

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم: العلوم الاجتماعية

فعالية برنامج تدريبي قائم على التخييل المعرفي لتحسين مستوى الإدراك للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم دراسة تجريبية على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر
في علوم التربية تخصص تربية خاصة

إشراف :
الدكتورة فالح يمينه

إعداد الطالب:
عازب أحمد عبد المنعم

لجنة المناقشة

المؤسسة الأصلية	الصفة	الرتبة	الاستاذ
جامعة الوادي	رئيس اللجنة	دكتور	بلقاسم عوين
جامعة الوادي	مشرفا ومقررا	دكتورة	يمينه فالح
جامعة الوادي	عضوا	دكتورة	هند غدايفي

السنة الجامعية: 2018/2019

شكر وتقدير :

الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه وأصلي وأسلم على سيد الخلق محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن والاه .

قال الله تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾ (سورة النحل : 19) .

فالحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل، فلك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك .

تقديراً مني وعرفاناً بالجميل لمن له الفضل عليّ، يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل، وبداية أتقدم بجزيل الشكر إلى سعادة الدكتورة المشرفة على هذه الرسالة : يمينة فالح التي كان لها الفضل في المقام الأول في خروج هذا العمل إلى النور وذلك لما قدمته لي من خبرات علمية وتوجيهات تربوية وما بذلته معي من نصح وتوجيه وملاحظات، ومرافقتي وإرشادي لإتمام هذا العمل .

وأوجه شكري أيضاً إلى كل من الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي، ومدراء المؤسسات التعليمية لما وفروه من تسهيلات لإنجاز الجانب الميداني للرسالة وكل التلاميذ المشاركين في هذه الدراسة .

وشكري وتقديري واحترامي الكبير لكل من تمنى لي الخير وكل من قدم لي يد المساعدة، والنية الصادقة، وخاصة من لهما الفضل الكبير بعد الله عز وجل طيلة مشواري الدراسي والديّ الكريمين .

كما أتقدم بعميق شكري إلى رفيقة الدرب ، زوجتي الغالية على ما تحملته من متاعب وما قدمت من تضحيات لتوفير الراحة حتى أتممت بفضل الله هذا البحث ، فجزاها الله خير الجزاء، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

عبد المنعم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التخيّل المعرفي لتحسين مستوى الإدراك لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

تمّ إجراء الدراسة على عينة قوامها (10) تلاميذ ، من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، يزاولون دراستهم بابتدائية " عبد الرزاق بالقط " بالوادي ، تتراوح أعمارهم بين (10- 11) سنة ، ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات تمّ استخدام مجموعة من الأدوات كاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة "لرافن " لقياس الذكاء، ومقياس صعوبات التعلم للسرطاوي والمقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك (البصري ، السمعي ، الحركي) "للزيات"، والبرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ بهدف تحسين الإدراك .

وباعتماد خطوات المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) لتحليل البيانات، واختبار الفرضيات، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك البصري ، لصالح البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك السمعي ، لصالح البعدي .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك الحركي ، لصالح البعدي.

تمّ تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء التراث التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وختمت الدراسة بتقديم مجموعة من الاقتراحات العلمية والعملية.

Résumé d' étude

Cette étude a pour but de révéler l'efficacité d'un programme d'entraînement pour améliorer le niveau de la perception pour les élèves du quatrième année primaire ayant les déficits d' apprentissage .

L'étude a été réalisée sur un échantillon de (10) élèves du quatrième année primaire ayant des difficultés de la perception , leur âge varie entre (10 - 11) ans, poursuivent leurs études à l'école Abderrazaq belgot à El-oued, et pour atteindre les objectifs de l' étude , la collecte de données , nous avons utilisé un ensemble des outils tels que le test des matrices progressives de Raven pour mesurer l'intelligence ,le test des difficultés d'apprentissage de Sarataoui , le test diagnostique des difficultés de la perception de Zayat , la perception visuelle , la perception auditive , la perception moteur, le programme d' entraînement destiné aux élèves afin d'améliorer leur perception .

En adoptant les étapes de l'approche quasi-expérimentale avec le groupe de conception expérimentale un, et deux mesures antérieure / ultérieure, et en utilisant des méthodes statistiques : la moyenne arithmétique , l' écart-type , t-test pour l'analyse des données , l'examen des hypothèses , l'étude a atteint les résultats suivants :

il existe des différences significatives entre la mesure antérieure et la mesure ultérieure en faveur de la dernière , sur le test diagnostic des difficultés de la perception visuelle .

il existe des différences significatives entre la mesure antérieure et la mesure ultérieure en faveur de la dernière , sur le test diagnostic des difficultés de la perception auditive .

il existe des différences significatives entre la mesure antérieure et la mesure ultérieure en faveur de la dernière , sur le test diagnostic des difficultés de la perception moteur .

Les résultats ont été interprétés et discutés dans le cadre du patrimoine éducatif , et les études précédentes ayant une relation avec le thème , l'étude a fini par la présentation d'un ensemble de suggestions scientifiques et pratiques .

قائمة المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالفرنسية
د	قائمة المحتويات
ز	قائمة الجداول
9	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة	
14	1- الإشكالية
16	2- فرضيات الدراسة
16	3- أهمية الدراسة
17	4- أهداف الدراسة
18	5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
18	6- حدود الدراسة
19	7- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: التخييل المعرفي	
27	تمهيد
27	1- تعريف التخييل المعرفي
29	2- أنماط التخييل المعرفي
31	3- خصائص التخييل المعرفي
33	4- أنواع التخييل المعرفي
33	5- التدريب على التخييل المعرفي
34	6- وظائف التخييل المعرفي
34	7- نظريات التخييل المعرفي

37	8- وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصور الذهنية
39	خلاصة الفصل
الفصل الثالث : الإدراك	
41	تمهيد
41	1- تعريف الإدراك
42	2- طبيعة الإدراك
43	3- مستويات الإدراك
44	4- خصائص الإدراك
45	5- أنواع الإدراك
46	6- شروط حدوث الإدراك
46	7- صعوبات الإدراك
56	8- علاقة الإدراك بالرسم والقراءة والكتابة
58	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة	
62	تمهيد
62	1- الدراسة الاستطلاعية
63	1-1- خطوات الدراسة الاستطلاعية
63	1-2- حدود الدراسة الاستطلاعية
64	1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية
65	1-4- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية
76	2- المنهج المتبع
76	2-1- التصميم التجريبي
77	2-2- ضبط المتغيرات الدخيلة
78	3- حدود الدراسة الأساسية
78	4- عينة الدراسة الأساسية

79	5- أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية
80	6- الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات
89	7- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية
90	8- الأساليب الإحصائية
الفصل الخامس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
93	تمهيد
93	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.
97	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.
102	خلاصة واقتراحات
105	قائمة المراجع
113	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	64
2	التعديلات التي أدخلت على البرنامج.	70
3	جلسات البرنامج التدريبي بعد التعديل.	70
4	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية .	80
5	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس صعوبات التعلم.	81
6	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والدرجة على أبعاده الثلاثة على مقياس صعوبات التعلم.	82
7	قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية لمقياس صعوبات التعلم.	82
8	نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التعلم.	83
9	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس صعوبات الإدراك البصري .	83
10	قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية لمقياس صعوبات الإدراك البصري.	84
11	نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات الإدراك البصري.	84
12	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي .	85
13	قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية لمقياس صعوبات الإدراك الاستماعي .	86
14	نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات الإدراك الاستماعي.	87

15	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس صعوبات الإدراك الحركي .	87
16	قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية لمقياس صعوبات الإدراك الحركي .	88
17	نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات الإدراك الحركي.	87
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) ودلالاتها بين القياس القبلي والبعدي في مستوى صعوبة الإدراك البصري لدى أفراد العينة.	93
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) ودلالاتها بين القياس القبلي والبعدي في مستوى صعوبة الإدراك السمعي لدى أفراد العينة.	94
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) ودلالاتها بين القياس القبلي والبعدي في مستوى صعوبة الإدراك الحركي لدى أفراد العينة.	95

مقدمة:

يواجه العديد من التلاميذ عدة مشكلات تكون سببا في تدني مستواهم الدراسي من خلال انخفاض درجات التحصيل في المواد الدراسية، كالحساب والقراءة والكتابة. ولعل ما يثبت هذه الحقيقة هو اطلعنا على علامات هؤلاء التلاميذ من خلال كشوفهم التي لا تدع مجالا للشك بأن هناك مشكلة.

ولقد أكد لنا الكثير من المعلمين المختصين في صعوبات التعلم أن مشكلة هؤلاء التلاميذ ليست في أدائهم التعليمي، كونهم تلاميذ عاديين من حيث القدرات الذهنية والعقلية ومستوى الذكاء، بل مشكلتهم أنهم لا يستطيعون التعلم بنفس الوتيرة التي يتعلم بها أقرانهم العاديون. لوجود اضطرابات تعيق تحصيلهم الدراسي مثل الحركة الزائدة وقلة التركيز وسرعة النسيان وضعف الذاكرة.

مما يعني استحالة استفادتهم من المادة المعرفية المقدمة إليهم وفق البرنامج التقليدي الذي يكون عادة موجها للفئة المتوسطة معرفيا. هذا يعزز فكرة إيجاد برامج تدريبية خاصة في علاج مختلف المشكلات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ. وهو ما اتجهت إليه عديد الدول من أجل منح فرص التعلم للجميع. ولعل من أكبر المشاكل التي تؤثر على تحصيل التلميذ في هذا العصر هي مشكلة الإدراك .

لذلك اعتبرت مشكلة الإدراك من بين الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم، لأنه المركز الأهم والأساسي في عملية التعلم. وقد اعتبر العاملون في مجال التربية والتعليم أن صعوبات الإدراك من أهم أسباب الاضطرابات التي يعاني منها بعض التلاميذ، وتظهر في أغلب الأحيان في شكل صعوبات في القراءة والفهم والتحليل مع صعوبات متعلقة بالذاكرة والتحليل في الرياضيات بالإضافة إلى صعوبات في الإدراك بشكل عام.

وقد كانت أغلب البرامج التدريبية في بداية تقديم خدمات التربية الخاصة تصمم لذوي صعوبات القراءة أو الكتابة أو الحساب، إلا أن الاهتمامات الجديدة اتجهت لعلاج صعوبات

التعلم النمائية منها الإدراك، إذ تشير الجهود البحثية إلى بناء وتصميم الكثير من البرامج في هذا المجال، بعضها نظري والبعض الآخر تم تجريبه في الميدان للتحقق من فعاليتها التي أكدت نجاعتها خاصة في النواحي المعرفية التي يعتبر الإدراك واحدا منها.

فقد حاولنا من خلال دراستنا هذه التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الإدراك.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين :

جانب نظري يحتوي على ثلاثة فصول:

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة : تم فيه عرض إشكالية الدراسة وتساؤلاتها ثم فرضياتها. كما وضعنا فيه أهمية الدراسة وأهدافها وكذا التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث والدراسات السابقة.

الفصل الثاني : تم تخصيصه للتصور العقلي وذلك من خلال تعريف التصور العقلي وأنماطه وخصائصه وأنواعه والتدريب عليه ووظائفه ونظرياته وأخيرا أهمية التربية الفنية في تنمية التصور العقلي .

الفصل الثالث : تم تخصيصه للإدراك وذلك من خلال : تعريف صعوبات التعلم ، أنواع صعوبات التعلم ، تعريف الإدراك وطبيعة عملية الإدراك ومستوياته وخصائصه وأنواعه وشروط حدوثه ثم الصعوبات التمييزية الخاصة بالإدراك وأخيرا علاقة الإدراك بالرسم والقراءة والكتابة .

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين:

الفصل الرابع: وجاء فيه الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا من منهج الدراسة والتذكير بفرضياتها وعينة الدراسة إلى حدود الدراسة وأدواتها وكيفية تطبيقها ثم الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: تم تخصيصه لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة بالرجوع إلى الجانب النظري والدراسات السابقة وأخيرا الخلاصة العامة للنتائج الدراسة ثم عرض لاقتراحات الدراسة وآفاقها، ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري :

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6- حدود الدراسة

7- الدراسات السابقة

1- الإشكالية :

تصنف صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم أكاديمية ، ويقصد بالأولى العمليات المعرفية (الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة ، التفكير ، اللغة) وتشكل أهم الأسس التي يقوم النشاط العقلي المعرفي للفرد . أما الثانية فيقصد بها الأداء المعرفي الأكاديمي وتشمل : القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير والحساب ، وإن أي تقصير في التشخيص أو العلاج لصعوبات التعلم النمائية يقود إلى صعوبات تعلم أكاديمية (الزيات ، 1998) ، ويشير Kearns،Betdwin،Turnen (2000) إلى أن مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ترجع لصعوبات نمائية ، وأنها علاقة سبب ونتيجة .

(الحسن ، 2017 ، 179)

ويرى القاسم (2010) أن صعوبات التعلم النمائية وهي الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية . وأن المهارات النمائية كالتمييز البصري والسمعي والذاكرة هي مهارات أساسية في تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وبالنظر إلى الصعوبات النمائية الأولية تجدها عمليات عقلية أساسية وهي متداخلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر ، ولهذا سميت أولية . فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فإنها تؤثر على التحصيل الأكاديمي للطفل

ويعد الإدراك من أهم العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية ، ليقوم بصياغتها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل له عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية .

وإذ يعتمد النمو المعرفي والأداء المعرفي بصورة أساسية على فاعلية وسلامة النظم الإدراكية من جهة وعلى التكامل الوظيفي بينها من جهة أخرى ، فإن ما يحدث لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، هو ضعف في فاعلية التكامل الوظيفي بين مختلف النظم الإدراكية ، (سيسالم ، 1988).

هذا يعود إلى وجود قصور في واحد أو أكثر من هذه النظم مما يحول دون تعلم الطالب بصورة صحيحة .

لذا فإن كشف اضطرابات تلك الوظائف يعد أمراً حيوياً وهاماً لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، ولهذا حظيت صعوبات الإدراك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باهتمام كبير فاق غيرها من الصعوبات النمائية الأخرى .

وتعتبر الصعوبات الإدراكية من الصعوبات التي تترك آثارها على تعلم الطلبة لمهارات القراءة والكتابة والحساب ، الأمر الذي يفرض ضرورة تعليمهم باستراتيجيات تتوافق مع إمكانياتهم وقدراتهم (الزيات 1998).

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجد الباحث ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة فعالية التخييل المعرفي في تنمية الإدراك لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحث من دراسات لذا جاءت هذه الدراسة لتسد ثغرة في الدراسات العربية في هذا الجانب ، ولتضع بين يدي المعلمين مدخلا جديدا لتنمية الإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ومن ما سبق تبرز إشكالية الدراسة الحالية في مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على التخييل المعرفي لتحسين مستوى الإدراك للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك البصري ؟

2- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك السمعي ؟

3- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك الحركي ؟

2- فرضيات الدراسة :

بناء على مشكلة الدراسة والتساؤلات التي طرحت، صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي :

2-1- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك البصري ، لصالح البعدي .

2-2 - توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك السمعي ، لصالح البعدي.

2-3- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك الحركي ، لصالح البعدي.

3- أهداف الدراسة :

- بناء برنامج تدريبي لتحسين مستوى الإدراك لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- معرفة مدى فاعلية هذا البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الإدراك لذوي صعوبات التعلم

- معرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك البصري .

- معرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك السمعي .

- معرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك الحركي .

4- أهمية الدراسة :

تعد استراتيجية التخيل واحدة من الاستراتيجيات الحديثة في مجال التعليم التي تعمل على تنمية مهارات الإدراك وتستخدم الحواس كافة ، إذ أنها تستخدم ذات العمليات العقلية التي يستخدمها الانسان في الإدراك ، وهي استراتيجية تقوم على صياغة سيناريو تخيلي ينقل المتعلمين في رحلة تخيلية ، ويحثهم على بناء صور ذهنية (عبيدات ، 2007 ، 216) .

وهي طريقة فعالة تساعد المتعلم على كشف سوء الفهم الذي قد يوجد لديه كما تساعده أنشطة التخيل على تكوين صور لما يقرأ ويسمع وتذكر المعلومات لفترة أطول . (قطيط و خريسات 2009 ، 198) .

ومن هنا جاءت أهمية البحث لندرة البرامج التدريبية لتنمية مهارات الإدراك للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولقلة الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة في التعلم كاستراتيجية التخيل المعرفي وإهمالها من قبل الكثير من المعلمين ، لذلك تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

- ندرة الدراسات التي تناولت اضطرابات وصعوبات الإدراك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

- عدم توفر برامج قائمة على الاستراتيجيات الحديثة كاستراتيجية التخيل المعرفي تعالج وتحسن مستوى الإدراك لدى هذه الفئة .

- توفر هذه الدراسة برنامجا عمليا يسهم في تحسين الإدراك لهذه الفئة .

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5-1- البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية التخيّل المعرفي :

هو متغير تجريبي يتمثل في بناء خطة عملية منظمة ومصممة بطريقة علمية مبنية على إستراتيجية التخيّل المعرفي ، وباستخدام تقنيات العلاج المعرفي السلوكي والعديد من الوسائل التدريبية ، يهدف إلى تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحسين مستوى الإدراك لديهم .

5-2- صعوبة الإدراك البصري: هو العلامة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبة الإدراك البصري.

5-3- صعوبة الإدراك السمعي: هو العلامة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبة الإدراك السمعي.

5-4- صعوبة الإدراك الحركي: هو العلامة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبة الإدراك الحركي.

6- حدود الدراسة:

تتخصر الدراسة الأساسية في الحدود الآتية:

6-1- الحدود الجغرافية: ينتمي المجتمع الأصلي الدراسة إلى ابتدائية "عبد الرزاق بالقط" الواقعة في حي الحرية بدائرة الوادي.

6-2- الحدود البشرية: تشمل الدراسة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

6-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة من 17 فيفري 2019 إلى غاية 17 مارس 2019.

6-4- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بمتغيرها المستقل وهو البرنامج التدريبي، ومتغيرها التابع وهو مستوى الإدراك.

6-5- الحدود المنهجية: تتحدد بالمنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم ذوالمجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي.

7- الدراسات السابقة :

بالرغم من محاولات الباحث المتكررة لم يجد دراسة تطابق الدراسة الحالية بكامل متغيراتها، ولهذا ارتأى أن يستعرض بعض الدراسات العربية والأجنبية القريبة منها في ضوء التسلسل الزمني لإنجازها.

كما أجرى الباحث موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض النواحي، وأشار إلى أهم جوانب الإفادة من هذه الدراسات والتي أعانته في إنجاز دراسته، وفيما يأتي تفصيلاً لما ذكر.

- دراسة الأعرجية (2012):

(اثر إستراتيجية التخيل التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة).

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، ورمت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التخيل التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، وهي جزء من نيل درجة الماجستير، تكونت عينة الدراسة من (63) طالبة، تم اختيارها قصدياً لتمثل المجموعة التجريبية (32) التي درست باستراتيجية التخيل التعليمي والمجموعة الضابطة (31) بالطريقة التقليدية، واستغرقت مدة الدراسة (تسعة أسابيع) واستعملت الدراسة الأدوات المناسبة (الاختبار البعدي في التفكير الإبداعي على طالبات مجموعتي البحث فضلاً عن استخدام الباحثة (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون) وأظهرت النتائج التالية :-

1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في متوسط الفروق بين درجات

الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي لمصلحة الاختبار البعدي، فيما يخص المجموعة الضابطة.

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدى للتفكير الإبداعي لمصلحة الاختبار البعدى، فيما يخص المجموعة التجريبية.

3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التفكير الإبداع لمصلحة المجموعة التجريبية (الاعرجية، 2012 : ص - ض).
2- دراسة الزبيدي (2012):

(أثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الأول المتوسط في الفيزياء).
أجريت الدراسة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم) وهدفت الى الكشف عن أثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الأول المتوسط في الفيزياء، وهي جزء من نيل درجة الدكتوراه، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب في ثلاث شعب تم اختيارها عشوائياً من خمس شعب لتمثل المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، بواقع (33) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق إستراتيجية التخيل الموجه و (33) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق استراتيجية الإثارة العشوائية و (34) طالباً للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، استغرقت مدة الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً، استعملت الدراسة الأدوات المناسبة (الاختبار التحصيلي في مادة الفيزياء، اختبار التفكير الإبداعي ومقياس الذكاء الوجداني فضلاً عن استخدام الباحث الحقيبة الإحصائية (SPSS) وتحليل التباين الأحادي ومعادلة شيفيه، أظهرت الدراسة النتائج التالية:
1- وجود فرق بين المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح التجريبية الأولى ولم يكن فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة.

2- وجود فرق بين المجموعتين التجريبية الأولى و المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي لصالح التجريبية الأولى ولم يكن فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة.

3- وجود فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية لصالح الأولى ولم يكن فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة في مقياس الذكاء الوجداني (الزبيدي، 2012 هـ - و).

دراسة علي (2014):

عنوان الدراسة: دور الأنشطة المصورة في مجالات الأطفال على تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة، وهدفت الدراسة إلى معرفة دور الأنشطة المصورة المتضمنة في مجالات الأطفال والإفادة منها في تنمية مهارات الطفل البصرية، تم تطبيق الدراسة على عينة من (30) طفلا وطفلة من أطفال الروضة سن من (5-6) سنوات في الصف الثاني من رياض الأطفال بمدرسة الأنفوشي - وزارة التربية والتعليم بالأسكندرية - وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياسين (قبلي - بعدي) للتحقق من صحة فروض البحث . وقامت الباحثة ببناء مقياس مهارات الإدراك البصري لطفل الروضة (إعداد الباحثة) واستخرجت له الصدق الظاهري والتلازمي والبناء والثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين من الاختبار الأول وبطريقة الاتساق الداخلي ، وبرنامج تنمية الإدراك البصري لطفل الروضة (إعداد الباحثة) ، واستخدمت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون للتوصل للنتائج . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس (بعدي - تتبعي) لدرجات الأطفال عينة البحث على جزء الاختبار الخاص (بالتمييز البصري - وبالإغلاق البصري - وبالذاكرة البصرية وبالعلاقات المكانية - وبالتمييز بين الشكل والأرضية) لصالح القياس (البعدي - التتبعي) .

دراسة عبد المجيد (2015): أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم .

أجريت هذه الدراسة وهدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم ، واختير التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي ، وتكونت عينة الدراسة من 40 تلميذا وتلميذة من الصف الخامس ابتدائي بمدرستي (حبيب عثمان للتعليم الأساسي) ، (الحديثة للتعليم الأساسي) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين

تجريبية وعددها 20 تلميذا وتلميذة وضابطة وعددها 20 تلميذا وتلميذة ، وتوصلت الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية .

دراسة الوائلي ومنصور(2018):

أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة . أجريت هذه الدراسة بكلية التربية للبنات قسم رياض الأطفال ببغداد وهدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة ، واختير التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي ، وتكونت عينة البحث من 32 طفلا وطفلة بعمر 5-6 سنوات بروضة الربيع في مديرية تربية الكرخ 2 ابغداد ، ضمت كل مجموعة 16 طفلا وطفلة ، 8 ذكور وثمانية إناث ، وكافاً الباحثان بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (الاختبار القبلي ، العمر ، النوع) وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء جلسات لاستراتيجية التخيل الموجه لدى طفل الروضة تتكون من 22 نشاطاً ، وقد اعتمدت الباحثة اختبار مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة (للطالقاني 2012) ، كما تم عرض جلسات استراتيجية التخيل الموجه على مجموعة من المحكمين لبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار ، وقد استخرجت الباحثة الصدق والثبات للاختبار والجلسات .

وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات مهارات الإدراك البصري للمجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي للاختبار عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية .

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يجري الباحث موازنة بينها وبين البحث الحالي وعلى النحو التالي:

1- الهدف:

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة من حيث الهدف بتباين مشكلاتها وتباين اختصاصاتها المعرفية، هدفت دراسة (الاعرجية، 2012) الى معرفة اثر إستراتيجية التخيل

التعليمي في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة، و(الزبيدي، 2012) إلى معرفة أثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلبة الصف الأول المتوسط في الفيزياء، أما دراسة علي (2014) فهدفت إلى معرفة دور الأنشطة المصورة المتضمنة في مجلات الأطفال والإفادة منها في تنمية مهارات الطفل البصرية، أما دراسة عبد المجيد (2015) فهدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، أما دراسة الوائلي ومنصور (2018) فهدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة، أما الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على التخيل المعرفي لتحسين مستوى الإدراك لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم .

