وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الأرطفونيا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل

محاولة تصميم اختبار لتشخيص الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي

مقدمة ومناقشة من طرف

الطالبة: صراح موساوي

أمام لجنة المناقشة

1- برابح عامر	الرتبة أستاذ محاضر ب	جامعة مستغانم	رئيسا
2- عمراني آمال	الرتبة أستاذة محاضرة أ	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
3- تواتي حياة	الرتبة أستاذة محاضرة ب	جامعة مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية: 2018-2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الأرطفونيا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل

محاولة تصميم اختبار لتشخيص الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي

مقدمة ومناقشة من طرف

الطالبة: صراح موساوي

أمام لجنة المناقشة

1- برابح عامر	الرتبة أستاذ محاضر ب	جامعة مستغانم	رئيسا
2- عمراني آمال	الرتبة أستاذة محاضرة أ	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
3- تواتي حياة	الرتبة أستاذة محاضرة ب	جامعة مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية: 2018-2019

إهـــــــــــــــداء

الحمد لله الذي خلق الإنسان ولم يكن قبل الخلق شيئا ووهبه السمع والبصر والعقل والفؤاد، ونصلي ونسلم على سيدنا محمد سيد الخلق أما بعد.

أهدي هذا العمل المتواضع إلى التي رفع الله مقامها وجعل الجنة تحت أقدامها إلى نبع الحنان الصافي ذلك القلب الكبير وتلك النعمة الغالية الطاهرة

صاحبة الفضل علي والتي مهما فعلت وكتبت لن أوفي بحقها، ولن أرد فضلها الأبدي، التي شجعتني والتي حلمت أن تراني في هذا المستوى **والدتي العزيزة** حفضها الله وأطال في عمرها وإعطائها الصحة والعافية.

إلى من يعجز اللسان ويجف القلم عن وصف جميله الذي أنبتني نباتا حسنا، وكان لي سراجا منيرا **والدي الفاضل** أطال الله في عمره.

إلى حبيبة قلبي وسندي في الحياة التي كانت في مرتبة أمي الثانية **أختي الكبيرة** الله يحفضها وتبقى دائما بجانبي في الحزن والفرح.

إلى أبناء أختي الحبيبين **أمير** و**حلومة**.

إلى صديقي العزيز الذي ساعدني في إنهاء هذه الدراسة **عبد القـــــادر**

إلى أخوتي وأخواتي حفضهم الله .

والى كل صديقاتي من قريب وبعيد.

صـــــراح

شكر وتقـــــــــــدير

أشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه وعونه ومنحي الصحة لإنجاز هذا العمل المتواضع. ويشرفني أن أقدم شكري وتقديري لأستاذتي الفاضلة " **عمراني أمال** " كما لا يفوتني أن أقدم شكري الخاص إلى الذين ساعدوني ولم يبخلوا علي بتوجيهاتهم ومساعدتهم رغم مسؤولياتهم خاصة الأستاذة " **تواتي حياة** "

ولا أنسى أن أشكر **أمي** التي غمرتني بحنانها وتقديم نصائحها لكي تراني ناجحة في حياتي

أشكر أختي التي دعمتني ولا أنسى جميلها أبدا

ولا أنسى أن أشكر صديق لي من ولاية جلفة الذي ساعدني في هذا العمل ولا أعرف كيف أرد جميله **عبد القادر**

اشكر صديقتي التي بقيت بجانبي حتى إنهاء هذا العمل **سعدية**

اشكر خالتي جزيل الشكر لوقوفها معي **حليمة**

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أساتذة علم النفس الأرطفونيا ما بذلوه من مساعدة وتوجيهات

و أسأل الله أن يجزي الجميع خير والجزاء

صراح

ملخص

يهدف البحث الحالي إلى تصميم مقياس الإدراك البصري بيان لدى تلاميذ يعانون من عسر القراءة، طبق البحث على عينة من تلاميذ يعانون من عسر القراءة قدرها 30 تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية، استخدمنا المنهج الوصفي واستعنا بمجموعة من الاختبارات التشخيصية: اختبار رسم الرجل لـ "**جودنوف**"، اختبار نص القراءة لـ "**إسماعيل العيس**"، استبيان تشخيصي لصعوبات الإدراك البصري.

يتكون المقياس المصمم من أربعة أبعاد (بعد التمييز البصري وبعد التذكر البصري وبعد التحليل البصري وبعد الإغلاق البصري) تم تنقيط كل سؤال عند الإجابة الصحيحة بنقطة واحدة والخاطئة بصفر

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في مجال الصدق ثم التحقق من صدق المحتوى(الظاهري والمحكمين) والصدق الاتساق الداخلي، وفي مجال الثبات تم التأكد منه من خلال تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه.

وعليه لقد توصلت النتائج إلى أن المقياس تمتع بالخصائص السيكومترية(الصدق والثبات) والتي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد

الكلمات المفتاحية: الإدراك البصري، صدق، ثبات، عسر القراءة، تلاميذ يعانون من عسر القراءة

ملخص بالفرنسية

Le présent recherché a pour objectif de concevoir l’échelle de perception visuelle. Nous avons utilisé l’approche descriptive et une série de tests de diagnostic sur un échantillon d’étudiants dyslexique de 30 et ayant été choisis délibérément, testez le texte de lecture d’Ismail EL Ess, un questionnaire de diagnostic des difficultés de perception visuelle.

L’échelle à quatre dimensions (après discrimination visuelle, après rappel visuel, après analyse visuelle et après fermeture) consiste en une question ponctuée du point zéro correct d’un point.

Les propriétés psychométriques de la balance ont été vérifiées dans le domaine de l’honnêteté de la cohérence interne, et confirmée par l’application. Par conséquent, les résultats ont montré que la mesure présente les caractéristiques d’exactitude et de cohérence des caractéristiques d’essai .Mots-clés: perception visuelle, sincérité, fermeté, dyslexie, étudiants dyslexiques

ملخص باللغة الانجليزية

The present research aims at designing the visual perception scale. In a sample of students with dyslexia of 30 students and students who were deliberately selected, we used the descriptive approach and used a series of diagnostic teste: teste the reading test for Ismail EL Ess, a diagnostic questionnaire for the difficulties of visual perception.

The four dimensional scale(after visual discrimination, after visual recall, after visual analysis and after visual closure) consists of each question being punctuated by the correct one point, zero point

The psychometric properties of the scale were verified in the field of honesty and then verification of the veracity of the content (virtual and arbitrators) and the honesty of internal consistency was confirmed by applying the test and re application.

Therefore, the results have shown that the measure has the characteristics of the correctness and consistency of the test characteristics.

Key words: visual perception, sincerity, firmness, dyslexia, students with dyslexia.

قـائـــــــمـة المحـتـويـات

الإهداء..... أ

الشكر والتقدير.....ب

ملخص البحث بالعربية..... ت

ملخص البحث بالفرنسية..... ث

ملخص البحث بالإنجليزية..... ج.

قائمة المحتويات..... ح

قائمة الجداول..... ر

قائمة الأشكال..... ز

المقدمة.....2

الجـــــــانـــب النـــظـري للـــــدراســـــة

الفصـــل الأول:مـدخـــل الـــدراســـــة

01-الدراسات السابقة.....07

02-الإشكالية.....13

03-الفرضيات..... 16

04-أهمية الدراسة.....17

05-أهداف الدراسة..... 18.

06-دواعي اختيار الموضوع.....18

07-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.....19

الفـــصـــــل الثـــــــاني: الإدراك البـــــصــري

تمهيد.....23

أولا: الإدراك..... 24

01-تعريف الإدراك.....24

02-صعوبات الإدراك.....25

03-خصائص الإدراك.....26

ثانيا: الإدراك البصري.....27

01-تعريف الإدراك البصري.....27

02-العوامل المؤثرة في الإدراك البصري.....29

03-تعريف صعوبة الإدراك البصري.....30

04- أنواع صعوبات الإدراك البصري.....32

05-قوانين الإدراك البصري.....34

06-النظريات المفسرة للإدراك البصري..... .39

07-علاج صعوبات الإدراك البصري.....45

خلاصة الفصل..... .48

الفـــصـــــل الثـــــالـــــث: عـــــســـــر القـــــراءة

تمهيد.....51

أولا: القراءة.....52

01-تعريف القراءة.....52

02-أنواع القراءة.....54

03-أهمية القراءة.....55

04-أهداف القراءة..... 56

05-شروط القراءة.....75

ثانيا: عسر القراءة.....58

01-تعريف عسر القراءة.....58

02-التطور التاريخي لعسر القراءة.....62

03-أسباب عسر القراءة.....64

04-خصائص عسر القراءة.....65

05-تصنيفات عسر القراءة.....66

06_النظريات المفسرة لعسر القراءة.....69

07-تشخيص عسر القراءة.....71

08-علاج عسر القراءة.....73

خلاصة الفصل.....77

الجـــــانـــــب التـــــطبيـــــقي للـــــــدراســـــة

الفـصـــل الرابـــع: مـــنهجـــية الـــبحث وإجراءاته المـــيدانيـــة

أولا: الدراسة الاستطلاعية.....80

01-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....80

02-مجالات الدراسة الاستطلاعية.....81

03-أدوات الدراسة الاستطلاعية.....82

ثانيا:الدراسة الأساسية.....97

01-المنهج.....97

02-مجالات الدراسة الأساسية.....97

03-أدوات الدراسة الأساسية.....98

خلاصة الفصل.....102

الفـــصـــل الخـــامس: عـرض ومـــناقشـــة نـــتائج الـــدراسة

تمهيد.....105

01-عرض النتائج المتعلقة الفرضية العامة.....106

02- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الأولى.....107

03- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الثانية.....108

04- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الثالثة.....109

05- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الرابعة.....110

06- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الخامسة.....111

07-عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية السادسة.....115

08-مناقشة عامة للفرضيات.....117

09-الاستنتاج العام.....121

10-الخاتمة.....123

قائمة الجداول

01- تصنيف الذكاء وفق اختبار الرجل لـ جدنوف- هاريس.....85

02- النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل.....86

03- النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار القراءة.....91

04- طريقة التصحيح المعتمدة في استبيان صعوبة الإدراك البصري.....93

05- حساب معامل الثبات بمعامل الارتباط لاستبيان صعوبات الإدراك البصري.....94

06- حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاستبيان صعوبات الإدراك البصري.....95

07- آراء الأساتذة وأهم ملاحظاتهم.....101

08- نتائج الفرضية العامة.....106

09- نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....107

10- نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....108

11- نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....109

12- نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....110

13- نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....113

14- نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....116

قائمة الأشكال

01- قانون التشابه.....35

02- قانون التقارب.....35

03- قانون الاتصال.....36

04- قانون الإغلاق.....37

05- قانون الاتجاه.....37

06- قانون البساطة.....38

07- التحديد المفاهيمي للقراءة حسب "دلبلانك" و "مازو".....54

قائمة المراجع

01- المراجع باللغة العربية.....126

02- المراجع باللغة الفرنسية.....131

قائمة الملاحق

01- ملحق اختبار رسم الرجل لجودنوف.....133

02- ملحق اختبار القراءة لإسماعيل العيس.....138

03- ملحق استبيان لتشخيص الإدراك البصري.....139

04- اختبار الإدراك البصري.....140

مقدمة

مقدمـــــــــــــــــة

تشكل المرحلة الابتدائية مرحلة عمرية هامة بالنسبة للتلميذ، كونها أولى المراحل التعليمية في حياة الطفل التي تسعى من خلالها جميع أطراف العملية التعليمية لبناء قاعدة علمية وثقافية متينة، ينطلق منها التلميذ إلى استكمال تنمية رصيده اللغوي والعلمي في المراحل المتقدمة. وفي هذه المرحلة تظهر مجموعة من المشاكل التي تعيق المسار الدراسي بصفة خاصة والحياتي بصفة عامة من بينها صعوبات التعلم التي تحتل مكانة هامة في الوقت الحاضر، وقد اهتم بها علماء النفس والتربية إلى جانب اهتمام أولياء الأمور من أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وكذلك إدراك التربويون أن هناك العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم من أهمها صعوبات في تطوير الإدراك أو صعوبة في تطوير مهارات مناسبة كالقراءة.

وكذلك تحتل الصعوبات الإدراكية البصرية مكانة مميزة بين صعوبات التعلم النمائية، وذلك لأن الغالبة العظمى من المعلومات التي يتلقاها ويتعامل معها الأفراد في مجال التعلم والتعليم وفي الحياة اليومية والتي يتم تقديمها لهم من قبل المدرسين في إطار التعلم المدرسي النظامي، والتي تعتمد في الدرجة الأولى على استقبال المعلومات التعليمية بالصيغ الإدراكية البصرية.وهذا ما جاء في **دراسة عبد الحفيظ(2013)** التي هدفت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين اضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التعلم في الرياضيات. حيث تم اختيار عينة متكونة 10 طلاب في الصف الخامس من 11- 10 سنة. وأظهرت نتائج الدراسة أن العشر حالات التي تعاني من صعوبات تعلم كانت تعاني من صعوبات في الإدراك البصري.

فإن الصعوبات الإدراكية والبصرية وصعوبات تعلم القراءة تؤثر على التعلم الأكاديمي وحتى التفاعل الاجتماعي والانفعالي لعدد كثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية، إلا أن الواقع التعليمي يبرز أن هناك عوائق وصعوبات يعاني منها التلميذ الجزائري في الميدان والتي تتراكم وتتفاقم وتؤدي إلى ضعف الأداء القرائي لهذا التلميذ، ومنه تدني مستوى تحصيله الدراسي. وتؤثر على مساره الدراسي العام، لتصبح هذه الصعوبات وهذا الضعف من المشاكل المقلقة والمتعبة للتلميذ ولباقي أطراف العملية التعليمة على حد سواء وهذا ما يسمى عسر القراءة. وهذا ما جاء في "**دراسة سالم (2005)** "التي هدفت إلى تشخيص الطلبة ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الثالث والرابع والخامس، وقامت الباحثة بتطبيق اختبار الينوى للقدرات يقوم ومقياس تشخيصها اللغة العربية واختبارات تشخيص صعوبات القراءة وقد أثارت نتائج

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العاديين وأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم على جميع الاختبارات النوعية للاختبار الينوى للقدرات النفس- لغوية لصالح الطلبة العاديين". أيضا جاءت دراسة التي قام بها **المعهد الوطني للعناية بالطفل في الو.م.أ** إلى أن صعوبة القراءة المحددة تظهر لدى طفل واحد من بين كل (05) أطفال، وأن صعوبة القراءة هي من أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعا وتصل نسبتها إلى 85%مجموع الأطفال الذين يندرجون ضمن صعوبات التعلم".

وفي حدود اطلاع الباحثة توجد دراسات قليلة حول الموضوع والدراسة الحالية تعتبر كإضافة ومحاولة لبناء اختبار من أهم الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم.

ومنه لتحقيق الأهداف التي وضعت لهذه الدراسة تم تقسيم العمل إلى جانبين جانب نظري **وجانب تطبيقي**.حيث اشتملت على خمسة فصول وهي:

- **الجانب النظري** حيث يتناول ثلاثة فصول.

سوف نتطرق في **الفصل الأول** إلى الإطار العام للدراسة ويتضمن مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها والمفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة إضافة إلى الدراسات السابقة ومناقشتها. كما قسمنا الفصل الثاني إلى قسمين الأول تحدثنا فيه عن تعريف الإدراك وصعوباته وخصائصه أما الثاني تناول الإدراك البصري بما فيه من تعريف و العوامل التي تؤثر فيه وأنواعه والقوانين التي تتحكم فيه والنظريات المفسرة له.

أما الفصل الثاني الإدراك البصري حيث تم تقسيمه إلى قسمين: **الأول** احتوى على الإدراك وخصائصه أما **الثاني** خصص للإدراك البصري. تعريفه، أهدافه، العوامل المؤثرة فيه، قوانينه، نظرياته.

أما **الفصل الثالث** وهو بدوره أيضا تم تقسيمه إلى قسمين **الأول** تحدثنا عن ماهية القراءة وأهدافها وأهميتها وأنواعها. والقسم **الثاني** عرضنا العسر القرائي قمنا بالتحديد ألمفاهيمي له وذلك بعرض سلسلة من التعاريف والتطور التاريخي له وأسبابه وتصنيفاته وتشخيصه والتدخلات العلاجية.

- **الجانب التطبيقي** تناول فصلين:

الفصل الرابع منهج البحث وإجراءاته الميدانية أين تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية وتحديد الإطار المكاني وألزماني لها وكذلك عينة الدراسة أدوات الدراسة والمنهج المستخدم.

والفصل الخامس عرض وتحليل النتائج ومناقشة الفرضيات.

وكان الانتهاء من هذه الدراسة بخاتمة التي تم عرض فيها أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة وبعض التوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول:
الإطار العام
الدراسة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

-الدراسات السابقة

-تحديد الإشكالية

-فرضيات الدراسة

-أهداف الدراسة

-أهمية الدراسة

-دوافع اختيار الموضوع

-تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائيا واصطلاحيا

01-الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على المراجع العلمية، تمكنا من التوصل الي العديد من الدراسات حول موضوع دراستنا بالرغم من أنها اختلفت في مناهجها ونتائجها وفيما يلي عرض لأهم الدراسات:

- **دراسة كافال(1982):** والتي هدفت لتحليل العلاقة بين أهمية تنمية الإدراك البصري وأثره على التحصيل القرائي، والتي تم من خلال هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين مهارات الإدراك البصري وهي:

1-التمييز البصري 2-الذاكرة البصرية

3-الإكمال البصري 4-التكامل البصري والحركي

5-الترابط البصري 6-التكامل البصري

7-التمييز البصري بين الشكل والخلفية 8-التكامل البصري السمعي

وقد أشارت نتائج الدراسة أن مجموع مهارات الإدراك البصري ترتبط بشكل دال إحصائيا مع التحصيل القرائي.

- **دراسة ترورداو(1990):** والتي هدفت لمعرفة أثر تدريب وتنمية الإدراك البصري المتعلق بالتمييز البصري بين الشكل والخلفية، حيث تكونت عينة الدراسة من 25 من ذوي صعوبات التعلم، حيث قسم الباحث العينة إلى ثلاث مجموعات اثنين تجريبيتين وأخرى ضابطة، تلقت المجموعتين التجريبيتين أنشطة لعلاج الإدراك البصري، وقد أشارت النتائج إلى وجود تحسن في مهارات الإدراك البصري لهاتين المجموعتين.
- **دراسة كافيل وفورنس(2000):** بعنوان عمليات الإدراك البصري والسمعي والقدرة على القراءة والتي كان هدفها مراجعة 267 دراسة والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين اضطرابات الإدراك البصري والسمعي ولقدرة على القراءة.
- **دراسة علي (2014):** هدفت هذه الدراسة الى معرفة تأثير برنامج قائم على توظيف الأنشطة المصورة في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى عينة من الأطفال. تكونت العينة من 30 طفلا

وطفلة من سن(5 إلى 6 سنوات)، استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة. واشتملت الدراسة على مقياس مهارات الإدراك البصري لطفل الروضة، وبرنامج في تنمية الإدراك البصري وتوصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في(التمييز البصري، الإغلاق البصري، الذاكرة البصرية، العلاقات المكانية والتمييز بين الشكل والأرضية) لصالح القياس البعدي.

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

1. الدراسات التي تحمل متغير الإدراك البصري:

- **دراسة عبد الحفيظ(2013):** هدفت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين اضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التعلم في الرياضيات. حيث تم اختيار عينة متكونة 10 طلاب في الصف الخامس من 11- 10 سنة.

أظهرت نتائج الدراسة أن العشر حالات التي تعاني من صعوبات تعلم كانت تعاني من صعوبات في الإدراك البصري.

- **دراسة (المفتي، وخواشنار،واورنيك، 2015):** حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من أطفال ما قبل المدرسة بعمر(5-6) سنوات في معد سارا لصعوبات التعلم في محافظة نينوي بالعراق، وبلغ عددهم 9 أطفال 3 إناث و 6 ذكور، وتم استخدام قياس صعوبات التعلم النمائية للإدراك البصري كأداة للبحث وتوصلت الدراسة إلى الاستنتاجات: يوجد ارتباط بين صعوبات التعلم النمائية والإدراك البصري
- **دراسة حسينة طاع الله(2008):** بعنوان الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقليا والتي هدفت إلى دراسة الفروق بين المعوقين عقليا والعاديين في عملية الإدراك البصري، مع الكشف عن الفروق بين الجنسين، وقد تكونت عينة دراستها من(208) فردا، منها(101)فرد بالنسبة لذوي الإعاقة العقلية و(107) فرد بالنسبة للأطفال العاديين.

وقد اختارت عينة بحثها من ثلاث مستويات من التخلف(البسيط، المتوسط، الحاد) وثلاثة من مستويات عقلية عادية(4إلى 8سنوات) كما استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

-اختبار رسم الرجل لفلورانس جودنوف.

-اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي البسيط لاندريه راي.

حيث تمثلت نتائج الدراسة في:

-إن الفروق بين الذكور والإناث لمستويات التخلف العقلي والعاديين في اختبار الإدراك البصري للأشكال ضمن أبعاده(الزمن والثراء والدقة والدرجة الكلية) غير دالة إحصائيا.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للذكور والإناث في الإدراك البصري للأشكال ضمن أبعادة(الزمن والثراء والدقة والدرجة الكلية)

- **دراسة عواد:**والتي تهدف إلى تشخيص وعلاج صعوبات الحساب لدى عينة قوامها 60 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات الإدراكية هي صعوبات التفرقة بين الأعداد المتشابهة والرموز الرياضية المتشابهة إدراكيا وبعد تطبيق برنامج الدراسة توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية وكذلك بين العينة الضابطة والعينة التجريبية، لصالح القياس البعدي والعينة التجريبية نتيجة لتطبيق البرنامج

2. الدراسات التي تحمل متغير عسر القراءة:

- **دراسة دالبي (1979):** بعنوان عجز أم تأخر – نماذج نفسية عصبية للعسر القرائي النمائي.

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

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة تركيز الانتباه على نظرية النطق وإعادة التشكيل وتصنف الدراسة مصطلح القراءة انه يكون تحديده إجرائيا بعد عزل جملة من العوامل التالية الاضطرابات الانفعالية، الحرمان البيئي، التدريس الغير الملائم.

- **دراسة فاطمة صابري (2005):** تحت عنوان عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى وقد ركزت هذه 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 50 تلميذ معسر قرائيا و150 تلميذ من الأسوياء وكانت أدوات البحث التي خصت هذه الدراسة:

هي اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم

اختبار الذكاء المصور ل **أحمد زكي صالح**

اختبار الذكاء الانفعالي ل **مون**

اختبار قلة الانتباه وفرط الحركة ل **علي عبد الباقي ابراهيم**

وكانت النتائج المحصل عليها كالتالي:

-لاتوجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسورين والأسوياء باختلاف الجنسين

-لاتوجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسورين والأسوياء باختلاف السن

-لاتوجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسورين والأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.

-لاتوجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسورين والأسوياء باختلاف السن

-لاتوجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسورين والأسوياء باختلاف السن

-لاتوجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسورين والأسوياء باختلاف المستوى التعليمي

- **دراسة السعيدي(2005)** بعنوان "تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية" لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفعالية برنامج علاجي مقترح، هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى كل من الذكور والإناث ومدى فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ موزعين كالتالي 15 في المجموعة التجريبية ذكور وإناث ولقد طبق الباحث الأدوات التالية لرصد المظاهر والمؤشرات الدالة على وجود صعوبات تعلم القراءة الجهرية كذلك اختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة، واختبار القراءة الجهرية التحصيلي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على اختبار القراءة الجهرية البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأن نسبة التحسن لديهم كانت عادية جدا ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكور وإناث والمجموعة الضابطة ذكور وإناث على اختبار القراءة الجهرية البعدي تعزى للبرنامج العلاجي المقترح.
- **دراسة شرفوح البشير (2006):** تحت عنوان انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين، هدفت هذه الدراسة الى التأكد من ان عسر القراءة لها تأثير على سلوك التلميذ المعسر، أما بالنسبة للنهج استخدم الوصفي وتكونت عينة الدراسة الأساسية من 60تلميذ معسر و60 تلميذ عادي، حيث مست الدراسة الذكور فقط، وبالنسبة للعمر الزمني فتراوح بين (09-12)في مجموعة من المدارس الابتدائية في الجزائر العاصمة، وتوصلت النتائج الى:

-وجود فروق دالة إحصائيا بين المعسورين والعاديين بالنسبة للانتباه.

-وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الانتباه والأداء القرائي بالنسبة للمعسورين.

-وجود علاقة دالة بين الانتباه والعدوانية بالنسبة للمعسورين

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات المذكورة سابقا لاحظنا أنها تحمل متغيري بحثنا لكنها تختلف في المنهج والعينة والنتائج المتحصل عليها والأدوات . كما تشير أغلب الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين تنمية الإدراك البصري والتحسن القرائي وذلك من خلال الأنشطة والبرامج العلاجية والتدريبية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة. كما أظهرت الدراسات السابقة على

وجود اضطرابات في الإدراك البصري لدى الأطفال التي تعيق عملية تعلم القراءة خاصة في المراحل المبكرة. وفي حدود اطلاع الباحثة توجد دراسات قليلة حول الموضوع والدراسة الحالية تعتبر كإضافة ومحاولة لتصميم اختبار الذي يعتبر من أهم الاختبارات التشخيصية وبالتحديد الإدراك البصري عند المعسورين قرائيا. كما أن هذه الدراسات ساعدتنا في تحديد ضبط متغيرات وموضوع دراستنا، وساعدتنا في اختيار العينة كما ساعدتنا في توفير الخلفية النظرية العلمية اللازمة لإجراء البحث.

02-الإشكالية:

يحتاج الكائن البشري في مختلف مراحل تطوره ونموه إلى الإشباع حتى ينتقل من مرحلة إلى أخرى كون كل مرحلة تتميز بخصائص ومميزات وحاجات لابد من تحقيقها والتي تعتبر الطفولة إحدى هذه المراحل التي تساهم في بناء شخصية الفرد وتعليمه أهم الصفات المتعلقة بذلك من تحمل المسؤولية والاستقلالية والاعتماد على الذات في مواجهة المواقف التي تعترض نموه سواء في المجتمع الذي يعيش فيه أو انتقاله إلى المدرسة لتي تساهم في تحديد أبرز معالم تكوين شخصيته حيث يتلقى فيها تعليما واهتماما من جانب المربين والأساتذة وتعديل سلوكا ته وتنظيمها وفق معرفة مقدمة يكتسبها عن طريق إتقان مهارات تساعد على ذلك.والتي تعتبر القراءة الأداة الوحيدة التي تسمح بنقل المعرفة إلى ذهن الطفل المتمدرس وفهمها وإدراكها.

ويظهر التلميذ عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية فروقا نوعية كبيرة في العمليات العقلية بوجه عام والإدراك بوجه خاص، مما يؤثر بدرجة كبيرة على قدرته في التعلم.

فالإدراك يعتبر العملية الرئيسية التي من خلالها يتم تمثل الأشياء في العالم الخارجي وإعطائها المعاني الخاصة بها، كما يهتم بتعديل الانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من اجل تفسيرها. وهناك أنواع نذكر منها الإدراك البصري الذي يلعب دورا بالغ الأهمية في عمليات التعلم والذي يعتبر أكثر العمليات المعرفية في معالجة وتجهيز المعلومات. إذ هو العملية التي من خلالها يتم تحديد معاني المعلومات البصرية, وهو التفاعل مع العالم الخارجي والتعرف على الأشياء الموجودة فيه وكيفية توسعها وتواجدها في مكان معين، وذلك من اجل تصنيفها وتسميتها.

لذا لا يمكن القول أن كل الإشارات والمعاني التي تكون من خلال العينين يمكن شرحها ومعرفة معناها فهناك اختلاف كبير بين الإدراك البصري والصورة الفوتوغرافية.

كما اتخذت عملية القراءة اهتماما كبيرا في عصرنا الحديث نظرا لما تكتسيه من أهمية في عملية النجاح قي المجال الدراسي، لأنها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها التعلم، لذلك أجريت بحوث كثيرة في هذا المجال بغية إيجاد حلول من شانها أن تخفف من الصعوبات التي تكون عائقا لدى الأطفال في عملية اكتساب القراءة. ومما لاشك فيه أن القراءة تعتبر مجموعة من النشاطات سواء كانت لغوية أو معرفية تجعل الفرد يسهل عليه فك التشفير وترجمتها إلى معاني.

وقد اتخذ عسر القراءة منحى خطير على المستوى العالمي ليس للفرد فقط ولكن تمتد أثارها كذلك على المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد فقد زاد عدد التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة بدرجة أثارت انتباه الخبراء والباحثين من إيجاد حلا لهذه المشكلة .

حيث هذه الأخيرة تظهر على شكل صعوبة في حل رموز الكلمة وتعكس عدم كفاية في القدرة على تحليل أصوات الكلمة.

وفي هذا الإطار تم الاطلاع على دراسات سابقة حول الموضوع ومن بين هذه الدراسات

دراسة **جونسن و موراسكي** التي تناولت صعوبات الإدراك حيث أن هذا المفهوم من المفاهيم التي استخدمت حديثا في ميدان التربية الخاصة ليشمل مجموعة من الأطفال الغير متجانسين في صفاتهم، إذ يواجهون صعوبات في قدرتهم .

دراسة **سالم (2013)** التي هدفت للتعرف على اثر تدريب مهارات الإدراك البصري على تحسن مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي حيث تكونت العينة من (22) تلميذا من الذكور و (6) إناث من الصف الثالث. بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدرسة

الرضوى الحديثة التابعة لمنطقة السادس من أكتوبر بالجيزة، حيث تم استخدام القدرات العقلية (8-9) سنوات

وهناك **دراسة السعيدي** (2005) بعنوان تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفعالية برنامج مقترح، هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى كل من الذكور والإناث ومدى فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة لديهم .

كما أجرى **تعوينات علي** دراسة **(2011):** تحت عنوان عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي، السنة الرابعة نموذجا، التي هدفت إلى التحقق من الفرضيتين التاليتين:

- يؤثر عسر القراءة على مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة.
- يجد فروق بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة والتلاميذ العاديين.

كما استخدم المنهج الوصفي ، أما بالنسبة لعينة البحث فتكونت من مجموعة من المعسرين ومجموعة من العاديين. حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة والعاديين في درجات التحصيل بكل أبعادها(القراءة، التعبير، إملاء، معدل فصلي).

وفي حدود اطلاعنا أن هناك توفر في الدراسات التي تحمل متغيري الدراسة إلا أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الموضوع بحد ذاته.

ولهذا لقد جاءت دراستنا هذه لسد الفراغات التي خلفتها الدراسات السابقة في هذا المجال تأكيدا وتنفيذا لنتائج بعضها، فأردنا من خلالها بناء اختبار لتشخيص الإدراك البصري عند هؤلاء الأطفال الذين

يعانون من عسر القراءة من اجل تشخيصهم والتكفل بهم والتخلص من بعض الأعراض التي تعيق تنمية قدراتهم و التي تزيد من حدة الصعوبة.

وعليه نطرح التساؤل التالي:

-هل الاختبار المصمم يقيس الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة؟

التساؤلات الجزئية:

-هل الاختبار المصمم يقيس التمييز البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة؟

-هل الاختبار المصمم يقيس التذكر البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة؟

-هل الاختبار المصمم يقيس التحليل البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة؟

-هل الاختبار المصمم يقيس الإغلاق البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة؟

-هل يتميز اختبار الإدراك البصري بالخصائص السيكومترية(الصدق) التي تتفق خصائص الاختبار الجيد؟

-هل يتميز اختبار الإدراك البصري بالخصائص السيكومترية(الثبات) التي تتفق خصائص الاختبار الجيد؟

الفرضيات:

الفرضية العامة:

الاختبار المصمم يقيس الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

الفرضيات الجزئية:

-الاختبار المصمم يقيس التمييز البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

-الاختبار المصمم لا يقيس التذكر البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

-الاختبار المصمم لا يقيس التحليل البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

-الاختبار المصمم يقيس الإغلاق البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

- يتميز اختبار الإدراك البصري بالخصائص السيكومترية(الصدق) التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.

- يتميز اختبار الإدراك البصري بالخصائص السيكومترية (الثبات) التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.

أهمية الدراسة:

- إضافة مقياس جديد وهو اختبار لتشخيص الإدراك البصري يمكن الاعتماد عليه في الدراسات القادمة.

- تسليط الضوء على التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة قصد التخفيف من معاناتهم.

- كي يكون هذا البحث إضافة علمية في مجال البحث العلمي خاصة وأن هناك قلة في الدراسات والبحوث الخاصة بالإدراك البصري.

- قد يستفيد من هذه الدراسة الأجيال القادمة.

- تكمن في توفير أدوات للتعرف على درجة الإدراك البصري للتلاميذ ذوي عسر القراءة.

-محاولة إثراء هذا الموضوع أكثر لخطورة انتشاره في المجتمع.

-قد تفتح هذه الدراسة الأبواب لدراسات جديدة تنطلق من نتائج هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأهداف يمكن عرضها على النحو التالي:

-محاولة تصميم اختبار لتشخيص الإدراك البصري عند فئة السنة الرابعة والخامسة ابتدائي الذين يعانون من عسر القراءة.

-التحقق من تمتع هذا الاختبار لتشخيص الإدراك البصري بعد تطبيقه على العينة بدلالات (ثبات والصدق) تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.

-تشخيص صعوبة الإدراك البصري لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المعسورين قرائيا.

دواعي اختيار الموضوع:

-الاهتمام الشخصي بموضوع عسر القراءة.

-زيادة معدل الفشل الدراسي في المدرسة الابتدائية، ولعل الفشل القرائي حسب مجموع الإحصائيات المسؤول الأول عنه

-قلة الاختبارات التي تشخص الإدراك البصري عند المعسرين قرائيا.

تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفها:

الإدراك البصري وصعوبته:

اصطلاحيا:

الإدراك البصري هو تفاعل مع العالم الخارجي والتعرف على الأشياء الموجودة فيه، وكيفيه توسعها وتواجدها في مكان معين، لتحديد خصائصها من خلال مطابقتها ومقارنتها مع بعضها البعض قصد تسميتها وتصنيفها. **(Bagot ; 1996 ; p173)**

إجرائيا:

–هو قدرة التلميذ على التحليل البصري للصور والأشكال والحروف والأعداد والتمييز بينها في أوجه التشابه والاختلاف وإعادة إنتاج هذه الأشكال والحروف والأعداد وفق قدرات معرفية ومهارية باستخدام الحواس التي تساعد في الكتابة والرسم والقراءة نظم من خلال العلامة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الإدراك البصري المستخدم في هذه الدراسة المقدر بـ 41 درجة

عسر القراءة:

اصطلاحا: اعتبرت القراءة مهارة من المهارات اللغوية ويتوقف استعداد التلميذ في تعلم مهارة القراءة على نضجه من الناحيتين العقلية والجسمية، ومدى سهولة المهارة، صعوباتها لديه وما تحققه المهارة من وظيفة اجتماعية، وتعتبر السنة الأولى والثانية ابتدائي من حياة التلميذ المدرسية فترة تمهيدية لتعلم اللغة الحقيقية.(**فهيم مصطفى، 1999، ص18)**

إجرائيا:

-هو اضطراب يخص الفهم والتعرف وتعلم القراءة وإنتاج الرموز، وفكها وتهجئتها يظهر عند الأطفال المتمدرسين العاديين وتكون حواسهم (السمعية، البصرية) سلمية،أي لا يعانون من أي مشكل بالإضافة إلى أنهم يتميزون بذكاء عادي نظم من خلال العلامة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة.

تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي:

هم يمثلون أفراد العينة لايقل عمرهم عن 9سنوات ولا يزيد عن 11سنة والمتمدرسين في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي (2018-2019)والذين يعانون من عسر القراءة.

الفصل الثاني

الإدراك

البصري

الفصل الثاني: الإدراك البصري

تمهيد

أولا: الإدراك.

- **تعريف الإدراك.**
- **صعوبات الإدراك.**
- **خصائص الإدراك.**

ثانيا:الإدراك البصري

- **تعريف الإدراك البصري.**
- **العوامل لتي تؤثر في الإدراك البصري.**
- **تعريف صعوبة الإدراك البصري.**
- **أنواع صعوبات الإدراك البصري.**
- **قوانين الإدراك البصري.**
- **النظريات المفسرة للإدراك البصري.**
- **علاج صعوبات الإدراك البصري.**
- **خلاصة الفصل**

تمهيد:

البيئة التي تحيط بالإنسان مملوءة بالأشياء والموضوعات ومع ذلك تظهر له واضحة بينما تختفي عليه أشياء أخرى وهذا مرتبط بالمثيرات التي ينتبه إليها والتي يدركها.

فيعتبر مفهوم الإدراك من المفاهيم التي تناولتها بحوث علم النفس بالدراسة لما له من أهمية في كثير من الجوانب التي تتعلق بحياة الإنسان كعملية التعلم، العلاقات الاجتماعية وغيرها، فبدون الإدراك يصبح العالم من حولنا بدون معنى.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى كل التفاصيل المتعلقة بهذا المفهوم.

أولا-الإدراك:

01-تعريف الإدراك:

الإدراك ظاهرة نفسية يمكننا أن نشعر بها، وأن نستوعبها لوقوعها في ظروف طبيعية أو لحدوثها في تفاعلات الوعي الناتج من سلوكنا وإدراكنا لما يحيط بنا من أشياء تنطلق من الموجودات الناتجة في مجال علم النفس ومصحوبة بطائفة من المؤثرات الشعورية الخاصة.(**عاقل، 1991، ص52)**

اما بالنسبة لتعريف جنتر 1998:

-**يعرف الإدراك** أنه عملية انتقاء متصل لبعض المنبهات دون غيرها، وهو عملية استبعاد مستمر للمدركات التي تسبب قلقا يسعى إلى تجنبه.**(عطية، 2001، ص104)**

-الإدراك هو عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عند الأشياء الخارجية إلى تمثيلات عقلية معينة وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية.

(منسي وآخرون، 2004، ص367)

- كما أن الإدراك هو أحد أهم المفاهيم التي تناولته بحوث علم النفس بالدراسة والتفصيل لما له من أهمية كبيرة في كثير من الجوانب التي تتعلق بحياة الإنسان كعملية التعلم والأمراض النفسية والعقلية والعلاقات الاجتماعية وغيرها.(**رشيد، غالب محمد، 2011، ص27)**

- ومن خلال التعاريف المذكورة سابقا نجد أن الإدراك هو عملية بسيطة ومعقدة في نفس الوقت، فهو يتضمن مفاهيم ويعمل كذلك على ترجمة المثيرات الخارجية وإعطائها الدلالات وتنظيمها.

02-صعوبات الإدراك: يذكر يوسف سليمان (2010، ص 132) مجموعة من صعوبات التعلم نذكر منها:

- صعوبة التمييز البصري.
- صعوبة التمييز السمعي.
- صعوبة التمييز اللمسي.
- صعوبة التمييز الحسي حركي.
- صعوبة التمييز الحركي اللمسي.
- صعوبة التمييز بين الشكل و الأرضية.
- الصعوبة البصرية الحركية.
- صعوبة التسلسل.
- صعوبة الغلق.
- الصعوبة المتعلقة بالإدراك.
- صعوبة النمذجة.
- صعوبات التفكير.

03-خصائص الإدراك:

يمكن استنتاج خصائص الإدراك حسب ما جاء بها الزغلول زغلول(2003، ص115-116)

1-يعتمد الإدراك على المعرفة و الخبرات السابقة : حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي إلي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها.

2-الإدراك هو بمثابة عملية استدلال: حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات و الاستنتاجات.

3-الإدراك عملية تصنيفية: حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينهما مما يسهل عملية إدراكها. فالفرد الذي لم ير طائر النورس سابقا من السهل عليه إدراكه على انه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى. إن مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا، حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا و مطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة،الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وإدراكها.

4-الإدراك عملية علائقية (ارتباطيه):حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها، لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص معا على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء. فعلى سبيل المثال الذيل في الغالب يقع في مؤخرة طائر النورس،

والجناحان على الجانبين، والعينان تبدوان بارزتين على جانبي الرأس، ومثل هذه الخصائص ترتبط معا على نحو منتظم ومتماسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الأشياء الأخرى.

5-الإدراك عملية تكيفيه: حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين، أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف. كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل.

6-الإدراك عملية أوتوماتيكية: حيث تتم على نحو لاشعوري ولكن نتائجها دائما شعورية،ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر.

ثانيا-الإدراك **البصـــــري:**

لقد عرف الإدراك البصري العديد من الباحثين من بينهم:

01-تعريف الإدراك البصري

- **تعريف الزيات:** هو عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية.وإعطاء المعاني والدلالات، وتحويل المثير من صورته الخام إلى جشطالت ويلعب دورا هاما في التعلم المدرسي وبصفة خاصة في القراءة.

(الزيات، 1998، ص340)

-**تعريف هشام محمد الخولى:** يعبر الإدراك البصري عن طريقة الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية ويهدف إلى التفسير والتعريف على المثيرات الخارجية.**(الخولي،2002، 248)**

-**تعريف ايزنك وكيان 1995:** الإدراك البصري عملية بسيطة وعفوية على الرغم من أنه في الواقع عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة قي تحويل وتفسير المعلومات الحسية.

(أبو المكارم،2004، ص 25)

-**وكما جاء في تعريف معجم الطب النفسي والعقلي:** بأن الإدراك البصري هو فهم المثيرات القادمة عن طريق البصر، حيث تنتقل الصور من شبكية العين إلى العصب البصري،والى المسارات البصرية ثم إلى مراكز الإدراك البصري في الفص القفوي من القشرة المخية،حيث يرتبط بالذاكرة البصرية فيتم تفسير معنى المثير تبعا للخبرة المخزنة في الذاكرة.**(عواد، 2006، ص47)**

-**تعريف أخر:** الإدراك البصري هو قراءة المعاني من خلال الإشارات الحسية و العصبية التي تأتينا من العينين، ويكون نتيجة ترجمة الإحساسات و إعطائه معنى، فالإدراك البصري لايشبه الصورة الفوتوغرافية وإنما هو عملية نصبح من خلالها واعين بالبيئة التي نعيش فيها عن طريق اختيار المنبهات التي تأتينا من حواسنا كذلك تنظيمها وتفسيرها.**(الحنفي، 1994، ص965)**

-كما أن الإدراك البصري هو وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ حين يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء أو رمز أو شكل (كلمات-صور- أشكال-حروف) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به.**(عبد الهادي، 2006، ص230)**

-**يعرف السيد عبد الحميد الإدراك البصري:**

بأنه إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري **(الزيات، 1995، ص160)**

-ويقصد بالإدراك البصري بأنه عملية تأويل و تفسير المثيرات البصرية و إعطائها المعنى و الدلالات.

(ملحم،2002، ص228)

- من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الإدراك البصري هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان بالعالم الخارجي. وهو عملية معقدة يقوم من خلالها الشخص بتنظيم وتفسير المنبهات البصرية في شكل نمط له معنى لكي تسهل عليه فهم العالم الخارجي المحيط به و التكيف معه.

02-العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر عل الإدراك البصري نذكر منها ما جاء به الزغلول زغلول(2003، ص131-132):

1- المواقف المألوفة: إدراك المواقف البصرية المألوفة أسهل من المواقف الجديدة، حيث يسهل تحليلها وفهمها، مثل تمييز محتويات بيئته، الشارع، ملامح الوجوه التي يتم التعامل معها

2- الوضوح والبساطة والتقارب: كلما كانت المثيرات بسيطة و متقاربة يسهل على الفرد إدراكها بسرعة و تكوين صورة إدراكية.

3- مستوى الدافعية: حيث في عام 1975 بين Murphy أن الفرد الذي يتضور جوعا فكل ما يراه يفسره على أنه طعام.

4-الحالة الانفعالية: تؤثر الحالة النفسية على إدراك المواقف البصرية، حيث المنظر الذي يشاهده غير سار، راجع إلى الحالة النفسية المكتئبة.

5-طبيعة الشخص والمهنة: هناك علاقة بين الإدراك البصري و طبيعة التخصص أو المهنة.

6-المنظومة القيمية: هنا يقصد بها الاتجاهات، و القيم والميول التي لها دور في إدراك العديد من المواقف الحسية البصرية، وفي إعطاء المدلول أو المعاني المفسرة. مثل الشخص المتدين كيف يرى البيئة

المتحررة خاصة الشكل الخارجي والشخص العلماني كيف يرى نفس البيئة المتحررة خاصة الشكل الخارجي، وهذا يدخل أيضا في طبيعة الإدراك الاجتماعي الذي يؤثر في إدراكهم، وفي محاولة فهم دوافع سلوك الآخرين ضمن المواقف الاجتماعية.

7- الميول و الاتجاهات والتحيزات الشخصية: تتدخل الرؤية الشخصية في تفسير المواقف وسلوكا تهم وتصرفاتهم حيث يدركها بطريقة مختلفة عن الذين لا يمتازون بالتحيز.

8- درجة الانتباه: بالطبع الإدراك البصري كعملية معرفية لاتعمل لوحدها، لكن هناك عمليات أخرى تشترك في المعالجة المعرفية البصرية، فالانتباه مثلا يتيح للفرد اكتشاف خصائص الأشياء وتميزها ويسهل عليه عملية استرجاع الميزات المرتبطة بها.

- نصل في الأخير أن كل هذه العوامل لا يعني أنها الوحيدة المؤثرة وإنما يبقى الإدراك يتأثر بطبيعة المثيرات البصرية التي يتعامل معها.

03-تعريف صعوبة الإدراك البصري:

-هي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية و الأكاديمية و المهارية.

(الزيات، 2008، ص64)

-يقصد بصعوبة الإدراك البصري هو عدم القدرة على التعرف على المرئيات وتمييزها لدقة البصر وحدته، وهي صعوبة كثيرا ما تواجه بعض من ذوي صعوبات التعلم حيث يجيدون مصاعب في التمييز البصري للحروف و الكلمات والأشكال الهندسية والأعداد والصور.**(الوقفي، 2003، ص293)**

-كما أنها عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه أو الاختلاف بينهما من حيث اللون والحجم والنمط والوضوح والنمو والكثافة والتي تؤثر في تعلم القراءة والكتابة والرسم والحساب.

(عبد الله العشاوي، 2004، 109)

-تعرف صعوبة الإدراك البصري على أنه عدم قدرة الطفل على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وقد يكون غير قادرا أيضا على تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق، وغير ذلك من الظواهر والأشياء والأحداث التي تشكل للطفل صعوبة في التعلم خاصة ما يرتبط منها في معرفة واستخدام الحروف والكلمات والأعداد في القراءة والكتابة والحساب.

