جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم تربية

عسر القراءة وعلاقته بالتدوير الذهني والذاكرة البصرية

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي دراسة وصفية مقارنة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطالبتين:

فطومة حموده

نعيمة بوصبيع إبراهيم

إشراف الدكتور:

أ.د. اسماعيل لعيس

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. سلاف مشري	أستاذة	رئيسا
أ. د. إسماعيل العيس	أستاذ	مشرفا
د. محمد السعيد قيسي	أستاذة	مناقشا

دورة جوان: 2016-2017

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقُه تتحقق الغايات

نحمده عز وجل أن هدانا وسدد خطانا لإتمام هذا العمل المتواضع

يطيب لنا في هذا المقام أن نتقدم بأعظم الشكر وأسمى معاني والعرفان

إلى عائلاتنا كانوا لنا نعم الموجه والمحفز.

شكر خاص إلى الأستاذ الدكتور (إسماعيل لعيس) المشرف على هذه المذكرة

لما قدمه من دعم وتوجيه ونصح لإخراج هذا العمل إلى النور

كما نعترف بالجميلُ للذين لا يمكن إلا الانحناء أمامهم للأساتذة الكرام الذين كانوا طيلة

العام النور الذي نستبصر به الطريق نحو المستقبل (فرسان الظلام).

وشكر كبير لكل من قدم العون لنا سواء من قريب أو من بعيد من أجل إتمام هذا العمل

نقدم لهم خالص الشكر والعرفان.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والتدوير الذهني والذاكرة البصرية هذين الأخيرين يعملان بصورة متوازية في عملية القراءة. كما هدفت الدراسة أيضا لمعرفة الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في عملية التدوير الذهني والذاكرة البصرية. تم اختيار مجموعة عسيري القراءة بطريقة قصدية من تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي وفق المعايير التشخيصية المعمول بها.

تم تطبيق اختبار" رافن" للذكاء واختبار القراءة للكلمات واختبار التدوير الذهني واختبار الذاكرة البصرية وتم تطبيق الاختبارات على جميع أفراد العينة للتعرف عن الفروق والعلاقة الارتباطية المحتملة بين نتائج هذه الاختبارات لدى عينة الدراسة. بالاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق وحساب معامل ارتباط "بيرسون " بين درجات الاختبارات التي طبقت على العينة باستعمال البرنامج الاحصائي SPSS النسخة 22. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القدرة القرائية من جهة والتدوير الذهني والذاكرة البصرية من جهة ثانية لدى تلاميذ سنة 4 و5 ابتدائي.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء (العاديين وعسري القراءة) في القدرة على التدوير الذهني.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء (العاديين وعسري القراءة) في القدرة على الذاكرة البصرية.

تم تفسير هذه النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، ثم تم تقديم خلاصة عامة ومجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، الذاكرة البصرية، التدوير الذهني.

Abstract:

Cette étude visait à mettre en évidence la relation entre la dyslexie d'une part et la rotation mentale et la mémoire visuelle d'autre part. Ces deux compétences activent conjointement dans le processus de la lecture. L'étude visait également à étudier les différences entre les normo lecteurs et les dyslexiques, en 4ème et en 5ème années, dans la rotation mentale et la mémoire visuelle. Les enfants dyslexiques ont été sélectionnés sur la base des critères diagnostiques en vigueur.

Un ensemble de tests ont été appliqué : le test « Raven » sur l'intelligence générale, le test de lecture de mots, test de rotation mentale et le test de la mémoire visuelle. Suivant une approche descriptive comparative, et à l'aide du programme SPSS version 22, le t-test a été utilisé pour évaluer les différences entre les deux groupes de lecteurs dans toutes les épreuves, et le coefficient de corrélation «Pearson» a été calculé pour évaluer les corrélations entre les différentes variables. Les résultats ont montré:

- l'existence d'une corrélation statistiquement significative entre la compétence en lecture d'une part et la rotation mentale et la mémoire visuelle d'autre part.

- La présence d'une différence statistiquement significative entre les deux groupes de lecteurs dans la rotation mentale.

- La présence d'une différence statistiquement significative entre les deux groupes de lecteurs dans la mémoire visuelle.

Ces résultats ont été interprétés à la lumière des études antérieures, pour ensuite fournir une conclusion générale de l'étude et un ensemble de propositions pratiques.

Mots-clés: dyslexie développementale, mémoire visuelle, rotation mentale.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	أ
الدراسة (العربية- الفرنسية)	ب
فهرس (المحتويات- الجداول- الملاحق)	ج
مقدمة	9
الجـانب النظــري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	13
2- فرضيات الدراسة	14
3- أهداف الدراسة	15
4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	15
5- الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني: عسر القراءة	
تمهيد	19
1- تعريف القراءة	19
1-1-مراحل نمو القراءة	20
1-2-القدرات التي تتدخل في النشاط القراءة	22
1-3-خصائص حروف اللغة عربية وصعوبتها	23
2-تعريف عسر القراءة	26
2-1-أنواع عسر القراءة	27
2-2-أسباب عسر القراءة	30

2-3-المدخلات العلاجية لعسر القراءة	31
خلاصة الفصل	33
الفصل الثاني: التدوير الذهني والقدرة المكانية	
تمهيد	35
1-تعريف التدوير الذهني	35
1-1فوائد التدوير الذهني	36
1-2تصنيف اختبارات التدوير الذهني	36
1-3التمثيل في التدوير الذهني	36
1-4التدوير الذهني بوضعية الذاكرة	36
1-5المنطقة الدماغية المسؤولة عن التدوير الذهني	37
2-تعريف القدرة المكانية	37
2-1-أقسام القدرة المكانية	37
2-2-العوامل المحددة للقدرة المكانية	39
2-3-الإختلافات بين الجنسين في القدرة المكانية	40
2-5-أصناف القدرة المكانية	42
2-6-التغيرات التي تؤثر في القدرة المكانية	42
2-7-العمليات ذات صلة بالقدرة المكانية	43
خلاصة الفصل	45
الجانــب الميــداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	48
أولا: الدراسة الاستطلاعية	48
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	48

2- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	49
3- المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية	49
4- نتائج الدراسة الاستطلاعية	49
ثانيا: الدراسة الأساسية	50
1- منهج الدراسة	50
2- المجال المكاني للدراسة الأساسية	50
3- المجال الزماني للدراسة الأساسية	51
4- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	51
5- أدوات البحث في الدراسة الأساسية	53
6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية	57
خلاصة الفصل	59
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	61
1- عرض نتائج الفرضيات	61
1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى	61
1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية	62
1-3-عرض نتائج الفرضية الثالثة	63
2-تفسير ومناقشة الفرضيات	63
2-1-تفسير ومناقشة الفرضية الأولى	64
2-2-تفسير ومناقشة الفرضية الثانية	65
2-3-تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة	65
خلاصة الدراسة واقتراحاتها	67
قائمة المراجع	69

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	يوضح عينة الدراسة	52
2	يوضح توزيع عينة الدراسة 70 فرد حسب مستوى الدراسة	52
3	يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	57
4	يبين الارتباط في الدرجات بين مجموعة عاديين وعسيرين في التدوير الذهني والذاكرة البصرية	61
5	يبين الفرق بين العسيرين والعاديين في التدوير	62
6	يبين الفرق بين العاديين والعسيرين في الذاكرة البصرية	63

فهرس الأشكال

رقم الجدول	الجدول	رقم الصفحة
1	يلخص شكل توزيع أفراد العينة حسب مجموعة ومستوى الدراسي	53
2	يوضح الفروق بين بين العاديين والعسيرين القراء	66

مقدمة:

تعد القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، وباعتبار أن القراءة النشاط التعليمي الأساسي الذي يستطيع من خلاله التلميذ أن يستوعب المواد الدراسية كما أنها ضرورة لازمة للتكوين الثقافي والنمو الذاتي للأفراد، غير أن قدرتهم في أداء هذا النشاط تختلف من فرد لآخر. فهناك من يجد صعوبة في اكتساب مهارات القراءة ويطلق على هذه الفئة ذوي صعوبات تعلم القراءة (عسيري القراءة). فعسر القراءة يمثل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية. ويندرج موضوع عسر القراءة ضمن صعوبات التعلم. الأكاديمية لذلك لقيت ولازالت تلقى اهتمام الباحثين والنفسانيين وكافة الفئات المعنية والتي تصل نسبتهم إلى ما يقارب 20 % من الأطفال المتمدرسين (Inizian، 1998).

إذن فهي كنشاط فكري يستدعي العديد من القدرات المعرفية الفونولوجي فعلاقتهما بعسر القراءة تشكل محورا مهما في عمليات البحث العلمي المتعلق بمجالات علم النفس المعرفي.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع تأتي الدراسة لتلبية حد من الفضول المعرفي عند المعنيين.

ومن هذا المنطلق تأتي دراستنا للبحث في العلاقة بين عسر القراءة والتدوير الذهني

لدى التلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي وقد تكونت هذه الدراسة من جانبين كما يلي: الجانب النظري والجانب الميداني وقد تضمن كل منهما عدة فصول:

الجانب النظري: وقد أدرجنا فيه ثلاثة فصول.

الفصل الأول: حيث أثرنا في هذا الفصل إشكالية دراستنا كما تطرقنا إلى والأهداف إضافة إلى المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: وقد تطرقنا إلى عنصرين مهمين وهما:

– العنصر الأول: القراءة وتعريفها مراحلها إضافة إلى خصائصها وقدراتها.

– العنصر الثاني: فقد تطرقنا فيه إلى عسر القراءة وتعريفها وأنواعها وأعراضها وأسبابها.

الفصل الثالث: وقد تطرقنا إلى عنصرين مهمين وهما:

– العنصر الأول: تعريف التدوير وتصنيف وفوائد ومنطقة المسؤولة.

– العنصر الثاني: القدرة المكانية وعواملها واختلاف بين الجنسين وأصنافها والعمليات ذات صلة بالقدرة الجانب الميداني: أدرجنا فيه فصلين وهما:

الفصل الرابع: وقد أدرجنا في هذا الفصل المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية وميدان الدراسة إضافة إلى خصائص العينة ووصف الاختبارات المطبقة وتعليماتها.

الفصل الخامس: قمنا في هذا الفصل بعرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات والآفاق المستقبلية لهذه الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

5-الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

يعتبر اضطراب عسر القراءة من بين أكثر صعوبات التعلم انتشارا ولقي اهتماما كبيرا من طرف الباحثين، لأن القراءة مهارة أساسية في التعلم المدرسي.

وترى الأبحاث في علم النفس العصبي إن عسر القراءة هو اضطراب عصبي نمائي، يرجع لإصابة تكوينية تمس الميكانيزمات الدماغية للطفل، وفي هذا الإطار بنيت عدة دراسات مثل Anderson و Donohue و Nace و Wise (1997) و Galaborda (1998) بوجود نوع من القصور الوظيفي أو الخلل في تركيب أجزاء معينة من الدماغ لدى بعض المصابين بعسر القراءة (السرطاوي واخرون، 2009)، ولذلك يجدون صعوبة في عملية المطابقة بين الحرف والصوت، لأن القراءة هي عملية يتم فيها الربط بين المعلومات البصرية والسمعية مع قدرة الدماغ على تشفير الرموز وفهمها. وعندما يعجز الدماغ على تشفير المعلومات وفهمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، تصبح هذه العملية أكثر صعوبة (Serge ،2003).

فالقراءة هي نتيجة عيوب لمظاهر مختلفة وعديدة في معالجة اللغة تتمثل في الإدراك الأصوات وتخزين المعلومات اللفظية في الذاكرة العاملة (العايد، 2008).

فعسر القراءة مشكلة تربوية نفسية لها انتشار شاسع في الأوساط المدرسية مما أدى بالباحثين إلى القيام بعدة دراسات في علم النفس المعرفي للتعمق في هذا الموضوع ومعرفة أسبابه والإلمام بأعراضه. وتحديد العامل الذي يكمن وراء هذا الاضطراب ومن بين أهم العوامل ذات الطبيعة المعرفية التي لقيت اهتماما كبيرا العوامل المعرفية خاصة منها الذاكرة لارتباطها الوثيق باكتساب مهارة القراءة.

