وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في الصحة النفسية في الوسط المدرسي

إدراك مفهوم الفضاء لدى الطفل الذي يعاني عسر القراءة

دراسة ميدانية على عينة من طلاب السنة الرابعة ابتدائي بولاية مستغانم

إعداد الطالبة:

*بن طاهر خيرة

إشراف الأستاذة:

* عمراني أمال

السنة الجامعية2012-2013

الإهداء

إلى أبي وأمي أهدي ثمرة هذا العمل

وإلى كل من أدين لهما بحبي

كلمة شكر

الحمد والشكر لله رب العالمين الذي وفقني في هذاوبعد:

أتقدم بالشكر إلى والداتي على دعمها لي طيلة سنوات الدراسة

أتقدم بالشكر إلى الأساتذة "عمراني "امتنانا لها على المجهود الذي بذلته طيلة إنجاز هذا العمل

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل

وأتقدم إلى كل عمال مدرسة "سطال الجيلالي"بالشكر الجزيل على المساعدات

وأتقدم بالشكر إلى أختي "رانية وأمال،كريمة ،صبرينة،أمينة " على المساعدة

وأتقدم بالشكر إلى رفيق دربي وحياتي"الشارف"

وأتقدم في الأخير بالشكر إلى لجنة المناقشة المتكونة من الأستاذ "برابح عامر والأستاذة وطواط"

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى دراسة اكتساب مفهوم الفضاء عند الطفل المعسر قرائيا لدى تلاميذ الطور الرابع من المدرسة الأساسية ، حيث يعرف اضطراب عسر القراءة بتلك المعانات التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهرية المتمثلة في التوقفات والإنحباسات، التردد، ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف الإضافة الإبدال أو التكرار لبعض الحروف في النص . مع بطء معدل القراءة .

إن التلميذ التي تظهر عليه بعض أعراض هذه الظاهرة تظهر عليه بالمقابل اضطرابات في التوجه الفضائي، وفي الإدراك البصري ، في الجانبية ، في إدراك العلاقات هذا مايؤدي به إلى إلى الإخفاق ، أو الفشل في الدراسة فمن خلال ما سبق ذكره نطرح التساؤلات التالية .

- - ما طبيعة الربط بين الأشكال عند الطفل المعسر قرائيا؟

- ما طبيعة إدراك توجهه للحرف في الفضاء؟
- ما طبيعة قدرته على الإدراك البصري؟
- ما خلفية التصور البصري الفضائي للطفل المعسر قرائيا؟
- ما خلفية إدراك اللون و الحجم للطفل المعسر قرائيا؟

- ما طبيعة إدراك الطفل المعسر قرائيا لمفهوم الجانبية (فوق - تحت - أمام -خلف)

كما شملت هذه الدراسة في الجانب التطبيقي تسعة أفراد اختيروا بناءا على المستوى الدراسي(السنة الرابعة – اضطراب عسر القراءة – السن 10 سنوات.)

أما عن أدوات البحث فشملت :

اختبار القراءة "لإسماعيل العيس"

اختبار مكعبات "كوش"

الملاحظة

المقابلة

طبقت هذه الاختبارات في ضوء المنهج الاستكشافي.

أما عن النتائج المحصل عليها فكانت كالتال

يعاني المعسر قرائيا من الربط بين الأشكال .

- طبيعة إدراك الحرف عند المعسر قرائيا مضطربة .

-المعسر قرائيا لا يتقن الإدراك البصري

- لا يمكن المعسر قرائيا إدراك اللون والحجم

- لا يستطيع الطفل المعسر قرائيا أن يدرك مفهوم الجانبية (فوق- تحت –أمام –خلف)

Résume

Cette recherche vise à étudier l'acquisition de la notion d'espace chez l'élève dyslexie du 4eme année primaire.

La dyslexie signe un trouble accompagné par des interruption au cour de la l'ecture d'obstruction et l'émergence ,de certain erreurs telle que la suppression ,l'addituion,la substitution, ou la répétition de certain phonème dan le texte .l'lève qui lui a montré quelque un de ces symptômes , montre forcement des perturbation de l'orientation spatial , la perception visuelle ,la perception de relation , c'est ce que le conduit à l'échec scolaire , ce qui précéda , ou pose les question suivanttes

Quelle est la nature de la contuité etre les formes chez l'élève dyslexie ?

- Quelle est la nature de la perception du l'orientation du phonème dan l'espace ?

-Quelle est la nature de sans capacité de perception visuel

- Quel est l'origine l'origine de perception visuele ?

- Quelle est l'origine pour percevoir la couleur ?

- Quel la nature de la perception de la notion de coté ?

Cette étude a également inclus dans le coté pratique neuf(9)enfants qui out été choisis en fonction du niveau scolaire , la dyselexie , l'âge 10ans.

Les outils de recherche :

Teste de l'lecture »Ismail El Aissa »

Teste cube de cohs

L'observation

L'entretienne

Ces teste on eté appliqué à la lumière de la proche exploratoire les résulta obtenus sont les suivants

-l'incapacité de lier les formes chez l'élève dyslexique .

-l'émergence de trouble de phonème chez l'enfant dyslexie.

-trouble de la perception visuele.

L'élève dyslexie ne peut pas percevoir la couleur .

-l'incapacité de percevoir la notion de coté.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
- الإهداء.....	أ
-الشكر.....	ب
- ملخص الدراسة.....	ج-د-ه
- فهرس المحتويات.....	و-ز-ح
-فهرس الأشكال	ي
فهرس الجداول.....	ط
فهرس الملاحق.....	ي
المقدمة.....	2-1
الجانبب النظري	
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة.....	4
تمهيد.....	5
1-تحديد تساؤلات الدراسة	7-6
2-أهميةالدراسة.....	7
3-أهداف الدراسة.....	8-7
4- دواعي إختيار الموضوع.....	8
5- التعاريف الإجرائية.....	8
6- حدود الدراسة.....	
الدراسات السابقة.....	12-9
- الفصل الثاني:القراءة.....	13
- تمهيد	14
1- تعريف القراءة.....	17-15
2- أهمية القراءة.....	18-17
3-أهداف القراءة في المرحلة الإبتدائية.....	19-18
4- شروط تعلم القراءة	19
5- مراحل تعلم القراءة	21-19
6- أنواع القراءة.....	24-21

- خلاصة 25
الفصل الثالث: عسر القراءة 26
- تمهيد 27
1- نبذة تاريخية عن عسر القراءة..... 28
2- ماهية عسر القراءة..... 31-28
3- أسباب عسر القراءة 33-31
4- أنواع عسر القراءة 34-33
5- النظريات المفسرة لعسر القراءة..... 36-34
6- تشخيص عسر القراءة..... 36
7- أعراض عسر القراءة..... 37
8- التدخلات العلاجية..... 39-38
- الخلاصة..... 40
الفصل الرابع: البنية الفضائية..... 41
- تمهيد 42
1- مفهوم البنية الفضائية..... 43
2- تطور البنية الفضائي..... 45-43
3- أهم عناصر إدراكات البنية الفضائية 46-45
4- مفهوم الجانبية 46
5- نمو الجانبية عند الطفل..... 48-46
6- إدراك المكان 49-48
7- مراحل نمو إدراك المكان عند الطفل..... 51-49
8- مفاهيم الإحتفاظ المتعلقة بالمكان..... 53-51
9- تمارين تطور البنية الفضائية..... 54-53
10- إضطرابات البنية الفضائية..... 55-54
11- علاقة البنية الفضائية بعسر القراءة..... 56-55
-الخلاصة..... 57
الجانب التطبيقي
- تمهيد..... 60

1-تعريف المنهج..... 61
2- الدراسة الإستطلاعية..... 61
أ- أهداف الدراسة..... 61
ب- مكان الدراسة..... 61
ج- زمان الدراسةالإستطلاعية..... 62
د- عينة الدراسة الاستطلاعية..... 62
3-التناول الإجرائي الأول..... 62
أ- أدوات الدراسة الاستطلاعية 62
1- المقابلة..... 62
2- الملاحظة..... 63
3- إختبار الذكاء رسم الرجل ونتائجه..... 67-63
4- إختبار القراءة.ونتائجه..... 70-68
ب- نتائج الدراسة الاستطلاعية 73-70
ج-الدراسة الاساسية..... 73
1- مكان الدراسة.وزمان الدراسة..... 73
2-عينة الدراسة..... 73
3-- أدوات الدراسة..... 73
أ- الملاحظة..... 73
ب- إختبار مكعبات كوش ونتائجه..... 87-73
4- التناول لإجرائي الثاني مناقشة وتحليل النتائج..... 90-87
- الإستنتاج العام..... 90-90
- الخاتمة..... 92
- الإقتراحات..... 93
- المراجع..... 97-94
الملاحق..... 98

فهرس الأشكال

رقم الشكل	موضوعالشكل	رقم الصفحة
1	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب "ماكجينس وسميث"	17
2	يوضح مفهوم عسر القراءة عند "بورال ميزوني"	30
3	يوضح القضبان المتحركة	52
4	يوضح أنواع القضبان الخاصة بالإحتفاض بالمساحة	53

فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	رقم الصفحة
1	يوضح لنا نتائج تطبيق اختبار "قودنوف" للذكاء	67
2	يوضح لنا نسبة الأخطاء المرتكبة في تطبيق اختبار القراءة	69
3	يوضح الانحراف عن المتوسط بالنسبة لأخطاء اختبار القراءة	70
4	يمثل عينة الدراسة الأساسية	73
5	يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالة الأولى	78
6	يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالة الثانية	79
7	يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالة الثالثة	80
8	يمثل نتائج اختبار "كوش"للحالة الرابعة"	81
9	يمثل نتائج اختبار "كوش"للحالة الخامسة	82
10	يمثل نتائج اختبار"كوش" للحالة السادسة	83
11	يمثل نتائج اختبار"كوش"للحالة السابعة	84
12	يمثل نتائج اختبار "كوش"للحالة الثامنة	85
13	يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالة التاسعة	86

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
1	اختبار القراءة "لإسماعيل العيس"	100
2	اختبار "قودنوف"للذكاء	103-101
3	بطاقات اختبار "كوش"	107-104

مقدمة:

بالرغم من إن الإنسان يولد مستعدا ومزودا بجميع الأجهزة التي تعمل في تضافر على اكتساب اللغة إلا أنه قد يعجز الفرد في الوصول إلى النمو اللغوي الكامل إما بتأخره أو اضطرابه.

وتبقى الأبحاث الخاصة باضطراب اللغة متشعبة ومتجهة في اتجاهات مختلفة ، لان كل واحد يرى اللغة من منظوره الخاص . وبالرغم من هذه الاختلافات إلا أننا وبفضل علماء كثيرين حددت تسميات ومصطلحات خاصة بالأفراد الذين يعانون من صعوبات في اللغة، وأصبحنا في ميدان الأرطوفونيا نفرق بين عدة اضطرابات ومنها اضطرابات اللغة المكتوبة"مثل عسر القراء عسر الكتابة،.....إلخ

ويمكننا أن نعتبر كل هذه الخطوات عمل علمي كبير. بحيث أصبح بإمكاننا تشخيص الأعراض ووضع طرق وتقنيات للعلاج أو إعادة التربية للأفراد الذين يعانون من مشكلات تعيقهم في الاتصالبالآخرين أمثال المعسرين قرائيا هذه الظاهرة التي كثيرا ما تكون السبب في فشل أبنائنا في مسارهم الدراسي هذا الاضطراب الذي انتشرت الدراسات حوله وتعددت النظريات من النظرية العصبية العضوية إلى النظرية الوراثية ثم النظرية التربوية وصولا إلى نظرية الإضطربات العاطفية.

وكل نظرية أرجعت أسبابه إلى الاتجاه الخاص بها . كما أرجعه بعض العلماء إلى عدم اكتساب المفاهيم المجردة والتي تكون ضرورية لتعلم القراءة ومنها مفهوم البنية الفضائية وإدراكها وهذا ضمن النظرية الأدباتية. حيث نجد **"بورال ميزوني"(Borel Maisonny)** تدرج بعض صفات عسير القراءة منها أنه يعاني من اضطرابات في التوجه ، فهو يعاني من صعوبة في التعرف على كيفية التعرف على التنظيم ، أو ترتيب الأشياء ويظهر ذلك خاصة الإشارات اللغوية المكتوبة ، هذه الصعوبات تكمن إدراك اليمين واليسار وعلى هذا الأساس حاولت الدراسة الحالية التطرق إلى إضطربات البنية الفضائية عند العسير قرائيا وجاءت مقسمة إلى جانبين

- الجانب النظري وتناولنا فيه أربعة فصول.

- الفصل الأول : فصل تمهيدي يحتوي على تساؤلات الدراسة، المفاهيم الإجرائية، أهمية الموضوع ، أهداف الموضوع ، التعارف الإجرائية، ودواعي اختيار الموضوع، والدراسات السابقة.

- الفصل الثاني: تم التعرض في الفصل الثاني إلى "عملية القراءة" والتفصيل فيها حيث أستهل الفصل بتمهيد ، فتعريف القراءة وفيها تم عرض سلسلة من التعاريف(القاموسية والدراسات السابقة) وبعدها مناقشة هذه التعاريف، فأهمية القراءة ،ليتم تحديد فيما بعد أهداف القراءة في المرحلة الإبتدائية،

وبعدها ، ثم شروط تعلم القراءة ،لنعرج بعدها على مراحل تعلم القراءة ، وأخيرا أنواع القراءة ومنها إلىخلاصة الفصل.

- **الفصل الثالث:** فخص متغير الدراسة الأول وهو **'عسر القراءة"**أين تم التطرق إلى نبذة تاريخية عن عسر القراءة ، فالوقوف على ماهية عسر القراءة ، ثم أنواع عسر القراءة ،فالأسباب ومنها إلى النظريات المفسرة لعسر القراءة ، وبعدها التشخيص ، ومرورا بالأعراض إلى التدخلات العلاجية ليختم بخلاصة الفصل.

- **الفصل الرابع:**فقد ابتدأ بتمهيد ، ثم تطرقنا فيه إلى مفهوم البنية الفضائية ، وبعدها تطور البنية الفضائية ، ومنه إلى أهم عناصر مدركات البنية الفضائية، فتعريف الجانبية ، ثم نمو الجانبية عند الطفل ، ومنها إلى مفهوم المكان ، وبعدها إدراك المكان ، ومنه مراحل نمو إدراك المكان عند الطفل ، مرورا بإ ضطربات البنية الفضائية وعلاقتها بعسر القراءة وصولا إلى خاتمة الفصل.

أما الجانب التطبيق :فشمل في البداية تمهيد ، تعريف المنهج المتبع في الدراسة ، فالتناول الإجرائي الأول الذي خص الدراسة الاستطلاعية ،أهدافها ،مكانها،زمانها، الزيارات الاستطلاعية فعينة الدراسة،والأدوات المستخدمة فيها ، فنتائج الدراسة الاستطلاعية ، ومنها إلى الدراسة الأساسية ، العينة الأدوات المستخدمة ،فالتناول الإجرائي الثاني وفيه تم مناقشة التساؤلات وعرض النتائج.

الجانب النظري

الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة

تمهيد

1- تحديد تساؤلات الدراسة.

2-أهمية الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- دواعي اختيار الموضوع.

5- التعاريف الإجرائية.

6- حدود الدراسة

7- الدراسات السابقة

تمهيد:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى تساؤلات الدراسة وأهمية الدراسة وأهدافها ودواعي اختيار الموضوع ، والتعاريف الإجرائية بالإضافة إلى الدراسات السابقة ، وهذا ما سنتطرق له بأكثر من الدقة والتفصيل.

1- تحديد تساؤلات الدراسة:

يدخل اضطراب عسر القراءة ضمن تصنيف اضطرابات اللغة المكتوبة، حيث تعددت الدراسات التي حاولت الخوض في غماره إما قصد البحث عن أسبابه أو الإلمام بأعراضه لمي تتم معالجته فيما بعد

حيث عرف هذا الاضطرابمن طرف "**بوريل ميزوني" (Borel Maisony)**بأنه صعوبة خاصة في التعرف، في الفهم و في إنتاج الرموز المكتوبة، تؤدي إلى اضطرابات عميقة في تعلم القراءة ما بين سن (5-8).

و عرفه **"فريسون"(1967,Fresson)** بأنه عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، إلا أنه و بالرغم من كثرة الدراسات و الأبحاث التي تناولت اضطراب عسر القراءة، لم يتم حصر جميع الأسباب المؤدية إليه، حيث نجد كل من الأولياء ذوي الاختصاص و المعلمين لم يفهموا بعد أسباب المشكل، لأنه عادة ما نجد التلميذ الذي يعاني من هذا الاضطراب لا يستطيع مجاراة أقرانه في مادة القراءة التي تعتبر أساس التعلم خاصة في الطور الأول من التعليم في المدرسة الجزائرية، لذلك عادة ما يكون مآله الرسوب المدرسي الذي سوف ينعكس سلبا عليه و على أسرته.

ومن هنا يتناول هذا البحث البنية الفضائية عند الأطفال المعسرين قرائيا، و نظرا لأهمية هذين الموضوعين في عملية التربية و التعليم، حيث تعتبر البنية الفضائية من أكثر أنواع الإدراك التي أولاها العلماء اهتماما خاصا، وخاصة علماء النفس المعرفيين حيث اعتبروها قدرة خاصة تتضمن فهم و إدراك العلاقات الفراغية و تداول الصورة الذهنية و تصور الأوضاع المختلفة للأشكال في المخيلة و تبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بالتصور البصري لحركة الأشكال المسطحة و المجسمة (Mazeau,1997,51)

و يستمد مفهوم الفضاء من خلال مختلف الإدراكات التي تمكننا من فهم العالم، أجسادنا، و منه فالمعلومات البصرية، السمعية و اللمسية هي التي تساعد على الإدراك الفضائي حتى يتكون الوعي للأفراد.

باقتراب أو تباعد الحركات، الأشياء أو الأشخاص، بالطرق، التوجه، تحرك الجسم في الفضاء و المحيط كما يعتبر **"هارت و مور"**(1973)، و**"كيتش"**(1994) أن المعرفة الفضائية هي التمثيل الخارجي، أو إدراك البنية، الوجدان، و العلاقات الفضائية.

و من هنا يمكننا طرح التساؤلات التالية:

- ماطبيعة الربط بين الأشكال عند الطفل المعسر قرائيا؟
- ماطبيعة إدراك توجهه للحرف في الفضاء؟

- ماطبيعة قدرته على الإدراك البصري؟
- ماخلفية التصور البصري الفضائي للطفل المعسر قرائيا؟
- ماخلفيةإدراكاللونوالحجمللطفلالمعسرقرائيا؟
- ما طبيعة إدراك الطفل المعسر قرائيا لمفهوم الجانبية ؟(فوق - تحت - **وراء** - خلف)

2- أهميةالدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

- قد يستفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون وذوو الاختصاص.

- كي يكون هذا البحث إضافة علمية في مجال البحث العلمي خاصة وأن هناك ندرة في الدراسات والبحوث الخاصة بالبنية الفضائية.

- تسليط الضوء على شريحة المعسرين قرائيا قصد التخفيف من معاناتهم.

- أهمية البنية الفضائية في محتويات المكتسبات القرائية.

3- أهداف الدراسة:

- تبين طبيعة الربط بين الأشكال عند الطفل المعسرقرائيا.
- الكشف عن طبيعة إدراك توجهه للحرف في الفضاء.
- الكشف عن خلفية إدراكه للحروف وطبيعة قدرته على الإدراك البصري.
- طبيعة التصور البصري الفضائي للطفل المعسر قرائيا.
- إدراك اللون والحجم عند الطفل المعسر قرائيا.

4- دواعي اختيار الموضوع :

لقد قمنا في هذه الدراسة بتسليط الضوء على اضطرابات البنية الفضائية عند الطفل الذي يعاني من عسر القراء وهذا للبحث أكثر وبعمق لهذه الظاهرة التي أصبحت منتشرة بكثرة في مدارسنا .

والرغبة في مساعدة هذه الفئة على تجاوز هذا الاضطراب الذي يؤدي إلى الفشل الدراسي

قلة الدراسات في هذا المجال خاصة الدراسات العربية.

5- التعاريف الإجرائية:

1-عسرالقراءة: هو اضطراب يخص الفهم والتعرف وتعلم القراءة وإنتاج الرموز، وفكها والتهجئة يظهر عند أطفال متمدرسين عاديين لايعانون من أي نقص في الحواس (السمعية البصرية) . بالإضافة إلى تميزهم بذكاء عادي، ويؤثر هذا العسر في الجوانب التالية: الجانب النفسي، الانفصالي، العلائقي والأكاديمي.

2-القراءة: نشاط ذهني لفك الرموز والشفرات الخاصة بالمادة المكتوبة أو المقروءة. وهذا النشاط يستلزم وجوب استحضار مهارات لغوية وقدرات عقلية وخبراتية حتى تتم القدرة على الفهم والاستيعاب.

3- الطفل المعسر قرائيا: في الدراسة الحالية هو الطفل الذي تحصل على درجة منخفضة في اختبار القراءة، ل"إسماعيل العيس" المقدم للسنة الرابعة ، وهو التلميذ الذي تحصل على نتائج منخفضة في مادة الرياضيات، الإملاء، القراءة بناء على تحصيله الدراسي.

4- البنية الفضائية: هي إدراك الطفل للأشياء والعناصر المتواجدة في بيئته وإدراكه للعلاقة التي تربط بينهما (الشكل، الحجم، العمق، الأمام، الخلف، الاتجاه، أعلى، أسفل) . وإدراكه لتقارب وتباعد الأشياء والأجسام وقدرته على التموقع والتنظيم .

6- حدودالدراسة:

*** مكان الدراسة:**

أجريت الدراسة الحالية بمدرسة كعيبيش أحمد بدائرة ماسرة ولاية مستغانم، وخصت أقسام السنة الرابعة ابتدائي.

*** زمان الدراسة:**

أجريت هذه الدراسة من 15 أفريل 2013 إلى غاية 17 ماي 2013 .

7- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة الخلفية التي يرجع إليها كل باحث قبل البدء في أي بحث أو دراسة علمية، فهي بمثابة نقطة الانطلاق بالنسبة لأي بحث، فكل باحث لابد أن يستعين أو يرجع إلى الدراسات التي سبقته ليستفيد منها، وفي بحثنا هذا سنتناول بعض الدراسات التي تضمنت متغيرات دراستنا، ومن بين هاته الدراسات مايلي:

1-الدراسات التي اهتمت بعسر القراءة :

- دراسة "دالبي"(Dalby,1979) بعنوان "عجز أم تأخر"- نماذج نفسية عصبية للعسر القرائي النمائي"

سلطت دراسة "دالبي" الضوء على النظام العصبي المركزي في إضطرابات القراءة أرجعته أساس الفشل القرائي وتحديد تلف المخ كسبب رئيسي للعسر القرائي.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة الى ضرورة تركيز الانتباه على "نظرية النطق"وإعادة التشكيل وتصنف الدراسةمصطلح عسر القراءة أنهيكون تحديده إجرائيا بعد عزل جملة من العوامل التالية الاضطرابات الانفعالية،الحرمان البيئي،التدريس الغير الملائم.(فاطمة- بن صابر ،2005،ص10)

- دراسة"داكر،وآخرون"(Deckeret al,1985) بعنوان" تاريخ العائلة كمؤشر احتمال الإصابة بالعسر القرائي "حيث تقيس هذه الدراسة احتمالا لإصابة بالعسر القرائي يكون نتيجة للقدرة القرائية للوالدين فقد أستخدم "داكر" تقرير ذاتي لتحديد العسر القرائي لمجموعتين مختلفتين *مجموعة المعسرين قرائيا *والمجموعة الضابطة الذين لا يعانون من عسر القراءة ولأجل ذلك أستخدم مجموعة من المعاييرالتالية:

- يتراوح العمر الزمني مابين(7.5-12) سنة.

- أداء القراءة أقل من النصف من المستوى القرائي المتوقع .

- عدم وجود(اضطراباتانفعالية ،عصبية ،سلوكية) مع الخلو من الإصابات العضوية.

- كل العائلات كانت من الطبقة الوسطى أو العليا.

- اللغة الانكليزية هي التي يتم التحدث بها في المنزل .

- احتمالية معانات الطفل من صعوبة القراءة .

- احتمالية عدم معانات الطفل من صعوبة القراءة .

وفي الأخير توصلت هذه الدراسة تزايد كبير لتعرض الطفل الى عسر القراءة إذا ماتأكد من صعوبة القراءة لدى الوالدين.(أمال،بن صافية ،2005،ص15)

- دراسة "فاطمة صابري"(2005) تحت عنوان "عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى" وقد ركزت الدراسة على عسر القراءة وعلاقته بكل من "الذكاء، وقلة الانتباه"من خلال مقارنة بين شريحة المتمدرسين من الطور الثاني من المرحلة الابتدائية (الأسوياء والمعسرين قرائيا)وشملت هذه الدراسة على عينة تكونت من 200 فرد منهم 50تلميذ معسر قرائيا و150تلميذ من الأسوياءوكانت أدوات البحث التي خصت هذه الدراسة هي اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم

اختبارالذكاء المصور (لأحمد زكي صالح)

اختبار الذكاء الانفعالي (لمون)

قائمة ملاحظة سلوك التلميذ

اختبار قلة الانتباه وفرط الحركة(علي عبد الباقي إبراهيم)

وكانت النتائج المحصل عليها كالتالي:

- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين والأسوياء باختلاف الجنسين .

- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين والأسوياء باختلاف السن.

- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين والأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.

- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين والأسوياء باختلاف الجنسين

- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين والأسوياء باختلاف السن

- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين والأسوياء باختلاف المستوى التعليمي

2- الدراسات التي إهتمت بدراسة البنية الفضائية:

- دراسة"غابلوأنوكس"(Gabel,Enchs)وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة القدرة الفضائية لطلبة كلية لإعداد المعلمين وقدرتهم على استعادة مفهوم الحجم" وقد استخدم الباحثان أربع تتابعات تعليمية مختلفة في مفهوم الحجم هي

- الطول –المساحة–الحجم (30 طالب)

- الطول – الحجم –المساحة (22 طالب)

- الحجم –المساحة- الطول (37 طالب)

وقد تتطلب الدراسة انهماك الطلبة في نشاطين مخبرين يتشابهان في المحتوى ، واختلفا في الأنشطة الفرعية وكانت مدة كل واحد منهما حصة مخبريه مدتها ساعتين وقد استخدما الباحثان الأدوات التالية:

- اختبار تدوير المكعبات .

- اختبار تطور السطوح.

-اختبار قبلي في حساب الحجم وكانت النتائج كالتالي :

1- يوجد أثر للتتابع التعليمي في تحصيل الطلبة لمفهوم الحجم.

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

- دراسة "عياد مسعودة"تحت عنوان "اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءةلدى الطفل في المرحلة الابتدائية"

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في أسباب عسر القراءة و منها الأسباب الوظيفية التي تتأكد في غياب الأسباب العضوية، و محاولة معرفة هذه الأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء القراءة على اعتبار أنها مظاهر مصاحبة لعسر القراءة أم أعراض تشخيصية له، وعلى أنها سبب في ظهوره أم نتيجة له،

وقد استخدمت الباحثة لقياس كل من اكتساب الزمان و المكان أداة قامت ببنائها لقياس هذين المفهومين بالإضافة إلى تطبيقها اختبار عسر القراءة من أجل استخراج المعسرين قرائيا، وكان عدد أفراد العينة 39 تلميذ من الطور الابتدائي الثاني.

و توصلت الباحثة إلى أنه يزول مفهوما الزمان و المكان كلما انتقل التلميذ إلى مستوى دراسي أعلى و إلى انه هناك علاقة بين اضطراب مفهومي الزمان و المكان و بين ظهور عسر القراءة، حيث دلت النتائج الكمية و الكيفية على أن المعسر قرائيا يعاني بالتأكيد من اضطراب في إدراكه لمفهومي الزمان و المكان.

الفصل الثاني: القراءة:

- تمهيد

1- تعريف القراءة

2- أهمية القراءة

3- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية

4- شروط تعلم القراءة

5- مراحل تعلم القراءة

6- أنواع القراءة

- خلاصة

تمهيد:

يعتمد التلميذ اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية، فهي تعتبر مدخل للتعلم .لذا يركز المعلم دائما في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهدا لإكسابها لتلاميذه، وهي لاتعدو أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير، إذ يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات والرموز الموجودة أمامه، ليحصل منها على فكرة أو معنى وهناك العديد من الباحثين اهتموا بالقراءة وحاولوا تعريفها والخوض في غمارها ونحن سنحاول في هذا الفصل التطرق لها بأكثر دقة و تفصيلا.

1- تعريف القراءة:

إذا كانت القراءة على قدر كبير من الأهمية، فلابد أن نقف على الضبط ألمفاهيمي لها و هنا لابد أن نعرض سلسلة من التعاريف . والتي تتفق في جملة من الإجابة عن سؤال واحد ما القراءة بالماهية؟

1-1-التعاريف القاموسية:

1-1-1- : تعريف القاموس النفسي "سيلامي" (NobertSillamy)

" القراءة هي النشاط الذي من خلاله نستسقي المعرفة من نص مكتوب" و يضيف مفسرا بقوله وتعلم القراءة هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع والمؤسس الأول لها المدرسة. وهذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية والتي تبدأ باللغة الشفهية، كما أن لهذه العملية شروط عقلية، حسية، حركية .(Norbert sillamy,1999,p155)

من خلال هذا التعريف يمكننا أن نستنتج النقاط التالية:

-القراءة أداة لاكتساب المعرفة من نص مكتوب.

- تعلم القراءة مرتبط بتعلم دلالات الإشارات المشفرة.

- تطورسيرورات التنشئة الاجتماعية يكون نتيجة اكتساب الإشارات المشفرة والتي أساسها اللغة الشفهية

- القراءة تتطلب شروط عقلية، حسية و حركية.

1-1-2 :تعريف (Dictionnaire fondamental de la psychologie)

القراءة جملة من النشاطاتا لإدراكية اللغوية والمعرفية .التي تسمح للفرد بفك التشفير، فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة (فاطمة صابري،2005،ص76)

إن التعريف الذي أورده هذا القاموس يمكن أن نستنتج منه مايلي:

- القراءة عملية إدراكية، لغوية و معرفية.

- تفسير عملية القراءة ترتكز على مطلبين:

*فك التشفير الرمزي للمقاطع الخطية.

*فهم وترجمة الرموز.

1-2 :التعاريف من الدراسات السابقة:

1-2-1 تعريف "هاريس، سباي"(Harris,Sipay): القراءة تفسير ذو معنى للرموز اللفظية أو المكتوبة. والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارة اللغة للقارئ. المهارات المعرفية والمعرفة عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموزالمعاني التي يقصدها الكاتب .(ف ،حاج صابر،2008،ص78)

يمكن أن نحصر القراءة حسب هذا التعريف فيما يلي:

-القراءة تفسير للرموز اللفظية المكتوبة.

- تحدث القراءة نتيجة تفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة للغة ومهارة القارئ المعرفية والخبرات التي يمتلكها.

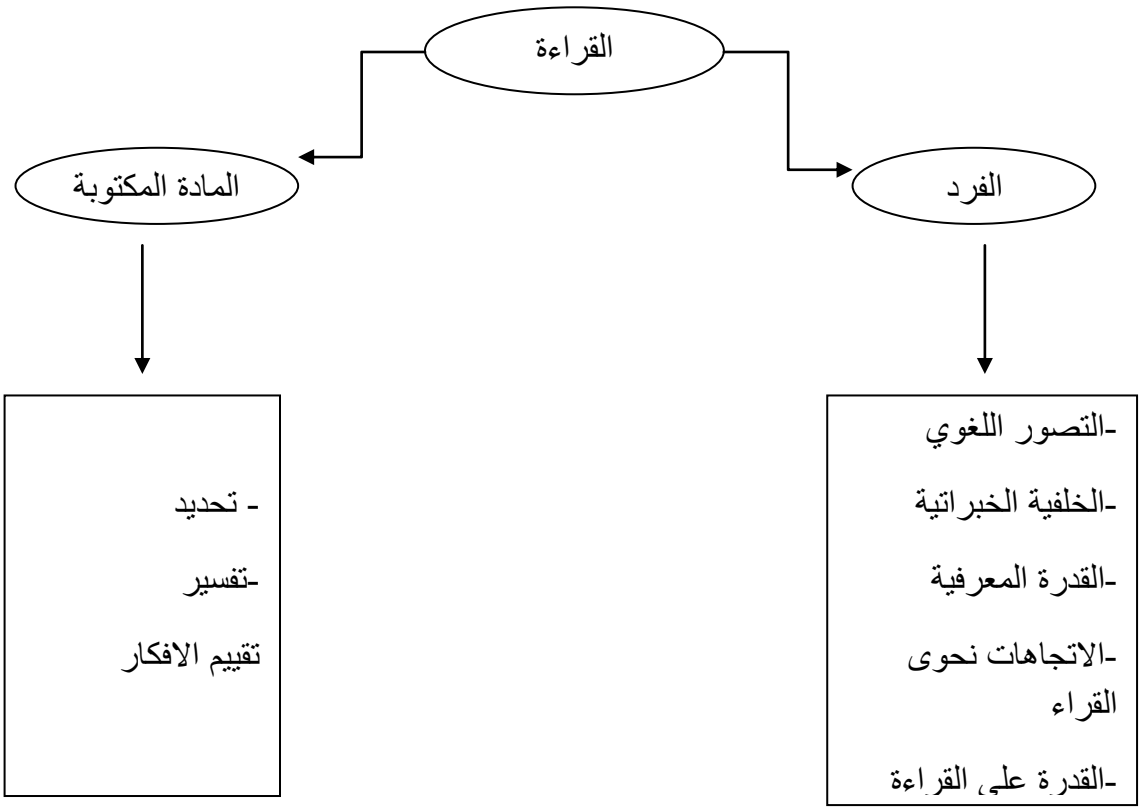
2-2-1:تعريف "كرافتون" (Crafton) القراءة هي إحدى الطرق القوية والمؤشرة في تنمية رصيد الخبرات لدى الفرد ، وتطوير خططه العقلية واتساقه الفكري .(برابح عامر،2007،ص15)

نستنتج من هذا التعريف:

- إن القراءة تنمي خبرات الفرد ورصيده اللغوي، ولم يشر الباحث إلى طريقة اكتساب هذا الفرد للقراءة وفك رموزها .

3-2-1 تعريف "ماكجينسر وسميث"(Mcginnis,Smith) القراءة عملية ذاتية تخص التعرف والتفسير ،وتقييم الأفكار في مصطلحات المحتوى وهي عملية معقدة تعتمد على :التطور اللغوي للفرد والخلفية الخبراتية ،القدرة المعرفية ،الاتجاهات نحوى القراءة وتنتج من تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد، تفسير، تقييم الأفكار عن المادة المكتوبة. (ف حاج صابر، 2005،ص80)

يمكن أن نحلل في تعريف "ماكجينس وسميث" بالشكل التالي :



شكل رقم (1) يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب "ماكجينس، وسميث"

4-2-1: تعريف" نبيل عبدالفتاح حافظ" القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة، التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، أدرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني تسهم في تحديدها كل من الكتاب والقارئ. (عامر برابح،2007 ص15)

ويمكن أن نستنتج من هذا التعريف مايلي:

القراءة تتطلب خبرة الفرد للتعرف على لمعاني والرموز المكونة للنص المكتوب وابتعد الباحث عن الإشارة إلى العمليات المعرفية التي تحدث أثناء القراءة.

2- أهمية القراءة:

القراءة أمر حيوي وكل أنواع التعلم الأخرى تعتمد إلى حد كبير عليها فنمو الكلام عند أغلب الأطفال هو شيء طبيعي، لكن القراءة تحتاج إلى التعلم، ومن ثم يعتبر تعلم القراءة مهمة هامة جدا يواجهها الأطفال أثناء العامين الأولين من المدرسة الابتدائية ومن خلال التدريس الجيد يتعلم أغلب الأطفال القراءة بسهولة.

وتؤدي القراءة للفرد وظائف متعددة بعضها معرفي وبعضها نفسي وبعضها الأخر اجتماعي، وتتمثل الوظيفة النفسية في أنها تشبع في الفرد حاجيات نفسية كثيرة فيها يشبع حاجته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم كما تشبع حاجته للاستقلال، اذ تمكنه من
الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه، والقراءة أيضا تشبع في الإنسان حاجته إلى الاكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة عليه وحقائق غير معلومة له .و هكذا تؤدي القراءة دورا في إشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، وتساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات القصور عن تحقيق الأهداف.

ويقول **"فوجل"** عن أهمية القراءة " الشخص الذي لا يستطيع القراءة يعتبر معوقا بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تعد ضرورية بصورة كبيرة " (فاطمة ،حاجصابري،2001،ص80).

3- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية:

يحصر "عصام نور" أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية في مايلي:

" القراءة تزود الأطفال بالمقدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي حيث تزودهم باتجاهات ايجابية وخبرات تفيدهم في التغلب على مشاكلهم وتنمي لديهم الشعور بالذات وفهمها المفهوم الامثل "(عصام نور، 2002، ص27).

"وكان الهدف الأكبر في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية هوتنمية القدرة على القراءة، والمهارات الضرورية لتحقيق غذاء متكامل لفنون اللغة الأخرى" (فاطمة حاج صابر، 2005،ص83).

لكن "محمد مجاور" بين أهدافا أخرى علاوة على هذه الأهداف:

1- نمو المهارة الأساسية للقراءة: وفيها مايلي:

* التعرف على الكلمات.

*فهم ما يقرأ و تفسيره.

* القراءة جهرا

* التأكد من معاني الكلمات.

* القراءة في صمت بما يحقق الجهد و الزمن.

*إدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و العبارات.

*استعمال الكتب بمهارة.

2- تهيئة الفرصة للمتعلم لكي يكتسب خبرات غنية مصقولة.

3- الاستمتاع بالقراءة و جعلها ممتعة.

4- تنمية الرغبة في القراءة عن طريق مراعاة ميول الطفل.

5- اكتساب حصيلة لغوية نامية من المفردات، التراكيب، العبارات، الأساليب و معاني الأفكار.

6- تدريب الكفل علة الاستفادة بما يقرأ في حياته. (عصام نور،2002، ص34).

4- شروط تعلم القراءة:

يجب أن تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة فزيادة على سلامة أعضاء النطق، و حاستي السمع و البصر، و الشروط المتعلقة بالمعلم، و مناهج الدراسة، و الحالة الاقتصادية و الاجتماعية و النفسية هناك بعض القدرات المعرفية التي يجب على الطفل أن يتميز بها ومن بينها:

1- الذاكرة:

إن معالجة المعلومات تتطلب تنشيطا للذاكرة، و أي معلومة تمر أولا عبر نظام التخزين الحسي اين تبقى لمدة جد قصيرة ثم تذهب إلى الذاكرة القصيرة المدى أين يتم ترميزها، و أخيرا تذهب الى الذاكرة الطويلة المدى التي تحتفظ بها أو تهملها تماما فتتلاشى فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلبا مهما من اجل تعلم المفردات.

2- الانتباه: بمجرد أن الطفل يحسن توجيه سمعه إلى صوت ما أو توجيه عينيه مثير ما، 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 على مستوى هذه الأفعال الانتباهية يمس حتما الإدراك وبالتالي يعرقل التعرف.

3- التوجه الزماني والمكاني: اعتبر بعض الباحثين بأن صعوبة تعلم القراءة راجعة بشكل كبير إلى التوجه الزماني والمكاني، بينما رأى آخرون بأنه لا يمكن التكلم عنه إلى في حالة ما إذا كان الطفل في بدايات تعلمه، حيث يكون للرسوم والأشكال ولتسلسل الرموز المكتوبة وتتابعها أهمية لكنه لا يسبب لوحده صعوبة القراءة. (بن صافية أمال،2002،ص21).

5- مراحل تعلم القراءة:

سنتطرق إلى هذه المراحل اعتمادا على نظرة الباحث **(1983,Chall)** الذي وضع أربع مستويات للقراءة، ثم نتطرق إلى تقسيمات مراحل تعلم القراءة حسب الباحث (**1985, Frith**).

1- نظرة شال:(Chall) (1979-1983) يقسم مراحل تعلم القراءة إلى أربع مستويات هي:

- مستوى ما قبل القراءة: يمثل مرحلة ما قبل القراءة، وفيه يكتسب الطفل بعض المفاهيم الخاصة بالقراءة و الكتابة، و بالتالي يتعرف على معنى النص المكتوب،الذي من خلاله يجد ما يسمعه عندما يقرأه بصوت عال، فهو يبدأ بتعلم الأشكال و الأسماء وكل الحروف الأبجدية و تمييزها عن الأرقام، ثم يتمرن على الكتابة ونقل الكلمات (بن صافية أمال، 2002، ص30).

- المستوى الأول: يعتبر المرحلة الأولى للقراءة وفك الرموز، ويتعلم الطفل في هذا المستوى تقطيع اللغة إلى كلمات و أصوات، يتعلم كيف تمثل الحروف أصوات الكلمات، ومن جهة أخرى يتعلم ربط الكلمات بتصويتها، أي تحويلها إلى عملية تصويتية، و في هذه الحالة يتوصل إلى القراءة المسترسلة (بن صافية أمال، 2002، ص31).

-المستوى الثاني: يصبحالطفل في هذه المرحلة قادر على التعامل بطريقة آلية مع عدد متزايد من الكلمات، و منها يستطيع القراءة بطريقة سريعة.

- المستوى الثالث: في هذا المستوى يصبح الطفل يحسن تقنية القراءة،و يستعملها كوسيلة أساسية لاكتساب المعلومات.

2- نظرة فريت: (1985, Frith)

لقد قسم "فريت"مراحل تعلم القراءة إلى ثلاث مراحل متتابعة بداية من المرحلة اللوغوغرافية، متبوعة بالمرحلة الهجائية، وصولا إلى المرحلة الإملائية، حيث تتميز كل مرحلة بإستراتيجية يستعملها الطفل للتعرف على الكلمات المكتوبة، أي تسميتها و فهمها.

- المرحلة اللوغوغرافية: هي مرحلة ما قبل القراءة، تسمح للطفل بالتعرف على عدد محدود من الكلمات (حوالي 100 كلمة) التي يمكن القول بأنه قد صورها، ويتعرف عليها انطلاقا من بعض المميزات البصرية، فإن لديه رؤية عامة و تقريبية للكلمات لأنه لا يعرف الوحدات المكونة منها (حروف، مقاطع).

- المرحلة الهجائية:(la phase alphabitique)هذه المرحلة تسمح بالتعرف على الكلمات، انطلاقا من العلاقات الموجودة بين الحرف وصوته، وبهذا يتمكن الطفل **من قراءة** بعض أشياء الكلمات انطلاقا من تقسيمها . وهنا تكون الأخطاء المرتكبة، فنولوجية وليست بصرية كما يحدث في المرحلة الأولى. (أمال بن صافية، 2002،ص20)

ويبين كل من **"ستيورات"(sturat)** و**"كولترت"(coltheart)** بأن الأطفال في سن الست سنوات يقعون في أخطاء بصرية فونولوجية ،لكن عندما يكبرون فإن الأخطاء البصرية تتلاشى بينما الأخطاء الفونولوجية فتزيد .إذن هذه المرحلة تعتمد على كون الطفل يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها فيتعرف ويربط بين الصائتة والمصوتة ،ويقسم ويجمع المقاطع .وهذه المرحلة تعتبر جد هامة بالنسبة للغات الهجائية،لأنها تقدم للطفل إمكانية اكتشاف الرمز(le code)الذي يسمح بالتعرف على الكلمة اللغة.

ويرى **"منتيسوري"(montessorie)** بأن التقديم الصوتي للحرف يجب تكراره وربطه برمزه المكتوب، حتى يتحقق التعرف الجيد للرابطة "شكل الحرف وصوته".وبعد هذا يتجه الاهتمامإلى

المقطع وأخيرا إلى الكلمة (أمال بن صافية،2002،ص45)

- المرحلة الإملائية:**(la phase orthographique)** هي آخر مرحلة من مراحل تطور القراءة التي اقترحها **"فريت"**.وفيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو صور الكلمات (morphene) والطفل الذي يستعمل هذه الإستراتيجية يمكنه أن يحدد في كلمة مكتوبة مقطعا ينتمي إلى كلمات أخرى ،وينطق بنفس الطريقة وفي المرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف، أما في هذه المرحلة فالكلمة المكتوبة تعتمد أساسا طريق مباشر كما أن في هذه الطريقة تسمح للطفل الذي يتحكم في الإستراتيجية الثانية بالتعرف، التخزين، وإعادة كتابة الكلمات على شكلها الإملائي ونجد هنا طريقتين للتعرف على الكلمات :

* **الطريقة الأولى:** تعتمد على التعرف على العلاقات الموجودة بين الحرف وصوته .وتقسم الكلمات إلى وحدات يعاد جمعها وتدعى هذه الإستراتيجية بالتجميع (assamblage)

* **الطريقة الثانية** :تتميز بالتعرف على الكلمة كشكل محدد وثابت دون أن يمر إلى التجميع . وتسمى هذه الطريقة بالإرسال (adressage)لأننا نذهب مباشرة إلى الكلمة المخزنة في المعجم الإملائي.(فطاطمة، حاج صابر،2002،ص80)

6- أنواع القراءة: يمكن تحديد أنواع القراءة من أربع وجهات :

6-1- التقسيم من حيث الأداء:

أ- القراءة الجهرية: هي القراءة بصوت مسموع وواضح وهذا النوع يستلزم عدة أعضاء كالحنجرة ، الفم،اللسان، والجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رؤيتها في النصوص المكتوبة والانتقال إلى مدلولاتها (تعوينات ،1983،ص20)

أهدافها:

- تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف .

- تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم ،ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الإنفعالية المختلفة من تعجب واستفهام.

- تعويد التلاميذ السرعة المناسبة في القراءة.

- اكتساب التلاميذ الجرأة الأدائية ،وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.

ب- القراءة الصامتة: هي القراءة السرية المتحررة من النطق وتحريك اللسان والشفتين.فهي تختصر المجهود العضلي الذي يقوم به جهاز النطق وتكتفي بالقراءة الذهنية بواسطة النظر . وفي هذا الصنف يدرك القارئ الجيد الكلمات كوحدات دون أي جهد (أمال بن صافية،2002،ص48)

أهدافها:

- اكتساب التلميذ المعرفة اللغوية.

- تعويد التلميذ السرعة في القراءة والفهم.

- تنشط خياله وتغذيه.

- تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ وتنمية حواسه.

- تعويد التلميذ أن يستمتع كما يقرأ، ويستفيد في الوقت نفسه. (أمال بنصافية،2002،ص48،بتصرف)

2-6- التقسيم على أساس السرعة: يمكن تقسيمها إلى أربع أنواع :

أ- القراءة الخاطفة :وهي أسرع أنواع القراءة وتستخدم عادة للبحث عن المراجع أو لتحديد مادة علمية معينة أو لمراجعة قصة مألوفة أو للحصول على فكرة عامة عن موضوع.

ب- القراءة السريعة:وهي أقل سرعة من الخاطفة وتستعمل للحصول على الأفكار الرئيسية عن الموضوع أو بعض التفاصيل القليلة التيتستمد من مادة مألوفة.

ج- القراءة العادية : وتستخدم للإجابة عن سؤال معين أو لمعرفة العلاقة بين التفاصيل والفكرة العامة أو لقراءة مادة متوسطة الصعوبة.

د- القراءة الدقيقة المتأنية: وتستخدم للتمكن من المادة ولمعرفة التفاصيل في تسلسلها ولمتابعة التوجيهات ولحل المسائل . ولقراءة المادة الصعبة نسبيا وقراءة الشعر ، والقراءة للتذكر وللحكم على المادة المقروءة.

6-3- من حيث أغراض القارىء:يمكن تقسيمها إلى الأنواع التالية

أ-القراءة لتكوين فكرة عن موضوع متسع: كقراءة تقرير أو كتاب جديد وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث الذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة مطردة . ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق وبالسرعة مع فهم الأماكن الأخرى.(عامر برابح،2007،ص33)

ب- القراءة التحصيلية: ويقصد بها الاستذكار والإلمام وتقتضي هذه القراءة التريث والتأني، لفهم المسائل إجمالا وتفصيلا وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان.(عبد الرحمان ومصطفى،1989،ص21)

ج- القراءة لجمع المعلومات: وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة ، وكذلك كقراءات الدرس الذي يعد رسالة أو بحثا . ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة خاصة في التصفح السريع والقدرة على التلخيص . ويمكن تدريب التلميذ على هذا النوع من القراءة بتكليفهم بإعداد بعض الدروس بعد تزويدهم بالمراجع اللازمة

د- القراءة النقدية التحليلية: كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع يحتاج إلى المزيد من التروي والإمعان والمتابعة والتمحيص ولذا فإنه لا يقدر على مزاولته إلى من أوتي عظيما من الثقافة والنضج والإطلاع والتحصيل والفهم.

6-4- من حيث التهيؤ الذهني: وينقسم هذا النوع إلى:

أ- القراءة للدرس:وترتبطبمطالب المهنة وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي والغرض منها عملي يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق، ولذلك يتهيأ لها الذهن خاصة فنجد في القارئ يقظة وتأمل كما يبدو في ملامحه علامات الجد والاهتمام وتستغرق قراءته وقتا أطول وتقف العين فوق السطور ووقفات متكررة طويلة أحيانا ليتم التحصيل والإلمام وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار والربط وغير ذلك.

ب-القراءة للاستمتاع:ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت القراءة وقتا سارا ممتعا وتمحي منها الأعراض العملية والدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة إما حب الاستطلاع وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه والتماس المتعة والسلوى وقد يكون المقروء في هذه الحالة من صنع الخيال.(برابح عامر،2007،ص32)

خلاصة:

يتضح مما سبق مدى أهمية القراءة حيث يعتمد عليها التلميذ اعتمادا مطلقا في جميع المواد الدراسية، لذا يجب على المعلم أن يركز دائما في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهدا إلى لإكسابها لتلاميذه. وهذا بإتباعه بعض أنماط التفاعل الجيد والإيجابي داخل القسم بالإضافة إلى دور المحيط ومايلزم الطفل من وسائل مادية ومعنوية. حتى لا يتعرض التلميذ فيما بعد إلى بعض الاضطرابات الخاصة بالقراءة والكتابة كعسر القراءة.