(ملحم، 2002، ص228)

- من خلال التعاريف السابقة نرى أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في الإدراك هو الطفل الذي يعاني من الخلط بين الحروف والأشكال المتشابهة كالأشكال الهندسية وكذلك الكلمات في القراءة والكتابة ومن ثم يفشل في المهام والواجبات المقدمة إليه ولا يتوقف عند ذلك وإنما يتعدى كذلك إلى التوجه المكاني وإدراك الشكل ,الأرضية والتذكر البصري وغيرها.

04-أنواع صعوبات الإدراك البصري:

حدد مجموعة من الباحثين أنواع صعوبات الإدراك البصري من بينهم حسب عاشور واخرون (2015، ص76-77) الذي ذكر منها:

-صعوبة التمييز البصري:

يعود التمييز البصري إلى الإجراءات التي تمكن الفرد من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة، أن التعرف على الاختلافات بين الأشياء المنظورة كالأحرف أو الأشياء المتسلسلة من خلال الاختلافات بين الكلمات أو من خلال الأشكال يعطي معاني للأنشطة.

وقد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حدة إبصار عادية ولكن تكون لديهم صعوبة في إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر حين يفشل الأطفال في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق وغيرها من التفضيلات المناسبة فقد تكون لديهم مشكلات في معرفة واستخدام الحروف والأعداد والكلمات في القراءة والحساب وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات البصرية على كتابة الطفل و رسوماته.

-صعوبة الإغلاق:

البصري ترتبط هذه العملية بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط بمعنى أخر قدرة الفرد على استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو شكل من الأشكال ولعل من أكثر الأعراض شيوعا فيما يتعلق بمشكلات الإغلاق البصري عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم البطيء أو الصعوبة في القيام بالأعمال والواجهات البصرية التي تتمثل في ضرورة إمعان النظر في الكلمات أو الصور والصعوبة في تمييز الحروف الهجائية و الأرقام حيث يرى الطفل الرقم 4

بدلا من الحرف ع، وتكون للإغلاق البصري واضحة بعملية القراءة في الحالات التي تدرك فيها العين أجزاء فقط الحروف أو الكلمات أو الجمل.

- صعوبة الذاكرة البصرية:

تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصور البصرية التي تم تعلمها مما يسهل أمام لأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف و الكلمات مما يسرع في عملية قراءتها في حين أن الأطفال ذوو صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف إلى الكلمات مما يدفعهم إلى تهجئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراءة كما يجدون صعوبة في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة وتعرف الكلمات الشاذة فتظهر على كتابتهم التهجئة الصوتية للكلمات كما يرافق ذلك صعوبة ذلك صعوبة في تكوين صور للأشياء في أذهانهم.

وحسب البطانية واخرون (2005، ص109)

-صعوبة إدراك العلاقات المكانية:

يتطلب إدراك العلاقات المكانية إدراك الطفل في القراءة مثلا علاقة الحروف مع أمكنتها في المكان الذي وجدت فيه وفق حجم وشكل ومساحة محددة حيث يؤثر بعد المسافة أو اقترابها بين الرموز الكتابية على إدراكهم الصحيح لهذه الكلمات مما ينعكس سلبا على القراءة والكتابة والحساب ويرتبط كذلك بهذه المهارات القدرة على إدراك الخرائط والرسوم البيانية واللوحات الهندسية والكتابة باستقامة على السطر.

- صعوبة تمييز الصورة بخلفيتها:

وهي عدم قدرة الفرد على الفصل مابين الصورة أو الشكل من الأرضية التي كتبت عليها وما يحيط بها ويرد ذلك إلى انشغال الطفل بمثير أخر غير المثير المستهدف (الكلمة أو الجملة) وهو الهدف الذي وجه نحوه الإدراك فيشتت و يتذبذب إدراكه فيخطئ في مدركاته البصرية.

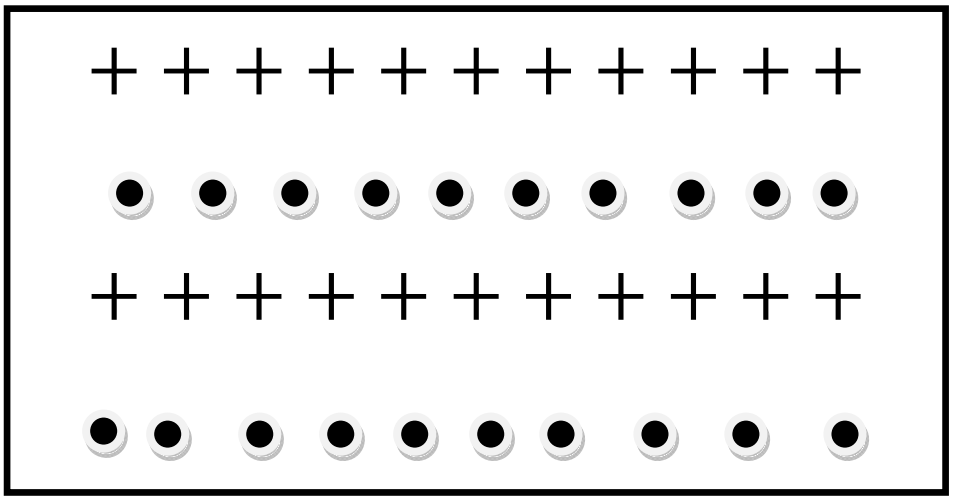
05-قوانين الإدراك البصري:

1-قوانين تجميع الأشكال:

أ- قانون التشابه:

ينص هذا القانون على أن الفرد يدرك المثيرات التي تبدو متشابهة من حيث الشكل أو الحجم أو الشدة على أنها وحدة واحدة. وفي الشكل 4-7، يدرك الناس المثيرات المتشابهة من حيث الشكل كوحدة واحدة، حيث يرى معظم الناس أسطر أفقية من الدوائر وإشارات الغرب وليس أعمدة منها.

(يوسف العتوم،2004،ص، 104)

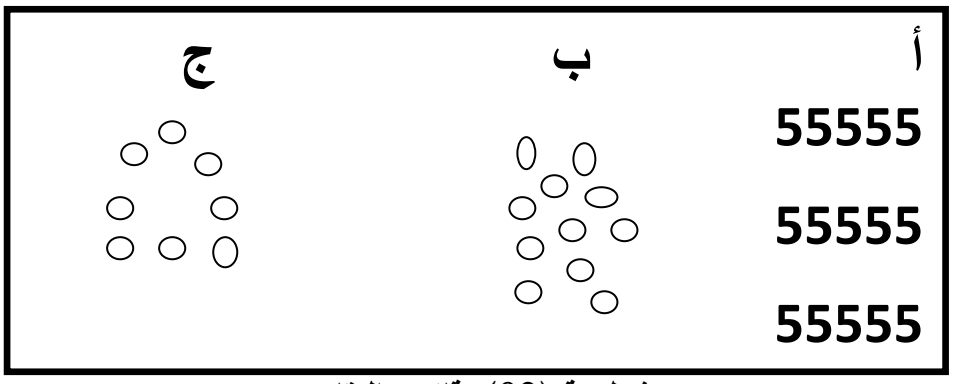


شكل رقم(01): قانون التشابه

ب-قانون التقارب:

فكلما كان التقارب بين المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية مما يجعل الفرد يدركها كمجموعات متقاربة في حدود مداركه، ولا تظهر بينها الفروق واضحة بل تدرك كوحدة متكاملة مثل الأشكال المستديرة أو المستطيلة أو التقارب في اللون والشكل و الحجم والصيغة وخاصة لدى المعاقين عقليا، وكذلك الأصوات المتقاربة في الشدة والنبرة والمصدر فان الطفل يميل إلى أن يدركها ذات صلة ودلالة واحدة.

(عبد الواحد يوسف، 2010، ص148)

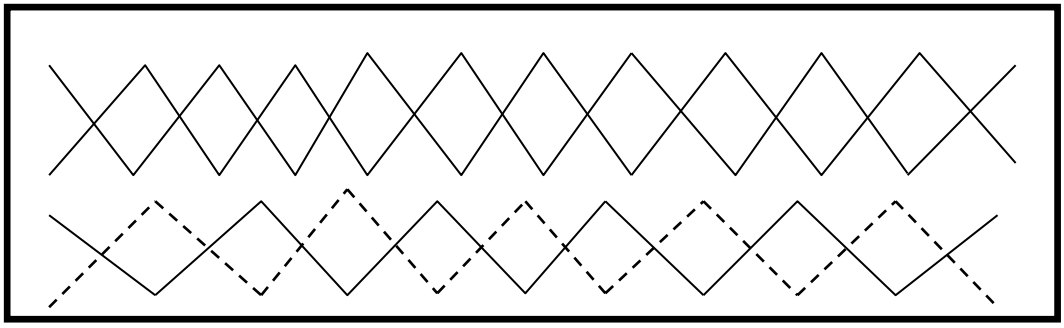


شكل رقم(02): قانون التقارب

ج-قانون الاتصال:

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط منحنى أو مستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد، فإذا نظرت إلى الشكل رقم (03) ستجد أن عناصر الشكل أ مكونة من مجموعة نقاط تدرك في شكل متصل، أما الشكل ب فنجد أنه يتكون من خط مقوس يتقاطع مع خط أخر متموج، لذلك ستدرك هذين الخطين على أنهما منفصلان لأن الخط المقوس يستمر بعد نقطة تقاطعه مع الخط المتموج.

(بهي، 1998، 176)

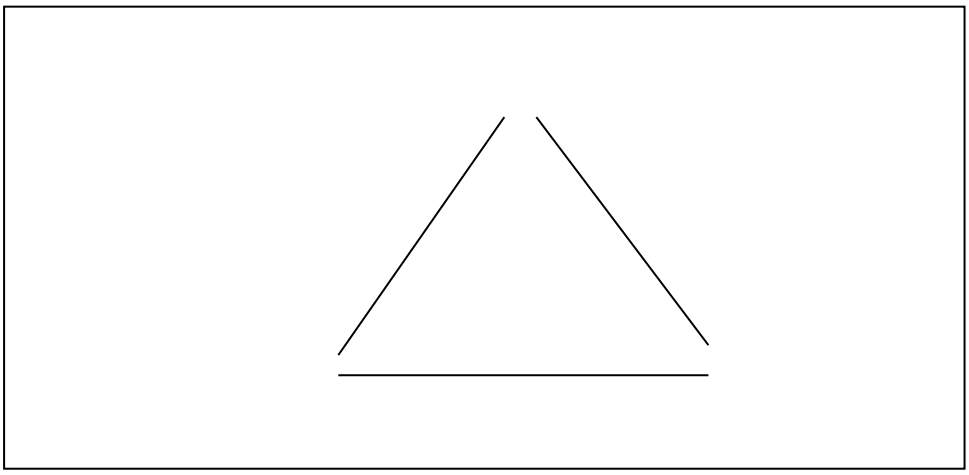


شكل رقم(03): قانون الاتصال

د-قانون الإغلاق:

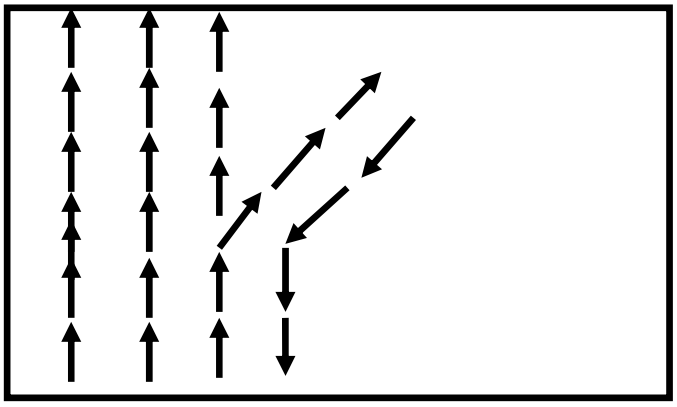
ينص هذا القانون على أن الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها ندركها على أنها أشكال كاملة. ففي الشكل رقم (04) ستجد أنه يتكون من مثلث، ولكن أضلاعه الثلاثة تحتوي على فجوات ورغم ذلك ندركه على أنه ثلاثة أضلاع و ثلاثة زوايا ويرجع السبب إلى أن جهازنا البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تحتوي علة فجوات من خلال عملية الإغلاق لكي يجعل الشكل له معنى إدراكي.

(السبسي، 2002، ص 150)



الشكل رقم(04): قانون الإغلاق

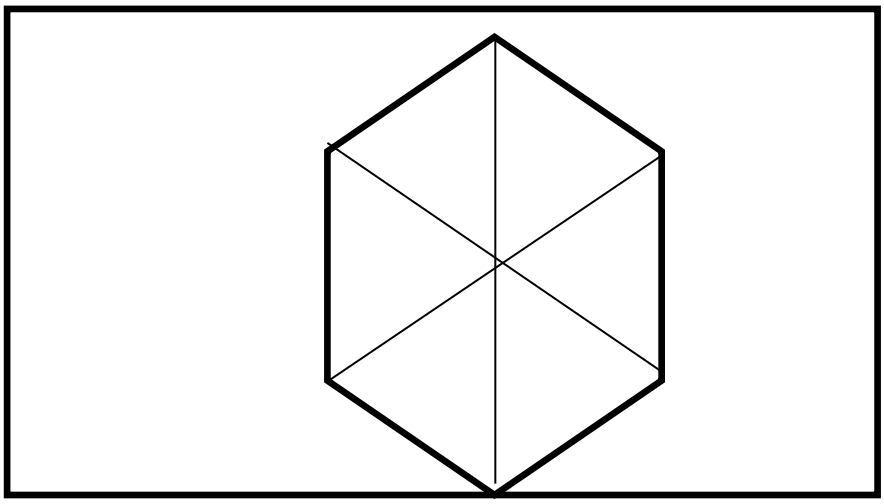
هـ-قانون الاتجاه: تمتاز طبيعة الإدراك لدينا بأنها تأخذ نمطا تكيفيا معينا، بحيث ننزع إلى أدراك الأشياء التي تأخذ وضعا معينا أو تسير في اتجاه معين على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، في حين أن الأشياء التي تختلف معها بالاتجاه، فهي تدرك على أنها مجموعة أخرى، وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:



الشكل رقم (05): قانون الاتجاه

قانون البساطة: يميل الأفراد إلى تجميع خصائص المثيرات معا على نحو يمكنهم من تحقيق تفسير أبسط وأسهل لها، وذلك في محاولة منهم ألى تجنب الصعوبة والتعقيد. فعلى سبيل المثال ينزع الأفراد إلى أدراك الشكل رقم على أنه منتظم سداسي وليس على أنه مجموعة مثلثات.

(الزغلول، الزغلول، 2003، ص130)



الشكل رقم(06): قانون البساطة

2-قانون الشكل والأرضية: ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وقفا لتنظيم الشكل والأرضية بمعنى الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل وهي بدون حواف

وهناك مبدأ عام في العلاقة بين الشكل والأرضية وهو أن المنطقة الأصفر في المشهد البصري تدرك على أنها شكل، بينما تدرك المنطقة الأكبر على أنها أرضية، وأحيانا تكون حواف الشكل غير موجودة ورغم ذلك تؤثر على إدراكنا للشكل والأرضية وفي مثل هذه الحالة يقوم الجهاز البصري لدى الفرد بتكوين حواف وهمية للشكل تسمى الحواف الذاتية حيث يستطيع إدراك الشكل **(بدر،أحمد،2001:83-82)**

3-قانون براجبانتس لجودة الأشكال:

إن هذا القانون ينص على الأشكال الأسهل و الأسرع في الإدراك هي تلك الأشكال التي تتصف بالبساطة والتناسق والانتظام، ولذلك نتنبأ بأن الأشكال الهندسية أسهل وأسرع في إدراكها من الأشكال الأخرى

النظريات المفسرة للإدراك البصري

يتم إدراك الأشياء الموجودة في عالمنا وبسهولة حتى ولو كانت في محيط جديد علينا، فالمهمة لا تتطلب أي مجهود رغم الميكانيزمات التي وراءها ليست بسيطة، وقد جاءت العديد من النظريات محاولة تفسير وشرح هذه الميكانيزمات، ومن أهم النظريات مايلي:

1-نظرية إدراك الأشكال:

لقد أعد العلماء عدة نظريات تفسر كيف يتم إدراك الأشكال، وتتفق هذه النظريات على أن إدراك الشكل يمر بثلاثة مراحل أساسية، ففي المرحلة الأولى تسقط الأشعة الضوئية من مصدر الإضاءة على سطح الشكل لكي تكشف عن خواصه التي تميزه، أما المرحلة الثانية فان العين تستقبل الأشعة الضوئية التي تنعكس من سطح الشكل، والتي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته، أما المرحلة الثالثة فيتم فيها تجميع المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته، ثم يتم تجميع المعلومات البصرية التي تتلقاها المستقبلات الضوئية في شبكية العين، وتحولها إلى نبضات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة المخية، حيث يتم تشفيرها ومعالجتها إدراكيا.(**بدر، 2001، ص70**)

وتنقسم إلى عدة نظريات نذكرها:

1-1-نظرية إدراك الشكل بناءا النموذج:

تعتمد هذه النظرية على الذاكرة، والخبرات السابقة لدى الفرد على الشكل والسياق والاستراتيجيات التنظيمية العامة، والتوقعات المبنية على المعرفة بمكونات السياق، وذلك نجد أن، عملية التعريف على الأشكال من وجهة نظر أنصار هذه النظرية تتم بناء على النموذج الذهني للشكل وهذا يعني أن الجهاز البصري يقوم بمقارنة الشكل الذي يراه الفرد بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية مع وجود عدة اقتراحات مسبقة لدى الفرد عن توقعات نحو هذا الشكل، وذلك فان الأشكال التي يدركها الفرد لابد أن تكون لها نموذج مخزن في ذاكرته البصرية.(**فهمي. ب س، ص172)**

1-2-نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

نظرية التعرف على الشكل بناءا على النموذج فقد عالجت نقطة ضعف بيت العفاريت وذلك من خلال اقتراحها بأن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته يتكون له نموذج يخزن في ذاكرة الفرد البصرية حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه، ولكن هذه النظرية الأخيرة بها أيضا نقطة ضعف وهي أن الأشياء التي يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية، ولذلك جاءت نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها لكي تعالج المشكلتين الناجمتين عن النظريتين السابقتين حيث يتم التعرف على الشكل وإدراكه من خلالها، وفضلا عن هذه النظرية قد قدمت أيضا تفسيرا لبعض المظاهر الرئيسية للتعرف على الأشكال.**(ويتيج، 1992، ص186)**

1-3- نظرية الجشطالت:

يرى أنصار هذه النظرية أن العقل قوة منظمة تحول ما بالكون من فوضى إلى نظام وذلك وفقا لقوانين خاصة، وبفعل عوامل موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكي الحسي، وهي عوامل أولية فطرية لذلك يشترك فيها الناس جميعا وبفضل هذه القوانين تنتظم

المنبهات الفيزيقية والحسية في أنماط أو صيغ كلية مستقلة تبرز في مجال إدراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم لكي يعطي هذه الصيغ معانيها. **(بدر، 2001، ص120)**

ومن بين هذه القوانين والمبادئ التمييز بين الصورة والخلفية، قوانين التجميع (التقارب، التشابه، الاستمرار، الغلق...الخ).

وقد كان الافتراض البارز لعلماء النفس الجشطالتين وخاصة "كوهلر" هو أن التنظيم التلقائي للنمط وظيفة للمنبه ذاته وليس له إلا صلة ضعيفة بالخبرة السابقة للفرد.**(سولسو، 1996، ص142)**

2- نظريات إدراك المسافة والعمق:

هناك عدة نظريات التي عالجت إدراك المسافة والعمق أهمها:

2-1-النظرية التجريبية:

يرى أنصار هذه النظرية أن عملية الإدراك يكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم لأن الفرد يولد وهو لا يعرف كيف يدرك المسافة أو العمق، ويعد "جورج بيركيلي" (Berkeley) وهو رائد هذه النظرية حيث كتب أول مقال له عن النظرية سنة 1907 عرض فيه كيفية إدراكنا للمسافة والعمق حيث يبين أن الصورة المتكونة للمنبه البصري على شبكية العين بعدان فقط هما الطول والعرض، ورغم ذلك يستطيع الفرد إدراك العمق والمسافة، ويكتسب الفرد مهارة إدراك المسافة حسب "بيركيلي" من خلال عملية التعلم حيث يستطيع من خلالها ربط إشارات المسافة بمعلومات المشهد البصري، ويعتقد "**بيركيلي**" أن الإحساس بالحركة هو أساس هذه النظرية، أما الإشارات البصرية عن المسافة فإنها تساعد معلومات الإحساس بالحركة في تكامل العملية الإدراكية، ولذلك يرى "**بيركيلي**" أن الإشارات الطبيعية للمسافة والعمق يكتسبها الفرد بالتعلم

من البيئة المحيطة به، ولقد قام أنصار هذه النظرية الذين جاءوا بعد ذلك بتطويرها وأطلقوا عليها النظرية البنائية.

-نظرية جيبسون:

يرى "**جيبسون**"(**Gibson**) مؤسس هذه النظرية أن هناك بعض الإشارات الطبيعية ليس لها صلة بادراك العمق في العالم المادي، ولقد توصل "جيبسون" لهذا الرأي بعد إجراء تجارب على الطيارين أثناء تحليقهم في الجو حيث أسفرت نتائج تجاربه عليهم على أن الإشارات الطبيعية للمسافة والعمق ليست دقيقة في الحكم على عمق الأشياء في الجو، لذلك يرى أن إشارات تدرج النسيج هي من أفضل الإشارات الطبيعية التي تمدنا بمعلومات دقيقة عن عمق الأشياء لأن العلاقة بين الوحدات المكونة للسطح المدرك تمدنا بمعلومات دقيقة عن عمق الأشياء.

كما تؤكد هذه النظرية على أهمية الحركة لإدراك المسافة سواء كانت هذه الحركة ناتجة عن حركة جسم الفرد مثل المشي أو تحريك الرأس أو ناتجة عن حركة الأشياء مثل حركة الطيور والحيوانات والسيارات ...الخ. لذلك فان الحركة وفقا لهذه النظرية تقدم للمشاهد معلومات هامة عن إدراك المسافة، وكذلك تؤكد هذه النظرية على أهمية مفهوم الإتاحة لإدراك العمق، وهذا المفهوم يعني الاستخدامات المختلفة للشيء المرئي التي تساعد الفرد على إدراك هذا الشيء. وفضلا عما سبق تؤكد أيضا على دور المراكز البصرية بالقشرة المخية في تعزيز إدراك العمق من خلال عملية التغذية الراجعة وخاصة الخلايا العصبية التي تستجيب للتفاوت بين العينين في هذه المراكز البصرية.

