أثر اضطراب مفهوم المكان والزمان على ظهور عسر القراءة عند الطفل المتمدرس

د . خرباش هدى تزكرات عبد الناصر

وحدة بحث "تنمية الموارد البشرية" جامعة سطيف 2

الملخص:

يسعى المقال الحالي إلى تسليط الضوء على مستويات اضطراب المفاهيم المكانية والزمانية لدى الاطفال المعسورين قرائيا من خلال عرض نتائج لدراسة وصفية ميدانية أجريت على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ولهذا الغرض قمنا بتكيف مقياس مفهوم المكان والزمان وتم تطبيقه على عينة الدراسة.

وفي ضوء النتائج المتحصل عليها تبين لنا أن التلاميذ المعسورين قرائيا يظهرون مستوى مضطرب في المفاهيم الزمانية والمكانية مما قد لا يؤهلهم لمزاولة الدراسة بصفة عادية ويتطلب تكفل خاص لتحقيق التوافق الأكاديمي المناسب.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، اللغة الكتابية، التمدرس، مفهوم المكان، مفهوم الزمان، التوافق الأكاديمي.

Abstract:

The present article seeks to shed light on the levels of disruptions in both spatial and temporal concepts in children with dyslexia through presenting the results of a descriptive case field study conducted on the third and fourth year primary pupils, and for this purpose we adapted the scale of the concept of place and time and applied it to the study sample.

In the light of the results obtained, we find that pupils who are insolvent in reading show a disturbing level in temporal and spatial concepts which may not qualify them to study normally and requires special sponsorship to achieve appropriate academic compatibility.

Keywords: Dyslexia, written language, schooling, place, time, academic compatibility.

مدخل الدراسة:

حالات كثيرة من الأطفال ذوي الذكاء العادي، لا يعانون من أي خلل عضوي ولهم الرغبة في التعلم، مواظبون في الدراسة، يدخلون ضمن فئة عسيري القراءة. تشير الأدبيات الحديثة إلى أن المعوق الحقيقي في هذا العصر، ليس صاحب العلة الجسدية والعقلية كما كان شائعا، وإنما فاقد القدرة على القراءة والتي تعتبر مفتاح لكل التكنولوجيات المستحدثة هذا ما أيده فوجل Vogel عام 1975 بقوله: " أن الشخص الذي لا يستطيع القراءة، يعتبر معوقا بصورة خطيرة فالقدرة على القراءة تعد ضرورية بصورة كبيرة " (نصرة جلجل، 1995، ص 06)

وبالرغم من استعداد التلميذ لتعلم القراءة وكذا اهتمام المختصين بهذا الجانب بتسخير الظروف والجو الملائم من اجل أن يتعلم الطفل القراءة السليمة، إلا أنه قد يعجز عجزا تاما ودائما في تعلم القراءة وهذا ما يعرف عند نسبة معينة من الأطفال بعسر القراءة.

تعتبر **سوزان بورال ميزوني**، عسر القراءة على:" أنها مشكلة خاصة بالتعرف والتلفظ وفهم رموز اللغة المكتوبة، ينتج عنها اختلال واضطراب عميقان في عملية تعلم القراءة لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 و8سنوات، وفي تعلم الخط وفهم النصوص وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة" (عزيزي عبد السلام، 2003، ص 190)

عسر القراءة والكتابة يشكلان عرضا لخلل وظيفي يحدث أثناء عمليات تخزين واسترجاع المعلومات اللغوية أكثر مما هو نتيجة في عيب الإبصار.

كمدرسة جديدة للبحث التجريبي نجد أعمال **روبرت 1976 وولر 1971** قد خصصت البحث عن الارتباطات القائمة بين النمو العقلي واكتساب اللغة المكتوبة،

أما **الكند ورفقائه 1965** فكانت أبحاثهم تركز على العلاقة بين القراءة والتطور الإدراكي والانحراف الإدراكي. أما الطريق الثالث فقد شقه أحد **طلاب بياجي وهو فيريرو وسيرت** هذه الأبحاث حسب المنهج التكويني بأسلوب بياجي تماما، اتجه فيه نحو بناء نظرية لتعلم اللغة المكتوبة التي تتوافق مع ما نعرفه حاليا عن تطور الكلام والتطور المعرفي بشكل خاص والتطور المعرفي بشكل عام ومن ثم عن نظرية التعلم التي تنتج عنه وقد اهتمت هذه الأبحاث بشكل خاص بتكوين الأفكار عند الطفل حول الكتابة. (موريس شربل، 1987، ص 198).

هناك تفسيرات ربطت الظاهرة بالاضطراب الناشئ عن تأخر نضج نتيجة إخفاق أحد نصفي كرة الدماغ في السيطرة على النمو اللغوي للطفل، كما افترض ذلك **اورتن** وبالرجوع إلى أعماله نجد أن هناك فئات من الدراسات التي أجريت لمعرفة مدى ارتباط استخدام يد معينة، وعين معينة، والتجنيب المختلط، وصورة الجسم بالقراءة واللغة. ولقد توصل الذين درسوا هذه المتغيرات إلى أن العلاقة بين هذه العوامل وصعوبات القراءة غير واضحة. (سحر عبد العزيز محمود كفافي، 2000، ص 87)

وعلى المستوى العيادي نجد أن الأطفال الذين يستخدمون يدهم اليسرى يميلون للوقوع في الأخطاء العكسية بدرجة أكبر عن غيرهم، وهي احدى علامات فشل المفاهيم المكانية والزمانية وقد عبر العديد من المؤلفين عن وجود هذه المفاهيم، لكن دراستها ليست متقدمة ولا نستطيع إيجاد إثبات قاطع في هذا المجال نظرا للارتباطات المختلفة التي تعمل على تهيئة اكتساب اللغة المكتوبة وبناء على ما سبق ذكره يمكننا تلخيص مشكلة دراستنا في التساؤل التالي:

هل يعاني الطفل عسير القراءة من اضطراب في المفاهيم المكانية والزمانية؟

ومنه ينبثق التساؤلات الفرعية:

- هل يعاني الطفل المتمدرس عسير القراءة من اضطراب في مفهوم المكان؟
- هل يعاني الطفل المتمدرس عسير القراءة من اضطراب في مفهوم الزمان؟
- هل توجد فروق بين عسيري القراءة (ذكور واناث) في مفهوم المكان؟
- هل توجد فروق بين عسيري القراءة (ذكور واناث) في مفهوم الزمان؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة باعتبارها نقطة انطلاق لدراسات أخرى لمعرفة مستويات المفاهيم الزمانية والمكانية للعسير قرائيا باعتبارهم شريحة هامة من شرائح اضطرابات التمدرس.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- تكييف مقياس المفاهيم المكانية والزمانية لدى فئة الاطفال.
2- الكشف عن العلاقة بين المفاهيم المكانية والزمانية بالاضطرابات اللغة الكتابية.
3- قياس مستوى المفاهيم المكانية والزمانية لدى المعسور قرائيا.