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد

1- نبذة تاريخية عن عسر القراءة

2- ماهية عسر القراءة

3 -أسباب عسر القراءة

4- أنواع عسر القراءة

5- النظريات المفسرة لعسر القراءة

6- تشخيص عسر القراءة

7- أعراض عسر القراءة

8- التدخلات العلاجية

خلاصة

تمهيد:

إن استمرار تداول اللغة بين أفراد المجتمع لا يتم إلاعن طريق الاتصال اللغوي، الذي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع .أو بين كاتب وقارئ حيث أن للغة مهارات أربعة تبنى عليها ألا وهي الكلام،الاستماع ،القراءة والكتابة ومن هنا فإن القراءة تعتبر ذات أهمية تجاوزت الحد الكلاسيكي كونها عملية أوتوماتيكية إلى نشاط ديناميكي وتتابعي معقد محرك للمهارات العليا ، فهي بذلك سيرورة تكاملية بين المقروء الجديد والتراث ألخبراتي القديم.

ولعل مايزيدها تعقيدا تباين الأداء القرائي وتطرفه في أغلب الأحيان . والذي يشمل جوهر الاهتمام ومصب الانشغال في حالة السلبية والذي يسفر صعوبات،معوقات، عجز قرائي ولعل أكثرها تعقيدا وأكثرها انتشارا "العسر القرائي "أو "الديسليكسيا"(dyslexie) وهذا ما أكده **"ليندجرين" (Laindgreen)** إن العسر القرائي له تأثير خطير على النمو الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي، لعدد كبير من الأطفال (حاج صابري فاطمة،2005،ص80)

وسنحاول في هذا الفصل التعرض بأكثر دقة وتفصيل لهذا الاضطراب

1- نبذة تاريخية عن عسر القراءة:

لقد أشار **"تومسن ومارسلند "(1966)** أنه يرجع الفضل إلى**"مورجان" (1996)** وهو طبيب العيون الإنكليزي الذي كان أول من أعطى تعريفا وصفيا لعسر القراءة والكتابة ، حيث ترجع مقالته الموجودة في المجلة الطبية البريطانية الوصف الكلاسيكي والدقيق لعسر القراءة و الكتابة و قد سجل "مورجان" حالة طفل في الرابع عشر من عمره لم 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 و حسب معلمه لو كان كل التعليم شفهيا لكان الأول في صفه.

و في سنة (1896) بدأ أطباء عيون ينشرون ملاحظات مماثلة لما جاء به "مورجان" أمثال (ايتلشيب 1896- سيتفيتسون و توماس 1905، فيشر 1908).

و قبل القرن 20 اهتمت بعض الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي بعملية القراءة دون إعطاء اهتمام بصعوبة القراءة أمثال (فونت، كاتل، جفال، أوردمان) فقد استمروا في عمل دراسات أساسية تختص بالعين و ميكانيزمات القراءة، و لكن قبل انتهاء القرن 20 بقليل أصبح علماء النفس و خصوصا المهتمين بالتربية على وعي تام بهذه الظاهرة و ذلك لمعرفة الأسباب المؤدية لها(نافذة على التربية، 2001، ص25).

2- ماهية عسر القراءة:

نظرا لتعقيد هذا الاضطراب من جهة و لتباين مشارب الباحثين من جهة أخرى، فالمتصفح لهذا الاضطراب يجد تعريفات مختلفة فيما بينها، سنحاول انتقاء البعض منها و عرضها قصد مناقشتها و تحليلها.

2-1- التعاريف القاموسية:

2-1-1- تعريف لسان العرب(ابن منظور):

عسر: عسُرَ الأمر، عسرًا أو عسارة ، صعب و اشتد.

عسَّر الأمر، جعله عسيرا.

الأعسر:من يعمل بيسراه (فلان كان يعمل إلا بيده اليسرى، فهو أعسر.

القراءة:

قرأ: الكتاب قراءة، يتبع كلماته نظرا نطق بها أو لم ينطق.

أقرأ فلانا: جعله يقرأ.استقرأه: طلب إليه أن يقرأ(ابن منظور، 2000، ص320).

2-1-2- تعريف القاموس النفسي ل "سيلامي"(Norbert Sillamy,1998):

عرف "سيلامي" العسر القرائي على أنه اضطراب اكتساب القراءة.

لقد قدم "سيلامي" تعريفا شاملا غير دقيق حيث اكتفى في تعريفه على أنه اضطراب في تعلم الطفل للقراءة (Sillamy, 1991, p88).

2-1-2- تعريف "بلاش"(Dictionnaire fondamental de la psychologie)

قدم "بلاش" عسر القراءة على أنه جملة من الصعوبات الخاصة التي تعترض الطفل أثناء تعلمه القراءة(Bloch ;1998 ;p316)- لقد اقتصر تعريف **"بلاش"**على النقاط التالية :عسر القراءة أحد صعوبات القراءة أثناء تعلم القراءة .

2-1-4- تعريف معجم علم النفس والتربية:

تعطل القدرة على قراءة مايقرأ جهرا أو صمتا أو فهمه . وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق.(نافذة على التربية ،2002،ص9-10)

لقد قدم هذا المعجم عسر القراءة في النقاط التالية:

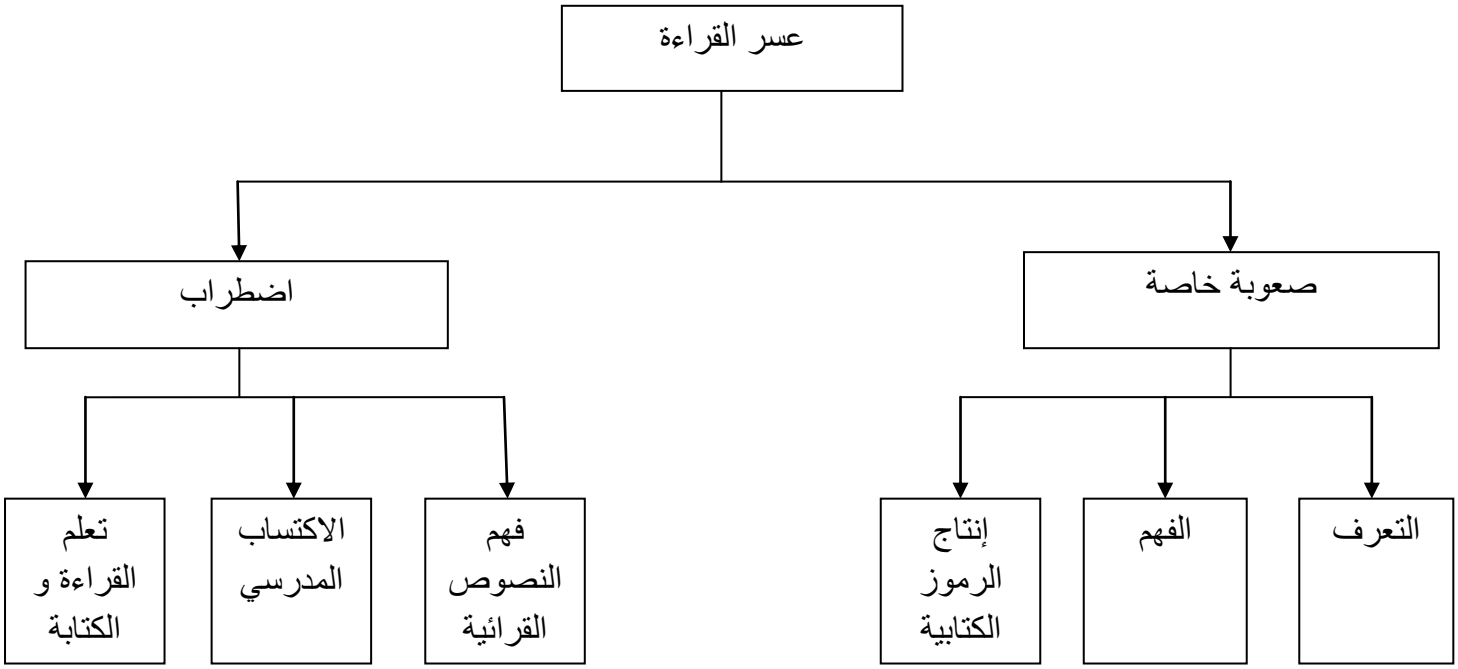
- اعتبره عطلا في القدرة على القراءة جهرا أو صمتا.
- لم يعتبر عسر القراءة اضطرابا خاصا بالطفل أثناء تعلمه لهذه المادة.

2-2- التعاريف من الدراسات السابقة:

2-2-1- تعريف برال ميسوني:(Borel Maissony)

العسر هو صعوبة خاصة في التعلم و الفهم و إعادة إنتاج الرموز الكتابية، و هي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة مابين (5 - 8 سنوات) و الكتابة و فهم النصوص القرائية و اكتساب مدرسي فيما بعد (Borel Maissony, 1973,p15)

يمكن إن نستنتج من تعريف "**ميزوني**" ما يلي:



شكل رقم(2) يوضح مفهوم عسر القراءة عند "ميزوني"

2-2-2- تعريف "دابراي"(Debray, 1979):

يعرفه على انه صعوبات في تعلم القراءة و في اكتساب آلياتها عند أطفال يمتلكون قدرات عقلية عادية، و تم تمدرسهم بصفة طبيعية و هذا في غياب الاضطرابات الحسية الحركية و المشاكل النفسية و العاطفية(حولة محمد، 2007، ص67).

نستنتج من هذا التعريف ما يلي:

-عسر القراءة صعوبة في التعلم.

- صعوبة في اكتساب آليات القراءة.

- امتلاك الطفل قدرات عقلية عادية.

- التمدرس يكون بصفة طبيعية حتى نتحدث عن هذا.

- استبعاد المشاكل النفسية العاطفية.

- استبعاد الاضطرابات الحسية الحركية.

2-2-3- تعريف "ليندجرين" (Landgereen):

إن عسر القراءة اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي لعدد كبير من الأطفال (أمال،بن صافية، 2008، ص 108).

يمكننا أن نستنتج من هذا التعريف ما يلي:

لم يقدم "ليندجرين"تعريف محدد لمفهوم عسر القراءة.

لم يقدم الأعراض الملاحظة أو التشخيص.

ذهب إلى إعطاء منحى جديد يمثل التأثيرات الخطيرة لهذا الاضطراب و هي:النمو الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي.

2-2-4- تعريف "مازو" (Mazaux) و غيغان (Guegan):

"إنها مرض نادر، يخص اضطرابات القراءة السلوكية الوجدانية، والخاصة بمواقف عائلية، اجتماعية، ثقافية،أو صعوبات التعلم المدرسي"(Mazaux, Guegan, 1990, p227).

و نستنتج من هذا التعريف ما يلي:

- يخص اضطرابات القراءة السلوكية.
- خاص بمواقف عائلية، اجتماعية، ثقافية.
- عسر القراءة صعوبة تعلم.
- لم يصنف عسر القراءة على أنه اضطراب خاص بحل شفرات القراءة، و على أنه صعوبة خاصة بالفهم و الإنتاج.

3- أسباب عسر القراءة:

يقول **"ويليس"** "القراءة تعتمد على عدة مكونات يمكن أن تصاب منفصلة، و بنسب مختلفة عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، لذلك فإن أي أية محاولة تصبو لتفسير عسر القراءة بأنها ظاهرة وحيدة السبب أصبحت غير مجدية" (حاج كادي ،2005،ص30)

ومن هنا يمكننا أن نفهم أن هناك عدة أسباب ينجر عنها اضطراب عسر القراءة، وأنها تبقى مجهولة لا يمكن الجزم بها نهائيا كسبب محدد لهذا الاضطراب، إلا إن ما يساعدنا في هذا هو الدراسات

والبحوث العميقة التي سبقت حيث يمكننا أن نذكر بعض الأسباب التي لها علاقة بهذا الاضطراب.

1- صعوبة الإدراك و التنظيم الفضائي و الزماني:

يعبر عن صعوبة الإدراك و التنظيم الفضائي وألزماني لدى هؤلاء التلاميذ بالخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل،مع اختلاف بسيط بينها، ض، ص، ط، ظ ...نتيجة صعوبة إدراك الفوارق الشكلية بين هذه الحروف أثناء تعلم القراءة و الكتابة، هاتان العمليتان تكشفان أيضا عن صعوبة إدراك التنظيم التسلسلي للحروف داخل الكلمات، أي التعرف على أن الكلمة "لغة" مثلا 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 قبل المدرسة و كفيلة بأن تعرقل النمو الطبيعي للغة الشفوية و الكتابية... (إسماعيل العيس، 1997، ص98).

2- الطرق التعليمية غير الملائمة:

إن تعليم القراءة و الكتابة، هو بالنسبة للتلميذ احترام قواعد كل منها و كيفية تطبيقها دون أن يعلم الطفل لماذا إتباعها أو أهميتها بالنسبة للمستقبل، ومن الطبيعي أن يجد الطفل المبتدئ بعض الصعوبات في هضم و استيعاب هذه القواعد و أن يرتكب أخطاء أثناء تطبيقها لكن الشيء الذي يؤثر سلبا على النمو الطبيعي لعمليتي القراءة و الكتابة هو فرض العقوبات على التلميذ الذي لا يحسن أداء إحدى أو كلتا هاتين الوظيفتين، بمطالبته إعادة كلمة أو جملة لعدة مرات في البيت حتى يضطر لحفظها، وإن نجح الطفل في حفظ هذه القاعدة النحوية أو الكلمة عن ظهر قلب، فإن نفس الأخطاء تظهر في سياقات أخرى أو في جمل و نصوص أخرى، يمكن أيضا لهذا الطفل أن يبدع أنماطا أخرى من الأخطاء(إسماعيل العيس، 1997، ص97)

3- العامل الوراثي (الجينات):

لقد نشرت هذه الفكرة منذ 1907 و أكدها **"هالقرين"** 1950 حيث وجد أن نسبة 89,7 من عسر القراءة و الكتابة تعود إلى سوابق عائلية و هذا ما استخلصه من خلال دراسة قام بها على عينة 160 ممن يعانون من عسر القراءة و الكتابة يتوزعون على 116 عائلة حيث قام الباحث بثلاث أبحاث:

1- البحث الأول:سنة 1966حيث أجرى هذا البحث على (110)طفلا واستخلصت الدراسة أن نسبة

53.6% من العسر القرائي تعود إلى سوابق عائلية.

2- البحث الثاني: سنة 1971 حيث أجرى هذا البحث على (108) طفلا واستخلصت الدراسة أن نسبة 52 من الصعوبة في القراءة والكتابة تعود إلى سوابق عائلية.إلى الخلفية العائلية. (حاج كادي،2005 ص45)

بالإضافة إلى عدة عوامل أخرى منها ترجع إلى الطفل نفسه ، كالعجز في إحدى الحواس خاصة البصر أو السمع أو إصابة التنفسي وأعضاء النطق زيادة على المشاكل النفسية والعقلية كقصور الانتباه، اضطرابات الذاكرة خاصة العاملة .فهذه العمليات المعرفية عادة ما تكون السبب في إنحراف أي وظيفة معرفية قد تسبب العسر القرائي .(أمال بن صافية ،2002،ص50)

4- أنواع عسر القراءة:

1- عسر القراءة الفنولوجي (la dyselexie phonologique) يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية ، التي يظهر فيها عيب أولي في التكاملبين أصوات الحروف . ويعاني هؤلاء الأطفال من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها .

إذ أن إستراتيجية التحويل - حرف - صوت لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب.ويتميز هذا باضطرابات في المعالجة الفونولوجية وإلى جانب هذا النقص الفونولوجي فإن هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة .(أحمد فهيم 2008 ،ص34).

2- عسر القراءة التطورية السطحية:(la dyselexie de surface) ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات . ويعاني هؤلاء الأطفال صعوبة في نطق الكلمات المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة ، فالتعرف البصري الأوتوماتيكي لايحدث. ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية ن وغالبا ما تصاحب هذا النوع اضطرابات معرفية مثل –غياب المعرفة المخصصة حول كتابة الكلمات فهؤلاء الأطفال لا يعرفون شكل كتابة الكلمة . بالرغم من أنه سبق لهم التعرف عليها عدة مرات ولديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون ، ولايمكنهم الاستعانة بأشكال مخزنة حول تلك الكلمات .

كما يقع هؤلاء في أخطاء بين وحدات الصوت سواء في كتابتها أو عند تعريفها ، وهم يعترفون أنهم يقدمون عشوائيا أحد المعاني الممكنة للشكل الكتابي وإلى جانب إلى هذه الاضطرابات المعرفية نجد اضطرابات في الذاكرة البصرية واضطرابات بصرية إنتباهية (فتحي، س،1982،ص15)

3- عسر القراءة المختلط(la dyselexie mixte) يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبة الصوتية (النوع لأول)والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني). لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة القراءة ، لأن الممرين المستعملين فيها التجميع (rassamblage) والإرسال(adressage) مصا باتان وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية (alexie) .(أمال بن صافية ،2002،ص58)

5- النظريات المفسرة لعسر القراءة :تعددت النظريات المفسرة لهذه الظاهرة فمنها من أرجعتها إلى عدة أسباب ومنها من أكدت على وجود سبب واحد لها

1- النظرية العصبية أو العضوية :ترجع هذه النظرية عسر القراءة إلى إصابة دماغية عند الطفل ،وجل الأعمال التي نادت بهذه النظرية تمت في كندا والولايات المتحدة الأمريكية . حيث لاحظ المختصين أن فحوصات ثلاث وستين من خمس وسبعين حالة من عسير القراءة .كانت غير عادية وتعتبر من أقدم النظريات التي تقول بأن مصدر عسر القراءة إصابات غير ظاهرة تمس مراكز اللغة والدماغ . وحتى الآن لايوجد إثبات تشريحي يؤكد هذه النظرية

2- النظرية الوراثية:ترتكز هذه النظرية على ثلاثة عناصر:

أ- عسر القراءة العائلي.

ب- الهيمنة الذكورية على الإناث في حالات عسر القراءة.

ج- ولقد تبنى هذه النظرية الباحث الأمريكي "دوبز **هانكي"(Dobez Hankky)**، الذي وضع عسر القراءة ضمن الأمراض الجينية (محمد علي كامل، ص75).

و يوافقه في الرأي **"هالقريندافو"(DavoisHallgren)** حيث درس سنة 1950 مائة وستة عشر طفل، و توصل إلى القول بأن 90% منهم ينحدرون من عائلات تعاني من عسر القراءة.

3- النظرية البيداغوجية:بعض الباحثين يرجعون مسؤولية كبيرة للبيداغوجيا في تكوين و ظهور عسر القراءة، أي أن بداية سيئة في تعلم القراءة يمكن لها أن تؤدي إلى تهيئة الظروف لظهور عسر القراءة، و هي تؤكد على عدم وجود اضطراب بأعراضه، و إنما صعوبة تظهر عندما يدخل الطفل الوسط المدرسي، وتكون طرق التدريس غير موفقة حيث تقدر الحالة العامة لعجز القراءة عند أطفال المدرسة الابتدائية ما بين 10 % إلى 20 % (محمد علي كامل، ص 77).

4- النظرية النفسية العاطفية:بعض النقاط التي لوحظت على عسير القراءة جعلت الباحثين يفترضون وجود سبب عاطفي في ظهور عسر القراءة، الفشل الذي تعرفه جلسات إعادة تربية عسير القراءة

و النتائج الدراسية التي غالبا ما تختلف تبعا للجو و الصراعات النفسية، و النظرية الأولى في هذا المجال تبناها "ميكائيلي" و "بورسي" **(Bourcier- Mucchielli)**التي تؤكد وجود اضطراب في علاقة الأنا بالوسط، و التي تؤدي إلى غموض المعالم، هذا الغموض يمنعه من الوصول إلى الذكاء التحليلي و الترميز.

أما النظرية الثانية في نفس هذا الاتجاه فتبناها **"شاساني"(Chassagny)**و أساسها معطيات التحليل النفسي، و يعتبر رواد هذه النظرية أن عسر القراءة مظهر من مظاهر الاتصال نتيجة اضطرابات عاطفية كانت موجودة لدى الطفل و هي عميقة جدا (محمد علي كامل، ص80).

5-النظرية الأداتية:أرجع بعض الباحثين هذه الصعوبة إلى الاضطرابات الوظيفية، استندوا في ذلك إلى الأخطاء التي يرتكبها عسير القراءة أثناء قراءته و التي تكون في اتجاه الحرف خاصة.فبالنسبة ل **"بورال ميزوني" (Borel Maissony)**يعتبر عسر القراءة عجزا في التنظيم الزماني و الفضائي ، و يذهب "اجوريا جيرا**" (Ajuriaguerra)** إلى أن عسر القراءة مشكل في النضج الوظيفيهذه الأخطاء التي لوحظت على عسير القراءة و الناتجة عن عدم النضج أو تأخره هل تكون مصاحبة فقط أم سببا له، لم يصل العلماء حتى إلى إجابة عن هذا السؤال بالرغم من أنهم لخصوا هذه الملاحظات فيما يلي:

أ- اضطرابات الجانبية: يعاني عادة عسير القراءة من غموض في الهيمنة الجانبية الناتجة عن عدم ترسيخ هذه الهيمنة على المستوى العصبي الناتج عن خبرة معينة ضعيفا، ويؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة.

يؤكد **"اجوريا جيرا" (Ajuriaguerra)** ذلك في قوله أن غموض الجانبية يعرقل عملية القراءة.

ب-اضطرابات الصورة الجسمية:

طبقت عدة اختبارات على تلاميذ يعانون من عسر القراءة أكدت فرضية أن عسير القراءة يعاني من صعوبة في تسمية أجزاء جسمه أو تمثيلها تمثيلا جيدا (أمال بن صافية،2002،ص54)

ج- اضطرابات الهيكلة المكانية:تكون القراءة في اللغة العربية من اليمين إلى اليسار، أما في اللغة الفرنسية مثلا من اليسار إلى اليمين، و في الصينية من فوق إلى تحت، تقوم هذه العملية على تقطيع الكلمات حسب بناء الجملة، كل حرف له شكل موجه، و كلما كان هناك غموض في الحرف كلما أكد ذلك إلى تغييره، و بالتالي قراءة سيئة أو رديئة.

إن التخزين السليم لمعنى الكلمات يساعد على إتباع المعنى الحاضر و توقع و تخمين المعنى الذي يلي

ما سبق، إنه التوجه الذي يأخذه النص.
و ما لوحظ عند عسير القراءة هو عدم اكتساب مفاهيم المكان مثل "يمين" ،"يسار"، "أعلى"، "تحت"إن التوجه السيئ في الحيز هو الذي يعيق عملية القراءة .(أمال بن صافية،2002،ص55)

د- اضطرابات الهيكلة الزمانية:

تشترط القراءة التحكم في الإيقاع، تتابع الأصوات في الزمن، معرفة المدة و تذكر سمعي، التمايز بين معاني الأصوات... وكذلك المرور إلى الترميز، الربط بين عدة عمليات منها حركة العينين و لغته الداخلية (ذهنية) و التنفس في حالة القراءة بصوت مرتفع، كل هذا يتطلب و جود قدرات على مستوى الإدراك الزمني.

6- تشخيص عسر القراءة:

لا نعرفبالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة، حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص لآخر، و يعد كل شخص حالة منفردة و لذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، و هناك الكثير من التعقيدات و التي تنبع من التفريق البصري أو الذاكرة أو مجرد الثقة بالنفس ، و من ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات(ولينجفورد سيدرك، ص215).
وما يجعل التشخيص صعبا هو الفوارق الفردية واختلاف عسيري القراءة بالاضافة إلى تدخل عدة ميادين، لذلك فلابد من استخدام أدوات تقييم متعددة منها ما هو طبي و تربوي، لغوي و نفسي (محمد عودة الريماوي، ص304).
ولا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة (إسماعيل العيس،1997،ص،98)، ولهذا فلابد من إخضاع عسيري القراءة لعدة فحوصات

أ- اختبار طبي عصبي:لابد من هذا الإجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ أو سبب آخر في العين.

ب- اختبار أرطوفوني:

عن طريق فحص اللغة الشفوية و المكتوبة و اختبار المفاهيم الأولية .

ج- اختبارات نفسية:

تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء و من جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية. (عياد مسعودة،2007،ص185)

7- أعراض عسر القراءة:كل الأطفال في بداية تعلمهم يعانون من اضطرابات أو مشاكل على مستوى القراءة، لكنهم سرعان ما يتخلصون منها في آخر السنة الأولى أو في السنة الثانية من تمدرسهم، لذا لا يمكن التكلم عن عسر القراءة إلا بعد سنتين كاملتين من التمدرس. يقول**"جادول"(Jadoul) "**إن صعوبات القراءة تظهر لدى الطفل في المراحل التعليمية، ويمكنها أن تبقى و تترسخ فيه إذا لم يهتم بها، و بهذا يدوم ذلك القصور- في تعلم القراءة - طويلا، ومدى الحياة ، فالاضطرابات الخاصة بالقراءة لا تتسبب في تأخير الطفل دراسيا فحسب، وإنما تتسبب في اضطراب العامل الزمني لديه عامة " (أمال ، بن صافية ،2002،ص60).و لقد حصر **"ع تعوينات"** تلك الصعوبات في تعلم القراءة و الكتابة فيما يلي:

- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام و المستوى في القراءة و الكتابة، فمستوى القراءة و الكتابة منخفض عن مستوى القراءة و الكتابة للصف بشكل عام.
- اللاتطابق بين نتائج القراءة و الكتابة مقارنة بنتائج الحساب.
- عدم القدرة على ربط و ترتيب الحروف و الكلمات لبناء الجملة.- صعوبة في فهم المفردات .
- الإتباع بالإصبع للنص المقروء.
- ترك الكلمات و السطور أثناء القراءة.
- عدم تطبيق القواعد و المهارات المطلوبة في القراءة.
- القراءة البطيئة و التهجي.- إهمال الترقيم في اغلب الأحيان (ع.تعوينات، 1998، ص27).

