جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة العلوم الاجتماعية

الموضوع

القنوزيا البصرية لدى التلاميذ المعسرين قرائيا والتلاميذ العاديين

دراسة ميدانية مقارنة لثماني حالات من التلاميذ المعسرين والعاديين من السنة الثالثة ابتدائي بمدينة مسعد -الجلفة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في الأرطوفونيا

تخصص: أرطوفونيا

إعداد الطالبتين:

ايمان جهاد جريبيع

هجيرة مجادي

إشراف الأستاذة :

السعدية زروق

السنة الجامعية 2015 /2016

الإهـــــــــــداء

بسم الله خير الأسماء بسم الله بركة وشفاء بسم الله الذي لا يضر مع اسمه شيء لا في الأرض ولا في السماء وهو السميع العليم، أهدي ثمرة جهدي:

إلى من كان سبب وجودي إلى من كان يتعب لراحتي و يسهر لحمايتي إلى من كان منبع الود و الحنان إلى من غمرني بفيض المثل العليا ولا زال يضحي من أجل تعليمي إلى أعز ما أملك راحة فؤادي إلى من حين أراه أستمد قوتي إليك يا أحب الناس لقلبي "**أبي العزيز**".

إلى من يهواها قلبي والعمر فداها والعين ترتاح لرأياها إلى من هي رمز المحبة والسعادة أطلب من الله أن يرعاها إلى من دعواتها أنارت لي طريقي أمي.....ثم أمي.....ثم "**أمي الغالية**". قال الله تعالى {وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا} صدق الله العظيم.

إلى من كان منبع العلم و الطاعة إلى من كان بيت الكرم والجود إليك جدي رحمك الله وأسكنك فسيح جنانه إلى" **سي يحي بن أحمد**"

إلى قرة عيني وسندي ووحيد البيت إلى أخي أغلى من الغالي إليك أخي الحنون **يحي الأمين عبد الجليل**.

إلى توأمي و أنا الثاني إليك يا خليلتي أختي هاجر نور الهدى الغالية، إلى من هن الزهرات اللواتي يزين باقة بيتنا إلى من شاركنني حضن أمي و أبي إلى أخواتي سارة فاطمة الزهراء، بشرى سمية، زكية أنفال والبرعمتين و الكتكوتتين ضحى سجى، براءة سبأ ، و المولودة التي تحمل اسم جدتاي من أمي و أبي أمينة مباركة.

إلى جدتي من أمي منبع الحب والحنان ولدعاء أطال الله عمرها ورعاها.

إلى عائلتي أفتخر بها و أعتز بها : أخوالي و أعمامي، و خلاتي و عماتي و إلى أولاد كل العائلة الأصيلة من كبيرهم إلى صغيرهم

إلى كل من يحمل لقب جريبيع و لقب بن أحمد.

إلى من كن عشرتي وذقنا معا الحلوة والمرة وكن كالجسد الواحد وتقاسمنا معا الأيام بكل ساعاتها ودقائقها وثوانيها إلى: **بسمة، شيماء، زهية، هجيرة**.

إلى الصديقات الساكنات قلبي التي عرفتني بهم المحطة الدراسية من الإبتدائية إلى الجامعة اللواتي لم ولن أنساهم.

إلى كل جارتي المحترمات بالإقامة بج

إلى شريكتي في العمل صديقتي "هجيرة مجادي".

إلى كل أساتذتي أساتذة قسم الأرطوفونيا، وأخص بالذكـر أستاذتي و المشرفة على هذا العمل المتواضع و التي كان لها الفضل الكبير و العمل الجهيد و الصبر الجميل أستاذتي الفاضلة " **زروق سعدية**".

و في الأخير إلى كل من حملهم قلبي بكل ود وحب إلى من يسعهم قلبي ولم تسعهم ورقتي.

إيـــــمان

Djima

الإهداء

الحمد لله والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام

إلى من أوصى الله عز وجلى بهما في قوله وبالوالدين إحسانا.

إلى رمز العطاء والنضال إلى قدوتي في الحياة إلى أبي العزيز مجادي البشير أطال الله في عمره.

إلى التي رآني قلبها قبل أن تراني عيناها والتي تحت أقدامها الجنان إلى التي تعبت وسهرت من أجلي أمي الحبيبة الغالية خالد مسعودة أطال الله في عمرها.

إلى سندي في الحياة إلى من تقاسم معي جهد العمل إلى زوجي طاهري محمد.

إلى من تذوقت معهم أجمل لحظات الدنيا أخواتي محمد وأم الخيروخيرة والكتكوت علي.

إلى أختي وصديقتي فاطنة وزوجها قادة وابنتها ضحى وابنها معتصم.

إلى عائلتي الثانية بكل أفرادها إلى ولداي اللذان لم أنجبهما الزبير وعبير.

إلى كل صديقاتي العزيزات.

إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل.

هجيرة مجادي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة القنوزيا البصرية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي لدى أطفال السنة الثالثة ابتدائي ودراسة الأثر المحتمل للقنوزيا البصرية على عسر القراءة التي تعتبر من بين المشكلات التي تعيق المسار الدراسي السليم للتلاميذ باعتبار القراءة مهارة جد مهمة تنعكس على جميع المواد الدراسية، وذلك بطرح التساؤلات التالية:

-هل يوجد اضطراب في القنوزيا البصرية لدى التلاميذ المعسرين قرائيا؟

-هل توجد فروق في القنوزيا البصرية بين التلاميذ المعسرين قرائيا والتلاميذ العاديين؟

-هل توجد فروق في القنوزيا البصرية بين الذكور المعسرين والإناث المعسرات قرائيا؟

وقد تم استخدام المنهج الوصفي المتمثل في دراسة حالة من خلال تطبيق أربعة اختبارات مختلفة وهي كالتالي: اختبار عسر القراءة "**اختبار نص العطلة**" اختبار" **رسم الرجل**" للعالمة فلورنس جودانف، كذلك اختبار "**إدراك العلاقات المكانية** "لناجي محمد حسن ومن ثم اختبار "**القدرة المكانية** "لدافيد وكسلر"، وقد تم اختيار ثمانية حالات، اربعة عاديين واربعة تم تشخيصهم بأنهم يعانون من عسر في القراءة، وأهم النتائج التي تم استنتاجها من خلال هذا البحث هي:

- يوجد اضطراب في القنوزيا البصرية لدى التلاميذ المعسرين قرائيا.
- توجد فروق في القنوزيا البصرية بين التلاميذ المعسرين قرائيا والتلاميذ العاديين.
- لا توجد فروق في القنوزيا البصرية بين الذكور المعسرين والاناث المعسرات قرائيا.

ملخص الدراسة

Abstract

This present study is aimed to reveal the relationship between Dyslexia and Gnosie visuelles in third year primary students as well as the potential impact of Gnosie visuelles on Dyslexia, which considered one of main problems that hinder the suitable atmosphere for studying, because reading is one the most important skills and reflected in all subjects. In light of this research, we are going to raise several questions.

1/ what is the nature of Gnosie visuelles among students who have Dyslexia?

2 / Are there any differences in Gnosie visuelles between Dyslexian students and ordinary students?

3 / Are there any differences in Gnosie visuelles between Dyslexian girls and Dyslexia boys?

We have used descriptive method in studying the current case through applying 4 tests ; dyslexia test " NASS ALOTLA", the second test is " drawing a man ", by the scientist; Florence good Enough as well as the third test is to recognize the spatial relationship to Nadji Mohamed Hassan, then the test of spatial ability to David Wechsler . We have chosen 8 cases, 4 ordinary and 4 have dyslexia and most important outcomes

- There are disorders in Gnosie visuelles for pupils who have dyslexia.
- There are differences in Gnosie visuelles between ordinary and dyslexia students.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الشكر والتقدير.....	
الإهداء	
الملخص.....	أ
فهرس الموضوعات	ج
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال.....	ز
فهرس الملاحق.....	ح
مقدمة.....	01

الإطار النظري

الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها

1) أهمية الدراسة.....	07
2) أهداف الدراسة.....	08
3) المفاهيم الإجرائية.....	09

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد	11
1) دراسات حول المتغير الأول.....	11
2) دراسات حول المتغير الثاني.....	14
3) تعقيب على الدراسات السابقة.....	17

الفصل الثالث: القنوزيا البصرية

تمهيد.....	20

فهرس الموضوعات

1) الإدراك البصري (القنوزيا البصرية) 20

2-1-تعريف الإدراك البصري..... 20

2) علاقة الإدراك البصري بمفاهيم أخرى..... 22

3) النظريات المفسرة للإدراك البصري..... 24

4) قوانين الإدراك البصري..... 36

5) العوامل المؤثرة في الإدراك البصري..... 39

6) وظيفة الإدراك البصري..... 41

7) جوانب الإدراك البصري..... 43

خلاصة..... 48

الفصل الرابع: عسر القراءة

تمهيد..... 50

1) نبذة تاريخية عن عسر القراءة..... 50

2) مفهوم عسر القراءة..... 51

3) مظاهر عسر القراءة 55

4) أنواع صعوبات القراءة 56

5) الأسباب المؤدية إلى صعوبات القراءة..... 61

6) النظريات المفسرة عسر القراءة..... 63

7) تشخيص عسر القراءة..... 67

خلاصة..... 69

فهرس الموضوعات

الإجراءات التطبيقية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد..... 72

1) منهج الدراسة..... 72

2) مجموعة البحث..... 72

3) الحدود الزمانية والمكانية..... 73

4) أدوات الدراسة..... 73

5) إجراءات التطبيق..... 79

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد..... 81

1) عرض نتائج الحالات وتحليلها..... 81

2) مناقشة النتائج وفق الفرضيات والدراسات السابقة..... 91

الاستنتاج العام..... 94

قائمة المراجع والملاحق

قائمة المراجع..... 97

الملاحق..... ا

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح قانون التشابه	36
2	يوضح نماذج لقوانين الاتصال	37
3	يوضح قانون الاغلاق	38
4	يوضح تأثير السياق في التعرف على الشكل	45

فـــهـــــرس الجـــــــــــداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح نتائج الحالة الأولى المعسرة قرائيا	81
2	يوضح نتائج الحالة الثانية المعسرة قرائيا	82
3	يوضح نتائج الحالة الثالثة المعسرة قرائيا	83
4	يوضح نتائج الحالة الرابعة المعسرة قرائيا	84
5	يوضح نتائج الحالة الأولى العادية	86
6	يوضح نتائج الحالة الثانية العادية	87
7	يوضح نتائج الحالة الثالثة العادية	88
8	يوضح نتائج الحالة الرابعة العادية	89

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	اختبار نص "العطلة"	I
2	اختبار "رسم الرجل"	II
3	اختبار "إدراك العلاقات المكانية"	III
4	اختبار "القدرة المكانية"	IV

مقدمـــــــــة

مقدمة

يشكل الإدراك ومحدداته أساسا هاما من الأسس التي يقوم عليها التعلم المعرفي حيث يعتبر العملية الأولى التي يصبح الأفراد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة بهم ومن خلال تنظيم وتفسير الدلالات والشواهد التي يحصلون عليها عن طريق الحواس، فما يدرك ليس مجموعة من الإحساسات الحسية التي تفتقر إلي المعنى فالحروف والكلمات وإشارات المرور وأصوات سيارات الإسعاف أو الشرطة أو النجدة كل هذه المثيرات الحسية ليست رموزا خالية من المعنى فلكل هذه الإحساسات أو المثيرات لها معنى خاص يدرك بنشاط عقلي يقوم به العقل للربط بينها ويتألف الإدراك من الاكتشاف والتمييز والتعرف والحكم فهو عملية نفسية يعطي معنى الأشياء التي استقبلتها الحواس وهو يتأثر بالخبرات السابقة وفي بعض الأحيان يعتمد عليها فهو نشاط عقلي فعال يعمل على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسة ولما التعلم في المراحل المبكرة يعتمد على الأنشطة الإدراكية الحركية فان العجز في نمو وتطور الجانب الحركي ،قد يسبب صعوبة في التعلم التي تتطلب مهارات حركية دقيقة وتناسق العين واليد وكذاك التوازن ونرى إن اضطرابات أو صعوبات الإدراك تحتل موقف مركزي بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة والاضطرابات العملية المعرفية بصفة خاصة وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه بل تتوقف في معظمها عليه.(**Brin Frédérique et autre 1997 p55**)

ويلعب الإدراك البصري دورا بالغ الأهمية في التعلم الدراسي وبصفة خاصة في القراءة حيث يجد الأطفال ذوي صعوبات القراءة صعوبة واضحة في التمييز البصري للحروف والكلمات، ونخص بالذكر في هذا الجانب القراءة والتي تعد مهارة من أهم المهارات التي يتعلمها الأفراد فمن خلالها يتم اكتساب المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات وهي تنمي الميول وتشبع الحياة النفسية وهي أكبر صلة بين الطفل والكلمة المطبوعة لذا فان العناية بقراءة الطفل من شأنها أن تساعده على أن يعطي لحياته معنى وأكثر فاعلية في ظل شخصية ذات سمات سوية من نوع أفضل لذا علينا أن ننظر إلى القراءة بعين الاعتبار لأنها

مقدمة

ضرورة حيوية من ضروريات الحياة، وهناك عدة عوامل تتسبب في العجز القرائي منها عوامل جسمية، بيئية، اجتماعية، وصحية.

وفيما يتعلق بخطوات دراستنا الحالية فقد قمنا بتقسيم بحثنا هذا إلى جانب نظري وجانب ميداني حيث احتوى الجانب النظري على أربع فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول: يتضمن هذا الفصل مشكلات الدراسة واعتباراتها بدأ بتحديد إشكالية الدراسة والأهمية وأهداف الدراسة وثم مصطلحات الدراسة وتعاريف إجرائية، وبعدها فرضيات الدراسة وحدودها.

الفصل الثاني: يحوي هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: تناولنا فيه المتغير الأول وهو الإدراك البصري (القنوزيا)حيث اشتمل على تمهيد، مفهوم الإدراك، خصائصه ومقوماته، وكذلك تطرقنا إلى مفهوم الإدراك البصري والنظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة فيه بالإضافة إلى وظيفة وجوانب الإدراك البصري.

أما الفصل الرابع: تطرقنا فيه للمتغير الثاني: وهو صعوبة القراءة وذلك من خلال مفهومها وأعراضها وأنواعها وأسبابها والنظريات المفسرة لها وكيفية تشخيصها.

الفصل الخامس: في هذا الفصل تناولنا إجراءات الدراسة من حيث المنهج وحدود الدراسة وأدواتها وأهمية الدراسة وإجراءات التطبيق والوصول إلى النتائج.

الفصل السادس: وفيه قمنا بعرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات ومن ثم مناقشة عامة للنتائج والوصول إلى الاستنتاج العام وجملة من التوصيات.

الاطار النظري للدراسة

1

الفصل الأول:

الإشكالية واعتباراتها

1-الإشكالية

2-فرضيات الدراسة

3-أهمية الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-المفاهيم الإجرائية

1- الإشكالية:

عكفت الدراسات الكلاسيكية والحديثة أبحاثها في القراءة كميزة أساسية للفرد والمجتمع، فهي جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية التي تسمح للفرد بفك التشفير وفهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة **(خيري عجاج، 1998، ص108)**،

والقراءة هي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في عملية التعلم كما أنها من أهم أهداف المنظومة التربوية التي تسعى إلى تحقيقها في الطور الأول من التعليم، حيث يسعى المربون على جعل الطفل يستوعب الميكانيزمات الأساسية لذلك ويتم هذا عبر مراحل حيث يبدأ بالتعرف على بعض المفاهيم في محيطه الاجتماعي لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة فك الرموز الكتابية، وأي خلل يلحق بهذه المراحل يؤدي إلى اضطراب عملية القراءة **(جنان أمين، 2011، ص17)**، واضطراب عملية القراءة أو ما يدعى بعسر القراءة أو الديسليكسيا (dyslexia) هو اضطراب نوعي لتعلم القراءة وهي إحدى صعوبات التعلم الأكاديمي **(أحمد عبد الكريم، 2008، ص53)**، تظهر عند الأطفال المتمدرسين عاديا لا يعانون من أي نقص حواسي وذوي ذكاء عادي، إلا أن عسر القراءة يتميز باختلال القدرة على القراءة و تهجئة الكلمات وكتابتها، رغم قدرة التلميذ على رؤية الأحرف وتمييزها، فأثناء القراءة تتطلب إدراك المادة المقروءة وإدراك المعنى لكل من الكلمات ثم الفقرات فالفكرة الأساسية وعليه تؤثر اضطرابات هذه الأخيرة على قدرة الإدراك سواء للحرف والكلمات أو تسلسل الأحداث وترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة، فالإدراك هو عملية ذهنية تعمل على إدخال معلومة من البيئة المحيطة بما تتضمنه من منبهات إلى الطفل **(جنان أمين، 2011، ص17)**.

ويقوم الطفل بتفسير هذه المعلومات الحسية الواردة إليه من الحواس لتصبح مدركات ذات معنى، وتصبح الأشياء مدركات لدى الطفل حينما تكون لها دلالات ومعاني، **(جنان أمين، 2011، ص17)**

لذلك فالحواس تبقى أدوات المعرفة التي يستعملها الفرد لاكتشاف محيطه كما يعد تطوير القدرة الإدراكية الحسية من الأساليب التي تساعد على معرفة الأشياء المتشابهة والمختلفة للموضوعات البصرية و تتجلى مظاهر الإدراك البصري في القدرة على التصور البصري لحركة الأشكال والمجسمات، ادراك العلاقات الهندسية بين الأشكال، كإعطاء الطفل نص ما ومن ثم نطلب منه قراءته وتوجيهه عناية إدراك البصري للطفل على الأحرف والكلمات كما يعرف الإدراك البصري بالقنوزيا البصرية وهي التعرف البصري على المثيرات البيئية ولذلك فإن الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك البصري أو التعرف البصري للكلمات هم الذين يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة والغير المألوفة، كما لو كانوا يوجهونها لأول مرة، فالتعرف البصري الأوتوماتيكي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية، وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية مثل غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات، فهؤلاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحية لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهاتها عدة مرات **(فاطمة الزهراء حاج، 2001، ص110)**.

ومنه نجد بعض الدراسات حاولت الكشف عن مظاهر عسر القراءة والعمليات المعرفية المرتبطة بها، وعليه فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1-هل يوجد اضطراب في القنوزيا البصرية لدى التلاميذ المعسرين قرائيا؟

2-هل توجد فروق في القنوزيا البصرية بين التلاميذ المعسرين قرائيا والتلاميذ العاديين؟

3-هل توجد فروق في القنوزيا البصرية بين الذكور المعسرين والإناث المعسرات قرائيا؟

2- فرضيات الدراسة:

1-يوجد اضطراب في القنوزيا البصرية لدى التلاميذ المعسرين قرائيا.

2-توجد فروق في القنوزيا البصرية بين التلاميذ المعسرين قرائيا والتلاميذ العاديين.

3-توجد فروق في القنوزيا البصرية بين الذكور المعسرين والإناث المعسرات قرائيا.

3- أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- ✓ أهمية دراسة عسر القراءة على المستوى المحلي، العالمي، الداخل تحت مظلة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- ✓ شيوع اضطراب عسر القراءة إذ يعتبر من بين الاضطرابات الأكثر شيوعا في الوسط المدرسي الجزائري، وكذا خطورته التي تؤدي إلى الرسوب المدرسي والانعكاس سلبا على حياة التلميذ.
- ✓ تناول مشكلة مهمة في حياة التلميذ وهو التعرف على الأسباب أو الآليات المعرفية التي تتدخل في حدوث اضطراب عسر القراءة ولفت الانتباه المختصين إلى الاهتمام بجانب العمليات المعرفية (الإدراك).
- ✓ ما يضفي أهمية على الدراسة الحالية ندرة الدراسات والبحوث المماثلة على المستوى العربي على حسب حدود علم الباحثتين (وإن وجدت فلها خصائصها).
- ✓ تمثل هذه الدراسة إثراء للأطر النظرية المتعلقة بأهمية القراءة وطبيعة القنوزيا البصرية لدى هذه الفئة.
- ✓ إن النقاط السابقة تبرز أهمية الدراسة والحاجة لمثل هذه الدراسات والبحث فيها.

4-أهداف الدراسة:

إن لكل دراسة علمية أهداف معينة مثل الوصول إلى نتائج أو إلى تحقيق وكشف أهداف محددة تتعلق بموضوع ما وبطبيعة الحال فإنا دراستنا لها أهداف تتمثل في:

- ✓ الكشف عن العلاقة الموجودة بين مشكلات القنوزيا البصرية وعسر القراءة.
- ✓ معرفة طبيعة القنوزيا البصرية لدى ذوي عسر القراءة.
- ✓ معرفة ما إذا كانت هناك فروق في القنوزيا البصرية عند العاديين والمعسرين قرائيا.
- ✓ محاولة إثراء المعرفة العلمية وزيادة التوضيح العلمي حول عسر القراءة و القنوزيا البصرية.
- ✓ محاولة الكشف عن الحقائق التي من شأنها أن تخدم الممارسين بإزالة الغموض حول الموضوع ومساعدتهم على الوصول إلى السبب المؤدي للاضطراب.

5-المفاهيم الإجرائية:

5-1 **القنوزيا البصرية:** ويقصد به التعرف البصري على المثيرات والموضوعات البيئية، ويقصد به إجرائيا تلك الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في: اختبار القدرة المكانية واختبار العلاقات المكانية، وهذا لعدم توفر مقياس محدد لقياس القنوزيا البصرية للأطفال (وهذا حسب حدود علم الباحثتين) لكن بما أن القنوزيا هي التعرف أو الادراك كما عرفنها سابقا فإننا نقيس الادراك البصري من خلال الاختبارين السابقين.

5-2 **المعسرين قرائيا:** هم التلاميذ الذين يجدون صعوبة ومعاناة أثناء عملية القراءة الجهرية وذلك من خلال تطبيق مقياس نص العطلة لصليحة غلاب، سواء كانوا ذكورا أو إناثا ونسبة ذكائهم عادية أو فوق العادي ولا يعانون من أي أمراض أخرى أو اضطرابات مصاحبة.

3-5 **الطفل العادي:** هو الطفل الذي يجيد القراءة حسب المرحلة العمرية ، ونسبة ذكائه تكون عادية أو فوق العادي وهو لا يعاني أي مشاكل صحية أو اضطرابات تحول دون قدرته على القراءة الجهرية وذلك حسب رأي العديد من العلماء.

2

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة

تمهيد

1. الدراسات السابقة حول المتغير الأول
2. الدراسات السابقة حول المتغير الثاني
3. التعقيب عن الدراسات السابقة

تمهيد:

تعد الدراسات السابقة خلفية علمية هامة تساعد الباحث في إعداد دراسته وهي الدراسات التي تطرق عليها الباحثون السابقون في نفس الموضوع أو تشبهها فهي بالأساس أشبه بالقواعد العامة التي تقود الباحث في دراسته لمشكلة بحثه ويمكن اعتبارها بانها أنجزت قبل الدراسات الحالية ولها علاقة شبيه بمتغير او متغيرات الدراسة، ومن خلال اطلاعنا على بعض الدراسات السابقة وجدنا ندرة وقلة فيما يخص متغيرات دراستنا وهذا حسب علم الباحثتان وسنقوم بعرض بضع منها وهي كالتالي:

1- دراسات حول المتغير الأول (قنوزيا البصرية أو الإدراك البصري):

1-1 الدراسات المحلية:

1-1-1 دراسة حميدة عويجيه (2007/2008): بعنوان "أثر الصورة الذهنية البصرية في التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الحبسي باعتماد على نتائج نظام معلوماتي يبين مدى فعالية هذا الأثر ortho Tech مشتق من البطارية MTA من بند القنوزيا اللفظية البصرية" هدفت هذه الدراسة للكشف ما إذا كانت الصورة لها دور في استحضار الكلمات وبالتالي التعرف عليها لدى الحبسي من خلال تقديم دعامة بصرية، تقوم فرضية الباحث على أن الصورة الذهنية البصرية دعامة ذهنية، يلجأ إليها الحبسي.