تطرق أيضا علم النفس المعرفي إلى بحوث تناولت الصور العقلية لفهم قدرة الأفراد على تمثيل علاقات يتم تخيلها، وقد اندرج تحت هذه البحوث مفهوم التدوير الذهني (أو العقلي) حيث تكمن أهميته في كونه قدرة عقلية لدى الفرد على تدوير الأشكال تدويرا عقليا

بأبعاد مختلفة في الفراغ والاحتفاظ بها. ويعد التدوير الذهني من أكثر القدرات الفراغية التي تظهر الفروق بين الذكور والإناث وهذه القدرة مهمة للإنجاز الأكاديمي.

قدمت دراسة (Janka;Quaiser;Russeler;2005) مقارنة في التدوير الذهني (الصور الملونة، الحروف، صور الأشياء ثلاثية الإبعاد) حيث طبق الاختبار على عينة الصف الثاني، حيث يستخدم الأطفال ثلاث اختبارات من غير وقت محدد مع تقديم إجابة مطابقة للشكل. خلصت الدراسة وجود ضعف في القدرات العقلية للتدوير الذهني لدى التلاميذ عسيري القراءة.

وعلى الرغم من تناول بعض الدراسات العربية علاقة عسر القراءة ببعض القدرات العقلية كالذاكرة والانتباه فإننا لم نجد نتيجة لبحثنا الببليوغرافي أي دراسة عربية منشورة تناولت العلاقة بين عسر القراءة والقدرة الإدراكية المكانية وبتحديد أكثر ما يعرف بالتدوير الذهني.

وبناء على ما تقدم نطرح التساؤلات التالية:

– ما علاقة عسر القراءة بالقدرة على التدوير الذهني والذاكرة البصرية لدى تلاميذ السنة 4 و5 ابتدائي؟

– ما الفرق بين القراء العاديين وعسري القراءة في القدرة على التدوير الذهني؟

– ما فرق بين درجات القراءة واختبار التدوير الذهني في اختبار ذاكرة البصرية؟

2–فرضيات الدراسة:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القدرة القرائية من جهة والتدوير الذهني والذاكرة البصرية من جهة ثانية لدى تلاميذ سنة 4 و5 ابتدائي.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء (العاديين وعسري القراءة) في القدرة على التدوير الذهني.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء (العاديين وعسري القراءة) في القدرة على الذاكرة البصرية.

3–أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

– التعرف على الفروق بين مجموعتي القراءة (عسر القراءة والعاديين) في أدائهم لاختبار التدوير الذهني.

– التعرف على مدى ارتباط القدرة القرائية بالتدوير الذهني لدى عينة الدراسة.

– تعرف على العلاقة بين عسر القراءة والتدوير الذهني.

4– التعاريف الاجرائية للدراسة:

القراءة: هي نشاط نفسي عصبي يتم خلاله فك تشفير الكلمات المكتوبة والتعرف عليها وفهمها، ضمن مناطق دماغية خاصة تنشط في آن واحد وعلى نحو متناسق من أجل التعرف على الرموز المكتوبة التي نقلتها الحواس ومنها يصدر لفظ الكلمات أو الحروف أو المقاطع، ثم معالجتها عن طريق تحليل تلك الكلمات أو الحروف أو المقاطع اللفظية إلى الأصوات المكونة لها، ثم ربط الحروف بالأصوات الدالة عليها (الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق)، لكي يحدث الفهم.

عسر القراءة: هو اضطراب عصبي نمائي يظهر من خلال وجود تأخر في اكتساب آلية القراءة لدى أطفال يتراوح سنهم بين 8 سنوات الى 12 سنة. ويشخص في الدراسة الحالية على أساس الدرجات التي يتحصلون عليها في اختبار القراءة والتدوير الذهني مقارنة

بالدرجات المعيارية مقارنة بالأطفال من نفس السن. وكذلك باستبعاد الشروط التي تحددت من خلال الجزء النظري منها سلامة الحواس ووجود قدرات عقلية عادية، تلقي الطفل التعليم والتدريب المناسب على القراءة، إضافة الى وجود خلفية اجتماعية واقتصادية وثقافية ملائمة.

التدوير العقلي: هي العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات التي تتطلب تقدير دوران الأشكال وتقاس القدرة المكانية بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار دوران الذهني.

الذاكرة البصرية: هي مجموعة من الأشكال الهندسية تعرض على طفل ذو ذكاء عادي تختبر فيه مدى استرجاع الصور عند رؤيتها.

5- الدراسات السابقة:

سنقدم فيما يلي أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع دراستنا، بحيث سنعرض دراسات اهتمت بعسر القراءة والتدوير العقلي، ومن بين الدراسات التي رأينا بأنها تخدم موضوع دراستنا نذكر ما يلي:

دراسة احمد التل (2015):

هدفت هذه الدارسة إلى الكشف عن تطور القدرة على التدوير العقلي لدى عينة من الطلبة الأردنيين ممن تتراوح أعمارهم بين (14-6) سنة، وإلى فحص الفروق في هذه القدرة في ضوء متغيرات العمر والجنس والزاوية التدوير. تكونت عينة الدارسة من (180) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية، في مديرية عمان الثانية، تكونت أداة الدارسة من اختبار القدرة على التدوير العقلي

المحوسب المكون من (84) مهمة، بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته. أظهرت النتائج أن القدرة على التدوير العقلي تتطور لدى الأفراد بزيادة العمر، أما الزاوية التدوير، فقد أظهرت نتائجها أنه كلما زادت الزاوية التدوير مال عدد الإجابات الصحيحة إلى

التناقص. وتشير نتائج زمن الرجع إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الزاوية التدوير. وبالنسبة لمتغير الجنس فقد كان الذكور أكثر قدرة من الإناث فيما يتعلق بعدد الإجابات الصحيحة أما معدل زمن الرجع فلم تظهر النتائج فروقاً فيه تعزى لمتغيري الجنس والزاوية التدوير.

دراسة جانسن (2008)، Jansen :

دراسة هدفت إلى تحديد أثر تدريب الأطفال يدوياً على التدوير العقلي وممارستهم له، في قدرتهم على تحديد ما إذا كانت الأشكال المدوّرة متطابقة أو غير متطابقة (مرآوية)، ولتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين هذه القدرة والجنس، وقد اعتمد التدريب على التكرار المكثف لمهمة التدوير اليدوي أمام أفراد عينة الدراسة، وافترضت الباحثة أن هذا التدريب سيحسن عملية التدوير العقلي لدى الأطفال عينة الدراسة. ورغم تفوق الذكور على الإناث في اختبار التدوير العقلي قبل بدء التدريب اليدوي، إلا أنه لم تظهر فروق تعزى للجنس في اختبار التدوير العقلي بعد التدريب.

الفصل الثاني

عسر القراءة

تمهيد

1-تعريف القراءة

1-1-مراحل النمو القراءة

1-2-القدرات التي تتدخل في النشاط القراءة

1-3-خصائص حروف اللغة عربية وصعوبتها

2-تعريف عسر القراءة

2-1-أنواع عسر القراءة

2-2-أسباب عسر القراءة

2-3-المدخلات العلاجية لعسر القراءة

تمهيد:

وتعد القراءة مفتاح النجاح في المهارات الأكاديمية في الغالب، لهذا حظيت بفيض كبير من الأبحاث عن الباقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية ومن بين الاضطرابات عسر القراءة الذي يعد أحد أكثر أنواع صعوبات أكثر انتشارا الذي يؤثر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات القراءة ومن أجل التعرف أكثر على هذا الاضطراب نتطرق إلى تعريف القراءة ومراحلها والقدرات التي تتدخل في نشاط القراءة وخصائص حروف اللغة العربية وصعوبتها ثم ننتقل الى جزء الأهم في دراستنا هو تعريف عسر القراءة وأنواع عسر القراءة وأسباب عسر القراءة والمدخلات العلاجية لعسر القراءة.

1-تعريف القراءة:

تعددت وتنوعت التعاريف الخاصة بالقراءة في حقول معرفية مختلفة، حيث يعرفها Aron (1982): "بأنها عملية تتكون من عمليتين هما الترميز والفهم. وتتكون عملية الترميز هي الأخرى من مرحلتين هما: العمليات المتزامنة والعمليات المتتابعة لبعض الوحدات داخل الكلمة أو الجملة. وتشمل المرحلة الثانية في عملية القراءة على تكوين الأفكار والتي يتبعها ربط وحدات المعلومات التي تكون متاحة بواسطة عملية الترميز ويستخدم مصطلح الفهم للإشارة الى هذه العملية" (حمدي، 2010، 25).

بينما يعرفها شحاتة (1993)، "أنها عملية انفعالية دافعية تشتمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات" (شحاتة، 1993، 105).

كما تعرفها Caroline (1996): "بأنها القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى. ويستخدم القراء الرموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقا يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب" (عيسى وخليفة، 2007، 72).

ويذكر السرطاوي (2009) أن تعريف القراءة تقع ضمن مجموعتين: الأولى تنظر إلى القراءة على أنها فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة. والثانية ترى أنها عملية فهم. فالمقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معاني (السرطاوي، 2009).

1-2- مراحل نمو القراءة:

1-2-1-المرحلة الأولى:

وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات وفيها يبدى الطفل اهتماما بالقراءة حيث يقرا الصورة والإشارات (السعيدي، 2009).

بحيث يتم التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية وعملية التعرف تكون كلية من خلال مؤشرات لسانية وتعرف بمرحلة الشكل الخطي (Cheminale ،2002 è Brun).

1-2-2- المرحلة الثانية:

وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى الرموز منطوقة وتظهر في سن السادسة أو السابعة من العمر ويستطيع فيها الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات (السعيدي، 2009). فيتم ربط الحرف بالصوت الموافق له وجمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة. وبذلك يستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية (Procedure d Assemblage)، وتعرف هذه المرحلة بالمرحلة الأبجدية. (Van-2001 hout è Estienne).

1-2-3-المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة الطلاقة في القراءة وتظهر في سن السابعة والثامنة. وفيها يستطيع القراءة بطلاقة وفهم الكثير من المواد المكتوبة (السعيدي، 2009). كما تشير Cheminalوآخرون

(2002)، إن في هذه المرحلة تكون الكلمة محللة إلى وحدات نحوية دون استعمال نظام التحويل الخطي الصوتي وتستعمل في هذه الحالة طريقة الإحالة (Procedere d Assemblage).

1-2-4- المرحلة الرابعة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم وتظهر في الفترة العمرية ما بين سن الصف الرابع والصف الخامس الأساسي وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

1-2-5-المرحلة الخامسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجاملات وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع حتى نهاية المرحلة الثانوية وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على معلومات ومناقشة الأفكار وزيادة المفردات، كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية والقراءة الناقدة.

1-2-6- المرحلة السادسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من مجلات الحياة وتظهر في المرحلة الجامعية من عمر الفرد، حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية وفهم وجهات نظر الاخرين (السعيدي، 2009، 20).

ويضيف Habib أن التعلم يمر عبر ثلاث مراحل، على حد سواء للقراءة والكتابة وهذا استنادا الى نموذج frith (1985) والأهم من ذلك أن الاليتين، القراءة والكتابة، تعززان بعضهما البعض من خلال العلاقات المتبادلة.

1-2-القدرات التي تتدخل في نشاط القراءة:

إن عملية القراءة تتضمن العديد من العمليات والقدرات التي تتدخل في معالجة المعلومات البصرية واللفظية والسمعية، الفنولوجية وفيما يلي نذكر أهم هذه القدرات:

1-2-1- القدرة البصرية:

تتطلب عملية القراءة على رؤية الكلمات وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف وتؤدي عيوب الإبصار بالتلميذ إلى رؤية مشابهة للكلمات. كما قد يكون البصر سويا ولكنه لم يبلغ مستوى النضج المناسب لعملية القراءة، أي لم يبلغ القدرة على التآزر والتنسيق بين العينين في الرؤية ومن عيوب الإبصار رؤية الأشياء منعكسة فإذا رأى كلمة (عبد الله، فهيم، 2010، 40).