لم يحدد **(ع عوينات)**أنواع الاضطرابات التي يقع فيها عادة المعسرون قرائيا بل تكلم عن المظاهر بينما **"ويليس"(Welis)**تكلم عن أربع من تلك التغييرات التي تحدث على مستوى الكلمة و هي :

* **التغييرات الدلالية:**كأن يعوض التلميذ كلمة بأخرى لديها نفس المجال الدلالي، مثلا: كلب(dog)يقرأه قط (cat).
* **الحذف:** كأن يحذف حرفا أو مقطعا، أو مجموعة حروف من الكلمة.
* **الاستبدال:** كأن يقرأ كلمة بأخرى لديها نفس الحروف، لكن ليس لديها نفس الترتيب مثلا:"hagara"تقرأ "gahara".
* **الاضافة:** بأن يضيف للكلمة حرفا أو مقطعا و هذا عندما يجد صعوبة في قراءتها مثلا:"oallaga" تقرأ "oamagi".

ووجود عدة أنواع من تلك الصعوبات لا يعني حتما بأننا سنصنف التلميذ ضمن المعسرين، وإنما تكرار تلك الأخطاء و زيادة نسبتها في القراءة هو الذي يمكننا من التشخيص (أمال بن صافية،2005،ص75) و قد تكلمت**"بوريل ميزوني"(Borel Maissony)** عن بعض الأعراض المصاحبة لعسرالقراءة،

و التي هي من خصوصيات هؤلاء الأطفال.

- **اضطراب في التوجه الفضائي:**و يظهر كصعوبة في تحديد مواقع التخطيط الجسدي، إلى جانب وجود جانبية مضطربة تكمن حتى في عدم تمكن الطفل من تحديد يمناه عن يسراه.

- **اضطرابات في تحليل الظواهر الصوتية:** يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في تقدير طبيعة الفونوماتأو العناصر النطقية للكلام، و هذه الصعوبة في الإدراك تعود إلى الخلط بين الصوامت.

- **اضطرابات رقمية إيقاعية:**تبرز في صعوبة إعادة عدد من الضربات الإيقاعية.

- **وجود فجوة في المجال اللغوي:** يمكن أن تعود إلى وجود بناء سيء للمرحلة الكلامية على مستوى شكل الكلمات و تنظيمها.

و ترتكز **"بوريل ميزوني"(Borel Maissony)** كثيرا على مشكلة التوجه التي اعتبرتها ثابتة عند جميع المعسرين (أمال،بن صافية، 2005، ص62).

بينما **"ايتيان" (Estiene)** فيرى بأن اضطراب التوجه ليس أساسي، إذ أن هناك أطفالا لا يقرؤون جيدا و بالرغم من هذا فهم لا يعانون منه. و في كثير من الأحيان ينعكس اضطراب عسر القراءة على بعض المواد الأساسية، خاصة الكتابة، (الإملاء)، لكن يلاحظ أن بعض المواد الأخرى يحسنها التلميذ حتى و لو كان يعاني من عسر القراءة كالحساب أو المواد التي لا تتطلب منه القراءة، و خاصة القراءة الجهرية.(أمال بن صافية،2005،ص 63).

8-التدخلات العلاجية لعسر القراءة:

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

و لعل الحديث عن التكفل يتقاسمه كل من (المنزل، المدرسة...) وهذاالإلزامية التوفيق بين كل الأطراف للوصول إلى انتقاء .ولقد ظهرت منذ مدة طويلة عدة طرق نلخصها كما يلي :

1- طريقة"بورال ميزوني"(Borel Mzisonny) وهي على رأس الطرق العلاجية بفرنسا حيث تستعمل مع الأطفال الذين يتراوح أعمارهم من(7-8) سنوات ،تعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلق إرتباط بين الحروف المكتوبة والصوت.

2- طريقة"شاساني"(Chassagny)وهي طريقة جديدة في تعاملها مع عسير القراءة ، وتطبق على الأطفال الأكبر سنا ،أساسها الاتصال وهدفها إقامة علاقة بين المعالج والتلميذ ،حيث تدفع هذه الطريقة الطفل العسير القراءة إلى التعبير والحوار الحر ،إنها نوع من العلاج النفسي.

3- طريقة"روجرس"(Rogers)فإعادة التربية تكون بصرية. إذ كان "الانتباه 'قابل للتغيير يمكن أن يعطي إستعماله نتيجة إيجابية ،مع وجود علاقة أو اتصال شفوي وتكون إعادة التربية حكية مع الأطفال الذين يعانون من الإفراط في الحركة ،ويحتاجون إلى بذل طاقة جسدية .

بالإضافة إلى إعادة التربية النفسية والحركية باعتبار أن هناك عدة اضطرابات في عدة نواحي مثل (البنية الفضائية والعلاقات المكانية ومفهوم الزمان والجانبية)، كما يقول**"لوناي"(Launay)**إن هذا النوع من الأطفال يحتاج إلى تهيئة نفسية-حركية محكمة وإلى تربية جسمية.(عياد مسعودة،2007ص152)

كما نجد أن **"إيكول"** حدد **(Ecwol,1977)** ثلاث أنواع من البرامج للقراءة والتي بمثابتها أن تساعد عسير القراءة.

1- البرامج النمائية: وهي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي وتكون ملبية لحاجات التلميذ

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

3- البرامج العلاجية : برامج لتعليم القراءة تكون خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية الفرعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة (فاطمة بن صابري،2005،ص167)

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا في هذا الفصل تقديم إحاطة شاملة لأولئك الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، هذا الاضطراب الذي اهتم به العديد من الباحثين لأجل تحديد مفهومه و ضبطه ، وتقديم الخلفية التاريخية الخاصة به، كما حاولت من خلال الدراسات السابقة أن تتعرض إلى بعض الأسباب المؤدية إليه، و تقديم بعض الأعراض التي تساعد المدرس و الأخصائي القائم على عملية التشخيص لهذه الظاهرة المتفشية في أوساط المدارس بمختلف مراحلها، لنعرج بعدها على أنواعها و ختاما التدخلات العلاجية لنختم هذا الفصل بخلاصة.

كما سنحاول ربط اضطراب "عسر القراءة "بالبنية الفضائية" كمتغير أساسي للدراسة الحالية.

الفصل الرابع:البنية الفضائية

تمهيد

1- مفهوم البنية الفضائية

2-تطور البنية الفضائية

3- أهم عناصر إدراكات البنية الفضائية

4- تعريف الجانبية

5- نمو الجانبية عند الطفل

6- ادراك المكان

7- مراحل نمو إدراك المكان

8- مفاهيم الاحتفاظ المتعلقة بالمكان

9- تمارين تطور البنية الفضائية

10- اضطرابات البنية الفضائية

11- علاقة البنية الفضائية "المكانية" بعسر القراءة

خلاصة

تمهيد:

منذ بداية الطفل حياته تنقل له معاني ومفاهيم حول الأشياء،صفاتها ،خصائصها،وأدوار الأشخاص المحيطين به. فلكل منهم أهمية وذلك من خلال العمليات الحسية الحركية لتنتقل من نمط المحسوسات إلى نمط الأفكار فهي أولية لنشأتها المبكرة ولكونها ضرورية في النمو والاستعمال اللغوي على السواء ومن هذه المفاهيم مفهوم الفضاء أو المكان حيث يتم انتقال الفضاء عبر عدة مراحل من خلالها يدرك الطفل وضعية جسمه ووضعية الأشياء في الفضاء ومن هنا نتساءل ماالبنية الفضائية وكيف يكتسب الطفل مفاهيمه وما علاقتها بعسر القراءة وهذا ما سنتطرق له في هذا الفصل بالتفصيل.

1- مفهوم البنية الفضائية: (القدرة المكانية)

1-1 تعريف البنية الفضائية :هي إدراك المسافات والأبعاد بدقة . إدراك الطول والعرض والسمك والارتفاع والعمق والحجم وكذلك إدراك العلاقات بين الأشياء السطحية أو المجسمات وما بينهما من تشابه واختلاف وهي تتعلق بمدركات حسية وواقعية يتكون مفهوم المكان ابتداء من الادركات التي تعرفنا على العالم الخارجي وعلى أجسادنا فمنه فالمعلومات البصرية السمعية اللمسية هي التي تساعد على الإدراك المكاني حتى يتكون وعى للإفراد :

باقتراب أو ابتعاد الحركات الأشياء أو الأشخاص.

بالطرق .التوجه .تحرك الجسم في الفضاء المحيط .

ومنه يمكن تعريف القدرة كالآتي :

-هي قدرة الفرد لتموضعه وتوجهه أو تنقله في بيئته

- القدرة على التموضع والتوجه وتنظيم وإدراك الأشياء في العالم القريب والبعيدوتعرف أيضا أنها إدراك المسافة الفاصلة بين الإنسان المدرك والشيء المدرك القريب أم بعيد وإدراك المفاهيم أمام – خلف- فوق- تحت -وإدراك ثبات الحجم . (بلغيري وفاء ، 2005 ،ص 29)

2- تطور البنية الفضائية

يتم تطور البنية الفضائية عبر المراحل وهي :

*** المرحلة الأولى من 0الى 4اشهر:**

تصور الفضاء بالنسبة للطفل محدودة جدا الوليد في هذه المرحلة يخيل له أن العالم الخارجي عبارة عن مدركات حسية مجزئة وانية متعلقة بلحظة معينة إذا فهؤلاء يميز ولا يربط علاقات بين هاته المدركات التي ترتكز في نموها أساسا على الأمومة من حيث لمساتها .نظراتها .كلامها أي أن كمية ونوعية المعلومات الخارجية التي يتلقاها الرضيع مرتبطة بمدى رعاية أي الاهتمام الامومي فالرضيع يرى ذلك بتعصبه بصياحه بابتسامته بنظاراته .

إذا فكل المدركات الحسية مرتبطة بطريقة أو بأخرى بالأم عند الإحساس بالرضي وبعدمه ولا يترك أبدا للفضاء بعدا حقيقيا واحدا. عالم الرضيع هو فضاء للنظر. للسمع، للمص، للمس، للحس، وهي فضاءات لا رابط بينها . (Josianne Lacombe,1996,p79-90)

*** المرحلة الثانية من 4 أشهر إلى سنتين :**

في هذه المرحلة يتحرك الطفل في محيطه الفضائي ولكن من دون تحليله .تطور وضعية المشي الذي يصاحب الطفل من وضعية القعود إلى المشي الأوتوماتيكي ومن ردود فعل اعتباطية إلى رؤية منظمة ومفهومه لربط علاقة بين النظر الفهم وهذه قاعدة أساسية لتكوين الفضاء ويبدأ التمييز شيئا فشيئا ويصبح عادة المدركات الفضائية عند الطفل مرتبطة بخبرته ولمساته وأفعاله .

* **من أربعة إلى سبعة أشهر :** مرحلة إدراك الأشياء المرئية مع نضج وتنسيق حركة العين واليد فإن الطفل وبالتدريج يكون روابط بين مختلف الفضاءات الحسية والمدركات الجديدة المكتسبة والتي تميز هذه المرحلة التثبيت (فهم الشكل)

* **من 7 إلى 8 أشهر :** التثبيت في الحجم : الرضيع يتعرف على رضاعته ويستطيع أن يديرها بين يديه ويرضع منها .

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

* **من 12 إلى 13 شهرا :**باستطاعة الطفل إيجاد الأشياء المخبأة عنه بكل سهولة وباستطاعته رؤية تحرك الأشياء حوله .

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

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

* **المرحلة الرابعة :بعد 7سنوات :**تصل إلى 7سنوات : الطفل سوف يحتفظ بالألفاظ وحالات التوجهات المكانية نحو 6سنوات يعلم أن كتابة الكلماتمن اليسار إلى اليمين والعكس.

كما انه قادر على تنظيم فضائه وفقا لاحتياجاتها ولكن هذا محدود ودائما بالفضاء المحيط به بعد 7سنوات يصل الطفل إلى الفضاء التصوري وهو يكون قادر على الرسومات التي تتمحور حول مفهوم

الفضاء من ناحية أخرى في هذا العصر يكتسب الطفل مفهوم المحافظة على المسافات والكميات والإشكال .(josiann lacombe,1996,p90-91)

يحتاج الأطفال إلى الإحساس بالحدود المكانية مثل أعلى وأسفل ويمين ويسار بوجه عام يتعلم الطفل أولا أعلى ثم أسفل بعدها أمام وخلف وأخيرا جانبا ويعد طفل سنة ثالثة تقريبا قادرا على فهم أعلى وأسفل وأمام وخلف وفي الفترة ما بين سن 4 إلى 5 يصبح الطفل قادر على التمييز اليمين اليسار وذلك عن طريق بعض أجزاء الجسم كالعينين واليدين والرجلين والأذنين أما بالنسبة للاتجاهات فقدرة الطفل تزداد في فترة 6 إلى 12 سنة وبوجه عام فإن طفل سن 8 يكون قادرا على تحديد مكان الكرة أثناء التصويب في كرة القدم .(مريم سليم،2002،ص270)

3- أهم عناصر إدراكات البنية الفضائية:

1- إدراك العمق:يستخدم الباحثون في المجال الإدراكي مصطلح الإدراك العميق من أجل 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 أو في الجانب أو في الأمام.
و قد شوهد النموذج البدائي لإدراك العمق من خلال التجربة التي ظهر الطفل فيها بعمر أسبوعين إلى أحد عشر أسبوعا و هو موضوع أمام شاشة، حيث يكبر الطفل بسرعة متقدما إما بطريقة نظامية على وشك الحدوث قبل الخروج عن اطار، و في تجربة أخرى يدرج جسم حقيقي صوب طفل بسرعة بحركة تصادمية لكنه لا يصل إليه (روبرت واطسون و هنري كلاري،2004،ص202).

2- إدراك الأشكال و علاقتها المكانية: تختلف قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية القائمة بين الأشكال تبعا لاختلاف مراحل نموه و بين حياته، و تدل دراسات**"بياجية"** على أن الطفل في ما بين السن الثانية و الثالثة من عمره لا يدرك من ثلث العلاقات، إلا ما كان منها عمليا نفعيا متصلا اتصالا مباشرا بإشباع حاجاته و رغباته، و أنه في ما بين الثالثة و الرابعة من عمره يدرك العلاقات المكانية الذاتية أي علاقته بهاو بعلاقتها به.
ويكيف نشاطه و سلوكه وفقا لهذا الإدراك، و انه بعد أن يجاوز الرابعة من عمره يدرك العلاقات المكانية الموضعية فيدرك انه كائن وسط كائنات أخرى أي إن له وجود 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- إدراك الألوان و علاقته بادراك الأشكال:

يفسر سلوك الأطفال من قبل سن الرابعة عن قدرة خاصية متطورة في تمييزهم للألوان و اختيارهم لهو معرضهم إياها، و يستطيع الطفل العادي في مثل هذه السن أن يفرق بين الألوان المختلفة كالأحمر و الأزرق لكنه يلقى صعوبة كبيرة في التفرقة بين درجات اللون الواحد لتقاربها و هكذا تقترب الأسس النفسية لإدراك الأشكال أي الطفل يدرك التباين و التفاوت قبل أن يدرك التماثل و التشابه. هذا ويخضع نمو إدراكات الألوان و الأشكال اتجاهات النمو العامة،فإذا اخترت الشكل و اللون في اختيار الأشكال قبل أن يميل إلى اختيار الألوان لأن الشكل أعدم من اللون.(فؤاد بهي السيد،1956،ص118)

4- مفهوم الجانبية:

الجانبية هي تفوق الجانب الأيمن أو الأيسر عند استعمال أعضاء الجسم (يد ،رجل، عين) الذي له علاقة في وظيفة جزئي الدماغ الكروي. (Robert ,1997p822)

ويعرف **"أزمار"(Azmar)** الجانبية بأنها مجموعة من الخصائص وحالات اللاتماثل الوظيفي التي نلحظها على مستوى أعضاء الجسم (يد، رجل ،عين) والتي تترجم عن طريق هيمنة عضو ما مقابل نفس العضو من الجهة الأخرى من الجسم خلال الحركات العفوية أو الموجهة . تكمن في الجانبية أي في التنظيم التدريجي لهذه الهيمنة.

وتعرف الجانبية في معجم الأرطوفونيا: بأنها الغلبة أو الهيمنة الوظيفية لجزء من الجسم الإنساني بالنسبة للجزء الأخر.

بالنسبة **"لبورت"(Burt)** الجانبية هي اليد المفضلة في الأعمال اليدويةالجديدة .

أما بالنسبة **"براين"(Brain)** نقول إن شخصا يمني إذا كان يستعمل اليد اليمنى في الحركات الدقيقة بصفة أفضل (عياد مسعودة،2007،ص65)

وحتى يومنا هذا لم نجزم فيما إذا كنا نولد يساريين أو يمنيين أو نصبح فيما بعد ذلك كذلك ،وحتى الآن لم يستطيعوا أن يجيبوا على السؤال التالي لماذا أغلبية الأشخاص يستخدمون اليمنى.

5- نمو الجانبية عند الطفل :

يتفق معظم الباحثين على أن تكون وتتطور الجانبية ، يختلف من طفل لأخر ، وأن هناك تذبذب في ظهورها عند الأطفال حتى نستطيع أن نقول بأن هذا الطفل يمني أو يساري.

ويرجع ظهورها حسب العلماء دائما إلى عدة عوامل منها النفسي الحركي ،ونمو ونضج نصفي الكرة المخية ، ويعطى لسن الطفل دور كبير في اكتساب الأفضلية اليدوية ، كما يؤثر فيها أيضا المحيط العائلي. (Robert,1981,p67)

ولقد اختلف العلماء في تأكيد المراحل العمرية التي تستقر خلالها الجانبية :

- بالنسبة **"جيزلوآمس"(GeseletAms)** فإن الهيمنة الجانبية تبدأ في الظهور منذ الولادة وتستقر بين ست وثماني سنوات . وهي مقسمة إلى تعرف الطفل على يمينه ويساره أولا ثم ينتقل إلى يمين ويسار الآخرين ، ثم إلى تحديد الأبعاد الأخرى والتي لا بد أن يميزها أولا عن نفسه ثم بالنسبة للموضوعات الخارجية . ولا يستطيع الطفل أن يميز بين يمينه ويساره قبل سن الخمس وست سنوات ، كما تؤكد ذلك **"تورات"(Tourette)** ثم يمر إلى المكان القريب أما التعرف على يمين ويسار الآخرين هو أمر أكثر تعقيدا لأنه لا بد من وضع الشخص نفسه في مكان الآخر حتى يستوعب بأن العملية لا بد أن تكون معكوسة ثم بعد ذلك تحديد وضعيات عدة موضوعات بالنسبة لبعضها البعض (عياد مسعودة،2007،ص68)

أما بالنسبة **"لبياجيه"(Piaget)** الذي قام بدراسة تفصيلية حول يمين –يسار من خلال إخبار "هاد بياجيه"(Piaget-Head)ولقد خلص إلى مايلي:

- التعرف على الذات يكون نحو سن ست السنوات .

- التعرف على الآخرين يكون نحو ثماني سنوات.

- التعرف على الأشياء يكون مابين العشر إلى اثنا عشر سنة.

- يظهر يمين - يسار على الذات في نفس الفترة الزمانية لدى اليُمنيين واليساريين . أما التعرف على الآخرين فيعرف اليساريون تأخر طفيف وكذلك التوجه بالنسبة للأشياء ويمكن تلخيص معظم هذه المراحل فيما يلي :

- في حوالي الشهر الرابع: يكون الطفل قادر على تمرير يده أمام عينه وإعادة تمريرها من جديد . وهنا يمكن القول بأن إحدى اليدين يمكن أن تقوم بهذه العملية عوضا عن الأخرى.

- في حوالي الشهرالسابع: يكون الطفل قادر على تمرير شيء من يد إلى أخرى حيث تكون إحداهما أكثر مهارة من الأخرى في أداء الحركة . وهذا أيضا دليل واضح على التفضيل الجانبي الذي يظهر

في مختلف النشاطات اليدوية، حيث يميل الطفل إلى استعمال يد أكثر من الأخرى وتصبح أكثر مهارة وعلى هذا فإن الأحداث والتجارب التي يمر بها الطفل هي التي تحدد سيطرة الجانبية التي لا تتكون بصورة نهائية، إلا بعد أن يقطع الطفل مراحل معينة من نضجه بحيث تبدآ الهيمنة بشكل واضح بعد الشهر الثامن عشر ، عندما يصبح الطفل يتعامل مع لعبة وتصبح أكثر دقة في العام الثاني عندما يصبح يأكل بأصابعه أو يرسم خط بواسطة القلم. (عياد مسعودة،2007،ص68)

- ويلخص **"بياجيه"Piaget()** الفترة التي تتكون فيها الجانبية فيما يلي:

في حوالي أربع - خمس سنوات: يستطيع الطفل تعيين يده اليمنى ويده اليسرى بالرغم من أنه يميز بينهما إبتداءا من النشاطات الأولى ويبدي المولود الجديد أفضلية استعمال اليد اليمنى أو اليسرى في سن مبكرة ، إلا إن هذا الاستعمال يتضح نهائيا في سن العامين وتفضيل جانب عن جانب آخر يتضح أكثر مع تطور العمر حيث يستغرق من سنتين غلى ثلاث ليفهم أن الشجرة الموجودة على يمين الطريق عند الذهاب ، تكون على اليسار عند الإياب وأن اليد اليمنى للشخص الجالس تقابل يسار الطفل، كما انه يستغرق وقتا أكبر ليدرك إن الشيء (ب) الموجود بين (أ)و(ج) يكون في نفس الوقت على يمين (أ) وعلى يسار (ب) وتعتبر الحركة أساس الجانبية ، حيث أن التناسق بين العين واليد هو الذي يحقق الانسجام بين الحركة الدقيقة وبين الإدراك البصري ، وهي أيضا للعمل في عالم منسق ، مستعملة في ذلك التنظيم الفضائي الذي هو جزء من الجانبية ولكي يميز الطفل يمناه عن يسراه عليه أن يكتسب البناء والتركيب أي الشكل ، الحجم ، والتجريد الذي يسمح له بالعيش في المكان .

وتسمح التنقلات الأولى للطفل من حبو – وزحف –بإكساب الفرق بين الأمام والوراء أما المشي فسوف يكسبه الفرق بين اليمين واليسار.

إذن فالجانبية تتبع الإكتسابات الفضائية (المكانية) للطفل في كل خطواته . فهو يضع معالم على جسمه ثم يسقطها حتى ينظم مكانه بشكل مستقل عن الجسم . ذلك إن التعرف على اليمين واليسار ينتج عن استيعاب الطفل للفرق بين يمناه ويسراه وتطبيق هذا الفرق على المكان تعد هي المرحلة الأولى في التوجه الفضائي.(محمد عودة،2003،ص202)

6- إدراك المكان :

1- مفهوم المكان : يرى **"لبينز"(Leibniz)** بأن المكان هو مجموعة من العلاقات بين الموضوعات يكون كل واحد منها مصدر للأخر وأنه المحيط الذي من خلاله نستطيع تحديد الأشياء ،ن أما المكان المادي فهو ذلك الامتداد الذي لا يعيق الحركة .(عياد مسعودة،2007،ص87)

ويعرف في قاموس الارطوفونيا: المكان هو ذلك الامتداد الغير محدود والذي يحتوي ويحيط بالموضوعات التي ندركها بواسطة حواسن (Robert,1997,p519.)

إن دراسة المكان تعتبر من الدراسات المهمة والصعبة في آن واحد لأن مفهوم المكان ن يعتبر من المفاهيم الكيفية المجردة والتي من الصعب التحكم فيه وقياسه.

ولقد درس**" بياجيه"**(Piaget) وبين أنه يبدأ في التكوين لدى الطفل في المرحلة الحسية الحركية بالإضافة إلى تكون الموضوع الزمان والسببية . فأثناء النمو يكون الطفل في ذهنه عالم ووسطا ثابتا يحدد فيه نفسه . وتختلف قدرته على إدراك العلاقات المكانية القائمة بين الأشكال تبعا لاختلاف مراحل نموه عبر سنوات حياته .فؤاد البهي السيد،1956،ص141)

وتدل دراسات" **بياجيه "(Piaget)"نهلدر"(Inhelder)و"ميلر"(Mair)** على أن الطفل فيما بين سنتين وثلاث سنوات من عمره ،لايدرك من تلك العلاقات إلاما كان عمليا نفعيا.ومتصلا اتصالا مباشرا بإشباع حاجاته ورغباته وأن فيما بين ثلاث وأربع سنوات من عمره يدرك العلاقات المكانية الذاتية أي علاقاته بهاو وعلاقتها به،ويكيف نشاطه وسلوكه وفقا لهذا الإدراك .ويكيف نشاطه وسلوكه وفقا لهذا الإدراك . أما بعد الأربع سنوات فيصبح يدرك العلاقات المكانية الموضوعية ويعي أنه كائن حي وسط الكائنات الأخرى . أي أن له وجود الأحياء والأشياء الجامدة المحيطة به. ثم يسعى بعد ذلك ليكيف نفسه وفقا لهذا الإدراك الجديد.ولقد دلت دراسات **"سميث"(Smith)** على إن قدرة الطفل على إدراك اتجاهه وتحديد موضعه ومكانه بالنسبة للشرق والغرب ،الشمال والجنوب ،القرب والبعد، تنمو ببطيء حتى سن السادسة والثامنة من العمر .(عياد مسعودة،2007،ص88)

7-مراحل نمو المكان مفهوم المكان عند الطفل:

يقول **"بياجيه" (Piaget)** إن الطفل يستوعب خلال السنتين الأولى والثانية من العمرالمكان حسب نشاطاته الخاصة ، ثم يبدأفي بناء عالمه ، لكي يمدد في عملية الاستيعاب ويتكون هذا العالم حسب رأيه من رسومات خيالية أو ذهنية متحركة قادرة على التناسق فيما بينها.