4- حجم عينة:

اختلف حجم العينات في الدراسات السابقة ففي دراسة(الاعرجية، 2012) بلغت (63)، وبلغت (100) طالب في (الزبيدي، 2012)، أما في (علي، 2014) بلغت 30 طفلا وطفلة، أما في عبد المجيد (2015) بلغت 40 تلميذا وتلميذة، أما في (الوائلي ومنصور، 2018) بلغت 32 طفلا وطفلة ، أما في الدراسة الحالية بلغت 10 تلاميذ.

5- جنس العينة:

أجريت بعض الدراسات السابقة على الذكور فقط كما في دراسة(الزبيدي، 2012) و(الاعرجية، 2012) على الطالبات فقط ، أما في (علي، 2014) ، وفي عبد المجيد (2015) و(الوائلي ومنصور، 2018) انفقوا مع الدراسة الحالية في جنس العينة وهي الذكور والإناث .

6- المرحلة الدراسية:

تباينت الدراسات السابقة من حيث المراحل التي أجريت فيها ، فقد جاءت دراسة (الزبيدي، 2012) على المرحلة المتوسطة، بينما تناولت دراسات أخرى المرحلة الإعدادية، وهي دراسة (الاعرجية، 2012)، أما دراسة(علي، 2014) و(الوائلي ومنصور، 2018) فقد كانت دراستهم على أطفال الروضة، وأما في دراسة عبد المجيد (2015) فقد كانت الدراسة

على تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، أما في الدراسة الحالية فقد كانت الدراسة على المرحلة الابتدائية (الرابعة ابتدائي).

7- أدوات الدراسة: اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة استخدمت (الاعرجية، 2012) الاختبار البعدي في التفكير الابداعي، واستخدم (الزبيدي، 2012) اختباراً تحصيلياً واختبار التفكير الإبداعي ومقياس الذكاء الوجداني، واستخدم (علي، 2014) القياس القبلي والقياس (بعدي - تتبعي) لمقياس مهارات الإدراك البصري، أما عبد المجيد (2015) فقد استخدم اختبار القدرة العقلية من إعداد فاروق عبد الفتاح (2002)

- مقياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة إعداد عبد العزيز الشخص 2006

- اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم.

- اختبار الذاكرة العاملة

- اختبار الفهم القرائي إعداد الباحث.

- برنامج قائم على التصور العقلي .

أما (الوائلي ومنصور، 2018) فقد استخدم القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري، أما في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري والسمعي والحركي، كما استخدم القياس القبلي لمقياس صعوبات التعلم، كما استخدم المصفوفات المتتابعة الملون لرافن .

8- الوسائل الإحصائية: تباينت الوسائل الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات في

الدراسات السابقة إذ استعان بعضها بالاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، كدراسة (الاعرجية، 2012) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، واستعمل (الزبيدي، 2012) الحقيبة الإحصائية (SPSS)، وتحليل التباين الأحادي، ومعادلة شيفيه، أما (علي، 2014) فاستخدمت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون، واستخدم عبد المجيد (2015) مقاييس النزعة المركزية والتشتت: المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون،

واختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات بالإضافة إلى معامل حجم الأثر إيتا تربيع، واستخدم (الوائلي ومنصور، 2018) اختبارمان وتتي لعينتين مستقلتين، واختبار ولكوكسن للعينات المترابطة ذات الرتب المؤشرة، أما في الدراسة الحالية فقد استعمل الباحث

الحقيبة الإحصائية (SPSS)، المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تبين للباحث أن استراتيجية التخيّل لها أثر إيجابي في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الذكاء الوجداني وفي تنمية مهارات الإدراك البصري، وارتأى الباحث أن يبين أهمية هذه الدراسات بالنسبة للبحث الحالي وتأكيد جوانب الإفادة منها، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- 1- ساعدت الدراسات السابقة على تحديد عنوان البحث الحالي.
- 2- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- 3- تحديد مجتمع البحث وأساليب اختيار العينة.
- 4- الإفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية.

5- الاهتداء إلى بعض المصادر ذات الصلة بالبحث الحالي.

6- إسهامها في مناقشة النتائج وتفسيرها .

إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها إذ تهتم بالكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التخيّل المعرفي لتحسين مستوى الإدراك لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم .

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة لأن في حدود علم الباحث لا توجد دراسات عربية اعتنت بدراسة هذا الموضوع ، وقد تعود قلة الدراسات والأبحاث العربية في هذا المجال إلى حداثة الاهتمام بهذه الاستراتيجية مما شجع الباحث على القيام بهذه الدراسة كونها من الدراسات القليلة على المستويين المحلي والعربي في حدود معرفة الباحث واطلاعه .

الفصل الثاني : التخيل المعرفي

تمهيد

- 1- تعريف التخيل المعرفي
- 2- أنماط التخيل المعرفي
- 3- خصائص التخيل المعرفي
- 4- أنواع التخيل العقلي
- 5- التدريب على التخيل المعرفي
- 6- وظائف التخيل المعرفي
- 7- نظريات التخيل المعرفي
- 8- وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصور الذهنية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التخيل عملية عقلية عليا ونشاط فكري هام جذب انتباه العديد من علماء النفس خصوصاً المعرفيون الذين أبدوا اهتماماً كبيراً في البحث عن مكوناته وآليات اشتغاله ووسائل تنميته وكيفية قياسه، كونه يعد نوعاً من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة العقلية الأخرى (كالانتباه والإدراك الحسي والتذكر والتفكير وفهم اللغة وتكوين المفاهيم ... وغير ذلك) فهو وسيلة التكيف والإبداع، وهو الذي يجعل العالم يبدو جديداً في كل يوم، كونه يعد المحرك الأساسي لكل نشاطات العملية الإبداعية والابتكارية سواء أكان ذلك علمياً أم فلسفياً أم أدبياً .

1- تعريف التخيل المعرفي :

تعددت تعريفات التخيل المعرفي باختلاف نظرة العلماء لطبيعته، فمنهم من يرى أن التخيل المعرفي قدرة ، ومنهم من ينظر إليه على أنه تمثيلات عقلية ، ومنهم من ينظر للتخيل المعرفي على أنه استراتيجية تذكر ، ومنهم من ينظر إليه على أنه خبرة، وسوف نتناول فيما يلي بعضاً من هذه التعريفات :

1-1- التخيل المعرفي كقدرة :

ومن هذه التعريفات تعريف كل من Weber & Bach (1969) حيث أشارا إلى أن التخيل المعرفي هو قدرة الفرد على إنتاج معلومات شبه حسية في غياب الإثارة الطبيعية. (Weber & Bach 1969 :199)، (بدوى ، 2008: 13).

ويعرفه Kippley (1994) بأنه القدرة على تكوين صورة عقلية للبيئة سواء أكانت واقعية أم تخيلية ، مجردة أم حسية . (Kippley ، 1994 ، : 8)

ويعرفه محمد محمود عبد النبي (2004) بأنه قدرة الفرد على ربط المدركات بعضها ببعض ، أي عمل تجميعات منها على هيئة صور عقلية تلتنقي مع خبرته السابقة من خلال مخزون ذاكرته أثناء التفكير (عبد النبي، 2004: 230)

وتذكر شادية عبد العزيز (2002) التصور البصري المكاني للمجسمات على أنه القدرة على تصور مثير بصري مجسم اعتماداً على رسم ذي بعدين (مستو) أو على أوصاف تفصيلية ، بحيث يستطيع الفرد أن يتصوره ذهنياً كأنه نموذج مجسم حقيقي ،

ويستطيع أيضا أن يتصوره بعد تحويله عقليا ، وأن يتصور أجزاء داخل هذا الجسم أو خلفه ويتضمن ذلك القدرة على إنشاء تمثيلات عقلية دقيقة وراسخة لمثل هذه التمثيلات البصرية ، بحيث تسمح بإجراء التحويلات العقلية (مثل التدوير ، والإضافة ، والتقسيم) عليها وكذلك إنشاء تمثيلات عقلية لها بعد تحويلها ذهنيا بحيث تسمح بإجراء عمليات المعالجة الأخرى (مثل المقارنة) عليها . (عبد العزيز ، 2002 : 286 - 287)

ويعرفه أحمد جمعة كعبارة (2006) بأنه قدرة الفرد على أداء عمليات عقلية شبه حسية أو إدراكية ، والتي يعيها بإدراكه الذاتي ، والتي يتم من خلالها إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية السابق تخزينها في الذاكرة ، حيث يتم ذلك في غياب المدركات الحسية ، وذلك نتاج صور عقلية قد تماثل نظائرها الحسية أو الإدراكية أو تختلف عنها. (كعبارة، 2006 : 27)

1-2- التخيّل المعرفي كتمثيلات عقلية :

يعرفه Paivio (1976) بأنه طريقة تمثيل المعلومات المتعلقة بالتفكير غير اللفظي المتضمنة للعمليات الديناميكية المتشابهة للإدراك . (كعبارة ، 2006 : 20) .

ويرى ريتشاردسون (1980) أنه نوع من أنواع تمثيل المعرفة في الذاكرة البشرية، فهو عبارة عن تسجيلات عقلية للمحادثات التي يتم سماعها، أو هو تكوين صور عقلية داخلية للمواد والأحداث والأفراد ، كما يعتبر التخيّل المعرفي استراتيجية معرفية داخلية ، (كعبارة ، 2006 : 20) (Richardson, E. J. T.E ,1987 :43)

وترى سعاد محمد عبد الغني (1993) أن التعريفات السابقة تتناسب مع تعريف قاموس اكسفورد (1980) ؛ حيث عرف التخيّل المعرفي بأنه تمثيل عقلي لبعض الأشياء وخصوصا الشيء المرئي عن طريق الذاكرة أو التخيّل. (عبد الغني، 1993:33، 34)

1-3- التخيّل المعرفي كاستراتيجية تذكر :

يرى إبراهيم محمد الشافعي (1969) أن التخيّل المعرفي استحضار الأشياء في الذهن على هيئة صور في غيبة مصادرها الحسية. (الشافعي ، 1969:323)

1-4- التخيّل المعرفي كخبرة :

كما عرف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (1992) الصور العقلية بأنها نسخة أو شبيه لخبرة حسية سابقة تستدعى بغير إثارة خارجية ، أو عودة الإحساسات في الذهن مع غياب الأشياء التى تنثيرها أو تعبر عنها.

(عبد الحميد وكفافى ، 1992: 73)

ويعرف محمد سعودي التخيّل المعرفي بأنه عملية شبه إدراكية أو شبه حسية ، يعيها الفرد بإدراكه الذاتي ، ويتم من خلالها إعادة تركيب أو تشكيل الخبرات الحسية من المعلومات المخزنة في الذاكرة حال غياب هذه المدركات فى الواقع والتي يمكن أن تنتج صورا مختلفة عن نظائرها الحسية أو الإدراكية .

(سعودى ، 1993: 19)

2- أنماط التخيّل المعرفي :

وهناك تصنيفات عديدة للصور العقلية ، وأشهرها تصنيف ريتشاردسون فى كتابه "التصور العقلى" عام (1969) ، وتصنيف هورويتز فى كتابه "تكوين الصور والمعرفة ، حيث قام بتصنيف الصور العقلية بشكل ظاهري من خلال التأكيد على الخاصية الوصفية الألفى تمييزا للصورة، مثل حيوية الصورة أو سياقها أو علاقة عملية الإدراك بالصورة الداخلية، أو محتويات الصور وذلك اعتمادا على ما يعتبره هذا المرء الجانب الأكثر أهمية ومناسبة خلال خبراته وتفاعلاته مع صور معينة فى وقت معين .

(عبد الحميد ، 1988: 320-325)

وميز ريتشاردسون (1969) بين أربعة أنماط للتخيّل المعرفي هي على النحو

التالى:-

أ- التخيّل البعدي (اللاحق) : وهى الصورة التى تحدث عند حاسة الإبصار بعد انتهاء منبه حسي معين وتعتمد هذه الصورة على استمرارية حالة التنبيه عند مستوى لحاء المخ حتى بعد انتهاء المنبه الأصلي ، مثلا إذا نظرت إلى بقعة لونية سوداء أو حمراء على شاشة أو أرضية حائط بيضاء ثم نقلت بصرك بسرعة إلى شاشة أخرى أو حائط آخر، فإنك قد ترى أيضا هذه البقعة اللونية السوداء أو الحمراء بنفس نصوعها وألوانها ، لكنها تزول سريعا

وتختفى، ومن أمثلة هذه الصور أيضا ما يحدث عندما تستمر حالة الإحساس بالإضاءة أو ومضه الضوء بعد انطفاء المصباح ليلا إذا كان الفرد يحدق فيه ثم أصبح يحدق بعد ذلك فى الظلام. (عبد الحميد ، 2005 : 21) .

ب- التخييل الفوتوغرافي: وهى نوع من الصور تستمر فترة أطول من الصور اللاحقة، ولا تتطلب نفس قدر التركيز الذي تتطلبه الصور اللاحقة حتى تتكون ، وأوضح Jaensch بأن الصور الفوتوغرافية تكون شائعة ومألوفة خلال الطفولة، وغير شائعة أو مألوفة خلال مرحلة الرشد والجدير بالذكر أنه خلال الصور الفوتوغرافية يكون لدى الفرد "صورة" دقيقة ، حيث يمكنه أن يقرأ التفاصيل الكاملة الخاصة بالموضوع المرسوم في عقله .
(عبد الحميد ، 1988 : 309)

ج - تخيل الذاكرة : وهى تلك الصور المألوفة في الحياة ، و غالبا ما تصاحب عمليات استدعاء الأحداث من الماضي أو التفكير الذي يحدث في الحاضر و هو نوع التصور المألوف للأفراد في الحياة اليومية قد يصاحب عمليات استدعاء الأحداث من الماضي أو عمليات التفكير التي تحدث الآن في الحاضر أو توقع الأحداث والمواقف في المستقبل ، كما يرى أن تصور الذاكرة يتميز عن التصور اللاحق والتصور الارتسامي بكونه:

- أكثر قابلية للتحكم الإرادي وأكثر استمرارية من الناحية الزمنية .
- يقل احتمال حدوث الأخطاء الإدراكية بداخله في علاقته بالواقع

(عبد الحميد، 2005 : 22) ، (كعبارة ، 2006 : 31).

د- التخييل الخيالى : وهو تخيل لصور لم تحدث لدى الفرد من ذي قبل، و غالبا ما تكون جديدة وملونة بشكل شديد الحيوية ، وتشتمل على حالة من تركيز الانتباه ، ويرى شاكر عبد الحميد (2005) أن الخيال الإبداعي يشتمل على منظور زمن متفتح، فخلال النشاط الخيالي تمتزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضى والحاضر والمستقبل) ، ومن خلال هذا الامتزاج ينتج ذلك المركب الجديد ، الذي هو المنتج الخيالي الإبداعى المتميز .
(عبد الحميد ، 2005 : 20) ، (كعبارة ، 2006 : 32) .

3- خصائص التخيل المعرفي:

يوضح شاكر عبد الحميد و آخرون (1988) أن الصورة العقلية تمتاز بأنها ليست مجرد صورة حرفية للخبرة السابقة ، كما أنها ليست مجرد إعادة إنتاج لشيء سبقت رؤيته ، بل تتضمن - أحيانا - عمليات بناء وتركيب ، فلا يمكن أن تتصور حيوان وحيد القرن وهو يقود دراجة بخارية ، وهي صورة لا يمكن أن تكون نسخة لخبرة واقعية تمت رؤيتها من قبل ، كما تتميز الصورة العقلية بأنها قابلة للتكيف أو للتحكم ، ومن ثم يمكن أن تتصور وحيد القرن وهو يقود دراجة بخارية ويتجه بها شرقا أو غربا ، والصورة العقلية ليست قاصرة بالضرورة على التمثيلات البصرية رغم أن هذا النوع هو أكثرها .
(عبد الحميد وآخرون ، 1988: 304، 305)

ويوضح شاكر عبد الحميد (2005) خصائص الصور العقلية كما يلي :

- 1- الصور العقلية يمكن أن تكون تخطيطية عامة ، وليست بالضرورة تمثيلات حرفية للواقعات أو الأشياء العيانية المحددة .
- 2- إن هذه الصورة تشتمل على الشكل الخاص بها ، وكذلك المعنى المرتبط بها ، والصور غير ذات المعنى يصعب تمثيلها عقليا . إذا المعنى أمر ضروري في التفكير الخاص بالصور مثلما هو أمر ضروري أيضا في التفكير اللغوي .
- 3- تساعد هذه الصور الفرد على فهم الكلمات وتذكرها .
- 4- تقوم هذه الصورة بوظيفة الرابطة أو بالوظيفة الترابطية الخاصة بين الكلمات بعضها ببعض ، حيث تساعد الصور على إيجاد العلاقات المناسبة بين الكلمات .
- 5- تختلف الصور العقلية في مدى قيامها بأدوارها وفقا للمواقف المختلفة ، فأحيانا لا يحتاج الانسان إلى استدعائها بشكل كامل ، وأحيانا تظهر بشكل كامل ، وأحيانا تلح على الفرد ، وأحيانا تظهر بسرعة ، وأحيانا ببطء فمثلا صور ما قبل النوم تظهر بشكل لا إرادي ، لكنها تكون شديدة الوضوح ، وقد تكون مختلطة و غير ذات معنى ، لكنها قابلة للتعرف والتحديد كخليط من أشكال محددة وذات معنى .
- 6- يختلف شكل الصور العقلية ومحتواها لدى كل فرد وفقا للخبرات السابقة التي مر بها ، وكذلك الموقف الحالي الذي تظهر فيه هذه الصورة كما أنها تختلف من فرد إلى آخر وفقا للميول والاهتمامات المتعلقة بأنشطة ترتبط أكثر من غيرها بالصور العقلية .

7- تلعب الصور العقلية دورا مهما في اكتساب الطفل للغة في المراحل المبكرة من ارتقائه ،
فخلال تعرض الطفل للموضوعات والواقعات العيانية الحسية الحركية يكون هذا الطفل
مخزون داخلي من الصور ، ويمثل هذا المخزون جوهر معرفته بالعالم ، وتعتمد اللغة إلى
حد كبير ، وتبنى على هذا الأساس ، وتظل متداخلة متفاعلة معه ، مع أنها تقوم ببناء
نظامها الخاص المستقل جزئيا قبل ذلك .

8- لا يتعرض الطفل خلال ارتقائه لموضوعات ثابتة أو ساكنة أو منفصلة فقط ، بل
يتعرض أيضا لموضوعات متحركة وذات علاقات فيما بينها ، كذلك النظام الخاص الذي
يشتمل على هذه الموضوعات ، ويكون هناك قانون ما يجمع هذه الأنشطة المتتابعة معا ،
إنما تميل إلى التكرار من خلال مظاهر محددة.

9- ترتقي هذه المرحلة الأساسية الأولى إلى حد كبير عندما تكتسب الكلمات الدالة ، وكذلك
عندما يتم تكوين شبكة داخلية مترابطة من العلاقات بين الكلمات ومن خلال الاستخدام
والممارسة ، يجرى في النهاية الوصول إلى المهارات اللفظية المجردة ، ومن خلالها يكون
السلوك اللفظي متحررا نسبيا من الاعتماد على السياق العيني المحسوس المباشر ، وأيضا
يكون هذا النشاط اللغوي مستقلا إلى حد كبير عن الصور العقلية .

10- إن جانبا كبيرا من المعرفة الانسانية يخزن في النظام الخاص بالصور العقلية داخل
المخ ، ويتكون هذا النظام من عمليات خاصة بتفسير واقعات العالم باعتبارها صورا تقوم
بحفظ المعلومات والخصائص الإدراكية حول الجوانب غير اللفظية من العالم ، والمعنى ومن
ثم الفهم الكلي لأي موضوع أو رسالة أو إبداع أدبي أو فني في تلك المعرفة التي يمكن
الوصول إليها من خلال النظامين اللغوي والبصري ، وكذلك العلاقات الممكنة بينهما .

11- إن جوهر العملية يكمن في المسافة الفاصلة الكامنة والنشطة بين ظهور المنبه
وصدور الاستجابة ، أي في قلب عمليات الفهم والتحويل والتمثيل التي تحدث داخل مخ
الانسان في عالم الصور هذا الذي لا يكف عن الحركة ولا عن التحول .

(عبد الحميد ، 2005 : 76-78) .

4- أنواع التخيل المعرفي:

يرى كل من سعد جلال ومحمد علاوي (1982) أن من أنواع التصور - تبعا للعضو الذي يستدعي الصورة - التصور السمعي والبصري والحركي .
(جلال وعلاوي، 1982 : 323)

وتقسم Fleckenstoin, et al (2002) التصور - تبعا لنوع الصورة - إلى: العقلي ، والمصور أو المنحوت ، واللفظي ، ويهتم النوع الأول وهو التصور العقلي بتكوين صورة داخل العقل للمدركات الحسية مع عدم وجودها .
(Fleckenstoin, et al. 2002:17) ، (بدوى ، 2008 : 19) .

وتضيف Fleckenstoin, et al (2002) أن كل نوع من أنواع التصور العقلي يحتوي علي بقية الأنواع وذلك لأن الصورة والكلمة لا ينفصلان .
(Fleckenstoin, et al. 2002: 17)

وتوصل كل من كيرك و كالفانت إلى أن استخدام التصور البصري يعد استراتيجية ناجحة في تحسين وظائف الذاكرة ، كما أن التدريب على التصور البصري يؤدي إلى علاج الأخطاء العكسية في الكتابة . (كيرك و كالفانت ، 1988 : 320 ، 331) ،
(بدوى ، 2008 : 20) .

وتشير Kelly (2000) إلى أن استخدام التصور البصري يؤدي إلى تحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات التعلم . (Kelly, 2000 : 5) ، (بدوى ، 2008 : 20) .

5- التدريب على التخيل المعرفي :

يرى كل من سعد جلال ، محمد علاوي (1982) ضرورة التأكيد على ما يلي :
أثناء استخدام التخيل المعرفي لتعلم المهارات الحركية :

1- أن يتسم تقديم المهارة وشرحها بالوضوح ، وأن يتناسب مع مستوى فهم التلاميذ ، كما ينبغي استخدام المصطلحات الصحيحة والنطق السليم ؛ وذلك لضمان القدرة على التصور السمعي الصحيح للمهارة الحركية المطلوبة .

2- مراعاة دقة الأداء عند القيام بأداء أنموذج المهارة الحركية المطلوبة ، لأن الأنموذج

الخطأ يقف حجر عثرة في وجه المتعلم ، وبحجب ظهور التصور الصحيح للمهارة الحركية
3- ضرورة القيام بالمهارة الحركية ببطء في البداية وخاصة في كل المهارات التي تستلزم
حسن التوقيت والتوافق .

4- تركيز الانتباه على جزء من أجزاء المهارة الحركية المتعلمة ، إذ يسمح ذلك بتحديد
العضلات المستخدمة ، وتحليل الأجزاء المهمة والمكونة للمهارة ويجب مراعاة ضرورة
التدريب على المهارة الحركية ككل بعد ذلك مباشرة ، لربط تصورات الأجزاء بالحركة
الكلية ، وتكوين التصور الكلي للمهارة (جلال ، وعلاوي، 1982: 324,325).

6- وظائف التخيل المعرفي :

يذكر كل من رافع الزغول وعماد الزغول (2003) أن التخيل المعرفي يمكن أن
يسهم في تسهيل الوظائف التالية :

- 1- تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول .
 - 2- تذكر المعلومات واسترجاعها بشكل أسرع .
 - 3- ربط المعلومات معا بالذاكرة . (الزغول ر والزغول ع، 2003 : 198 ، 199)
- #### 7- نظريات التخيل المعرفي :

تتضح أهمية التخيل المعرفي في كونه استراتيجية من استراتيجيات التخزين التي تتم
في شكل صور ذهنية حيث تعد نظائر مباشرة للأشياء والأفعال ، وتعتمد على الخصائص
الحسية الإدراكية العيانية لهذه الأشياء، وتفيد هذه الاستراتيجية في زيادة معنى المعلومات
من خلال الربط بينها وبين الخبرات الحسية لدى الفرد.
(صادق ، وأبو حطب ، 1996: 113) .