منهج الدراسة: دراسة حالة.

العينة: تتكون من عشرة مرضى حبسيين في طور العلاج.

أداة الدراسة: بطارية MTA 86لنصيرة زلال (بند اختبار قنوزيا اللفظية البصرية).

توصل الباحث إلى أن الصورة الذهنية يعتمد عليها الحبسي كركيزة أساسية في التعرف البصري.

1-1-2 دراسة عمر بوقصه (2003/2004): بعنوان "الإدراك البصري لدى الفصاميين"، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفروق في زمن ودقة وثراء ونوعية الإدراك البصري بين الفصاميين مقارنة بالأسوياء وقد استخدمت أدوات عديدة منها: اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي المعقد"أ" لأندريا راي، الاختبارات الفرعية الأدائية لوكسلر المعدل للراشدين (WAIS-R) طبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من عشرة مرضى الفصام المزمن.

وأسفرت هده الدراسة على أنه لا توجد فروق جوهرية في زمن الإدراك البصري وتوجد فروق جوهرية في دقة وثراء ونوعية الإدراك البصري بين الفصاميين والعاديين.

1-1-3 دراسة خديجة بن فليس: بعنوان "أنماط السيادة النصفية المخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة والرياضيات والعاديين"، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير هذه المتغيرات على ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وتفترض هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط المعالجة المتتابعة لهذه المتغيرات بين تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين، واعتمدت الدراسة على المنهج العليُّ المقارن.

أما بالنسبة للعينة فأخذت 35 تلاميذ عاديين و35 تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وطبقت عليهم اختبار الذاكرة البصرية لصلاح الشريف وآخرون واختبار الإدراك البصري واختبار أنماط معالجة المعلومات لكوفمان.

وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في الأداء في هذه العمليات بين الأطفال العاديين ونظائرهم من ذوي صعوبات التعلم، وأن الاضطراب الذي يصيب الذاكرة البصرية والادراك البصري سبب رئيسي في ظهور صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال.

2-1 الدراسات العربية:

1-2-1 دراسة صقر (1992): والتي هدفت بدراسة الجوانب المعرفية (الانتباه، الإدراك، التذكر) واللامعرفية (تقدير الذات، الدافعية، القلق) عند عينات من الأطفال في الصفين الثالث والرابع ابتدائي يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والحساب وعينات من الأطفال العاديين وأشارت النتائج إلى أن أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والحساب والعاديين على نحو دال مقارنة بأداء الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات في كل من الانتباه والإدراك والإدراك البصري وتقدير الذات.

3-1 الدراسات الأجنبية:

1-3-1 دراسة ليفين وآخرون 1996: التي قارن فيها الأداء المعرفي عند حالة واحدة تعرض للإجابة في أحد جانبي المخ واستخدم مقياس وكسل المعدل لتقييم الأداء المعرفي، واختبار التذكر التلقائي، واختبار بوسطن لتسمية الأشياء **(بن فليس خديجة ، ص18)**.

واختبار ترابط الكلمات لقياس مهارات الكلام و اللغة، واختبار القراءة، واختبار تسمية الألوان واختبار رسوم المكعبات لقياس الإدراك البصري، واختبار الوعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تعلم الرياضيات على الرغم من الأداء المعرفي السوي لهؤلاء الأطفال فقد أظهرت النتائج تراوح المهارات البصرية المكانية من مستوى المنخفض إلى المستوى المرتفع.

2-3-1 دراسة ميلر وميرسر 1994: والتي أكد فيها على أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم في الرياضيات يعانون بوجه عام من بعض الصعوبات الإدراكية البصرية المكانية مثل صعوبة التمييز بين الأرقام على سبيل المثال، صعوبة تمييز العلامات والعملات، صعوبة تمييز عقارب الساعة، صعوبة الكتابة على الخطوط المستقيمة بكراس الواجب المدرسي، صعوبة استخدام خط الأعداد، أو صعوبة التمييز بين العلامات مثل (أو) **(بن فليس خديجة ، ص18)** .

1-3-3 دراسة هارير 1979: والتي تناولت الفروق بين الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم والأطفال العاديين بالنسبة للوظائف الإدراكية، وقد أجريت الدراسة على عينة تجريبية من 55 طفل بمتوسط عمري قدره 7.5 سنوات واستخدم في الدراسة مجموعة اختبارات تناول بعض العمليات الادراكية مثل الإدراك البصري والحركي وبعض القدرات النفسية والحركية وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يؤكد على تأثير هذه الوظائف على مستوى تعلم الأطفال.

1-3-4 دراسة تورجسين 1977: والذي أجر بحثه على أساس دراسة حالة وتوصل إلى أن الإدراك المركزي والتصور البصري المكاني متماثلان عند عينة الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأقرانهم. **(بن فليس خديجة ، ص19)**

2- الدراسات المتعلقة بالمتغير الثاني (عسر القراءة):

2-1 الدراسات المحلية:

2-1-1 دراسة جنان أمين (2011): بعنوان "دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة (N-EEL) إعادة بروتوكول علاجي لإعادة التربية القرائية": هدفت هذه الدراسة إلى أثر استخدام البروتوكول العلاجي المقترح من طرف الباحث على تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا وذلك قام بدراسة استكشافية على عينة تتكون من 163 تلميذا اعتمد على نموذج مورتن 1985 واستنتج أن البرنامج البروتوكول يسمح بتحسين القراءة عند هذه الفئة موازية مع إعادة التربية القرائية.

2-1-2 دراسة شيخ بلاد حنان (2010/2011): بعنوان "تفسير القراءة النمائي عن طريق التجريد ومستوياته " هدفت إلى معرفة إلى مدى يمكن تفسير عسر القراءة عن طريق مستويات التجريد،

وتفترض أن الطفل المصاب بعسر القراءة يعاني من اضطرابات على مستوى التجريد المخمن، تدمج هذه الدراسة تحت المنهج الوصفي وتمثلت عينة الدراسة من أربع حالات معسرين قرائيا، وأداة الدراسة هي الاختبارات البصرية الفضائية لأندري راي، وتوصلت إلى ان القراءة نشاط فكري معرفي يتطلب مستويات مهمة وقدرات على التجريد المخمن والبسيط.

2-1-3 دراسة بن صافية أمال (2001/2002): بعنوان "الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة" هدفت إلى حصر وتحديد الصعوبات التي يعاني منها الطفل المصاب بعسر القراءة على مستوى الذاكرة العاملة ويفترض أنه يمكن حصر صعوبات التلميذ الذي يعاني من اضطراب عسر القراءة على مستوى الذاكرة العاملة، واتخذت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة على 18 حالة تعاني من عسر القراءة وطبقت عليها اختبار (BADDELEY) للذاكرة العاملة، وتوصلت إلى أن التلاميذ يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة**(حاج فاطمة الزهراء،2004،ص42)**.

2-2 الدراسات العربية:

2-2-1 دراسة أنور الشرقاوي (1987): بعنوان "العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة "، هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وقد اشتملت عينة الدراسة 836 مدرسا ومدرسة من المدارس الابتدائية، وتم تحديد الأطفال من ذوي صعوبات القراءة عن طريق تقديم استفتاء العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين ويتكون الاستفتاء من 48 عبارة وعلى المدرس أن يوضح بالرأي فقط إذا كانت تلك العبارة ترتبط بالصعوبة عند الطفل أو ترتبط إلى حدما أو لا ترتبط إطلاقا، خلصت النتائج إلى ارتباط العوامل التالية بصعوبة القراءة: الإحساس بالعجز وعدم تركيز الانتباه وعدم الثقة بالنفس، اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من العوامل، المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل.

2-2-2 دراسة بدرية الملا (1985): بعنوان "برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع ابتدائي لدولة قطر"، هدفت الدراسة لمعرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند تلميذات الصف الرابع ابتدائي واشتملت الدراسة على 270 تلميذة ليست لديهم عيوب لا سمعية ونطقية ولا بصرية أما أدوات الدراسة فقد اشتملت على اختبار المسح العصبي، مقياس صعوبات القراءة واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي واختبار تقديرات المعلمين وقد خلصت الدراسة إلى النتائج أكثر أخطاء القراءة شيوعا بين التلميذات ما يتعلق: (التعرف على الكلمة، الإضافة، الحذف) حيث كانت نسبتها(98%-99%) .

2-3 الدراسات الأجنبية:

2-3-1 دراسة وايت ميلر (1983): بعنوان "عسر القراءة يبحث عن التعريف" وتهدف هذه الدراسة لتقديم الإجابة عن السؤالين أساسيين هما: -كيف يتم تعريف عسر القراءة إجرائيا؟ كيف يتم للباحثين تمييز هذا النوع والمعروف بعسر القرائي عن الأنواع الأخرى من الصعوبات القرائية؟، ولأجل ذلك اعتمدت الدراسة على تقارير عسر القرائي في مجلة صعوبات التعلم من عام 1980-1971 وقد توصلت الدراسة إلى أن 87% من التعريفات أثبتت وجود عيب انتقائي في القراءة أو الهجاء على اختبار مقنن لذلك.

2-3-2 دراسة دالبي (1979): بعنوان "عجز أم تأخر نماذج النفسية العصبية للعسر القرائي النمائي" سلطت دالبي الضوء على النظام العصبي المركزي في اضطرابات القراءة حيث اعتبرته أساسا الفشل القرائي وتحديد تلف المخ كسبب رئيسي لعسر القراءة النمائي، كما أشارت نتائج الدراسة على ضرورة تركيز الانتباه على نظرية النطق وإعادة التشكيل،

وتصنيف الدراسة على أن مصطلح "عسر القراءة النمائي يكون تحديده إجرائيا بعد عزل جملة من العوامل على التوالي: الاضطرابات الانفعالية، الحرمان البيئي، التدريس الغير ملائم. **(حاج فاطمة الزهراء ، 2004، ص35)**

3-التعقيب عن الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة بالرغم من قلتها (حسب علم الباحثتين) وخاصة في مجال الإدراك البصري أو بالأحرى كمصطلح القنوزيا (gnosie) فهي نوعا ما غائبة عن الوسط العربي ولم نصادفها أجنبيا وهذا حسب حدود علمنا.

وقد اتضح من خلال الدراسات أنها تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها واختلاف الموضوعات التي تناولتها والبيئات التي تمت فيها، كما هو الحال بالنسبة لدراستنا الحالية فقد اتفقت في بعض الأهداف واختلفت في بعض منها، لأن مجمل الدراسات كان بحثها عاما كمثال دراسة "خديجة بن فليس" والتي أخذت صعوبات التعلم والعمليات المعرفية بشكل عام ، وهذا ما يأخذنا إلى أن تكون دراستنا تقوم على التخصيص والتعميق أي أخذنا نوع من صعوبات التعلم وهو عسر القراءة وأخذنا عملية واحد من العمليات المعرفية وهي الإدراك وبالتحديد الإدراك البصري أو القنوزيا البصرية كمصطلح جديد تقوم عليه دراستنا وهذا ما يضفي تميزا لدراستنا الحالية عن الدراسات الأخرى.

كما أن جل الدراسات اعتمدت على مناهج مختلفة (منهج التجريبي، الوصفي، العلي المقارن، دراسة حالة....) في حين كان اعتمادنا على المنهج دراسة حالة لكونه مناسب لموضوع دراستنا الحالية، أما بالنسبة لنوع العينة تم اختيارها حسب منهج المتبع لكل دراسة، كما نجد أن أغلب الدراسات اعتمدت على تطبيق اختبارات متنوعة (اختبار القراءة، التسمية...) وهذا ما تتفق عليه دراستنا إلا أن مجمل الدراسات اعتمدت على هذه الاختبارات في أكثر من عملية معرفية وهذا ما يؤدي بنا إلى تشويش بين العمليات المعرفية أي لا يمكننا حصر نوع الاضطراب وتحديده، مقارنة مع الدراسة الحالية فقد أخذنا جانب الإدراك

البصري لأن عملية القراءة تستدعي إدراك الحروف والكلمات بتتابع البصري، وهذا ما يميز دراستنا لأننا نحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين القنوزيا البصرية لدى المعسرين قرائيا.

وفي الأخير فإن الاختلاف بين الدراسات يزيد أكثر في التراكمية والخلفية العلمية بتنوعات موضوعاتها ودراساتها، كما انه يضيف للبحوث القادمة مجالا في التوسع والتعمق والبدء مما انتهى إليه الآخرون.

3

الفصل الثالث:

القنوزيا البصرية

تمهيد

1. تعريف القنوزيا البصرية
2. علاقة القنوزيا البصرية بمفاهيم أخرى
3. النظريات المفسرة للقنوزيا البصرية
4. القوانين القنوزيا البصرية
5. العوامل المؤثرة للقنوزيا البصرية
6. وظيفة القنوزيا البصرية
7. جوانب القنوزيا البصرية

خلاصة

تمهيد:

إن تعرفنا على العالم الخارجي بما فيه من متغيرات ومثيرات والإحساس بها و الانتباه لها تتحكم فيه عملية معرفية على درجة كبيرة من الأهمية تسمى الإدراك، وبدون الإدراك يصبح العالم من حولنا بدون معنى ، وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى كل التفاصيل المتعلقة بهذا المفهوم.

1- الإدراك البصري (القنوزيا) :

1-1 تعريف الإدراك البصري:

« هو وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ حين يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء أو رمز أو شكل (حروف- كلمات-أعواد- صور- أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به »

تعريف مليكة:« القدرة على فهم وتصور التمثيليات البصرية والعلاقات المكانية في أداء المهام، مثل قراءة الخرائط، وتصور أشياء من فراغ منظور، والقيام بالعمليات الهندسية المختلفة »

(الطويل عزة، 2006، ص 33)

تعريف عبد المنعم الحفني:« الإدراك من خلال حاسة البصر ... يتم إدراك لأشياء بألوانها وحجومها وأشكالها ولمعانها ومكانها واتجاهها، ومسافاتها وكلها صفات ثابتة لها» **(الحفني، 1994، ص 956).**

تعريف فؤاد بهي السيد:« إن انطباع صور المرئيات على شبكية العين إحساس واتصال مؤثرات هذه المرئيات بالجهاز العصبي المركزي وتفسيره لها من ناحية الشكل واللون والحجم وتقديره لمعناها إدراك بصري».

تعريف السيد عبد الحميد: هو إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري، ويتكون الإدراك البصري من العديد من المهارات:

- ✓ **المطابقة :** وتتمثل في قدرة الفرد على تحليل مكونات المجال الإدراكي كلية والوصول إلى حكم صحيح لما يستغرقه أو يتضمنه هذا المجال، كما تعد القدرة على إعادة تنظيم المجال البيئي المدرك تنظيما مختلفا للوصول إلى ذات المجال ولكن بصورة وترتيب مختلف من المهارات اللازمة للإدراك.
- ✓ **التمييز البصري:** وهو مفهوم يشير إلى القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المشابهة من ناحية اللون، والشكل والنمط، والحجم ودرجة النصوح ومن أمثلة ذلك أن يميز طفل المدرسة بين الحروف المتشابهة (الأرقام، الكلمات والأشكال).
- ✓ **الثبات الإدراكي:**

عدم تغيير طبيعة المدرك البصري وماهيته شكلا أو حجما أو لونا أو عمقا أو مساحة أو عددا مهما اختلفت المسافة بين أبعاد مكوناته أو مسافة النظر إليه.

- ✓ **إدراك العلاقات المكانية:** يشير هذا المفهوم إلى قدرة الطفل على التعرف على وضع الأشياء في الفراغ.
- ✓ **صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية:** يعني هذا المفهوم عدم القدرة أو ضعفها في التركيز على اختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في وقت واحد، وهي مشكلة ترتبط بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك.
- ✓ **الإغلاق البصري:**

هو مكون إدراكي يشير إلى قدرة الطفل على أن يتعرف على الأشياء الناقصة باعتبارها كاملة، ومن ثم فإن مهمة الإغلاق البصري يجب أن تتضمن قدرة الطفل على تحديد ماهية الأشكال حتى ولو كانت ناقصة **(السيد عبد الحميد،2003، ص 46)**.

- ✓ **التآزر البصري الحركي:** بأنها القدرة على حدوث تناسق سليم بين العين واليد « يعرفها عبد الرقيب البحري».على أنها التكامل بين حركة العين والجسم لأداء أنشطة عديدة وهي درجة الاتساق والتوافق والتناسق بين حركات العين وحركات الأداء الحركي ».لليد عند أداء الطفل لنشاط حركي رسما أو كتابة **(السيد عبد الحميد،2003، ص 46).**

تعريف فكري العتر :الإدراك البصري يعني القدرة على تنظيم وتفسير المنبهات الحسية في ضوء الخبرة السابقة، وذلك من خلال استجابة الكائن الحي البصرية المباشرة المميزة للملامح البيئية وتؤدي هذه الاستجابة إلى استخلاص الكائن للمعلومات التي تمكنه من معرفة العالم المباشر وتحدد علاقته به . والإدراك البصري عملية إيجابية تتوقف على التقاط المنظومة البصرية للمعلومات، كما أنها عملية انتقائية، فمن خلال المتابعة البصرية المتصلة للمعلومات يصبح ما يستطيع الكائن استخلاصه بالفعل جزء أو جانب مما هو متاح بالفعل. **(العتر فكري،1991، ص 2)**

تعريف محمد نجيب: « هو الإدراك البصري هو قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر حاسة الإبصار ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات » .السابقة، والتعرف عليها ووضع بطاقة لفظية لها **(الصبوة محمد نجيب، 1987، ص29)**

2- علاقة الإدراك البصري بمفاهيم أخرى:

2-2-1- الإحساس وعلاقته بالإدراك البصري:

الإحساس عملية تجميع أو التقاط المعطيات الحسية التي ترد إلى الجهاز العصبي عن طريق أعضاء الحس المختلفة، فهي بهذا المعنى أي المعطيات الحسية تكافئ تماما الموجات العصبية التي تحملها أعضاء الحس إلى المخ ليحددها بدوره معطيات معرفية لها معنى.

والإحساس بطبيعته مرحلة سابقة على الانتباه والإدراك، وهو نشاط قابل لأن يدرس من جوانب ثلاثة فيزيائية)حيث ندرس الشروط الخارجية التي تعطي الإحساس(، فيزيولوجية) حيث ندرس ما يحدث في

العضو الحاس نفسه من نشاط وسيكولوجية)حيث نلاحظ ما تؤدي إليه من تفاعل داخلي وتكامل يغير من طبيعة السلوك والاستجابة (وما يهمنا هنا هو الجانب السيكولوجي الذي يعطي للإحساسات تنظيما معينا ودلالات ومعان مختلفة.

وفرق كبير بين المنبه الحسي والمدرك الذهني، فإذا كان التنبيه الحسي مجموعة من الإحساسات الخام ، فإن المدرك الذهني أو المعرفة هو الإحساس الذي أصبح له معنى .وبناء على هذه التفرقة بين الإحساس والإدراك تبين أن ثمة عددا من الخصائص للمدرك الحسي وبالتالي للإدراك يمكن بيانها على النحو التالي: **(عبد الخالق احمد، ،2002 ص63)**

- ✓ أن المدرك الحسي إحساس بشيء له علاقة بغيره ولكنه منفصل عنه في نفس الوقت، إذن الإدراك هنا إدراك لشيء منفصل ومعزول عن غيره، ويمكن ملاحظة هذه العلاقة من خلال قوانين الإدراك التي تحدد معنى هذه العلاقة.
- ✓ المدرك يدخل غالبا في علاقة تضاد مع أرضيته، فالمدرك كشكل مستقل في أدائه له وظيفة معينة تختلف عن الأرضية التي وظيفتها إعطاء التفاصيل.
- ✓ التنظيم الداخلي للمدرك :هو الذي يضفي عليه المعنى والتحديد، وعلى قدر حظ المدرك من التنظيم الداخلي تكون مقاومته للتغير الطفيف الذي قد ندخله على تفاصيله.

ويترتب على هذه المجموعة من الخصائص للمدرك مجموعة من الاستنتاجات نشير إليها فيما يلي:

1-أننا ندرك الكليات دون تحليل لها إلى عناصرها الجزئية.

2-إن عملية اختزال العلامات الناتجة عن الألفة في عملية الإدراك تؤدي إلى زيادة القدرة على التعرف أو الوقوف على معان عديدة للمدرك الواحد. **(الصبوة محمد نجيب، 1987، ص44)**

3-تلعب القوانين والعوامل الموضوعية للإدراك الدور الأساسي في تحديد الخصائص السالفة الذكر للمدرك ومنها القرب والإغلاق والتشابه والاستمرار والإحاطة والتكميل، وكلها يمكن إجراء التجارب عليها بصريا خلال العارض الآلي السريع والبطيء الحركة.

وخلاصة القول في شرح علاقة الإحساس بالإدراك، والتي تمثل في نفس الوقت الفارق الأساسي بين المنبه والمدرك، أنه إذا كان الإحساس مجموعة متناثرة من التنبيهات الحسية اللازمة لكي يحدث الإدراك الحسي، فإن الإدراك إضفاء للمعاني على هذه الإحساسات بحيث يتوجه سلوكنا وفقا لها، ولهذا إذا اقتصر موقفنا من العالم الخارجي عند حد الإحساس الخام لن يكون نصيبنا من هذا العالم سوى مجموعة متداخلة ومتزاحمة من الإحساسات، ولن نستطيع عندئذ أن نكيف أنفسنا للبيئة التي نعيش فيها.

2-2-2-الانتباه وعلاقته بالإدراك البصري:

إذا كنا نشير إلى الإحساس بأنه ما يحدث حينما يستقبل أي عضو حسي تنبيها معينا من البيئة الخارجية أو الداخلية، فإن الانتباه هو ميكانيزم الانتقاء أو الاختيار الذي ينظم هذه العملية إما بشكل إرادي، وذلك حين نبذل جهدا مقصودا من جانبنا ونبحث عن نوع خاص من المنبهات، أو بشكل لا إرادي، ويستخدم بعض الباحثين في هذا المجال بدلا منه تعبيرا استجابة التوجه أو رد الفعل التوجيهي.

