M

جامعة ابن خلدون -تيارت

University Ibn Khaldoun of Tiaret

كليّة العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة

Faculty of humanities and social sciences

قسم علم النّفس و الفلسفة و الأرطوفونيا

Department of psychology, philosophy, and speech therapy

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة الماستر الطور الثّانيّ ل.م.د

تخصّص علم النّفس المدرسيّ

العنوان:

الإدراك البصريّ و علاقته بعسر الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي

(دراسة ميدانيّة بابتدائيّة رمول لخضر قصرالشلّالة)

إعداد الطالبتان:

حنيشي إحسان

بلخيط منال

إشراف الأستاذة:

د : بوشريط نوريّة

لجنة المناقشة

الأساتذة	الرتبة	الصفة
د.يونس جميلة	أ.محاضر.أ	رئيسا
د.بوشريط نورية	أ.محاضر أ	مشرفا
د.قندوز محمود	أ.محاضر.أ	مناقشا

السّنة الجامعيّة: 2023/2022

شكر وتقدير:

الحمد لله حمدا ما بعده حمد و الشكر لله شكرا ما بعده شكر ، والصلاة و السلام على اشرف المرسلين و سيد الخلق اجمعين عليه أفضل الصلاة و التسليم يسعدني أن اتقدم باسمى آيات الشكر و العرفان و التقدير لأستاذة الفاضلة الاستاذة الدكتورة (بوشريط نورية) و التي يعود لها الفضل في اشرافه على البحث و متابعته في كافة المراحل ، و اشكرها على آرائها الصائبة و ملاحظاتها العلمية الدقيقة في توجيه هذا البحث فلها مني كل التحية و الاجلال و التقدير كما لا يفوتني أن اتقدم بوافر شكر و عظيم امتنان لكل من مدير مدرسة رمول لخضر السيدة (بوزير امينة) و الى كافة المعلمين و المعلمات في المدرسة لما ابدوه من عون صادق اثناء تطبيق ادوات البحث و الشكر الموصول للزال الغالي في مساعدته لي كما اشكر جزيل الشكر أعضاء اللجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل المتواضع و اتقدم بالشكر الجزيل الى اساتذة الأفاضل الذين لم يبخلوا علي بنصائح طيلة مشوار الجامعي

الإهداء:

الحمد لله أولا و اخيرا على أن وفقني في انهاء هذا العمل بعد سنوات طوال و الذي اهديه لوالدي الكريمين اطال الله بعمرهما في طاعته ، اللذان لم يبخلا علي بتربيتهما و توجيهاتهما و نصائحهما القيمة التي اتت ثمارها بإذن الله .

كذلك الى معلمي و اساتذتي من الابتدائي الى الجامعي ، شكرا لهم و لمجهوداتهم المبذولة في تربيتنا و تعليمنا

الى سندي في الحياة اخواني كل واحد باسمه حفظهم الله ووفقهم

و الى صديقتي التي شاركتني في بناء هذا العمل (بلخيط منال) و الى كل صديقاتي و جميع احبتي

و كل من عمل بإخلاص

إهداء:

بسم الله أبدء كلامي الذي بفضله وصلت لمقامي هذا و الحمد و الشكر على ما أتاني و اهدي هذا العمل الى والدتي الكريمة حفضها الله و رعاها و التي كان دعائها سر نجاحي و توفيقي و الى والدي الكريم حفضه الله و بارك فيه .

والى اخي الذي كان لي نعم السند طوال مشواري الدراسي و الى اخواتي كل واحدة باسمها و جميع افراد اسرتي و الى صديقتي التي شاركتني و تقاسمت معي اعباء هذا العمل (حنيشي احسان) و كل صديقاتي وكل من ساعدني من قريب أو بعيد .

ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة:

في إطار دراستنا الحالية بحثنا عن العلاقة بين الإدراك البصري وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،جاءت هذه الدّراسة للإجابة عن التّساؤل التّالي : هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين الإدراك البصريّ وعسر الكتابة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ؟

اتبعنا في هذه الدّراسة المنهج الوصفي ،بحيث طبقت الدّراسة على عينة تتكون من 90 تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة والخامسة ابتدائي(ابتدائية رامول لخضر) ،وتم اختيارها بطريقة قصديّة

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين لجمع البيانات الخاصّة بمتغيرات الدّراسة :

الأداة الأولى : اختبار المصفوفات الملونة **لجون رافر** .

الأداة الثانية :اختبار تقييم عسر الكتابة **لصليحة بوزيد** .

ولمعالجة البيانات إحصائيّا تم استخدام أساليب إحصائية وصفية (التكرارات ،النسب المئوية، الانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي ،والمتوسط الفرضي) ،وأساليب إحصائية استدلالية (اختبار tالعينتين مستقلتين، والمجموعة الواحدة ،ومعامل الارتباط بيرسون)،وذلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss الإصدار 20.

بعد إجراء المعالجات الإحصائية اللاّزمة توصلت الدّراسة للنّتائج التّاليّة:

- مستوى الإدراك البصريّ لدى عسيري الكتابة فوق المتوسط.
- توجد فروق دالة إحصائية بين العسيرين و غير العسيرين في مستوى الإدراك البصري.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة إحصائية بين الإدراك البصريّ و عسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Summary of the study::

Within the framework of our current study, we searched for Relationship between visual perception and dysgraphia among primary school students. This study came to answer the following question: Is there a statistically significant correlation between visual perception and dysgraphia in primary education?

In this study, we followed the descriptive approach, so that the study was applied to a sample consisting of 90 male and female students from the fourth and fifth year of primary school (Ramoul Lakhdar Elementary), and it was chosen in an intentional manner.

To achieve the objectives of the study, two tools were used to collect data on the variables

The first tool: test matrices Colored by John Raver.

The second tool: Saliha Bouzid's dysgraphia assessment test.

To treat the data statistically, statistical methods were used after conducting the necessary statistical treatments, this study reached the following results:

level of visual perception for difficult Writing students above average.

There are statistically significant differences between the difficult and non-difficult writing in the level of visual perception.

There is a strong inverse correlation Statistical function between visual perception and dysgraphia among primary school students.

قائمة المحتويات

شكر و تقدير: .....أ

إهداء.....ب

ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة .....د

ملخّص الدّراسة باللّغة الانجليزيّة: .....ه

قائمة المحتويات:.....و

قائمة الجداول.....ك

قائمة الملاحق:.....م

مقدّمة: 1

الفصل الأول: الإطار العام للدّراسة

1- إشكالية الدّراسة: 4

2- فرضيات الدّراسة :..... 7

3- أهداف الدّراسة..... 7

4- اهمية الدراسة: 8

5- التّعريف الإجرائيّ لمتغيّرات الدّراسة : 8

6- الدّراسات السابقة : 14

الفصل الثّاني: الأبعاد النّظريّة لمتغيّرات الدّراسة

الإدراك البصريّ

أولا: الإدراك البصري

تمهيد .....

1- تعريف الإدراك.....16
2-خصائص الإدراك.....17
3- أبعاد عمليّة الإدراك.....18
4- العوامل المؤثّرة في الإدراك.....19
5-تعريف الإدراك البصري.....20
6- خصائص الأفراد ذوو الإدراك البصريّ.....22
7-النّظريّات التي فسّرت الإدراك البصريّ.....24
8-مظاهر صعوبات الادراك 25
9-مهارات الادراك البصري.....26
10النشطة لزيادة الادراك البصري.....29
خلاصة .....