الإطار النظري للدراسة:

عسر القراءة:

تعود أصول كلمة **ديسليكسيا dyslexie أو عسر القراءة** إلى أصول لاتينية ويونانية حيث أن dys تعني صعوبة مثل كلمة dysfonctionnement والتي تعني اختلالا في الوظيفة وlexie تعني الكلمة أو الكلام(حنان فتحي الشيخ،2005، ص21) ويعرفها **G.Pavalidis** بأنها إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا، شفاهة أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام أو الاتصال بالآخرين (احمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص8) كما تعرفها **سوزان بورال ميزوني**، على:" أنها مشكلة خاصة بالتعرف والتلفظ وفهم رموز اللغة المكتوبة، ينتج عنها اختلال واضطراب عميقان في عملية تعلم القراءة لدى الأطفال

الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 و8سنوات، وفي تعلم الخط وفهم النصوص وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة" (عزيزي عبد السلام، 2003، ص 190)

أنواع عسر القراءة:

أ- **عسر القراءة المرئي :dyslexie visuelle** المبرزة الأساسية لهذا الاضطراب هو أن أزمنة التفاعل التي تقدر المرحلة المرئية للحرف تكون بطيئة جدا وهناك نوعين من هذا الاضطراب:

- عسر القراءة الأبجدي: يهجى المصاب كل الحروف المكونة للكلمة قبل أن يتعرف عليها، إضافة إلى أن وقت القراءة يطول بزيادة طول الكلمة.
- عسر القراءة الانتباهية: ترتكب أخطاء البصرية في مقاطع الكلمات، كما أن قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة في حين لو قدمت معزولة تقرأ بطريقة سليمة.

ب- عسر القراءة الفونولوجي: dyslexie phonologique يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب صوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في تكامل بين أصوات الحروف، ويعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها (فتحي السيد، 1982، ص 15)

ت- **عسر القراءة السطحي** dyslexie de surface: يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة، والغير مألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة.

ث- **عسر القرائي العميق** dyslexie profonde: يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة (دحال سهام، 2005، ص 47)

ج- **عسر القراءة المختلط** dyslexie mixte: يتميز هذا النوع عن بقية الأنواع على أنه إضطراب يمس طريقتين: الفونولوجية والمعجمية بنفس الدرجة.

العوامل المسببة لعسر القراءة:

أ- العوامل الفردية:

الطفل المعسور قرائيا يواجه صعوبات في تعلم اللغة الكتابية ويكون السبب في ذلك راجع إلى اضطرابات معرفية تمس الوظيفة العصبية التي قد تكون وراثية (Muriel gaillot houssais , 2010 , p 30) فالأبحاث التي ترى بأن عسر القراءة سببه هو سبب عصبي حيث أن الشخص المعسور قرائيا يتميز بأن سيطرة الفص الأيمن من الدماغ أكبر من الفص الأخر مقارنة بغيره من الأطفال العاديين، وهذا ما يفسر تفوق التلاميذ المعسورين قرائيا في ميادين التي يتحكم فيها الفص الأيمن مثل: الرسم، الرياضة، الميكانيك، الموسيقى، السير الحسن في حل المشاكل والعلاقات الإنسانية. وهذا ما يعرف باختلال الجانبية(louise brazeau-Ward , 2000, p2) ،حيث يعجز الطفل عن ضبط وضعية جسمه والتحكم في الرأس والذراعين واليدين والأصابع، مما يؤثر سلبا على الأنشطة الحركية لديه خاصة منها تلك اللازمة لقراءة ونسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وتتبعها. أما البعض الأخر فيرجعها إلى اضطراب في الإدراك البصري أي عدم قدرة الطفل على تمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره صعوبة تمييز اليسار من اليمين أو تميز الخط الراسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها. (بن صافية أمال، 2002، ص 33)

ب- العوامل البيئية :

- **طرق التدريس السيئة:** والتي تشمل على التدريس الجماعي الذي لا يراعي الفروق الفردية، التدريس القهري، التدريب الخاطئ، الاقتصار على متابعة قراءة التلميذ في حصص القراءة والخط دون الإملاء والتطبيق والتعبير.

- **البيئة المنزلية:** وتتمثل في عدم متابعة الوالدين أو البيئة المحيطة لقراءة التلميذ، حيث تشكل اللغة الكتابية مهارة تتطلب التدريب المستمر والمران الدائم،

مفهوم المكان:

يكتسب مفهوم المكان من خلال إدراكنا للعلاقات القائمة بين حدود أجسامنا والبيئة الخارجية كما للمعلومات البصرية والسمعية واللمسة دور هام في اكتساب هذا المفهوم. عرف J.M.Tasset1972 " البنية المكانية هي توجيه هيكلة العالم الخارجي متخذين الجسم كمرجع، ثم هيكلة الأشياء والأشخاص سواء كانوا ساكنين أو في حالة حركة " (JM.Tasset , 1972 , p 14)

مراحل نمو واكتساب المكان :يكتمل نمو مفهوم المكان خلال أربعة مراحل أساسية وهي Espace Vécu, Espace Sub, Espace connu , Espace Perçu . (Bruno de lievre et Lucie Staes,2001, p62)

أ- **Espace subi:** قبل 3 أشهر الطفل يدرك المكان بصفة محدودة نتيجة عدم اكتمال نضج القدرات العقلية لديه، وخلال هذا السن، يرى الأشخاص والأشياء تبتعد وتقترب منه وهذا ما يعرف بالمكان البصري.

ب- **Espace Vécu:** الفضاء في هذه المرحلة يكون مرتبط بالمرحلة الحسو حركية، الطفل يقوم ببعض التنقلات خلالها قد يصطدم بالأشياء نتيجة عجزه على تحليل الفضاء المحيط به، ومعظم الحركات التي يقوم بها خلالها تكون تحت أثر التقليد.

ت- **Espace perçu :** هذا الفضاء مرتبط بمرحلة ما قبل العمليات للنمو العقلي، في هذه المرحلة يقارن الطفل بين مختلف التجارب التي عاشها، ويكون أكثر وعيا بأنه إذا أراد مثلا إلقاء كرة بعيدا ينبغي عليه أن يزيد في قوة الإلقاء والرمي.