إن كل موضوع يمنحه الوسط الخارجي حسب **"بياجيه"** في بداية النشاط الاستيعابي ، هو عبارة عن شيء للمص أو للنظر أو للأخذ . وفيما بعد فإن نفس الموضوع يتحول غلى شيء يحرك ويستعمل في عمليات أكثر تعقيدا فالاستيعاب حسب **"بياجيه"** هو الفهم ،أو الإستنتاج . وعادة ما يدخل في عملية وضع العلاقات .

إن الشخص المستوعب ، يدخل في علاقة تقابل المواضيع المستوعبة كاليد التي تمسك والفم الذي يمص والعين التي تنظر إلى شيء.

وهذا يعني حسب **"بياجيه"** أن الاستيعاب يتماشى مع نمو التكيف حيث أن الرسومات الذهنية ترافق بناء عالم وعلاقات مكانية

ويضيف **"بياجيه"**بأن العالم الخارجي أو الحقيقي للطفل يتكون من مواضيع دائمة. لا تكون عالم فضائي وإنما تكون عالم مطيعا خاضعا للسببية على شكل علاقات فيما بينها .

إن الرضيع ومنذ الأسبوع الثاني ، يكون قادرا على إيجاد حلمة الثدي ويستطيع أن يميزها عن المواضيع الموجودة حوله

ومن خمسة إلى ستة أسابيع تدل إبتسامته على انه أصبح يتعرف على الأصوات أو الوجوه التي اعتاد أن يراها أما الأصوات الغريبة عنه فلا تثير اهتمامه ومن الشهر الثاني وبداية الثالث يستطيع أن يفتش عن موضوع كان قد لمحه وهذا يعني التنسيق بين حواسه خاصة حاسة البصر والسمع

ويرى **"بياجيه"** أيضا أن الطفل يكون مكانا جسديا حركيا في الأشهر الثمانية عشر الأولى من حياته حيث يبدأ في تكوين" المكان المتناسق" وحتى وسط السنة الثانية يصل الطفل إلى مرحلة التمييز بالتنقيب للعلاقات المكانية ، فيصبح يفهم كيف يغيب الموضوع ثم يستطيع إن يبني شيئا من خلال تنقلات الموضوع الذي لايراه بواسطة التمثيل والعمليات المجرد ومن خلال هذا فإن الطفل حسب **"بياجيه"** يستطيع أن يدرك جسده كموضوع بفضل التقليد ومن جهة أخرى يستطيع تمثيل المكان وبهذا يصبح قادرا على تحديد نفسه في في المكان وتنتهي به هذه التمثيلات غلى بناء عالم متكون من علاقات التنقلات المتمثلة بالحركات المدركة حتى يصل إلى التكامل المنطقي.

إن المكان حسب **"بياجيه"** هو ملكية الأشياء أو المواضيع وهو الإطار الذي تحدد فيه جميع التنقلات وتدخل فيه حركة الشخص ويميز بين نوعان أساسيان من الأمكنة(عياد مسعودة،2007،ص89-92)

أ- المكان القريب: وهو حسب **"بياجيه"** ذلك المكان الذي يكون قريبا من إدراكنا للعالم وهو ميدان الموضوعات التي تمسك .

ب - المكان البعيد : وهو الناتج عن إدراك المكان القريب ويبقى مبهما وبعيد الإدراك ،مثل السماءفهي بعيدة المنال . وهناك من يتكلم عن الفضاء النفسي الذي يحيط الصورة الجسمية حيث يستطيع أن يقرب الموضوعات الخارجية من الجسم من جهة أو يقرب الجسم من الموضوعات وحين يكتشف الطفل

العمليات الخاصة بالأحجام ،الأشكال ، المسافات بين الموضوعات والجسم فإنه هنا سوف ينظم العلاقات حسب نموه الذهني وحين يبدأ في المشي يصبح يفتش بنفسه عن المواضيع أو يستطلع المكان القريب وينميه ويصل إلى الفرو قات الموجودة بين القريب والبعيد.(Jean piaget,1966,p11-30,)

إن تمثيل العلاقات المكانية بين الأشياء حسب **"بياجيه "** هو تمثيل للتنقلات الخاصة بجسم الطفل حتى ينتهي به الأمر إلى إدراك المكان المستقل عن ذاته والذي يتكون من مجموعة غير متناهية نمن المواضيع.

- ونستطيع أن نلخص مراحل النمو المكاني عند الطفل كما يلي:

* يفهم طفل العامين مفاهيم مثل – فوق – تحت – داخل – خارج .

* يفهم طفل الثلاث سنوات بالإضافة إلى ما سبق مفهومي –في –وعند .

*في الأربع سنوات يضيف إلى رصيده –أمام – بجانب- حول – وبين .

* في سن الخمس سنوات يصبح يفهم – وسط – وراء وألفاظ قليلة الاستعمال

*أما فيما يخص المكان خطي "القراءة والكتابة "يستطيع طفل الرابعة أن يتأقلم مع الأشكال الهندسية والمعالم التي تجعله ينظم مكانه والأشكال الموجودة فيه والمتحركة داخله حيث يقارن ، يرتب،ويجمع وينظم ، تبعا لنماذج متشابهة أو مختلفة.

8-مفاهيم الاحتفاظ المتعلقة بالمكان :

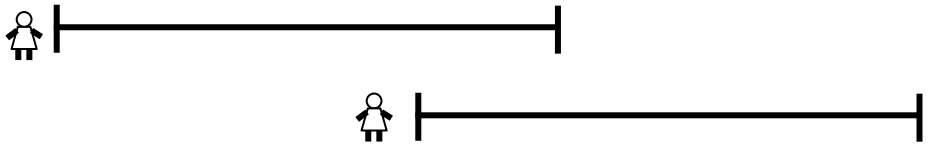
أ-الاحتفاظ بالطول: يوجد نوعان من التجارب تأكد أنباء مفهوم الاحتفاظ بالطول.

- القضبان المتحركة : نطلب من الطفل أن يختار مسطرتين لهما الطول نفسه ونضعهما بشكل أفقي ومتوازي حيث تبعد أحدهما عن الأخرى مسافة 5سم تقريبا ونضع على طرف كل مسطرة لعبة ونسأل :ما إذا كان على اللعبتين قطع المسافة نفسها يشمل الاختبار ثلاثة أقسام :

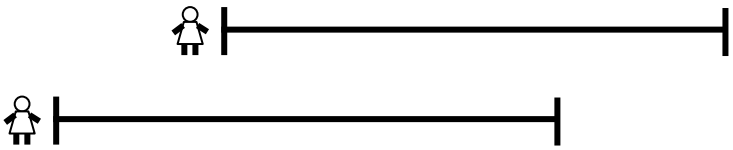
1- تبعد المسطرة (أ) 5سم ونسأل هل أحداهما أطول من الآخر.

2- نبعد (ب) إلى اليسار المسافة نفسها ونطرح السؤال نفسه .

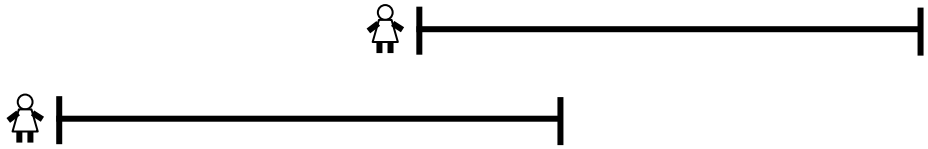
3- نبعد (أ) إلى اليمين و (ب) إلى اليسار ونطرح السؤال نفسه .



القسم الأول

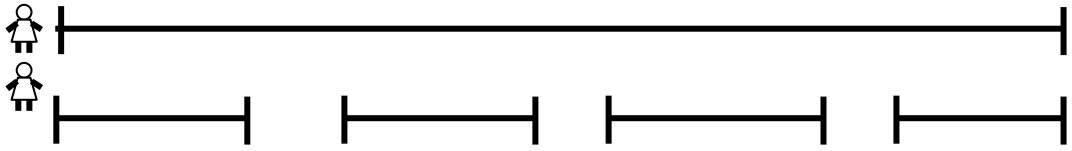


القسم الثاني القسم الثالث



شكل رقم(3) القضبان المتحركة

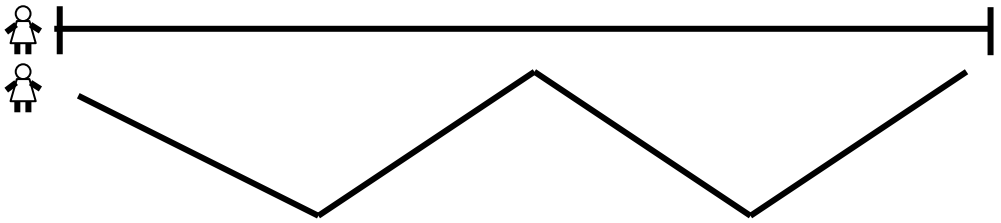
القضبان المختلفة الأطوال : نأخذ عصى طولها 10 سم وأربعة عصيات طول الواحدة منها 4 سم نضع أمام الطفل العصا الطويلة ونضع بشكل موازي العصيات الصغيرة بجانب بعضها البعض حيث يلاحظ الطفل تساويها من حيث الطول ونستخدم لعبتين كما في السابق . (مريم سليم، 2002، ص 340)



القسم الأول

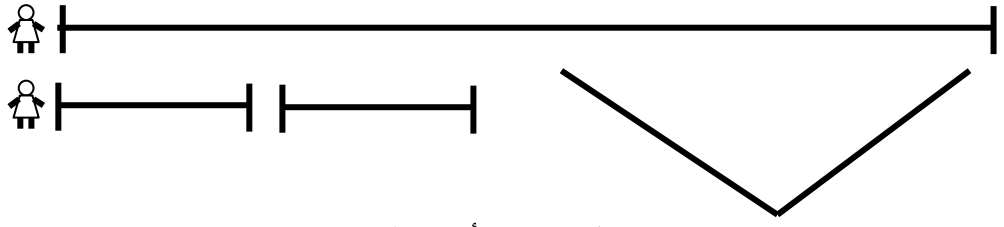
ونسأل الطفل : ما إذا كان على اللعبتين قطع المسافة نفسها ونطلب منه أن يبرر إجابته

- ثم نضع العصيات بشكل خط متكسر ونسأل السؤال نفسه .



(القسم الثاني)

ثم نضع العصيات كالتالي ونسأل السؤال نفسه .



(القسم الثالث) شكل رقم(4) أنواع القضبان

يتم تكوين مفهوم الاحتفاظ بالطول في السن السابعة وهو يفترض تكون مفهوم المسافة

ب- الاحتفاظ بالمساحة : من اجل دراسة الاحتفاظ بالمساحة نعطي الأطفال رسما لحقلين ترعى في كل

واحد منهما بقرة نضع على كل حقل بيتا آخرا حتى الرقم 12 ونفعل الشيء نفسه بالنسبة للحقلين ونسأل

في كل مرة ما إذا كان بقي للبقرة الشيء نفسه في الحقل الأول تقرب البيوت من بعضها وفي الحقل الثاني نبعدها من بعضها ونسأل : ما إذا كانت حصة البقرتين من العشب تبقى هي نفسها .

وقد ظهر مفهوم الاحتفاظ بالمسافة حوالي السنة السابعة من العمر ..(مريم،سليم،2002،ص342)

9-: تمارين تطور البنية الفضائية :

أ- التمرينات الحسية الحركية :

داخل – خارج : (Dedens - dehors)

كرة الصياد : (Balle classeur)

تشكل دائرة حيث تكون الأبعاد بين الأطفال متساوية ومعلمة في الأرض يتموضع اثنين (الصيادان) خارج الدائرة أما بقية الأطفال فداخلها يمرر الصيادان الكره محاولين لمس أكبر عدد ممكن من أجل الأطفال الذين لامستهم الكرة يحجزون خارج الدائرة رفقة الصيادين ... ومن بقي أخيرا داخل الدائرة ؟

تحت أسفل – فوق أعلى :

فريقين من الأطفال لديه لباس خاص به وعندما يصبحون جاهزين يجب أن يجتازوا عدة عوائق كراسي , منصات ، يجب القفز فوقها ، حبل مشدود يزحف تحته أخيرا هذا الطفل يجلس بجانب المنشط في كل مرة من يصل أولا من الأطفال يسجل نقطة لصالح فريقه .

: Derant – derrière – avant –arricre خلف –أمام

الأطفال يلعبون ويقفزون وينحنون خلف وأمام ، يتموضعون مكان الأشياء ، أمام الكرسي ، يختبئون خلف الشجرة ، أمام الأشخاص .

ب- تمرينات الاكتساب :

- نرسم خط مستقيم ونطلب من الطفل أن يرسم دوائر فوق المستقيم وفي الدوائر الثانية نطلب منه أن يرسم الدوائر تحت الخط .

- نرسم مربع ونطلب منه أن يضع نقاط داخل هذا المربع .

- نرسم أعمدة مصفوفة ونطلب من الطفل أن يضع النقاط بين هذه الأعمدة .

10- اضطرابات البنية الفضائية:

يظهرالاضطراب على مستوى الإدراك البصري وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لذوي صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

- صعوبات التمييز البصري :

وهو قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه أواجه الاختلاف في ما بينهما من حيث اللون والشكل والحجم والنمط و الوضع .

- إن قدرة طفلك ترتبط بسرعة الإدراك والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة مثلا : أطلبي من طفلك أن يستخرج حرف (ب) من مجموعة الحروف التالية (ت- ث - ب- ج-غ- م) (هدى عبد الحاج،2004،ص119)

أطلبي منمنه ا لحروف مع الكلمات والأشكال والصور

-صعوبات إدراك العلاقات المكانية :

يقصد بها إدراك ا لعلاقات المكانية المتعلقة بإدراك وضع الأشياء في الفراغ وهي من أهم الأسس التي يقوم عليها تعلم الطفل، خاصة تعلم الرياضيات،التصميمات الهندسية والرسم .

-صعوبات التعرف على الشيء والحروف والرموز ومعكوسها :

هذه تبدو في ضعف قدرة الطفل على التعرف على طبيعة الأشياء عندرؤيتها أو تخيلها مثال :

قد لا يستطيع الطفل إن يتعرف على الحروف الهجائية أو الأشكال الهندسية أو الأشياء مثل الطاولة أو الكرسي .

قد يصعب على الطفل أن يتعرف التمييز بين الشكل والرمز ومكوسه وترتيب الحروف في الأرقام مثل عدم { عدم،دعم } وأن يستخدم هذه المفاهيم في غير موضعها .

- صعوبات تمييز الشكل والأرضية :يقصد بالتمييز بين الشكل والأرضية هذه القدرة عل فصل أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية فعندما ينظر طفلك إي مشهد في الطبيعة أو يستمع إلى

مجموعة أصوات فعلى الغالب أن يختار مشهدا معينا (مشهدا معينا أو صوتا) بحيث يركز عليه دون غيره من المثيرات الأخرى فمثل هذا المثير يمثل (الشكل) وهو بمثابة جزء معين يقع ضمن السياق الكلي وهي ا لمشاهد وتسمى (الخلفية)

فعندما لا يميز طفلك الباب الرئيسي من الأبواب لأخرى العديدة أولا يستطيع أن يميز سماع صوت معين من بين أصوات أخرى أولا يستطيع العثور على الشيء الصحيح من بين كومة الأشياء الأخرى فمعناه أ ن طفلك يعاني من صعوبات تمييزا لشكل والأرضية .

أما بالنسبة للدراسات التي أجريت على اضطراب الإدراك البصري تشيب إلى اتساق ارتباطه بصعوبات القراءة ارتباطا دالا موجب .

وقد وجدوا أن التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة وذوي صعوبات التعليم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية وإدراك الوضع في الفراغ وإدراك العلاقات المكانية (هدى عبدالحاج، 2004،ص 119 - 123)

11- علاقة البنية الفضائية "المكانية " بعسر القراءة:

إن التصور المكاني مرتبط بإيقاع الوجود بين السريع والبطيء وبين المتزامن والمتسلسل فهذه المهارات السيكو .حركية يكتسبها الطفل في سن مبكرة وتتمثل في مفاهيم المكان الآتية : (فوق– تحت– أعلى– أسفل- يمين– يسار) ومن مفاهيم الزمان الآتية : (قريب- بعيد- بعد- قبل - ..) فالقراءة و الكتابة مرتبطتان بقدرة الطفل على التوجه المكاني والزماني اتجاه جسمه واتجاه ما هو مكتوب لأن هذه الأخيرة مرتبطة بقواعد الاتجاه (أعلى– أسفل– يمين– يسار– فوق– تحت) والنظام الإيقاعي للسلسلة المكتوبة من كلمات وجمل تتمثل في أداء الصوت والنبرة والشدة والنغمة والمد.

(حورية بآي، 2002 ،ص، 77)

وقبل هذا لابد أن نؤكد بأن اللغة منها ماهو مكتوب وماهو ملفوظ والنوع الأول يحتاج إلى تعلم لا بد أن يتحكم الطفل في إدراك الأشكال وتوجهها وإعادة كتابتها والتناسق بين ماهو صوتي وخطي .

فالدراسات العلمية أوضحت المكانة التي يلعبها البناء الجيد لمفهوم الفضاء في تعلم القراءة .

فالقراءة تتم في اتجاه معين من اليمين إلى اليسار"في اللغة العربية" مما يتطلب احترام تسلسل الحروف وتتبع الأسطر من فوق إلى تحت وهو ما يتطلب إدراك وضعيات .

الحروف بالنسبة لبعضها البعض فهذا مايعبر عن إدراك المكان حيث يعتمد الإدراك على الذاكرة التي

تتكون عند الطفل بالتعرف على الأشياء المألوفة وهناك أيضا مايسمى بالمهارات الحركية في عملية القراءة ، فمتابعة الكتابة من اليمين إلى اليسار في حركة منتظمة ثم الانتقال إلى بعد نهاية السطر إلى اليمين مرة أخرى والانتقال بالبصر إلى الأسطر كلها عمليات نقوم بها نحن تلقائيا لكن الطفل الصغير يحتاج لأن يقوم بهذه العملية عدة مرات ويدرب نفسه عليها قبل أن تصبح هذه الحركات آلية بالنسبة له ولا يحتاج إلى مجهود .(عياد مسعودة،2007،ص96)

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

خلاصة:

إن التحكم الجيد للمفاهيم الأساسية وخاصة الفضائية لابد أن تجلب رجال التربية والبيداغوجية ، لأنها مرتبطة بتعلم القراءة .

فبعد الدخول المدرسي عليهم الاهتمام بكيفية اكتساب هذه المفاهيم للطفل وأن من يعاني من صعوبة في تعلم القراءة والكتابة لا يفرق بين يمينه ويساره وإن تعدى هذه الخطوة فهذا لا يعني بأنه يميز بين يمين ويسار الكتاب وكذلك بين أعلى وأسفل الصفحة وبين توجهات الحروف .

الجانب التطبيقي

تمهيد

1- تعريف المنهج

2- الدراسات الاستطلاعية

أ- أهداف الدراسة الاستطلاعية

ب- مكان الدراسة

ج- زمان الدراسة

د- عينة الدراسة

3- التناول الاجرائي الأول

أ- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية

1- المقابلة

2- الملاحظة

3- اختبار" قودنوف" للذكاء

4- اختبار القراءة ل"اسماعيل العيس"

ب- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ج- الدراسة الأساسية

1- مكان و زمان الدراسة

2- عينة الدراسة الأساسية

3- أدوات الدراسة

أ- الملاحظة

ب- اختبار مكعبات" كوش"

4- التناول الاجرائي الثاني -مناقشة التساؤلات و تحليلها

تمهيد

سيتم في هذا الجانب التطرق إلى إلى تعريف المنهج المتبع في الدراسة وبعدها التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية وأدوات البحث المستخدمة فيها ، ويأتي بعدها تحديد العينة المدروسة ثم التعرف على أدوات البحث وخصائصها السيكومترية ومنها ندخل إلى الدراسة الأساسية والأدوات المستخدمة فيها ثم أهدافها.

1- تعريف المنهج:

اعتمدنافي دراستنا على المنهج الاستكشافي والذي يطبق في البحوث الاستكشافية ، حيث تعتبر هذه البحوث الخطوة الأساسية للبحوث المصممة ، كما يعتبرالاختبار المبدئي لتساؤلات معينة وهو قائم على طرح مجموعة من التساؤلات التي يجيب عليها الباحث في الجانب التطبيقي ، والبحوث الاستكشافية هي بحوث استطلاعية تستخدم في دراسة قضايا أو مشاكل تكون فيها المعلومات نادرة وقد حددت الإجراءات التي يمكن أن تساعد في إعداد البحوث الاستكشافية إلى مايلي:

- الرجوع إلى المصادر الثانوية
- استخدام المقابلات في الحصول على المعلومات .
- دراسة الحالات السابقة.
- وفي العادة لا يتطلب هذا المنهج استخدام عينات احتمالية كبيرة الحجم ، ومهما يكن فإن البحوث الامبريقية في بلادنا في حاجة ماسة إلى هذا النوع من البحوث.وتهدف البحوث الاستكشافية إلى مايلي:
- إشباع فضول الباحث في رغبته للوصول إلى فهم أعمق للمشكلة أو الظاهرة محل البحث.
- تطوير الطرق و الأساليب التي يمكن استخدامها في الدراسات اللاحقة.
- تحديد مدى جدوى القيام بأي دراسات إضافية.

و ما يميز البحوث الاستكشافية هو سرعة الحصول على المعلومات الاولية حول طبيعة الظاهرة و أسبابها بشكل مبدئي، و لكن يعيب هذه البحوث عدم شموليتها و ضعف قدرتها على تزويد الباحث بنتائج عميقة و يعود هذا إلى صغر حجم العينة، مما يجعل عملية التعميم غير ممكنة.

2-الدراسة الاستطلاعية:

أ -أهداف الدراسة: أهداف هذه الدراسة هي:

- استكشاف المكان الذي سوف نطبق فيه هذه الدراسة.
- ضبط العينة و تحديد الخطوات العملية و كيفية إجراء الدراسة الأساسية و تطبيق الأداة التي تمكننا من الحصول على النتائج الموجودة من البحث.

ب- مكان الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة بالمدرسة الابتدائية"سطال الجيلالي"المعروفة بمدرسة "البنين" بدائرة "ماسرى" ولاية "مستغانم"، حيث تقع هذه المدرسة على حافة الطريق الوطني الرابط بين "غيليزان" و"مستغانم" و تحتوي هذه المدرسة على 12 قسم منها 11 قسم للطورين الأول و الثاني و قسم خاص بالتحضيري، يدرسهم 15 معلم و معلمة باللغتين العربية و الفرنسية و تقوم هذه المدرسة على نظام نصف داخلي.

ج- زمان الدراسة:

تمت إجراءات الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 10 أفريل 2013 إلى غاية 15 ماي 2013، و قد تم في الزيارة الأولى و الثانية التعرف على المدير و المعلمين بالإضافة إلى التلاميذ، و أخذنا آراء المعلمين حول متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى بعض الاستفسارات حول ما إذا كانوا على علم باضطراب عسر القراءة، و قد خصصت المقابلات اللاحقة للاحتكاك بالتلاميذ، واختيار العينة التي طبقنا عليها الدراسة الاستطلاعية.

د- عينة الدراسة الاستطلاعية:

هي اختيار عدد محدود من الأشخاص، الموضوعات أو الوحدات، نستطيع من خلالهم أن نستخلص عدة استنتاجات و يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي الذي اخترنا منه العينة (محمد عبيدات، 1984، ص85)،

و العينة هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي،فبدلا من إجراء البحث أو الدراسة على كامل مفردات المجتمع، حيث يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة أو عن طريق دراسة ذلك الجزء يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها على المجتمع الأصلي(محمد عبيدات، 1986، ص103)،

وقد تم في هذا البحث اختيار مجموعة من التلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية، باعتبارهم تحصلوا على نتائج ضعيفة (القراءة، الحساب، الإملاء) بناء على معلومات من مقابلة المعلمين و على أساس تقييمهم لهؤلاء التلاميذ و ليس على أساس تشخيصهم، لأننا تأكدنا من المقابلة أنهم لا يستطيعون تحديد حالات عسر القراءة، و قد كان أفراد العينة 14 تلميذ اختيروا بطريقة مقصودة حسب العلامات المتحصل عليها في المواد المذكورة سابقا، منهم 5 إناث و9 ذكور موزعين على قسمين للسنة الرابعة، و استبعد في هذا الاختبار كل من لهم مشكل وظيفي أو عضوي أو أي مشاكل نفسية علائقية.