ثانيا: عسر الكتابة

تمهيد.....
1-تعريف الكتابة 32
2- تعريف عسر الكتابة.....33
3-مظاهر عسر الكتابة.....34
4-أنواع عسر الكتابة.....35
5-أسباب عسر الكتابة.....37
6-العوامل المساهمة في عسر الكتابة.....38
7-تصنيفات عسر الكتابة.....40
8-خصائص عسر الكتابة.....40
9-أعراض عسر الكتابة.....41
10-تقيم و تشخيص عسر الكتابة.....43

11-علاج عسر الكتابة 45
خلاصة .....
الفصل الثّالث : الإجراءات المنهجيّة للدّراسات
أولا: الدراسة الاستطلاعية
التمهيد .....
1–أهداف الدّراسة الاستطلاعية.....50
2–إجراءات الدراسة الاستطلاعية 50
3–عينة الدراسة الاستطلاعية.....50
4–أدوات الدراسة الاستطلاعية.....51
4-1اختبار المصفوفات الملونة لجون رافن..... 51
4-1-1دواعي استعمال اختبار المصفوفات الملونة لجون رافن..... 52
4-1-2تعريف باختبار المصفوفات الملونة لجون رافن 52
4-1-3الخصائص السيكومترية ل اختيار المصفوفات الملونة لجون رافن 52
4-2اختبار تقيم عسر الكتابة لصليحة بوزيد 54
4-2-1دواعي استعمال اختبار تقيم عسر الكتابة لصليحة بوزيد.....54
4-2-2تعريف اختبار تقيم عسر الكتابة لصليح بوزيد.....55
4-2-3الخصائص السيكومترية للاختبار تقيم عسر الكتابة لصليح بوزيد.....55
ثانيا: الدّراسة الأساسيّة.....58
1-منهج الدراسة.....58
2-عينة الدراسة الاساسية 59
3-الوصف النهائي لأدوات الدراسة..... 59
4-حدود الدراسة الاساسية.....63
5-الاساليب الاحصائية المستخدمة.....63

الفصل الرابع: عرض و مناقشة نتائج الدّراسة

1-عرض و مناقشة نتائج الفرضيّة الجزئيّة الأولى 65

2-عرض و مناقشة نتائج الفرضيّة الجزئية الثّانيّة.....67

3-عرض و مناقشة نتائج لفرضيّةالعامّة.....69-70

خاتمة.....73

مقتراحات.....74

قائمة المصادر و المراجع 80–85

قائمة الملاحق .....

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس و المستوى	50
2	يوضح نتائج الصدق التمييزي لاختبار المصفوفات الملونة جون رافن	53
3	يوضح نتائج الصدق التمييزي لاختبار عسر الكتابة	56
4	مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس و المستوى	60
5	يوضح الجدول فئة العيسيرين و غير العسيرين	61
6	يوضح نتائج الفرضية الأولى	65
7	يوضح نتائج الفرضية الثانية	67
8	يوضح نتائج الفرضية العامة	69

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
1	أشكال اختبار جون رافن
2	بطاقة تقييم عسر الكتابة لصليحة بن بوزيد
3	النصوص الخاصة بالإدخال الاملائي و الذاكري و التصويري
4	نماذج من اختبار تقيم عسر الكتابة لتلميذ عسير و تلميذ غير عسير

مقدمة:

مقدّمة:

يعد موضوع صعوبات التعلم من بين المواضيع المثيرة للجدل في ميدان التربية الخاصة و علم النفس عامة ، حيث تعتبر من المشكلات التربوية التي يصعب علاجها و تقويمها ، بسبب طبيعتها المعقدة من جهة و من جهة اخرى لكونها صعوبات مخفية لا يتم تشخيصها الا بعد ظهور علامات الفشل الدراسي الواضحة و متكررة لدى المتعلم .

و من بين العوامل التي قد تسبب في التأخر او فشل التلميذ دراسيا تلك التي تتعلق بالخصائص المعرفية و الاكاديمية لأن نجاحه المدرسي مرتبط ارتباطا وثيقا بمدى اكتسابه للمهارات الأكاديمية : قراءة ، كتابة ، حساب و قد اثبتت عدة دراسات علمية أن عجز بعض التلاميذ في هذا المجال من شأنه ان يعرقل مساره الدراسي أو يوقفه تماما

تشمل صعوبات التعلم النمائية على مهارات الانتباه و الذاكرة و الادراك تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الاكاديمية فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد من ان يطور الكثير من المهارات الضرورية في الادراك و التناسق الحركي و تناسق حركة العين و اليد و غيرها و حتى يتعلم الكتابة لابد ان يطور تميزا بصريا و سمعيا مناسبا

تحتل الصعوبات الادراكية البصرية مكانة مميزة بين الصعوبات التعلم النمائية ,وذلك لأن الغالبية العظمى من المعلومات التي يتلقاها و يتعامل معها الفرد في مجال التعلم و تعليم ,و في الحياة اليومية و التي يتم تقديمها لهم من قبل المدرسين في اطار التعلم المدرسي النظامي ,و التي تعتمد في الدرجة الأولى على استقبال المعلومات بصيغ ادراكية بصرية

و نظرا ان الادراك هو العملية العقلية المحورية التي يتم بمقتضاها التعرف على المثيرات و المنبهات او المعلومات المستقبلة بواسطة الحواس فأن الاضطرابات الإدراكية تؤدي بالضرورة

الى خفض كفاءة التلميذ في اكتساب المعلومات التعلمية او المدخلات الحسية ,و كذلك قد تؤثر سلبا على مقدرة التلميذ على التعلم و استقبال المعلومات بشكل صحيح و خاصة تعلم الكتابة التي تعد من ارقى اشكال الاتصال بين الفرد و ذاته و ما يخلج بداخله كما يعبر عنه كتابيا .
و الكتابة ايضا هي نشاط فكري يعبر به الفرد عن افكاره و تجاربه و حتى مشاعره اتجاه الاخرين ,على شكل صورة من الرموز اللغوية ذات الدلالة حتى يتمكن الاخرين من فهمه و الاطلاع عليها و الاستفادة منها .

و انطلاقا من ما سبق فأن الصعوبات الادراكية و البصرية و صعوبات تعلم الكتابة تؤثر على التعلم الاكاديمي و تؤثر على مسارهم الدراسي ,و هذا ما يؤدي الى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي.