الطفل يعيش الفضاء خلال هذه المرحلة بطريقة ذاتية مرتبطة به (Egocentrique)، حتى السن 7 سنوات يؤسس علاقات بصورة طوبولوجية ويصبح بإمكانه إدراك مفاهيم مثل: (قريب-بعيد – ضد) مفاهيم التنظيم (الأول -الثاني – الثالث...)، مفاهيم الإحاطة (Notion d'entourage) داخل – تحت – بين.

ث- **Espace connu** : هذا الفضاء يتوسط مرحلتي ما قبل العمليات ومرحلة العمليات من النمو العقلي، في 6 سنوات الطفل يدرك اليمين من اليسار وبإمكانه تنظيم فضاءه على حسب احتياجاته لكن في حدود الفضاء الطوبولوجي، حتى سن 7 سنوات يصبح باستطاعة الطفل التعبير عن الوضعيات والتوجهات الفضائية، بعد هذا السن فبإمكانه تمثيل فضاءه بطريقة إسقاطيه.

مفهوم الزمان:

يرى **Piaget** " نحن نرى ولا ندرك الوقت كما هو، ولكن ندرك الإحداث بمعنى الأفعال والحركات من خلال سرعتها ونتائجها (Bruno de lievre et L.Staes, 2001, p 79)

و Defantine عرف الزمن بأنه مدة وتعاقب وترتيب، أو أنه اندماج كل العناصر بالنسبة للبنية الزمانية وبالنسبة للفرد، وتجربة التعاقب والتغيير والتدريج والاستقرار يفسران بدون شك فكرة الزمن. (Defantine , 1980)

مراحل نمو واكتساب مفهوم الزمان :

يرى (Bruno de lievre et L.Staes , 2001) أن اكتساب هذا المفهوم يكون عبر مرحلتين:

المرحلة الأولى Temps Vécu :

وتبدأ هذه المرحلة من مرحلة الحمل إلى غاية نهاية السنة الأولى: ففي الأول أي أثناء الحمل يعيش الزمن من قبل الطفل على حسب سرعة نشاط أعضاء الجسم وتظهر خلال نمو مختلف مظاهر وأعضاء الجسم مثل: نبضات القلب، أنشطة العضلات والغدد وغيرها. بعد الولادة ينتقل زمن الطفل إلى نشاطات مختلفة أخرى مثل: الاستيقاظ، النعاس الجوع والتنفس...الخ

وعند نهاية السنة الأولى يدرك الطفل بصورة غير مبرمجة الليل من النهار. وفي هذه المرحلة نلاحظ الأم تحاول أن تتكيف مع مواقيت الطفل بهدف التوصل إلى نشاط عاطفي متوازن، وأهم ما يميز هذه المرحلة ما يعرف بالهدهدة التي تصبح تدريجيا مع تقدم سن الطفل من الماضي(Bruno de lievre et L.Staes , 2001 , p 80) .

المرحلة الثانيةTemps Perçu :

ان المفاهيم الزمانية تسير وفق قوانين النمو التي تتميز بالترابط والتتابع، الطفل يصل إلى هذه المرحلة تقريبا في السنة الثالثة حيث يدرك ما يعرف بالإيقاع الذاتي (ما يحدث في أنشطة جسمه) مثل: إيقاع المشي، الحركات والكلام، ويتدرج بعد ذلك في إدراك مفاهيم: أمام، خلف، فيما بعد، بسرعة , Bruno de lievre et L.Staes) 2001 , p 81)

بعد 3 سنوات وتقريبا مع بداية السنة الرابعة نجد الطفل يتحكم في بعض المفاهيم الزمانية مثل: الصباح، المساء، الليل. بين 3 و6 سنوات يستجيب الطفل لسلسلة المحفزات الصوتية من خلال إحداث استجابة حركية متزامنة، ي يستجيب بطريقة حركية بعد تحليل المعلومات التي استقبلها، وهذا ما يعرف بـ mécanisme» de synchronisation sensorimotrice» (J.leboulch,1984,p108)

بين 5 و6 سنوات يتعلم الطفل المواسم: الخريف، الشتاء، الربيع، الصيف كذلك نجده يفرق بين الساعة والدقيقة. في السنة السادسة يتعلم الطفل أيام الأسبوع: السبت، الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس، الجمعة.

بين 7 و8 سنوات بإمكان الطفل استعمال رزنامة الشهور والأيام un calendrier في السنة العاشرة بإمكانه المقارنة بين الماضي البعيد والماضي القريب.

منهج الدراسة: اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وهذا لمدى مناسبته مع موضوع دراستنا.

حدود الدراسة:

- **مكانيا:** أجريت الدراسة على مستوى "العيادة متعددة الخدمات"، "مدرسة قاسمي البشير" و "مدرسة مجدوب الزروق" واللاتي تقعن جغرافيا شمال ولاية سطيف بدائرة عين كبيرة.
- **زمنيا:** بدأت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 02-02-2013 إلى غاية 30-04-2013 تم تطبيق أدوات الدراسة.
- **بشريا:** تم إجراء هذه الدراسة على تلاميذ يعانون من عسر القراءة ينتمون الى الطور الثالث والرابع من التعليم الابتدائي.

عينة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على عينة قصدية تمثلت في تلاميذ متمدرسين في المستوى الابتدائي يظهرون سلوكات لاضطراب عسر القراءة من خلال مجموعة من الخطوات التشخيصية تمثلت في: مقابلة مع أولياء الأطفال والمعلمين لتحديد مواطن العجز ثم طبقنا اختبار ذكاء للتأكد من نسبة ذكاء هؤلاء الأطفال وفي الأخير طبقنا اختبار لتشخيص عسر القراءة لديهم)، حيث تكونت عينة الدراسة من 47 تلميذا من كلا الجنسين من عمر 8 الى 13 سنة. تم انتقاؤهم من بين 129 تلميذ يعانون من

صعوبات اكاديمية حيث تم استبعاد الحالات التي تظهر عجز على مستوى الذكاء، او الحالات التي تعاني من اعاقات عصبية او حسية. والجدول رقم (01) يمثل توزيع افراد العينة:

الجدول رقم (01): يمثل توزيع افراد عينة الدراسة

	مدرسة مجدوب الزروق		مدرسة قاسمي البشير		
الجنس	السنة الثالثة	السنة الرابعة	الجنس	السنة الثالثة	السنة الرابعة
ذكور	5	14	ذكور	3	6
اناث	6	6	اناث	4	3
المجموع	31		16		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 47 فردا، نلاحظ أن العينة التي اعتمدنها في هذه الدراسة شملت حسب أفرادها على: جنس الذكور 28 فرد بنسبة 59.57%، وجنس الاناث 19 فرد بنسبة 40.42 %.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة عددا من الأدوات من بينها أدوات لضبط وتشخيص العينة وأخرى لجمع البيانات وهي كمايلي:

أ- أدوات ضبط وتشخيص العينة:

أولا- المقابلة: اعتمدنا في دراستنا على المقابلة النصف موجهة مع المعلمين بهدف تعيين عينة تظهر صعوبات اكاديمية تحصيلية، والأخرى مع أولياء هذه الفئة بهدف تشخيص وعزل الأطفال الذين يعانون من الاعاقات المختلفة.

