وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الارطفونيا

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في أمراض اللغة والتواصل

علاقة الذاكرة البصرية باضطراب البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة

مقدمة ومناقشة علناً من طرف الطالبة:

شايب سعدية

تحت إشراف الأستاذة:

عمراني أمال.

أمام لجنة المناقشة:

أ/ برابح عامر **الرتبة** أستاذ محاضر **جامعة** عبد الحميد بن باديس **رئيسا**

أ/**عمراني أمال الرتبة** أستاذة محاضرة **جامعة** عبد الحميد بن باديس **مشرفا ومقرراً**

أ/ **بوزاد نعيمة الرتبة** أستاذة محاضرة **جامعة** عبد الحميد بن باديس **مناقشا**

السنة الجامعية: 2018-2019

اهدي ثمرة جهدي وعملي إلى أمي "مغنية" التي غمرتني بحبها وعطفها وكانت سندا لي في هذه الحياة ومولتني مادياً ومعنويا وكانت رمز العطاء والإثار والتضحية،

إلى والدي الكريم " عبد القادر" الذي أحاطني بفيض رعايته واهتمامه وأودعني بثقته وبخطواتي وكان مشجعا لي في مشواري الدراسي له مني كامل المحبة والتقدير.

الى أخواتي: علي، بدر الدين، فاطمة، آسيا، خديجة وكل أبنائهم ، والى أسماء بصفة خاصة.

إلى زوج أختي(ربيع) الذي ساعدني في مشواري الدراسي ودعمني .

إلى أصدقائي : أسماء،محمد، صراح، مكية، نوال، إيمان،اسمهان وأمينة، وكل صديقاتي بالجامعة .

وإلى كل أهلي ومن يعرفني من قريب أو بعيد، وإلى كل من أعانني على إتمام رسالتي العلمية، وأهدي هذا العمل المتواضع لكل أساتذة قسم الأرطفونيا بدون استثناء.

راجية من الله التوفيق والثبات والسداد والخير والفلاح.

سعدية

تشكرات

الحمد لله رب العالمين حمداً طيبا مباركا فيه مما ينبغي لوجهه وعظيم سلطانه، وأصلي وأسلم على أشرف الخلق والمرسلين "محمد بن عبد الله"، أما بعد

فما كان لهذا العمل المتواضع أن يتم لولا فضل الله وتوفيقه، وفضل أصحاب الخير الذين لهم أدين، وكنت بعد الله أستعين .

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذتي الفاضلة **"عمراني أمال"** على جهدها المتميز في الإشراف على هذه الرسالة، ومساهمتها الفكرية في تعزيز منهجيتها العلمية وإثراء مضامينها الفكرية، على كثير نصحها، وحسن معاملتها،وجميل صبرها وأدعو لها بالشفاء والعافية. كما لا أنسى بالشكر والعرفان للأستاذة **"حياة تواتي"** على نصائحها وتوجيهاتها فشكرا.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لكل من الأستاذة **"بوزاد نعيمة"** والأستاذ **"براج عامر"** لتفضلهما لمناقشة الرسالة والحكم عليها، والذين كان لأرائهم وملاحظاتهم الأثر الكبير في إثراء هذا العمل وإصلاح جوانب القصور فيه.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذة محكمي أداة الدراسة، فشكراً جزيلاً

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى مديري ابتدائية "مخلوف لخضر" و "موساوي لخضر"، وجميع المعلمين والعاملين فيهما،الذين لم يتوانوا عن تقديم يد العون والمساعدة.

سعدية

الملخص باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية الموجودة بين الذاكرة البصرية و اضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ، وكذا الكشف عن العلاقة المحتملة بين مكونات البنية الفضائية أو ابعادها مع الذاكرة البصرية وهذا اعتمادا على المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة مكونة من 30 تلميذا وتلميذة من قسم السنة الرابعة والخامسة ابتدائي تم اختيارهم بطريقة قصدية، من خلال مجموعة من الاختبارات التشخيصية المناسبة لانتقائهم **كاختبار الذكاء ل** "**Good Noghe**" ، **اختبار القراءة للدكتور** "**إسماعيل العيس**" ، كل هذا تم في الدراسة الاستطلاعية، كما لا ننسى اختبار الذاكرة البصرية الذي تم تعديله من طرف الباحثة بقياس خصائصه السيكومترية للتحقق من مصداقيته بحساب الصدق والثبات، أما عن الدراسة الأساسية فقد تمت باستعمال اختبارين: **اختبار الذاكرة البصرية** المعدل من طرف الباحثة ، **واختبار المكعبات** "**Kohs**" المكيف من طرف الدكتورة "**عمراني أمال**" .

هذه الدراسة تمت من خلال أساليب إحصائية مساعدة لعرض نتائج الدراسة ، تمثلت في : **معامل الارتباط** " **Personne**" ، **المتوسط الحسابي** ، **الانحراف المعياري** ، وهذا كله بالرجوع إلى الرزنامة الإحصائية **SPSS** الإصدار رقم 20.

وفي الأخير توصلت النتائج إلى :

1. وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك اللون والحجم عند الطفل المصاب بعسر القراءة
2. عدم وجود ارتباط بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك العمق عند الطفل المصاب بعسر القراءة
3. وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك الأشكال عن الطفل المصاب بعسر القراءة.
4. وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك الاتجاهية عند الطفل المصاب بعسر القراءة.
5. وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الذاكرة البصرية و اضطرابات تجيع الأشكال والأشياء عند الطفل المصاب بعسر القراءة.

الكلمات المفتاحية :

الذاكرة البصرية – البنية الفضائية واضطراباتها – عسر القراءة – تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

الملخص باللغة الفرنسية:

Cette étude visait délecter la corrélation entre la mémoire visuelle et les troubles de la structur spatiale cher les enfants dyslexique, ainsi que la relation potentielle entre les composants ou éléments de la structure spatiale avec la mémoire courte, sur la base de l'approche descriptive, sur un échantillon composé de 30 étudiants et d'étudiant. A partir de la quatrième année et de la cinquième année, its ont été choisis délibérément au moyen d'un ensemble de tests de diagnostic pouvant être utilisés comme test de Neuph . le test de lecture d'Ismail al-Iss a été effectué dan le cadre de l'enquete, sans oublier le test de mémoire optique une mesure a été modifiée et ses propriétés psychométriques l'étude de base a été réalisée à l'aide de deux tests : le test de mémoire optique modifié par le chercheur et le test de cube pour les kohs adapté par le professeur "Amrani amel".

Cette étude a été réalisée au moyen d'un ensemble de méthodes statistique facilitant la présentation et la discussion des résultats de la présente étude, notamment : coefficient de Person ، moyenne arithmétique، écart type, par référence au journal statistique spss

1. Il existe une corrélation statistiquement significative entre la mémoire visuelle et les troubles de la couleur et de taille de l'ADAC cher les enfants dyslexiques
2. Il n'y a pas de relation entre la mémoire visuelle et la perception de la profondeur chez les perceptions de la profondeur chez les enfants dyslexiques.
3. Il existe une corrélation inverse entre une fonction statistique entre la mémoire visuelle et les troubles de la perception des formes chez l'enfant dyslexique.

4. Il existe une corrélation inverse entre une fonction statistique entre la fonction statistique inverse entre la mémoire visuelle et trouble cognitifs chez l'enfant dyslexique
5. Il existe une corrélation statistiquement significative entre la mémoire visuelle et les problèmes d'assemblage des formes et des objets chez l'enfant dyslexique.

Les mot clés :

Mémoire optique – structure de l'espace et perturbation – Difficulté de la lecture – les élèves de quatrième et cinquième années sont au primaire

الملخص باللغة الإنكليزية:

The aim behind this study is to detect the correlation relation that exists between the optical memory and the space structure for the child who suffers from reading disorder (known also as dyslexia). Also, to detect the possible relation between the elements of space structure with the optical memory. this research depended on a sample that is composed of 30 primary school pupils (Fourth and fifth year). The sample was chosen intentionally through a number of tests as test for "Good Neuph" and the Reading Test for "Ismail Eliasa". All this was taken into consideration in the exploratory study.

The main study was done through the use of two tests: the test of optical memory modified by the researcher(the student) and the test of cubes for Kols adapted by the teacher Amrani Amel.

Various statistical methods were used in this study such as Parson's Coefficient of Correlation , the Arithmetic mean and the Standard Deviation by reference to SPSS release 20.

The study was resulted in the following points:

1. The existence of a reverse correlation relation between the optical memory and the colour and size disorder for the child who suffers from reading disorder.
2. The non-existence of a relation between the optical memory and depth perception for the child who suffers from reading disorder.
3. The existence of a reverse correlation relation proven statistically between the optical memory and shape perception disorder for the child who suffers from reading disorder.
4. The existence of a correlation proven statistically between the optical disorder and directional perception disorder for the child who suffers from reading disorder.

5. The existence of a reverse correlation proven statistically between the optical memory and assembly problems of shapes for the child who suffers from reading disorder.

Key words:

optical memory , space structure disorder, reading disorder, primary school pupils (fourth year and fifth year) .

فهرس المحتويات :

الإهداء	أ
تشكرات	ب
الملخص باللغة العربية	ت
الملخص باللغة الفرنسية	ث
الملخص باللغة الإنكليزية	ج
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	خ
قائمة الملاحق	د
المقدمة	02
الفصل الأول: مدخل عام للدراسة	
1. الإشكالية	08
2. الفرضيات	11
3. أهداف الفرضيات	12
4. دواعي اختيار الموضوع	13
5. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	13
6. الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني: الذاكرة البصرية.	
تمهيد	26
1. تعريف الذاكرة	26
2. هندسة الذاكرة	26
3. أنواع الذاكرة :	28
3.1. الذاكرة الحسية	28
3.2. الذاكرة قصيرة المدى	29
3.3 الذاكرة طويلة المدى	30
4. الذاكرة البصرية:	31
4.1. تعريف الذاكرة البصرية .	31
4.2. مراحل الذاكرة البصرية .	32
4.3. أهمية الذاكرة البصرية	34
خلاصة الفصل.	36
الفصل الثالث: البنية الفضائية واضطراباتها	

تمهيد	39
1. تعريف البنية الفضائية.	40
2. كيفية اكتساب المعلومات الخاصة بالفضاء	41
3. أنواع الفضاءات.	43
4. تكون الفضاء عند الطفل حسب بياجيه	45
5. الفضاء عند الطفل.	54
6. عناصر إدراك البنية الفضائية	57
7. البنية الفضائية عند روبير ريغال	62
8. صعوبات التنظيم المكاني.	65
خلاصة الفصل	66
الفصل الرابع: القراءة وعسر القراءة	
أولا: القراءة	68
تمهيد	69
1. ماهية القراءة	69
2. أهمية القراءة	70
3. عوامل اكتساب القراءة	71
4. أنواع القراءة	74
5. شروط تعلم القراءة	77
ثانيا: عسر القراءة	79
تمهيد	78
1. لمحة تاريخية لعسر القراءة	78
2. تعريف عسر القراءة	79
3. أسباب عسر القراءة.	80
4. النظريات المفسرة لعسر القراءة	83
5. مظاهر عسر القراءة	85
6. تشخيص عسر القراءة	87
7. التدخلات العلاجية	88
خلاصة الفصل	90
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	93
تمهيد	93

1. أهدافها	93
2. مجالات الدراسة الاستطلاعية	93
3. أدوات الدراسة الاستطلاعية.	94
4. الأسس العلمية السيكومترية لاختبار الذاكرة البصرية (المعدل)	108
خلاصة الفصل	110
ثانياً: الدراسة الأساسية	111
تمهيد	111
1. المنهج	111
2. مجالات الدراسة الأساسية	112
3. ظروف إجراء الدراسة	112
4. أدوات الدراسة الأساسية	113
5. عرض وتحليل نتائج الاختبارات.	117
خلاصة	123
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	126
1. عرض نتائج فرضيات الدراسة.	127
2. مناقشة عامة للنتائج.	130
3. الاستنتاج العام	139
الخاتمة	141
المراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح نتائج اختبار الذكاء للعينة الاستطلاعية	98
02	يوضح نتائج اختبار القراءة للعينة الاستطلاعية	101
03	يوضح الفرق بين الاختبار الأصلي للذاكرة البصرية والاختبار المعدل	106
04	يوضح آراء المحكمين وملاحظاتهم على اختبار الذاكرة البصرية	107
05	يوضح نتائج صدق اختبار الذاكرة البصرية المعدل	108
06	يوضح نتائج ثبات اختبار الذاكرة البصرية المعدل	109
07	يوضح نتائج اختبار المكعبات "KOHS" في التطبيق الأول والثاني	116
08	يوضح نتائج اختبار الذاكرة البصرية المعدل	117
09	يوضح نتائج اختبار المكعبات " kosh"	120
10	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الأولى	127
11	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثانية	128
12	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	128
13	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	129
14	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	129
15	يوضح نتائج الفرضية العامة	130

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان
01	اختبار القراءة ل"إسماعيل العيس"
02	اختبار الذكاء (رسم الرجل) ل"Good neugh"
03	اختبار الذاكرة البصرية الأصلي
04	اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة
05	اختبار المكعبات ل " kohs " المكيف من طرف الأستاذة "عمراني آمال"
06	نتائج فرضيات البحث برزنامة الأساليب الإحصائية spss

المقدمة

مقدمة

بات موضوع صعوبات التعلم من المواضيع المنتشرة في المجتمع قديما وحديثا في ميدان التربية الخاصة. حيث كان اهتمام المختصين سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقة الذهنية والسمعية والبصرية والحركية، لكن حديثا بات اهتمامهم حول الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم على الرغم من أنهم لا يعانون من أي مشكل سواء على مستوى النمو العقلي والبصري والسمعي والحركي خاصة في الجوانب الأكاديمية، كما يمكن أن نجد لديهم مشاكل على مستوى أحد القدرات المعرفية المتمثلة في الانتباه، الإدراك والذاكرة، حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهم الوسائل التي يمتلكها الإنسان لتذكر كامل التفاصيل في حياته ا ليومية ، فهي تساهم في تعلم كافة المعلومات الجديدة وتخزينها وربطها مع المعلومات القديمة ، والذاكرة البصرية التي تعد واحدة من أهم أنواع الذاكرة لما لها من أهمية كبيرة في عملية التذكر والتعلم والاكتساب، فهي تعمل على استرجاع الصورة التي تم تعلمها مما يسهل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال استذكار صور الحروف والكلمات مما يسرع ففي عملية قراءتها في حين أن الأطفال الذين يعانون من ذوي صعوبات الذاكرة البصرية، يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى تهيئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراءة كما يجيدون صعوبة في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة والتعرف على الكلمات الشاذة فتظهر على كتابتهم التهجئة الصوتية للكلمات كما يرافق ذلك صعوبة في تكوين صور الأشياء في أذهانهم، لذا نجد بعض الأطفال يعانون من اضطرابات على مستوى عناصر البنية الفضائية قد يكون راجع إلى خلل أو مشكل في إدراك مختلف عناصرها، والمتمثلة في اضطراب ادراك الألوان والأحجام ، اضطراب في إدراك العمق و الاتجاه، وكذا اضطراب في إدراك مختلف الأشكال وعدم القدرة على تجميعها لإعطاء الشكل المطلوب .

وعليه فإن البنية الفضائية تمكن الطفل من تصور جسم معين حيثما يدور ويلف، وتسمح له من أن يرى صورة الأشياء والأجسام في بعدين أو ثلاث أبعاد، كما تنمي له القدرة على التعرف على أجزاء العلاقات بين

الأجزاء المتناثرة في الفضاء، فهي تعتمد على التصور البصري لإدراك حركة الأشكال في الفضاء، وتظهر آثارها حينما يحاول الطفل تكوين شكل من خلال عدد من القطع الصغيرة أو تصور رسما معيناً، وهذا راجع إلى تدخل المكون البصري في ذلك، وأيضا الى إدرك الطفل ومعالجته اليدوية للأشياء أثناء نشاطاته اليومية وتنقلاته.(عمراني، أمال، 2015، ص 67)

ومنه فإن أي خلل على مستوى إدراك الفضاء يؤدي الى صعوبة في إدراك العلاقات الفضائية المتعلقة بإدراك وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ، حيث ينبغي على الطفل إدراك هذه الأمور واكتسابها للتحضير نفسه على الكتابة والقراءة . وقد أكدت الباحثة **عياد مسعودة(2009)** على ضرورة تحكم الطفل في إدراك الأشكال وتوجهاتها، إعادة كتابتها والتنسيق بين ما هو صوتي وخطي،، كما أوضحت الدراسات العلمية أهمية الاكتساب الجيد لمفهوم الفضاء لتعلم القراءة، فالقراءة تتم في اتجاه معين من اليمين الى اليسار بالنسبة للغة العربية مما يتطلب ذلك احترام تسلسل الحروف والكلمات، وكذا ضرورة تتبع الأسطر من فوق وتحت، مما يتطلب ذلك إدراك وضعيات الحروف لبعضها البعض، وهذا ما يعبر عنه بإدراك الفضاء.

فعسر القراءة من المشاكل الأكثر تواجداً في المدارس، فهي تؤثر على الفرد وعلى مجتمعه، فقد زاد عدد التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة بدرجة لفتت انتباه ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال كعلماء علم النفس، أخصائيين في التربية الخاصة وكذا الارطفونيين.. من اجل ايجاد حل لهذه المشكلة. وقد لاحظنا ذلك من خلال احتكاكنا بالتلاميذ والصعوبات التي يعانون منها أثناء عملية القراءة ، وكذا المعلومات المقدمة لنا من طرف المعلمين، حيث أكد المعلمين على وجود صعوبات في تعلم المهارات الأساسية الخاصة بعناصر البنية الفضائية لديهم، مما ولد هذا لديهم عسر في قراءة الحروف والكلمات المتواجدة في مختلف نصوص القراءة المبرمجة في منهاجهم الدراسي، والنتيجة تدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وبهذا ارتأت الباحثة أن تبحث في عسر القراءة التي تواجه تلاميذ السنة الرابعة والخامسة، خاصة من لديهم مشاكل أو

اضطرابا على مستوى عناصر البنية الفضائية بما فيها : الاضطرابات الخاصة بالجانبية، اضطرابات مفهوم الزمان والمكان وعدم إدراكهم للفضاء ، اضطرابات في إدراك العمق، الشكل وكذا اللون .

ومن هنا انطلقت فكرة دراستنا من هذه الخلفية لمحاولة فهم اضطراب عسر القراءة والمشاكل التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، ومحاولة الكشف والتعرف على العمليات المعرفية المصابة في هذا الاضطراب من خلال العلاقة المحتملة بين الذاكرة البصرية واضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة. ومنه تم تقسيم هذه الدراسة الى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي، اشتملت على ست فصول وهي:

الفصل الأول: وهو الفصل التمهيدي تضمن الإطار المنهجي للدراسة كمشكلة الدراسة، فرضياتها، أهدافها وكذا التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة مناقشتها والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: وفيه تم التطرق إلى الذاكرة بشكل عام ، تعريف الذاكرة، هندسة الذاكرة وأنواع الذاكرة بعدها الذاكرة البصرية، تعريفها، مراحلها، أهميتها بالنسبة للتعلم واختتم الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث: والذي تناول البنية الفضائية واضطراباتها، مراحل تطورها، أهم مدركاتها وعناصرها، اضطرابات البنية الفضائية عند الطفل الذي يعاني من عسر القراءة، واختتم الفصل بخلاصة.

الفصل الرابع: حيث احتوى على عسر القراءة، وتم تقسيمه إلى جزئين: الأول خاص بالقراءة، ماهيتها،أهميتها، عوامل اكتسابها، أنواعها وشروط اكتسابها. والجزء الثاني خاص بعسر القراءة فتضمن : لمحة تاريخية لعسر القراءة، تعريفه، أسبابه، مظاهره، التشخيص وأخيراً التدخلات العلاجية، واختتم بخلاصة للفصل ككل.

الفصل الخامس: قسم إلى جزئين، جزء خاص بالدراسة الاستطلاعية والتي فيها تم عرض الهدف من هذه المرحلة، مجالاتها (المكانية، الزمانية والبشرية)، أدوات الدراسة وأهم النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيقنا لاختبار الذكاء (رسم الرجل) واختبار القراءة، بعدها التطرق بالتفصيل لاختبار الذاكرة البصرية،

وقياس الخصائص السيكومترية له. الجزء الثاني الذي يشمل الدراسة الأساسية حيث تم التطرق فيها إلى المنهج المتبع لإجراء هذه الدراسة ، مجالات الدراسة الأساسية، وأدوات المستخدمة فيها .

الفصل السادس والأخير تطرقنا فيه إلى عرض نتائج الاختبارات(اختبار الذاكرة البصرية واختبار المكعبات المكيف من طرف الأستاذة عمراني)، وكذا النتائج المتعلقة بكل الفرضيات بما فيها من معاملات الارتباط، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بعدما تم عرض مناقشة عامة للنتائج المتحصل عليها ثم استنتاج عام للدراسة ككل مرورا إلى الخاتمة والتي تم التطرق فيها إلى جملة من التوصيات والاقتراحات.

أولا : الدراسة الاستطلاعية

تمهيد.

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
2. **مجالات الدراسة الاستطلاعية**
3. **أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية:**
4. **الأسس العلمية لاختبار الذاكرة البصرية المعدل**

ثانياً: الدراسة الأساسية.

تمهيد

1. **المنهج**
2. **مجالات الدراسة الأساسية :**
3. **أدوات الدراسة الأساسية:**

3.1. **اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة**

3.2. **اختبار Cubes de Kohs المعدل من طرف "الأستاذة عمراني".**

4. **عرض نتائج الاختبارات.**

خلاصة.

أولا : الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

أي بحث علمي لا يخلو من الدراسة الاستطلاعية ، حيث تعد أولى المراحل التي يعتمد عليها الباحث في كل دراسة علمية وفي مختلف المجالات ، خاصة الإنسانية والاجتماعية ، إذ نسعى من خلالها إلى إلقاء نظرة علمية على تواجد جدية الموضوع الذي سبق وأن قمنا بطرحه في الجانب النظري ، فهي تساعد على الكشف عن التغيرات التي يمكن أن تكون في لها علاقة بأحد متغيرات البحث أو أكثر من متغير بنسبة ارتباط معينة ، وذلك بإزالة الاحتمالات والتي نقصد بها الاضطرابات المصاحبة ، لضمان مصداقية النتائج .

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية :

- ضبط الموضوع بالاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة .
- التعرف على ميدان البحث خاصة فيما يتعلق بتوقيت التدريس .
- اختيار العينة المناسبة لموضوع الدراسة بتحديد المستوى الدراسي الذي سوف تجرى عليه الدراسة .
- التأكد من توفر خصائص العينة المرجوة م نطرف الباحث ومن طرف الموضوع .
- أخذ نظرة أولية وعامة عن الحالات وسلوكاتهم وكيفية التعامل معهم ، ليتسنى للباحث التطبيق.
- التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي سيواجهها الباحث أو عزلها ومحاولة تعديلها لتسهيل القيام بالدراسة الأساسية.
- تثمين الأدوات التشخيصية .

2. مجالات الدراسة الاستطلاعية :

2.1. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :

كانت بداية الدراسة الاستطلاعية من بداية شهر أكتوبر إلى غاية نهاية شهر جانفي ، هذه المدة سمحت لنا بتحصيل معلومات وبيانات أكثر عن موضوع الدراسة .

2.2. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

مكان الدراسة من الركائز الأساسية التي يجب أن ينطلق منها الباحث لبناء بحث علمي دقيق، فهو يمكنه من أن يخطو خطوات علمية مضبوطة ، كما يسهل عليه ضبط عينته واستعمال مختلف التقنيات العلمية .

فكانت وجهتنا إلى مدرستين "مدرسة موساوي لخضر" و " مدرسة مخلوف لخضر " بدائرة سيدي لخضر ولاية مستغانم ، بعد أخذ الإذن بإجراء التربص من مديري المؤسستين ، حيث قمنا بزيارة المكان عدة مرات أي حوالي 3 مرات في الأسبوع بهدف الإلمام بكل جوانب الموضوع مما يسهل علينا عملية اختيار العينة التي تمثل الدراسة بصفة دقيقة باستبعاد الاضطرابات المصاحبة كالصمم ، المشاكل البصرية والحركية ، التخلف الذهني .... الخ ، والتي يمكن أن تعرقل مسار البحث ، وفي الأخير اجتزنا هذه المرحلة و تم اختيار عينة تناسب محتوى الدراسة.

2.3. المجال البشري للدراسة الاستطلاعية :

أجرينا دراستنا على 35 تلميذ وتلميذة، متمدرسين في السنة الرابعة والخامسة بمدرستي "موساوي لخضر" و"مخلوف لخضر" ، و بما أن أفراد المجتمع الأصلي غير معروفين أي غير مشخصين من قبل فقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية ، يتراوح أعمارهم ما بين 9 إلى 10 سنوات .

3. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدنا في هذه الدراسة على تطبيق أدوات بحث منهجية علمية محاولة منا التأكيد على صحة أو عدم صحة محتوى الفرضيات ، والتي تعتبر كمنطق افتراضي لتحقيق الأهداف المرجو تجسيدها، وللوصول إلى نتائج موضوعية وجيدة القياس تم تسليط الضوء على اختبارات تشخيصية تمثلت في : اختبار الذكاء رسم الرجل "Good Neuph " ، اختبار القراءة للدكتور إسماعيل العيس ، واختبار الذاكرة البصرية المعدل.

أ. **اختبار الذكاء رسم الرجل : "جودنوف** Good Neuph"

وهو يعتبر من الاختبارات الشائعة والمشهورة لقياس ذكاء الأطفال من رسوماتهم ، نتيجة لما يقدمه من نتائج صحيحة ودقيقة ، فبالمقارنة مع الاختبارات الأخرى لقياس الذكاء وجد ان معامل الارتباط بينهما كان عالي ، وقد اعتمد على بنوده لقياس ذكاء الأطفال في البيئة الجزائرية .

الهدف منه : تحديد معامل ذكاء الطفل ، وهو يصلح لقياس ذكاء الأطفال من 4 سنوات إلى 13 سنة .

وصف الأداة :

صاحب الاختبار "جودنوف Florence Good Neugh " ، يعتبر اختبار الرجل من المحاولات الأولى للباحثة حيث يجعل قياس الذكاء بطريقة سهلة وواضحة، فهو من الأدوات التي تعرف انتشارا واسعا في بلدان العالم، وأيضا وسيلة من وسائل البحث العلمي في الجامعات والمعاهد ،قامت "جودنوف" بوضع هذا الاختبار سنة 1926، وقد حظي باهتمام بالغ و استخدم كمؤشر أولي للذكاء ، ويعتمد منطلق هذا الاختبار على أن قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وإدراكات صحيحة تظهر في رسمه لصورة رجل وما يتضمنه الرسم من تفاصيل .

تم تعديله سنة 1936 ، ويؤكد هذا التعديل ما يؤكده الاختبار الأصلي ،على دقة الطفل في الملاحظة وارتقاء تفكيره المجرد ، وليس المهارة الفنية في الرسم ، بالإضافة إلى ذلك هو من الاختبارات التي يسهل تطبيقها و تصحيحها و التي تضمن تعاون الطفل واندماجه في أدائه ، كما أنه غير لفظي أي لا يعتمد على القدرة اللغوية فالمبدأ الأساسي للاختبار هو معرفة الأشياء و الأجسام بواسطة الرموز و الصور على مزيد من الذكاء ، أيضا يتطلب قدرة عالية من التجريد والاختزال و الإبداع ، وبالنسبة ل"جودنوف" هو عبارة عن لغة للتعبير أدواتها لا للكلمات المكتوبة، وإنما للخطوط والأشكال المرسومة ، حيث أنه كلما ارتقى نمو الطفل العقلي استطاع أن ينتقل إلى مرحلة جديدة من الرسم ، تكشف عن مستوى جديد في الإدراك.

الخصائص السيكومترية للاختبار :

- **ثبات الاختبار**: ذكرت "جودنوف" أن معامل ثبات اختبارها يتراوح بين 0,85 و 0,90، وأن معامل الارتباط بينه وبين اختبار "**ستانفورد بينيه**" للذكاء يصل في المتوسط الى 0,76 ، ومن بين الدراسات التي حاولت إثبات العلاقة بين اختبار "جودنوف" والاختبارات الأخرى ، نذكر :

- **دراسة بردي Berdie** : كان معامل الارتباط يساوي 0,62 ، وذلك بين اختبار جودنوف و اختبار "وكسلر Wechsler "، وهي علاقة الاختبار بغير من الاختبارات التي ثبت صدقها .
- **دراسة ماكارتي** : وكانت صلاحية الاختبار كما يلي :

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين هما :

الأولى عن طريق إعادة تطبيق المقياس ، وكان معامل الثبات فيها يساوي 0,68.

الثانية عن طريق تطبيق طريقة التجزئة النصفية ، وكان معامل الثبات فيه يساوي 0,89.

تعليمات الاختبار :

تتلخص تعليمات هذا الاختبار الشفوية في أن يطلب من الأطفال المراد قياس ذكاءهم استبعاد كل ما قد يوجد أمامهم، ماعدا قلم الرصاص وورقة بيضاء ، ويطلب من الطفل رسم رجل في الورقة البيضاء التي أمامه دون استخدام الممحاة ، حيث يكون نص التعليمة كالآتي :

سأعطيك ورقة وترسم عليها رجلاً ، تعل ذلك بأحسن ما عندك ، ولك الوقت الكافي لفعل ذلك .

كيفية تنقيط الاختبار :

يتم التصحيح من خلال الطريقة التحليلية المجزأة على أساس نقطة واحدة لكل عنصر مميز، وأعلى علامة هي 51، وللتفصيل أنظر الملحق رقم(1).

أولا : إذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يقدر ب 3 سنوات وثلاث أشهر .

ثانيا : اجمع الدرجات التي تحصل عليها الطفل و أقارن بالنتائج التالية :

درجة واحدة : 39 شهراً

درجتان : 42 شهراً

3 درجات : 45 شهراً

وتعطى نقطة لكل ثلاث أشهر ، مثل 4 درجات يقابلها 48 وهكذا إلى أن نحصل على العمر العقلي بالشهور للطفل من خلال عمره الحقيقي بالشهور و عمره العقلي بالشهور أيضاً يمكننا حساب درجة ذكاء الطفل بدقة . يتم تطبيق معادلة الذكاء المعروفة عند ذوي الاختصاص وهي:

العمر العقلي بالشهور / العمر الزمني بالشهور × 100 = معامل الذكاء .

مثلا : حصلنا على 30 درجة لرسم طفل ما وهي تقابل 126 شهراً

إذا العمر العقلي لهذا الطفل هو 126 شهراً ، لنفرض أن عمره الزمني أو الحقيقي هو 128 شهراً ، فإذاً العمر العقلي اصغر من العمر الزمني ، وبالتالي الطفل عادي الذكاء ، فكلما كبر الفرق زاد مستوى الذكاء ، لكن هذا لا يكفي لنحدد درجة ذكاءه بالضبط ، لذا يتم تطبيق معادلة الذكاء السابقة الذكر ، ومنه : (126 /128)×100 = 98,43 ، وهذا يعطي أن ذكاء الطفل متوسط .

تصنيف معاملات الذكاء:

70- 80 : على حدود الضعف العقلي

80- 90: أقل من المتوسط

90- 110 : متوسط

110- 120: فوق المتوسط

120 - 140 : ذكى جدا

140فيما فوق : عبقري

الجدول رقم (01): يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل على عينة الدراسة الاستطلاعية :

الحالات	الدرجة	العمر العقلي	العمر الزمني	معامل الذكاء
الحالة 1	24	108	120	90
الحالة 2	26	114	108	105
الحالة 3	27	117	108	108
الحالة 4	25	111	108	102
الحالة 5	29	132	120	102
الحالة 6	21	99	108	91
الحالة 7	30	126	108	116
الحالة 8	33	132	120	110
الحالة 9	35	141	120	117
الحالة 10	26	114	120	95
الحالة 11	27	117	108	108
الحالة 12	25	111	120	93
الحالة 13	27	117	108	108
الحالة 14	28	120	108	111
الحالة 15	26	108	120	90
الحالة 16	31	129	120	108

الحالة 17	29	123	108	114
الحالة 18	30	126	108	117
الحالة 19	36	144	120	120
الحالة 20	34	138	120	115
الحالة 21	26	114	108	105
الحالة 22	27	117	108	108
الحالة 23	25	111	108	102
الحالة 24	29	132	120	102
الحالة 25	21	99	108	91
الحالة 26	30	126	108	116
الحالة 27	33	132	120	110
الحالة 28	35	141	120	117
الحالة 29	26	114	120	95
الحالة 30	27	117	108	108
الحالة 31	22	102	120	85
الحالة 32	21	99	108	82
الحالة 33	20	96	108	88
الحالة 34	21	99	120	82
الحالة 35	20	96	108	88

تعليق على الجدول رقم (1): من خلال الجدول يتضح لنا أن الحالات لا تعاني من أي مشكل على مستوى العمليات الوظيفية (الذكاء) حيث انحصرت نتائج العينة من أدنى درجة (82°) عند الحالة رقم 32 ورقم 34، إلى أعلى درجة (120°) عند الحالة رقم 19.

ملاحظة : تم تطبيق اختبار رسم الرجل على عينة عدد أفرادها 35 فرداً ، تم حذف 5 أفراد منها نظرا ل:

- عدم تطبيق البعض منهم للتعليمات والرسم بطريقة تناسب الاختبار.
- عدم تحصله على درجة الذكاء المناسبة للبحث.
- لأنهم يعانون من تخلف ذهني بسيط .

بعد تطبيق اختبار الذكاء على العينة الاستطلاعية قمنا بتطبيق اختبار القراءة كالتالي :

ب. اختبار القراءة للدكتور إسماعيل العيس :

هو اختبار تم تطبيقه على البيئة الجزائرية من خلاله نقوم بتشخيص اضطراب عسر القراءة ، وهو عبارة عن نص للقراءة متبوع بأسئلة خاصة بالفهم الشفهي .

- **مبدأ الاختبار :** يتكون النص من مقاطع سهلة وبسيطة يسهل على القارئ الجيد قراءتها، يتكون النص من 103 كلمة ، وفي آخر النص نجد مجموعة من الأسئلة هدفها تقييم الفهم الفكري للنص حيث تتعلق الأسئلة بالأحداث الواقعة في النص ، وهي 6 أسئلة .

يقيس الاختبار زمن القراءة و عدد الكلمات المقروءة الصحيحة ،أي دقة القراءة و سرعة القراءة .

- مدة الاختبار : لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل تسجيل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص ، لأن قيمة هذا الزمن هو ما نعتمد عليه في تشخيص الاضطراب .

- كيفية تطبيق الاختبار : يكون التطبيق فرديا ، ونوع القراءة جهرية ، حيث يجلس الفاحص مقابل المفحوص ، حتى يتمكن من تسجيل ملاحظاته و نسخ الأخطاء التي وقع فيها المفحوص ، من علامات الوقف ، الحذف ، التعويض .... الخ ، دون أن يضطرب المفحوص أو يشتت انتباهه ، ويحسب العمر القرائي للتلميذ بهذه الطريقة :

العدد الكلي لكلمات النص _ عدد الكلمات الخاطئة

100

الجدول رقم (02): يوضح النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار القراءة على عينة الاستطلاعية :

الحالات	الحذف	القلب	الاضافة	الابدال	الخلط	المدة	النوعية
الحالة 1	14	19	08	11	26	345 ثا	طويلة
الحالة 2	07	19	06	13	12	669 ثا	طويلة
الحالة 3	12	17	12	19	16	420 ثا	طويلة
الحالة 4	19	10	12	21	14	580 ثا	طويلة
الحالة 5	11	14	13	18	13	467 ثا	طويلة
الحالة 6	22	13	10	12	23	319 ثا	طويلة
الحالة 7	09	10	17	15	17	460 ثا	طويلة
الحالة 8	15	17	04	06	05	485 ثا	طويلة
الحالة 9	20	14	06	04	12	612 ثا	طويلة
الحالة10	16	13	04	15	17	425 ثا	طويلة
الحالة11	12	16	13	07	05	618 ثا	طويلة

الحالة12	20	13	07	17	08	466 ثا	طويلة
الحالة13	10	11	06	15	16	540 ثا	طويلة
الحالة14	14	13	20	15	11	418 ثا	طويلة
الحالة15	13	24	10	13	07	365 ثا	طويلة
الحالة16	12	17	13	12	14	620 ثا	طويلة
الحالة17	15	14	22	13	10	488 ثا	طويلة
الحالة18	07	12	14	22	11	596 ثا	طويلة
الحالة19	24	16	12	07	10	612 ثا	طويلة
الحالة20	04	03	15	22	18	554 ثا	طويلة
الحالة21	10	18	07	11	21	480 ثا	طويلة
الحالة22	08	15	05	15	16	349 ثا	طويلة
الحالة23	12	14	12	20	14	356 ثا	طويلة
الحالة24	16	10	11	19	12	410 ثا	طويلة
الحالة25	11	14	13	18	14	377 ثا	طويلة
الحالة26	21	14	16	11	17	660 ثا	طويلة
الحالة27	09	13	16	12	20	420 ثا	طويلة
الحالة28	14	12	11	08	22	363 ثا	طويلة
الحالة29	21	18	06	14	13	600 ثا	طويلة
الحالة30	16	11	10	11	06	419 ثا	طويلة

تعليق على الجدول رقم (02):

بعد تطبيقنا للاختبار تم التحصل على النتائج الخاصة بالحالات ، والتي تم تلخيصها في الجدول رقم (02) المعروض سابقا ، حيث تم التوقف عند كل الأخطاء التي وقعت فيها الحالات أثناء عملية القراءة ، قمنا بتصنيف هذه الأخطاء إلى 5 أنواع : الحذف 70.60 % ،القلب 73.55 %، الإضافة 60%،الإبدال78 %والخلط 66 % .

تجاوزت الحالات الزمن المحدد للقراءة ، حيث انحصرت المدة ما بين 319 ثانية و 669 ثانية، وهذا يدل على طول المدة التي استغرقتها الحالات في القراءة حيث أنها لا تتناسب مع الزمن العادي للقراءة .

قدر عدد الأخطاء من بين الكلمات الإجمالية للنص عند معظم الحالات ب 95 خطأ من أصل 103 كلمة .

أما بالنسبة لنوعية القراءة، فكانت بالتهجئة في جميع كلمات النص ، والتي تعني هذه الأخيرة عدم القدرة على الربط بين أصوات الحروف ورموزها ، حيث تلقوا التلاميذ صعوبة في قراءة الكلمات بصفة متسلسلة ،وفي بعض الأحيان كانت القراءة متقطعة وغير مفهومة ، كان لديهم مشكل في تركيب المقاطع فيما بينها داخل الكلمات ،مما أدى إلى صعوبة في فهم الكلمات وفهم معنى الجمل وفهم السياق ، وبالتالي عدم القدرة على الفهم العام للنص ، والذي كنا قد أشرنا إليه سابقا وهو أن الاختبار يتضمن 6 أسئلة خاصة بالفهم الشفهي ، فعندما طلبنا من الحالات الإجابة عنها وجدوا صعوبة كبيرة في ذلك ، وكانت كل إجابة فيهم خاطئة ، حيث لم تتمكن الحالات من الإجابة عن جميع الأسئلة ماعدا البعض منهم أجابوا عن السؤال الأول والثاني فقط.

ت. اختبار الذاكرة البصرية :

- ✓ **خطوات تكييف هذا الاختبار:**

- الخلفية النظرية:

تمت بالاعتماد على اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثتين " نسيبة لاشين" و"أسماء العبسي" ، مركز زمزم "دولة مصر" وهو اختبار يحتوي على 12 صورة ، كل صورة فيها أسئلة خاصة بها لقياس الذاكر البصرية عند الطفل ، هذه الأسئلة عددها : ليس له وقت محدد.

يحتوي على تعليمة واحدة وهي كالآتي: " هعرض عليك صورة وهتبص عليها كويس وبعدين هخبيها ، وأسئلك شوية أسئلة عليها "

أ. **الصدق الظاهري :**

وهو المظهر العام أو مكونات اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة مع ذكر أهم التغييرات والفرق بينه وبين الأصلي، يعتبر العنصر الأساسي في الدراسة .

1. **وصف الاختبار :**

يتكون الاختبار المصمم في البحث العادي من 4 أبعاد، حيث كل بعد يحتوي على مجموعة من الصور، والتي تعرض على الطفل بوقت محدد تتشكل بدورها من مجموعة من الأسئلة الخاصة بكل صورة .

- **البعد الأول: التعرف على الألوان**

يتكون من صورتين، نقدم للطفل واحدة بعد أخرى لمدة 3 دقائق ليتمعن في تفاصيلها ، بعدها نطرح عليه الأسئلة الخاصة بكل منها . ومجموع نقاطه 13 نقطة.

الهدف منه معرفة ما إذا كان الطفل يتعرف على الألوان أم لا

- الصورة رقم 1: عبارة عن ولد واقف لابس نظارة ،تحتوي على 6 أسئلة.
- الصورة رقم2: فيها بنت وهي تقص ، تحتوي على 7 أسئلة .

- **البعد الثاني :التركيز**

ويكون من 3 صور، نقوم بتقديمها للطفل كل واحدة على حدة وحسب الوقت المحدد، نخبئها ثم نطرح عليه الأسئلة الخاصة بكل واحدة منها . يهدف هذا البعد إلى معرفة مدى تركيز الطفل على تفاصيل الصور وقدرته على استرجاعها . ومجموع نقاطه : 23 نقطة.

- الصورة رقم 1: عبارة عن 3 أطفال يلعبون بالحبل ، تحتوي على 6 أسئلة مباشرة و 4 أسئلة للإجابة بنعم أو لا.
- الصورة رقم 2: عبارة عن مجموعة من الأطفال يغنون وهم واقفين ، تحتوي على 5 أسئلة .
- الصورة رقم 3: وهي عبارة عن غرفة نوم ، فيها مجموعة من الأشياء والتفاصيل ، تحتوي على 8 أسئلة .

- **البعد الثالث : الجانبية:**

وهو بعد يتكون من 6 صور ، يهدف إلى معرفة ما إذا كان الطفل يفرق بين الاتجاهات (يمين يسار، أعلى أسفل) وكذا اكتسابه لمفهوم الزمان والمكان . مجموع نقاطه: 42 نقطة

- الصورة رقم 1: وهي عبارة عن طفل يلعب الكرة مع وجود ساعة على يساره والتي تدل على الزمن ، تضم 6 أسئلة
- الصورة رقم2: تعبر عن غرفة بها مكتبة صغيرة ومكتب ، سرير عليه دب ، تحتوي على 6 أسئلة .
- الصورة رقم 3:وهي عبارة عن مجموعة من الأطفال يلعبون (الزحليقة).
- الصورة رقم 4: تمثل مجموعة من الأطفال يلعبون الكرة في الطريق ، تحتوي 5 أسئلة .

- **البعد الرابع: التعرف على الأشكال.**

يتكون من 3 صور ، يهدف إلى معرفة مدى تعرف الطفل على الأشكال الموجودة في كل صورة. مجموع نقاطه 18 نقطة.

- الصورة رقم 1: عبارة عن مجموعة من الأشكال ذات الألوان المختلفة ، يحتوي على 5 أسئلة .
- الصورة رقم 2: أيضا تحتوي على مجموعة من أشكال ذات ألوان ، تختلف عن الصورة الأولى تضم 5 أسئلة مباشرة و3 أسئلة للإجابة بنعم أو لا.
- الصورة رقم 3: عبارة عن أشكال هندسية أكثر تعقيدا من الصورة الأولى والثانية ، ذات ألوان مختلفة، تضم 7 أسئلة .