-النظرية الحسابية:

تؤكد النظرية الحسابية على مجموعة من القواعد والإجراءات التي يمكن من خلالها حساب إدراك العمق حيث يتم تحليل المشهد البصري إلى المنبهات المكونة له، وكذلك حساب المسافة بين هذه المنبهات باستخدام بعض قوانين الهندسة والفيزياء، كما تؤكد هذه النظرية أيضا على أهمية المعرفة المسبقة بالمنبهات المختلفة لإدراك عمقها، كما يعتقد أصحابها أيضا أن الجهاز البصري يحتوي على وحدات بنائية إدراكية تختص بادراك العمق من خلال معلومات المشهد البصري والخبرة السابقة للفرد عن الأشياء التي يحتويها، كما تركز أيضا على دور الحركة في حساب إدراك العمق وتشترك النظرية الحسابية في بعض مبادئها مع النظرية البنائية ولكنها تختلف عنها في مدى مساهمة معرفة الفرد السابقة بالأشياء لإدراك عمقها، حيث يرى أنصار النظرية الحسابية أن إدراك الفرد للعمق يحتاج قدرا من المعرفة السابقة بالأشياء أقل من القدر الذي أشارت إليه النظرية البنائية: ولقد تأكد لهم ذلك من خلال دراستهم العلمية، كما تشترك النظرية الحسابية أيضا في بعض مبادئها مع الإدراك المباشر الذي عرضه "**جيبسون**" في نظريته، ولكنها تختلف معه في مدى اشتراك العمليات العقلية في إدراك العمق حيث يرى أنصار النظرية الحسابية أن دور العمليات العقلية في إدراك العمق وفقا لهذه النظرية أكبر من الدور الذي أشار إليه "جيبسون" في الإدراك بنظريته.**(السيد، 2003، ص57-60)**

- نظريات إدراك اللون:

هناك نظريتان تفسران كيفية إدراك الألوان لدى الإنسان هما:

أ-نظرية ثلاثية الرؤية للألوان:

تفترض أن البشر لديهم ثلاثة أنواع من الخلايا المخروطية المستقلة للضوء في شبكية العين، وكل نوع منها حساس لموجات ضوئية محددة في الطيف حيث تثير لدينا إحساسا نفسيا بلون معين من الألوان الأساسية المكونة للطيف وهي: الأحمر والأخضر والأزرق، بمعنى أن كل نوع من الخلايا المخروطية الثلاثة يستجيب للموجات الضوئية التي تثير لدينا إحساسا بلون معين من ألوان الطيف الأساسية الثلاثة.

(الشرقاوي، 1987، ص144)

ولقد بين مولون mollon في عام 1982 أن هناك نوعين من أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة السابق الإشارة إليها، اكتشفها روشتون Rushton سنة 1970 بعد إجرائه لعدة تجارب وقد بينت نتائج دراسته أن هناك نوعا واحدا من هذه الخلايا المخروطية يمتص الموجات الضوئية المتوسطة الخاصة باللون الأخضر أما النوع الثالث من هذه الخلايا المخروطية فقد اكتشفه ماركس وزملائه سنة 1964 عندما كانوا يجربون تجربة لقياس كمية الضوء التي تستقبلها الخلايا المخروطية وقد بينت نتائج هذه الدراسة الإضافة إلى النوعين السابقين من الخلايا المخروطية السابق الإشارة إليها يوجد نوع أخر من هذه الخلايا يستقبل الموجات الضوئية القصيرة الخاصة باللون الأزرق، وفي سنة 1993 أجرى كل من دي فالويس ودي فالويس De valais،De valais دراسة بينت نتائجها أن أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة التي تستقبل الموجات الضوئية الطويلة والمتوسطة والقصيرة تتوزع على شبكة العين بنسبة (10:5:1) على التوالي بمعنى أن الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية الطويلة يصل عددها في شبكية العين ضعف الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية المتوسطة.**(عبد السلام، 2009، ص122)**

ب-نظرية الخصم:

اعتبر 1964 1878Ewald Hering مؤسس نظرية الخصم، حيث غير مقتنع بالنظرية الثلاثية لرؤية الألوان لأنه كان يرى أن الألوان الولية النقية هي الأحمر، والأخضر، والأزرق، والأصفر، وأن أنواع

الخلايا المخروطية الثلاثة تستقبل الموجات الضوئية الخاصة بالألوان الأربعة السابق ذكرها بالإضافة إلى اللونين الأبيض والأسود بحيث يختص كل نوع من هذه الخلايا باستقبال التنبيه الخاص بلونين فقط، فخلايا النوع الأول تستقبل الموجات الضوئية الخاصة باللونين الأصفر والأزرق.

وعندما يستقبل أي نوع من هذه الخلايا الموجات الضوئية الخاصة بلون معين من اللونين الخاصين به فان خلاياه تنشط وتستجيب لتنبيه هذا اللون، بينما تكف عن الاستجابة للون الثاني الذي يسمى اللون الخصم(بكسر الخاء).**(الزغلول، وزغلول، 2003، ص132)**

علاج صعوبات الإدراك البصري:

هناك عدة أنشطة التي تساعد على علاج صعوبات الإدراك البصري ذكرها البطانية واخرون (2007، ص110-113)

1-الأنشطة المتعلقة بالتمييز البصري: ويمكن للمعالج أو معلم التربية الخاصة أن يتبع كثير من الأنشطة التي تساعد التلميذ الذي يعاني من صعوبات التمييز البصري.

-كأن يعرض على التلميذ أحرف وأعداد وأشكال مختلفة وأحجام متنوعة، ويطلب من التلميذ التمييز بينها.

-تعرض صور مختلفة تساعد على تحسين التمييز البصري كأن يستنسخ كتابة أو أشكال يدوية.

-أن يفرق بين الحروف أو الأرقام المتشابهة مثل (ب-ت-ث) أو (س-ش)أو(ع-غ).....الخ أو الأرقام (6-9) ولابد من الذكر أنه يجب أن يكون هناك تدرج من السهل إلى الصعب.

فمثلا عند تصنيف الأشياء يمكن للمعلم يبدأ بشيئين فقط ثم يتدرج ثلاثة أشياء ثم أربعة وهكذا.

كما أن للمعلم الحرية في اختيار كثير من الأنشطة التي تساعد التلميذ على التمييز البصري.

2- تحسين الذاكرة البصرية: يمكن للمعلم أو المعالج أن يتبع كثير من الأنشطة التي تساعد على تحسين الذاكرة البصرية للتلميذ.

-كأن يعرض المعلم مجموعة من الأشياء وخاصة تلك التي تكون مألوفة للتلميذ، ثم يخبئ أحدهما ويسأله عن الشئ المفقود أو الناقص.

-يمكن أن نعرض على التلميذ صورتين تحتوي على مجموعة من الأشياء، لكن أحدهما ناقصة شيئا أو أكثر، ويطلب من التلميذ ذكر المفقود.

3- تحسين التركيز البصري: يمكن للمعلم أو المعالج أن يتبع كثير من الأنشطة التي تساعد التلميذ على التركيز البصري.

-كأن يضع المعلم صندوقا صغيرا في جانبه، ويطلب من التلميذ رمي الأشياء في الصندوق.

-يمكن استخدام السهم و اللوحة التي تحتوي أرقام مختلفة، ويطلب من التلميذ أن يرمي السهم في اللوحة، ويركز على الدائرة المركزية الحمراء، ويمكن التحكم بالمسافة بين التلميذ و اللوحة.

4-الإدراك الحركي: يمكن للمعلم أو المعالج أن يقوم بأنشطة متنوعة تساعد على الإدراك الحركي وخاصة فيما يتعلق بالأنشطة الحركية الدقيقة التي تحتاج تآزر بصري وحركي مثل:

-التتبع لحروف أو خطوط متنوعة، أو أشكال هندسية أو تصاميم بسيطة يكونها المعلم أو المعالج، وتكون بمستوى العمر العقلي و الزمني للتلميذ، و يراعي في ذلك التدرج من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب

-القص أو القطع باستخدام المقص أو القطع باستخدام المقص أو الموس على الورق أو القماش لعمل نماذج مختلفة على غرار أشكال جاهزة.

- تكوين صور أو أشكال اعتمادا على نماذج مكونة أمامه.

- كتابة الحروف و الأرقام في الفضاء باستعمال اليد.

خلاصة الفصل

تعد صعوبات الإدراك البصري من أعقد المشكلات التي تؤثر على مستقبل الطفل التعليمي حيث تعتبر هذه الصعوبات إحدى الروابط الأساسية بين العمليات المعرفية لأنها عملية يسبقها الإحساس والانتباه وتليها عملية الذاكرة والتذكر، وهي عملية تتأثر بعدة عوامل داخلية أو خارجية، ويختلف تفسير عملية الإدراك البصري من نظرية لأخرى حسب مبادئها لكونها عملية معرفية معقدة ترتبط بالعمليات المعرفية العليا.وإذا ينبغي تشخيص هذه الصعوبة في وقت مبكر حتى لا تؤثر على الجانب الأكاديمي والنفسي للتلميذ وان تم تجاهلها قد تستمر مستقبلا مادام لم يتم معالجتها سالفا.

الفصل الثالث

عسر القراءة

الفصل الثالث:عســـــر القـــــراءة

تمهيـد.

أولا: القراءة

- تعريف القراءة.

- أنواع القراءة.

- أهمية القراءة.

- أهداف القراءة.

-مراحل القراءة.

ثانيا: عسر القراءة.

- مفهوم عسر القراءة.

- التطور التاريخي لعسر القراءة.

- أسباب عسر القراءة

- تصنيفات عسر القراءة.

- النظريات المفسرة لعسر القراءة.

- تشخيص عسر القراءة.

-علاج عسر القراءة.

تمهيد

يعتبر موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية، مفاده يبدأ الأطفال القراءة في الصف الأول الابتدائي، أو ما قبل ذلك ومن ثم يستمر اعتمادهم على القراءة خلال مراحل حياتهم المدرسية.

وتكمن أهمية القراءة في تأثيرها على الطفل وتكوين شخصيته المستقلة ولها تأثير كبير على فعالية العملية التعليمية، وعدم الاهتمام بها يؤثر سلبا على قدرة الطفل في الاستمرار في التعليم مما يخلق عنده مشكلة العسر القرائي، ويعتبر الفشل في تعليم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتظهر هذه الصعوبة بعد سن الثامنة أي بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية بسنتين، ويظهر ذلك في إمكانية الطفل المحدودة في القراءة الجهرية والصامتة، حيث تظهر هذه الصعوبة في الطفل على شكل حذف الكلمات أو إبدالها، مما ينعكس سلبا على المستوى الأكاديمي للتلميذ وكذلك على المستوى الشخصي له.

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشيء من الدقة و التفصيل.

أولا: القراءة:

01-تعريف القراءة:

إذا كانت القراءة بهذا القدر من الأهمية فيما يتعلق بالفرد والمجتمع، فماذا يعني هذا اللغز المسمى بالقراءة؟ لقد تعددت وتنوعت وتشابهت التعريفات الخاصة بعملية القراءة.نذكر منها:

-تعريف القراءة:

القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية. التي تسمح للفرد بفك التشفير، فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة.**(فاطمة صابري، 2005، ص75)**

-تعريف محمد عودة الريماوي:

القراءة عملية تتضمن إضافة إلى الجانب الصوتي، استحضار المعنى المناسب لما هو مطبوع وهذا الاستحضار لا يمكن أن يكون بمعزل عما لدى القارئ من معلومات مخزنة وعما لديه من إمكانيات في معالجة المعلومات وحل المشكلات.**(محمد الريماوي، 1992، 327)**

– تعريف **هاريس و سيباي** للقراءة بأنها : تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة و قراءة ما اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.**(عبد الكريم حمزة، 2008، ص11)**

-**يعرفها مركز الدراسات للبحث والتحديد في التعليم الفرنسي** أنها بناء معنى على أساس مفاهيم موضوعة في الذاكرة من طرف القارئ خلال نشاطاته السابقة أي أن هناك مرحلة سابقة لبناء المعنى أي الفهم وهي مرحلة تعلم المفاهيم وتخزينها في الذاكرة ويضيف التعريف" لا يمكن للمعلومة أن تحمل معنى بالنسبة لشخص ما إلا إذا كانت مرتبطة بمعاشه المعرفي الوجداني، النفسي، الحركي والاجتماعي".

(Zavialoff .P196)

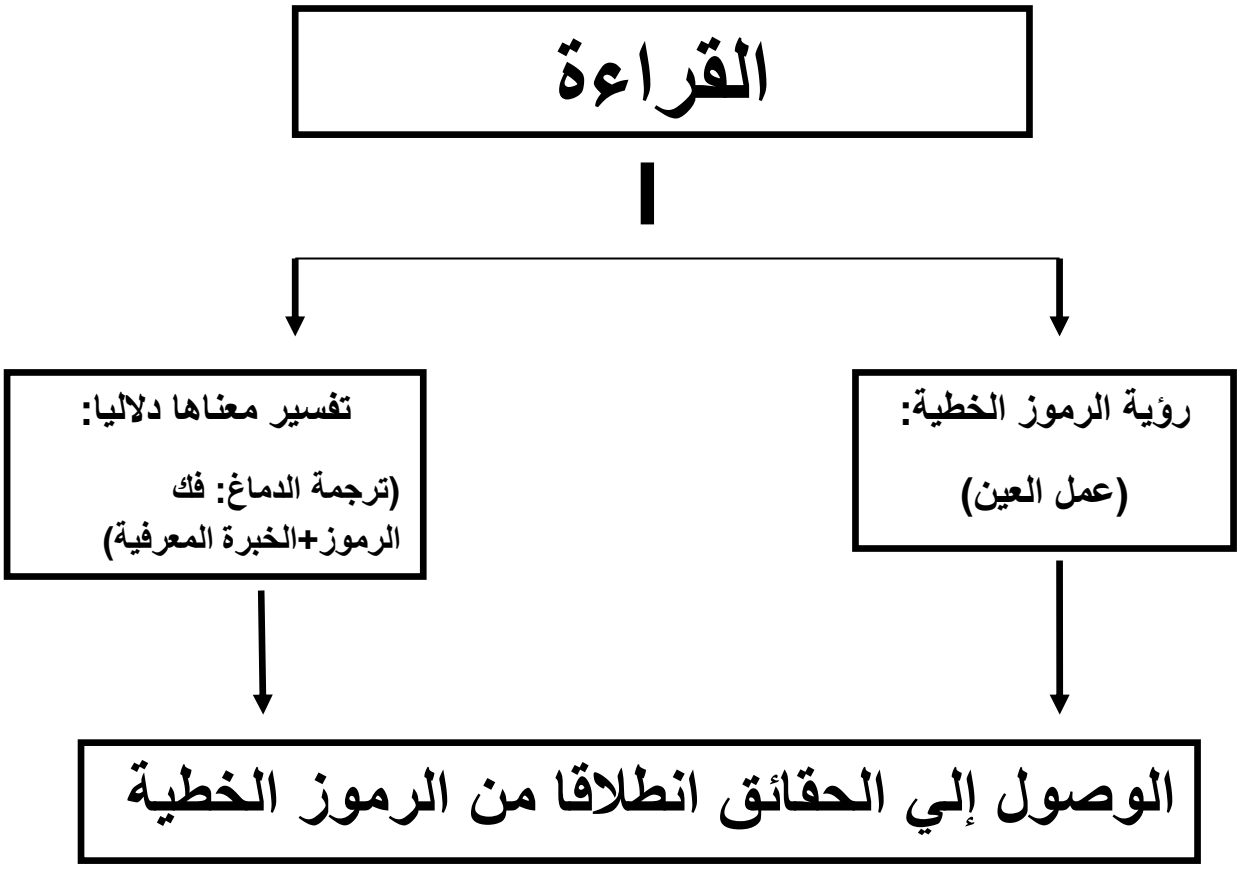
– وقد عرفت القراءة على أنها "تعبير عن اللغة تقوم على كشف العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وذلك طريق رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها لفهم المضمون الذي ترمي إليه لكي يعمل بمقتضاها.

(نبيل الهادي، 2000، ص16)

تعريف دلبلانك ومازو:

القراءة هي نشاط سيكوفيزيولوجي معقد، والتي تهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية، المستقبلة من الرؤية لفهم فكرة، أو تتابع أفكار الإشارات. **(Deleplanque, Mazaux ;1990)**

حدد مازو القراءة بشكل دقيق كما يلي:



شكل رقم(08) : يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب" دلبلانك و مازو"

02-أنواع القراءة:

يمكن حصر أنواع القراءة في نوعين أساسين يعتبران الأكثر استخداما و شيوعا عند الفرد وهي:

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، علي، 1983، ص20)

للقراءة الجهرية وظائف منها:تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في التعرف على الكلمات الخاطئة في المراحل الأولى، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى وظيفة نفسية للمتعلم حيث تزيد ثقته بنفسه و تساعد على تخطي حاجز الخوف و القلق .**(ماجدة السيد، 2013، ص 107)**

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.**(آمال، بن صافية، 2002، ص48)**

و تستخدم لأغراض كثيرة .

وإذا كانت مهارات القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات بالصوت، فان مهارات القراءة الصامتة تتعلق في المقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم و السرعة، لان من أهم أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القارئ النص الذي أمامه و بالسرعة الكافية، و بناء على ذلك فالمهارات التي تحدث في القراءة الصامتة كثيرة من بينها إدراك العلاقات و توليد و استرجاع المعاني.

03-أهمية القراءة: يمكن أن نستخلص أهمية القراءة فيما يلي:

أولا: حسب ما جاء به حمزة عبد الكريم (2008، ص13)

-القراءة أساس تحقيق الاستقلال الاقتصادي

-تساهم في انجاز عملية التعلم في المدرسة

-تساهم في النمو العقلي والانفعالي للإنسان.

-القراءة تنمي خبرة الطفل في الحياة وتثري خياله.

-ترفع نسبة ذكائه و تساهم في رفع مستواه الدراسي.

- تثري مفرداته اللغوية . و تهذب أسلوبه و تجعل منه ناطقا سليما.

-تكسب الطفل القدرة على الاتصال و التعبير كتابيا و شفهيا.

- مصدر لنمو شخصية الطفل و الثقة بالنفس.

- تنمي اللغة عند الطفل.

ثانيا: حسب سلامة الدهيني(2017):

-تعد القراءة وسيلة مهمة للتحصيل والاستيعاب.

-القراءة وسيلة لتوسيع المدارك والقدرات.

-تعمل على زيادة الحصيلة اللغوية للقراءة والمتعلمين.

-تعمل على إشباع حاجات المتعلمين وتحقيق رغباتهم.

-تنمي القراءة مهارات التفكير الابتكاري.

04-أهداف القراءة:

يذكر فهيم مصطفى (1999، ص39-40) أهداف القراءة فيما يلي:

1-تنمية المهارات الأساسية للقراءة **مثل** :

– التعرف على الكلمات والمعاني والتأكد منها و تفسيرها، وفهم العلاقة بينهما.

– تحقيق القراءة الصامتة لاقتصاد في الجهد والوقت، أما القراءة الجهرية فتحقق صحة و سلامة النطق.

– الاستخدام الصحيح والجيد للكتب و مصادر المعلومات الأخرى .

2 –اكتساب التلميذ خبرات غنية من خلال الاستمرار في القراءة.

3–الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف، حيث يختار التلميذ المواد الجيدة التي يمكن أن يقراها.

4–تنمية الميول القرائية لدى التلميذ التي تعد من عوامل التقدم في القراءة واكتساب مهارتها.

5–إثراء الرصيد اللغوي من مفردات وتراكيب وأساليب ومعاني وأفكار...الخ.

6–تدريب التلاميذ على أن يستفيدوا بما قرؤوا في حياتهم الدراسية والعملية والشخصية.

05–شروط تعلم القراءة:

تشير بن صافية امال (2002، ص21) إلى أنه:

يجب أن تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة، فزيادة على سلامة أعضاء النطق، وحاستي السمع والبصر، والشروط المتعلقة بالمعلم، والحالة الاقتصادية والاجتماعية والنفسية. هناك بعض القدرات المعرفية التي يجب على الطفل أن يتميز بها ومن بينها:

1–الذاكرة:

إن معالجة المعلومات تتطلب تنشيطا للذاكرة، وأي معلومة تمر أولا عبر نظام التخزين الحسي أين تبقى لمدة جد قصيرة ثم تذهب إلى الذاكرة القصيرة المدى أين يتم ترميزها، وأخيرا تذهب إلى الذاكرة طويلة

المدى التي تحتفظ بها أو تهملها تماما فتتلاشى، فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلبا مهما ما أجل تعلم المفردات.

2-الانتباه:

بمجرد أن الطفل يحسن توجيه سمعه إلى صوت ما أو توجيه عينيه إلى 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 الإنتباهية 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 إلا في حالة ما إذا كان الطفل بدايات تعلمه، حيث يكون للرسوم والأشكال ولتسلسل الرموز المكتوبة وتتابعها أهمية لكنه لا يسبب لوحده صعوبة القراءة.

ثـــانيـــا: عسر القراءة:

هناك العديد من الباحثين عرفوا عسر القراءة نذكر منهم:

01-تعريف عسر القراءة:

يعتبر عسر القراءة من أكثر المصطلحات استخداما للإشارة إلى الأفراد الذين يواجهون صعوبات في مهارة القراءة، وهو في نفس الوقت من أكثر المصطلحات التي يثار حولها الكثير من الجدل و سوء الفهم في بعض الأحيان.

وفيا يلي سنعرض مجموعة من تعار يف لعسر القراءة نذكر منها:

لغة: عسر: العسر: ضد اليسر وهو الضيق والشدة والصعوبة

عسر الأمر، يعسر، عسرا فهو عسر

عسر، يعسر عسرا وعسارة، فهو عسير **(لسان العرب: ابن المنظور، 792)**

اصطلاحا: تعتبر عسر القراءة عجزا في القراءة، أي تعطل قراءة ما يقرأه جهرا أو صمتا أو في فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق.**(حسن شحاته، 2003، ص218)**

-يشير **برادفورد** إلى انه كان يتم النظر إلى عسر القراءة على أنها اضطراب مستقل، ولم يتم النظر إليها كأحد أنماط اضطرابات التعلم بل كنمط خاص من أنماط تلك الصعوبات إلا خلال العقد الماضي أو العقدين الماضيين.**(عادل عبدالله محمد، 2009، ص05)**

-**عرفها الدعاس:** الديسلكسيا هي صعوبة في قراءة الكلمات وكتابتها إملائيا بصورة صحيحة، والصعوبة في التعبير عن الأفكار بصورة كتابية.**(الدعاس، 2008، ص85)**

كما عرفت الفيدرالية العالمية لعلم الأعصابfédération Mondiale Neurologie عسر القراءة هي خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم تعليم نظامي وذكاء عادي، وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة، وهو يتعلق بعجز معرفي أساسي ذي أصل تكويني.

(Pascal cole ; 2012 ;P132)

– يرى **عبد الله عسكر** أن اضطراب القراءة "هو خلل في ارتقاء مهارات القراءة، لا تعود إلى العمر العقلي أو مشكلة الإبصار أو عدم كفاية المادة التعليمية، وكثيرا ما يصاحبه في الهجاء مع الارتقاء المحدود في حصيلة الكلمات وصعوبة في اختيار الكلمات بديلة مناسبة.

(عبد الله عسكر،2005، ص33)

– يعرفها استيان Estienne:

هي عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة وتطورها بمعنى عدم الكفاية الحسية والفونولوجية وكذلك تنظيم عقلي خاص.**(Estienne ; 1980 ; p387)**

2– ويرى **كمال دسوقي** أن عسر القراءة يعني عجز الطفل عن القراءة أو عطب في الوظيفة القرائية من جانبه، أو هو تعطل في قدرته على القراءة أو على الفهم ما يقراه سواء بطريقة صامتة أو جهرية مع عدم وجود أي عيب من عيوب الكلام لديه وعدم وجود أي خلل في جهازه الكلامي.

(عادل عبد الله محمد، 2009، ص06)

تعريف بورال ميزوني:

العسر هو صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية، وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة مابين(5–8)، والكتابة وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد.