هناك عدد من النظريات التي حاولت تفسير التخيل المعرفي وأهم هذه النظريات:

- 7-1 - نظرية الترميز المزدوج: صاحب هذه النظرية هو بافيو Baivio وتعرف أيضاً باسم
التمثل المزدوج، حيث تقول هذه النظرية أنه يوجد، نظامان مختلفان لتصور ومعالجة
المعلومات، ولكنهما مترابطان، النظام الأول، ويعرف بالترميز اللفظي، وهو متخصص
لمعالجة وتمثل المعلومات اللفظية المرتبة بتسلسل معين، أما النظام الثاني، وهو ما يعرف
بالترميز التصوري أو التخيلي، وهو متخصص بتمثيل المعلومات المكانية والفراغية
(الزغول ر والزغول ع ، 2003 : 199) .

وتوصل بافيو (1971) إلى نتيجة مفادها أن رموز الصور يتم تذكرها بصورة أسرع من الرموز اللفظية ، والسبب في ذلك أن الكلمات المحسوسة المتكررة في البيئة اليومية للأماكن والأشخاص أو الأشياء يكون الشخص أكثر قدرة على تذكرها وحفظها، ومن ثم يكون أكثر قابلية لأن يكون عنها صوراً عقلية ، أما الكلمات المجردة للصفات، فغالباً ما يكتنفها الغموض والصعوبة . (أبو سيف 2005 : 78) .

7-2- نظرية النشاط الإدراكي : صاحب هذه النظرية نيسر Neisser وهو يرى أن الصورة العقلية عملية تلقائية مباشرة، حيث لا يوجد تمثيلات للصور ، فالصور مثل الإدراكات ذات طبيعة مكانية.

ويفترض بأن الدماغ يلتقط المعلومات الثابتة من البيئة بما يتفق مع ما يتوقع الفرد رؤيته في سياق معطى ، إلا أنه يمكن أن تُستثار مثل هذه العمليات على أساس التنبؤ، ومثل هذا النوع من التنبؤ الإدراكي ينتج تصورات عقلية من خلال المقارنة بين المعلومات الواردة له من البيئة الخارجية والمخططات التي كونها مسبقاً . (أبو سيف ، 2005 : 86)

7-3- نظرية الدماغ (الأيمن - الأيسر) :

يرى أنصار هذه النظرية أن الدماغ البشري يتألف من نصفين :أيمن وأيسر ، ويختص كل قسم بوظائف متخصصة تختلف عن الوظائف التي يقوم بها النصف الآخر. ورغم كون النصفين متخصصين في عمليات مختلفة ، إلا أنهما يرتبطان ببعضهما بشكل وثيق ، فكل قسم يدعم أداء الآخر ، وكلما زاد الارتباط بين قسمي الدماغ كلما زاد التعلم والإبداع . (kitchens ،1991:86) . وقد أشار العالم (sperry 1976) إلى أن نصفي الدماغ الأيمن والأيسر يتصلان ببعض بشبكة معقدة لدرجة لا تصدق ، كما تمكن سبيري من إثبات أن كلا من نصفي الدماغ يتمتع بوظائف مختلفة عن الآخر ، إذ يعالج القسم الأيسر من الدماغ عمليات تتعلق ب (الكلمات ، الأرقام ، الترتيب ، اللغة ، القراءة، الكتابة، العلاقات الرياضية ، العلاقات المنطقية ، التحليل ، التفسير ، التسلسل) . في حين يعالج القسم الأيمن من الدماغ عمليات معقدة تتعلق ب(الأصوات وإيقاعاتها ، التخيل، أحلام

اليقظة ، الانطباعات البصرية ، الأبعاد ، النماذج الفراغية ، تمييز الألوان ، رسم الصورة الكبيرة عن موضوع ما). (Farmer . 2004 : 27 - 28) .

وتكمن قوة التخيل في أنه يقدم نتائج التفكير في النصف الأيمن من الدماغ ، وبذلك يزودنا بمصادر للمعلومات من كلا جانبي الدماغ . (أحمد ، 2001:179) .

4-7 - نظرية المنظومة:

وضعت هذه النظرية من قبل (koselyn، 1971) ، وتفترض هذه النظرية وجود أنماط مختلفة للتمثيلات في الذاكرة البصرية النشطة والذاكرة طويلة المدى ، ووفقا لهذه النظرية يوجد وسيط شبه تنظيمي يساعد في الإدراك . (koselyn ، 1979:135) ، وهذه التمثيلات في الذاكرة النشطة تشتمل على خبرة التخيل ، وهذا يتطلب الخصائص شبه التصويرية التي يصفها الأفراد عندما يستخدمون التخيل في تكوين الحدث ، فعلى سبيل المثال، يبدو التنظيم على هيئة حبيبات والتي تجعل الصور الأصغر أكثر صعوبة في فحصها وتحديد حجمها وشكلها ، كما تجعل هناك صعوبة في تخيل واستدعاء خلفية الأشياء ، وكذلك الإطار الخارجي في المخ . وفي المقابل مخازن الذاكرة طويلة المدى لا تحتوي معلومات كمية فقط والتي من خلالها يمكن عرض التمثيل الوصفي في الذاكرة النشطة ، لكنها تحتوي أيضا على قوائم من التقارير والأحداث في شكل رمزي أو فرضي ، حيث تسمح المعلومات الفرضية للفرد أن يتصور أجزاء أو أشياء في تركيبات جديدة في التنظيم وابتكار صور مفصلة للأشياء أو المناظر . وعلاوة على ذلك فإن الصورة الفردية يمكن أن تتكون بواسطة تنشيط عدد من الترميزات المميزة ، والتي تضعف وتقوى في أوقات مختلفة .

(Pinker & koselyn ، 1983 : 52,53)

أي أنها ترى أن الصور العقلية المتكونة أثناء عملية التخيل مشابهة لعملية الإدراك البصري لشيء واقعي أو حقيقي ، كما ترى أن هناك مخزنين للمعلومات يفيدان في تكوين

الصور وهما ملفات الصور وتتعلق بتكوين الصور أو جزء منها ، والملفات الافتراضية والتي تختص بالمعنى فقط . (سوسلو ، 2001:426) .

8- وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصور الذهنية :

من خلال الدراسة المسحية للمصادر والأدبيات في مجال الفنون الجميلة والتربية الفنية التي تناولت موضوع العمليات العقلية (الانتباه، الإدراك الحسي، التخيل، التصور الذهني، التذكر، التفكير... وغيرها) لدى الفرد المتعلم الذي يمارس المهارات الفنية، ظهر أن هناك تأكيداً على ضرورة تعليم الأسس والقواعد الأساسية لموضوعات التربية الفنية في مراحل التعليم العام لكي تساعد في تنمية قدرة التخيل والتصور الذهني، فضلاً عن القدرات المعرفية والمهارية، ويتم ذلك من خلال تدريب المتعلم على مختلف المهارات الفنية التي تحتاج إلى عملية تدريب الحواس بشكل عام وحاسة البصر بشكل خاص في كيفية الإدراك الحسي للشكل والحجم واللون والملبس والتناسب والظل والضوء والأبعاد الثلاثة (العمق)

كما يمكن تدريب الذاكرة الحسية وتنشيطها من خلال التركيز على عملية التجميع لمكونات العمل الفني وخلق نسيج مترابط بين هذه المكونات، وهذه العملية تعد منطلقاً شمولياً يفتح المجال أمام المتعلم في مواجهة الخبرات التعليمية الجديدة التي يتطلبها الموقف التعليمي مما يساهم في البناء المعرفي للمتعلم وبالتالي يمكن توظيفها في تلبية متطلبات العمل الفني .

ويرى الكنانى وديوان (2012) أن إتاحة الفرص أمام المتعلم للتعبير بحرية كاملة ومن دون تقيد يعد منطلقاً لاسترجاع خبراته ومدرسته البصرية على وفق متطلبات الموقف التعليمي ويمكن أن يلعب دوراً مهماً في تنمية مخيلته وتصوراتهِ الذهنية التي من خلالها يمكن الوصول إلى التمثيل التفكيرى الذي يساهم في عملية الابتكار والإبداع، وهذا يأتي من خلال تشجيعه على ممارسة الفنون بأنواعها كمادة الرسم والتعبير عن ذاته.

(الكنانى وديوان، 2012: 579)

ويرى الكنانى وديوان (2012) أن التخيل المعرفى على وفق هذا الوصف هو بمثابة صورة انعكاسية يتم تشكيلها للأشياء والمواضيع التي تشكل الخبرات التي يكتسبها المتعلم بعد

إدراكها حسياً، وهو بذلك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخبرة الأصلية لموضوع أو حدث معين، لذلك فإن وسائل تنمية التخيل في مجالات الحياة بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص هي إثراء للعمليات العقلية ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الإكثار من التدريب والتمرين في ممارسة الأعمال بشكل عام والنشاطات الفنية عن طريق مفردات مادة التربية الفنية بشكل خاص، إذ من خلالها يمكن أن تتكون الصور الذهنية للمتعلم عن مختلف عناصر وأسس العمل الفني ويشعر من خلاله بمختلف أنواع الأحاسيس والانفعالات والرغبة في الانجاز. إن الخبرات التعليمية التي تتضمنها مادة التربية الفنية من خلال الرسم والتصميم والأشغال اليدوية والموسيقى والمسرح المدرسي وغيرها بالتأكيد تجعل عملية التخيل وبناء الصور الذهنية لدى المتعلم أكثر خصوبة، فبالرغم من أن الكثير من المؤسسات التعليمية لا تعطي أهمية لهذه الخبرات باعتبارها غير مهمة ويستغلون دروسها في تكملة المواد الدراسية الأخرى مما تكون سبباً مهماً في عدم مساعدة المتعلمين للاستفادة من تلك الخبرات التي تقدمها مجالات هذه المادة في تنمية قدراتهم وكذلك تنمية العمليات العقلية لإنجاز متطلبات المواد الدراسية الأخرى من رسوم ومخططات وعمل المجسمات وما شابه ذلك، وهذا يعد أحد العوامل المعوقة لتنمية قدرة التخيل والتصور الذهني لدى المتعلم.

استناداً إلى مفهوم الخبرة التعليمية لمادة التربية الفنية ودورها في تنمية القدرات العقلية المختلفة بشكل عام والفنية بشكل خاص لدى المتعلمين من خلال التعبير الفني لمكونات البيئة المحيطة بهم، نجد أن عملية التخيل والتصور الذهني تلعب دوراً مهماً لدى المتعلم كونها تعطينا مؤشراً تصاعدياً لتطور عملياته العقلية وكيفية اشتغال آليات التخيل والتصور الذهني لديه من خلال تعامله وتفاعله مع خامات البيئة المحيطة به وكيفية توظيفها وتطويرها في بناء العملي الفني.

بناءً على ذلك تشير الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت العمليات العقلية أن عملية تنمية قدرة التخيل والتصور الذهني لدى المتعلم يمكن أن يتم من خلال إتاحة الفرص للمتعلم في التعبير الفني لموضوعات مستمدة من البيئة أو من الخيال معتمدة في ذلك على الخبرة التعليمية التي تسعى التربية الفنية لإكسابها للمتعلمين فضلاً عن مخزون الإدراك البصري للصور والأحداث ومفردات البيئة التي يحتفظ بها في ذاكرته وتلعب دوراً مهماً في تكوين الصور الذهنية لمفردات العالم المرئي بحيث يمكن استحضارها واسترجاعها على وفق متطلبات الموقف التعليمي. (الكناري وديوان، 2012: 581).

خلاصة الفصل :

التخيل المعرفي هو قدرة الفرد على إنتاج معلومات شبه حسية في غياب الإثارة الطبيعية ، له أهمية في تكوين صورة عقلية للبيئة سواء أكانت واقعية أم تخيلية ، مجردة أم حسية ، وله أهمية في التذكر من خلال استحضار الأشياء في الذهن على هيئة صور في غياب مصادرها الحسية ، وتعتبر التربية الفنية (الرسم) لها أهمية بالغة في تنمية التخيل وتكوين الصور الذهنية . وهذا ما تحدثنا عليه في هذا الفصل من خلال العناصر التالية : تعريف التخيل المعرفي، وأنماطه ، وخصائصه، وأنواعه، والتدريب عليه ، ووظائفه ، ونظرياته، وأخيرًا وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصور الذهنية .

الفصل الثالث : الإدراك

تمهيد :

1- تعريف الإدراك :

2 - طبيعة عملية الإدراك:

3 - مستويات الإدراك:

4- خصائص الإدراك:

5 - أنواع الإدراك:

6- شروط حدوث الإدراك:

7- صعوبات الإدراك :

7-1- تعريف صعوبات التعلم :

7-2- أنواع صعوبات التعلم

7-3- . صعوبات الإدراك

8 - علاقة الإدراك بالرسم والقراءة والكتابة:

خلاصة الفصل :

تمهيد :

يعد الإدراك ثاني العمليات العقلية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى .

فالإدراك له أهمية كبيرة في عملية التعلم وأي خلل أو اضطراب يصيب هذه العملية المعرفية يشكل إزعاجا وفي هذا الفصل نتناول تعريف صعوبات التعلم ، أنواع صعوبات التعلم ، تعريف الإدراك ، طبيعة عملية الإدراك ، مستويات الإدراك ، خصائص الإدراك ، أنواع الإدراك، الصعوبات التمييزية ، خطوات عملية الإدراك ، شروط حدوث الإدراك ، علاقة الإدراك بالرسم والقراءة والكتابة .

1- تعريف الإدراك :

هناك عدة تعاريف للإدراك وهي كالآتي:

- يعرف الإدراك على أنه عملية نفسية دقيقة تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها، وإعطائها مواصفاتها ومعانيها الصحيحة .
(خصاونة ، 2013: 71) .

- الإدراك عملية معرفية بنائية نشطة وإيجابية وهي مختلفة عما تسجله الحواس ، حيث تتوسط هذه العملية بين المثيرات التي تستقبلها وتسجلها الحواس وناتج عملية الإدراك.
(ملحم، 2002 : 22) .

- هو العملية التي نقوم عن طريقها بتنظيم أنماط المنبهات وتفسيرها و اكتسابها معنى(عبد الخالق، 1999: 137) .

- كما هو أحد القدرات التي مكنت الجنس البشري من البقاء إذ أنه العملية التي نصبح بها واعين للبيئة التي نعيش فيها، وذلك عن طريق اختبار المنبهات التي تأتي من حواسنا، وكذلك تنظيمها وتفسيرها فتكون العناصر الرئيسية التي تكون الإدراك إذن كما يلي:
أ - الاختيار، ب - التنظيم، ج - التفسير . (حافظ، 1999 : 140) .

- عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطائها ومن ثم ترميزها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، أيضا فالخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي. (العتوم، 2004: 98).

- تعريف (LYNDY and NORMAN) :

هو تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من أجل تفسيرها وفهمها .

- تعريف (STENBERG) :

يعتبر هذا الباحث الإدراك على أنه العملية التي يتم من خلالها التعرف على المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وتفسيرها .

هو محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني والفهم هنا ينطوي على التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة .(يامنة، 2014: 138).

ومجمل القول إن الإدراك في معظم أحواله السوية يعتمد على الإحساس، ولكن بعض أحواله وبخاصة غير السوية لا تعتمد على الإحساسات كما يمكن القول بأن الإدراك يقع بين العمليات الحسية والعمليات المعرفية.(عبد الخالق ، 1999: 139) .

2 - طبيعة عملية الإدراك:

إن الإدراك عملية معقدة تتضمن ثلاثة عمليات رئيسية هي :

2-1- العمليات الحسية :

حيث يتضمن الإدراك الحسي تنبيه الخلايا المستقبلية بالمنبهات الفيزيائية الواقعة عليها من العالم الخارجي و لا تنتبه في الإدراك الحسي حاسة واحدة فقط بل تنتبه في الغالب عدة حواس معا .

2-2 - العمليات الرمزية :

ويقصد بها الصور الذهنية والمعاني التي يثيرها الإحساس، فالتنبية يترك أثرا في الجهاز العصبي ، ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلا أو رمزا للإحساس أو الخبرة الأصلية .

2-3 - العمليات الوجدانية :

فكل مدرك حسي حالة وجدانية معينة مرتبطة به ومعتمدة على الخبرة السابقة لهذا المدرك ويذكر أيضا من أمثلة لصعوبات الإدراكية ما يلي :

- صعوبة التمييز بين المثيرات.
 - صعوبات التأزر البصري الحركي.
 - بطئ الإدراك واختلافه.
 - صعوبات تنظيم المدركات .
 - الصعوبات الناشئة من التتميط الإدراكي.
 - الاضطرابات الوظيفية التي تصيب الحواس التي ينشأ عنها اضطرابات إدراكية.
- إن هذه الصعوبات تؤثر عن مختلف الأداءات المعرفية والمهارية والحركية، والتي تظهر في ضعف أو انخفاض فاعلية النشاط العقلي المعرفي والتي تؤثر بدورها على مستوى التحصيل الدراسي . (العرشي، 2013 : 48، 49)

3 - مستويات الإدراك:

هناك ثلاث مستويات للإدراك تتمثل فيما يلي :

3-1 - الإدراك الحسي: الإحساس يسبق الإدراك في تلقي المؤثرات الخارجية بالحواس

المختلفة مما يؤدي إلى إدراكها والتي قد تكون بصرية أو سمعية حسب نوعها . فحين تطرق المنبهات الحسية حولها ينقل أثر هذه التنبيهات عن طريق أعصاب خاصة إلى المراكز العصبية في المخ ثم تترجم هناك إلى حالات شعورية نوعية بسيطة إلى ما يعرف بالإحساسات، ويعني بها الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة عن تنبيه حاسة أو عضو .

وهنا يمكن أن نخلص إلى تعريف الإدراك بأنه العملية العقلية التي تنتج من الإحساس، وهذا ما نجده في مجال الإعلام والاتصال فلو نظر الدارس إلى صفحة الجريدة

مثلا فلم يحس إلا بإحساسات بصرية فلن يخرج منها بشيء ولكن على القائم بالاتصال أن يدرك عقلا نيا فيما وراء ذلك من رموز تفيد معاني عقلية متعددة.

3-2 التذكر والتصور: هو عملية معرفية ترتبط بوظائف معرفية وتندرج ضمن ما يطلق عليه القدرات العقلية الخاصة، وإن كان لها صفة التمييز لدى الفرد يمكن أن يطلق عليها بقدرة نوعية تميز شخصه عن غيره والتذكر كعملية عقلية معناه استرجاع الخبرات الماضية إلى الذهن واستعادة ذلك بالصورة التي سبق إدراكها.

وقد يأتي التذكر بصورة مباشرة وقد يكون هذا الشيء المتذكر على هيئة كلمات أو أشكال أو صور أو رموز أو وجوه، وتتأثر قوة التذكر بثلاثة أبعاد هي:

أولاً: العد الفاصل بين الحوادث وتذكرها، بحيث إذا كان البعد الزمني قصير كانت عملية التذكر أوضح .

ثانياً: أن الألوان المثيرة للانفعالات المصاحبة للذكريات تؤثر في قوة عملية التذكر ووضوحها.

ثالثاً: أن قوة عملية التذكر ووضوح أبعادها العقلية تتأثر بمدى الانتباه للموضوع الخاص بهذه العملية والاهتمام به، وهنا يتضح أن التذكر يتضمن عمليتين أساسيتين هما: الاسترجاع والتصور، فهو في معناه العام يعني استرجاع ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به، والفرق بين عملية التذكر والتصور أن التذكر تكون مواد موجودة في الذاكرة محفوظة تم قراءتها ورؤيتها، أما عملية التصور فهي لا تحمل فكرة مسبقة .

3-3- التخيل: يمثل حالة من أعمال الفكر والقوى العقلية التي تأخذ شكل التخيل وهي مرحلة أعلى من الصور لأنه يتناول الصور الذهنية بالمقارنة و إدراك العلاقات بينها وعمل تركيبات جديدة مبتكرة تختلف عن الصور السابقة . (يامنة، 2014 : 159).

4- خصائص الإدراك:

4-1- يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة : حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها .

4-2- الإدراك هو بمثابة عملية استدلال: حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات .

4-3- الإدراك عملية تصنيفية: حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة، اعتماد على خصائص مشتركة بينهما مما يسهل عملية إدراكها، فالفرد الذي لم ير طائر النورس سابقا من السهل عليه إدراكه على أنه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى ، إن مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة، أو غير المألوفة بالنسبة لنا، حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وإدراكها .

4-4- الإدراك عملية علائقية ارتباطية: حيث إن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها، لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص، إن ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك ومتناغم يسهل عملية إدراك الأشياء، فعلى سبيل المثال : الذيل في الغالب يقع في مؤخرة طائر النورس والجناحان على الجانبين، والعينان تبدوان بارزتين على جانبي الرأس، ومثل هذه الخصائص ترتبط معا على نحو منتظم ومتناسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الأشياء الأخرى .

4-5- الإدراك عملية تكيفية: حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة و القدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين أو التركيز على جوانب معينة من ذلك الموقف، كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل .

4-6- الإدراك عملية أتوماتيكية: حيث تتم على نحو شعوري و لكن نتائجها دائما شعورية، ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر . (الزغلول ر والزغلول ع، 2003: 115,116).

5 - أنواع الإدراك:

5-1- الإدراك الحسي : وهو إدراك الأشياء والأحداث واقعيًا وبشكل مباشر ومنفرد عن مثيلتها من الأشياء والأحداث .

مثال : مشاهدة مباراة بشكل مباشر .

مثال : الاستماع لصوت الطائر بشكل مباشر .

مثال : شم رائحة عطر بشكل مباشر .

5-2- الإدراك العقلي : وهو إدراك الأشياء نتيجة لخبراتنا بصنف معين من الأشياء تشترك وحداته في بعض الصفات وتختلف في صفات أخرى . (السيد، 2008: 252)

6- شروط حدوث الإدراك:

- وجود مثيرات خارجية .

- سلامة الحواس التي تجعله يدرك العالم الخارجي .

- القدرة على التفسير والتأويل .

- الانتباه . (خصاونة ، 2013 : 73)

7- صعوبات الإدراك :

7-1- تعريف صعوبات التعلم :

أخذ العلماء في وضع تعاريف اتصفت بالتنوع ، فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة ، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على

خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ، ولم يقتصر الأمر في التعريف على الجهات

الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات

التعلم ، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلم

بتعريفات كثيرة ومتعددة . (أبو نيان ، 2001 : 15)

وسنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم ، وهي:

7-1-1- التعريف الطبي :

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم ، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ .

7-1-2- التعريف التربوي :

ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة ، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل ، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة ، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية ، وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد . " (الروسان ، 2001 : 201 - 202)

7-1-3- تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968) :

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع ، أو التفكير أو التكلم ، أو الكتابة ، أو التهجئة ، أو الحساب . وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي ، والخلل الدماغي ، والخلل الدماغي البسيط ، وعسر الكلام ، والحبسة الكلامية النمائية . وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساساً إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي .

إن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان .

وإن لم يسلم هذا التعريف من الانتقادات والتي لا مجال لذكرها في إطار هذا الموضوع ، إلا إنه استمر العمل به في جميع المؤسسات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي أنحاء كثيرة من العالم . (الخطيب وآخرون ، 1997 : 77)

وكما أوضحنا ، كان هناك الكثير من التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم ، في جوانب مختلفة ، فلا بد إذن وأن نستفيد من هذه التعريفات بحيث نستخلص عدداً من العناصر التي تضمنتها التعريفات الأخرى المتعددة المنشأ والهدف والغاية ، مما يساعدنا على الاستفادة منها في توضيح مفهوم صعوبات التعلم ، ويمكن تلخيص هذه العناصر على النحو التالي :

- أن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى .
 - يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى المستوى العادي والمتفوق .
 - تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة .
 - قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه ، والذاكرة ، والإدراك ، والتفكير وكذلك اللغة الشفوية .
 - تظهر على مدى حياة الفرد ، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب .
 - قد تؤثر على النواحي الهامة لحياة الفرد كالاقتصادية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة .
 - قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى ، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين .
 - قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً .
 - ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة ، أو الاختلافات الثقافية ، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعليم العادي .
- (أبو نيان ، 2001 : 17-18)

7-2- أنواع صعوبات التعلم :

من الممكن تصنيف صعوبات التعلم إلى :

7-2-1 - صعوبات تعلم نمائية :

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه ، الإدراك ، التفكير ، التذكر ، حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

7-2-2 - صعوبات تعلم أكاديمية :

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية . (الخطيب وآخرون، 1997 : 82) .