3- التناول الإجرائي الأول:

أ-أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية:لقد تم استخدام الأدوات التالية في هذه الدراسة الاستطلاعية

1- المقابلة:

و هي عبارة عن محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو أكثر، تهدف إلى عملية التوعية أو التشخيص أو العلاج، و من اجل معرفة حقيقة أمر محدد و تبنى أساسا على السؤال و الجواب (إلهام علالي،مريم حميدي ،،2011،ص84)،

و أثناء هذه الدراسة قمنا بمقابلات مع المدير من اجل شرح مهمتنا في المدرسة له، بالإضافة إلى المعلمين القائمين على السنوات الرابعة من أجل تحديد عينة الدراسة.

2-الملاحظة: تعتبر الملاحظة إحدى الوسائل المتبعة في جمع المعلومات والبيانات من الميدان، وإذا كان كل إنسان يمارس الملاحظة فإن الملاحظة العلمية تختلف عن الملاحظة العادية .ذلك لأن الملاحظة العلمية تهدف إلى فهم الظاهرة . (مصطفى عشوي،1994،ص331)

والملاحظة التي تمت هنا كان هدفها كشف وتسجيل كل الأخطاء التي تم ارتكابها من طرف الحالات أثناء تطبيق إختبار القراءة

- قبل تطبيق اختبار القراءة "لإسماعيل العيس " كان لابد من تطبيق اختبار ذكاء حتى نتأكد من أن أفراد العينة الاستطلاعية لا يعانون من أي مشكل وظيفي معرفي ، وقد تم تطبيق الاختبار التالي:

3-إختبار"قودنوف"لرسم الرجل :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 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 ما بين (04 إلى 13 سنة) وذلك بالاعتماد على 51 بندا.

وقد أظهرت البحوث التي قامت بها **"قودنوف"**رسوم ضعاف العقول من الأطفال تتشابه إلى حد كبير رسوم الأطفال الذين هم اصغر منهم سنا من حيث العناصر الموجودة في الرسم والتناسب بين هذه العناصر.

1. الرأس: أي محاولة لإظهار الرأس حتى و لو كان خاليا من ملامح الوجه لا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط للرأس.

2. الساقين: أي محاولة لإظهار الساقين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة.

3. الذراعين: أي محاولة لإظهار الذراعين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة و لا يعطى الطفل نقطة على رسمه للأصابع ملتصقة بالجذع مباشرة.

4. الجذع: أي محاولة لإظهار الجذع حتى لو كانت برسم خط وفي حال كان الجذع ملتصق بالرأس لا بعنبر رقبة بل يحسب جذع.

5. طول الجذع أكبر من عرضه: يقاسان بالمليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب أن لا يكون الرسم عبارة عن خط.

6. ظهور الأكتاف: تصحح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة و لا تحتسب الزوايا القائمة أكنافا.

7. اتصال الذراعين والساقين بالجذع مهما كان نوع السيقان و الأذرع المرسومة وعددها فإن التصاقها بالجذع يمنح الطفل نقطة.

8. اتصال الذراعين و الساقين 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 أو الجذع أو كلاهما: أي أن 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 لاضهار 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 لا يكون 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 السراويل.....

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 170^0

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) و يجب 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 بعدين: (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. بعاد 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 أن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.

39. التوافق الحركي لخطوط الجذع: مراعاة ما سبق.

40. التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين: نفس الشروط السابقة

41. التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه: رسم الفم و الأنف و العينين من بعدين و أن تكون الأعضاء في أماكنها الصحيحة و التناسق ألحجمي للأعضاء مهم أيضا.

42. وجود الأذنين: أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب.

43. إظهار الأذنين في مكانهما الصحيح و بطريقة مناسبة أي أن يكون الرسم مشابها للأذن.

44. إظهار تفاصيل العين من رمش وحاجب .

45. إظهار إنسان العين (البؤبؤ)

46. إظهار اتجاه النظر

47. إظهار الذقن والجبهة: أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة و أي مساحة تحت الفم تحسب ذقن.

48. إظهار بروز الذقن.

49. الرسم الجانبي الصحيح (الرأس و القدمان و الجذع بشكل صحيح)

50. الرسم الجانبي الخالي من الأخطاء ما عدا أخطاء العين.

كيفية تنقيط الاختبار:

1. إذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يقدر بـ 3 سنوات وثلاث شهور.

2. أجمع الدرجات التي تحصل عليها الطفل وأ قارن بالنتائج التالية:

درجة واحدة: 39 شهر

درجتان : 42 شهر

3 درجات:45 شهر

وتعطى نقطة لكل ثلاث أشهر مثل 4 درجات يقابلها 48 و هكذا إلى أن نحصل على العمر العقلي بالشهور للطفل، من خلال عمر الطفل الحقيقي بالشهور و عمره العقلي بالشهور أيضا يمكننا حساب درجة ذكاء الطفل بدقة.

ينم ذلك بتطبيق معادلة الذكاء المعروفة عند ذوي الاختصاص و هي

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

مثلا حصلنا على 30 درجة لرسم طفل ما و هي تقابل 126 شهرا

إذا العمر العقلي لهذا الطفل هو 126 شهرا، لنفترض أن العمر الحقيقي لهذا الطفل هو 128 شهرا

إذا العمر العقلي أكبر من العمر الزمني و بالتالي الطفل عادي الذكاء و كلما كبر الفرق زاد مستوى الذكاء، لكن هذا لا يكفي سوف نحدد درجة ذكائه بالضبط و يتم ذلك بتطبيق المعادلة السابقة:

(128/126)× 100= 98.43 وهذا يعطي أن ذكاء الطفل متوسط

معامل الذكاء أقل من 80 درجة: ذكاء منخفض

معمل الذكاء من 80إلى 100: ذكاء اعتيادي (متوسط)

معامل الذكاء من 100إلى 140: ذكاء من مرتفع إلى مرتفع جدا.
معامل الذكاء أكبر من 140: ذكاء عالي (عبقري موهوب)

والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل في الدراسة الاستطلاعية

الأفراد	السن	حاصل الذكاء
1	10	90.74
2	10	.92.66
3	10	91.05
4	10	95.66
5	12	90.33
6	10	90.50
7	10	92.16
8	10	94.97
9	10	93.65
10	10	96.50
11	10	95.12
12	10	93.12
13	10	90.12
14	10	91.50

جدول رقم(1) يوضح لنا نتائج تطبيق اختبار **"قودنوف"** للذكاء

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن الحالات لا تعاني من أي مشكل على مستوى العملياتالوظيفية(الذكاء).حيث انحصرت نتائج العينة بين أدنى درجة (90.12) عند الحالة رقم 13 وأعلى درجة (96.50)عند الحالة رقم 10.

وبعد تطبيق اختبار الذكاء على العينة الاستطلاعية قمنا بتطبيق اختبار القراءةالتالي:

4- اختبار القراءة ل"إسماعيل العيس"

هو اختبار تم تطبيقه على البيئة الجزائرية، من خلاله يقوم تشخيص اضطراب عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة، و هو عبارة عن نص قراءة متبوع بأسئلة خاصة بالفهم الشفهي.

مبدأ الاختبار: يعرض الاختبار على التلميذ و يطلب منه قراءة النص قراءة جهرية، وبعد إتمام القراءة يحسب له الوقت الذي استغرقه ، و يسجل الفاحص كل الأخطاء التي وقع فيها المفحوص من علامات وقف، حذف، تعويض...الخ، وبعد الانتهاء من القراءة يطلب من المفحوص الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالفهم الشفهي و يسجل إن أجاب التلميذ أم لا، و يراعى في هذا الاختبار الدقة في القراءة و الفهم العام للنص. و يحسب العمر القرائي للتلميذ كالتالي: العدد الكلي لكلمات النص - عدد الكلمات الخاطئة .

الخصائص السيكومترية للنص: لقد قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للنص و تحصل على النتائج التالية

ثبات الاختبار

إعادة الاختبار

و بعد إجراء الخطوات الضرورية لحساب معامل ارتباط بيرسون، تم التوصل للنتيجة الآتية:

- معامل الارتباط =0.90 .

و بالعودة إلى الجداول الإحصائية الخاصة بمعامل ارتباط "بيرسون" عند درجة حرية19تبن أنه دال عند مستوى دلالة 0.01 .

صدق اختبار القراءة: لقياس صدق اختبار القراءة استعمل الباحث الطرق الآتية:

- الصدق الذاتي: يشير الصدق الذاتي إلى النهاية العظمى لمعاملات الصدق الأخرى، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي معامل صدقه الذاتي.

و يحسب الصدق الذاتيللاختبار بحساب الجذر ألتربيعي لمعامل ثباته و بما أن معامل ثبات هذا الاختبار 0.90 فإن صدقه 0.94.

المقارنة الطرفية:

بعد إجراء كل الخطوات اللازمة لحساب دلالة الفروق (ب) بين درجات الأقوياء و درجات الضعاف، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية بما أن المحسوبة 9.35عند مستوى دلالة 0.01المقابلة لدرجة الحرية 18 فإن الفرق دال ومنه يمكن القول أن الاختبار صادق بدرجة ثقة عاليةتسمح باستعماله في الدراسة.

والجدول التالي يبن النتائج التي تحصلنا عليها من خلال تطبيق اختبار القراءة على العينة الاستطلاعية.

الحالات	المد	الحذف	التعويض	القلب	الوقت	عدد الأخطاء	نسبة المئوية
الحالة 1	06	14	17	18	7 دقائق	55خطأ	%47.82
الحالة 2	09	16	18	16	8دونصف	59خطأ	%51.30
الحالة 3	12	18	16	14	9دقائق	60خطأ	%52.17
الحالة 4	05	10	10	05	5دقائق	30خطأ	%26.08
الحالة 5	07	13	18	18	7دقائق	56خطأ	%48.69
الحالة 6	04	13	08	06	6دقائق	31خطأ	%26.15
الحالة 7	12	09	14	08	6دقائق	43خطأ	%37.39
الحالة 8	10	14	12	12	6دقائق	48خطأ	%41.73
الحالة 9	06	07	09	03	6دقائق	25خطأ	%21.73
الحالة 10	04	05	07	03	4دقائق	19خطأ	%16.52
الحالة 11	09	08	10	08	5دقائق	35خطأ	%30.48
الحالة 12	13	19	16	15	9دقائق	63خطأ	%54.78
الحالة 13	15	17	12	19	8دقائق	63خطأ	%54.78
الحالة 14	20	42	18	10	30دقيقة	90خطأ	%78.26

جدول رقم(2) يمثل نسبة الأخطاءالمرتكبة في تطبيق اختبار القراءة على العينة الاستطلاعية.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أعلى نسبة من الأخطاء كانت عند الحالة رقم 14 وأدنى نسبة من الأخطاء كانت عند الحالة رقم 10 كما نلاحظ أن كل الحالات وقعت في أخطاء من حيث المد- التعويض- القلب - الحذف .كما أن الوقت كان متقارب بين الحالات ماعدا الحالة رقم 14 التي استغرقت أكبر وقت والمقدر ب30 دقيقة.

وبعد الحصول على نتائج اختبار القراءة تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل حالة

الحالات	ك	م	س-م	الانحراف
الحالة 1	55	3.92	55.08	7.42
الحالة2	59	4.21	54.79	7.40
الحالة3	60	4.28	55.72	7.46
الحالة4	30	2.14	27.86	5.27
الحالة5	56	4	52	7.21
الحالة6	31	2.21	28.79	5.36
الحالة7	43	0.21	42.79	6.54
الحالة8	48	3.42	44.58	6.67
الحالة9	25	1.78	23.22	4.81
الحالة10	19	1.35	17.65	4.20
الحالة11	35	2.5	32.50	5.70
الحال12	63	4.5	30.50	5.52
الحالة13	63	4.5	30.50	5.52
الحالة14	90	6.42	83.58	9.14

جدول رقم (3) يبين الانحراف عن المتوسط بالنسبة لتطبيق اختبار القراءة في الدراسة لاستطلاعية

بعد تطبيق اختبار القراءة على العينة الاستطلاعية وبعد التوصل إلى النتائج المذكورة في الجدولين السابقين سنقوم بتحليلها ومناقشتهامن خلال مايلي:

ب- نتائج الدراسة الاستطلاعية: إن نتائج اختبار القراءة تحلل بناءا على العمليتين التاليين:

1- الدقة في القراءة :

في تطبيق هذا الاختبار لم نهدف إلى حساب القدرة القرائية للتلاميذ بقدر ما أردنا أن نكشف ونلاحظ الأعراض . فقد كانت معظم الحالات تعاني حالات القلب أثناء قراءة النص مثل قلب "القاف إلى عين " والعكس والقاف والكاف "الراء والزاي "بالإضافة إلى الخلط بين بعض الأصوات مثل "ن- ت - ث ح -ج " فهذا ما يعود إلى عدم القدرة على التنظيم والتوجه الفضائي . وهذا ما أكدته "بورال ميزوني " في دراستها والتي اعتبرت أن عسر القراءة يرجع إلى عجز في التنظيم الفضائي وبالتالي

فإن الطفل لا يدرك توجه الحرف في الفضاء . كما أكده أيضا "إسماعيل العيس " في دراسته 1997" إلى أن عسير القراءة يعاني من صعوبة التنظيم الفضائي للحروف داخل الكلمة الواحدة ومن صعوبة تنظيم العلا قات الفضائية بين الأصوات . كما لاحظنا حذف بعض الكلمات القصيرة مثل الآن " وإضافة أخرى مكانها غير موجودة مثل "جمع -ليجمعوا "وهذا ما أكده "ع تعوينات " حول الاضطرابات التي يعاني منها عسير القراءة والتي تتمثل "الحذف - التعويض - الإضافة ولاستبدال " كما لمسنا أن الحالات تكثر من المد والتنوين ،وهذا ما أكده "حاج كادي " في دراسته "عسر القراءة وعلاقته بصورة الذات " في تعريفه لعسر القراءة "يعرفه على أنه تلك المعانات التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهرية المتمثلة في التوقفات ، التردد ، ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف ، الإضافة الإبدال ،التنوين ، التكرار لبعض الحروف في النص . مع بطئ معدل القراءة .وعدم التمييز بين ترتيب الحروف خاصة المتشابهة وهذا ما يعود إلى التمييز والإدراك البصري المكاني المعبر عنه بتحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك مواقع الأشياء بالنسبة له حيث في عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدة مستقلة محاطة بفراغ بالإضافة إلى التمييز البصري لإدراك الأحجام وهذا ما لمسناه عند هذه الحالات فهي لا تدرك التمييز بين الكلمات المتشابهة أي عدم قدرتها على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمة معينة . وتكوين المفاهيم الصوتية المعبر عنها حيث يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلافبين الكلمات كما يعود هذا من جهة أخرى إلى اضطراب الذاكرة السمعية التي تؤثر على القدرة على تذكر الأصوات وعلى القدرة على تجميعها فيما بعد لتشكيل الكلمات حيث يواجه التلميذ المعسر قرائيا صعوبة في ترتيب الأصوات مما يضطره إلى تغيير ترتيب مقاطع الكلمة عند قراءتها هذا ما أثبتته دراسة "**هاريس وسابيه" 1985**" حيث توصلوا إلى أن ضعف مهارة الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة حيث لا يستعطون أن يستخدموا إستراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداءهم في اختبارات الذاكرة القصيرة المدى في الغالب ضعيفا .كما أثبتت هذه الدراسة أن هناك ارتباط بين الذاكرة البصرية وصعوبة تذكر الحروف حيث تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة .

كما وجدنا أيضا بعض الحالات تغير مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتا من كلمة إلى كلمة وهذا مرده عدم القدرة على تمييز اليسار واليمين فهؤلاءالتلاميذ لا يستعطون تحليل الأجزاء المكونة للكلمة طولها وشكلها في عملية قراءتها هذا ما أكدته "عياد مسعودة " فدراستها "إكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بعسر القراءة "

2- **الفهم العام للنص:**يتكون اختبارالقراءة المطبق بهذه الدراسة من أسئلة خاصة بالفهم العام للنصمتدرجة حسب ما يلي: (أنظر الملحق)

1- إلى أين يريد فريد ومريم الذهاب ؟

2- ماذا فعل الولدان قبل خروجهما من البيت ؟

3- من الذي البيت؟

4- ماالذي حدث بعد ذهاب الولدان إلى المحطة؟

5- كيف وجد فريد ومريم البيت عند رجوعهما ؟

6- ماذا فعل فريد ومريم ؟

عند طرح السؤال الأول والثاني أبدت الحالات : 1- -2 3- 5- 7- 8- 12- 13- 14 عجزا في الإجابة عليه .فيما كانت هناك إجابة من طرف الحالاترقم 1-4- 9.

أمابالنسبة للأسئلة الأربع المتبقية3- 4 -5- 6لم تستطع كل الحالات الإجابة عنها وهذا ما يدل على أن هناك عجزا في فهم معاني النص .ويمكننا إرجاع هذا إلى صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة للنص من طرف الحالات .وهذا أكدت عليه دراسة **"كارلين** "1980التي ترجع أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفي لعسيري القراءة إلى عدم التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة والخلفية المحدودة للخبرات على عدد المفردات ومعانيها ، كما يرجع إلى عدم قدرة الطفل المعسر قرائيا على بناء العمليات المعرفية مثل الاستنتاج، وتكوين الآراء،والاحتفاظبالأفكار،التي يتضمنها النص،واستخلاص المعاني ،والتقييم،وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة بما أنملاحظة الحقائق والتفاصيل و صعوبات استيعاب النص بحروفه تتضمن:

- فهم الكلمات والفقرات - تذكروا تسلسل الأحداث - استخلاص الفكرة العامة . فإن الحالات المدروسة أظهرت عجزا في هذه العمليات ومنه نستنتج أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يستعطوناستذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصا أو مكانا أو شيئا. وبناءا على هذا توصلنا إلى مايلي:

- تم عزل التلاميذ الذين يقرؤون النص بأخطاء قليلة مثل حذف الألف ولام أو الهجاء الضروري في بعض الأحيان بالنسبة للتلميذ ،أو خلط بعض الأصوات لأنها ظواهرشائعة حتى عند التلاميذ الناجحين كما تم عزل التلاميذ الذين يقرؤون بطريقة جيدة ويبدون انقطاع في بعض الأحيان

والجدولين السابقين يوضحان لنا النتائج المحصل عليها بحساب متوسط أخطاء كل تلميذ وبالتالي حساب الانحراف عن المتوسطومنه قمنا ب استبعاد كل من الحالات التاليةوهم 5 تلاميذ منهم 3

ذكور و2 إناث (الحالة رقم 4-6- 10 - 9 - 11) لأنها لم تبدي درجة كبيرة في الانحراف عن المتوسط . وبالتالي هي حالات لم تظهر عسرا كبيرا في القراءة لكنها أ بدت صعوبة في الفهم الشفهي.

أما الحالات الأخرى المتبقية والتي كانت عينة الدراسة الأساسية تعاني من أخطاء كثيرة - قراءة سريعة -عدم احترام علامات الوقف نهائيا - كثيرة المد والحذف خاصة الألف والام –الهاءالواو -- حذف بعض الكلمات كليا مثل الآن -في- حذف الفاء في بداية الكلمة بالإضافة إلى قلب بعض الأصوات مثل الكاف -الزاي -مع أخطاء في الحركات والشكل وأظهرت هذه الحالة زيادة على هذا ضعف في الفهم الشفهي الخاص بالأسئلة المكملة للنص .

ج- الدراسة الأساسية:لقد أتبعنا في هذه الدراسةالمنهج الاستكشافي للتحقق من التساؤلات التي تم طرحها في مدخل الدراسة.

1-مكان وزمان الدراسة : أقيمت الدراسة بمدرسة سطال الجيلالي بماسرى ولاية مستغانم من 10أفريل إلى 10 ماي 2013.

2-عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة من 9 أفراد 6 ذكور و3إناث. وقد تم اختيارهم وفق الشروط التالية:اضطراب في القراءة - المستوى الدراسي (السنة الرابعة)- نسبة الذكاء عادية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	06	%66.67
إناث	03	%33.33
المجموع	09	%100

جدول رقم(4) يمثل عينة الدراسة الأساسي

3- أدوات الدراسة الأساسية:

أ-الملاحظة: تعتبر الملاحظةالعامل الخصب للحصول على معلومات وبيانات تتصل بالسلوك الفردي أوالجماعي .(عبد الرحمان الوافي ،2007،ص38)

والملاحظة التي تمت في هذه الدراسة كان هدفها ملاحظة كيفية تعامل الحالات مع المكعبات في طريقة إنجاز النماذج.

ب-اختبار مكعبات "كوش"قد قدم **"كوش"** هذا الاختبار سنة 1920. من أجل قياس مستوى الذكاء وهواختبار أدائي صمم من أجل تجنب تدخل العامل اللغوي ومنذ ظهور هذا الاختبار الذي يتركب من

مكعب ملون ، كل مكعب يساوي ضلعه 25مم له جهة حمراء ،وأخرى، بيضاء، صفراء، وزرقاء وجهة زرقاء وصفراء (مقسمة حسب القطر) وأخرى حمراء وبيضاء (مقسمة أيضا حسب القطر) يطبق هذا الاختبار على الأطفال وقد لا حظ **"كوش"**من خلال أولى تطبيقاته لهذا الاختبار رد الفعل العفوي أو اللاإرادي لجميع الحالات ، حيث كانت تقوم بالجمع والترتيب من أجل تشكيل شيء ما .

وقد استخدم**"كوش"** سلسلة من الرسومات النموذجية المشكلة بدرجات من التعقيد ، وقد تحصل **"كوش"**على درجات التعقيد هذه من خلال إتباع التنظيم التالي:

- استخداماالأوجه ذات اللون الموحد.
- استخدام بعض المساحات ثنائية اللون (ذات لونين).
- استخدام جميع المساحات ثنائية اللون .
- تقديم الرسم النموذجي بواحدة من زواياه.
- إزالة الخط الذي يحدد إطار الرسم .
- زيادة انعدام التناظر في الرسم النموذج.
- التقليل من عدد الألوان المختلفة والمستعملة في الرسم النموذج.

وصف الاختبار: يشمل الاختبار 16 مكعب متعدد الألوان (تم شرحها سابقا) و17 رسما يحمل الأرقام من 1 إلى 17 أصلية لكنها مقدمة حسب التصنيف المعياري لسنة 1933 وأوراق تنقيط المكعبات والرسومات موجودة بنفس علبة الاختبار.

كل رسم مطبوع على بطاقة بيضاء وعلى كل بطاقة يوضع الرقم الأصلي لها على اليسار بينما الزمن المحدد مسجل على اليمين وعلى الخلف ، بحيث يتمكن الفاحص الموجود أمام الحالة من قراءته .

- مجموع البطاقات مرتبة حسب وضعها التقديمي مشكلة كراسة (Carnet)
- جانب تقديم الرسومات للحالة هو الجانب الذي يمكن من خلاله قراءة الرقم الموجود على يسار الورقة.
- ورقة التسجيل تقدم النقاط المنسوبة إلى كل رسم بدلالة الوقت المستغرق ، وحساب النقاط يكون بطريقة بسيطة ومباشرة.

التعليمة الخاصة بالاختبار:- يجلس الحالة بوضعية مريحة أمام طاولة بحيث لا تزيد زاوية نظره عند الإنجاز عن 45 درجة ويجلس الفاحص مقابل الحالة.

- لا يجب على الحالة أن يرى الرسومات أثناء التعليمات الابتدائية كما لا يجب عليه أن يرى خلال الاختبار سوى رسم واحد في كل مرة .

- نقلب المكعبات على الطاولة ونعرضها بالقرب من اليد اليمنى للحالة.

إرشادات التطبيق:نأخذ أحد المكعبات ونقول للحالة أنظر هذا المكعب أحمر من جهة ،أزرق من جهة أخرى ، أصفر من الجهة الأخرى وأبيض من هذه الجهة. وفي هذه الجهة أبيض وأحمر ومن تلك أزرق وأصفر وكلها متشابهة.
ويترك الفاحص الطفل يلاحظ كل هذا ثم يضع المكعب المستعمل للشرح والتوضيح مع باقي المكعبات

المحاولة 1: بالاستعانة بأربع مكعبات ركب لي مربع كله أحمر.

مع المساعدة بالإيماءات عند الحاجة أي مساعدة الطفل إن لم ينجح.

المحاولة 2:حسنا الآن ركب واحد مماثل لهذا تماما . مع عرض بطاقة المحاولات للحالة وتسمية الألوان أنظر هذا أزرق مثلا.

- يشير الفاحص إلى الألوان على البطاقة . ويلح على المفحوص من أجل أن يكون الرسم المشكل في الوضعية الصحيحة .

- ويستخدم الفاحص الوقت بسرية وحذر قدر الإمكان . وقراءته للوقت يجب أن تتم بسرعة دون إيقاف جهاز الضبط

- إذا حرك الطفل النموذج(البطاقات)نتركه يضعه أينما يريد ويرجعه الفاحص مرة أخرى خفية إلى الوضعية الصحيحة في حال ما إذا كان الطفل حول الرسم ألى الجهة الغير مناسبة.