تهدف دراستنا الحالية الى معرفة العلاقة بين الادراك البصري و عسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و لتحقيق ذلك تم تقسيم هذه الدراسة الى قسمين احداهم نظري و الاخر تطبيقي يتكون الجانب النظري من ثلاثة فصول تناولت ما يلي

الفصل الاول : يتضمن الاطار المنهجي للدراسة

الفصل الثاني :يتعلق بالإدراك و الادراك البصري

الفصل الثالث :يتعلق بالكتابة و عسر الكتابة

الفصل الرابع: والذي قسمته الطالبة الى الدراسة الاستطلاعية و نتائجها اولا , و ثانيا تناولت الدراسة الأساسية و كيفية تطبيق الادوات المستخدمة فيها,و كذلك اهم الاساليب الإحصائية المستخدمة فيها

الفصل الاخير: تناولت فبه عرض نتائج الدراسة و مناقشتها ثم الخاتمة و اخيرا الاقتراحات

الفصل الاول

الإطار المنهجي

الإشكاليّة:

تعتبر صعوبات الإدراك إحدى صعوبات التعلم النمائية مثل الذاكرة والانتباه والتفكير واللغة الشفهية ،وتشمل صعوبات التعلم النمائية تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية ، وتغطي الصعوبات الخاصة بالإدراك مدى واسعا من العمليات البصرية والسمعية واللمسية ،فحتى يتعلم الطفل الكتابة فلابد أن يطور تمييزا بصريا في حين تضطرب هذه المهارات فتكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء عمليات حسابية(**الزيات ،1998، 330**)

إذ أن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يولون أهمية كبيرة لصعوبات التعلم النمائية في إحداث صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا بأن العوامل النمائية وثيقة الصلة بعملية التعلم والبناء المعرفي عند الفرد كما يرى (**الزيات 1998، 130**)أن صعوبات الإدراك ترجع نتيجة إلى عجز الطلاب الذين لديهم اضطرابات في عملية الإدراك عن التفسير وتأمل المثيرات البيئية والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها.

إن النمو المعرفي عموما يعتمد بصورة أساسية على فاعلية وسلامة الوظائف الإدراكية، فإن الكشف عن اضطرابات الوظائف الإدراكية يعد أمرا هاما وحيويا لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ،والتي تشيع لدى نسبة لا يمكن إغفالها أو تجاهلها لدى تلاميذ المدارس حيث تؤكدها كل من دراسة

الإدراك البصري يعرف الإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشتلط الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه(**الزيات 2002 ، 126**).

تحدث صعوبات الإدراك البصري عند الطفل حين تختلط عليه الأمور فلا يراها أو يميزها بشفافية بصرية واضحة ، وإنما يكون كمن يلفه الضباب ،وتحوطه الغيوم ،فيلتبس الأمر عليه حين يقرأ أو ينسخ الدرس ،أو حين يكتب الرسالة (عدس 2002، 55).

هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة بين صعوبات الإدراك البصري والقدرة على الكتابة لأن الإدراك في أساسه ماهو إلا تفسير للمدركات الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية (**السيد 2000، 55**) .

اذ يلعب الإدراك البصري دورا بالغ الأهمية في التعلم المدرسي بصفة خاصة في الكتابة والقراءة نجد الأطفال ذوي صعوبات التعلم ملموسة في المهام الذي يتطلب تمييزا بصريا في الحروف أو الكلمات ،حيث يعد التمييز بين الأحرف والكلمات من العمليات الأساسية في سبيل تعلم القراءة والكتابة، فالأطفال الذين يستطيعون التمييز بين اختلافات الأحرف قبل دخولهم المدرسة يكونون أكثر استعدادا من غيرهم (**الزيات 2008 ، 4**) .

فالكتابة عملية تحول فيها الاصوات المسموعة و الرموز المكتوبة الى خطوط المكتوبة و مصورة بخط يد التلميذ كما سمعها او رآها على الورق ،لذلك تتطلب عددا من العمليات المعرفية العليا لدى العاديين كالذاكرة والتفكير والإدراك البصري السمعي ،ولابد من الإشارة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الكتابة فهم يعانون من صعوبات نمائية في عمليات الإدراك لاسيما الإدراك البصري الذي تنعكس على الآداء الأكاديمي فقد بين (**كنجهام** 1999) أن صعوبات الإدراك البصري كانت العامل الرئيسي في صعوبات القراءة والكتابة ،وإن التلاميذ الذين لم يستطيعوا التعرف على الحروف المطبوعة على البطاقات والكلمات ،كانت لديهم صعوبات في إدراك الشكل والخلفية ،وصعوبات في التعرف البصري على الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مختلفة كدليل على صعوبات إثبات الشكل (CUNNIGHAM 1999، 69) ، كما يرى شوفمان أن قصور الإدراك البصري له تأثير

مباشرعلى الكتابة ،إذ يلاحظ على الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة لديهم أعراض مرتبطة بالكتابة حيث يكون النص المكتوب بالنسبة لهم ،كما أن العديد من أخطاء الكتابة التي يرتكبونها ناتجة عن سوء المعالجة البصرية ،حيث تعد القراة والكتابة بالنسبة لهم عملية شاقة على النظام البصري ،وتتطلب تمييزا مكانيا ومعالجة سريعة ،كما يعانون من صعوبة الذاكرة البصرية لتذكر شكل الحرف والكلمة قبل كتابتها ،ويرون الكلمات بصورة مشوشة ويعانون من عدم القدرة على التمييزبين الكلمات المتشابهة في الشكل(**SHORM**،2006)،كما بين كل من كيرك وكالفنت أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهارات التمييز البصري لديهم حدة إبصار عادية ،ولكنه في نفس الوقت يعاني من صعوبات في إدراك وتمييز مثيرين بصريين أو أكثر .كما بين (**السيد 2003**) أن صعوبات الإدراك البصري تتضمن مجموعة من المهارات البصرية هي المطابقة ،التمييز البصري والثبات الإدراكي، إدراك العلاقة المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية ،والتآزر البصري الحركي وبين من خلال الدراسات السابقة أن هناك فروق بين العاديين ذوي صعوبات التعلم القراءة والكتابة في هذه المهارات (**السيد 2003، 77/74**)

.

وبما أن فئة ذوي صعوبات التعلم هي المقصودة بالبحث ارتأينا أن نهتم بهم بالحرص على طاقتهم وتنمية مهاراتهم خاصة الدراسية منها ،حيث أصبح من الضروري البحث في مثل هذه المواضيع التي تكون عائقا خلال مسارالتلاميذ وتسبب لهم ضعفا في التحصيل الدراسي ما يؤدي إلى الرسوب المدرسي،و لهذا اردنا القيام بدراسة في هذا الموضوع باعتبار أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث نتيجة تداخل عديد من الصعوبات النمائية والأكاديمية ،فكان اختيارنا لاضطراب الإدراك البصري وعلاقته بعسر الكتابة لمدى أهمية الموضوع وانتشاره في الأوساط المدرسية . ولدراسة هذه العلاقة بين هذين المتغيرين وبناء على ماسبق نطرح إشكال الدراسة كالآتي:

❖ **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**

التساؤلات الجزئية :

- ما مستوى الإدراك البصري لدى عسيري الكتابة ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين العسيرين و غير العسيرين في مستوى الإدراك البصري؟

2-الفرضيّات:

2-1 الفرضيّة العامّة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ين الإدراك البصري وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2-2 الفرضيات الجزئيّة:

- مستوى الإدراك البصريّ لدى عسيري الكتابة منخفض.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين العسيرين وغير العسيرين في مستوى الإدراك البصري.

3- أهداف الدّراسة:

إنّ الباحث عند قيامه بأيّ دراسة أو بحث، فإنّه يضع أهداف معيّنة حتى يحقّقها ويصل إليها فهي خطوة مهمّة في الدّراسة وذلك من أجل فهم جوانب الموضوع المطروح منها:

- معرفة إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري و عسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- التعرف على مستوى الإدراك البصري لدى العسيرين .

- معرفة الفروق بين العسيرين و غير العسيرين في مستوى الإدراك البصري.