ثانيا- اختبار الذكاء المصور: من إعداد أحمد زكي صالح 1978، يهدف إلى تحديد نسبة الذكاء لدى الأطفال، وقد استخدمناه للتعرف على مستوى الذكاء عند أفراد

العينة لدراسة ما يعرف بمحك التباعد بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل الدراسي. ويعد هذا الاختبار من النوع غير اللفظي الجمعي لأنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة للاتصال في شرح التعليمات للأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار، وهو لا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة لغوية، لأن العلاقة أصلا علاقة تشابه أو اختلاف بين وحدات الاختبار. حيث أن أسئلة الاختبار عبارة عن مجموعات من الصور يطلب من المفحوص إدراك العلاقة بينهما. والاختبار جمعي لأنه يمكن تطبيقه على عدد من الأفراد في وقت واحد بواسطة فاحص واحد. والفكرة الرئيسية التي يقوم بناء الاختبار عليها هي فكرة التصنيف أي أن ينظر الفرد إلى الأشكال الخمسة الموجودة في كل سطر ثم يحدد علاقة التشابه بينهما، ويبقى أحد الأشكال يختلف عن باقي الأشكال.

كفاءة الاختبار:

وقد تم التحقق من الشروط السيكومترية للاختبار في البيئة الجزائرية من خلال دراسة (خديجة بن فليس، 2011) حيث:

- تم حساب **ثبات الاختبار** على طريقة التجزئة النصفية والتي بلغت قيمته من خلال معادلة سبيرمان براون 0.77 وهي قيمة جيدة لتقدير ثبات الأداة.
- اما **الصدق** فقد تم حسابه من خلال **التميزي (المقارنة الطرفية)** وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة 12.06 وهي نتيجة تدل بان المقياس صادق.

ثالثا- اختبار عسر القراءة: من إعداد نصرة جلجل ،2006 يهدف الاختبار إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ بالنسبة للقراءة الصامتة والجهرية من خلال التعرف على جوانب القصور والقوة لدى التلاميذ. ومن ثم فان الاختبار ليس اختبارا تحصيلي هدفه الوقوف على أداء التلاميذ في مادة قد تعلموها.

ولكنه اختبار تشخيصي ولذا كان على واضعة الاختبار انتقاء مادة الاختبار من خارج المقررات الدراسية يتكون الاختبار من 80عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

- البعد الأول: التعرف على المفردات ويحتوي على 40 عبارة.
- البعد الثاني: فهم المفردات ويحتوي على 10 عبارات.
- البعد الثالث: فهم الجملة ويحتوي على 10 عبارات.
- البعد الرابع: مقاطع قرائية ويحتوي على 20 عبارة مقسمة على 5 مقاطع للقراءة الصامتة كل فقرة تحتوي على 4 عبارات خاصة بها.

يعتمد في هذا الاختبار على استخراج على أنوع الأخطاء التي وقع فيها المفحوص(التلميذ)، واتضح حسب نصرة جلجل 2006 أن معيار الأداء اللازم لتشخيص عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي 49.5 درجة، والصف الرابع 56.5درجة والصف الخامس 66.5.

كفاءة الاختبار:

قامت واضعة الاختبار بحساب معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من **الصدق الداخلي للاختبار**، وثبت أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية تراوحت بين 0.2933 و0.7423 وبعضها دال عند مستوى (0.01) وبعضها دال عند مستوى (0.05) نقلا عن (أحمد محمد الخلفي،2007، ص 145)

اما **الثبات** فقد تم حسابه بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق من خلال معادلة ألفا كرونباخ، وكان الثبات بهذه المعادلة هو 0.72 ويعتبر دالا بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار.

ب- أدوات جمع البيانات:

أولا- مقياس مفهوم الزمان: تم بناء المقياس من طرف وزارة التربية الفرنسية، ولقد أقترح على المدارس الفرنسية من قبل (Direction des Programmation et du Développement) وهي أداة تطبق فرديا أو جماعيا، تهدف لقياس درجة تمكن الطفل في بعض المفاهيم المكانية، وتتكون هذه قسمين:

القسم الأول من المقياس: يتألف هذا القسم من (10) بنود، البند الأول عبارة عن بند توضيحي، أما البقية فهي بنود تقييمية وعددها (9) والتي تمثل المفاهيم المكانية وهي كالتالي:

- **البند أ item A والبند د item D:** يقيس مفهوم **"الأول"**
- **البند ب item B والبند ه item E:** يقيس مفهوم **"اليسار"**
- **البند ج item C والبند و item F:** يقيس مفهوم **"اليمين"**
- **البند ي item G:** يقيس مفهوم **"أعلى اليسار"**
- **البند ن item H:** يقيس مفهوم **"أسفل اليمين"**
- **البند م item I:** يمثل قدرة الطفل على التموقع في جدول ثنائي الإبعاد.

القسم الثاني من المقياس: يحتوي على ثلاث بنود وهي كالتالي:

- **البند أ item A:** يقيس مفهوم " أمام."
- **البند ب item B :** يقيس مفهوم " بين"
- **البند ج item C :** يقيس مفهوم " تحت."