وما ينبغي الالتفات إليه هنا أن انتباهنا لصورة أو لملمس مادة ما مثلا إنما يمثل جزءا من القصة، ذلك لأننا ما نزال في حاجة لأن نفسر في ضوء خبراتنا السابقة هذه المحسوسات مما يتم عن طريق المخ هو ما اصطلح علماء النفس على تسميته بالإدراك الحسي. **(الصبوة محمد نجيب، 1987، ص44)**

3-النظريات المفسرة للإدراك البصري: يمكن تقسيم هذه النظريات إلى ما يلي:

3-1-نظريات إدراك الأشكال:

لقد أعد العلماء عدة نظريات تفسر كيف يتم إدراك الأشكال وتتفق جميع هذه النظريات على أن إدراك الشكل يمر بثلاث مراحل رئيسة، ففي المرحلة الأولى تسقط الأشعة الضوئية من مصدر الإضاءة على

سطح الشكل لكي تكشف عن ملامحه وخواصه التي تميزه، أما المرحلة الثانية فإن العين تستقبل الأشعة الضوئية التي تنعكس من سطح الشكل والتي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته....الخ، أما المرحلة الثالثة فيتم فيها 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، ونظرا لتعدد هذه النظريات سنعرض فقط أهمها باختصار **(بهي السيد فؤاد، 1998، ص94)**

3-1-1- نظرية إدراك الشكل بناء على النموذج:

تعتمد هذه النظرية على الذاكرة، والخبرات السابقة لدى الفرد عن الشكل والسياق، والاستراتيجيات التنظيمية العامة، والتوقعات المبنية على المعرفة بمكونات السياق، ولذلك نجد أن عملية التعرف 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 توقعاته نحو هذا الشكل، ولذلك فإن الأشكال التي يدركها الفرد لا بد أن يكون لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية **(عوايجيه حميدة2007-2008،ص56)**

3-1-2- نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

جاءت نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها لكي تعالج بعض المشاكل الناتجة عن النظرية السابقة وتحل مشاكل أخرى حيث تفترض هذه النظرية أن الأشكال تتكون من مجموعة مكونات أولية حيث يتم التعرف على الشكل وإدراكه من خلالها، وفضلا عن ذلك فإن هذه النظرية قد قدمت أيضا تفسيرا لبعض المظاهر الرئيسة للتعرف على الأشكال. **(سيد محمد، 1998، ص 129-130)**

3-1-4-نظرية تكامل الملامح:

لقد أعدت هذه النظرية " آن تريسمان وزملاؤها" 1986 ، وتفترض هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيستين وفقا لدور الانتباه في معالجة معلومات الشكل، فالمرحلة الأولى من هاتين المرحلتين تسمى مرحلة المعالجة قبل الانتباهية، وهي تعني أن عملية معالجة معلومات الشكل في هذه المرحلة تتم دون أن يكون للانتباه دور مؤثر فيها حيث تقوم العينان بتجميع المعلومات المختلفة مرة واحدة من المشهد البصري من خلال حركات العين القفزية مثل معلومات اللون والاتجاه والحواف...إلخ .، ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتكوين صورة كلية للمشهد البصري.

أما المرحلة الثانية فإنها تركز على دور الانتباه التلقائي في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحتويها المشهد البصري حيث تتم بطريقة متتالية لأشكال المشهد البصري كل شكل على حدا ودور الانتباه في هذه المرحلة هو أنه ينتقي شكلا ذا ملامح خاصة في موقع معين ويركز عليه ثم يحول ملامحه إلى خصائص إدراكية ويقوم بتسجيلها في ملف خاص عن هذا الشكل وبعد ذلك يقوم الجهاز البصري بمقارنة المعلومات التي تم جمعها في هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزنة عنه في الذاكرة البصرية، وعندما يتحول الانتباه البصري لشكل آخر، **(الزيات فتحي ،1998، ص 327)**.

فإن الشكل السابق يختفي من الرؤية لأن الجهاز البصري في هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصري بملف الشكل السابق لذلك يحجب عن الرؤية ويحل محله ملف الشكل الجديد الذي يتركز انتباه الفرد عليه، ويرى بعض العلماء أن دور الانتباه الانتقائي في هذه المرحلة يكون بمثابة الفتيل الذي يربط بين الملامح المنفصلة للشكل ويجمعها معا في مكون واحد لشكل يمكن إدراكه**(الزيات فتحي ،1998:ص 327)**.

3-1-5- نظرية الجشطالت:

يرى أنصار هذه النظرية أن العقل قوة منظمة تحيل 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، ومن بين هذه القوانين والمبادئ التمييز بين الصورة والخلفية، قوانين التجميع (التقارب، التشابه، الاستمرار، الغلق....إلخ.)، **(بدر، أحمد، 2001:ص 120)**

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

3-2-نظريات إدراك الألوان:

هناك نظريتان تفسران كيفية إدراك الألوان لدى الإنسان هما :النظرية ثلاثية الرؤية للألوان، وهي تعالج كيفية تلقي المستقبلات الضوئية في شبكية العين للموجات الضوئية المكونة للطيف والتي تولد لدينا إحساسا نفسيا بالألوان، ونظرية الخصم وهي تهتم بكيفية التشفير العصبي للألوان،

(بدر أحمد، 2001:ص 120)

وفيما يلي عرض مختصر لهاتين النظريتين:

3-2-1- النظرية ثلاثية الرؤية للألوان :

تفترض هذه النظرية أن البشر لديهم ثلاثة أنواع من الخلايا المخروطية المستقبلة 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.

ولقد بين كل من " مولون Mollon " في عام 1982 أن هناك نوعين من أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة السابق الإشارة إليها اكتشفها " روشتون Rushton " سنة 1970 بعد إجراءه 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 أكتشفه "ماركس Marks, Etal وزملاؤه عام 1964 عندما كانوا يجرون تجربة لقياس كمية الضوء التي تستقبلها الخلايا المخروطية، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أنه بالإضافة إلى النوعين السابقين من الخلايا المخروطية السابق الإشارة إليها يوجد نوع آخر من هذه الخلايا يستقبل الموجات الضوئية القصيرة الخاصة باللون الأزرق.

وفي عام 1993 أجرى كل من " دي فالويس ودي فالويس Devalais & Devalais" دراسة بينت نتائجها أن أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة التي تستقبل الموجات الضوئية الطويلة والمتوسطة والقصيرة تتوزع على شبكية العين بنسبة(1 : 5: 10) على التوالي بمعنى أن الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية الطويلة يصل عددها في شبكية العين ضعف الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية المتوسطة **(بدر أحمد ، 2001، ص122)**.

3-2-2- نظرية الخصم:

اعتبر إيوالد هيرنج (Ewald Hering: 1878:1964) مؤسس نظرية الخصم حيث كان غير مقتنع بالنظرية الثلاثية لرؤية الألوان لأنه كان يرى أن الألوان الأولية 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 الأحمر، والأخضر،

(دويدار عبد الفتاح، 1992، ص 35)

بينما تختص خلايا النوع الثالث باستقبال الموجات الضوئية الخاصة باللونين الأصفر والأزرق، وعندما يستقبل أي نوع من هذه الخلايا الموجات الضوئية الخاصة بلون معين من اللونين الخاصين به فإن خلاياه تنشط وتستجيب لتنبيه هذا اللون، بينما تكف عن الاستجابة للون الثاني الذي يسمى اللون الخصم (بكسر الخاء) .

3-3- نظريات إدراك المسافة والعمق:

هناك عدد من النظريات التي عالجت إدراك المسافة والعمق أهمها ثلاث نظريات:هي النظرية التجريبية وهي تركز على دور عملية التعلم والخبرة السابقة للفرد في إدراك الأشياء، ونظرية جيبسون وهي ترى أن المنبهات البصرية غنية بمعلومات المسافة والعمق ولذلك تركز على دور العمليات العقلية في الإدراك، والنظرية الحسابية :وهي تركز على كيفية حساب البعد الثالث من خلال بعض قوانين الفيزياء والهندسة التي يتم استخدامها في تحليل المنبهات التي يحتويها المشهد البصري، كما ركزت على دور أجهزة الكمبيوتر في معالجة هذه المعلومات (**بدر أحمد، 2002، ص176**).

3-3-1- النظرية التجريبية:

ويرى أنصار هذه النظرية أن عملية الإدراك يكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم لأن الفرد كما يرى أنصار هذه النظرية يولد وهو لا يعرف كيف يدرك المسافة أو العمق، ويعد جورج" بيركيلي Berkeleey" ،وهو رائد هذه النظرية حيث كتب أول مقال له عن هذه النظرية سنة 1907 عرض فيه كيفية إدراكنا للمسافة والعمق حيث بين أن الصورة المتكونة للمنبه البصري على شبكية العين لها 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 بتطوريها وأطلقوا عليها النظرية البنائية **(بن فليس خديجة،2009، ص 114)**.

3-3-2- نظرية جيبسون:

يرى" جيبسون Gibson " مؤسس هذه النظرية أن هناك بعض الإشارات الطبيعية ليس لها صلة بإدراك 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.

وينقسم الإدراك وفقا لنظرية " جيبسون" إلى نوعين هما :الإدراك المباشر والإدراك غير المباشر، فالإدراك المباشر وفقا لهذه النظرية يعني أن المنبهات البصرية غنية بالمعلومات المختلفة التي تسمح للفرد بتجديد العمق الدقيق للأشياء لأن المعلومات البصرية التي تتلقاها شبكية العين من هذه البيئة الطبيعية لا تحتاج إلى تمثيليات عقلية لإدراك العمق.

أما الإدراك غير المباشر فإنه يختص بإدراك العمق من الأشياء غير المادية مثل الصور الفوتوغرافية والصور التي نشاهدها على اللوحات المرسومة.

ويرى " جيبسون" أن المعلومات البصرية التي يشاهدها الفرد في الأشياء غير المادية تمده بمعلومات كافية لإدراك العمق ولذلك فإن الإدراك غير المباشر من وجهة نظر " جيبسون " لا يعتمد على التفكير وهي نقطة ضعف نظرية " جيبسون".

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 السيارات...إلخ) . لذلك فإن 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 والتي 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(**بن فليس خديجة، 2009، ص 115**).

3-3-3- 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 بإدراك 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 دراساتهم 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. **(العتر فكري، 1991، ص57)**

3-4- بعض التصورات النظرية الأخرى للإدراك البصري:

3-4-1- تصور جان بياجيه J.Piaget:

لقد صاغ " بياجيه" تصوره للإدراك البصري من خلال سياق إدراكي يقوم فيه الطفل أو الكائن البشري بوجه عام بالمقارنة أو المضاهاة بين أكثر من منبه، وبالتالي فإن عملية الإدراك البصري إذا كانت تتم من خلال المصادفات بين حركة العينين وعنصر المنبه البصري، فإن عملية المقارنة أو المضاهاة

تتضمن إلى جانب ذلك المزاوجة بين العناصر المتقابلة عند المضاهاة بين منبهين بصريين وتتم عملية المزاوجة في صورتين: **الأولى:**هي المزاوجة من خلال التفسيرات الزمنية، **والثانية** :هي المزاوجة من خلال التفسيرات المكانية، ويميز" بياجيه "هنا بين عمليتين إدراكيتين متناميتين في السلوك البصري :**الأولى** هي الإدراك الأولي **والثانية** هي النشاط الإدراكي، يشمل الإدراك الأولي الأحداث الأولية التي تلفت انتباه الكائن تجاه عنصر يحتل موضعا مركزيا من المجال البصري الثابت، أما النشاط الإدراكي فيعني المقارنة أو المضاهاة بين إدراك سابق وإدراك لا حق أو المقارنة بين نشاطين إدراكيين وتتم من خلال ذلك عملية التعرف ويشمل هذا المصطلح مجموعة العمليات الكلية ذات الفعالية والتي تهدف إلى الاستكشاف والمقارنة والتعرف من أجل معادلة الآثار المترتبة على الإدراك الأولي. **(خابط نور الدين،2001، ص 233)**

3-4-2- تصور هيب Hebb:

يرى " هيب " أن الملامح المميزة للإدراك البصري ليست عمليات موروثة بالكامل كما يرى الجيشطالتيون ولكن الجانب الأكبر منها متعلم، وتقوم نظرية " هيب" في الإدراك على أساس الاستثارة التي تحدث في خلايا عصبية معينة في مواضع محددة من الجهاز العصبي المركزي ،وقد اهتم " هيب " في منحاه بالبيانات الإكلينيكية و الفيزيولوجية والسلوكية، وينظر" هيب "للكل المدرك على أنه يستخلص من خلال الأجزاء، ويعطي" هيب " أهمية لعملية التعلم، فالإدراك ليس عملية تلخيص للخصائص ولكنه تحديد وتعريف عياني لشكل معين، ويعني هذا استخدام التفاصيل النوعية المميزة للشكل في المعرفة بالمدرك، أكثر من استخدام المزية الكلية الأولية لهذا المدرك. أي أن إدراك الأشكال الهندسية على سبيل المثال بوصفها كليات متمايزة لا يتاح للكائن بصورة مباشرة ولكنه يكتسب تدريجيا من خلال التعلم.

(الحفني عبد المنعم، ب س، ص103)

3-4-3- تصور برونر J.Bruner:

يتضمن الإدراك عند" برونر "عملية التصنيف إلى فئات فمن خلال المقدمات والنتائج يمكن للمرء أن يجري بعض الاستدلالات التي تمكنه من إرجاع بعض المعطيات إلى بعض الصفوف التي تنظم الأحداث أو الأشياء، على أساس الخصائص المميزة لهذه المعطيات التي تعد بمثابة الهاديات ويضع المرء المعطى الحسي في فئة من الكائنات في ضوء هذه الهاديات أو المعلومات، والعوامل التي تحكم فعل الإدراك في هذه الحالة هي نفسها العوامل الحاكمة للنشاط المعرفي بوجه عام. وليس ثمة ما يدعو إلى افتراض أن القوانين الحاكمة للاستدلال الذي يقوم على الانتقال من الهاديات إلى الفئات تختلف عن القوانين الحاكمة لانتقال المرء من الأنشطة الإدراكية إلى الأنشطة التجريدية أو تكوين المفهوم، وخلاصة ما انتهي إليه "برونر" أن الملمح الأساسي المميز للإدراك هو التصنيف إلى فئات وأن مختلف الخبرات الإدراكية ما هي إلا محصلة نهائية لعملية التصنيف هذه.

ويتميز الإدراك عند" برونر "بأنه عملية اتخاذ قرار، فأيا كانت طبيعة المهام فإن المدرك يقرر أو يحدد هوية المدرك ويتضمن عملية اتخاذ القرار استخدام الهاديات المميزة discriminatory cues ، فالخصائص المميزة في هذه الحالة تجعل من الممكن جمع المعطيات في فئات ملائمة.

من خلال ما سبق لا يمكن اختصار الإدراك البصري في مجرد معالجة بسيطة وآلية للمعلومات الضوئية الموزعة على شبكة كل عين، بل يتلخص دوره في بناء مذهل ينجزه دماغنا مثلما قال الرسام الشهير دالي S,DALI 1926 " أن تنظر يعني أن تبدع" ، بالتأكيد فإن الآليات التي توصف بأنها حاسة بحتة تمدنا بالمعلومات المبدئية، لكن هناك خطوات أكثر تعقيدا ضرورية لإعطاء الدلالة للمعالجات الحسية لتكوين تصور بصري حقيقي حول البيئة المحيطة بنا ،

(Bagot,1999, p145)

بالعكس يبدو لنا أن الرؤية تعطي بصورة آلية وفورية و سهلة جدا صورة صادقة عن العالم المحيط، فنحن في الحقيقة لا نعي المعطيات الحسية الخام و المراحل الوسيطة ، لكننا واعون بالنتائج النهائية لكل المعالجات الحاصلة ، وقد ميز " بوني C.BONNET بين ثلاث مستويات مختلفة للمعالجة هي:

- ✓ **المستوى الحسي :** يتعلق بالمعالجات المبدئية للصور ، هذه المعالجات لها علاقة مباشرة مع الخصائص الفيزيائية للمثير ، هذا المستوى من التحليل يستند إلى العلاقات بين المثيرات ، الميكانيزمات الفيزيولوجية والمعالجات العصبية و لهذا يعرف هذا المستوى بمستوى المعالجات الحس –عصبية.
- ✓ **المستوى الإدراكي أو الشكلي:** وهو يتفق مع بنية (صياغة) المعالجات الحسية السابقة و التي توصلت إلى التنظيمات الإدراكية وإعداد أو تكون الأشكال ، فإدراك الأشكال الثابتة و المتحركة و الأشياء ثلاثية الأبعاد ، وضعية هذه الأشكال و الأشياء وعلاقاتهم المكانية تتحدد من وجهة نظر الملاحظ.
- ✓ **المستوى المعرفي أو المفاهيمي :** يتوافق مع التصورات الإدراكية و الدلالة المعطاة للتنظيمات الإدراكية المختلفة ، يتم التعرف على الأشكال كما هي حتى وإن كانت مخفية جزئيا ، أو ينظر لها من زاوية غير اعتيادية ، يكون تقديمها في بناء إدراكي للمكان ، وضعياتهم بالنسبة لبعضهم البعض بعيدا عن وجهة نظر الملاحظ ، هذا المستوى يتفاعل مع تصوراتنا في الذاكرة ومعارفنا السابقة ، هذا الوصف يقترح تنظيما تدريجيا في السياق الذي يستخدم فيه مستوى معين من المعالجات من جملة المستويات المذكورة سابقا ، وهذا لا يتطلب التشغيل البحت بالوحدات أين لا يمكن لمستوى معين أن يعمل إلا إذا أنهى المستوى السابق معالجاته بل ستكون المعالجات المختلفة آنية و متواقتة (**Bagot, 1999, p145**) .

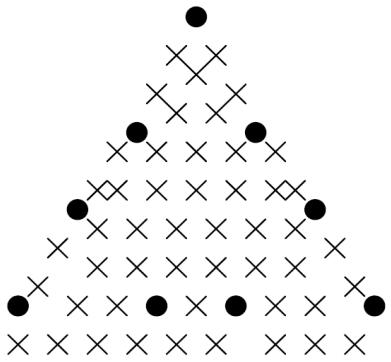
4- القوانين الإدراك البصري: فيما يلي عرض لهذه القوانين:

4-1-قوانين تجميع الأشكال:

إن معظم الأشكال التي نراها مكونة من عدة عناصر، وإدراكها يحتاج إلى تجميع وتنظيم تلك العناصر وهناك خمسة قوانين أساسية أعدها علماء مدرسة الجشطالت تبين تجميع عناصر الأشكال لكي تبدو مترابطة حتى تمكن الجهاز البصري من إدراك الشكل وهذه القوانين هي:

4-1-1- قانون التقارب : ينص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها شكل واحد، أو وحدة لأن المسافات القريبة بين هذه العناصر تجعلها تنتظم في سياق واحد ولذلك ندركها على أنها شكل واحد.

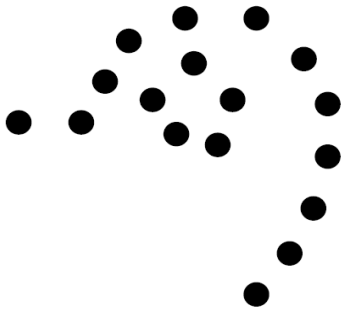
4-1-2- قانون التشابه : ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معا حيث ينتج عن تجمعها شكل منظم، ففي الشكل رقم (1) ستجد أنه يتكون من مجموعة نقاط سوداء ومجموعة نقاط أخرى من علامات (×) ولكن النقاط السوداء تجتمع معا مكونة شكلا له ثلاثة أضلاع و ثلاثة زوايا، ولذلك ندركه على أنه مثلث، أما علامات (×) فإنها تدرك على أنها الأرضية التي يوجد عليها هذا المثلث.



الشكل رقم (1) يوضح قانون التشابه (بدر أحمد، 2001: ص82-83).

4-1-3- قانون الاتصال(الاستمرار): ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط منحنى أو مستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد، فإذا نظرت إلى الشكل رقم (2) ستجد أن عناصر الشكل (أ) مكونة من مجموعة نقاط تدرك في شكل متصل، أما الشكل (ب) فتجد أنه يتكون من خط مقوس يتقاطع مع خط آخر متموج، لذلك ستدرك هذين الخطين على أنهما منفصلان لأن الخط المقوس يستمر بعد نقطة تقاطعه مع الخط المتموج

الشكل (أ)

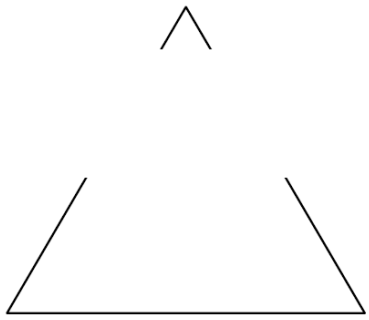


الشكل (ب)

الشكل رقم(2) يوضح نماذج لقانون الاتصال.

4-1-4- قانون الإغلاق : ينص هذا القانون على أن الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها ندركها على أنها أشكال كاملة حوافها مغلقة، بمعنى أن عملية الإغلاق تملأ فجوات الشكل لكي تجعل له معنى إدراكي، ففي الشكل رقم(3) ستجد أنه يتكون من مثلث، ولكن أضلاعه الثلاثة تحتوي على فجوات بمعنى أن المستقيمات الثلاثة المكونة للمثلث غير كاملة، ورغم ذلك ندركه على أنه مثلث له ثلاثة أضلاع وثلاثة زوايا مختلفة الاتجاه، ويرجع السبب إلى أن جهازنا البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تحتوي على فجوات من خلال عملية الإغلاق لكي يجعل الشكل له معنى إدراكي.

(بدر أحمد، 2001: ص82-83).



الشكل رقم :(3) يوضح قانون الإغلاق

4-1-5 قانون الاتجاه: ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد ندركها على أنها شكل واحد ونظرا لأن هذا القانون يتضمن عملية الحركة لذلك يصعب علينا توضيحه من خلال الرسم.

4-1-6 قانون براجبانتس لجودة الأشكال :

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

4-1-7 قانون الشكل والأرضية :

ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقا لتنظيم الشكل و الأرضية، بمعنى أن 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 الأصغر 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: ص82-83).**

5-2- العوامل المؤثرة في الإدراك البصري:

تتأثر عملية الإدراك البصري بنوعين من المحددات خارجية أو موضوعية تتعلق بخصائص المنبه من حيث شكله ولونه أو حجمه أو صوته أو رائحته...الخ وأخرى داخلية ذاتية تتعلق بحالة الشخص العامة.

(ويتيج أرنوف،1992، ص 91)

5-2-1- العوامل الموضوعية أو الخارجية:

تنشأ المحددات الخارجية عن خصائص المثير أو مجموعة المثيرات ومن أهم هذه المحددات:

أ- التمييز بين الصورة والخلفية (الشكل والأرضية):

عندما نلقي نظرة على أي منظور فإننا نلاحظ جزءا هاما سائدا وموحدا يبرز أكثر من غيره مما يحيط به أو يقع في هامشه، ويكون أكثر تجانسا وأكثر انتشارا يعرف بالصورة، وتعرف الأجزاء المحيطة بها أو التي تقع في هامشها بالخلفية، ويعد هذا التمييز في المنبهات التي ندركها أكثر مبادئ التنظيم الإدراكي بساطة وأساسية، ويتم التمييز بين الصورة الخلفية على أساس عوامل منها :الحجم، الموضع، الشكل.

