواء وجود كلمة فيها ذات معان متعددة أو لأن لها بني داخلية متعددة.

" جلست إلى جانب العين" أصعب من " جلست إلى جانب الشجرة" وهذا بسبب تعدد معاني كلمة " العين".

●التعبير عما يخالف توقعات السامع: يجد السامع صعوبة في فهم الجملة إذا كانت تعبر عما يخالف توقعاته، فجملة "قفز السباح في الماء بعد أن خلع حذاءه" أصعب من الفهم من جملة مثل " قفز السباح في الماء أن ينزع حذاءه"

●إعادة النظر في المعنى المستخلص: سبقت الإشارة إلى أن السامع يؤلف معنى الجملة بالتدرج خلال الاستماع إليها ولا ينتظر حتى نهايتها، وينتج أحيانا عن هذا أن يضطر السامع إلى إعادة النظر فيما توصل إليه من معنى للجزء الأول بعد أن يستمع إلى الجزء الجديد كما في الجملة.

- لم يشتر سيارة خاصة... إلا بعد أن اقتنع بضرورتها.

●عدم التآلف بين بعض مفردات الجملة: وقد تنشأ صعوبة الفهم بسبب وجود تناقض في الملامح الدلالية بن كلمتين من كلمات الجملة أو عدم ألفة ورودها معا.

وهذا يتضح في بعض العبارات الشريعة التي تخرج عن المألوف، ففي عبارة " النغم الأخضر" مثلا عدم تآلف في الملامح الدلالية بين "النغم والأخضر" لان الأخضر لون، والألوان لا تستعمل إلى مع الأشياء المرئية وهو أمر لا ينطبق عنه النغم، وهذا ما يميز بين الحقيقة والمجاز في اللغة.

– كل هذه العوامل وأخرى تعرقل أحيانا فهم اللغة، وبما أن الفهم عملية معرفية تحليلية، بنائية، تتكامل فيها الخبرة في شكل وحدات مركبة، فإن التوصل إليه يتم عن طريق تداخل وتكامل منسجم بين وظائف معرفية أخرى.

(داود عبده: 1984، ص28–37)

2. اللغة الشفهية

1.2.تعريف اللغة الشفهية:

– هي ذلك السلوك اللفظي الشفهي الذي يسمح للفرد بالتعبير عن أفكاره ومشاعره ورغباته للتحقيق الاتصال مع الآخرين، أو هي تلك الرموز الصوتية المنطوقة التي توفر عملية التفاعل بينهم.

– أو هي شكل من الاتصال الشفهي المباشر الذي يحدث بين فردين أو عدة أفراد في مكان وزمان محددين.

– ويعرفها "مجادر" 1976: هي ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به الفرد عن ما يجول في نفسه من مخاطر وهواجس ومشاعر وأحاسيس وما يزخر به رأسه من رؤى أو أفكار وما يريد أن يرود به غيره من معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانتساب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء.

– كما يعرفها "يعقوب" 1896م: بأنها عبارة عن آلية التي يستخدمها الفرد في إنتاج جملة وصوفها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معين يتطلب التحدث والاتصال في القوالب لفظية مناسبة لموضوع التحدث آخذا بعين الاعتبار قواعد الاتصال والتواصل اللغوي الفعال. (الصويكي، 2007 صفحة 23)

ومن خلال هذه التعاريف يتضح لنا أن اللغة الشفهية هي عبارة عن أصوات ورموز منطوقة تجمع في شكل كلمات وجمل توضح في شكل تراكيب لغوية لتعطي معنى بهدف إيصال رسالة أو التعبير عن رأي أو حاجة أو مشاعر أو أحاسيس.

2.2. مهارات اللغة الشفهية:

تشمل اللغة الشفهية المهارات اللازمة لاستخدام اللغة المنطوقة للتواصل مع الأشخاص الآخرين (الكلام)، وفهم اللغة المنطوقة للآخرين (الإصغاء)، وبعبارة أخرى فاللغة الشفهية تتضمن مهارتان أساسيتان بواسطتهما تتطور كفاءة الفرد في التبليغ بشكل سليم ودقيق وهما:

أ. مهارة الإصغاء "اللغة الاستقبالية":

وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من قنوات الحس المختلفة ومن تحليلها وفهمها واستيعابها ويرتكز الدماغ في ذلك على مخزون داخر في الذاكرة من الرموز اللغوية وما يعبر عنه من أشياء ومفاهيم وغيرها ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة بما تعبر عنه من أشياء وأعمال وخبرات.

ب. مهارة الإنتاج "اللغة التعبيرية":

وتتمثل في قدرة الدماغ البشري مع إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات، أو غيرها، وبالاختصار فإنها تمثل قدرة الفرد على التعبير عما يريد باستخدام الكلام. (الغزالي، 2011 صفحة 266)

ومنه نستنتج أن اللغة الشفهية تتضمن كلا من المهارات اللغوية الشفهية الاستقبالية ذلك أن الاستقبال اللغوي ضروري لتطوير التعبير اللغوي.

3.2. أهمية اللغة الشفهية في حياة الطفل المتعلم العامة والمدرسة:

- أنها أحد الغايات الأساسية من تعليم ودراسة اللغة، ذلك أنها تمكن المتعلم من التعبير والتواصل والتفاهم مع الآخرين من المحيطين به داخل المدرسة وخارجها.
- أنها الوسيلة الفعالة التي تساعد الفرد على الاندماج الاجتماعي من خلال تنمية وتطوير الروابط الفكرية والثقافية بين أفراد المجتمع والتي تتم شفاهة.

– أنها أحد أبعاد شخصية الإنسان الدالة على الثقة بالنفس لذلك فالعجز عن التعبير باللغة الشفهية يترك أثارا سلبية في نفسية الفرد، وهو ما يجعله يضطرب وقد يؤدي به الأمر إلى الانطواء أو الانعزال وصعوبة الاندماج الاجتماعي بصفة عامة والاندماج المدرسي بصفة خاصة.

– إن التحكم في اللغة الشفهية تساهم في بناء الهوية الشخصية للفرد.

– بواسطة اللغة الشفهية يتمكن الفرد من حل مشكلاته النفسية والاجتماعية من خلال تبادل الآراء ومناقشتها.

– أنها الأداء التي تجعل الفرد يختبر كفاءته ومهارته في الإقناع والقدرة على التأثير من خلال تسلسل الأفكار وخضوعها لقواعد اللغة والأسلوب المناسب.

– هي الوسيلة المناسبة والفعالة التي تمكن الفرد من التعلم وكسب العلوم المختلفة، لست العلوم اللغوية فحسب بل تعلم كل المواد الدراسية الأخرى، لذلك نجاح المتعلم في حياته الاجتماعية والدراسية يتوقف على مدى تحكمه في مهارات الاتصال باللغة الشفهية.

(السلام، 2012 الصفحات 95-96)

4.2. مستويات اللغة الشفهية:

أ. المستوى الفونولوجي (الصوتي):

تشير الفونولوجيا إلى دراسة نسق الأصوات المتضمن في اللغة، وعلى الرغم من أننا بإمكاننا ان نتواصل مع بعضنا البعض باستخدام الايماءات أو لغة الجسم، فإن معظم تواصلنا يرتكز على تلك الاصوات التي تصدرها عندما يستخدم اللغة التعبيرية أو الأصوات التي نسمعها عن طريق اللغة الاستقبالية. (أحمد نايل العزيز وآخرون، 2009 الصفحات 21-22)

ويهتم هذا المستوى بالوظيفة التمايزية للفونيمات، وهذه الأخيرة هي أصغر الوحدات الصوتية عديمة المعنى في اللغة المنطوقة، إذ يتم من خلالها تشكيل الكلمات ثم الجمل والفقرات والنصوص اللغوية، وتشمل أية لغة في العالم على عدد من الفونيمات اللغوية،

يختلف عددها ومكوناتها من لغة إلى اخرى والتي من خلالها يتم تركيب المفردات وفق قواعد اللغة لتصبح لها معنى ودلالة واضحة. (يوسف، 2004 صفحة 264)

ب. المستوى المورفولوجي (الصوتي):

وهو عبارة عن مجموعة من القواعد التي تحكم وتضبط مجموعة أجزاء الكلمات التي تشكل العناصر الأساسية للمعاني وبناء الكلمات فبداية الكلام وما يضاف إلى آخر يغير معاني كلمات محددة فعلى سبيل المثال في اللغة الإنجليزية فإن إضافة مقطع ED إلى آخر الكلمة يغير الظرف إلى الماضي.

فالقواعد التي تحكم وتضبط بنية الكلمات مكنتنا أو ساعدتنا في فهم معاني الكلمات، فالأطفال الذين يعانون من اضطراب في المستوى الصرفي يواجهون صعوبات في الفهم أو الإنتاج الصرفي بحيث يستعملون إضافات غير مناسبة إلى آخر الكلمة وتعتبر الوحدات MORPHORM أصغر الوحدات القواعدية التي لها معنى في اللغة، والأصغر نعني بها أنه لا يمكن تجزئتها باي حال من الأحوال، وتساهم وحدات الكلمات في التعبير للعلاقات القواعدية مثل حالة الجمع (S) – (CATS) (الزريقات، 2005 صفحة 112)

ج. المستوى التركيبي:

أي تركيب جمل مفيدة وبناء الجملة: أن العدد المحدود من الكلمات في كل لغة هو المادة التي تمكننا من خلق وترتيب عدد غير محدود من الجمل ولكن ذلك لا يتم عشوائيا ودون ضوابط وإنما تحكمه مجموعة من القوانين تسمى القواعد النحوية.

د. المستوى الدلالي:

لكل لغة مفرداتها التي يتفق المتحدثون بها على أنها مفهومة لدى كل منهم ومهما زاد عدد المفردات فهو معروف ومحدد حتى وإن كان قابلا للزيادة تطورا مع العصر، والمعنى يتوقف على السياق التي جاءت فيه الكلمة.

هـ. المستوى الفونيتيكي:

أي الخصائص الفيزيائية للصوت المنطوق من حيث المخرج والصفة.

و. المستوى البرغماتي:

وهو الجانب النفعي للغة في كل مجتمع ذلك أن الوظيفة الأساسية للغة هي تواصل الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه فالمجتمع هو الذي يعطي اللغة الصورة التي تظهر عليها ويصيغها بألوان متعددة. (أحمد نايل العزيز وآخرون، 2009 الصفحات 21-22)

الفصل الثالث: صعوبات القراءة

تمهيد

1. صعوبات القراءة

2. علاج صعوبات القراءة

1. صعوبات القراءة

1. تعريف صعوبات القراءة:

يثير مصطلح صعوبة (عسر) القراءة: إلى صعوبة القراءة الشديدة، وصعوبة القراءة (الديسلكسي) كلمة مركبة من أصلية لغويين مختلفين صعوبة القراءة في أحدهما (Dys) وهي من أصل لاتيني وتعني صعب أو عسر، والآخر (Lexid) وهي من أصل يوناني وتعني كلمة أو تعني ما يتعلق بالقراءة ويثير هذا المصطلح أيضا إلى عدم القدرة على القراءة على نحو يتناسب مع مستوى الذكاء العام للفرد، وهناك ارتباطات اجتماعيو ونفسية...إلخ لصعوبة القراءة، وتظهر مع صعوبة القراءة في آن معا.

(البتال، 2017 صفحة 67)

ويعرف أيضا إعاقة صعوبة القراءة:

"وهي صعوبة في تعلم القراءة يفترض أنها ناجحة عن عوامل عصية كامنة" وعليه فإن صعوبة القراءة من أكثر المشكلات خطورة إذ تعد قصور أو ضعف في القراءة.

(البتال، 2017 صفحة 158)

2. العوامل التي تؤدي إلى صعوبات القراءة:

لا يؤدي عامل بعينه إلى صعوبات القراءة وإنما تتظافر عوامل متعددة، يمكن تصنيفها تحت أربع فئات رئيسة. (السيد عبد الحميد سليمان: 2013، ص79)

الفئة الأولى: العوامل الجسمية، **الفئة الثانية:** العوامل النفسية.