اختبار الذاكرة البصرية الأصلي **انظر الملحق رقم (03)**	**اختبار الذاكرة البصرية المعدل** **انظر الملحق رقم (04)**
عبارة عن مجموعة من الصور فقط	تم تحديد بعد لكل صورة واحدة
يتكون من 12 صورة	أصبح فيه 14 صورة ، وذلك ب: - حذف بعض الصور (صورة رقم 12،8،7،6) و إضافة صور في مكانها - زيادة صورتين
لا يحتوي على تنقيط .	أصبح فيه تنقيط ، ويمكن تصحيحه وإعطاء درجة للمفحوص.
لم يتم تحديد الوقت فيه	- تم إدراج الوقت للصورة الواحدة (حوالي دقيقتين) - إدراج الوقت للاختبار ككل (من 45 إلى 60 دقيقة)
يحتوي على تعليمة واحدة	تم تكييف التعليمة حسب البيئة الجزائرية

2. **التنقيط** : تعطى درجة واحدة في حال الإجابة الصحيحة ، و الصفر في حال الإجابة الخاطئة و(0,5) في حال المحاولة. فتكون بذلك الدرجات المتحصل عليها في اختبار الذاكرة البصرية المعدل في البحث الحالي من 00 درجة إلى 98 درجة، مقسمة على الأبعاد الأربعة السابقة الذكر.

جدول رقم (3): يمثل الفرق بين الاختبار الأصلي والاختبار المعدل

ب. صدق المحكمين : تم توزيع الاختبار على 07 من الأساتذة، 3 منهم من نفس تخصصنا (الارطفونيا)، 03 من قسم علم النفس والأخير أستاذ في اللغة العربية وآدابها، وطلب منهم تمحيص الأبعاد الأربعة وما تحتويه من الصور و الفقرات الخاصة بكل منها ، ومن ثم الحكم على مدى وضوح الفقرات و تغطيتها للبعد الذي تنتمي إليه ، ومدى شمول الاختبار على العناصر الأساسية لموضوع البحث .

الجدول رقم (04) : يمثل آراء المحكمين وملاحظاتهم على اختبار الذاكرة البصرية المعدل:

الأساتذة المحكمين	التخصص	سنوات الخبرة	أهم الملاحظات
د. برابح عامر	علم النفس اللغوي المعرفي (تخصص أرطفونيا)	10 سنوات + 7 سنوات تدريب	اختبار جيد بعد فهمه للمحتوى والهدف منه
د. تواتي حياة	علم النفس، تخصص التربية المدرسية وإدماج المتعلم	5 سنوات	– إعادة صياغة بعض الاسئلة. – تحديد الهدف لكل بعد .
أ.قويدري ليلى	أرطفونيا، تخصص أمراض اللغة والتواصل	3 سنوات	أعادة صياغة الأسئلة حسب هدف كل بعد.
وطواط وسيلة	أرطفونيا، علم النفس اللغوي المعرفي	7 سنوات	إعادة صياغة بعض الاسئلة، اختبار جيد يمكن العمل به.
بلكرد محمد	القياس النفسي والتربوي	عامين	أعادة النظر في الأسئلة الخاصة بالبعد الأول.
عمار الميلود	علم النفس التربوي	10 سنوات	اختبار جيد يقيس السمة المراد قياسها ويمكن العمل به.

مقدور العيد	اللغة العربية آدابها	3 سنوات	لغة سليمة لكن يجب تغيير بعض المفردات الخاصة بالأسئلة.

4.الأسس العلمية لاختبار الذاكرة البصرية المعدل :

الخصائص السيكومترية للاختبار: والتي تتمثل في:

1. **معامل الصدق** : تم حسابه بالاتساق الداخلي ، أي العلاقة علاقة البعد بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (05): يمثل نتائج صدق الاختبار.

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعرف على الألوان	**0.33**	**غير دالة**
التركيز	**0.44**	**دالة**
الجانبية	**0.90**	**دالة**
التعرف على الأشكال	**0.40**	**دالة**

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها والتي توضح بان البعد الأول (التعرف على الألوان) الذي يشير فيه معامل الارتباط إلى(0.33) تؤكد بأنه غير صادق ، أما البعد الثاني (التركيز) أشار معامل الارتباط إلى الدرجة (0.44) وهذا يؤكد على انه صادق عند مستوى الدلالة (0.01) ، البعد الثالث (الجانبية)

والذي أشار معامل الارتباط فيه إلى (0.90) أيضا تؤكد بأنه صادق عند مستوى الدلالة (0.01) ، البعد الرابع والأخير الذي يشير معامل الارتباط فيه (0.40) والذي يؤكد بأنه صادق عند مستوى الدلالة (0.05).

2. معامل الثبات :

تم من خلال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق : وذلك تطبيق الاختبار على عينة البحث ، وبعد 15 يوما تم إعادة تطبيقه لرؤية مدى ثبات الاختبار . والجدول الآتي يوضح الدرجات التي تحصلت عليها أفراد العينة خلال التطبيق الأول و التطبيق الثاني.

جدول رقم (06) : يمثل نتائج ثبات الاختبار.

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.89	دالة
التطبيق الثاني	0,97	دالة

تعليق على الجدول رقم (06) :

من خلال الجدول والمعطيات التي يتضمنها يتضح أن الاختبار يتمتع بثبات فمعامل الارتباط للتطبيق الأول قد قدر ب(0,89) ، أما التطبيق الثاني (إعادة التطبيق) فنتائجه تساوي (0,97) بالنسبة لمعاملات الارتباط ، مما يدل ذلك على أن الاعتماد المعدل من طرفنا يتمتع بثبات عالي، وعليه يمكن الاعتماد علية وتطبيقه في الدراسة.

خلاصة:

اشتمل هذا الفصل على المنهجية المطبقة في البحث، إذ يمكن تسميته بالفصل المنهجي، لما احتواه من عناصر متسلسلة، بدءاً بالدراسة الاستطلاعية والتي تناولنها فيها بعض أهدافها و المجالات المكانية والزمانية لها، والعينة التي تم اختيارها من خلال تطبيق اختبارات تشخيصية تم عرضها وتحليل النتائج المتحصل عليها، وكذا الأسس العلمية لاختبار الذاكرة البصرية المعدل للنظر في مصداقيته وما إذا كان صالح لأغراض البحث العلمي وهذا بحساب الصدق والثبات، كل هذا تمهي أو مدخل لإجراء الدراسة الأساسية .

ثانيا: الدراسة الأساسية

تمهيد :

بعدما تم تطبيق جميع مراحل الأدوات التشخيصية بشكل نهائي ، وتأكدنا من خلو عينتنا من المشاكل المصاحبة سواء كانت سمعية أو بصرية ...الخ ، احتفظنا بالحالات التي تعاني من عسر القراءة على أنها العينة الأصلية المناسبة لإجراء البحث ، ودراسة الأساليب الإحصائية من أسس علمية للاختبار المعدل من طرفنا ألا وهو اختبار الذاكرة البصرية ، وتطبيقنا للاختبار على العينة ، سنتطرق الآن للدراسة الأساسية .

1. المنهج المتبع :

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية ، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة البصرية واضطرابات مفهوم البنية الفضائية عند المعسر قرائيا ، فهو يساعد الباحث على وصف الظاهرة المراد قياسها أو جمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع والظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها وتحليلها وتصويرها وإخضاعها للدراسة الدقيقة .

كما انه يساعد الباحث على دراسة العلاقات بين المتغيرات المختلفة ، حيث أن الباحث يحاول معرفة العلاقة بين تغير ظاهرة معينة، التغيير الذي يصاحبه في ظاهرة أخرى عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك.

✓ **مجالات الدراسة الأساسية :**

1.2 المجال المكاني للدراسة الأساسية :

قمنا بإجراء هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية "موساوي لخضر" و"مخلوف لخضر" الواقعة بدائرة سيدي لخضر ولاية مستغانم .

2.2 المجال الزمني للدراسة الأساسية :

بدأت دراستنا عند نهاية الدراسة الاستطلاعية ، أي مع بداية شهر فيفري تم إجراء الدراسة الأساسية والشروع في تطبيق اختبار الدراسة ألا وهو اختبار الذاكرة البصرية ، الذي دامت مدة تطبيقه حوالي 25 يوما مقسمة على يومين في الأسبوع .

2.2. عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ وتلميذة ، بعدما تم تشخيصها عن طريق اختباري الذكاء والقراءة ، تم انتقائها بطريقة قصدية وفق معايير أساسية والمأخوذة بعين الاعتبار من طرف الباحثة والتي ساعدتنا على ضبط العينة بشكل دقيق وهي :

- **المستوى الدراسي :** يتمدرس تلاميذ عينتنا في الطور الابتدائي بالتحديد تلاميذ السنة الرابعة والخامسة .
- **متغير السن :** بما أن عسر القراءة لا يشخص في السنة الأولى والثانية ، وإنما يكون في سن 8 سنوات فما فوق ، لذا انحصرت أعمار عينتنا بين 9 و 10 سنوات
- **متغير الجنس :** تكونت العينة من مجموعة من الذكور والإناث .

ظروف إجراء الدراسة : كانت الظروف ملائمة بصفة لإجراء الدراسة الأساسية حيث وجدنا كل التسهيلات من طرف مدراء المدارس فقد طلبوا من المعلمين خاصة أقسام السنوات الرابعة والخامسة مساعدتنا و إعطائنا وقت لانجاز هذا البحث في أحسن الظروف، مع تخصيص مكان مناسب للعمل مع أفراد العينة.

✓ **أدوات الدراسة الأساسية :**

تم الاعتماد على اختبارين لإجراء الدراسة الأساسية و هما : اختبار الذاكرة البصرية المعدل و اختبار " Cubes de kohs " المكيف من طرف الدكتورة عمراني آمال وكذا رزنامة Spss .

- اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة :(انظر الدراسة الاستطلاعية)
- اختبار **Cubes de Kohs** .
- رزنامة Spss .

- **اختبار Cubes de Kohs :**

يصنف ضمن فئة الاختبارات الأدائية حيث قدم كحل لبعض المشكلات الراجعة إلى نقص في بعض épreuve اللفظية مثل ما هو الحال بالنسبة لاختبارات الخاصة بالذكاء ، يتكون الاختبار من 16 مكعب ملونة كل مكعب طوله 25 سم كل وجه من أوجه المكعبات ملون ، إما بالون الأحمر ، الأبيض ، الأصفر ، الأزرق مقسمة حسب la diagonale هذا الاختبار موجه للأطفال والراشدين ، فبالإضافة إلى هاته المكعبات يحتوي كذلك الاختبار على كتيب صغير فيه بعض الرسومات النموذجية Dessins Modèles موضوعة من البسيط إلى المقعد حيث أن kohs أخذ بعين الاعتبار بعض الأسس في بناء هاته الرسومات النموذجية نذكر على سبيل المثال :

- ضرورة استخدام الجهات ذات اللون الوحيد .
- ضرورة استخدام بعض الجهات ذات اللون الثنائي
- ضرورة استخدام كل الجهات ذات اللون الثنائي
- زيادة عدد المكعبات المستعملة
- ضرورة إظهار هاته النماذج من جهة واحدة
- زيادة حجم الرسومات النموذجية dissymétrie
- إنقاص عدد الألوان المختلفة و المتنوعة في الرسومات النموذجية .

- كما ضم هذا الاختبار أوراق خاصة بالتنقيط .

✓ **التعديلات التي أجريت على الاختبار من طرف المؤلف :**

في النسخة الأساسية كانت تحتوي على 35 مكعب بعد التجربة الأولى احتفظ kohs ب 20 فقط نظرا لأن مدة التطبيق كانت جد طويلة في سنة 1923 قام kohs بإلغاء 3 رسومات كذلك فأصبح إذن الاختبار مكون من 16 مكعب و 17 رسم مرقم من 1-17 وأسفل كل رسم نموذج حدد في الوقت الأقصى لإجراء كل نموذج من الجهة اليمنى بحيث يكون مقلوب .

- **التنقيـط:**

. يجب أن يجلس الفاحص مقابل للمفحوص.

. يضع أدوات الاختبار على الطاولة

. يجب في كل مرة أن تكون المكعبات مختلطة بعد كل تطبيق

- **التعليمة :**

يقوم المفحوص بأخذ قطعة من المكعبات : ترى هذا لونه أحمر من جهة و من جهة أخرى بيضاء و الجهة الأخرى صفراء ، زرقاء كل هاته القطع متشابهة ،يقدمها له ليتفحصها ثم يطلب منه مثلا بتشكيل مربع لونه أحمر عند الفشل نقوم بمساعدة الطفل إذا نجح نقول له جيد هذا أحمر ، هذا أزرق الآن قم بصنع الشكل الموجود في البطاقة.

في المرحلة القادمة لا نريه اللون ، لا نساعده عند الفشل نوقف الاختبار عند تسجيل فشل ل 5 مرات متكررة .

- تنقيط الوقت : بالنسبة للبطاقة I و II نبدأ بحساب الوقت بعد التفريق باللون .

➢ **تكييف اختبار مكعبات كوس من طرف الأستاذة " عمراني آمال":**

تعتبر مرحلة تكييف الاختبارات مرحلة جد مهمة فهي تسمح بتحديد مدى صلاحية وملائمة هاته الاختبارات من الناحية اللغوية لتتماشى و متطلبات مستوى السنة الثالث والرابع ابتدائي وكذلك من الناحية الاجتماعية الثقافية ، فأول خطوة قمنا بها هي:

- ترجمة الاختبار للغة العربية .
- تبسيط نص الاختبار حتى يتمكن التلاميذ من فهم التعليمة والتي تقدم باللغة العربية الفصحى

- أخذنا بعين الاعتبار سن المفحوص .
- **العينة:** العينة التي قمنا بتطبيق الاختبار عليها تكونت من 10 تلميذ وتلميذة يتراوح سنهم ما بين 8 و12 سنة , والمتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدرسة عطوشي محمد بالدار البيضاء ولا يعانون من أي مشاكل نفسية علائقية أو مشاكل دراسية وتم انتقاؤهم استنادا إلى ملاحظة المعلم ، معدلاتهم السنوية .
- **تطبيق الاختبار** : نقدم للأطفال الأدوات الخاصة باختبار مكعبات كوس والمتمثلة في مكعبات ملونة باللون الأحمر ,الأزرق ,الأصفر والأبيض وكتيب صغير يحتوي على رسومات نموذجية .
- **التعليمة** : يقوم المفحوص بأخذ قطعة من المكعبات : ترى هذا لونه أحمر من جهة و من جهة أخرى بيضاء و الجهة الأخرى صفراء ، زرقاء كل هاته القطع متشابهة ،يقدمها له ليتفحصها ثم يطلب منه مثلا بتشكيل مربع لونه أحمر عند الفشل نقوم بمساعدة الطفل إذا نجح نقول له جيد هذا أحمر ، هذا أزرق الآن قم بصنع الشكل الموجود في البطاقة .
- **التنقيط** : بعد تطبيقنا لهذا الاختبار على العينة لم نتمكن من تحقيق الهدف المرجو من هذا الأخير والذي يتمثل في تحديد أهم عناصر البنية الفضائية واضطراباتها التي هي محل دراستنا هذه , حيث أن هذا الاختبار يعتمد بالدرجة الأولى على الاستدلال البصري فقط وهذا بالاعتماد على الوقت اللازم للإنجاز والنجاح أو الفشل في تجميع أجزاء الأشكال الموسومة في الرسومات النموذجية للكتيب دون التركيز على التفاصيل الخاصة بعناصر البنية الفضائية الأمر الذي جعلنا نغير سلم التنقيط الخاص بهذا الأخير آخذين بعين الاعتبار بعض الأسس التالية:

-عند الانطلاق ينبغي ملاحظة سن المفحوص إذا كان سنه من 8 سنوات أو أكثر لا يقدم له الشكل الأول والثاني وإنما يبدأ من الشكل الثالث .

-النقطة صفر تعطى في الحالات التالية بناء غير سليم ،إذا كانت زاوية الاستدارة للشكل 30 درجة,تجاوز الوقت المحدد.

الأشكال من 1 إلى 3 :الفشل في المحاولة الثانية صفر نقطة ، بناء سليم ، احترام الوقت من المحاولة الأولى تمنح نقطتين وإذا أنجزت في المحاولة الثانية نمنح نقطة واحدة فقط .

-الأشكال من 4 إلى 12 :النقطة تتراوح بين 4 و7 نقاط في حالة النجاح مع إمكانية إضافة من نقطتين إلى 3 نقاط في حالة الإنجاز السريع.

النقاط المخصصة لعناصر البنية الفضائية تساوي النقطة الافتراضية مقسومة على عدد عناصر البنية الفضائية .

النقطة الحقيقية هي مجموع النقاط المحصل عليها في عناصر البنية الفضائية . و سيتم عرض الاستمارة الخاصة بالتنقيط والموضوعة من طرف الباحثة بعد إضافة كل التعديلات اللازمة الخاصة بالاختبار .

3.3.1 الخصائص السيكومترية لاختبار مكعبات كوس :

- **الثبات :**

للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب نسبة نجاح المفحوصين في التطبيق الأول قبل التعديل ونسبة نجاحهم في التطبيق الثاني بعد التعديل ، وذلك بعد مدة أسبوعين كفارق زمني بين التطبيقين ، حيث ارتفعت نسبة النجاح في التطبيق الثاني ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(07) : يوضح نتائج اختبار كوس في التطبيق الأول و الثاني.

اختبار مكعبات كوس	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
أعلى نقطة	32	34
أدنى نقطة	26	28
معدل النجاح	8 تلاميذ من 10	9 تلاميذ من 10
نسبة النجاح	80 %	90 %

التعليق: طبق اختبار مكعبات كوس في المرة الأولى على 10 تلاميذ ثم أعيد تطبيقه بعد مرور مدة 15 يوم على نفس العينة , وكانت متقاربة نوعا ما ,حيث كانت نسبة النجاح 80 % في التطبيق الأول و 90 % التطبيق الثاني ، ومن هنا نستنتج بأن الاختبار ثابت .

- **الصدق :**

هذا العنصر لم يختبر بصورة مباشرة لأن الاختبار أصلا مصمم ومكيف للغات أجنبية و على اعتبار أنه كذلك اختبار غير لفظي ، حيث تم عرض محتواه بعد الترجمة على أساتذة مختصين وقد أوضحت النتائج على أن محتواه يتناسب مع المستوى الذي نريد اختباره .

4.عرض و تحليل نتائج الاختبارات:

سيتم في هذا الجزء عرض وتقديم نتائج مجموعة الدراسة بعد تطبيقنا لأدوات الدراسة المعروضة سابقا والمتمثلة في اختبار الذاكرة البصرية المعدل واختبار المكعبات ل"KOHS " .

- **تقديم وعرض نتائج اختبار الذاكرة البصرية المعدل:**

بعد تطبيقنا لاختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة ،آخذين بعين الاعتبار الشروط اللازمة لإجرائه كالمدة الزمنية المحددة لرؤية الصورة الواحدة والتمعن في تفاصيلها ، الوقت المحدد للاختبار وكذا التطبيق بشكل فردي، سيتم عرض النتائج كما يلي:

الجدول رقم (08): يوضح نتائج اختبار الذاكرة البصرية لعينة الدراسة الأساسية:

الحالات	التعرف على الألوان	التركيز	الجانبية	التعرف على الأشكال	المجموع
1	**10**	**13**	**33**	**12**	**68,00**
2	**9**	**12**	**32**	**14**	**67,00**
3	**7**	**14**	**30**	**15**	**66,00**
4	**7**	**15**	**29**	**17**	**68,00**
5	**8**	**14**	**23**	**17**	**63,00**
6	**11**	**12**	**25**	**14**	**62,00**
7	**6**	**14**	**26**	**16**	**62,00**
8	**7**	**13**	**28**	**14**	**62,00**
9	**9**	**13**	**10**	**15**	**70,00**
10	**8**	**9**	**21**	**17**	**70,00**
11	**10**	**13**	**14**	**13**	**66,00**
12	**11**	**19**	**12**	**16**	**79,00**
13	**9**	**12**	**13**	**16**	**69,00**
14	**10**	**12**	**16**	**17**	**73,00**
15	**10**	**11**	**13**	**15**	**64,00**
16	**12**	**12**	**12**	**12**	**48 ,00**

17	11	11	30	14	68,00
18	10	14	33	15	72,00
19	10	15	29	14	68,00
20	9	17	37	16	79,00
21	8	17	33	14	72,00
22	10	18	32	11	72,00
23	11	12	36	12	71,00
24	9	10	32	14	66,00
25	10	19	33	14	76,00
26	10	13	23	17	63,00
27	9	13	24	18	64,00
28	10	14	33	19	76,00
29	11	14	32	13	70,00
30	10	12	36	15	73,00

التعليق على الجدول رقم(08): والذي يمثل نتائج اختبار الذاكرة البصرية :

من خلال النتائج المتحصل خلال إجرائنا لأبعاد اختبار الذاكرة البصرية الأربعة على عينة الدراسة الأساسية، الاختبار الذي يهدف إلى قياس ذاكرة الطفل البصرية. وهنا سنخص بالذكر كل بعد على حدة وأهم الملاحظات التي تم تدوينها خلال تطبيقه:

بداية بالبعد الأول وهو بعد التعرف على الألوان، يتكون من صورتين (أنظر الملحق رقم 4)، فيقوم المفحوص برؤية الصورة لدقائق (حسب الوقت المحدد) وطرح عليه أسئلة أو تعليمات خاصة بكل واحدة منها، وهو يتذكر ويسترجع تفاصيلها ويجيب، لذا فقد كانت معظم إجابات المفحوصين في محلها، تمكنوا من استرجاع وتذكر الألوان الموجودة في الصور، نجد فقط بعض التعليمات التي أخفقوا في الرد عنها،، نجد مثلا: السؤال الرابع والخامس من الصورة 1، والسؤال الثالث والرابع من الصورة 2.

أما بخصوص الدرجات أو العلامة الأعلى فقد كانت للحالة رقم (16) التي تحصلت على 12 نقطة من أصل 13 نقطة ، والدرجة الدنيا للحالة رقم (4) التي تحصلت على العلامة 6، وهذا نظرا لعدم تذكره الألوان بشكل صحيح وضعف ذاكرته البصرية الخاصة بتذكر الصور.

البعد الثاني وهو بعد التركيز، يتكون من 03 صور (أنظر الملحق رقم(4) التي تقيس مدى تركيز الحالات على التفاصيل الدقيقة الموجودة في كل صورة، هذا البعد شهد إخفاقاً وخطئاً في معظم إجابات المفحوصين على الأسئلة، فمثلاً: نجد الصورة رقم (2) التي تحتوي على تعليمة مفادها " أذكر لي 15 شيء موجود في الصورة؟ " كل الحالات لم تصل للعدد المحدد فمنهم من ذكر 8 أو 9 أشياء فقط. أما عن الدرجة العليا كانت من نصيب الحالة رقم (12) و (25)، والدرجة الدنيا تحصلت عليها الحالة رقم (24).

البعد الثالث وهو بعد قياس مدى تذكر الطفل الجانبية أو الاتجاهات، وهو البعد الأكثر صورا من حيث العدد يحتوي على 6 صور وأعلاهم درجة، لكن على الرغم من هذا دونا أخطاء عند معظم الحالات عند إجابتهم عن التعليمات الخاصة بكل صورة، فمثلا صورة رقم(1) وهي عبارة عن طفل يلعب الكرة والساعة متواجدة على يساره ، كانت معظم الحالات عند سؤالها عن اتجاه الساعة بالنسبة للولد يذكر الاتجاه الخطأ، وكذا التعليمة التي مفادها "إلى كم تشير الساعة؟ " كانت معظم الإجابات خاطئة، لاحظنا أيضا أخطاء في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالصورة رقم(5) مثلا: السؤال الثالث: "ما لون الصندوق الموجود فوق الخزانة؟ " فلم تتعرف أغلب الحالات الإجابة نظرا لعد تذكرهم مكان الصندوق في الصورة . فنجد أعلى درجة كانت للحالة رقم (05) ، والدرجة الدنيا للحالة رقم(26) كما هو موضح في الجدول أعلاه.

البعد الرابع والأخير وهو بعد التعرف وتذكر الأشكال الموجودة في الصورة بمختلف ألوانها وأحجامها، يتكون من 3 صور (أنظر الملحق رقم (04)، لاحظنا خلال تطبيق هذا البعد أن أغلب الحالات كانت جيدة في تذكر ألوان وأشكال الموجودة في مختلف الصور، مقارنة بالذين أخفقوا، فنجد أعلى درجة كانت للحالة رقم(28)، أما أدنى درجة فكانت للحالة رقم(24)

وفي الأخير وما تم استخلاصه أن عينة الدراسة كانت جيدة في تذكر تفاصيل الصور الموجودة في الاختبار ، فقط كان ليها مشكل في بعض التعليمات نظرا لعد تركيزهم على تذكر كل التفاصيل الخاصة بكل صورة .

- ✓ **تقديم وعرض نتائج المكعبات لـ"KOHS" :**

بعد تطبيقنا لاختبار LES CUBES DE KOHS المعدل من طرف الدكتورة "عمراني آمال" آخذينا

بعين الاعتبار كل الشروط الخاصة بالتطبيق والمتمثلة في تحديد مدة الانجاز، النجاح أو الفشل بدون مساعدة أو بمساعدة، التطبيق بشكل فردي قمنا بملء الاستمارات الخاصة بالتنقيط وهذا بالنسبة لكل حالة على التوالي وفيما يلي سيتم عرض وتقديم نتائج الحالات كما يلي :

الجدول رقم(09) يوضح نتائج اختبار مكعبات كوس لعينة الدراسة الأساسية:

الحالة	العمق	اللون والحجم	الأشكال	الاتجاهات	الأجزاء	الكل	المجموع
1	0,66	0,90	0,51	0,96	0,98	0,68	4,69
2	0,66	0,48	0,34	0,40	0,56	0,68	3,12
3	1,98	1,98	2,12	2,08	1,04	0,85	10,05
4	0,66	0,77	2,38	0,91	0,32	0,34	5,38
5	2,64	2,21	3,06	2,34	1,26	1,02	12,53
6	1,98	1,92	0,68	0,26	1,06	0,51	6,41
7	1,32	0,96	3,06	2,34	1,56	0,68	9,92
8	1,98	3,28	3,06	2,34	1,56	0,68	12,90
9	1,98	1,12	1,12	2,34	2,14	0,85	9,55
10	1,32	2,72	3,06	2,34	2,34	0,68	12,46
11	2,64	1,76	4,59	2,34	1,56	0,85	13,74
12	1,32	1,06	3,06	1,17	0,65	0,51	7,77
31	1,32	1,06	3,06	2,34	1,17	0,51	9,46
41	3,30	3,30	4,59	2,34	2,34	0,85	16,72
15	1,32	1,38	3,06	1,17	1,69	0,17	8,79
16	3,30	1,67	4,59	2,34	1,04	0,85	13,79
17	2,64	0,84	3,06	1,30	1,30	0,85	9,99
18	1,98	2,64	4,59	2,34	0,78	0,51	12,84
19	1,32	1,38	3,06	2,34	1,69	0,34	10,13
20	5,28	3,74	4,59	2,34	2,34	0,51	18,80

21	1,98	2,85	3,06	2,34	1,30	0,34	11,87
22	1,98	2,85	3,06	2,34	1,17	0,34	11,74
23	1,32	1,38	3,06	2,34	1,43	0,51	10,04
24	5,94	5,67	4,59	2,34	2,34	0,51	21,39
25	1,32	1,86	3,06	2,34	1,69	0,34	10,61
26	5,94	2,75	4,59	2,34	2,34	0,34	18,30
27	1,98	2,59	3,06	2,34	1,30	0,17	11,44
28	1,32	1,28	3,06	3,51	1,43	0,34	10,94
29	5,94	3,30	4,59	2,34	2,34	0,34	18,85
30	1,32	2,46	3,06	0,65	1,30	0,34	9,13
مج	68,64	62,16	92,83	59,21	44,02	16,49	343,35

مناقشة وتحليل نتائج إختبار المكعبات ل kohs :

من خلال ما تم عرضه من دراسات وأبحاث حول موضوع الدراسة ، وما تم التوصل إليه من تطبيقنا لاختبار"kohs " بهدف قياس أهم عناصر ومدركات البنية الفضائية لأفراد العينة الذين يعانون من عسر القراءة بعد استبعادنا لكامل الاضطرابات المصاحبة بإجراء اختبارات تشخيصية ، والتأكد بأنهم يعانون من اضطرابات على مستوى عناصر البنية الفضائية (اضطرابات إدراك الألوان، مشكل في التعرف على مختلف الأشكال وإمكانية التعرف عليها، صعوبة في إدراك العمق، اضطرابات في إدراك الاتجاهات (يمين /يسار ، أعلى/ أسفل...)، وكذا اضطرابات على مستوى تجميع الأشياء والأشكال، وأخيراً مشاكل وصعوبات تتعلق بإدراكهم للجزء دون الكل.

ويتجلى ذلك في الجدول المعروض سابقا الذي يوضح نتائج الاختبار، فكل هذه العناصر لها تأثير في التحصيل الدراسي للطفل في مادة القراءة وتعيق تمكنه منها ،ويظهر ذلك من خلال عدم قدرته على إدراك

الحروف والكلمات وكذا الأرقام وعدم التمكن من قراءتها، وهنا تجدر الإشارة إلى أن بعض الحالات قد فشلت تماما في المحاولة الأولى أثناء تطبيقنا للاختبار مما أجبرنا على التدخل وإعطائهم فرصة ثانية للمحاولة وهذا بالنسبة للحالات التالية: الثانية والثالثة وكذا الرابعة ، كما لا ننسى عامل السن للمفحوصين (من 8 إلى 12 سنة) وبما أن عينة بحثنا سنها يتراوح مابين 9 و 10 سنوات فلم يؤثر ذلك على نتائج الاختبار فأفراد العينة كانت من نفس مجال السن المناسب لتطبيق الاختبار. وبهذا تم الحصول على النتائج الخاصة بتنقيط عناصر البنية الفضائية التي تساوي النقطة الافتراضية على عدد عناصرها والمتمثلة في 6 عناصر كما هو موضح في الخانة الأخيرة من الجدول، أما بالنسبة للنقطة الحقيقية فهي مجموع العناصر المتحصل عليها في عناصر البنية الفضائية، سجلنا أيضا مشاكل على مستوى إدراك اللون والحجم ففي بعض الأحيان نجد بعض الحالات لا تفرق بين اللون الأبيض والأزرق والعكس هذا بالنسبة للون، أما الحجم فلا تفرق بين الكبير والصغير،كالحالات رقم 1، 2، 4 . وعدم تفريقه بين هذه العناصر يؤدي به بالضرورة الى عدم إدراك الاختلافات الموجودة بين الأشكال من حيث التشابه والاختلاف. وفيما يخص الاتجاهات فقد لاحظنا عند بعض الحالات أنهم يدركون اليمين واليسار والبعض الآخر لا كالحالات رقم(1، 2، 4، 6) ونجد الشيء نفسه لمفهومي (فوق / تحت) .

وفي الأخير فإن ما تم اكتشافه من خلال تطبيقنا لاختبار " KOHS" على مجموعة الدراسة الأساسية هو إمكانية وجود علاقة بين الاضطرابيين أي اضطرابات البنية الفضائية وعسر القراءة عند عينة الدراسة، لكن ما يمكن التفاؤل به أن التلميذ عسير القراءة يمكنه تجاوز هذه الصعوبات والتخلص منها من خلال تنميته لتصوره البصري المكاني وكذا بكفاءته المعرفية.

خلاصة:

من خلال هذا الجزء تطرقنا الى أهم أهداف الدراسة الأساسية المنهج المتبع لإجرائها ، كما قمنا بعرض نتائج اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة، واختبار المكعبات ل المكيف من طرف الأستاذة عمراني أمال، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات، مررنا الى حساب العلاقة فيما بينهما.

رجانب النظري

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

1. الإشكالية

2. الفرضيات

3. أهداف الدراسة

4. دواعي اختيار الموضوع

5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

6. الدراسات السابقة.

1. الإشكالية :

ذاكرة الإنسان مخزن رئيسي للحوادث و الخبرات التي يتعرض لها ، وسجل مهم لشتى أنواع المعلومات الحسية (ذوقية ، شمية ،سمعية و بصرية) ، فهي تعمل كمستقبل أولي للمثيرات الحسية الخارجية التي تدخل بكم هائل للنظام الاستقبالي الحسي لدى الإنسان ، فهي عبارة عن خصائص تميز هذه المثيرات وذلك عبر مستقبلات حسية مختلفة ، ففي الدراسات النفس معرفية يتم دراستها و تحليلها كعمليات معرفية تحدث في نظام معالجة المعلومات البصرية .

و بخصوص الذاكرة البصرية فإن عملها يكمن في التقاط المعلومات البصرية للأشكال و الأشياء، وهذا من خلال الاحتفاظ المؤقت بخصائص هذه الأشياء و كذا الأشكال و مختلف المهارات التي تمكن الإنسان من اكتسابها ، بدأ بالتعرف عليها ثم تسجيلها على مستوى التخزين المؤقت واستعادتها خاصة عند إجراء الإدراك البصري لمثير بصري ما . هذا ما جعل العلماء و الباحثون يقومون بأبحاث و دراسات في مجال الذاكرة البصرية ، كدراسة **كلوثيرت و آخرون** (1970): " أن نتائج معظم الدراسات التي أجريت على هذه الذاكرة تؤكد أن المعلومات لا يتم عليها أي معالجة ، و إنما يتم الاحتفاظ بها لاسيما تلك التي يتم الانتباه لها عندما يتم معالجتها في الذاكرة العاملة ". (بتصرف ، غريب النعاس ، د/سنة ،174-175)

و بالحديث عن الذاكرة البصرية لا ننسى دورها في اكتساب العديد من المهارات التي تساعد الفرد في تطوير فكره و تفكيره ، كاكتسابه لمفاهيم تتدرج من البسيطة إلى المعقدة في مراحل نموه والبنية الفضائية احد هذه المهارات بمختلف عناصرها الجزئية (كإدراك العمق ، الشكل ، الطول ، الحجم ،الفضاء ، مفهومي الزمان و المكان ...) .

تكمن البنية الفضائية في إدراك الطفل للأشياء و العناصر المتواجدة في بيئته و إدراكه للعلاقة التي تربط بين المهارات التي تنتمي إليها ، وكذا تقارب و تباعد الأشياء والأجسام و قدرته على التموقع و التنظيم .

كما أنها تعتبر من المهارات التي أولاها العلماء و الباحثين اهتماما خاصا، خاصة علماء علم النفس المعرفي حيث اعتبروها قدرة خاصة تتضمن فهم و إدراك العلاقات الفراغية و تداول الصورة الذهنية و تصور الأوضاع المختلفة للأشكال في مخيلة الطفل

إذ أنها تعبر عن كل نشاط عقلي معرفي يتميز بالتصور البصري لحركة الأشكال المسطحة و المجسمة ، وكذا إدراك مفهومي الزمان و المكان و اكتسابهما .

نجد أيضا مفهوم الفضاء و الذي يستمد عن طريق الإدراك التي تمكننا من فهم موقع أجسادنا ، فالمعلومات اللمسية ، السمعية ، البصرية تساعد على الإدراك الفضائي حتى يتكون الوعي للأفراد ، وكل هذا باقتراب أو تباعد الحركات ، الأشياء و الأشخاص تحرك الجسم في الفضاء و المحيط ، لذا على الطفل اكتساب هذه المهارة حيث تسمح له بمعرفة كيفية تموضعه في محيطه و كذا تموضع الأشياء بالنسبة له و بالنسبة لبعضها البعض .

من هنا تظهر أهمية و دور البنية الفضائية بالنسبة للفرد ، وما لها من تأثير في اكتسابه لمهارات أعلى منها خاصة في مجال صعوبات التعلم عوما ، وفي مجال مهارة القراءة خصوصا.

فالقراءة من أهم الدعائم الأساسية في تعلم أي علم من العلوم لذا وجب الاهتمام بها ، ومعرفة الأسباب و العوامل التي تجعلها غير مكتملة لدى المتمدرس وعدم إتقانه لها ، فعدم تطبيقه للقدرات اللغوية الموجودة لديه في قراءة النصوص و الكلمات و عدم فهمه للمعنى العام لها ، وكل هذا يؤدي إلى اضطرابات أكثر من صعوبة القراءة تتمثل في عسر القراءة الذي هو أعلى درجة من ناحية الخطورة من مصطلح الصعوبة .

فالطفل عسير القراءة لا يعاني من أي مشاكل حسية أو حركية أو ذهنية ، تكون لديه رغبة في التعليم كما انه يزاول دراسته بانتظام ، ولا يعاني من أي اضطرابات سلوكية

وإنما تكون لديه مشاكل في المهارات النمائية كالذاكرة ، الانتباه و الإدراك ، وكذا مشكل في البنية الفضائية وما فيها من مهارات مختلفة ، فالطفل الذي يعاني من عسر القراءة غالبا ما نجد لديه صعوبة بالغة في تعلم الكلمات المكتوبة و التعرف عليها ، و يرجع الكثير إن المشكل راجع إلى أسباب أدائية ذات أصل وظيفي كمشكل في الاتجاه الفضائي ،مفهوم الزمان و المكان ، إدراك العمق .... وكذا مشكل في الاحتفاظ .

كل هذا يظهر جليا عند التلميذ العسير قرائيا من خلال وقوعه في أخطاء الإبدال ، الحذف ، الإضافة وأعراض أخرى تظهر عليه أثناء القراءة .

- هناك دراسات تربط بين اضطرابات البنية الفضائية و عسر القراءة ، **دراسة "عمراني آمال" (2015)** تحت عنوان "علاقة الذاكرة العاملة باضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة"

توصلت نتائجها إلى إيجاد ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذاكرة العاملة واضطرابات البنية الفضائية لدى عينة الدراسة .

عياد مسعودة (2009) تحت عنوان :"اكتساب مفهومي الزمان و المكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية " ، حيث أوضحت فيها أسباب عسر القراءة عند الطفل و بأنه يعاني من اضطراب في إدراكه لمفهومي الزمان والمكان .

واستنادا إلى كل ما سبق ذكره يمكن طرح التساؤلات التالية:

التساؤل العام:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك اللون لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك العمق لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك الأشكال لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك الاتجاهية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات تجميع أجزاء الأشكال لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟

2. الفرضيات :

❖ **الفرضية الرئيسية :**

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة

الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك اللون والحجم لدى الطفل المصاب بعسر القراءة

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك العمق لدى الطفل المصاب بعسر القراءة .
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك الأشكال لدى الطفل المصاب بعسر القراءة .
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك الاتجاهية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة .
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات تجميع أجزاء الأشكال والأشياء لدى الطفل المصاب بعسر القراءة .

3. أهداف الدراسة :

للدراسة أهداف مقسمة إلى أهداف رئيسية تمثلت في العلاقة بين الذاكرة البصرية و اضطراب البنية الفضائية عند عسير القراءة ، وهذا من خلال تكييف اختبار الذاكرة البصرية على البيئة الجزائرية بصفة عامة ، وعلى الوسط المدرسي لذوي عسر القراءة بصفة خاصة ، وكان ذلك ب:

- إجراء تعديلات على تعليماته و صوره ليتناسب مع بيئة الطفل الجزائري.
- إدراج التنقيط و التوقيت نظراً لعدم وجودهما .
- استبدال الصور الغير واضحة بالنسبة للطفل الجزائري بصور تلائم البيئة الجزائرية .

أما عن الأهداف الجزئية أو الثانوية التي تناولتها هذه الدراسة فتكمن في النقاط الآتية :

- تنمية الانتباه و التركيز البصري لدى الطفل.
- تنمية الذاكرة البصرية لدى الطفل .
- تنمية مفهوم الاتجاه ، الإشكال ،الألوان لدى الطفل .

➢ تطوير المفاهيم الخاصة بالزمان والمكان، أعلى و أسفل..وتنمية مفهوم العمق لدى الطفل .

4. دواعي اختيار الموضوع :

من بين الاعتبارات التي على أساسها تم اختيار موضوع البحث :

- ❖ تسليط الضوء على الذاكرة البصرية لدى عسيري القراءة وعلاقتها باضطرابات البينة الفضائية كالجانبية ،إدراك الأشكال والألوان ، التركيز ...
- ❖ انتشار عسر القراءة بكثرة في أوساط المدارس
- ❖ الاحتكاك بهذه الفئة خلال عملنا الميداني كان سببا في اختيار موضوع البحث.

5. التعريف بمفاهيم الدراسة الأساسية :

❖ **الذاكرة البصرية :** هي القدرة على تخزين واسترجاع ما يراه الفرد من مثيرات أو معلومات بصرية.

(سلامة.علي،2016، ص 9)

أما ***<u>اجرائيا :</u>*** فهي الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة.

❖ **اضطرابات البنية الفضائية :** معناه عدم إدراك الطفل للأشياء والعناصر المتواجدة في بيئته وعدم ادراكه للعلاقة التي تربط بينهما (الشكل ،الحجم ،الأمام ،الخلف ،الاتجاه ،أعلى وأسفل) ، وكذا لتقارب الأشياء والأجسام ، وتباعدها وقدرته على التموقع والتنظيم.

(بتصرف، آمال.عمراني،2015، ص ص 64-69)

<u>اجرائيا :</u> هي الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في اختبار **Cubes de Kohs**

❖ **عسر القراءة :** هو اضطراب يخص الفهم والتعرف وتعلم القراءة وإنتاج الرموز وفكها والتهجئة بها ، يظهر عند أطفال متمدرسين عاديين ، لا يعانون من أي نقص في الحواس (السمعية البصرية) ،

بالإضافة إلى تميزهم بذكاء عادي . يؤثر هذا العسر في الجوانب التالية : الجانب النفسي ، الجانب الانفعالي ، الجانب العلائقي و الأكاديمي. **(الدهيني رشا،2017، ص51)**

إجرائياً : هو الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في اختبار القراءة .

- **تلاميذ السنة السنة الرابعة والخامسة :** وهم أفراد العينة يتراوح أعمارهم ما بين 9 الى 10 سنوات، والمتمدسون في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي (2018– 2019) والذين يعانون من عسر القراءة.

6. الدراسات السابقة :

تعد الدراسات الخلفية التي يرجع إليها كل باحث قبل البدء في أي بحث أو دراسة علمية ، فهي بمثابة نقطة انطلاق بالنسبة لكل باحث .

ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع الذاكرة البصرية واضطرابات البنية الفضائية عند الطفل المصاب بعسر القراءة نجد:

- **دراسة "عمراني آمال" (2015) بالجزائر** ، تحت عنوان " **علاقة الذاكرة العاملة باضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة**"

هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة اضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل الذي يعاني من عسر القراءة، أين شملت مجموعة البحث 30 تلميذ من مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي ،تمثلت أدوات الدراسة في اختبار KABC، اختبار القراءة للأستاذة "غلاب صليحة"، اختبار المكعبات Kohs، اختبار الذاكرة العاملة للأستاذة "درقيني ".

توصلت إلى إيجاد ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذاكرة العاملة واضطرابات البنية الفضائية لدى عينة الدراسة .

❖ **دراسة "عياد مسعودة " (2009)** تحت عنوان " **اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية " مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه.**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في أسباب عسر القراءة ومنها الأسباب الوظيفية التي تتأكد في غياب الأسباب العضوية ، ومحاولة معرفة هذه الأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء القراءة على اعتبار أنها مظاهر مصاحبة لعسر القراءة أم أعراض تشخيصية له ، على أنها سبب في ظهوره، أم نتيجة له، وقد استخدمت الباحثة لقياس كل من اكتساب الزمان والمكان أداة قامت ببنائها لقياس هاذين المفهومين بالإضافة إلى تطبيقها اختبار عسر القراءة من أجل استخراج المعسرين قرائيا ، وكان عدد أفراد العينة 39 تلميذ من الطور الابتدائي الثاني .

وتوصلت الباحثة إلى أنه يزول مفهومي الزمان والمكان كلما انتقل التلميذ إلى مستوى دراسي أعلى وإلى أنه هناك علاقة بين اضطراب مفهومي الزمان والمكان وبين ظهور عسر القراءة ، حيث دلت النتائج الكمية والكيفية على أن المعسر قرائيا يعاني بالتأكيد من اضطراب في إدراكه لمفهومي الزمان والمكان .