(Boral Maissonny ;1973 P15)

3- تعريف عبد المطلب القريطي:

هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها و استيعابها واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام .

(القريطي ،1988، ص56)

5- تعريف سهير محمد أمين

هو فقدان القدرة على القراءة ,وهو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد ويؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى عسر القراءة الذي يمثل مشاكل خاصة من وجهة النظر الطبية والتعليمية، ويكون التأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ والتي تنسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخص طبيعي. **(سهير محمد أمين،2000، ص17)**

تعريف اخر:

-عسر القراءة هي القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة، ومن ثم فهو يتضمن عجز عن فهم أو إدراك المادة المقروءة، وما تشمل عليه من علامات بين المعاني والأفكار، أو التعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق والضبط الخاطئ للألفاظ.**(قورة،1981، ص114)**

-كما أنها اضطراب يؤدي إلى عيوب صوتية، أو إدراكية، أو عيوب صوتية وإدراكية معا، تظهر من خلاله بعض الأعراض مثل صعوبة قراءة الحروف وتذكرها، وإمكانية تكوين مقاطع من حروف معطاة مما يؤدي بالتالي لتدني مستوى التحصيل الأكاديمي.**(شلختي، 2010، ص39)**

- من خلال التعاريف السابقة نستخلص أن عسر القراءة هو عجز في فهم وإنتاج الحروف التي تؤدي إلى صعوبات على مستوى تمييز الحروف والقدرة على القراءة، لكن التلميذ المعسر قرائيا يكون سليم عضويا وله ذكاء طبيعي، وليس له مشاكل على مستوى السمع و البصر و يكون سبق له الدخول إلى المدرسة أو الالتحاق بالروضة.

02-التطور التاريخي لعسر القراءة:

يذكر السرطاوي واخرون (2007، ص105) بأن بعض المصادر التاريخية تشير إلى أن البدايات كانت في عام **1976** حين وصف أحد الأطباء ويدعى **شميدت schmidt** في إحدى البلدان الأوروبية حالة شخص فقد القدرة على القراءة بعد إصابته بجلطة في الدماغ.و في القرن التسع عشر كان الاهتمام منصبا على الاضطرابات اللغوية ومنها فقدان القدرة على القراءة التي تصيب بعض الأفراد نتيجة لإصابة في الدماغ.

أعمال بروكا وفرنكي broca and wernicke

أجرى الطبيب الفرنسي **بروكا** معظم دراساته من خلال تشريح و دراسة الدماغ عند أشخاص عانوا قبل وفاتهم من اضطرابات في اللغة التعبيرية بجميع مظاهرها بما فيها القدرة على القراءة نتيجة إصابة أماكن معينة في الدماغ. وتعرف هذه الحالة في الوقت الحالي بالأفيزيا التعبيرية expressive aphasia بمعنى أن المصاب يعاني من اضطرابات في القدرة التعبيرية. ونتيجة أبحاث ودراسات هذا العلم فقد سميت إحدى مناطق الدماغ التي لها علاقة مباشرة باللغة التعبيرية باسم منطقة بروكا.

أما دراسات العالم الألماني فرنكي، فقد انصبت على الأفراد الذين عانوا من صعوبات في مجال اللغة الاستقبالية receptive langage بما فيها القدرة على فهم أو استيعاب المادة المقروءة والتي تعرف في

الوقت الحالي بالافيزيا الاستقبالية réceptive aphasia وكان من نتائج هذه الدراسات تحديد منطقة في الدماغ لها علاقة مباشرة باللغة الاستقبالية أي الاستيعاب و سميت لاحقا باسم منطقة فرنكي.

(السرطاوي، واخرون، 2007، ص105)

ظهور مصطلح ديسلكسيا

في هذه الفترة أيضا ظهر مصطلح الديسلكسيا على يد طبيب الأعصاب الألماني **برلين** وذلك في عام **1782** وهذا المصطلح يتكون من كلمتين من اللغة اليونانية يعني الجزء الأول من الكلمة Dys عسر أو صعوبة، أما الثاني Lexia فتعني كلمة أو مفردة أو الكلمة المكتوبة.

العالم ديجارين:

وهو طبيب فرنسي وصف نوعين من عسر القراءة، النوع الأول يكون مصحوبا بعسر الكتابة أما النوع الثاني من عسر القراءة، فيظهر دون وجود اضطراب أو صعوبة في الكتابة.

وفي نهاية القرن التاسع عشر ومع ظهور إلزامية التعليم في الدول الغربية وحدوث زيادة كبيرة في عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس، فقد برزت صعوبة تعلم القراءة بشكل اكبر لدى بعض الأطفال وذلك على الرغم من الجهود المبذولة في تعليمهم هذه المهارة .**(السرطاوي، واخرون، 2007 ص106)**

أعمال هينشيلود

يعد هذا الطبيب الانجليزي أول من قام بدراسة منهجية موثقة حول عسر القراءة و ذلك في عام **1917**، حيث أجرى دراسة على أشخاص بالغين فقدوا القدرة على القراءة أو عانوا من صعوبات جمة في القراءة بعد إصابات لحقت بهم في منطقة الرأس أثناء الحرب العالمية الأولى. وقد أجرى كذلك دراسات على

الأطفال الذين يعانون من مشكلات وصعوبات مشابهة في القراءة. وأكد هذا الباحث على أن الأطفال الذين تناولتهم هذه الدراسة يعانون من اضطراب في القراءة مع أن قدراتهم العقلية تعد متوسطة أو فوق المتوسطة. وقد أشار في دراسته كذلك إلى أن صعوبة القراءة لدى هذه الفئة من الأطفال تكون ناتجة عن أذى عصبي في الجزء الأيسر من الدماغ.**(السرطاوي واخرون2007، ص107)**

03-أسباب عسر القراءة:

يوجد العديد من الأسباب التي تؤدي الى ظهور عسر القراءة حيث أشار عادل عبد الله (2009، ص7-8) الى أن عسر القراءة لا يرتبط بالوالدين و أسلوبهما في تربية الطفل من قريب أو بعيد، ولكن الوالدين هما اللذان يدفعا إلى الاهتمام بمثل هذه المشكلة وذلك على اثر اكتشافهما وجود شئ ما خطأ يعوق تقدم طفلهما عندما يكون متمتعا عل الأقل بمستوى متوسط من الذكاء ولكنه مع ذلك يفشل في تعلم القراءة و الكتابة.

ويرى البعض أن عسر القراءة أو مشكلات القراءة بشكل عام قد ترجع إلى عدة أسباب أساسية تأتي في مقدمتها الأسباب التالية:

-أساليب تدريس للقراءة غير فعالة تعتمد بالدرجة الأولى على تناول الكلمة بشكل عام أو تعتمد على الأسلوب الكلي.

-وجود صعوبة في التناول اللغوي تحول دون إدراك الطفل للحروف والأصوات و تمييزها بشكل جيد.

- وجود صعوبة في الإدراك السمعي من جانب الطفل تحول دون تمييزه للأصوات التي يسمعها.

-وجود صعوبة في الإدراك البصري من جانبه تحول دون إدراكه لشكل الحروف والتمييز بينها، وتؤدي مع صعوبة الإدراك السمعي إلى صعوبة واضحة في التآزر السمعي البصري تعمل على تفاقم المشكلة.

04-خصائص عسر القراءة:

توجد عدة مظاهر يتصف بها الطفل الذي يعاني من عسر القراءة ويمكن أن نحصر أهمها فيما يلي:

-البطء في القراءة.

-أخطاء القراءة الجهرية، وتتضمن حذف وإضافات بعض الكلمات أو تشوهات نتيجة العيوب الصوتية.

-صعوبة الفهم القرائي وتتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني والاستنتاجات المادة المقروءة.

- إخفاق الطفل في استرجاع المادة والمعلومات المقروءة.**(القريطي، 1988، ص356-357)**

أما علي تعوينات (1998) فأضاف عدة مظاهر نذكر منها :

-اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام والمستوى في القراءة.

-اللاتطابق بين نتائج القراءة مقارنة بنتائج الحساب .

-الاتصاف بخاصية اللجلجة والتلعثم التقطيع.

-الإتباع بالإصبع للنص المقروء.

-ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.

– عدم تطابق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.

–التهجي في القراءة.

–الإضافات أو الحذف في النص المقروء.

ويذكر **منئتر(1984)** بعض الصفات العامة للطفل الذي يعاني من عسر القراءة نذكر منها:

–تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.

–لا يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف بصورة سهلة.

–بعض هؤلاء الأطفال مترددون ولديهم صعوبة في التعبير عن أنفسهم.

–لدى هؤلاء الأطفال ضعف في توجيه اليمين و اليسار.

–هذا الاضطراب يمكن أن يظهر في أجيال متعاقبة في بعض العائلات، ولكن يمكن أن يحدث كذلك في حالات فردية.

لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائم.

(كامل محمد علي، 2003، ص70–71)

05–تصنيفات عسر القراءة:

1–عسر القراءة الصوتية: لا يستخدم العلاقات بين الرسوم وأصوات استخداما سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في قراءة أشباه الكلمات بينما قراءة الكلمات العادية والكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليما نسبيا، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة. حيث تكون فيه كل كلمة جديدة

في بداية التعلم وهذا النوع من عسر القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللغة المكتوبة فالكلمات المعروفة تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيا بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة ما يتم إملاؤه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة.

نلاحظ أيضا عند المصابين بعسر القراءة الصوتية اضطرابات مرتبطة باللغة الشفوية فهم يواجهون صعوبات عند ترديد الكلمات، و تمثل مهام تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين وأيضا السرد السريع للصور بالنسبة لهم مشكلة، وهم يجدون صعوبة في عزل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات أو في التعامل مع هذه الوحدات وهم يبدون ما يسمى اضطراب الإدراك الصوتي، أي أنهم يعانون من صعوبات في التعرف على الوحدات الصوتية التي تكون الكلمات وفي معالجتها.

(أني ديمون، 2006، 108-109)

عسر القراءة السطحية: عسر القراءة السطحي يتعلق بإصابة في طريق الأبطال الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذريا،أن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطراب يكونون قادرين على قراءة أشباه الكلمات لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية

إن عسر الإملاء المصاحب لهذا النوع من عسر القراءة يكون شديدا ويتميز بان الكلمات تكتب كما تنطق دون مراعاة لإملائه الصحيح (نجوا بدلا من نجوى) ولا نلاحظ عند هؤلاء الأطفال اضطراب فيما يتعلق باللغة الشفوية أو اضطراب في الوعي الصوتي أو عجزا في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، و نجد في هذا النوع من عسر القراءة صعوبات في المعالجة المتعلقة بالبصر والانتباه. ولا يستطيع الأطفال المصابين القيام بمعالجة شاملة للشكل الإملائي للكلمة.

ومن جهة نظر أطباء سيكولوجية الجهاز العصبي يمكن أن يكون النقص البصري الانتباهي هو سبب صعوبات القراءة عند هؤلاء الأطفال،مما يصعب تكوين معلومات عن المفردات اللغوية الإملائية في الذاكرة. **(أني ديمون، 2006، 110-111)**

3-عسر القراءة العميق: يتميز هذا النوع من الاضطراب يعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات، لكنه يقرا بطريقة جيدة للكمات الملموسة والكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية، فهذا النوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية واضطراب التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية.

(كريمة بوفلاح،2007، ص42)

4-عسر القراءة المختلط: أن عسر القراءة المختلط يتميز بصعوبات سواء في قراءة الكلمات ذات النطق غير العادي (الكلمات التي تكتب بطريقة و تنطق بطريقة أخرى)أو أشباه الكلمات.

ويبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن وجود **نوعين** من النقص المعرفي وهما:

- خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي.
- خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي.

(أني ديمون، 2006، ص111)

أما **تيوباي** وآخرون **(1989)** فقاموا بدراسات استخدموا فيها الاختبارات النفسية العصبية لتحديد **أنواع** صعوبات القراءة ومن بين الدراسات دراسة **بتروساكس وروورك** 1979 والتي أظهرت ثلاثة أنواع فرعية هي :

1-عيوب اضطراب اللغة.

2-عيب تتابعي لغوي مختلط.

3-عدم تناسق النطق والكتابة.

وبالنسبة لكل من **سميث(1975) وبتمان(1986)** فقد حددوا ثلاث **أنواع** لصعوبات القراءة مبنية على نتائج مأخوذة من اختبار للقدرات اللغوية النفسية:

1- مجموعة لديها ذاكرة بصرية جيدة مع ذاكرة سمعية ضعيفة.

2- مجموعة لديها ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة.

3- مجموعة لديها كل من الذاكرة البصرية و السمعية ضعيفة.

(كامل محمد علي، 2003، ص71-72)

06-النظريات المفسرة لعسر القراءة:

لقد تعددت أراء الباحثين و علماء النفس والتربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات القراءة فمنهم من رأى إنها راجعة لسبب واحد، و آخرون أنها راجعة لعدة أسباب نذكر منها :

1-نظريات السبب الواحد: ترى هذه النظرية أن السبب في عسر القراءة يعود إلى عامل نورولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية، و يؤكد أصحاب هذه النظرية على

وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، اللغوية، والنفسو لغوية، والتكامل السمعي البصري، والذاكرة والانتباه.

وقد استخلص **لفنسون** من دراسته1980 أن سبب عسر القراءة يرجع إلى شذوذ في المخيخ والقنوات النصف دائرية للذن الداخلية، وقد وجد نجاحا في خفض صعوبات القراءة.

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

(كامل محمد علي، 2003، 73-74)

وفي دراسة **صامويل اورتون** عام **(1977)** ارجع عسر القراءة إلى وجود نموذج غير عادي في الهيمنة الدماغية واختلافات عصبية تختلف عن الأدمغة السوية وتتلخص نتائج أبحاثه فيما يلي :

أ- عدم تناظم دماغي ينحرف بصاحبه عن المعايير الدماغية السوية.

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

(الحجاز محمد، 1989، ص178-179)

2-نظريات الأسباب المتعددة:

حسب **هاريس و سيباي(1985)** فان المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي أن هناك أسباب عديدة لعسر القراءة.

وتشير دراسة **روبنسون 1972** الثلاثين حالة من حالات صعوبات القراءة الحادة، حيث تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب

متخصص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والأذن والحنجرة وأخصائي كلام ومختص في الغدد الصماء حيث اعتبرها عوامل مسببة لعسر القراءة .

واستخلص بعد علاجه ل 22 حالة من نفس العينة أن عسر القراءة ناتج عن واحدة أو أربعة من الأسباب التي غالبا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية، يتبعها سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، وصعوبات الحديث وصعوبات التمييز، و الطرق المدرسية الصعوبات السمعية، واضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة.**(كامل محمد علي، 2003، ص 74-75)**

نظرية تجهيز المعلومات:

اهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة عسر القراءة في إطار تجهيز المعلومات، حيث يرى مصطفى كامل أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات، هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى أحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة.

أما **عبد الوهاب كامل** في سنة **1991** يرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعومات.

(كامل محمد على، 2003، ص76)

07-تشخيص عسر القراءة:

من المعروف أن الطفل الذي يعاني من عسر القراءة هو ذلك الطفل الذي تكون نسبة ذكائه في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط ولكنه مع ذلك يتأخر عن أقرانه في القراءة بمعدل صف دراسي واحد أو أكثر،

كما قد يواجه مشكله كبيرة تتمثل في عمليات الإبدال سواء تلك التي تتعلق بالأرقام أو الحروف أو الكلمات.

وترى سوزان هيرمون 2002 انه إذا توفر شرط أو أكثر من الشروط التالية فان الطفل لابد أن يعاني بالضرورة من عسر القراءة، وهذه الشروط هي:

- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عندما يقوم الطفل بالقراءة.

- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عندما يقوم الطفل بالكتابة.

- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عند تهجي الكلمات التي تقال شفويا.

- وجود صعوبة في السير من اليمين إلى اليسار أو العكس عند الكتابة.

-خط سيء عند الكتابة بسبب انخفاض القدرة على كتابة ما يطلب منه.

-وجود صعوبة في فهم و استيعاب الكلام الشفوي أو المكتوب.

-وجود صعوبة في فهم أو تذكر ما يقال له.

-قدرة منخفضة على الرسم والتخطيط بالقلم.

-وجود صعوبة في فهم واستيعاب الكلام الشفوي أو المكتوب.

-وجود صعوبة في وضع أفكاره على ورق.**(عادل عبد الله محمد،2009، ص14-15)**

كما يرى **هاريس وسيباي** أن تشخيص عسر القراءة يتمثل في الخطوات التالية:

- إجراء اختبار لمعرفة مستوى الطفل في القراءة

- الكشف عن نقاط القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.

- تحديد العوامل والأسباب التي تقف دون تعلم الطفل في هذه المرحلة.

- تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها وتصحيحها قبل أو أثناء العلاج.

- انتقاء الطرق الناجحة و التي لها تأثير قوي لتدريس المهارات اللازمة.

-تدريس المهارات المطلوبة إلى حين التأكد من أن الطفل يحسن استخدامها وإنها مناسبة له.

(حمزة عبد الكريم ، 2008، ص58-59)

08-علاج عسر القراءة:

تتعدد الطرق العلاجية بتعدد العسر الموجود، فقد قام العلماء بتوفير عدد من الأساليب والاستراتيجيات الفعالة التي تساعد التلاميذ على تجاوز مشكلات القراءة، ومن بين هذه الطرق نجد مايلي:

1-طريقة تعدد الوسائط أو الحواس: تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس، باعتماد على حاسة البصر وحاسة السمع والحاسة الحركية وحاسة اللمس في تعلم القراءة. فاستخدام أسلوب متعدد الحواس يعزز من قدرة التلميذ على القراءة ويحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة، وبهذا يستخدم حاسة السمع ويشاهد الكلمة باستخدام حاسة البصر ويتتبع الكلمة باستخدام الحاسة الحركية، فإذا تتبع الكلمة بأصبعه فانه يستخدم حاسة اللمس **(البطاينة وآخرون، 2005، ص143-145)**

2-طريقة فيرنا لد: لاتختلف هذه الطريقة على طريقة الحواس المتعددة، لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم، وتتكون من أربع مراحل وهي:

- يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبع التلميذ الكلمة بأصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها، وبهذا يستخدم حاستي اللمس والحاسة الحركية والحاسة السمعية عند النطق.

- يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمة كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.

- يتعلم التلميذ الكلمات الجديدة من خلال اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا.

- التعرف على الكلمات الجديدة من خلال تماثلها مع كلمات أخرى تعلمها.

(احمد ألسعيدي، 2005، ص145)

3-طريقة اورتون جلنهام:

تركز هذه الطريقة على تعلم التلميذ نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها، حيث يتعلم هذا الأخير المزاوجة بين الحروف ونطق أصواتها المقابلة لها ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة، ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.**(احمد الدر دير، 2004، ص120)**

4-الطريقة اللغوية:

تستخدم هذه الطريقة مدخل الكلمة الكلية، ويتم تعليم التلميذ قراءة الكلمات وفق النماذج الهجائية المتشابهة مثل كلمة(موز، جوز) فالتلميذ لا يتعلم مباشرة العلاقة بين الحروف وأصواتها، لكنه يتعلمها من خلال

اختلافات طفيفة في الكلمة، وكلما تقدم التلميذ في الدراسة تقدم له كلمات ذات هجاء غير مألوف ويتم تقديمها بطريقة مرئية.**(إبراهيم اللبودي،2005، ص145)**

ويقترح **تومسون** إتباع الإرشادات لمعالجة وتحسين القدرة القرائية في القسم للتلاميذ للذين يعانون من عسر القراءة:

- دع التلميذ يعرف انك مهتم به، وترغب بمساعدته، فهو سيبادلك الاهتمام.

- تغاض عن كثير من أخطائه، وساعده في مجال واحد من الأخطاء لتساعده في التحسن.

- اعره انتباهك بشكل فردي قدر المستطاع، فقد يسال عن بعض النشاطات التي لم يفهمها.

- قد يحتاج إلى تدريب أكثر من التلميذ العادي ليمتلك المهارة الجديدة.

- يحتاج إلى مساعدة في إعادة المفاهيم الجديدة حتى يتمكن من إضافتها إلى خبرته.

- أعطه وقتا أطول، لينظم أفكاره ويكمل عمله.

- اقرأ له، ودعه يقرا مادة في مستوى قراءته، وتجنب تصحيح جميع أخطائه.

- اختبره شفويا، ولا تثقل كاهله بالكتابة والنشاطات المختلفة.

- تجنب مقارنته بغيره بطريقة سلبية، وتجنب السخرية والضحك على أخطائه وتجنب إرغامه على القراءة الجهرية.

-عززه وشجعه على الاستمرار، فالنجاح يقود إلى النجاح والشعور بالفشل يقود إلى الإحباط والفشل.

(عبد الله فندي، 2007، ص46-47)

كما أن عسير القراءة يحتاج إلى عناية خاصة والى طاقم من المختصين وعدة وسائل ولقد ظهرت من مدة طويلة عدة طرق نلخصها كما يلي:

1-طريقة بورال ميزوني: وهي على رأس الطرق العلاجية في فرنسا تستعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 7-8 سنوات تعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلط ارتباط بين الحروف المكتوبة والصوت.

2-طريقة شاسيانيي: وهي طريقة جديدة في تعلمها مع عسر القراءة وتطبق على أطفال أكبر سنا أساسها الاتصال، هدفها إقامة علاقة بين المعالج والعميل، تدفع هذه الطريقة الطفل عسير القراءة إلى التعبير والحوار الحر وهو علاج نفسي.

3-طريقة روجرس: فإعادة التربية تكون بصرية إذا كان الانتباه قابل للتغيير يمكن أن يعطي استعماله نتيجة ايجابية مع وجود علاقة أو اتصال شفوي وتكون إعادة تربية حركية مع الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة ويحتاجون إلى بذل طاقة جسدية. وبالإضافة إلى إعادة التربية الحركية النفسية باعتبار أن هناك عدة اضطرابات غي عدة نواحي مثل الجانبية، الصورة الجسمية، مفهومي الزمان والمكان كما يقول "لوناي" أن هذا النوع من الأطفال يحتاج إلى تهيئة نفسية حركية والى تربية جسمية.

(كوافحة، 2003، ص124)

خلاصة الفصل:

نصل في الأخير أن القراءة تعد من أهم المهارات التي يتم تعليمها في المدرسة لأنه من خلالها يبنى عليها تعلم العديد من العلوم والمعارف الأخرى، وأي فشل فيها يؤدي إلى فشل في كثير من جوانب العلوم والمعارف، والتي لا يمكن تعلمها إلا من خلال القراءة،، حيث تمثل صعوبة القراءة سببا رئيسيا للفشل الدراسي مما يؤدي بالتالي إلى القلق وانخفاض الدافعية وتقدير الذات واحترام الآخرين.

- في حدود اطلاع الباحثة توجد الدراسات السابقة قليلة حول الموضوع لذلك جاءت الدراسة الحالية التي تعتبر كإضافة وهي محاولة تصميم اختبار لتشخيص الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة وفي الفصل التطبيقي سوف نتطرق لكل التفاصيل

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:
منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته

تمهيد

أولا:الدراسة الاستطلاعية

-أهداف الدراسة الاستطلاعية

-مجالات الدراسة الاستطلاعية

-عينة الدراسة الاستطلاعية

-أدوات الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

-مجالات الدراسة الأساسية

-مجتمع الدراسة الأساسية

-أدوات الدراسة الأساسية

-خلاصة الفصل

أولا-الدراسة الاستطلاعية

قبل البدء بالعمل الميداني تم القيام بالدراسة الاستطلاعية التي تعتبر مرحلة عامة في البحث العلمي، كما أنها تشمل الجانب النظري عموما، وما اطلع إليه الباحث في نظرة شاملة حول موضوع الدراسة. فهي أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه.