الفئة الثالثة: العوامل الاقتصادية والاجتماعية، **الفئة الرابعة:** العوامل التربوية.

يمكن تلخيص العوامل الجسمية في الاضطرابات البصرية والسمعية فأي خلل أو اضطراب في الوظائف من شأنه ان يؤثر على عملية القراءة ويؤدي إلى عيوب في الكلام.

ومن هنا يكون عدم القدرة على القراءة ناتجة عن مشكلات في التحدث، وإن العلاقة بين التحدث والقراءة وثيقة.

وتدخل العوامل النفسية في صعوبات القراءة إلى حد يمكن معه القول بأن الباحث قد يجد صعوبة في تحديد هذه العوامل، مثل اضطرابات العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة)، وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي، بحيث توجد علاقة إيجابية بين تحصيل القراءة ومفهوم الذات، وهناك المشكلات الوجدانية حيث كثر الجدل فيها إذا كانت صعوبات القراءة هي السبب في المشكلات الوجدانية أن المشكلات الوجدانية هي السبب في صعوبات القراءة.

وتأتي العوامل الاقتصادية والاجتماعية فتتفاعل مع باقي العوامل وتؤثر في القدرة على القراءة.

وأخيرا هناك العوامل التربوية: وتتمثل في طرق تدريس القراءة وشخصية المعلم، وسياسته (الترفع الصفي)، وعدد التلاميذ داخل الصف.

إن الأشخاص الذين لديهم صعوبات قراءة يعانون تجدهم إما يعانون من اضطرابات جسمية او نفسية أو اقتصادية واجتماعية بالإضافة إلى الاضطرابات التربوية. (بلطجي، 2010 صفحة 68)

3. مظاهر صعوبات القراءة:

عند تحليل أهم مشكلات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يلاحظ أنها تقع في ثلاث فئات كما يلي:

1. التعرف الخاطئ على الكلمة: ويظهر واضحا من خلال الجوانب التالية:

- الفشل في استعمال الكلمة، أو الشواهد التي تدل على الصعب.

- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.

- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم واستعمال أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.

- قصور القدرة في التعرف على مفردات بمجرد النظر إليها.

- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروءة.

2.القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم:ويظهر ذلك واضحا من خلال ما يلي:

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.

- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها.

- القصور في فهم معنى الجملة وتذوق النص.

3. الأخطاء الملحوظة أثناء القراءة:

- **الحذف:** يميل التلميذ إلى حذف الكلمات أثناء القراءة وأحيانا بحذف أجزاء من الكلمة المقروءة.

- **الإدخال:** أحيانا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجود به.

- **الإبدال:** أثناء القراءة يقوم التلميذ بإبدال كلمة بأخرى.

- **التكرار:** يلجأ التلميذ إلى تكرار كلمات، أو جمل ناقصة حيث تصادفه بطريقة لا يعرفها.

- **الأخطاء العكسية:** يميل التلميذ في بعض الأحيان إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

- **القراءة السريعة وغير الصحيحة:** يميل التلاميذ ذو صعوبات التعلم إلى القراءة بشكل غير صحيح، وتكثر أخطاؤهم خصوصا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

- **القراءة البطيئة (كلمة – كلمة):** يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة – كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم، وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها.

- **نقص الفهم:** يركز بعض التلاميذ على تفسير رموز "اللكان ويعصون انتباها قليلا للمعنى" وتتمثل مظاهر صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الآتي:

- ضعف في طلاق القراءة الشفوية.

- قصور في فهم ما يقرأ واستيعابه.

- ضعف في القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.

- عكس الحروف والكمات والمقاطع عند القراءة.

- صعوبة في نطق الأحرف والكلمات المتشابهة.

- صعوبات في التهجي.

- عدم القدرة على تكوين جملة ذات معنى من مجموعة كلمات.

- **الأخطاء اللغوية:**

تعد الأخطاء اللغوية (إملائية، النحوية، الصرفية الدلالية) من بين مظاهر صعوبات القراءة لدى التلاميذ، وتتمثل هذه الأخطاء فيما يلي:

- **الخطأ الإملائي (الكتابي):**

يعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلية او الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة او التعارف عليها. (خليل، دس صفحة 71)

وهو أيضا: أن يخالف الكاتب أثناء الكتابة وجه الكتابة الصحيحة، التي قعدها ووضع أصولها علماؤنا القدماء ونقحها وزاد من ضبطها وتجويدها العلماء المحدثون. (ألدويك، 2008-2009 صفحة 23)

- **الخطأ النحوي (التركيبي):**

قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في الجملة. (زايد،، دس صفحة 71)

- **الخطأ الصرفي:**

هو قصور في أحوال الكل أو اضطراب في بنية الكلمة من حيث أصالة حروفها وزيادتها او التغييرات التي تطرأ عليها.

(ألدويك، 2008-2009 صفحة 69)

- **الخطأ الدلالي:**

هو استخدام الكاتب في كتابته ألفاظا لا تحمل المعنى المراد او الصحيح الذي ورد في المعاجم العربية.

وعليه فإن الأخطاء اللغوية من المشكلات التي تصعب على المتعلمين فهم المقروءة واستيعابه.

- كما أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبة في:

– تسمية الأشياء.

– تعلم قراءة الكلمات المنفردة.

– التتبع الصوتي.

– اكتساب المهارات الأساسية في القراءة كترميز الحرف المنفرد.

– صعوبات في مهارات التفكير اللازمة لفهم ما يقرؤونه.

تتنوع وتعدد أسباب صعوبات القراءة، على عدة أهداف للفهم في وضع البرامج العلاجية والتدريبات المصاحبة والأنشطة والألعاب التعليمية لعلاجها. فتهدف إلى ما يلي:

– تحديد العوامل المؤثرة في القراءة كالجسمية، والاجتماعية والتربوية، والاقتصادية والنفسية وغيرها.

– جمع البيانات والمعلومات التي تفيد في وضع وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة.

– تحديد الأسلوب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة.

– تعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ وقدرته وإمكانياته القرائية.

يعتبر التشخيص الخطوة الأولى للتقليل من أضرار صعوبات القراءة لدى التلاميذ. (الكحالي، 2011 الصفحات 66-67)

4. علاج صعوبات القراءة:

بعد إتمام عملية التشخيص وتحديد نواحي الضعف والصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة، والأسباب المؤدية إليها تبدأ مرحلة جديدة، تراعي احتياجات التلميذ

وصعوباته ونواحي القوة والضعف لديه، وهي مرحلة العلاج، فهناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات تعلم القراءة، وتعتمد عليها البرامج العلاجية نذكر منها:

1. طريقة تعدد الوسائط او الحواس:

وتعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: البصر، السمع، الحس (الحركة)، اللمس في تعليم القراءة.

فإن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر، ويقوم المعلم بتقيد طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لتلاميذه، فيجعل التلميذ يري الكلمة ويتبعها بأصبعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (بنشاط حركي) وأن يسمعها من المعلم من يكتبها أقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

2. طريقة فرانالد:

تعريف طريقة فرانالد: هي طريقة لتدريس القراءة، يتم فيها استخدام القنوات السمعية، والبصرية، والحركة واللمس، وتوظف في تدريس التلاميذ الذين لديهم إعاقات شديدة في القراءة، وتعتمد هذه الطريقة على الكلمة الكاملة وعلى الخبرات اللغوية للتلميذ، وتأخذ الجانب العاطفي في الاعتبار.

– وتعرف أيضا: إجرائيا بأنها قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات من خلال نطقها بشكل صحيح من المحاولة الأولى عند عرضها عليه على ورقة الكلمات.

(عبد الملك بن حمد المزاني وآخرون: 2019، ص33).

تتميز هذه الطريقة بأنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات، وإدراك معانيها من خلال كتابة التلميذ لقصة مستخدما كلماته، والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ، وتشبه

هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس إلى حد كبير لكنها تختلف عنها في نقطتين هما:

- أنها تعتمد على اعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره الكلمات والنصوص.

- اختيار التلميذ للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

(سالم ناصر الكحلي، المرجع نفسه، ص77)

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة.
2. مجتمع وعينة الدراسة.
3. حدود الدراسة.
4. الدراسة الاستطلاعية.
5. أدوات الدراسة.
6. الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد القيام بجمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري لموضوع دراستنا حول صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، سنحاول التطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني، بحيث سيتم تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تتضمن مجالات الدراسة منهج الدراسة، عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات حول موضوع الدراسة، إضافة لأساليب التحليل.

1. . منهج الدراسة:

اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يهدف الى دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها او التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة لذا فهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة

2 الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي ينطلق منها كل باحث قبل الاستقرار على خطة البحث وتنفيذها بشكل كامل فهي بذلك توفر الوقت والجهد قبل الشروع في اتخاذ القرار النهائي.

كما تزود الباحث بتغذية راجعة أولية حول مدى صلاحية الفرضيات البحثية التي يراد اختبارها مما يوفر الفرصة لإجراء تعديلات مناسبة عليها وكما تسمح أيضا بإظهار كفاءة إجراءات البحث من حيث قدرة الأدوات البحثية التي سيستخدمها الباحث في عملية قياس متغيرات الدراسة. وبإجراء هذه الدراسة الاستطلاعية سيتمكن الباحث من استقصاء المعيقات والعقبات التي ستعترض سير تنفيذ إجراءات الدراسة الأصلية.

3. حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة بالمدرسة الابتدائية الشهيد بن علي سعد الكائن مقرها بحي 17 أكتوبر ببلدية الوادي فتحت أبوابها التعليمية بسنة 1991 م وحاليا تحتوي على 12 فوجا تربويا وتعمل بنظام الدوام الواحد ولا يوجد بها نظام النصف الداخلي وعدد التلاميذ المتمدرسين هذه السنة حوالي فوجا تربويا وتعمل بنظام الدوام الواحد ولا يوجد بها نظام النصف الداخلي وعدد التلاميذ المتمدرسين هذه السنة حوالي 352 تلميذا يشرف على تدريسهم 14أستاذ وأستاذه ولا يوجد بها أستاذ خاص بالتربية البدينة كما يشرف على تنظيم التلاميذ في ساحة العلم والمطعم مشرفين تربويين بالإضافة الى وجود مطعم خاص بالتلاميذ يتحصلون فيه على وجبات ساخنة خلال فترة التدريس والذي فتح ابوابه سنة 2003.

الحد الزماني: من 30 افريل إلى 11ماي 2023.

الحد المكاني: ابتدائية علي سعد بالوادي.

4. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذ، 10 تلاميذ عاديين وعشر (10) تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة والتي تم اختيار تلاميذ ذوي صعوبات القراءة بطريقة قصديه أما التلاميذ العاديين فتم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، كان الهدف من هذه الدراسة كالتالي:

- التعرف على صعوبة القراءة، والفهم التركيبي والدلالي لذوي صعوبات القراءة بمستوى سنة الرابعة ابتدائي.
- معرفة ومقارنة بين تلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

5. أدوات القياس:

1 _ عسر القراءة

2 _ الفهم التركيبي والدلالي

1.5. وصف المقياس:

يتألف هذا المقياس من 50 عبارة تقدم وصف متكاملا لما يبدو على الطفل أو المراهق أو ما يعانيه من أعراض ومؤشرات لعسر القراءة، وتتشبع تلك العبارات وفق ما أظهرته نتائج الصدق العلمي . كما سنوضح عند الحديث عن الصدق . على ستة عوامل تمثل في مجملها أعراضا لعسر القراءة، ويوجد أمام كل عبارة اختياران مها (نعم)، و(لا) يحصلان على الدرجات (1)، (صفر) على انطباق العبارة على الفرد، ووجود هذا العرض الذي تعبر عنه لديه، بينما نجد على الجانب الآخر أن (لا) تدل على عكس أي تدل على عدم انطباق العبارة على الفرد، وعلى عدم وجود العرض المشار إليه لديه وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (صفر 50) درجة وكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على أن الفرد يعاني من عسر القراءة، والعكس صحيح.