1-2-2- القدرة السمعية:

إن السمع هو النعمة التي من خلالها يتعلم الطفل اللغة والأصوات، فإذا عجز الطفل عن الاستماع السليم فإنه سيجد عائقا يحول بينه وبين ربط الأصوات التي يسمعها بالكلمات التي يراها (يقرأها).

كما قد يكون الطفل سويا في قدرته السمعية ولكن تنقصه الدقة في التمييز بين الأصوات والتعرف على ما يتشابه وما يختلف منها وهذه تحول دون نجاحه في تعلم القراءة. (مرجع سابق، 40).

1-2-3-عمليات التتابع والتأني:

كلاهما هام في مرحلة المبكرة للقراءة، فالكلمة يتعرف عليها مباشرة خلال المعرفة البصرية أو خلال التشفير الفنولوجي للصوت الخاص بها، أن الطريقة الأولى –المعرفة البصرية–ترتبط بالتاني، والطريقة الثانية التشفير الفونولوجي للصوت ترتبط بالتتابع، غير أنه من المعروف أنه لا توجد مهمة تتطلب عملية التأني أو عملية التتابع فحسب، فقراءة كلمة

يمكن أن يتضمن تبادلا بين عملية التأني والتتابع فمعرفة الحرف غالبا يتضمن عملية التأني والتعرف على ترتيب الكلمات المتسلسل في مقطع صوتي هو معالجة متتابعه ودمج المقاطع الصوتية يتطلب معالجة متأنية وهكذا.

وفي مرحلة الأولى لقراءة الكلمة، يكون استخدام المعالجة المتتابعة ضروريا في هذا المستوى، أما معالجة المتأنية فترتبط بالتعبير القرائي أكثر من ارتباطها بتشفير الكلمة، ففي التعبير القرائي تحتاج المعالجة المتأنية للربط الداخلي بين معنى الوحدات ودمجها في وحدات ذات مستوى أعلى. (الشيخ، 2005).

1-2-4-الذاكرة البصرية:

يعتمد الطفل في مرحلة الأولى من تعلم القراءة على الذاكرة البصرية في التعلم القراءة، أي أن يعتمد على الجانب الأورتوغرافي ولبس الجانب الفنولوجي، حيث نجده يتعرف على كلمة دون معرفة الفونيمات التي تتكون منها، ويساعد الطفل في القراءة الكلمات بهذه الطريقة ذلك السياق الذي ترد فيه الكلمة أو ألفته بالكلمات، ويعتمد الطفل في بعض الأحيان على العوامل الأخرى من أجل التعرف على كلمات مثل الصور والرسوم المخصصة لتعليم القراءة في المراحل الدراسية الأولى.

كما يتكون لدى الطفل في هذه المرحلة تصور أو صورة ذهنية لشكل الكلمة وسماتها العامة التي تميزها عن الكلمات الاخرى (طيبي وآخرون، 2009، 93).

1-3- خصائص حروف اللغة العربية وصعوبتها:

يعاني الطفل في سن دخول المدرسة من صعوبات متعددة نتيجة تلقيه اللغة العربية، فهو ينتقل بشكل سريع من لغة سهلة بسيطة (العامية)، الى لغة كلاسيكية معقدة (الفصحى) وعليه اتقانها.

وتمتاز اللغة العربية بالتعقيد اللغوي، فكلما ارتقى الطفل إلى الصفوف التعليمية كلما ازدادت مشاكله مع اللغة العربية فهو يصطدم بقواعد الصرف والنحو، وتقسم هذه المشكلات إلى مجموعتين: الحروف والحركات (صندقلي، 2008).

وتحتوي اللغة العربية على 27 حرفا، إلى جانب ثلاث صوائت لا تكتب عادة ولكن تنطق، ومن ميزات تلك الحروف تجعل الأطفال المتمدرسين يقعون في مشكلات، كما يواجهون صعوبات في تعلم القراءة والكتابة ويمكن أجمال تلك المشكلات فيما يلي:

– تقارب بعض الحروف في النطق مثل (ت ط) (س ص) (ك ق) (ذ ث).

تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي تشابها يصعب معه في كثير من الأحيان التمييز بينهما وهذه الحروف المتشابهة متعددة (ب ت ث) (ج ح خ) (د ذ) (ر ز) (س ش).

– تعدد أشكال بعض الحروف كمثال (ت ة).

– تعدد صورة الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول كلمة ووسطها وآخرها.

– إهمال الحركات وعدم رسمها على الحروف في الكتابة تجعل النطق بالنسبة للمبتدئين صعبا، لكن هذا المشكل لا يظهر في السنوات الأولى للقراءة.

– التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في كلمة، بل يرسم فتحتين، أو ضمتي أو كسرتين.

– في اللغة العربية نلاحظ بعض الحروف التي يجب وصل بعضها ببعض، في حين أن بعضها الآخر لا يجوز فيه الوصل وهذا الأمر ينجم عنه اختلاف رسم الحرف مثلا: (س) في كلمة راس يكون مفصول، في رسمه وفي كلمة (سمسم) نجده متصل.

– جانب الإعراب: تعد اللغة من لغات المعربة والكلمة المعربة في العربية هي التي يتغير آخرها بتغير التركيب (بن صافية، 2002، 31 32).

كما تلخص "حداد الصايغ" الصعوبات الصوتية التي تواجه متعلم القراءة باللغة العربية في خمس صعوبات أساسية تتعلق الأولى في:

- **صعوبات الإدراكية سمعية:** وتتمثل في عدم التمييز بين الأصوات

- **التمثيل الفونولوجي:** بحيث لا يتمكن الطفل في التطوير التمثيل الذهني للصوت تمثيلا دقيقا وثابتا.

- **صعوبة إنتاج الصوتي:** وهذه الصعوبة لها علاقة أكثر بالجانب النطقي.

- **فك الترميز الحروف:** في أي عملية ربط الحرف بما يناسبه من صوت.

- **صعوبة في ربط الصوت بالحرف:** ويظهر ذلك أثناء الكتابة. (غلاب قزادري، 2012، 151).

وبناء على ما سبق ذكره نلخص هذه الصعوبات في القراءة اللغة العربية كما يلي:

- **صعوبات الإدراكية السمعية** تتمثل في صعوبات التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق.

- **صعوبات الإدراكية بصرية** وتتمثل في صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل الخطي، تعد أشكال بعض الحروف مثلا (ت ة)، تعد صورة الحروف وتنوعها فكل حرف له صورة خاصة في أول وسط وأخر الكلمة.

- **صعوبات الانتاج الصوت:** كوجود حركات وعدم رسمها يجعل النطق بالصوت صعبا بالنسبة للمبتدئين، التنوين وتتمثل في صعوبات بالنسبة للحركات التي تكتب ولا يتلفظ بها اتصال لام الجر بكلمات المد وأداة التعريف الشمسية، اختلاف نطق الحروف بالعربية باختلاف تشكيلها.

- **صعوبات في الذاكرة العاملة:** وتتمثل في صعوبات في فك الترميز أو عملية ربط الحروف بأصواتها في القراءة أو صعوبة في ربط الأصوات بحروفها في الكتابة.

2-تعريف عسر القراءة (Dyslexie):

يتكون هذا المصطلح من كلمتين "dys" ومعناها في اللاتينية عسر أو صعوبة، و"lexie" وتعني الكلمة المكتوبة أو القراءة، بمعنى اضطراب وظيفة القراءة أو عسر القراءة. (طيبي وآخرون، 2009).

ويعتبر عسر القراءة من اضطرابات التي اختلف في تعريفها العلماء والباحثون لتشعبها واختلاف نظريات تفسيرها ويصعب الاعتماد على تعريف واحد يكون مقنعا وشاملا ومن بين التعاريف التي وجدت نجد:

تعريف maisonny (1960) والتي تعرف عسر القراءة على أنه "صعوبة خاصة في التعرف والفهم إعادة انتاج الرموز المكتوبة والتي تؤدي الى اضطراب عميق لتعلم القراءة والنحو" (Maisonny 36 ،1960).

في حين تعرفه Frith (2002) بأنه "خلل نمائي عصبي المنشأ له أساس عضوي يؤثر على معالجة الكلام من خلال العديد من الأعراض العيادية" (أبو الديار وآخرون، 2012، 36).

ويعرفه Orton، بأنها " تأخر في النضج يمكن ربطه بصعوبات في إرساء السيطرة نصف مخية وينتج في هذه الصعوبات أيضا اضطرابات في الجانبية وهذا ما يفسر أخطاء مثل قلب الحروف والكلمات، القراءة المعكوسة واضطرابات التخطيط الجسدي" (غلاب قزادري، 2012، 109).

بينما يعرف حسب Obrjut و Kershner: "أنه خلل في الوظيفة الانتباهية داخل المخ، بحيث عدم توافق بين مراقبة الانتباه في النصف الأيسر للمخ واللغة في النصف الأيمن وهذا ما يؤدي إلى ظهور صعوبات في تعلم القراءة" (نواني، 2005، 86).

تبين لنا أن هناك عدة تعاريف لعسر القراءة، تختلف باختلاف أساس النظري الذي يعتمد عليه كل باحث في تعريف لهذا الاضطراب أو في تحديد المعايير التي بموجبها يتم تشخيصية، وبالرغم من هذا الاختلاف إلا أن هناك إجماع بين باحثين على أن عسر القراءة نجده لدى الأطفال ذكاؤهم عادي وحواسهم سليمة، إضافة الى ملائمة فرصهم الاجتماعية والثقافية والتربوية، ويمكن أن يكون هذا الاضطراب مصحوبا ببعض المظاهر كاضطراب الكتابة واضطراب الجانبية. . .

ونستنتج بناءاً على ما ورد من تعاريف أن عسر القراءة هو اضطراب نفسي عصبي نمائي، يؤثر على قدرة الفرد على تعلم وإتقان ميكنيزمات القراءة، كالتعرف على الكلمات من خلال فك تشفيرها أو توصل الى الفهم وإعادة إنتاج الرموز المكتوبة بصفة صحيحة، بالرغم من وجود ذكاء عادي سلامة حاستي السمع والبصر عدم وجود إصابات دماغية مكتسبة، توفر الفرص التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية الملائمة.

2-1-أنواع عسر القراءة:

وصف الطبيب الفرنسي Degerine نوعين من عسر القراءة، النوع الأول يكون مصحوبا بعسر الكتابة، أما النوع الثاني من عسر القراءة فيظهر دون وجود اضطراب أو صعوبة في الكتابة (عورتاني طيبي وآخرون، 2009، 106). وصنف العلماء عسر القراءة إلى نوعين:

2-1-1-عسر القراءة المكتسب (Dyslexie acquise):

وهو عبارة عن اضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ، أي أن المصاب كان يستطيع القراءة ويتقنها قبل تعرضه لحادث أو إصابة الدماغ.

2-1-2- عسر القراءة النمائي (Dyslexie dèvoloppementale):

وهي صعوبات في القراءة يواجهها الطفل منذ بداية تعلم القراءة بالرغم من Hانه يتمتع بذكاء عادي ولا يعني من أمراض العصبية والاضطرابات الانفعالية، ويوجد العديد من الأبحاث التي أنجزت في علم النفس العصبي أو العلوم العصبية حول عسر القراءة النمائية، التي افترضت وجود أنماط مختلفة لعسر القراءة من بينها نجد Bober (1973) وCasties Coltheart (1993)، حيث صنفوا

2-1-3-عسر القراءة الفونولوجي (Dyslexie Phonologique):

ويمثل 67% من الأطفال المصابين بعسر القراءة (Lussier & Flessa. 2001 169). وتظهر العيوب الصوتية بشكل كبير في هذا النوع، بحيث أن استراتيجيات التحويل الحرفي –الصوتي لم تصبح بعد آلية عند الطفل، كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته، لهذا يجد صعوبات في القراءة الكلمات وتهجئتها.