حيث تقربنا من مدراء مؤسستين ابتدائيتين بدائرة سيدي لخضر ولاية مستغانم بعدها تم إجراء مقابلة مع معلمي السنة الرابعة والخامسة وتوصلنا من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية إلى أن هناك تلاميذ يعانون من صعوبات كثيرة تمثلت في الإدراك البصري عند المعسرين قرائيا وساعدتنا أيضا على تحديد إشكالية بحثنا وفرضياته.

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

-التأكد من إمكانية الدراسة.

-تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من الوقت.

-تحديد الموضوع وضبطه ضبطا دقيقا، ومعرفة مدى ملائمته لمجتمع الدراسة.

-تحديد منهج الدراسة

-استكشاف ميدان الدراسة لتفادي النقائص والغموض.

-التعرف على صعوبات البحث لتفاديها في الدراسة الأساسية.

-ضبط العينة وتحديد خطوات العمل وكيفية إجراء الدراسة الأساسية وتطبيق الأداة التي تمكننا من الحصول على نتائج البحث.

-تعديل خطة الدراسة الميدانية أو تعديل بنود أدوات جمع البيانات أو الزمن المحدد لها أو تغيير الطرق الإحصائية بما يتناسب ويتفق مع طبيعة الدراسة.

مجالات الدراسة الاستطلاعية:

المجال الزمني:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية من 15اكتوبر2018 إلى غاية 27جانفي2019.

المجال المكاني:

تم إجراء هذه الدراسة في عدة مدارس ابتدائية وهي مدرسة" لخضر موساوي" و لخضر مخلوف حيث تقعا في بلدية سيدي لخضر ولاية مستغانم.

المجال البشري:

تم إجراء هذه الدراسة على 35 تلميذ وتلميذة متمدرسين في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي في مدرستي لخضر موساوي و لخضر مخلوف حيث تم اختيار أفراد العينة بطريقة قصديه حيث يتراوح سنهم مابين9 و 10 سنوات.

أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تم استعمال في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات وهي كالتالي:

1-**المقابلة:** تعددت أشكال المقابلة التي أجرتها الباحثة في الدراسة الاستطلاعية إلى:

أ- **المقابلة مع المدير:** بهدف التعريف الباحث بنفسه وإبراز هدف الدراسة وتلقي المساعدة والتسهيلات للسير الحسن لمجريات الدراسة الحالية.

ب-**القابلة مع المعلمين:** للتعرف على مجتمع الدراسة وتنمية روح البحث بين الباحث والتلاميذ.

ج- **المقابلة مع التلاميذ:** بهدف تعريف الباحثة بنفسه، وتطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية.

2-الملاحظة: استعانت الباحثة بالملاحظة لكي تلاحظ سلوكيات التلاميذ أثناء القيام بتطبيق الاختبارات.

3-اختبار رسم الرجل"جودنف-هاريس" لقياس الذكاء

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 .

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

وصف الأداة :

صاحب الاختبار "جودنوف Florence Good Neuph "، يعتبر اختبار الرجل من المحاولات الأولى للباحثة حيث يجعل قياس الذكاء بطريقة سهلة وواضحة، فهو من الأدوات التي تعرف انتشارا واسعا في

بلدان العالم، وأيضا وسيلة من وسائل البحث العلمي في الجامعات والمعاهد، قامت "جودنوف" بوضع هذا الاختبار سنة 1926، وقد حظي باهتمام بالغ و استخدم كمؤشر أولي للذكاء، ويعتمد منطلق هذا الاختبار على أن قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وادراكات صحيحة تظهر في رسمه لصورة رجل وما يتضمنه الرسم من تفاصيل .

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

الخصائص السيكومترية للاختبار :

ثبات الاختبار:

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

دراسة بردي Berdie : كان معامل الارتباط يساوي 0,62، وذلك بين اختبار جودنوف واختبار "وكسلر Wechsler، وهي علاقة الاختبار بغير من الاختبارات التي ثبت صدقها.

دراسة ماكارتي : وكانت صلاحية الاختبار كما يلي :

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين هما:

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

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

تعليمات الاختبار:

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

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

كيفية تنقيط الاختبار:

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

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

درجة واحدة: 39 شهراً

درجتان: 42 شهراً

3 درجات: 45 شهراً

وتعطى نقطة لكل ثلاث أشهر، مثل 4 درجات يقابلها 48 وهكذا إلى أن نحصل على العمر العقلي بالشهور للطفل من خلال عمره الحقيقي بالشهور و عمره العقلي بالشهور أيضاً يمكننا حساب درجة ذكاء الطفل بدقة. **(انظر الملحق رقم 01)**

يتم تطبيق معادلة الذكاء المعروفة عند ذوي الاختصاص وهي:

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

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

إذا العمر العقلي لهذا الطفل هو 126 شهراً ، لنفرض أن عمره الزمني أو الحقيقي هو 128 شهراً، فإذاً العمر العقلي اصغر من العمر الزمني، وبالتالي الطفل عادي الذكاء ، فكلما كبر الفرق زاد مستوى الذكاء، لكن هذا لا يكفي لنحدد درجة ذكاءه بالضبط ، لذا يتم تطبيق معادلة الذكاء السابقة الذكر، ومنه :

(126 /128)×100 = 98,43 ، وهذا يعطي أن ذكاء الطفل متوسط:

الدرجة	التصنيف
80-70	**على حدود الضعف العقلي**
90-80	**ذكاء أقل من المتوسط**
110-90	**ذكاء متوسط**
120-110	**ذكاء فوق المتوسط**
140-120	**ذكاء مرتفع جدا(ذكي جدا)**
140 فما فوق	**ذكاء عالي(عبقري)**

جدول رقم(01) يبين تصنيف الذكاء وفق اختبار الرجل لــ جدنوف-هاريس.

و الجدول رقم (02) يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل في الدراسة الاستطلاعية :

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

الحالة 15	26	108	120	90
الحالة 16	31	129	120	108
الحالة 17	29	123	108	114
الحالة 18	30	126	108	117
الحالة 19	36	144	120	120
الحالة 20	34	138	120	115
الحالة 21	24	108	120	90
الحالة 22	26	114	108	105
الحالة 23	27	117	108	108
الحالة 24	25	111	108	102
الحالة 25	29	132	120	102
الحالة 26	21	99	108	91
الحالة 27	30	126	108	116
الحالة 28	33	132	120	110
الحالة 29	35	141	120	117
الحالة 30	26	114	120	95
الحالة 31	26	114	120	95
الحالة 32	21	99	108	82
الحالة 33	20	96	108	88

الحالة 34	**21**	**99**	**120**	**82**
الحالة 35	**20**	**96**	**108**	**88**

من خلال الجدول رقم(**02**) يتضح لنا أن الحالات لا تعاني من أي مشكل على مستوى العمليات الوظيفية (الذكاء) حيث انحصرت نتائج العينة من أدنى درجة (°90) عند الحالات رقم (1، 15، 21)، إلى أعلى درجة (°120) عند الحالة رقم 19.

ملاحظة: تم استبعاد 5 حالات نظرا لـ:

- عدم استجابتهم للاختبار.ولم يرسموا أي شيء.
- لأنهم يعانون من تخلف ذهني

بعد تطبيق اختبار الذكاء على العينة الاستطلاعية قمنا بتطبيق اختبار القراءة

4-اختبار القراءة للدكتور إسماعيل العيس :

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

مبدأ الاختبار:

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

يقيس الاختبار زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة، أي دقة القراءة وسرعة القراءة.

(انظر الملحق رقم 02)

مدة الاختبار:

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

كيفية تطبيق الاختبار:

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

$$\frac{\text{العدد الكلي لكلمات النص} _ \text{عدد الكلمات الخاطئة}}{100}$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

الحالات	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	المدة	النوعية
الحالة 1	14	19	08	11	26	345 ثا	طويلة
الحالة 2	07	19	06	13	12	669 ثا	طويلة
الحالة 3	12	17	12	19	16	420 ثا	طويلة
الحالة 4	19	10	12	21	14	580 ثا	طويلة

الحالة 5	11	14	13	18	13	467 ثا	طويلة
الحالة 6	22	13	10	12	23	319 ثا	طويلة
الحالة 7	09	10	17	15	17	460 ثا	طويلة
الحالة 8	15	17	04	06	05	485 ثا	طويلة
الحالة 9	20	14	06	04	12	612 ثا	طويلة
الحالة10	16	13	04	15	17	425 ثا	طويلة
الحالة11	12	16	13	07	05	618 ثا	طويلة
الحالة12	20	13	07	17	08	466 ثا	طويلة
الحالة13	10	11	06	15	16	540 ثا	طويلة
الحالة14	14	13	20	15	11	418 ثا	طويلة
الحالة15	13	24	10	13	07	365 ثا	طويلة
الحالة16	12	17	13	12	14	620 ثا	طويلة
الحالة17	15	14	22	13	10	488 ثا	طويلة
الحالة18	07	12	14	22	11	596 ثا	طويلة
الحالة19	24	16	12	07	10	612 ثا	طويلة
الحالة20	04	03	15	22	18	554 ثا	طويلة
الحالة21	16	18	07	11	21	480ثا	طويلة
الحالة22	21	15	05	15	16	349ثا	طويلة
الحالة23	14	14	12	20	14	356ثا	طويلة

الحالة24	09	10	11	19	12	410ثا	طويلة
الحالة25	21	14	13	18	14	377ثا	طويلة
الحالة26	11	14	16	11	17	660ثا	طويلة
الحالة27	16	13	16	12	20	420ثا	طويلة
الحالة28	12	12	11	08	22	363ثا	طويلة
الحالة29	08	18	06	11	13	600ثا	طويلة
الحالة30	10	11	10	14	06	419ثا	طويلة

الجدول رقم (03)يوضح النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار القراءة للعينة

التعليق:

قبل أن نتطرق إلى عملية تحليل النتائج، يجدر بنا الإشارة إلى حدود إجراء أو تطبيقنا للاختبار، حيث انحصرت عينتنا على 30 تلميذ وتلميذة من الطور الابتدائي من مدرستي "موساوي لخضر" و "مخلوف لخضر" ببلدية سيدي لخضر ولاية مستغانم، بالضبط من السنة الرابعة والخامسة، تراوحت أعمارهم ما بين 9 إلى 10 سنوات.

بعد تطبيقنا للاختبار تم التحصل على النتائج الخاصة بالحالات، والتي تم تلخيصها في الجدول رقم (03) المعروض سابقا، حيث تم التوقف عند كل الأخطاء التي وقعت فيها الحالات أثناء عملية القراءة، قمنا بتصنيف هذه الأخطاء إلى 5 أنواع: الحذف، القلب، الإضافة، الإبدال والخلط .

تجاوزت الحالات الزمن المحدد للقراءة، حيث انحصرت المدة ما بين 319 ثانية و669 ثانية، وهذا يدل على طول المدة التي استغرقتها الحالات في القراءة حيث أنها لا تتناسب مع الزمن العادي للقراءة .

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

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

- ومن الصعوبات التي واجهتها الطالبة عدم توفر اختبار لتشخيص اضطراب الإدراك البصري عند المعسر قرائياً لذلك حاولت تصميم اختبار يقيس الإدراك البصري، وهذا بالرجوع إلى :

استبيان تشخيص صعوبات الإدراك البصري: المصمم من طرف الباحثة " زيان قلعي كريمة" سنة 2012-2013 .

حيث يحتوى هذا الاستبيان على عدة محاور من مجموع 20 بندا:

-**البعد الأول:** صعوبة التمييز البصري للأشكال. وبنوده.

(1. 4. 6. 11. 12)

-**البعد الثاني:** صعوبة التمييز البصري للأعداد والحروف. وبنوده.

(2. 13. 18. 19. 20)

-**البعد الثالث:** صعوبات الإدراك البصري للجزء أو الكل. وبنوده.

(5. 7. 8. 9. 15)

-**البعد الرابع:** صعوبات في إدراك العلاقات المكانية التي تتضمن صعوبات في التعرف على الأشياء والحروف وغيرها. وبنوده.

(3. 14. 16. 17. 10) **(انظر الملحق رقم 03)**

طريقة التصحيح:

في هذا الاستبيان يقابل كل بند ثلاث بدائل وهي تنطبق، أحيانا، لا تنطبق، حيث يكون التصحيح على النحو التالي:

البدائـــــــــــل	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
الدرجـــــــــة	03	02	01

الجدول رقم(04) يوضح طريقة التصحيح المعتمدة في استبيان صعوبة الإدراك البصري

الخصائص السيكومترية للأداة:

1-الثبات:

بعد التطبيق العددي وجدنا أن (ر=0.99) وذلك قبل التصحيح، وبالتصحيح بمعادلة "سبيرمان براون" لحساب الثبات الكلي، وجدنا أن (رس=0.99)وهي قيمة دالة إحصائيا وتعبر عن درجة ثبات عالية جدا، والجدول رقم (05) يوضح نتائج حساب الثبات.

الاستبيان	مجموع الأفراد	(ر) قبل التعديل	(ر) بعد التعديل	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات الإدراك البصري	10	0.99	0.99	0.76	8	0.01

الجدول رقم (05) يوضح حساب معامل الثبات بمعامل الارتباط لاستبيان صعوبات الإدراك البصري.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (05) نجد أن معامل ارتباط بيرسون قبل التعديل (ر=0.99)

بعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون يقدر ب (رس=0.99) ومقارنتها بـــ (ر) المجدولة والتي تبلغ قيمتها (0.76) عند درجة الحرية (08) نجد أن (رس) المصححة أكبر من قيمة (ر) المجدولة، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

2-الصدق:

الجدول التالي يوضح ذلك:

المؤشرات الإحصائية / العينات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العينة العليا (5)	43	0,57	10,71	3,35	8	0,01
العينة الدنيا (5)	40	0,66				

الجدول رقم(06) يوضح حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاستبيان صعوبات الإدراك البصري.

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أن الفروق بين المتوسطات العينتين (ت= 10.71) عند درجة الحرية (8=2)، وأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01). وعليه فإن الاستبيان ذو درجة عالية من الصدق.

الصدق الذاتي: وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

استبيان صعوبات الإدراك البصري: 0.99=0.99

- **خطوات بناء الاختبار:**

-**تعيين الخاصية التي يراد قياسها:** وهي في هذه الدراسة الإدراك البصري

-**تحديد الهدف من الاختبار:** هو تشخيص الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة. وبيان صدقه وثباته.

-**تقسيم الخاصية إلى أبعاد أو مجالات:** يتكون الاختبار من خمسة أبعاد وهي:

التمييز البصري، التذكر البصري، التحليل البصري، الإغلاق البصري

-**الخلفية النظرية لاختبار:** يجب على كل أداة بحث أن يكون لها سند أو مرجع وفي هذه الدراسة اعتمد الطالبة على استبيان تشخيصي لصعوبات الإدراك

- **تصميم اختبار الإدراك البصري:**

وصف الاختبار

يتكون الاختبار المصمم في هذا البحث من أربعة محاور، كل محور يتكون من بنود وكل بند فيه أسئلة وهي كالتالي:

1- التمييز البصري: حيث يحتوي على بندين وكل بند فيه تمارين يقوم بها الطفل

- **بند المطابقة:** يضم 3 تمارين وهي كالتالي(الشيء وظله، الشكل والرقم، الكلمات المتشابهة)، وكل تمرين له تعليمة خاصة به.
- **بند التصنيف:** فيه تمرين خاص بتصنيف الأشياء في الصورة.

2- التذكر البصري:حيث يحتوي على 3 بنود.

- **بند التسمية:** فيه تمرين خاص تسمية الشيء المخفي في الصورة.

- **بند الاختلاف:** والذي فيه يقوم الطفل بوضع دائرة حول الصور المختلفة.
- **بند الترتيب:** وفيه يقوم الطفل بوضع بداية الحروف للحصول عل الكلمة المناسبة

3- التحليل البصري: يضم بند واحد

- **بند النسخ:** وفيه يقوم الطفل بإعادة نسخ الأشكال على المصفوفة.

4- الإغلاق البصري:حيث يحتوي على بندين

- **بند اختيار الجزء الناقص:** حيث يقوم الطفل بالربط بين الأشكال لإتمام الصورة.
- **بند تسمية الجزء الناقص:** فيه يقوم الطفل بملاحظة الصورة جيدا وتسمية الجزء المخفي منها.

(انظر الملحق رقم 4)

ثانيا: الدراسة الأساسية

بعد حصولنا على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر القاعدة الأساسية التي ستبنى عليها هذه الدراسة من خلال العناصر التالية:

1-المنهج: اتبعنا في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لأنه ملائم للدراسة، حيث يعتبر المنهج الوصفي وصف الباحث للظاهرة المراد دراستها أو جمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها ويعتمد على دراسة الواقع والظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

2-مجالات الدراسة الأساسية:

-المجال المكاني:

جرت هذه الدراسة بمدرسة لخضر موساوي الواقعة بدائرة سيدي لخضر ولاية مستغانم،

-المجال الزماني:

تمت هذه الدراسة عند الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية، من03شهر فيفري2019 إلى 19مارس 2019 التي دامت مدة تطبيقه حوالي شهر ونصف وكانت مقسمة على 3 أيام في الأسبوع.

-المجال البشري:

بعد ما كانت عينة الدراسة الاستطلاعية تتكون من 35 تلميذ تم إلغاء 5 تلاميذ لعدم توفر فيهما شروط القبول وذلك لعدم استجابتهم أثناء القيام باختبار رسم الرجل رغم شرح الطالبة للتعليمة الخاصة بالاختبار

ليصبح عدد عينة الدراسة الحالية 30 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبة عسر القراءة، وهم متمدرسين في السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، من فئة (9 إلى 10سنوات).تم اختيارهم بطريقة قصدية.

المعايير التي تم على أساسها إختيار العينة:

-مستوى الذكاء

-يعانون من عسر القراءة من خلال التشخيص.

الأدوات المستعملة في الدراسة:

اختبار الإدراك البصري

دراسة الأسس العلمية للإختبار:

1- الصدق

1-1الصدق الظاهري:

تم تصميم اختبار الإدراك البصري المعدل أنشطته من طرف الباحثة بالاستعانة باستبيان التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري للباحثة كريمة زيان قلعي، تخصص الصحة النفسية في الوسط المدرسي، سنة 2012-2013

وعليه بعد دراسة الاستمارة بتمعن استنتجت أنها تحمل عدة مهارات وعليه فإن الباحثة أخذت منها ما يناسب دراستها. ومن ثم تم تلخيص هذه المهارات إلى أربعة محاور مع جمع الأسئلة التي تشمل بعد واحد أو يقيس نفس السمة. وهذه الأبعاد هي:

-التمييز البصري.

-التذكر البصري.

-التحليل البصري.

-الإغلاق البصري. (أنظر الصفحة 98)

طريقة تصحيح الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من 4 محاور كل محور يختلف عن الأخر من حيث الشكل والمضمون، يتم تقديم للطفل الصورة للطفل وهو يجيب هذه الإجابة يتم فيها إعطاء درجات حسب شروط التنقيط ، بحيث تمنح نقطة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر في حالة الإجابة الخاطئة، من ثم يتم احتساب مجموع النقاط المتحصل عليها الطفل، التي تمثل بذلك الدرجة الخام لاستجابة الطفل على هذا الاختبار وعليه يكون مدى الدرجات المحصل عليها 00 درجة و 43 درجة.

1-2صدق المحكمين:

عرضت الطالبة فقرات اختبار الإدراك البصري للبحث الحالي على 7 أساتذة من مختلف التخصصات

4 أساتذة مختصين في اضطرابات اللغة التواصل.،2 أساتذة مختصين في علم النفس، أستاذ مختص في اللغة العربية. بجامعة عبد الحميد ابن باديس ولاية مستغانم إذ تم الأخذ بعين الاعتبار كل الملاحظات وكانت كل فقرات الاختبار متفق عليها.

والجدول التالي يوضح ذلك:

الأساتذة المحكمين	التخصص	سنوات الخبرة	أهم الملاحظات
برابح عامر	علم النفس اللغوي المعرفي تخصص أرطفونيا	10 سنوات +7سنوات التدريب	اختبار جيد
تواتي حياة	علم النفس، تخصص التربية المدرسية وإدماج المتعلم	5 سنوات	_تغيير بعض الصور -تحديد الهدف لكل بعد
قويدري ليلى	أرطفونيا تخصص أمراض اللغة والتواصل	3 سنوات	اختبار جيد يمكن الاعتماد عليه
وطواط وسيلة	أرطفونيا		اختبار جيد

بلكرد محمد	علم النفس		إعادة النظر في البنود
عمار الميلود	علم النفس		اختبار مقبول
قاضي	اللغة العربية		تغيير صياغة بعض التعليمات

جدول رقم (07) : يبين آراء الأساتذة وأهم ملاحظاتهم

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل قدمنا عرضا شاملا للإجراءات المنهجية للدراسة من خصائص العينة التي قمنا باختيارها وكذا عرض أدوات الدراسة المستخدمة، كما اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع موضوع الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

الفصـــــل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

-عرض النتائج المتعلقة الفرضية العامة.

-عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الأولى.

-عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الثانية.

- عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الثالثة.

-عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية الرابعة.

-عرض النتائج المتعلقة الفرضية الجزئية السادسة.

-مناقشة عامة للفرضيات

-الاستنتاج العام.

-خاتمة

تمهيد:

تعتبر عملية جمع النتائج وعرضها من الخطوات التي تلزم الباحث على القيام بها من أجل التحقق من صحة الفرضيات أو عدم صحتها. ومن خلال هذا الفصل سنقوم بعرض وتفسير النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت على الأطفال لتشخيص الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

- عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات:

سنتطرق فيما يلي إلى عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بدءا بالفرضية العامة ثم الفرضيات الفرعية.

-عرض نتائج الفرضية العامــة:

نص الفرضية: يقيس الاختبار المصمم الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة

لتأكد من حصة الفرضية قمنا باستخدام التطبيق وإعادة التطبيق، كما هو موضح في الجدول رقم (08)

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	Sigالدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	الدلالة
التطبيق	32.20	3.58	0.754	0.00	0.05	دال إحصائيا
إعادة التطبيق	34.90	2.46				

جدول رقم(08): نتائج الفرضية العامة

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن هناك فروق بين متوسطات قيم التطبيق وإعادة التطبيق، حيث بلغت قيمة التطبيق (32,20) وقيمة إعادة التطبيق(34,90) ولصالح إعادة التطبيق. كما أن هناك فروق في الانحراف المعياري حيث بلغت قيمته (3,58) وهي أكبر من قيمة الانحراف المعياري لإعادة التطبيق(2,46).

كما أن قيمة العلاقة الارتباطية لبيرسون(0,75) عند مستوى الدلالة المعنوية 0,00 ومقارنة بمستوى الدلالة 0,05 وبالتالي يمكن القول بأن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا. وعليه يقيس ما وضع لقياسه، ومنه نقبل الفرضية القائلة، **يقيس الاختبار المصمم الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.**

-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: يقيس الاختبار المصمم التمييز البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة

لتأكد من صحة الفرضية قمنا باستخدام الصدق البنائي حيث يعتبر هذا الأخير أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها ويبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية لعبارات الأبعاد.