ويكفي لكي يتم تشخيص الطفل أو المراهق على أنه يعاني من عسر القراءة أن ينطبق عليه 40 % من عبارات هذا المقياس، أو بمعنى آخر أن يحصل على 20 درجة من الدرجات المخصصة للمقياس، ولكن عند إعداد معايير هذا المقياس اتضح أنه عندما تتراوح درجات الفرد بين 22–27 درجة فإنه في تلك الحالة يعاني من مستوى متوسط من العسر القرائي، وتدل الدرجات من 28–33 على مستوى فوق المتوسط، أما الدرجات من 34–39 فتدل على مستوى مرتفع بينما تدل من 40 درجة فأعلى على مستوى مرتفع جدا من عسر القراءة، وبالتالي فإن الدرجات التي تقل عن 20 (أو التي تقل عن 22 تجاوزا حتى نتلافى أخطاء القياس) تعكس مستوى يقل عن المتوسط، وعلى حالة محدودة من العسر بل إن الأمر في تلك الحالة ربما لا يعكس الحالة المقصودة.

وعادة ما يتم تطبيق هذا المقياس بصورة فردية وعند تطبيقه على الأطفال يمكن الاستعانة بالمعلم على اعتبار أنه هو الأكثر معرفة ودراية بالطفل، ومستواه، والأكثر ملاحظة له ولما يصدر عنه من سلوكيات وذلك بصفة مستمرة أما عند تطبيقه على المراهقين فيمكن أن تقرأ العبارة للواحد منهم، ثم نترك له الفرصة كي يجيب عنها، ونقوم بتسجيل اجابته على الفور، ومن هذا المنطلق فليس هناك وقت محدد للاستجابة عن هذا المقياس ومن الممكن أن يتم تطبيقه في جلسة واحدة أو على أكثر من جلسة واحدة.

2.5. اختبار الفهم التركيبي والدلالي:

تقديم الاختبار:

تم بناء هذا الاختبار لأول مرة على يد الباحث الإنجليزي BLSHOP سنة 1979 باسم test for réception of grammer بعدها الباحث الفرنسي pierrelecocp الذي قام بتكييفه سنة 1996 ليصبح اسمه Epreuve de compréhension syntaxico sémantique ثم تم تكييفه على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة .

هذا الاختبار موجه إلى فئة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4-12 سنة كما يمكن تطبيقه على مختلف أصناف الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (المصابون بالوهن الحركي imc، المصابون بالديسفازيا، المعاقون ذهنيا، حتى المصابين بصدمات دماغية و بفقدان الذاكرة).

ينقسم الاختبار إلى جزئين، الجزء الأول: يهدف إلى فحص الرصيد اللغوي للحالة من خلال مهمتي التسمية والتعيين، يتكون من واحد وخمسين كلمة مناسبة لرسومات معينة (أفعال، صفات، اسم الفاعل، أسماء الحيوانات وأخرى للمعقول، أسماء خاصة بأجزاء الجسم، أسماء الأشياء) تتوزع هذه الكلمات على ست لوحات. أما الجزء الثاني يحتوي على ثلاث وعشرين بند كل بند يتكون من أربع جمل وكل جملة يقابلها لوحة بها أربعة صور وتتناول البنود ما يلي:

1. الاسم المعرفي (أل + اسم)

2. الصفة المفردة

3. الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ خبر)

4. الفعل المضارع

5. الجمل المنفية البسيطة (لا ..... / ليس .....)

6. الاستدراك: (ليس ..... فحسب بل / ..... معا)

7. الجمل البسيطة (فعل + فاعل + مفعول به) فعل +فاعل + شبه جملة

8. الجمل المبنية للمعلوم (فعل + فاعل + مفعول به)

9. ضمائر الغائب المتصلة والمنفصلة للمثنى والجمع: (هما/هن/هم)

10. المفرد الجمع

11. الجمل المنفية المركبة: (... ولكن ليس.../.... هو... وليس)

12. ضمائر الغائب المتصلة والمنفصلة للمؤنث والمذكر: (هي/ ـه /هو/ها)

13. النفي المكرر: (لا...ولا..../ليس... ولا...)

14. ظروف المكان: (أمام/وراء/داخل/فوق)

15. ظروف المكان (أعلى/أسفل)

16. اسم الموصول: (الذي/التي)

17. صيغة التفضيل (أطول/أصغر)

18. الجمل المبنية للمجهول: (فعل مبني للمجهول + نائب فاعل)

19. الصلة النكرة: حذف اسم الموصول (الذي، التي)

20. اسم الموصول (الذي، التي) في بداية ونهاية الجمل

21. التعليل (.....لأن ...../..... مع أن.....)

22. أسماء العدد الترتيبية: (الثانية/الثالث/الأخير)

23. اسم الموصول: (الذي/التي)

هدف الرائز

الجزء الأول:

أ. **مهمة التسمية:**

الهدف: تختبر هذه المهمة قدرة الطفل على استحضار الكلمة من الذاكرة الدلالية ومدى غنى قاموس الكلمات بدلالتها.

ب.**مهمة التعيين:**

الهدف: تسمح بمعرفة قدرة الطفل على تحليل الكلمة المسموعة إلى أجزائها الدلالية المكونة لها من خلال استحضار الخصائص المميزة للكلمة المراد تعيينها، ومن ثم معرفة قدرته على تحليل وإعادة تكوين الكلمة دلاليا ومطابقتها مع الصورة المناسبة لها.

الجزء الثاني:

يهدف هذا الجزء إلى تقييم مستوى فيهم الجانب التركيبي والدلالي للغة الشفهية والمكتوبة معا والخاصة إلى مقارنة بين تحديد نوع الصعوبات وطبيعتها وإضافة إلى مقارنة بين الشكل المقروء والمسموع.

كيفية تطبيق الرائز:

الجزء الأول الخاص بفحص الرصيد اللغوي

أ. **التسمية:** تعرض اللوحات على الطفل الواحدة تلوى الأخرى حسب الترتيب المقرر، ثم يشير الفاحص إلى الصورة الموجودة داخل اللوحة ويصدر التعليمية التالية: ما هذا الشيء؟ على الطفل بعد هذه التسمية الشيء، يتم تسجيل إجابات الطفل في الحين، عندما ينتهي الولد من تسمية كل الصور، يعود الفاحص إلى الأخطاء التي ارتكبها ليعيد هو الإشارة إلى الصورة المناسبة ليقوم الطفل بتسميتها مرة ثانية، إذا ما وقع الطفل مرة أخرى في الخطأ تقدم له الإجابة الصحيحة.

التنقيط :نقدم علامة (+) لكل إجابة صحيحة وتقدم علامة (–) لكل إجابة خاطئة.

ب. **التعيين** :هذه المرة تعرض نفس اللوحات السابقة على الطفل، ولكن هذه المرة يقوم الفاحص بتسمية صورة ما، فيصدر التعليمة التالية: أريني صورة "كتاب" مثلا، ثم على الطفل الإشارة إلى الصورة المناسبة.

التنقيط: تقدم علامة (+) لكل إجابة صحيحة وتقدم علامة (–) لكل إجابة خاطئة.

الجزء الثاني: الخاص بالفهم التركيبي والدلالي للغة الشفوية للجملة.

يقرأ الفاحص على الطفل الجملة بتأني، ثم يظهر له لوحة تحتوي على أربع صورة على الطفل بعد ذلك تعيين الصورة (بالإشارة إليها) المناسبة للجملة التي سمعها.

الجزء الخاص بالفهم التركيبي والدلالي للغة المكتوبة:

على الطفل أن يقرأ الجملة بمفرده أولا، ثم تعرض عليه اللوحة ليشير بعد ذلك إلى صورة المناسبة : للجملة قرأها، وتترتب الصورة على اللوحة كما يلي:

الرسم 2	**الرسم 1**
الرسم 4	**الرسم 3**

كيفية التنقيط :تقدم علامة (+) لكل إجابة صحيحة و تقدم علامة (–) لكل إجابة خاطئة

التنقيط الإجمالي: تجمع عدد علامة (+) لكل من جزء الأول والثاني لنتحصل على النتيجة النهائية للرائز، كل علامة (+) يعطي لها الرقم (1)

6. الاساليب الإحصائية:

اعتمدنا في دراستنا على المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة (T).

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد ما تطرقنا لعرض الجانب الميداني لدراسة، سنتطرق في هذا الفصل الى عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات على التوالي، الأولى والثانية والثالثة.

1. عرض النتائج الاجمالية الاختبارات الخاصة بمجموعة الدراسة.

جدول رقم (01): نسبة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

الأفراد البنود	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
التسمية	29	27	72	25	24	29	42	23	32	31
التعيين	22	25	31	25	25	25	27	25	29	29
فهم الجمل	44	42	47	43	45	46	41	43	47	42

جدول رقم (02) نسبة التلاميذ العاديين.

الأفراد البنود	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
التسمية	04	01	14	07	12	05	06	03	07	06
التعيين	17	05	09	0	06	11	08	09	08	00
فهم الجمل	12	15	07	02	04	08	09	13	05	05

2. عرض النتائج الخام للتلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين:

الجدول رقم (03): مجموع متوسطات نتائج البنود بعد تطبيق الاختبار على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

	متوسط التسمية	متوسط التعيين	متوسط فهم الجمل	المتوسط العام
متوسط الإجابات الخاطئة	27.1/50	26.3/50	84/44	184/32,46
متوسط الإجابات الصحيحة	50/22,9	50/23,7	84/40	184/86,6

الجدول رقم (04): مجموع متوسطات الأخطاء بعد تطبيق الاختبار على التلاميذ العاديين

	متوسط التسمية	متوسط التعيين	متوسط فهم الجمل	المتوسط العام
متوسط الإجابات الخاطئة	50/6.5	8.3/50	84/8	184/7,6
متوسط الإجابات الصحيحة	50/43,5	50/41,7	84/76	184/161,3

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية ومناقشتها وتفسيرها:

تنص الفرضية الرئيسية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم الدلالي والتركيبي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية$SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): قيمة T ودلالتها الإحصائية في الفهم الدلالي والتركيبي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة
الفهم الدلالي والتركيبي	العاديون	10	160	6,07	27.70	0.00	دالة إحصائيا
	ذ ص القراءه	10	86,40	5,85			

من خلال الجدول رقم (05)، الذي يبين الدلالة الإحصائية فيالفهم الدلالي والتركيبي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين، حيث أن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ العاديين يساوي (160) بانحراف معياري يساوي (6.07)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يساوي (86.40) بانحراف

معياري يساوي (5.85)، في حين بلغت قيمة "T"(27.70)بقيمة احتمالية (0.00)أصغر من (0.05)وهي دالة إحصائياً، بناءً على ذلك نقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائيةفي الفهم الدلالي والتركيبي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بند التسمية وبند التعيين وبند فهم الجمل بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين، وذلك أن متوسط النتائج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ضعيفة مقارنة بالتلاميذ العاديين في كل من بند التسمية والتعيين وفهم الجمل.

وترجع الطالبات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم الدلالي والتركيبي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين وهذا ما يفسره المعامل الإحصائي والمتوسطات الحسابية لقياس الفروق بين العينتين حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتميزون بضعف في مستوى الأداء في القراءة وفهم المعاني والمفردات وفهم الجمل، ونستنتج من هنا أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم خلل في التذكر وتهجئة الكلمات، فمن خلال تحليل الاختبارات نجد أن كل الحالات ذوي صعوبات القراءة تعاني من ضعف الفهم (المفردات، المعاني ، فهم الجمل)، في مهمتي التسمية والتعيين الصور حيث عرف الأطفال صعوبات في استحضار الكلمة المناسبة عند التسمية أو استحضار الصور الذهنية المناسبة للصور المعروضة، صعوبات في التحليل التركيبي للجمل مع أنهم قد يفهمون معاني المفردات الموجود بها الا انهم لا يعرفون مواقعها والترابط الموجود بينها.