(Ministère de l'éducation Français, Direction des Programmation et du Développement, www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/ECPBCA01.pdf)

ثانيا- مقياس مفهوم الزمان: تم بناء المقياس من طرف وزارة التربية الفرنسية ايضا، ولقد اقترح على المدارس الفرنسية من قبل (Direction des Programmation et du Développement). يطبق المقياس فرديا أو جماعيا، ويهدف لقياس درجة تمكن الطفل

في بعض المفاهيم الزمانية، وتتألف الأداة من (7) بنود، والبند الأول عبارة عن بند توضيحي، أما البقية فهي بنود تقييمية والتي تمثل المفاهيم الرمانية وعددها (9) وهي كالتالي:

- **البند أ: item A**يقيس مفهوم **" قبل"**
- **البند ب item B:**يقيس مفهوم **" بدا"**
- **البند ج item C:** يقيس مفهوم**" بعد"**
- **البند د item D:** يقيس مفهوم **"ينهي"**
- **البند هـ item E:** يقيس مفهوم **"في حالة القيام ب"**
- **البند وItem F:** يقيس مفهوم **"تكملة قصة"**
- **البند ي item G:** يقيس مفهوم **"النهاية"**

كيفية تطبيق مقياس "مفهوم المكان و مفهوم الزمان":

قبل إعطاء التعليمة للتلاميذ، يجب على الفاحص التأكد أن الأطفال يمتلكون أقلام، وإعلامهم بأن هذه التمارين ليس لها علاقة بتحصيلهم في القسم ولن تؤثر على معدلهم الفصلي. ثم يطلب الفاحص من الأطفال أداء مجموعة من الأوامر مثلا: "سنلاحظ معا مجموعة من الصور، ركزوا انتباهكم جيدا، الآن قوموا برسم دائرة حول الصورة التالية الآتي مثلا: في المجموعة الأولى (البند التوضيحي) قوموا برسم دائرة حول الشيء المتواجد بعد الحذاء " هل هذا مفهوم ؟ سنبدأ إذن.

وعلى الفاحص تنبيه التلاميذ بعدم الانتقال للبند الموالى (مجموعة الصور الموالية) دون إعطائهم الإذن و التعليمة.

أ- تعليمة مقياس مفهوم المكان:

أ-أ- القسم الأول من المقياس:

- **البند ا:item A** انتهوا إلى المجموعة الأولى، هذه المجموعة تمثل صور لمجموعة حيوانات، المطلوب منكم رسم دائرة حول صورة الكلب المتواجد في أول السلسلة.
- **البند ب:item B** الآن انتهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل صور مزهرية و قارورات، المطلوب رسم دائرة حول القارورة المتواجدة بيسار المزهرية.

الآن انتقلوا للصفحة الموالية .

- **البند ج:item C**الآن انتهوا للمجموعة الموالية، التي تمثل صور لقارب وبطات، المطلوب منكم رسم دائرة حول البطة المتواجد بيمين القارب.
- **البند د:item D**الآن انتهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل صور لسيارات وشاحنات المطلوب منكم هو رسم دائرة حول السيارة المتواجدة في أول السلسلة.
- **البند ه:item E**الآن انتهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل صور لكلاب وأحصنة، المطلوب منكم رسم دائرة حول الكلب المتواجد بيمين الحصان.
- **البند و:item F** الآن انتهوا للمجموعة الموالية، التي تمثل صور لأرانب وبطات، المطلوب منكم هو رسم دائرة حول الأرنب المتواجد بيمين البطة.

الآن انتقلوا للصفحة الموالية.

- **البند ي:item G**الآن انتهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل جدول، المطلوب منكم هو وضع إشارة (x)في المربع (la case) المتواجد بأعلى يسار الجدول.
- **البند ن:item H**الآن انتهوا للجدول الموالي، المطلوب منكم هو وضع علامة (x) في المربع (la case) المتواجدة أسفل يمين الجدول.

- **البند ما item:** الآن انتبهوا للجدولين، الأول يحتوي على إشارات ورموز والجدول الثاني هو جدول فارغ، المطلوب منكم هو إعادة نسخ نفس الرموز والإشارات بنفس الترتيب.

أ-ب- القسم الثاني من المقياس:

- **البند اA item:** انتبهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل صور لسيارات وشاحنات، المطلوب منكم هو رسم دائرة حول الشاحنة المتواجدة أمام السيارة.
- **البند بB item:** الآن انتبهوا للمجموعة الموالية، التي تمثل صور لكلاب وأشجار، المطلوب منكم هو رسم دائرة حول الكلب المتواجد بين الأشجار.
- **البند جC item:** الآن انتبهوا للمجموعة الموالية، التي تمثل صور لقبعات وأحذية، المطلوب منكم رسم دائرة حول الحذاء المتواجد تحت القبعة.

ب- **تعليمة مقياس مفهوم الزمان:**

- **البند اA item:** انتبهوا إلى المجموعة الأولى، هذه المجموعة تمثل صور لكعكة، المطلوب منكم إعادة ترتيب صور الكعكة قبل أكلها.

الآن انتقلوا للصفحة الموالية.

- **البند بB item:** الآن انتبهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل صور طفل وهو يصطاد، المطلوب منكم ترتيب هذه الصور ليبدأ الطفل بالاصطياد.
- **البند جC item :** الآن انتبهوا للمجموعة الموالية، التي تمثل صور مرطبات sucette glaçais المطلوب منكم إعادة ترتيب صور المرطبات بعد أكلها.
- **البند دD item:** الآن انتبهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل صور طفلة صغيرة تلعب بشاحنة، المطلوب منكم رسم دائرة حول الطفلة التي انتهت من فك الشاحنة.

- **البند هItem E:** الآن انتهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل صور لقطط، المطلوب منكم رسم دائرة حول القط الذي سيصعد على المقعد.
- **البند وItem F:** انتهوا لصور الجدول التالي، هي صور تمثل قصة نمو العصفور الصغير، في هذا الجدول هناك صورة ناقصة، المطلوب منكم تحديد الصورة المناسبة من مجموع الصور المتواجدة على اليمين لتكملة القصة.

الآن انتقلوا للصفحة الموالية .

- **البند يItem G:** الآن انتهوا للمجموعة الموالية، والتي تمثل صور لهلال رمضان، المطلوب منكم هو رسم دائرة حول الهلال التي انتهى فيه شهر رمضان.

الكفاءة السكومترية لمقياس مفهوم المكان والزمان:

قمنا بترجمة المقياسين إلى اللغة العربية، ثم طبعناه بنفس الأسلوب والشكل والإخراج، كما بالمقياس الأصلي، لما لذلك من أهمية لتطبيق المقياس. وقد أجريت بعض التعديلات على بعض الفقرات لتتناسب مع البيئة الجزائرية، بحيث تم استبدال الفقرات التي اعتقدنا بأنها لا تناسب البيئة الجزائرية بفقرات أخرى مناسبة، وقد روعي في عملية التعديل أن تحتفظ الفقرة المعدلة بالوظيفة التي تقيسها الفقرة من المقياس بصورته الفرنسية. ثم قمنا بعرضه على محكمين أساتذة في علم النفس وعلوم التربية

والارطوفونيا، حيث تم توزيع استمارة عليهم حيث تضمنت هذه الاستمارة سؤالين أساسيين هما: هل وجدت أن المقياس بفقراته المتعددة يقيس كل من المفاهيم المكانية والمفاهيم الزمانية؟ وهل أن كل الإبعاد تقيس الهدف الذي وضعت من اجله؟

وكان الهدف هو التحقق من صدق الترجمة وصدق مضمون للفقرات المعربة. بناء على ملاحظات المحكمين، توفرت أدلة صدق المحتوى اعتمادا على بناء فقرات

الأداة جميعها على الأدلة التشخيصية للاضطرابات المكانية والزمانية حيث مثلت هذه البنود محتويات جميع المعايير التشخيصية التي تم الاستناد عليها في بناء الأداة الأصلية.