❖ **دراسة كل من "أمثال هادي الحويلة " و"مسعد نجاح أبو الديار"، 2015 بالكويت** ، تحت عنوان: **"الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية لدى عينة من الأطفال المعسورين قرائياً"**

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية ،وكذا الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من الكويتيين وغير الكويتيين المعسرين قرائياً ، مستخدمين بذلك المنهج الوصفي المقارن ، تكونت عينة الدراسة من 350 من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف الثالثة والخامسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة، 200 من الذكور ،و 150 من الإناث من الكويت وخارج الكويت، حيث تراوحت أعمارهم مابين (8 الى 10 سنوات) . أما الأدوات التي تم استخدامها لإجراء هذه الدراسة فتمثلت في : اختبار الوعي الفونولوجي، اختبار الذاكرة البصرية المكانية.

أهم النتائج المتحصل عليها :

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين مكونات الوعي الفونولوجي ومكونات الذاكرة البصرية المكانية لدى عينة الذكور والإناث.
- لم تتبين أي فرق دالة بين الذكور والإناث في مهارات الوعي الفونولوجي.
- لوحظ أن الإناث أفضل أداء في الذاكرة البصرية المكانية مقارنة مع الذكور.
- ولوحظ أن غير الكويتيين أفضل أداء في مهام الذاكرة البصرية مقارنة بالكويتيين.

وكذا حذف المقاطع والأصوات يمكنه التنبؤ بالأداء على الذاكرة العاملة المكانية على الذاكرة العاملة المكانية ، وإن هناك تأثيرا وقدرة تنبؤية لكل من حذف الأصوات ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية في الأداء على الذاكرة العاملة المكانية .

- **دراسة محمد والسيد (2008) بمصر** : والتي هدفت إلى التعرف على اثر الذاكرة العاملة البصرية في كفاءة أداء البحث البصري ومدى علاقة ذلك بارتفاع وانخفاض التحصيل الدراسي للطلاب ،تكونت عينة الدراسة من 125 طالب وطالبة بالفرقة الثالثة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس ،وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين (مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل، وبلغ عددهم (60) طالبا وطالبة، وتم فحص السجلات الرسمية لمعرفة تقديرات الطلاب في العام الجامعي الأول والثاني، ومهام حاسوبية في الذاكرة العاملة البصرية ومهام البحث البصري، وتوصلت النتائج إلى أن للذاكرة العاملة البصرية تأثيرا على كفاءة أداء مهام البحث البصري.

ونظراً لقلة الدراسات التي جمعت بين متغيرات الدراسة فإنه تم تفصيل كل متغير على حدة بالدراسات الخاصة به:

1. الدراسات التي اهتمت بالذاكرة البصرية :

❖ **دراسة أغينسكي وتار(Aginsky & Tarr ; 2000)**: تحت عنوان " **كيف يتم الترميز الخصائص المختلفة للمشهد في الذاكرة البصرية** "

هدفت هذه الدراسة الى البحث في كيفية ترميز ثلاثة خصائص بصرية للمشهد(اللون، موقع المثير، وجود المثير) في الذاكرة البصرية، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (44) طالباً جامعياً أمريكياً، استخدمت في الدراسة (41) صورة لمشاهد مألوفة مثل(صورة صالة في فندق، سوق خضار..الخ) بهدف عرض الصور على جهاز الحاسوب بشكل سريع خاطف ومتتال للكشف عن التغييرات التي تطرأ على المشاهد سواء في اللون أو في الموقع أو في وجود الأشياء أو عدم وجودها، حيث تم تناول كل متغير من هذه المتغيرات على حدة، ثم ربط بين اللون والموقع واللون والوجود أو عدم الوجود، ثم تزويد نصف المفحوصين بنوع التغير الذي سيطرأ على الصورة في حين لم يتم تزويد البعض الآخر بشيء. فبينت نتائج الدراسة أن المجموعة التي تلقت دليلا للتغير كانت نتائج تذكرها لمتغيرات البحث أفضل من المجموعة الأخرى لأن تركيز الانتباه ساعد هذه المجموعة على الاسترجاع الفوري، كما توصل الباحثان إلى أن ترميز المشهد كان بتأثير موقع المثير، وكذلك وجوده أو عدم وجوده، أما استخدام متغير اللون وحده فإن المفحوصين انتبهوا إليه، ورمز المشهد بناء على التغيير اللوني الذي طرأ على الصورة، وعندما اقترن اللون مع موقع المثيرات ووجودها أو عدم وجودها فإن الترميز كان بالاعتماد على هذين المتغيرين، ولم يكن لمتغير اللون أي تأثير.

❖ **دراسة "غريب النعاس " بالبليدة** ، تحت عنوان "**الذاكرة البصرية وعلاقتها ببعض أبعاد الإدراك البصري لدى عينة من الأطفال المصابين بعرض داون والأطفال العاديين**"

هذه الدراسة تناولت عرض داون من الناحية المعرفية، وبالتحديد وظيفتي الذاكرة البصرية وبعض أبعاد الإدراك البصري من حيث العاقة بينهما لدى فئة الأطفال المصابين بعرض داون والذين تتراوح أعمارهم بين

12 إلى 16 سنة من ذوي التخلف الذهني الخفيف والمتوسط، وعددهم 45 فرداً متواجدين بالمراكز الطبية البيداغوجية، ثم مقارنتهم بالأطفال العاديين وعددهم 90 فرداً والذين يتراوح أعمارهم بين 06 إلى 12 سنة والمتواجدين على مستوى المؤسسات التربوية، وذلك من خلال تشخيص نمط إعادة الإنتاج وحضور الأساسية (الأشكال الأساسية) من الذاكرة البصرية، ومن ثم تطبيق الذاكرة البصرية للشكل المعقد (A) والشكل البسيط (B) لآندري راي، والاختبارات البصرية الفضائية لآندري راي.

وبعد استرجاع أوراق الاختبارات وتحليل النتائج إحصائيا أسفرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة البصرية وأبعاد الإدراك البصري لدى الأطفال المصابين بعرض داون .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر البصري للشكل (A) بين الأطفال المصابين بعرض داون والأطفال العاديين من حيث نمط الانتاج.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر البصري للشكل (B) بين الأطفال المصابين بعرض داون والأطفال العاديين من حيث حضور العناصر.

2. الدراسات التي اهتمت بالبنية الفضائية :

❖ **دراسة غابلو أنوكس" Gabel ; Enchs"** : هدفت هذه الدراسة إلى تحديد علاقة القدرة الفضائية لطلبة الكلية لإعداد المعلمين وقدرتهم على استعادة مفهوم الحجم "وقد استخدم الباحثان أربع تتابعات تعليمية مختلفة في مفهوم الحجم وهي :

- الطول –المساحة–الحجم(30 طالب)
- الطول–الحجم–المساحة(22 طالب)
- الحجم–المساحة–الطول(37 طالب)

وقد تتطلب الدراسة انهماك في نشاطين مخبرين يتشابهان في المحتوى، واختلفنا في الأنشطة الفرعية وكانت مدة كل واحد منها حصة مخبرية مدتها ساعتين وقد استخدما الباحثان الأدوات التالية :

- اختبار تدوير المكعبات
- اختبار تطور السطوح
- اختبار قبلي في حساب الحجم وكانت النتائج كالتالي :

1. يوجد أثر للتابع التعليمي في تحصيل الطلبة لمفهوم الحجم .
2. وجود أثر للتفاعل بين التوجه الفضائي والتتابع التعليمي، الحجم فالمساحة فالطول، وقد وجد أن هذا التتابع فعال أكثر مع الطلبة ذوي التوجه الفضائي المنخفض، أما الأفراد ذوي التوجه الفضائي المرتفع فقد تبين أن التتابع ،الطول، المساحة، الحجم أكثر فاعلية معهم، وهذا يعني أن عامل التوجه الفضائي عامل هام في تحصيل مفهوم إذ أسهم في تفسير 11 % من التباين في تحصيل الطلبة لمفهوم الحجم. ظهر أثر لعامل التصور البصري نظرا لارتفاع قيمة معامل الارتباط بينه وبين عامل التوجه الفضائي .

3.6. الدراسات التي اهتمت بعسر القراءة :

- **دراسة داكر، وآخرون (Decker et al ; 1985)**: التي اهتمت بدراسة تاريخ العائلة كمؤشر احتمال الإصابة بالعسر القرائي، حيث تقيس هذه الدراسة احتمال الإصابة بالعسر القرائي يكون نتيجة للقدرة القرائية للوالدين فقد استخدم "داكر" تقرير ذاتي لتحديد العسر القرائي لمجموعتين مختلفتين، مجموعة المعسرين قرائيا والمجموعة الضابطة الذين لايعانون من عسر القراءة، ولأجل ذلك استخدم مجموعة من المعايير التالية :

- أن يتراوح أعمارهم ما بين (7.5-12 سنة).

- أداء القراءة أقل من النصف من المستوى القرائي المتوقع.
- عدم وجود اضطرابات مصاحبة (انفعالية، عصبية، سلوكية..) مع الخلو من الاضطرابات العضوية .
- كل العائلات كانت من الطبقة الوسطى أو العليا.
- اللغة الانكليزية هي التي يتم التحدث بها في المنزل.
- احتمالية معاناة الطفل من صعوبة القراءة.

وفي الأخير توصلت هذه الدراسة إلى تزايد كبير لتعرض الطفل الى عسر القراءة إذا ماتأكد من صعوبة القراءة لدى الوالدين.

❖ **دراسة "فاطمة صابري"(2005)** : حيث قامت بدراسة عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات وقد ركزت الدراسة على عسر القراءة وعلاقته بكل من "الذكاء وقلة الانتباه"، من خلال دراسة مقارنة بين شريحة المتمدرسين من الطور الثاني من المرحلة الابتدائية (الأسوياء والمعسورين قرائياً) شملت هذه الدراسة عينة تكونت من 200 فرد منهم 50 تلميذ معسر قرائياً و 150 تلميذ من الأسوياء، أما أدوات الدراسة التي خصصت لهذه الدراسة: اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم، اختبار الذكاء المصور (لأحمد زكي صالح)، اختبار الذكاء الانفعالي (لمون)، قائمة ملاحظة سلوك الطفل، اختبار قلة الانتباه وفرط الحركة (علي عبد الباقي إبراهيم).

وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي :

- عدم وجود فرو ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسورين والأسوياء باختلاف الجنسين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين المعسورين والأسوياء باختلاف السن.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين المعسورين والأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسورين والأسوياء باختلاف الجنسين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسورين والأسوياء باختلاف السن .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسورين والأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.

❖ **دراسة "منصوري مصطفى " و "بن عروم وافية" بمستغانم** تحت عنوان **"صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة ابتدائي"**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني و الثالث من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الفروق بين هذين المستويين، و كذا الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة.

و من أجل اختبار الفرضيات المطروحة تم اختيار عينة من تلاميذ الصفين الثاني(31) تلميذا و الثالث(33) تلميذا، ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم بغرب الجزائر، من بينهم 30 ذكرا و 34أنثى بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية، بواسطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية Test d'évaluation rapide des fonctions cognitives الذي أعده G. Toullat et al. & R .GIL ، و لقياس درجات صعوبات تعلم القراءة لديهم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي، بعد تكييفه على البيئة الجزائرية ، و التأكد من درجتي صدقه و ثباته.

و استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار"ت "، و معامل ارتباط بيرسون و معامل كرونباخ.

–ألفا في معالجة بيانات الدراسة و اختبار فرضياتها ، وفي قياس الخصائص السيكومترية) صدق و ثبات (أدوات القياس) و قد تم التوصل إلى النتائج التالية:

–توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات و قراءتها، و صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها، و صعوبة الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق، و صعوبة التمييز السمعي) و لصالح الذكور.

الفصل الثاني: الذاكرة البصرية

- تمهيد

1. تعريف الذاكرة
2. هندسة الذاكرة
3. أنواع الذاكرة :

1.3 الذاكرة الحسية

2.3. الذاكرة قصيرة المدى

3.3 الذاكرة طويلة المدى.

4. الذاكرة البصرية:

1.4. تعريف الذاكرة البصرية.

2.4. مراحل الذاكرة البصرية.

3.4. أهمية الذاكرة البصرية في التعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

تعد الذاكرة من أهم القرارات الذهنية التي يعتمد عليها الإنسان في تعلم المعارف و الاستفادة من خبراته السابقة لاكتساب خبرات جديدة و حل المشاكل اليومية التي تواجهه في حياته.

و تعتبر ذاكرة الفرد إحدى قراراته العقلية ولذا فالناس تتفاوت فيما بينها من حيث قوة الذاكرة أو التذكر وإن كانت عملية التذكر تتأثر عادة بدوافع الفرد و تكوينه النفسي عموما ، فتعمل دوافع الفرد الشعورية و اللاشعورية على الاحتفاظ في ذاكرته ببعض المعلومات ونسيان بعضها الأخر.

1. تعريف الذاكرة:

الذاكرة هي إحدى العمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان و تعد واحدة من المكونات الأساسية للبناء المعرفي و تتمثل عملية التذكر في عمليات الحفظ التعرف و الاسترجاع او بمعنى آخر هي استذكار و احتفاظ و إعادة تذكر واسترجاع الخبرات السابقة ، و الاحتفاظ تخزين المعلومات لمدة تطول أو تقصر .

(بتصرف ،شكشك،2010، ص 05)

أما (**زغبوش ، 2008،ص 26**) فيعتبرها من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان و يعتمد عليها عدد من العمليات الأخرى مثل: الإدراك والوعي والتعلم والتفكير وحل المشكلات و التحدث .

يعرفها (الزيات، 1995 ، ص369) : نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات المستدخلة والمشتقة واسترجاعها.

2. هندسة الذاكرة :

تصل للذاكرة كمية هائلة من المعلومات آتية من المحيط الخارجي ، لذا يجب أن تنتقى بعناية حتى تسهل معالجتها و استعمالها . تختار الذاكرة المعلومات التي تبدو أكثر نفعا لإتمام المهمة الواردة ، وبهذا فهي تهمل العديد من المعارف الأخرى .

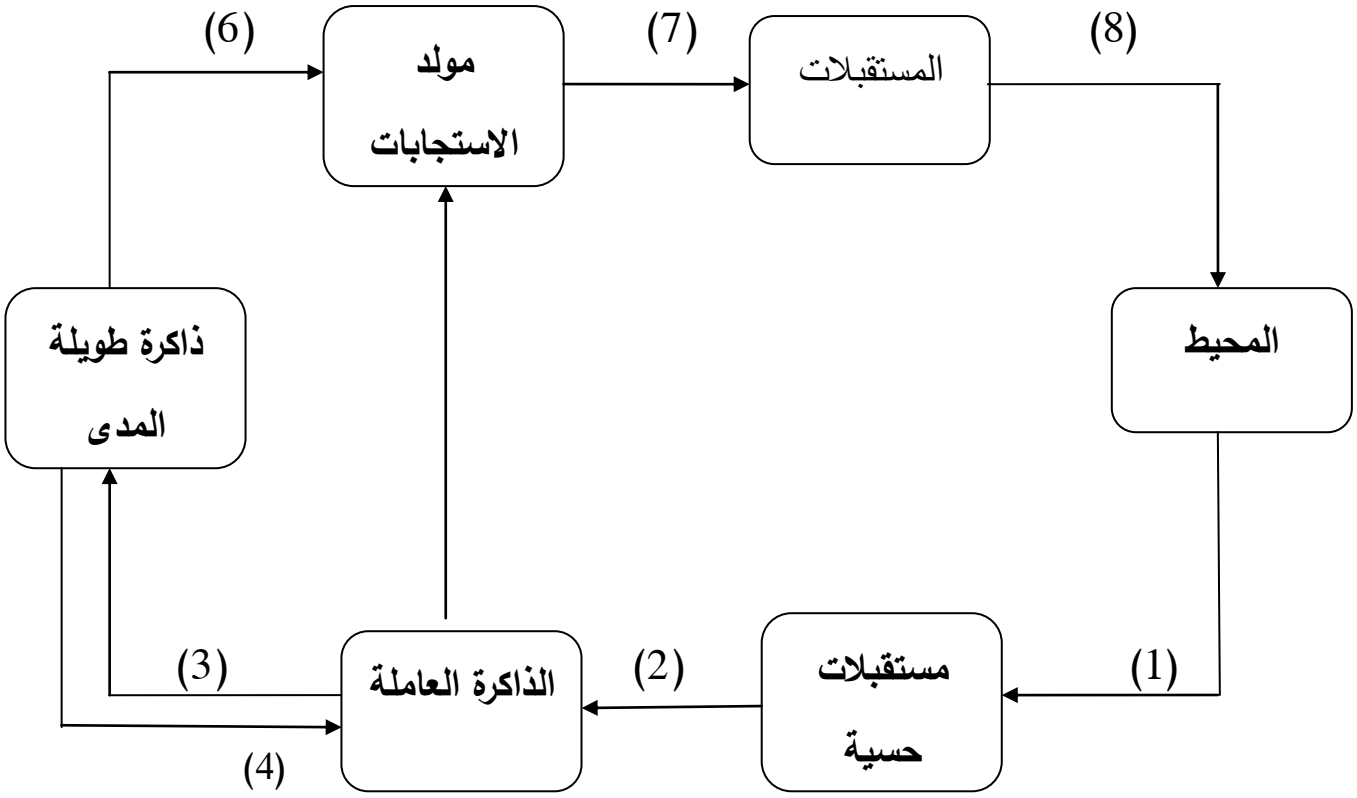
حسب (**زغبوش ، 2008،ص ص 35-36**) فانه عند الحديث عن هندسة الذاكرة يفترض بالضرورة الحديث عن طبيعة محتوى الذاكرة ، لان هندسة الذاكرة تبنى على أساس نوعية المعلومات التي تحتويها . بالرغم من تعدد نماذج الذاكرة إلا أنها تشترك في نفس المكونات، فكلها يعترف بوجود الذاكرة العاملة ، إلى جانب الذاكرة طويلة المدى ، مولد الاستجابات (générateur de déponce) و المسجل الحسي (registre sensoiel) .

ولتوضيح كل هذه المكونات نعتمد على نموذج غانيي (Gagné,1985) والذي يوضح ما يلي :

يعتبر المحيط الخارجي هو نقطة انطلاق للمعلومات التي تدخل للذاكرة ، وأيضا نقطة وصول لتلك الملومات الآتية منها ، هذه الأخيرة تحتوي على ذاكرة العمل التي تعتبر مركز معالجة المعلومات ، فعن طريقها تمر كل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى ، وهناك مولد الإجابات الذي يستقي معلوماته من الذاكرة العاملة ، ومنه إلى المستقبلات émetteurs التي سوف تقصي المعلومات الزائدة وغير المناسبة للموقف .

(بن صافية آمال،2002،ص34)

هذه نظرة وجيزة عن مكونات الذاكرة حسب هذا النموذج ، والذي سنعرضه في الشكل (01) :



الشكل رقم (1): يمثل هندسة الذاكرة تكييف غ. غانيي gagné . R و آ.غانيي gagné .

3. أنواع الذاكرة :

لقد حاول العلماء دراسة ظاهرة الحفظ والتذكر ، فتبين لهم أن هناك أكثر من نوع من الذاكرة ، ويمكن تلخيص أنواع الذاكرة التي توصل إليها العلماء فيما يلي :

1.3. الذاكرة الحسية :

تعتبر المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي فهي تقوم باستقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة من اللحظات ، وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة (البصرية ،السمعية ، اللمسية ، السمعية و الذوقية). لكن على الرغم من هذه القدرة على الاستقبال فان المعلومات فيها سرعان ما تتلاشى ، لان قدرتها على الاحتفاظ محدودة جدا لا يتجاوز أجزاء من الثانية .

(الفت حسين كحلة ،د/سنة ،ص123)

تتميز هذه المستقبلات بالآتي :

1. سرعتها الفائقة في نقل الصورة إلى العالم الخارجي و تكوين الصورة النهائية للمثيرات وفقا لعملية التوصيل العصبي .
2. قدرتها الكبيرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة من اللحظات

يحدث النسيان في الذاكرة الحسية بسبب الاضمحلال التلقائي (automatic decay) أي أن الأثر الحسي يتلاشى بمرور الوقت ، كذلك التداخل و الانحلال (diplacement et interfernce) لهما دور بارز في فقدان المعلومات من هذه الذاكرة بسبب التعرض إلى مثيرات جديدة قد تتداخل مع المثيرات السابقة أو تحل محلها .

تتم العمليات في هذه الذاكرة على نحو شعوري ، أي أن الفرد لا يكون على وعي تام لما يحدث فيها ، ولا يمكن بأي شكل من الأشكال استخدام استراتيجيات التحكم التنفيذية للاحتفاظ بالمعلومات لمنع تلاشيها .

يشير (**الباطنية و آخرون ، 2009 ،ص 91**) إلى أن قيمة الذاكرة الحسية تتمثل في تأمينها تكامل المنبهات و استمراريتها ، حيث لا تقوم العين بتصوير الأشياء التي لا تراها بصورة مستمرة ، و العينان تتثبتان عند كل نقطة من المنبه ب (1/4 من الثانية)، بعدها يتم القفز لتنتقل إلى نقطة أخرى من المنبه ، فالذاكرة الحسية هي التي تعمل على تخزين هذه الصورة لمدة كافية حتى تتمكن العين من القفز و التثبت من مشهد لآخر.

2.3 الذاكرة قصيرة المدى :

تعد المحطة الثانية التي تستقر فيها المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية، هذا يسمى "بالشعور" وهو يتميز بقدرة محدودة كما أن المعلومة في هذا المخزن تفقد خلال 15 ثانية تقريبا ، فالقدرة الاستيعابية في هذه الذاكرة محدودة جدا ، حيث لا نستطيع الاحتفاظ بكم هائل من المعلومات كما هو الحال في الذاكرة الحسية ، أو طويلة المدى ، حيث يمكنها أن تستوعب فقط (5 إلى 9) وحدات من المعلومات .

(الفت حسين كحلة ، د/سنة ، ص123)

يمكن إبقاء المعلومات لفترة أطول فيها من المدة المذكورة إذا قام الفرد بتكرارها أو تسميعها سواء كان من خلال التسميع الصوتي (القراءة الجهرية) أو التسميع البصري (القراءة الصامتة) ، حيث يساعد التذكر و إطالة إبقاء المعلومات زمنية أطول.

(العتوم ،2004، ص 123)

يذكر (**بتصرف ،العتوم ،2008، ص.ص134-138**) خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ مدة الاحتفاظ فيها محدودة حيث تبقى المعلومات لفترة مابين 15 إلى 16 ثانية ، ما لم يتم تكرارها أو معالجتها ، فتصبح الفترة معتمدة على طول فترة المعالجة .

✓ الطلاقة التجزيئية لهذه الذاكرة محدودة و قد قدرها **ميللر** بحوالي 2 إلى 7 وحدة حسية ، أو ما بين 5 إلى 9 وحدات معرفية .

و يضيف (**بتصرف ، زغبوش ،2008،ص38**) بعض الخصائص منها :

✓ إذا مرت فترة زمنية تقدر ب 18 ثانية على طول المثير لهذه الذاكرة و لم يتم معالجته او تكراره أو التدريب عليه سيتم نسيانه .

✓ إن حدوث أي مشتتات للانتباه خلال معالجة المعلومات يؤدي إلى إضعاف احتمالية معالجة المعلومات و تخزينها في الذاكرة طويلة المدى ،وبالتالي يضعف احتمالية تذكرها لاحقا .

✓ إن سرعة توالي دخول معلومات جديدة إلى ذاكرة قصيرة المدى يجبر المعلومات القديمة على الخروج (مفهوم الاستبدال) مما يعني أنها فقدت أو تم معالجتها بسرعة عالية ، اعتمادا على القدرات الفردية للمعالج قبل انتقالها للذاكرة طويلة المدى .

3.3 الذاكرة طويلة المدى :

تعرف بأنها " نظام طويل لتخزين كمية هائلة من المعلومات والحقائق و المعاني و الأفكار ، بصورة مماثلة للمادة الحقيقية أو بشكل مصغر لها ، وتستمر لساعات أو أيام أو أشهر أو عمر الإنسان كله بعد تلقي المعاني من ذاكرة قصيرة المدى "

(البدوي ،2005 ،ص91)

من خلال التعريف فإننا نستنتج أنها تعتبر التركيب الأكبر في النظام المعرفي ، تقوم بمهمة تخزين كل أنواع المعارف و المعلومات التي تتضمن كل من الصور البصرية ، التعقبات الصوتية ، البرامج الحركية ، المفاهيم ، العلاقات المجردة ، الافتراضات ، القيم والتوجهات .

(إبراهيم ق ، 1985، ص.ص54، 49)

و حسب (**أبو علام ،2012، ص ص126**–127) فإنها تتميز بما يلي :

- ✓ يمكنها الاحتفاظ بكمية كبيرة من المعلومات بعكس الذاكرة قصيرة المدى .
- ✓ لا يوجد مدى زمني محدد لقدرة هذه الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات ، إذ يمكنها الاحتفاظ بمعلومات تظل مع الإنسان طوال حياته يسترجعها كلما أراد.
- ✓ المعلومات فيها أكثر ثباتا و أكثر قدرة على مقاومة عوامل الكف و الانطفاء و التشويش مما يساعدها على الاستمرار فترات طويلة .
- ✓ تتميز بالقدرة على تنظيم المعلومات مما يسهل على الفرد استرجاعها .

ورغم هذه الخصائص إلا أن قدرتها على الاحتفاظ ليست مطلقة ، لذا فإنها كثيرا ما تتعرض لعوامل تؤدي إلى تلاشي وضعف المعلومة ، وهذا ما نسميه بالنسيان .

4. الذاكرة البصرية :

1.4. تعريف الذاكرة البصرية:

تقوم هذه الذاكرة على أساس الصورة البصرية ، ويعود الفضل لبلورة مفهوم الذاكرة إلى عالم النفس المعرفي الشهير **نيسر**(**Niesser**) ،عندما اقترح هذا الاسم و استخدم مفهوم الذاكرة التصورية للدلالة على الانطباعات البصرية التي تجعل المثيرات التي تستقبلها هذه الذاكرة متاحة للتجهيز و المعالجة حتى بعد اختفاء هذه المنبهات ، و يشير هابيرت لاندت(haber landt,1999) أن الذاكرة البصرية تعرف بالذاكرة الأيقونة لأنها تعنى باستقبال الحقيقة للمثيرات الخارجية كما هي في الخارج ، حيث يتم الاحتفاظ بها على شكل خيال يعرف باسم أيقونة(icon) ، كما يرى كل من (bruce & green & ceorgeson,2003) أن ما يتم ترميزه في هذه الذاكرة هي معلومات سطحية عن خصائص المثيرات الفيزيائية كاللون مثلا ، في حين يصعب استخلاص اي معنى للمثيرات في هذه الذاكرة . (**الشرقاوي. أنور محمد، د/ سنة، ص108**)

يعرفها **نيسر** (**Nisser**): "بأنها تلك الانطباعات البصرية التي تنقلها هذه الذاكرة إلى المعالجة اللاحقة. (**العتوم ، 2004، ص124**)

ويضيف (سالم وآخرون، 2006، ص 91) أنها الذاكرة التي تتعلق بالصور والتي سبق اكتسابها مثل الأشكال الهندسية، الرسومات المختلفة والصور بأنواعها.

ومنه نستنتج أن الذاكرة البصرية هي الذاكرة التي تتعلق بالصور التي سبق اكتسابها مثل الأشكال الهندسية ، الرسوم المختلفة والصور بأنواعها ، فهي تتمثل في المعلومات تتلقاها عن طريق حاسة البصر فتدخل إلى مخزن حسي يتمثل في عضو البصر، والصورة الحسية التي ترتسم لدينا نتيجة كل من الخبرة الحسية والبصرية تبقى جزءا من الثانية ثم تبدأ بعدها في التلاشي إلا إذا انتبهنا لها وأدخلناها الذاكرة قصيرة المدى ثم الذاكرة طويلة المدى. **(أبو علام ،2012، ص ص 127 133)**

4.3 مراحل الذاكرة :

الذاكرة الحسية البصرية : تقوم الذاكرة الحسية باستقبال المنبهات الحسية لأول وهلة ، سواء كانت هذه المنبهات سمعية أو بصرية ، وتعرف الذاكرة الحسية البصرية بالذاكرة " الأيقونة " لأنها تعنى باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي في الخارج ، لذا فان بقاء هذه المنبهات يعتمد على شدة المثير ، في هذا الصدد يسير كل من كيلي و تيشير (keele & chase,1967) و ورث (worth,1976) في تجربة تم عرض على أطفال إلى مجموعة من الحروف بعضها ذات لون فاقع و البعض الأخر باللون الداكن ، حيث استطاع الأطفال تذكر العدد الأكبر من الحروف ذات اللون الفاقع أكثر من الحروف ذات اللون الداكن. **(العشاوي ، 2004،ص ص 107،108)**

أ. الذاكرة البصرية قصيرة المدى :

إن أهم ما يميز ذاكرة قصيرة المدى هي ان المعلومات فيها تخضع للتجهيز و المعالجة ، و كذا عملية الترميز فقد يكون بصريا او سمعيا ، أما الترميز الأخير فيعرف **بالذاكرة الفوتوغرافية(photografics memory)** ،حيث يميز به الناس دقيقو الملاحظة كرجال الأمن و العلماء ، أي الذين لديهم القدرة على وصف التفاصيل بغاية الدقة عندما يتعرضون لمثل هذه الصور البصرية . **(العتوم ،2004، ص130)**

ويشير كل من هيتش و والكر **(Hitch & walker,1995, p 147)** أن الذاكرة البصرية قصيرة المدى نظام محدود القدرة ، يحافظ على سجل المعلومات البصرية التي تم عرضها حديثا ، وعلى هذا الأساس تم اعتبار أن هذه الذاكرة تهتم بالمظهر السطحي للأجسام .

أما فيما يخص الترميز فيشير **(الباطنية وآخرون ، 2009، ص 93)** إلى انه يتم في هذه الذاكرة على أساس صوتي ، حيث يتم تسجيل صوت الحرف أو الرقم أو الكلمة أو الجملة ثم يتم ترميز الصور و لرسوم على أساس بصري أي بتكوين الصور البصرية ، لهذا تكون سعتها في الترميز البصري اكبر من الترميز الصوتي .

ب. الذاكرة البصرية العاملة :

تعرف الذاكرة العاملة بأنها القدرة المتوفرة لتخزين ومعالجة المعلومات ببراعة ،أو أنها ذاكرة الاشتغال كونها تساعد على الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ، في هذا الصدد يشير **وونغ و آخرون (wong & al, 2008, p 719)** إلى أنها عنصر مهم من العناصر المكونة للوظيفة المعرفية ، حيث أنها تساعد على تخزين ومعالجة المعلومات .

ان قدرة الذاكرة البصرية العاملة محدودة بأربع مواد ، فمن هذا المنطلق توصل (باشلر، 1988) إلى أن سعة الذاكرة العاملة لها أنماط مختلفة من المنبهات و طبقا لقواعده توصل العالم (Vogel) أن سعتها تساوي تقريبا أربعة عناصر بغض النظر عن مضمونها (**Svegar,2011, pp490-491)**

ت. الذاكرة البصرية طويلة المدى :

كما سبق الحديث عن الذاكرة طويلة المدى بأنها تتميز بتخزين المعلومات لفترة زمنية طويلة ، وان الترميز فيها شانه شان ذاكرة قصيرة المدى يتم صوتيا ، صوتيا دلاليا،

فالذاكرة البصرية طويلة المدى يمكن أن تقوم بتخزين آلاف المواد مع تفاصيل بصرية . ويشير إليها **(سولو ، 1999،ص 296)** بان المعلومات الموجودة في هذه الذاكرة تكون دائما نسبية حيث لا يمكن الحصول عليها بسبب تداخلها مع المعلومات الواردة من الذاكرة قصيرة المدى .

3.4. أهمية الذاكرة البصرية في التعلم :

تظهر أهمية الذاكرة البصرية في عملية التعلم لدى الطفل من خلال استرجاعه للصور المتمثلة في الأشكال و الرسوم ، وكذا الخروف وغيرها ... لذا فهي مهمة وضرورية .

وفي نفس السياق يذكر كل من **(بتصرف ،كيرك وآخرون ،1988 ،ص 154)** أهميتها في النقاط الآتية :

- تساعد على تعلم كيفية التعرف على الحروف الهجائية و الأعداد و المفردات المطبوعة و التمكن من قراءتها .
- استخدامها في مهمات المطابقة البصرية و رسم الأشكال و الرسومات .
- تعلم استخدام مختلف الأدوات و الألعاب .

و بما أن الذاكرة البصرية تعمل على استرجاع الصور البصرية التي تم تعلمها فان ذلك يسهل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة تذكر صور الحروف و الكلمات في ذهنه مما يسرع في عملية قراءتها . **(الباطنية وآخرون ،2009،ص 110)**

كما لا ننسى دور هذه الذاكرة في النشاط الابتكاري و الإبداعي الفني ،وهذا يتطلب تنظيم المعلومات البصرية فكلما كانت المعلومات منظمة و مرتبة من البسيط للمعقد والتسلسل في تقديم الأشكال بداية من الخط المستقيم ثم المنحنى ثم الدائرة ثم المربع ثم الأشكال الأكثر تعقيدا ،كما تبرز أهميتها في تحويل المعلومات اللفظية في شتى مواد الدراسة إلى جداول في أشكال مختلفة حيث يساعد على تنظيم عملية التذكر .

(كامل ،1991، ص 173)

ويوضح أكثر **(أندرسون، 2007 ،ص 193)** من خلال تجربة قام بها ليشيبارد سنة 1967 ،حيث طلب فيها من مجموعة من المفحوصين دراسة قائمة من صور المجلات ، كل صورة على حدة ، وبعد دراسة

المفحوصين للصور عرض عليهم أزواجا من الصور مكونة من واحدة من التي درسوها وواحدة أخرى قامو ا بدراستها من بين هذه الصور ، وفي الجانب الأخر كان هناك موقف لفظي من حيث قيام المفحوصين بدراسة الجمل اللغوية ، وكان يتم اختبارهم بالمثل لتقرير قدرتهم على التعرف إلى الجمل التي درسوها عندما تقدم من خلال أزواج من الجمل تتضمن جملة جديدة و جملة قد تم دراستها ، فاظهر المفحوصين نسبة (11,8 %) من الأخطاء في حالة الجمل اللفظية ، ونسبة (1,5%) من الأخطاء في حالة الصور ، وكانت ذاكرة التعرف مرتفعة بشكل كبير في حالة الجمل ،ولكنها كانت تشكل أكثر دقة في حالة الصور.

ويضيف (**العتوم ، 2004،ص177**) أن بعض الباحثين و العلماء قد أكدوا على أن تمثيل الصور أسهل من تمثيل الكلمات والرموز ، حيث تكمن خصائص تمثيل الصور في النقاط التالية:

- الصور العقلية تظهر اقرب إلى مثيرات العالم المادي الواقعي.
- الصور العقلية تبرز صفات مادية للمثيرات كالشكل والحجم بدرجة عالية من الوضوح.
- أن ظهور أجزاء الصور العقلية كافية لممارسة الإدراك ، وذلك وفق قدرة الفرد على تكملة الفراغات .

وهذا ما يظهر لدى الذين يعانون من صعوبات في القراءة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة بصريا لكنهم يفشلون في تذكر ما تتم مشاهدته بصريا لضعف ذاكرته البصرية ، فهم يواجهون صعوبة بالغة في استدعاء أو إعادة إنتاج سلسلة من الحروف والكلمات من الذاكرة ، فعندما يحاول الطفل تشكيل الحروف التي سيتم تذكرها نلاحظ عدم قدرته على معرفتها بالرغم من سلامة الحاسة البصرية ، وهذا ما يسمى بفقدان الذاكرة البصرية . **(الباطنية وآخرون ، 2009، ص158)**

ما يمكن استخلاصه أن التعلم يحدث عن طريق تمثيل المعلومات ذات الأساس الإدراكي ، وذلك من خلال تمثيل الصور العقلية والذهنية ، والتي تعبر عن تمثيل الأشياء والأحداث والمواقف التي تمثل أمام الفرد في وقت الإدراك .

خلاصة الفصل :

إن الذاكرة بشكل عام ، والذاكرة البصرية بشكل خاص لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان ،وعلى الرغم من درجة تعقيدها خاصة من حيث السعة ، إلا أنها تلعب دورا مهما في مجال اكتساب مهارة التعلم،ويظهر ذلك من خلال قدرتها على استرجاع الصور والمخططات البيانية، إذ تسهل على التلميذ عملية القراءة ومعالجة الحروف والكلمات والجمل وصولا إلى النصوص، وغير ذلك من الأنشطة التعليمية، فكل هذه القدرات من تذكر للصور والأشكال مرتبطة بالعين، فبقدر ما تكون العين سليمة تكون الذاكرة البصرية تعمل بشكل أفضل وبطريقة صحيحة وسليمة فيكون الادراك.

الفصل الثالث : البنية الفضائية واضطراباتها

تمهيد

1. تعريف البنية الفضائية
2. كيفية اكتساب البنية الفضائية
3. أنواع الفضاءات
4. تكون الفضاء عند الطفل حسب بياجيه
5. الفضاء عند الطفل
6. عناصر إدراك البنية الفضائية :

1.6 إدراك العمق

2.6 إدراك الأشكال و علاقاتها المكانية

3.6 إدراك الألوان و علاقته بإدراك الأشكال

7. البنية الفضائية عند روبير ريغال
8. اضطرابات البنية الفضائية و التنظيم المكاني .

خلاصة الفصل.

تمهيد :

مع تطور الطفل ونموه تنقل له معلومات و مفاهيم حول خصائص الأشياء وصفاتها من الأشخاص المحيطين به ، فلكل منهم أهمية و ذلك من خلال العمليات الحسية الحركية ، في البداية يتعرف عليها ولكن دون إدراكه لمعناها ، ومن خلال تطوره يبدأ في إدراكه شيئا فشيئا إلى أن يكتسبه بصفة تامة .

ونقول أن الطفل اكتسب مفهوم الفضاء إذا تمكن من ربط العلاقة بين الأشياء ، هذا الرابط لا يتم إلا من خلال تمكنه من ربط حاسة السمع و البصر و اللمس ، كما لا بد من تدخل عدة عوامل ، تتمثل في تخزين المعلومات المرئية ، المسموعة والملموسة. كل هذا سيتم التطرق له في هذا الفصل .

1. تعريف البنية الفضائية :

- **البنية :** هي نوع من التركيب الخاص بالكائنات أو الأجسام و نوع من التركيب هو الذي يعطي نوع البنية.
- **الفضاء :** هو قدرة الفرد على التموضع و التوجه و الانتباه و التنقل**(tasset , 2002)**
  - إمكانية بناء فكرة حول عالم حقيقي أو وهمي)

هو تشكيلات حقيقية و خيالية و التي تبدأ من المعرفة إلى ما لا نهاية ، وهي نتيجة لتشابك معقد من المعارف الحسية و النشاط الحركي التي تتطور بواسطة الألعاب و التمارين التي تشارك في بناء الفضاء إلى مستوى حقيقي . **(lucie stataes, 1995 , p61)**

ولمعرفة البنية الفضائية يجب أن نعرف أولا مما تتشكل هذه البنية:

- ✓ مجموعة من العناصر : الإنسان ، الحيوان ، عناصر لطبيعة .
- ✓ مجموعة من الوضعيات و العلاقات الممكنة بينها .
- ✓ مجموعة من الخصائص الشكل ،اللون ،الطول ، الكمية .

غير أن المادة تحافظ على نمو الوضعيتين :

- الحس الحركي
- الإدراك

عمليا لا يوجد أصل للمنهجية التي تعمل بها في الفضاء ، لكن المهم احترامه بالبعد.

حسب الموسوعة النفسية **(sillamy , N 1980)** كلمة الفضاء Espacel ، مشتقة من الكلمة اللاتينية spatium ، و هو مفهوم يمثل المجال الذي يضم الفرد ووسطه السيكولوجي ، وهذا الامتداد المكاني يحوي كل المتغيرات السيكولوجية المستقلة التي تؤثر في تحديد سلوك الفرد في أي وقت .

فالمكان حسب **(L . NOT)** هو ذلك الوسط الفارغ الذي لا تكون صورته في الذهن إلا بواسطة الأشياء التي يستغلها ، و التنقلات لتي تحدث فيه ، فإدراك المكان هو إيجاد الوضعيات و الاتجاهات و الأبعاد و الأحجام و الحركات .

2. كيفية اكتساب المعلومات الخاصة بالفضاء :

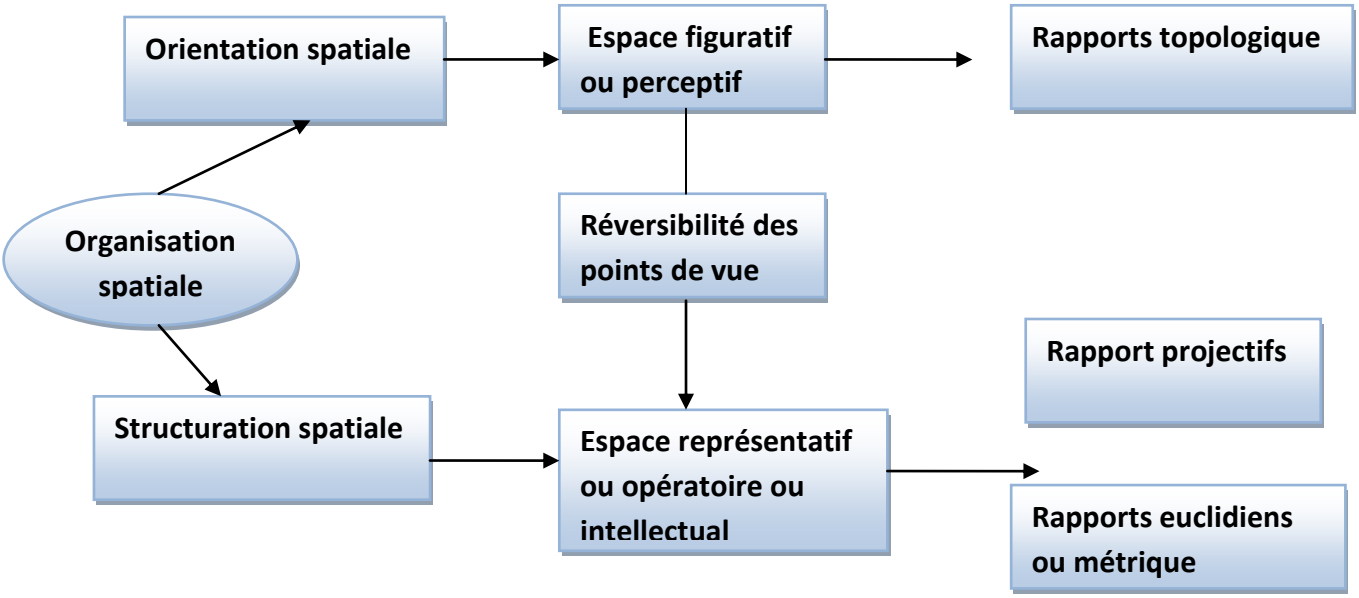
كيف يمكن البحث عن المعلومات المتاحة في الوسط حتى نتمكن من تحديد موقعنا في الفضاء ؟

عمودي (أعلى ،أسفل) – جبهي (يمين ،يسار) – و سهمي (أمام ،خلف)

عناصر الفضاء تتضح انطلاقا من معايير حسية تقدم من طرف المستقبلات الحسية بالنسبة للعين و الرؤية فهي تتعلق :

- **بالتفاوت المجهري** : حيث كل عين لا ترى بالضبط نفس الجزء من المجال البصري بسبب بعد المسافة .
- **التقارب العيني** : تقارب العينين يعتمد على البعد عن الشيء الثابت .
- **الضبط** : تكييف العدسة بحيث تسمح تغييرات انحنائها بإسقاط الصورة على الشبكية.
- **حجم الإسقاط المشبكي** : كلما زاد بعد الشيء عنا كلما كان حجمه النسبي على الشبكية صغير .

إن حدة البصر تؤثر تأثيرا مباشرا على استيعاب المعلومات بشكل جيد .