ونشير أيضا الى التلاميذ العاديين بأنهم يمتازون بأداء جيد جدا في القراءة وفهم المعاني والمفردات وفهم الجمل، فهم يمتلكون العديد من المهارات الأساسية للبنود الثلاثة (التسمية والتعيين، فهم الجمل) والتي يفتقرها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويتطلعون الى الصعوبات التي ترتبط بمستويات عليا تمكنهم من القراءة والفهم.

4. نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها وتفسيرها:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بند التسمية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية$SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): قيمة T ودلالتها الإحصائية في بند التسمية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة
بند التسمية	العاديون	10	76,00	4,24	23.04	0.00	دالة إحصائيا
	ذ ص القراءه	10	39,90	2,56			

من خلال الجدول رقم (06)، الذي يبين الدلالة الإحصائية في بند التسمية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين، حيث أن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ العاديين يساوي (76) بانحراف معياري يساوي (4.24)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يساوي (39.90) بانحراف معياري يساوي (2.56)، في حين بلغت قيمة "T"(23.04)بقيمة احتمالية (0.00)أصغر من (0.05)وهي دالة إحصائياً، بناءً على ذلك نقبل فرضية الدراسة الجزئية الأولى التي تنص علىوجود فروق ذات دلالة إحصائيةفي الفهم الدلالي والتركيبي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

ومنه نستنتج انه توجد فروق في بند التسمية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

وترجع الطالبات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم الدلالي والتركيبي بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين إلى إنعدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في فهم معاني المفردات وبالتالي عدم القدرة على تسميتها حيث وصل متوسط الحسابي لبند التسمية 39,90 وهو نصف الأداء في بند التسمية لدى التلاميذ العاديين من نفس الفصل والسن الذين كان أدائهم في هذا البند جيد حيث بلغ المتوسط الحسابي الى 76 حيث ان التلاميذ العاديين استطاعوا التعرف على اغلب المفردات المدرجة في هذا البند.

ومثالا على ذلك نأخذ نتيجة تلميذ على مستوى بند التسمية يعاني من صعوبة القراءة في مستوى سنة رابعة ابتدائي : (إ،ع).

الصفحة 1	الصفحة 2	الصفحة 3	الصفحة 4	الصفحة 5	الصفحة 6
شرب +	الكيس +	البقرة +	القلم _	عربة الرضيع _	حمل _
الكتاب _	قفز _	العينان +	النجمة _	السيدة +	نظر _
الشجرة _	الولد _	الكبش +	العلبة _	سمين _	سقط (منه) +
الملعقة +	الكرسي +	الفيل +	الوردة +	واقف _	وضع _
أخضر _	البنت _	القط +	الطاولة _	الكرة +	لاحق _
أصفر _	السكين _	الحصان _	الجدار _	صغير _	أسقط _
بني +	الفنجان _	الكلب _	المربع _	الرجل +	دفع _
أزرق _	القبعة +		الشاحنة +	الدائرة +	أشار +
أحمر _				السيد _	
النظارات _					

ونتيجة تلميذ من عينة التلاميذ العاديين من نفس البند (التسمية) لمعرفة واستنتاج الفروق بين العينيتين:

(أ).

الصفحة 1	الصفحة 2	الصفحة 3	الصفحة 4	الصفحة 5	الصفحة 6
شرب +	الكيس +	البقرة +	القلم +	عربة الرضيع +	حمل +
الكتاب +	قفز _	العينان _	النجمة +	السيدة +	نظر +
الشجرة +	الولد +	الكبش +	العلبة +	سمين +	سقط (منه) +
الملعقة +	الكرسي +	الفيل +	الوردة +	واقف +	وضع +
أخضر +	البنت _	القط +	الطاولة +	الكرة +	لاحق +
أصفر +	السكين _	الحصان +	الجدار +	صغير +	أسقط +
بني +	الفنجان +	الكلب +	المربع +	الرجل +	دفع +
أزرق +	القبعة +		الشاحنة +	الدائرة +	أشار +
أحمر +				السيد +	
النظارات +					

5. نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها وتفسيرها:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بند التعيين بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS22، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07): قيمة T ودلالتها الإحصائية في بند التعيين بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة
بند التعيين	العاديون	10	41,20	4,71	10.31	0.00	دالة إحصائيا
	ذ ص القراءه	10	23,60	2,63			

من خلال الجدول رقم (07)،من خلال الجدول الذي يبين الدلالة الإحصائية في بند التعيين بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين، حيث أن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ العاديين يساوي (41.20) بانحراف معياري يساوي (4.71)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يساوي (23.60) بانحراف معياري يساوي (2.63)، في حين بلغت قيمة "T"(10.31)بقيمة احتمالية (0.00)أصغر من (0.05)وهي دالة إحصائياً، بناءً على ذلك نقبل الفرضية البديلة والتي تنص علىوجود فروق ذات دلالة إحصائيةفي بند التعيين بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

ومنه نستنتج انه توجد فروق في بند التعيين بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءه والتلاميذ العاديين .

وترجع الطالبات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بند التعيينبين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين إلى أن عدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات

القراءه في فهم المعنى وبالتالي عدم القدرة على تعيينها حيث وصل المتوسط الحسابي لبند التعيين 23,60 وهو ربع الأداء في بند التعيين لدى التلاميذ العاديين من نفس الفصل والسنة الذين كان أدائهم في هذا البند متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي 41,20 حيث ان التلاميذ العاديين استطاعوا التعرف على اقل عدد من المعاني المدرجة في هذا البند.

ومثالا على ذلك نأخذ نتيجة تلميذ على مستوى بند التعيين يعاني من صعوبة القراءة في مستوى سنة رابعة ابتدائي: (إ ، ع).

الصفحة 1	الصفحة 2	الصفحة 3	الصفحة 4	الصفحة 5	الصفحة 6
شرب _	الكيس +	البقرة _	القلم +	عربة الرضيع +	حمل _
الكتاب +	قفز _	العينان _	النجمة +	السيدة _	نظر _
الشجرة _	الولد _	الكبش +	العلبة _	سمين _	سقط (منه) _
الملعقة _	الكرسي _	الفيل _	الوردة _	واقف +	وضع +
أخضر +	البنت +	القط +	الطاولة +	الكرة +	لاحق +
أصفر _	السكين +	الحصان _	الجدار _	صغير _	أسقط +
بني _	الفنجان _	الكلب _	المربع _	الرجل +	دفع _
أزرق +	القبعة +		الشاحنة +	الدائرة _	أشار _
أحمر +				السيد _	
النظارات _					

ونتيجة تلميذ من عينة التلاميذ العاديين من نفس البند (التعيين) لمعرفة واستنتاج الفروق بين العينيتين: (أ).

الصفحة 1	الصفحة 2	الصفحة 3	الصفحة 4	الصفحة 5	الصفحة 6
شرب +	الكيس +	البقرة +	القلم +	عربة الرضيع +	حمل +
الكتاب +	قفز +	العينان +	النجمة +	السيدة +	نظر +
الشجرة +	الولد +	الكبش +	العلبة +	سمين +	سقط (منه) +
الملعقة +	الكرسي +	الفيل +	الوردة +	واقف +	وضع +
أخضر +	البنت +	القط +	الطاولة +	الكرة +	لاحق +
أصفر +	السكين +	الحصان +	الجدار +	صغير +	أسقط +
بني +	الفنجان +	الكلب +	المربع +	الرجل +	دفع +
أزرق +	القبعة +		الشاحنة +	الدائرة +	أشار +
أحمر +				السيد +	
النظارات +					

6. نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بند التسمية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS22، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): قيمة T ودلالتها الإحصائية في بند فهم الجمل والمفردات بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة
بند التسمية	العاديون	10	43,10	3,57	13.49	0.00	دالة إحصائيا
	ذ ص القراءه	10	22,90	3,11			

من خلال الجدول رقم (08)، نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيفهم الجمل بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين، حيث أن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ العاديين يساوي (43.10) بانحراف معياري يساوي (3.57)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يساوي (22.90) بانحراف معياري يساوي (3.11)، في حين بلغت قيمة "T"(13.49) بقيمة احتمالية (0.00) أصغر من (0.05)وهي دالة إحصائياً، بناءً على ذلك نقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائيةفي بند التسمية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

ومنه نستنتج انه توجد فروق في فهم الجمل بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءه والتلاميذ العاديين.

وترجع الطالبات الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بند التسمية بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين إلى أنعدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات

القراءة في فهم الجمل وبالتالي عدم القدرة على فهمها حيث وصل المتوسط الحسابي لبند فهم الجمل الى 86,40 هو نصف الأداء في بند الجمل وفهمها لدى التلاميذ العاديين من نفس الفصل والسن الذين كان ادائهم في هذا البند جيد جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي 160 حيث أن التلاميذ العاديين استطاعوا التعرف وفهم مجمل الجمل في هذا البند.

ومثالا على ذلك نأخذ نتيجة تلميذ على مستوى بند فهم الجمل يعاني من صعوبة القراءة في مستوى سنة رابعة ابتدائي: (إ،ع).

البنود	الدرجة	أخطاء
الحِذَاءُ	+	
العُصفوُرُ	–	
المُشطُ	–	
التُفاحةُ	+	
طويلٌ	–	
كبيرٌ	–	
أحمرُ	+	
أسودُ	+	
الولدُ يَجريِ	–	
الفنجانُ كبيرٌ	–	
الكلبُ جالسٌ	+	
الكُرَةُ حمراءُ	+	
يَأكلُ	+	
يَقطِفُ	–	
يَجلِسُ		

يَجْري	–	
يقفزُ الولدُ علىَ العلبةِ	–	
تجلسُ البنتُ علىَ الطاولةِ	+ +	
يَأكُلُ الرجلُ تُفاحةً	+	
تَحملُ السيدةُ كيسًا	–	
السكينُ أطولُ منَ القلمِ	–	
الفِنجَانُ أصغرُ مِنَ العُلبةِ	–	
الحِذَاءُ هو الأصغرُ	+	
التفاحةُ هي الأكبرُ	+	
هُمَا جالسانَ علىَ الطاولةِ	–	
تنظرُ البقرةُ إليهِنَّ	+	
ُمَا يَقفزانِ علىَ الجدار	+	
هُمْ يَحمِلهمْ الفيل	+	
القطتانِ تَنظرَان إلىَ الكرةِ	+	
الولدُ يقفُ علىَ كُرسِيينِ	–	
الأولادُ يَقطفُونَ التفاحَ	–	
البنتُ تُسقِطُ الفَناجينَ	+	
هيَ جالسةٌ علىَ الكرسي	–	
تحملهُ السيدةُ	–	
هوَ جالسٌ فوقَ الشجرةِ	+	
الحصانُ يَنظرُ إليهَا	+	
البنتُ تدفعُ الحصانَ	+	

الولدُ يُلاحقُ الكبشَ	–	
الرجلُ يُلاحقُ الكلبَ	–	
البقرةُ تَدفعُ السيدةَ	+	
لايَجرِي الولدُ	+	
لاَ يشرَبُ الكَلبُ	+	
ليستِ البنتُ تقفزُ	–	
ليسَ الكلبُ جالسًا	–	
الفنجانُ أمامَ العلبةِ	–	
القلمُ وراءَ العلبةِ	–	
الدائرةُاخلَ النجمةِ	+	
السكينُ فوقَ الحِذاءِ	–	
القلمُ أعلىَ الوردةِ	–	
المشطُ أسفلَ الملعقةِ	+	
النجمةُ أعلىَ الدائرةِ	–	
المربعُ أسفلَ النجمةِ	–	
العلبةُ هِيَ الحمراءُ وليسَ الكرسيُ	+	
القطُ كبيرٌ ولكنهُ ليسَ أسودًا	–	
الحصانُ هو الواقفُ وليسَ الولدُ	–	
الولدُ جالسٌ ولكنهُ لاَ يأكلُ	+	
القلمُ الذيِ فوقَ الكتابِ أصفرُ	–	
البنتُ تُلاحقُ الكلبَ الذي يقفزُ	–	
النجمةُ التي داخلَ المربعِ زرقاءُ	+	