جدول رقم (02) نتائج المحكمين على مقياس مفهوم المكان، المستخدمة في دراسة أثر اضطراب مفهوم المكان والزمان على ظهور عسر القراءة عند الطفل المتمدرس من حيث الصياغة اللغوية وتعليمات التطبيق والتصحيح

مقياس مفهوم المكان	عدد فقرات	نسبة الاتفاق الصياغة اللغوية	نسبة الاتفاق تعليمات تطبيق	نسبة الاتفاق تعليمات تصحيح
الجزء الأول	09	٪100	٪100	٪100
الجزء الثاني	03	٪90	٪95	٪100
المجموع	12	٪95	٪97	٪100
مقياس مفهوم الزمان	07	٪100	٪90	٪100
	07	٪100	٪90	٪100
المجموع	14	٪100	٪90	٪100

اما **الثبات** فقد قمنا بحساب معامل الثبات للمقياسين بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، إذ طبق المقياسين على 15طفل، ثم أعيد تطبيقهما بعد مضي أسبوع عن تاريخ التطبيق الأول، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار وقد بلغ معامل الثبات في: **مقياس مفهوم المكان 0.90، مقياس مفهوم الزمان 0.85**

وعليه فقد اعتبرت دلالات الصدق والثبات التي تم التوصل إليها ملائمة لاعتماد المقياسين في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة: بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية وبناء الإطار النظري، وتحديد عينة الدراسة وأدواتها، قمنا بما يلي:

- تم تطبيق مقياس مفهوم الزمان والمكان على عينة 47 تلميذ متمدرس من كل الجنسين وذلك في الفترة الممتدة بين 01 مارس 2013 إلى غاية 30 أفريل 2013.
- بعدها تم تحليل المعطيات الخام المتحصل عليها في الاستبيان إحصائيا ببرنامج Spssوذلك باستخدام النسب المئوية.

نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة الفرضية الأولى: تنص على أن: "يعاني الطفل المتمدرس عسير القراءة من اضطراب في مفهوم المكان"

جدول رقم (03): يمثل استجابات افراد العينة على مقياس مفهوم المكان

	البنود	استجابات التلاميذ											
		تكرار الإجابات الصحيحة			تكرار الإجابات الخاطئة			تكرار الإجابات المتعددة			تكرار غياب الإجابة		
		المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث
الجزء الأول	البند أ	22	9	13	8	6	2	15	11	4	2	2	0
	البند ب	24	13	11	21	14	7	2	1	1	0	0	0
	البند ج	11	7	4	33	20	13	3	1	2	0	0	0
	البند د	4	1	3	32	20	12	9	5	4	2	2	0
	البند ه	27	17	10	15	8	7	4	2	2	1	1	0
	البند و	15	10	5	29	16	13	3	2	1	0	0	0
	البند ي	11	6	5	31	19	12	4	2	2	1	1	0
	البند ن	20	10	10	22	15	7	3	1	2	2	2	0

	البند م	21	12	9	20	12	8	5	4	1	1	0	1
الجزء	البند أ	25	13	12	16	9	7	5	5	0	1	1	0
	البند ب	20	10	10	20	13	7	6	5	1	1	0	1
	البند ج	10	5	5	31	20	11	5	2	3	1	1	0
المجموع		210	113	97	278	172	106	64	41	23	12	10	02

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن تكرارات الخطأ (الإجابات الخطأ) لأفراد العينة في جميع البنود أكبر من البقية والتي بلغت، 278تليها من بعد تكرارات النجاح (الإجابات الصحيحة) والتي مثلت 210تكرارا، تليها من بعد تكرارات الإجابات المتعددة التي بلغت 106تكرارا وفي الأخير تكرارات الإجابات المتروكة (غياب إجابة) والتي بلغت 12تكرارا.

لاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب نسب تكرارات الخاصة بأفراد العينة من خلال المعادلة التالية:

$$\% = \frac{\text{تكرارات } x \times 100}{\text{العدد الكلي للتكرارات}}$$

جدول رقم (04): يبين النسب الخاصة لاستجابات الذكور والإناث على مقياس مفهوم المكان

مفهوم المكان			
نسبة الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات المتعددة	نسبة الإجابات المتروكة
% 37.23	% 49.29	% 11.34	% 2.12

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول رقم (04) نلاحظ أن أكبر نسبة هي التي أجاب فيها التلاميذ إجابة خاطئة والتي تشير إلى نسبة، 49.29% ثم تليها نسبة 37.23% والتي تمثل نسبة الأفراد الذين نجحوا في الاختبار، ثم تليها نسبة 11.34% والتي تشير إلى نسبة أفراد العينة الذين أخطؤا في المقياسين بإعطاء إجابتين فأكثر

(إجابات متعددة)، تليها نسبة 2.12% والتي تشير إلى نسبة الأفراد الذين لم يجيبوا على بنود المقياس (غياب إجابة).

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها أعلاه أن الفرضية التي تنص على أن: "يعاني الطفل المتمدرس عسير القراءة من اضطراب في مفهوم المكان" قد تم قبولها وان النتائج المتحصل عليها تتفق مع توجه Frierson1967 الذي يرى أن عسر القراءة عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية وتظهر عند الفرد على شكل صعوبة على تمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره صعوبة تمييز اليسار من اليمين، كما تتفق نتائج الاختبار مع ما توصلت إليه (عياد مسعودة ، 2007) في دراستها والمتمثلة في اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل المرحلة الابتدائية والتي ترى أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من اضطراب في مفهوم المكان.