العلاقة بين	قيمة بيرسون	Sigالدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية	0.796	0.000	0.05	دالة
التمييز البصري				

جدول رقم (09): نتائج الفرضية الجزئية الأولى

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0,79) عند مستوى الدلالة المعنوية (0,00) sig ومستوى الدلالة 0,05 وهي تقترب من 1 صحيح وهذا يدل على أن هناك علاقة

ارتباطيه قوية بين الدرجة الكلية ومحور التمييز البصري وبالتالي فهي دالة إحصائيا، ومنه نقبل الفرضية القائلة: **يقيس الاختبار المصمم التمييز البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة**

-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: يقيس الاختبار المصمم التذكر البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

لتأكد من صحة الفرضية قمنا باستخدام الصدق البنائي والجدول التالي يبين النتائج:

العلاقة بين	قيمة بيرسون	Sigالدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية التذكر البصري	0.207	0.272	0.05	غير دالة

جدول رقم (10): نتائج الفرضية الجزئية الثانية

يتبين من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت(0,20) وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية(0,272)sig وعند مستوى الدلالة 0,05 وهذا يدل أنها لاتوجد علاقة بين الدرجة الكلية والتذكر البصري في غير دالة. ومنه نرفض الفرض البديل الذي يقول يقيس الاختبار المصمم التذكر البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ونقبل الفرض الصفري الذي يقول لا يقيس الاختبار المصمم التذكر البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية: يقيس الاختبار المصمم التحليل البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة؟

لتأكد من صحة الفرضية قمنا باستخدام الصدق البنائي، والجدول الموالي يبين النتائج

العلاقة بين	قيمة بيرسون	Sigالدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية	0.175	0.356	0.05	غير دالة
االتحليل البصري				

جدول رقم (11): نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

من خلال النتائج المتوصل إليها خلال الجدول أعلاه يتبين أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت(0,17)وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0,35) sig وعند مستوى الدلالة 0,05 هذا يدل أنها لا توجد علاقة بين التحليل البصري والدرجة الكلية وبالتالي فهي غير دالة. ومنه نرفض الفرض البديل الذي يقول يقيس الاختبار المصمم التحليل البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ونقبل الفرض الصفري الذي يقول: **لا يقيس الاختبار المصمم التحليل البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.**

-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نص الفرضية: يقيس الاختبار المصمم الإغلاق البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

لتأكد من صحة الفرضية قمنا باستخدام الصدق البنائي، والجدول الموالي يبين النتائج

العلاقة بين	قيمة بيرسون	Sigالدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية الإغلاق البصري	0.477	0.08	0.05	دالة

جدول رقم (12): نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

من خلال الجدول يتبين أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت(0,47) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0,08) sig وعند مستوى الدلالة 0,05 وهذا يدل أن هناك علاقة مقبولة ارتباطيه مقبولة بين الإغلاق البصري والدرجة الكلية وبالتالي فهي دالة إحصائيا ومنه نقبل الفرضية القائلة: **يقيس الاختبار المصمم الإغلاق البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.**

-عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نص الفرضية: يتميز اختبار الإدراك البصري بالخصائص السيكومترية (الصدق) التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.

لتأكد من صحة الفرضية استخدمنا صدق المحتوى حيث يطلق عليه الصدق المنطقي ويتم دراسته من خلال عملية التحليل المنطقي لمحتوى أداة المقياس اعتمادا على حكم فردي ويتم الحكم على درجة صدق المحتوى للاختبارات التحصيلية من مدى تمثيل قدرات الاختبار لجدول المواصفات. والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

الفقرات	قيمة بيرسون	Sigالدلالة المعنوية	مستوى الدلالة	الدلالة
A0101	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A0202	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A0303	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A0404	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A0505	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A0606	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A0707	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A0808	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A0909	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A1010	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A1111	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A1212	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A1313	0.00	0.00	0.05	غير دالة

A1414	0.00	0.00	0.05	غير دالة
A1515	0.319	0.085	0.05	غير دالة
A1616	0.549	0.002	0.05	دالة
A1717	0.596	0.001	0.05	دالة
A1818	0.782	0.000	0.05	دالة
A1919	0.735	0.000	0.05	دالة
A2020	0.510	0.004	0.05	دالة
A2121	0.259	0.168	0.05	غير دالة
B0101	0.00	0.00	0.05	غير دالة
B0202	0.00	0.00	0.05	غير دالة
B0303	0.00	0.00	0.05	غير دالة
B0404	0.00	0.00	0.05	غير دالة
B0505	0.00	0.00	0.05	غير دالة
B0606	0.319	0.085	0.05	غير دالة
B0707	0.119	0.530	0.05	غير دالة
C0101	0.00	0.00	0.05	غير دالة
C0202	0.00	0.00	0.05	غير دالة
C0303	0.146	0.442	0.05	غير دالة
D0101	0.084-	0.658	0.05	غير دالة

D0202	0.084-	0.658	0.05	غير دالة
D0303	0.084-	0.658	0.05	غير دالة
D0404	0.00	0.00	0.05	غير دالة
D0505	0.00	0.00	0.05	غير دالة
D0606	0.222	0.239	0.05	غير دالة
D0707	0.307	0.099	0.05	غير دالة
D0808	0.291	0.118	0.05	غير دالة
D0909	0.50	0.004	0.05	دالة
D1010	0.429	0.018	0.05	غير دالة

جدول رقم (13): نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

من خلال النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول يتبين أن الفقرات **(من 1الى 14)** التي بلغت قيمة بيرسون **(0,00)** ومستوى الدلالة المعنوية(**0,00)** sig عند مستوى الدلالة **0,05** وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا. والفقرة **15** التي حصلت على قيمة بيرسون **(0,39)** وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية **(0,85)** عند مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فهي غير دالة. والفقرة **16** التي بلغت قيمة بيرسون **0,59** وهي أكبر من مستوى الدلالة **0,002** من مستوى الدلالة **0,05** وبالتالي في دالة إحصائيا . أما الفقرة **17** التي بلغت قيمة بيرسون **0,56** وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية **0,001** وبالتالي فهي دالة عند مستوى الدلالة **0,05**. **أما** الفقرة **18** التي بلغت قيمة بيرسون **(0,72)** وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية عند**(0,00)** عند مستوى الدلالة **0,05** وبالتالي فهي دالة. أما الفقرة 19التي

بلغت قيمة بيرسون (**0,73**) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية عند(**0.00**) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي في دالة.

أما الفقرة 20 التي بلغت قيمة بيرسون (0,50) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية عند(0,004) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي دالة.أما الفقرة 21 التي بلغت قيمة بيرسون(0,25) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية عند(18. 0) عند مستوى الدلالة(0,05) وبالتالي فهي غير دالة.أما الفقرات (22–23–24–25–26)التي بلغت قيمة بيرسون (0,00) ومستوى الدلالة المعنوية عند (0,00) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة. الفقرة 27 التي بلغت قيمة بيرسون (0,31) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية عند (0,08) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة.أما الفقرة 28 التي بلغت قيمة بيرسون (0,11) وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية عند(0,53) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة.

الفقرة 29–30التي بلغت قيمة بيرسون (0,00) ومستوى الدلالة المعنوية عند(0,00) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي في غير دالة.أما الفقرة 31 التي بلغت قيمة بيرسون (0,14) وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية عند(0,44) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة.

أما الفقرات (32–33–34) التي بلغت قيمة بيرسون (0,08–)وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية عند(0,65) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة.أما الفقرة 35–36 التي بلغت قيمة بيرسون (0,00) ومستوى الدلالة المعنوية عند(0,00) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة.

و الفقرة 37 التي بلغت قيمة بيرسون (0,22) ومستوى الدلالة المعنوية عند(0,23) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة. أما الفقرة 38 التي بلغت قيمة بيرسون (0,30) وهي أكبر من

مستوى الدلالة المعنوية عند(0,09) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي دالة. والفقرة 39 التي بلغت قيمة بيرسون (0,29) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية عند(0,11) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي دالة. أما الفقرة 40 التي بلغت قيمة بيرسون (0,50) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية عند 0,00) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي دالة.

وأخيرا الفقرة 41 التي بلغت قيمة بيرسون (0,429) هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0,01) عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة.

-عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

نص الفرضية: يتميز اختبار الإدراك البصري بخصائص السيكومترية (الثبات) التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.

لتأكد من صلاحية الفرضية استخدمنا الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث قمنا بتقسيم أسئلة المقياس إلى زوجية وفردية وقمنا بحساب العلاقة ألارتباطيه بينهما والجدول رقم (13) يبين ذلك.

العلاقة بين	قيمة الارتباط ألفا	قيمة التجزئة النصفية جيتمان	مستوى الدلالة	الدلالة

فقرات زوجية	**0,403**			
فقرات فردية	**0,257**	**0,80**	**0,05**	**دال**

جدول رقم (14): نتائج الفرضية الجزئية السادسة

يتبين من خلال الجدول أن هناك فروق في قيم الارتباط ألفا بين القيم الفردية والقيم الزوجية حيث بلغت قيمة ارتباط الفقرات الزوجية بـ (0,403) والفقرات الفردية بـ (0,23) وقيمة العلاقة الارتباطية بالتجزئة النصفية جيتمان 0,80 عند مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي دالة إحصائيا.وبذلك تدل أن هناك ثبات قوي ومنه يمكننا القول أن المقياس يتميز بالثبات وبالتالي تحقق الفرضية الذي تقول : **يتميز اختبار الإدراك البصري بخصائص السيكومترية (الثبات) التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.**

مناقشة عامة للنتائج:

تندرج دراستنا الحالية على أسس علمية محضة، في إطار علم النفس و الارطفونيا(أمراض اللغة والتواصل) الذي يبحث عن ماهية الاضطرابات اللغوية بنوعيها الشفوية والمكتوبة لذا يسعى الباحثين والمتخصصين في هذا المجال إلى إجراء دراسات جديدة مواكبة للتطور العلمي الحاصل، للكشف عن هذه الاضطرابات والمشاكل المعرفية التي قد يعاني منها أفراد المجتمع بمختلف أعمارهم. فنجد الاهتمام الأكبر

للعمليات المعرفية، بما فيها الإدراك البصري الذي هو محور اهتمام و أساس للدراسة الحالية الذي هو عبارة عن وسيلة يتصل بها الإنسان بالعالم الخارجي من خلال المنافذ البصرية ومعالجتها فحسب الدراسات والأبحاث التي أجريت أوضحت بأنه قد يكون كنتيجة لاضطراب عسر القراءة لدى الطفل فيعيق تعلمه واكتسابه لمادة القراءة، كما يمكن أن تكون أبعاد الإدراك البصري سببا في ظهوره، هذه الأبعاد التي على أساسها تم بناء اختبار لتشخيص الإدراك البصري لدى هذه الفئة، نظرا لقلة الأدوات أو الاختبارات التشخيصية المساعدة للكشف عنهم.

فعسر القراءة الذي تطرق إليه العديد من الباحثين نذكر على سبيل المثال " فتحي الزيات" الذي عرفه على انه "اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما، على الرغم من توفر القدر الملائم وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي"، فعلى الرغم من توفر كل الشروط المناسبة لعملية اكتساب مادة القراءة كالجو المناسب للتدريس، الذكاء العادي لدى التلاميذ، وعدم وجود أي اضطرابات وظيفية أو عضوية لديهم، إلا أنهم قد ظهر لديهم هذا الاضطراب، الأمر لذي جعلنا نقر بأن التلميذ حتى يتمكن من اكتساب وتعلم ميكانيزمات القراءة كإدراكه للحروف من حيث التشابه والاختلاف والتمييز بينها بصريا، التعرف على الكلمات وكذا التهجئة.

وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الإدراك البصري عسر القراءة ومن ذلك نجد دراسة "صوالحة" التي توصلت نتائجها إلى وجود فوق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية والتي تعرضت للبرنامج مما يدل على فعالية البرامج والاختبارات المقترحة لعلاج اضطرابات الإدراك البصري. فالتلميذ المعسر قرائيا نجد لديه صعوبة في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة مثل (ث، ت – ج،ح،خ.....الخ) وكذا صعوبة التذكر واستحضار الحروف المناسبة أثناء القراءة. ومن خلال التراث النظري الذي تم التطرق إليه في دراستنا الحالية والذي أساسه تبنى التفسيرات الخاصة بالنتائج المتحصل عليها والتحقق من فرضياتها العامة والجزئية والإجابة عن التساؤلات المطروحة في الفصل العام للدراسة، هذه الأسئلة التي تبحث عن مصداقية وثبات الاختبار الذي تم تصميمه من طرف الباحثة، فمن خلال النتائج المتحصل عليها من الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء تطبيقنا للاختبار على عينة الدراسة الأساسية التي تكونت من 30 تلميذ وتلميذة، فقد وجدوا صعوبات كبيرة في تطبيق تعليمات الاختبار.

هذا الاختبار الذي تمثل في اختبار لتشخيص الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، حيث يتكون من 4 أأبعاد وهي : بعد التمييز البصري الذي أوضحت نتائجه عن وجود صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بكل تمرين، أما بعد التذكر البصري هنا لم تستطيع الحالات تذكر الشكل المختلف عن الصور الأخرى، وكذا صعوبة كبيرة في تسمية الأشياء وترتيب الحروف أما بعد التحليل البصري فيه لم تتمكن معظم الحالات من نسخ الأشكال الموجودة أمامه. وبعد الإغلاق البصري حيث وجدوا معظم الحالات صعوبة في إكمال وتسمية الجزء الناقص من الصورة الموجودة إمامهم.

الأمر الذي جعلنا ندرس الأسس العلمية للاختبار من صدق وثبات لرؤية مدى إمكانية الاعتماد عليه

في تشخيص هذا الاضطراب والتي تقر بأن الاختبار المصمم من طرف الباحثة يقيس اضطرابات الإدراك البصري لأغلب فرضيات البحث، وما تم استنتاجه أن الاختبار المصمم يقيس السمة (الإدراك البصري) المراد قياسها، وهذا يدل على تحقق الفرضية العامة لهذه الدراسة.

أما فيما يخص الفرضية الجزئية الأولى التي نصت على "**الاختبار المصمم يقيس التمييز البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة**"، هذا من خلال الرجوع إلى النتائج المتوصل إليها كقيمة معامل الارتباط بيرسون (0,79)،والقيمة الاحتمالية ( ) Sig أن هناك علاقة ارتباطيه قوية بين المحور الأول التمييز البصري والدرجة الكلية وهذا يدل على أنه يتميز بصدق عالي، حيث يتعلق صدق الاختبار بما يقيسه وكيف يقيس ويخبرنا بإمكانية الاستدلال من درجات الاختبار وهذا الربط أو التسلسل المنطقي يجعلنا في وضع دفاع ضد القبول أو التسليم بأن اسم الاختبار دليل لما يقيسه. أن اسم الاختبار يمدنا باختصار بوصف ملائم للتعرف على الأهداف وغالبا ما يكون اسم الاختبار أبعد بكثير عن الغموض والوضوح ويزودنا بدلالة المعاني لتغطية مجال السلوك بالرغم من المجهود الزائد المبذول لاستخدام نوعية أكثر وأسماء اختبارات معروفة. وهنا يمكن القول أن الاختبار المصمم صادق في قياس خاصية التمييز البصري وعليه يمكن الاعتماد عليه في قياس هذه الخاصية وبالتالي يمكننا القول أن **فرضيتنا الجزئية الأولى قد تحققت.**

أما عن نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي نصت على "**الاختبار المصمم يقيس التذكر البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة**" التي بينت معامل الارتباط (0,20) وأنها لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية والتذكر البصري ومنه نقبل الفرض الصفري الذي يقول لا يقيس الاختبار المصمم التذكر

البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ومنه فإن الاختبار لا يصلح لقياس هذه الخاصية التذكر البصري وترجع الباحثة هذا إلى عدم فهم التلميذ التعليمة أو إلى تشابه الأشكال وهنا لا يمكن الاعتماد عليه في قياس هذه الخاصية.

أما عن نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت على "**يقيس الاختبار المصمم التحليل البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة**" التي بينت أن معامل الارتباط بيرسون(0,17) وأنها لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية والتحليل البصري ومنه نقبل الفرض الصفري الذي يقول لا يقيس الاختبار المصمم التحليل البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ومنه أيضا فأن الاختبار لا يصلح لقياس هذه الخاصية التحليل البصري، وهذا راجع ربما لعدم إدراك الأشكال الموجودة أمامه بصريا.

أما فيما يخص الفرضية الجزئية الرابعة التي نصت على " **يقيس الاختبار المصمم الإغلاق البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة**" من خلال مصادر موضوعية للمعلومات والفائدة العلمية لإظهار صدقها وذلك فان صدق الاختبار لا يمكن أن يقرر أو يحدد من خلال عبارات عامة ولا يمكن في مقالة أن نقول الاختبار مرتفع أو منخفض الصدق." إن الصدق يجب تعيينه من خلال الرجوع إلى الاستخدام الخاص للاختبار والذي من خلاله يكون مدروسا". **(عبد الحميد ، مراد علي عيسى، 2010، ص66)**

أما بخصوص نتائج الفرضية الجزئية الخامسة التي نصت على "**يتميز اختبار الإدراك البصري بالخصائص السيكومترية (الصدق) التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد**" فان الاختبار باستخدام صدق المحتوى والذي يشمل هذا النوع على فحص مبدئي لمحتويات الاختبار لمعرفة ما إذا كانت الاختبارات متصلة جميعها بالصفة المطلوب قياسها وان هناك من الفقرات ما يمكن حذفه على أنه يعيد الصلة بالسمة المراد قياسها ولمعرفة مدى صدق فقرات الاختبار للصفة المطلوب قياسها يجب أن نقوم بالتحليل العمل تحليلا دقيقا لكي نتأكد من أن فقرات الاختبار تشمل جميع الجوانب الأساسية لذلك العمل أو السمة المراد قياسها وبهذا فان الاختبار في صدق المحتوى أثبتت اغلب فقراته على عدم ارتباطها بالسمة المراد قياسها. ولا يمكن أن نقول بأنه يتميز بصدق مرتفع وهذا ما يشير إليه **مقدم عبد الحفيظ** " يعني صدق المحتوى مدى تمثيل فقرات الاختبار من موقف أو جوانب التي يقيسها فإذا كان صدق المحتوى مرتفعا دل ذلك على أن فقرات الاختبار تمثل تمثيلا جيدا عينة السلوك المراد قياسه" **(مقدم عبد الحفيظ،2011،ص 147)**

أما فيما يخص الفرضية الجزئية السادسة التي نصا على " **يتميز اختبار الإدراك البصري بالخصائص السيكومترية (الثبات) التي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.** في هذه الطريقة طبقنا الاختبار على عينة مرة واحدة ثم بتقسيمها إلى نصفين متساويين ويحسب لكل فرد في العينة درجتاه في نصفيه حيث قمنا بقسمة عدد مفردات الاختبار إلى نصفين متساويين النصف الأول إلى المفردات الفردية والنصف الثاني المفردات الزوجية وقمنا بحساب العلاقة بينهما وبينت القيمة التي حصلنا عليها (0,80) أن هناك ثبات عالي وعليه يمكن الاعتماد على هذا الاختبار بناءا على القيمة التي تحصلنا عليها.

أما فيما يخص عرض نتائج الفرضية العامة التي نصت على الاختبار "**المصمم يقيس الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة**" والتي بينت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0,75) أن هناك علاقة ارتباطية قوية دالة وهذا يدل على خاصية الثبات.

كما يشير **(عبد الحميد محمد علي ومراد عيسى ،2010، ص58).** "أن ثبات الاختبار أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف أي أنه يعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية، والثبات في علم القياس النفسي هو دقة الاختبار في القياس والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه واطر اده فيما يزود بأنه من معلومات عن السلوك المفحوص". وعليه فإن الاختبار المصمم للإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يتميز بثبات وعليه يمكن الاعتماد عليه وهنا نقول أن **فرضيتنا العامة قد تحققت.**

أما بخصوص ما تم ملاحظته واستخلاصه من خلال هذه الدراسة أن تلاميذ العينة قد وجدوا صعوبات في استقبال وإدراك بصريا لما قدم لهم من تمارين، هذه التمارين التي بعضها يقيس التمييز البصري لديهم من خلال بند المطابقة وكذا التصنيف كمطابقة الشيء وظله، الشكل وظله .. ،أي انه موجدو صعوبة في الربط بين الزمر وما يوافقه من الأجزاء الموجودة في الصور، وكذا صعوبة في التذكر والتحليل بصريا للأشياء المتواجدة في الصور المقدمة إليهم ، وأخيرا الإغلاق البصري الذي كان من خلال نقل الشكل المرسوم ونسخه أو إعادة رسمه وكانت النتائج أن معظم أفراد العينة قد رسبوا في ذلك .

هذا ما يثبت لنا أن معظم أفراد هذه الفئة من الذين يعانون من اضطراب في عسر القراءة يكون لديهم خلل في الإدراك البصري وهذا يعيق لديهم القدرة على قراءة الكلمات والنصوص بشكل صحيح وسليم.

الاستنتاج العام:

تعد صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من أعقد المشكلات التي تؤثر على مستقبل التلميذ التعليمي، وإذا لم تكتشف وتعالج في وقت مبكر فإنها تؤثر على الجانب الأكاديمي والنمائي والنفسي للتلميذ، لذا ينبغي تشخيص نوع الصعوبة التي يعاني منها التلميذ.

وإن من أهداف هذه الدراسة هو الوصول إلى اختبار من شأنه أن يشخص ذوي صعوبات التعلم، ونخص بالذكر اختبار الإدراك البصري الذي يعتبر كمؤشر مهم في تحديد وتصنيف هذه الخاصية، فالإدراك البصري من أكثر العمليات أهمية في معالجة وتجهيز المعلومات وتحديد معاني المعلومات البصرية، ومنه فان حدوث أي خلل على مستوى عملية الإدراك البصري ينتج عنه اضطرابات على مستوى عملية التعلم والاكتساب،وبما أن موضوع دراستنا يتمحور على فئة التلاميذ المعسورين قرائيا، ونظرا لقلة الأدوات التشخيصية للتعرف على اضطرابات الإدراك البصري بمختلف أبعاده كان لابد من محاولة بناء اختبار تشخيصي للقياس هذه السمة عند عينة الدراسة، والتي تكونت من 30 تلميذ تلميذة من السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي وتم اختيارهم بطريقة قصديه بعدما تم تشخيصهم باختيار القراءة لإسماعيل واختبار رسم الرجل لجودنوف واستمارة تشخيص صعوبات الإدراك البصري.

ومن من خلال تطبيقنا للاختبار على عينة الدراسة تم استنتاج أن اغلب الحالات لديهم اضطرابات على مستوى أبعاد أو عناصر الإدراك البصري التي تمثلت في اضطرابات (التمييز البصري، التذكر البصري، التحليل البصري، الإغلاق البصري)، وقد لاحظنا وجود هذه الاضطرابات من خلال تعاملنا مع كل حالات العينة وأهم الصعوبات التي واجهتهم في تطبيق تعليمات الاختبار، مما أجبرنا على شرح المطلوب منهم

وهذا راجع إلى عدم قدرتهم على التمييز والتعرف على الحروف والكلمات المتشابهة والخلط بينها، وعدم تذكر الرموز المكتوبة للتمكن من قراءتها بطريقة صحيحة.