ويتميز هذا النوع من عسر القراءة بوجود اضطراب في سيرورة التجميع (المسار الفونولوجي) فالكلمات المتقاربة فنولوجيا يكون من الصعب التعرف عليها، لهذا يعتمد هؤلاء الاطفال على سياق النص المقروء، كاستراتيجية تعويضية يستعملها هؤلاء الاطفال للتعرف على الكلمات، كما أن شبه الكلمات تقرا بصعوبة، أما الكلمات الأخرى المنتظمة وغير المنتظمة تقرا بصفة صحيحة شرط أن تكون ضمن المخزن المعجمي الخطي الداخلي للطفل، كما نجد في هذا النوع صعوبات في الحروف المتقاربة بصريا أو سمعيا، قلب

الحروف، حذف الصوامت والمقاطع وكذلك إضافة حروف أخرى (Gillet. Billard. & Autet. B1996. 65).

ونلخص أهم الأعراض التي تميز هذا الاضطراب فيما يلي:

- اضطراب الوعي الفونولوجي (التحليل المقطعي للكلام)

- غياب آلية فك الترميز الحرفي الصوتي الضروري لقراءة الكلمات الجديدة أو شبه كلمات.

- اضطراب الذاكرة العاملة (النظام الفونولوجي) واضطراب الذاكرة السمعية التسلسلية (Dèficite de la mèmoire auditivo-sèquentiel)

- بطيء في الوصول للصورة الحركية للكلمات باستدعاء السريع.

- القيام بأخطاء اثناء قراءة الكلمات واستعمال السياق في ذلك، أي يستعمل المسار الدلالي (التعويض بمفردات) موجودة في القاموس الدلالي. Lussier & Flessa. 2001. 169)

ويكشف لنا عسر القراءة الفنولوجي عن وجود اضطراب وظيفي لمسار اللغة في النصف الكروي الأيسر مثله مثل باقي اضطرابات اللغة كالديسفازيا، ضعف السيولة اللفظية، التأخر النطقي. . . الخ. (Habib. 2002)

2-1-4- **عسر القراءة السطحي** (Dyslexie de surface):

عكس النوع الأول فتلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها، وخاصة مع الكلمات الطويلة وغير المتداولة أو المعقدة إضافة إلى أخطاء نحوية عديدة كما أنه لا يستطيع قراءة الكلمات التي لا تخضع لقاعدة لأنه يطبق بصورة مطلقة القواعد المتعلقة (بحرف – مقطع صوتي) مثل العلاقة بين الكلمة المكتوبة ومعناها المجرد كما أنه يعاني مشاكل في الفهم وأخطاء في الإملاء (الكلمة تكتب مثلما ينطقها) (2004) Pelletier & Léger.

يرجع سبب عسر القراءة السطحي إلى قصور في النظام الانتباه البصري يؤدي إلى خلل في المسار المفرداتي، من مظاهره:

- خلل في التعرف البصري على الكلمات.

- صعوبة في القراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير منظم.

- لا يمكنه قراءة الكلمة ككل حتى ولو كانت مألوفة.

- صعوبة في فهم معاني الكلمات ناتجة عن البطء الشديد في التعرف على رموز الكلمة.

(Dubois & Roberge (2010)

2-1-5- عسر القراءة المختلط (Dyslexie mixte):

نجد في هذا النوع بعض خصائص عسر القراءة الفونولوجي وعسر القراءة السطحي، ويمثل 23% من فئة الأطفال المصابين بعسر القراءة ويكون فيها كلا المسارين مصابين مسار التجميع ومسار الإحالة (Lussier & Flessa. 2001. 169). وتكون سيرورة القراءة في السنة الأولى والثانية الابتدائي بكثرة فنولوجي، ثم تتدخل تدريجيا السيرورات البصرية في المراحل الأخرى للقراءة بحيث تكون متأخرة حتى السنة الثالثة، وبالنسبة للطفل الذي يعاني من عسر القراءة المختلطة، فإن المشاكل التي يعاني منها تكون في السنة الأولى والثانية فونولوجية وتتحول فيما بعد لاضطراب المسار المعجمي. ويتميز هذا الاضطراب بالأعراض التي ذكرناها في النوع الأول والثاني.

2-2- أسباب عسر القراءة

هناك العديد من العوامل التي تنجر عنها الإصابة باضطراب عسر القراءة، من بينها عوامل ترجع للطفل نفسه، كالعجز في إحدى الحواس خاصة البصر أو السمع أو إصابة الجهاز التنفسي (جلجل، 1995).

وأعضاء الكلام ، إضافة إلى المشاكل النفسية والعقلية كقصورا انتباه أو اضطراب الإدراك والذاكرة. فهذه العمليات المعرفية عادة ما تكون السبب الرئيسي ، فأي انحراف للوظيفة المعرفية أو الدلالية، كمشاكل الزمنية والفضائية الخاصة بالجانبية قد يسبب ظهور عسر القراءة، إضافة إلى مشاكل في الإيقاع أو الإدراك وبعض آليات الذاكرة ، خاصة الذاكرة القصيرة المدى ومراحل ترميز المعلومات.

كما أن هناك عوامل خارجة عن إرادة الطفل كتأثير البيئة المنزلية، وطرق القراءة تعتمد على عدة مكونات التدريس، وعموما كما قال ويليس (WELLIS) يمكن أن تصاب منفصلة وبنسب مختلفة عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ، لذلك فإن أية محاولة تصبو لتفسير عسر القراءة بأنها ظاهرة وحيدة السب أصبحت غير مجدية" (غلاب، 1998).

2-3- المدخلات العلاجية في عسر القراءة:

هناك ثلاثة مداخل علاجية يعتمد عليها في معالجة عسر القراءة وهي المدخل الطبي، المدخل السلوكي والمدخل المعرفي.

2-3-1- المدخل الطبي:

يقوم هذا المخل على افتراض أن عسر القراءة هو نتيجة وجود أو خلل في إفراز الهرمونات وهما هرمون التستوسترون الذي يقف خلف ضعف نمو النصف الكروي الأيسر للمخ خلال فترة الحمل للأطفال ذوى عسر القراءة، مما ينشأ عنه خلل وظيفي واضطراب في النظام اللغوى والمفردات اللغوية لدى الطفل والعلاج يكون كالآتي:

- استخدام هرمون التستوسترون وضبطه لدى الطفل ربما يؤدي إلى نشاط المراكز الوظيفية للنظام اللغوي والمفردات اللغوية بين النصفين الكرويين للمخ.

- الاستثارة اللغوية المناسبة ربما يسمح باستثارة مراكز اللغة وتنشيطها من خلال الممارسات اللغوية القرائية المستمرة.

2-3-2- المدخل السلوكي

تتمثل جوانب العلاج وفق هذا المدخل في:

- تعليم الطفل أوجه التشابه والاختلاف بين أصوات الحروف ونطقها والأنماط البصرية (شكل الحروف) في أول الكلمة وسط الكلمة وآخر الكلمة.

- تحليل أصوات الحروف مع إعطاء صورة سمعية منطوقة لمزج أصوات الحروف ودعم وتقدم الطفل في النطق مجموعات متقدمة من الكلمات.

- استخدام الأشكال والمجسمات للحروف والألوان واستخدام الوسائل التعليمية المهمة في التدريب على الكلمات.

- استعمال تراكيب الكلمات متعددة المقاطع مع تلوين كل مقطع بالأوان مختلفة وطلب من طفل التمييز يبنيها. (المطيري، بدون سنة)

2-3-3-المدخل المعرفي:

تعددت البرامج والطرق المخصصة لتدريب وتعليم المصابين بعسر القراءة والتي تختلف فيما بينها اعتمادا على الخلفية النظرية المتبناة. فهناك برامج علاجية تقوم على أساس تدريب الطفل على مهارات معينة كالتدريب على المستوى الفونولوجي. وهناك برامج تركز بالدرجة الأولى على الإدراك البصري للرموز المكتوبة وإدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق.

وقبل تقديم هذه البرامج لا بد أن نشير إلى عدم ملائمة جميع البرامج العلاجية لعسر القراءة في اللغة العربية نظرا لطبيعة هذه اللغة وطبيعة الأنظمة المستخدمة في الكتابة. لذلك سوف نذكر فقط البرامج التي يمكن تطبيقها في البيئة العربية بعد إجراء التعديلات اللازمة عليها (السرطاوي واخرون، 2009).

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل عملية القراءة من خلال تقديم أهم تعريفات، حيث اتفق الباحثون على أنها عملية تنطوي على فك الترميز والفهم، إلا أنهم اختلفوا في تحيد نشاطها والعمليات المتداخلة فيها، كما حاولنا أن نبين أن تعلم وإتقان مهارة القراءة لا يتم دفعة واحدة من طرف القارئ، وإنما يتم عبر مراحل مختلفة من نمو الطفل، وأن هذه العمليات هي محصلة تفاعل عدة قدرات وعمليات فيزيولوجية وذهنية، وتتمثل في القدرة السمعية البصرية والذكاء وعمليات التتابع والتأني، ثم تطرقنا إلى خصائص حروف اللغة العربية وصعوباتها حيث تواجه فئة من اطفال صعوبات كبيرة في تعلم القراءة بالرغم من توفر كل الشروط اللازمة لذلك وهذه الفئة تعرف بالأطفال المعسرين قرائيا وهذا مصطلح تحدثنا فيه في الجزء الأخير من فصل من تعريفات حاولنا جمع تعريفات تشرح مصطلح عسر القراءة ثم تطرقنا إلى أنواع عسر القراءة وأسبابها والمدخلات العلاجية في عسر القراءة.

الفصل الثالث

التدوير الذهني والقدرة المكانية

تمهيد

1- تعريف التدوير الذهني

1-1- فوائد التدوير الذهني

1-2- تصنيف اختبارات التدوير الذهني

1-3- التمثيل في التدوير الذهني

1-4- التدوير الذهني بوضعية الذاكرة

1-5- المنطقة الدماغية المسؤولة عن التدوير الذهني

2- تعريف القدرة المكانية

2-1- أقسام القدرة المكانية

2-2- العوامل المحددة للقدرة المكانية

2-3- الاختلافات بين الجنسين في القدرة المكانية

2-5- أصناف القدرة المكانية

2-6- التغيرات التي تؤثر في القدرة المكانية

2-7- العمليات ذات صلة بالقدرة المكانية

خلاصة الفصل

تمهيد:

رجت في العقود الأربعة الأخيرة في حقل علم النفس المعرفي البحوث التي تناولت الصور العقلية (Mental Images) لفهم قدرة الأفراد على تمثيل علاقات يتم تخيلها. وقد اندرجت تلك البحوث تحت مسمّى التدوير العقلي (Mental Rotation)، ويعني قدرة الفرد على تدوير أشكال بأبعاد مختلفة تدويرا عقلياً، وتقتضي عملية التدوير العقلي أن يقارن أشكالاً ثنائية الأبعاد أو ثلاثية الأبعاد؛ حتى يقرر ما إذا كان كل زوج من هذه الأشكال متطابقين، أو أنهما صورة مرآوية.

1- تعريف التدوير الذهني (العقلي):

يعرف شيبارد وميتزلر: على أنه قدرة الفرد الفارغية على تحويل وتدوير الرسم الشكل الثاني بنفس الاتجاه الذي عليه الرسم الأول ومن ثم تقديم الاستجابة بأنه مطابقا مجرد صورة مراويه للشكل الأول. (التل وابو وردة، 2003)

وترى كوبر (1975) "أنه قدرة الفرد الفراغية على تشكيل وتصور عقلي لمثير ثاني، ثنائي الأبعاد، ليكون بنفس اتجاه المثير الأول، ومن ثم تقديم الاستجابة بالتطابق أو عدم التطابق، ناتجا بذلك علاقة خطية بين زاوية التدوير وزمن الرجع".