7-3-3 - صعوبات الإدراك:

7-3-1 - الصعوبات التمييزية للإدراك:

يعود التمييز إلى الإجراءات التي تمكن الفرد من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة. إن التعرف على الاختلافات بين الأشياء المنظورة كالأحرف أو الأشياء المتسلسلة، من خلال الاختلافات بين الكلمات أو من خلال الأشكال يعطي معاني للأنشطة. و في عملية التعلم للفهم و استخدام اللغة الشفهية، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب وفي تنمية المهارات الحركية فإن على الأطفال أن يتعرفوا على الاختلافات التي يسمعونها، أو يتذوقونها أو يمسونها، أو يشاهدونها، أو يشعرون بها. إن الأطفال الذين يتمتعون بقدرة على فهم الاختلافات بين المثيرات يكون لديهم القدرة أيضا على القيام باستجابات مختلفة تتناسب مع تلك المثيرات.

و يمكن تصنيف صعوبات التمييز في ستة تصنيفات رئيسية:

- تمييز الأشياء التي نراها.

- تمييز الأشياء التي نسمعها.

- تمييز الأشياء التي نلمسها.
 - تمييز الأشياء التي نشعر بها من خلال الحركة.
 - صعوبات التمييز المتعلقة بكل من اللمس و الحركة.
 - تمييز الشكل - الأرضية.
- وسيصف هذا القسم أثر تلك الصعوبات على التعليم الفونيمي.

3-1-1- صعوبات التمييز البصري:

قد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حدة أبصار عادية و لكن قد تكون لديهم صعوبة في إدراك و تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر. و حين يفشل الأطفال في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم و الشكل و المسافة و الإدراك العميق و غيرها من التفضيلات المناسبة، فقد تكون لديهم مشكلات في معرفة واستخدام الحروف، و الأعداد و الكلمات في القراءة والحساب ، و قد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات البصرية على كتابة الطفل و رسوماته.

3-1-2- صعوبات التمييز السمعي:

في بعض الحالات قد يمتلك الأطفال حدة سمع عادية و لكن قد تكون لديه صعوبة في استكشاف أو معرفة أوجه الاختلاف أو أوجه التشابه و الاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه، و معدل هو مدته ، و يعتبر التمييز السمعي ضروريا لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية. إن الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة أو بين المقاطع و الكلمات يسبب صعوبة في فهم اللغة الشفهية وكذلك في التعبير عن النفس، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة و التهجئة بالطرق الصوتية. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 189)

3-1-3- صعوبات التمييز اللمسي:

تقدم حاسة اللمس معلومات حول البيئة، و لذلك فإننا نجد أن الأطفال الذين يعانون صعوبات في حاسة اللمس ستكون لديهم صعوبة في أداء المهمات التي تحتاج إلى حاسة اللمس - لاستخدام السكين، والشوكة، والملقعة، ومهارة التزير، ومهارة الكتابة، ومهارة النقاط أو حمل أشياء صغيرة، أو أداء أي مهمة تتطلب التماسك في استخدام الأصابع. و يعتبر التمييز اللمسي هاما فيتعلم الطفل تجنب بعض الأشياء مثل النار، و الأشياء الحادة، وبعض الحشرات، فالأطفال الذين يتصفون بأنهم غير حساسين للألم لا يتعلمون تجنب

السلوكات الضارة و عادة ما يعانون من إصابات أكثر من الآخرين ، و كذلك فإننا نجد بأن الطفل الكفيف الذي يعاني من عجز في التمييز للمسري سوف تكون لديه صعوبة في تعلم قراءة لغة برايل. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 190).

7-3-1 - 4 - صعوبات التمييز الحس-حركي:

تقدم حركة الجسم معلومات عن الجسم نفسه مثل نماذج الحركة الحبوية للجدع، والذراع، والساقين، والأصابع، وال فك السفلي، واللسان ووضع الأطراف. و تقدم الحركة أيضا معلومات عن موقع الأشياء في البيئة وعلاقتها مع الجسم نفسه. و يعطي الجهد العضلي مثل الدفع، والسحب، و رفع و خفض الأشياء معلومات عن أوزان الأشياء و علاقة الجسم بالجاذبية.

إن القصور في التمييز لدى المهارات الحس - حركية يتدخل في التغذية الراجعة الحسية الصادرة عن الجسم، و يؤدي ذلك إلى صعوبة في تعلم أنماط الحركة. و بدون التمييز الحس - حركي يعاني الأطفال من مشكلات في إتقان المهارات النهائية الأساسية مثل الزحف، والمشي، والأكل، ومهارات العناية بالذات مثل لبس الملابس وخلعها و استخدام فرشاة الأسنان. و يعتبر التمييز الحس - حركي مهما أيضا في تعلم مهارات متقدمة و أكثر تعقيدا مثل الكتابة اليدوية و الحركات الإيقاعية، ركوب الدراجة و غيرها من الأنشطة الرياضية. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 191).

7-3-1 - 5 - صعوبات التمييز في الإدراك الحركي واللمسي الحادثة معا:

يرجع التمييز اللمسي إلى مدخلات الإدراك الحركي واللمسي التي تحدث في وقت واحد، التي بدورها تقدم معلومات أكثر حول البيئة و الحركات الجسمية والعلاقة بينهما أكثر مما يقدمه أحد النظامين لوحده ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات الإدراك الحركي واللمسي التي تتم في وقت واحد سوف يواجهون صعوبة أكبر في أداء المهمات الحركية الدقيقة مثل الكتابة، و استخدام الأدوات، وفي تعلم المهارات التي تحتاج إلى أداء حركي. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 192).

7-3-1 - 6 - صعوبات التمييز ما بين الشكل-والأرضية:

هناك بعض الحالات التي يعاني فيها الأطفال من صعوبة في التركيز في اختيار المثيرات البصرية، والسمعية أو الحركية اللمسية التي تحدث في وقت واحد (الشكل) وفي وجود مثيرات منافسة أو أخرى (الأرضية). فعلى سبيل المثال فإن الطفل الذي يعاني من

صعوبة في التمييز البصري للشكل - والأرضية قد يعاني من صعوبة في تفريق شيء ما من الأرضية التي يعتبر جزءاً منها. و بالمثل فإن الطفل الذي يعاني من مشكلة في التمييز السمعي للشكل - والأرضية قد يعاني من صعوبة في الاستماع إلى تعليمات المدرس (الشكل) حين يتكلم أو يصرخ الطلاب سواء في الفصل أو الملعب (الأرضية). و ترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك. ولقد ذهب ويبمان Wipman 1975 إلى القول بأن الأطفال الذين لا يركزون على المثيرات ذات العلاقة و يتجاهلون المثيرات الأخرى المتواجدة في البيئة يعانون من صعوبات في التعلم وذلك نتيجة للدراسات التي قام بها على مشكلة الشكل - الأرضية. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 192)

7-3-2- صعوبات الإغلاق:

يرجع الإغلاق إلى معرفة الكل حين يفقد جزءاً أو أكثر من الكل. فعلى سبيل المثال فإذا تم عرض صورة قطعة أو أرنب وكان أحد أجزائها مفقوداً فإن الطفل الذي يعاني من مشكلة في الإغلاق سوف تكون لديه صعوبة في معرفة الحيوان. ويمثل ذلك صعوبة في الإغلاق البصري. وبالمثل فإن الطفل الذي يعاني من صعوبة في الإغلاق السمعي سوف تكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزءاً منها فقط مثل "تلفو" فإنه لا يستطيع معرفة دلالة هذه الكلمة. والشخص الذي يستمع إلى آخر يتكلم بلغة أجنبية يجب أن يستخدم الإغلاق حتى يفهم ما يقال. وعلى المستمع أن يفسر ويوضح الكلمات من خلال الأصوات التي يعرفها، إذ يتوجب عليه أن يحذف الأصوات غير المناسبة ويستعيض عنها بأجزاء أخرى باستخدام قدراته العقلية. فالقارئ لا يدرك كل حرف في الكلمة وكل كلمة في الجملة حيث إن معظم القراء يدركون الكلمات عن طريق الإغلاق. وفي العادة فإن خلفية القارئ اللغوية تساعد في إكمال الأجزاء المفقودة من الكلمة أو الجملة.

وتعتبر توليف الأصوات وتجميعها ظاهرة إغلاق أخرى تتطلب تركيب أو تكامل الأصوات المنفصلة وتجميعها ضمن كلمة ما. فالطفل الذي يسمع ثلاثة أصوات منفصلة مثل "ك-ت-ب" يجب أن يغلق ويولف الأصوات معاً ليشكل كلمة كتب. فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في توليف الأصوات قد يعرفون أصوات الحروف المطبوعة ولكنهم مع ذلك يواجهون صعوبة في ترميز الكلمات وذلك لعدم قدرتهم على تركيب الأصوات في كلمات، وتعتمد قراءة الشفاه على قدرة الطفل على فهم الكل من خلال عرض الجزء. فالطفل الذي يقرأ الكلام، ويقرأ الشفاه، ويقرأ تعبيرات الوجه وغيرها من الحركات التي تمثل كل واحدة

منها جزءاً من الرسالة تستخدم من قبل القارئ في فهم الرسالة الموجهة إليه من الآخرين. وفي إحدى الدراسات التجريبية، وجد شارب Sharp 1972 بأن الأطفال الذين يمتازون بقدرة عالية في قراءة الكلام قد حصلوا على علامات عالية على اختبارات الإغلاق البصري أكثر من أولئك الأطفال الذين يتصفون بضعف في قراءة الكلام. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 193-194).

3-3-3- الصعوبات البصرية الحركية:

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهاراتهم الحركية لما يشاهدونه يفشلون في تطوير ما أسماه كيفارت (1975) بالتوافق الإدراكي الحركي، فالطفل الذي يعاني من مشكلات في التوافق الإدراكي الحركي لا يستطيع القيام بأنشطة التأزر ما بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء. وقد يحدث ذلك الخلل في ثلاث نقاط أساسية في تطور التناسق البصري - الحركي:

الأول: قد يفشل الطفل في تطوير وعي أو إدراك داخلي للجانب الأيمن والأيسر من الجسم والفروق فيما بينهما أو ما يسمى "الجانبين"، ويمكن ملاحظة ذلك حين لا يقدر الطفل على استخدام كل جانب من الجسم بشكل مستقل، فقد يؤدي كلا الجانبين من الجسم العمل نفسه في الوقت نفسه أو نجد أحد الأجزاء قد يقوم بحركات ناقصة، وعند ملاحظة الطفل الذي يكتب على السبورة بيده اليمنى على سبيل المثال قد نلاحظ بأن يده وذراعه الأيسر تؤدي حركات غير متناسقة في الوقت نفسه، وكأن جزءاً قليلاً من النشاط الحركي للذراع واليد اليمنى يبدو عليها التأثير بحركة الذراع واليد اليسرى، وفي بعض الحالات قد نجد بأن الطفل يعتمد بشكل كامل على أحد الأجزاء في حين نجد أن الجزء الآخر غير فعال أو قد يكون معوقاً.

ثانياً: إن الفشل في تطوير الوعي بالجهة اليسرى داخل الجسم سوف تحرم الطفل من فهم الاتجاهات لكل من اليمين واليسار مثل الفرق ما بين حرفي d, b، ويتمثل ذلك في حالة بعض الأطفال الذين لم يتعلموا التفريق ما بين الجانب الأيمن والأيسر، ويطلق على ذلك العجز في الاتجاه.

ثالثاً: قد يوجد لدى بعض الأطفال خلل في التناسق و التأزر البصري الحركي حين يتوقف تطور الطفل في المرحلة التي تقود فيها اليد العين، وخلال مرحلة النمو المبكر فإن المعلومات المتعلقة بالاتجاه التي يتم الحصول عليها من خلال طريقة الحس - حركة لليد

يتم تحويلها ونقلها إلى الشكل الحس - حركي في العين، وحين يكون التوافق البصري - الحركي مكتملا فإن العينين تستخدمان كوسائل إسقاطية لتحديد المسافة والجهة التي تقع بعيدا عن مجال وصول الطفل اليدوي، وفي هذه المرحلة فإن العينين تقودان اليد. إن الخلل في معرفة الاتجاهات يمكن ملاحظته حين يتردد الأطفال في تحريك أيديهم عبر وسط الجسم إلى الجهة الأخرى لأداء أية مهارة حركية، فمثل هؤلاء الأطفال يعانون عادة من صعوبات في ضبط مهاراتهم الحركية المتعلقة باستخدام الأيدي والأصابع. ويمكن ملاحظة مشكلات التناسق البصري في:

- النشاطات التي يستخدم فيها الورقة وقلم الرصاص مثل الكتابة، والنسخ، والثبات على السطر، وقلب الحروف، والإعداد، وتحديد نقطة البداية والوقوف وتغيير الإتجاه.

- مسك الشيء.

- قذف الشيء.

- التقطيع.

- استخدام الألعاب و الأدوات.

- تعلم أية مهمة تحتاج إلى التناسق ما بين العين واليد.

وحين يواجه الطفل صعوبة في دمج وتكامل المعلومات التي تم تحويلها ونقلها من خلال نموذجين أو أكثر مثل ربط اسم أصوات الكلمة (سمعي) مع الكلمة المطبوعة (بصري) فإن الطفل يكون لديه مشكلة في التنسيق ما بين الحواس. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 194-195).

7- 3- 4- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك:

تعود سرعة الإدراك إلى المدة الزمنية المطلوبة للاستجابة للمثير. قد يعاني الأطفال الذين لديهم صعوبات في سرعة الإدراك من الاستجابة السريعة للمثيرات السمعية أو البصرية. فعلى سبيل المثال فإن بعض الأطفال يحتاج إلى وقت طويل للنظر وتسمية أشياء مثل الكلمات المطبوعة، والأرقام، والأشكال، والصور أما البعض الآخر فهم يحتاجون إلى وقت طويل للاستجابة للتوجيهات أو التعليمات، فالأطفال الذين يعانون من سرعة الإدراك يحتاجون إلى وقت طويل في تحليل المعلومات السمعية والبصرية المقدمة إليهم وكذلك في الحركة وتنفيذ الاستجابة المطلوبة وهذا النوع من الصعوبة يبطئ من تعلم القراءة، والكتابة، أو الحساب. إن لعبة إيجاد العصافير على الشجرة الموجودة في كتب الأطفال تعتبر مثلاً

على سرعة الأطفال، يستطيع إيجاد 15 طائراً في دقيقة واحدة بينما يستطيع طفل آخر إيجاد 8 طيور في الفترة الزمنية نفسها. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 196).

7-3-5 - صعوبات التسلسل:

يعود التسلسل إلى تذكر ترتيب الأحداث والأشياء. فبعض الأطفال لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون أو يرون أو يفعلون. فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين لا ينتبهون إلى موقع الكلمة في الجملة فإنهم لا يستطيعون استيعاب المعنى الذي قدم لهم لكي يستطيعوا التعبير عن أنفسهم بشكل مناسب، فعندما يقدم لهؤلاء الأطفال تعليمات تتطلب منهم القيام بثلاثة أشياء فربما لا يستجيبون لها بشكل متسلسل، وبدل ذلك بمجمله على وجود مشكلة لدى هؤلاء الأطفال في اتباع التعليمات والتوجيهات. وقد يعاني بعض الأطفال من صعوبات في تتبع المثيرات البصرية - الميكانيكية مما قد يسبب لهم مشكلات في تعلم العمليات الحسابية، والكتابة، والمهارات الحركية، واستخدام الأدوات والأجهزة.

(السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 197).

7-3-6 - النمذجة الإدراكية:

تعود النمذجة الإدراكية المفضلة إلى الأسلوب البصري، والسمعي، والحركي - اللمسي الذي يستخدمه الطفل بفاعلية كبيرة، وعلى الرغم من أن معظم الأطفال يستطيعون التعلم من خلال أي واحد من تلك الأنماط أو جميعها فإن هناك عدداً قليلاً من الأطفال يواجهون صعوبات في النمذجة ويتوفر لديهم استعداد للتعلم من خلال نمط واحد من تلك الأنماط، فقد تعاني طفلة ما على سبيل المثال من مشكلة في التعرف على زميلاتها في الفصل حتى تسمع أصواتهن على الرغم من أن حاستها البصرية عادية تماماً، فهي في هذه الحالة تعتمد كلياً على حاستها السمعية في عملية التعلم، وقد يعاني بعض الأطفال من عدم قدرته على التعرف على الكلمات المعروضة أمام بصره ولكنه يتعلم هذه الكلمات عندما تقدم له مهجأة لكل حرف من حروفها، فهذا الطفل يعتمد كلياً على حاسته السمعية في عملية التعلم. (السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 197).

7-3-7 - الثبات والإحتفاظ:

لقد أشار ستراوس ولتنن 1947 إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية يميلون إلى الثبات والإصرار والاستمرار في أداء النشاط على الرغم من عدم الحاجة إلى ذلك. وفي مثل هذه الحالات يعيد هؤلاء الأطفال ما قالوه أو فعلوه وهم في نفس الوقت

غير قادرين على تعديل أو إيقاف تلك الأنشطة الغير مناسبة.

(السرطاوي ز والسرطاوي ع، 2017: 198).

8- علاقة الإدراك بالرسم والقراءة والكتابة:

8-1- الرسم:

إن التطور الشكلي للرسم يبقى سمة التطور النفسي الحركي والعقلي للطفل ،حيث في بداية نمو الطفل أي من عامه الأول هناك خطوط على شكل خريشة (الشخبطة) لكن مع النمو المعرفي تتحول تلك الخطوط إلى خطوط وأشكال لها معنى فتكون منحنية ،خطية ، حيث ينتقل من التقليد لما يراه إلى توجيه رسمه لما يريد وبعد ذلك يحترم إدراك الوحدة للشيء.

إذن التصوير (الرسم) يمر بمراحل تطبيقية حسب السن وتطور التصور الجسدي .
(J. CHAZAUD , 1990 : 56 – 58)

يحتاج إذن الطفل إلى ممارسة الرسم واستخدام الأقلام لعمل الخطوط والأشكال هذه كلها مهارات تمهد الطريق للكتابة ثم القراءة.

8-2- القراءة:

حينما نتكلم عن الإدراك وعلاقته بالرسم، القراءة، الكتابة أي علاقته مع اللغة الغير اللفظية يتبين ويظهر للوهلة الأولى أن لا علاقة بينهم، لكن حينما نتعمق في العمليات الأولية لتعلم هذه العمليات يتوضح أن الأمر ذو أهمية كبيرة.

إن القراءة شأنها شأن الكتابة تتطلب ملكات ومهارات معينة مثل التعرف على الأشكال وأوضاعها ومهارات أخرى .(ساقاريزي، 1991 : 98 - 99) (الناشف، 1996 : 197- 200).

وهكذا يتبين أن الإدراك له أهمية في اكتساب مهارات التعلم.

إن اكتساب القراءة تكون تحت عوامل منها البصرية أي نضج الإدراك البصري للطفل أو إدراك الشكل العام وتفاصيله .(الحسن، 2000:49).

يؤكد Mclurg ماكليرج 1970 أن القراءة كما لها مهارات تمكن الطفل من تعلمها، أيضا لها صعوبات بحيث قصور الإدراك البصري للشكل يؤثر على عملية القراءة . (حافظ ، 2000 : 93).

8-3- الكتابة:

نفس الشيء لمهارة الكتابة التي تتطلب قدرة عالية على رسم الأشكال التي تسبقها تجارب حركية نافعة لتعميق مفهوم الشكل نفسه (ساقاريزي، 1991 : 88). وهكذا فهناك مهارات ممهدة لعملية الكتابة في مقدمتها رسم الأشكال المختلفة والخطوط الرأسية الأفقية والمنحنية والمنكسرة (الناشف، 1997 : 130). يشير يوسف الضبع في دراسات سيكولوجية حول النمو أن تعلم الطفل لمهارة الكتابة ينطلق من الإدراك البصري للأشكال مثل النقطة، الخطوط، الدائرة، المربع، الشكل المفتوح، المغلق، المصمت، المتعرج والمستقيم وبالطبع إلى مهارات أخرى مثل تمييز الاتجاه، الحجم (الضبع، 2001 : 219).

إذن هناك عوامل مساهمة لتنمية هذه المهارة وأخرى تعيق هذه القدرة على التطور منها قصور الإدراك البصري أي نقص القدرة على التمييز بين الأشكال . (حافظ، 2000 : 111).

نظرا لهذه الأهمية جاءت دراسات تبين أهمية هذه المهارات منها :

- دراسة lowder الذي توصل أن هناك علاقة قدرها 0.25 بين التحصيل الدراسي و القدرة على رسم الأشكال لدى الأطفال.
 - ويضيف Potter أنه توجد علاقة ارتباط قدرها 0.60 بين القدرة على رسم الأشكال والقدرة على القراءة.
 - ويؤكد Robinson العلاقة بين التحصيل البصري للأشكال والقدرة على القراءة بدرجة (0.38 - 0.44) .
 - أما دراسة شتراوس وليتين فجاءت لتؤكد العلاقة أيضا بين الشكل و التحصيل الدراسي (روبي، 1995 : 29 - 42) .
- نلاحظ أن أغلب هذه الدراسات تؤكد العلاقة بين فعالية الإدراك والتحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل :

يعتبر الإدراك من العمليات العقلية التي لها أهمية بالغة في عملية التعلم ، لذا فإن اضطرابات الإدراك وصعوباته تلعب دورا بارزا في ظهور صعوبات التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وهذا نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات وإعطائها مدلولاتها الصحيحة ، ويعتبر الرسم من التقنيات الوقائية والعلاجية المهمة لعلاج صعوبة الإدراك .

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1- خطوات الدراسة الاستطلاعية.

1-2- حدود الدراسة للدراسة الاستطلاعية.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-4- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية.

2- المنهج المتبع.

2-1- التصميم التجريبي.

2-2- ضبط المتغيرات الدخيلة .

3- حدود الدراسة الأساسية.

4- عينة الدراسة الأساسية.

5- أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية.

6- الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات.

7- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.

8- الأساليب الإحصائية .

تمهيد :

سيتم تخصيص هذا الفصل من الدراسة لعرض الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة، وأهم الأساليب المستخدمة فيها للحصول على نتائج هذه لدراسة، لأن دقة هاته الإجراءات تسمح للباحث باختيار فرضيات الدراسة والوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي هذه الفروض، وسيتم عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وكذا ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراء التطبيق للدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث احد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهداً كبيراً كان قد بذله فعلاً في المرحلة التمهيدية للبحث (محي الدين ، 1995 ، 48) .

وبناءً على هذا فقبل أن نقوم بتطبيق الدراسة الأساسية يجب أولاً أن نقوم بالتحقق من صلاحية أدوات الدراسة والتعرف على مدى ملائمة البرنامج التدريبي للفئة المستهدفة "وتهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة " .

(إبراهيم ، 2000 ، 38)

والهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية :

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وخصائصها.
- محاولة التعرف على جملة الصعوبات التي قد نواجهها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي
- وسير محتوى جلساته بشكل جيد سواءً من حيث المكان والزمان والإمكانيات البيداغوجية .

- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .
- ولقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفقاً للخطوات الآتية :

1-1- خطوات الدراسة الاستطلاعية :

الخطوة الأولى: إجراء زيارات ميدانية لعدد من المدارس الابتدائية وعددهم ثلاث مدارس ببلدية البياضة، ولاية الوادي وهم:

- مدرسة الأخوين العائب ، بلدية البياضة ،ولاية الوادي .
- مدرسة مهاوات علي ، بلدية البياضة ،ولاية الوادي .
- مدرسة مالك بن نبي ، بلدية البياضة ،ولاية الوادي

هدفها القيام بمقابلات مع معلمي الصفين الرابع والخامس ابتدائي لتحديد التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم .

الخطوة الثانية : بعد اختيار مجموعة من التلاميذ ممن يعانون من ضعف في مهارة القراءة أو الكتابة أو الحساب (30) تلميذ وتلميذة من الصفين الرابع والخامس ابتدائي وإجراء حصة مع هؤلاء التلاميذ لملاحظة المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم من خلال معرفة درجاتهم في القراءة والحساب ومراقبة كراريسهم لمعرفة مستوى الكتابة لديهم ،ويستثنى من هؤلاء ذوي الذكاء المنخفض أو الذين يعانون من أي إعاقة حسية أو عقلية ،أو الذين لديهم ضعف عام في كامل المواد الدراسية.

الخطوة الثالثة : تطبيق المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومقياس صعوبات التعلم للسرطاوي والمقاييس الثلاثة للتقدير التشخيصي لصعوبة الإدراك (البصري، السمعي ، الحركي) للزيات، ثم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

1-2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

المجال الزمني: لقد تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة ما بين 15 جانفي 2019 إلى 14 فيفري 2019 .

المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثلاث مدارس ابتدائية من بلدية البياضة ، وهي على التوالي :

مدرسة الأخوين العايب ، بلدية البياضة، ولاية الوادي .

مدرسة مهاوات علي ، بلدية البياضة، ولاية الوادي .

مدرسة مالك بن نبي ، بلدية البياضة، ولاية الوادي.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية :

قد تم اختيار (30) تلميذا وتلميذة ، من الصفين الرابع والخامس ابتدائي، قد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية لأن عينة الدراسة تم اختيارها من مجتمع الدراسة الأصلي (الذي هو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ابتدائيات بلدية البياضة) ثلاث ابتدائيات بطريقة عشوائية، وضمن هذه الابتدائيات الثلاث تم الاختيار بشكل عشوائي من بين أقسام السنة الرابعة ابتدائي، وبعد تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم ، بالاستعانة بالمقابلات التي تجري مع المعلمين وملاحظة التلاميذ أثناء أدائهم لمختلف النشاطات في القسم ، والدرجات المتحصل عليها في الاختبار الفصلي الأول تم الاختيار من بينهم بشكل عشوائي بسيط كما هو موضح في الجدول التالي:

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية :

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية :

	إناث	ذكور	المجموع
الصف الرابع ابتدائي	05	13	18
الصف الخامس ابتدائي	04	08	12
المجموع الكلي	30		

بحيث يجب أن تتوفر في عينة الدراسة الاستطلاعية الممثلو للمجتمع الأصلي الشروط التالية :

- يجب أن يكون عمر التلميذ من 10 إلى 11 سنة .
- أن يكونوا متدرسين في السنة الرابعة أو الخامسة .
- متوسط ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط .
- أن لا يكون لديهم مشاكل على مستوى السمع أو البصر .
- عدم تعرضهم لأي مرض عصبي أو إصابة دماغية .
- استفادتهم من الفرص التعليمية الملائمة .

1-4- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية :

يعرف العساف أداة الدراسة بأنها " مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها .
(العساف ، 1995 ، 101) .

إن ما يحدد نوع الأداة في الدراسة أو البحث هي طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف المتوخاة من تحقيقها والتي على أساسها يتمكن الباحث من انتقاء الأداة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها فيما بعد .

1-4-1- المقابلة التشخيصية :

تعرف المقابلة على أنها علاقة دينامية، وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر .
(ملحم ، 2015 ، 295)

لأن الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تطبيق أدوات الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية ، فلقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية طبقية بتطبيق المقابلة التشخيصية للتأكد من مستوى أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتهدف المقابلة

التشخيصية إلى فهم مشكلة معينة والإلمام بالأسباب التي أدت إلى بروز المشكلة وخطواتها (بوحوش ، 1999 ، 76).

ولقد تمحورت المقابلة على ثلاث محاور أساسية وهي :

- اختيار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

- الاطلاع على نتائج تحصيلهم الدراسي للفصل الأول .

- تطبيق الاختبارات المخصصة لهذه الدراسة عليهم .

1-4-2- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن :

1-4-2-1- وصف الاختبار :

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة أعده "جون رافن" (1947)، وتم تعديله سنة

(1956) هو اختبار غير لفظي، يتكون من 36 مصفوفة ملونة موزعة على ثلاث

مجموعات (أ، أب، ب) وكل مجموعة بها 12 مصفوفة، يصلح تطبيقه على الأطفال ما بين

سن 5 سنوات إلى 11 سنة، ويعتمد النجاح في المجموعة (أ) على مقدرة الشخص على

إتمام نمط مستمر، أما المجموعة (أ، ب) النجاح فيها يعتمد على فهم قاعدة التغيرات في

الأشكال المنفصلة في نمط كلي، على أساس الارتباط المكاني، أما المجموعة (ب) فهي

تعتمد على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي

تتطلب القدرة على التفكير المجرد.

1-4-2-2- طريقة الإجابة:

تحدد طريقة الإجابة على بنود الاختبار من خلال اختيار المفحوص لمصفوفة

صغيرة من بين ست مصفوفات توجد أسفل المصفوفة العليا وتكملها.

1-4-2-3- تعليمات الاختبار:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص على ورقة الإجابة، ثم يبدأ بعرض المصفوفات المتتابعة الملونة بدءاً بالمجموعة (أ)، ثم (أ، ب)، ثم (ب) ويطلب من المفحوص النظر للمصفوفة العليا ثم اختيار المصفوفة المكتملة لها من بين المصفوفات الست الصغيرة، وعلى المفحوص اختيار الإجابة بوضع أصبعه على الجزء المكمل، ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة على الورقة المعدة لذلك.

1-4-2-4- طريقة التصحيح :

يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به، حيث تعطى الدرجة 1 للإجابة الصحيحة والدرجة 0 للإجابة الخاطئة، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة درجته الكلية، المحاولات وتحويلها بعد ذلك إلى رتبة الفرد المئينية، من جدول المعايير وفقاً لفئة السن التي ينتمي لها الفرد. (بوعيشة، 2014)

1-4-3- مقياس تقدير صعوبات التعلم :

هذا المقياس هو من إعداد وتقنين الدكتور زيدان أحمد قاسم السرطاوي للمرحلة الابتدائية الذي أعدّه وكيفه على البيئة الأردنية ، حيث أن هذا المقياس يحوي (50) بنداً، مقسمة إلى ثلاثة أبعاد، البعد الأول: الصعوبات الأكاديمية ، والثاني يتعلق بالخصائص السلوكية وأما البعد الثالث فيتعلق بالصعوبات الإدراكية الحركية. إن هذا المقياس عبارة عن بحث منشور من قبل مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، رقم 104، ص 37، 1416هـ، 1995م. وعلى التقدير الموضوع لها حسب سلم تقدير ليكرت من المستوى الأعلى باتجاه المستوى الأدنى (من 5، 4، 3، 2 إلى 1).

1-4-4-4 - مقاييس صعوبات الإدراك (البصري ، السمعي ، الحركي):

هذه المقاييس الثلاثة مأخوذة من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ، إعداد الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات .

1-4-4-1 - وصف هذه المقاييس:

في هذه الدراسة تم تبني المقاييس التشخيصية الثلاثة لصعوبة الإدراك البصري و السمعي والحركي "للزيات" حيث يتكون كل مقياس من هذه الثلاثة من 20 بند يصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات الإدراك، يتكون المقياس من خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق)، و يتم ملء هذا المقياس من قبل المعلم.

1-4-4-2 - طريقة تصحيحه:

تتم طريقة تصحيح المقياس بإعطاء درجات لتقديرات المعلم لسلوك التلميذ حسب البدائل، فتعطى الدرجة (4) للبديل دائما، والدرجة (3) للبديل غالبا، والدرجة (2) للبديل أحيانا، والدرجة (1) نادرا، والدرجة (0) للبديل لا تنطبق، وتتراوح الدرجة الكلية للتلميذ بين (20) درجة كأدنى حدّ، و (80) درجة كأقصى حدّ يمكن أن يحصل عليه التلميذ لتقدير صعوبات الإدراك (خطاب، 2006) .

1-4-5 - البرنامج التدريبي:

1-5-4-1 - تعريف البرنامج التدريبي:

تعريف الخطيب (1986): هو عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية ورفع كفاياته التعليمية ، ويعد علما من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه ، كما يعد فنا من الفنون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقية . (الخطيب، 2007 : 19).

فالب برامج التدريبية هي عبارة عن خطط عامية منظمة ، تستند إلى أسس علمية تهدف لتحسين مهارات أو قدرات معينة ، يتم ضبطها وفقا لحاجات المتدربين ، وتوجه لفئة محددة من الأفراد ، يشتركون في نفس الخصائص والحاجات، تكون محدودة العدد ، وفي مدة زمنية معلومة ، ومحددة باستخدام وسائل وتقنيات ، وتستند على اتجاه نظري محدد يبنى على أساسه البرنامج لتحقيق الأهداف المسطرة . (منتصر ، 2016 : 28) .

وبرنامج هذه الدراسة تم بناؤه على أساس إستراتيجية التخييل المعرفي هدفه الأساسي تنمية الإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وذلك من خلال تنمية مهاراتهم في الإدراك البصري والسمعي والحركي ، ويكون ذلك عن طريق الرسم والتلوين .

1-4-5-2- الإطار النظري للبرنامج :

يستند البرنامج الحالي على نظريات التصور العقلي مثل نظريات الترميز الثنائي لبيفيو، وبور، نظرية نسبة التناظر لنيسر، نظرية تركيبات الخلية لهب ، نظرية الدماغ (الأيمن والأيسر) ، نظرية المنظومة لكوسلين بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة التي تتحدث عن أهمية التربية الفنية في تنمية التخييل المعرفي ودورها في تنمية القدرات العقلية مثل دراسة (الكناني وديوان، 2012) .

1-4-5-3- محتوى الجلسات :

روعي في اختيار المحتوى أن يكون رسما لمنظر طبيعي ، وتلوينه بألوان تتناسبه ، كما روعي في المحتوى أن لا يكون مرتبطا بالمحتوى الدراسي للتلاميذ حتى يضمن الباحث عدم وجود خبرة سابقة بالمحتوى لدى التلاميذ ، واشتمل البرنامج على جلسة للتعارف بين الباحث والتلاميذ لإزالة الرهبة ولخلق جو من الألفة بين الباحث والتلاميذ ، وجلسة للتعريف بمحتوى البرنامج وفائدته بالنسبة للتلاميذ ، كما تضمن البرنامج مجموعة من الجلسات للتدريب على التخييل المعرفي ، وانتهى البرنامج بجلسة ختامية للتأكيد على أهداف البرنامج ، ويتم تقويم التلاميذ في نهاية كل جلسة

1-4-5-4- تحديد خصائص التلاميذ وبيئة التعلم:

حاول الباحث مراعاة خصائص عينة البحث كما استخلصها من الدراسات السابقة وهي كالآتي :

- المدى العمري من 10 إلى 11 سنة .
- أن يكون التدريب داخل إطار المدرسة.
- أن يكون التلاميذ ذوى مستوى تحصيلي متكافئ.
- أن يكون التلاميذ ذوى مستوى ذكاء متكافئ.
- أن يكونوا من بيئة اجتماعية اقتصادية ثقافية متكافئة .

1-4-5-5- خطوات تصميم البرنامج التدريبي:

وعند تصميمنا لهذا البرنامج القائم على التخييل المعرفي لتحسين مستوى الإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث مر تصميم البرنامج بعدة خطوات وهي :

- الاطلاع على الدراسات السابقة .
- الاطلاع على بعض المراجع النظرية لتحديد أبعاد الإدراك الثلاثة (البصري والسمعي والحركي) .
- الاطلاع على مجموعة من الرسوم التي تخص هذا المستوى.
- الاطلاع على تقنية التخييل المعرفي المبنية على نظرية العلاج المعرفي السلوكي ، وتقنية المكافأة والمساعدة والتعزيز المبنية على نظرية ABA .
- وبعد الاطلاع على هذا كله ، وبمساعدة الأستاذة المشرفة قمت بتصميم صورة أولية على البرنامج ، وأخضعتها للتحكيم وهي كالآتي :

1-4-5-6- الصورة الأولى للبرنامج التدريبي :

الهدف العام للبرنامج : تنمية مستوى الإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام تقنية التخييل المعرفي واستنادا إلى أنشطة الرسم .

الأهداف الجزئية:

ويتم العمل على تحقيق كل هدف جزئي من خلال جلستين تدريبيتين وهي كما يلي

- تنمية مستوى الإدراك البصري لدى التلاميذ .
- تنمية مستوى الإدراك السمعي لدى التلاميذ .
- تنمية مستوى الإدراك الحركي لدى التلاميذ .
- تنمية مستوى إدراك الشكل والأرضية لدى التلاميذ .

الجلسة التمهيديّة:القياس القبلي للبرنامج التدريبي

بعد انتهاء مرحلة الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وذلك عن طريق الملاحظة وتوجيه الأسئلة للمعلمين ،نقوم بتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .

ونبدأ بالتشخيص الفارقي فنطبق اختبار الذكاء (مصفوفات رافن للذكاء) وذلك لاستبعاد التخلف الذهني .

بعد ذلك نقوم بتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وذلك بتطبيق مقياس صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية للسرطاوي

إضافة إلى ذلك نطبق مقياس صعوبات الإدراك (البصري ،الاستماعي ،الحركي) لفتحي الزيات وذلك بهدف تقييم مستوى الإدراك لدى هؤلاء التلاميذ.

الجلسة الاولى :تنمية مستوى الإدراك البصري

محتوى الجلسة: نعرض على التلاميذ باستخدام جهاز العرض الآلي منظر طبيعي يقوم الرسام برسمه خطوة خطوة يحتوي هذا الرسم على منزل وأشجار وسماء وبه عدة ألوان: اللون الأزرق، الوردي، البرتقالي ، الأخضر، البني ، ونطلب من كل تلميذ أن يتابع طريقة الرسم بدقة ويرسم معها مستخدما ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية .

الوسائل المستخدمة :

ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .

التقنيات العلمية المستخدمة :

المساعدة وتخفيف المساعدة ، المكافأة المادية والمكافأة الاجتماعية .

مكان تنفيذ النشاط :القسم

الفئة المستهدفة: تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم

المنفذون: الطالب الباحث

الزمن اللازم: من 45 دقيقة إلى 01 ساعة.

طريقة تقييم الجلسة:

نستخدم التقييم الآتي من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي :

- 1 - رسم بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1).
- 2 - رسم بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2).
- 3 - رسم بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3).

4 - رسم بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4).

5 - رسم بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).

الجلسة الثانية : تنمية مستوى الإدراك البصري لدى التلاميذ .

ملاحظة: إعادة نفس الجلسة من أجل تحقيق الهدف .

الجلسة الثالثة : تنمية مستوى الإدراك السمعي لدى التلاميذ .

محتوى الجلسة:بعد تقديم الوسائل اللازمة للتلاميذ نطلب منهم أن ينصتوا جيدا لتعليمات المدرب ويطبق التعليمات واحدة تلو الأخرى ، بحيث يقوم الباحث بمتابعة فيديو رسم المنظر الطبيعي الذي استخدم في الجلستين السابقتين دون أن يعطي للتلاميذ فرصة المتابعة فهم يستمعون فقط دون أن يشاهدوا ويطبقون التعليمات التي يستمعون إليها .

الوسائل المستخدمة :

ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .

التقنيات العلمية المستخدمة :التخيل المعرفي.

مكان تنفيذ النشاط :القسم

الفئة المستهدفة :تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم

المنفذون:الطالب الباحث

الزمن اللازم :من 45 دقيقة إلى 01 ساعة.

طريقة تقييم الجلسة:

نستخدم التقييم الآني من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي :

1 - رسم بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1).

2 - رسم بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2).

3 - رسم بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3).

4 - رسم بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4).

5 - رسم بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).

الجلسة الرابعة:تنمية الإدراك الحركي .

محتوى الجلسة :نقدم للتلاميذ بطاقات تحتوي على رسومات غير ملونة وبها دليل لتلوين هذه الرسومات يحتوي على اثني عشر لونا ينبغي على التلاميذ التقيد بها أثناء التلوين بحيث يعتمد هذا التلوين على استخدام الحركات الدقيقة ، والحركات العامة.

الوسائل المستخدمة :

بطاقات رسومات غير ملونة ، وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية.

التقنيات العلمية المستخدمة :التخيل المعرفي.

مكان تنفيذ النشاط :القسم

الفئة المستهدفة :تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم

المنفذون:الطالب الباحث

الزمن اللازم :من 45 دقيقة إلى 01 ساعة.

طريقة تقييم الجلسة:

نستخدم التقييم الآتي من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي :

- 1 - لون بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1).
- 2 - لون بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2).
- 3 - لون بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3).
- 4 - لون بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4).
- 5 - لون بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).

الجلسة الخامسة: تنمية إدراك الشكل والأرضية:

محتوى الجلسة:نعرض على التلاميذ رسمتين متداخلتين ونطلب منهم تمييز كل واحدة على حدى وذلك عن طريق تلوين إحدى الصورتين وترك الثانية دون تلوين . الوسائل المستخدمة :

بطاقات رسومات متداخلة غير ملونة ، وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية.

التقنيات العلمية المستخدمة :التخيل المعرفي.

مكان تنفيذ النشاط :القسم

الفئة المستهدفة :تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم

المنفذون:الطالب الباحث

الزمن اللازم :من 45 دقيقة إلى 01 ساعة.

طريقة تقييم الجلسة:

نستخدم التقييم الآتي من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي :

- 1 - لون بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1).
- 2 - لون بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2).
- 3 - لون بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3).
- 4 - لون بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4).
- 5 - لون بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).

الجلسة السادسة : تنمية الإدراك (البصري ، السمعي ، الحركي)

محتوى الجلسة :نقدم للتلاميذ أوراق رسم وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ونطلب منهم أن يتخيلوا منظرا طبيعيا به منزل و أشجار وطريق وجبال وشمس مشرقة وسماء صافية وبعض الطيور تحلق ،ثم يرسموا هذا المنظر الطبيعي بالتفصيل ويلونوه بالألوان المناسبة.

الوسائل المستخدمة :

ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية.

التقنيات العلمية المستخدمة :التخيل المعرفي.

مكان تنفيذ النشاط :القسم

الفئة المستهدفة: تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم

المنفذون: الطالب الباحث

الزمن اللازم: من 45 دقيقة إلى 01 ساعة.

طريقة تقييم الجلسة:

نستخدم التقييم الآتي من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي :

1 - رسم بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1).

2 - رسم بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2).

3 - رسم بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3).

4 - رسم بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4).

5 - رسم بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).

الجلسة الختامية : التقييم النهائي للبرنامج

محتوى الجلسة :

نطبق مقياس الإدراك مأخوذ من بطارية فتحي الزيات على التلاميذ في جلسة ختامية للبرنامج التدريبي وذلك بعد تقديم المكافئات لهؤلاء التلاميذ تقديرا لمجهوداتهم في المشاركة في البرنامج التدريبي .

ونقيم مدى تحسن مستوى الإدراك لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

ثم نقوم بتطبيق مقياس صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ ونقارن نتائج المجموعة التجريبية بنتائج المجموعة الضابطة.

جدول رقم (2) يبين التعديلات التي أدخلت على البرنامج :

الموضوع قبل التعديل	الموضوع بعد التعديل
عدم برمجة جلسات تمهيدية لشرح البرنامج ، ولبناء علاقة بين الباحث و التلاميذ	برمجة جلسات تمهيدية لشرح البرنامج ، وبناء علاقة جيدة بين الباحث والتلاميذ
الوقت كان محدد بـ 45 دقيقة .	الوقت يحدد بـ 60 دقيقة.
تطبيق اختبار السرطاوي عند انتهاء البرنامج	لايطبق اختبار السرطاوي عند انتهاء البرنامج لأن الهدف من تطبيقه التشخيص فقط.
في البعد الثالث اكتفينا فقط بالحركات الدقيقة	ضرورة إدراج الحركات العامة

جدول (3) يوضح جلسات البرنامج التدريبي بعد التعديل:

رقم الجلسة	01
عنوان الجلسة	تمهيدية
الهدف من الجلسة	التعارف بين الباحث والتلاميذ . التعرف على قواعد العمل ومحتوى البرنامج .
المنفذون	الباحث
التقنيات المستعملة	المحاضرة والحوار والمناقشة

مدة الجلسة	60 دقيقة
رقم الجلسة	02
الهدف من الجلسة	تنمية مستوى الإدراك البصري
محتوى الجلسة	نعرض على التلاميذ باستخدام جهاز العرض الآلي منظر طبيعي يقوم الرسام برسمه خطوة خطوة يحتوي هذا الرسم على منزل وأشجار وسماء وبه عدة ألوان :اللون الأزرق، الوردي، البرتقالي ، الأخضر، البني ، ونطلب من كل تلميذ أن يتابع طريقة الرسم بدقة ويرسم معها مستخدماً ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية .
المنفذون	الطالب الباحث
الوسائل	ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .
التقنيات المستعملة	المساعدة وتخفيف المساعدة ، المكافأة المادية والمكافأة الاجتماعية
مكان تنفيذ النشاط	القسم
مدة الجلسة	60 دقيقة
طريقة تقييم الجلسة	نستخدم التقييم الآني من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي : 1 - رسم بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1). 2 - رسم بطريقة قريبة نوعاً ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2). 3 - رسم بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط

	والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3). 4 - رسم بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4). 5 - رسم بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).
رقم الجلسة	03
الهدف من الجلسة	تنمية مستوى الإدراك البصري
ملاحظة	إعادة نفس الجلسة السابقة من أجل تحقيق الهدف .
رقم الجلسة	04
الهدف من الجلسة	تنمية مستوى الإدراك السمعي
محتوى الجلسة	بعد تقديم الوسائل اللازمة للتلاميذ نطلب منهم أن ينصتوا جيدا لتعليمات المدرب ويطبق التعليمات واحدة تلو الأخرى ، بحيث يقوم الباحث بمتابعة فيديو رسم المنظر الطبيعي الذي استخدم في الجلستين السابقتين دون أن يعطي للتلاميذ فرصة المتابعة فهم يستمعون فقط دون أن يشاهدوا ويطبقون التعليمات التي يستمعون إليها .
المنفذون	الطالب الباحث
الوسائل	ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .
التقنيات المستعملة	التخيل المعرفي

مكان تنفيذ النشاط	القسم
مدة الجلسة	60 دقيقة
طريقة تقييم الجلسة	نستخدم التقييم الآن من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي : 1 - رسم بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1). 2 - رسم بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2). 3 - رسم بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3). 4 - رسم بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4). 5 - رسم بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).
رقم الجلسة	05
الهدف من الجلسة	تنمية مستوى الإدراك الحركي
محتوى الجلسة	نقدم للتلاميذ بطاقات تحتوي على رسومات غير ملونة وبها دليل لتلوين هذه الرسومات يحتوي على اثني عشر لونا ينبغي على التلاميذ التقيد بها أثناء التلوين بحيث يعتمد هذا التلوين على استخدام الحركات الدقيقة ، والحركات العامة.

المنفذون	الطالب الباحث
الوسائل	ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .
التقنيات المستعملة	التخيل المعرفي
مكان تنفيذ النشاط	القسم
مدة الجلسة	60 دقيقة
طريقة تقييم الجلسة	نستخدم التقييم الآني من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي : 1 - لون بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1). 2 - لون بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2). 3 - لون بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3). 4 - لون بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4). 5 - لون بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).
رقم الجلسة	06

الهدف من الجلسة	تنمية مستوى الإدراك الخاص بالشكل والأرضية
محتوى الجلسة	نعرض على التلاميذ رسمتين متداخلتين ونطلب منهم تمييز كل واحدة على حدى وذلك عن طريق تلوين إحدى الصورتين وترك الثانية دون تلوين .
المنفذون	الطالب الباحث
الوسائل	ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .
التقنيات المستعملة	التخيل المعرفي
مكان تنفيذ النشاط	القسم
مدة الجلسة	60 دقيقة
طريقة تقييم الجلسة	نستخدم التقييم الآني من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي : 1 - لون بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1). 2 - لون بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2). 3 - لون بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3). 4 - لون بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4). 5 - لون بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط

	والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).
رقم الجلسة	07
الهدف من الجلسة	تنمية مستويات الإدراك (البصري ،السمعي ،الحركي)
محتوى الجلسة	نقدم للتلاميذ أوراق رسم وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ونطلب منهم أن يتخيلوا منظرا طبيعيا به منزل و أشجار وطريق وجبال وشمس مشرقة وسماء صافية وبعض الطيور تحلق ،ثم يرسموا هذا المنظر الطبيعي بالتفصيل ويلونوه بالألوان المناسبة.
المنفذون	الطالب الباحث
الوسائل	ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية .
التقنيات المستعملة	التخيل المعرفي
مكان تنفيذ النشاط	القسم
مدة الجلسة	60 دقيقة
رقم الجلسة	08
الهدف من الجلسة	التقييم النهائي للبرنامج
محتوى الجلسة	نطبق مقياس الإدراك مأخوذ من بطارية فتحي الزيات على التلاميذ في جلسة ختامية للبرنامج التدريبي وذلك بعد تقديم المكافآت لهؤلاء التلاميذ تقديرا لمجهوداتهم في المشاركة في البرنامج التدريبي . ونقيم مدى تحسن مستوى الإدراك لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

2- منهج البحث:

تطلب البحث الحالي نظراً لطبيعته وما يهدف إليه اعتماد منهج البحث التجريبي، إذ يتصف هذا المنهج بدقته العالية مقارنةً بمناهج البحث الأخرى كالمنهج الوصفي والمنهج التاريخي، ففي المنهج التجريبي لا يقف الباحث عند مجرد وصف موقف ما، أو تحديد حالة أو تأريخ الحوادث الماضية، وبدلاً من أن يقصر نشاطه على ملاحظة ما هو موجود ووصفه يعتمد إلى معالجة بعض العوامل تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً، كي يتحقق من حدوث شرط أو حادثة معينة ويحدد أسباب حدوثها (دويدار، 2010: 20).