من خلال تأكدنا من الخصائص السيكومترية بمختلف الصدق والثبات لهذا الاختبار، فإنه يمكن تقديمه للباحثين والمختصين في مجال علم النفس والارطفونيا كدليل تشخيصي يمكن الاعتماد عليه،وذلك

بالرجوع إلى نتائج مختلف اختبارات الصدق والثبات التي أكدت إمكانية استخدامه لأغراض البحث العلمي.

خاتمـــــــة

بناءا على ماجاء في هذه الدراسة التي تعتبر ذات طابع سيكومتري من خلال تصميم اختبار تشخيص الإدراك البصري وذلك من اجل التعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار كما يعتبر الإدراك البصري من الاضطرابات الأكثر شيوعا في البحوث ويعد مهارة أولية مهمة جدا في اكتساب المعارف بصفة عامة.

وأبرزت النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية إلى أن الاختبار الذي تم تصميمه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وبالتالي تحققت فرضتي الصدق والثبات وانه يتفق مع

الاختبار الجيد بخصائصه السيكومترية وفعاليته في الكشف عن الأطفال العسيرين قرائيا الذين لديهم مشاكل على مستوى الإدراك البصري

كما يعتبر موضوع بناء المقاييس من الموضوعات التي تتطلب جهدا ووقتا خاصة في مجال التربية الخاصة لعدم توفرها بكثرة في البيئة الاجتماعية وبذلك يكون تصميم هذا الاختبار تجربة من أجل حث الباحثين على بناء مقاييس أخرى في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية التي مازالت تعاني من مشكلات في التشخيص والكشف والتقييم لغياب أدوات ووسائل التشخيص التي من المفروض أن يوفرها الأكاديميون خاصة الباحثين الجامعيين لتحقيق جودة التعليم.

ومما سبق نقول أن النتائج المتوصل إليها من مختلف مراحل البحث الحالي سمحت بالحصول على بعض النتائج الملموسة وهي أداة لتشخيص الإدراك البصري عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة

وكذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث يمكن تقديم مجموعة من

الاقتراحات وهي:

-يجب بناء اختبارات تشخيصية

-متابعة هذا الموضوع بجدية تامة واهتمام كبير من قبل القائمين على المؤسسات التربوية لأنه يعتبر أساسي في عملية التعلم.

-فتح أقسام خاصة بهذه الفئة من التلاميذ لتلقي العناية والاهتمام بشكل خاص.

-محاولة تأهيل وتطوير جميع القدرات الإدراكية لتتطور معها المكتسبات المعرفية والأكاديمية.

-تنمية مهارة الإدراك البصري للتمييز بين الأشياء المتشابهة والمختلفة.

-تعيين معلمين ذوي كفاءة وعلى علم بمشاكل التلاميذ التربوية للتعامل الجيد معهم.

-وضع حصص خاصة للتلاميذ المعسرين قرائيا وذلك لتدريبهم على القراءة.

-وضع مرشدين وأخصائيين نفسانيين داخل المدارس وهذا من أجل مساعدة التلاميذ للتغلب على المشاكل التي تواجههم خاصة حالات صعوبات التعلم الأكاديمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1-أحمد عبد الله، فهيم مصطفى محمد.(2000).***الطفل ومشكلات القراءة***. (ط4).القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

-أحمد، السعيدي.(2009). مدخل إلى الدسليكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة.الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

-أني ديمون.(2006).***الدسليكسيا اضطراب اللغة عند الأطفال***.(ط1).ترجمة إيناس صادق ولميس الراعي. مجلس الأعلى للثقافة.

-أسامة البطاينة وآخرون.(2005).***صعوبات التعلم النظرية***. (ط1).الأردن عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

-إبراهيم، اللبودي منى .(2005). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وإستراتيجية علاجها

-بدر، أحمد.(2001). ***مقدمة في علم المكتبات والمعلومات، الدولي والمقارن***.القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

-بهي، السيد. (1998). ***الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة***. (ط2). الاردن: دار الفكر العربي.

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

- تعوينات، علي(1998).***صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة***.(د ط).الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

-الحجاز، محمد.(1989). ***الطب السلوكي المعاصر***.(ط1). بيروت:دار الفكر للملايين.

- حافظ نبيل، عبد الفتاح(2000).***صعوبات التعلم والتعليم العلاجي***.(ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.

-حمزة، عبد الكريم أحمد. (2008). **سيكولوجية عسر القراءة، الديسلكسيا**. (د ط). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-حاج صابري، فاطمة الزهراء. (2005). ***عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى***. *رسالة* ماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة.

-القريطي،عبد المطلب امين(1988). ***صعوبات التعلم***.(د ط).مصر:عالم الكتاب للنشر.

-قورة، حسين. (1981). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.

-السبسي، شعبان علي حسن. (2002). ***علم النفس، أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق***. الإسكندرية: المكتب الجامعي.

-دسوقي كمال.(1974). ***علم النفس ودراسة التوافق.*** (ط1). بيروت: دار النهضة العربية.

-سهير كامل، أحمد.(1999). ***الصحة النفسية والتوافق.*** (د ط). مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

-سهير محمد أمين.(2000). ***اللجلجة أسبابها وعلاجها*** .(ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

-سلامة الدهيني، رشا محمد.(2017). ***عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.*** رسالة ماجستير في الصحة النفسية والمجتمعية. الجامعة الإسلامية. غزة

-السرطاوي، عبد العزيز وآخرون.(2007). ***مقدمة في صعوبات القراءة.*** (ط1). الأردن: دار وائل النشر.

-شلختي، هبه.(2010). أثر برنامج تدريبي مقترح في اكتساب أمهات الأطفال ذوي الصعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائهم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 7(2)، 29-56

-عبد الهادي، نبيل وآخرون.(2000).***بطئ التعلم وصعوباته*** .(ط1).عمان: دار وائل.

-عبد الهادي، نبيل. (2006). ***النمو المعرفي عند الطفل.***(ط2). الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

-عبد الله عسكر. (2005à. ***اضطرابات النفسية للمراهقين.*** القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية.

-عادل عبد الله، محمد.(2009). ***مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين.***(ط1). القاهرة: دار الرشاد.

-العتوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق.*** (ط 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-عطية، نوال أحمد.(1999). ***أسس علم النفس.***(ط 3). مصر: دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية.

-عواد، أحمد.(2011). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال "اختبارات ومقاييس".(ط2).الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

-فندي، العبد الله محمود.(2007). ***أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية***.(ط 1). الأردن: عالم الكتب الحديث.

-كامل، محمد علي.(2003). ***صعوبات التعلم الأكاديمي بين الفهم والمواجهة***.(د ط). مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

-رحاب، أحمد راغب.(2009). ***العمليات المعرفية والمعاقين سمعيا(الإدراك البصري-مستويات المعالجة المعرفية)***. (ط1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

-ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر.(2008). ***الإدراك البصري وصعوبات التعلم***. (ط ع). الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

-رشيد، غالب محمد.(2011).***الإدراك والإدراك الحسي الفائق***.(ط ع). الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

-الريماوي، محمد.(1992). ***علم النفس الطفل***.(د ط). عمان. الشروق.

-الزغلول، رافع النصير،عماد عبد الرحيم، الزغلول.(2003). ***علم النفس المعرفي***.(ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-الزيات، فتحي مصطفى.(1995). ***الأسس المعرفية للتكوين العقلي لتجهيز المعلومات***.(ط1). مصر: الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

-الزيات فتحي مصطفى.(2007).***مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، دليل البطارية***.(ط 1). الكويت:دار النشر للجامعات.

-الزيات فتحي مصطفى.(2008). ***بطارية مقاييس الشخصية لصعوبات التعلم النمائية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي***.(ط1). مصر: دار النشر للجامعات.

-كوافحة، تيسير مفلح.(2005). ***صعوبات التعلم الخطة والعلاج المقترح***.(ط1).عمان: دار المسير للنشر والتوزيع.

-ماجدة، السيد عبيد.(2013).***صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها***.(ط2). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

-مراد علي، عيسى سعد.(2006).***الضعف في القراءة***. (ط1). القاهرة. دار الوفاء.

-نصرة محمد، عبد المجيد جلجل.(1995).**العسر القرائي**. (ط 2). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

-نصرة محمد، عبد المجيد جلجل(2003).**الدسلكسيا الإعاقة المختفية**.(ط). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

-الوقفي، راضي.(2003). ***صعوبات التعلم،النظرية والتطبيق***.(ط1).الأردن: منشورات كلية الأميرة تروت.

-ويتيج، أرنوف.(1992).***مقدمة في علم النفس***.(ب ط). ترجمة الأشوان عادل عز الدين وآخرون. الجزائر.

المراجع باللغة الفرنسية

- Borel ;Maisonny 1973 .p15 ; Debary Ritzen langage et dysorthographie ; Edition universitaire ; paris .

- Deleplanque ; Mazaux(1990) ; Trouble de la lecture d' origine cérébral ; le Hamattan ; paris .

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

الملاحق

الجانب التطبيقي

الملحق رقم (01): اختبار الرجل "جودنوف" :

اختبار "جودنوف" 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 مابين (04 إلى 13 سنة) وذلك بالاعتماد على 51 بندا.

وقد أظهرت البحوث التي قامت بها "جودنوف" رسوم ضعاف العقول من الأطفال تتشابه إلى حد كبير رسوم الأطفال الذين هم اصغر منهم سنا من حيث العناصر الموجودة في الرسم والتي تتناسب مع هذه العناصر.

1. الرأس: أي محاولة لإظهار الرأس حتى ولو كان خاليا من ملامح الوجه لا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط الرأس.
2. الساقين: أي محاولة لإظهار الساقين بعددها الصحيح باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبياً حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة.
3. الذراعين: أي محاولة لإظهار الذراعين بعددها الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة ولا يعطي الطفل نقطة على رسمه للأصابع الملتصقة بالجذع مباشرة.

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

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

6. الأكتاف: تصحح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة ولا تحسب الزوايا القائمة أكتافا.

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

8. اتصال الذراعين والساقين في الأماكن الصحيحة: في حالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقا بمنتصف الجذع تحت الرقبة.

9. وجود الرقبة: أي شكل مختلف عن الجذع والرأس يتوسطهما يعتبر رقبة.

10. خطوط الرقبة يتماشى مع الرأس والجذع أو كلاهما: أي تكون متدرجة الاتساع.

11. وجود العينين :أغلب أشكال العينين عند الأطفال تكون غريبة و لكن أي محاولة لإظهارهما تعطي نقطة، و ينقط الطفل في حال الرسم الجانبي على العين الواحدة.

12. وجدود الأنف :أي محاولة لإظهار الأنف تحسب.

13. وجود الفم :أي محاولة لإظهار وجود الفم.

14. رسم الفم والأنف من بعدين أي أن لا يكونا مجرد خط، و لا يقبل الشكل المستدير أو المربع أو المستطيل للأنف.

و يشترط رسم خط لفصل الشفتين كي يمنح الطفل نقطة.

15. إظهار فتحني الأنف :أي محاولة لإظهارهما تقبل.

16. وجود الشعر :إي محاولة لإظهار الشعر تقبل.

17. وجود الشعر في المكان الصحيح :يجب إن يكون في المكان الصحيح من الرأس وان لايكون شفافا.

18. وجود الملابس :أي محاولة لإظهار الملابس تقبل.

19. وجود قطعتين من الملابس :ويشترط إن لا نكون الملابس شفافة تظهر ما تحتها، و ينقط الطفل في حال رسم الثوب التقليدي.

20. خلو الملابس من القطع الشفافة :تصحح هذه النقطة بدقة فيحب أن تكون الثياب ساترة لما تحتها تماما فالا يجوز أن يبدو الساق تحت البنطلون مثلا أو الجسم تحت الجبة، و يجب وجود الأكمام.

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

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

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

24. صحة عدد الأصابع.

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

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

27. إظهار راحة اليد :يجب أن تكون بادية.

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

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

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

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

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

32.تناسب الساقين : طول الساقين أقل من طول الجذع و عرضهما اقل من عرض الجذع.

33.تناسب القدمان : يجب أن يكون الرسم من بعدين (ليس خط) ويجب أن لا يكون طول القدم اكبر من ارتفاعها، و طول القدم لا يتجاوز ثلث الساق و لا يقل عن عشرها.

34. إظهار الذراعان والساقان من بعدينا : (ليسا خطوط)

35. إظهار الكعب :أي محاولة لإظهاره تحسب نقطة

36. التوافق الحركي للرسم بصفة عامة :وضوح خطوط الرسم و تلاقيها بدقة دون كثرة في الفراغات بينها، و تصحح بشيء من التساهل.

37. يعاد تصحيح نفس النقطة السابقة و لكن بدقة أكبر و يراعى تدرج تلاقي خطوط الرسم.

38. توافق خطوط الرأس :تصحح هذه النقطة بدقة يلزم أن تكون كل خطوط الرأس موجهة و

39. أن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.

40. التوافق الحركي لخطوط الجذع :مراعاة ما سبق.

41. التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين :نفس الشروط السابقة

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

43. وجود الأذنين :أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب.

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

45. إظهار تفاصيل العين من رمش وحاجب.

46. إظهار إنسان العين (البؤبؤ).

47. إظهار اتجاه النظر

48. إظهار الذقن والجبهة :أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة وأي 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.

الملحق رقم (02): 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 نحو المحطة، لا أحد داخل البيت الآن.

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

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

أسئلة الفهم:

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

الملحق رقم(03): استبيان التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري

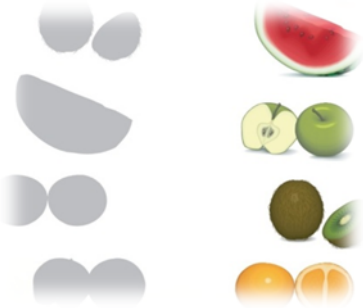
الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
01	يجد صعوبة في التمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية			
02	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف والكلمات والأعداد			
03	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم			
04	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية			
05	يجد صعوبة في التمييز"الشكل" عن الخلفية المحيطة به "الأرضية"			
06	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصريا			
07	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل والصورة			
08	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.			
09	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد			
10	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتا في معرفة الأماكن المألوفة			
11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد			
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثال المربع أو المستطيل			
13	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل "9-6" (علم-عمل)			
14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول			
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه			
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة والكومبيوتر			
17	يجد صعوبة في تذكير المعلومات المتتابعة مثل ترتيب الحروف الأبجدية وشهور السنة وأيام الأسبوع			
18	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص			
19	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع			
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف الكلمات عند القراءة الجهرية			

الملحق رقم(04) اختبار الإدراك البصري المصمم من طرف الباحثة

*** المحورالأول: التمييز البصري**

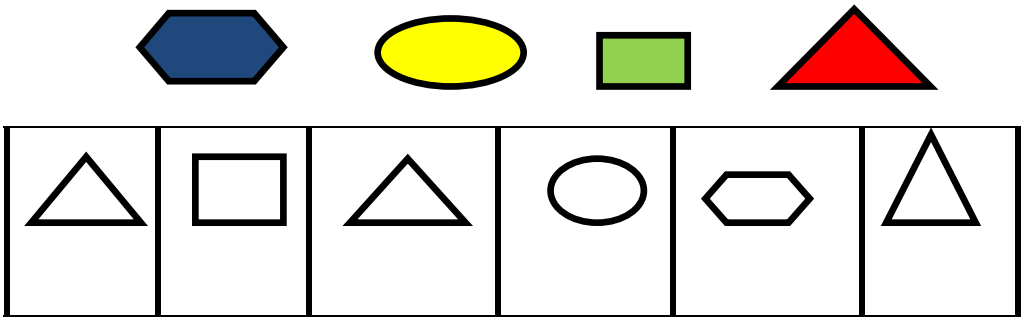
1- بـنـد المطـابقـة: (الشيء وظله)

-التعليمة: طابق الصورة بظلها المشابه.



(الشكل واللون)

- الـتعلـيمـة: استخرج شكلا من الصورة ثم قم بتسميته و تلوينه حسب الشكل المطابق له.



(الكلمات المتشابهة)

-الـتعلـيمـة : ميز الكلمات المتشابهة شكلا ومضمونا.

يدخـل .	. يأكـل
أكلتـم .	. تراجعان
جلـس .	. دخـل
راجـع .	. تجلسين

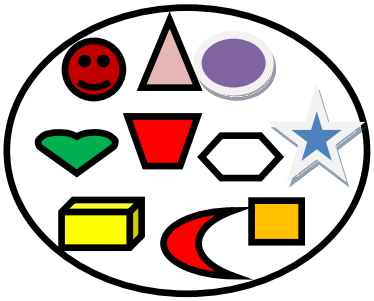
2- بند التصنيف:

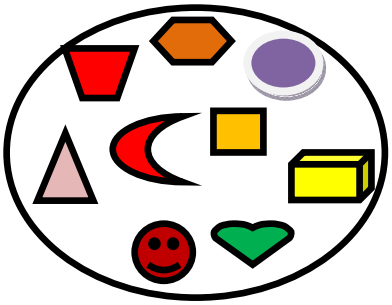
- التعليمة:صنف الأشياء التي أمامك مع ربطها بالبطاقة المناسبة

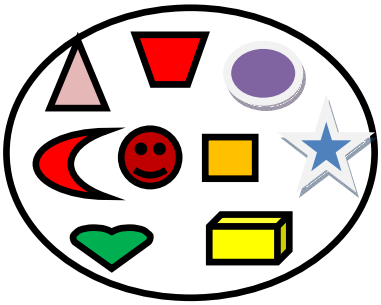
*** المحورالثاني: التذكر البصري**

1- بند التسمية:

-التعليمة: سمي الشيء الذي اختفى من ضمن المجموعة





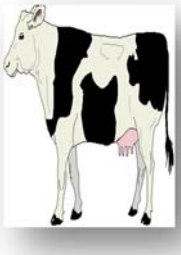


-التعليمة : ضع دائرة حول الصورة المختلفة في كل مجموعة

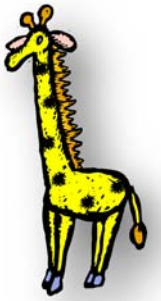
- بند الترتيب:

-التعليمة: ضع بداية الحروف للصورة حتى تستنتج الكلمة

.....جرة



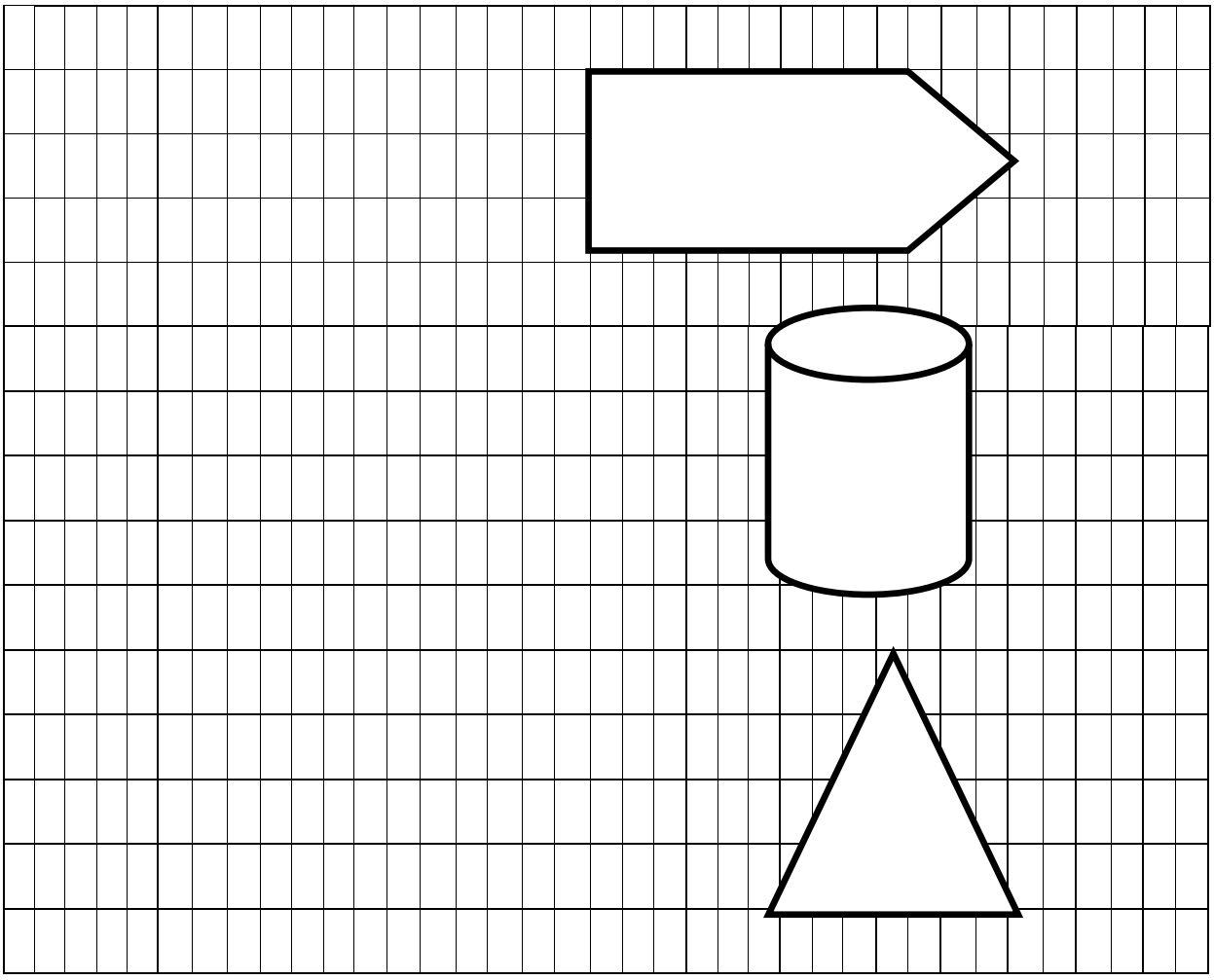
....قرة



....رافة

* المحورالثالث: التحليل البصري

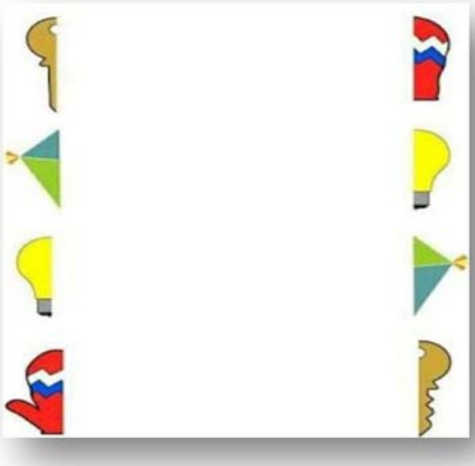
التعليمـــة: اعد نسخ الأشكال والمصفوفة التي أمامك بنفس الشكل



* المحـورالرابع : الإغلاق البصري

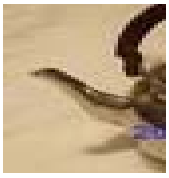
- البنـد : اختيار الجزء الناقص

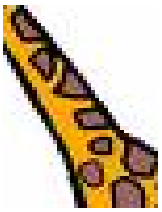
* التعليمـة:اختار الجزء الناقص للصورة من بين الاجزاء المعروضة



-البنـد 2 : تسمية الجزء الناقص

التعليمـة:لاحظ الصورة ثم قم بتسميتها





الجانب النظري

الجانب التطبيقي