4- أهمية الدراسة:

أمّا عن مدى أهمية الدّراسة فإنها تكمن في تسليط الضوء على أحد أهم المتغيرات وهي اضطراب الإدراك البصري في ظهور عسر الكتابة لدى المتعلمين ، وتقديم معلومات إضافية جديدة حول اضطراب إدراك العلاقة المكانية لديهم . وضرورة وجود دراسات متخصّصة في مجال صعوبات التّعلّم على مستوى المراحل التّعليميّة خصوصاً في الإصلاحات التّربويّة الجديدة.

5-التّعريف الإجرائيّ لمفاهيم الدّراسة:

5-1 الإدراك البصريّ:

هو القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم والأشكال والقدرة على التّمييز البصريّ والأشكال والأعداد والحروف والكلمات ،وقدرة الذاكرة البصريّة في الاحتفاظ بالمواقع والأماكن والقدرة على تذكر وتطوّر الأشكال و في بحثنا هذا نقصد به مجموع درجات التلميذ على اختبار المصفوفات الملونة لرافن المكون من 36شكلا

5-2 إدراك العلاقة المكانيّة: تشير تلك المهارة إلى قدرة التّلميذ على إدراك وضع الأشياء في الفراغ .و يحتاج التّلميذ إليها لتنمية قدرته على إدراك وفهم العلاقات المكانية.

5-3 عسر الكتابة:

هو عبارة عن تشوه يمس شكل الحرف الذي يؤلف مقاطع الكتابة ،أو تناسب هذه الحروف والمقاطع بالنسبة لبعضها البعض أو بالنسبة للمساحة المخصصة للكتابة ،وفي بحثنا هذا تشمل هذه الاختلالات من خلال الإدخال الإملائي (السمع) والإدخال التصويري (البصر) والإدخال الذاكري (الذاكرة)

6- الدراسات السابقة :

مجمل الدّراسات التي تم استقاؤها من المجلاّت والأطروحات والكتب على مستوى الانترنت أو التفحص المباشر حسب متغيّرات الدّراسة :

أولا: الدّراسات المتعلقة بالإدراك البصري:

1- دراسة **أحمد اللطيف 1990 بعنوان المفاهيم العلمية و تأثيرها على الادراك البصري** هدفت الدراسة إلى تأثير الإدراك البصري على النمو المفاهيم العلمية وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ في صفوف الثالثة، الرابعة، الخامسة، من المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، استخدمت الدراسة اختبارات معرفية تقيس عوامل الادراك البصري، وكذلك استخدمت الدراسة تجارب من إعداد الباحث تقيس نمو المفاهيم العلمية، وأشكال تقيس القدرة على الإدراك في ثلاث أبعاد أو بعدين وتوصلت الدراسة إلى فروق جوهرية بين تلاميذ البيئة الحضارية والريفية لصالح التلاميذ الحظر في مفاهيم الإدراك المساحة كما توصلت الدراسة الى وجود فروق جوهرية بين المجموعات الحضارية الأربعة في عوامل الإدراك البصري ونمو المفاهيم العلمية لصالح الصف الأعلى.

2- **دراسة رمضان علي 2008:بعنوان دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الادراك البصري لحد من صعوبات التعلم لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية** وتكونت العينة الدراسة من(30) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الأولى الإعدادي، ثم قسمهم إلى مجموعتين احداهم تجريبية تتكون من(15) تلميذاً وتلميذة الأخرى ضابطة وتتكون من (15) تلميذاً وتلميذة استخدمت الدراسة، اختبار المصفوفات المستدرجة "وفقاً" لاختبار المسح النورولوجي السريع ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي الأسرة إعداد محمد بيومي خليل، واختبار الادراك البصري وإعداد الباحث والبرامج التدريسي وتوصلت الى دراسة الى وجود فروق دالة احصائياً بين درجات التلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على اختبار

الادراك البصري لصالح تطبيق البعد كما توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في قياس البعدي الاختبار الإدراك البصري.

3- دراسة **علي توهامي ريان** (2013) : **بعنوان فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية مهارتي الوعي الصوتي و الادراك البصري لدى الاطفال المعرضين لصعوبات القراءة و الكتابة** حيث استهدفت الدراسة الى تحقيق من فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الاطفال المعرضين لصعوبات القراءة والكتابة وقد تكونت العينة (22) طفل وطفلة تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة تتراوح أعمارهم بين (1،5، 4، 6) وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الادوات مثل مقياس صعوبات الوعي الصوتي لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة

4- **دراسة حنان ممدوح الصاوي(2019): بعنوان الدلالات التمييزية باختبار التجهيز البصري المكاني بطارية الاختبارات نبسبي-2 لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تلاميذ الصف الرابع ابتدائي** هدفت الدراسة الى البحث عن الدلالات التمييزية باختبار التجهيز البصري المكاني بطارية الاختبارات نبسبي-2 وفقا لنموذج الاستجابة لتدخل في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة المتكونة من (39) تلميذ وتلميذة. من ذوي صعوبات تعليم الرياضيات بالصف الرابع ابتدائي واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت اختبار رافت للمصفوفات المتتابعة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم (إعداد فتحي زيان)، اختبار التجهيز البصري المكاني بيطارية نبسبي -2 واختبار التشخيصي في مادة الرياضيات، إعداد الباحثة توصلت نتائج الدراسة إلى فعاليات برنامج العلامة القائم الاستجابة والتدخل على في علاج الأطفال ذوي صعوبات تعلم

الرياضيات، وقدرة اختبارات التجهيز البصري المكاني ببطارية نبسبي 2 الى التنبؤ للصعوبات تعلم الرياضيات.

5- **دراسة رمضاني اسماء 2022: بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الادراك البصري لعلاج ذوي عسر الكتابة** هدفت الدراسة الى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الادراك البصري للتلاميذ ذوي عسر الكتابة في ابتدائية عقبة بن نافع (النخلة) خلال الموسم الدراسي 2020/2019 ولتحقيق اهداف الدراسة تم اختيار العينة وقوامها من 20 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر الكتابة وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية الى مجموعتين ضابطة وتجريبية وبالاعتماد على المنهج الشبه تجريبية دو مجموعتين بثلاث قياسات قبلية وبعدية وتتبعي وقد طبقت هذه الدراسة على 3 مقايس وهي اختبار الادراك البصري لراي 2018 واختبار الكتابة شوشاني 2019 واختبار الذكاء لجون رافن 2016 وبعد جمع البيانات و تبويبها ومعالجتها واستخدام الأساليب الاحصائية وبالاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية **SPSS 22 .**

توصلت النتائج إلى مايلي:

- 1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين المجموعة التجريبية في القياس البعدي
- 2 توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات الكتابة بين نتائج افراد المجموعات تجريبية في القياس القبلي ونتائجهم في القياس البعدي
- 3 توجد فروق الذات دلالة إحصائية في مهارات الكتاب بين نتائج افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ونتائجهم في قياس التشبعي.

ثانيا: دراسة عسر الكتابة :

1- دراسة **هويدا حنفي رضوان** 1992: **بعنوان البرامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابعة من تعليم الاساسي** فقط تضمنت العينة 30 طفل من ذوي صعوبة تعلم تم تقسيم الى مجموعتين متساويتين احداهم ضابطة والاخرى تجريبية فتم تطبيق البرنامج على 82 ساعة واقع 45 دقيقة لكل جلسة وتوصلت النتائج الى مايلي:

أن هناك صعوبات التّعلّم شائعة لدى عيّنة الدراسة ومنها صعوبة الكتابة وتمييز بصعوبات التمييز اثناء الكتابة وصعوبات الكتابة حروف المد والتنوين والخلط بينه وبين حرف النون كما توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس لصالح المجموعة التجريبية.