ترتيب عرض النماذج(البطاقات)يجب أن نحترم في التطبيق الترتيب الذي وضعه "كوش" ويكون كالآتي

1-2-3-4-5-6-7-8-9- 11- 10- 12- 14- 13- 15- 16- 17 . وهذا هو الترتيب الذي ورد في أوراق التنقيط .

أهم النقاط والسلوكاتالتي يجب مراعاتها أثناء التطبيق:- البناء يكون صحيحا إذا إنتهى الطفل قبل نهاية الوقت المحدد، فإذا نجح في التوصل إلى الشكل المطلوب في الوقت المناسب يتم التنقيط فورا ، ونمر إلى البطاقة التي تلي.

- إذا كان البناء صحيح ولم يعي الطفل ذلك فيستمر في التغير هنا لا يحسب له نجاح بل نتركه يواصل إلى غاية نهاية الوقت المحدد ، ويكون التنقيط حسب النتيجة النهائية .

- إذا كان البناء غير مكتمل عند نهاية الوقت المحدد يجب التوقف .

- لا يجب تجاوز الوقت المحدد وفي هذه الحالة يجب على الفاحص أن يبرهن على البراعة والمهارة ولكن بطريقة مناسبة حتى لا يشعر الطفل بالإحباط نتيجة تدخل أو مقاطعة الفاحص له .

- إذا توقف الطفل قبل نهاية الوقت المحدد وكان البناء غير صحيح فيجب على الفاحص التدخل فيسأله بنبرة محايدة "هل انتهيت " فإذا أجاب المفحوص بنعم نسجل رسوب ونمر إلى البطاقة الموالية .

-إذا سأل الطفل كم مكعب يجب أن أستعمل يجيب الفاحص ما عليك فعله هو إعادة نسخ الرسم تماما.

- في حال ما إذا تنازل الطفل أو توقف عن العمل قبل نهاية الوقت المحدد نقول له إبحث أكثر ، حاول مجددا أي نقوم بتشجيعه دون تقديم المساعدة .

تحديد التقنيات :- تكون المكعبات مبعثرة أمام الطفل (الحالة)

- بعد كل بناء يبعثر الفاحص المكعبات المستعملة سابقا دون خلطها مع بقية المكعبات الأخرى المتبقية.

- عندالانطلاق لا يجب أن نحدد للحالة عدد المكعبات المستعملة (ما عدا في المحاولة الأولى)

تسجيل الزمن :في البطاقة 1-و2 نقوم بتشغيل جهاز ضبط الوقت بعد تسمية الألوان .

- في بقية البطاقات يشغل التوقيت في اللحظة التي يعرض فيها النموذج على الحالة .

- وتتغير فقط إرشادات عرض الرسومات بينما الوقت المحدد والمساعدة المقدمة للطفل تبقى هي نفسها

التنقيط : كل عمل يجب تنفيذه في الوقت المحدد .

- عندما يكون هناك نجاح أي عندما يشكل المكعبات بدقة الرسم النموذج وفي الوقت المحدد فإن النقاط المعطاة تختلف حسب الوقت الذي أستغرقه الطفل من أجل إنجاز الرسم بشكل صحيح.

- عدد النقاط والأوقات المرتبطة بالمكعبات تختلف من رسم إلى أخر. وهذه القيم تكون موضوعة في ورقة التنقيط.

- خلال التطبيق يسجل الفاحص في عمود الوقت المستغرق وجها لوجه مع رقم الرسم ومع طريقة الإنجاز و النجاح . تكون عدد النقاط الكلية 12 نقطة تقسم 3 نقاط منها على الوقت فيما النقاط المتبقية على طريقة الإنجاز والنجاح في تكوين الشكل .

- وقد تم تطبيق اختبار**"كوش"**من أجل معرفة اضطرابات البنية الفضائية عند المعسرين قرائيا وحتى نتعرف على طبيعة اكتسابالإدراك البصري عند هذه الفئة.

- و بتطبيق هذا الاختبار على العينة الأساسية تحصلنا على نتائج كل حالة ،والتي سنوضحها من خلال الجداول الآتية :

الحالة الأولى:

السن:10 سنوات

معيد : لا

البطاقات	طريقة الإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بدون مساعدة	4.5	1 د	2	نعم	4.5	11 نقطة
2	بالمساعدة	2	1د 20ثا	2	نعم	نقطتين	6 نقاط
3	بدون مساعدة	4.5	1 د	2	نعم	4.5	11
4	بالمساعدة	1.5	1د 40ثا	3	نعم	2	6.5
5	بالمساعدة	1	2 د	2	لا	0.5	3.5
6	بالمساعدة	0.5	2 د	2	لا	2	4.5
7	بالمساعدة	0.5	2 د	2	لا	1.5	4
8	بالمساعدة	0.5	2 د	2	لا	2	4.5
9	بالمساعدة	0.5	2 د	2	لا	1	3.5
10	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	1.5	لا	1	2.75
11	بالمساعدة	0.5	3 د	1.5	لا	0.25	2.25
12	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	1.5	لا	0.5	2.25
13	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	1.5	لا	0.5	2.75
14	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	1.5	لا	1	2.75
15	بالمساعدة	0.25	4 د	1	لا	0.5	1.75
16	بالمساعدة	0.25	4 د	1	لا	0.25	1.5
17	بالمساعدة	0.25	4 د	1	لا	0.25	1.5
نسبة النجاحالمحصل عليها بالنسبة لهذه الحالة :35.04%							

جدول رقم (5) يمثل نتائج اختبار "كوش"للحالة الأولى

من خلال هذا الجدول نلاحظأن الحالة :لم تنجح إلا في البطاقة الأولى والثالثة واللتان تعتبران منالبطاقات الأسهل، وهذا من غير مساعدة أما البطاقات الأخرى التي تم النجاحفيها بالمساعدة هي رقم 2ورقم 4،وفشلت في البطاقات 13 المتبقية .كما أن الوقت المستغرق في إنجاز النماذج تراوح بين الدقيقة و3 دقائق عند هذه الحالة.

الحالة الثانية :السن:10 سنوات معيد : لا

البطاقات	طريقة الإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بالمساعدة	4	1د 20ثا	1	نعم	4.5	9.5
2	بالمساعدة	3	1د 25ثا	0.5	نعم	4.5	8
3	بالمساعدة	3.5	1د 10ثا	0.5	نعم	4.5	8.5
4	بالمساعدة	2	2 د	0.5	لا	1	3.5
5	بالمساعدة	1	2 د	0.5	لا	2	3.5
6	بالمساعدة	1.5	2 د	0.5	لا	2	4
7	بالمساعدة	0.5	2 د	0.5	لا	1.5	2.5
8	بالمساعدة	0.5	2د	0.5	لا	1	2
9	بالمساعدة	1	2د	0.5	لا	1	2.5
10	بالمساعدة	1	3د 30ثا	0.25	لا	0.5	1.75
11	بالمساعدة	0.25	3 د	0.5	لا	0.25	1
12	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	0.5	لا	0.25	1
13	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	0.25	لا	0.5	1
14	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	0.25	لا	0.25	0.75
15	بالمساعدة	0.5	4 د	0.25	لا	0.5	1.25
16	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
17	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
نسبة النجاح بالنسبة لهذه الحالة:25.61							

جدول رقم (6) يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالة الثانية

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنهذه الحالة لم تثبت أي نجاح دون مساعدة إلا في البطاقات الثلاث الأولى وكان هذا بمساعدة الفاحص كما كان الوقت المستغرق في إنجاز البطاقات مابين دقيقة و20 ثانية إلى 4دقائق.

الحالة الثالثة: **السن:10 سنوات** **معيد : لا**

البطاقات	طريقة الإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بدون مساعدة	4.5	1 د	2	نعم	4.5	11
2	بالمساعدة	3.5	1د10ثا	2	نعم	4.5	10
3	بالمساعدة	3.5	1د20ثا	2	نعم	4.5	10
4	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	2	4
5	بالمساعدة	1.5	2 د	1	لا	1.5	4
6	بالمساعدة	1.5	2 د	1	لا	2	4.5
7	بالمساعدة	0.5	2 د	1	لا	1	2.5
8	بالمساعدة	0.5	2 د	1	لا	1	2.5
9	بالمساعدة	0.5	2 د	1	لا	1	2.5
10	بالمساعدة	0.5	3د30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
11	بالمساعدة	0.5	3 د	1	لا	0.25	1.75
12	بالمساعدة	1	3د12ثا	0.5	لا	0.5	2
13	بالمساعدة	0.5	3د30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
14	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
15	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
16	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
17	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
نسبة النجاح بالنسبة لهذه الحالة:30.14							

جدول رقم (7) يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالة الثالثة

من خلال هذا الجدول يتضح لنا هذه الحالة نجحت في البطاقة الأولى من غير مساعدة والنجاح الأخر كان بالمساعدة في البطاقة رقم 2و3 . كما كان وقت الإنجاز مابين دقيقة وأربع دقائق.

الحالة الرابعة: **السن:10 سنوات** **معيد : لا**

البطاقات	طريقة الإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بدون مساعدة	2	1 د	2	نعم	4.5	11
2	بالمساعدة	2	1د 20ثا	2	نعم	4.5	9.5
3	بالمساعدة	2	1د 30ثا	2	نعم	4.5	9.5
4	بالمساعدة	1.5	1د 40ثا	1.5	نعم	4.5	8.5
5	بدون مساعدة	2	1د 35ثا	2	نعم	4.5	11
6	بالمساعدة	0.5	2 د	0.5	لا	3	4.5
7	بالمساعدة	0.5	2 د	0.5	لا	2	3.5
8	بالمساعدة	1.5	1د 50ثا	1.5	نعم	4.5	8.5
9	بالمساعدة	0.5	2 د	0.5	لا	2	3.5
10	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	2.5	4
11	بالمساعدة	0.75	3 د	0.75	لا	0.5	1.75
12	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	2
13	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
14	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.75	1.75
15	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	1	1.5
16	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
17	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
نسبة النجاح بالنسبة لهذه الحالة:40.93							

جدول رقم (8) يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالة الرابعة

نستنتج من خلال هذا الجدول أن هذه الحالة نجحت في إنجاز البطاقة رقم 1و5 من غير مساعدة أما البطاقات رقم 3-4-2 كان النجاح فيها بالمساعدة.واستغرقتالحالة مابين دقيقة إلى أربع دقائق في إنجاز النماذج .

الحالة الخامسة: السن:10 سنوات معيد : لا

البطاقات	طريقة الإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بدون مساعدة	4.5	1 د	2	نلاعم	4.5	11
2	بدون مساعدة	4.5	1د10ثا	2	نعملا	4.5	11
3	بالمساعدة	3.5	1 د	2.5	نعملا	4.5	10.5
4	بالمساعدة	3	1د30ثا	2	نعملا	4.5	9.5
5	بالمساعدة	2	2 د	1	لا	2	5
6	بالمساعدة	2	2 د	1	لا	2	5
7	بالمساعدة	1	2 د	1.5	لا	2.5	5
8	بالمساعدة	2	2 د	2	لا	2.5	6.5
9	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	2	4
10	بالمساعدة	1	3د 30ثا	1	لا	1	3
11	بالمساعدة	1	3 د	1	لا	1	3
12	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	1	2
13	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
14	بالمساعدة	0.75	3د 30ثا	0.25	لا	0.5	1.5
15	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
16	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
17	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
نسبة النجاح بالنسبة لهذه الحالة:39.58							

جدول رقم (9) يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالة الخامسة

نستنتج من خلال هذا الجدول أن هذه الحالة نجحت في إنجاز البطاقة رقم 1و2 من غير مساعدة أما البطاقات رقم 3-4- كان النجاح فيها بالمساعدة .أما الوقت المستغرق تراوح بين دقيقة وأربع دقائق.

الحالة السادسة **السن:10 سنوات** **معيد : لا**

البطاقات	طريقة الإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بدون مساعدة	4.5	1د 20ثا	2	نعم	4.5	11
2	بالمساعدة	3	1د25ثا	2	نعم	4.5	9.5
3	بالمساعدة.	3.5	1 د	2.5	نعم	4.5	10.5
4	بالمساعدة	2	2 د	1	لا	2.5	5.5
5	بالمساعدة	2	2 د	1	لا	2.5	5.5
6	بالمساعدة	1.5	2 د	1	لا	2	4.5
7	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	2	4
8	بالمساعدة	1.5	2 د	1	لا	1	3.5
9	بالمساعدة	1.5	2 د	1	لا	2	4.5
10	بالمساعدة	1.25	3د 30ثا	0.5	لا	1	2.75
11	بالمساعدة	0.5	3 د	0.5	لا	1	2
12	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
13	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
14	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
15	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.5	1
16	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
17	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
نسبة النجاح بالنسبة لهذه الحالة:34.43%							

جدول رقم (10) يمثل نتائج اختبار "كوش" للحالةالسادسة

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هذه الحالة نجحت في إنجاز البطاقة رقم 1و من غير مساعدة أما البطاقتين رقم2 -3- كانت بالمساعدة. وفشلت في البطاقات المتبقية واستغرقت هذه الحالة وقت من دقيقة إلى أربع دقائق في إنجاز النماذج .

الحالة السابعة: **السن:10 سنوات** **معيد : لا**

البطاقات	طريقة الإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بالمساعدة	3	1د 20ثا	2	نعم	4.5	9.5
2	بالمساعدة	3	1د 15ثا	2.5	نعم	4.5	10
3	بالمساعدة	2	1د 30ثا	2	لا	2	6
4	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	2	4
5	بالمساعدة	1	2 د	0.5	لا	1	2.5
6	بالمساعدة	1.5	2 د	1	لا	2	4.5
7	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	1	3
8	بالمساعدة	0.5	2 د	0.5	لا	1.5	2.5
9	بالمساعدة	0.5	2 د	0.5	لا	2	3
10	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	1	2
11	بالمساعدة	0.25	3 د	0.5	لا	0.5	1.25
12	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	1.5	لا	0.5	1.5
13	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.25
14	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.25	لا	0.5	1.25
15	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
16	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
17	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.72
نسبة النجاح بالنسبة لهذه الحالة:26.71							

جدول رقم (11) يمثل نتائج اختبار "كوش" بالنسبة للحالة السابعة

نلاحظ من خلال الجدول أن الحالة نجحت فقط في البطاقة رقم 1-2 وبالمساعدة وفشلت في كل البطاقات المتبقية واستغرقت وقت تراوح بين دقيقة وأربع دقائق في إنجاز النماذج .

الحالة الثامنة: السن:10 سنوات معيد : لا

البطاقات	طريقة الإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بالمساعدة	3	1د 30ثا	2	نعم	4.5	9.5
2	بالمساعدة	3	1د 10ثا	2.5	نعم	4.5	10
3	بالمساعدة	2.5	1د 25ثا	2	نعم	4.5	9
4	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	2	4
5	بالمساعدة	1	2 د	1.5	لا	1	3.5
6	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	2	4
7	بالمساعدة	1	2 د	0.5	لا	1	2.5
8	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	1.5	3.5
9	بالمساعدة	0.5	2 د	0.75	لا	1	2.25
10	بالمساعدة	0.75	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.75
11	بالمساعدة	0.5	3 د	0.5	لا	0.5	1.5
12	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
13	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	0.25	لا	0.25	0.75
14	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
15	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
16	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
17	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
نسبة النجاح بالنسبة لهذه الحالة:28.18							

جدول رقم (12) يمثل نتائج اختبار "كوش" بالنسبة للحالة الثامنة

86

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن هذه الحالة نجحت فقط في البطاقات رقم 1-2 -3 وبالمساعدة وفشلت في إنجاز النماذج المتبقية واستغرقت وقت قدر من دقيقة إلى أربع دقائق .

الحالة التاسعة: **السن:10 سنوات** **معيد : لا**

البطاقات	طريقةالإنجاز	التنقيط	التوقيت	التنقيط	النجاح	التنقيط	مجموع النقاط
1	بالمساعدة	3	1د 20ثا	2	نعم	4.5	9.5
2	بالمساعدة	3	1د 10ثا	2.5	نعم	4.5	10
3	بالمساعدة	2.5	1د 25ثا	2	نعم	4.5	9
4	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	2	4
5	بالمساعدة	1	2 د	1.5	لا	1	3.5
6	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	2	4
7	بالمساعدة	1	2 د	0.5	لا	1	2.5
8	بالمساعدة	1	2 د	1	لا	1.5	3.5
9	بالمساعدة	0.5	2 د	0.75	لا	1	2.25
10	بالمساعدة	0.75	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.75
11	بالمساعدة	0.5	3 د	0.5	لا	0.5	1.5
12	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
13	بالمساعدة	0.25	3د 30ثا	0.25	لا	0.25	0.75
14	بالمساعدة	0.5	3د 30ثا	0.5	لا	0.5	1.5
15	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
16	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
17	بالمساعدة	0.25	4 د	0.25	لا	0.25	0.75
نسبة النجاح بالنسبة لهذه الحالة:19.24							

جدول رقم (12) نتائج إختبار "كوش" للحالة التاسعة

يتضح من خلال هذا الجدول أن الحالة نجحت في البطاقات الثلاث الأولى فقط وهذا من خلال المساعدة. وفشلت فيتشكيل باقي النماذج ،واستغرقت وقت من دقيقة إلى أربع دقائق.

وضحت هذه الجداول بما فيها النسب المئوية الخاصة بنتائج أفراد العينة بعد تطبيق مكعبات "كوش.أن النسب المقدمة متقاربة بين الحالات.وهذا ما يسفر عن وجود مشاكل متشابهة على مستوى البنية الفضائية (من اضطراب في التوجه ، اضطراب في الإدراك البصري ، عدم اكتساب الجانبية ، اضطراب في تكوين العلاقات الفضائية من خلال تموضع الشكل في الفضاء، خلل في إدراك اللون والعمق)كما أن نسبة النجاح كانت منخفضة عند بعض الحالات. وبناءا على هذا يمكننا التفسير في ضوء التساؤلات التالية:

4- التناول الإجرائي الثاني: مناقشة الأسئلة وتحليلها

*** التذكير بتساؤلات الدراسة:**

- ما طبيعة الربط بين الأشكال عند الطفل المعسر قرائيا؟

- ما طبيعة إدراك توجهه للحرف في الفضاء؟
- ما طبيعة قدرته على الإدراك البصري؟
- ماخلفية إدراك اللون والحجم والعمق للطفل المعسر قرائيا؟

- ما طبيعة إدراك الطفل المعسر قرائيا لمفهوم الجانبية ؟(فوق - تحت - **وراء** -خلف)

بعد حصولنا على نتائج اختبار القراءة و نتائج اختبار "كوش "الذي طبق على العينة المعسرة قرائيا سنقوم بتحليل ومناقشة الأسئلة الخاصة بموضوع الدراسة .

1-السؤال الأول :ما طبيعة الربط بين الأشكال عند الطفل المعسرقرائيا؟

من خلال تطبيق الاختبار تبين من أن كل الحالات قيد الدراسة أبدت اضطراب في الربط بين الأشكالمن حيث أوجه الاختلاف وأوجه الشبه ،وتجميع الأشياء،والعلاقات الفضائية. وهذا استنادا على الاستدلال البصري إذ أن الحالات لم توفق في الوصول إلى الشكل النهائي لمعظم البطاقات حتى بعد عدة محاولات . ما عدا في البطاقات الثلاث الأولى أين نجد أن جل أفراد العينة تمكنوا من تحصيل الشكل النهائي .

إن عدم وضع هذه المكعبات في الفراغ بالشكل المناسب من أهم الميزات التي إن لم يكتسبها الطفل

لن يستطيع تعلم القراءة . وهذا ما أثبتته دراسة **"هلينساكس"**التياهتمت بدراسة العلاقة بين اضطرابات اللغة المكتوبة واضطرابات العلاقات المكانية.واستنادا على ما جاء في الفصل الرابع ص"61" أنه من أهم اضطرابات البنية الفضائية إدراك العلاقات المكانية والربط بين الأشكال في الفضاء وإدراك وضعها وهذا ما أكد عليه **"بياجيه"** في دراستهلمراحل نمو المكان عند الطفل .

كما يؤكد **"كوكس** "1928" عن أهمية العلاقات المكانية في دراسته للقدرة المكانية

و أكدت أبحاث **"كيللي** "1928 أهمية القدرة المكانية في النشاط العقلي المعرفي ومن هنا نؤكد أن ضرورة إدراك العلاقات المكانية وضرورة الربط بين هذه العلاقات أمر مهم بالنسبة للمعسر قرائيا إذا ما اعتبرنا القراءة نشاط عقلي معرفي.

كما تبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها بعد تطبيق أداة البنية الفضائية أن التلميذ المعسر قرائيا لا يستطيع أن يدرك مدى التماثل والتناظر، والتشابه بين الأشكال،إذ أن إدراك الحروف يعتمد على هاتين الظاهرتين(التماثل ، والتباين) وبتأخر هذا الإدراك عند الطفل يؤثر على اكتسابه لمادة القراءة.

- السؤال الثاني :ما طبيعةإدراك توجهه للحرف في الفضاء؟

- لقد تبين لنا من خلال الملاحظة لكيفية تعامل الطفل المعسر قرائيا مع المكعبات أثناء تطبيق الاختبار. أنه لايدرك توجه الشكل في الفضاء ومنه نستنتج بأنه لا يعي توجهات الحرف في الفضاء حيث يكونهذا الإدراك مضطربا عنده. كما لاحظنا أن الحالة كانت تمسك المكعب وتقوم بتدويره عدة مرات في الفضاء دون الوصول إلى توجهه الصحيح وباعتبار التوجه الفضائي عامل أساسي من عوامل تكوين القدرة الفضائية فبالضروري سيؤثر هذا في مكتسبات الطفل المعسر قرائيا.

وهذا ماتوصل إليه **"لوهمان "** في دراستهسنة (1979)"حيث يعتبر التوجه الفضائي يقوم على استخدام القدرة على التصور كيف يبدو شيء ماأو مجموعة من الأشياء إذا مآتم تدويره على نحو معين ويقاس باختبار تدوير الأشكال "(فتحي مصطفى،1997،ص239)

وما ينتج عن هذا الاضطراب أن المعسر قرائيا يقوم بقلب الحروف مثل " ر-ز "ج"خ"وهذا ما أثبتته

الدكورة**"عياد مسعودة "** في دراستها إلى أن هناك علاقة بين اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعسر وهذا ما آلت إليه دراسة الباحثة **"حورية بأي "**2002 من خلال معالجتها لإضرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية حيث توصلت إلى أن القراءة والكتابة مرتبطتان بقدرة الطفل على التوجه الفضائي اتجاه جسمهواتجاه ماهو مكتوب . واستنادا على ماجاء في الفصل الرابع ص 62 يمكننا أن نستخلص أن الطفل المعسر لا يدرك الشكل الصحيح لتوجه الحروف أ ثناء القراءة .

3- السؤال الثالث : ما طبيعة قدرته على الإدراك البصري؟

أثناء تطبيق الاختبار لا حظنا أن الحالات لا يمكنها إدراك أن الشكل(أ) الذي على اليمين مثلا يناسبه الشكل (ب) على اليسار. فالطفل لا يعرف أن هذا الشكل الذي يمتلك زوايا لن يكتمل تجسيده إلا إذا قابلته الزوايا الموجودة بالشكل الموجود على اليسار مثلا. كما أننا لا حظنا أن الحالات لا يمكنها أن تدرك حركة الأشكال وعلاقة الأجزاء المختلفة في الشكل الواحد بعد أن يتغير وضعها الفضائي . وهذا ما أثبتته أيضا دراسة **"محمدالهويدي"**، 1993،التي أشارت نتائجها إلى أن هناك ضعف في العلاقة بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية البصرية. أنظر الفصل الرابع ص63 .

كما يرى " محمد بركات" أن التصور البصري يتمثل في إ استطاعة الفرد القيام بمجموعة من الأنشطة البصرية التي تتضمن إدراك العلاقات بين مجموعة من الأشياء أو تصور هذه الأشياء عند النظر إليها من جوانب مختلفة أو تثبيتها أو إدارتها في بعدين أو ثلاث أبعاد .

وبما أن مهارة الإدراك البصري تتمثل في القدرة على استقبال الصور والتفكير فيها والتعرف على الشكل في الفراغ وما يتضمنه من ألوان وخطوط ورسوم . ونقل الأفكارالبصرية الفضائية من الذاكرة واستخدامها لبناء المعاني . فإن هذه الميزة لم نلمسها في المعسر قرائيا .

ومن خلال النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة يتبين لدينا أن الطفل المعسر قرائيا يعاني من خللا وظيفي في الإدراك البصري .بحيث لم يستطع تكوين الشكل النهائي للبطاقات خاصة المعقدة منها .

4- السؤال الرابع:ما خلفية إدراك اللون ،الحجم ، العمق ، عند الطفل المعسر قرائيا ؟

- من خلال ما لوحظ أثناء تطبيق اختبار**"كوش "** فإن الطفل المعسر قرائيا لايقدر على إدراك

العلاقات بين مجموعة من الأجزاء. ولا على القدرةلإدراكموضع الجسم في الفضاء وبالتالي لا يدرك المساحة أو العمق أي إدراك الشكل الحالي للجسم والشكل الذي يتحول إليه إذا ما أضيف إليه جزء أخر.

ولا يستطيع إدراك الأوضاع المكونة للشكل إذا ما تم فصلها عن بعضها البعض وتقدير أبعادها .