أما مارمور (1977) "ترى أن التدوير العقلي قدرة فراغية تظهر عند الأطفال، وتكتشف الفروق بين الذكور والإناث وأن هذه القدرة حساسة لمسألة التدريب وهكذا يمكن القول أن التدوير العقلي قدرة الفرد على الاحتفاظ عقليا بشكل معين وتدويره في الفراغية وهذه القدرة مهمة للإنجاز الأكاديمي، وتستخدم للتنبؤ في المجالات التي تتطلب قدرة فراغية ويعتبر التدوير الذهني من أكثر القدرات الفراغية التي تظهر الفروق بين الذكور والإناث".

(التل وأبو وردة، 2003)

1-1- فوائد التدوير الذهني:

للبشر قدرة عاليا في التعامل مع المسائل الصعبة لحل المشاكل، استخدام الآلات على سبيل المثال هو أحد هذه التطبيقات لهته القدرة. في بعض النماذج كالأعمال اليدوية وممارسة والفشل في تحقيق الأهداف المتوقعة لا تحقق الكثير هذه هي مسالة التعامل مع المواضيع الصغيرة والبسيطة، مع ذلك في بعض النماذج الأخرى كالفشل ربما يصنع الكثير من الطاقة والوقت أو بعض المصادر الأخرى كتحريك صخرة ثقيلة أو تضييع فرصة. . . الخ مثل هذه المسائل قدرة التحفيز العقلي في تنفيذ فعل مسبق يكون ميزة واضحة في الكفاح من أجل البقاء.

1-2- تصنيف اختبارات التدوير الذهني:

من خلال الدراسة التجريبية الأولى في التدوير الذهني بعض الأنماط المختلفة لهذه الاختبارات تطورت، بالطبع هذه الأنماط من الاختبارات تتشارك في صفات معينة. في كل اختبارات التدوير الذهني يجب أن تكون هناك مقارنة، المشاركون يقارنون مميزات شكل (أصلي) من ثم تشفيره الى هيئة الثاني. المشاركون يقررون إذا كان الشكل الغير المتطابق غالبا هو الصورة المعكوسة للشكل الأصلي. مثل تأثير التدوير الذهني يميل الى إخفاء متى استخدمت صورة معكوسة كصورة غير مطابقة، كنتيجة الحافز المستخدم في الاختبارات التدوير الذهني يكون عموما مختلف لأن الصورة المعكوسة للحافز المختلف هي الحافز نفسه.

1-3- التدوير الذهني بوضعية الذاكرة النشطة:

الذاكرة النشطة تعرف بالنظام الذي تنشط في حفظ (تخزين وتحويل) المعلومات، أغلب الباحثون يعتقدون أن المعلومات غالبا ما تحفظ من أجل التحويل الإضافي (التعامل) وليس للأغراض الفردية لاسترجاعها بعد مرحلة الاحتفاظ، فقط المساهمة في الحفاظ علي وظائف التحويل للذاكرة النشطة تسمح لهذه الأنشطة المختلفة كفهم اللغات والاستنتاج، وحل المشاكل

صنع القرارات بالطبع التدوير الذهني، الاختبارات النموذجية تستخدم لاختبار الذاكرة النشطة وعلى سبيل مثال اختلاف لاكتشاف، الامتداد البسيط والامتدادات الاختبارات المعقدة (التخزين وتحويل) كمزيد من تفاصيل هذه الاختبارات تركز حصريا على التخزين وإلى حد كبير تجاهل وظائف التحويل للذاكرة النشطة، كنتيجة وعلى الرغم من وضيفتها النظرية الشهيرة، التحويل دون التمثيل في الأبحاث التجريبية للذاكرة النشطة. (Daniel 1996 MELLIER)

1-6- المنطقة الدماغية المسؤولة عن التدوير الذهني:

ماهي المساحة المسؤولة عن التدوير الذهني في الدماغ؟ المعلومات حول الحلقة القشرية التي تمكن الإنسان من تنفيذ التدوير الذهني تتمركز في الجزء الأيمن وبالتالي مثل هذه المعلومات يمكن أن تقود إلى الفهم عميق للعملية الإدراكية ضمن اختبارات التدوير الذهني نفس المنطقة التي تعمل أثناء التدوير الذهني تنشط أيضا أثناء الاختبارات الإدراكية، الحسية والحركية الأخرى إذا أخذنا بعين الاعتبار نماذج هاته النتائج من الأدب وبهذه الطريقة تقديم فهم الوظائف المنطقة المختصة، من المحتمل أن تستمد تخمينات جيدة حول وظائف المنطقة الدماغية المختصة أثناء التدوير الذهني هذا بدوره يمكن أن يعود إلى ظهور فرضيات جديدة حول العملية الإدراكية، لن تأخذ مكان أثناء التدوير الذهنية. (مرجع السابق، 66 69)

2- تعريف القدرة المكانية:

عرفها الهويدي (2008) "هي قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين الأشياء التي يراها، أو رؤية العلاقة بين الجزاء الشكل الواحد."

كما عرفها خالدي (2003) "القدرة على تصور الأشكال وإدراك العلاقة بينهما وتظهر هذه القدرة في النشاط العقلي الذي يعتمد تصور الأشياء بدون أن يتغير وضعها المكاني".

تعرفها وفاء (2005)" "قدرة تصور الأشكال في الفراغ وإدراك العلاقة بينهم".

من بين الدارسات التي أكدت وجودها:

– دارسة "جولتن" عن أهمية العلاقة المكانية في دراسته لعملية التصور العقلي بصفة عامة وللصور البصرية بصفة خاصة.

– دراسة (ماج) لأهمية الإدراك المكاني في علوم الهندسة.

– دراسة سيبرمان حيث اعتمد على العلاقة المكانية في تفسيره للعامل العام، وفي تحليله الأنواع العلاقة الحقيقية التي يقوم عليها قوانينه الابتكارية. (بلخيري، 2004)

2-1- أقسام القدرة المكانية:

تنقسم القدرة المكانية إلى قدرتين:

2-1-1- القدرة المكانية الثنائية:

وهي تدل على التصور البصري لحركة الأشكال المسطحة ممثل دورة الأشكال المرسومة على سطح ورقة في اتجاه عقارب الساعة أو عكس هذا الاتجاه بحيث تظل هذه الأشكال خلال حركتها ملتصقة بسطح الورقة.

2-1-2- القدرة المكانية الثلاثية:

وهي تدل على التصور لحركة الأشكال في دورانها خارج سطح الورقة، أي البعد الثالث للمكان.

إن القدرة المكانية الثلاثية يمكن قياسها من خلال معرفة دوران الأشكال خارج الورقة في البعد الثالث، والأمثلة التالية توضح فكرة القدرة المكانية الثلاثية وتصلح لقياسها:

1. ما الشكل الذي ينتج من حركة نصف دائرة حول قطرها في الفراغ نصف دورة كما تغلب صفحة الكتاب؟

ما الشكل الذي ينتج من حركة دوران المستطيل، حول احد أضلاعها في الفراغ، بحيث يدور دورة كاملة، ليعود في نهاية دورته إلى موضعه الأول. (بلخيري، 2004)

2-2- العوامل المحددة للقدرة المكانية:

إن عوامل القدرة المكانية ثلاثة عوامل، أمكن تفسير عاملين أحدهما كان أكثر تشعبا في الاختبارات الحركية مثل:

2-2-1- زمن الرجع والتآزر المركب، أما العامل المكاني، فقد شبع في الاختبارات (الأبدي والأعلام).

2-2-2- عامل تقدير الأطوال:

ويفسر هذا العامل بالقدرة على تقدير الاتجاهات المكانية، بالنسبة للجسم أي القدرة علا تمييز اتجاه الحركة من أعلى أسفل يمين يسار.

وفي عام 1950 قدم تريستون، قائمة بسبعة عوامل يتصل ثلاثة منها، بالتوجيه البصري في المكان وهي:

- فسره بأنه القدرة على تطابق الشيء، أو هويته حيث يرى من زوايا مختلفة، أو القدرة على التصور البصري لشكل جامد حين يتحرك في مواضيع مختلفة.

-فسره أنه القدرة على تخيل الحركة أو الإزاحة بين أجزاء الشكل.

- يمثل القدرة على التفكير في العلاقات المكانية التي تلعب فيها اتجاه جسم الملاحظ دورا هاما. (سليمان، 2010، 36)

حاول فرنشس أن يميز بين ثلاث عوامل في القدرة المكانية مع بداية الخمسينيات:

2-2-3-العامل المكاني: أو القدرة على إدراك الأنماط المكانية إدراكا دقيقا ومقارنتها ببعضها البعض ويشرك في الإدراك كل من مكان الثلاثي الأبعاد والمكان الثنائي الأبعاد على حد سواء.

2-2-4-**عامل التوجيه المكاني:** هو القدرة على الاحتفاظ بالنمط المكاني بالرغم من الاتجاهات المختلفة التي يمكن أن يعرض لها.

2-2-5-التصور البصري المكاني: القدرة على فهم الحركة المتخيلة في المكان ثلاثي الأبعاد، أو القدرة على معالجة الأشياء في الخيال. (سليمان، 2010).

2-3-الاختلافات بين الجنسين في القدرة المكانية:

على الرغم من أنه من المقبول أن يكون هناك اختلافا بين الذكور والإناث في القدرة المكانية وطبيعة وحجم هذا الاختلاف فإن هناك تفسيرات كثيرة للفرق بين الجنسين منها:

2-3-1-**عوامل بيولوجية:** إذ تؤكد غالبية الدارسات التي تشرح الفروق بين الجنسين من حيث العوامل البيولوجية إن الهرمونات، وخاصة هرمون gonada يتصل بتنمية المهارات المكانية.

2-3-2-البيئة الاجتماعية والثقافية: وتشمل قضايا، مثل اللعب وأدوار الجنسين والخبرات التعليمية التي تؤثر على انتباه الطفل، وقد وجدت أدلة على أن الفوارق بين الجنسين في اللغة المفضلة، لها أثر على القدرة المكانية فالأطفال الذين يقضون معظم الوقت يلعبون لعبة المكعبات والكتل لديهم القدرات المكانية عالية. (بلخيري، 2004)

2-4-خصائص القدرة المكانية:

يمكن معرفة خصائص القدرة المكانية من خلال آثارها ومن خلال ما نلاحظه وما نراه في:

- المنجزات الحركية.

- التنقل والابتعاد.

- التحكم والتركيب.

- الحركات.

- المنجزات الخطية (رسومات، أشكال، مخططات، خرائط)

- اللغة، المفردات المكانية (موردة صادرة).

- التفكير المكاني.

- التنبؤ بالمسافة والتقطيع.

-التوجيه المكاني.

- الذاكرة البصرية، المكانية والطوبولوجية. (بلخيري، 2004)

- سمات وخصائص التلاميذ ذوي القدرة المكانية:

- نقل ورؤية المناظر الخيالية بوضوح.

- نقل تركيبا ومنامي ذات ثلاثة أبعاد أفضل من هم في نفس السن.

- إدراك العلاقات المكانية بين الأشكال والفراغات وتقدير الأحجام.

- يعبر عن المواقف التي يحدث له بالوصف أو بالرسم.

- يستطيع أن يصف بدقة ووضوح المناظر الخيالية.

- يقدر المسافات ويفضل ألعاب التصويب.

- يحلم أحلام اليقظة أكثر ممن هم في مثل مرحلته العمرية.

- يفضل الأنشطة التي تمارس فيها الرسم والتشكيل الفني.

- رسم خطوط أشكال للتعبير عن المهام والأعمال التي تسند إليهم. (سليمان، 2010)

2-5- أصناف القدرة المكانية:

صنف لين باتر ستون القدرة المكانية إلى ثلاث أصناف:

2-5-1-الإدراك المكاني: وتتمثل في القدرة على التعرف على العلاقات المكانية، مع الحفاظ على هيئتها الكلية، وهذا الصنف يمكن الوصول إليه بفاعلية عند استعمال عمليات حس حركية حسب الخالدي (2003) فإن الإدراك المكاني يتم قياسه من خلال إعطاء المفحوص شكلا نموذجيا، يطلب فيه انتقاء الأشكال المشابهة له، ويلاحظ إن جميع الأشكال غير الشكل النموذجي، إما منحرفة أو معكوسة وعليه أن يختار الأشكال المنحرفة وليست المعكوسة.