لا الكلبُ ولا الكرةُ بنيانِ	–	
ليسَ القلمُ طويلاً ولاَ أحمرَ	+	
لا الولدُ ولا الحصانُ يجريانِ	–	
ليسَ للولدِ قبعةً ولاَ أحذية	–	
التفاحةُ التي يأكُلهَا الولدُ خضراءُ	+	
البقرةُ التي يتبعهَا الكلبُ بنيةٌ	–	
الولدُ يأكلُ التفاحَ الذي تَقطفهُ البنتُ	–	
الرجل ينظرُ إلى البقرةِ التي يَتبعهَا القطُ	+	
الولدُ الملاحقُ للحصانِ سمينٌ	–	
القلمُ فوقَ الحذاءِ أزرقُ	–	
البقرةُ الملاحقةُ للقطِ بنيةٌ	+	
الدائرةُ داخلَ النجمةِ صفراءُ	–	
ليسَ العصفورُ أزرقَ فحسب بَلِ الوردةُ أيضًا		
العُلبةُ كبيرةٌ وزرقاءُ معًا	–	
ليستِ البنتُ جالسةً فحسب بَلِ القطُ أيضًا	–	
تَحمِلُ السيدةُ الأكلَ والشرابَ معًا	+	
البنتُ تدفع الكرسيَ مع أنهَا صغيرةٌ	–	
الولدُ ينظرُ إلىَ الفيلِ لأنهُ ضخمٌ	–	
الولدُ لا يُشاهدُ الرجلَ مع أنهُ يَرتَدِي نَظَّارَات	+	
الرجل يُنادي علىَ الكلبِ لأنهُ يَركضُ	–	
لُوحِقتِ البنتُ	–	
دُفِعتِ الشاحنةُ	+	

لُوحِقَ الحِصانُ	+	
دُفِعتْ عربةُ الرَّضِيعِ	+	

الجنس: ذكر أنثى	الإسم:
تاريخ الميلاد:	العمر بالأشهر:
القسم :	المكان:
وظيفة الأولياء:	
عدد أخطاء التسمية: 32 عدد أخطاء التعين: 29	
مجموع الأجوبة الخاطئة: 47	
مجموع الأجوبة الصحيحة: 37	

ونتيجة تلميذ من عينة التلاميذ العاديين من نفس البند (فهم الجمل) لمعرفة واستنتاج الفروق بين العينيتين في اختبار الفهم التركيبي والدلالي :

البنود	الدرجة	أخطاء
الحِذَاءُ	+	
العُصفوُرُ	+	
المُشطُ	+	
التُفاحةُ	+	
طويلٌ	+	
كبيرٌ	+	
أحمرُ	+	
أسودُ	+	
الولدُ يَجري	+	

الفنجانُ كبيرٌ	+	
الكلبُ جالسٌ	–	
الكُرَةُ حمراءُ	–	
يَأكلُ	+	
يَقطِفُ	+	
يَجلِسُ	+	
يَجْري	+	
يقفزُ الولدُ علىَ العلبةِ	+	
تجلسُ البنتُ علىَ الطاولةِ	+	
يَأكُلُ الرجلُ تُفاحةً	+	
تَحملُ السيدةُ كيسًا	+	
السكينُ أطولُ منَ القلمِ	+	
الفِنجَانُ أصغرُ مِنَ العُلبةِ	+	
الحِذَاءُ هو الأصغرُ	+	
التفاحةُ هي الأكبرُ	+	
هُمَا جالسانَ علىَ الطاولةِ	+	
تنظرُ البقرةُ إليهِنَّ	+	
ُمَا يَقفزانِ علىَ الجدار	+	
هُمْ يَحمِلهمْ الفيل	+	
القطتانِ تَنظرَان إلىَ الكرةِ	+	
الولدُ يقفُ علىَ كُرسِيينِ	+	
الأولادُ يَقطفُونَ التفاحَ	+	
البنتُ تُسقِطُ الفَناجينَ	+	

هيَ جالسةٌ علىَ الكرسي	+	
تحملهُ السيدةُ	+	
هوَ جالسٌ فوقَ الشجرةِ	+	
الحصانُ يَنظرُ إليهَا	+	
البنتُ تدفعُ الحصانَ	+	
الولدُ يُلاحقُ الكبشَ	+	
الرجلُ يُلاحقُ الكلبَ	+	
البقرةُ تَدفعُ السيدةَ	+	
لايَجرِي الولدُ	+	
لاَ يشرَبُ الكَلبُ	+	
ليستِ البنتُ تقفزُ	+	
ليسَ الكلبُ جالسًا	+	
الفنجانُ أمامَ العلبةِ	+	
القلمُ وراءَ العلبةِ	+	
الدائرةُاخلَ النجمةِ	+	
السكينُ فوقَ الحِذاءِ	+	
القلمُ أعلىَ الوردةِ	+	
المشطُ أسفلَ الملعقةِ	+	
النجمةُ أعلىَ الدائرةِ	+	
المربعُ أسفلَ النجمةِ	+	
العلبةُ هِيَ الحمراءُ وليسَ الكرسيُ	+	
القطُ كبيرٌ ولكنهُ ليسَ أسودًا	+	
الحصانُ هو الواقفُ وليسَ الولدُ	+	

الولدُ جالسٌ ولكنهُ لاَ يأكلُ	+	
القلمُ الذيِ فوقَ الكتابِ أصفرُ	–	
البنتُ تُلاحقُ الكلبَ الذي يقفزُ	–	
النجمةُ التي داخلَ المربعِ زرقاءُ	+	
الكلبُ يُلاحقُ الحصانَ الذي يَلتفِتُ	+	
لا الكلبُ ولا الكرةُ بنيانِ	+	
ليسَ القلمُ طويلاً ولاَ أحمرَ	+	
لا الولدُ ولا الحصانُ يجريانِ	+	
ليسَ للولدِ قبعةً ولاَ أحذية	+	
التفاحةُ التي يأكُلهَا الولدُ خضراءُ	–	
البقرةُ التي يتبعهَا الكلبُ بنيةٌ	+	
الولدُ يأكلُ التفاحَ الذي تَقطفهُ البنتُ	+	
الرجل ينظرُ إلى البقرةِ التي يَتبعهَا القطُ	+	
الولدُ الملاحقُ للحصانِ سمينٌ	+	
القلمُ فوقَ الحذاءِ أزرقُ	+	
البقرةُ الملاحقةُ للقطِ بنيةٌ	+	
الدائرةُ داخلَ النجمةِ صفراءُ	+	
ليسَ العصفورُ أزرقَ فحسب بَلِ الوردةُ أيضًا	+	
العُلبةُ كبيرةٌ وزرقاءُ معًا	+	
ليستِ البنتُ جالسةً فحسب بَلِ القطُ أيضًا	+	
تَحمِلُ السيدةُ الأكلَ والشرابَ معًا	+	
البنتُ تدفع الكرسيَمع أنهَا صغيرةٌ	+	

الولدُ ينظرُ إلىَ الفيلِ لأنهُ ضخمٌ	+	
الولدُ لا يُشاهدُ الرجلَ مع أنهُ يَرتَدِي نَظَّارَات	+	
الرجل يُناديٍ علىَ الكلبِ لأنهُ يَركضُ	+	
لُوحِقتِ البنتُ	+	
دُفِعتِ الشاحنةُ	+	
لُوحِقَ الحِصانُ	+	
دُفِعتْ عربةُ الرَّضِيعِ	+	

الجنس: ذكر أنثى	الإسم:
تاريخ الميلاد:	العمر بالأشهر:
القسم :	المكان:
وظيفة الأولياء:	
عدد أخطاء التسمية: 06 عدد أخطاء التعين: 00	
مجموع الأجوبة الخاطئة: 05	
مجموع الأجوبة الصحيحة: 79	

7. مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة تحصلنا على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية بين تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين ، ومنه نستنتج أن مستوى الفهم التركيبي والدلالي مستوى ضعيف ولا يرقى لدى التلاميذ العاديين في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، حيث أنه توجد فروق في مهمة التسمية والتعيين والفهم التركيبي والدلالي وهذا ما أكدته دراسة

المبررات:

نركز على عدم القدرة على الفهم أو الجانب الاستيعابي من اللغة

عدم القدرة على التركيز في الإجابة.

عدم القدرة على التذكر حيث نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يأخذون وقت في التفكير دون الوصول الى الاجابة الصحيحة.

أما في ما يخص جانب الفهم التركيبي أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يستجيبون للتعليمات البسيطة رغم ملاحظة مظاهر عدم الفهم لها تزيد هذه الصعوبة كلما تعقد البناء التركيبي للجمل المطروحة وهذا ما يطرح أيضا فرضية عدم القدرة على التركيز واستيعاب اللغة كلما زاد تعقيدها هذه النتيجة تتوافق مع دراسة (صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر المعلمين) التي تقول أن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات التعلم، كما توافقت دراستنا مع دراسة (الفهم التركيبي والدلالي عند حالات تعاني من تأخر اللغة البسيط) ونتيجتنا أيضا مع دراسة (دراسة صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون)، رغم وجود الفارق في نوعية الحالات ونسبة الذكاء في عينة دراستنا ودراسة (صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون)، وعليه فإن ما يعيق صعوبات التعلم لدى ذوي العسر القرائي حسب نتائج دراستنا هو المستوى المتدني من الفهم الدلالي والتركيبي للغة الشفهية مقارنة بأقرانهم العاديين من نفس الصف.

استنتاج عام :

من خلال دراستنا الحالية التي تمثلت في دراسة (صعوبة الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى أطفال ذوي صعوبة القراءة)، ومن خلال إجراء دراسة مقارنة بين حالات من ذوي عسر القراءة وحالات عاديين من نفس الصف ونفس السن توصلنا الى أن ذوي العسر القرائي لديهم أو يعاني مشكلات أو عملية الفهم بصفة عامة والفهم التركيبي والدلالي بصفة خاصة، وهذا ما يؤثر على أدائهم التعليمي في البرامج الدراسية الرسمية ويجعل من نتائجهم التحصيلية أقل من أقرانهم العاديين، وهذا ما يجعلنا نقدم التوصيات التالية:

– تحسين المربين والمختصين في التربية الخاصة بالأخذ بعين الاعتبار تنمية الفهم أثناء بناء برامج تدريبية.

– توعية المعلمين بمراعاة الفروقات في مستوى الفهم بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة.

– ضرورة إهتمام الباحثين الأكاديميين بإجراء دراسات معمقة في مستويات أخرى من الفهم وكيفية تنميتها.

خلاصة الدراسة

إن موضوع اضطرابات اللغة وصعوبات القراءة من الموضوعات الشائعة بين المرحلة الابتدائية، إذ أن هؤلاء التلاميذ من مشكلة تحتاج إلى اهتمام ولهذا حاولنا من خلال هذه الدراسة أن تسعى من خلالها جانبها النظري والتطبيقي إلى معرفة الفروق في مهمة التسمية والتعيين والفهم التركيبي والدلالي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

وبعد معالجتنا لموضوع صعوبة دراسة الفهم التركيبي والدلالي للغة، الشفهية لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة (سنة رابعة ابتدائي) ومن خلال الفرضيات المطروحة توصلنا إلى نتائج تتوافق مع الفرضيات الموضوعة مسبقا حيث تبين لنا أن تلاميذ الرابعة ابتدائي لديهم صعوبات في الفهم التركيبي والدلالي وفي مهمة التسمية ومهمة التعيين مقارنة مع التلاميذ العاديين وهذا ما يدعوا إلى اهتمام هذه الفئة من التلاميذ وذلك من خلال تحسين مفرداتتهم وفهم معاني اللغة الشفهية وإثراء الرصيد اللغوي قدر الإمكان من خلال وضع برامج، اختبارات وأنشطة تنمي هذا الجانب مع تكثيف التدريب والتعليم المتواصل مما سيسهل من مستوى اللغة الشفهية لديهم.