2- **دراسة باهر وآخرون2000 : بعنوان المقارنة بين برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي على التلاميذ ذوي صعوبات للتعلم** هدفت الدّراسة إلى المقارنة بين برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي على التلاميذ ذوي صعوبات للتعلم ،تمثلت عينة الدراسة في 150 معلما ومعلمة ،حيث كانت أدوات الدّراسة الاستبيان كأداة للحصول على البيانات ومعلومات من أفراد العينة معتمدا على المنهج الوصفي وصولا إلى أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الاحرف.

3-دراسة **فتحي زيات وآخرون 2006 بعنوان الفروق بين العاديين و ذوي صعوبات التعلم في الذكاء اللفظي و غير اللفظي** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم (القراءة والكتابة) في الذكاء اللفظي وغير اللفظي ومعدل الأخطاء ،حيث تمثلت العينة في 47 تلميذا من مدارس مدينة طهران من ذوي صعوبات التعلم و30تلميذا عاديا مستخدما الأدوات التالية:

استمارة جمع البيانات حول معلومات الاستبانة تحتوي على 15عرضا من أعراض صعوبات تعلّم القراءة والكتابة.

استبانة روتر للتّعرّف على المشكلات السّلوكيّة .

اختبار التّميّز البصريّ.

اختبار في القراءة والكتابة .

ظهرت النتائج على انه توجد فروق دالة بين طلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم القراءة والكتابة لصالح العاديين ،في حين أشارت النتائج إلى تفوق الطلاب\وي صعوبات تعلم القراءةعلى الطلاب العاديين في الذكاء اللفظي وغير اللفظي (الهواري، 2006،22)

4-دراسة فرح يسمينة، حساني، اسماعيل 2020: بعنوان تقيم الذاكرة البصرية عند تلاميذ السنة الرابعة الذين يعانون من عسر الكتابة هدفت الدراسة الى التعرف على وجود الفروق بين الاطفال العاديين والاطفال عسرى الكتابة في متغير الذاكرة البصرية لدى تلاميذ السنة الرابعة، وقد استخدمت الباحثة منهج دراسة حالة وتكونت عينة الدراسة من (4) تلاميذ (2) عسري الكتابة (2) عاديين كما قامت بتطبيق اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء واختبار عسر الكتابة ' لصالحة بوزيد' وجاءت نتائج كمايلي:

يوجد فروق بين الاطفال العاديين والاطفال عسرى الكتابة في متغير الذاكرة البصرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

5-دراسة شريف غنيّة 2022 : بعنوان تقييم الذّاكرة العاملة لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي ذوي عسر الكتابة هدفت هذه الدّراسة إلى تقييم الذّاكرة العاملة لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي ذوي عسر الكتابة وعلى هذا فقد تمّ تطبيق كلّ من اختبار الذاكرة العاملة **لبادلي** واختبار الكتابة **لصليحة بوزيد** على **4** حالات تعاني من عسر الكتابة ولقد تم التّواصل إلى النتائج التالية:

يعاني تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ من خلل على مستوى الذّاكرة العاملة بالتّحديد على مستوى المفكّرة البصريّة الفضائيّة ،والحلقة الفونولوجيّة والمنفذ المركزيّ حيث حصل أفراد عينة الدّراسة على صحيفة متوسّطة في اختبار الذّاكرة العاملة **لبادلي**.

و توجد فروق بين التلاميذ العاديين و عسيري الكتابة في متغير الذاكرة البصرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

التعقيب على الدّراسات السّابقة : يمكننا القول بعد استعراض كل الدراسات السابقة ما يلي

اغلب هذه الدراسات ترى بأن صعوبات التعلم بما فيها صعوبة الكتابة ترجع الى خلل في واحدة من العمليات المعرفية (الادراك)

و هذا ما توصلوا اليه من خلال المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين حيث تنوعت اهداف الدراسات السابقة , بين دراسات اهتمت بتشخيص و العلاج صعوبات الكتابة مثل دراسة هويدا حنفي رضوان 1992: بعنوان البرامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابعة من تعليم الاساسي و دراسة رمضاني اسماء 2022: بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الادراك البصري لعلاج ذوي عسر الكتابة واخرى اهتمت بعسر الكتابة و تلاميذ ذوي عسر الكتابة مثل دراسة شريف غنية و دراسة فرح ياسمينة و حساني اسماعيل بعنوان تقيم الذاكرة البصرية عند تلاميذ السنة الرابعة الذين يعانون من عسر الكتابة حيث تنوعت الادوات المستخدمة و الاساليب العلاجية في تشخيص و علاج عسر الكتابة هناك من استعمل في التشخيص (الاختبارات التشخيصية و التحصيلية, و هناك من استعمل الاستبيانات, و المقاييس و اختبارات الذكاء المقنن) و في العلاج هناك من استعمل (انشطة بصرية و انشطة حركية و برامج كومبيوتر) كما في دراسة_دراسة باهر وآخرون2000 : بعنوان المقارنة بين برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي على التلاميذ ذوي صعوبات للتعلم

هذا التناقض و تشابه بين الدراسات في مختلة الجوانب كان له دورا هاما في بناء اشكالية الدراسة و صياغة الفرضيات و ساعدنا في اختيار منهج دراستنا المتمثل في المنهج الوصفي الارتباطي الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع

الفصل الثاني:

الإدراك البصريّ

تمهيد:

موضوع الإدراك من المواضيع ذات الأهمية لدى علماء النّفس المعرفيّون بشكل خاصّ، فهو يمثّل العمليّة الرئيسيّة التي من خلالها يتمّ تمثيل الأشياء في العالم الخارجي وإعطاءها المعاني الخاصّة بها، فهو عمليّة معرفيّة تمكّن الأفراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم والتكيف معه من خلال اختيار الأنماط السلوكية المناسبة في ضوء المعاني والتفسيرات التي يتم تكوينها للأشياء، فالإدراك عملية تجميع الانطباعات الحسية المختلفة عن العالم الخارجي وتفسيرها وتنظيمها في تنظيمات عقلية ليتم تشكيل خبرات فيها تخزن في الذاكرة بحيث تشكل نقطة مرجعية للسلوك أو النشاط يتم اللجوء اليها خلال عمليات التفاعل مع العالم الخارجي فهو عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية.

1-الادراك:

يعتبر الادراك نتيجة لترجمة المعلومات الحسية ويتطلب دمج مجموعة من الأحاسيس فبفضله يقوم الفرد باختيار وأخذ القرار وذلك من خلال معارفه السابقة وتوقعاتها والمحفزات المعرفية العاطفية.

وهو مقدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة اليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها واعطاءها معانيها ودلالتها المعرفية المختلفة وهو عبارة عن تأويل احساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء (عيسى، 2011، ص 127) أما حسب القاموس الأر طفوني فيعرف الادراك على أنه القناة المعرفية تؤدي الى ترجمة المحيط حسب المعلومات الناتجة عن الحواس.