2-5-2-التدوير الذهني: ويشير إلى القدرة على تدوير الأشكال ذهنيا في بعدين أو ثلاثة أبعاد بسرعة ودقة وتطلب النجاح في هذا البعد المكون استخدام عمليات الذهني.

2-5-3- التصور المكاني: يعرفه بأنه القدرة على تخيل الأشياء أو التناوب على أجزائها عن طريق الطي والفرد على سبيل المثال ويعتمد على المعالجة المعقدة متعددة المراحل للمعلومات الممثلة بالمكان، إذ يعتمد التصور المكاني على المعالجات تحليلية، بمستوى متميز عن المكونات الأخرى، والنجاح فيها يتطلب مرونة معرفية في تطبيق الخبرات السابقة أثناء إجراءات الحل. (التل وأبو وردة، 2013)

2-6-التغيرات التي تؤثر في القدرة المكانية:

هناك متغيرات تؤثر في القدرة المكانية منها:

2-6-1- التطور المعرفي:

يرتبط هذا العامل بمراحل التطور المعرفي كما حددها بياجيه وعليه تفسير الفروق في القدرة المكانية إلى التفاوت في هذه المرحلة.

2-6-2- الخبرة: فقد تبين أن القدرة المكانية لدى الأفراد تتأثر بالخبرات المكانية وهذا الأثر يمتد إلى مجمل هذه القدرة، أو بعض جوانبه، ويتوقف على طبيعة هذه الخبرات وأنماطها.

2-6-3- الجنس: بينت نتائج معظم الدراسات وجود علاقة بين القدرة المكانية والجنس وقد تعود هذه الفروق إلى طبيعة الاستراتيجيات المعرفية المتبعة لدى كلا الجنسين.

2-6-4- الموهبة: (الذكاء العام): ترتبط الموهبة بالقدرة المكانية فالموهبة تحدد استراتيجيات المعالجة الذهنية للأشياء وهذا بدوره يؤثر على أداء الطلبة في اختبار القدرة المكانية ويعكس قدارتهم فيها. (بلخيري، 2004)

2-7- العمليات ذات الصلة بالقدرة المكانية:

هناك بعض النظريات الجزئية التي توضح العمليات المتعلقة بالقدرة المكانية ومنها نظرية كولسين حين تناولت، التراكيب العقلية المعرفية، والعمليات المعرفية التي تقف خلف القدرة المكانية ونفترض هذه النظرية أربع فئات للعمليات المتعلقة بالقدرة المكانية وهي:

2-7-1- **بتوليد التصور**: تكوين صياغات للتصور البصري اعتمادا على المعلومات المختزلة في الذاكرة طويلة المدى.

2-7-2- بفحص التصور: هو تفسير التصور من صورة ذهنية إلى صورة أخرى بما يصاحب كل واحد منها من تداعيات.

2-7-3- الاستفادة من التصور أو توظيف التصور استخدامه في عملية عقلية أو تجهيز أو معالجة للمعلومات. (سليمان، 2010)

خلاصة الفصل:

يعتبر التدوير الذهني من أهم المهارات عند أي طفل عادي، وتعد من أكثر الصعوبات شيوعا لدى الطفل العسير، فالتدوير الذهني هو القدرة المكانية المتعلقة ببعضهما مع القراءة لأن التدوير يعد أداة أكثر فاعلية في عملية القراءة لأن الطفل يحفظ أكبر قدر ممكن من الأشكال والرموز وكيفية تدويرها في أكثر من زاوية، وفي المرحلة العمرية هذه يمد التدوير القدرة المكانية بحصيلة من المعلومات والمفاهيم التي تنمي خبرته وتزيد ثقافته.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات المنهجية الدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية

3- المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية

4- عينة الدراسة الاستطلاعية

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة

2- المجال المكاني للدراسة الأساسية

3- المجال الزماني للدراسة الأساسية

4- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

5- أدوات البحث في الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تم التعرف على الجانب النظري للدراسة، والذي من خلاله تم تحديد إشكالية الدراسة وما يتعلق بها من متغيرات، سنتطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني والذي سنوضح من خلاله المنهج المتبع ثم الدراسة الاستطلاعية التي أجريت بهدف قياس الخصائص السيكومترية لأدوات القياس التي ستطبق في الدراسة الأساسية، حيث سيتم توضيح هذه الأخيرة بما فيها من حدود الدراسة، عينة الدراسة، وعرض أدوات جمع البيانات ومختلف الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث إذ تهدف إلى تعمق معرفة البحث من الناحية النظرية والتطبيقية وتجميع الملاحظات والمشاهدات عن مجموعة الظواهر بالبحث وتحديد فروضه، وتعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي على الباحث القيام بها قبل شروعه في الدراسة الأساسية، وهي الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائيا على الخطة الدراسية.

1-أهداف الدراسة:

- التعرف على المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الأساسية عن قرب.
- التدريب على تطبيق الأداة.
- تحديد ميدان الدراسة والوقوف على بعض الصعوبات أثناء الدراسة.
- تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

2-المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تم خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بزيارات ميدانية لابتدائية بوصبيع صالح عبد العزيز بالبياضة.

3-المجال الزمني لدراسة الاستطلاعية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية منذ نوفمبر 2016، وقد كانت زياراتنا الميدانية للابتدائيات.

4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية توصلنا إلى النتائج التالية:

- التأكد من مدى وضوح التعليمات للمبحوثين.

- تحديد مجتمع وعينتي الدراسة من خلال التعرف على عدد العينات

- التأكد من إمكانية توفر عينة وتحديد عددهم (إمكانية الحصول على أسماء التلاميذ الذين سوف تجرى عليهم اختبارات الدراسة).

- تحديد الصعوبات التي يمكن أن تعترضنا خلال الدراسة الأساسية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة:

إن تعدد المناهج أدى إلى تعدد المواضيع واختلافها لكن لكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان تخصصه، وبداية يمكننا تعريف المنهج العلمي بأنه الطريقة والإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العلم. (الرشيدي، 2000، 21)

1-2 المنهج الوصفي: يعرف على أنه المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة محل الدراسة والتشخيص وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة وجمع البيانات اللازمة عنها، مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بظواهر الحياة والعمليات الاجتماعية الأساسية والتصرفات الإنسانية. (شفيق، 2001، 93)

يمكن تأكد من أن الوصول إلى هذا الهدف من خلال مقارنة القدرة القرائية بين عينة من القراءة العاديين وعينة من قراءة يعانون من صعوبات في تعلم القراءة وعلى هذا الأساس اعتمدت الدراسة في منهج الوصفي المقارن فهو الأنسب والذي يلاءم طبيعة الموضوع ويمكن بواسطتها اختبار الفرضيات والتحقق من صدقها أو عدمها.

2-المجال المكاني:

بعد التأكد من عينات في الدراسة الاستطلاعية تم زيارة سبع مدارس:

- ابتدائية بوصبيع صالح عبد العزيز.
- ابتدائية حي الكرامة.
- ابتدائية الصحابي أبو بكر الصديق.
- ابتدائية عيشوش التجاني.

- ابتدائية الزقم01.

- ابتدائية الدبيلة.

3- المجال الزماني للدراسة الأساسية:

تمثلت الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة الأساسية من نوفمبر2016 إلى مارس2017.

4- مجتمع وعينة الدراسة:

العينة هي جزء من المجتمع الأصلي يحتوى على بعض العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي. (الصريفي، 2001، 186)

وكان عدد أفرادها (70) تلميذ وتلميذة.

- **تم اختيارهم بشروط استبعاد مفادها:**

- قصور واضح في البصر.

- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع).

- فرط النشاط الحركي.

- لديه اضطرابات لغوية واضح (التأتأة مثلا).

- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم التعليمات.

- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.

يتراوح سن العينة ما بين (10) و(12) سنة مصنفين إلى عسيري قراءة وقراءة عاديين حيث شملت فئة العسرين (20) تلميذا أما العاديين فكانت (50) تلميذا، ويصنف الأفراد إلى

عسيري قراءة إذا كانت درجة التلميذ المعيارية في اختبار القراءة أقل أو يساوي (1-) أما من تحصل على أكثر فيعتبر قارئ عادي. والجدول يوضح عينة الدراسة:

جدول رقم (1): يوضح عينة الدراسة

القراءة العاديين سنة رابعة وخامسة ابتدائي	50
عسيري القراءة سنة رابعة وخامسة ابتدائي	20
مجموع	70

ويلخص الشكل الآتي البيانات الواردة في هذا الجدول:

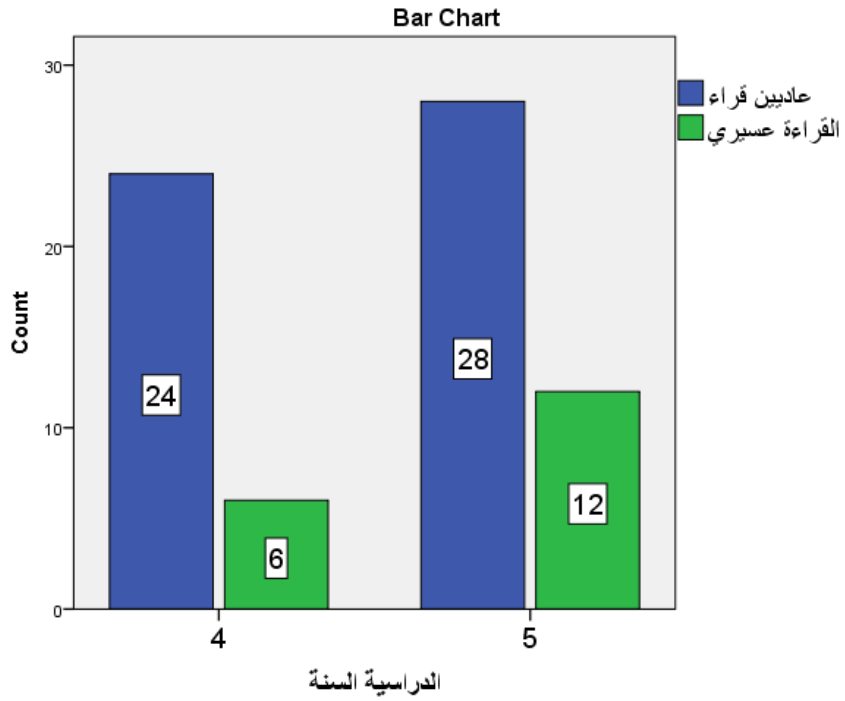
معيار تصنيف الأفراد في العينة:

تم تصنيف الأفراد بناء على معيار إحصائي دقيق يتمثل في (1-) كانحراف لدرجة الفرد عن متوسط درجات العينة ككل بعد تحويل درجات القراءة الخام إلى درجات معيارية بحيث تصبح درجة (0) هي المتوسط.

جدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة (70 فرد) حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
السنة الرابعة	**30**	**%42**
السنة الخامسة	**40**	**%57**

ويلخص الشكل (01): توزيع أفراد العينة حسب المجموعة والمستوى الدراسي



5- أدوات الدراسة:

-اختبار المصفوفات لرافن:

- وصف الاختبار:

وهو من الاختبارات التي تصلح عناصرها نسبيا لكل الثقافات، ويتضمن هذا الاختبار (24) رسما أو مصفوفة، في كل منها جزء ناقص وتحته ستة أجزاء من بينها الجزء الناقص وعلى المتقدمين لهذا الاختبار أن يحددوا هذا الجزء الناقص من بين مجموعة الأجزاء.

- إجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

يقدم للطفل بطاقات الاختبار، كل بطاقة على حدى ويطلب منه تحديد الجزء الذي يكمل البطاقة من بين ستة أجزاء دون تقيد بالوقت.