قائمة المراجع

1. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات،(2005)، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، عمان ط 1،.

2. احمد محمد الزبادي، هشام الخطيب (2001)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الثقافة، الأردن.

3. أحمد نايل العزيز، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أديب عبد الله النوايست،(2009)، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، جدار للكتاب العالمي وعلم الكتب الحديث عمان، ط1.

4. إليهم صابرينة،(2013)، تقييم المستوى المورفوتركيبي والدلالي عند الطفل (السنة الثانية من التعليم الابتدائي) مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا العامة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي الجزائر.

5. تامر فرح سهيل،(2012)، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، رام الله فلسطين للنشر والطبع.

6. تساوت صافية، (2010)، دراسة صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة دوان، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأطوفونيا، جامعة الجزائر.

7. حامد عبد السلام زهران (2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، القاهرة.

8. خالد عبد السلام، (2012)، دور اللغة الأم في تعلم العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه علوم في الأرطفرينا منشورة، جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر.

9. الزغلول، ع الزغلول، (2003)،علم النفس المعرفي دار الشروق الأردن.

10. زيد بن محمد البتال، (2017)، معجم صعوبات التعلم، معجم انجليزية عربي، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة للنشر والتوزيع، د.ط.

11. سالم ناصر الكحالي،(2011) ، صعوبات تعلم القراءة و (تشخيصها و علاجها) مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، ط 1.

12. سامي محمد ملحم، (2010)، صعوبات التعلم، دار الميسرة، عمان، ط 3 .

13. السعيد عواشرية،(2005)، الفهم اللغوي، القرائي واستراتيجياته المعرفية منشورات المجلس الأعلى اللغة العربية، موندیال كوم للطباعة الجزائر.

14. سعيد كمال عبد الحميد الغزالي، (2011)،اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، دار المسيرة، عمان، ط 2.

15. عبد الملك بن حمد الهزاني ، عبد الرحمان بن عبد الله أياعود ، فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في التنمية مهارات تعرف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (مجلة الطفولة العربية) ، العدد الثالث و الثمانون ، سنة 2019.

16. العتوم، عدنان يوسف،(2004)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط2.

17. فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خواجة (2002) اسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، كلية الاسكندرية، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

18. فرحات أحمد، بن ناجي عمار عون، عسر القراءة عند ذوي صعوبات التعلم في الوسط المدرسي، جامعة الوادي، الجزائر 2019/12/30.

19. فهد خليل زايد، (دس)، الأخطاء الشائعة (النحوية والصرفية والإملائية) دار ابن زوري العلمية للنشر والتوزيع، د ط.

20. لمى بنداق بلطجي، (2010)، صعوبة القراءة (الديسلكسيا) تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى.

21. محمد عبيدات، محمد ابو نصار، مقلة مبيضين (1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط 2، دار وائل للطباعة والنشر، الجامعة الأردنية عمان.

22. محمد علي الصويكي،(2007) التعبير الشفهي (حقيقته، واقعه وأهدافه، مهاراته وطرق تدريسه وتقويمه) دار الكندي، عمان ط1.

23. محمد ميرود، (2007–2008)،استراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة والطفل مزدوج اللغة . دراسة مقارنة . أطروحة لنيل شهادة دكتورة دولة في علم النفس اللغوي المعرفي، اشراف مسعود بوطاف، جامعة التربية والأرطوفونية.

24. مروان عبد المجيد ابراهيم (2000)، اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، الجامعة الاردنية عمان، الاردن.

25. مسعد أبو الديار، جاد البحيري ، عبد الستار محفوظي ،(2012) قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها ، الكويت مركز تقويم و تعليم الطفل للنشر و التوزيع ،طبيعة الثانية.

26. هدى عبد الله الحاج، عبد الله العشاوي،(2004)، صعوبات اللغة واضطرابات الكلام، دار الشجرة، دمشق، ط 1.

27. ياسين مصباح صادق ألدويك ، تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في الكتب الرسمية الصادرة من دواوين عمادات جامعة موتة لعام 2008 / 2009 اشراف عبد القادر مرعي الخليل ، رسالة مقدمة من عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية ، قسم اللغة العربية و آدابها جامعة موتة (عماد الدراسات العليا) ، سنة 2010.

الملاحـــــــق

الملحق رقم 1:

نسبة التلاميذ ذوي صعوبات القراء

الأفراد البنود	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
التسمية	29	27	27	25	24	29	24	23	32	31
التعيين	22	25	31	25	25	25	27	25	29	29
فهم الجمل	44	42	47	43	45	46	41	43	47	42

جدول 2 : نسبة التلاميذ العاديين

الأفراد البنود	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
التسمية	04	01	14	07	12	05	06	03	07	06
التعيين	17	05	09	10	06	11	08	09	08	00
فهم الجمل	12	15	07	02	04	08	09	13	05	05

مجموع متوسطات نتائج البنود بعد تطبيق الاختبار على التلاميذ ذوي صعوبات القراءه

	متوسط التسمية	متوسط التعيين	متوسط فهم الجمل	المتوسط العام
متوسط الإجابات الخاطئة	27.1/50	26.3 / 50	84/44	184/32,46
متوسط الإجابات الصحيحة	50/22,9	50/23,7	84/40	184 /86,6

مجموع متوسطات الأخطاء بعد تطبيق الاختبار على التلاميذ العاديين

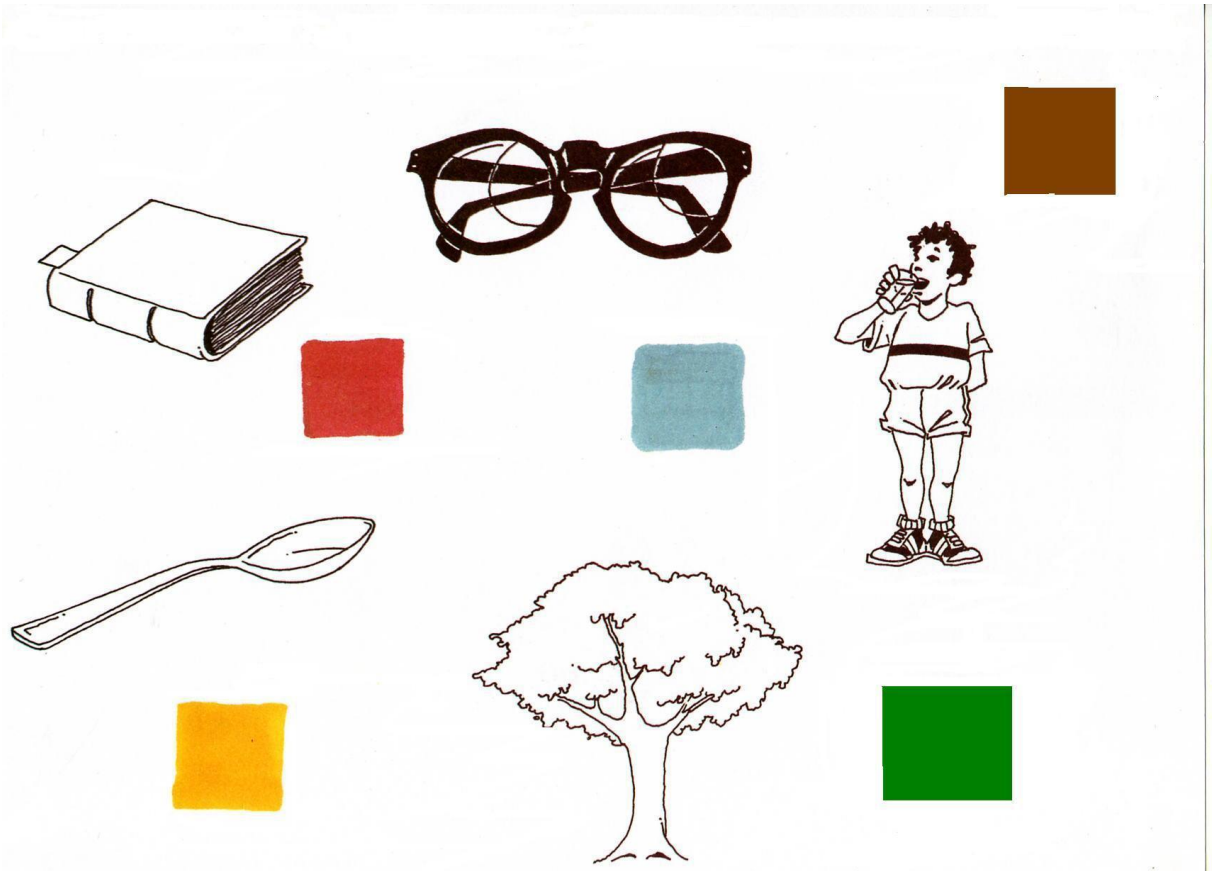
	متوسط التسمية	متوسط التعيين	متوسط فهم الجمل	المتوسط العام
متوسط الإجابات الخاطئة	50 /6.5	8.3 / 50	84/8	184/7,6
متوسط الإجابات الصحيحة	50/43,5	50/41,7	84/76	184/161,3