الشكل رقم(2): يمثل التنظيم الفضائي و أنماطه .

بالنسبة للأذن (السمع): فإنها تستعمل كمؤشرات للمسافة و الاتجاه ، لذا فإننا نستعمل شدة الصوت و الفجوة الزمنية بين وصول الصوت إلى كلا الأذنين ، بتحريك الرأس ثم احد الجانبين ثم من الجانب الآخر نرفع من التباين بين الأذنين مما يسمح بتحسين مؤشرات الإدراك الحسي

(القرائن الحسية) من اجل الكشف عن الاتجاه الممكن لمنشأ الصوت في الفضاء .

في الاستقبال الحسي العصبي : الأحاسيس مرتبطة باتجاه الحركات و كذلك بوضعية الأعضاء بالنسبة للجذع و المتولدة من طرف المستقبلات المشتركة و الأوتار هي المسئولة عن مراقبة الحركات دون الرؤية و تكتمل الأحاسيس و تنجز إلى حد كبير من طرف الأحاسيس الدهليزية بحيث نتمكن من أن نلتف حول أنفسنا ب°c 120.

- ✓ إن تنظيمنا المكاني يستند على التحديد و التنفيذ بواسطة تكرار المعالم الشخصية التي تسمح لنا بإيجاد طريقتنا .
- ✓ إذا كنا نتمكن من فعل هذا في محيط مألوف باستعمال علامة مادية ملموسة فقط (إشارات المرور ،المباني ، المتاجر ، الحدائق ...) دون اللجوء إلى مفاهيم التوجيه المرتبطة بالمصطلحين " يمين ، يسار " أو المرتبطة بالمسافات ، وهذا عندما نريد تنظيم تحركاتنا (الاتجاه المأخوذ ، المسافات المقطوعة ....) فإننا نمر إلى التجريد باستعمال المخططات ، الخرائط ، المقاييس و البوصلات .
- ✓ من اجل أن نشرح لشخص ما كيفية الوصول إلى مكان معين يجب علينا استعمال لغة مهيكلة و تقليدية ، حتى يتمكن المستمع من استيعاب و فهم المعلومات **مثال :** عند إشارة المرور الثالثة ، انعطف يمينا ثم خذ الشارع الأول إلى اليسار ... ، و منه المصطلحات اللغوية يجب إن تكون معروفة من كلا الطرفين و تحمل نفس التوجهات .

3. أنواع الفضاءات :

قبل التطرق إلى أنواع الفضاء وتمثيله عند الطفل ، يجدر بنا أن نقوم أولا بالتمييز بين مختلف أنماط الفضاءات : كالفضاءات الادراكية (بصري , سمعي , لمسي)، و الفضاءات الرياضية.

1.3 الفضاءات الادراكية (Les espaces perceptifs) :

للاتصال بالعالم المحيط بنا، كل كائن حي يملك أعضاء حسية و فضاؤه الإدراكي متعلق جزئيا بالعالم الفيزيائي الذي يعيش فيه (ضوء ، الجاذبية الأرضية ....) ، كما يتعلق بأعضاء حسية أخرى تقل أو تكبر أهميتها عن سابقاتها ، مثلا الرؤية ، الإبصار الزوجي ضروري للإدراك المقارن – في أن واحد – للأشياء المتباعدة عن بعضها البعض .

2.3 الفضاءات الرياضية (Les espaces mathématique) :

الفضاء الرياضي معرف بالهندسة بمعنى مجموع المفاهيم و الخصائص المحفوظة ، و ذلك عند قيامنا بالتحويلات التي تنتمي إلى مجموعة معينة على مستوى الصورة ، فكل مجموعة تطابق هندسة معينة .

(VURPILLOT , E 1975)

1.2.3. الفضاء الطوبولوجي(L' espace topologique) :

تعتبر الطوبولوجيا الجزء الأساسي للهندسة ، حيث أنها تهمل الزوايا و الاستقامات ولا تهتم إلا بالجسم المتغير و تنطبق هذه المميزات على الفضاء البدائي للطفل ، لهذا يعتبر الفضاء الطفلي خلال الطورين البدائيين من المرحلة الحسية الحركية طوبولوجيا . **(L ,NOT,1986)**

وهو قائم على الروابط الفضائية الداخلية للشيء نفس أو لصورته ، وتكون هذه الروابط الأولية متصلة بالنشاطات الجسمية عند الطفل ، و القائمة على التجربة الحسية الحركية ، واهم العلاقات التي تميز الفضاء

الطوبولوجي حسب " بياجيه " هي المجاورة ، الفصل ، الترتيب ، الإحاطة والاستمرارية.

(LAURENDEAU,PINARD,1986)

فبداية بناء الفضاء إذن، تكون قائمة على تشكيل عناصر الشيء نفسه قبل الانتقال إلى علاقة الأشياء فيما بينها في إطار نظام شامل داخل الفضاء الكلى ، بمعناه التام .

2.2.3. الفضاء الإسقاطي (L'espace projectif) :

يعتبر الفضاء الإسقاطي توسيعا للنظام المغلق للفضاء الطوبولوجي ، وتكون بداية ظهوره مقترنة بالتوقف عن تقييم الجسم (صورته) ، أي دون الرجوع إلى نقطة مرجعية ، ولكن بالاعتماد على وجهة نظر الخاصة بالفرد، وتلك الخاصة بالآخرين .

إذن يقتضي تنسيق الأشياء المتميزة بعضها البعض أو وضع عناصر الشيء الواحدة تلوى الأخرى، وهذا وفق منظور معين ، ويعرف الفضاء الإسقاطي نفس تطور الفضاء الطوبولوجي ، ولكن بوجود فرق زمني معين . **(Dolle ,J .M,1977)**

و لوحظ انه منذ مستوى النشاط الإدراكي و الذكاء الحسي الحركي ، يتمكن الطفل من تعلم المعالجة اليدوية لبعض العلاقات الاسقاطية ، كما يشير ذلك التطور المبكر لثبات الأحجام و الأشكال رغم التشوهات المفروضة عليها من المسافات و المنظورات ، والتنسيق بين هذه العلاقات الاسقاطية الجزئية فبالتدريج يكتسب مرونة أكثر و فعالية مع ظهور التمثيل المصور في المستوى الحسي .

و بعد عدة سنوات ، يتوصل الطفل إلى تحقيق نظام إجرائي ذو مرجع إسقاطي يؤمن التنسيق الجيد للمنظورات و انعكاسية وجهات النظر ، فالمفاهيم الطوبولوجية المشكلة من قبل تتوسع بفضل الروابط الاسقاطية ، وتكتسب دلالة جيدة ، فمثلا الروابط المتقابلة للمجاورة تتحول إلى روابط تناظرية متقابلة، وهذا

بفعل مفهوم المنظور (LAURENDEAU,PINARD,1986) ، إذن بداية تكون هذه المرحلة بداية تجريد الأشكال الهندسية التي لا تتأثر بتغير الحجم و الشكل.

2.3.3.الفضاء المتري أو الإقليدي (L'espace métrique ou euclidien):

يشتق هذا الفضاء كذلك عن لفضاء الطوبولوجي ، ويتكون بصفة موازية مع الفضاء الاسقاطي ، الذي يتوافق معه من جهة ، ويتميز عنه من جهة أخرى .

و يعمل الفضاء الاقليدي على تنسيق الأشياء فيما بينها ، حسب نظام شامل أو إطار مرجعي ثابت يفرض منذ البداية الحفاظ على الإطار و المسافات ، إذن المفاهيم الاسقاطية هي التي تضمن الاحتفاظ بالجانب القياسي ، أي بأبعاد الأشياء و المسافات التي تفصل هذه الأخيرة عن بعضها البعض .

ومن المهم ذكر انه لا يمكن أن تكون هناك علاقات اقليدية دون بنية العلاقات الاسقاطية ، فالفضاء الاقليدي يبدأ في التكون على مستوى الذكاء الحسي الحركي ، ثم يحدث على المستوى الحدسي إدخال و تنسيق المفاهيم الاقليدية ، ولكن أكثر عرضة للتشوهات المتولدة عن الانعكاسية لتمثيلات الصورة ، وهذا أولى الاحتفاظات الحقيقية للمساحات ، الأطوال ،المسافات اللازمة لتطور الفضاء المتري ولا تظهر إلا على مستوى العمليات الملموسة .

4. تكون الفضاء عند الطفل حسب بياجيه :

لا يشكل الفضاء معطية فورية للوعي ،فحسب بياجيه هو نتاج لمرحلة طويلة من المثابرة التي تكون مقرونة بتفريق و ربط التصورات الذهنية الحسية الحركية . **(Marise.F,1980)**

ففي دراسته المقارنة للتصور الذهني ، قام "**ورنر**" (1948) بتحليل المفاهيم الفضائية الأولى للطفل ، و حاول إبراز أن بناء الفضاء ناتج عن تمييز تدريجي بين الفضاء و العالم الخارجي ، انطلاقا من مفاهيم عملية ترتكز على الفعل الفيزيائي ،والمرتبطة بالجسم نفسه (**URENDEAU,M ,PINARD,A,1986**)

إذن ، يرجع الفضل في بناء الفضاء عند الطفل إلى الإدراك و المعالجة اليدوية للأشياء ، و ذلك أثناء نشاطاته وتنقلاته . ففي بادئ الأمر يكون الفضاء عند عمليا (تطبيقيا) و حركيا.

(BENNABI,M,1987)

بمعنى انه ينشا من خلال النشاط و الوعي بالرابطة الموجودة بين الإدراك و الحركة ، دون أن يتدخل التمثيل الفكر .

نستنتج من ذلك أن بناء الفضاء هو سلوك ذكي ، يتطلب نشاطا ذهنيا، لكن للوصول إلى ذلك لا بد أن يجد الطفل وحدة القياس والتي تكون جاهزة ، و إنما عليه إن يكون قادر على القيم بعمليات منطقية (Opération logique) ، وخاصة منطقية رياضية (Matthématique–logique) ، وكذلك الفضائية الزمانية و المتعلقة بالمتناهيات ، فالطفل إذن يكون فضاءه على مستويين :

- **الفضاء على المستوى الحسي الحركي L'espace sur le plan sensori –moteur:**

يمر الفضاء عبر طور عملي كي يصبح ذاتيا ، قبل أن يصل إلى طور التمثيل ، فنشأة الفضاء تبدأ في العامين الأولين حيث يسيطر نشاط ذهني هام ، وذلك لوجود ذكاء حسي حركي قائم دون أي تدخل للتمثيل أو اللغة أو المفهوم ،فهو يمثل التنظيم التدريجي للسلوكات أو التصورات الذهنية للاستيعاب ، والتي تسمح للطفل بالتكيف مع الأشياء و الفضاء القريبين .

فالارتكاز عليهما ،يمكنه من انجاز نشاط حركي و إدراكي مناسب ، فدور الذكاء ليس السماح للطفل بالتوصل إلى حقائق ، وإنما تحقيق نجاحات ناتجة عن تكرار السلوكات خلال التطبيقات اليومية فيصبح قادر على الإمساك بالأشياء و اللحاق بالبعيدة و اكتشاف المختبئة منها .

هذا ما أدى بياجيه للاعتقاد أن السلوك قائم منذ الولادة (**غسان يعقوب ،1980**) . ففي البداية يكون الطفل غارقا في فضاء مبهم ، حيث تتساوى لديه الاشياء بالمنظورات ، ويتساوى لديه الفضاء الموحد بالنشاطات غير المتجانسة (**MARIS,F 1988**)

فالطفل لا تكون لديه فكرة عن دوام الشيء ، ولا هيكلة فضائية موحدة ، بل مجموعة من الأبعاد الناتجة عن مختلف الفضاءات الحسية (البصرية ، اللمسية ،السمعية و الفمية) و التي يسميها بياجيه (Groupe de déplacement) و تكون غير مترابطة فيما بينها .

فمن خلال إدراك الطفل المرتبط بالتجربة و الحركات التي تظهر لديه الحلقات الدورية الابتدائية ، التي تولد الاستيعاب المعمم l'assimilation génératrice ، حيث يكون الطفل قادر على فهم و إدراك العلاقات الفضائية الأولية بوجود الأشياء .

ومن أهم هذه العلاقات :

- **المجاورة (le voisinage)** : إن ابسط علاقة فضائية هي المجاورة ، أي تقارب العناصر الحسية المدركة في نفس المجال **(piaget ,J ,1948)** ، وهذا المفهوم يتطور وفق السن ، ففي مراحل الطفولة الأولى ، يدمج الطفل الأشياء في شيء واحد، و ذلك لأنه لا يستطيع التمييز بين الأشياء ، ولكن عندما يتوصل إلى ذلك ، فانه ينتقل إلى العلاقة الفضائية الثانية ، و التي تتمثل في الفصل .
- **الفصل (la séparation)** : وهو الإدراك حسيا أن الوحدات منفصلة ، بالتالي تصبح للطفل القدرة على التمييز بين الأشياء و هي متجاورة ، و يستمر تطور هذه العلاقات و تحليها مع تطور السن **(piaget , J ,1948)**

- **الترتيب (l'ordre)** : يتمثل في العلاقة تتكون بين العناصر المتجاورة و المنفصلة عن بعضها في نفس الوقت ،عندما تكون موزعة الواحدة تلوى الأخرى .
- **الإطاحة (l'enveloppement)** : عندما تتابع أ،ب ،ج، العنصر ب هو مدرك حسيا كعنصر بين "أ" و "ج" ،هذا يماثل إحاطة وحيدة البعد ، ففي الإحاطة لبعدين ، يدرك العنصر حسيا و هو في مساحة لعنصر محاط بعناصر أخرى ، مثل الأنف فهو محاط بالوجه ، أما في الإحاطة ثلاثية الأبعاد يمكن إعطاء مثال "وضع الشيء في علبة مغلقة " ، ونظرا لتعقد هذا المفهوم فهو بطيء التطور.
- **الاستمرارية (la continuité)** : يتعلق الأمر بإدراك استمرارية المساحات رغم التحولات ، فبرغم من أن الوجه مثلا بنية قابلة للتبديل ، فان الطفل يتعرف غلى وجه أمه ، وهذا بفضل مفهوم الاستمرارية.

(piaget,J ,1948)

اذن في هذا المستوى الحس حركي ، و بالضبط في الطور الثالث نحو الشهر الثالث يبدا الربط بين "الرؤية و القبض" و "الرؤية و المص" ،وهذا الربط بين الوظائف يمنح بداية الديمومة للأشياء ، فتموضعات و تنقلات الأشياء سوف تشترط على الطفل الاستعمال التدريجي للعلاقات المعقدة بينها. **(Maris,F ,1948)**

و ابتداءا من الطور الرابع ، أي من الشهر الثامن إلى الشهر الثاني عشر ، سيصبح الطفل قادر على التفريق بين الفرد و الشيء اللذين سيتمتعان بصفة الديمومة. فانطلاقا من هذا الطور ، سيفرق الطفل بين تنقلات الفرد و تلك الخاصة بالشيء فهو يعي في نفس الوقت التنقلات الخاصة به وعدم حركية الشيء و سكونه.

(PIAGET ,J,1948)

وعند وصول الطفل إلى الطور الخامس ، من 12 شهرا إلى 18 شهرا ، يتم لديه تشكيل المجموعات الموضوعية المحضة ، وبمجرد ظهور الحلقات الدورية الثلاثية ، فان هذه الأخيرة ستوجب تجاربا فعالة تسمح

للطفل بان يكتسب العلاقات الفضائية بين الأشياء ، مثل علاقتي : المحتوى / المحتوي ، تحت / فوق ،أمام / وراء . وفي هذا التطور تكون هناك القدرة على الاستعمال الأمثل للعلاقات الفضائية .

وعند انتهاء المرحلة الحسية الحركية في الطور السادس ، من الشهر 18 الى الشهر 24 تظهر الوظيفة الدلالية (Sémiotique) ، وفي هذه المرحلة فقط يمكن للطفل أن يمثل العلاقات الفضائية بين الأشياء و بين تنقلاته الخاصة . **(MARIS , F , 1988)**

فبفضل الاصطدام مع الآخرين و بالأشياء ، يمكنه ان يبني تدريجيا حدوده الجسدية و يتوصل إلى تكوين علاقة وظيفية داخلية بين النظر و الحركة **(Bennabi, M, 1987)**

- **الفضاء على المستوى التمثيلي (L'espace représentatif) :**

الانتقال من الإدراك إلى التمثيل يتم بصورة بطيئة و تدريجية ، وهذا التمثيل يشتق من النشاط الحسي الحركي الذي يضاف إليه فترة من ظهور الوظيفة الرمزية ، والتي تجعل الطفل قادر على التأثير ليس فقط على الأشياء الموجودة في مجاله الإدراكي ، ولكن يمتد ذلك الى معالجة الأشياء الرمزية أو الممثلة ذهنيا .

إذن فالتمثيل يتولد مع اتحاد الدال الذي يسمح باستحضار الأشياء الغائبة بواسطة المدلولات التي تربطها بالعناصر الحاضرة **(Maris , F , 1988)** ، فالتمثيل يمدد الإدراك و يضيف له نظاما من المدلولات التي تميز بين الدال و المدلول .

فالدال(Signiant) هو اللغة المتداولة أو الخاصة ، مثلا الهندسية ، أو الرموز (الإشارات ، الرسومات ، الصور).

أما المدلول(Signifie) في هذه الحالة الخاصة بالتمثيلات الفضائية ، مجمل التحولات الخاصة بالفضاء و الوضعيات الفضائية .

إذن ، فالأمر يتعلق هنا باستحداث حقيقة غائبة بواسطة الصور ، و التحكم في هذه الأخيرة عن طريق التمثيل الذهني ، وليس بواسطة السلوك الفردي .

إن تطور السلوكات الفضائية التمثيلية يتم في تطور العمليات الملموسة ، و التي تمتد من السنة الثانية حتى 12 سنة ، وتتميز هذه المرحلة بظهور العمليات الملموسة في حدود 7 سنوات حتى 8 سنوات ، و هذا بعد اجتياز مرحلة طويلة تعرف بالمرحلة ما قبل الإجرائية بين الفضاء الحسي الحركي و الفضاء الإجرائي ، لذا يجب أن يفصل بينهما بفضاء ما قبل إجرائي ، يسميه بياجيه بالفضاء الحدسي .

يتميز هذا الأخير بالاستدخال الذي يكون في بادئ الأمر جامدا و مجزءاً ، و بالتدريج يصبح أكثر حركية و بنائية للتصورات الذهنية الفضائية المكونة فيما سبق من قبل الذكاء الحسي الحركي .

يشغل هذا التطور البطيء كل فترة الطفولة الأولى من(2-7 سنوات) ، ويؤدي إلى ميلاد الفضاء الإجرائي ، في هذا الوقت الذي تكتسب فيه التصورات الذهنية مرونة ، حتى تتحول الأفعال المستدخلة إلى عمليات عكسية تماما بين الفضاء الحسي الحركي و الإجرائي .

هناك استمرارية ، فاستدخال الأفعال الفضائية للمستوى الحسي الحركي هي التي تولد الفضاء الحدسي ، و الحركية التدريجية للبنيات الحدسية للمستوى ما قبل الإجرائي ، وهي التي تولد لنا في النهاية الفضاء الإجرائي عموما ، فتطور الفضاء التمثيلي هو مسار طويل من الفعل (action) إلى العملية (opération) .

(LAURENDEAU , M , PINARD,A ; 1986)

وعليه ، يمكن ان نميز بين نوعين من أشكال الفضاء ، ويتم تكوينهما وفق فترتين هما :

أ. **الفضاء في المرحلة ما قبل الإجرائية** : تدعى ايضا بمرحلة الذكاء الحدسي او الذكاء ما قبل المنطقي ، تمتد من سنتين إلى حوالي 7 إلى 8 سنوات .

في هذه المرحلة الطويلة يطغى التمثيل الرمزي ، حيث يتعذر على الفكر أن يتماشى وفق أفعال مستدخلة ، حيث أن هذه الأخيرة لا تتجمع وفق نظام كلي ، كما أنها لا تمتلك التغير و العمليات العكسية اللتان يتميزان

بالعملية العقلية الحقيقية ، و تبقى هذه الفترة مرتبطة دائما بالقدرات المحدودة للنشاط الإدراكي . ولكنه انطلاقا من هذه الفترة يصبح الطفل قادرا على معالجة الأشياء حسيا ، وتسمية الصور المعوضة واستحضارها ذهنيا ، من اجل ذلك يكون نشاطه الذهني حدسيا ، و بالتالي يمكن اعتبار هذه الفترة انتقالا فعليا من المستوى الحسي الحركي إلى مستوى التمثيل التصوري .

و هكذا يمكننا أن نميز فترتين في مرحلة ما قبل العمليات :

- **الفترة الأولى** (مابين عامين إلى 5 سنوات): يكتسب الطفل في هذه المرحلة لغة تلميحية أو إشارية أكثر منها إعلامية ، ولا تسمح له باستحضار إلا الوقائع الخاصة ، فيعيد الطفل بناء عالمه الخاص وفق المستوى التمثيلي، وذلك انطلاقا من ذاته ،لذلك تكون الآنوية العقلية في أقصاها . فأثناء هذه الفترة الأولى ، نجد كل ما يصفه بياجيه في تطبيقاته الخاصة بالآنوية وما تتضمنه من اصطناعية (artificialisme) ، احائية(animisme) ،الواقعية (réalisme) ،و السحرية (finalisme). فالمهم هنا هو ان فكر الراشد يرتكز أساساً على مصطلحات مجردة و عامة ، يعبر عنها وفق نسق من الرموز الاصطلاحية والمجردة ، مثل اللغة ، وذلك خلافا لفكر الطفل الذي لا يركز على المصطلحات ، ولكن على ما سماه بياجيه بما قبل المصطلحات.
- **الفترة الثانية** : التي تميز المرحلة ما قبل الإجرائية ، فتمتد من 5 سنوات إلى 8 سنوات ، وتسمى بالفترة الحدسية ، حيث يصل الطفل الى استخدام عموميات اكبر ، فيصبح قادر على التحكم في عدد معين من الظواهر المميزة للمحيط و ذلك على المستوى التمثيلي ، ومستوى المفاهيم .

هنا يتطور لدى الطفل مفهوم السببية ، حيث يصبح لديه القدرة على توضيح العلاقة بين السبب و الحدث، وذلك في مواقف مجردة وحاضرة. . (manuel de psychologie,1986) كما يصبح ذكاء الطفل

أكثر قدرة على تمثيل الظواهر المختلفة، والتوقع المسبق لنتائج التحويلات إضافة إلى التعبير عن عالمه المسبق والآني بواسطة نشاطات موافقة للتصنيف، التعداد أو العد، والقياس .

وعلى سبيل المثال، وفيما يخص الفضاء حسب بياجيه ، فانه انطلاقا من 5 سنوات يبدأ الطفل يأخذ بعين الاعتبار العلاقة الإسقاطية ، وفي 6 سنوات يصبح قادر على تكوين مستقيم يربط بين نقطتين ، إذن التفريق بين وجهات النظر تظهر نحو 7 إلى 8 سنوات ، لكن لا يكون هنالك ربط كلي وحقيقي إلا في حدود 9 إلى 10 سنوات .

ب. **الفضاء في المرحلة الإجرائية الملموسة :** إن البناء الذهني القائم في الطفولة الثانية على الحدس ما هو إلا تمهيد للبناء الذهني التالي ، القائم على الذكاء المحسوس والعلاقات العكسية.

فابتداءاً من سن 7 إلى 8 سنوات ، يتجاوز الطفل الأبعاد التصورية (les aspects figuraux) ، و يتحرر الفكر من الخضوع إلى الصور العقلية فقط ، فبفعل التمثيل الذي يسمح بالاستدخال التدريجي يصل الطفل تدريجيا إلى تطوير أدوات جديدة من المعرفة المنطقية و الرياضية ، و تصبح العمليات ذات فعل رمزي على الواقع بدلا من استحضاره فقط .

فالطفل إذن ، يصل إلى التحليل بطريقة منطقية ، وينتقل من معرفة ذاتية للوقائع الى معرفة أكثر موضوعية ، و أهم شيء يظهر في هذه المرحلة هو العمليات الملموسة او المحسوسة ، والقائمة على العلاقات العكسية (Manuel de psychologie,1986). و أحسن معيار لظهور العمليات على مستوى البنيات المحسوسة هو بالفعل تكوين الثوابت أو مفاهيم الاحتفاظ ، فإذا كان النشاط المعرفي لهذه المرحلة إجرائيا ، فهذا يستلزم انه عكسي من جهة ، لان العملية هي التحول من الحالة "أ" الى الحالة "ب" ، مع بقاء خاصية ثابتة على الأقل أثناء التحول و العودة الممكنة من "ب" إلى "أ" ، بإلغاء التحول (DOLLE,J,M 1977) ، في المقابل فانه في هذه المرحلة يرتكز الفكر على ثوابت ، لذا فعملية التحول هي عكسية .

حسب بياجيه ، يعتبر ظهور الفكر الإجرائي او المنطقي نتاجا لميكانيزمات التنظيم ، المرتبطة بالفعل الحقيقي و نتائجه ، هذا التحرر من الآنوية (décentration) يؤدي إلى عدم الاتزان بين الاستيعاب و التوافق إلى الاتزان بينهما بفضل الظاهرة العكسية المكتسبة في هذه المرحلة ، وتظهر أهم البنيات العملية ، وهي التصنيف ، الترتيب و العد ،والتي تمثل العمليات المنطقية الرياضية .

- **التصنيف (la classification)**: هو عملية وضع العلاقات بين التشابهات ة الاختلافات مستلزما فهم علاقات الاحتواء ، هذا النظام أي التصنيف ، لا يتشكل على شكل عملي إلا في سن 7 أو 8 سنوات ، بحيث يستطيع الطفل إدراك مراحل التصنيف الكامل مسبقا ، في اتجاهين ، إما تصاعديا أو تنازليا.(Maris , F 1988)
- **الترتيب (la sériation)** : يتمثل في تنظيم العناصر حسب خاصية متغيرة ، انه عملية تخص علاقة متماثلة ومتعدية ، انطلاقا من 7 إلى 8 سنوات ، ويستعمل الطفل مباشرة طريقة منظمة تتمثل في التحولات التي تعرضت لها ، وذلك بارتكازه على التحولات ، وليس على الأشكال المجسدة (المهيأة المدركة)على عكس الأطفال في المرحلة ما قبل الإجرائية، أي توجد أولاً مرحلة عدم الاحتفاظ الموافقة للذكاء الرمزي ، حيث تكون قيمة المادة مختلفة في كل مرة مثلا، الكمية اقل في الكعكة لأنها مسطحة ، في حين أن الكرة سمينة (doll,J,M1977) ، ثم في المرحلة البينية (intermédiar) ،هناك ما يسميه بياجيه بشبه الاحتفاظ والمطابقة للذكاء الحدسي ، وما يلاحظ هنا هو انه في هذه المرحلة يرتكز الأفراد في تعليقاتهم على الأشكال الإدراكية كي ينفوا تساوي المادة .

فيما يخص الاحتفاظ بالوزن ، فنلاحظ نفس المراحل ،عدم الاحتفاظ ،شبه الاحتفاظ غير مؤكد ، والاحتفاظ المؤكد و البديهي في حوالي 8 الى9 سنوات .

بالنسبة للاحتفاظ بالأحجام ، فهو الأكثر تأخرا ، حيث لا تكتسب إلا بين 10 و 12 سنة ، الاحتفاظ بكميات المادة ، الوزن،الحجم ، يتم حسب الترتيب الموصوف انفا ، بمعنى انه يظهر باحترامه لهذا التتابع و الفرق الذي تحدثنا عنه ، يخضع اذن لقانون التكون البنائي ، فيما يخص الفضاء ،هناك عدد من الثوابت المتبادلة (corrélatif) للعمليات المنطقية فهي تتطور . ونحن نهتم بثلاث منها ، تتعلق بالاحتفاظ بالأطوال ، الاحتفاظ بالمسافات ، و الاحتفاظ بالأحجام في الفضاءات الإجرائية للأطفال ،و يتم عموما في حوالي سن 7 سنوات ، فهو يفترض أن يكون مفهوم البعد (distance) مكتسبا أولا، ولكن اللجوء إلى نظام مرجعي (هذا النظام مكون من محيط مشترك بين كل الأشياء، سواء كانت ساكنة أو متحركة) هو مثل تركيب المقادير (grandeur) ، يكون متجانسا مع الموضوع الفارغ ، بمعنى آخر الاحتفاظ بالأطوال يفترض تشكيل الفضاء كإطار يحوي الأشياء التي تحفظ فيها الأبعاد ، نفس الشيء بالنسبة للاحتفاظ بالمساحات ، فهي بدورها تتم في حوالي 7 سنوات. **(manuel de psychologie,1986)**

أما الاحتفاظات الفضائية ، فتتم بين 8 إلى 9 سنوات ، وفي حوالي 11 الى 12 سنة، نجد الاحتفاظ بالحجم الفضائي (Volume spatial) ، ويكتمل تكون الفضاء بأبعاده الثلاثة (الطوبولوجية ،الاسقاطية ،الاقليدية).

5. الفضاء عند الطفل :

وهو يمر بمراحل :

. المرحلة الأولى : الفضاء الفجائي من الولادة – 3 أشهر :

قبل 3 أشهر تصور الفضاء بالنسبة للطفل محدود جدا بسبب عدم نضج مركز العصب الحسي و الخبرات ، الوليد في هذه المرحلة يخيل له أن العالم عبارة عن مدركات حسية ، مجزاة و آنية متعلقة بلحظة معينة إذن فهو لا يميز و لا يربط العلاقات بين هاته التي ترتكز في نموها أساسا على الأمومة من حيث لمستها ،

نظرتها و كلامها أي أن كمية ونوعية المعلومات الخارجية التي يتلقاها الرضيع مرتبطة بمدى الرعاية ، أي الاهتمام الأموي فالرضيع يرد ذلك بصياحه ، بابتسامته و نظراته .

إذن فكل المدركات الحسية مرتبطة بطريقة أو بأخرى بالأم فعند الإحساس بالرضا و بعدمه و لا يترك أبدا للفضاء (فضاء المدركات) بعدا حقيقيا واحدا .

عالم الرضيع هو فضاء للنظر ، للسمع ،للمص ،للمس ،للحس هي فضاءات لا روابط بينها ، فالفضاء النظري البحر يوافق المؤثرات البحرية في تلك اللحظة الذي يراه نائم في سريره هو نفسه الذي يراه حين ينام في حضن أمه .

"بدا من الشهر الثاني بوجهه البشري يصبح مدرك بصريا محسا من طرف الطفل أكثر من أي شيء آخر في محيطه " (spitz)

في هذه المرحلة العمرية يرى الطفل الأشياء و الكائنات القريبة منه لكن الطفل حساس جدا إلى الفضاء السمعي و الفضاء اللمسي و الفضاء الشمي. **(luis stars,pp 61,62)**

يتطلب تكوين مفهوم الشيء تنظيم المجال و يسير متضايقا معه إذ يتكون المجال من المكان العملي بالنسبة للطفل في عدد من الأماكن التي يمارس فيها نشاطاته ، فالمجال ليس موجود بالنسبة له طالما انه يجهل نفسه و هو سوى خاصية من خصائص العقل. **(مريم سليم ،2002،ص 43)**

. المرحلة الثانية : الفضاء المعاش من 4 أشهر – سنتين :

الخطوة الثانية في المرحلة الحسية الحركية للطفل في هاته المرحلة يتحرك في محيطه الفضائي و لكن دون تحليله ، فتتطور وضعية المشي من وضعية القعود إلى المشي الأوتوماتيكي ، ومن ردود فعل اعتباطية إلى رؤية منظمة و مفهومة (ربط العلاقة بين النظر و الفهم) فهذه قاعدة أساسية لتكوين الفضاء الذي في

انتشاره حسي مجزأ يرتبط باللحظة الآنية والذي يبدأ في التمييز شيء فشيء ، وتصبح عادة المدركات الفضائية عند الطفل مرتبطة بخبرته و لمساته و أفعاله .

-**من أربعة إلى سبعة أشهر** : وهي مرحلة إدراك الأشياء المرئية مع نضج وتنسيق حركة العين و اليد فان الطفل و بالتدريج يكون روابط بين مختلف الفضاءات الحسية و المدركات الجديدة المكتسبة و التي تميز هذه المرحلة التثبيت (فهم الشكل).

-**من 7 إلى 8 أشهر** : التثبيت في الحجم : هنا الرضيع يتعرف على رضاعته ، ويستطيع أن يديرها بين يديه و يرضع منها .

-**من 9 أشهر** : الرضيع يبدأ في البحث عن الشيء الذي نصب عينيه عليه ثم اختفى هذا التطور مهم جدا

-**من 12 إلى 13 شهرا** : باستطاعة الطفل إيجاد الأشياء المخبئة عنه بكل سهولة و رؤية تحرك الأشياء .

-**من 18 إلى 24 شهرا** : الطفل يصبح باستطاعته تطوير عدة علاقات فضائية (تحت ، خلف ، فوق).

. **المرحلة الثالثة : من 2 إلى 7 سنوات** : الطفل سوف يقارن تجاربه الفضائية المختلفة، سيدرك أن رمي الكرة بعيدا يجب أن يعطي مزيدا من الجهد و انه سوف يجد متعة في تجريب مختلف الأحاسيس يبدأ يكتشف أثار الأبعاد، فيلاحظ أن اختلاف وضعية رأسه ينتج عنه اختلافات في شكل الأشياء التي يعرفها الطفل . يطور من فهم الفضاء فيميز الفضاء القريب والبعيد و يدرك المسافات واهتمامه بالعلاقة بين الأشياء فيبدأ من تحرك ألعابه (يقربها ، يبعدها) يبحث بنشاط عن الأشياء المخبأة .

. **المرحلة الرابعة : بعد 7 سنوات :**

تصل إلى 7 سنوات الطفل سوف يحتفظ بالألفاظ و حالات التوجهات المكانية، نحو 6 سنوات يعلم أن الكلمات من اليسار إلى اليمين و العكس .

انه قادر على تنظيم فضائه وفقا لاحتياجاته ، ولكن هذا محدود و دائما بالفضاء المحيط به بعد 7 سنوات يصل الطفل إلى الفضاء التصوري و هو يكون قادر على الرسومات التي تتمحور حول مفهوم

الفضاء من ناحية أخرى في هذا العصر يكتسب الطفل مفهوم المحافظة على المسافات و المسافات و الكميات و الأشكال. **(joisiann lacombe, pp 90-91)**

يحتاج الأطفال إلى الإحساس بالحدود المكانية مثل أعلى و أسفل ، يمين ،يسار بوجه عام يتعلم الطفل أولا أعلى ثم بعدها أسفل ، و خلف ، وأخيرا جانبا ، ويعد طفل سنة ثالثة تقريبا قادر على التمييز بين اليسار و اليمين و ذلك عن طريق أجزاء الجسم كالعينيين و اليدين و الرجلين و الأذنين ، أما بالنسبة للاتجاهات فقدرة الطفل تزداد في فترة 6 إلى 12 سنة و بوجه عام فان طفل سن 8 سنوات يكون قادر على تحديد مكان الكرة أثناء التصويب في كرة القدم. **(مريم سليم ،2002،ص 270)**

6. عناصر إدراك البنية الفضائية :

1.6 . إدراك العمق :

يستخدم الباحثون في المجال الإدراكي مصطلح الإدراك العميق من اجل إطلاقه على الوعي بالمسافة أو الفراغ القائم بين ذاتها و الأشياء في مجال الرؤية لدينا و في أي اتجاه من موقعنا سواء كان في الأعلى أو في الأسفل في الجانب أو في الأمام .

و قد شوهد النمودج البدائي لإدراك العمق من خلال التجربة التي ظهر الطفل بعمر أسبوعين إلى احد عشر أسبوعا وهو موضوع أمام شاشة ، حيث يكبر الطفل بسرعة هائلة متقدما إما بطريقة تصادمية على وشك الحدوث أو الخروج عن إطار وفي تجربة أخرى يدحرج جسم حقيقي صوب الطفل بسرعة بحركة تصادمية لكنه لا يصل إليه . **(روبرت واطسن و هنري كلاي ، 2004، ص 253)**

2.6. إدراك الأشكال و علاقتها المكانية :

تختلف قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية القائمة بين الأشكال تبعا لاختلاف مراحل نموه و بين حياته ، وتدل دراسات "**بياجيه**" على أن الطفل فيها بين سن الثانية و الثالثة من عمره لا يدرك من تلك

العلاقات إلا ما كان منها عمليا نفعيا متصلا اتصالا مباشرا بإشباع حاجاته و رغباته و انه فيما بين الثالثة و الرابعة من عمره يدرك العلاقات المكانية الذاتية أي علاقاته بها و علاقاتها به .

و يكيف نشاطه و سلوكه وفقا لهذا الإدراك و انه بعدان يتجاوز الرابعة من عمره يدرك العلاقات المكانية الموضوعية ، فيدرك انه كائن وسط الكائنات الأخرى أي أن له وجودا يختلف عن وجود الأحياء و الجمادات المحيطة به ، ثم يسعى بعد ذلك لتكييف نفسه لهذا الإدراك الجديد و لإقامة صلته القريبة و البعيدة لهذه الأشياء المختلفة . **(فؤاد بهي السيد ، 1956، ص 117)**

3.6. إدراك الألوان و علاقته بادراك الأشكال :

يفسر سلوك الطفل من قبل الرابعة عن قدرة نمائية متطورة في تمييزهم للألوان و اختيارهم لها، ويستطيع الطفل العادي في مثل هذا السن أن يفرق بين الألوان المختلفة كالأحمر و الأزرق لكنه يجد صعوبة في التفرقة بين درجات اللون الواحد ليقاربها ، وهكذا تقترب الأسى النفسية لإدراك اللون من الأسس النفسية لإدراك الشكل ، أي أن الطفل يدرك التباين و التفاوت قبل ان يدرك التماثل و التشابه .

هذا و يخضع نمو مدركات الألوان والأشكال لاتجاهات النمو العامة و خاصة للاتجاه العام الخاص أو المجمل الفصلي فإذا اخترت الشكل و اللون فان الطفل يميل إلى اختيار الأشكال قبل أن يميل إلى اختيار الألوان ، لان الشكل اعم من اللون و تدل التجارب العلمية المختلفة على أن الأطفال فيما بين الثانية و الثالثة من أعمارهم يقومون في اختيارهم أشكال الأشياء التي يرونها و لا يلجئون إلى ألوانها .

(فؤاد بهي السيد ،1956،ص118)

- **تعليم الوقت :**

يعتبر تعليم مفاهيم الوقت تجريديا أكثر من الفراغ ، و طفل بعمر 18 شهرا لعبته في الحاضر التقليدي أن يكتشف انه من الصعب الانتظار و الكلمة الوحيدة التي يستعملها للوقت هي الآن ، لان الإثارة البسيطة لأي معنى من الوقت لم تظهر بعد مثلا " إن رؤية العصير و البسكويت على الطاولة سيجعله يقوم نحوها "

و بعمر السنتين سيبدأ باستعمال الكلمات التي تشير إلى المستقبل مثلا "ذاهب ، خلال دقيقة حالا ..." هنا يبدأ بفهم الوقت البسيط و يستخدمه " سألعب باللعبة بعد تناول العصير" .

يفهم الطفل أوقات النهار (الصباح ، بعد الظهر) قبل فهم الأسبوع ، وبعمر ثلاث سنوات يتعلم الطفل كم عمره وتصبح اغلب الكلمات التي تشير الى الوقت في ذاكرته ومن مفرداته "الآن" و بالإمكان إضافة انتظار الأشياء ، بالرغم من انه يعرف الوقت فان الحقيقة انه يفعل ذلك استيحاضا أكثر و بمفهوم الوقت .

يتعلم الطفل الساعات الأولى ، ثم أنصاف الساعات ثم الأرباع ، فالوقت يفهم على أساس التتابع في علاقة النشاطات و كتقييم للوقت مثلا "الصباح ، بعد الظهر " ، بعدها يأتي الباقي كفهم الأيام و الأسبوع وفي هذا السياق يبدو الطفل الصغير و كأنه يتحرك من فعل مادي باتجاه اكبر و أعظم.

(روبرت واطسن وهنري كلاي ،2004 ،ص 340)

- **الاختبارات :**

عدة تمارين تطبق الهدف منها أخد معارف و معلومات من هذا الفضاء .

- التمارين الحس حركية : و تكون في القسم أو في قاعة التربية النفسية و الحركية ، يبدأ يلاحظ ما حوله ،الطفل يسمي عناصر الأشياء التي يلاحظها ومن المهم جداً أن نلاحظ طريقة تفحص الطفل للأشياء .

– هل يستغرق وقتا طويلا في هذا الفحص ؟

– هل في هذا الفحص النظر مستمر منظم ، غير ثابت و غير مرتب ؟

بامكان المدرسة اقتراح ملاحظة أكثر تنظيم .

إلى الأعلى ←——— السقف

إلى جانب ←——— الحائط

إلى أسفل ←——— الأرض

الذهاب ←——— بعيد أو قريب

-**الإحاطة بالفضاء** : تسمية كل العناصر التي تشكله أو أن المدرسة هي التي تبين كل عنصر من الفضاء حسب ترتيب متسلسل .

-**اكتشاف الفضاء** : هذا التمرين يقترح تلقائيا في رؤية بسيطة لفهم الفضاء بإتباعه و حدوده و ذلك عن طريق الألفاظ التي يجب أن تسمعها جيدا ، ومن الأفضل أن تكون قصيرة خاصة بالأطفال الصغار لكي لا تحدث لهم حالة من الاكتئاب أو الخوف .

و من المهم جدا أن نسمعهم و نلاحظ ردة فعلهم لكن نحدد مقرر إجمالي للفضاء لديهم .

. فضاء محدد (دائرة مرسومة على الأرض)

. تتبع وسط المنحرف المرسوم على الأرض

. التواتر يتغير القفز بخطى كبيرة أو بخطى صغيرة

هذه التمارين موجودة في القصص أو بصحبة الموسيقى.

- **اكتساب معلومات عن حدوث الفضاء بلمسه :**

- الطفل يصف حدود الطاولة بتمرير يده على مجمل مساحة الطاولة ، لكنه لا يستطيع أيضا تمرير(حلقة) يده على جوانب الطاولة ، وهذه التمارين يستطيع الطفل ان يعيدها على الورقة أو الكتاب أو أي شيء أخر مصحوبة بالتعبير الذي ينظم الفضاء .
- انه مستقيم ، انه كبير ليس مستقيم ، انه مسطح ، انه صغير .

" الأطفال يحبون كثيرا مسح الصورة التي تعطيهم فضاء اكبر في الحركات العضوية فضاء اكبر لتوضيحه وقياسه".

التمارين التمثيلية :

- ملاحظة و وصف الصورة ، الصورة تعطي تمثيل الفضاء العائلي(المطبخ ، الحانوت ، المدينة)
- التمثيل الخطي : الرسم العضوي يمثل بالنسبة للطفل فضاءه و الذي ينعكس على عالمه الخارجي .

التمارين الخطية :

التلوين يأخذ الإنسان إلى الحدود (داخل ،خارج) يمكن الاعتماد عليه في التمارين التخطيطية الكلاسيكية .

مثلا :

أنا ارسم حلقات حول النقاط :

. . . . . .

أنا ارسم خط بين الخطين :

مما تقدم نلاحظ أن العلاقة بين عناصر الفضاء كانت بواسطة التمارين الحسية الحركية والتمارين الأخرى و كانت التجارب في الأصل مجملة و التي تجعل كل جسم في وضعية فضائية معينة (مدققة) ثم تعني اللمس الدقيق للتعليمات البسيطة و تلعب على تناقض المعالم الفضائية في التواتر الانتباه و ليس التلقائية لان المربية تستطيع اقتراح نفس المعالم عدة مرات متتالية اللغة تعبير ، ليس بالضروري في هذه التمارين التعبير المصاحب من طرف المربية او من طرف الطفل متعلق بأهمية الوضعية

(neropsychologie , cogmitre).

7. البنية الفضائية لروبير ريغال :

تعرف البنية الفضائية على أنها :

1.7. **القدرة :** تحديد موقعنا في الفضاء من خلال معالم

- إعطاء أوامر صحيحة لمختلف عناصر الكل .
- استحسان (التمتع) بالعلاقات الموجودة بين شخص و بين آخر و أشياء من وجهة نظر.
- إدماج مختلف أجزاء الشكل بتتابع.