في حالة أخطأ التلميذ في الإجابة (تعيين جزء خاطئ) لا نطلب منه إعادة المحاولة والتصحيح بل تسجل الإجابة الأولى التي قدمها.

وتصحيحه يكون:

- يحسب لكل شكل صحيح (1) درجة، والذي لم يجيب عنه يوضع (0).

- تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار. (الدامغ، 2011).

- **اختبار قراءة الكلمات:**

- **وصف الاختبار:**

الهدف منه الفصل بين القراءة العاديين وضعاف القراءة وهذا الاختبار عبارة عن مجموعة من الكلمات عددها (120) كلمة مقسمة إلى ثلاث أصناف:

- **كلمات متداولة:**

عددها (40) كلمة مقسمة إلى كلمات بسيطة وأخرى مركبة، وتكون هذه الكلمات مألوفة عند الطفل وأقل صعوبة.

- **كلمات غير متداولة:**

عددها (40) كلمة مقسمة إلى كلمات بسيطة وأخرى مركبة، وهي أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل.

- **شبه كلمات:**

مكونة من جزأين الجزء الأول عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة لكن بدون معنى، والجزء الثاني عبارة عن كلمات ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

- **إجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:**

ويطبق هذا الاختبار بطريقة فردية حيث يقرأ كل طفل الكلمات المقترحة ونقوم أثناء ذلك بتسجيل أخطاء قراءته للكلمات، وبالنسبة للتنقيط نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة.

- **اختبار التدوير الذهني:**

هذا هو مصمم من أجل تقييم التدوير الذهني، تحليل القدرة النظرية والتنبيه المحمل بالتفاصيل، صورة الشبكة من الأشكال المختلفة ممثلة لدي الطفل، من أجل كل عنصر يجب على الطفل شرح الشكلين داخل إطار الشبكة وتعرف في خارج الشبكة.

تسجيل الردود: تحفظ الأوقات بالثواني للطفل من أجل إكمال كل عنصر.

من أجل العناصر 1 إلى 6، إعادة لإنتاج تصويريه للمحاكاة(تقدم وجهة نظر المُمتَحن)

الصورة في كراس الإدارة، من جهة أخرى الصورة التي تتلاءم وتتناظر لدى اجابات الطفل .

-الإجابات الصحيحة تصور بالألوان في الكراس إعطاء نقطتين للإجابة صحيحة مع الوقت المحدد للإجابة و نقطة واحدة في حالة إجابه صحيحة إذا تعدى الوقت المحدد. وعلامة

- **الذاكرة البصرية:** اختبار فرعي: نواحي الذاكرة البصرية (VM)

(اختبار مشابه: Gardiner's TVPS- امتحان فرعي: الذاكرة البصرية)

مهمة: تحديد واحتفاظ بمنظور ثنائي أو ثلاثي أبعاد الممثل في الذاكرة العاملة.

بالإضافة إلى ذلك: يتطلب اهتمام ومسح بصريين بالإضافة الى المنطق والفهم.

توزيع الوقت: 8 ثواني للمتعلمين صغار السن ومن 4 إلى 5 ثواني للكبار.

مواد: أشكال بلاستيكية ثلاثية الأبعاد: نفس أشكال المربع والمثلث الملونين.

كتيب اختبار يحتوي 32 لوحة ذاكرة بصرية.

إجراء:

مثال ملموس: أشكال بلاستيكية ثلاثية الأبعاد (مثلث ومربع).

التعليمات:

يضع المجرب المثلث على طاولة أمام المتعلم. قائلا له، "ترى هذا الشكل... انظر جيدا لأنه يجب عليك تذكره لكي تجده مجددا" (مشيرا إلى الشكل). السماح للمتعلم الوقت لرؤية الشكل (انظر توزيع الوقت) قبل نزعه. ثم قول "... ما الشكل الذي أريتك إياه" (واضعا كلا من الشكلين (المربع والمثلث) على الطاولة أمام المتعلم.

كتيب الاختبار: 32 لوح ذاكرة بصرية – محفز أسود ثنائي الأبعاد على ورقة زرقاء.

تعليمات:

ضع كتيب اختبار الذاكرة البصرية أمام المتعلم. افتح لوح الذاكرة البصرية الأول أمامه. قل للمتعلم،" ترى هذا الشكل... انظر جيدا كونه يجب عليك تذكره حتى يمكنك العثور عليه في الصفحة التالية..." (مشيرا إلى شكل الوحيد على اللوح). بعدما أرجعت الصفحة قل "... انظر واعثر عليه بين هذه الأشكال" (مشيرا إلى اختيار الاستجابة). معطيا الوقت اللازم للمتعلم لرؤية التصميم (انظر توزيع الوقت). اذا حدد المتعلم واختار الإجابة الصحيحة يكمل اللوح التالي لاختبار الذاكرة البصرية حتى يصل إلى أعلى حد.

إذا كان المتعلم لا يستطيع تحديد الإجابة الصحيحة، اشرح مرة الأخرى الأمثلة للوح الأول. سجل هذه المحاولة الفاشلة في ورقة النتيجة (انظر مثال ورقة النتيجة). من الممكن للمعلم أن يحتاج حثا لجعل خيار إذا أخذ وقت أكثر من اللازم (انظر توزيع الوقت). تذكر أن أغلبية المتعلمين يحتاجون الوقت الموزع، ثم يكمل على المسار المشكل من طرف الفرد المتعلم. سجل كل الاستجابات في ورقة النتيجة عبر تدوير أو تشطيب على إجابة المتعلم لكي يساعد لاحقا على تقييم تشخيصي محتمل.

تقييم نواحي الذاكرة البصرية:

النـواحي التـي تسـهل الـذاكرة البصـرية تشـمل الاهتمـام، التحديـد، التعـرف، التصـور والتذكر.

الاختبـار الفرعـي الثالـث، الـذاكرة البصـرية (VM)، يقيم ويشـخص قدرة المتعلم علـى التعرف وتذكر المحفزات البصرية المقدمة.

قدرة الذاكرة المكانية ذو المدى البعيد مقيمة أيضا، فمن المتوقع أن يكون المتعلم ليس فقط قادرا على التعرف وتذكر الشكل بل أيضا يشير إذا غير الشكل بأي طريقة.

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

6-1- **الثبات:**

- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

يعتبر ثبات الاختبار من الصفات الأساسية التي يجب أن يتسم بها كل الاختيار إذ عرفه (سعد عبد الرحمن 1998) أنه إعطاء الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا اعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد.

جدول رقم (3): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية "سيبرمان براون"
70	03	0.49

يمثل الجدول السابق حساب معامل ثبات اختبار التدوير العقلي بطريقة التجزئة النصفية ومن خلال الجدول يتبين أن معامل ثبات مقبول.

اختبار القراءة: الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات.

- الثبات: تم حسابه عن طريق معامل الفا كرونباخ (= 0، 85).

-تم حساب لاختبار التدوير العقلي بطريقة التجزئة النصفية: معامل سبيرمان براون= 0.49

6-2- معالجة البيانات إحصائيا:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدمت الدراسة الحالية لقياس فروضها واختباراتها إحصائيا: اختبار "ت" T. Test لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين، ومعامل "بيرسون " لحساب الارتباط بين درجات الاختبارات التي طبقت على العينة وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) النسخة 22.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل توضيح وضبط الأطر المنهجية التي تم التقيد بها من خلال عرض مجريات الدراسة الميدانية، حيث تم التطرق في الدراسة الاستطلاعية إلى أهدافها وعينتها وخصائصها، ثم ذكر المنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الوصفي المقارن، كونه يتلاءم مع طبيعة الموضوع ثم الدراسة الأساسية من خلال التعرف على العينة وطريقة اختيارها وإجراءات تطبيقها والأدوات المستخدمة لجمع البيانات وحدود الدراسة وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

تم التطرق في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية وما جاء فيها من تفصيلات حول الأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية وما تم توصل إليه من نتائج خلال الدراسة الأساسية، وسوف يتم في هذا الفصل عرض وتحليل للنتائج المتوصل إليها خلال هذه الدراسة الحالية، ثم تفسير النتائج ومناقشتها بناء على الدراسات السابقة.

1- عرض نتائج الفرضيات الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القدرة القرائية من جهة التدوير والذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة 4 -5 ابتدائي.

- جدول رقم (4): يبين الارتباط في الدرجات بين مجموعة العاديين والعسيرين في التدوير الذهني والذاكرة البصرية:

		التدوير	القراءة	الذاكرة البصرية
الدرجة الكلية للتدوير العقلي	الارتباط Pearson	1	،055	،138
	Sig. (2-الدلالة(tailed		،688	،317
	N	55	55	55
درجة القراءة	Pearson Correlation	،055	1	،266*
	Sig. (2-tailed)	،688		،050
	N	55	55	55

الذاكرة البصرية	Pearson Correlation	،138	،266*	1
	Sig. (2-tailed)	،317	،050	
	N	55	55	55

يظهر من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط "ر " بين الذاكرة والقراءة يساوي (0.266) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.05) فإن دال.

ومنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة البصرية ومجموعة القراءة

كما يتضح من خلال الجدول أن مجموعة القدرة القرائية والتدوير الذهني في قيمة "ر" (0.05) ومستوى الدالة (0.688).

كما تبين التدوير الذهني والذاكرة البصرية في الارتباط (0.138) ومستوى الدلالة (0.317).

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

- يوجد فرق بين مجموعتي القراءة (العاديين او العسرين) في القدرة على التدوير

جدول رقم (5): يبين الفرق بين العسرين والعاديين في التدوير الذهني

المجموع	المتوسط	الانحراف	ت	مستوى الدلالي
الدرجة الكلية للعادين	73 .58	30 .17	2.122	0.049
الدرجة الكلية للعسيرين	50 .6	85 .7		

يظهر من خلال الجدول السابق أن قيمة الاختبار "ت" تساوي (2.122) وبما أن مستوى دلالتها تساوي (0.049) فإنها دالة.

ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراءة للعاديين والعسيرين في التدوير الذهني.

1-3-عرض نتائج الفرضية الثالثة:

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي القراءة في القدرة على الذاكرة البصرية.

جدول رقم (6): يبين الفرق بين العسرين والعاديين في الذاكرة البصرية

الذاكرة البصرية	متوسط	الانحراف	ت	مستوى الدلالة
العاديين	10.65	1.620	2.232	0.03
العسرين	9.44	2.332		

ويظهر من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" تساوي (2.232) وبما أن مستوى الدلالة تساوي (0.03) فإنها دالة.

ومنه توجد فروق ذات دالة إحصائية بين مجموعتي القراءة وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية.

2- مناقشة النتائج المتحصل عليها:

لقد جاءت نتائج الدراسة لتظهر بعض الفروق والارتباط بين مجموعة القراءة (العاديين والعسيرين) في القدرة على التدوير الذهني والذاكرة البصرية.

حيث يمكن ملاحظة الفارق بين المتوسطات والارتباط في قدرة كل من مجموعتي ويمكن تفسير ذلك: بأن عسر القراءة يؤثر على هذه القدرات مما يخفض أداء التلميذ في اختبار التدوير الذهني والذاكرة البصرية لارتباطهما بعملية القراءة فالتلميذ الذي يعاني صعوبة في فك الرموز المكتوبة لا يستطيع فهم المقروء وأفكار الواردة.

فبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مجموعة اختبارات على عينة الدراسة عسيري القراءة والعاديين وعلى ضوء فرضيات البحث قدمت هذه الدراسة محاولة لإجابة على التساؤل الإشكالية.

ولاختبار فرضيات الدراسة تحت معالجة الإحصائية وفق اختبار "ت" لمجموعتين ومعامل بيرسون باستخدام البرنامج إحصائي SPPS.