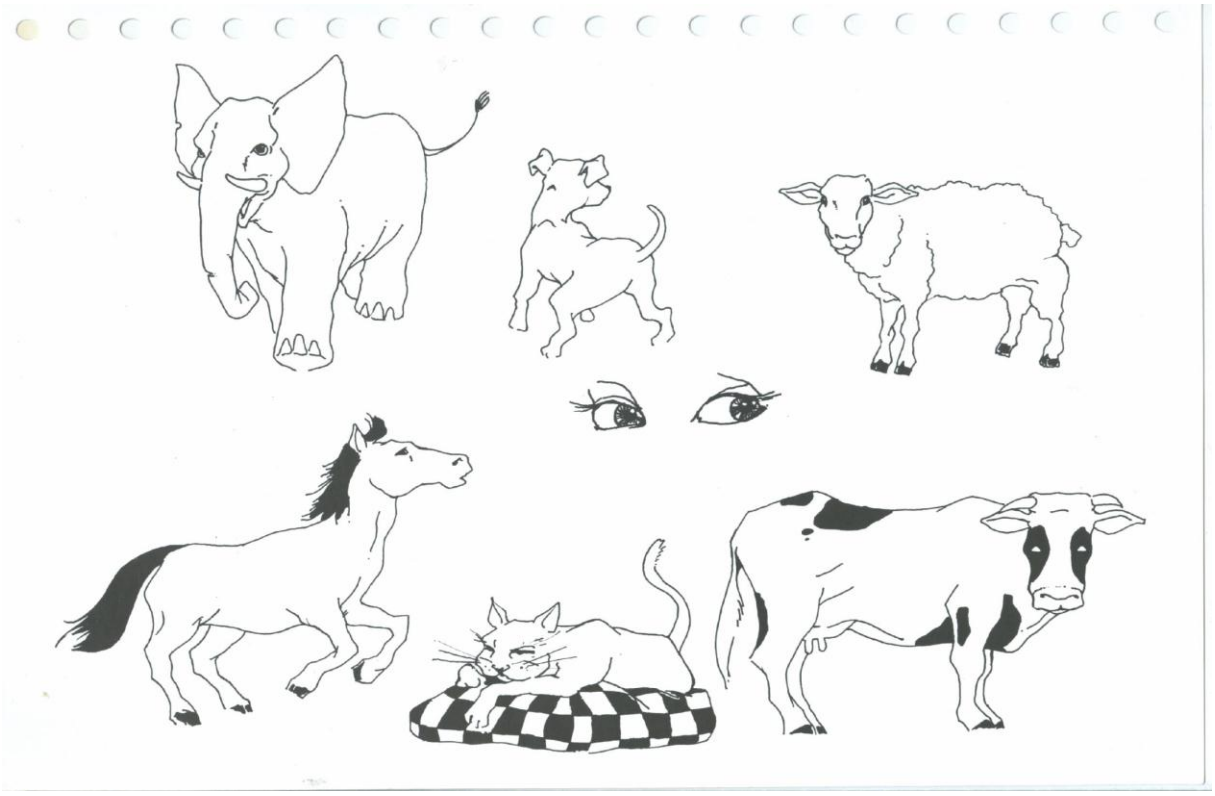
م	العبـــــــارة	نعم	لا
١	عادة ما أجد صعوبة في التمييز بين يمين الأشياء ويسارها	.....	.....
٢	يمثل تحديد الاتجاهات المختلفة على الخريطة أمراً محيراً ومربكاً بالنسبة لي	.....	.....
٣	غالباً ما أجد صعوبة في التعرف على وتحديد الطريق الموصل إلى أي مكان أراه غريباً	.....	.....
٤	أكره القراءة بصوت مرتفع	.....	.....
٥	استغرق وقتاً أطول مما ينبغي في قراءة صفحة معينة من كتاب ...	.....	.....
٦	يصعب عليّ التمييز بين الحروف المتشابهة	.....	.....
٧	أجد صعوبة في تذكر معنى ما أكون قد قرأته بالفعل	.....	.....
٨	أبتعد عن قراءة الكتب كبيرة الحجم وأكرهها	.....	.....
٩	مستواي في التهجي ضعيف	.....	.....
١٠	من الصعب أن أقرأ ما أقوم بكتابته	.....	.....
١١	من غير الممكن أن أردد أيام الأسبوع بترتيبها الصحيح دون أن أرتكب أي خطأ	.....	.....
١٢	يمثل ترديد أيام الأسبوع بترتيبها العكسي أمراً مربكاً لي	.....	.....
١٣	غالباً ما أشعر بالارتباك عندما أتحدث في وسط مجموعة	.....	.....
١٤	أجد صعوبة كبيرة في كتابة رسالة على الموبايل (الجوال) بشكل صحيح	.....	.....
١٥	من المستبعد أن أرسل رسالة من الموبايل (الجوال) بصورة صحيحة إلى الرقم المطلوب	.....	.....
١٦	إذا ما أردت أن أكرر كلمة طويلة يكون قد نطقها شخص آخر أمامي فإنني أجد صعوبة في وضع كل الأصوات المتضمنة في ترتيبها الصحيح كي أنطقها كما سمعتها	.....	.....
١٧	يمثل السرد العكسي الصحيح للأرقام من ١ ـ ١٠ صعوبة لي	.....	.....
١٨	أواجه صعوبة في إجراء بعض العمليات الحسابية في ذهني دون أن أستخدم أصابعي لذلك	.....	.....

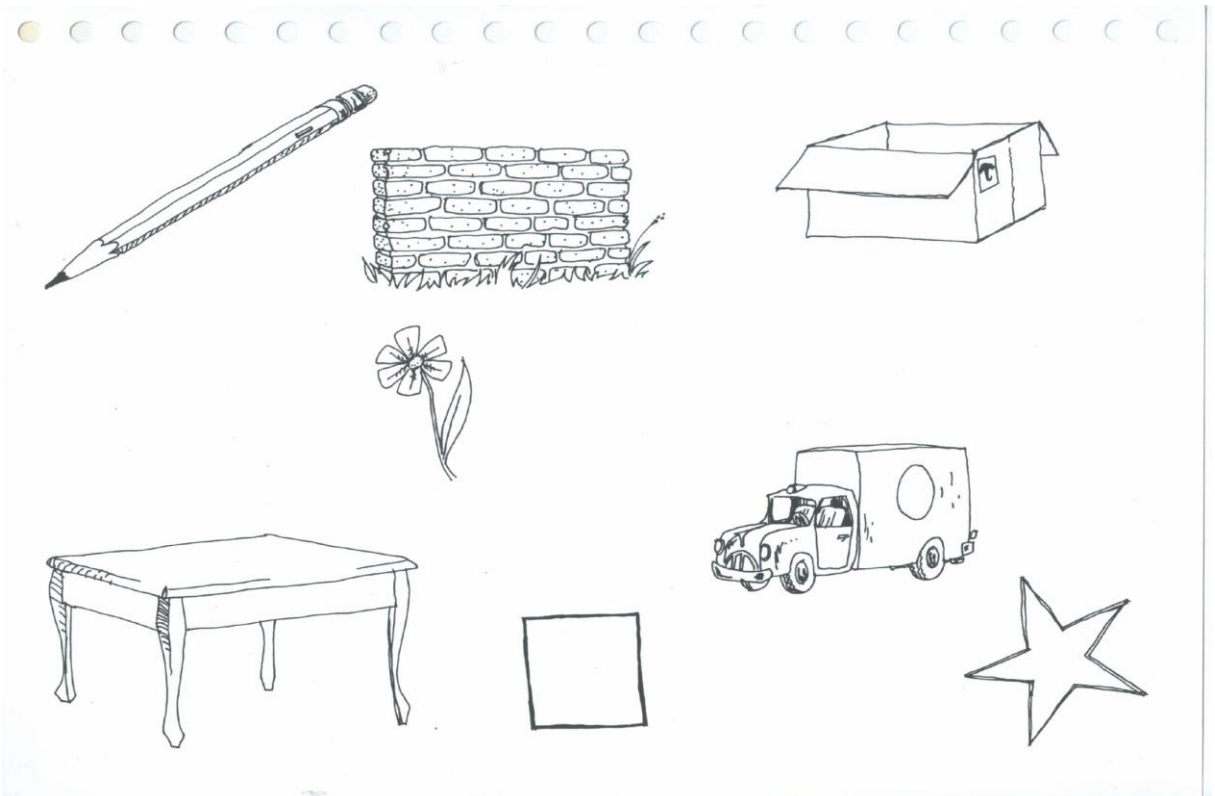
١٩	عندما أستخدم التليفون فإنني عادة ما أخلط بين الأعداد التي أود أن أستخدمها لكي أطلب رقماً معيناً	.....	.....
٢٠	من الصعب أن أقوم بترديد شهور السنة في الترتيب الصحيح بطلاقة	.....	.....
٢١	أجد صعوبة إذا ما أردت أن أقوم بترديد شهور السنة في ترتيبها العكسي	.....	.....
٢٢	عادة ما أخلط بين التواريخ عند قراءتها	.....	.....
٢٣	غالباً ما تفوتني بعض المناسبات نتيجة الخلط بين المواعيد حال قراءتي لها	.....	.....
٢٤	عادة ما تحدث أخطاء عديدة عندما أكتب أي عبارة	.....	.....
٢٥	يمثل الإدراك الصحيح للأشكال صعوبة وإرباكاً لي	.....	.....
٢٦	عادة ما أقوم بالخلط بين أرقام الصفحات	.....	.....
٢٧	أجد صعوبة كبيرة في تعلم جدول الضرب وحفظه	.....	.....
٢٨	أرتكب العديد من الأخطاء عند تهجي الكلمات حتى تلك الكلمات متوسطة الحجم	.....	.....
٢٩	عادة ما ينزل خطي عن السطر عند الكتابة	.....	.....
٣٠	إذا ما حاولت أن انتبه إلى التفاصيل الدقيقة على الخريطة فإنني عادة ما أواجه صعوبة كبيرة	.....	.....
٣١	غالباً ما أخلط بين الأعداد التي يوجد بينها درجة معينة من التشابه مثل ٢ ، ٦ أو غيرها	.....	.....
٣٢	عندما أقرأ أي صفحة أري الحروف وكأنها تتحرك أو تقفز من مكانها في الكلمة أو على السطر	.....	.....
٣٣	أجد صعوبة في الاحتفاظ بترتيب حروف الكلمة التي أكون قد انتهيت من قراءتها	.....	.....
٣٤	يمثل الإدراك الصحيح للأصوات وتمييزها مشكلة لي	.....	.....
٣٥	أواجه مشكلة كبيرة عندما أحاول أن أقوم بمتابعة أي شيء يتحرك بسرعة أمام عيني	.....	.....

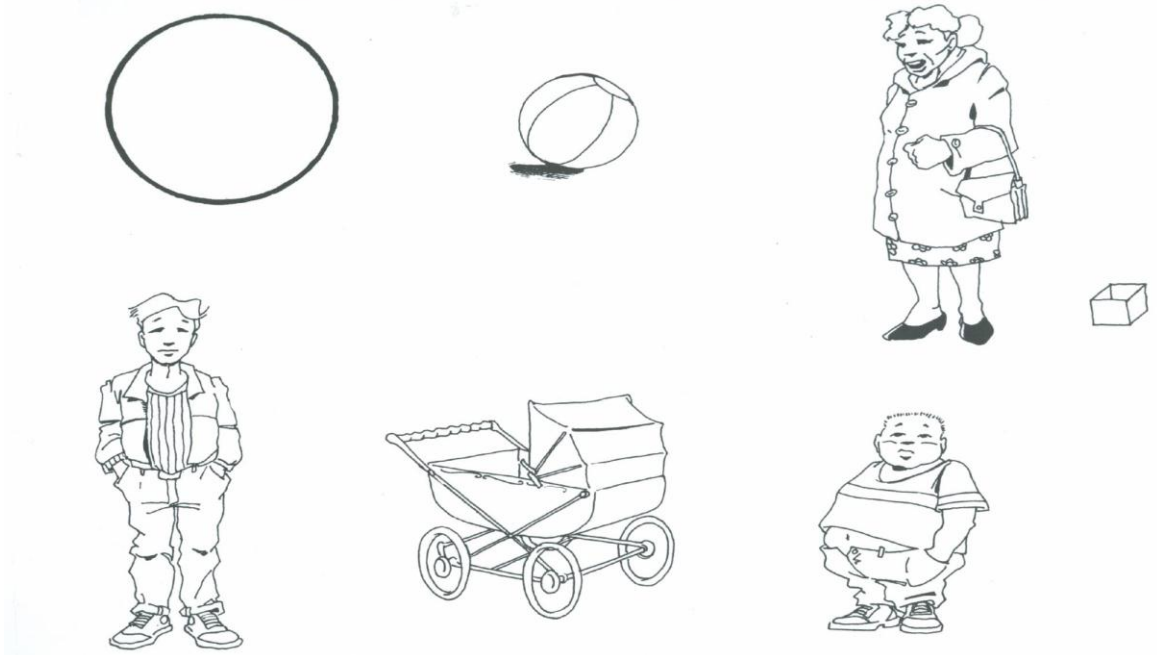
٣٦	أجد صعوبة في فهم واستيعاب ما يوجه لي من تعليمات	.....	.....
٣٧	عندما أقوم بقراءة نص معين فعادة ما يتم إبدال بعض الكلمات مع بعضها البعض	.....	.....
٣٨	عندما أقوم بكتابة جملة ما فغالباً ما تحدث عمليات إبدال لبعض الحروف أو الكلمات	.....	.....
٣٩	أخبر قدراً كبيراً من الصعوبة في السير من اليمين إلى اليسار أو العكس عند الكتابة	.....	.....
٤٠	أواجه صعوبة إذا ما أردت أن أسجل بعض الأفكار التي تدور في ذهني على الورق	.....	.....
٤١	غالباً ما أجد صعوبة في وضع الأشياء المختلفة أو حتى أدوات اللعب في ترتيب معين	.....	.....
٤٢	كثيراً ما أواجه صعوبة في إتباع التعليمات	.....	.....
٤٣	عادة ما أواجه مشكلات في استخدام أي اليدين وأقوم بالخلط في في استخدام هذه اليد أو تلك	.....	.....
٤٤	عنما أستمع إلى صوت معين فإنني غالباً ما أجد صعوبة في ربطه بالحرف الهجائي الدال عليه	.....	.....
٤٥	أدائي القرائي يقل عن مستوى صفي الدراسي	.....	.....
٤٦	أشعر بالتعب أو الارهاق بعد القراءة حتى ولو استمرت تلك القراءة لفترة وجيزة	.....	.....
٤٧	تعد القراءة أمر غير ممتع بالنسبة لي	.....	.....
٤٨	عادة ما أقرأ ببطء واضح	.....	.....
٤٩	استخدام ألعاب الحروف يعد من الأمور المملة والمرهقة لي	.....	.....
٥٠	يضايقني اللعب بالألفاظ والكلمات حتى وإن كانت تلك الكلمات ذات مقاطع منغمة	.....	.....