(الوقفي ، 1998، ص 233)

ب- التجميع والتنميط الإدراكيين: يمكن أن يؤثر وضع المثيرات أو تنظيمها على كيفية مشاهدتنا وفهمنا لها، فالمثيرات المتجمعة تظهر مع بعضها سواء من حيث الزمان أو المكان وخاصة إذا كانت صورة متناغمة أو منتظمة، ومثل هذا التجميع يساعد الفرد على إدراك المثيرات وتنظيمها في شكل يمكن فهمه وقد وضع الجشطالت مجموعة من القوانين للتجميع والتنميط سبق لنا التطرق إليها بإسهاب وهي قانون التقارب، قانون التشابه، قانون الاستمرار، الغلق، التماثل ،الاتجاه **(ويتيج أرنوف،1992، ص 92).**

جـ- الثبات الإدراكي:

يميل الإنسان عادة إلى أن يدرك الأشياء المألوفة له على أنها دائمة وثابتة لا تتغير بصرف النظر عن ظروف الإضاءة والموقع الذي نراه منها والمسافة التي تفصل بيننا وبين الشيء المدرك ، فمثلا إذا

تحركت بعيدا عن الطبق الموجود أمامك على المائدة تغيرت صورته المتكونة على شبكية العين من الشكل الدائري إلى الشكل البيضاوي ،ومع ذلك فسوف تستمر في إدراكه على أنه دائري الشكل، ولثبات الإدراك أنواع عدة أهمها :ثبات الإضاءة، ثبات اللون، ثبات الشكل، ثبات الحجم، الثبات المكاني **(عبد الخالق دويدار،1999، ص 163-164).**

جـ-1 -ثبات اللون: إن ثبات إدراك الألوان يتم بفعل الألفة بالشيء وبفعل طبيعة الإضاءة الساقطة عليه ولون الأشياء المحيطة به، وإذا لم تتوافر هذه الشروط فإن الثبات الإدراكي للون يتضاءل أو يختفي فإذا نظرت مثلا إلى حبة طماطم ناضجة من خلال أنبوب ضيق ولم تكن تعرف ما الذي تنظر إليه ولا مصدر الإضاءة أو نوعها فإن حبة الطماطم قد تظهر لك زرقاء أو بنية أو غير ذلك من الألوان وفقا لطول الموجه الضوئية المنعكسة عليها. **(الوقفي، 1998: ص 232)**

ويفسر" بوينتون (Boynton,1990) " ثبات الألوان رغم تعرضها لإضاءة مختلفة بأنه قد يرجع لما أسماه بالتعود اللوني وهو يعني أن الإضاءة الملونة للمشهد البصري الذي ينظر إليه الفرد تجعل الخلايا المخروطية التي تستقبل لون الإضاءة تتعود على هذا اللون بعد فترة من تعرضها له، ولذلك يقل تأثير هذا اللون على الألوان الأخرى للأشياء التي توجد في المشهد البصري.

جـ-2 -ثبات الشكل والحجم:إن ثبات الشكل يعني أن الشكل المدرك للشيء يظل ثابتا رغم التغيير الذي قد يحدث في اتجاهه أو موضعه فإذا تجولت في حجرتك ونظرت إلى الشباك من زوايا مختلفة ستجد أن شكل الشباك يتغير وفقا للزاوية التي تنظر منها، فقد يكون مثل المربع أو شبه المنحرف ورغم ذلك تعرف أنه شباك لأن الجهاز البصري يقوم بتعويض التغيرات التي تحدث بسبب الرؤية في العمليات العليا من المعالجة البصرية ويقوم بتصحيح إدراكنا للأشياء، كما يرتبط ثبات الشكل بحجم الأشياء وبعدها عنا، لذلك تعمل إشارات الحجم والمسافة التي توجد في السياق على ثبات إدراكنا للشكل وكلما زادت هذه

الإشارات في السياق كلما زاد الثبات الإدراكي للشكل وتساعد خبرة الفرد السابقة عن الشكل على الثبات الإدراكي لهذا الشكل. **(بدر أحمد،2001، ص 95، 132)**

كما أن ثبات الأحجام يعني أن الأشياء المألوفة التي تقع على مسافات مختلفة من موقع الفرد تبدو له بنفس أحجامها الطبيعية رغم التغير الذي يحدث في أحجام الصور المتكونة لهذه الأشياء على شبكية العين، وبمعنى آخر أن الحجم المدرك للأشياء يظل ثابتا رغم التغير الذي يحدث في أحجامها المرئية والذي يختلف باختلاف المسافات التي تقع بين موقع الفرد ومواقع هذه الأشياء ،إذن بالرغم من تحرك الأشياء بعيدة عنا حيث تبدو صغيرة على شبكية العين فإننا ندركها في نفس الحجم، ولا تساعدنا في ذلك المعلومات عن المسافة أو العمق فقط، وإنما أيضا خبراتنا السابقة والمعلومات المخزنة في الذاكرة البصرية. **(عدس عبد الرحمان واخرون، 1992، ص 156)**

جـ-3 -ثبات المكان والموقع:

على الرغم من وجود آلاف المنبهات المتغيرة التي تصطدم بشبكية العين كلما تحركنا فإننا ندرك الأشياء في وضع يظل ثابتا ،وهو الثبات المكاني، ولكنه يعتمد على الخبرة **(عبد الخالق أحمد، 1990، ص 196)** وتعتبر التجربة القديمة لـ " ستراتون Stratton " باستخدام نوع من النظارات الخاصة، من الدراسات التي أثبتت أن الإنسان قادر على إعادة تنظيم إدراكه واستعادة الثبات المكاني بعد فقده.

إذن فالثبات الإدراكي يجعل إدراكنا للأشياء أو الأشكال أو الحركات أكثر تنظيما واستقرارا.

6- وظيفة الإدراك البصري:

يقول فريت " أن القدرة الملحوظة لدى البشر على إدراك وفهم النماذج المعقدة كالكلام والكتابة انتهت إلى ظهور حركة حديثة في علم النفس تنظر إلى الإدراك على أنه عملية معرفية بحتة"، وقد قدم " نيسر (Neisser, 1967) " هذا المنحنى أما الذي اكتشف أسسه فهو " جارنر " عام 1966 في مقال خاص به، أما " بريبرام (Pribram, 1963)" فقد بين أن المنبهات التي يمكن أن تتوفر لها أطر نظرية معرفية

هي فقط التي يمكن إدراكها ووفقا لهذا التصور قدم " سيمون (Simon,1967) " تصوره النظري للإدراك والخاص بتخزين المعلومات والذي اشتقه من تصوره النظري القديم الخاص بسلوك حل المشكلات.

فضلا على أن النظرية المعرفية تفترض أنك عندما تواجه بمنبه في سياقه الطبيعي فإنك سوف تنظمه ثم تدركه **(أحمد عبد الخالق، 1990، ص 217-218)**، ويظل تنظيمك وفهمك له حسب سياقه إلى أن يحدث تغيير في عمليات التنبيه الخارجية أو الداخلية فيحدث هذا التغيير تنظيما آخر جديدا وهكذا، ويعتمد هذا الموقف على مجموعة من الخصائص التي تلعب دورا أساسيا في وظيفة الإدراك، منها الخاص بالشخص المدرك ومنها المتعلق بالمنبه موضوع الإدراك.

والسؤال المطروح هو هل الإدراك البصري عملية واحدة أم مجموعة من العمليات؟ وهل ما أدركه أنا يدركه الآخرون مثلي تماما، أم يختلف المدرك من شخص إلى آخر؟

يرى " جارنر W.R.garner " أن وظيفة الإدراك تتكون من مجموعة من العمليات، وبدراسة طبيعتها تبين أنها تشتمل على جوانب ثلاثة أولها حسبما يقرر "جارنر" وبعمومية أن ما ندركه هو ما نعرفه (to percieve is to know) ويدور هذا الجانب حول الإدراك باعتباره وظيفة معرفية تتضمن الدراية والفهم والاستيعاب أو التفهم والتنظيم وحتى العلم أو المعرفة. **(دويدار عبد الفتاح، 1999، ص153)**

وتفترض معظم البحوث الحديثة أن الإدراك الواعي هو نوع من عمليات الاستجابة أو إطلاق المسميات، أو عملية القيام بالتحليل والتركيب، ويعقب جارنر على هذه أن كل هذه العمليات :« التعريفات ذات المنظور الواسع لوظيفة الإدراك بقوله العقلية والسيكولوجية جميعها لها وجود، ومع ذلك لن يحدث شيء يضير العلم إذا أطلقنا عليها جميعا مصطلح الإدراك »كعملية معرفية تأخذ في اعتبارها كل العمليات السابقة وعلى هذا الأساس يمكننا أن نقرر أن الإدراك أشد ما يكون اتصالا بمجموعة من العمليات العقلية الأخرى مثل عمليات التصنيف، وتكوين المفهوم والتعلم الحر والمقيد أكثر من اتصاله بالعمليات الحسية والتمييزية.

أما الجانب الثاني، فيحدث فيه عن السياق الطبيعي العشوائي لأي منبه، وهو السياق الذي يتم إدراك المنبه من خلاله، ويعد في نفس الوقت خاصية لمجموعات أخرى من المنبهات وليس خاصية لمنبه فردي، ويظل إدراكنا ثابتا ومستقرا لهذا المنبه حتى يتغير السياق الطبيعي فيتغير إدراكنا، والجانب الثالث والأخير يقرر أن الإدراك عملية نشطة، فليس دور الفرد هو استقبال ما يرد من معلومات من البيئة ويقف منها موقف المسايرة والمجاراة أو خلق على مثالها فقط، ولكنه يتبنى دورا نشطا بتفاعله معها ومعالجة ما يرد إليه منها من معلومات في إطار خبراته السابقة، وفي إطار ما توفر لديه من شبكة معقدة من العلاقات.

مظهر آخر من مظاهر نشاط الإدراك البشري يتجلى في إعادة تنظيم وبناء العالم الخارجي وتفسيره وفقا لما يتلاءم مع الرؤية الفردية، رغم أن بيئته والعالم الخارجي من حوله ليس ركاما غير مميز البناء، فهو بناء ولكن الإدراك الإنساني يعطيه معنى يختلف من فرد إلى آخر.

نستنتج من ذلك أن وظيفة الإدراك ليست أحادية البعد بل هي مركبة من مجموعة من العمليات، وهي وظيفة معرفية نشطة تعي وتفهم وتنظم وتستخرج المعاني والدلالات. **(الصبوة محمد، 1987، ص39-41)**

7- جوانب الإدراك البصري:

تؤكد الدراسات المنجزة في مجال علم الأعصاب على أن الإدراك البصري على غرار باقي العمليات المعرفية الأخرى ليست عملية واحدة بل تشتمل على عدة عمليات فرعية تختص بالتكفل بالمراحل المختلفة لمعالجة المعلومة. وقد أشار " دافيد مار DAVID MARR " في هذا الصدد إلى أهمية تطور التقدير(التحليل التقديري)، والهدف منه هو تحديد خطوات المعالجة اللازمة لكل نظام أو عملية لإتمام مهمة معينة **(أحمد عبد الخالق، 1990، ص 216-217)**.

ويمكن إيجاز هذه الجوانب فيما يلي:

7-1- إدراك الأشكال :

عندما تنظر حولك في البيئة المحيطة بك ستجد أنها مليئة بمنبهات ذات أشكال مختلفة حيث يتحدد شكلها بالحواف الخارجية التي تحيط بها، وتعتبر الحواف كما سبق ذكره واحدة من أهم العوامل الأساسية للرؤية وأن العين لا تستطيع رؤية أي شيء ليس له حواف إلا لدقائق معدودة، وتبين الدراسات العلمية أن إدراك الأشكال يتم من خلال مرحلتين أساسيتين هما :البحث البصري، والتعرف على الشكل.

7-1-1 - عملية البحث البصري:

إن عملية البحث البصري تعني محاولة التحديد الدقيق للمنبه الهدف من بين المنبهات الأخرى التي توجد معه في المجال البصري، ويرى العلماء أن هذه العملية البحث تقسم إلى عدة أنواع:

- ✓ **البحث خارجي المنشأ:** يحدث لا إراديا للشيء المفاجئ الذي يظهر في مجالنا البصري مثل ظهور ضوء خاطف كضوء البرق مثلا.
- ✓ **البحث داخلي المنشأ** : وهو عملية البحث الاختيارية المخططة لمثير معين ذو صفات محددة.
- ✓ **البحث المتوازي** : يحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير معين من بين عدة مثيرات أخرى تشترك أو تختلف معه في صفة واحدة أو أكثر مثل :اللون، الطول، الاتجاه، الشكل...الخ.
- ✓ **البحث المتسلسل** : يحدث عندما يريد الفرد متابعة منبه معين في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة (**بدر أحمد، 2001، ص 149**).

7-1-2 عملية التعرف البصري :

وتعني عملية التعرف التحديد الدقيق لمنبه معين من خلال وجود ملامح معينة في هذا المنبه أو صفات محددة تميزه عن المنبهات الأخرى التي توجد معه في المشهد البصري مثل الحواف الخارجية للشكل حيث أن حواف المثلث مثلا تختلف عن حواف المربع.

ويلعب السياق دورا هاما في عملية التعرف على الشكل فإذا نظرت إلى الشكل رقم (4) ستجد بأنه يتكون من سطرين حيث يحتوي السطر الأول على الحروف والثاني بعض الأرقام، الحرف (B) في السطر الأول، و رقم (13) في السطر الثاني وإذا محصت النظر في الحرف ستجد أن شكلهما واحد. و رغم ذلك ستفسر الشكل (B) الذي يوجد في السطر الأول على أنه حرف و الشكل (13) الذي يوجد في السطر الثاني على أنه رقم، ويرجع التفسير المختلف لهذا الشكل في كلا السطرين لأنك تتعرف على الشكل من خلال السياق الذي يوجد فيه ويعني السياق النمط العام لمثيرات المشهد البصري مثل الحروف والأرقام والحيوانات والطيور..الخ . فعندما يوجد هذا الشكل في سياق الحروف التي توجد في السطر الأول فإنك ستدركه على أنه حرف (B) ولكن عندما يوجد في سياق الأرقام التي في السطر الثاني فإنك ستدركه على أنه رقم(13).

الشكل رقم (4) يوضح تأثير السياق في التعرف على الشكل

7-2- إدراك المسافة والعمق(البعد الثالث):

يعد إدراك العمق البصري والمسافة (البعد الثالث) من أنواع الإدراك الحسي التي تقوم على الأبعاد الفيزيقية الأساسية التي توفر لنا البيئة الطبيعية، فنحن نعيش في عالم مكون من ثلاثة أبعاد أساسية هي : الطول، والعرض، والعمق، فالطول هو امتداد الجسم أعلى وأسفل، أما العرض فهو امتداده يمينا ويسارا، وأما العمق فهو امتداداه أماما وخلفا، والمسافة نوع من العمق حيث تختلف مسافة الشيء باختلاف وضع هذا الشيء أماما وخلفا. **(عاقل فاخر 1991، ص 149)**.

وعندما تتلقى العين مدخلاتها البصرية من المشهد البصري فإنها تكون على الشبكية صورا ثنائية الأبعاد للأشياء المرئية لأن العين لا تستطيع تشفير المعلومات البصرية إلا بطريقة ثنائية الأبعاد هما :الطول والعرض، ونظرا لأن الجهاز البصري لدى الإنسان متطور جدا، لذلك فإنه يوفر لنا إحساسا بالعمق من المدخلات البصرية التي تتلقاها العين، ولذلك فإننا نرى الأشياء في البيئة المحيطة بنا مجسمة لها مسافة وعمق، وتلعب المسافة دورا هاما في إدراكنا لكل من الطول الظاهري (العرض والارتفاع) والعمق، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات العلمية التي أجريت في هذا المجال (**عاقل فاخر 1991، ص 149**).

7-3- إدراك الحركة:

إن رؤية المنبهات البصرية تستلزم تحرك الصور المتكونة لها على شبكية العين، وترجع هذه الحركة إما لتحرك الأشياء التي نراها مثل حركة الناس والسيارات في الشارع وحركة الطيور التي تحلق في السماء...الخ . وإما أنها ترجع لتحرك أعضاء جسم الفرد الرائي مثل حركات الانحناء والدوران وتحريك الرأس والعينين، وجميع هذه الحركات ضرورية أساسية في عملية الرؤية لأنها تغير موقع الصور المتكونة لهذه الأشياء على المستقبلات الضوئية في شبكية العين لأن ثبات الصورة مدة طويلة على مستقبلات ضوئية محددة في الشبكية تجعلها تعجز عن استقبال المعلومات البصرية من الشيء المرئي الأمر الذي يجعل هذا الشيء يتلاشى من الرؤية ، أما إذا كان الشيء المرئي ثابتا وكان جسم الفرد الرائي في وضع ثابت أيضا فإن عينيه تقومان بحركات اهتزازية لتغيير موقع الصورة المتكونة لهذا الشيء على المستقبلات الضوئية في الشبكية، وتنقسم الحركة إلى نوعين رئيسين هما:

الحركة الحقيقية للأشياء وهي تعني الحركة الفعلية للكائنات الحية وغير الحية.

و**الحركة الظاهرية** :وهي تعني الخداع البصري للحركة حيث تبدو لنا الأشياء الثابتة وكأنها تتحرك.

(بدر أحمد، 2001، ص 221)

7-4- إدراك الألوان:

لقد تزايد اهتمام العلماء في الآونة الأخيرة بدراسة إدراك الألوان كواحد من جوانب الإدراك البصري ويرجع ذلك لما أشار إليه البعض بأن الجهاز البصري لدى الإنسان يقوم بمعالجة معلومات الألوان بشكل أفضل من معالجة للمعلومات البصرية الأخرى.

كما يذكر هؤلاء العلماء أيضا أن الألوان تساعد الجهاز البصري في التعرف على المنبهات البصرية وتحديد ملامحها وشكلها وموقعها....الخ.

ويعتبر" إسحاق نيوتن ISAAC NEUOTON " أول من فسر كيفية إدراكنا للألوان، أما العلماء الذين جاءوا بعد ذلك فقد أكدوا على أن الموجات الضوئية المكونة للضوء ليست ملونة، ولكن كل موجه ضوئية ذات طول محدد تثير لدينا إحساسا نفسيا بلون معين وهذا يعني أن اللون الذي ندركه ما هو إلا خبرة نفسية تتولد داخلنا عندما نتعرض لموجات ضوئية ذات طول معين، وإن إدراك اللون لا يرجع للتأثير المباشر لهذه الموجات الضوئية وقد دلل هؤلاء العلماء على صحة اعتقادهم هذا بأن الألوان المختلفة تثير لدينا إحساسات نفسية مختلفة أيضا، فمنها ما يشعر الفرد بالسعادة، ومنها ما يشعره بالكآبة، ومنها ما يشعره بالدفء والاسترخاء ومنها ما يشعره بالبرودة والتوتر والانفعال (**عاقل فاخر،1991، ص 107**).

وهناك عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة معا تؤثر على إدراكنا للألوان وهي : طول الموجات الضوئية المكونة للطيف ، شدة الإضاءة، والعمر والحالة البدنية للفرد وتباين الألوان وتغيرها.

7-5- إدراك الأحجام:

عندما تنظر حولك في البيئة المحيطة بك ستجد أن الأشياء المألوفة التي تعرف حجمها الطبيعي تبدو لك بأحجام مختلفة حيث تكبر أو تصغر أحجامها وفقا لبعدها عنك، فالأشياء القريبة منك تراها بحجمها الطبيعي، بينما يقل حجمها تدريجيا كلما بعد موقعها عنك، وهذا يعني أن إدراك الأحجام يرتبط ارتباطا عكسيا بالمسافة التي تقع بين الفرد ومواقع الأشياء في المشهد البصري (**جرجس ديب، ب س،ص52**).

خلاصة:

نستخلص مما سبق ذكره أن الإدراك عملية معرفية جد معقدة تتدخل فيها عدة عوامل تتضمن سلامة الحواس والانتباه والذاكرة وعمليات معرفية أخرى تعمل بالتناسق مع بعضها البعض ليستطيع الإنسان فهم وإدراك المثيرات والإحساسات من حوله، ويلعب الادراك البصري أي القنوزيا دورا بالغ الأهمية في التعلم الدراسي وبصفة خاصة القراءة، حيث نرى مجموعة من الصعوبات الواضحة التي يعاني منها الأطفال خاصة في التمييز البصري للحروف والكلمات.

ومن تعارف عليه أن صعوبات الإدراك البصري أو الأقنوزيا البصرية تحتل موقعا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة والعمليات المعرفية.

4

الفصل الرابع:

عسر القراءة

تمهيد

1. نبذة تاريخية عن عسر القراءة
2. مفهوم عسر القراءة
3. مظاهر عسر القراءة
4. أنواع عسر القراءة
5. الأسباب المؤدية لعسر القراءة
6. النظريات المفسرة لعسر القراءة
7. تشخيص عسر القراءة

خلاصة

تمهيد

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، فهي تهدف إلى توثيق الصلة بين الطالب والمواد القرائية وفي مقدمها الكتاب، ويقبل عليها برغبة ليستقي من خلالها القدرات والمهارات وتجعله يقبل عليها برغبة ليستقي من خلالها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته وتجعل بما يقرأ ويستمتع به ويكتسب من خلالها القدرات والمهارات. **(عياد مسعودة،2007، ص30)**

ولا نستطيع أن ننكر دور القراءة الهام في حياة الطفل من خلالها تغريب القيم وتكون الاتجاهات وتنتمي الميول وتتبع الحاجات الثانوية وتوقف الصلة بين الطفل والكلمة المطبوعة لذا فإن العناية بقراءة الطفل من شأنها أن تساعد على أن يعيش حياة أكثر فاعلية في ظل شخصية ذات سمات صحية من نوع أفضل لذا يجب علينا أن ننظر إلى القراءة بعين الأهمية لأنها ضرورة حيوية من ضروريات الحياة

ومن هنا كان الاهتمام الواسع بضرورة تعليم القراءة للأطفال والوصول بهم إلى حد التفكير منها وخصوصا في المرحلة الأساسية، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى ممارستها على نطاق واسع ومكثف في بقية المراحل التعليمية التالية.

1- نبذة تاريخية عن صعوبات القراءة

يشير توماس "مارسلند" 1966 إلى انه يرجع الفضل إلى "مورجان" 1896 طبيب العيون الانجليزي بان يكون أول من أعطى تعريفا وصفيا لصعوبات القراءة حيث تبقى مقالاته الموجودة في فقرات المجلة الطبية البريطانية الوصف الكلاسيكي الدقيق لصعوبات القراءة المقترنة بأخطاء في الهجاء وقد سجل "مورجان" حالة طفل في الرابعة عشر من عمره والذي لم يكن قادرا على القراءة رم أن خاصة الإبصار كانت طبيعية وكان يتمتع بمكانة اجتماعية عادية، **(نصرة محمد ،1994، ص26)**

ولم يحدد "مورجان" دليلا على وجود جرح بالمخ عند هذا الطفل الذي كان يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة حيث أوضح هجاء هذا الطفل خصائص نوعية ويذكر "توماس و مارسلند" بان "هنيشلور" 1896 طبيب عيون من "جلاسجو" قام بإسهام عظيم في دراسة صعوبات القراءة حيث درس صعوبات القراءة على مدى فترة زمنية طويلة ونشر سلسلة من المقالات ذات فائدة عظيمة وبعد عام 1896 بدا أطباء العيون الانجليز ينشرون ملاحظات مماثلة أمثال "أنيتيلشيب" و"توماس" 1905 فيشر 1908 و"يشيف" توماس و "مارسلند" 1966 بان من الصعوبة التعرف على وجود هذه المشكل في و.م.أ، حيث أنها لم تظهر إلا بعد انتهاء القرن 19 وعلى الرغم من أن الباحثين في هذه البلاد اظهروا اهتماما كبيرا بكل جانب الأفازيا العضوية واضطرابات الحديث الأخرى فإنهم لم ينشروا مقالات إلا بعد سنوات من عمل " مورجان" الأساس ويذكر " ليونغ" 1991 بأنه من 1980 وحتى 1991 ظهرت موضوعات كثيرة في هذا المجال جديرة بالانتباه والدراسة ومنها علاقات الذكاء باختبارات التحصيل في تشخيص القراء الضعاف، توزيع صعوبات القراءة، اشتمال القدرة اللفظية في القراءة، التباين التلازمي لكل من الصوتيات وعلم الصرف والأعراب و صعوبات القراءة **(نصرة محمد ،1994، ص26)**

2- مفهوم صعوبات القراءة:

قبل الخوض مباشرة في ذكر التعاريف التي وردت في مفهوم صعوبات القراءة يجبان نبحث عن معنى صعوبات التعلم والتي يتفرع منها هذا النوع من الصعوبة في القراءة الدسليكسيا والذي يندرج تحت مفهوم صعوبات التعلم التي تواجه بعض الأطفال أثناء التعلم والتي قد تعدد مفهومها وفقا للبحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان أن مجال صعوبات التعلم دخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في فروع مختلفة ولهذا فقد تعددت وجهات النظر حول هذه المشكلات بتعدد التخصصات وعلى الرغم من اختلاف التعاريف فيما بينها، **(احمد عواد، 1997، ص87)**

حيث يقول احمد عواد بأنه يمكن القول بان تعريف صعوبات التعلم اخذ منحيين أحدهما أكدا على صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية والآخر أكد على مستوى القدرة العقلية لدى التلاميذ أنفسهم.