2-1- التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً لمجموعة واحدة ذو الاختبارين القبلي والبعدي وذلك لأن عينة الدراسة عينة عشوائية بسيطة وذلك إستيفاء لشروط تطبيق إختبار دراسة الفروق، تم إختيار هذه العينة بشكل عشوائي من بين التلاميذ الذين أثبت التشخيص أنهم يعانون من صعوبات تعلم.

ويشتمل تصميم المجموعة الواحدة عادة ثلاث خطوات:

إجراء اختبار قبلي لقياس المتغير التابع.

تطبيق المعالجة التجريبية على الأفراد.

إجراء اختبار بعدي وقياس المتغير التابع مرة أخرى.

ثم يجري تقييم الفروقات التي تعزى إلى تطبيق المعالجة التجريبية عن طريق مقارنة درجات الاختبارين القبلي والبعدي .

تتميز هذه المجموعة بعوامل صدق مرتفعة نسبياً مقارنة بمجموعة التصاميم الأولية إلا أن الباحث في هذه التصاميم قد يواجه مشكلة الاختيار العشوائي أو تعيين العشوائي للمجموعات التجريبية " (ملحم ، 2015 ، 429) .

لهذا كان المنهج المتبع المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي كمجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي، لأن مشكلة الدراسة تقيس عينة محددة وهي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

2-2- Control of extraneous variables: ضبط المتغيرات الدخيلة:

يقصد بالضبط تثبيت العوامل جميعاً وتحديد ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، ويعد الضبط من العناصر المهمة في سيطرة الباحثين على عملهم ونجاح تجاربهم وبما يكسب الباحثون ثقة عالية بدراساتهم، وتؤدي إلى نتائج ذات قيمة، لذا ينبغي على الباحثين أن يتعرفوا على المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي تؤثر في المتغير التابع وتثبيتها (رؤوف، 2001: 158-159).

2-2-1- اختيار العينة:

إن اختيار عينة البحث لابد من أن تكون ممثلة لمجتمع البحث، وإذا اختيرت اختياراً ممثلاً للمجتمع الأصلي الذي تؤخذ منه فذلك يؤدي إلى توفير الكثير من الجهد والوقت وتكون النتائج قريبة من النتائج التي يتم الحصول عليها لو أجريت الدراسة على أفراد المجتمع الأصلي، فالعينة الممثلة لمجتمع الدراسة هي التي تتوافق خصائص مفرداتها مجتمعة من حيث التنوع والتناسب مع خصائص أفراد المجتمع الأصلي الذي سحبت منه (عباس وآخرون، 2009: 218).

2-2-2- العمليات المتعلقة بالنمو (النضج):

يقصد بها التغيرات التي تحدث نتيجة لمرور الزمن لدى الطلاب الخاضعين للتجريب من الناحيتين الجسمية والعقلية (عطوي، 2009: 199). ولم تؤثر هذه التغيرات في نتائج البحث الحالي، كون مدة التجربة كانت قصيرة.

2-2-3- الاندثار التجريبي:

يقصد به ترك بعض أفراد العينة للتجربة أو الانقطاع عنها مما يؤثر سلباً في النتائج، لم تتعرض عينة البحث إلى أي ترك أو انقطاع، لذا أمكن تفادي هذا العامل.

2-2-4- الحوادث المصاحبة:

يقصد بها الحوادث الطبيعية والبشرية التي تتزامن مع تطبيق التجربة كالزلازل، والأعاصير، والأمطار الغزيرة، والحروب وغيرها، ولم تحدث مثل هذه الظروف التي تمنع الطلاب من المجيء إلى المدرسة أثناء تطبيق التجربة وبالتالي لم تتعرض النتائج لآثارها.

2-2-5- أداة القياس:

تم ضبط العامل عن طريق استعمال أداة قياس موحدة طبقت على مجموعة البحث بعد الانتهاء من التجربة متمثلة باختبار صعوبات الإدراك (البصري ، السمعي ، الحركي).

3- حدود الدراسة الأساسية:

3- 1- المجال المكاني: أجريت الدراسة الأساسية في مدرسة عبد الرزاق بالقط، بحي الحرية ، ببلدية الوادي .

3- 2- المجال الزمني : تمت الدراسة في منتصف الموسم الدراسي 2018 / 2019 وبدأت بتاريخ 10 فيفري 2019 واستمرت إلى غاية 21 مارس 2019 بمعدل جلستين كل أسبوع إضافة إلى جلسات تطبيق الاختبار القبلي والاختبار البعدي، حيث تم تطبيق الإخبار القبلي في المدة من 10 فيفري إلى 17 فيفري 2019 ، ثم بدأ تطبيق البرنامج التدريبي لمدة شهر بمعدل 4 أسابيع بكل أسبوع جلستين ثم من 17 مارس 2014 إلى غاية 21 مارس 2019 تم تطبيق الاختبار البعدي .

4- عينة الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم المتمدرسين في الصف الرابع ابتدائي، بمدرسة عبد الرزاق بالقط، ببلدية الوادي ولاية الوادي ، حيث تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ ممن يعانون من صعوبات التعلم ، المتمدرسين بالصف الرابع ابتدائي والذين يبلغون من العمر 10 سنوات، والذين يدرسون بابتدائية عبد الرزاق بالقط ببلدية الوادي.

ولقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من المجتمع الأصلي الذي هو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ببلدية الوادي، وذلك باختيار ابتدائية من بين عدة ابتدائيات بشكل عشوائي، ثم اختيار الصف الرابع من بين عدة صفوف ثم اختيار 10 تلاميذ من مجموع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من المجتمع الأصلي، بالاعتماد على تقييمات المعلمين عن طريق اختيار التلاميذ الذين لديهم أداء منخفض على الأقل في واحدة من المهارات الأكاديمية (القراءة أو الكتابة أو الحساب) وهذا كله بعد تطبيق مقياس رافن للذكاء وتطبيق مقياس صعوبات التعلم للسرطاوي واستبعاد التلاميذ إذا كان لديهم إحدى الصعوبات التالية :

- معيد السنة الدراسية .
- قصور واضح في البصر .
- لديه اضطراب لغوي واضح .
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية .
- فرط النشاط الحركي .
- إعاقة حسية أو عقلية .

جدول (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
التجريبية	05	05	10

5- أدوات البحث في الدراسة الأساسية:

- مقياس رافن للذكاء
- مقياس صعوبات التعلم للسرطاوي
- المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك (البصري ، السمعي ، الحركي) للزيات،.
- البرنامج التدريبي .

6- الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات:

6-1- الخصائص السيكمترية لاختبار رافن :

يتمتع اختبار رافن بثبات وصدق جيد وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه ، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0,62 و 0,91) وبداسات أخرى تراوحت ما بين (0,55 و 0,82) وأخرى ما بين (0,44 و 0,99) .
(عميار وشدالة ، 2017 ، 78) .

6-2- الخصائص السيكمترية المقياس صعوبات التعلم:

6-2-1- الصدق :

وفي الدراسة الحالية تم استخدام صدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي

6-2-1-1-1- صدق المقارنة الطرفية (التمييزي) : تمّ تطبيق المقياس على عينة قوامها (30) تلميذا، رتبت نتائجهم من الأعلى إلى الأدنى، وتمت المقارنة بين الفئتين العليا والدنيا، فدلّت النتائج على صدق الأداة، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول رقم (5) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس صعوبات التعلم .

ن	درجات الطرف العلوي		ن	درجات الطرف السفلي		ت مح	درجة ح	ت مج	مستوى
	1م	2ع		2م	2ع				
9	179,78	8,28	9	124,78	9,04	13,41	16	2,12	95%
									دالة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه بعد حساب قيمة "ت" والتي قدرت بـ(13,41) ومقارنة هذه النتيجة بـ"ت" المجدولة والتي تساوي (2,12) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (16) وبما أن "ت" المحسوبة أكبر من "ت" المجدولة إذن فهي دالة ، ويمكن أن نعتبر أن هذه الأداة صادقة .

6-2-1-2- صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على مقياس صعوبات التعلم والدرجة على أبعاده الثلاثة : صعوبات أكاديمية ، خصائص سلوكية ، صعوبات إدراكية حركية وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (6) : قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والدرجة على أبعاده الثلاثة على مقياس صعوبات التعلم.

مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون	أبعاد المقياس
دال عند 0,01	0,75	صعوبات أكاديمية
دال عند 0,01	0,73	خصائص سلوكية
دال عند 0,01	0,58	صعوبات إدراكية حركية

بما أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس دالة عند 0,01 ومنه فإن المقياس صادق .

6-2-2- الثبات : تم حساب الثبات بطريقتين :

6-2-2-1- طريقة التجزئة النصفية :

نقسم نتائج الاختبار حسب البنود الفردية والزوجية إلى نصفين ثم نقوم بحساب معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون ، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (7): قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية .

25	Part1
25	Part2
0,96	Sperman brown
30	N

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون بين نصفي الاختبار بلغت قيمته (0,96) وهو معامل ارتباط قوي مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات عالي.

6-2-2-2- طريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (8) .
جدول رقم (8): نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ .

N	Cronbach,s Alpha
50	0,916

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن نتيجة حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بلغت قيمتها (0,92) وهو معامل ثبات عالي .

ومن خلال ما سبق نستنتج أن مقياس صعوبات التعلم صادق وثابت وبالتالي يمكن الاعتماد عليه كأداة صالح للدراسة .

6-3- الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبة الإدراك البصري :

6-3-1- الصدق :

تم حساب الصدق لمقياس صعوبات الإدراك البصري بطريقة المقارنة الطرفية ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (9) :
جدول رقم (9) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس صعوبات الإدراك البصري .

ن	درجات الطرف العلوي		ن	درجات الطرف السفلي		ت مح	درجة ح	ت مج	مستوى
	1م	2ع		2م	2ع				
9	58.67	6.98	9	37.22	5.995	6,99	16	2,12	95%
									دالة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه بعد حساب قيمة "ت" والتي قدرت بـ(6,99) ومقارنة هذه النتيجة بـ"ت" المجدولة والتي تساوي (2,12) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (16) وبما أن "ت" المحسوبة أكبر من "ت" المجدولة إذن فهي دالة ، ويمكن أن نعتبر أن هذه الأداة صادقة .

6-3-2- الثبات :

6-3-2-1- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم حساب الثبات لمقياس صعوبات الإدراك البصري بطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (10):

جدول رقم (10): قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية .

N	مقياس صعوبة الإدراك البصري
10	Part1
10	Part2
0,88	Sperman brown

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون بين نصفي الاختبار بلغت قيمته (0,88) وهو معامل ارتباط قوي مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات عالي.

6-3-2- طريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (11) جدول رقم (11): نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ .

N	Cronbach,s Alpha
20	0,88

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن نتيجة حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بلغت قيمتها (0,88) وهو معامل ثبات عالي .

ومن خلال ما سبق نستنتج أن مقياس صعوبات الإدراك البصري صادق وثابت وبالتالي يمكن الاعتماد عليه كأداة صالح للدراسة .

6-4- الخصاص السيكمترية لمقياس صعوبة الإدراك السمعي :

6-4-1- الصدق :

تم حساب الصدق لمقياس صعوبات الإدراك السمعي بطريقة المقارنة الطرفية ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (12):

جدول رقم (12) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس صعوبات الإدراك السمعي .

ن	درجات الطرف العلوي		ن	درجات الطرف السفلي		ت مح	درجة ح	ت مج	مستوى
	1م	2ع		2م	2ع				
9	68.67	6	9	44.22	4.63	9,68	16	2,12	95%
									دالة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه بعد حساب قيمة "ت" والتي قدرت بـ(9,68) ومقارنة هذه النتيجة بـ"ت" المجدولة والتي تساوي (2,12) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (16) وبما أن "ت" المحسوبة أكبر من "ت" المجدولة إذن فهي دالة ، ويمكن أن نعتبر أن هذه الأداة صادقة .

6-4-2- الثبات :

6-4-2-1- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم حساب الثبات لمقياس صعوبات الإدراك السمعي بطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (13):

جدول رقم (13): قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية .

N	مقياس صعوبة الإدراك السمعي
10	Part1
10	Part2
0,97	Sperman brown

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون بين نصفي الاختبار بلغت قيمته (0,97) وهو معامل ارتباط قوي مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات عالي.

6-4-2-2- طريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (14) .

جدول رقم (14): نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ .

N	Cronbach,s Alpha
20	0,93

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن نتيجة حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بلغت قيمتها (0,93) وهو معامل ثبات عالي .

ومن خلال ما سبق نستنتج أن مقياس صعوبات الإدراك السمعي صادق وثابت وبالتالي يمكن الاعتماد عليه كأداة صالح للدراسة .

6-5- الخصائص السيكمترية لمقياس صعوبة الإدراك الحركي :

6-5-1- الصدق :

تم حساب الصدق لمقياس صعوبات الإدراك الحركي بطريقة المقارنة الطرفية ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (15):

جدول رقم(15) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس صعوبات الإدراك الحركي .

ن	درجات الطرف العلوي		ن	درجات الطرف السفلي		ت مح	درجة ح	ت مج	مستوى
	م1	ع2		م2	ع2				
9	52.44	5,98	9	24.33	2.87	12,7	16	2,12	95%
									دالة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه بعد حساب قيمة "ت" والتي قدرت بـ(12,7) ومقارنة هذه النتيجة بـ"ت" المجدولة والتي تساوي (2,12) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (61) وبما أن "ت" المحسوبة أكبر من "ت" المجدولة إذن فهي دالة ، ويمكن أن نعتبر أن هذه الأداة صادقة .

6-5-2- الثبات :

6-5-2-1- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم حساب الثبات لمقياس صعوبات الإدراك الحركي بطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (16):

جدول رقم (16): قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية .

N	مقياس صعوبة الإدراك الحركي
10	Part1
10	Part2
0,91	Sperman brown

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون بين نصفي الاختبار بلغت قيمته (0,91) وهو معامل ارتباط قوي مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات عالي.

6-5-2-2- طريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (17) .

جدول رقم (17): نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ .

Cronbach,s Alpha	N
0,90	20

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن نتيجة حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بلغت قيمتها (0,90) وهو معامل ثبات عالي .

ومن خلال ما سبق نستنتج أن مقياس صعوبات الإدراك الحركي صادق وثابت وبالتالي يمكن الاعتماد عليه كأداة صالح للدراسة .

6-6- صدق البرنامج التدريبي : يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه، من جوانب سلوك الأفراد، أو هو درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه. (منسي ، 1996 ، 113)

لقياس صدق البرنامج التدريبي اعتمدنا على صدق المحتوى :
صدق المحتوى : تعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعاً، ومفادها أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في الميدان الذي وضع له المقياس وتؤخذ آراؤهم في المقياس، ويعدل واضع المقياس مقياسه حسب ما رآه المختصون فإذا تم له ذلك، أعتبر الباحث أقوالهم دليلاً على صدق المقياس الذي استخدمه . (الطيب ، 1999 ، 212) .

ولقد تم عرض البرنامج بمحتوى جلساته كاملة على (05) محكمين متخصصين منهم (1) أستاذ تخصص صعوبات التعلم، (3) أساتذة علم نفس مدرسي، (1) تخصص علم نفس الصدمي وناشط في جمعيات تكفل ذوي الإعاقة ،

وعلى ضوء ما قدموه من ملاحظات حول محتوى البرنامج تم تعديل بعض فقراته

، وأيضاً طريقة عرضها عليهم في بعض الجلسات، والجدول التالي يبين التعديلات التي أدخلت على البرنامج انطلاقاً من ملاحظات الأساتذة المحكمين .

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة المعتمدة في الدراسة، واختيار العينة الأساسية تم تطبيق كل من:

- **القياس القبلي:** تم فيه تطبيق المقاييس التشخيصية لصعوبات الإدراك البصري و السمعى و الحركى للزيات، ودام القياس القبلي 5 أيام، من الأحد 10 فيفري 2019 إلى غاية الخميس 14 فيفري 2019 .

- **البرنامج التدريبي لتحسين مستوى الإدراك :** يوم الأحد 17 فيفري 2019 ، تم الشروع في تطبيق أنشطة البرنامج والمتضمن 08 جلسات، زمن كل جلسة 60 دقيقة.

- **القياس البعدي:** تم القيام بالقياس البعدي بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي لتحسين مستوى الإدراك على المجموعة التجريبية تم تطبيق المقاييس التشخيصية لصعوبات الإدراك البصري و السمعى و الحركى للزيات وكان ذلك من 17مارس 2019 إلى 21 مارس 2019 .

14- الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات (t.test) لعينتين مرتبطتين، وذلك بعد توفير الشروط اللازمة لتطبيقه وهي:

- أن يكون التوزيع اعتدالي لأفراد العينة فهم يعانون م صعوبات تعلم بسيطة ومتوسطة وعالية.
 - تم اختيار العينة بشكل عشوائي: فقد تم اختيار العينة العشوائية الطبقية
 - أن يكون مستوى القياس مستوى المسافات، وهو متوفر في أدوات القياس
 - معامل سبيرمان براون .
 - معامل ارتباط بيرسون .
 - معامل ألفا كرونباخ .
- وقد تم ذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، (SPSS) الإصدار 22.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة .

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة .

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة .

الاستنتاج العام

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة التي تمت صياغتها، وذلك بعد عملية جمع وتفرغ البيانات بالأدوات المعتمدة وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وللتأكد من تحقق الفرضيات تم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة :

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى : تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك البصري ، لصالح البعدي ، وعند اختبار هذه الفرضية توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (18):

جدول رقم (18) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) ودلالاتها بين القياس القبلي والبعدي في مستوى صعوبة الإدراك البصري لدى أفراد العينة.

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القياس القبلي	10	48.20	8.053	9	60,62	دال عند مستوى 0,05
القياس البعدي	10	28.40	7.152			

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري قد بلغ (48.20) درجة، وانحراف معياري قدره (8.05)، وأن متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي على نفس الاختبار قد بلغ (28.40) وانحراف معياري قدره (7.15)، وباستخدام الحزمة الإحصائية SPSS ، فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (60.62)، وهي قيمة دالة عند

مستوى (0,05)، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في القياس القبلي وبين درجات هذه المجموعة في القياس البعدي، على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري، ، ومقارنة متوسط أفراد العينة في القياس القبلي المقدّر ب (48.20) ومتوسط المجموعة في القياس البعدي المقدّر ب (28.40) يتضح أن متوسط أفراد العينة في القياس البعدي أقل من متوسط هذه المجموعة في القياس القبلي ، مما يعني أنها استفادت من البرنامج التدريبي بدليل انخفاض درجاتها على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري بعد أن كانت (48.20) .

وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في صعوبات الإدراك البصري لصالح البعدي لدى أفراد عينة الدراسة .

2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية : تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك السمعي ، وعند اختبار هذه الفرضية توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) :
جدول رقم (19) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) ودلالاتها بين القياس القبلي والبعدي في مستوى صعوبة الإدراك الاستماعي لدى أفراد العينة.

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القياس القبلي	10	54	7.513	9	111,97	دال عند مستوى 0,05
القياس البعدي	10	33,9	7.894			

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي قد بلغ (54) درجة، وبانحراف معياري قدره (7.51)، وأن متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي على نفس

الاختبار قد بلغ (33.9) وبانحراف معياري قدره (7.89)، وباستخدام الحزمة الإحصائية SPSS ، فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (111.97)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0,05) ، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في القياس القبلي وبين درجات هذه المجموعة في القياس البعدي، على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي، وبمقارنة متوسط أفراد العينة في القياس القبلي المقدر ب (54) ومتوسط المجموعة في القياس البعدي المقدر ب (33.9) يتضح أن متوسط أفراد العينة في القياس البعدي أقل من متوسط هذه المجموعة في القياس القبلي ، مما يعني أنها استفادت من البرنامج التدريبي بدليل انخفاض درجاتها على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي بعد أن كانت (54) .

وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في صعوبات الإدراك الاستماعي لصالح البعدي لدى أفراد عينة الدراسة .

3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة : تتص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك الحركي ، وعند اختبار هذه الفرضية توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) :
جدول رقم (20) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) ودلالاتها بين القياس القبلي والبعدي في مستوى صعوبة الإدراك الحركي لدى أفراد العينة.

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القياس القبلي	10	32,40	4.789	9	13,37	دال عند مستوى 0,05
القياس البعدي	10	19	2.749			

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي قد بلغ (32,40) درجة، وبانحراف معياري قدره (4.78)، وأن متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي على نفس الاختبار قد بلغ (19) وبانحراف معياري قدره (2.74)، وباستخدام الحزمة الإحصائية SPSS ، فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (13.37)، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05 ، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في القياس القبلي وبين درجات هذه المجموعة في القياس البعدي، على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي ، وبمقارنة متوسط أفراد العينة في القياس القبلي المقدر ب(32,40) ومتوسط المجموعة في القياس البعدي المقدر ب(19) يتضح أن متوسط أفراد العينة في القياس البعدي أقل من متوسط هذه المجموعة في القياس القبلي ، مما يعني أنها استفادت من البرنامج التدريبي بدليل انخفاض درجاتها على المقياس التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي بعد أن كانت (32,40) .

وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في صعوبات الإدراك الحركي لصالح البعدي لدى أفراد عينة الدراسة .

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة :

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: التي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك البصري ، لصالح البعدي .

ويتبين من الجدول (18) قبول الفرض الأول ، حيث ثبت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وقد حقق البرنامج التدريبي أثراً إيجابياً في تنمية مستوى الإدراك لدى هؤلاء التلاميذ، ويرجع ذلك لأن التلاميذ تمكنوا من خلال متابعتهم للجلسات التدريبية من تحسين قدرتهم على تمييز الرسوم ، أو الأشكال ، التمييز بين الرسوم من حيث اللون والحجم، التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية ، تمييز "الشكل" عن الخلفية المحيطة به "الأرضية".

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية وفقاً لنظريات التخيل ، فحسب وجهة نظر العالم (sperry) في نظريته (الدماغ الأيمن - الأيسر) إن أساس التعلم هو استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا وذلك بواسطة تنشيط الجزء الخامل من الدماغ ، بحيث ندمج بين عمل شقي الدماغ دون الاعتماد على واحد دون الآخر ، وكلما زاد الارتباط بين قسمي الدماغ كلما زاد التعلم ، وهو المبدأ الرئيسي لجلسات التخيل ، فالتخيل يعمل على ربط اللغة بالصور (التفكير باللغة في النصف الأيسر من الدماغ ، والتفكير بالصور في النصف الأيمن من الدماغ) ، وهذا ما أكد عليه (bavio) في نظريته (الترميز المزدوج) ، والذي يربط فيها بين عمل اللغة والصور ، كما تعتمد جلسات التخيل على الذاكرة التي تعمل على مد الدماغ بنوع من الاتصال المباشر بين معنى الشيء ومظهره ، وذلك بإعادة تركيب الخبرة السابقة ، هذا فضلاً عن أن أغلب التلاميذ في هذه المرحلة لديهم الذاكرة الفوتوغرافية والصور الارتسامية ، وبالاعتماد على هذا المبدأ قام الباحث أثناء الجلسات بتوجيه الأطفال نحو تصحيح الصور التي سبق إدراكها بإعادة تركيب الخبرات السابقة والتأكيد على الجوانب الصحيحة ، وتصحيح الجوانب الخاطئة والتدريب على تصحيحها من خلال استعمال الباحث للنشاطات المساعدة على تقوية الذاكرة في نهاية كل جلسة ، والتي كان لها الأثر

الكبير والواضح في تحسين مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ، وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت له الدراسات السابقة كدراسة (علي ،2014)، حيث هدفت دراسة علي (2014) إلى معرفة دور الأنشطة المصورة المتضمنة في مجالات الأطفال والإفادة منها في تنمية مهارات الطفل البصرية، تم تطبيق الدراسة على عينة من (30) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة سن من (5-6) سنوات في الصف الثاني من رياض الأطفال بمدرسة الأنفوشي - وزارة التربية والتعليم بالأسكندرية - وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياسين (قبلي - بعدي) للتحقق من صحة فروض البحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس (بعدي) - تتبعي (لدرجات الأطفال عينة البحث على جزء الاختبار الخاص (بالتمييز البصري - وبالإغلاق البصري - وبالذاكرة البصرية وبالعلاقات المكانية - وبالتمييز بين الشكل والأرضية (لصالح القياس (البعدي - التتبعي)

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: التي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك السمعي ، لصالح البعدي .