رغم أن هذه الأشكال تتميز بمظهر مرئي مثل اللون والأحجام التي تساعد على إدراك هاته الميزات إلا أننا لم نلمس هذا عند الطفل المعسر قرائيا واستنادا لما جاء في الفصل الرابع ص63 يمكننا أن نستنتج أن عسير القراءة يعاني خللا على مستوى إدراك الشكل ،الحجم ، العمق.

5- ما طبيعة إدراك الطفل المعسر قرائيا لمفهوم الجانبية (فوق - تحت - أمام -خلف)

من خلال تطبيق اختبار**"كوش"**اتضح لنا أن الحالات لا تدرك ترتيب الأشكال من خلال الجانبية أي أن الشكل الذي على اليمين يكمله الشكل الذي على اليسار ،وهذا يعود إلى أن هذه الحالات لا تمتلك التناسق بين الحركة الدقيقة والإدراك البصري . ويؤكد هذا **"بياجيه "** في دراسته حول اكتساب الطفل للجانبية من خلال قوله لكي يميز الطفل بين يمناه ويسراه عليه أن يكتسب البناء والتركيب أي الشكل ، الحجم والتجريد الذي يسمح له بالعيش في المكان .

ويؤكد أيضا **"جيزلوآمس "** أن الطفل يتعرف على يمينه ويساره أولا .ثم ينتقل إلى يمين ويسار الآخرين ، ثم إلى تحديد الأبعاد الأخرى والتي لا بد أن يميزها أولا عن نفسه ثم بالنسبة للموضوعات الخارجية . واستناد لما جاء في الفصل الرابع من الدراسة ص63 نستطيع القول أن هذا مايؤثر على المعسر قرائيا ويجعله يقع في عملية قلب الحروف وتجعله لا يميز بين الكلمات المكتوبة في الأعلى والأسفل.

الإستنتاج العام:

اعتمادا على الجانب النظري ، حاولنا إجراء البحث الميداني وذلك بتطبيق "اختبار مكعبات **"كوش"**

لدراسة البنية الفضائية عند المعسرين قرائيا لدى تلاميذ السنة الرابعة من المدرسة الأساسية وقد استخلصنا في النهاية إن عدم اكتساب مفهوم الفضاء يؤثر على اكتساب مادة القراءة .بحيث لا يستطيع عسير القراءة أن يضبط إدراكه للمكان من خلال تنقلاته اليومية وهو يعجز في تعلم تفكيك

الرموز المرئية، وكيفية التعامل مع الحروف أو الكلمات التي تحتاج بالضرورة إلى اكتساب هذا

المفهوم وفي هذا الإطارلا بد أن نذكر بعض الدراسات التي ساهمت في الكشف على هذا الاضطراب وأسبابه مثل دراسة **"أ,رتون"** التي أعطت انتشارا مذهلا للأطفال سيئي الجانبية بين فئة المعسرين قرائيا

ودراسة **"دوبريريدزان"** الخاصة بالبنية الزمانية والجانبية .

ودراسة **"بياجيه"**فياكتساب الطفل لمفهوم المكان .

دراسة **"محمد الهويدي** "حول طبيعة العلاقات الإرتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث بدولة البحرين وقد أشارت هذه الدراسة إلى ضعف العلاقة بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية البصرية السمعية.

رغم هذه الدراسات إلا أن الاهتمام بالنية الفضائية عند هذه الفئات يبقى شحيح وقليل لان الاهتمامبمثل هاته المفاهيم يبقى صعب القياس والتحكم ،ولهذا لابد من تكريس جهود أكبر لدراسة مثل هذا الاضطراب والكشف عن الأسباب المؤدية إليه .

الخاتمة:

من خلال الأبحاث والدراسات التي تطرقنا لها سابقا وأثناء تناولنا لهذا الموضوع الخاص باكتساب مفهوم الفضاء عند الطفل المعسر قرائيا استطعنا إن نستخلص بعض النقاط المهمة والتي توضح لنا مظاهر اضطرابات البنية الفضائية عند هذه الفئة من التلاميذ .

قد أثبتت الباحثة "**عياد مسعودة** "في دراستها إلى أن هناك علاقة بين اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بعسر القراءة .

ودراسة " **أومبرودان** " التي بين من خلالها أن هناك اضطراب في البنية الفضائية لدى فئة عسيري القراءة .

بينما نحن ومن خلال هذه الدراسة التي طبقت على عينة متكونة من 9 أفراد معسرين قرائيا ومن خلال ما تقدم في الجانب النظري استخلصنا بأن اكتساب المفاهيم المعرفية الأساسية أمر ضروري للمعسر قرائيا حتى يتخلص من هذا الاضطراب . لأننا تنبأنا بأن السبب فيه يعود إلى اكتساب الفضاء عند الطفل خاصة ما تعلق بالإدراك البصري ، والذاكرة الفضائية البصرية ، وبهذا يمكننا القول بان الأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة في الوسط المدرسي الجزائري مثلهم مثل باقي الأطفال الذين ينتمون إلى بيئات أخرى يعانون من مشاكل على مستوى البنية الفضائية بناءا على الدراسات التي أثبتت ذلك في بيئتهم. بالرغم من أن لغة تمد رسهم تختلف عن اللغة العربية لكن ليس من حيث القواعد وإنما من حيث العلاقة الموجودة بين الأصوات وأيضا من حيث تمييز كل حرف في اللغة العربية بخاصية معينة لا يشابه فيها أي حرف أخر .

وقد جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذا الاضطراب الذي تعتبر الدراسات فيه قليلة وقليلة جدا خاصة الدراسات العربية .مما يجعل هذه الدراسة مهمة رغم تواضعها فالاهتمام بقياس البنية الفضائية عند عسير القراءة يثير عدة اهتمامات سواء من الجانب المعرفي أو الأرطوفوني . ومن هنا يمكن التكفل الجيد والأسرع بهذه الفئات حتى تتخلص من العجز الدائم على تعلم القراءة ،وإيجاد الطريقة الصحيحة لتفكيك الرموز المكتوبة وحتى لا ينتج عن هذا الإحباط والفشل الدراسي.

الاقتراحات:

في ضوء ما أسفرت عليه النتائج المقدمة في هذا البحث وإيمانا بأهمية اكتساب الطفل لمادة القراءة في المرحلة الابتدائية نتقدم بهذه الاقتراحات الآتية:

1- ضرورةإعداد د برامج تتناسب والطفل في مستواه الدراسي

3- ضرورة الكشف المبكر عن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات عسر القراءة .

3- ضرورة توعية المعلمين بهذا النوع من الاضطرابات حتى يدركوا كيفية التعامل مع هاته الفئة.

وهذا من خلال دورات تكوينية إجبارية قبل القيام بعملية التدريس .

الدراسات المقترحة :

1- القيام بدراسات مماثلة على عينات أخرى وفي مراحل مختلفة من التعليم

2- القيام بإعداد دراسات حول بناء برامج لكيفية التكفل بهذه الفئات من أجل التخلص من عسر القراءة .

ضرورة إجراء دراسات تشخيصية للتلاميذ في الطور الأول والثاني .

3- القيام بدراسات خاصة باكتساب مفهوم الزمان والجانبية والصورة الجسمية عند الطفل المعسر قرائيا .

4 - القيام ببناء إختبارات لقياس البنية الفضائية.

قائمة المراجع

1- المراجع باللغة العربية:

1- أحمد عبد الكريم حمزة "سيكولوجية (الديسلكسيا)"دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط،2008

2- أحمد ع- فهيم م "الطفل ومشكلات القراءة "دار المصرية اللبنانية ،1988

2- أنى ديمون"الديسلكسياضطرابات اللغة في الأطفال "ترجمة إيناس صادق،ولميس الراعي، ط1، الجزيرة، القاهرة ،2006

3- إسماعيل العيس"دراسةسيمولوجية صعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح (دراسة تحليلية لأطفال في سن 8-12 سنة)، رسالة دكتوراه دولة في الأرطوفونيا غير منشورة ، جامعة الجزائر

4- تعوينات–ع،صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، ديوان المطبوعات الجزائرية 1998

5-حورية باي ، علاج اللغة المنطوقة والمكتوبة عند الأطفال المدارس العادية ،دار القلم للنشر والتوزيع ،2002

6-حولة محمد"الارطوفونيا -علم الأصوات اللغة والكلام والصوت " دار هومة ،الجزائر ،2007

7- روبرت واطسن ، هنري كلاري ولند جرين "سيكولوجية الأطفال والمراهق، ترجمة داليا عزت مومن ، مكتبة مدبولي ، ط1 ،القاهرة ،2004

8-عصام نور،"سيكولوجية الطفل ،منشورات الجامعة ، الإسكندرية ،2002

9- عبد الرحمان حسين راضي ومصطفى زايد خالد "طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة ،دار الكندي للنشر ،1989

10- فتحي سليم"سيكولوجية الأطفال الغير عاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة ، دار القلم ،الكويت ط2،1982

11- مريم سليم ، "علم النفس النمو، دار النهضة العربية ، بيروت ،ط1 ،2002

12- موريس انجرس " منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية "-تدريبات عملية ، ترجمة بوزيد صحراوي ،كمال بوشريف ،سعيد سبعون ،دار القصبة للنشر ،ط2،2006

13- مصطفى عشوي ،"مدخل إلى علم النفس المعاصر"ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،1994

14- محمد علي كامل "صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة،الإسكندرية ،صر،2003

15- محمد عودة الريماوي"علم النفس النمو الطفولة والمراهقة ،دار المسيرة ،الأردن ،2003

16- ولينجفورد سيدرك "تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية "،ترجمة هاني مهدي الجمل ، مجموعة النيل ،القاهرة ، مصر،2003

المراجع باللغة الفرنسية :

17- Borel maisonny « langage oral et écrit ,délassante et Nestlé paris ,19781

Catherine tournettes-Michele guide li , « introduction de la psychologie du développement du bébé à la adolescent ,Armand ,colia ,paris,1994

18-Jean piaget « la psychologie de lenfants »puf,paris,1966

19- Josine la combes , « la développement de l’enfant de la naissance à8ans,approch théorique et activités corporelles de boock »larcier,1996

20- MazeaudDelepataque , « trouble de la lecture d’origine cérébral ,T2 ,l’humant 1990,paris

القواميس والمجلات بالعربية:

21-ابن منظور "لسان العرب "دار صادر ،بيروت ،مجلد 8 ،ط1،1999

22- مجلة نافذة على التربية ،العدد46،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر ،2002

القواميس بالفرنسية:

23- Le robert d'haujaurd'hui,adgp,paris,1997

24- Norbert sillamy « dictionnaire de la psychologie ,la rousse,paris,1991

25-Bloch « dictionnaire fondamental de la psychologie,la rousse,paris,1992

الرسائل والأطروحات :

26- أمال بن صافية "الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة "، رسالة ماجستير ،جامعة الجزائر 2002

27-إلهام علالي -مريم حميدي "اثر نشاط الرسم في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا من الدرجة البسيطة في المرحلة العمرية من (7-11) سنة ،مذكرة لنيل شهادة اليسانس جامعة الوادي ،

28-بلخيري وفاء "علاقة إضطراب القدرة المكانية بالفهم اللفظي عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي ،مذكرة لنيل رسالة ماجستير ،جامعة الحاج لخظر ، 2005

29- برابح عامر"إقتراح بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة ودراسة أثره في تحسين التحصيل الدراسي" رسالة ماجيستير ،جامعة الجزائر،2007

30- حاج كادي "صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من الدرسة الأساسية ، رسالة ماجستير ،رسالةماجستير ،جامعة ورقلة ،2005

31- فاطمة حاج صابري"عسر القراءة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى " رسالة ماجستير،جامعة ورقلة ،2005

32- عياد مسعودة "إكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بعسر القراءة " رسالة دكتوراه ،جامعة باتنة2007

33- طاهري خيرة ،"صورة الوالدين عند التوأم المتماثل" مذكرة لنيل شهادة ليسانس ،جامعة مستغانم ،2009

الملحق

ملحق رقم(1)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 وأغلق فريد الباب ،واتجها تحو المحطة ،لا أحد داخل البيت الآن .

بعد وقت قصير ، ظهرا شخصان يريدان دخول البيت لسرقة أشياء منه ، صعد الأول على السلم وفتح النافذة بينما كان الأخر يحرسه ثم دخل الاثنان إلى البيت ، وأخذ كل واحد منهما يبحث عن أي شيء له قيمة و يضعه في الكيس ثم خرجا .

في أخر النهار،رجع فريد ومريم ألى البيت ولما فتحا الباب وجدا الأشياء متناثرة على الأرض وأدراج الخزانة مفتوحة ، فحمل سماعة الهاتف ليتصل بالشرطة ويبلغهم بالحادث.

أسئلة الفهم :

1- إلى أين يريد فريد ومريم الذهاب ؟

2- ماذا فعل الولدان قبل خروجهما من البيت ؟

3- من الطي بقي في البيت ؟

4- ما الذي حدث بعد ذهاب الولدان إلى المحطة ؟

5- كيف وجد فريد ومريم البيت يعد رجوعهما ؟

6- ماذا فعل فريد ومريم؟

ملحق رقم (2) اختبار" قودنوف"

إختبار"قودنوف"لرسم الرجل :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 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 ما بين (04 إلى 13 سنة) وذلك بالاعتماد على 51 بندا.

وقد أظهرت البحوث التي قامت بها **"قودنوف"**رسوم ضعاف العقول من الأطفال تتشابه إلى حد كبير رسوم الأطفال الذين هم اصغر منهم سنا من حيث العناصر الموجودة في الرسم والتناسب بين هذه العناصر.

1. الرأس: أي محاولة لإظهار الرأس حتى و لو كان خاليا من ملامح الوجه لا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط للرأس.

2. الساقين: أي محاولة لإظهار الساقين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة.

3. الذراعين: أي محاولة لإظهار الذراعين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة و لا يعطى الطفل نقطة على رسمه للأصابع ملتصقة بالجذع مباشرة.

4. الجذع: أي محاولة لإظهار الجذع حتى لو كانت برسم خط وفي حال كان الجذع ملتصق بالرأس لا بعنبر رقبة بل يحسب جذع.

5. طول الجذع أكبر من عرضه: يقاسان بالمليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب أن لا يكون الرسم عبارة عن خط.

6. ظهور الأكتاف: تصحح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة و لا تحتسب 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 و الساقين 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 أو الجذع أو كلاهما: أي أن 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 لاضهار 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 لا يكون 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 170^0

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) و يجب 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 بعدين: (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.

39. بعاد تصحيح نفس النقطة السابقة و لكن بدقة أكبر و يراعى تدرج تلاقي خطوط الرسم.

40. توافق خطوط الرأس: تصحح هذه النقطة بدقة يلزم أن تكون كل خطوط الرأس موجهة و أن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.

41. التوافق الحركي لخطوط الجذع: مراعاة ما سبق.

38. 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 ألحجمي 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.

كيفية تنقيط الاختبار:

1. إذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يقدر بـ 3 سنوات وثلاث شهور.

2. أجمع الدرجات التي تحصل عليها الطفل وأ قارن بالنتائج التالية:

درجة واحدة: 39 شهر

درجتان : 42 شهر

3 درجات:45 شهر

وتعطى نقطة لكل ثلاث أشهر مثل 4 درجات يقابلها 48 و هكذا إلى أن نحصل على العمر العقلي بالشهور للطفل، من خلال عمر الطفل الحقيقي بالشهور و عمره العقلي بالشهور أيضا يمكننا حساب درجة ذكاء الطفل بدقة.

ينم ذلك بتطبيق معادلة الذكاء المعروفة عند ذوي الاختصاص و هي

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

مثلا حصلنا على 30 درجة لرسم طفل ما و هي تقابل 126 شهرا

إذا العمر العقلي لهذا الطفل هو 126 شهرا، لنفترض أن العمر الحقيقي لهذا الطفل هو 128 شهرا

إذا العمر العقلي أكبر من العمر الزمني و بالتالي الطفل عادي الذكاء و كلما كبر الفرق زاد مستوى الذكاء، لكن هذا لا يكفي سوف نحدد درجة ذكائه بالضبط و يتم ذلك بتطبيق المعادلة السابقة:

(128/126)× 100= 98.43 وهذا يعطي أن ذكاء الطفل متوسط

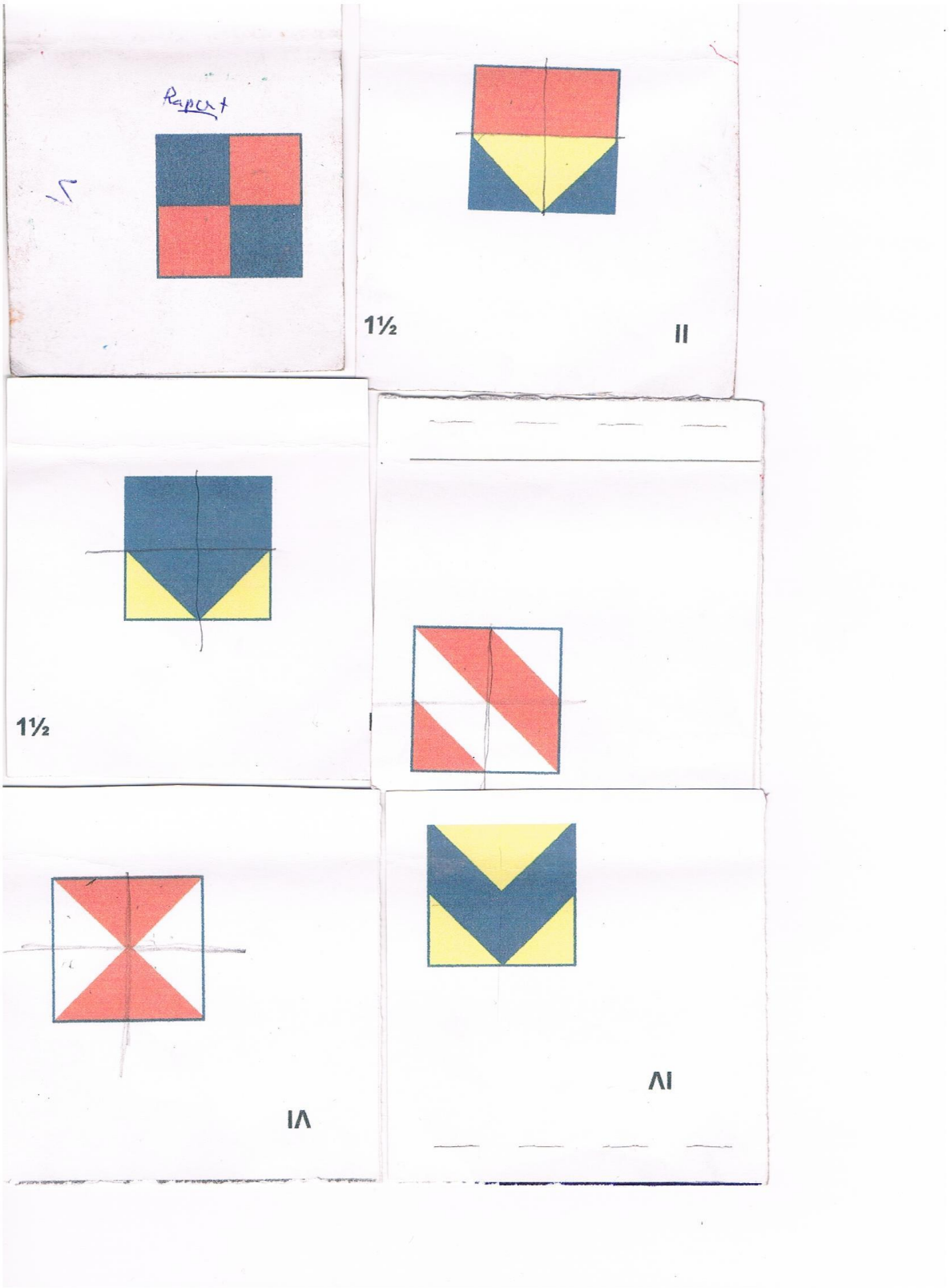
معامل الذكاء أقل من 80 درجة: ذكاء منخفض

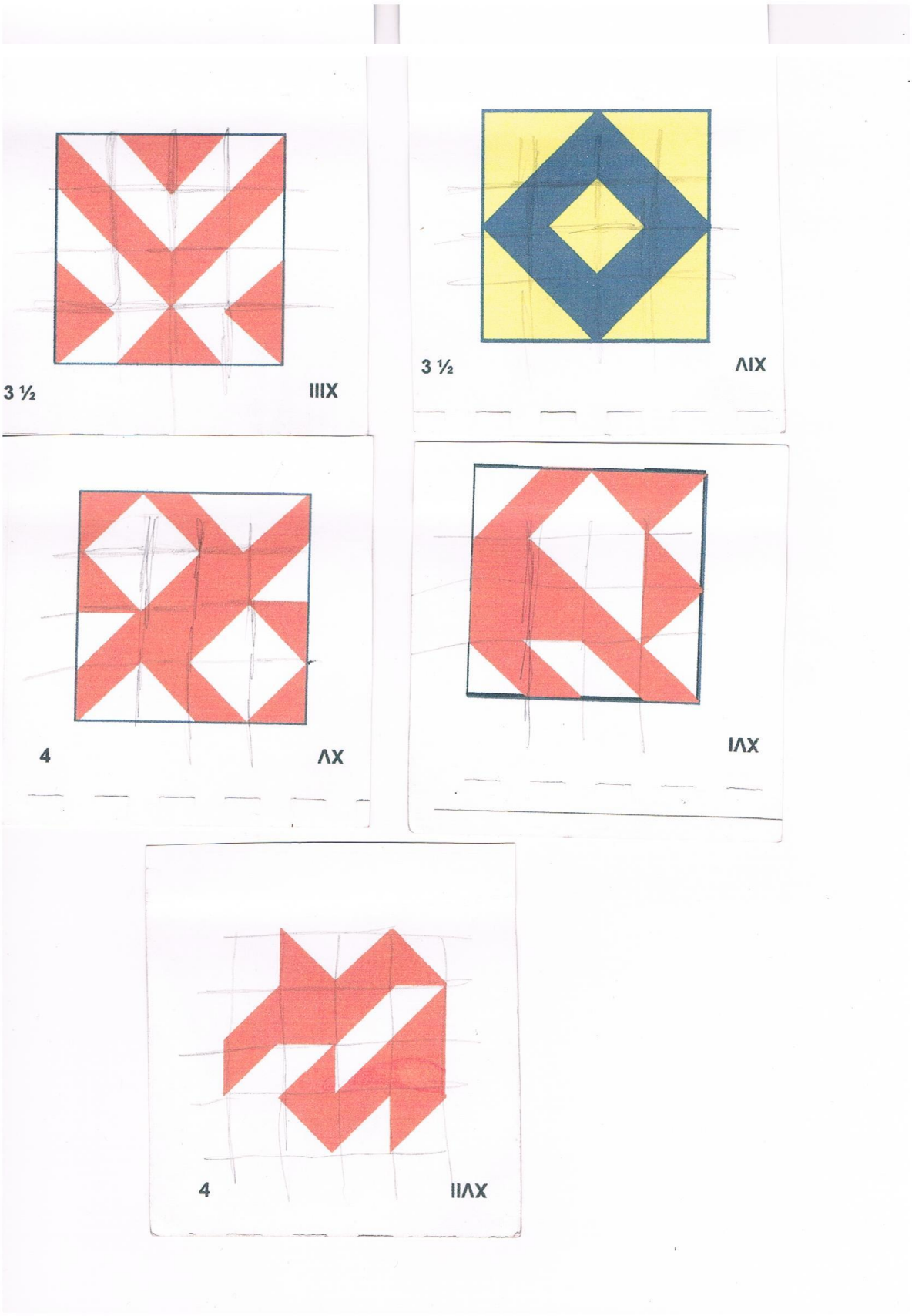
معمل الذكاء من 80إلى 100: ذكاء اعتيادي (متوسط)

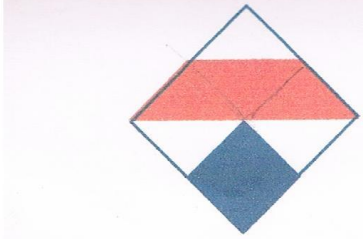
معامل الذكاء من 100إلى 140: ذكاء من مرتفع إلى مرتفع جدا.

معامل الذكاء أكبر من 140: ذكاء عالي (عبقري موهوب)

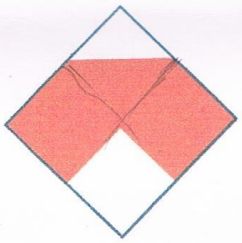
الملحق رقم (3) بطاقات إختبار كوش



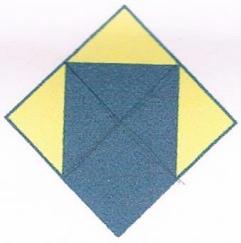

3 ½
IIIX
3 ½
XIV
4
XV
XVI
4
XVII



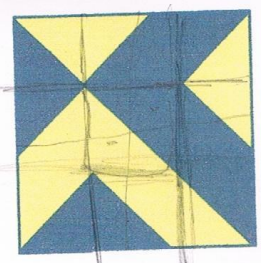
2 IIΛ



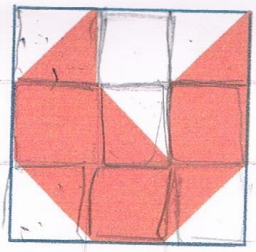
2 IIIΛ



2 XI



3 X



3 ½ IX

3 ½ IIX