كيف نعرف الفضاء الذي يحيط بنا ؟ نعرفه من خلال :

- الرؤية (ثنائية ، أحادية) رؤية بعينين ، بعين واحدة .
- تحسيسية تقبلي ذاتي ، صفة الأحاسيس الصادرة من الجسم و الدالة على الوضع و الحركات و التوازن .
- ملموسة (خاصة بحاسة اللمس)
- سمعية (عصب سمعي)
- اهيمية المحور الجسدي العمودي (الرأسي) كمرجع .

2.7. العلاقات الفضائية :

العلاقات الفضائية هي علاقات بين الاشياء (جوار ، انفصال ، أمر محيط ، استمرارية)

اهمية اللغة (في الداخل ، في الوسط ،بجانب ....الخ)

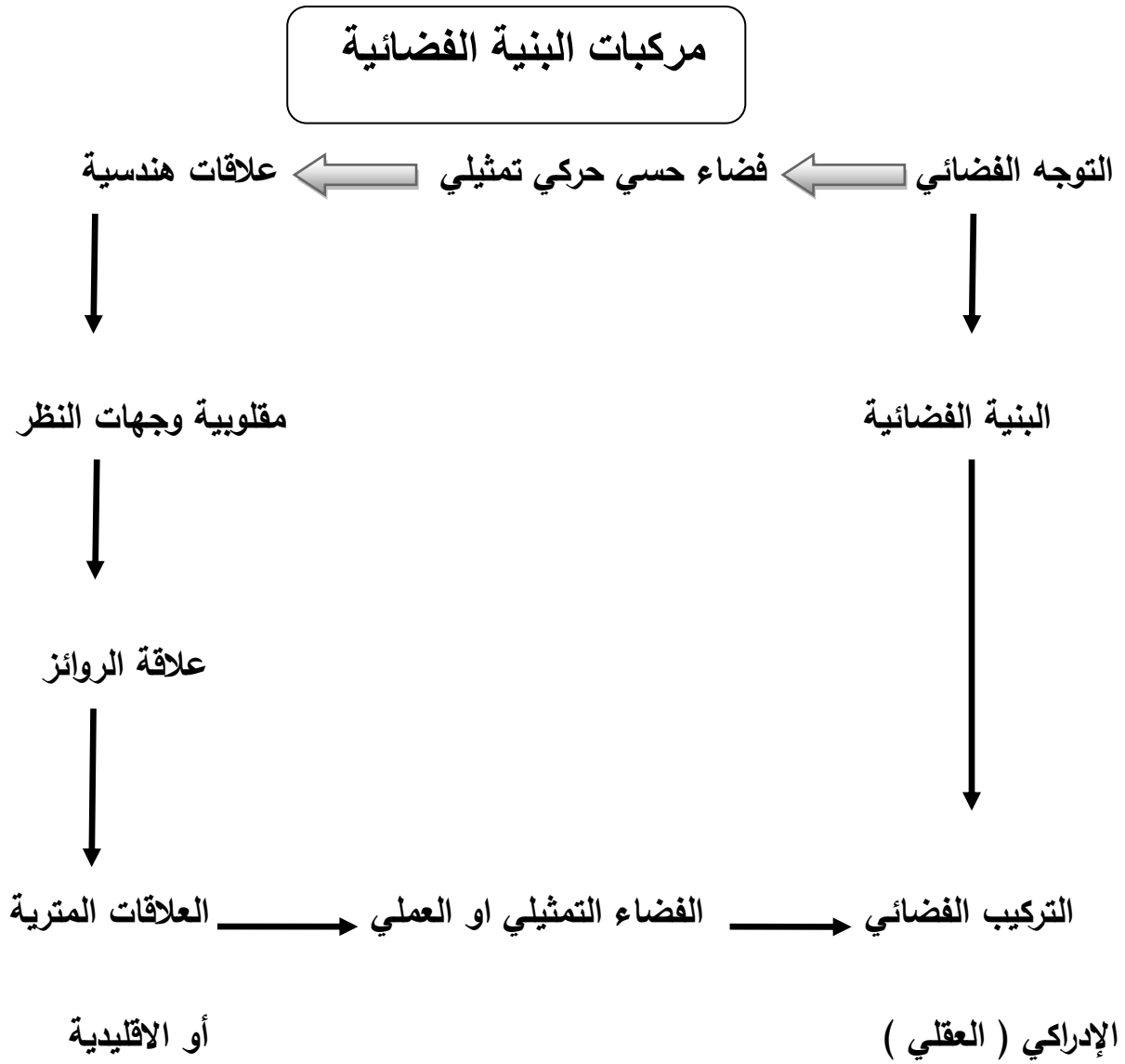
علاقات إسقاطية تساعد على الاستيعاب (خط مستقيم).

العلاقات المترية الإقليدية (إقليدس) استعمال وسائل الربط و القياس ، المخططات .

3.7. الاتجاهات الفضائية : متصلة مباشرة مع استيعاب العناصر في مجال المحيط و بالفهم المجرد باستعمال الاستيعاب أو الذاكرة ، والتوجهات يمين – يسار .

و ترتكز على الجسم الموجه : أمام – وراء .

الشكل رقم(3): يوضح مركبات البنية الفضائية حسب روبير ريغال



8. اضطرابات البنية الفضائية و التنظيم المكاني :

1.8. اضطرابات البنية الفضائية : يظهر فيها الاضطراب على مستوى الإدراك البصري ، وتشير البحوث و الدراسات التي أجريت على الإدراك البصري لذوي صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية :

-صعوبة التمييز البصري :

و هو عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال و إدراك أوجه الاختلاف و التشابه فيما بينهما من حيث اللون ، الشكل ، الحجم و الوضع .

ان قدرة طفلك ترتبط بسرعة الإدراك و القدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة ،مثلا : اطلبي من الطفل ان يستخرج حرف (ب) من مجموعة من الحروف التالية (ت، ث، ب، ج، ح، غ، م).

(بتصرف : هدى عبد الحاج ،2004، ص119)

- صعوبة إدراك العلاقات المكانية :

يقصد بها إدراك العلاقات المكانية المتعلقة بادراك وضع الأشياء في الفراغ وهي من أهم الأسس التي يقوم عليها تعلم الطفل ، خاصة الرياضيات ، التصميمات الهندسية و الرسم .

- صعوبات التعرف على الشيء و الحروف و الرموز و معكوساتها :

و هي تظهر في ضعف قدرة الطفل على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها ،مثال : قد لا يستطيع الطفل ان يتعرف على الحروف الهجائية أو الأشكال الهندسية أو الأشياء ، مثل الطاولة أو الكرسي .

قد يصعب على الطفل أن يميز بين الأشكال و الرموز و ترتيب الحروف في الأرقام ،مثل عدم : دعم ، أو يستخدم هذه المفاهيم في غير موضعها .

-صعوبات تمييز الشكل و الأرضية :

يقصد بها عدم قدرة الطفل على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية ، فعندما ينظر إلى مشهد في الطبيعة أو يستمع إلى أصوات فعلى الغالب أن يختار مشهدا معينا أو صوتا ، بحيث يركز عليه دون غيره من المثيرات الأخرى ، فمثل هذا المثير يمثل (الشكل) و هو بمثابة جزء معين يقع ضمن السياق الكلي و هي المشاهد (الخلفية).

فحسب الدراسات التي أجريت فقد وجد و إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة و عسر القراءة بصفة خاصة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل و الأرضية و إدراك الفراغ ، وإدراك العلاقات المكانية . **(هدى عبد الحاج ،2004،ص 119-123)**

2.8. صعوبات التنظيم المكاني :

وتظهر على حد سواء في التوجه و الهيكلة في التوجيه "يمين – يسار "

المعطيات المرتبطة بالفضاء تظهر معالجتها من طرف الفص الجدراي اليمين في بعض الأحيان الحد الأدنى من الآفات لهذا الفص يمكن أن يولد اضطرابات في موقع الكائنات ، التمييز بين اليمين واليسار ، ترتيب الحروف و القراءة ، التوجه المكاني ، تقييم المسافات .

ملاحظة : في هذا الفصل جزء اخذ من رسالة دكتوراه غير منشورة للأستاذة عمراني أمال

خلاصة :

من خلال ما سبق اتضح لنا أن الطفل يكتسب مفهوم البنية الفضائية عبر مراحل ، وذلك ابتداءاً من الشهر السادس حيث يبدأ بالتآزر الحس حركي وصولا إلى المفاهيم الأخرى الخاصة بالفضاء كإدراكه للعمق وموقع الأشياء بالنسبة له و العكس .

لذا فتمكن الطفل من المفاهيم الأساسية و تحكمه الجيد بها خاصة المفاهيم الفضائية تساعده في التطور والنمو بشكل طبيعي و ممتاز للتحضير للمدرسة ، لا بد الاهتمام بها و تشجيع الطفل على اكتسابها كي لا تكون لديه صعوبة في القراءة و الكتابة لأنها تلعب دورا أساسياً في التعلم .

الفصل الرابع: القراءة وعسر القراءة

أولا: القراءة

تمهيد

1. **ماهية القراءة**
2. **أهمية القراءة**
3. **عوامل اكتساب القراءة**
4. **أنواع القراءة :**
   - **أ. القراءة الجهرية.**
   - **ب. القراءة الصامتة.**
5. **شروط تعلم القراءة**

ثانيا : عسر القراءة

1. **لمحة تاريخية لعسر القراءة**
2. **تعريف عسر القراءة**
3. **النظريات المفسرة لعسر القراءة**
4. **أسباب عسر القراءة**
5. **مظاهر عسر القراءة**
6. **تشخيص عسر القراءة**
7. **التدخلات العلاجية**

خلاصة الفصل.

تمهيد :

تعتبر القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة التي يعالجها الدماغ ، فهي نتاج لتفاعل العديد من العمليات العقلية المختلفة ، ومنه فان اكتساب مهارة القراءة هدف من الأهداف التي تسعى المرحلة الابتدائية لتحقيقها لدى كل فرد فهي وسيلة لتحقيق ذاته وأداء دوره الاجتماعي على أكمل وجه ، ومن هنا كان تعليم التلميذ للقراءة في هذه المرحلة ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي و الاجتماعي .

ومن خلال هذا الفصل سنتعرف أكثر عن هذه المهارة و أهميتها ، العوامل المؤثرة فيها ، وكذا طرق أو استراتيجيات تعلمها واهم النماذج التي أعدت من قبل الباحثين و العلماء تساعد على فهم هذه المهارة .

1. تعريف القراءة :

لقد تنوعت وتعددت التعريفات الخاصة بعملية القراءة ، ونذكر منها :

يعرفها كل من (هاريس و سيباي) على أنها "تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة و المكتوبة وقراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي اللغة و مهارات اللغة للقارئ ، ويحاول القارئ فيها فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب " **(عبد الكريم حمزة ، 2008،ص 11)**

عرفها أيضا (**شحاته ،2000،ص 105**) على أنها "عملية عقلية انفعالية دافعية ، تشمل تفسير الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وفهم المعاني ، والربط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني ، والاستنتاج ، و النقد والحكم وحل المشكلات ."

في تعريف المعجم المتخصص في مصطلحات الطب النفسي ": القراءة تدل على الإطلاع والتفسير للمواد والنصوص المقروءة " (**الشربيني ، د/ سنة ، ص 153 .**) وهو تعريف عام يحتمل عدة تفسيرات وعلى

الأرجح يعني بالإطلاع هو القدرة على التعرف على المادة المكتوبة و التفسير هو فهم هذه المادة . كما ورد تعريف آخر ركز فيه صاحبه على الهدف من القراءة و على تعقد العمليات التي تتم خلالها.

إذن القراءة عبارة عن نشاط فكري يقوم به الإنسان لاكتساب معرفة أو تحقيق غاية وهي عبارة عن عمليات معقدة تتضمن العديد من المهارات المترابطة والمتشابكة فيما بينها . أو هي عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد ، لارتباطها بالنشاط العقلي للإنسان ، إضافة إلى حاسة البصر و أداة النطق و الحالة النفسية .

2. أهمية القراءة :

تعد القراءة أهم وسيلة من وسائل الاتصال البشري ، بها ينمي الفرد معلوماته و يتعرف على الحقائق المجهولة ، فهي مصدر سعادته و سروره ، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي تساعده على التغير، ولعل ما يثبت ما ذكر أن كثير من العلماء و المفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس ، ونالوا الشهادات العلمية وكان طريقهم إلى ذلك القراءة ، هذه الحقيقة تبدو واضحة إذا استذكرنا تأكيد التربويين الباحثين على مهارات التعليم الذاتي ، و التي تعد القراءة الفاعلة الوسيلة الناجحة لذلك .

(حاج صبري ، 2005، ص80)

فعلى الرغم من تعدد الوسائل الحديثة للاتصال البشري ، لا تزال الوسائل السمعية البصرية الطريقة الأولى لنقل المعارف ، والقراءة من الفنون الأساسية للغة ، فهي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية ، ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث ، استماع و كتابة .

و نظرا لأهمية القراءة في حياة الفرد و المجتمع على حد سواء ، و اعتماد العملية التعليمية عليها ، فقد تناولها التربويون بالدراسة و البحث منذ أوائل القرن العشرين و حتى يومنا هذا . **(دحال ،2005 ، ص 12)**

هكذا و تؤدي القراءة للفرد وظائف متعددة بعضها معرفي وبعضها نفسي ، وبعضها الثالث اجتماعي ، فتتمثل الوظيفة النفسية في أنها تشبع حاجياته النفسية المختلفة كإشباع حاجته في الاتصال بالآخرين و مشاركتهم

في أفكارهم ومشاعرهم ، كما تساعده على الاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على في تحصيل المعرفة و الاستقلال في ذلك عن والديه و مدرسيه ، والقراءة أيضا تشبع حاجته إلى الاكتشاف و معرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره ، وحقائق كانت غير معلومة **(أحمد السيد ،1995-1996 ، ص117)**

3. عوامل اكتساب القراءة :

ان عوامل اكتساب القراءة عديدة و متنوعة ، تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم و الاستنتاج و التقويم ،وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها ، وإن ما نلمسه منها هو المثيرات فقط التي تحدث في البداية متمثلة في رؤية الرمز المكتوب والاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرأ ، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد وتتوسط بين المثيرات والاستجابات، فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عمليا ، وهو أمر في غاية التعقيد.

(أحمد السيد ،1995-1996، ص 115)

ولأن القراءة تشمل عمليات ذهنية وحركية ، كان لابد من توفر عدة شروط قبل أن يصبح الطفل قادرا على القراءة ، استطاع المختصون و العلماء أن يحصروا عدة عوامل تجعل الطفل مؤهلا لتعلم القراءة نذكر منها :

- **العوامل الجسمية :**

إن القدرة على التعلم تحتاج إلى جسم سليم من حيث البصر ، السمع و النطق ، لذا فان الطفل الذي يعاني من مرض مزمن مثلا أو أي اضطراب في هذه العمليات السابقة الذكر فإنه يصعب عليه تعلم القراءة أو التركيز و توظيف عملياته الذهنية و الحركية التي تحتاجها عملية القراءة . **(أحمد السيد ،1995-1996، ص139)**

فالبصر مثلا ضروري لتعلم القراءة ، لذا من الضروري أن يكون سوي لنجاحها ،إذ تتطلب القدرة على رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة الاختلاف بينها ، و في كثير من الحالات يكون البصر سويا لكن إدراك الطفل للمرئيات لم يبلغ نضجه الكافي بعد ، ومن ثم لا يكون مستعدا للقراءة، وقدرته على تنسيق الإدراك البصري لا تأتي إلا في سن الخامسة أو السادسة ، وأنه من بين مظاهر عدم نضج الإدراك البصري عند الأطفال رؤية الشيء وإغفال تفاصيله ، إما رؤية الشيء العام أو اللون أو الحجم ، وإهمال العناصر الجزئية.

(بتصرف ، الناشف،1999 ،ص ص 138-139)

مع البصر نجد السمع ، فالأذن لها أهمية كبيرة في عملية القراءة ، فإن كان الطفل غير قادر على السمع جيداً ، فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم إليه كمادة للقراءة . **(كولينجفورد سيديك ،2003،ص 77)**

و حسب **(إسماعيل العيس ، د/سنة ،ص 92)** فإن سلامة السمع يؤمن الدورة السمعية السليمة أثناء القراءة ، و التي تسمح بمراقبة الطفل لصوته بنفسه و التصحيح الذاتي.

فالأذن كذلك كعضو عليها أن تصل إلى مرحلة النضج ، تجعلها قادرة على القيام بدورها المتمثل في تفكيك الرسائل المخزنة في الذاكرة المسموعة و إعطائها معانيها ، حتى تصل بالقارئ إلى المدلولات الصحيحة ، بفضل الخبرات السابقة و هذا كله يستدعي خطوات متداخلة فالسمع لابد أن ينتهي بإدراك الفرد ما وصله من أصوات من السهل على الإنسان السمع ،لكن من الصعب عليه الإنصات ، أما فهم ما نسمعه هو أمر في غاية الصعوبة ، و الإنصات الجيد يعني تعلم تنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ مهمتين هما : التمييز بين الأصوات التي لها معنى و الأصوات التي ليس لها معنى، وكذلك ترجمة هذه الأصوات إلى معاني .

(كولينجفورد سيدريك ، 2003،ص 65)

- **العوامل العقلية :**

بالإضافة إلى العوامل الجسمية هناك العوامل العقلية ، فتعلم القراءة يعتمد على وجود جهاز عصبي ، فيمتلك أولا القدرة الفيزيولوجية من حيث الفصوص ،ومراكز التخزين ومعالجة المعلومات ، واكتساب اللغة ..الخ ، وثانيا القدرة على الوظيفة من حيث نضج هذه المراكز وقيامها بوظائفها ، فعمليات الإدراك ،الذكاء ، التفكير ، الاستيعاب ... تقتضي هذا النضج ، حتى يكون الطفل مؤهلا لتعلم القراءة وجميع المهارات الأخرى كالكتابة والحساب مثلا والتي تحتاج إلى هذه الشروط الذهنية من اجل الاكتساب . ويرى الباحثون أن الحد الأدنى للعمر العقلي اللازم لبدء تعلم القراءة هو 6 سنوات ، بينما يرى آخرون أنه لا يقل عن 6 سنوات و 7 أشهر ،في حين يرى فريق ثالث أنه يرتفع بالسن إلى 7 سنوات فأكثر . **(الناشف ، 1999، ص 33)**

- **العوامل الاجتماعية و الاقتصادية :**

تؤدي العوامل الاجتماعية و الاقتصادية المرتفعة للأسرة دوراً هاماً في تهيئة الطفل للبدء في التعلم ، في حين أن المستوى الاجتماعي ،الاقتصادي المتدني للأسرة ، يحرم الطفل من إثراء القراءة بنجاح ، وهذا ما أكدته عدة دراسات علمية منها دراسة **جيلي** (Gilly) أن أطفال المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع ، يقرؤون أفضل من الآخرين. **(احمد السيد ، 1995-1996،ص 241)**

- **رغبة الطفل في القراءة :**

يختلف الأطفال في رغبتهم لتعلم القراءة باختلاف قدراتهم و استعدادهم الشخصي و اختلاف البيئة الثقافية التي يعيشون فيها .

ويعتبر العلماء المختصون في الاستعدادات الشخصية والانفعالية وكذلك الاستعداد في الخبرات و القدرات ، بالإضافة إلى الصحة العامة للمتعلم ، كعوامل ضرورية وأساسية من أجل نجاح عملية القراءة ، والشيء

الأهم في هذا كله هو تنمية رغبة الطفل لتعلم القراءة ، أي لابد من ترغيبه وإعداده سيكولوجيا ، حتى يتم تعلم هذه المهارة ، بفضل طلب الطفل ذلك ، وإلحاحه على اكتسابها والتدريب عليها .

(**الناشف ، 1999، ص39)** ، فالطفل ما يكاد يبلغ الرابعة أو الخامسة حتى يبدي رغبته في تعلم القراءة ،فنجده يقلد الكبار وتعتبر هذه المرحلة تمهيدية هامة على الآباء استغلالها من أجل حث الطفل على تعلم القراءة. **(حنفي بن عيسى ، 2003، ص240)**

- **اكتساب مفهومي الزمان والمكان :**

أما العامل الأخير فهو اكتساب الطفل لمفهومي الزمان والمكان ، وهذا ما أكد عليه بعض الباحثين ، فهم يعتبرونه عامل أساسي في تعلم القراءة ، لأن هذه الأخيرة تستلزم وجود حيز من المكان تتوالى فيه الحروف و الكلمات على السطر ، فإذا انتهى السطر لابد من استئناف سطر آخر ، وبين السطر و السطر هناك مسافة معينة لا بد من مراعاتها حتى لا يترك القارئ شيئاً مما يطالع ، كما أن القراء ة في اللغة العربية مثلا تكون من اليمين إلى اليسار والعكس في اللغات الأجنبية ، ما عدا اللغة الصينية التي تكون من الأعلى إلى الأسفل ، فهذا كله يتطلب إدراك الأبعاد والمسافات والاعتياد عليها . **(حنفي بن عيسى ، 2003،ص241)**

4. أنواع القراءة :

تنقسم القراءة من حيث العام في الأداء إلى نوعين : قراءة جهرية ، وقراءة صامتة ويتفق على هذا التقسيم الخبراء والمتخصصين في القراءة ، والهيئات العلمية المتصلة لتعليمها .

أ. **القراءة الجهرية :** وهي ذلك النوع من القراءة التي يتلقى فيها القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وبتحريك اللسان واستغلال الأذن ، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره

(سمك محمد،1979،ص 274)

يعرفها (**قورة حسين ، 1981، ص129**) على أنها "العملية التي تتم بها ترجمة الرموز الكتابية ، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى ، فهي تعتمد على رؤية العين للرموز ، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل ذلك الرمز."

أما (**فضل الله ، 2000،ص67**) فيرى أنها " التقاط الرموز المطبوعة بالعين و ترجمة المخ لها ، ثم الجهر باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما"

أهداف تدريسها :

- القراءة الجهرية تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلميذ عند النطق ، وبالتالي يتاح له علاجها .
- تساعد التلميذ في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية ، والرموز المكتوبة على وضوح المعاني .
- في القراءة الجهرية استخدام للبصر و السمع ، مما يزيد امتاع التلاميذ بها ، وخاصة اذا كانت المادة المقروءة قصة أو حوار أو شعر أو نثر.
- تعود التلاميذ الثقة بالنفس و تقلل من خجلهم ، وفيها مشاركة القارئ للسامعين .

(أحمد الهاشمي ، د/سنة ، ص 22)

أما عيوبها : فيلخصها (**عامر فخر الدين ،2006،ص73**) في ما يلي :

- ضيق الحصة عن استيعاب قراءة التلاميذ كلهم .
- انشغال بعض التلاميذ عن متابعة القارئ ، وعن مراعاة ضبط الكلمات .
- تستهلك وقتا أطول من القراءة الصامتة ، لذلك هي أصعب منها .

ويضيف (**عبد الحميد ق ، ص 20**) بعض العيوب منها :

- صعوبة اكتشاف الخطأ و تصحيحه .
- صعوبة التأكد من حدوث القراءة.
- غير مناسبة للأطفال الضعاف في القراءة.

ب. القراءة الصامتة : هي استقبال الرموز المطبوعة و إدراك معانيها في حدود خبرات القارئ ، وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة ، واكتساب خبرات و سلوكيات وفقا لما فهمه منها .

(فضل الله ، 2000، ص 71)

كما تعرف على أنها القراءة السرية المتحررة من النطق ، وتحريك اللسان و الشفتين ، فهي تختصر المجهود العضلي الذي يقوم به جهاز النطق ، وتكتفي بالقراءة الذهنية بواسطة النظر ، وفي هذا الصنف يدرك القارئ الجيد و المتمكن من الكلمات و الوحدات دون أي جهد . **(قربوع سهام ،2013،ص132)**

أهداف تدريسها : لخصها **(عبد الحميد فرج ،1981،ص20)** في النقاط التالية :

- اكتساب السرعة في القراءة مع زيادة الفهم .
- تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ وتنمية حواسه .
- تنشيط خيال التلميذ بالاستمتاع بما يقرأ
- اكتساب التلميذ للمعرفة اللغوية .

أما عيوبها : فتنحصر في:

- إخفائها أخطاء التلاميذ و عيوبهم في النطق السليم و الأداء .
- حرمان التلاميذ من التدريب على النطق الصحيح للحروف.
- عدم قدرة التلميذ على تمثيل معاني الكلمات و كذا جودة الإلقاء .

وعلى الرغم من هذا تبقى القراءة الصامتة ضرورية في حياة التلميذ ، وفي جمعها مع القراءة الجهرية في حصة واحدة إزاحة لما اخذ منها ، فلقد أثبتت أبحاث عديدة أجريت حول الفروق بين الصامتة و الجهرية ،أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن التلميذ يقرأ قراءة جهرية، أو ينطق بالكلمات أثناء القراءة الصامتة. **الهاشمي ، د/سنة ، ص30)**

و كاستنتاج لما سبق ذكره فإنه كلا القراءتين سواء الجهرية أو الصامتة ، ضرورية للتلميذ كلاهما تساعدانه في التركيز والتمعن أثناء القراءة و إدراك الحروف.

5. شروط تعلم القراءة :

يجب أن تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة ، فزيادة على سلامة أعضاء النطق وحاستي السمع والبصر ،والشروط المتعلقة بالمعلم ومناهج الدراسة وكذا الحالة الاقتصادية ،الاجتماعية والنفسية ، نجد بعض الاكتسابات المعرفية التي يجب أن تتوفر عند الطفل ،كما عليه أن تتحسن لديه قبل دخوله إلى المدرسة ،ومن بينها :

1.5. الذاكرة :

إن معالجة المعلومات تتطلب تنشيطا للذاكرة ،وأي معلومة يجب أن تمر أولا عبر نظام التخزين الحسي أين تبقى لمدة جد قصيرة ثم تذهب إلى الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) وهناك يتم ترميزها ، وأخيرا تذهب الى الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بها أو تهملها تماما فتتلاشى ، فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلبا هاما من أجل تعلم المفردات . **(صليحة غلاب ،1998 ، ص ص 30-31)**

2.5. الانتباه :

بمجرد أن الطفل يحسن توجيه سمعه إلى صوت ما ،أو توجيه عينه إلى مثيرها ،فهذا دليل على انتباهه في المهام المعقدة للتعلم التي تقتضي التعرف على مفاهيم تعطي الانتباه حظا وافرا من الأهمية فهو الذي يضبط الإدراك السمعي والبصري ، وكل خلل في مستوى هذه الأفعال الانتباهية يمس حتما الإدراك و بالتالي يعرقل التعرف .وكثيرا ما تفسر صعوبات القراءة باضطراب الانتباه. **(صليحة غلاب ،1998،ص ص30-31)**

3.5. التوجه الزماني والمكاني :اعتبر بعض الباحثين بان صعوبات تعلم القراءة راجع بشكل كبير إلى التوجه الزماني والمكاني . بينما رأى باحثون آخرون بأنه لا يمكن التكلم عنه إلا في حالة ما إدا كان الطفل في بدايات تعلمه.

ثانيا: **القراءة**

يمثل عسر القراءة مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ، ليس فقط فيما يتعلق بالفرد فقط ولكن تمتد آثاره إلى المجتمع الذي يعيش فيه ، فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي لدرجة استدعت انتباه الباحثين والخبراء ، والعمل على إيجاد حلول لهذه المشكلة . ونحن من خلال هذا الفصل سنتعرف أكثر عن هذا الاضطراب: ماهيته ، أسبابه ، أعراضه و أهم النظريات المفسرة له ....

1. لمحة تاريخية عن عسر القراءة :

عند الحديث عن الديسليكسيا (Dyslexie) يجب أن نقدم أولا اللمحة التاريخية لها ، وذلك منذ بداية القرن التاسع عشر وحتى وقتنا الحالي ، حيث انتشرت وجهات النظر التي ترى بأن "القدرة اللغوية" مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر من المخ البشري .

لذا فقد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية ، وخاصة تلك الناتجة عن أعمال بروكا (Broka,1861-1865) و أعمال فيرنك (Carl Fairnek, 1874) على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة لأجزاء الدماغ ، وعرفت بال "أفازيا ".

ولم يبدأ البحث الأكاديمي في مجال صعوبات القراءة (Dyslexie) حتى عام 1896(**السعيدي ، 2009 ، ص28)** ، فقد أشار "**تومسن و مارسلند** "**(1966)** إلى أن الفضل يعود إلى **(مورجان)** وهو طبيب العيون الإنكليزي الذي كان أول من أعطى تعريفا و صفيا لعسر القراءة والكتابة ،حيث ترجع مقالته الموجودة في المجلة الطبية البريطانية الوصف الكلاسيكي والدقيق لعسر القراءة والكتابة ، من خلال تسجيله لحالة طفل

في الرابع عشر من عمره ولم يكن قادرا على القراءة رغم سلامة حاسة البصر لديه ، كما كان يتمتع بمكانة اجتماعية عادية ، ولم يحدد "مورجان " أي دليل على وجود مشكل في المخ عند هذا الطفل الذي كان يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة ، وحسب معلمه لو كان التعليم شفهيا لكان الأول في صفه .

ومنذ ذلك الحين بدأ أطباء العيون ينشرون ملاحظات مماثلة لما جاء به "مورجان" أمثال (ايتلشيب 1896، توماس وسيتفيتسون 1905، و فيشر 1908)

وقبل القرن 20 اهتمت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي بعملية القراءة دون إعطاء اهتمام بصعوبات القراءة ، فقد استمروا في عمل دراسات أساسية تختص بالعين و ميكانيزمات القراءة ، و لكن قبل انتهاء القرن 20 بقليل أصبح علماء النفس وخصوصا المهتمين بالتربية على وعي تام بهذه الظاهرة ، وذلك لمعرفة الأسباب المؤدية لها. **(نافذة على التربية ،2001، ص25)**

2. تعريف عسر القراءة :

عرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض ،، كما وصفه آنذاك العالم " ميكائللي " فقال عنه بأنه "مرض العصر "، ويقصد به الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة .

(كولينجفورد سيدريك ،2003، ص116)

وإذا أردنا أن نعرف ماذا تعني كلمة "ديسليكسيا Dyslexie " فهي تتكون من المقطع " Dys"

الذي يقابله باليونانية " Dus" ويعني "ألم أو صعوبة أو اضطراب " ،والمقطع " lexie" في اللغة الفرنسية ، والذي يقابله " lexis" في اليونانية و يعني" الكلمة "

إذن كلمة " ديسليكسيا " في اللغة الفرنسية تعني صعوبات في تعلم الكلمات .**(J M.Noél ,1976,p11)**

يعرفها (**مقدادي ، 2002،ص 1)** على أنها " واحد من اضطرابات التعلم ،وتعني عدم القدرة على الاستيعاب القرائي بما يتناسب و الدرس، أو عدم القدرة على القراءة جزئياً أو كلياً "

أما **تعريف المنظمة العالمية للأعصاب(1986)**، فقد عرفت الديسلكسيا على أنها : "خلل عند الأطفال الذين على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية ،يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتواءم و قدرتهم العقلية" والمجموعة التابعة لمنظمة الأعصاب العالمية نفسها التي عملت على هذا التعريف أصدرت أيضاً تعريفا آخر لصعوبة التعلم الخاصة ب "الديسليكسيا " والتي اعتبرته " حللاً يظهر في صعوبة تعلم القراءة ، على الرغم من التدريس التقليدي و الذكاء المناسب ، ,توافر الفرص الاجتماعية و الثقافية ." **(السعيدي ، 2009 ، ص30)**

و بشكل عام فإن عسر القراءة تعني عدم القدرة على القراءة جزئياً أو كلياً ، فهي لا تعزى إلى إعاقة حسية ذهنية ، أو عدم اتزان عاطفي ، وضعف في الدافعية أو تعليم غبر مناسب ، إنما أكثر من ذلك .

3. أسباب عسر القراءة :

ترجع صعوبات التعلم في القراءة لأسباب عديدة ، ونادرا ما ترجع الصعوبات التي يعاني منها الطفل في القراءة الى سبب واحد ، ففي معظم الأحوال تكون هذه الصعوبة ناتجة عن عدة عوامل تجمعت معاً لتمثل حاجزا يحول بين الطفل وتقدمه في القراءة . **(رجب،2012 ،ص213)** ، ومن هذه العوامل نذكر ما يلي:

- **العوامل الوراثية :**

أكدت العديد من الدراسات التي أقيمت على عينات توائم ، أو على أسر ذوي صعوبات التعلم إلى تواجد هذه الصعوبات بينهم خاصة الوالدين و الإخوة و الأخوات ، وبعض الأقارب ، ولقد أظهرت نتائج دراسة **(Satyan,1980)** ، أن للعوامل الوراثية دوراً كبيراً في وجود صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال ، حيث تبين أن 49% من الأفراد توجد لدى أفراد أسرتهم عسر القراءة. **(حاج كادي ،2005 ، ص45)**

العوامل النفسية :

تتعدد العوامل النفسية التي تسبب صعوبات ومشكلات تعلم القراءة ، ويؤكد إسهام هذه العوامل بشكل كبير في إحداث عسر القراءة لدى الأطفال ، ولقد تمثلت في الآتي :

- **الاضطرابات اللغوية :** تؤثر الحصيلة اللغوية للطفل وقاموس المفاهيم لديه على طريقة فهمه واكتسابه وتفسيره للمادة القرائية ، فقد يفهم بعض الأطفال ما ينطق ، أو يسمع ، لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار ، مما يعكس لديهم انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة ، فضلا عن سوء استخدام الكلمات والمفاهيم ، وهو ما يعبر عنه بالاضطرابات اللغوية والتي تسهم إسهاما دالاً وملموساً في صعوبات القراءة ، وعلى نحو خاص صعوبات الفهم القرائي . **(بتصرف ،فندي ،2007 ،ص28)**
- **اضطراب الانتباه الانتقائي :** اضطراب الانتباه يؤثر سلباً على الأداء المعرفي والعقلي المصاحب للقراءة ، حيث يؤثر على كلاً من الإدراك البصري والسمعي ،وعمليات الفهم اللغوي ، والفهم القرائي .

وتشير الدراسات الحديثة أجريت على الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة إلى أن هؤلاء الأطفال يفشلون في أعمال عمليات الانتباه إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين

ومع ذلك فإن الانتباه يتحسن لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مع تزايد العمر الزمني وتبدو أعراض اضطرابات الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في :

سعة انتباهه قصيرة ، أمد الانتباه ضئيل ، حذف بعض الحروف ، تكسير بعض الكلمات ، قفز بين الكلمات والسطور ،اندفاعية ، عدم إدراك المعنى ، ضعف في الفهم القرائي ، ضعف إدراك السياق ، القراءة كلمة كلمة ، عدم الالتزام بالمعنى وفواصل الوقف .**(الزيات،1998 ،ص ص 429-431)**

انخفاض الدافعية : قد يتعرض الطفل إلى صعوبة في النطق والقراءة ، وهنا وجب تشجيعه وجعل النشاط القرائي محبباً إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها.

(حافظ نبيل عبد الفتاح ،2000، ص ص94-95)

- **العوامل التعليمية :**

تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن المناهج ووسائل التعليم ، فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية ، فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ ، في حين أن لكل شخص قدراته على التعلم والاكتساب. **(فهمي مصطفى محمد ، 2000 ، ص121)**

كما لا ننسى نقص الاستعداد لتعلم القراءة ، بمعنى أنه لكي يتمكن التلميذ من تعلم القراءة يجب أن تكون لديه استعدادات للتعلم وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات وأنماط السلوك ، القدرات المعرفية ، الإدراك السمعي ،الإدراك البصري والاستعداد النفسي للقراءة ، فكل هذه الاستعدادات تدخل في عملية تعلم التلميذ للقراءة. **(كريمة بوفلاح ، 2007، ص38)**

- **صعوبة الإدراك و التنظيم الفضائي و الزماني :**

يعبر عن صعوبة الإدراك و التنظيم الفضائي والزماني لدى هؤلاء التلاميذ بالخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل ، مع اختلاف بسيط بينهما ،كحرف ص ، ض ، ط ، ظ ... نتيجة صعوبة إدراك الفوارق الشكلية بين الحروف أثناء تعلم القراءة والكتابة ،هاتان العمليتان تكشفان أيضا عن صعوبة إدراك التنظيم التسلسلي للحروف داخل الكلمات ، أي التعرف على الكلمة مثلا ، كلمة "لغة " تتكون من تتابع الحروف "ل" ثم "غ" ثم "ة" ، فنلاحظ إذن أن العلاقة بين الأحرف الثلاثة علاقة مكانية من حيث أنها " تنطق " وفق تسلسل مناسب لكتابتها ، إذن صعوبات كهذه تمتد جذورها إلى مرحلة ما قبل المدرسة وكفيلة بأن تعرقل النمو الطبيعي للغة الشفوية والكتابية. **(إسماعيل العيس ، 1997 ، ص97)**

4. النظريات المفسرة لعسر القراءة :

لقد تعددت النظريات آراء الباحثين وعلماء النفس والتربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات القراءة ، فمنهم من أرجعها لسبب واحد ، وآخرون يرون أنها راجعة لأسباب عدة ، بينما آخرون اعتبروها راجعة إلى اضطراب في تجهيز المعلومات :

1.3. نظريات السبب الواحد : ترى هذه النظرية أن السبب في عسر القراءة يعود إلى عامل نورولوجي دماغي ، يتمثل في قصور في المخ ،حيث يتم تخزين الصور الدماغية ، ويؤكد أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية ، البصرية ، اللغوية ، النفسولغوية ، والتكامل السمعي البصري والذاكرة وكذا الانتباه .

وقد استخلص "**لفنسون**" من دراسته **(1980)** أن سبب عسر القراءة يرجع الى شذوذ في المخيخ و القنوات النصف دائرية ، وقد وجد نجاحا في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدارميين .

أما بالنسبة ل"**بندر**" فقد قدم نموذجا لصعوبات القراءة التي سببها تأخر النضج ،وهو عبارة عن بطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ و المتضمنة لعملية القراءة ، بينما ينمو بقية المخ نموا طبيعيا .

(كامل محمد علي ،2003 ،ص ص 73-74)

وفي دراسة "**صامويل أورتون**" (**1977**) ،أرجع عسر القراءة إلى وجود نموذج غير عادي في الهيمنة الدماغية واختلافات عصبية تختلف عن الأدمغة السوية وتتلخص نتائجه في ما يلي :

أ. عدم التناظم الدماغي والذي ينحرف بصاحبه عن المعايير الدماغية السوية .

ب. وجود نموذج في النمو الهندسي الخلوي يختلف عن الأدمغة العادية .

(الحجار محمد ،1989، ص ص 178-179)

ويرى (**ديديه بورو، تر: الهاشم أنطوان ، 2000 ،ص52**) "أن سبب خلل القراءة في الفص الصدغي ، في نصف الكرة الكبرى حيث يشكل تراخي النشاطات الإدراكية البصرية مع سلامات نشاطات سيكولوجية اللغة .

1.3. نظريات متعددة الأسباب : حسب "**هاريس**" و "**سيباي**"**(1985)** فإن المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي ترى أن هناك أسباب متعددة لعسر القراءة .

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

واستخلص بعد علاجه ل 22 حالة من نفس العينة أن عسر القراءة ناتج عن واحدة أو أربعة من الأسباب التي غالبا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية ، يتبعها سوء التكيف الانفعالي و الصعوبات العصبية ، وصعوبات الحديث وصعوبات التمييز والطرق المدرسية ، وكذا الصعوبات السمعية ،اضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة . **(كامل محمد علي ،2003، ص ص74-75)**

4.3. نظرية تجهيز المعلومات :

إهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة عسر القراءة في إطار تجهيز المعلومات ، حيث يرى **(مصطفى كامل،د/سنة ،ص 70)** أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات ،هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة .

أما "**عبد الوهاب كامل** "**(1991)** فيرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ ، والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات .

(كامل محمد علي ،2003، ص76)

5. مظاهر عسر القراءة :

هناك علامات علامات و مؤشرات كثيرة تساعد المدرس ،أو القائم بالتشخيص في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ، وتحديدهم .

ويذكر "**تومسون و مارسلند**"(**1966**) بعض المؤشرات التي تظهر عليهم ، ومنها :

- هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي و سنوات تواجدهم بالمدرسة ، وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب .
- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع والبصر ،أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية .
- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة ،ولا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة .
- هم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية ، وأساسا فهم ضعاف من ناحية الهجاء .

(حمزة أحمد ، 2008، ص14)

ويضيف (**فندي ،2007، ص32**) بعض المظاهر ك :

- عدم التعرف على الكلمات و الخلط بين الحروف المتشابهة .
- العجز عن معرفة صوت الحرف حسب الشكل ، وكذا عدم التمييز بين الصوت الممدود و غير الممدود
- الخلط في النطق بين اللام الشمسية و اللام القمرية .
- التعثر في النطق ، القراءة العكسية ، وإضافة كلمات غير موجودة و حذف الكلمات الموجودة .
- القصور في فهم المراد من المادة المقروءة و صعوبة إدراك المطلوب في وصف شيء من الأشياء .

أما (**السعيدي ،2009، ص ص38-41**) فيفصل في أهم المؤشرات الظاهرة على عسير القراءة منها :

مظاهر تتعلق بالقراءة :

- صعوبة التعرف على الكلمات الموجودة داخل الكلمات .
- صعوبة التعرف على الأصوات والكلمات بالترتيب الصحيح .
- يجد صعوبة في نطق بعض الأصوات داخل الكلمة بصوت مرتفع .
- ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة ،خاصة التي لم يقابلها من قبل .
- عدم الميل للقراءة من أجل الهواية أو المتعة .
- قد تكون لديه القراءة للفهم أفضل من القدرة على قراءة الكلمات منفصلة .

مظاهر تتعلق بالكتابة :

- أسلوب الكتابة غير منظم وبسرعة بطيئة جداً
- يفضل أحيانا أوضاعا غير عادية للجلوس أثناء الكتابة .
- أسلوبه الخاطئ في مسك القلم .
- عدم الميل إلى الكتابة لفترات طويلة ،أو رفض كتابة المقالات الطويلة .

ويضيف عنه (**البحيري ،2007، ص 15**) بعض المظاهر الخاصة ب:

مظاهر تتعلق بالتنظيم والحركة :

- ضعف التنظيم الخاص بالجداول الدراسي أو الجدول اليومي ،والأدوات المجهزة وبقية الأشياء التي يستعملها في عملية التعلم مثل ضعف تذكر الواجب المدرسي .
- ربما تكون لديه أيضا صعوبة في أداء المهام التي تتطلب تآزراً بين الحركات مثل : ربط الحذاء ، أزرار القميص ، ارتداء الملابس بمفرده حتى سن متقدم .
- التخبط بين الأثاث الموجود داخل الفصل المدرسي أو في البيت ، و الوقوع المتكرر.

مظاهر تتعلق بالقدرة على الكلام :

- الخلط بين الأصوات المتشابهة
- ضعف القدرة على النطق الصحيح
- صعوبة مزج أو خلط أو تركيب الأصوات إلى كلمات .