ومن بين التعاريف التي تؤكد على المنحى الأول ذلك التعريف الذي ينص على أن صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والقراءة والاستدلال الرياضي ويفترض في هذا الاضطراب أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وإنها ليست بسبب تخلف عقلي أو تخلف جسمي أو حسي أو بسبب اضطرابات نفسية أو حرمان عاطفي أو بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

أما بالنسبة للتعريف الثاني فيكد على المنحى الثاني فهو ينص على أن صعوبات التعلم لدى الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل ويعاين من شعف في الأداء الأكاديمي يرجع إلى قصور نمائي في قدرته على التركيز و الانتباه على موضوع معين وهو الطفل الذي يتطلب طرائق خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكاملة لديه، ويميل التربويون إلى تبني هذا التعريف (**احمد عواد ، 1997، ص87-88**)، ومما يؤكد أيضا أن صعوبات القراءة تندرج تحت مضلة صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية هو ما يوضحه كيرك و "كارلفيلت" 1988 بان هذا النوع من الصعوبات في التعلم لدى أطفال المدارس وتظم ما يلي :

- ✓ الصعوبات الخاصة بالقراءة
- ✓ الصعوبات الخاصة بالكتابة
- ✓ الصعوبات الخاصة بالتهجي والتعبير الكتابي والشفوي
- ✓ الصعوبات الخاصة بالحساب
- ✓ الصعوبات الخاصة بفهم ما يسمعون **(خيري المغازي عجاج،1998، ص19)**

ومن خلال الدراسات السابقة في مجال صعوبات القراءة تعددت التعاريف لهذه الظاهرة والتي جاءت فيما يلي :

حيث يشير " توماس و "مارسلند" إلى أن مصطلح صعوبات القراءة يعني العسر القرائي ويأتي من كلمة يونانية " دسليكسيا Dyslexie " وتعني Dys صعب أو رديء وLexie تعني الاختصاص بالكلمات أو مفردات اللغة على أساس انه شيء مميز عن قواعدها ومن ثم فان هذا المصطلح هو الكلمة المثلى لوصف الصعوبة أو العجز النوعي ولكنها استخدمت قديما لوصف اضطرابات اللغة لتشير إلى اضطرابات القراءة التي تكون بسبب مرش عضوي بالمخ وعلى أي حال فعند استخدام كلمة نمائي فان ذلك يلغي مفهوم جرح بالمخ ويأتي لمفهوم تأخر نضج، ويذكر "كونيتأن" مصطلح صعوبات القراءة له على الأقل ثلاثة معاني وفقا لمعجم القراءة والمصطلحات المتعلقة به " لهاريس و هودجز" فهو يمكن أن يعني صعوبة في القراءة سببها خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي او صعوبة في القراءة مع سبب غير محدد أو مشكلات القراءة بغض النظر عن حدتها لأي سبب كان ويستخدم الأطباء المصطلح بصفة عامة بالمعنى الأول، وبين أن يستخدمه علم النفس بالمعنى الثاني أما التربويون فربما يتواجدون في إحدى المعسكرين أو ربما بوجهة النظر العامة التي يعتقد أنها تتمسك بالتعرف الثالث **(غلاب صليحة،2012-2013 ص50)**.

أما "ميلز" 1985 فانه يعرف صعوبات القراءة على النحو التالي أن ابسط شيء يمكن أن يقال هو أن صعوبات القراءة شذوذ في النمو والذي يؤثر على جواني محدودة وهي تظهر خاصة عند السادسة عندما يظهر من ذوي للذكاء المتوسط صعوبة شديدة في القراءة و "يشيف ميلز" بان هناك اتفاق عام على أن بعض الأطفال المتأخرين في تعلم القراءة لديهم صعوبة مستمرة في التذكر وهجاء النصوص وملا يمكن أن يعزى ذلك إلى نقص الذكاء أو الفرص التعليمية ولكن هناك دائما دليل على وجود صعوبات أخرى

(ماحي أسماء، 2013-،2014،ص66)

ويعرف هيوز1976 صعوبة القراءة على النحو التالي من الممكن تحديد صعوبة القراءة بأنها فشل في القراءة على الرغم من توافر التعليم الحديث والمسترسل الملائم من الناحية الثقافية ووجود دافعية ملائمة وحواس سليمة وذكاء متوسط مع خلو من العيوب العصبية ويشير أيضا فرنون (1971) بان صعوبة القراءة هي اضطراب يظهر نفسه في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من التعليم الحديث والذكاء المتوسط والرضى الثقافية والتعليمية الملائمة وهو يعتمد أساسا على صعوبة معرفية والتي تعتبر من أصل تكوين ويضيف أيضا أن الحالة لا ترتبط بالمعوقات البيئية أو الذكاء الضعيف ولكنها بصفة عامة تعتبر حالة خطيرة ولا يتم معالجتها بسهولة حتى بالتدريس الملائم وهي عادة ما تكون مصحوبة بعيوب أخرى

(مجلة نافذة على التربية العدد35، 2002، ص09)

ويوضح فيشر 1980 الحالة التي يبدو عليها الطفل ذو الصعوبة في القراءة بأنه من أن لديه قدرات بصرية كبيرة وفرص تعليمية ايجابية وقدرة عقلية متوسطة وخالي من الاضطرابات العصبية أو العيوب الحسية فان الطفل المعسر قرائيا وكتابيا يكون غير قادر على قراءة النص يقدم له بصورة عامة

(نصرة محمد ،1994،ص15)

ونضيف إلى هذه التعاريف تعريف البيداغوجية سوزان "بورال" ميزوني حيث تعرف صعوبة القراءة على أنها مشكلة خاصة بالتعريف والتلفظ وفهم الرموز اللغوية، يتتبع عنها اختلال واضطراب عميقان في عملية تعلم القراءة لدى الأطفال الذي تتراوح أعمارهم ما بين5 و8 سنوات وفي تعلم الخط وفهم النصوص وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة. **(عزيزي عبد السلام، 2003، ص190)**

3- مظاهر عسر القراءة:

تشير نصرة محمد عبد المجيد جليل انه في الحقيقة توجد علامات ومؤشرات والعلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ حيث تقول بأنه ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بصعوبة القراءة والكتابة العديد من المؤشرات لعدد كثير من الباحثين والكتاب حيث يذكر تومسون ومارسلند 1966 البعض منها والتي تظهر لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات القراءة والتي تتمثل في مايلي :

- ✓ هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة اقل بصورة كبيرة كما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم في المدرسة والباقي اقل من تحصيلهم في الحساب
- ✓ هؤلاء الأطفال لا يظهر أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاسة السمع و ؟؟؟؟ أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية
- ✓ يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمات كاملة وهم لا يتعلمون بصعوبة عن طريقة البصرية للقراءة وهو يميلون لإحداث نوع من الاضطرابات بالنسبة للكلمات العسيرة والتي تتشابه في الشكل العام.
- ✓ ضعاف بالنسبة لجانب القراءة الجوهرية وأساسا ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان يقوم بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت

ويضيف هوز 1975 بعض هذه المؤشرات الخاصة بصعوبة القراءة على النحو التالي:

كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكياء وطبيعيين من الناحية الجسمية والانفعالية ويمكن القول إنهم يرغبون في تعلم القراءة. **(راضي الوقفي2001،ص35)**

- ✓ كثير من هؤلاء الأطفال يكونون في بداية تكلمهم ومكنهم من الحديث يتكلمون بدون تمييز وبطيئين في تعلم القواعد سواء في كيفية استخدام حروف الجر والأفعال.
- ✓ بعض هؤلاء الأطفال يقرؤون بصورة رديئة للكلمات داخل المحتوى ولكنهم يجيبون إجابات ذكية عندما يتم إعطاء أسئلة لهم مبنية على هذا المحتوى ويبدوا أن الطفل يقراها كما يراها ويقوم بعمل التخمينات المبنية على فهمه للمحتوى أو بعض أجزاء الكلمات التي يشعر بألفة معها.
- ✓ هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في قراءة حروف معينة وخاصة الحروف المتشابهة.

(نصرة محمد ، 1994، ص 32-33)

4- أنواع صعوبات القراءة:

من خلال ما سبق ذكره في المؤشرات والدلالات التي تبين أو تحدد الفئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة إن هذا يساعد الباحث للبحث وتحديد مختلف أنواع الصعوبات

لقد استخلصنا من خلال العديد من الدراسات والملاحظات التي أجريت على عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة الأنواع التالية

- صعوبة فهم الرموز التي يرسمها له المعلم في السبورة
- يقرا بصعوبة كبيرة وملل ملحوظ
- يحدث له أن يقلب الحروف في أكثر الحالات وتكرار ذلك أثناء القراءة
- لا يستطيع التلميذ أن يتذكر الكلمة ولا حتى الحروف وينسى مكان النقطة ولا يتذكر التشكيل ويخطر في ترتيب الحروف ولا حتى الحروف وينسى مكان النقطة ولا يتذكر التشكيل ويخطئ في ترتيب الحروف ولا يتمكن من التفريق بين الحروف، خاصة المشابهة منها ويحدث له أن يقلب الكلمة ويبدأ بالحروف بالحرف الثاني بدل الأول أو يسبق الحرف الثالث عن الثاني. **(عبد الكريم حمزة2008،ص41)**

4-1 أنواع صعوبات التعرف على الكلمة

1- الحروف الخاطئة المتحركة، كان يقرا التلميذ كلمة حرا بلا من النطق الصحيح حار

2- الحروف الساكنة الخاطئة، كان يقرا التلميذ اسمر بلا من احمر

3- عملية قلب اتجاه الحروف بحر بلا من حرب أو محمد جاء بلا من جاء محمد أي القلب و الإبدال

4- إضافة صوتيات غير موجودة أساسا رأيت بدل من رأت أو أل التعريف ير موجودة في الكلمة

5- حذف بعض الأصوات حمد بدل احمد

6- وضع كلمة مكان أخرى عاش بدلا من كان تعويض كلمة بأخرى حسب الثروة أو الذخيرة اللغوية الموجودة لديه.

7- إضافة كلمات غير موجودة في النص في ذات يوم من الأيام كان هناك بدل من ذات يوم كان هناك

8- حذف كلمات من النفي قلم كبير بدلا من قلم كبير جدا

4-2 الإدراك البصري:

الذي يتميز في الإدراك المكاني أو الفراغي والمعبر عنه بتحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ فإدراك موقع الأشياء بالنسبة للأشياء الأخرى وفي عملية القراءة يجب أن ينظم إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ **(عبد الفتاح حافظ1998،ص62)**

4-3 التمييز البصري:

لا يستطيع الكثيرون من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في قراءة من التمييز بين الحروف والكلمات فمثلا التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن ، ت، ب، ث، ج، ح، خ، ....) أو التمييز بين الكلمات لمتشابهة أيضا عاد جاء وكما يلاحظ أيضا لدى هؤلاء التلاميذ مشكلات في التمييز البصري المتمثلة في صعوبة في المطابقة الأحجام والأشكال والأشياء.

4-4 **الإدراك السمعي:** يمكن أن يحدد الإدراك السمعي في النقاط التالية التالية:

1- تحديد مصدر الصوت، الذي يعني الوعي أو التعرف على مركز الصوت واتجاهه

2- التمييز السمعي : والذي يتمثل في القدرة على تمييز الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغير هام الأصوات وتشمل هي القدرة أيضا التمييز بين الأصوات وتشمل هذه القدرة أيضا التمييز بين الأصوات الأساسية الفونيمات وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة . **(البطاينة اسامة2005،ص99)**

4-5 ضعف الإدراك السمعي:

- ✓ الذاكرة السمعية المتتابعة الضعيفة .
- ✓ ضعف التمييز السمعي للصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به.
- ✓ انعدام تكوين المفاهيم الصوتية عدم القدرة على تحديد مصدر الصوت.

4-6 المزج بين الأصوات :

- ✓ ضعف الإدراك البصري
- ✓ ضعف التمييز البصري
- ✓ ضعف الذاكرة في تذكر الكلمات المتنوعة
- ✓ إضافة حروف لزوم لها التعريف، حروف المد، التنوين
- ✓ حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة .
- ✓ إبدال بعض الحروف الموجودة في كلمة بحروف أخرى، القاف بدل الين والعكس القاف بدل الكاف التاء والثاء والراء والزاي والشين والسين
- ✓ عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة
- ✓ بتر الحروف الساكنة الأخيرة في الكلمة.

- ✓ قراءة بعض الكلمات في ضوء لهجة التلميذ
- ✓ التعرف الخاطئ على الكلمة
- ✓ القراءة في اتجاه خاطئ القصور في القدرة الأساسي على الاستيعاب و الفهم
- ✓ ضعف القراءة الجوهرية **(أحمد أزوي، ب س، ص45)**

4-7- صعوبات القراءة العميقة الصوتية والسطحية:

شملت أولى محاولات تصنيف الأفراد ذوي الضعف القرائي باستخدام أسلوب استنتاجي سريري للأفراد مصابين بصعوبات القراءة مكتسبة عرفت بحدوث العجز القرائي لدى الراشدين ممن كانت لديهم خبرات سابقة في القراءة والكتابة قبل إصابتهم بتلف عصبي حيث أثير إلى إن هذه الفئة تستخدم طريقتين أساسيتين في القراءة وهما الطريقة المباشرة التي تتمثل في قراءة الكلمة المكتوبة نقلة واحدة، والطريقة غير المباشرة وهي الصوتية الهجائية وفي ضوء هذه الطرائق وأنواع الأخطاء التي ترتكب فقد حددت ثلاث أعراض متلازمة من الصعوبة القراءة هي العميقة – والصوتية – والسطحية، وللتميز بين هذه الأنواع الفرعية من صعوبة القراءة ذكر لنا تومسون 1984 بعض الخصائص التي تميز كل نوع عن الأخر **(ألان كامحي، 1998، ص52-53)**.

ويقرر ايفا نز في جوازاك 1985 بعض مؤشرات أو العلامات التي تظهر لدى الأطفال من ذوي صعوبة القراءة وكما يلي :

1- قلب الحروف والكلمات
2- عدم القدرة على تذكر الكلمات
3- عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات
4- صعوبة في التركيز
5- صعوبة في رؤية العلامات

6- اندفاعية

7- صعوبة في التناسق اليد-عين

8- صعوبة في التركيز

9- القراءة البطيئة

10- حذف كلمات أو جمل عند القراءة

11- اضطراب الاتجاه

12- فرط النشاط

أداء في الرياضيات اعلي بصورة دالة عن الأداء في القراءة. (جنان امين2011-2012،ص85)

ومن بين أعراض صعوبة القراءة التي عرضها كريتشلس في هاريس سيباي 1985 نذكر ما يلي :

1- بطئ عام في الأداء مع التردد عند مقابلة كلمات غير مألوفة أو عديمة المقاطع

2- وجود اضطراب بالنسبة للحروف و الأصوات المقابلة لها

3- حذف الكلمات القصيرة عند القراءة

4- جمع أو حذف الأسماء المفردة

5- اختصار الكلمات الطويلة عند القراءة

6- الاعتماد الزائد على مؤشرات الحروف الأولى

7- الإبدال. **(نصرة محمد، 1994، ص34-35)**

5-الأسباب المؤدية إلى صعوبات القراءة :

يرى العديد من الباحثين في هذا المجال بصفة عامة أن أسباب ظاهرة صعوبة القراءة تبقى مجهولة لحد ألان ، إلا أن ما يساعد على تحديد أساليب صعوبة القراءة والكتابة هي الدراسة الإكلينيكية والبحث العميق في تاريخ الفرد وعائلته، حيث يمكن أن نذكر بعض هذه الأسباب التي لها علاقة بهذه الصعوبة وهي كالتالي :

5-1 العامل الوراثي (الجينات) :

لقد نشرت هذه الفكرة منذ سنة 1907، وأكدها (ب. هال قرين) سنة 1950 حيث وجد أن نسبتها تقدر ب : 89٪ من الصعوبة في القراءة تعود إلى سوابق عائلية، وهذا ما استخلص من دراسة قام بها على عينة حجمها 160 طفل ممن يعانون من صعوبة القراءة يتوزعون على 116عائلة معتنية بالدراسة، حيث قام الباحث بثلاثة أبحاث:

- ✓ البحث الأول: سنة 1966، حيث اجريا هذا البحث على 110 طفل استخلصت الدراسة أن نسبتها ب : 53،6 ٪من الصعوبة قد تعود إلى سوابق عائلية(خلفيات) كما وجد أن نسبة الخلفيات يقدر ب : 7 من الخلفيات تعد إلى سلسلة مشاهدة
- ✓ البحث الثاني: سنة 1971 حيث اجريا هذا البحث على 108 طفل واستخلصت الدراسة بأن نسبة صعوبة القراءة تقدر ب: 52٪، وقد تعود إلى سوابق عائلية
- ✓ البحث الثالث: سنة 1997 حيث أجريا هذا البحث على 200 طفل واستخلصت هذه الدراسة أن هناك ارتباط بين خلفية سوابق اللغة منطوقة وتقدر نسبتها ب : 62 قد تعود إلى الخلفية العائلة ومن جهة أخرى نجد أن هناك اتفاق كبير على أن صعوبة القراءة تكون لدى الأطفال التوأم الناتجين من خلية ملحقة أحادية،**(أحمد عواد، 1997، ص99)**

وهذا يؤكد ما كتب في مجلة عامة صدرت في فرنسا سنة 1969 حيث أنه جمع حوالي 18 زوج من التوأم ينتمون إلى خلية ملحقة أحادية، واستخلصت الدراسة أن هناك اتفاق يقدر ب : 100 ٪ تؤكد أن صعوبة في القراءة والكتابة قد تعود إلى الجينات (المورثات).

5-2- إصابة المخ : إن إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط من أكثر شيوعا حول صعوبات التعلم للقراءة، وأن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة أو أثناء أو بعدها، وذلك على النحو التالي :

5-2-1 **الإصابة قبل الولادة** :

لا ترتبط الإصابة المخية البسيطة هنا العوامل الوراثية ولكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الأم خلال فترة الحمل مثل: الحصبة الألمانية، إدمان الكحول، تناول العقاقير أو سقوط الأم أثناء الحمل بما يؤدي إلى ارتطام رأس الجنين، وبالتالي إصابة المخ

5-2-2 **الإصابة أثناء عملية الوضع:**

قد يتعرض الجنين أثناء عملية الوضع إلى إصابة في المخ هذه الإصابة قد تنتج عن الاختلافات التي تؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يصل إلى المخ ومن ثم تحدث الإصابة، إصابة رأس الجنين بآلة من الآلات الطبية التي تستخدم في عملية الولادة مما يؤدي إلى إصابة المخ (الإصابات الميكانيكية)

5-2-3 **الإصابات بعد الولادة:**

قد يولد الطفل سليما معافى ولكنه قد يتعرض بعد الولادة لبعض الحوادث التي قد يتعرض بعد الولادة لبعض الحوادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الارتطام، أو قد يتعرض لأحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل: التهاب الدماغ، التهاب السحايا أو الحصبة الالمانية الرمزية، وهاته الأمراض يمكن أن تؤثر على المخ وغيره من أجزاء الجهاز العصبي المركزي،(**أحمد عواد، 1997، ص99**)

3-5 الطـرق التعليميـة: إن تعليم القراءة والكتابـة هـو بالنسـبة للتلميذ احترام قواعد كل منهـا وكيفيـة تطبيقهـا، دون أن يعلـم الطفل لمـاذا اتبعهـا أو أهميتهـا بالنسـبة للمسـتقبل ومـن الطبيعـي أن يجد الطفل المبتدئ بعض الصعوبات في هضم واستيعاب هذه القواعد وأن يرتكب أخطاء أثناء تطبيقها لكن الشيء الذي يؤثر سلبا على النمو الطبيعي لعملية القراءة فرض العقوبات على التلميذ الذي لا يحسن أداء القراءة وذلك بمطالبته بإعادة الكلمة أو الجملة عدة مرات في البيت حتى يضطر لحفظها (**إسماعيل العيسي، 1997، ص97**).

6- نظريات المفسرة صعوبات القراءة:

مازالت إلى يومنا هذا تتضارب النظريات فيها بينها، الأصل تحديد الاتجاهات النظرية في أسباب صعوبة القراءة، حيث يشير عزيز عبد السلام إلى أنه ظهرت العديد من النظريات في هذا المجال لتحديد أصل هذه المشكلة :

- ✓ صعوبة القراءة والكتابة أصلها عصبي
- ✓ صعوبة القراءة مشكلة مكتسبة أو وراثية
- ✓ صعوبة القراءة ذات طابع نفسي-عاطفي
- ✓ صعوبة القراءة مشكلة مرتبطة بعامل سوسيو ثقافي
- ✓ صعوبة القراءة مشكلة مرتبطة بإجماع اضطرابات أدواتيه مختلفة
- ✓ صعوبة القراءة ناتجة عن نظريات بيداغوجية ناقصة وبالية

حيث نلاحظ أن هذه النظريات المختلفة لم تستطع أن تستطع أن تحدد بدقة أصل هذه المشكلة هل تعتبر وراثية أو مكتسبة أو تود إلى عوامل، وهذا نظرا لتداخل الأسباب فيما بينها، وكذلك من جهة أخرى لم يستطع تعيب طريقة تدريب عن الطريقة الأخرى (**عزيزي عبد السلام، 2003، ص189**)

ومن ناحية أخرى يشير دافيس رونالد والدن براون إلى الاختلافات القائمة بين العلماء والباحثون لتحديد سبب صعوبة القراءة الذي يبقى غامضا لديهم فمنهم من ينادي بالسبب الوراثي والآخر منهم بالسبب البيئي المكتسب، ولأجل ذلك ظهرت العديد من النظريات في هذا المجال، لقد اقتراح الباحثون نظريتين : الأولى ترى أن ظاهرة صعوبة القراءة تعتبر مشكلة في عملية الإدراك للكلمات عن طريق العين (حاسة البصر) إلا أن هذه النظرية تقول بأن صعوبة الإدراك لا تظهر أثناء إدراك الأشياء الأخرى، إن هذا الحكم قاد بالنظرية الثانية إلى القول بأن صعوبة القراءة تعود إلى خلل وظيفي عصبي، والذي يتمثل في عملية استقبال وتفسير المعلومات المستقبلية، حيث يشير الباحثون أن هذا الخلل الوظيفي يكون في شحمة الأذن الداخلية أو القوقعة، أين يتم تخزين اللغة، وهذا فقد نادوا بأن الظاهرة تعتبر وراثية إلى اضطرابات في الجينات **(حاج فاطمة الزهراء2004-2005،ص77)**

6-1 نظريات عن عُسر القراءة التنموي

لا ينبغي النظر للنظريات التالية على أنها متنافسة، ولكن يُنظر إليها كمحاولة لتفسير الأسباب الكامنة وراء مجموعة مماثلة من الأعراض من مجموعة متنوعة من المنظورات والخلفيات البحثية.