يعرف للإدراك على أنه الكيفية التي تتم فيها تفسير الإشارات الحسية يتطلب أن يكون لدى الفرد كفاية حسية تمكنه من استقبال الإشارات من البيئة المحيطة وأن تكون درجة شدة المثيرات الحسية كافيتا ليكون الفرد قادرا على وعيها وتفسيرها **(الرغول ، 2003، ص 19)**

يعرف جنتر **GENTER**(1998) الإدراك بأنه عملية التوصل الى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثيلات خارجية إلى تمثيلات عقلية معينة وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية

(محمود ، عفاف و عبد المنعم، 2006، 367)

ويعرف الإدراك بأنه الإحساس له دلالة أو هو علاقة بين الكائن الحي والبيئة عن طريق الجهاز العصبي والمراكز العصبية **(كامل ،2006، 41)**

الإدراك بأنه القدرة العقلية المعرفية التي من خلالها يستطيع الفرد أن يتعرف على المعالم الخارجية المحبطة بنا عن طريق المثيرات التي يستجيب لها العقل جراء تأثيرها على الجانب الإدراكي للعمليات العقلية المعرفية وهي تشمل فقط العوامل والعناصر الحسية المدركة بل إن ذلك يتعدى إدراك الخصائص الطبيعية إلى إدراك وفهم واستيعاب المعارف والرموز المدللة لمثير معين

(غالب ، 2009، 16).

اذن ارى ان الادراك هو عملية بسيطة و معقدة في نفس الوقت فهو يتضمن مفاهيم ، و يعمل كذلك على ترجمة المثيرات الخارجية و اعطائها دلالات و تنظيمها

2-خصائص الإدراك:

يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة، حيث يشكلان الإطار الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها وبدونها يصعب إدراك الأشياء وتمييزها.

2-1 الإدراك هو بمثابة عملية استدلال، حيث فب كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

2-2 الإدراك عملية تصنيفية، حيث يلجئ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها.

2-3 للإدراك عملية ارتباطية لأن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها لأن يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص إن ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك ومتناغم ويسهل في عملية إداك الأشياء.

2-4 الإدراك عملية تكيفية، حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقوة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف، كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على النحو السريع لأي مصدر تحديد محتمل.

2-5 الإدراك عملية أوتوماتيكية حيث تتم على نحو لا شعوري ولكن نتائجها دائما شعورية، وفي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على النحو المباشر والغير مباشر.(ابو المكارم,205,2004)

من خلال ما سبق ارى ان الادراك يتميز بخصائص و ينفرد بها فهو عملية من العمليات الحسية ,و هو غير قابل للملاحظة المباشرة انما يستدل عليه من خلال استجابات الفرد .

3-أبعاد عملية الادراك:

للإدراك عملية نفسية معقدة تتألف من ثلاثة أبعاد ومترابطة

3-1: العمليات الحسية: وتتمثل في الاستثارة للخلايا الحسية والتي تستقبل المنبهات الخارجية حيث تعتمد هذه الاثارة على شدة الطاقة المنبعثة عن المثيرات الخارجية فاذا كانت هذه الطاقة التي يحدثها المثير أقل من مستوى عتبة الإحساس فمن الصعب حدوث الاستثارة لعضو الحس المستقبل وعادة ما تتفاعل أكثر من حاسة في استقبال الخصائص المختلفة للمنبهات الخارجية فنحن نرى ونسمع ونحس ونشم ونتذوق في آن واحد، وهنا يعمل نظامنا الادراكي على تجميع هذه الأشياء وترميزها مما يسهل بالتالي عملية إدراك الأشياء.

3-2: العمليات الرمزية: وتتمثل في المعاني والصور الذهنية التي يتم تشكيلها للمنبهات الخارجية في ضوء ما تثيره العمليات الحسية فينا فالإحساسات عادة لا يتم التعامل معها بصورتها الأولية أو كما جاءت من مصادرها البيئية وانما يتم تحويلها الى معاني أو رموز أو صور بحيث تحل هذه المعاني أو الرموز محل الخبرة الأصلية.

3-3: العمليات الانفعالية: يترافق الإحساس عادة بحالة انفعالية تتمثل في طبيعة الشعور نحو الأشياء اعتمادا على الخبرات السابقة فعند رؤية مشهد فربما يثير لدى الفرد مشاعر وجدانية أو يثير لديه ذكريات مفرحة أو مؤلمة. **(محمود ، 2006، ص 52)**

4-العوامل المؤثرة في الادراك.

4-1: العوامل الداخلية.

وتتمثل هذه العوامل لكفاية الحواس وكفاية السيالات العصبية ثم كفاية الادراك المتوافق السابق في الدماغ، بالنسبة للحواس كلما كانت عادية سليمة كلما كان كشفها لموجات الطاقة الصادرة عن الموضوع والاحساس به كافيا، وبالتالي كانت سيالة الحسية العصبية الناتجة عن ذلك صالحة في محتواها وقوتها وبالتالي تستطيع أن تؤكد بأن الحواس الضعيفة غير المؤهلة جزئيا أو كليا.

لاستبيان الشيء والاحساس به لسيالات حسية عصبية مشوشة أحيانا أو خاطئة أو غير مكتملة، الأمر الذي يؤدي في كل الأحوال لسيالات عصبية دماغية مشوشة أحيانا خاطئة أو غير مكتملة على التوالي، وهي ليست كافية في تجسيدها لموضوع الادراك عن مواصفات ومعلومات، وذلك ينتج إدراكا مغلوطا أو ناقص داخل الدماغ، ولا تتحصر عملية الادراك في حدوث السيالات العصبية الحسية الدماغية الآتية بل أيضا في توفر سيالات عصبية متدفقة سابقة لهما في الدماغ الإنساني وهي الذاكرة الطويلة.

(محمود ، 2006، ص 53).

2-4عوامل خارجية.

ويقصد بها العوامل التي تتميز بها موضوعات العالم الخارجي نفسه أي الشكل أو اللون الذي تتخذه هذه الموضوعات، وهذا يعني أنها عوامل مستقلة عن تفكير الانسان المدرك وعن اتجاهاته ومبولة وذكائه، ويطلق عليها قوانين الادراك وكذألك مبادئ التنظيم.

(العيسوي، 2002، ص 33).

الادراك البصري:

5-تعريف الادراك البصري:

الادراك من خلال حاسة البصر يتم إدراك الأشياء بألوانها وحجومها وأشكالها ولمعناها ومكانها واتجاهها، ومسافتها وكلها صفات ثابتة لهما.

(الحذفي،1994، ص 95).

يعرف الادراك البصري عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية واعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام الى جشتطالت الادراك الذي يختلف في معناه ومحتواه من العناصر الداخلة فيه. **(الزيات، 1998، ص 340).**

ويقصد بالإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية واعطائها المعنى والدلالات. **(ملحم، 2002، ص 228).**

ويعرف **ايزنك وكيان** (1995، **EYSENCKF**) للإدراك البصري عملية بسيطة وعفوية على الرغم من أنه في الواقع عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة في تحويل وتفسير المعلومات الحسية.

(أبو المكارم، 2004، ص 25).

يعتبر الادراك البصري عن طريقة الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية يهدف الى التفسير والتعريف على المثيرات الخارجية.

(الحولي،2002، ص 248).

من مميزات الادراك البصري اتساع دائرة المدركات البصرية عن غيرها، فمثلا يمكن رؤية منزل على بعد مئات الأمتار ولاكن لا يكن سماع صوت أو شم رائحة من نفس البعد، فسرعة الادراك البصري ومرونته في الانتقال من موضوع لآخر وبجهد أقل يعطي ميزة وأهمية الادراك البصري. **(السيد، 2001، ص 16).**

هو عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها إعطائها المعاني ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، أيضا فل الخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة احساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي.