2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بعد حساب قيمة بيرسون. ودلالتها الإحصائية. بين عسيرين القراءة والعاديين تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القدرة على التدوير الذهني وقيمة والذاكرة البصرية ومنه تحققت فرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الكلية للقراءة ودرجات التدوير الذهني ودرجات الكلية للذاكرة البصرية من مجموعتي القراءة.

حيث تبين قيمة "ت" محسوبة (0.266) ودلالتها في (0.05) ارتباط بين مجموعتي القراءة والذاكرة البصرية وتبينت قيمة " ت" محسوبة (0.688) ودلالتها (0.05) بين ارتباط بين مجموعتي القراءة والتدوير الذهني، وعند حساب قيمة "ت" (0.138) ودلالتها (0.317).

ويمكن تفسير وجود علاقة بين القدرة القرائية على التدوير والذاكرة البصرية بأن هذا الأخير عنصر مهم في عملية القراءة حيث يؤثر بها على مستوياتها فكلما كانت درجة الذكاء أكثر كان طفل عادي أكثر تدوير وحفظ للصور في الذاكرة البصرية وطفل العسير اقل طبعا في طبيعة التدوير وحفظ الصور في الذاكرة البصرية.

كما نصت دراسة جانسن بدراسة هدفت الى تحديد أثر تدريب أطفال عسيري على التدوير وممارستهم له في قدرة على تحديد ما إذا كانت الأشكال المدورة متطابقة أو غير متطابقة ولتحديد ما إذا كانت علاقة ارتباطية بين الجنس في القدرة وقد اعتمد التدريب على التكرار مكثف لمهمة التدوير اليدوي أمام الأفراد عينة الدراسة وافترضت الدراسة الباحثة أن هذا التدريب سيحسن عملية التدوير الذهني لدى الأطفال عينة الدراسة ورغم التفوق الذكور

على الإناث في التدوير قبل بدء في التدريب اليدوي إلا أنه تظهر بين ارتباط بين الجنس في الاختبار التدوير بعد التدريب.

ويتفق مع دراسة 1991 فريدمان بانه قد أثبتت نتائج الدراسة على وجود خلل في القشرة الجداري للمخ هذا ما يسبب في عسر القراءة لدى الأطفال حيث تبين وجود مشكل في التدوير الذهني لدى عسير وأن ارتباط بين القدرة القرائية والتدوير الذهني.

2-2-تفسير ومناقشة فرضية الثانية:

يلاحظ قيمة "ت" (2.122) ودلالتها الإحصائية (0.049) بين مجموعتي القراءة العاديين والعسيرين تبين وجود فروق في مجموعتي في القدرة على التدوير.

من خلال النتائج محصل عليها نتوصل إلى أن التلاميذ العاديين يتميزون بدرجة عالية في التدوير أكثر من عسيري القراءة حيث لوحظ أن عسير يظهرون انخفاض على مستوى التدوير فإنهم حسب التطور المعرفي والأطفال عسر القراءة لديهم مفاهيم معكوسة لا يستطيعون إدراك الأشكال بأكثر من هيئة أو حال إذ يظهر عملية التدوير تحدث في جزء الأيمن من الدماغ ومن معروف أن هذا الجزء ينمو ويتطور لدى الأطفال في زمن أبكر من الجزء الأيسر (سالي وسبيرنجر 2002).

2-3-تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين القراءة (العاديين والعسرين) في القدرة على الذاكرة البصرية

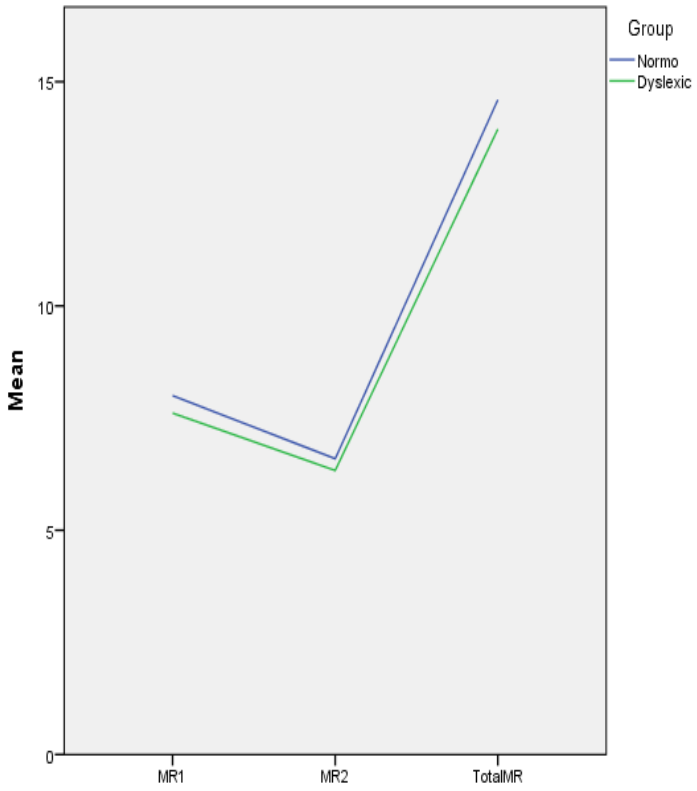
وتنص على أن وجود فروق بين مجموعتي القراءة (عاديين والعسرين) في الذاكرة البصرية

ويمكن تفسير أن التلاميذ العاديين تكون لديهم قدرة على استيعاب الرموز والأشكال والحروف عند تحولها وتحولها واختفائها، أما تلاميذ ذو عسر القرائي فهم يجيدون صعوبة

كبيرة في فهم مصطلحات وكلمات والرموز والأشكال ويعانون كذلك من خلط كبير في الحروف وقلبها وهذا ينطبق في الأشكال عند ظهورها أمامهم وسرعان ما يفقدون صورة التي أمامهم في الذاكرة البصرية لأن القراءة الأشكال تكون من مجموعة من الوظائف نمائية الانتباه والإدراك والاسترجاع صور هنا يقع الخلط في صور وشكل الصورة علما أن الذاكرة البصرية تخدم العسرين في تدريب على رؤية الأشكال وحفظ أكبر قدر ممكن من الأشكال والصور باختلافها وأحجامها وتمايزها.

كما كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن صحة الفرضية حيث تبين أن قيمة " ت " دالة حيث تبين محسوب (2.232) عند مستوى الدلالة (0.03) حيث ثبتت صحة هذه الفرضية بي وجود فروق بين مجموعتي القراءة على القدرة الذاكرة البصرية.

الرسم البياني (2): يوضح الفروق بين العاديين والعسرين القراءة



خلاصة الدراسة واقتراحاتها:

تناولت الدراسة الحالية موضوع عسر القراءة وعلاقته بالتدوير الذهني لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، بمجموعة من دائرة البياضة وحساني عبد الكريم، ولقد تبين من خلال ما توصلت إليه الدراسة، من نتائج بجانبيه النظري والميداني، أن وجود علاقة بين كل من متغيرات عسر القراءة والتدوير وذاكرة البصرية وفروق بينهم.

ولقد تم اختيار دراسة هذا الموضوع من أجل التحقق العلمي والعملي عما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الدراسة وللتأكد من وجود العلاقة بين المتغيرين، تم تطبيق مجموعة من الاختبارات التدوير الذهني والذاكرة البصرية والاختبار رافن على عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة قصدية حسب الشروط الاستبعاد، قوامها 70 تلميذ وتلميذة، وتم حساب نتائجهم.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القدرة القرائية من جهة والتدوير الذهني والذاكرة البصرية من جهة ثانية لدى تلاميذ سنة 4 و5 ابتدائي

2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء (العاديين وعسري القراءة) في القدرة على التدوير الذهني.

3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء (العاديين وعسري القراءة) في القدرة على الذاكرة البصرية.

ومن خلال ذلك تم التأكد من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مجموعة القراءة (العاديين والعسيرين) من جهة التدوير والذاكرة البصرية.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم المقترحات التالية:

ومنه ينتج عنه صعوبة في تعلم القراءة وبناء عليه لابد من العمل على:

- ضرورة الاهتمام بصعوبات التعلم الإنمائية والأكاديمية تشخيص وعلاجا فور اكتشافها.

- ضرورة التعاون مع بين الأسرة والمدرسة بالنسبة لجميع التلاميذ.

- إدراج نشطات تنمية الادراك البصري.

- أن تكون مواد القراءة المبرمجة في المنهاج الدراسي المقرر على التلاميذ السنوات الابتدائية، بحيث تتناسب مع العمر الزمني والفعلي للتلاميذ ومراعاة خدمتها لحاجات وخصائص التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة.

- تزويد ذوى صعوبات التعلم بالخصائص التي تميزهم عن غيرهم واختيار أساليب التعلم التي تناسب خصائصهم العقلية

ونأمل أن تدعم هذه الدراسة مختلف الدراسات في هذا المجال وتكون بداية الدراسات أخرى، لذلك نقترح أن يتم إنجاز الدراسات التالية:

- استخدام التدوير الذهني كاستراتيجيات تعلم ومدى أثرها على تحصيل التلاميذ.

- برنامج تدريبي لتلاميذ صعوبة تعلم القراءة باستخدام التدوير الذهني.

- علاقة صعوبات تعلم القراءة بقدرة ادراك البصري.

- دراسة الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الإنمائية وبين ذوى صعوبات التعلم

الأكاديمية في خصائصهم العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- صعوبة الدراسة.

- قلة وجود دراسات سابقة نعتمد عليها في دراستنا.

قائمة المراجع:

– أحمد، عبدالله وأحمد ومحمد فهيم مصطفى (2000). الطفل ومشكلات القراءة. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

– أبو الديار، مسعد والبحيري. جاد وايفارت. جون ومحفوظي. عبد الستار (2012). الدسلكسيا دليل الباحث العربي. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

– الرشيدي، بشير الصالح (2000). مناهج البحث التربوي روية تطبيقية مبسطة. (ط1). الكويت: دار الكتاب الحديث.

– السرطاوي، عبد العزيز وآخرون (2009). تشخيص صعوبات التعلم القراءة وعلاجها. الأردن: دار وائل للنشر.

– السعيدي، احمد (2009). مدخل الى الدسليكسيابرنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

– الشيخ، حنان فتحي (2005). دليل معلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في مخ برنامج PREP العلاج القائم على نظرية PASS للذكاء. مصر: دار شتات للنشر والرمجيات.

– الصريفي، محمد عبد الفتاح (2001). البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين. (ط1). الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

– أم الخير، حمدي (2010). السيطرة الدماغية لدى الاطفال المصابين بعسر القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بوزريعة: الجزائر.

– بن صافية، أمال (2002). الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بوزريعة. الجزائر.

- جلجل، محمد عبد المجيد نصرة (1995). العسر القرائي الدسلكسيا، دراسة تشخيصية علاجية. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

- شحاتة، حسن (1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- صندقلي، هناء إبراهيم (2008). من صعوبات التعلم الدسليكيا. بيروت: لبنان دار النهضة العربية.

- عورتاني طيبي، سناء والسرطاوي، عبد العزيز والغزو، عماد محمد ومنصور، ناظم (2009). مقدمة في صعوبات القراءة. الاردن. عمان: دار وائل للنشر.

- عيسى، مراد علي وخليفة، وليد السيد (2007). كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- غلاب، قزادري صليحة (2012). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة. رسالة دكتوراه في الأرطفونيا غير منشورة. جامعة بوزريعة. الجزائر.

- شفيق، محمد (2001). البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية.

- Habîb ،M. (2002). Bases Neurologiques Des Ttroubles Spécifiques dapprentissage ،Dyslexie et dysphasie. Réadaptation) ،486) ،16-28 .

- Gillet ،P Billard c& Autet A (1996) Approche cognitive des troubles de la lecture et de lécriture chez lenfant Marseille: Solal

- Lussier ،F ،Flessas ،J (2001). Neuropsychologie De lénfant: troubles Développementaux Et de liapprentissage. Paris: Dunod .

- Daniel MELLIER) ،2001). ROTATION D'IMAGES MENTALES

Etude comparative d'enfants IMC et d'enfants valides scolarisés .