6-2 نظرية المخيخ

رأي آخر يتمثل في نظرية عُسر القراءة التلقائية /المخيخية، وهنا نجد الزعم البيولوجي بأن مخيخ الأشخاص المصابين بعُسر القراءة لا يعمل بشكل سليم وأن عددا من الصعوبات المعرفية تترتب على ذلك.

6-3 الفرضية التطورية

هذه النظرية تفترض ان القراءة هي فعل غير طبيعي، وقد نُفذت من قبل البشر لفترة وجيزة للغاية في تاريخنا التطوري **(البطاينة أسامة، 2005، ص67)**.

فقد حدث منذ أقل من مائة سنة أن معظم المجتمعات الغربية قد شجعت القراءة لمجموع السكان وبالتالي فإن القوى التي تؤثر في سلوكنا كان تضعيفه. ففي مناطق كثيرة من العالم مازال غالبية السكان ليس لديهم إمكانية القراءة. وليس هناك أي دليل على أن عُسر القراءة يقع تحت "علم الأمراض" ولكن هناك أدلة كثيرة تضعه تحت الاختلافات أو التقلبات الدماغية. وهذه الاختلافات الأساسية هي المحملة بعبْ المهمة الاصطناعية "القراءة".

4-6 **نظرية السبب الواحد :**

ترى هذه النظرية أن السبب في عسر القراءة يعود إلى عامل نورولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية، ويؤكد أصحاب هذه النظرية على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، اللغوية، النفسولغوية، التكامل السمعي البصري، الذاكرة، الانتباه.

وقد استخلص" لفنسون"من دراسته 1980 أن سبب عسر القراءة يرجع إلى شذوذ في المخيخ والقنوات النص دائرية للأذن الداخلية، وقد وجد نجاحا في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدراميين.

أما بالنسبة " لبندر" فقد قدم نموذجا لصعوبات القراءة التي سببها تأخر النضج، وهو عبارة عن بطىء في نموا بعض المراكز الخاصة في المخ والمتضمنة لعملية القراءة، بينما ينمو بقية المخ نموا طبيعيا.

(كامل محمد علي، 2003، ص 73-74)

وفي دراسة " صامويل أورتون" عام 1977 أرجع عسر القراءة إلى وجود نموذج غير عادي في الهيمنة الدماغية واختلافات عصبية تختلف عن الأدمغة السوية وتتلخص نتائج أبحاثه في مايلي:

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

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

ويرى " ديديه بورو" أن خلل القراءة سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة الكبرى حيث يشكل تراخي النشاطات الادراكية البصرية مع سلامات نشاطات سيكولوجية اللغة (**رايبر فان 1960،ص64)**

5-6 **نظريات الأسباب المتعددة :**

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

وتشير دراسة " روبنسون" (1972) لثلاثين حالة، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب مختص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والحنجرة وأخصائي كلام ومختص في الغدد الصماء حيث اعتبرها عوامل مسببة لعسر القراءة.

واستخلص بعد علاجه لـ 22 حالة من نفس العينة أن عسر القراءة ناتج عن واحدة من الأسباب التي غالبا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية، يتبعها سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، وصعوبات الحديث وصعوبات التميز، والطرق المدرسية، والصعوبات السمعية، واضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة.

6-6 **نظريات 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 إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة. (**كامل محمد علي، 2003، 74-75)**

أما " عبد الوهاب الكامل" قي سنة 1991 فيرى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات (**كامل محمد علي، 2003، 74-75).**

7- تشخيص عسر القراءة:

قبل التطرق إلى كيفية تشخيص عسر القراءة نذكر بأهمية التشخيص، حيث يؤكد " فوجلر" وزملاؤه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم (إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضين للعسر القرائي، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف).

ويؤكد " محمد منير مرسي" و" إسماعيل أبو العزائم" (1984) على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهما: يتقرر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجي على التشخيص الدقيق ....

(نصرة عبد المجيد، 1995، ص 36-37)

وعمليه التشخيص تكون كالآتي: لا يمكن التحدث عن صعوبات أو فشل في اكتساب القراءة إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلم الطفل والتدريب على هذه العمليات، وتتراوح هذه المدة بين سنة وسنتين حيث يمر بها جميع الأطفال بخطوات تمهيدية لتعلم قواعد القراءة والكتابة والتمرن عليهما، وبذلك لا نستطيع الكشف عن حالات " الدسليكسيا " قبل سن 8 سنوات ذلك لأن الخطأ المرتكب وصعوبات القراءة والكتابة هي نفسها بالنسبة لجميع الأطفال المبتدئين.

وللكشف عن الأطفال المضطربين في القراءة توجد عدة طرق منها:

- ✓ تقييم مستوى الاستيعاب لدى الطفل ومدى تحصيله باستعمال وسائل بيداغوجية معروفة كالأسئلة الشفوية وامتحانات الكتابة **(عجاج خيري، 1998، ص 77)**.
- ✓ ومن وسائل التشخيص أيضا الاختبارات المقننة كاختبار الذكاء، واختبارات القدرة على القراءة حتى يمكن الوقوف على مستوى التلميذ في الفهم أو سرعة أو النطق، ووسيلة ذلك وضع فقرات خاصة يقرؤها التلميذ للكشف عن استعداده في هذه النواحي. **(بني يونس بسام، 2004، ص 243)**

في حين قسم " دومور نفات (DeMeur Navet) " أهم خطوات التشخيص كما يلي:

- ✓ التشخيص الطبي: ويدخل في هذا الجانب كل ما يتعلق بالجانب الصحي للمعسر قرائيا حيث وجب أن يشخص من الجانب العصبي وكذلك الحاسة السمعية والبصرية والصحية العامة ككل.
- ✓ التشخيص اللغوي النمائي: وذلك من أجل معرفة التطور اللغوي النمائي وكذلك استخدام المعسر القرائي للغة.
- ✓ التوافق: حيث وجب تشخيص الجانب التوافقي للمعسر القرائي وتشخيص توافقه النفسي والمدرسي والأسري ... إلخ. **(الزيات فتحي1998،ص33)**

يعد التشخيص الخطوة الأساسية الأولية لتقليل من أضرار هذا المشكل ويبدأ التشخيص السليم بعد أن يتم الطفل ثمانية سنوات وبعد عامين تعليميين في المدرسة الابتدائية، ومن أجل الوصول إلى تشخيص دقيق وجب تكاتف مجموعة من المختصين لتأكد من معاناة التلميذ من الصعوبة حيث يلعب التشخيص الطبي دورا كبيرا في الأمر برمته وما يتعلق بصحة التلميذ العامة ثم التشخيص اللغوي ووجوب استعمال الاختبارات المقننة وغير مقننة من أجل التشخيص الدقيق لعسر القراءة **(السيد سليمان، 2003، ص125)**.

خلاصة:

من خلال كل ما سبق ذكره نستنتج أهمية عملية القراءة كمهارة تتطلب عددا من العمليات العقلية والمعرفية والنفسية لظهورها.

كما تعد القراءة المهارة الأساسية الضرورية للبعد المعرفي والاجتماعي للفرد وطريق رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة.

كما نستنتج خطورة ظاهرة العسر القرائي حيث تمثل هذه الظاهرة السب الرئيس للفشل الدراسي والتأخر الدراسي وتدني المستوى المعرفي، كما تعد أكبر وأخطر المشكلات الأكاديمية شيوعا لدى ذوي صعوبات التعلم.

الاطار الميداني للدراسة

5

الفصل الخامس:

الإجراءات الميدانية للدراسـة

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. مجموعة البحث
3. الحدود الزمانية والمكانية
4. الأدوات
5. إجراءات التطبيق

تمهيد:

بعد التطرق للجانب النظري من الدراسة، من إشكالية ودراسات سابقة وعرض لمتغيرات الدراسة، يتم في هذا الجانب التطرق إلى الجانب الميداني الذي يحوي فصلين، فصل إجراءات الدراسة الميدانية الذي يتضمن الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة، وهذا يتمثل في المنهج المناسب الذي تم تطبيقه، مجموعة البحث، إضافة لحدود الدراسة الميدانية من حيث المكان الذي تم تطبيق فيه والزمن المستغرق لها، ضف إلى أدوات القياس متغير الدراسة والتحليل، والفصل الثاني يتضمن مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة المتحصل عليها.

1-منهج الدراسة:

المقصود بمناهج البحث العلمي تلك المجموعة من القواعد والأنظمة التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق حول ظواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية (**محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص35**)، وبناء عليه قمنا باختيار المنهج الوصفي المتمثل في دراسة حالة لإن هذا الأسلوب مناسب لحثنا، بحيث يقوم هذا الأسلوب على جمع بيانات ومعلومات كثيرة وشاملة عن حالة فردية واحدة أو عدد محدود من الحالات وذلك بهدف الوصول على فهم اعمق للظاهرة المدروسة وما يشبهها من ظواهر، حيث تجمع البيانات عن الوضع الحالي للحالة المدروسة من أجل فهم أعمق وأفضل للمجتمع الذي تمثله (**ربحي مصطفى وآخرون، 2000، ص46**).

كما تم اعتماد على هذا المنهج بحكم أنه يتوافق مع طبيعة الموضوع واشكاليته، انطلاقا من كونه يصف الظاهرة وصفا دقيقا كما وكيفا، فلتدعيم البحث اعتمدنا على دراسة حالة، كما ان مجال دراسة الحالة يتبنى معيار مرجعي نموذجي أمثل (**بوحفص عبد الكريم، 2009، ص74**).

2- مجموعة البحث:

لعل من أهم المشاكل التي يواجهها الباحث هي اختيار العينة للبحث العلمي، واختيار هذه العينة على جانب كبير من الأهمية لأن عليها تتوقف أمور كثيرة، فعليها تتوقف كل القياسات والنتائج التي يخرج بها الباحث من بحثه (**عبد المجيد مروان، 2000، ص157**).

تم الاعتماد في بحثنا عل المعاينة القصدية التي تم اختيارها بشكل قصدي وهذا من خلال تطبيق اختبار نص "العطلة"، تتكون مجموعة بحثنا من ثمانية حالات (8)، أربعة (4) تلاميذ من ذوي العسر القرائي

وأربعة تلاميذ عاديين، يتراوح سنهم ما بين 8 سنوات إلى 10 سنوات، وكل افراد المجموعة من أقسام السنة الثالثة ابتدائي.

3- الحدود الزمانية والمكانية:

3-1-زمان الدراسة:

امتدت مجريات الدراسة الميدانية من 2016/03/15 إلى غاية 2016/05/05.

3-2-مكان الدراسة:

كان مكان الدراسة بمدينة مسعد ولاية الجلفة، حيث تم تطبيق الاختبارات في ابتدائية أول نوفمبر.

4- أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الاختبارات التالية:

4-1 اختبار عسر القراءة "العطلة":

- وذلك بهدف تشخيص التلاميذ المعسرين قرائيا.

هو عبارة عن نص عنوانه " العطلة " يتكون من 267 وحدة مورفولوجية تم اعداده من طرف الأستاذة صليحة غلاب قزادري، ويحتوي على أربع فقرات مدرجة في جمل قصيرة أو طويلة بسيطة أو معقدة، كتب النص بخط مختلف من فقرة إلى أخرى قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة كما أنه مزين برسومات لها علاقة بمحتوى النص.

- ما يقيسه الاختبار هو زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة وسرعة القراءة وتعني معدل الكلمات في زمن محدد وتسارع القراءة، وتعني به تغير سرعة تغير القراءة بين زمن 1 وزمن 2 من قراءة النص ويتم ضبطه بين الزمن الأول للقراءة وهو 60 ثانية الأولى من زمن القراءة الكلي والزمن الثاني أي معدل الكلمات المقروءة في الزمن الثاني أي 60 ثانية لان الزمن الثالث غالبا ما يكون أقل من 60 ثانية، ويفيد قياس التسارع في الحكم على القراءة هل هي متسارعة أو متباطئة وفي كلتا الحالتين لدينا تفسيرات لكل حالة محتملة(**غلاب صليحة ، 2013، ص161**).

- **كيفية تطبيق الاختبار:** يكون التطبيق فرديا ونوع القراءة المطلوبة هي بصوت مرتفع يجلس أمام المفحوص مقابل الفاحص على الجهة اليسرى إذا كان هذا الأخير يمينيا، وعلى اليمين إذا كان عكس ذلك، وهذا حتى يتمكن الفاحص من تسجيل ملاحظاته وتنسيخ الأخطاء دون يضطرب المفحوص أو يشتت انتباهه، والمزمان يكون في يد الفاحص اليسرى، يتم وضع النص المرفق بالرسومات أمام المفحوص ويحتفظ الفاحص بورقة الفحص (النص دون رسومات)، يتم تشغيل المزمان بمجرد الانتهاء من قراءة العنوان والاستعداد لقراءة أول وحدة من النص.

ملاحظة: لم يتم حساب العنوان ضمن عدد وحدات النص لكن في حالة اهمال العنوان نوقف القراءة ونؤكد على ضرورة قراءته.

أثناء القراءة يقوم الفاحص بتسجيل كل الأخطاء في ورقة الفحص.

- **مدة الاختبار:** لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل تسجيل كل الوقت المستغرق للقراءة الكاملة للنص لان قيمة هذا الزمن هو ما نعتمد عليه لتشخيص الاضطراب بحيث يتم مقارنتها وحساب الفرق بين هذه القيمة والمدة المعيارية المستغرقة للقراءة، في حين أن عدد الكلمات والأخطاء تحسب في مدة محددة هي 3 دقائق أي 180 ثانية.
- **تحليل مدونة القراءة:** بالنسبة لتحليل المدونات المتحصل عليها يتم الاستعانة بورقة الفحص الخاصة بالمفحوص وورقة حساب الكلمات (وحدات النص المرقمة) والجداول المعيارية في الورقة الخاصة بالمفحوص نسجل زمن القراءة الكلي، عدد الكلمات وعدد الأخطاء ثم يتم الطرح هذا الأخير من العدد الكلي لنتحصل على عدد الكلمات المقروءة الصحيحة وهذا في 180ثانية، بعد هذا نبحث عن عدد الأخطاء في 60 الثانية الأولى ونستعين في ذلك بورقة ترقيم كلمات النص، ونفس الشيء نقوم به بالنسبة للدقيقة الثانية، لحساب سرعة القراءة في الزمن الأول ونقوم بقسمة عدد الكلمات المقروءة على 60 ثانية ونفس الشيء لسرعة القراءة في الزمن الثاني، أما التسارع قيمة حسابه بالعملية التالية:

  v1-v2 إذا كانت القيمة المتحصل عليها موجبة نقول التسارع متزايد اما اذا كانت سالبة نقول ان التسارع متناقص.
- **التعليمة:** نضع ورقة النص أمام المفحوص ونطلب منه قراءة النص كاملا من العنوان الى آخر وحدة من النص بصوت مرتفع **(غلاب صليحة، 2013، ص161).**

- **الخصائص السيكومترية للاختبار "العطلة":**

ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثة "غلاب صليحة" على قياس ثبات الاختبار على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة وهي نوعان: عينة عادية وأخرى مرضية، عدد الأولى 39 فرد وعدد الحالات المرضية 15 حالة، تم تطبيق الاختبار في المدة الأولى أخر أسبوع قبل العطلة الفصلية حتى تتجنب أثر التعلم بحيث افترضت أن يكون نشاط القراءة خلال فترة العطلة شبه منعدم ومنه كان التطبيق الثاني بعد الدخول المدرسي من العطلة الفصلية مباشرة فقد كان في اليومين الأولين من العودة للدراسة، لحساب ثبات استعملت الباحثة طريقة Pearson لحساب معاملات الارتباط وهذا بتطبيق برنامج spss.

صدق الاختبار: تبين أن معاملات الثبات لكل من أبعاد الرائز تتراوح بين 0.682 و0.931 ومنه بحساب الجذر التربيعي لكل معامل تم الحصول على معاملات الصدق والتي تراوحت بين 0.826 و0.965 وهي كما نلاحظ تؤكد تمتع المقياس بالصدق والثبات **(صليحة غلاب، 2013، ص162-166).**

4-2 اختبار رسم الشخص (le test de bon homme):

- وذلك بهدف اختبار الحالات ذات الذكاء العادي.

وضعت هذا الاختبار العالمة فلورنس جودانف (Florance good Enough) في عام 1926 وهو اختبار أدائي غير لفظي لقياس الذكاء والقدرات العقلية للأعمار ما بين الثالثة والخامسة عشر سنة، يتم تطبيق هذا الاختبار في دراستنا الحالية من أجل استبعاد الحالات التي يقل ذكاؤها عن المتوسط.

4-2-1 طريقة وشروط الاختبار:

- يمكن تطبيق هذا الاختبار فرديا او جماعيا.
- مستلزمات الاختبار: قلم رصاص أسود، ممحاة، ورقة بيضاء مقاس A4 غير مخططة بوضعية عمودية.
- التعليمة: يقدم الفاحص التعليمة على الشكل الاتي: "أرسم صورة انسان زينه قدر ما تستطيع، خذ وقتك عندما تنتهي الرسم أعطني الورقة"
- ترك الطفل يرسم وبالطريقة التي يريد سواء في الوضعية أو الحجم دون إعطائه أي نقد أو مساعدة، فقط يمكن تشجيعه على الرسم بالقول: رائع، أكمل، واصل... **(خابط نور الدين، 2015، ص54)**

4-2-2 طريقة التصحيح:

في البداية يقوم المصحح برصد عدد النقاط الموجودة في الرسم ومجموعها 51 نقطة وتعتبر كدرجة خام بالنسبة لهذا الاختبار، بحيث تعطى درجة واحد للإجابة الصحيحة والصفر الإجابة الخاطئة والاجابة تكون بناءا على وجود أو غياب جزء من الجسم او وجود غياب تفصيل معين.

بعد الحصول على الدرجات الكلية تترجم إلى درجات معيارية (عمر عقلي) حسب الجدول خاص بذلك انظر الملحق...، ثم نتحصل على نسبة الذكاء QI بتطبيق القاعدة:

$$QI = \text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

(خابط نور الدين، 2015، ص54)

4-2-3 ثبات وصدق الاختبار:

من جهة ثانية اتجهت بحوث أخرى للتثبت من خصائص اختبار رسم لرجل كأداة للقياس مع محاولات لاختصار عدد البنود في الاختبار، ومن هذه المحاولات الأبحاث التي قامت بها بردي (berdie) لاختزال جدول التقييم في (27) بند بدلا من (51) وذلك تحقيقا لمزيد من الاقتصاد والسهولة في العمل، وقد عمل في مجال صدق الاختبار فوجد معامل الارتباط يساوي (0.62) بين اختبار جوداياناف واختبار وكسلر، مع العلم أن اختبار وكسلر هو اختبار فردي مقنن بكثير من الدقة، واختبار رسم الرجل كما طبق هو اختبار جماعي فإن الارتباط بمستوى (0.62) يعتبر دليلا على وجود مستوى مقبول من الصدق في اختبار رسم الرجل بالنسبة إلى القرينة التي يمثلها اختبار وكسلر، غير أن هذه النتيجة ليست عامة تخص فريق من المراهقين من متوسطي القدرة أو أقل **(ناصر أبو حامد، 2011، ص384)**.

4-3 اختبار إدراك العلاقات المكانية:

تم تطبيق اختبار إدراك العلاقات المكانية للدكتور ناجي محمد حسن، والذي هو عبارة عن اختبار لإدراك العلاقات المكانية والمتكون من ثماني عشرة فقرة، كل فقرة عبارة عن شكل هندسي يوجد ناحية اليد اليمنى، قسم إلى جزئين أو ثلاثة بواسطة خطوط تقسيم، ويوجد أمام كل شكل ناحية اليد اليسرى أربع مجموعات من الأشكال الهندسية التي تمثل الجزيئات الداخلية للشكل الأصلي التي حددتها خطوط التقسيم وهي في حد ذاتها بدائل للإجابة، والمطلوب من التلميذ أن يختار مجموعة من بدائل الإجابة التي يرى أنها تمثل الجزيئات الصحيحة للشكل الأصلي بعد أن يدرك ما بين هذه الجزيئات من علاقات مكانية.

ومفتاح تصحيح الاختبار كان على الشكل التالي: وذلك ب إعطاء0 و1 للإجابة الخاطئة والصحيحة على التوالي.

يكون التقييم كالتالي:

- من0 ⟵ 6 ضعيف في العلاقات المكانية.
- من 7 ⟵ 12 متوسط في العلاقات المكانية.
- من 13 ⟵ 18 عالي في العلاقات المكانية. **(عائشة ومليكة، 2013، ص56)**

4-4 اختبار إدراك القدرة المكانية:

الاختبار الفرعي من بطارية وكسلر، والمتمثل في مكعبات كوس، وهو اختبار ادائي يتكون من 9 مكعبات لونها كالتالي أحمر من جانبين وأبيض من جانبين آخر وأحمر وأبيض من جانبين المتبقين، مرفقة بكراسة تعليمات تحتوي على أشكال مرتبة ودليل وعداد زمني.

يطبق هذا الاختبار من 6 إلى 16 سنة، والهدف من هذا الاختبار تركيب واحترام مسافات المكعبات وضبط المكان والاتجاه.

4-4-1- طريقة تطبيق الاختبار:

يطبق هذا الاختبار على الأطفال، نبدأ تطبيقه من البند واحد (1) عندما يكون سن الطفل أقل من ثمانية سنوات أو يعاني من تأخر عقلي، ونبدأ من البند الثالث (3) عندما يكون سن الطفل ثماني سنوات فما فوق

(بوجمل طاهر، 2013، ص60)

نأخذ أربعة مكعبات في اليد ونقول: هل ترى هذه المكعبات إنها كلها متشابهة، لديها أوجه حمراء وأخرى بيضاء وأخرى حمراء وبيضاء، نبين للطفل الأوجه المختلفة للمكعب ونقول: "سوف أجمعها لأشكل بها شيء معين أنظر إلي"، نجمع المكعبات ببطء وذلك بإتباع الرسم ونترك النموذج الذي شكلناه ونعطي الطفل مكعبات أخرى ونطلب منه إنجاز نفس الشكل، نشغل الكرونومتر لمدة 30 ثانية.

إذا نجح الطفل نمر إلى الرسم الثاني وإذا فشل نقول: أنظر إلي مرة أخرى ونقوم بإنجاز الشكل من جديد ويطلب من الطفل أن ينجزه لوحده دون أن ننس تشغيل المزمان في كل مرة.

4-4-2- **طريقة التصحيح:**

تكون طريقة التصحيح كالتالي:

- بالنسبة للرسم (1) إلى (3) ونعطي للطفل نقطتين إذا نجح في المحاولة الأولى، ونقطة إذا نجح في المحاولة الثانية، وصفر وإذا لم ينجح، والوقت المحدد 30ثانية.
- أما بالنسبة ل (4) و(5): نعطي 4 أربعة نقاط على كل إنجاز صحيح وفي الوقت المحدد 45 ثانية، بالإضافة إلى ثلاث نقاط عندما يكون انجاز الشكل في الوقت أقل من الوقت المحدد في الاختبار **(طاهر بوجمل، 2013، ص60)**.
- من الشكل (6) إلى (9) يكون التنقيط نفسه إلا الوقت المحدد لإنجاز الشكل يكون في 75 ثانية.
- أما بالنسبة من (10) إلى (12) فالوقت يكون 120 ثانية والتنقيط يبقى لحاله.

- **التنقيط:** تم التقييم من طرف الأستاذة المشرفة نظرا لانعدام معايير دقيقة لتصنيف النتائج الخام لاختبار كوس، والتقييم كالتالي: بعد جمع الدرجات نجد

الحد الأدنى 00 نقطة، والحد الأعلى 69 نقطة.