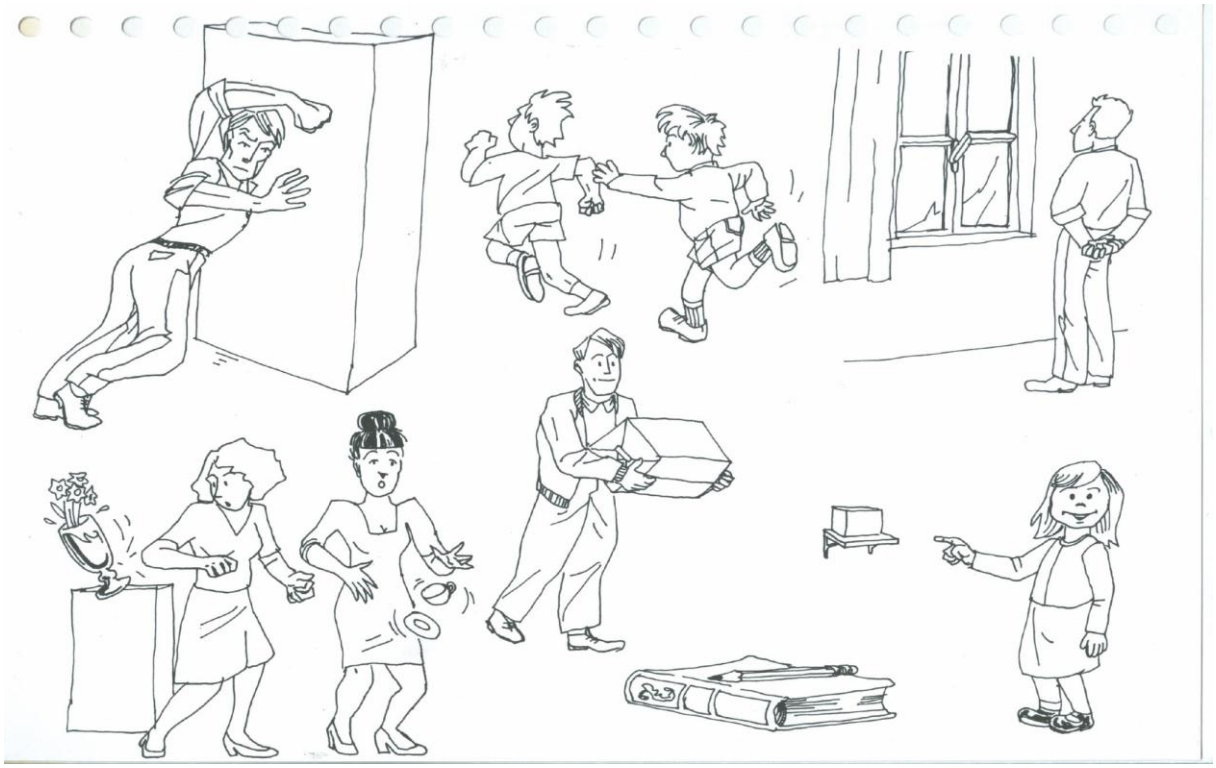
الملحق رقم 3.

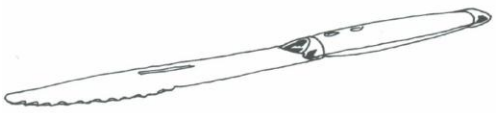


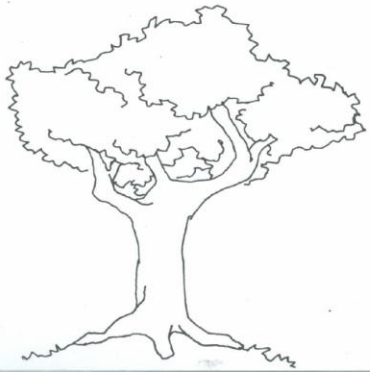












الملحق رقم 4:

عرض محتوى الرائز المكيف ÉCOSSE

تقييم رصيد المفردات

1) التسمية

2) التعيين

الصفحة 1	الصفحة 2	الصفحة 3	الصفحة 4	الصفحة 5	الصفحة 6
شرب	الكيس	البقرة	القلم	عربة الرضيع	حمل
الكتاب	قفز	العينان	النجمة	السيدة	نظر
الشجرة	الولد	الكبش	العلبة	سمين	سقط (منه)
الملعقة	الكرسي	الفيل	الوردة	واقف	وضع
أخضر	البنت	القط	الطاولة	الكرة	لاحق
أصفر	السكين	الحصان	الجدار	صغير	أسقط
بني	الفنجان	الكلب	المربع	الرجل	دفع
أزرق	القبعة		الشاحنة	الدائرة	أشار
أحمر				السيد	
النظارات					

جمل

رائز الفهم التركيبي و الدلالي

ÉCOSSE

حسب ترتيب
سلم التعقيد

البنود	الدرجة	أخطاء
الحِذَاءُ		
العُصفُورُ		
المُشطُ		
التُفاحةُ		
طويلٌ		
كبيرٌ		
أحمرُ		
أسودُ		
الولدُ يَجري		
الفنجانُ كبيرٌ		
الكلبُ جالسٌ		
الكُرَةُ حمراءُ		
يَا		
يَقطِفُ		
يَجلِسُ		
يَجْري		
يقفزُ الولدُ علىَ العلبةِ		
تجلسُ البنتُ علىَ الطاولةِ		
يَأكُلُ الرجلُ تُفاحةً		
تَحملُ السيدةُ كيسًا		
السكينُ أطولُ منَ القلم		

		الفِنجَانُ أصغرُ مِنَ العُلبةِ
		الحِذَاءُ هو الأصغرُ
		التفاحةُ هي الأكبرُ
		هُمَا جالسانَ علىَ الطاولةِ
		تنظرُ البقرةُ إليهنَّ
		هُمَا يَقفزانِ علىَ الجدار
		هُمْ يَحمِلهمْ الفيلُ
		القطتانِ تَنظرَان إلىَ الكرةِ
		الولدُ يقفُ علىَ كُرسِيينِ
		الأولادُ يَقطفُونَ التفاحَ
		البنتُ تُسقِطُ الفَناجينَ
		هيَ جالسةٌ علىَ الكرسي
		تحملهُ السيدةُ
		هوَ جالسٌ فوقَ الشجرةِ
		الحصانُ يَنظرُ إليهَا
		البنتُ تدفعُ الحصانَ
		الولدُ يُلاحقُ الكبشَ
		الرجلُ يُلاحقُ الكلبَ
		البقرةُ تَدفعُ السيدةَ
		لاَ يَجري الولدُ
		لاَ يَشرَبُ الكَلبُ
		ليستِ البنتُ تقفزُ
		ليسَ الكلبُ جالسًا
		الفنجانُ أمامَ العلبةِ
		القلمُ وراءَ العلبةِ
		الدائرةُ داخلَ النجمةِ
		السكينُ فوقَ الحِذاءِ
		القلمُ أعلىَ الوردةِ
		المشطُ أسفلَ الملعقةِ
		النجمةُ أعلىَ الدائرةِ
		المربعُ أسفلَ النجمةِ
		العلبةُ هِيَ الحمراءُ وليسَ الكرسيُ
		القطُ كبيرٌ ولكنهُ ليسَ أسودًا
		الحصانُ هو الواقفُ وليسَ الولدُ
		الولدُ جالسٌ ولكنهُ لاَ يأكلُ
		القلمُ الذي فوقَ الكتابِ أصفرُ
		البنتُ تُلاحقُ الكلبَ الذي يقفزُ
		النجمةُ التي داخلَ المربعِ زرقاءُ
		الكلبُ يُلاحقُ الحصانَ الذي يَلتفِتُ
		لا الكلبُ ولا الكرةُ بنيانِ ً
		ليسَ القلمُ طويلا ًولاَ أحمرَ
		لا الولدُ ولا الحصانُ يجريانِ
		ليسَ للولدِ قبعةً ولاَ أحذية
		التفاحةُ التي يأكُلهَا الولدُ خضراءُ
		البقرةُ التي يتبعهَا الكلبُ بنيةٌ
		الولدُ يأكلُ التفاحَ الذي تَقطفهُ البنتُ
		الرجل ينظرُ إلى البقرةِ التي يَتبعهَا القطُ
		الولدُ الملاحقُ للحصانِ سمينٌ
		القلمُ فوقَ الحذاءِ أزرقُ

البقرةُ الملاحقةُ للقطِ بنيةٌ		
الدائرةُ داخلَ النجمةِ صفراءُ		
ليسَ العصفورُ أزرقَ فحسب بَلِ الوردةُ أيضًا		
العُلبةُ كبيرةٌ وزرقاءُ معًا		
ليستِ البنتُ جالسةً فحسب بَلِ القطُ أيضًا		
تَحمِلُ السيدةُ الأكلَ والشرابَ معًا		
البنتُ تدفع الكرسيَمع أنهَا صغيرةٌ		
الولدُ ينظرُ إلىَ الفيلِ لأنهُ ضخمٌ		
الولدُ لا يُشاهدُ الرجلَ مع أنهُ يَرتَدِي نَظارَات		
الرجل يُنادي علىَ الكلبِ لأنهُ يَركضُ		
لـُوحِقتِ البنتُ		
دُفِعتِ الشاحنةُ		
لـُوحِقَ الحِصانُ		
دُفِعتْ عربةُ الرَّضِيع		

الجنس: ذكر أنثى	الإسم:
تاريخ الميلاد:	العمر بالأشهر:
القسم : المكان:	
وظيفة الأولياء:	
عدد أخطاء التسمية: عدد أخطاء التعين:	
مجموع الأجوبة الخاطئة:	
مجموع الأجوبة الصحيحة:	

الملحق رقم 5

الفرضية الأولى:

Group Statistics

	التلميذ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
والتركيبي_الدلالي_الفهم	العاديين	10	160,3000	6,07454	1,92094
	ذصتعلم	10	86,4000	5,85377	1,85113

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
والتركيبي_الدلالي_الفهم	Equal variances assumed	,139	,714	27,702	18	,000	73,90000	2,66771	68,29535	79,50465
	Equal variances not assumed			27,702	17,975	,000	73,90000	2,66771	68,29480	79,50520

الفرضية الثانية:

Group Statistics

	التلميذ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفهم1	العاديين	10	76,00	4,243	1,342
	ذصتعلم	10	39,90	2,558	,809

Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
							95% Confidence Interval of the Difference	
F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper

الفهم 1	Equal variances assumed	2,443	,135	23,043	18	,000	36,100	1,567	32,809	39,391
	Equal variances not assumed			23,043	14,780	,000	36,100	1,567	32,756	39,444

الفرضية الثالثة:

Group Statistics

	التلميذ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التعيين 1	العاديين	10	41,20	4,709	1,489
	ذصتعلم	10	23,60	2,633	,833

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التعيين 1	Equal variances assumed	,970	,338	10,315	18	,000	17,600	1,706	14,015	21,185
	Equal variances not assumed			10,315	14,126	,000	17,600	1,706	13,944	21,256

الفرضية الرابعة:

Group Statistics

	التلميذ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التسمية 1	العاديين	10	43,10	3,573	1,130
	ذصتعلم	10	22,90	3,107	,983

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التسمية 1	Equal variances assumed	,035	,854	13,490	18	,000	20,200	1,497	17,054	23,346
	Equal variances not assumed			13,490	17,660	,000	20,200	1,497	17,050	23,350