(العتوم، 2004، ص 95).

الادراك البصري يشير اليه بأنه العملية الفردية التي تفسر من خلال المثيرات الحسية النبي ترد الى المخ عبر الحواس الخمس المعروفة، أن تنمية الادراك البصري يجب أن تتم في

وسط البيئة والطبيعة لكونه نتيجة للمزج والتركيب بين الصور والمشاهد المرئية ولا يمكن أن يتم داخل المعامل المغلقة.

(سليمان، 2005، ص 331).

الادراك البصري هو الطريقة التي يفسر بها الفرد المعلومات البصرية فالفكرة المشتركة بين كل هذه التعريفات هو التفسير و تحليل المعلومات و الاستجابة لها و ان كانت وجهات التناول نوعا ما مختلفة فهذا يزيد من البحث .

6-خصائص الأفراد ذوو الادراك البصري:

الأفراد ذوو الادراك البصري يميلون الى استخدام عيونهم كوسائط حسية في تكوين وتكامل الانطباعات البصرية، وهم في ذلك يعتمدون على الخبرات البصرية كما أنهم يقومون بتحويل المدركات اللمسية الى ادراكات بصرية.

الأفراد ذوي الادراك البصري يميلون الى انتاج تعبيرات إبداعية وموجهة توجيها خارجيا، كم أنه اتضح وجود فروق بين البنين والبنات في الادراك البصري.

الأفراد ذوي الادراك البصري لا يستخدمون صورا خاصة في تفكيرهم بالإضافة أنهم لا يستطيعون استثارة أنماط بصرية مقبولة عند الضرورة.

7-النظريات التي فسرت الادراك البصري:

تعددت النظريات التي فسرت الادراك البصري منها:

1-7/نظرية الجشطالتية:

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

وبفضل هذه القوانين تنتظم المنبهات الفيزيقية والحسية في أنماط أو صيغ كلية مستقلة تبرز في مجال ادراكنا ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم لكي يعطي هذه الصيغة معانيها

(الوقفي، 2003، ص 120).

2-7/نظريات إدراك المسافة والعمق:

هناك العديد من النظريات التي عالجت إدراك المسافة والعمق أهمها ثلاث نظريات هي: النظرية التجريبية وهي تركز على عملية التعلم والخبرة السابقة للفرد في ادراك الأشياء، ونظرية جيسون وهي ترى أن المنبهات البصرية غنية بمعلومات المسافة والعمق ولذلك تركز على دور العمليات العقلية في ادراك و النظرية الحاسية وهي تركز على كيفية حساب البعد الثالث من خلال بعض قوانين الفيزياء والهندسة التي يتم استخدامها في تحليل المنبهات التي يتم تحولها الى المشهد البصري كما ركزت على دور أجهزة الكمبيوتر في معالجة هذه المعلومات **(العتوم،2004، ص17).**

لقد ركزت نظرية إدراك المسافة والعمق على دور عملية التعلم وذلك من خلال خبرة الفرد السابقة في إدراك الأشياء والمسافات، وذلك من خلال ما يراه العالم جيسون أن المنبهات البصرية غنية بمعلومات المسافة والعمق والتي يتم اعتماد عليها من قبل الفرد في إدراك المسافة وتقدير العمق.

3-7/نظريات إدراك الألوان:

أولا: نظرية ثلاثية الرؤية للألوان.

تفرض أن البشر لديهم ثلاثة أنواع من الخلايا المخروطية المستقلة للضوء في شبكية العين، وكل نوع منها حساس لموجات ضوئية محددة في الطيف حيث تثير لدينا إحساس نفسيا بلون معين من الألوان الأساسية المكونة للطيف وهي: الأحمر، الأخضر، الأزرق، بمعنى أن

كل نوع من الخلايا المخروطية الثلاثية يستجيب للموجات الضوئية التي تثير لدينا إحساس بلون معين من ألوان الطيف الأساسية الثلاثة.

(الشرقاوي، 1998، ص 144).

ولقد بين كل من المولون **MOLLON**في عام 1982 أن هناك نوعين من أنواع الخلايا المخروطة الثلاثة السادق الإشارة اليها اكتشفها روشتون **RUSHTON** سنة 1970 بعد اجرائه لعدة تجارب وقد بينت نتائج دراسته أن هناك نوعا واحدا من هذه الخلايا المخروطية يمص الموجات الضوئية المتوسطة الخاصة باللون الأخضر أما النوع الثالث من هذه المخروطية فقد اكتشفه القدماء عندما كانوا يجربون تجربة لقياس كمية الضوء التي تستقبلها الخلايا المخروطية ولقد بينت نتائج هذه الدراسة الإضافة الى النوعين السابقين من الخلايا المخروطية السابق الإشارة اليها يوجد نوع آخر من هذه الخلايا يستقبل الموجات الضوئية القصيرة الخاصة بلون الأزرق، وفي (1993) أجرلا كل من DEVALAIS دراسة بينت نتائجها أن أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة التي تستقبل الموجات الضوئية الطويلة والمتوسطة والقصيرة تتوزع على شبكة العين (1:5:10) على التوالي بمعنى أن الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية الطويلة يصل عددها في شبكية العين ضعف الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية المتوسطة

(عبد السلام، 2009، ص 122).

ثانيا /نظرية الخصم:

اعتبر **إيد والد هيرنج** (1878-1964) مؤسس نظرية الخصم حيث كان غير مقتنع بالنظرية الثلاثية لرؤية الألوان لأنه كان يرى الألوان الأولية النقية هي الأحمر والأزرق والأصفر وان أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة تستقبل الموجات الضوئية الخاصة بالألوان الأربعة السابقة الذكر بالإضافة الى اللونين الأبيض والأسود بحيث يختص كل نوع من هذه الخلايا باستقبال التنبيه الخاص بالونين فقط فخلايا النوع الأول تستقبل الموجات الضوئية الخاصة بالونين

الأحمر و الأخضر بينما تختص خلايا النوع الثالث باستقبال الموجات الضوئية الخاصة باللونين الأصفر و الأزرق وعندما يستقبل أي نوع من هذه الخلايا الموجات الضوئية الخاصة بلون معين من اللونين الخاصين به فان خلاياه تنشط و تستجيب لتنبيه هذا اللون بينما تكف عن الاستجابة للون الثاني الذي يسمى الخصم. **(الزغول 2003، ص13-123)**.

وقد جاءت نظرية الخصم ضد النظرية الثلاثية لرؤية الألوان حيث ترى ان المستقبلات الضوئية للعين تستقبل أربعة ألوان أساسية وهي (الأحمر، الأخضر، الأزرق، الأصفر) بدلا من استقبال ثلاثة ألوان فقط، بالإضافة الى استقبال اللونين الأسود والأبيض وأنها تتعامل مع اللونين في ان واحد مثلا (الأخضر والأحمر) اثناء استقبالها وخصم اللونان الباقيان (الأصفر والأزرق).