6. تشخيص عسر القراءة:

من المعلوم أن تشخيص عسر القراءة، وبناء على التعاريف التي قدمها الكثير،يعتمد على معايير أو ما يعرف" بمحكات الاستبعاد" (critères d'exclusion) ، أي أنه يتم باستبعاد العوامل التي تعيق اكتساب القراءة، منها انخفاض القدرات العقلية وعجز الوظائف الحسية بالإضافة إلى عاملي التمدرس والخلفية الثقافية والاجتماعية . وكمياً يتم تشخيص الطفل المعسر قرائيا على أساس تحديد التأخر في القراءة بسنتين على الأقل والتأكد من أن ذكاءه عاديا كما يتم استبعاد الأسباب الممكنة وهذه هي المعايير التي يتم عادة استعمالها لتحديد نسبة انتشار الاضطراب في وسط المجتمع المتمدرس. **(بتصرف ،غلاب ،2013 ، ص 129)** هذه الأمور يمكن أن تتشارك عند عسيري القراءة ، لكن ما يختلف هو الوسيلة المعتمد لكل شخص لفهم كيفية القراءة ،لذلك لانطبق جميع القواعد على كل الأفراد ، فهناك الكثير من التعقيدات التي تنبع من التفريق البصري أو الذاكرة أو مجرد الثقة بالنفس ، ومن ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات **(لينجفورد سيدريك ،2003 ، ص215)**

وما يجعل التشخيص صعباً هو الفوارق الفردية واختلاف عسيري القراءة كما سبق الحديث، بالإضافة إلى تدخل عدة ميادين ، لذلك لا بد من استخدام أدوات تقييم متعددة منها ما هو طبي وتربوي ، لغوي ونفسي .(**الريماوي ،2003 ،ص 304)** ، ولهذا لا بد من إخضاع عسيري القراءة لهذه الفحوصات . وتذكرها (**عياد مسعودة ،2007 ،ص 185)** بالتفصيل :

أ. **اختبار طبي عصبي :** لا بد من هذا الإجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ أو سبب آخر في العين .

ب. **اختبار ارطوفوني :** عن طريق فحص اللغة الشفوية و المكتوبة ، و اختبار المفاهيم الأولية .

ت. **اختبارات نفسية :** تحتوي على تحديد درجة الذكاء ، ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفي .

و تهدف علمية التشخيص كما تشير " **ليرنر Lerner** " إلى جمع البيانات عن الطلبة المعنيين ، والتي تم الحصول عليها و تحليلها للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة ، تتضمن تقديم الخدمات التربوية و التعليمة المناسبة . و تمر عملية التشخيص لدى هذه الفئة بمراحل منها ما يأتي :

- إجراء تشخيص كامل لتحديد الطلبة المعسرين قرائيا .
- إجراء تقويم تربوي شامل لتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلبة ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم .
- تحليل عملية القراءة لديهم في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لديهم .
- توضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء الطلبة في القراءة .
- استبعاد احتمال وجود إعاقات سمعية ،أو بصرية ، أو حركية ، أو عقلية كأسباب أساسية لعسر القراءة لديهم .
- بناء حطة تربوية خاصة بكل طالب ، وهذا حسب نتائج التشخيص ، وتحديد نقاط القوة و الضعف لمستوى الأداء . **(محمود فندي ،2007، ص42)**

7. التدخلات العلاجية :

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعتبر حق المعسر قرائياً هو التعرف و تشخيص اضطرابه و تصنيفه ، بل يتعداه إلى ضرورة التكفل به.

و لعل الحديث عن التكفل يتقاسمه كل من (المنزل و المدرسة...) ، وهذا لإلزامية التوفيق بين كل الأطراف للوصول الى حل مناسب للحالة ، لذا كان من الضروري إيجاد و اقتراح طرق من طرف الباحثين تساعد التلاميذ على تجاوز مشكلات القراءة **(السعيدي ، 2009، ص50)** ، ومن هذه الطرق نذكر منها :

أ. **طريقة "بورال ميزوني"(Borel misonny)** : وهي على رأس الطرق العلاجية بفرنسا ، حيث تستعمل مع الأطفال الذين يتراوح أعمارهم ما بين 7-8 سنوات ،تعتمد على تنظيم الأصوات و الحروف و خلق إرتباط بين الحروف المكتوبة و الصوت .

ب. طريقة شاساني (Chassagny) : وهي طريقة جديدة في تعاملها مع عسير القراءة ، تطبق على الأطفال الأكبر سنا ، أساسها الاتصال وهدفها إقامة علاقة بين المعالج و التلميذ حيث تدفع هذه الطريقة الطفل العسير قرائيا إلى التعبير و الحوار الحر ، إنها نوع من العلاج النفسي .

بالإضافة إلى إعادة التربية النفسية والحركية باعتبار ان هناك اضطرابات في عدة نواحي مثل (البنية الفضائية و العلاقات المكانية ، ومفهوم الزمان والمكان) كما يقول **(لوناي Launay)** "إن هذا النوع من الأطفال يحتاجون إلى تهيئة نفسية –حركية محكمة وإلى تربية جسمية ."

(عياد مسعودة ،2007، ص152)

كما نجد أن "**إيكول** " **(Ecwol,1977)** حدد ثلاث أنواع من البرامج للقراءة و التي يمكن أن تساعد عسير القراءة ، منها :

البرامج النمائية : وهي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي و تكون ملبية لحاجات التلميذ.

البرامج التصحيحية : وهي برامج تعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل لتصحيح صعوبات القراءة الحادة .

البرامج العلاجية : برامج تعليم القراءة تكون خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية الفرعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة. **(حاج صابري ،2005،ص167)**

في الأخير يمكن القول أن الاختلاف بين البرنامج و الطريقة هو أن البرنامج يشتمل على مجموعة من الطرق العلاجية ، أما الطريقة العلاجية فهي تشتمل على خطة واحدة للعلاج .

(بتصرف ،الروسان وآخرون ،2004،ص55)

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا في هذا الفصل تقديم إحاطة شاملة لأولئك التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، هذا الاضطراب الذي اهتم به العديد من الباحثين لأجل تحديد مفهومه وضبطه، وتقديم الخلفية التاريخية الخاصة به، كما حاولنا من خلال الدراسات السابقة أن نتعرض إلى بعض الأسباب المؤدية، وتقديم بعض الأعراض التي تساعد المدرس والأخصائي على عملية التشخيص لهذه الظاهرة المتفشية في أوساط المدارس بمختلف مراحلها، لنعرج بعدها على المظاهر العامة التي تظهر على التلاميذ ذوي اضطراب عسر القراءة وختاما بالتدخلات العلاجية المقترحة لهذه الفئة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا : الدراسة الاستطلاعية

تمهيد.

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
2. **مجالات الدراسة الاستطلاعية**
3. **أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية:**
4. **الأسس العلمية لاختبار الذاكرة البصرية المعدل**

ثانياً: الدراسة الأساسية.

تمهيد

1. **المنهج**
2. **مجالات الدراسة الأساسية :**
3. **أدوات الدراسة الأساسية:**

3.1. **اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة**

3.2. **اختبار Cubes de Kohs المعدل من طرف "الأستاذة عمراني".**

4. **عرض نتائج الاختبارات.**

خلاصة.

أولا : الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

أي بحث علمي لا يخلو من الدراسة الاستطلاعية ، حيث تعد أولى المراحل التي يعتمد عليها الباحث في كل دراسة علمية وفي مختلف المجالات ، خاصة الإنسانية والاجتماعية ، إذ نسعى من خلالها إلى إلقاء نظرة علمية على تواجد جدية الموضوع الذي سبق وأن قمنا بطرحه في الجانب النظري ، فهي تساعد على الكشف عن التغيرات التي يمكن أن تكون في لها علاقة بأحد متغيرات البحث أو أكثر من متغير بنسبة ارتباط معينة ، وذلك بإزالة الاحتمالات والتي نقصد بها الاضطرابات المصاحبة ، لضمان مصداقية النتائج .

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية :

- ضبط الموضوع بالاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة .
- التعرف على ميدان البحث خاصة فيما يتعلق بتوقيت التدريس .
- اختيار العينة المناسبة لموضوع الدراسة بتحديد المستوى الدراسي الذي سوف تجرى عليه الدراسة .
- التأكد من توفر خصائص العينة المرجوة م نطرف الباحث ومن طرف الموضوع .
- أخذ نظرة أولية وعامة عن الحالات وسلوكاتهم وكيفية التعامل معهم ، ليتسنى للباحث التطبيق.
- التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي سيواجهها الباحث أو عزلها ومحاولة تعديلها لتسهيل القيام بالدراسة الأساسية.
- تثمين الأدوات التشخيصية .

2. مجالات الدراسة الاستطلاعية :

2.1. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :

كانت بداية الدراسة الاستطلاعية من بداية شهر أكتوبر إلى غاية نهاية شهر جانفي ، هذه المدة سمحت لنا بتحصيل معلومات وبيانات أكثر عن موضوع الدراسة .

2.2. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

مكان الدراسة من الركائز الأساسية التي يجب أن ينطلق منها الباحث لبناء بحث علمي دقيق، فهو يمكنه من أن يخطو خطوات علمية مضبوطة ، كما يسهل عليه ضبط عينته واستعمال مختلف التقنيات العلمية .

فكانت وجهتنا إلى مدرستين "مدرسة موساوي لخضر" و " مدرسة مخلوف لخضر " بدائرة سيدي لخضر ولاية مستغانم ، بعد أخذ الإذن بإجراء التربص من مديري المؤسستين ، حيث قمنا بزيارة المكان عدة مرات أي حوالي 3 مرات في الأسبوع بهدف الإلمام بكل جوانب الموضوع مما يسهل علينا عملية اختيار العينة التي تمثل الدراسة بصفة دقيقة باستبعاد الاضطرابات المصاحبة كالصمم ، المشاكل البصرية والحركية ، التخلف الذهني .... الخ ، والتي يمكن أن تعرقل مسار البحث ، وفي الأخير اجتزنا هذه المرحلة و تم اختيار عينة تناسب محتوى الدراسة.

2.3. المجال البشري للدراسة الاستطلاعية :

أجرينا دراستنا على 35 تلميذ وتلميذة، متمدرسين في السنة الرابعة والخامسة بمدرستي "موساوي لخضر" و"مخلوف لخضر" ، و بما أن أفراد المجتمع الأصلي غير معروفين أي غير مشخصين من قبل فقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية ، يتراوح أعمارهم ما بين 9 إلى 10 سنوات .

3. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدنا في هذه الدراسة على تطبيق أدوات بحث منهجية علمية محاولة منا التأكيد على صحة أو عدم صحة محتوى الفرضيات ، والتي تعتبر كمنطق افتراضي لتحقيق الأهداف المرجو تجسيدها، وللوصول إلى نتائج موضوعية وجيدة القياس تم تسليط الضوء على اختبارات تشخيصية تمثلت في : اختبار الذكاء رسم الرجل "Good Neuph " ، اختبار القراءة للدكتور إسماعيل العيس ، واختبار الذاكرة البصرية المعدل.

أ. **اختبار الذكاء رسم الرجل : "جودنوف** Good Neuph"

وهو يعتبر من الاختبارات الشائعة والمشهورة لقياس ذكاء الأطفال من رسوماتهم ، نتيجة لما يقدمه من نتائج صحيحة ودقيقة ، فبالمقارنة مع الاختبارات الأخرى لقياس الذكاء وجد ان معامل الارتباط بينهما كان عالي ، وقد اعتمد على بنوده لقياس ذكاء الأطفال في البيئة الجزائرية .

الهدف منه : تحديد معامل ذكاء الطفل ، وهو يصلح لقياس ذكاء الأطفال من 4 سنوات إلى 13 سنة .

وصف الأداة :

صاحب الاختبار "جودنوف Florence Good Neugh " ، يعتبر اختبار الرجل من المحاولات الأولى للباحثة حيث يجعل قياس الذكاء بطريقة سهلة وواضحة، فهو من الأدوات التي تعرف انتشارا واسعا في بلدان العالم، وأيضا وسيلة من وسائل البحث العلمي في الجامعات والمعاهد ،قامت "جودنوف" بوضع هذا الاختبار سنة 1926، وقد حظي باهتمام بالغ و استخدم كمؤشر أولي للذكاء ، ويعتمد منطلق هذا الاختبار على أن قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وإدراكات صحيحة تظهر في رسمه لصورة رجل وما يتضمنه الرسم من تفاصيل .

تم تعديله سنة 1936 ، ويؤكد هذا التعديل ما يؤكده الاختبار الأصلي ،على دقة الطفل في الملاحظة وارتقاء تفكيره المجرد ، وليس المهارة الفنية في الرسم ، بالإضافة إلى ذلك هو من الاختبارات التي يسهل تطبيقها و تصحيحها و التي تضمن تعاون الطفل واندماجه في أدائه ، كما أنه غير لفظي أي لا يعتمد على القدرة اللغوية فالمبدأ الأساسي للاختبار هو معرفة الأشياء و الأجسام بواسطة الرموز و الصور على مزيد من الذكاء ، أيضا يتطلب قدرة عالية من التجريد والاختزال و الإبداع ، وبالنسبة ل"جودنوف" هو عبارة عن لغة للتعبير أدواتها لا للكلمات المكتوبة، وإنما للخطوط والأشكال المرسومة ، حيث أنه كلما ارتقى نمو الطفل العقلي استطاع أن ينتقل إلى مرحلة جديدة من الرسم ، تكشف عن مستوى جديد في الإدراك.

الخصائص السيكومترية للاختبار :

- **ثبات الاختبار**: ذكرت "جودنوف" أن معامل ثبات اختبارها يتراوح بين 0,85 و 0,90، وأن معامل الارتباط بينه وبين اختبار "**ستانفورد بينيه**" للذكاء يصل في المتوسط الى 0,76 ، ومن بين الدراسات التي حاولت إثبات العلاقة بين اختبار "جودنوف" والاختبارات الأخرى ، نذكر :

- **دراسة بردي Berdie** : كان معامل الارتباط يساوي 0,62 ، وذلك بين اختبار جودنوف و اختبار "وكسلر Wechsler "، وهي علاقة الاختبار بغير من الاختبارات التي ثبت صدقها .
- **دراسة ماكارتي** : وكانت صلاحية الاختبار كما يلي :

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين هما :

الأولى عن طريق إعادة تطبيق المقياس ، وكان معامل الثبات فيها يساوي 0,68.

الثانية عن طريق تطبيق طريقة التجزئة النصفية ، وكان معامل الثبات فيه يساوي 0,89.

تعليمات الاختبار :

تتلخص تعليمات هذا الاختبار الشفوية في أن يطلب من الأطفال المراد قياس ذكاءهم استبعاد كل ما قد يوجد أمامهم، ماعدا قلم الرصاص وورقة بيضاء ، ويطلب من الطفل رسم رجل في الورقة البيضاء التي أمامه دون استخدام الممحاة ، حيث يكون نص التعليمة كالآتي :

سأعطيك ورقة وترسم عليها رجلاً ، تعل ذلك بأحسن ما عندك ، ولك الوقت الكافي لفعل ذلك .

كيفية تنقيط الاختبار :

يتم التصحيح من خلال الطريقة التحليلية المجزأة على أساس نقطة واحدة لكل عنصر مميز، وأعلى علامة هي 51، وللتفصيل أنظر الملحق رقم(1).

أولا : إذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يقدر ب 3 سنوات وثلاث أشهر .

ثانيا : اجمع الدرجات التي تحصل عليها الطفل و أقارن بالنتائج التالية :

درجة واحدة : 39 شهراً

درجتان : 42 شهراً

3 درجات : 45 شهراً

وتعطى نقطة لكل ثلاث أشهر ، مثل 4 درجات يقابلها 48 وهكذا إلى أن نحصل على العمر العقلي بالشهور للطفل من خلال عمره الحقيقي بالشهور و عمره العقلي بالشهور أيضاً يمكننا حساب درجة ذكاء الطفل بدقة . يتم تطبيق معادلة الذكاء المعروفة عند ذوي الاختصاص وهي:

العمر العقلي بالشهور / العمر الزمني بالشهور × 100 = معامل الذكاء .

مثلا : حصلنا على 30 درجة لرسم طفل ما وهي تقابل 126 شهراً

إذا العمر العقلي لهذا الطفل هو 126 شهراً ، لنفرض أن عمره الزمني أو الحقيقي هو 128 شهراً ، فإذاً العمر العقلي اصغر من العمر الزمني ، وبالتالي الطفل عادي الذكاء ، فكلما كبر الفرق زاد مستوى الذكاء ، لكن هذا لا يكفي لنحدد درجة ذكاءه بالضبط ، لذا يتم تطبيق معادلة الذكاء السابقة الذكر ، ومنه : (126 /128)×100 = 98,43 ، وهذا يعطي أن ذكاء الطفل متوسط .

تصنيف معاملات الذكاء:

70- 80 : على حدود الضعف العقلي

80- 90: أقل من المتوسط

90- 110 : متوسط

110- 120: فوق المتوسط

120 - 140 : ذكى جدا

140فيما فوق : عبقري

الجدول رقم (01): يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل على عينة الدراسة الاستطلاعية :

الحالات	الدرجة	العمر العقلي	العمر الزمني	معامل الذكاء
الحالة 1	24	108	120	90
الحالة 2	26	114	108	105
الحالة 3	27	117	108	108
الحالة 4	25	111	108	102
الحالة 5	29	132	120	102
الحالة 6	21	99	108	91
الحالة 7	30	126	108	116
الحالة 8	33	132	120	110
الحالة 9	35	141	120	117
الحالة 10	26	114	120	95
الحالة 11	27	117	108	108
الحالة 12	25	111	120	93
الحالة 13	27	117	108	108
الحالة 14	28	120	108	111
الحالة 15	26	108	120	90
الحالة 16	31	129	120	108

الحالة 17	29	123	108	114
الحالة 18	30	126	108	117
الحالة 19	36	144	120	120
الحالة 20	34	138	120	115
الحالة 21	26	114	108	105
الحالة 22	27	117	108	108
الحالة 23	25	111	108	102
الحالة 24	29	132	120	102
الحالة 25	21	99	108	91
الحالة 26	30	126	108	116
الحالة 27	33	132	120	110
الحالة 28	35	141	120	117
الحالة 29	26	114	120	95
الحالة 30	27	117	108	108
الحالة 31	22	102	120	85
الحالة 32	21	99	108	82
الحالة 33	20	96	108	88
الحالة 34	21	99	120	82
الحالة 35	20	96	108	88

تعليق على الجدول رقم (1): من خلال الجدول يتضح لنا أن الحالات لا تعاني من أي مشكل على مستوى العمليات الوظيفية (الذكاء) حيث انحصرت نتائج العينة من أدنى درجة (82°) عند الحالة رقم 32 ورقم 34، إلى أعلى درجة (120°) عند الحالة رقم 19.

ملاحظة : تم تطبيق اختبار رسم الرجل على عينة عدد أفرادها 35 فرداً ، تم حذف 5 أفراد منها نظرا ل:

- عدم تطبيق البعض منهم للتعليمات والرسم بطريقة تناسب الاختبار.
- عدم تحصله على درجة الذكاء المناسبة للبحث.
- لأنهم يعانون من تخلف ذهني بسيط .

بعد تطبيق اختبار الذكاء على العينة الاستطلاعية قمنا بتطبيق اختبار القراءة كالتالي :

ب. اختبار القراءة للدكتور إسماعيل العيس :

هو اختبار تم تطبيقه على البيئة الجزائرية من خلاله نقوم بتشخيص اضطراب عسر القراءة ، وهو عبارة عن نص للقراءة متبوع بأسئلة خاصة بالفهم الشفهي .

- **مبدأ الاختبار :** يتكون النص من مقاطع سهلة وبسيطة يسهل على القارئ الجيد قراءتها، يتكون النص من 103 كلمة ، وفي آخر النص نجد مجموعة من الأسئلة هدفها تقييم الفهم الفكري للنص حيث تتعلق الأسئلة بالأحداث الواقعة في النص ، وهي 6 أسئلة .

يقيس الاختبار زمن القراءة و عدد الكلمات المقروءة الصحيحة ،أي دقة القراءة و سرعة القراءة .

- مدة الاختبار : لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل تسجيل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص ، لأن قيمة هذا الزمن هو ما نعتمد عليه في تشخيص الاضطراب .

- كيفية تطبيق الاختبار : يكون التطبيق فرديا ، ونوع القراءة جهرية ، حيث يجلس الفاحص مقابل المفحوص ، حتى يتمكن من تسجيل ملاحظاته و نسخ الأخطاء التي وقع فيها المفحوص ، من علامات الوقف ، الحذف ، التعويض .... الخ ، دون أن يضطرب المفحوص أو يشتت انتباهه ، ويحسب العمر القرائي للتلميذ بهذه الطريقة :

العدد الكلي لكلمات النص _ عدد الكلمات الخاطئة

100

الجدول رقم (02): يوضح النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار القراءة على عينة الاستطلاعية :

الحالات	الحذف	القلب	الاضافة	الابدال	الخلط	المدة	النوعية
الحالة 1	14	19	08	11	26	345 ثا	طويلة
الحالة 2	07	19	06	13	12	669 ثا	طويلة
الحالة 3	12	17	12	19	16	420 ثا	طويلة
الحالة 4	19	10	12	21	14	580 ثا	طويلة
الحالة 5	11	14	13	18	13	467 ثا	طويلة
الحالة 6	22	13	10	12	23	319 ثا	طويلة
الحالة 7	09	10	17	15	17	460 ثا	طويلة
الحالة 8	15	17	04	06	05	485 ثا	طويلة
الحالة 9	20	14	06	04	12	612 ثا	طويلة
الحالة10	16	13	04	15	17	425 ثا	طويلة
الحالة11	12	16	13	07	05	618 ثا	طويلة

الحالة12	20	13	07	17	08	466 ثا	طويلة
الحالة13	10	11	06	15	16	540 ثا	طويلة
الحالة14	14	13	20	15	11	418 ثا	طويلة
الحالة15	13	24	10	13	07	365 ثا	طويلة
الحالة16	12	17	13	12	14	620 ثا	طويلة
الحالة17	15	14	22	13	10	488 ثا	طويلة
الحالة18	07	12	14	22	11	596 ثا	طويلة
الحالة19	24	16	12	07	10	612 ثا	طويلة
الحالة20	04	03	15	22	18	554 ثا	طويلة
الحالة21	10	18	07	11	21	480 ثا	طويلة
الحالة22	08	15	05	15	16	349 ثا	طويلة
الحالة23	12	14	12	20	14	356 ثا	طويلة
الحالة24	16	10	11	19	12	410 ثا	طويلة
الحالة25	11	14	13	18	14	377 ثا	طويلة
الحالة26	21	14	16	11	17	660 ثا	طويلة
الحالة27	09	13	16	12	20	420 ثا	طويلة
الحالة28	14	12	11	08	22	363 ثا	طويلة
الحالة29	21	18	06	14	13	600 ثا	طويلة
الحالة30	16	11	10	11	06	419 ثا	طويلة

تعليق على الجدول رقم (02):

بعد تطبيقنا للاختبار تم التحصل على النتائج الخاصة بالحالات ، والتي تم تلخيصها في الجدول رقم (02) المعروض سابقا ، حيث تم التوقف عند كل الأخطاء التي وقعت فيها الحالات أثناء عملية القراءة ، قمنا بتصنيف هذه الأخطاء إلى 5 أنواع : الحذف 70.60 % ،القلب 73.55 %، الإضافة 60%،الإبدال78 %والخلط 66 % .

تجاوزت الحالات الزمن المحدد للقراءة ، حيث انحصرت المدة ما بين 319 ثانية و 669 ثانية، وهذا يدل على طول المدة التي استغرقتها الحالات في القراءة حيث أنها لا تتناسب مع الزمن العادي للقراءة .

قدر عدد الأخطاء من بين الكلمات الإجمالية للنص عند معظم الحالات ب 95 خطأ من أصل 103 كلمة .

أما بالنسبة لنوعية القراءة، فكانت بالتهجئة في جميع كلمات النص ، والتي تعني هذه الأخيرة عدم القدرة على الربط بين أصوات الحروف ورموزها ، حيث تلقوا التلاميذ صعوبة في قراءة الكلمات بصفة متسلسلة ،وفي بعض الأحيان كانت القراءة متقطعة وغير مفهومة ، كان لديهم مشكل في تركيب المقاطع فيما بينها داخل الكلمات ،مما أدى إلى صعوبة في فهم الكلمات وفهم معنى الجمل وفهم السياق ، وبالتالي عدم القدرة على الفهم العام للنص ، والذي كنا قد أشرنا إليه سابقا وهو أن الاختبار يتضمن 6 أسئلة خاصة بالفهم الشفهي ، فعندما طلبنا من الحالات الإجابة عنها وجدوا صعوبة كبيرة في ذلك ، وكانت كل إجابة فيهم خاطئة ، حيث لم تتمكن الحالات من الإجابة عن جميع الأسئلة ماعدا البعض منهم أجابوا عن السؤال الأول والثاني فقط.

ت. اختبار الذاكرة البصرية :

- ✓ **خطوات تكييف هذا الاختبار:**

- الخلفية النظرية:

تمت بالاعتماد على اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثتين " نسيبة لاشين" و"أسماء العبسي" ، مركز زمزم "دولة مصر" وهو اختبار يحتوي على 12 صورة ، كل صورة فيها أسئلة خاصة بها لقياس الذاكر البصرية عند الطفل ، هذه الأسئلة عددها : ليس له وقت محدد.

يحتوي على تعليمة واحدة وهي كالآتي: " هعرض عليك صورة وهتبص عليها كويس وبعدين هخبيها ، وأسئلك شوية أسئلة عليها "

أ. **الصدق الظاهري :**

وهو المظهر العام أو مكونات اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة مع ذكر أهم التغييرات والفرق بينه وبين الأصلي، يعتبر العنصر الأساسي في الدراسة .

1. **وصف الاختبار :**

يتكون الاختبار المصمم في البحث العادي من 4 أبعاد، حيث كل بعد يحتوي على مجموعة من الصور، والتي تعرض على الطفل بوقت محدد تتشكل بدورها من مجموعة من الأسئلة الخاصة بكل صورة .

- **البعد الأول: التعرف على الألوان**

يتكون من صورتين، نقدم للطفل واحدة بعد أخرى لمدة 3 دقائق ليتمعن في تفاصيلها ، بعدها نطرح عليه الأسئلة الخاصة بكل منها . ومجموع نقاطه 13 نقطة.

الهدف منه معرفة ما إذا كان الطفل يتعرف على الألوان أم لا

- الصورة رقم 1: عبارة عن ولد واقف لابس نظارة ،تحتوي على 6 أسئلة.
- الصورة رقم2: فيها بنت وهي تقص ، تحتوي على 7 أسئلة .

- **البعد الثاني :التركيز**

ويكون من 3 صور، نقوم بتقديمها للطفل كل واحدة على حدة وحسب الوقت المحدد، نخبئها ثم نطرح عليه الأسئلة الخاصة بكل واحدة منها . يهدف هذا البعد إلى معرفة مدى تركيز الطفل على تفاصيل الصور وقدرته على استرجاعها . ومجموع نقاطه : 23 نقطة.

- الصورة رقم 1: عبارة عن 3 أطفال يلعبون بالحبل ، تحتوي على 6 أسئلة مباشرة و 4 أسئلة للإجابة بنعم أو لا.
- الصورة رقم 2: عبارة عن مجموعة من الأطفال يغنون وهم واقفين ، تحتوي على 5 أسئلة .
- الصورة رقم 3: وهي عبارة عن غرفة نوم ، فيها مجموعة من الأشياء والتفاصيل ، تحتوي على 8 أسئلة .

- **البعد الثالث : الجانبية:**

وهو بعد يتكون من 6 صور ، يهدف إلى معرفة ما إذا كان الطفل يفرق بين الاتجاهات (يمين يسار، أعلى أسفل) وكذا اكتسابه لمفهوم الزمان والمكان . مجموع نقاطه: 42 نقطة

- الصورة رقم 1: وهي عبارة عن طفل يلعب الكرة مع وجود ساعة على يساره والتي تدل على الزمن ، تضم 6 أسئلة
- الصورة رقم2: تعبر عن غرفة بها مكتبة صغيرة ومكتب ، سرير عليه دب ، تحتوي على 6 أسئلة .
- الصورة رقم 3:وهي عبارة عن مجموعة من الأطفال يلعبون (الزحليقة).
- الصورة رقم 4: تمثل مجموعة من الأطفال يلعبون الكرة في الطريق ، تحتوي 5 أسئلة .

- **البعد الرابع: التعرف على الأشكال.**

يتكون من 3 صور ، يهدف إلى معرفة مدى تعرف الطفل على الأشكال الموجودة في كل صورة. مجموع نقاطه 18 نقطة.

- الصورة رقم 1: عبارة عن مجموعة من الأشكال ذات الألوان المختلفة ، يحتوي على 5 أسئلة .
- الصورة رقم 2: أيضا تحتوي على مجموعة من أشكال ذات ألوان ، تختلف عن الصورة الأولى تضم 5 أسئلة مباشرة و3 أسئلة للإجابة بنعم أو لا.
- الصورة رقم 3: عبارة عن أشكال هندسية أكثر تعقيدا من الصورة الأولى والثانية ، ذات ألوان مختلفة، تضم 7 أسئلة .

اختبار الذاكرة البصرية الأصلي **انظر الملحق رقم (03)**	**اختبار الذاكرة البصرية المعدل** **انظر الملحق رقم (04)**
عبارة عن مجموعة من الصور فقط	تم تحديد بعد لكل صورة واحدة
يتكون من 12 صورة	أصبح فيه 14 صورة ، وذلك ب: - حذف بعض الصور (صورة رقم 12،8،7،6) و إضافة صور في مكانها - زيادة صورتين
لا يحتوي على تنقيط .	أصبح فيه تنقيط ، ويمكن تصحيحه وإعطاء درجة للمفحوص.
لم يتم تحديد الوقت فيه	- تم إدراج الوقت للصورة الواحدة (حوالي دقيقتين) - إدراج الوقت للاختبار ككل (من 45 إلى 60 دقيقة)
يحتوي على تعليمة واحدة	تم تكييف التعليمة حسب البيئة الجزائرية

2. **التنقيط** : تعطى درجة واحدة في حال الإجابة الصحيحة ، و الصفر في حال الإجابة الخاطئة و(0,5) في حال المحاولة. فتكون بذلك الدرجات المتحصل عليها في اختبار الذاكرة البصرية المعدل في البحث الحالي من 00 درجة إلى 98 درجة، مقسمة على الأبعاد الأربعة السابقة الذكر.

جدول رقم (3): يمثل الفرق بين الاختبار الأصلي والاختبار المعدل

ب. صدق المحكمين : تم توزيع الاختبار على 07 من الأساتذة، 3 منهم من نفس تخصصنا (الارطفونيا)، 03 من قسم علم النفس والأخير أستاذ في اللغة العربية وآدابها، وطلب منهم تمحيص الأبعاد الأربعة وما تحتويه من الصور و الفقرات الخاصة بكل منها ، ومن ثم الحكم على مدى وضوح الفقرات و تغطيتها للبعد الذي تنتمي إليه ، ومدى شمول الاختبار على العناصر الأساسية لموضوع البحث .

الجدول رقم (04) : يمثل آراء المحكمين وملاحظاتهم على اختبار الذاكرة البصرية المعدل:

الأساتذة المحكمين	التخصص	سنوات الخبرة	أهم الملاحظات
د. برابح عامر	علم النفس اللغوي المعرفي (تخصص أرطفونيا)	10 سنوات + 7 سنوات تدريب	اختبار جيد بعد فهمه للمحتوى والهدف منه
د. تواتي حياة	علم النفس، تخصص التربية المدرسية وإدماج المتعلم	5 سنوات	– إعادة صياغة بعض الاسئلة. – تحديد الهدف لكل بعد .
أ.قويدري ليلى	أرطفونيا، تخصص أمراض اللغة والتواصل	3 سنوات	أعادة صياغة الأسئلة حسب هدف كل بعد.
وطواط وسيلة	أرطفونيا، علم النفس اللغوي المعرفي	7 سنوات	إعادة صياغة بعض الاسئلة، اختبار جيد يمكن العمل به.
بلكرد محمد	القياس النفسي والتربوي	عامين	أعادة النظر في الأسئلة الخاصة بالبعد الأول.
عمار الميلود	علم النفس التربوي	10 سنوات	اختبار جيد يقيس السمة المراد قياسها ويمكن العمل به.

مقدور العيد	اللغة العربية آدابها	3 سنوات	لغة سليمة لكن يجب تغيير بعض المفردات الخاصة بالأسئلة.

4.الأسس العلمية لاختبار الذاكرة البصرية المعدل :

الخصائص السيكومترية للاختبار: والتي تتمثل في:

1. **معامل الصدق** : تم حسابه بالاتساق الداخلي ، أي العلاقة علاقة البعد بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (05): يمثل نتائج صدق الاختبار.

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعرف على الألوان	**0.33**	**غير دالة**
التركيز	**0.44**	**دالة**
الجانبية	**0.90**	**دالة**
التعرف على الأشكال	**0.40**	**دالة**

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها والتي توضح بان البعد الأول (التعرف على الألوان) الذي يشير فيه معامل الارتباط إلى(0.33) تؤكد بأنه غير صادق ، أما البعد الثاني (التركيز) أشار معامل الارتباط إلى الدرجة (0.44) وهذا يؤكد على انه صادق عند مستوى الدلالة (0.01) ، البعد الثالث (الجانبية)

والذي أشار معامل الارتباط فيه إلى (0.90) أيضا تؤكد بأنه صادق عند مستوى الدلالة (0.01) ، البعد الرابع والأخير الذي يشير معامل الارتباط فيه (0.40) والذي يؤكد بأنه صادق عند مستوى الدلالة (0.05).

2. معامل الثبات :

تم من خلال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق : وذلك تطبيق الاختبار على عينة البحث ، وبعد 15 يوما تم إعادة تطبيقه لرؤية مدى ثبات الاختبار . والجدول الآتي يوضح الدرجات التي تحصلت عليها أفراد العينة خلال التطبيق الأول و التطبيق الثاني.

جدول رقم (06) : يمثل نتائج ثبات الاختبار.

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.89	دالة
التطبيق الثاني	0,97	دالة

تعليق على الجدول رقم (06) :

من خلال الجدول والمعطيات التي يتضمنها يتضح أن الاختبار يتمتع بثبات فمعامل الارتباط للتطبيق الأول قد قدر ب(0,89) ، أما التطبيق الثاني (إعادة التطبيق) فنتائجه تساوي (0,97) بالنسبة لمعاملات الارتباط ، مما يدل ذلك على أن الاعتماد المعدل من طرفنا يتمتع بثبات عالي، وعليه يمكن الاعتماد علية وتطبيقه في الدراسة.

خلاصة:

اشتمل هذا الفصل على المنهجية المطبقة في البحث، إذ يمكن تسميته بالفصل المنهجي، لما احتواه من عناصر متسلسلة، بدءاً بالدراسة الاستطلاعية والتي تناولنها فيها بعض أهدافها و المجالات المكانية والزمانية لها، والعينة التي تم اختيارها من خلال تطبيق اختبارات تشخيصية تم عرضها وتحليل النتائج المتحصل عليها، وكذا الأسس العلمية لاختبار الذاكرة البصرية المعدل للنظر في مصداقيته وما إذا كان صالح لأغراض البحث العلمي وهذا بحساب الصدق والثبات، كل هذا تمهي أو مدخل لإجراء الدراسة الأساسية .

ثانيا: الدراسة الأساسية

تمهيد :

بعدما تم تطبيق جميع مراحل الأدوات التشخيصية بشكل نهائي ، وتأكدنا من خلو عينتنا من المشاكل المصاحبة سواء كانت سمعية أو بصرية ...الخ ، احتفظنا بالحالات التي تعاني من عسر القراءة على أنها العينة الأصلية المناسبة لإجراء البحث ، ودراسة الأساليب الإحصائية من أسس علمية للاختبار المعدل من طرفنا ألا وهو اختبار الذاكرة البصرية ، وتطبيقنا للاختبار على العينة ، سنتطرق الآن للدراسة الأساسية .

1. المنهج المتبع :

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية ، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة البصرية واضطرابات مفهوم البنية الفضائية عند المعسر قرائيا ، فهو يساعد الباحث على وصف الظاهرة المراد قياسها أو جمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع والظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها وتحليلها وتصويرها وإخضاعها للدراسة الدقيقة .

كما انه يساعد الباحث على دراسة العلاقات بين المتغيرات المختلفة ، حيث أن الباحث يحاول معرفة العلاقة بين تغير ظاهرة معينة، التغيير الذي يصاحبه في ظاهرة أخرى عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك.

✓ **مجالات الدراسة الأساسية :**

1.2 المجال المكاني للدراسة الأساسية :

قمنا بإجراء هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية "موساوي لخضر" و"مخلوف لخضر" الواقعة بدائرة سيدي لخضر ولاية مستغانم .

2.2 المجال الزمني للدراسة الأساسية :

بدأت دراستنا عند نهاية الدراسة الاستطلاعية ، أي مع بداية شهر فيفري تم إجراء الدراسة الأساسية والشروع في تطبيق اختبار الدراسة ألا وهو اختبار الذاكرة البصرية ، الذي دامت مدة تطبيقه حوالي 25 يوما مقسمة على يومين في الأسبوع .

2.2. عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ وتلميذة ، بعدما تم تشخيصها عن طريق اختباري الذكاء والقراءة ، تم انتقائها بطريقة قصدية وفق معايير أساسية والمأخوذة بعين الاعتبار من طرف الباحثة والتي ساعدتنا على ضبط العينة بشكل دقيق وهي :

- **المستوى الدراسي :** يتمدرس تلاميذ عينتنا في الطور الابتدائي بالتحديد تلاميذ السنة الرابعة والخامسة .
- **متغير السن :** بما أن عسر القراءة لا يشخص في السنة الأولى والثانية ، وإنما يكون في سن 8 سنوات فما فوق ، لذا انحصرت أعمار عينتنا بين 9 و 10 سنوات
- **متغير الجنس :** تكونت العينة من مجموعة من الذكور والإناث .

ظروف إجراء الدراسة : كانت الظروف ملائمة بصفة لإجراء الدراسة الأساسية حيث وجدنا كل التسهيلات من طرف مدراء المدارس فقد طلبوا من المعلمين خاصة أقسام السنوات الرابعة والخامسة مساعدتنا و إعطائنا وقت لانجاز هذا البحث في أحسن الظروف، مع تخصيص مكان مناسب للعمل مع أفراد العينة.

✓ **أدوات الدراسة الأساسية :**

تم الاعتماد على اختبارين لإجراء الدراسة الأساسية و هما : اختبار الذاكرة البصرية المعدل و اختبار " Cubes de kohs " المكيف من طرف الدكتورة عمراني آمال وكذا رزنامة Spss .

- اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة :(انظر الدراسة الاستطلاعية)
- اختبار **Cubes de Kohs** .
- رزنامة Spss .

- **اختبار Cubes de Kohs :**

يصنف ضمن فئة الاختبارات الأدائية حيث قدم كحل لبعض المشكلات الراجعة إلى نقص في بعض épreuve اللفظية مثل ما هو الحال بالنسبة لاختبارات الخاصة بالذكاء ، يتكون الاختبار من 16 مكعب ملونة كل مكعب طوله 25 سم كل وجه من أوجه المكعبات ملون ، إما بالون الأحمر ، الأبيض ، الأصفر ، الأزرق مقسمة حسب la diagonale هذا الاختبار موجه للأطفال والراشدين ، فبالإضافة إلى هاته المكعبات يحتوي كذلك الاختبار على كتيب صغير فيه بعض الرسومات النموذجية Dessins Modèles موضوعة من البسيط إلى المقعد حيث أن kohs أخذ بعين الاعتبار بعض الأسس في بناء هاته الرسومات النموذجية نذكر على سبيل المثال :

- ضرورة استخدام الجهات ذات اللون الوحيد .
- ضرورة استخدام بعض الجهات ذات اللون الثنائي
- ضرورة استخدام كل الجهات ذات اللون الثنائي
- زيادة عدد المكعبات المستعملة
- ضرورة إظهار هاته النماذج من جهة واحدة
- زيادة حجم الرسومات النموذجية dissymétrie
- إنقاص عدد الألوان المختلفة و المتنوعة في الرسومات النموذجية .

- كما ضم هذا الاختبار أوراق خاصة بالتنقيط .

✓ **التعديلات التي أجريت على الاختبار من طرف المؤلف :**

في النسخة الأساسية كانت تحتوي على 35 مكعب بعد التجربة الأولى احتفظ kohs ب 20 فقط نظرا لأن مدة التطبيق كانت جد طويلة في سنة 1923 قام kohs بإلغاء 3 رسومات كذلك فأصبح إذن الاختبار مكون من 16 مكعب و 17 رسم مرقم من 1-17 وأسفل كل رسم نموذج حدد في الوقت الأقصى لإجراء كل نموذج من الجهة اليمنى بحيث يكون مقلوب .

- **التنقيـط:**

. يجب أن يجلس الفاحص مقابل للمفحوص.

. يضع أدوات الاختبار على الطاولة

. يجب في كل مرة أن تكون المكعبات مختلطة بعد كل تطبيق

- **التعليمة :**

يقوم المفحوص بأخذ قطعة من المكعبات : ترى هذا لونه أحمر من جهة و من جهة أخرى بيضاء و الجهة الأخرى صفراء ، زرقاء كل هاته القطع متشابهة ،يقدمها له ليتفحصها ثم يطلب منه مثلا بتشكيل مربع لونه أحمر عند الفشل نقوم بمساعدة الطفل إذا نجح نقول له جيد هذا أحمر ، هذا أزرق الآن قم بصنع الشكل الموجود في البطاقة.

في المرحلة القادمة لا نريه اللون ، لا نساعده عند الفشل نوقف الاختبار عند تسجيل فشل ل 5 مرات متكررة .

- تنقيط الوقت : بالنسبة للبطاقة I و II نبدأ بحساب الوقت بعد التفريق باللون .

➢ **تكييف اختبار مكعبات كوس من طرف الأستاذة " عمراني آمال":**

تعتبر مرحلة تكييف الاختبارات مرحلة جد مهمة فهي تسمح بتحديد مدى صلاحية وملائمة هاته الاختبارات من الناحية اللغوية لتتماشى و متطلبات مستوى السنة الثالث والرابع ابتدائي وكذلك من الناحية الاجتماعية الثقافية ، فأول خطوة قمنا بها هي:

- ترجمة الاختبار للغة العربية .
- تبسيط نص الاختبار حتى يتمكن التلاميذ من فهم التعليمة والتي تقدم باللغة العربية الفصحى

- أخذنا بعين الاعتبار سن المفحوص .
- **العينة:** العينة التي قمنا بتطبيق الاختبار عليها تكونت من 10 تلميذ وتلميذة يتراوح سنهم ما بين 8 و12 سنة , والمتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدرسة عطوشي محمد بالدار البيضاء ولا يعانون من أي مشاكل نفسية علائقية أو مشاكل دراسية وتم انتقاؤهم استنادا إلى ملاحظة المعلم ، معدلاتهم السنوية .
- **تطبيق الاختبار** : نقدم للأطفال الأدوات الخاصة باختبار مكعبات كوس والمتمثلة في مكعبات ملونة باللون الأحمر ,الأزرق ,الأصفر والأبيض وكتيب صغير يحتوي على رسومات نموذجية .
- **التعليمة** : يقوم المفحوص بأخذ قطعة من المكعبات : ترى هذا لونه أحمر من جهة و من جهة أخرى بيضاء و الجهة الأخرى صفراء ، زرقاء كل هاته القطع متشابهة ،يقدمها له ليتفحصها ثم يطلب منه مثلا بتشكيل مربع لونه أحمر عند الفشل نقوم بمساعدة الطفل إذا نجح نقول له جيد هذا أحمر ، هذا أزرق الآن قم بصنع الشكل الموجود في البطاقة .
- **التنقيط** : بعد تطبيقنا لهذا الاختبار على العينة لم نتمكن من تحقيق الهدف المرجو من هذا الأخير والذي يتمثل في تحديد أهم عناصر البنية الفضائية واضطراباتها التي هي محل دراستنا هذه , حيث أن هذا الاختبار يعتمد بالدرجة الأولى على الاستدلال البصري فقط وهذا بالاعتماد على الوقت اللازم للإنجاز والنجاح أو الفشل في تجميع أجزاء الأشكال الموسومة في الرسومات النموذجية للكتيب دون التركيز على التفاصيل الخاصة بعناصر البنية الفضائية الأمر الذي جعلنا نغير سلم التنقيط الخاص بهذا الأخير آخذين بعين الاعتبار بعض الأسس التالية:

-عند الانطلاق ينبغي ملاحظة سن المفحوص إذا كان سنه من 8 سنوات أو أكثر لا يقدم له الشكل الأول والثاني وإنما يبدأ من الشكل الثالث .