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{3}$$

ومنه: - من 0 ⟵ 23: قدرة مكانية ضعيفة.

- من 24 ⟵ 47: قدرة مكانية متوسطة.

- من 48 ⟵ 69: قدرة مكانية جيدة.

5-إجراءات التطبيق:

قمنا بالدراسة التطبيقية في مدينة مسعد بولاية الجلفة على مستوى ابتدائية أول نوفمبر، تم التطبيق بشكل منقطع بسبب الظروف الدراسية للابتدائية، حيث كانت حسب مراحل وهي:

- **المرحلة الأولى:** تمثلت في زيارة إلى ابتدائية أول نوفمبر يوم 2016/03/15، بهدف التعرف على مجتمع الدراسة واختبار مجموعة البحث، تم استقبالنا من طرف المدير إذ توجهنا إلى الأقسام السنة الثالثة ابتدائي وبهدف اللقاء بالمعلمين وشرح أهداف دراستنا لهم ومحاولة تحديد بعض الأقسام التي سنجري فيها الدراسة.
- **المرحلة الثانية:** ابتداء من يوم 2016/04/02 تم التوجه إلى الأقسام المختارة من أجل التطبيق أدوات دراستنا، إذ تم تطبيق اختبار عسر القراءة "نص العطلة" من أجل تشخيص التلاميذ المعسرين قرائيا، تم وضع طاولة بجانب المكتب وذلك بهدف التطبيق الأمثل للاختبار وسماع التلاميذ جيدا، تم طرح تعليمة الاختبار على التلاميذ وكان التطبيق فرديا استغرق تطبيق الاختبار يومين شمل فيها أربعة أقسام من السنة الثالثة ابتدائي على عينة قوامها 128 تلميذا.

بعد تنقيط الاختبار وجدنا عشرين تلميذا يعانون من صعوبات في القراءة، ثم تم تطبيق اختبار رسم الرجل عليهم من أجل استبعاد الحالات التي يكون ذكاؤها أقل من المتوسط، إذ تم استبعاد تلميذين ليبقى 18 تلميذا تم اختيار 4 تلاميذ منهم على أساس مؤشر القراءة، إذ تم اختبار أكثر الحالات عسرا، وذلك بهدف تطبيق منهج دراسة الحالة عليهم.

وفق لمنهج دراستنا قمنا باختيار أربعة حالات من ذوي العسر القرائي والذكاء العادي أو فوق العادي.

- **المرحلة الثالثة:** انطلاقا من يوم 2016/05/02 تم الانطلاق في تطبيق اختباري العلاقات المكانية والقدرة المكانية، إذ تم تطبيقهما على أربع حالات من المعسرين قرائيا وأربع حالات من العاديين تم اختيارهم بشكل قصدي بعد تطبيق اختبار الذكاء عليهم، وكان التطبيق خلال يومين.
  ليتم بعدها تنقيط الاختبارين المطبقين.
- تم الاعتماد على اختبارين وذلك بهدف التأكد من النتائج ودعمها بهدف الوصول إلى تشخيص أكثر موضوعية.

6

الفصل السادس:

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج الحالات وتحليلها

2- تحليل ومناقشة الفرضيات

3- الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد التطرق إلى الفصل الرابع الذي يحتوي على الإجراءات الميدانية للدراسة، سنقوم في هذا الفصل بعرض نتائج الحالات وتحليلها وتفسيرها وفق فرضيات الدراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة.

1-عرض نتائج الحالات:

1-1 عرض نتائج الحالات المعسرة قرائيا:

1-1-1 الحالة الأولى:

أ- **تقديم الحالة:** غ ج تلميذ في السنة الثالثة يبلغ من العمر 8 سنوات، يتميز بمستوى ذكاء فوق المتوسط يقدر ب:118 درجة.

لا يعاني من أي مشاكل نفسية أو اجتماعية أو أي أمراض أو إعاقات حسب ما ذكر في الدفتر الصحي المدرسي للحالة، كان مشواره الدراسي عاديا ونتائجه جيدة، حسب ما ورد في دفتره المدرسي.

ب-**عرض نتائج الحالة الأولى:**

الحالة رقم 01	العمر بالأشهر	زمن القراءة بالثواني	عدد الأخطاء في القراءة	مؤشر القراءة السليمة بدلالة الزمن	درجة اختبار إدراك العلاقات المكانية	درجة اختبار إدراك القدرة المكانية
غ ج	96	1124 ثا	44	7	4	10

جدول رقم (01): يوضح نتائج الحالة الأولى

ج-تحليل نتائج اختبار القراءة:

يظهر من خلال نتائج اختبار القراءة أن زمن القراءة هو: 1124ثانية وهو أكبر من المدة المعيارية 180 ثانية، وعدد الأخطاء هو 44 وحدة مورفولوجية من 267 وحدة مورفولوجية، ودرجة القراءة بدلالة الزمن هي 7 وهي أقل من الدرجة المعيارية 55، ومنه يظهر لنا أن الحالة معسرة قرائيا.

د-تحليل نتائج اختبار العلاقات المكانية:

يتضح من خلال نتائج الاختبار أن عدد الأجوبة الصحيحة هي 4 من أصل 18، أي بنسبة 22%، ومنه يتضح أن درجة إدراك العلاقات المكانية ضعيفة.

هـ-تحليل نتائج اختبار القدرة المكانية:

نلاحظ من خلال نتائج الاختبار فإن الدرجة المتحصل عليها هي 10 في حين الدرجة الكلية هي 69 ومنه نلاحظ أن القدرة المكانية لدى الحالة ضعيفة.

و-الاستنتاج:

نستنتج من خلال ما سبق وحسب نتائج الاختبارات وتحليلها، أن الحالة رقم (01): ج غ تعاني من عسر القراءة وصعوبة في إدراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية، أي أنها تعاني من صعوبة في الإدراك البصري أو الأفنوزيا البصرية.

1-1-2 الحالة الثانية:

أ- **تقديم الحالة:** غ هـ تلميذة في السنة الثالثة تبلغ من العمر 9 سنوات، تتميز بمستوى ذكاء فوق المتوسط يقدر ب:130 درجة.

لا تعاني من أي مشاكل نفسية أو اجتماعية أو أي أمراض أو إعاقات حسب ما ذكر في الدفتر الصحي المدرسي للحالة، كان مشوارها الدراسي عاديا ونتائجها جيدة، حسب ما ورد في دفتره المدرسي.

ب-عرض نتائج الحالة الثانية:

الحالة رقم 02	العمر بالأشهر	زمن القراءة بالثواني	عدد الأخطاء في القراءة	مؤشر القراءة السليمة بدلالة الزمن	درجة اختبار إدراك العلاقات المكانية	درجة اختبار إدراك القدرة المكانية
غ هـ	108	613 ثا	49	13	1	14

جدول رقم (02): يوضح نتائج الحالة الثانية

ج-تحليل نتائج اختبار القراءة:

يظهر من خلال نتائج اختبار القراءة أن زمن القراءة هو: 613 ثانية وهو أكبر من المدة المعيارية 180 ثانية، وعدد الأخطاء هو 49 وحدة مورفولوجية من 267 وحدة مورفولوجية، ودرجة القراءة بدلالة الزمن هي 13 وهي أقل من الدرجة المعيارية 55، ومنه يظهر لنا أن الحالة معسرة قرائيا.

د-تحليل نتائج اختبار العلاقات المكانية:

يتضح من خلال نتائج الاختبار أن عدد الأجوبة الصحيحة هي 1 من أصل 18، أي بنسبة 11%، ومنه يتضح أن درجة إدراك العلاقات المكانية ضعيفة.

هـ-تحليل نتائج اختبار القدرة المكانية:

نلاحظ من خلال نتائج الاختبار بأن الدرجة المتحصل عليها هي 14 في حين الدرجة الكلية هي 69 ومنه نلاحظ أن القدرة المكانية لدى الحالة ضعيفة.

و-الاستنتاج:

نستنتج من خلال ما سبق وحسب نتائج الاختبارات وتحليلها، أن الحالة رقم (02): غ هـ تعاني من عسر القراءة وصعوبة في إدراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية، أي أنها تعاني من صعوبة في الإدراك البصري أو الأفنوزيا البصرية.

1-1-3 الحالة الثالثة:

أ- **تقديم الحالة:** هـ ع تلميذ في السنة الثالثة يبلغ من العمر 10 سنوات، يتميز بمستوى ذكاء فوق المتوسط يقدر ب:122 درجة.

لا يعاني من أي مشاكل نفسية أو اجتماعية أو أي أمراض أو إعاقات حسب ما ورد في الدفتر الصحي المدرسي للحالة، كان مشواره الدراسي عاديا ونتائجه جيدة، حسب ما ورد في دفتره المدرسي.

ب-عرض نتائج الحالة الثالثة:

الحالة رقم 03	العمر بالأشهر	زمن القراءة بالثواني	عدد الأخطاء في القراءة	مؤشر القراءة السليمة بدلالة الزمن	درجة اختبار إدراك العلاقات المكانية	درجة اختبار إدراك القدرة المكانية
هـ ع	120	560 ثا	34	15	5	22

جدول رقم (03): يوضح نتائج الحالة الثالثة

ج-تحليل نتائج اختبار القراءة:

يظهر من خلال نتائج اختبار القراءة أن زمن القراءة هو: 560 ثانية وهو أكبر من المدة المعيارية 180 ثانية، وعدد الأخطاء هو 34 وحدة مورفولوجية من 267 وحدة مورفولوجية، ودرجة القراءة بدلالة الزمن هي 15 وهي أقل من الدرجة المعيارية 55، ومنه يظهر لنا أن الحالة معسرة قرائيا.

د-تحليل نتائج اختبار العلاقات المكانية:

يتضح من خلال نتائج الاختبار أن عدد الأجوبة الصحيحة هي 5 من أصل 18، أي بنسبة 27%، ومنه يتضح أن درجة إدراك العلاقات المكانية ضعيفة.

هـ-تحليل نتائج اختبار القدرة المكانية:

نلاحظ من خلال نتائج الاختبار بأن الدرجة المتحصل عليها هي 22 في حين الدرجة الكلية هي 69 ومنه نلاحظ أن القدرة المكانية لدى الحالة ضعيفة.

و-الاستنتاج:

نستنتج من خلال ما سبق وحسب نتائج الاختبارات وتحليلها، أن الحالة رقم (03): هـ ع تعاني من عسر القراءة وصعوبة في إدراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية، أي أنها تعاني من صعوبة في الإدراك البصري أو الأقنوزيا البصرية.

4-1-1 الحالة الرابعة:

أ- **تقديم الحالة:** م خ تلميذة في السنة الثالثة تبلغ من العمر 10 سنوات، تتميز بمستوى ذكاء فوق المتوسط يقدر ب:122 درجة.

لا تعاني من أي مشاكل نفسية أو اجتماعية أو أي أمراض أو إعاقات حسب ما ورد في الدفتر الصحي المدرسي للحالة، كان مشوارها الدراسي عاديا ونتائجها جيدة، حسب ما ورد في دفتره المدرسي.

ب-عرض نتائج الحالة الرابعة:

الحالة رقم 04	العمر بالأشهر	زمن القراءة بالثواني	عدد الأخطاء في القراءة	مؤشر القراءة السليمة بدلالة الزمن	درجة اختبار إدراك العلاقات المكانية	درجة اختبار إدراك القدرة المكانية
م خ	120	363 ثا	23	25	2	26

جدول رقم (04): يوضح نتائج الحالة الرابعة

ج- تحليل نتائج اختبار القراءة:

يظهر من خلال نتائج اختبار القراءة أن زمن القراءة هو: 363 ثانية وهو أكبر من المدة المعيارية 180 ثانية، وعدد الأخطاء هو 23 وحدة مورفولوجية من 267 وحدة مورفولوجية، ودرجة القراءة بدلالة الزمن هي 25 وهي أقل من الدرجة المعيارية 55، ومنه يظهر لنا أن الحالة معسرة قرائيا.

د-تحليل نتائج اختبار العلاقات المكانية:

يتضح من خلال نتائج الاختبار أن عدد الأجوبة الصحيحة هي 2 من أصل 18،ومنه يتضح أن درجة إدراك العلاقات المكانية ضعيفة.

هـ-تحليل نتائج اختبار القدرة المكانية:

نلاحظ من خلال نتائج الاختبار بأن الدرجة المتحصل عليها هي 26 في حين الدرجة الكلية هي 69 ومنه نلاحظ أن القدرة المكانية لدى الحالة متوسطة.

و-الاستنتاج:

نستنتج من خلال ما سبق وحسب نتائج الاختبارات وتحليلها، أن الحالة رقم (04): م خ تعاني من عسر القراءة وصعوبة في إدراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية، أي أنها تعاني من صعوبة في الإدراك البصري أو الأقنوزيا البصرية.

2-1 عرض نتائج العاديين:

1-2-1 الحالة الأولى:

أ- **تقديم الحالة:** س ر تلميذة في السنة الثالثة تبلغ من العمر 8 سنوات، تتميز بمستوى ذكاء فوق المتوسط يقدر ب:134 درجة.

لا تعاني من أي مشاكل نفسية أو اجتماعية أو أي أمراض أو إعاقات حسب ما ورد في الدفتر الصحي للحالة، كان مشوارها الدراسي عاديا ونتائجها جيدة، حسب ما ورد في دفتره المدرسي.

ب-**عرض نتائج الحالة الأولى:**

الحالة رقم 05	العمر بالأشهر	زمن القراءة بالثواني	عدد الأخطاء في القراءة	مؤشر القراءة السليمة بدلالة الزمن	درجة اختبار إدراك العلاقات المكانية	درجة اختبار إدراك القدرة المكانية
س ر	96	168 ثا	2	58	7	34

جدول رقم (05): يوضح نتائج الحالة الأولى

ج-تحليل نتائج اختبار القراءة:

يظهر من خلال نتائج اختبار القراءة أن زمن القراءة هو: 168 ثانية وهو أقل من المدة المعيارية 180 ثانية، وعدد الأخطاء هو 2 وحدة مورفولوجية من 267 وحدة مورفولوجية، ودرجة القراءة بدلالة الزمن هي 58 وهي أكبر من الدرجة المعيارية 55، ومنه يظهر لنا أن الحالة من القراء العاديين.

د-تحليل نتائج اختبار العلاقات المكانية:

يتضح من خلال نتائج الاختبار أن عدد الأجوبة الصحيحة هي 7 من أصل 18، ومنه يتضح أن درجة الحالة متوسطة في العلاقات المكانية.

هـ-تحليل نتائج اختبار القدرة المكانية:

نلاحظ من خلال نتائج الاختبار بأن الدرجة المتحصل عليها هي 34 في حين الدرجة الكلية هي 69 ومنه نلاحظ أن القدرة المكانية لدى الحالة متوسطة.

و-الاستنتاج:

نستنتج من خلال ما سبق وحسب نتائج الاختبارات وتحليلها، أن الحالة رقم (01): س ر من القراءة الجيدين ولا تعاني من صعوبة في إدراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية، أي أن الإدراك البصري أو القنوزيا البصرية جيدة بالنسبة للنتائج.

2-2-1 الحالة الثانية:

أ- **تقديم الحالة:** ق أ تلميذة في السنة الثالثة تبلغ من العمر 9 سنوات، تتميز بمستوى ذكاء فوق المتوسط يقدر ب:127 درجة.

لا تعاني من أي مشاكل نفسية أو اجتماعية أو أي أمراض أو إعاقات حسب ما ورد في الدفتر الصحي للحالة، كان مشوارها الدراسي عاديا ونتائجها جيدة، حسب ما ورد في دفتره المدرسي.

ب-عرض نتائج الحالة الثانية:

الحالة رقم 06	العمر بالأشهر	زمن القراءة بالثواني	عدد الأخطاء في القراءة	مؤشر القراءة السليمة بدلالة الزمن	درجة اختبار إدراك العلاقات المكانية	درجة اختبار إدراك القدرة المكانية
ق أ	108	126 ثا	8	80	8	34

جدول رقم (06): يوضح نتائج الحالة الثانية

ج-تحليل نتائج اختبار القراءة:

يظهر من خلال نتائج اختبار القراءة أن زمن القراءة هو: 126 ثانية وهو أقل من المدة المعيارية 180 ثانية، وعدد الأخطاء هو 8 وحدة مورفولوجية من 267 وحدة مورفولوجية، ودرجة القراءة بدلالة الزمن هي 80 وهي أكبر من الدرجة المعيارية 55، ومنه يظهر لنا أن الحالة من القراء العاديين.

د-تحليل نتائج اختبار العلاقات المكانية:

يتضح من خلال نتائج الاختبار أن عدد الأجوبة الصحيحة هي 8 من أصل 18، ومنه يتضح أن درجة الحالة متوسط في إدراك العلاقات المكانية.

هـ-تحليل نتائج اختبار القدرة المكانية:

نلاحظ من خلال نتائج الاختبار فإن الدرجة المتحصل عليها هي 34 في حين الدرجة الكلية هي 69 ومنه نلاحظ أن القدرة المكانية لدى الحالة متوسطة.

و-الاستنتاج:

نستنتج من خلال ما سبق وحسب نتائج الاختبارات وتحليلها، أن الحالة رقم (02): ق أ من القراءة الجيدين ولا تعاني من صعوبة في إدراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية، أي أن الإدراك البصري أو القنوزيا البصرية جيدة بالنسبة للنتائج.

3-2-1 الحالة الثالثة:

أ- **تقديم الحالة:** ق ل تلميذ في السنة الثالثة يبلغ من العمر 9 سنوات، يتميز بمستوى ذكاء فوق المتوسط يقدر ب:130 درجة.

لا يعاني من أي مشاكل نفسية أو اجتماعية أو أي أمراض أو إعاقات حسب ما ورد في الدفتر الصحي المدرسي للحالة، كان مشواره الدراسي عاديا ونتائجه جيدة، حسب ما ورد في دفتره المدرسي.

ب-عرض نتائج الحالة الثالثة:

الحالة رقم 07	العمر	زمن القراءة بالثواني	عدد الأخطاء في القراءة	مؤشر القراءة السليمة بدلالة الزمن	درجة اختبار إدراك العلاقات المكانية	درجة اختبار إدراك القدرة المكانية
ق ل	108	134 ثا	10	71	9	30

جدول رقم (07): يوضح نتائج الحالة الثالثة

ج-تحليل نتائج اختبار القراءة:

يظهر من خلال نتائج اختبار القراءة أن زمن القراءة هو: 134 ثانية وهو أقل من المدة المعيارية 180 ثانية، وعدد الأخطاء هو 10 وحدة مورفولوجية من 267 وحدة مورفولوجية، ودرجة القراءة بدلالة الزمن هي 71 وهي أكبر من الدرجة المعيارية 55، ومنه يظهر أن الحالة من القراء العاديين.

د-تحليل نتائج اختبار العلاقات المكانية:

يتضح من خلال نتائج الاختبار أن عدد الأجوبة الصحيحة هي 9 من أصل 18، ومنه يتضح أن درجة الحالة متوسطة في العلاقات المكانية.

-تحليل نتائج اختبار القدرة المكانية:

نلاحظ من خلال نتائج الاختبار بأن الدرجة المتحصل عليها هي 30 في حين الدرجة الكلية هي 69 ومنه نلاحظ أن القدرة المكانية لدى الحالة متوسطة.

و-الاستنتاج:

نستنتج من خلال ما سبق وحسب نتائج الاختبارات وتحليلها، أن الحالة رقم (03): ق ل من القراءة الجيدين ولا تعاني من صعوبة في إدراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية، أي أن الإدراك البصري أو القنوزيا البصرية جيدة بالنسبة للنتائج.

1-2-1 الحالة الرابعة:

أ- **تقديم الحالة:** ع ع تلميذ في السنة الثالثة يبلغ من العمر 9 سنوات، تتميز بمستوى ذكاء فوق المتوسط يقدر ب:127 درجة.

لا يعاني من أي مشاكل نفسية أو اجتماعية أو أي أمراض أو إعاقات حسب ما ورد في الدفتر الصحي المدرسي للحالة، كان مشواره الدراسي عاديا ونتائجه جيدة، حسب ما ورد في دفتره المدرسي.

ب-**عرض نتائج الحالة الرابعة:**

الحالة رقم 08	العمر بالأشهر	زمن القراءة بالثواني	عدد الأخطاء في القراءة	مؤشر القراءة السليمة بدلالة الزمن	درجة اختبار إدراك العلاقات المكانية	درجة اختبار إدراك القدرة المكانية
ع ع	108	141 ثا	7	68	7	30

جدول رقم (08): يوضح نتائج الحالة الرابعة

ج-تحليل نتائج اختبار القراءة:

يظهر من خلال نتائج اختبار القراءة أن زمن القراءة هو: 141 ثانية وهو أقل من المدة المعيارية 180 ثانية، وعدد الأخطاء هو 7 وحدة مورفولوجية من 267 وحدة مورفولوجية، ودرجة القراءة بدلالة الزمن هي 68 وهي أكبر من الدرجة المعيارية 55، ومنه يظهر لنا أن الحالة من القراء العاديين.

د-تحليل نتائج اختبار العلاقات المكانية:

يتضح من خلال نتائج الاختبار أن عدد الأجوبة الصحيحة هي 7 من أصل 18، ومنه يتضح أن درجة الحالة متوسطة في العلاقات المكانية.

هـ-تحليل نتائج اختبار القدرة المكانية:

نلاحظ من خلال نتائج الاختبار فإن الدرجة المتحصل عليها هي 30 في حين الدرجة الكلية هي 69 ومنه نلاحظ أن القدرة المكانية لدى الحالة متوسطة.

و-الاستنتاج:

نستنتج من خلال ما سبق وحسب نتائج الاختبارات وتحليلها، أن الحالة رقم (04): ع ع من القراءة الجيدين ولا تعاني من صعوبة في إدراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية، أي أن الإدراك البصري أو القنوزيا البصرية جيدة بالنسبة للنتائج.

2-تفسير النتائج وفق الفرضيات ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة:

2-1-تفسير النتائج وفق الفرضية الأولى:

- **نص الفرضية الأولى: "يوجد اضطراب في القنوزيا البصرية لدى تلاميذ المعسرين قرائيا":**

من النتائج السابقة نستنتج أن التلاميذ ذوي العسر القرائي يعانون بوجه عام من اضطراب القنوزيا البصرية أي الأقنوزيا البصرية، إذ يعانون بوجه خاص من صعوبات القدرة المكانية والعلاقات المكانية، وهذا ما تتفق معه دراسة "**صقر 1992**"، والتي قامت بدراسة الجوانب المعرفية (الانتباه، الادراك، التذكر) عند عينات من الأطفال في الصفين الثالث والرابع ابتدائي يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والحساب، وأشارت النتائج إلى أن أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والحساب يعانون من هذه الصعوبات في كل من الانتباه والادراك البصري.

كذلك بالنسبة ل "**دراسة هاربر 1979**": والتي تناولت الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم وبعض العمليات الادراكية مثل الادراك البصري وقد كشفت النتائج على تأثير هذه الوظائف على مستوى تعلم الأطفال.