ويتبين من الجدول (19) قبول الفرض الأول ، حيث ثبت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وقد حقق البرنامج التدريبي أثراً إيجابياً في تنمية مستوى الإدراك لدى هؤلاء التلاميذ، ويرجع ذلك لأن التلاميذ تمكنوا من خلال متابعتهم للجلسات التدريبية من تحسين قدرتهم على الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيًا، و فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها، واستيعاب معنى المعلومات شفهيًا دون تكرار.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اعتماد جلسات التخيل على النشاطات المعتمدة على إثارة الحواس ، كونها ساعدت التلاميذ على تطوير استراتيجيات البحث السمعي عن المعلومات لديهم وتنظيمها بشكل تركيبات عقلية يسهل الرجوع إليها ، وتسهيل عملية تمثيل المعلومات في الدماغ بطريقة فعالة ، وتحويل الأفكار المجردة إلى صور حسية يسهل للطفل

التعامل معها ، وتحسين ذاكرة التلميذ السمعية ، إذ أن أغلبها كان تخيل بصري وسمعي (مع عدم إغفال دور الحواس الأخرى) وهذا يعمل على تنمية مهارات التلاميذ السمعية وغيرها ، حيث يرى سبيري في (نظرية الدماغ الأيمن والأيسر) أن التخيل يستفز الجانب الأيمن من الدماغ فضلا عن الجانب الأيسر ، إذ تكمن قوة التخيل في ربطه بين جانبي الدماغ ، وكلما زاد الارتباط بين جانبي الدماغ كلما زاد التعلم والإبداع .
(kitchens ، 1991:86) .

ويرى كوسلين في (نظرية المنظومة) أن الإعادة والتكرار للخبرات السابقة تساعد على تكوين صور عقلية قوية .

ومن وجهة نظر بافيو في (نظرية الترميز المزدوج)، كلما كان التفاعل بين الصور والكلمات كبيرا في العمليات العقلية المختلفة ، كلما ساعد ذلك على تقوية الذاكرة لدى التلميذ وانتقال المعلومات والاحتفاظ بها وعدم نسيان التعلم ، وهذا ما حصل للمجموعة التجريبية التي تدربت على أنشطة التخيل .

ويمكن أن يعزى الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي أيضا هو أن المجموعة التجريبية في القياس القبلي لم تتعرض لأنشطة جلسات التخيل ، وبالتالي لم يحصل لها عملية الاحتفاظ وانتقال المعلومات ، ومن ثم لم تكتسب أي خبرات سمعية لصور ورسومات البرنامج التي سبق إدراكها بإعادة تركيب الخبرات، وهذا ما أكدت عليه دراسة علي (2014) ، ودراسة السيوف (2009) ، حيث هدفت دراسة (السيوف، 2009) إلى معرفة أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من 64 طفلا وطفلة ، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة ، وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: التي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة في مستوى صعوبة الإدراك الحركي ، لصالح البعدي .

ويتبين من الجدول (20) قبول الفرض الأول ، حيث ثبت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وقد حقق البرنامج التدريبي أثراً إيجابياً في تنمية مستوى الإدراك لدى هؤلاء التلاميذ، ويرجع ذلك لأن التلاميذ تمكنوا من خلال متابعتهم للجلسات التدريبية من تحسين قدرتهم على القيام بالأنشطة التي تتطلب التآزر بين أعضاء الجسم، ومسك الأدوات، والكتابة على السطر، وإحداث تآزر بصري حركي إدراكي، واستخدام الأصابع في التآزر الحركي والأعمال الدقيقة، ومهارات الرسم والتلوين ، حيث يعتبر الرسم والتلوين من النشاطات المهمة التي تعمل على تنمية التآزر البصري الحركي .

كما تعزى الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي إلى جلسات التخيل التي أسهمت في تعلم المهارات الحركية المطلوبة في الرسم والتلوين ، حيث قام الباحث بتقديم المهارة المطلوبة وشرحها بطريقة تتناسب مع مستوى التلاميذ ، كما استخدم المصطلحات الصحيحة والنطق السليم ، وذلك لضمان القدرة على التصور السمعي الصحيح للمهارة الحركية المطلوبة ، كما راعى الباحث دقة الأداء عند القيام بأداء أنموذج المهارة الحركية المطلوبة ، لأن الأنموذج الخطأ يقف حجر عثرة في وجه المتعلم ، ويحجب ظهور التصور الصحيح للمهارة الحركية ، وهذا ما توافق مع دراسة (جلال وعلاوي ، 1982) .

وعموماً فإن الباحث يرى تفوق أفراد العينة في القياس البعدي في مقاييس صعوبة الإدراك البصري و السمعي و الحركي يرجع إلى تدريبهم على تكوين الصور العقلية (البصرية والسمعية والحركية) وفقاً لخبراتهم الشخصية وتشجيعهم على تكوينها ، ويتفق ذلك مع ما يراه شاكر عبد الحميد (2005) من أن شكل ومحتوى الصورة العقلية يختلف لدى كل فرد نتيجة للخبرات التي مر بها .

كما تعزى الفروق أيضا إلى فعالية الإجراءات التدريبية ، بالإضافة إلى جو الألفة والتعاون الذي حظيت به جلسات البرنامج ، بالإضافة إلى تنوع الأنشطة والاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج، كذلك التعاون المثمر من قبل التلاميذ والباحث ، واستخدام الباحث للتعزيز المادي والمعنوي ، كما يمكن أن يرجع إلى المحتوى الذي تضمنه البرنامج ، حيث اختار الباحث محتوى مكون من مجموعة من الرسومات الشيقة لجذب انتباه التلاميذ واستثارة دافعيتهم نحو البرنامج ، بالإضافة إلى أن بعض أنشطة البرنامج قدمت من خلال الكمبيوتر، مما أضاف عنصرا مهما لاستثارة هؤلاء التلاميذ نحو التعلم .

كما تعزى فعالية هذا البرنامج أيضا إلى التركيز على التكرار حتى الإتيان ، والتشجيع والإثابة المستمرة ، باعتبار عينة الدراسة ممن يعانون من قصور في الإدراك ، وكما يشير بن الفقيه (2001) أن التكرار عملية أساسية للتعلم وترسيخ المعلومات وتخزينها بالذاكرة ، وأنها عملية ديناميكية ، حيث أظهرت كثير من التجارب الحديثة التي أجريت في الميادين التي تهتم بظاهرة الذاكرة والتعلم أن للتكرار دورا أساسيا في عمليات التعلم والذاكرة .

الاستنتاج العام :

لقد حقق التلاميذ الذين استفادوا من البرنامج التدريبي تقدما كبيرا في مجال الإدراك ، بحيث كانت نتائج التلاميذ عالية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بنتائجهم قبل تطبيق البرنامج، وهو ما تفسره نتائج الصعوبات الفرعية للإدراك التي شملت صعوبة الإدراك البصري والسمعي والحركي ، والتي كانت الفروق فيها عالية في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي . مما يعني تحسن مستويات الإدراك البصري والسمعي والحركي لدي هؤلاء التلاميذ وتحسن مستوى الإدراك لديهم بشكل عام.

وعموما فإن البرامج التدريبية أصبحت إستراتيجية معمول بها في كثير من دول العالم لتحقيق أهداف التربية الخاصة، إذ تقوم هذه الخطة العلاجية على تشخيص مشكلات التلاميذ سواء النمائية أو الأكاديمية وحصرها في فئات قصد وضع الأنشطة التعليمية لعلاج تلك المشكلات، لذلك كانت دراستنا تجربة في تصميم برنامج تدريبي علاجي في صعوبة الإدراك مبني بطريقة علمية ومستوحى من نماذج الأبحاث العلمية والتراث المحلي، وقد أكد الميدان أنه فعال ونتائجه مقبولة ما دام أنه خفف من حدة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في مستوى الإدراك . ومنه تضع الدراسة الحالية جملة من التوصيات كمايلي:

اقتراحات وآفاق الدراسة:

- ضرورة اهتمام الجهات الوصية عن التعليم بالكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتدخل المبكر لتحسين مستوى الإدراك، نظرا للدور الأساسي الذي يلعبه الإدراك في عملية التعلم .

- ضرورة العمل على إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات التخيل المعرفي وهوما يتفق مع نتائج الدراسة .

- ضرورة اهتمام واضعي المناهج والمعلمون بتصميم بيئة تعليمية تعمل على تشجيع التلاميذ على التخييل المعرفي واستثمار ذلك في عمليتي التعليم والتعلم، نظرا لأهمية التخييل المعرفي في حدوث التعلم الصحيح بدل التعلم الخاطئ.

- الاهتمام بعملية الإدراك بأبعاده المختلفة (البصري والسمعي والحركي) واستخدام استراتيجيات التخييل المعرفي لتحسين الإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

- ضرورة إجراء المزيد من البحوث حول التخييل المعرفي وأثره على العمليات المعرفية الأخرى والتحصيل الدراسي .

- توفير أقسام خاصة (غرف مصادر) مجهزة بكل الوسائل التعليمية الخاصة باحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتخصيص برامج تربوية خاصة بهم .

- إعطاء أهمية لمادة التربية الفنية وتشجيع التلاميذ على ممارسة الرسم يلعب دورا مهما في تنمية مخيلتهم وتصوراتهم الذهنية ، مما يساهم في تنمية عملية الإدراك لديهم، فضلا عن كون الرسم نشاط محبوب لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة يمكنهم التعلم من خلاله.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم ، مروان عبد المجيد 2000 . أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية ، ط1 ، عمان ، الأردن ، مؤسسة الوراق.
- أبو سيف ، حسام أحمد محمد (2005) :**الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة**، منشورات اينترال، مصر الجديدة.
- أبو نيان ، إبراهيم (2001) **صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية** ، ط1 ، الرياض ، المملكة العربية السعودية : أكاديمية التربية الخاصة .
- أحمد ، بدر، (2001) ، **الإدراك الحسي السمعي البصري** ، القاهرة ، منشورات دار النهضة المصرية .
- الأعرجية، سته سعد عبد الرضا: (2012)، **اثر إستراتيجية التخيل التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة**، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية الأساسية. جامعة بابل.
- بدوي، محمود السعيد (2008) ، **أثر برنامج قائم على بعض أنواع التصور العقلي في صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- بن الفقيه ، العربي (2001) ، **الدماغ والبحث عن آثار الذاكرة** ، مجلو علوم التربية ، 21(10) .
- بوعيشة، نورة (2014) . **فاعلية أنشطة تدريسية في تنمية أداء حل وضعية مشكل في الرياضيات في ضوء استراتيجيات الميتماعرفية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.
- جلال ، سعد وعلاوي ، محمد، (1982) : **علم النفس التربوي الرياضي** ، ط7 ، القاهرة ، مطبعة الاسكندرية .

- حافظ ، نبيل عبد الفتاح (2000) *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، ط 1، مصر ، مكتبة زهراء الشرق.
- الحسن ، عبد الرزاق حسين (2017) *أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم* ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثاني ، ج3 ، 177 - 209 .
- الحسن ، هشام (2000) *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة* ، ط 1، الأردن ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع .
- خصاونة ، محمد أحمد(2013): *صعوبات التعلم النمائية*، ط 9، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الخطاب، عمر محمد (2006) *مقاييس في صعوبات التعلم*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- الخطيب ، جمال وآخرون (1997) *المدخل إلى التربية الخاصة*، ط1 ، العين - دولة الإمارات العربية : المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- دويدار ، عبد الفتاح محمد(1999)، *المعرفة الجامعية لمناهج البحث في علم النفس* ، ط2، مصر ، مكتبة الإسكندرية.
- دويدار، عبد الفتاح محمد: (2010)، *طرق وأساليب البحث العلمي*، ط2، الفتح للطباعة والنشر ، الإسكندرية.
- روبي ، أحمد عمر سليمان (1995) *القدرات الإدراكية الحركية للطفل " النظرية والقياس* ، ب ط ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق: (2001)، *التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية*، عمان ، دار عمان للنشر والتوزيع.

- الووسان ، فاروق (2001) *سيكولوجية الأطفال غير العاديين : مقدمة في التربية الخاصة* ، ط5 ، عمان ، المملكة الأردنية : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- الزبيدي، مهدي عبد الحسين: (2012)، " اثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الفيزياء". أطروحة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية، جامعة بابل .
- الزغلول ، رافع النصير و الزغلول، عماد(2003): *علم النفس المعرفي*، ط 9، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات ، فتحي مصطفى (2008) *بطارية مقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*، ط 9، مصر ، دار النشر للجامعات.
- ساقاريزي جوليانا بيرانتوني (1991) *التربية النفس حركية والبدنية والصحية في رياض الأطفال "النظرية والتطبيق"* ، ترجمة عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، ب ط ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- السرطاوي ، زيدان أحمد والسرطاوي ، عبد العزيز مصطفى(2017) ، *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*، ط1، دولة الإمارات العربية المتحدة - الجمهورية اللبنانية ، دار الكتاب الجامعي .
- سعودي ، محمد محمود خليل (1993) *بُثْرتفاعل بين بعض استراتيجيات التصور العقلي وخصائص المادة المتعلمة على التذكر* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- سولسو، روبرت (2001) *علم النفس المعرفي* ، ترجمة محمد نجيب الصبوة ، مصطفى محمد كامل ، محمد الحسانين ، ط2 ، القاهرة ، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية .

- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2008)، *صعوبات التعلم النمائية*، ط 9، القاهرة ، عالم الكتب.
- سيسالم، كمال (1988) *الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين* ، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .
- الشافعي ، إبراهيم محمد (1969) : *الفكر النفسي وتوجيهه للعمل التربوي* ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
- صادق ، أمال، وأبو حطب، وفؤاد (1996) ، *علم النفس التربوي* ، ط 5 ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- الضبع ، ثناء يوسف (2001) *تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال* ، ط 1 ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- الطيب ، (1999) ، *تيارات جديدة في العلاج النفسي* ، القاهرة ، دار المعارف.
- عباس، محمد خليل، وآخرون: (2009)، *مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط 2، عمان ، دار المسيرة للطباعة والنشر .
- عبد الحميد ، جابر و كفافى ، علاء الدين (1992) : *معجم علم النفس والطب النفسي* ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- عبد الحميد، شاكر (1988) عبد الحليم محمود السيد، شاكر عبد الحميد سليمان ، محمد نجيب الصبوه ، جمعة السيد يوسف ، عبد اللطيف محمد خليفة ، معتز سيد عبد الله ، سهير فهم الغياس ، *الصور العقلية والخيال في علم النفس العام* ، القاهرة ، دار أتون .
- عبد الحميد، شاكر (2005) : *عصر الصورة الإيجابية والسلبيات* ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد 311.
- عبد الخالق ، أحمد حمد (1999) : *علم النفس أصوله ومبادئه* ، ب.ط ، مصر ، دار المعرفة الجامعية.

- عبد العزيز ،شادية (2002) : **التصور البصري المجسم لدى عينة من طالبات الجامعة - قياسه وتنميته** - رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- عبد الغني ، سعاد محمد(1993): **تجهيز المعلومات والفروق الفردية في مدى وضوح الصور الذهنية لدى شرائح عمرية مختلفة (دراسة امبريقية في التذكر)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة القاهرة .
- عبد المجيد عاصم : (2015) **أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، مصر .
- عبد النبي ، محمد محمود (2004) ، **استخدام استراتيجيات التخيل العقلي في التعرف على الصور البيانية في الشعر العربي** ،المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد 42 ص 225 - 255 .
- عبيدات ، أبوالمسيميد (2007) ، **استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين - دليل المعلم والمُشرف التربوي - ط1** ، عمان ، الأردن ، دار الفكر .
- العتوم ،عدنان يوسف(2004) : **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** ، ط 9، عمان ،الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- العرشي ، جبريل بن حسن(2013): **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**، ط 9، دار صفاء. للنشر، عمان.
- العساف ، صالح بن حمد (1995) . **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ، ط1 ، مكتبة العبيكات ، السعودية .
- عطوي، جودت عزت: (2009)، **أساليب البحث العلمي مفاهيمه- أدواته- طرقه الإحصائية**، عمان ، دار الثقافة.
- علي ، نجلاء محمد : (2014) . **دور الأنشطة المصورة في مجالات الأطفال على تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة** . مجلة دراسات الطفولة . العدد 62 .

- عمار، سعيدة وشذالة ، هنية (2017) . *مدى فاعلية برنامج تأهيلي مبني على الذاكرة العاملة الفونولوجية لتحسين القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة* . دراسة ماستر غير منشورة . جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي . الجزائر.
- القاسم ، جمال .(2010) *أساسيات صعوبات التعلم* ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع
- قطيط ، غسان و خريسات ، سمير (2009) ، *طرائق التدريس العامة* ، ط1 ، عمان ، الأردن ، دارالثقافة للنشر والتوزيع .
- كعبارة ، أحمد جمعة (2006) :*البنية العاملية للتصور العقلي لدى عينة من طلاب الجامعة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الأزهر .
- الكنانى ، ماجد نافع وديوان ، نضال ناصر (2012) *وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصور الذهنية لدى المتعلم وإسهامها في تمثيل التفكير البصري*، الأستاذ ، 201 ، 579 - 581 .
- كيرك و كالفانت ، (1988) : *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* ، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي ، عبد العزيز مصطفى السرطاوي ، الرياض . مكتبة الصفحات الذهبية .
- محي الدين ، مختار (1995) . *بعض تقنيات البحث وكتابة التقارير* ، مجلة العلوم الإنسانية ، منشورات جامعة قسنطينة عدد خاص.
- ملحم سامي(2002) *بصعوبات التعلم*، ط 9، الأردن، دار المسيرة.
- ملحم، سامي محمد: (2015)، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط7، عمان ، دار المسيرة.
- منسي ، حسن عمر (1996) . *سيكولوجية التعلم والتعليم* ، مصر، دار الكندي للنشر .
- الناشف، هدى محمود (1996) *إعداد الطفل للقراءة والكتابة* ، ط 1، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- الناشف ، هدى محمود (1997) *استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة* ، ب ط، القاهرة ، دارالفكر العربي.

- الوائلي ، جميلة رحيم ومنصور ، إنصاف كامل (2018)، *أثر استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة* ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد 59. 67 - 108 .

- يامنة ، إسماعيلي (2014) ، *الدماغ والعمليات العقلية . الانتباه ، الإدراك ، التفكير ، التعلم ، الذاكرة* ، ط 9 ، عمان ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

المراجع الأجنبية:

-Farmer, N. J. (2004): *Imagery and the Coherence of Imagination*: Critique of White. Journal of Philosophical Research, Vol. 21.

-Fleckenstein K. , Calendrillo, L. & Worley, D. (2002) : *Language and image in the reading –writing classroom : teaching vision* . New Jercey : Lawrence Erlbaum Associates.

-J. CHASAUD(1990)*Précis de psychologie de L'enfant*, Editions, Privat,Toulouse, cedex.

-Kelly P . (2000) : "*An interactive visual imagery technique to enhance reading comprehension of children with reading difficulties* An Unpublished Ph.D. Dissertation, Temple – University "

-Kippely , D.(1994). "*An exploration of mental imagery as experienced by elementary students* ". An Unpublished Ph.D .Dissertation, the University of Nebraska.

-Kitchens, Y. (1991): *The effects of guided Imagery on low- Achieving children Motivation, in Journal writing*, Master`s Field Project: university of Virginia.

-Kosslyn, B. (1979): *Mental imagination and the theory of the right brain - and left*, McGraw. Hill, New York.

-Pinker, E. & Kosslyn, B. (1983): *Theories of dvelopmental psychology*, Third Edition. University of Florida, W. H. Freer nan and Company.

London: -Richardson, E. J. T.E (1987): *Mental imagery and human memory*,
Macmillan.

الملاحق :

الملحق رقم 01:نتائج المعالجة الإحصائية (spss).

الملحق رقم 02: المقاييس التي استعملت في الدراسة.

- مقياس صعوبات التعلم

- مقاييس صعوبات الإدراك

الملحق رقم 03:البرنامج في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعلم:

)1 3):78_75_76_و93_89_.76_ي T-TEST GROUPS=_78;_85;_78;

/MISSING=ANALYSIS

و /VARIABLES=_89;_93;_93;_78_؛ 78_؛ 75_؛ 76_؛

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

ترتيب صعوبات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجموعة عليا	9	179.78	8.288	2.763
مجموعة دنيا	9	124.78	9.094	3.031

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	T	Df
Equal variances assumed	.002	.969	13.410	16
صعوبات تعلم Equal variances not assumed			13.410	15.864

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed	.000	55.000	4.101
Equal variances not assumed	.000	55.000	4.101

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means	
	95% Confidence Interval of the Difference	
	Lower	Upper
Equal variances assumed	46.306	63.694
Equal variances not assumed	46.300	63.700

صعوبات تعلم

CORRELATIONS

/VARIABLES=_89;_93;
 و_76_75_78_71_ك_75_83_يمي_77_82_89_75_74_89_87_لو_كي_77_;
 و_76_75_78_73_83_85_75_كي_77_81_85_كي_77_;
 و_76_75_78_93_لم_93_89_

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Correlations

		صعوبات أكاديمية	خصائص سلوكية	صعوبات إدراكية حركية	صعوبات تعلم
صعوبات أكاديمية	Pearson Correlation	1	.192	.043	.753**
	Sig. (2-tailed)		.310	.822	.000
	N	30	30	30	30
خصائص سلوكية	Pearson Correlation	.192	1	.527**	.735**
	Sig. (2-tailed)	.310		.003	.000
	N	30	30	30	30
صعوبات إدراكية حركية	Pearson Correlation	.043	.527**	1	.576**
	Sig. (2-tailed)	.822	.003		.001
	N	30	30	30	30
صعوبات تعلم	Pearson Correlation	.753**	.735**	.576**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	
	N	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

RELIABILITY

```

/VARIABLES=_89;_78;1 _89;_78;3 _89;_78;5 _89;_78;7 _89;_78;9 _89;_78;11 _89;_78;13
_89;_78;15 _89;_78;17 _89;_78;19 _89;_78;21 _89;_78;23 _89;_78;25 _89;_78;27 _89;_78;29
_89;_78;31 _89;_78;33 _89;_78;35 _89;_78;37 _89;_78;39 _89;_78;41 _89;_78;43 _89;_78;45
_89;_78;47 _89;_78;49 _89;_78;2 _89;_78;4 _89;_78;6 _89;_78;8 _89;_78;10 _89;_78;12
_89;_78;14 _89;_78;16 _89;_78;18 _89;_78;20 _89;_78;22 _89;_78;24 _89;_78;26 _89;_78;28
_89;_78;30 _89;_78;32 _89;_78;34

```

```

_89;_78;36 _89;_78;38 _89;_78;40 _89;_78;42 _89;_78;44 _89;_78;46 _89;_78;48 _89;_78;50

```

```

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

```

```

/MODEL=SPLIT.

```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.833
		N of Items	25 ^a
	Part 2	Value	.837
		N of Items	25 ^b
Total N of Items			50
Correlation Between Forms			.930
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.964
	Unequal Length		.964
	Guttman Split-Half Coefficient		.963

a. The items are: ص.ت1، ص.ت3، ص.ت5، ص.ت7، ص.ت9، ص.ت11، ص.ت13، ص.ت15، ص.ت17، ص.ت19، ص.ت21، ص.ت23، ص.ت25، ص.ت27، ص.ت29، ص.ت31، ص.ت33، ص.ت35، ص.ت37، ص.ت39، ص.ت41، ص.ت43، ص.ت45، ص.ت47، ص.ت49.

b. The items are: ص.ت2، ص.ت4، ص.ت6، ص.ت8، ص.ت10، ص.ت12، ص.ت14، ص.ت16، ص.ت18، ص.ت20، ص.ت22، ص.ت24، ص.ت26، ص.ت28، ص.ت30، ص.ت32، ص.ت34، ص.ت36، ص.ت38، ص.ت40، ص.ت42، ص.ت44، ص.ت46، ص.ت48، ص.ت50.