-النقطة صفر تعطى في الحالات التالية بناء غير سليم ،إذا كانت زاوية الاستدارة للشكل 30 درجة,تجاوز الوقت المحدد.

الأشكال من 1 إلى 3 :الفشل في المحاولة الثانية صفر نقطة ، بناء سليم ، احترام الوقت من المحاولة الأولى تمنح نقطتين وإذا أنجزت في المحاولة الثانية نمنح نقطة واحدة فقط .

-الأشكال من 4 إلى 12 :النقطة تتراوح بين 4 و7 نقاط في حالة النجاح مع إمكانية إضافة من نقطتين إلى 3 نقاط في حالة الإنجاز السريع.

النقاط المخصصة لعناصر البنية الفضائية تساوي النقطة الافتراضية مقسومة على عدد عناصر البنية الفضائية .

النقطة الحقيقية هي مجموع النقاط المحصل عليها في عناصر البنية الفضائية . و سيتم عرض الاستمارة الخاصة بالتنقيط والموضوعة من طرف الباحثة بعد إضافة كل التعديلات اللازمة الخاصة بالاختبار .

3.3.1 الخصائص السيكومترية لاختبار مكعبات كوس :

- **الثبات :**

للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب نسبة نجاح المفحوصين في التطبيق الأول قبل التعديل ونسبة نجاحهم في التطبيق الثاني بعد التعديل ، وذلك بعد مدة أسبوعين كفارق زمني بين التطبيقين ، حيث ارتفعت نسبة النجاح في التطبيق الثاني ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(07) : يوضح نتائج اختبار كوس في التطبيق الأول و الثاني.

اختبار مكعبات كوس	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
أعلى نقطة	32	34
أدنى نقطة	26	28
معدل النجاح	8 تلاميذ من 10	9 تلاميذ من 10
نسبة النجاح	80 %	90 %

التعليق: طبق اختبار مكعبات كوس في المرة الأولى على 10 تلاميذ ثم أعيد تطبيقه بعد مرور مدة 15 يوم على نفس العينة , وكانت متقاربة نوعا ما ,حيث كانت نسبة النجاح 80 % في التطبيق الأول و 90 % التطبيق الثاني ، ومن هنا نستنتج بأن الاختبار ثابت .

- **الصدق :**

هذا العنصر لم يختبر بصورة مباشرة لأن الاختبار أصلا مصمم ومكيف للغات أجنبية و على اعتبار أنه كذلك اختبار غير لفظي ، حيث تم عرض محتواه بعد الترجمة على أساتذة مختصين وقد أوضحت النتائج على أن محتواه يتناسب مع المستوى الذي نريد اختباره .

4.عرض و تحليل نتائج الاختبارات:

سيتم في هذا الجزء عرض وتقديم نتائج مجموعة الدراسة بعد تطبيقنا لأدوات الدراسة المعروضة سابقا والمتمثلة في اختبار الذاكرة البصرية المعدل واختبار المكعبات ل"KOHS " .

- **تقديم وعرض نتائج اختبار الذاكرة البصرية المعدل:**

بعد تطبيقنا لاختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة ،آخذين بعين الاعتبار الشروط اللازمة لإجرائه كالمدة الزمنية المحددة لرؤية الصورة الواحدة والتمعن في تفاصيلها ، الوقت المحدد للاختبار وكذا التطبيق بشكل فردي، سيتم عرض النتائج كما يلي:

الجدول رقم (08): يوضح نتائج اختبار الذاكرة البصرية لعينة الدراسة الأساسية:

الحالات	التعرف على الألوان	التركيز	الجانبية	التعرف على الأشكال	المجموع
1	**10**	**13**	**33**	**12**	**68,00**
2	**9**	**12**	**32**	**14**	**67,00**
3	**7**	**14**	**30**	**15**	**66,00**
4	**7**	**15**	**29**	**17**	**68,00**
5	**8**	**14**	**23**	**17**	**63,00**
6	**11**	**12**	**25**	**14**	**62,00**
7	**6**	**14**	**26**	**16**	**62,00**
8	**7**	**13**	**28**	**14**	**62,00**
9	**9**	**13**	**10**	**15**	**70,00**
10	**8**	**9**	**21**	**17**	**70,00**
11	**10**	**13**	**14**	**13**	**66,00**
12	**11**	**19**	**12**	**16**	**79,00**
13	**9**	**12**	**13**	**16**	**69,00**
14	**10**	**12**	**16**	**17**	**73,00**
15	**10**	**11**	**13**	**15**	**64,00**
16	**12**	**12**	**12**	**12**	**48 ,00**

17	11	11	30	14	68,00
18	10	14	33	15	72,00
19	10	15	29	14	68,00
20	9	17	37	16	79,00
21	8	17	33	14	72,00
22	10	18	32	11	72,00
23	11	12	36	12	71,00
24	9	10	32	14	66,00
25	10	19	33	14	76,00
26	10	13	23	17	63,00
27	9	13	24	18	64,00
28	10	14	33	19	76,00
29	11	14	32	13	70,00
30	10	12	36	15	73,00

التعليق على الجدول رقم(08): والذي يمثل نتائج اختبار الذاكرة البصرية :

من خلال النتائج المتحصل خلال إجرائنا لأبعاد اختبار الذاكرة البصرية الأربعة على عينة الدراسة الأساسية، الاختبار الذي يهدف إلى قياس ذاكرة الطفل البصرية. وهنا سنخص بالذكر كل بعد على حدة وأهم الملاحظات التي تم تدوينها خلال تطبيقه:

بداية بالبعد الأول وهو بعد التعرف على الألوان، يتكون من صورتين (أنظر الملحق رقم 4)، فيقوم المفحوص برؤية الصورة لدقائق (حسب الوقت المحدد) وطرح عليه أسئلة أو تعليمات خاصة بكل واحدة منها، وهو يتذكر ويسترجع تفاصيلها ويجيب، لذا فقد كانت معظم إجابات المفحوصين في محلها، تمكنوا من استرجاع وتذكر الألوان الموجودة في الصور، نجد فقط بعض التعليمات التي أخفقوا في الرد عنها،، نجد مثلا: السؤال الرابع والخامس من الصورة 1، والسؤال الثالث والرابع من الصورة 2.

أما بخصوص الدرجات أو العلامة الأعلى فقد كانت للحالة رقم (16) التي تحصلت على 12 نقطة من أصل 13 نقطة ، والدرجة الدنيا للحالة رقم (4) التي تحصلت على العلامة 6، وهذا نظرا لعدم تذكره الألوان بشكل صحيح وضعف ذاكرته البصرية الخاصة بتذكر الصور.

البعد الثاني وهو بعد التركيز، يتكون من 03 صور (أنظر الملحق رقم(4) التي تقيس مدى تركيز الحالات على التفاصيل الدقيقة الموجودة في كل صورة، هذا البعد شهد إخفاقاً وخطئاً في معظم إجابات المفحوصين على الأسئلة، فمثلاً: نجد الصورة رقم (2) التي تحتوي على تعليمة مفادها " أذكر لي 15 شيء موجود في الصورة؟ " كل الحالات لم تصل للعدد المحدد فمنهم من ذكر 8 أو 9 أشياء فقط. أما عن الدرجة العليا كانت من نصيب الحالة رقم (12) و (25)، والدرجة الدنيا تحصلت عليها الحالة رقم (24).

البعد الثالث وهو بعد قياس مدى تذكر الطفل الجانبية أو الاتجاهات، وهو البعد الأكثر صورا من حيث العدد يحتوي على 6 صور وأعلاهم درجة، لكن على الرغم من هذا دونا أخطاء عند معظم الحالات عند إجابتهم عن التعليمات الخاصة بكل صورة، فمثلا صورة رقم(1) وهي عبارة عن طفل يلعب الكرة والساعة متواجدة على يساره ، كانت معظم الحالات عند سؤالها عن اتجاه الساعة بالنسبة للولد يذكر الاتجاه الخطأ، وكذا التعليمة التي مفادها "إلى كم تشير الساعة؟ " كانت معظم الإجابات خاطئة، لاحظنا أيضا أخطاء في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالصورة رقم(5) مثلا: السؤال الثالث: "ما لون الصندوق الموجود فوق الخزانة؟ " فلم تتعرف أغلب الحالات الإجابة نظرا لعد تذكرهم مكان الصندوق في الصورة . فنجد أعلى درجة كانت للحالة رقم (05) ، والدرجة الدنيا للحالة رقم(26) كما هو موضح في الجدول أعلاه.

البعد الرابع والأخير وهو بعد التعرف وتذكر الأشكال الموجودة في الصورة بمختلف ألوانها وأحجامها، يتكون من 3 صور (أنظر الملحق رقم (04)، لاحظنا خلال تطبيق هذا البعد أن أغلب الحالات كانت جيدة في تذكر ألوان وأشكال الموجودة في مختلف الصور، مقارنة بالذين أخفقوا، فنجد أعلى درجة كانت للحالة رقم(28)، أما أدنى درجة فكانت للحالة رقم(24)

وفي الأخير وما تم استخلاصه أن عينة الدراسة كانت جيدة في تذكر تفاصيل الصور الموجودة في الاختبار ، فقط كان ليها مشكل في بعض التعليمات نظرا لعد تركيزهم على تذكر كل التفاصيل الخاصة بكل صورة .

- ✓ **تقديم وعرض نتائج المكعبات لـ"KOHS" :**

بعد تطبيقنا لاختبار LES CUBES DE KOHS المعدل من طرف الدكتورة "عمراني آمال" آخذينا

بعين الاعتبار كل الشروط الخاصة بالتطبيق والمتمثلة في تحديد مدة الانجاز، النجاح أو الفشل بدون مساعدة أو بمساعدة، التطبيق بشكل فردي قمنا بملء الاستمارات الخاصة بالتنقيط وهذا بالنسبة لكل حالة على التوالي وفيما يلي سيتم عرض وتقديم نتائج الحالات كما يلي :

الجدول رقم(09) يوضح نتائج اختبار مكعبات كوس لعينة الدراسة الأساسية:

الحالة	العمق	اللون والحجم	الأشكال	الاتجاهات	الأجزاء	الكل	المجموع
1	0,66	0,90	0,51	0,96	0,98	0,68	4,69
2	0,66	0,48	0,34	0,40	0,56	0,68	3,12
3	1,98	1,98	2,12	2,08	1,04	0,85	10,05
4	0,66	0,77	2,38	0,91	0,32	0,34	5,38
5	2,64	2,21	3,06	2,34	1,26	1,02	12,53
6	1,98	1,92	0,68	0,26	1,06	0,51	6,41
7	1,32	0,96	3,06	2,34	1,56	0,68	9,92
8	1,98	3,28	3,06	2,34	1,56	0,68	12,90
9	1,98	1,12	1,12	2,34	2,14	0,85	9,55
10	1,32	2,72	3,06	2,34	2,34	0,68	12,46
11	2,64	1,76	4,59	2,34	1,56	0,85	13,74
12	1,32	1,06	3,06	1,17	0,65	0,51	7,77
31	1,32	1,06	3,06	2,34	1,17	0,51	9,46
41	3,30	3,30	4,59	2,34	2,34	0,85	16,72
15	1,32	1,38	3,06	1,17	1,69	0,17	8,79
16	3,30	1,67	4,59	2,34	1,04	0,85	13,79
17	2,64	0,84	3,06	1,30	1,30	0,85	9,99
18	1,98	2,64	4,59	2,34	0,78	0,51	12,84
19	1,32	1,38	3,06	2,34	1,69	0,34	10,13
20	5,28	3,74	4,59	2,34	2,34	0,51	18,80

21	1,98	2,85	3,06	2,34	1,30	0,34	11,87
22	1,98	2,85	3,06	2,34	1,17	0,34	11,74
23	1,32	1,38	3,06	2,34	1,43	0,51	10,04
24	5,94	5,67	4,59	2,34	2,34	0,51	21,39
25	1,32	1,86	3,06	2,34	1,69	0,34	10,61
26	5,94	2,75	4,59	2,34	2,34	0,34	18,30
27	1,98	2,59	3,06	2,34	1,30	0,17	11,44
28	1,32	1,28	3,06	3,51	1,43	0,34	10,94
29	5,94	3,30	4,59	2,34	2,34	0,34	18,85
30	1,32	2,46	3,06	0,65	1,30	0,34	9,13
مج	68,64	62,16	92,83	59,21	44,02	16,49	343,35

مناقشة وتحليل نتائج إختبار المكعبات ل kohs :

من خلال ما تم عرضه من دراسات وأبحاث حول موضوع الدراسة ، وما تم التوصل إليه من تطبيقنا لاختبار"kohs " بهدف قياس أهم عناصر ومدركات البنية الفضائية لأفراد العينة الذين يعانون من عسر القراءة بعد استبعادنا لكامل الاضطرابات المصاحبة بإجراء اختبارات تشخيصية ، والتأكد بأنهم يعانون من اضطرابات على مستوى عناصر البنية الفضائية (اضطرابات إدراك الألوان، مشكل في التعرف على مختلف الأشكال وإمكانية التعرف عليها، صعوبة في إدراك العمق، اضطرابات في إدراك الاتجاهات (يمين /يسار ، أعلى/ أسفل...)، وكذا اضطرابات على مستوى تجميع الأشياء والأشكال، وأخيراً مشاكل وصعوبات تتعلق بإدراكهم للجزء دون الكل.

ويتجلى ذلك في الجدول المعروض سابقا الذي يوضح نتائج الاختبار، فكل هذه العناصر لها تأثير في التحصيل الدراسي للطفل في مادة القراءة وتعيق تمكنه منها ،ويظهر ذلك من خلال عدم قدرته على إدراك

الحروف والكلمات وكذا الأرقام وعدم التمكن من قراءتها، وهنا تجدر الإشارة إلى أن بعض الحالات قد فشلت تماما في المحاولة الأولى أثناء تطبيقنا للاختبار مما أجبرنا على التدخل وإعطائهم فرصة ثانية للمحاولة وهذا بالنسبة للحالات التالية: الثانية والثالثة وكذا الرابعة ، كما لا ننسى عامل السن للمفحوصين (من 8 إلى 12 سنة) وبما أن عينة بحثنا سنها يتراوح مابين 9 و 10 سنوات فلم يؤثر ذلك على نتائج الاختبار فأفراد العينة كانت من نفس مجال السن المناسب لتطبيق الاختبار. وبهذا تم الحصول على النتائج الخاصة بتنقيط عناصر البنية الفضائية التي تساوي النقطة الافتراضية على عدد عناصرها والمتمثلة في 6 عناصر كما هو موضح في الخانة الأخيرة من الجدول، أما بالنسبة للنقطة الحقيقية فهي مجموع العناصر المتحصل عليها في عناصر البنية الفضائية، سجلنا أيضا مشاكل على مستوى إدراك اللون والحجم ففي بعض الأحيان نجد بعض الحالات لا تفرق بين اللون الأبيض والأزرق والعكس هذا بالنسبة للون، أما الحجم فلا تفرق بين الكبير والصغير،كالحالات رقم 1، 2، 4 . وعدم تفريقه بين هذه العناصر يؤدي به بالضرورة الى عدم إدراك الاختلافات الموجودة بين الأشكال من حيث التشابه والاختلاف. وفيما يخص الاتجاهات فقد لاحظنا عند بعض الحالات أنهم يدركون اليمين واليسار والبعض الآخر لا كالحالات رقم(1، 2، 4، 6) ونجد الشيء نفسه لمفهومي (فوق / تحت) .

وفي الأخير فإن ما تم اكتشافه من خلال تطبيقنا لاختبار " KOHS" على مجموعة الدراسة الأساسية هو إمكانية وجود علاقة بين الاضطرابيين أي اضطرابات البنية الفضائية وعسر القراءة عند عينة الدراسة، لكن ما يمكن التفاؤل به أن التلميذ عسير القراءة يمكنه تجاوز هذه الصعوبات والتخلص منها من خلال تنميته لتصوره البصري المكاني وكذا بكفاءته المعرفية.

خلاصة:

من خلال هذا الجزء تطرقنا الى أهم أهداف الدراسة الأساسية المنهج المتبع لإجرائها ، كما قمنا بعرض نتائج اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة، واختبار المكعبات ل المكيف من طرف الأستاذة عمراني أمال، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات، مررنا الى حساب العلاقة فيما بينهما.

الفصل السادس : عرض ومناقشة النتائج

1. عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.1.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

1.1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

1.1.3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

1.1.4. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

1.1.5. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

1.1.6. عرض نتائج الفرضية العامة.

2. مناقشة عامة للنتائج

3. الاستنتاج العام.

4. الاقتراحات والتوصيات.

5. الخاتمة.

تمهيد:

في هذا الفصل قمنا بعرض نتائج الدراسة ومناقشة هذه النتائج مع توصلت إليه الفرضية السابقة ووفقاً لأسئلة البحث وتحقيقاً لأهدافه، وذلك من خلال التحقق من فروضها، وفي الأخير قمت بتقديم بعض التوصيات والاقتراحات بناءاً على النتائج المتحصل عليها.

1. عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث :

جدول رقم (10) :عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى :

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط R	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية	
						0.01	0.05
الذاكرة البصرية	30	86,06	4,25	-0,51	0,04	دالة	
اضطرابات إدراك اللون والحجم		2,07	1,12				

يبين الجدول أعلاه نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط "بيرسون "(Corélation de person) للفرضية الجزئية الأولى، يظهر كل من المتوسط الحسابي (86,06) و الانحراف المعياري (4,25) للذاكرة البصرية ، أما المتوسط الحسابي لدرجة إدراك اللون والحجم فيساوي (2,07) والانحراف المعياري ب (1,12) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig =0,04) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,01)، فإن قيمة معامل الارتباط التي تحصلنا عليها تساوي (R = -0,51) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، بالتالي هناك علاقة ارتباطية عكسية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك اللون والحجم.

جدول رقم (11) : عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط R	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية 0.01	الدلالة الإحصائية 0.05
الذاكرة البصرية	30	86,06	4,25	-0,311	0,095	/	/
اضطرابات إدراك العمق		2,28	1,54				

من خلال نتائج الجدول والذي يبين أن المتوسط الحسابي لدرجات المفحوصين على اختبار الذاكرة البصرية يساوي (86,06) والانحراف المعياري (4,25) ، في حين أن نجد المتوسط الحسابي لدرجات اضطرابات العمق قدر ب (2,28) والانحراف المعياري (1,54) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig = 0,095) أكبر من مستوى الدلالة (0,05–0,01) فان قيمة معامل الارتباط التي تساوي (0,311–) غير دالة ، أي لا يوجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة البصرية و اضطرابات إدراك العمق.

الجدول رقم (12) : عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط R	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية 0.01	الدلالة الإحصائية 0.05
الذاكرة البصرية	30	86,06	4,25	- 0,395	0,031		دالة
اضطرابات تمييز الأشكال		3,09	1,22				

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للذاكرة البصرية يساوي (86,06) ، وانحراف معياري قدره (4,25) ، أما عن درجات اضطرابات تمييز الأشكال فقدر المتوسط الحسابي فيها ب(3,09) والانحراف المعياري ب(1,22) ، وبما أن قيمة(sig=0,031) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05) ، فإن قيمة معامل الارتباط التي تساوي 0,395– دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) ، وهذا يعبر عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذاكرة البصرية واضطرابات تمييز الأشكال.

الجدول رقم (13) عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة :

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط R	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية 0.01	الدلالة الإحصائية 0.05
الذاكرة البصرية	30	86,06	4,25	-0,648	0,000	دالة	
اضطراب الاتجاهات		1,97	0,74				

من خلال النتائج المتحصل عليها يتبين أن المتوسط الحسابي لدرجات المفحوصين على اختبار الذاكرة البصرية يساوي (86,06) والانحراف المعياري 4,25 ، في حين أن المتوسط الحسابي لدرجات اضطرابات إدراك الاتجاهات يساوي(1,97) بانحراف معياري 0,74 ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig =0,000) ، فإن قيمة معمل الارتباط التي تساوي(0,648 – = R) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,01) ، مع العلم أنها علاقة عكسية ذات دلالة معنوية.

الجدول رقم(14): عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة:

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط R	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية 0.01	الدلالة الإحصائية 0.05
الذاكرة البصرية	30	86,06	4,25	0,445	0,014		دالة
اضطرابات تجميع الأجزاء		1,46	0,57				

من خلال الجدول الذي يوضح أن المتوسط الحسابي لدرجات المفحوصين على اختبار الذاكرة البصرية يساوي(86,06) وبانحراف معياري قدره (4,25) ، في حين المتوسط الحسابي لدرجات اضطرابات تجميع الأجزاء يساوي (1,46) والانحراف المعياري ب(0,57) ، وحسب القيمة الاحتمالية (sig = 0,014) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05) ، فإن قيمة معامل الارتباط التي تساوي (0,445–) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) ، ومنه وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذاكرة البصرية واضطرابات تجميع الأجزاء.

الجدول رقم (15) عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة :

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط R	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية 0.01	الدلالة الإحصائية 0.05
الذاكرة البصرية	30	86,06	4,25	0,536	0,02	دالة	
اضطرابات البنية الفضائية		11,44	4,24				

من خلال الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي لدرجات المفحوصين على اختبار الذاكرة البصرية يساوي (86,06) والانحراف المعياري يساوي (4,25) ، في حين أن المتوسط الحسابي لدرجات اضطرابات البنية الفضائية قدر ب (11,44) والانحراف المعياري (4,24) وبما القيمة الاحتمالية (sig = 0,02) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,01) ، فإن قيمة معامل الارتباط التي تساوي (−0,536) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ، وهي تدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذاكرة البصرية واضطرابات البنية الفضائية.

2. مناقشة عامة للنتائج:

ترتكز دراستنا الحالية على أسس علمية معرفية محضة في إطار علم الأرطفونيا، العلم الذي يبحث عن ماهية الاضطرابات اللغوية الشفوية والمكتوبة، وكذا مواكبة لأهم الدراسات الجديدة التي أنشئت من طرف الباحثين في هذا المجال، للكشف عن الاضطرابات والمشاكل المعرفية والعصبية التي تؤدي لمثل هذه الاضطرابات ، ونجد أيضا الاهتمام الأكبر يكون للعمليات المعرفية بما فيها: الانتباه، الإدراك وأخيرا الذاكرة، التي هي عبارة عن مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة لها عدة أنواع كالذاكرة طويلة المدى ، الذاكرة العاملة التي تتكون بدورها من عدة مكونات كالمفكرة البصرية الفضائية التي تخدم موضوع دراستنا وتزيد من قيمته العلمية، ونجد أيضا الذاكرة الحسية التي تتكون من مختلف الأنواع، ونحن نخص بالذكر الذاكرة البصرية التي هي أحد متغيرات الدراسة

الحالية ، حيث تعرف هذه الأخيرة على أنها القدرة على تخرين واسترجاع ما يراه الفرد من مثيرات أو معلومات بصرية. لذا مع الأبحاث والدراسات التي أجريت من قبل الباحثين والمتخصصين فيمكن أن تكون كنتيجة لخلل على مستوى الذاكرة البصرية أو على مستوى مكون المفكرة الفضائية البصرية.وهنا نخص بالذكر اضطراب عسر القراءة الذي يصنف ضمن اضطرابات اللغة المكتوبة، حيث عرف من قبل العديد من الباحثين نذكر منهم "بورال ميزوني" التي عرفته على أنه صعوبة خاصة في التعرف والفهم وفي إنتاج الرموز المكتوبة التي تؤدي إلى اضطرابات في تعلم مادة القراءة ، مما خلق صعوبات وعراقيل بالنسبة للمعلين والتلاميذ وأوليائهم، وهذا نظرا لعد قدرتهم على تحديد الأسباب الرئيسية لهذا الاضطراب فعلى الرغم من توفر جميع الشروط الخاصة بعملية اكتساب مادة القراءة كالجو المناسب للتدريس، الذكاء العادي للتلاميذ، عدم وجود أي اضطرابات وظيفية أو عضوية أو مشاكل نفسية علائقية، إلا أنهم قد ظهر لديهم هذا الاضطراب، الأمر الذي جعلنا نحاول البحث عن الأسباب الحقيقية لظهوره، مستندين في ذلك إلى جملة الوقائع التي مفادها أن التلميذ حتى يتمكن من اكتساب وتعلم الآليات والميكانيزمات الخاصة بعملية القراءة لابد من تعرفه على الرموز المكتوبة، أي التعرف على الكلمة والتهجئة، على ضوء خبرات سابقة مخزنة على مستوى ذاكرته وبالتحديد الذاكرة البصرية، فهو يحتاج إلى معلومات بصرية مخزنة على مستواها حتى يتمكن من استرجاعها. وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الذاكرة البصرية وعسر القراءة نشير إلى دراسة "**أمثال هادي الحويلة ومسعد نجاح أبو الديار**" توصلت نتائج دراستهم الى وجود علاقة بين الذاكرة البصرية المكانية والوعي الفونولوجي عند عسيري القراءة، وحددا بذلك أن المشكل يكون على مستوى الوعي الفونولوجي، لكن هل هذا فقط هو التفسير الإكلينيكي لعسر القراءة ؟ أم أن هناك سبب آخر حاولت هذه الدراسة إظهاره، والمتمثل في اضطرابات البنية الفضائية، فالتلميذ المعسر قرائيا لديه كذلك صعوبات على مستوى اكتساب المفاهيم الخاصة بالفضاء، فهو غير قادر على تصور الأشكال في الفراغ وإدراك العلاقات الموجودة بينها والتعرف على نفس الشكل، إذن لا يمكنه القيام بالمعالجة الذهنية للأشكال وأجزائها في بعدين

أو ثلاث أبعاد، كل هذا ينطبق على الحروف والكلمات لذا نسجل أخطاء خاصة بالحروف من نفس الشكل وأخطاء التداخل، هنا يجدر بنا الإشارة إلى الباحث "بياجيه" بما انه السباق إلى مصطلح الفضاء وعن المراحل التي يجب أن يمر بها الطفل حتى يتمكن من اكتساب هذا الأخير بصفة سليمة، كما تحدث عن التصور البصري الفضائي والإدراك. ومن خلال المعلومات النظرية التي تم التطرق إليها في دراستنا الحالية والتي على أساسها تبنى التفسيرات الخاصة بالنتائج المتحصل عليها والتحقق من فرضياتنا العامة والجزئية والإجابة عن التساؤلات التي طرحت في الفصل التمهيدي للدراسة، هذه الأسئلة التي تبحث عن العلاقة الموجودة بين الذاكرة البصرية واضطرابات البنية الفضائية عند الطفل المصاب بعسر القراءة، وانطلاقا من هذا تم صياغة مجموعة من الفرضيات التي قسمت إلى فرضيات جزئية وفرضية عامة والتي اعتبرناها بمثابة إجابة مؤقتة عن التساؤلات المطروحة، أما عن ما تم ملاحظته على التلاميذ الذين أجريت عليهم الدراسة والمكونين من 30 تلميذ وتلميذة، أنهم وجدوا صعوبات كبيرة أثناء تطبيقنا لاختبارات الدراسة الأساسية والتي تمثلت في: اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة، ونخص بالذكر الأبعاد التي يحتويها، كالتعرف على الألوان ففيه الحالات أجابت عن معظم الأسئلة الخاصة بكل صورة فيه وكانت النتائج جيدة نوعا ما لم تجد الحالات صعوبة كبيرة في الإجابة عنها، أما البعد الثاني الخاص بقياس التركيز لدى هذه الفئة فكانت معظم الإجابات الخاص بصوره كانت خاطئة، ولإهمالهم للتفاصيل الموجودة على الصور والتي على أساسها تم طرح الأسئلة. البعد الثالث "الجانبية" الذي كانت نتائجه ضعيفة جدا مقارنة مع الأبعاد الأخرى، لم يتمكنوا من الإجابة عن أغلب الأسئلة نظرا لما تحمله من تعليمات وأسئلة بالفضاء والفراغ وكذا الاتجاه(فوق/ تحت، أعلى/ أسفل...) فكانت معظم إجاباتهم خاطئة لا تتناسب مع الأسئلة المطروحة، البعد الرابع والأخير والذي هدفه معرفة ما إذا تعرف الطفل على الأشكال الموجودة في الصورة سواء المختلفة أو المتشابهة، كانت إجاباتهم جيدة نوعا ما، بعض الإجابات خاطئة والبعض منها صحيحة تمكنوا منها.

أما فيما يخص اختبار المكعبات ل (kohs) المكيف من طرف الأستاذة "عمراني آمال" فقد لاحظنا أن عينة الدراسة لديها مشاكل على مستوى المعالجة الذهنية للأشكال وأجزائها في بعدين أو ثلاث أبعاد، عدم القدرة على إدراك العمق، الاتجاهية، اللون والحجم، تمييز الأشكال من حيث التشابه، إدراك الجزء من الكل، تجميع وتمييز الأشكال من حيث التركيز بين تفاصيلها والعلاقة بين مكوناتها، الأمر الذي جعلنا نحاول أن ندرس العلاقة الموجودة بين الذاكرة البصرية وعناصر اضطرابات البنية الفضائية، توصلت نتائج معاملات الارتباط إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأغلب فرضيات البحث، إذن ما تم استنتاجه من خلال الدراسة أن الذاكرة البصرية لها علاقة نوعا ما قوية بأغلب عناصر اضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل الذي يعاني من عسر القراءة، ويشير" لوهان " في دراسة له سنة 1979 : أن التوجه الفضائي يقوم على استخدام القدرة على التصور،أي كيف يبدو الشيء أو مجموعة من الأشياء إذا تم تدويره على نحو معين ويقاس باختبار تدوير الأشكال. ومن خلال الفرض العام أو الأساسي ، ونتائجه المتحصل عليها التي تقر بوجود علاقة بين الذاكرة البصرية واضطرابات البنية الفضائية اللذان يؤثران على الطفل المصاب بعسر القراءة، فيحدثان له عجزاً قرائيا يظهر من عدم إدراكه للحروف والخلط فيما بينها، ونجد أيضا دراسة "عياد مسعودة" التي تؤكد نتائج بحثها إلى أن هناك علاقة بين اضطراب مفهومي الزمان والمكان وبين ظهور عسر القراءة ، حيث دلت النتائج الكمية والكيفية على أن المعسر قرائيا يعاني بالتأكيد من اضطراب في إدراكه لمفهومي الزمان والمكان . فبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة بالنسبة لمعامل الارتباط (R= −0,536)، والذي يدل على تحقق الفرضية العامة لهذه الدراسة.

وفيما يخص الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على " **وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك اللون لدى الطفل المصاب بعسر القراءة** " ، وهذا من خلال الرجوع إلى النتائج المتوصل إليها قيمة معامل الارتباط (R = −0,515)، والقيمة الاحتمالية (sig=0.04) التي هي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ،فإن فرض البحث قد تحقق، أي وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية ودالة

إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك اللون والحجم لدى الطفل المصاب بعسر القراءة (تلاميذ السنة الرابعة والخامسة)، فمن المعروف وحسب بياجه أن الطفل يميل إلى إدراك الألوان على أنها ثابتة لا تتغير وأن الأشياء تحتفظ بألوانها الأصلية بغض النظر على حجم الإضاءة أو نوعها أو المكان، ونفس الشيء بالنسبة للحجم فهو كذلك يضل ثابتا تقريبا على الرغم من التغير في صورة الجسم على زاوية الرؤية مع تغير المسافة، وثبات الحجم تمس الإدراك والخبرة كذلك تتدخل في الموضوع والعكس، وما تم تدوينه بالنسبة لمجموعة الدراسة المتكونة من التلاميذ المعسرين قرائيا ففي كل مرة كنا نلاحظ أن أغلبية الحالات إدراكهم للألوان متغير وليس ثابت على عكس ما أتى به بياجيه، ففي بعض الأحيان كانوا يدركون كل الألوان (أحمر، ازرق، اصفر، ابيض) ولكن بمجرد تغيير الشكل كنا نلاحظ عدم قدرتهم على التعرف على التعرف على اللون وإدراكه فقط للون الأبيض والأزرق ونفس الشيء بالنسبة للحجم فقد كان متغير، ونخص بالذكر مفهومي "كبير وصغير" وهذا راجع الى عدم القدرة على تجزيء المجال البصري، التعرف على الشكل وحجمه. وبما أن مهارة الإدراك البصري تتمثل في القدرة على استقبال الصور والتفكير فيها وما يتضمنه من ألوان وخطوط ورسوم ، ونقل الأفكار البصرية من الذاكرة واستخدامها لبناء المعاني ، وهذه الميزة لا نلمسها في الطفل المصاب بعسر القراءة فتمييزه للأشكال وأوجه التشابه والاختلاف بينهما من حيث :الشكل واللون ، يكون سيئا و متدنيا وهذا ناتج عن انخفاض سرعة اكتساب المفاهيم الخاصة بالتعلم وهذا ما نلمسه لديه من خلال الصعوبات التي يعاني منها أثناء مراحل التعليم المختلفة . ومن خلال كل هذا نستنتج بأن فرضيتنا الجزئية الأولى قد تحققت.

أما الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك العمق لدى الطفل المصاب بعسر القراءة.

بالرجوع إلى النتائج لتحصل عليها بالنسبة لمعامل الارتباط ($R = -0,311$)، والقيمة الاحتمالية ($Sig=0,095$)، وهي غير دالة أي أن فرض البحث لم يتحقق، ومن خلال هذه المعطيات يتضح انه لا

يوجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك العمق لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة .

لكن عدم تحقق فرض بحثنا لا يعني عدم وجود علاقة بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك العمق لدى الطفل، فحسب اطلاعي هناك دراسات وأبحاث أجريت في هذا الصدد التي تقر بوجود علاقة بين المتغيرين بالنسبة للطفل المصاب بعسر القراءة ، فنجد دراسة الدكتورة "عمراني آمال " التي ترى أنه إذا كان هناك خلل في تخزين المعلومات الفضائية البصرية والمعالجة الذهنية لها من قبل مكون المفكرة الفضائية البصرية يؤدي ذلك إلى ظهور اضطرابات في إدراك العمق ، حيث توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بينهما.

وبخصوص الفرضية الجزئية الثالثة، وهي " **وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك الأشكال لدى الطفل المصاب بعسر القراءة** ". فمن خلال النتائج لتحصل عليها بالنسبة لمعامل الارتباط (R= −0,395)، والقيمة الاحتمالية (Sig =0,031)، التي هي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) فان فرض البحث قد تحقق ،لذا من المعطيات يتضح انه يوجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك الأشكال لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة بمعنى كلما زادت الذاكرة البصرية انخفض مستوى اضطرابات الأشكال و العكس صحيح .

هذا ما أكدته الدراسة التي أجراها "غريب النعاس" والتي تبحث في العلاقة الموجودة بين الذاكرة البصرية وأبعاد الإدراك البصري لدى عينة من الأطفال المصابين بعرض داون والأطفال العاديين ، حيث دلت النتائج المتحصل عليها في أحد فرضياته عن التذكر البصري للأشكال والتكميلات إلى وجود علاقة ارتباطية جوهرية ، أي أن لدى عينته ضعف في تذكر الأشكال بصريا، وهذا ما يؤثر على عملية التعلم والتعرف على التشابه والاختلاف بين الأشياء ، كما يظهر الضعف في عدم قدرتهم على النسخ والنقل للأشكال الهندسية

المقدمة إليه، وهذا كله يساهم في التقليل من أداء الذاكرة البصرية. ويضيف بياجيه في دراسة له أن الطفل يكتسب البناء والتركيب ،أي الشكل والحجم والتجريد مما يسمح له العيش في بيئته.

كل هذا تم ملاحظته عند معظم حالات العينة فبالرجوع إلى الدقة في القراءة من حيث الشكل فقد لاحظنا مشاكل خاصة بالتداخل، وكذا أخطاء التمييز بين الحروف والرموز المتشابهة (كحرف خ، ح، ج/ ث، ت، ب / ق، ف) والتي تؤدي إلى صعوبة تحديد الرمز واستخلاص المعلومات من الصور و الأشكال بصريا (مثلاً : شكل الحرف ، الأشكال الهندسية: كالمربع، المستطيل، المعين ...)، لذا فإن كل هذا راجع الى عدم القدرة على اكتساب المعلومات أو المثيرات المستدخلة بصريا واكسابها معاني ودلالات قد يعرقل عملية تفسير المعلومات البصرية الفضائية وتجهيزها داخل الدماغ، وهذا ما يتوافق مع الذاكرة البصرية واكتساب عناصر البنية الفضائية بما فيها التمييز بين الأشكال والتعرف عليها بصريا.وبالرجوع الى معامل الارتباط بين هاذين المتغيرين (الذاكرة البصرية واضطراب إدراك الأشكال) والذي قدر ب (−0,395) يوضح العلاقة الارتباطية بينهما، وهذا يحقق فرضيتنا الجزئية الثالثة.

أما بخصوص الفرضية الرابعة والتي تنص على " **وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك الاتجاهات لدى الطفل المصاب بعسر القراءة** ".

بالرجوع إلى النتائج لتحصل عليها بالنسبة لمعامل الارتباط (R = −0,648) والقيمة الاحتمالية (Sig=0,000)، التي هي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) ، فان فرض البحث قد تحقق ، ومن خلال هذه المعطيات يتضح انه يوجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك الاتجاهات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة بمعنى كلما زادت الذاكرة البصرية انخفض مستوى اضطرابات الاتجاهات و العكس صحيح .

وهذا ما أكدته دراسة كل من " ويتي وكوبل "(witty et kopel) إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرين ، وعلى العكس من ذلك أوضح "هيلدرث وآخرون "(Hilderth ; and all) على وجود علاقة موجبة بين الاكتساب الجيد للاتجاهات فيما يتعلق باكتساب القراءة عند الطفل .

لذا فانه من الضروري أن يكتسب الطفل لمهارة الاتجاهات بشكل صحيح وإدراكه للحروف بصريا ليتمكن من وضعها في الاتجاه الصحيح (يمين / يسار ، أعلى / أسفل ...) ، لذا يفترض بعض الباحثين أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة فهم يعانون من صعوبة في التحكم في مفهومي الاتجاه ، وقد بينت دراسات كل من " بلمون وبيرش"(Belmon et brich) و" بارنسلي "(bransly) على وجود علاقة بين مستوى التوجه (يمين / يسار) و مستوى اكتساب مهارة القراءة عند الطفل .

و في دراسة " فوناس منيرة " لتقييم الإدراك والذاكرة البصريين لدى الاطفال المعاقين ذهنيا(درجة خفيفة) ، وكانت النتائج منخفضة سواء فيما يتعلق بعملية الإدراك أو الذاكرة البصرية ، حيث أن هاتان العمليتان المعرفيتان تتأثران بباقي العمليات المعرفية كالانتباه ، القدرة العقلية (الذكاء) عند أفراد عينة الدراسة، ويؤكد " جيزلوامس" أن الطفل يتعرف على يمينه ويساره أولاً ثم ينتقل إلى يمين ويسار الآخرين ، ثم تحديد الأبعاد الأخرى التي يجب أن يميزها أولاً عن نفسه ثم بالنسبة للموضوعات الخارجية ، كل هذا يبين تحقق فرضيتنا.

الفرضية الخامسة والأخيرة، والتي تنص على " **وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات تجميع الأجزاء لدى الطفل المصاب بعسر القراءة** " .

من خلال النتائج المتحصل عليها بالنسبة لمعامل الارتباط (R= −0,445)، والقيمة الاحتمالية (Sig=0,014) ، التي هي دالة عند مستوى الدلالة (0,05) ، فان فرض البحث هذا قد تحقق، وعليه فانه يوجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة واضطرابات تجميع الأجزاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة، بمعنى كلما زادت الذاكرة البصرية انخفض مستوى اضطرابات تجميع الأجزاء.

فمن بين العوامل الأساسية لبناء الفضاء عند الطفل إدراكه للعلاقات الفضائية بين الأشياء من حيث أوجه التشابه والاختلاف، ويقاس هذا العامل بواسطة تجميع الأشياء أو العلاقات الفضائية وهذا ما فتقده الطفل المصاب بعسر القراءة والسبب راجع إلى التموضع السيئ في الفضاء، وعدم التحكم في الوضعية الفضائية .

أما ما نستنتجه من هذه الدراسة ومن خلال الملاحظات التي تم تدوينها خلال اجرائنا للدراسة الميدانية على العينة المختارة فإنها تعاني من صعوبات على مستوى عناصر البنية الفضائية وعدم إدراكها لهذه العناصر بصريا كعدم إدراك الاختلاف بين الألوان والأحجام، عدم التفريق بين الأشكال والتمييز بينها، اضطراب ف بادراك الاتجاه وكذا تجميع الأشياء هذا ظهر جليا في عدم قدرتهم على إدراك الحروف المتشابهة والتعرف على الرموز المكتوبة وقراءتها ما جعلها ضعيفة في مادة القراءة ومنه ظهور اضطراب عسر القراءة لدى أفراد هذه الفئة.

الاستنتاج العام :

من خلال النتائج والملاحظات أثناء تطبيقنا لاختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة واختبار المكعبات" kohs" المكيف من طرف الأستاذة "عمراني آمال" فانه تم استنتاج أن اغلب الحالات التي تم اختيارها والذين يعانون من عسر في القراءة لديهم اضطرابات في التنظيم الفضائي ومكونات البنية الفضائية بما فيها من إدراك للأشكال، الألوان، الأحجام، إدراك الاتجاهات وكذا العمق ، وقد لمسنا ذلك من خلال تعاملنا مع كل حالات العينة وأهم الصعوبات التي واجهتهم في تطبيق تعليمات كلا الاختبارين، فأحيانا تكون بمساعدتنا لهم وأحيانا بإعادة المحاولة، كل هذا راجع إلى سوء التحكم والتموقع في الفضاء وإدراكهم للأجسام المحيطة بهم، كل هذا ينطبق على مادة القراءة وكيف أنهم يعانون من عسر القراءة، حيث أنهم يقرؤون الكلمات مجزئة أو محرفة مما يفقدها معناها الحقيقي، فيؤدي بهم هذا إلى صعوبات في الفهم والتعبير، وتعود هذه الاضطرابات إلى عدم القدرة على التمييز وتخزين وتحليل المثيرات البصرية في الذاكرة فنجدهم يهملون التفاصيل دون إحداث تكامل بينها للوصول إلى الكل المركب وهذا ما يجعلهم يقعون في أخطاء خاصة بعدم إدراكهم لعناصر البنية الفضائية من إدراك للون والشكل والاتجاه المتمثل في إدراك اليمين واليسار،أعلى وأسفل ، وكذا إدراك الجزء والكل وهي مفاهيم أساسية ينبغي اكتسابها مع نمو الطفل تجنبا للوقوع في مثل هذه الاضطرابات.

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال هاته الدراسة التي قمنا بها، والتي تهدف إلى دراسة العلاقة بين الذاكرة البصرية واضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ،أين شملت مجموعة البحث ثلاثين تلميذاً وتلميذة من المستوى الرابع والخامس ابتدائي بسيدي لخضر ولاية مستغانم. ولضمان التقيد بمنهجية علمية لإجرائه، أجريت له دراسة استطلاعية والتي كان هدفها إجراء بحث إسقاطي ميداني للتأكد من قابلية الانطلاق في الدراسة الفعلية، حيث تضمنت الدراسة الاستطلاعية المجال الزمني، المكاني، والبشري للبحث ، وكذا أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار الذكاء (رسم الرجل ل"جودنوف Good Neuph")، اختبار القراءة ل"إسماعيل العيس" وأخيراً اختبار الذاكرة البصرية المعدل من طرف الباحثة محل الدراسة وهو أساس البحث. أما الدراسة الفعلية أو الأساسية فقد تضمنت أيضا المجال الزمني، المكاني للبحث وعينة الدراسة زيادة على ذلك أدوات الدراسة الأساسية التي احتوت على اختبار الذاكرة البصرية المعدل، والذي يقيس الذاكرة البصرية للطفل من خلال مجموعة من الصور ذات أسئلة خاصة بكل واحدة منها ليتم طرحها على الطفل بعدة مدة زمنية محددة، واختبار المكعبات kohs الذي يقيس اضطرابات البنية الفضائية . متبنين بذلك المنهج الوصفي الارتباطي وهو يهدف إلى معرفة العلاقة القائمة بين المتغيرين، كما تمت معالجة نتائج الدراسة الأساسية باستخدام أساليب إحصائية تمثلت في معامل الارتباط ل"سبيرمان"، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعبير عن النتائج بقيم كمية إحصائية، كل هذا ليضفي الدراسة صبغة علمية تؤكد مصداقية النتائج ، حيث أظهرت النتائج عن :

- وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك اللون
- عدم وجود ارتباط بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك العمق.
- وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الذاكرة البصرية واضطرابات إدراك الأشكال.
- وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الذاكرة البصرية و اضطرابات الاتجاهات .

- وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الذاكرة البصرية و اضطرابات تجميع الأشكال.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما آلت إليه نتائج الدراسة التي قامت بها الدكتورة "عمراني آمال" (2015)، التي اهتمت بدراسة علاقة الذاكرة العاملة باضطرابات البنية الفضائية عند الطفل المصاب بعسر القراءة، دون لا ننسى دراسة "عياد مسعودة" (2008)، التي اهتمت بدراسة مفهومي الزمان والمكان لدى الطفل الذي يعاني من عسر القراءة.

وبناءا على النتائج التي توصلت إليها دراستنا، وتوازيها مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة، ارتأينا أن نختم بحثنا هذا الذي زاد من عزيمتنا لنكون خير خلف لخير سلف، ورغم أننا لا نرى في شخصنا أهلا لإملاء التوصيات، إلا أننا أبينا أن نختم دراستنا بجملة من التوصيات والإقتراحات، والتي تمثلت في:

- ✓ تحسين المجتمع، بضرورة التكفل بهذه الشريحة وتوعيته بكيفية التعامل معها خاصة الأولياء المعلمين والمدراء، الذين هم بمثابة التشخيص الأولي لمثل هذه الاضطرابات.
- ✓ لزوم التشخيص المبكر لكل أنواع صعوبات التعلم سواء النمائية أو الأكاديمية، وذلك للتخفيف من حدتها من خلال التكفل المبكر، وعليه التقليص من حدة مخاطرها على حياة المتعلم.
- ✓ التأكيد على العمل التعاوني المشترك بين المختصين و الأولياء الأمور، وذلك من خلال عقد اجتماعات ودوريات منتظمة للتشاور والاتفاق على خطة عمل مشتركة تبين الإمكانيات الحالية والأهداف التربوية المنطوية من التكفل بهؤلاء الأطفال ومصيرهم مستقبلاً.
- ✓ القيام ببحوث ودراسات علمية تتناول الجوانب المعرفية للكفل، وتمكن من تقديم طرق ووسائل مكيفة تساعدهم على اكتساب أنسب البرامج العلاجية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1. أحمد عبد الله أحمد ، فهيم مصطفى محمد.(2000).***الطفل ومشكلات القراءة***. (ط4).القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
2. أسامة البطاينة وآخرون.(2005). ***صعوبات التعلم النظرية والتطبيق*** . (ط 1).الأردن عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. أندرسون، جون.(2007). ***علم النفس المعرفي وتطبيقاته*** . ط 1. تر: محمد صبري سليط ورضا مسعد جمال. الأردن: دار الفكر.
4. أني ديمون.(2006). ***الدسليكسيا اضطراب اللغة عند الأطفال*** .(ط1).ترجمة إيناس صادق ولميس الراعي. مجلس الأعلى للثقافة.
5. إبراهيم، ق. (1985)، ***مدخل لدراسة علم النفس المعرفي***، جامعة عين الشمس: كلية التربية
6. أبو علام، رجاء.(2012). ***سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها***. ط1. الأردن : دار المسيرة.
7. البحيري، جاد.(2007).***الدليل العربي للدسليكسيا***. الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.
8. البدوي، سمير موسى.(2005). ***مصطلحات تربوية***. ط1 . الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
9. تعوينات، علي(1998). ***صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة*** .(د/ ط).الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
10. الحجار، محمد.(1989). ***الطب السلوكي المعاصر***.(ط1). بيروت:دار الفكر للملايين.
11. حافظ نبيل، عبد الفتاح(2000). ***صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*** .(ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.
12. حسيني، ع.(د/سنة). ***قضايا تعليم اللغة العربية وتدريسها***. مصر:المكتب العربي الحديث.
13. حمزة، عبد الكريم أحمد. (2008). ***سيكولوجية عسر القراءة، الديسلكسيا*** . (د ط). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
14. القريطي،عبد المطلب أمين(1988). ***صعوبات التعلم***.(د ط).مصر:عالم الكتاب للنشر.
15. سالم وآخرون .(2006). ***صعوبات التعلم***. ط2. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
16. سمك، محمد صالح.(1979). ***فن التدريس للتربية اللغوية***. مصر : مكتبة الأنجلو المصرية.
17. سولو، روبرت.(1996). ***علم النفس المعرفي*** ، تر: مصطفي كامل ومحمد الدق.الكويت :دار الفكر.

18. السرطاوي، عبد العزيز وآخرون.(2007). ***مقدمة في صعوبات القراءة***. (ط1). الأردن: دار وائل النشر.
19. السعيدي، أحمد.(2009). ***مدخل للدسليكسيا(برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة)*** . الأردن: دار اليازوري.
20. السلامة، علي.(2016). ***الذاكرة البصرية***. سوريا: المركز الوطني للمتميزين .
21. شحاته، حسن.(2000). ***قراءات الأطفال***. ط5 . مصر: الدار المصرية اللبنانية.
22. الشرقاوي، أنور محمد.(د/ سنة). ***علم النفس المعرفي المعاصر*** . ط2 .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
23. شكشك، أنس.(2010) .***الذاكرة (أنواعها وقدراتها- مهاراتها وأمراضها).*** ط1 . لبنان: درا كتابنا للنشر والتوزيع.
24. عبد الهادي، نبيل وآخرون.(2000). ***بطئ التعلم وصعوباته***.(ط1).عمان: دار وائل.
25. عادل عبد الله، محمد.(2009). ***مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين*** .(ط1). القاهرة: دار الرشاد.
26. العتوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*** . (ط 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
27. عامر، فخر الدين.(1420 هـ). ***طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*** . ط2 . مصر: عالم الكتب.
28. عطية، نوال أحمد.(1999). ***أسس علم النفس*** .(ط 3). مصر: دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية.
29. العشاوي،هدى. (2004). ***أطفالنا وصويات التعلم***. ط1. السعودية: مكتبة الملك فهد.
30. فندي، العبد الله محمود.(2007). ***أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية*** .(ط 1). الأردن: عالم الكتب الحديث.
31. فهمي، مصطفى محمد.(2000). ***الطفل ومشكلات القراءة***. ط 4 . القاهرة : الدار المصرية
32. قورة، حسن سليمان.(1981).***دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي***. ط1. مصر : دار المعارف.
33. كامل، محمد علي.(2003). ***صعوبات التعلم الأكاديمي بين الفهم والمواجهة*** .(د ط). مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

34. كامل، مصطفى.(د/ سنة). قائمة ملاحظات سلوك الطفل(كراس التعليمات). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
35. كحلة،ألف حسين.(د/ سنة).***علم النفس العصبي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
36. كيرك، وكالفانت. (1988). ***صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*** . تر: السرطاوي زيدان و السرطاوي عبد العزيز. الأردن: مكتبة الصفحات الذهبية
37. كولينجفورد، سيدريك (2003). ***تعلم القراءة عند الأطفال (رؤية علاجية)*** . تر: هاني الحمل. مصر: مجموعة النيل .
38. الريماوي، محمد.(1992). ***علم النفس الطفل***.(د ط). الاردن: دار المسيرة.
39. زغبوش، بنعيسى.(2008). ***الذاكرة واللغة*** .ط1 . فلسطين : وجدارا للكتاب العالمي.
40. الزغلول، رافع النصير،عماد عبد الرحيم، الزغلول.(2003). ***علم النفس المعرفي***.(ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
41. الزيات، فتحي مصطفى.(1995). ***الأسس المعرفية للتكوين العقلي لتجهيز المعلومات*** .(ط1). مصر: الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
42. الزيات فتحي مصطفى.(2007). ***مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، دليل البطارية*** . (ط 1) . الكويت:دار النشر للجامعات.
43. الزيات فتحي مصطفى.(2008). ***بطارية مقاييس الشخصية لصعوبات التعلم النمائية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي***.(ط1). مصر: دار النشر للجامعات.
44. مقدادي، محمد.(2002). تأثير برنامج في التعليم العلاجي لدى طالب يعاني من الديسليكسيا (دراسة حالة). ***مجلة أبحاث اليرموك:العراق***. العدد 1 . المجلد 17.
45. نصرة محمد، عبد المجيد جلجل.(1995).***العسر القرائي*** . (ط 2). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
46. نصرة محمد، عبد المجيد جلجل(2003).***الديسلكسيا الإعاقة المختفية*** .(ط). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
47. الناشف، هدى. (2001). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

الرسائل الجامعية:

48. أمال، بن صافية. (2002). ***الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة***. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر: الجزائر.

49. أمال، عمراني.(2014). ***علاقة الذاكرة العاملة باضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة***.أطروحة الدكتوراه في علم النفس اللغوي والمعرفي.الجزائر: جامعة الجزائر. 50.

51. كريمة، بوفلاح. (2007). ***دراسة وتحليل إستراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة***. رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي. جامعة الجزائر :الجزائر.

52. فاطمة، حاج صابري .(2005). ***عسر القراءة وعلاقتة بالمتغيرات الأخرى***. رسالة الماجستر. الجزائر: جامعة ورقلة.

53. حاج، كادي .(2005). ***صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتهما بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية***. رسالة الماجيستر. الجزائر: جامعة ورقلة.

54. مسعودة،عياد،.(2009).***اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقتهما بظهور عسر القراءةلدى الطفل في المرحلة الابتدائية***. رسالة الدكتوراه علوم الارطفونيا. الجزائر: جامعة قسنطينة .

55. غلاب، صليحة.(2013).***عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري***. رسالة الدكتوراه. جامعة الجزائر :الجزائر.

56. شيخ، مطر إبراهيم.(2016). ***الذاكرة البصرية عند المعاقين عقلياً*** (دراسة مقارنة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في معاهد الإعاقة السمعية والمدارس الرسمية في مدينة دمشق. رسالة الماجستر في التربية الخاصة. جامعة دمشق: سوريا.

المراجع الأجنبية:

57. Borel ;Maisonny (1973) . Debary Ritzen langage et dysorthographie ; Edition universitaire ; paris .

58. Bannabi ; M.(1987) ,Genése et usage des relation spaciales dans le bilanguisme précose , universsité .

59. Hitch.G.G . woodin M .E and Baker 1989 ; Visual and phonological comporment of working memory in children memory ; vol 17 ; N 02

60. Maris françiose .1980 ; le grandre bergeron lexique de la psychologie de dévloppment de jean piajet ; ed gaétan morin , canada.

61. Paxal colé et All(2003) ;lectur et dyslexie Approche cognitive ;2émé Edition ; Dunod ; paris.

62. Piaget. J ; Inhelder. Bet saminska Alina . 1948 ; la géométrie spontanée de l'enfant ; ed PUE .

63. Sillamy ;1980, Dictionnaire Encyclopédique de psychologie ; édition Bodase ; paris

64. Svegar .D ; 2011 ; Visual working Memory capacité leer emotionnal facial expressions ; croatia ; university of Rijeka.

65. L. Not ; 1986 , persppectives mouvelles pour l éducation des dibiles manteaux , éducation Privat science de l'homme ; paris.

66. Wong & all ,2008 ; Visual working Memory capacity of Object .

الملاحق

ملحق رقم (01) اختبار القراءة لإسماعيل العيس:

نص القراءة :

أراد فريد ومريم أن يذهبا في زيارة إلى أحد الأقارب . في الصباح جمع كل واحد بعض ملابسه في حقيبته ليأخذها معه في رحلته، ثم خرجا من البيت و أغلق فريد الباب، واتجها نحو المحطة، لا أحد داخل البيت الآن.

بعد وقت قصير، ظهرا شخصان يريدان دخول البيت لسرقت أشياء منها، صعد الأول على السلم وفتحا النافدة بينما كان الآخر يحرسه ثم دخل الاثنان إلى البيت، أخذ كل واحد منهما يبحث عن أي شيء له قيمة ويضعه في الكيس ثم خرجا.

وفي آخر النهار، رجع فريد ومريم إلى البيت ولما فتحا الباب وجدا الأشياء متناثرة على الأرض وأدراج الخزانة مفتوحة، فحمل سماعة الهاتف أن يتصل بالشرطة ويبلغهم بالحادث.

أسئلة الفهم :

1. إلى أين يريد فريد ومريم الذهاب ؟
2. ماذا فعل الولدان قبل خروجهما من البيت ؟
3. من بقي في البيت ؟
4. ما الذي حدث بعد ذهاب الولدان إلى المحطة ؟
5. كيف وجد فريد ومريم البيت بعد رجوعهما ؟
6. ماذا فعل فريد ومريم ؟

ملحق رقم (02) اختبار الرجل "جودنوف" :

اختبار "جودنوف" لرسم الرجل: وهو يعتبر من الاختبارات الشائعة والمشهورة لقياس ذكاء الاطفال من رسوماتهم، نتيجة لما يقدمه من نتائج صحيحة ودقيقة، فبالمقارنة مع الاختبارات الأخرى لقياس الذكاء وجد أن معامل الارتباط بينهما كان عالي، وقد اعتمد على بنوده لقياس ذكاء الأطفال في البيئة الجزائرية.

التعريف الإجرائي لاختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال :

هو اختبار لفظي لا يعتمد على الألفاظ والكتابة والقراءة، بل يعتمد على رسم الطفل حيث يقدم للطفل ورقة وقلم، ويطلب منه رسم رجل وهو يقيس ذكاء الأطفال الذين يتراوح أعمارهم مابين (04 الى 13 سنة) وذلك بالاعتماد على 51 بندا، وهي كالتالي:

1. الرأس: أي محاولة لإظهار الرأس حتى ولو كان خاليا من ملامح الوجه لا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط الرأس.
2. الساقين: أي محاولة لإظهار الساقين بعددها الصحيح باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبياً حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة.
3. الذراعين: أي محاولة لإظهار الذراعين بعددها الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة ولايعطي الطفل نقطة على رسمه للأصابع الملتصقة بالجذع مباشرة.
4. الجذع: أي محاولة لإظهار الجذع حتى ولو كانت برسم خط وفي حال كان الجذع ملتصق بالرأس لا تعتبر رقبة بل يحسب جذع.
5. طول الجذع أكبر من عرضه: يقاسان بالميليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب أن لا يكون الرسم عبارة عن خط.

6. الأكتاف: تصحح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة ولا تحسب الزوايا القائمة أكتافا.
7. اتصال الذراعين والساقين بالجذع مهما كان نوع السيقان و الأذرع المرسومة وعددها فإن التصاقها بالجذع يمنح الطفل نقطة.
8. اتصال الذراعين والساقين في الأماكن الصحيحة: في حالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقا بمنتصف الجذع تحت الرقبة.
9. وجود الرقبة: أي شكل مختلف عن الجذع والرأس يتوسطهما يعتبر رقبة.
10. خطوط الرقبة يتماشى مع الرأس والجذع أو كلاهما:أي تكون متدرجة الاتساع .
11. وجود العينين :أغلب أشكال العينين عند الأطفال تكون غريبة و لكن أي محاولة لإظهارهما تعطي نقطة، و ينقط الطفل في حال الرسم الجانبي على العين الواحدة.
12. وجدود الأنف :أي محاولة لإظهار الأنف تحسب.
13. وجود الفم :أي محاولة لإظهار وجود الفم.
14. رسم الفم والأنف من بعدين أي أن لا يكونا مجرد خط، و لا يقبل الشكل المستدير أو المربع أو المستطيل للأنف، و يشترط رسم خط لفصل الشفتين كي يمنح الطفل نقطة.
15. إظهار فتحني الأنف :أي محاولة لإظهارهما تقبل.
16. وجود الشعر :إي محاولة لإظهار الشعر تقبل.
17. وجود الشعر في المكان الصحيح :يجب إن يكون في المكان الصحيح من الرأس وان لايكون شفافا.
18. وجود الملابس :أي محاولة لإظهار الملابس تقبل.
19. وجود قطعتين من الملابس :ويشترط إن لا نكون الملابس شفافة تظهر ما تحتها، و ينقط الطفل في حال رسم الثوب التقليدي.
20. خلو الملابس من القطع الشفافة :تصحح هذه النقطة بدقة فيحب أن تكون الثياب ساترة لما تحتها تماما فالا يجوز أن يبدو الساق تحت البنطلون مثلا أو الجسم تحت الجبة، و يجب وجود الأكمام.

21. وجود 4 قطع من الملابس /نعطى هذه النقطة مباشرة للطفل الذي يرسم الرجل مرتديا الجبة والغطاء الرأس أما في الحالة العادية فيجب أن تتوفر 4 قطع فعلا مثل البنطلون و القبعة والسترة و الحذاء و ربطة العنق الحزام أو حمالات البنطلون....

22. تكامل الزي :يجب أن يكون الزي متكاملا وواضحا ومعروفا فلا يعطى الطفل النقطة إذا رسم زيا عاديا مع قبعة شرطي مثلا.

23. و جود الأصابع : أي محاولة لإظهار الأصابع تحسب.

24. صحة عدد الأصابع.

25. صحة تفاصيل الأصابع :الطول أكبر من العرض أن تكون من تعدين وليست خطوط أن لا تزيد الزاوية التي تحتلها عن $170°$.

26. صحة رسم الإبهام :تصحح هذه النقطة بتشدد فلا يعطى الطفل نقطة إلا إذا كان الإبهام أقصر من بقية الأصابع المسافة بين الإيهام والسبابة أكبر من المسافة بين بقية الأصابع.

27. إظهار راحة اليد :يجب أن تكون بادية.

لوحظ أن بعض الأطفال يرسمون اليدين داخل الجيب في هذه الحالة يعطى الطفل نقطة على كل العناصر السابقة المتعلقة باليدين.

28. إظهار مفصل الذراع :مفصل الكتف أو الكوع أو كلاهما أو كلاهما.

29. إظهار مفصل الساق :مفصل الركبة أو ثنية الفخذ، يظهر في بعض الرسومات ضمور في مكان الركبة يقبل ذلك و يحسب نقطة.

30. تناسب الرأس : أن لا تكون مساحة الرأس أكبر من نصف مساحة الجذع أو أقل من عشر مساحته.

31. تناسب الذراعين : أن تكون الذراعان في طول الجذع أو أكثر قليلا، و أنا يكون طول الذراعان أكبر من عرضهما.

32. تناسب الساقين : طول الساقين أقل من طول الجذع و عرضهما اقل من عرض الجذع.

33. تناسب القدمان : يجب أن يكون الرسم من بعدين (ليس خط) ويجب أن لا يكون طول

القدم اكبر من ارتفاعها، و طول القدم لا يتجاوز ثلث الساق و لا يقل عن عشرها.

34. إظهار الذراعان والساقان من بعدينا : (ليسا خطوط)

35. إظهار الكعب :أي محاولة لإظهاره تحسب نقطة

36. التوافق الحركي للرسم بصفة عامة :وضوح خطوط الرسم و تلاقيها بدقة دون كثرة في الفراغات بينها، و تصحح بشيء من التساهل.

37. يعاد تصحيح نفس النقطة السابقة و لكن بدقة أكبر و يراعى تدرج تلاقي خطوط الرسم.

38. توافق خطوط الرأس :تصحح هذه النقطة بدقة يلزم أن تكون كل خطوط الرأس موجهة و

39. أن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.

40. التوافق الحركي لخطوط الجذع :مراعاة ما سبق.

41. التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين :نفس الشروط السابقة

42. التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه :رسم الفم و الأنف و العينين من بعدين و أن تكون الأعضاء في أماكنها الصحيحة و التناسق الحجمي للأعضاء مهم أيضا.

43. وجود الأذنين :أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب.

44. إظهار الأذنين في مكانهما الصحيح و بطريقة مناسبة أي أن يكون الرسم مشابها للأذن.

45. إظهار تفاصيل العين من رمش وحاجب.

46. إظهار إنسان العين (البؤبؤ).

47. إظهار اتجاه النظر

48. إظهار الذقن والجبهة :أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة و أي مساحة تحت الفم تحسب ذقن.

49. إظهار بروز الذقن.

50. الرسم الجانبي الصحيح:(الرأس و القدمان و الجذع بشكل صحيح)

51. الرسم الجانبي الخالي من الأخطاء ما عدا أخطاء العين.

ملحق رقم (03): اختبار الذاكرة البصرية الأصلي .

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم / نسيبة لاشين ✍ أسماء العتيبي

الأسئلة /

1- كم شخص في الصورة ؟
2- كم بنت ، كم ولد ؟
3- البنت ماسكة ايه في ايدها؟
4- البنت اللي ماسكة الحبل لابسه تيشيرت لونه ايه ، جيبه لونها ايه ، شوز لونه ايه؟
5- الولد لابس ايه ؟
6- يجيب الطالب بنعم / لا
- البنت اللي بتنط لابسة شوز اسود؟
- البنت اللي ماسكة الحبل شعرها لونه أصفر ؟
- الولد لابس شوز لونه بني ؟
- الحبل لونه أسود؟
- البنت اللي لابسة جيبة موف لابسة شوز احمر ؟

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم / نسيبة لاشين ✍ أسماء العتيبي

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم / نسيبة لاشين ✍ أسماء العتيبي

الأسئلة:-

1- كم طفل موجود في الصورة؟
2- كم بنت موجودة في الصورة؟
3- كم ولد موجود في الصورة؟
4-الولد اللي واقف في الأول لابس شورت لونه اية؟
5- الولد اللي لابس تيشيرت أخضر لابس بنطلون لونه اية؟
6-البنت اللي لابسة جيبة خضره لابسة بلوزة لونها اية؟
7-البنت اللي لابسة جيبة بينك لابسة شراب لونه اية؟
8-الولد اللي لابس بنطلون لابس تيشيرت لونه اية؟

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم / نسيبة لاشين ✍ أسماء العتيبي

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم / نسيبة لاشين ✍ أسماء العتيبي

الأسئلة:-

1-الولد اللي في الصورة كان بيعمل ايه؟
2- الولد لابس تيشيرت لونه ايه؟
3-الولد لابس تيشيرت لونه ايه؟
4- الولد لابس شوز لونه ايه؟
5- الولد كان بيلعب كورة الساعة كام؟
6- الولد لون شعره اية؟

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم / نسيبة لاشين ✍ أسماء العتيبي

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم/ : سيبة لاشين ﷺ أسماء العبسي

الأسئلة:-

1- كم فرد موجود في الصورة؟
2- الولد لابس بنطلون لونه ايه؟
3- البنت الصغيرة شايلة شنطة لونها ايه؟
4- الولد لابس شنطه لونها ايه؟
5- مين اللي لابس طاقية في الصورة؟
6- الولد لابس تيشيرت لونه ايه؟
7- البنت لابسة بلوزة لونها ايه؟
8- البنت الكبيرة ماسكة باقطه في ايديها لونها ايه؟
9- الولد لابس طاقيه لونها ايه؟
10-البنت الكبيره لابسة ايه؟

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم/ : سيبة لاشين ﷺ أسماء العبسي

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم/ : سيبة لاشين ﷺ أسماء العبسي

الأسئلة:-

1-كم طفل موجود في الصورة؟
2-كم كرسي موجود في الصورة؟
3- كم ولد قاعد علي الكراسي ، وكم ولد واقف؟
4-الولد اللي لابس تيشيرت احمر لابس شورت لونه ايه؟
5- الولد اللي لابس تيشيرت اصفر لابس بنطلون لونه ايه؟
6- الولد اللي قاعد ورا الولد اللي لابس تيشيرت احمر لابس تيشيرت لونه ايه؟
7- الكاسيت لونه ايه؟

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم/ : سيبة لاشين ﷺ أسماء العبسي

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم/ : سيبة لاشين ﷺ أسماء العبسي

الأسئلة:-

1- كم طفل موجود في الصورة؟
2- كم طفل رافع ايده لفوق؟
3- الولد اللي الثالث رافع ايده ولا مددها جنبه؟
4- البنت اللي في الأول لابسة فستان لونه ايه؟
5- الولد اللي لابس شورت اخضر لابس تيشيرت لونه ايه؟
6-البنت اللي لابسة شوز اسود لابسة فستان لونه ايه؟
7- الولد اللي لابس تيشيرت احمر شعره لونه ايه؟
8- الولد اللي لابس شوز ابيض لابس تيشيرت لونه ايه؟

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم/ : سيبة لاشين ﷺ أسماء العبسي

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم/ : سيبة لاشين ﷺ أسماء العبسي

الأسئلة:

1- كم ولد في الصورة؟
2- كم شجره في الصورة؟
3-الولد اللي لابس تيشيرت اسود لابس شورت لونه ايه؟
4- كم ولد لابسين زي بعض؟

الذاكرة البصرية- اعداد وتصميم/ : سيبة لاشين ﷺ أسماء العبسي

الأسئلة:-

1- كم شباك في الغرفه؟
2- ما لون فرش السرير؟
3- كم كتاب موجود علي الرف اللي فوق ؟
4- كم كتاب موجود علي الرف اللي تحت؟
5- ما لون الستائر في الغرفة؟
6- فين مكان الدولاب في الغرفه؟
7-كم وردة موجوده في الفازة؟
8-ايه اللي موجود علي الرف اللي فوق غير الكتب؟
9- قولي 15 شئ موجود في الغرفة؟

الأسئلة:-

قولي 20 شئ موجودين في الغرفة؟

الأسئلة:-

قولي 20 شئ موجودين في الغرفة؟

ملحق رقم (4): اختبار الذاكرة البصرية (المعدل):

1. بعد التعرف على الألوان : ويتكون من صورتين

التعليمات :

-ماذا تمثل الصورة ؟

-كم ولد في الصورة ؟

-ما لون السروال الذي يلبسه الولد ؟

-ما لون حذاء الولد ؟

-ما لون شعر الولد ؟

التعليمات :

-ماذا تمثل الصورة ؟

-كم فرد في الصورة ؟

-ما لون فستان البنت؟

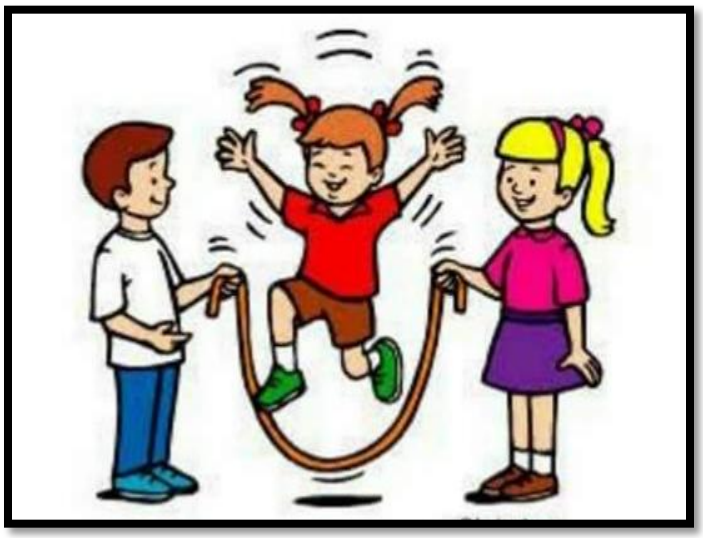
- ما لون الوردة التي على فستان البنت؟

- الورقة التي أمام البنت ما لونها ؟

- ما لون شعر البنت ؟

-ماذا تفعل البنت ؟

2. بعد التركيز: ويتكون من ثلاث صور



-التعليمات:

-ماذا تمثل الصورة ؟

-كم عدد الأطفال في الصورة ؟

-كم من بنت ، وكم من ولد؟

-ماذا تمسك البنت في يدها ؟

-البنت التي تمسك الحبل ، ما لون قميصها ،ما لون تنورتها، ما لون حذائها؟

-ماذا يلبس الولد ؟

الإجابة بنعم / لا:

- البنت التي تقفز ترتدي حذاء اخضر ؟
- الولد يرتدي حذاء بني ؟
- الحبل لونه اسود؟
- الولد يرتدي سروالا أحمر ؟

التعليمات :

- ماذا تمثل الصورة ؟
- كم من نافذة في الصورة ؟
- ما لون فراش السرير ؟
- ما عدد الكتب الموجودة على الرف الذي في الأعلى، و الأسفل ؟
- ما لون الستائر في الغرفة ؟
- كم من وردة موجودة في الغرفة ؟
- ماذا يوجد على الرف الأعلى غير الكتب ؟
- اذكر لي 15 شيء موجود في الغرفة.

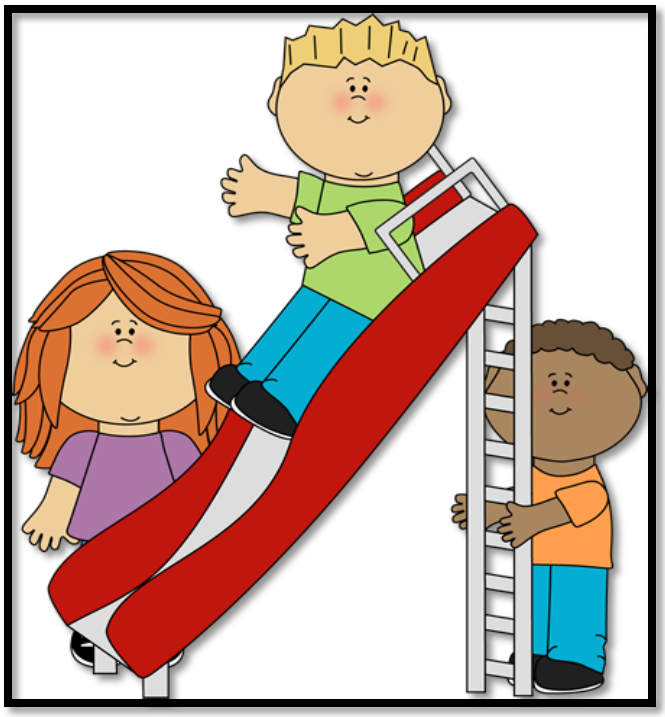
3. بعد الجانبية (الزمان، المكان، يمين، يسار....): ويتكون من 06 صور

التعليمات :

- ما رأيت في الصورة ؟
- ماذا يفعل الولد في الصورة ؟
- ما لون قميص الولد ؟
- الى كم تشير الساعة ؟
- في أي جهة تتواجد الساعة بالنسبة للطفل ؟
- ما لون شعر الولد ؟

التعليمات :

- ماذا تعبر الصورة ؟
- أين يتواجد الدب ؟
- كم يوجد من إطار لصور في الغرفة ؟
- ما لون الصندوق الموجود فوق الخزانة ؟
- ما لون غطاء السرير ؟
- كم من درج في المكتب؟



التعليمات:

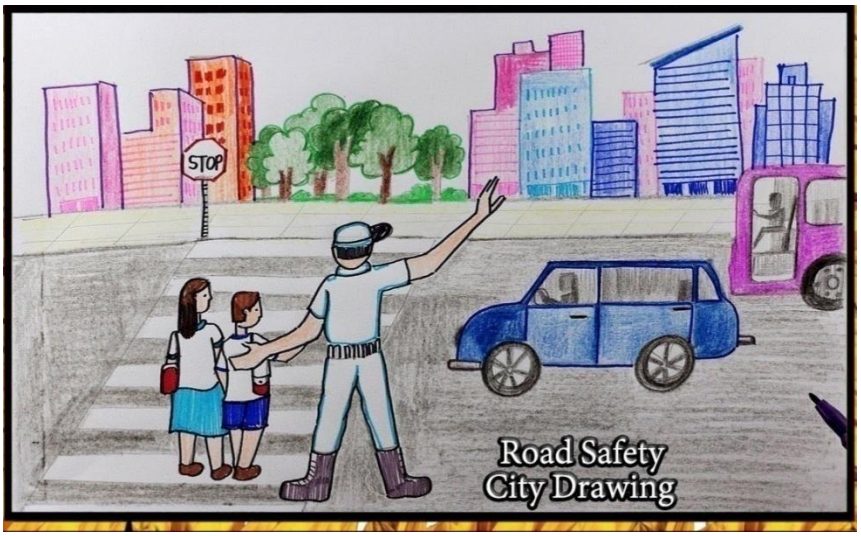
- ماذا يفعل الأطفال في الصورة ؟
- أين البنت تقف البنت ؟
- أين يتواجد الولد ذو الشعر الأصفر ؟

➢ **الإجابة بنعم / لا :**

- الولد يتزحلق ؟
- البنت أمام الأرجوحة ؟
- الولد جالس خلف الأرجوحة ؟
- الولد بعيد عن السلم ؟

التعليمات :

- ماذا تمثل الصورة ؟
- أين تتواجد الأشجار ؟
- أين الكرة ؟
- كم من ولد ألبستهم متشابهة ؟
- ما لون شعر الولد الذي في الوسط ؟



التعليمات :

- عن ماذا تعبر الصورة ؟
- ما مكان السيارة ؟
- بأي يد يشير الشرطي ؟
- بالنسبة للشرطي في أي اتجاه تتواجد البنت ؟
- أين تتواجد الأشجار ؟

➢ **الإجابة بنعم / لا :**

- هل يوجد سائق في الشاحنة ؟
- هل يوجد لافتة في الصورة ؟
- السائق يحمل صفارة بيده ؟
- الطفلان في وسط الطريق ؟

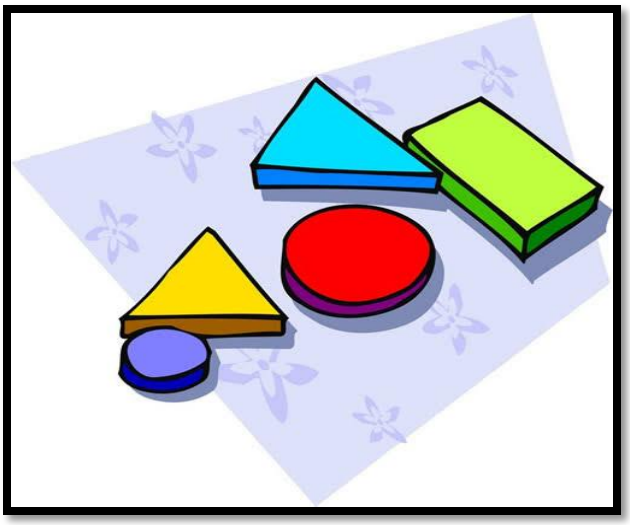
التعليمات :

- ماذا تمثل الصورة ؟
- أين يقف الأطفال في الصورة ؟
- إلى أين يتجه الولدان ؟
- ما مكان إشارة المرور ؟
- أين يتواجد السائق السيارة ؟
- كيف كانت حالة الطقس ؟

➢ **الإجابة بنعم / لا :**

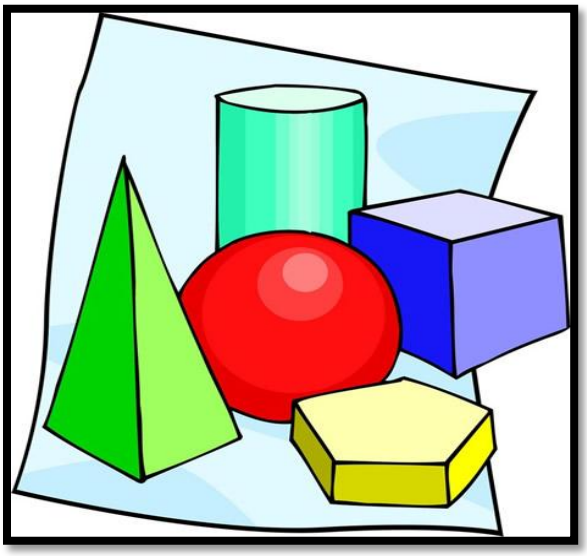
- السيارة الحمراء تسبق السيارة الزرقاء ؟
- الولدان جالسان على الكرسي ؟
- لا يوجد أشجار في الصورة ؟

4. بعد التعرف على الأشكال: يتكون من ثلاث صور



التعليمات :

- ماذا تمثل الصورة ؟
- ما عدد الأشكال في الصورة ؟
- ماذا يمثل الشكل الذي باللون الأحمر ؟
- ما لون المستطيل ؟
- ما لون المثلث ؟

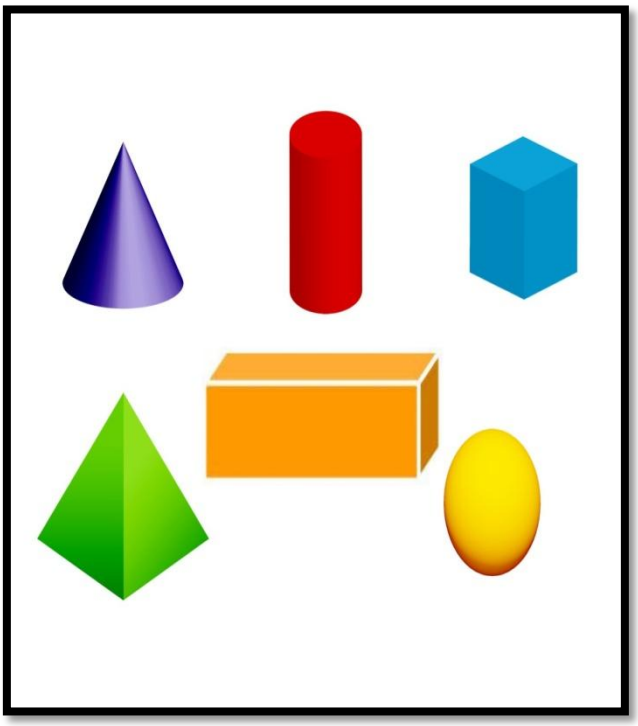


التعليمات :

- ماذا تمثل الصورة ؟
- كم شكلا موجودا في الصورة؟
- ما لون الدائرة؟
- يوجد في الصورة هرم ذو لونين، ما هما ؟
- تتواجد الدائرة بين شكلين ما هما؟

➢ **الاجابة بنعم أو لا:**

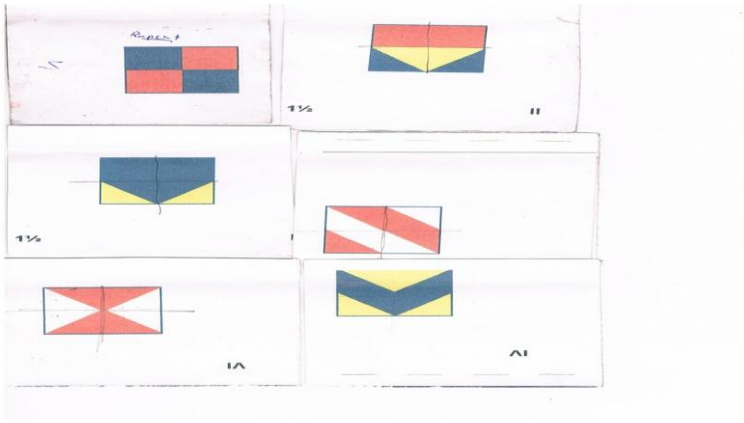
- الاسطوانة لونها أخضر؟
- هل يوجد سداسي في الصورة؟
- تتوسط الدائرة كل الأشكال الموجودة في الصورة؟

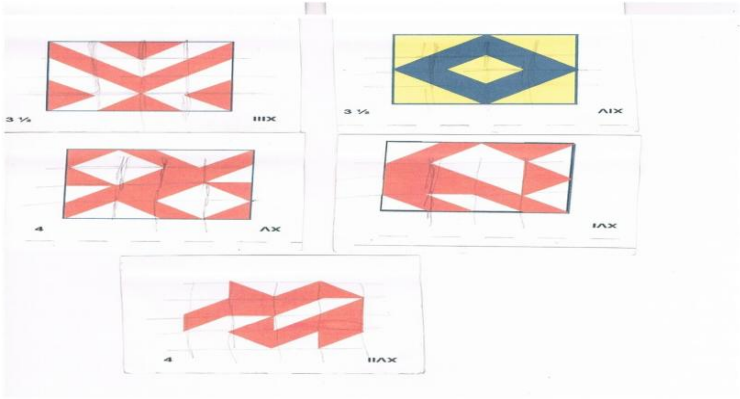


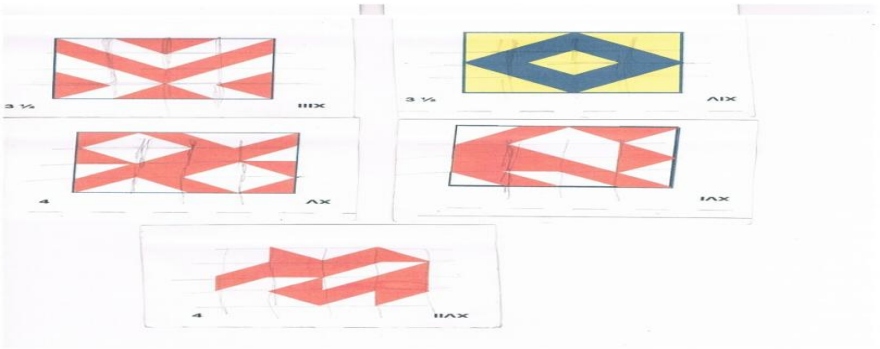
التعليمات:

- ماذا تمثل الصورة ؟
- أذكر الأشكال التي رأيتها في الصورة؟
- كم شكلا في الصورة ؟
- ما لون الهرم؟
- يوجد أسطوانة في الصورة ما لونها؟
- ما الشكل الذي يتوسط الأشكال الأخرى؟
- سمي الشكل الذي باللون البنفسجي؟

ملحق رقم(5): اختبار المكعبات "kohs ":







ملحق رقم (06): نتائج فرضيات البحث برزنامة الأساليب الإحصائية spss

✓ الفرضية العامة:

Corrélations

		الدرجةالكلية	درجةالكلية
الدرجةالكلية	Corrélation de Pearson	1	-,536**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	30	30
درجةالكلية	Corrélation de Pearson	-,536**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	30	30

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

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الدرجةالكلية	86,0667	4,25833	30
درجةالكلية	11,4450	4,24067	30

✓ الجزئية الأولى الأولى:

Corrélations

		الدرجةالكلية	VAR00004
الدرجةالكلية	Corrélation de Pearson	1	-,515**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	-,515**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	30	30

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

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الدرجةالكلية	86,0667	4,25833	30
VAR00004	2,0720	1,12595	30

✓ الفرضية الجزئية الثانية:

Corrélations

		الدرجةالكلية	VAR00003
الدرجةالكلية	Corrélation de Pearson	1	-,311
	Sig. (bilatérale)		,095
	N	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	-,311	1
	Sig. (bilatérale)	,095	
	N	30	30

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الدرجةالكلية	86,0667	4,25833	30
VAR00003	2,2880	1,54768	30

✓ **الفرضية الجزئية الثالثة :**

Corrélations

		الدرجةالكلية	VAR00005
الدرجةالكلية	Corrélation de Pearson	1	-,395*
	Sig. (bilatérale)		,031
	N	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	-,395*	1
	Sig. (bilatérale)	,031	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الدرجةالكلية	86,0667	4,25833	30
VAR00005	3,0943	1,22287	30

✓ الفرضية الجزئية الرابعة:

Corrélations

		الدرجةالكلية	VAR00006
الدرجةالكلية	Corrélation de Pearson	1	-,648**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,648**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

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

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الدرجةالكلية	86,0667	4,25833	30
VAR00006	1,9737	,74568	30

✓ **الفرضية الجزئية الخامسة :**

Corrélations

		الدرجةالكلية	VAR00007
الدرجةالكلية	Corrélation de Pearson	1	-,445*
	Sig. (bilatérale)		,014
	N	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,445*	1
	Sig. (bilatérale)	,014	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الدرجةالكلية	86,0667	4,25833	30
VAR00007	1,4673	,57474	30