2-2-تفسير النتائج وفق الفرضية الثانية:

- **نص الفرضية الثانية: "توجد فروق في القنوزيا البصرية بين التلاميذ المعسرين القرائيا والعاديين":**

ومن النتائج السابقة نجد أن التلاميذ ذوي العسر القرائي يعانون من بعض الصعوبات على مستوى القنوزيا البصرية مقارنة بالعاديين، فقد أشارت النتائج على وجود ضعف في القدرة المكانية والعلاقات المكانية عند المعسرين قرائيا بينما كانت متوسطة لدى العاديين وهذا الفرق قليل الحدة، وهذا ما تتفق معه نتائج دراسة "**خديجة بن فليس**" والتي توصلت إلى وجود فروق جوهرية في أداء العمليات المعرفية (الادراك والذاكرة البصريين) بين الأطفال العاديين ونظائراهم من ذوي صعوبات التعلم.

2-3-تفسير النتائج وفق الفرضية الثالثة:

- **نص الفرضية الثالثة: "توجد فروق في القنوزيا البصرية بين الذكور المعسرين والاناث المعسرات قرائيا":**

من خلال النتائج فإن نسبة القنوزيا البصرية لا تختلف باختلاف الجنس، وذلك يرجع إلى الاشتراك البيئي التعليمي الواحد والمنهج الدراسي الواحد، وهو ما تتفق مع نتائج دراسة سينغ وتشان الذي توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في القدرة المكانية، ودراسة سيان 2009 بدوره توصل إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الأداء للقدرة المكانية (**ماحي أسماء، 2013، ص70**)، وقد يعود عدم وجود فروق إلى قلة الحالات في هذه الدراسة.

من خلال كل ما سبق يتبين أن الفرضيات (1) و(2) تحققت أي:

- هناك اضطراب في القنوزيا البصرية لدى المعسرين قرائيا.
- هناك فروق في القنوزيا البصرية بين التلاميذ المعسرين قرائيا والعاديين.

تحققت، أما بالنسبة للفرضية (3) لم تتحقق أي:

- لا توجد فروق في القنوزيا البصرية بين الذكور المعسرين والاناث المعسرات قرائيا.

ومنه نستنتج أن عسر القراءة يعود إلى قصور في بعض العمليات الادراكية خاصة منها الادراك البصري أو التعرف البصري كما تسمى القنوزيا البصرية، ولا ندعي أي تعميم لنتائج هذه الدراسة وذلك لضيق حدودها الزمانية والمكانية والبشرية.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام

لقد حاولت دراستنا البحث في طبيعة القنوزيا البصرية وعسر القراءة لدى المعسرين قرائيا، في ضوء دراسة الفروق في القنوزيا البصرية بين المعسرين قرائيا والعاديين، لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي وهذا وفق اتباع عدة معايير منها: أن يكون الذكاء عاديا، وأن تكون الحالات بدون إعاقات أو أمراض، وأن يكون الوضع الاجتماعي والثقافي عاديا، ومن أجل تحقيق أهدف الدراسة قمنا باستعمال: اختبار نص "العطلة" من أجل تشخيص المعسرين قرائيا، واختبار مكعبات كوس المأخوذ من القسم الأدائي لبطارية وكسلر والذي يقيس البنية المكانية، واختبار إدراك العلاقات المكانية للدكتور ناجي محمد حسن، حاولنا الربط بين القنوزيا البصرية كمصطلح مع الاختبارين: القدرة المكانية والعلاقات المكانية وهذا لعدم وجود اختبار محدد لقياس القنوزيا كمصطلح محدد لدى الأطفال (وهذا على حسب علم الباحثتين) باعتبار أن القنوزيا البصرية تسمى بالإدراك البصري، والتطبيق على مجموعة البحث والتي تكونت من 8 حالات (4 معسرين قرائيا و4 عاديين).

ولقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يوجد اضطراب في القنوزيا البصرية لدى التلاميذ المعسرين قرائيا.
- توجد فروق في القنوزيا البصرية بين التلاميذ المعسرين قرائيا والعاديين إلا أن هذه الفروق طفيفة، إذ كان مستوى الحالات من العاديين متوسطا ولم يرق إلى المستوى الجيد.
- لا توجد فروق في القنوزيا البصرية بين الذكور والاناث المعسرين قرائيا.

وهذا ما يقودنا إلى استنتاج أن اضطراب عسر القراءة يمكن أن يعود إلى قصور في بعض العمليات الادراكية وانطلاقا مما توصلت إليه نتائج دراستنا بوجود بعض الضعف في القدرة المكانية والعلاقات المكانية وهذا ما تتفق معه دراسة " **هاربر 1979**": التي تناولت الفروق بين الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم والأطفال العاديين بالنسبة للوظائف الادراكية مثل الإدراك البصري والحركي وبعض القدرات النفسية والحركية، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يؤكد على تأثير هذه الوظائف على مستوى تعلم الأطفال، وكذلك دراسة "**ميلر وميرسر 1994**" والتي أكد فيها على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون بوجه عام من بعض الصعوبات الادراكية والبصرية المكانية (**بن فليس خديجة، ب س، ص18**)

لكن حين نكون في وجه مقارنة القنوزيا البصرية بين المعسرين والعاديين فإننا نجد فرقا طفيفا بينهما، وهذا يقودنا إلى أن هناك عوامل أخرى تتدخل في اضطراب عسر القراءة وغيرها من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية منها والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعمليات المعرفية، ومنه فإن المحيط المدرسي يعتبر أهم عامل لتنمية القدرات المعرفية، لذا يمكننا القول أن الأسباب التي قد تعود إلى ظهور هذه الصعوبات هي عدم كفاءة المنهج الدراسي والمحيط التعليمي في تنمية القدرات المعرفية والتي تعتبر العمليات الأولية التي يبنى عليها التعلم الأكاديمي، وهذا ما وجدناه في دراسة: "**دراسة أنور الشرقاوي (1987) بعنوان** "**العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، إذ توصلت الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وإرجاعها إلى المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل.

كما أن هناك دراسات تعارض الدراسة الحالية منها:

دراسة "Anne van Haut": والتي أشارت إلى أن الفرضية القائلة بصعوبة المعالجة الفضاء–بصرية يجب التخلي عنها بالنسبة للمعسرين قرائيا بل على العكس وجد تفوق في المعالجة الفضاء–البصرية بالنسبة للمعسرين قرائيا.

ودراسة "Laresen et Hammill" والتي خلصت إلى أن العلاقة بين الادراك البصري والتعلم المدرسي علاقة ضعيفة.

ودراسة "محمد هويدي" والتي أشارت إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الادراك البصري **(خابط نورالدين، 2014، ص108)**.

مع هذا يبقى هناك تساؤل وراء أسباب عسر القراءة، والحاجة إلى توسيع نطاق البحث بدراسات

متنوعة ومختلفة من حيث العينة والمنهج لنحاول كشف على الغموض هذا الاضطراب.

وعليه يمكننا اقتراح بعض التوصيات والاقتراحات على ضوء ما توصلت إليه نتائج دراستنا:

- إعداد برامج متنوعة ومختلفة من طرف المختصين لتنمية القدرات المعرفية، كإنشاء ركن للتعلم داخل الصف يتم فيه التعلم على شكل مجموعات وتدريب التلميذ الضعيف على المهارات المعرفية كالإدراك من خلال مهام وأنشطة تخدم القراءة.
- استغلال الوظائف المعرفية بأساليب مختلفة لجذب التلاميذ نحو القراءة.
- اختيار مواد تعليمية بسيطة تعين التلميذ على التدريبات القرائية والكتابية المطلوبة.
- البدء المبكر في معالجة الضعف ونوع الأساليب العلاجية (المعالجة فردية أو جماعية).
- الحرص على إعداد قوائم للكلمات المتماثلة وتدوينها في مجموعات بها سمة مشتركة مثل: التماثل البصري، أو تجانس في الحروف، أو الحروف المتشابهة...
- الحرص على وجود تدريبات إثرائية وعلاجية من خلال الواجبات الصفية والمنزلية.

أما على الصعيد البحث العلمي:

- نقترح إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تخدم مجال الصعوبات بشكل عام وصعوبات التعلم الأكاديمية بوجه خاصة، التنوع والاختلاف في الأدوات والأساليب البحثية العلمية.
- إنشاء مراكز وجمعيات للتشخيص والعلاج لذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- قائمة المراجع باللغة العربية:

1-1- الكتب:

1-أحمد محمد عبد الخالق (1990)، **أسس علم النفس**، ط3، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.

2--أبو حامد ناصر (2011)، **اختبارات الذكاء** (الدليل، المرجع الميداني)، ط1، عالم الكتب، الاردن.

3-أحمد السيد علي وبدر فائقة (2001)، **الإدراك الحسي والبصري والسمعي**، ط 1، مركز آيات للكومبيوتر والطباعة، مصر.

4-أرنوف ويتيح (1992)، **مقدمة في علم النفس** ترجمة الآشول عادل عز الدين وأخرون، ب ط، ب دار نشر، ب ب.

5-السيد خالد عبد الرزاق (2003)، **سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العادين والمعاقين**، ط 1، دار الفكر، الأردن.

6-المغازي عجاج خيري (1989)، **صعوبات القراءة والفهم القرائي**، ط 2، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

7-عاقل فاخر (1991)، **الإدراك**، ب ط، دار الهلال، بيروت، ب س.

8-عبد الخالق أحمد دويدار عبد الفتاح (1999)، **علم النفس (اصوله ومبادئه)**، المكتبة الأنجلو المصرية، ب ط، القاهرة.

9-السيد سليمان عبد الحميد (2003)، **الإدراك البصري وصعوبات التعلم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

10-عبد الكريم حمزة أحمد (2008)، **سيكولوجية عسر القراءة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

11-عبيدات محمد وآخرون (1999)، **منهجية البحث العلمي**، ط 2، دار وائل للنشر، الأردن.

12-عبد الخالق أحمد محمد (2002)، **أسس علم النفس**، ط3، در المعرفة الجامعية، ب ب.

13-عبد المجيد ابراهيم مروان (2000)، **اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة وراق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

14-عبد الفتاح حافظ نبيل (1998)، **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي** ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

15-العيسي إسماعيل (1992)، **اللغة عند الطفل**، ط1، المطبعة الجزائرية للسجلات والجرائد بوزريعة، الجزائر.

16-الزيات فتحي (1998) **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** ط1، مكتبة النهضة المصرية.

17-الزيات فتحي (1996) ، **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي** ط 1، دار النشر للجماعات، مصر.

18-السيد عبد الحميد ليمان (2000) **صعوبات التعلم تاريخيا مفهومها تشخيصها وعلاجها**، ط1 دار الفكر العربي.

19-البطاينة أسامة محمد واخرون (2005)، **صعوبات التعلم النظرية والتطبيقية** ط 1، دار المسيرة للنشر، الأردن

20-بهي السيد فؤاد (1978)، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط 1، دار الفكر العربي، الأردن.

21-بوفاتح محمد داودي محمد (2007)، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار ومكتبة الأوراسية، ط1، الجزائر.

22-بهي لسيد فؤاد (1998)، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، ط 2، دار الفكر العربي، الأردن.

23-بوحفص عبد الكريم (2009)، **دليل الطالب لإعداد والإخراج البحث العلمي**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون.

24-باظة آمال عبد السميع (2002) ،النمو **النفسي للأطفال و المراهقين** ، مكتبة الانجلو المصرية،.

25-جابر عبدالحميد جابر، علاء الدين كفافي (1995)، **معجم علم النفس والطب النفسي** ، الجزء السابع ، دار النهضة العربية، القاهرة.

26-راضي الوقفي (2001) ،**الصعوبات التعلمية في اللغة العربية** ط1 منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان.

27-راضي الوقفي (2000)، **مقدمة في علم النفس**، ط 4 دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

28-روبرت سولسو (1996)، علم **النفس المعرفي، ترجمة:** الصبوة محمد نجيب، وآخرون دار الفكر الحديث الكويت.

29-ردجي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم (2000)، مناهج **واساليب البحث العلمي** (النظرية والتطبيق)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

30-را يبر فان، ترجمة صلاح الدين لطفي (1960)، **مساعدة الطفل على إيجاد الكلام**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

31-سيد محمد طواب (1998)، **النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته**، ب ط، دار المعرفة الجامعية، مصر.

32-عجاج خيري المغازي (1998)، **صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)**، الزهرة، ط1، القاهرة.

34-عبد العظيم الطويل عزت (1999)، **معالم علم النفس المعاصر**، ط 2، دار الوفاء دنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

35-علي عوينات (1992)، **صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة دراسة ميدانية**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون.

36-عاقل فاخر (1991)، **الإدراك**، ط1، دار الهلال، بيروت.

37-عبد الخالق أحمد محمد(2002)، **أسس علم النفس**، ط3، دار المعرفة الجامعية.

38-عبد الرحمان عدس ومحي الدين توق (1992)، **مدخل إلى علم النفس**، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

39-عبيدات محمد (1999)، **منهجية البحث العلمي** (المراحل والقواعد والتطبيقات)، ط 1، دار وائل لنشر، عمان.

40-عزيزي عبد السلام (2003)، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، ط 1، دار ريحان للنشر والتوزيع، الجزائر.

41 -أحمد عواد (1997)، **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم** ، ط 1، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع الاسكندرية.

42-حافظ نبيل عبد الفتاح (1998)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ب ط، مكتبة اهرام الشرق، مصر.

43-مصطفى فهمي (1971)، **الإنسان وصحته النفسية**، ط1، دار الطباعة الحديث، القاهرة.

44-كامحي آلان (1998)، **صعوبات القراءة (منظور لغوي تطوري)**، ط1، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

45-محمد حاسم محمد(2004)، **النمو والطفولة في رياض الأطفال**، ط1، مكتبة دار الثقافة.

46.بسام بني يونس وآخرون (2004)، **طرق دراسة الطفل**، ط1، دار الميسرة لنشر والتوزيع، عمان.

2-1 المذكرات والرسائل الجامعية:

47-الصبوة محمد نجيب (1987) "**سرعة الإدراك البصري لدى الفصاميين والأسوياء**"، رسالة دكتورا غير منشورة كلية الآداب جامعة القاهرة.

48-العتر فكري محمد حسن(ب س) "**العلاقة بين الإدراك البصري والمؤثرات العامة للارتقاء العقلي لدى الأطفال الرضع في السنة الأولى من العمر**"، أطروحة ماجيستر، كلية الآداب جامعة القاهرة.

49-عياد مسعودة (2003/2002) "**اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل عسير_القراءة لد الطفل في المرحلة الابتدائية**" أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة.

50-جلجل عبد المجيد، نصرة محمد (1994) "**العسر القرائي الدسليكسيا دراسة تشخيصية علاجية**" ط1 دكتوراه منقحة، منشورة جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ، مصر.

51-جنان أمين (2012/2011)" **دراسة عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

52-بوجمل طاهر (2014/2013)" **القدرة المكانية لدى عينة من ذوي التخلف العقلي البسيط** "، رسالة ماستر غير منشورة، جامعة الأغواط.

53-بو قصة عمر (2004/2003) " **الادراك البصري لدى الفصاميين**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة.

54-بن صافية آمال (2011/2012) " **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة**""، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

55-بن فليس خديجة "**أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريان دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات)**"، قسنطينة .

56-حاج صبري فاطمة الزهراء (2005/2004) "**عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة،.

57-خابط نور الدين (2015/2014) "**الادراك البصري الموجه عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي مقارنة بين المعسرين قرائيا العاديين**"، رسالة ماستر غير منشورة، جامعة الاغواط.

58-ديدوني عائشة، لقلوق مليكة،(2014/2013) " **فاعلية برنامج علاجي لتنمية البنية المكانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي**"، رسالة ليسانس غير منشورة، جامعة الاغواط.

59-شيخ بلاد حنان، (2011/2010) "**تفسير القراءة النمائي عن طريق التجريد ومستوياته**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

60-عوايجية حميدة (2008/2007) " **أثر الصورة الذهنية البصرية والتعرف على الكلمات المكتوبة لدى الحبسي**"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

61-غلاب صليحة، (2012/2013) " **عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب** "، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.

62-ماحي أسماء (2014/2013) "**علاقة القدرة المكانية بذوي صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي**"، رسالة ماستر، جامعة الاغواط.

1-3 المجلات والدوريات:

63-**مجلة نافذة عتى التربية** (2005/2001) العدد 35 المركز الوطني للوثائق التربوية.

64-رضون فوقية و حسن عبد الحميد (1998)**علاقة بعض المتغيرات الأسرية و سلوك التعلق بالاستقلال النفسي عن الوالدين لدى طلاب الجامعية**، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الثامن.

65-**مجلة نافذة على التربية** (2005/2001) العدد 46 المركز الوطني للوثائق التربوية.

1-4 الموسوعات والمعاجم:

66-الحفني عبد المنعم **موسوعة علم النفس والطب النفسي** ،ط 4 مكتبة مدبولي القاهرة، مصر، ب س.

67-جابر عبد الحميد جابر و كفافي علاء الدين (1991)،**معجم علم النفس و الطب النفسي**، ج3 ، دار النهضة العربية مصر.

68-أحمد أزوي، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

69-جرجس ديب. "**الرؤية**". الموسوعة العربية، ب س، ب ب.

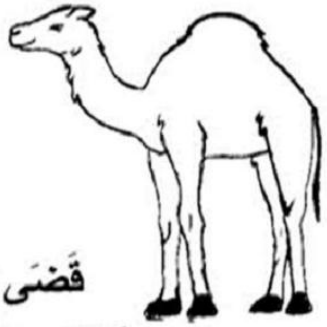
2- المراجع باللغة الأجنبية:

70-Bagot, jean Didier (1996) – **Information, sensation et perception**– Armand colin, 1ere édition, Pari

71-Brin ,Frédérique et autres (1997) **– Dictionnaire d'orthophonie** – l'ortho édition Isbergues.france

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: اختبار "نص العطلة"



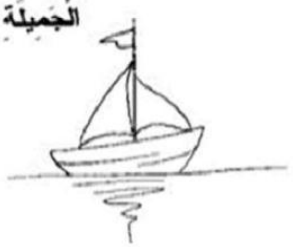
الْـعُـطْـلَـةُ

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ.لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:
إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!
سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتْ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغِرْبَانُ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتْ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتْ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ.
لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ الْقَوِيَّةِ لأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيُرْغِي وَيُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالْمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.
عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جَلُّولٍ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَ الاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.



قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن الصحراء الواسعة تعرف 18

1 2 3 4-5 6 7-8 9 10 11 12 13-14 15-16-17 18

هناك على صديقه جلول أحب كثيرا الجولات التي قام بها رفقته و بعض أبناء المدينة.....22

19-20 21 22 - 23 24 25 26 27-28 - 29 30 31 32-33 34-35 36 37 38 39-40

لعب على الكثبان الرملية و تسلق اشجار النخيل العالية.....14

41 42 43-44 45-46 47 48 49 50-51 52-53-54

عند مغيب أحد الأيام تمردت الطبيعة و هبت رياح عنيفة فارتجفت سقوف المنازل.....21

55 56 57 58-59 60-61 62-63 64 65-66 67 68 - 69 70-71-72 73 74-75

و تمايلت الأشجار و تطايرت حبات الرمال في كل اتجاه إنها زوبعة رملية.....19

76 77-78 79-80 81 82 - 83 84 85-86 87 88 89 90-91 92 93 - 94

سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة و لم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء 26

95 96-97 98 99 - 100 1-2-3 4-5 6 7 8 - 9 10 11-12 13 14 - 15 16 - 17 18 19 - 20

في الصباح هدأت الطبيعة و زال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة لم يخف فارس من تلك...27

21 22 - 23 24 - 25 26 - 27 28 29 30 - 31 32 - 33 - 34 35 - 36 37 38 39-40 41 42 - 43 44 45 46-47

الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال لقد تعود على البحر عندما يثور و يغضب...27

48-49 50-51-52 53-54 55-56 57 58 - 59 60 61 - 62 63 64 65 66 - 67 68-69 70 - 71 72 73-74

فيرغي و يزبد و ترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن و يسبح الناس في

75-76-77 78 79-80 81 82 - 83 84-85 86 87 88-89 90-91-92 93 94 - 95 96-97 98 - 99 200 1 - 2 3 - 4 5

شواطئه باطمئنان 35

6-7 8-9

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله و التحق بالمدرسة و في فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى....25

10-11 12-13 14 15 16 17-18 19 20 21 - 22 23 24 25-26 27 28-29-30 31 32-33 34

الصحراء عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر

35-36 37 38 39 40-41 42 43 44 - 45 46 47-48 49 - 50 51 - 52 - 53 54 55 56-57

الجميلة و الإستمتاع بزرقة مياهه.....33

58 - 59 - 60 61 62 - 63 64 - 65 66-67

العطلة

ورقة الفحص

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن الصحراء الواسعة تعرف هناك على صديقه جلول احب كثيرا الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة لعب على الكثبان الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية

عند مغيب احد اليام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة فارتجفت سقوف المنازل وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه انها زوبعة رملية سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة لم يخف فارس من تلك الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب فيرغي ويزبد وترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في شواطئه باطمئنان

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى الصحراء

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر الجميلة و الاستمتاع بزرقة مياهها

الملحق رقم 02: اختبار "رسم

اختبار رســـــــم الـرجـــل

الاسم / **تاريـخ الميـــــلاد /**

الصـــــــف/ **تاريـخ الإخبار /**

1	الرأس		2	العينان	
3	الانف		4	الفم	
5	الساقين		6	الذراعين	
7	التناسق الحركي للأطراف		8	الكعب	
9	الكتفين		10	الاصابع	
11	الرقبة		12	الملابس	
13	وجود الجزع		14	تناسب الرأس	
15	الشعر موجود		16	التناسق الحركي لملامح الوجه	
17	وجود تجاويف الانف		18	عدد الاصابع	
19	تناسب الذراعين		20	أربع قطع من الملابس	
21	تناسب الساقين		22	تناسب القدمين	
23	ملابس كامله بدون تناقض		24	صحة رسم الابهام	
25	الاذن		26	الرقبة متصلة بالرأس	
27	التناسق الحركي في الخطوط		28	الذراعين والساقين من بعدين	
29	الراس بدون انتظام غير مقصود		30	الخطوط متصلة اتصالا صحيحا	
31	الخطوط واضحة وقويه		32	الحذع بدون انتظام غير مقصود	
33	شكل العين ونسبتها وتناسقها		34	الاصابع من بعدين وطولهما أكبر من عرضها	
35	بروفيل بدون أخطاء، لا يوجد خلل في أحد مواقع الاعضاء		36	الذراعين والساقين متصلين بالجزع	
37	الشعر بالتفاصيل موجود على أكثر من جانب من جوانب الرأس بطريقه منظمه		38	الانف والفم من بعدين والشفتان ظاهرتان	
39	طول الجزع اطول من العرض		40	الذقن والجبهة	
41	تفاصيل الاذن وفى مكانها الصحيح		42	في البروفيل العين تنظر الى الامام	
43	قطعتان من الملابس غير شفافة		44	تفاصيل العين والحاجب والرموش	
45	تفاصيل الذقن والجبهة – الذقن بارزه		46	عدم شفافية الملابس وجود اكمام او بنطلون	
47	تقـاطيع الوجـه متناسـقة ومـن بعـدين والجانبان متشابهان		48	الذراعين والساقين بدون انتظام غير مقصود	
49	الذراعين والساقين متصلين بالجزع في مكانهما الصحيح		50	مفاصل الساقين _ الركبة او الفخذ او كلاهما التناسق نقاط التلافي	
51	بروفيل بخطأ واحد، الوضع الجانبي للجسم				

مجموع الدرجات الخام = درجه

العمر العقلي = شهر سنه

العمر الزمنى = شهر سنه

نسبة الذكاء = العمر العقلي × 100 = درجة

العمر الزمني

الملحق رقم 04 : اختبار القدرة المكانية