عرض ومناقشة الفرضية الثانية: تنص على "يعاني الطفل المتمدرس عسير القراءة من اضطراب في مفهوم الزمان"

جدول رقم (05): يمثل استجابات افراد العينة على مقياس مفهوم الزمان

البنود		استجابات التلاميذ											
		تكرار الإجابات الصحيحة			تكرار الإجابات الخاطئة			تكرار الإجابات المتعددة			تكرار غياب الإجابة		
		المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث
الجزء الأول	البند أ	12	7	5	28	19	9	6	3	3	1	1	0
	البند ب	14	6	8	26	16	10	6	5	1	1	1	0
	البند ج	12	9	3	26	13	13	8	5	3	1	1	0
	البند د	18	9	9	16	9	7	9	7	2	4	3	1
	البند ه	22	9	9	23	13	10	2	2	0	0	0	0

	البند و	19	16	3	26	11	15	1	1	0	1	0	1
	البند ي	22	12	10	19	14	5	6	2	4	0	0	0
المجموع		119	72	47	164	95	69	38	25	13	8	6	2

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن تكرارات الخطأ (الإجابات الخطأ) لأفراد العينة في جميع البنود أكبر من البقية حيث بلغت 164تكرارا، تليها من بعد تكرارات النجاح (الإجابات الصحيحة) والتي مثلت 119 تكرارا، تليها من بعد تكرارات الإجابات المتعددة والتي بلغت 38 تكرارا، في الأخير تكرارات الإجابات المتروكة (غياب إجابة) والتي بلغت 08 تكرارات.

لاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب نسب تكرارات الخاصة بأفراد العينة من خلال المعادلة التالية:

$$\% = \frac{\text{تكرارات } x \times 100}{\text{العدد الكلي للتكرارات}}$$

جدول رقم (06): يبين النسب الخاصة لاستجابات الذكور والإناث على مقياس مفهوم الزمان.

مفهوم الزمان			
نسبة الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات المتعددة	نسبة الإجابات المتروكة
%36.17	% 49.84	% 11.55	% 2.43

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول رقم (06) نلاحظ أن أكبر نسبة هي التي أجاب فيها التلاميذ إجابة خاطئة والتي تشير إلى نسبة، 49.84% ثم تليها نسبة 36.17% والتي تمثل نسبة الأفراد الذين نجحوا في الاختبار، ثم تليها نسبة 11.55% والتي تشير إلى نسبة أفراد العينة الذين أخطؤا في المقياسين بإعطاء إجابتين فأكثر (إجابات متعددة)، تليها نسبة 2.43% والتي تشير إلى نسبة الأفراد الذين لم يجيبوا على بنود المقياس (غياب إجابة)

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها أعلاه أن الفرضية التي تنص على أن: "يعاني الطفل المتمدرس عسير القراءة من اضطراب في مفهوم الزمان" قد تم قبولها

حيث يتضح ان النتائج المتحصل عليها تتفق مع ما توصل إليها (طلال وآخرون، 1996) في دراسته والتي تمحورت حول ما إذا كان أصل عسر القراءة يرجع إلى إصابة المعالجة الزمنية للمعلومات المحسوسة من طرف الدماغ، ومع مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستنا تبين أنه إذا وجد خلل على مستوى إدراك المفاهيم الزمانية فإنه يؤدي بالضرورة إلى عسر القراءة.

عرض ومناقشة الفرضية الثالثة: تنص على انه توجد فروق بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة (ذكور واناث) في مفهوم المكان لصالح الاناث.

جدول رقم (07) يبين النسب الخاصة لاستجابات الذكور والنسب الخاصة لاستجابات الاناث على مقياس مفهوم المكان

مفهوم المكان (نسبة استجابات الذكور)			
نسبة الاستجابات الصحيحة	نسبة الاستجابات الخاطئة	نسبة الاستجابات المتعددة	نسبة الاستجابات المتروكة
٪33.63	٪51.19	٪12.20	٪2.97
مفهوم المكان (نسبة استجابات الاناث)			
نسبة الاستجابات الصحيحة	نسبة الاستجابات الخاطئة	نسبة الاستجابات المتعددة	نسبة الاستجابات المتروكة
٪42.54	٪46.49	٪10.08	٪0.87

وبالرجوع إلى الجدول رقم (07) وعند مقارنة النتائج المحصل عليها في هذا الجدول: نجد أن نسب الاستجابات الصحيحة للإناث 42.54% أعلى من استجابات الذكور 33.63% والفرق بينهما 8.91%، كذلك نجد نسب الاستجابات الخطأ عند الذكور 51.19% أعلى من استجابات الخطأ عند الاناث 46.49 %والتي تظهر فرق بنسبة، 4.7% أما فيما يخص الإجابات المتعددة فنجد نسب استجابات الذكور12.20% أعلى من نسب استجابات الاناث 10.08 % والتي تظهر فرق بنسبة 2.12% فيما يخص الإجابات المتروكة فنجد نسبة الاناث 0.87% اقل من نسبة الذكور 2.97% والتي تظهر فرق بنسبة 2% .

بناء على النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق المقياس الخاص بمفهوم المكان والتي عبرت عنها النسب المئوية (انظر الجداول 07) والتي بينت نسب النجاح عند الإناث كانت أعلى من نسب الذكور. منه نستنتج تفوق الإناث في اكتساب مفهوم الزمان وعلى هذا نقبل الفرض القائل: توجد فروق بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة (ذكور واناث) في مفهوم الزمان لصالح الإناث. إن النتائج المتحصل عليها تتفق مع نتائج دراسة (عباد، 1995) ودراسة (عفونة 1996) والتي تؤكد اختلاف الذكور عن الاناث في المفاهيم المكانية.

عرض ومناقشة الفرضية الرابعة:

تنص على أنه توجود فروق بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة (ذكور واناث) في مفهوم الزمان لصالح الذكور

جدول رقم (08) يبين النسب الخاصة لاستجابات الذكور والنسب الخاصة لاستجابات الاناث على مقياس مفهوم الزمان

مفهوم الزمان (نسبة استجابات الذكور)			
نسبة الاستجابات الصحيحة	نسبة الاستجابات الخاطئة	نسبة الاستجابات المتعددة	نسبة الاستجابات المتروكة
٪36.73	٪48.16	٪12.75	٪2.06
مفهوم الزمان (نسبة استجابات الاناث)			
نسبة الاستجابات الصحيحة	نسبة الاستجابات الخاطئة	نسبة الاستجابات المتعددة	نسبة الاستجابات المتروكة
٪35.33	٪51.87	٪9.77	٪2.50

وبالرجوع إلى لنتائج المحصل عليها في الجدول رقم (08) وعند مقارنة النتائج المحصل عليها في نفس الجدول: نجد أن نسب الاستجابات الصحيحة للذكور (36.73%) أعلى من استجابات الإناث (35.33%) والفرق بينهما، 1.4% كذلك نجد نسب الإجابات الخطأ عند الاناث (51.87%) أعلى من نسب الاستجابات الخطأ عند الذكور (48.16%) والتي تظهر فرق بنسبة، (3.71%) أما فيما يخص الإجابات المتعددة فنجد نسبة استجابات الذكور (12.75%) أعلى من نسب استجابات الاناث (9.77%) والتي تظهر فرق بنسبة (2.98%) فيما يخص الإجابات المتروكة فنجد نسب الاناث (2.50%) أعلى من نسب الذكور (2.06%) والتي تظهر فرق بنسبة (0.4%)