RELIABILITY

```
/VARIABLES=_89;._78;1 _89;._78;3 _89;._78;5 _89;._78;7 _89;._78;9 _89;._78;11 _89;._78;13
_89;._78;15 _89;._78;17 _89;._78;19 _89;._78;21 _89;._78;23 _89;._78;25 _89;._78;27 _89;._78;29
_89;._78;31 _89;._78;33 _89;._78;35 _89;._78;37 _89;._78;39 _89;._78;41 _89;._78;43 _89;._78;45
```

_89;_78;47 _89;_78;49 _89;_78;2 _89;_78;4 _89;_78;6 _89;_78;8 _89;_78;10 _89;_78;12
 _89;_78;14 _89;_78;16 _89;_78;18 _89;_78;20 _89;_78;22 _89;_78;24 _89;_78;26 _89;_78;28
 _89;_78;30 _89;_78;32 _89;_78;34
 _89;_78;36 _89;_78;38 _89;_78;40 _89;_78;42 _89;_78;44 _89;_78;46 _89;_78;48 _89;_78;50

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.916	50

الخصائص السيكومترية لمقياس الإدراك البصري :

T-TEST GROUPS=_78;_85;_78;_ي76_؛73_؛83_؛85_؛75_ك.76_؛89_؛85_ي(3 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=_73;_83;_85;_75;_ك.76_؛89_؛85_ي

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

ترتيب إدراك بصري	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجموعة عليا إدراك بصري	9	58.67	6.982	2.327
مجموعة دنيا إدراك بصري	9	37.22	5.995	1.998

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Df
Equal variances assumed إدراك بصري	1.200	.290	6.991	16
Equal variances not assumed إدراك بصري			6.991	15.642

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed إدراك بصري	.000	21.444	3.068
Equal variances not assumed إدراك بصري	.000	21.444	3.068

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means	
	95% Confidence Interval of the Difference	
	Lower	Upper
Equal variances assumed إدراك بصري	14.941	27.948
Equal variances not assumed إدراك بصري	14.929	27.960

RELIABILITY

```
/VARIABLES=_73;_83;._76;1 _73;_83;._76;3 _73;_83;._76;5 _73;_83;._76;7 _73;_83;._76;9
_73;_83;._76;11 _73;_83;._76;13 _73;_83;._76;16 _73;_83;._76;18 _73;_83;._76;20 _73;_83;._76;2
_73;_83;._76;4 _73;_83;._76;6 _73;_83;._76;8 _73;_83;._76;10 _73;_83;._76;12 _73;_83;._76;14
_73;_83;._76;15 _73;_83;._76;17 _73;_83;._76;19
```

```
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=SPLIT.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

		Value	.800
Part 1			
N of Items		10 ^a	
Cronbach's Alpha	Value	.774	
	Part 2		
N of Items		10 ^b	
Total N of Items		20	
Correlation Between Forms		.780	
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.876	
	Unequal Length	.876	
	Guttman Split-Half Coefficient	.876	

b. The items are: إدب2، إدب4، إدب6، إدب8، إدب10، إدب12، إدب14، إدب15، إدب17، إدب19.

/VARIABLES=_73;_83;._76;1_73;_83;._76;3_73;_83;._76;5_73;_83;._76;7_73;_83;._76;9_73;_83;._76;11_73;_83;._76;13_73;_83;._76;16_73;_83;._76;18_73;_83;._76;20_73;_83;._76;22_73;_83;._76;4_73;_83;._76;6_73;_83;._76;8_73;_83;._76;10_73;_83;._76;12_73;_83;._76;14_73;_83;._76;15_73;_83;._76;17_73;_83;._76;19

```
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.880	20

الخصائص السيكومترية لمقياس الإدراك السمعي :

T-TEST GROUPS= 78; 85; 78; 73; 83; 85; 75; 87; 93; 3) 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES= _73; _83; _85; _75; ك. 87؛ م 93؛ ي

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

ترتيب إدراك سمعي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجموعة عليا	9	68.67	6.000	2.000
مجموعة دنيا	9	44.22	4.631	1.544

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Df
Equal variances assumed	.884	.361	9.676	16
Equal variances not assumed			9.676	15.035

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed	.000	24.444	2.526
Equal variances not assumed	.000	24.444	2.526

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means	
	95% Confidence Interval of the Difference	
	Lower	Upper
Equal variances assumed	19.089	29.800
Equal variances not assumed	19.061	29.828

RELIABILITY

```

/VARIABLES=_73;_83;._87;1 _73;_83;._87;3 _73;_83;._87;5 _73;_83;._87;7 _73;_83;._87;9
_73;_83;._87;11 _73;_83;._87;13 _73;_83;._87;15 _73;_83;._87;17 _73;_83;._87;19 _73;_83;._87;2
_73;_83;._87;4 _73;_83;._87;6 _73;_83;._87;8 _73;_83;._87;10 _73;_83;._87;12 _73;_83;._87;14
_73;_83;._87;16 _73;_83;._87;18 _73;_83;._87;20

```

```

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

```

```

/MODEL=SPLIT.

```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

		Value	.867
Part 1			
N of Items			10 ^a
Cronbach's Alpha	Value	.872	
	Part 2		
	N of Items		10 ^b
Total N of Items			20
Correlation Between Forms		.942	
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.970	
	Unequal Length	.970	
Guttman Split-Half Coefficient		.969	

a. The items are: 1، 3، 5، 7، 9، 11، 13،

15، 17، 19.

b. The items are:
إد.س2، إد.س4، إد.س6، إد.س8، إد.س10، إد.س12، إد.س14،
إد.س16، إد.س18، إد.س20.

RELIABILITY

```
/VARIABLES=_73;_83;_87;1_73;_83;_87;3_73;_83;_87;5_73;_83;_87;7_73;_83;_87;9_73;_83;_87;11_73;_83;_87;13_73;_83;_87;15_73;_83;_87;17_73;_83;_87;19_73;_83;_87;2_73;_83;_87;4_73;_83;_87;6_73;_83;_87;8_73;_83;_87;10_73;_83;_87;12_73;_83;_87;14_73;_83;_87;16_73;_83;_87;18_73;_83;_87;20
```

```
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

C:\Users\tifa\Desktop\ [DataSet0] فالح1\دراسة استطلاعية.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.934	20

الخصائص السيكمترية لمقياس الإدراك الحركي :

T-TEST GROUPS=_78;_85;_78;_76_؛ _73_؛ _83_؛ _85_؛ _75_ك. 81_؛ 85_كي (3 1)

```
/MISSING=ANALYSIS
```

```
/VARIABLES=_73;_83;_85;_75;_76_ك. 81_؛ 85_كي
```

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

ترتيب إدراك حركي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجموعة عليا إدراك حركي	9	52.44	5.981	1.994
مجموعة دنيا إدراك حركي	9	24.33	2.872	.957

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Df
إدراك حركي	5.303	.035	12.710	16
Equal variances not assumed			12.710	11.503

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
إدراك حركي	.000	28.111	2.212
Equal variances not assumed	.000	28.111	2.212

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means	
	95% Confidence Interval of the Difference	
	Lower	Upper
إدراك حركي	23.422	32.800
Equal variances not assumed	23.269	32.953

RELIABILITY

```

/VARIABLES=_73;_83;._81;1 _73;_83;._81;3 _73;_83;._81;5 _73;_83;._81;7 _73;_83;._81;9
_73;_83;._81;11 _73;_83;._81;13 _73;_83;._81;15 _73;_83;._81;17 _73;_83;._81;19 _73;_83;._81;2
_73;_83;._81;4 _73;_83;._81;6 _73;_83;._81;8 _73;_83;._81;10 _73;_83;._81;12 _73;_83;._81;14
_73;_83;._81;16 _73;_83;._81;18 _73;_83;._81;20

```

```

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

```

```

/MODEL=SPLIT.

```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.808
		N of Items	10 ^a
	Part 2	Value	.835
		N of Items	10 ^b
Total N of Items			20
Spearman-Brown Coefficient	Correlation Between Forms		.841
	Equal Length		.914
	Unequal Length		.914
	Guttman Split-Half Coefficient		.912

a. The items are: 1ح.إد، 3ح.إد، 5ح.إد، 7ح.إد، 9ح.إد، 11ح.إد، 13ح.إد، 15ح.إد، 17ح.إد، 19ح.إد.

b. The items are:
 إد.ح2، إد.ح4، إد.ح6، إد.ح8، إد.ح10، إد.ح12، إد.ح14، إد.ح16، إد.ح18، إد.ح20.

RELIABILITY

```
/VARIABLES=_73;_83;._81;1 _73;_83;._81;3 _73;_83;._81;5 _73;_83;._81;7 _73;_83;._81;9
_73;_83;._81;11 _73;_83;._81;13 _73;_83;._81;15 _73;_83;._81;17 _73;_83;._81;19 _73;_83;._81;2
_73;_83;._81;4 _73;_83;._81;6 _73;_83;._81;8 _73;_83;._81;10 _73;_83;._81;12 _73;_83;._81;14
_73;_83;._81;16 _73;_83;._81;18 _73;_83;._81;20
```

```
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.904	20

نتائج الفرضية الاولى :

Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 القياس القبلي للإدراك البصري	48.20	10	8.053	2.546
القياس البعدي للإدراك البصري	28.40	10	7.152	2.262

Paired Samples Correlations^a

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 القياس القبلي للإدراك البصري & القياس البعدي للإدراك البصري	10	.998	.000

Paired Samples Test^a

	Paired Differences			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Pair 1 القياس القبلي للإدراك البصري - القياس البعدي للإدراك البصري	19.800	1.033	.327	19.061

Paired Samples Test^a

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference			
	Upper			
Pair 1 القياس القبلي للإدراك البصري - القياس البعدي للإدراك البصري	20.539	60.625	9	.000

نتائج الفرضية الثانية :

Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 القياس القبلي للإدراك السمعي	54.00	10	7.513	2.376
القياس البعدي للإدراك السمعي	33.90	10	7.894	2.496

Paired Samples Correlations^a

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 القياس القبلي للإدراك السمعي & القياس البعدي للإدراك السمعي	10	.999	.000

Paired Samples Test^a

	Paired Differences			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Pair 1 القياس القبلي للإدراك السمعي - القياس البعدي للإدراك السمعي	20.100	.568	.180	19.694

Paired Samples Test^a

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference			
	Upper			
Pair 1 القياس القبلي للإدراك السمعي - القياس البعدي للإدراك السمعي	20.506	111.974	9	.000

نتائج الفرضية الثالثة :

Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 القياس القبلي للإدراك الحركي	32.40	10	4.789	1.514
القياس البعدي للإدراك الحركي	19.00	10	2.749	.869

Paired Samples Correlations^a

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 القياس القبلي للإدراك الحركي & القياس البعدي للإدراك الحركي	10	.777	.008

Paired Samples Test^a

	Paired Differences			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Pair 1 القياس القبلي للإدراك الحركي - القياس البعدي للإدراك الحركي	13.400	3.169	1.002	11.133

Paired Samples Test^a

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference			
	Upper			
Pair 1 القياس القبلي للإدراك الحركي - القياس البعدي للإدراك الحركي	15.667	13.370	9	.000

الملحق رقم (2):
1- مقياس صعوبات التعلم:

الرقم	العبارة	ينطبق بدرجة عالية جداً	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول : الصعوبات الأكاديمية						
1	تنقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين					
3	غير قادر على التركيز					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح					
8	خطة غير مقروء					
9	التذبذب في أداؤه من يوم لآخر أو ساعة لأخرى					
10	بطئ في إنجاز العمل					
11	غير قادر على اتباع التعليمات المعطاء له					
12	مفرداته اللغوية محدودة جداً					
13	قدرته على الفهم متدنية جداً					

					غير قادر على سرد قصة بشكل مفهوم الدية صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي	14
					يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية	15
					قدرته على تنظيم العمل منخفضة	16
					غير قادر على متابعة النقاش الصفي	17
					لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة	18
					تقتصر إجابته على السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة	19
					يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه	20
					يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب	21
					يعكس الحروف والأرقام عند القراءة وعند الكتابة	22
					يستخدم جملاً ناقصة وملئية بالأخطاء القواعدية	23
					يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية	24
					يحتاج لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه	25
البعد الثاني : الخصائص السلوكية						
					يتشتت انتباهه بسهولة	26
					اندفاعي	27
					مشهور إلى درجة الحماسة	28

					يصعب التنبؤ بسلوكه	29
					لا يستطيع التحكم في نفسه (يتكلم دون إذن ، يقفز من مقعدة .. الخ)	30
					عند	31
					غير مهذب مع الآخرين دوماً	32
					كثير الحركة حيث لا يقدر على الاستقرار	33
					يستثار بسهولة كبيرة من قبل الأطفال الآخرين	34
					سلوكه في كثير من الأحيان لا تتناسب مع الموقف	35
					سريع الغضب والانفعال	36
					متقلب المزاج	37
البعد الثالث : الصعوبات الإدراكية الحركية						
					غير قادر على تذكر الكلمة المطبوعة	38
					يصعب عليه التعرف على الحروف والأعداد	39
					تنقصه القدرة على تمييز الأحجام	40
					تنقصه القدرة على تمييز (يمين ، يسار ، فوق ، تحت)	41
					قدرته على التوازن ضعيفة جداً	42
					لديه ضعف في الذاكرة السمعية	43
					يجد صعوبة في تمييز المثيرات السمعية	44
					تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً	45

					لديه ضعف في الذاكرة البصرية	46
					قدرته على استخدام يديه ضعيفة جداً	47
					تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركية بشكل عام	48
					قادر على الاستماع ولكنه لا يفهم ما يسمعه	49
					لديه قصور في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة	50

2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري:

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري						
اسم القائم بالتقدير:					الوظيفة:	تاريخ التقدير:
المدرسة:					الجنس	عدد حصص ترددك على التلميذ:
يقصد بصعوبات الإدراك البصري: قصور في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها. اضطرابات أو صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرًا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.						
التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي . ضع علامة (✓) في خانة التقدير الذي تراه منطبقًا على التلميذ موضوع التقدير .						
اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:						
الرقم	الخصائص / السلوك	دائمًا (4)	غالبًا (3)	أحيانًا (2)	نادرًا (1)	لا تنطبق (0)
1	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.					
2	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.					
3	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
4	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات ونفاصيل الأشكال المرئية.					
5	يجد صعوبة في تمييز "الشكل" عن الخلفية المحيطة به "الأرضية".					
6	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصريًا.					
7	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
8	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.					

					9	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.
					10	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتًا في معرفة الأماكن المألوفة.
					11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.
					12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.
					13	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل " ٦، ٢ " ، (عمل - علم).
					14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجدول.
					15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.
					16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات العملية كالساعة، والترمومتر.
					17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابة مثل " ترتيب الحروف الأبجدية، شهور السنة، أيام الأسبوع".
					18	يجد صعوبة في استخدام النقاط والفواصل في النصوص.
					19	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع.
					20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.

3- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي :

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي						
اسم القائم بالتقدير :					الوظيفة:	تاريخ التقدير :
المدرسة:					الجنس	عدد حصص ترددك
					على التلميذ:	
يقصد بصعوبات الإدراك الاستماعي : ضعف القدرة على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها . إن صعوبات الإدراك الاستماعي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرًا لاعتماد التدريس على العرض الشفوي الاستماعي للمعلومات، ولذا تؤثر كفاءة الإدراك الاستماعي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.						
التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي . ضع علامة (✓) في خانة التقدير الذي تراه منطبقًا على التلميذ موضوع التقدير .						
اسم التلميذ موضوع التقدير : الصف : المدرسة :						
الرقم	الخصائص / السلوك	دائمًا (4)	غالبًا (3)	أحيانًا (2)	نادرًا (1)	لا تنطبق (0)
1	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيًا.					
2	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه.					
3	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقًا والمختلفة معنى.					
4	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
5	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.					
6	يجد صعوبة في تهجي أصوات الحروف والمقاطع.					
7	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
8	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					

					9	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.
					10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهيًا دون تكرار.
					11	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل.
					12	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.
					13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات.
					14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح.
					15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.
					16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة.
					17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.
					18	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر.
					19	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.
					20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة.

4- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي :

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي						
اسم القائم بالتقدير :					الوظيفة:	تاريخ التقدير :
المدرسة:					الجنس	عدد حصص ترددك على التلميذ:
يقصد بصعوبات الإدراك الحركي: ضعف أو قصور في القدرة على الاستجابة الحركية للتعليمات المسموعة والمرئية بسرعة ودقة . صعوبات الإدراك الحركي يمكن أن تسبب إزعاجاً نظراً لأن المعلمين يعر ضون قدرًا كبيراً من المعلومات التي تتطلب الإدراك الحركي والاستجابات الحركية، التي تلعب دوراً جوهرياً في التعلم الإدراكي المهاري والحركي.						
التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي . ضع علامة (✓) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير .						
اسم التلميذ موضوع التقدير : الصف : المدرسة :						
الرقم	الخصائص / السلوك	دائماً (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لا تنطبق (0)
1	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التأزر بين أعضاء الجسم.					
2	يجد صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار، والشرق والغرب.					
3	يجد صعوبة في مسك الأدوات، والكتابة على السطر.					
4	تصدر عنه حركات عصبية تشخيصية عند الكتابة.					
5	يجد صعوبة في إحداث تأزر بصري حركي إدراكي.					
6	يجد صعوبة في التحدث والتعبير الحركي الشفهي.					
7	يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال.					
8	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الركل والمسك والرسم.					
9	يجد صعوبة في إدراك النشاط الحركي: اليمين واليسار، الدوران للخلف، ثني الجذع .. الخ.					
10	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الجري، والوثب، والركل، واستقبال الكرة.					

					11	يجد صعوبة في استخدام الأصابع في التآزر الحركي والأعمال الدقيقة.
					12	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص.
					13	يصعب عليه ممارسة أي عمل يدوي أو بدني بدقة وسرعة.
					14	يجد صعوبة في أداء مهارات مثل ارتداء الملابس، أو ركوب الدراجة.
					15	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية.
					16	يجد صعوبة في أداء المهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات الهندسية.
					17	يجد صعوبة في نطق الأعداد المركبة الأرقام، وتسمية الأشكال.
					18	يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها.
					19	يجد صعوبة في حمل الأشياء أو ركوب الدرجات أو اللعب الحركي.
					20	يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام الأدوات

الملحق رقم 03: البرنامج التدريبي في صوره النهائية:

01	رقم الجلسة
تمهيدية	عنوان الجلسة
التعارف بين الباحث والتلاميذ . التعرف على قواعد العمل ومحتوى البرنامج .	الهدف من الجلسة
الباحث	المنفذون
المحاضرة والحوار والمناقشة	التقنيات المستعملة
60 دقيقة	مدة الجلسة
02	رقم الجلسة
تنمية مستوى الإدراك البصري	الهدف من الجلسة
نعرض على التلاميذ باستخدام جهاز العرض الآلي منظر طبيعي يقوم الرسام برسمه خطوة خطوة يحتوي هذا الرسم على منزل وأشجار وسماء وبه عدة ألوان :اللون الأزرق، الوردي، البرتقالي ، الأخضر، البني ، ونطلب من كل تلميذ أن يتابع طريقة الرسم بدقة ويرسم معها مستخدما ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية .	محتوى الجلسة
الطالب الباحث	المنفذون
ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .	الوسائل
المساعدة وتخفيف المساعدة ، المكافأة المادية والمكافأة الاجتماعية	التقنيات المستعملة
القسم	مكان تنفيذ النشاط
60 دقيقة	مدة الجلسة
نستخدم التقييم الآني من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ	طريقة تقييم الجلسة

	في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي : 1 - رسم بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1). 2 - رسم بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2). 3 - رسم بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3). 4 - رسم بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4). 5 - رسم بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).
رقم الجلسة	03
الهدف من الجلسة	تنمية مستوى الإدراك البصري
ملاحظة	إعادة نفس الجلسة السابقة من أجل تحقيق الهدف .
رقم الجلسة	04
الهدف من الجلسة	تنمية مستوى الإدراك السمعي
محتوى الجلسة	بعد تقديم الوسائل اللازمة للتلاميذ نطلب منهم أن ينصتوا جيدا لتعليمات المدرب ويطبق التعليمات واحدة تلو الأخرى ، بحيث يقوم الباحث بمتابعة فيديو رسم المنظر الطبيعي الذي استخدم في الجلستين السابقتين دون أن يعطي للتلاميذ

	فرصة المتابعة فهم يستمعون فقط دون أن يشاهدوا ويطبقون التعليمات التي يستمعون إليها .
المنفذون	الطالب الباحث
الوسائل	ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .
التقنيات المستعملة	التخيل المعرفي
مكان تنفيذ النشاط	القسم
مدة الجلسة	60 دقيقة
طريقة تقييم الجلسة	نستخدم التقييم الآني من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي : 1 - رسم بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1). 2 - رسم بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2). 3 - رسم بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3). 4 - رسم بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4). 5 - رسم بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم)

وتطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).	
05	رقم الجلسة
تنمية مستوى الإدراك الحركي	الهدف من الجلسة
نقدم للتلاميذ بطاقات تحتوي على رسومات غير ملونة وبها دليل لتلوين هذه الرسومات يحتوي على اثني عشر لونا ينبغي على التلاميذ التقيد بها أثناء التلوين بحيث يعتمد هذا التلوين على استخدام الحركات الدقيقة ، والحركات العامة.	محتوى الجلسة
الطالب الباحث	المنفذون
ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .	الوسائل
التخيل المعرفي	التقنيات المستعملة
القسم	مكان تنفيذ النشاط
60 دقيقة	مدة الجلسة
نستخدم التقييم الآني من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي : 1 - لون بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1). 2 - لون بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2). 3 - لون بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3).	طريقة تقييم الجلسة

	4 - لون بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4). 5 - لون بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).
رقم الجلسة	06
الهدف من الجلسة	تنمية مستوى الإدراك الخاص بالشكل والأرضية
محتوى الجلسة	نعرض على التلاميذ رسمتين متداخلتين ونطلب منهم تمييز كل واحدة على حدى وذلك عن طريق تلوين إحدى الصورتين وترك الثانية دون تلوين .
المنفذون	الطالب الباحث
الوسائل	ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ، جهاز العرض الآلي .
التقنيات المستعملة	التخيل المعرفي
مكان تنفيذ النشاط	القسم
مدة الجلسة	60 دقيقة
طريقة تقييم الجلسة	نستخدم التقييم الآني من خلال ملاحظة رسومات التلاميذ في نهاية الجلسة وتقييمها من حيث ما يلي : 1 - لون بطريقة بعيدة عن النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(1). 2 - لون بطريقة قريبة نوعا ما من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم

	(وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(2). 3 - لون بطريقة قريبة من النموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(3). 4 - لون بطريقة متوسطة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(4). 5 - لون بطريقة جيدة مقارنة بالنموذج من حيث الخطوط والحدود والأبعاد (الطول والعرض والارتفاع والحجم) وطريقة التلوين ،نعطيه علامة(5).
رقم الجلسة	07
الهدف من الجلسة	تنمية مستويات الإدراك (البصري ،السمعي ،الحركي)
محتوى الجلسة	نقدم للتلاميذ أوراق رسم وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية ونطلب منهم أن يتخللوا منظرا طبيعيا به منزل و أشجار وطريق وجبال وشمس مشرقة وسماء صافية وبعض الطيور تحلق ،ثم يرسموا هذا المنظر الطبيعي بالتفصيل ويلونوه بالألوان المناسبة.
المنفذون	الطالب الباحث
الوسائل	ورقة رسم بيضاء وقلم رصاص وممحاة وألوان خشبية .
التقنيات المستعملة	التخيل المعرفي
مكان تنفيذ النشاط	القسم
مدة الجلسة	60 دقيقة
رقم الجلسة	08
الهدف من الجلسة	التقييم النهائي للبرنامج
محتوى الجلسة	نطبق مقياس الإدراك مأخوذ من بطارية فتحي الزيات على

التلاميذ في جلسة ختامية للبرنامج التدريبي وذلك بعد تقديم المكافئات لهؤلاء التلاميذ تقديرا لمجهوداتهم في المشاركة في البرنامج التدريبي . ونقيم مدى تحسن مستوى الإدراك لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.	
---	--