بناء على النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق المقياس الخاص بمفهوم الزمان والتي عبرت عنها النسب المئوية (انظر الجداول 08) والتي بينت نسب النجاح عند الذكور كانت أعلى من نسب الإناث. منه نستنتج تفوق الذكور في اكتساب مفهوم الزمان وعلى هذا نقبل الفرض القائل: توجد فروق بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة (ذكور واناث) في مفهوم الزمان لصالح الذكور. إن النتائج المتحصل عليها تتفق مع نتائج دراسة (عياد مسعودة،2007) ودراسة (طلال وآخرون 1996) والتي تؤكد اختلاف الذكور عن الاناث في المفاهيم الزمانية.

خلاصة النتائج: من خلال تحليل نتائج الاختبارات المطبقة على أفراد العينة نجد نتائج الدراسة أشارت إلى ما يلي:

1- يعاني الطفل المتمدرس عسير القراءة من اضطراب في مفهوم المكان.
2- يعاني الطفل المتمدرس عسير القراءة من اضطراب في مفهوم الزمان.
3- وجد فروق بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة (ذكور واناث) في مفهوم المكان لصالح الاناث.

4- وجد فروق بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة (ذكور واناث) في مفهوم الزمان لصالح الذكور.

وعلى ضوء الفرضيات الجزئية التي تحصلنا عليها، نستطيع القول بان الفرضية العامة والتي ترى أن "الطفل المتمدرس عسير القراءة يعاني من اضطراب في المفاهيم المكانية والزمانية " قد تحققت. من خلال تحليل نتائج الاختبارات المطبقة على أفراد العينة، نستنتج ان:

- هناك أثر في اضطراب المفاهيم المكانية والزمانية على ظهور عسر القراءة عند الطفل المتمدرس.
- وجد فروق بين الذكور والإناث العسيري قرائيا في المفاهيم المكانية والزمانية

خاتمة و مقترحات الدراسة:

في ختام هذه الدراسة نود أن نكد أن اضطراب المفاهيم المكانية والزمانية لدى الطفل المتمدرس عسير قرائيا هي نتاج بعضها البعض، ولما كانت هذه الدراسة تتفق مع بعض الدراسات السيكولوجية الأخرى من حيث أن هذه الاضطرابات تمس جنسين هذه الفئة، ومع إدراكنا لخطورة اضطراب هذه المفاهيم على الطفل المعسور قرائيا لما تتركه من أثار سليبة على مستقبله التعليمي، ومع إيماننا العميق بأن هذه الدراسة لا يمكنها أن تصل إلى درجة الكمال في البحث والتقصي وأن قدرتها على الاتيان بالصواب أمر وارد، فانه يكون لزاما على الباحثين والدارسين أن يكونوا ملمين بما يلي :

- الاهتمام بالاضطرابات النفس الحركية التي تصيب الطفل المعسور قرائيا منها اضطرابات المفاهيم المكانية والزمانية.
- وضع وإعداد اختبار مقنن يقيس القدرات التالية لدى الفرد: مفهوم المكان، مفهوم الزمان.

- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين وأولياء الأمور بخصائص عسر القراءة، وكيفية معاملة الأبناء الذين يعانون صعوبات التعثر في القراءة ومظاهره.
- ضرورة تقديم برامج التدخل السيكولوجي المبكر لفئة الأطفال المصابين بعسر القراءة في جميع الجوانب العقلية والمعرفية وما يستلزم ذلك من خدمات تدريبية وإرادية وعلاجية ووغيرها.

مراجع الدراسة:

1- احمد محمد الخلفي (2007)، بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بعسر القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، جامعة الزقازيق، مصر.

2- امال بن صافية (2002)، مظاهر عسر القراءة في اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، الجزائر.

3- حنان فتحي الشيخ (2005)، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار الشتات للنشر، مصر.

4- خديجة بن فليس (2011)، انماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين " دراسة مقارنة بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين "، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجزائر.

5- سهام دحال (2005)، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

6- سحر عبد العزيز محمود الكفافي (2000)، الفروق في مكونات الاستجابة اللحائية بين أطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطنطا، مصر.

7- عبد الحميد نصرة جلجل (1995)، العسر القرائي – الديسليكسيا- " دراسة تشخيصية علاجية" ، ط2، النهضة المصرية للنشر، القاهرة

8- عياد مسعودة (2007)، اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسنطينة، الجزائر.

9- فتحي السيد (1982)، سيكولوجية الأطفال الغير عاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط2، دار القلم، الكويت.

10- موريس شربل(1987)، التطور المعرفي عند جان بياجي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

11- Bruno De Lievre (2001), La Psychomotricité au Service de L'enfant, Edi Belin, suisse.

12- Defantanie (1980), Manuel du Rééducation psychomotrice, tome 3 et 4, Edi Maloine, Paris, France.

13- J Le Boulche (1984), Le Développent Psychomoteur De 0 à 06 Ans, ESF, Paris, France.

14- JM.Tasset (1972), Notion Théorique Et Pratiques De Psychomotricité, Edi Le Sablier, Québec, Canada.

15- Louise Brazeau Ward (2000), La dyslexie, Edi Centre Canadien De la Dyslexie, Ottawa, Canada.

16- Muriel Gaillot Hassais (2010), l'estime de soi des adolescents dyslexique, Mémoire de recherche Master 1, université Paris 8, France.

17- Roger Deldine ,sonia vermeulen,2004, développement psychologique de l'enfant edition boek université , 7 Edition , Bruxelles , Belgique

18- Ph.Mazet (1978) , Psychiatrie de L'enfant et De L'adolescent , vol2 , Edi Maloine.s , paris , France .

19- Sodrow,M,lester and Rickabawgh,A Cherly (2002), Psychologie , Fifth edition , Mc Graw Hill Companies , INC for manufacture and export.

20- Timler, G. (2007),Social Knowledge in Children with Language Impairments: Examination of Strategies, Predicted Consequences, and Goals in Peer Conflict Situations. Clinical Linguistics & Phonetics, 22(9): 741-763.

21- www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/EGSBBA01.pdf (Ministère de l'éducation Français, Direction des Programmation et du Développement 01 15.45 2013/03/