يمكننا ان نستنتج من خلال ماسبق ذكره لبعض النظريات المفسرة أن هذه العملية ليست عملية بسيطة يتم من خلالها معالجة المثيرات الضوئية التي تقع على شبكية العين بل هي مجموعة من عمليات المعقدة التي ينجزها دماغنا كما تتدخل ايضا في عمليات الادراك البصري خبراتنا السابقة

أهم مظاهر صعوبات الادراك البصري:

- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية لشكل محدد والأشياء المحيطة.
- صعوبة التمييز البصري للحروف بين الاشكال المتشابهة.
- صعوبة الاكمال البصري (عدم القدرة على تمييز المثيرات المعروضة على الطالب مثل اكمال الصور).
- صعوبة إدراك العلاقات المكانية (عدم القدرة إدرام المثيرات المعروضة على الطالب مثل عدم إدراك الاختلافات بين الأشكال المتشابهة).

- صعوبة إدراك الأشياء بشكلها الصحيح (عدم إدراك الأشياء ومنها الحروف عند تغيير مكانها او شكلها).
- صعوبة التمييز بين الكل والجزء للأشياء المعروضة عليه مثل ان ينظر لها على انها مكونة من جزئين.

فبعض التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، وقد لا يميز العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم. بطريقة ثابتة وقابلة للتنبؤ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع بطريقة امنة، قبل ان تصدمه السيارة ويرى الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة وقد يعاني من مشكلات في حجم الأشياء. **(أبو أسعد ، 2015 ، 16)**

1-المهارات التي يتكون منها الإدراك البصري:

1-9/المطابقة: وتتمثل في قدرة الفرد على تحليل مكونات المجال الإدراكي كله والوصول الى الحكم الصحيح لما يستغرقه أو يتضمنه هذا المجال، كما تعد القدرة على إعادة تنظيم المجال البيئي المدرك تنظيما مختلفا للوصول الى ذات المجال ولكن بصورة وترتيب مختلف من المهارات اللازمة للإدراك. **(عبد الخالق، 2003، 227).**

2-9 التمييز البصري: هو القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المتشابهة من ناحية اللون والشكل والحجم ومن أمثلة ذلك أن يميز طفل المدرسة بين الحروف المتشابهة أو الأرقام أو الكلمات أو الأشكال.

(العتوم، 2004، 80)

3-9/الإغلاق البصري : الذي ينص على أن الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها تدرك على أنها أشكال كاملة حوافها مغلقة، فعملية الإغلاق الإدراكي تملئ فجوات الشكل لكي تجعل له معني إدراكيا، و في الشكل 1 يلاحظ مثلث تحتوي ضلوعه على

فجوات، و رغم ذلك فإنه يدرك على أنه مثلث لهُ ثلاثة أضلاع و ثلاثة زوايا، كذلك الأمر بالنسبة للدائرة التي تحتوي على محيطها على فجوات و رغم ذلك تدرك على أنها دائرة، و يرجع السبب في ذلك إلى أن الجهاز البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تحتوي على فجوات من خلال عملية الإغلاء لكي يجعل للشكل معنا إدراكيا .

4-9 /التآزر البصري الحركي: القدرة على حدوث تناسق سليم بين العين واليد والتكامل بين حركة العين والجسم لأداء أنشطة عديدة.

(زايد 1999، 176)

وهو عملية تحويل المثير البصري من صورته الخام إلى الجش طالت الإدراك الذي يختلف معناه ومحتواه عن العناصر الداخلية فيه.

(العشراوي 2004، 108)

10-الأنشطة التي يمكن استخدامها لزيادة الإدراك البصري:

كأن يعرض على التلميذ أشياء مختلفة مثل بالونات بألوان مختلفة وبأحجام متنوعة ويطلب من التلميذ التمييز بين هذه البالونات من حيث الألوان والأحجام.

تعرض صور مختلفة تحتوي على الأشياء كثيرة متنوعة ويسأل الطالب أن يحدد هذه الأشياء على الصور.

عمل الأشياء المختلفة تساعد على تحسين على التمييز البصري للطالب كأن يستنسخ كتابة او أشكال يدوية بسيطة يعملها المعلم ويطلب منه عملها.

يمكن خلط أنواع من الحبوب كالحمص والفاصولياء والفول ويطلب من الطالب تصنيف هذه الأشياء

يعطي الطالب أجزاء متفرقة لصورة أو شكل معين، يطلب منه تكوين الصورة أو الشكل بشكل كامل مع وضع الصورة أو الشكل أمام الطالب لكي يكون نموذجا.

أن يفرق بين الحروف أو الأرقام المتشابهة مثل (ب، ت، ث) (9، 6) ولا بد من الذكر أنه يجب أن يكون هناك تدرج من السهل الى الصعب ولا بد من الذكر أنه يجب ان يكون هناك تدرج من السهل الى الصعب فمثلا عند تصنيف الأشياء يمكن للمعلم أن يبدأ بشيئين فقط ثم يتدرج إلى ثلاثة أشياء ثم أربعة أشياء وهكذا التصور البصر (**عبد اللطيف ،2015،16.19)**

تستنتج أنه لابد أن يتم تطبيق هذه الأنشطة بمساعدة اخصائي في هذا المجال و كذلك وجود أخصائي نفسي و أخصائي في مجال التربية و المعلمون و كذلك التعاون مع الأسرة حتى يكون هناك تكامل بين الأدوار و ضمان النجاح في هذه الأنشطة في تحسين وعلاج صعوبات الادراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة العويصة

10-1 استراتيجية التصور البصري:

فيها تدريبا على التصور البصري للمهارة المكتسبة من خلال:

- عرض المهارة أمام التلميذ
- قراءة المهارة
- تفصيل قراءة المهارة
- كتابة المهارة نقلا من الصبورة
- إغلاق العينين وتصور المهارة وتحليلها
- كتابة المهارة غيبا.

10-2 إستراتيجية التدريب التمييز البصري:

1- يقوم المعلم بشرح المهارة أمام التلميذ.

2- بعد الانتهاء من الشرح يعطي التلميذ مجموعة من التمارين على المهارة.

3- يقوم المعلم بقراءة نص أمام التلميذ ببطء وصوت واضح.

4- يطلب من التلميذ استخراج الكلمات التي توحد بها المهارة.

5- يقوم التلميذ بكتابة هذه الكلمات على الصبورة .

10-3 إستراتيجية الكتابة على الرمل:

1- يقوم المعلم بكتابة المهارة على الصبورة

2- يطلب من التلميذ النظر على المهارة بتمعن

3- يطلب من التلميذ مسح المهارة من على الرمل

4- يطلب من التلميذ التأكد من صحة المهارة

5- يطلب من التلميذ كتابة المهارة على ورقة

10-4 إستراتيجية الخرز:

1- تقوم المعلمة بشرح فكرة المهارة أو النشاط.

2- ومن ثم تقوم بتنفيذ النشاط أمام التلميذ.

3- بعد ذلك يطلب من التلميذ أن يقوم بشك الخرز بالخيط وفق التعليمات التي يسمعا من المعلمة.

مثال: أدخل خرزتين من اللون الأحمر وبعدها خرزتين من الون الأخضر ومن ثم كرر الخطوة السابقة مرتين

10-5/التمييز البصري:

مثل عرض بالونات بألوان مختلفة وأحجام متنوعة، ويطلب من الطالب التمييز بين البالونات في الشكل والحجم، ويعطيه أجزاء بصورة معينة ثم يركب هذه الصور مثل العاب وخلط أنواع مختلفة من الحبوب مثل الفاصولياء، الحمص والفول، ثم يطلب ما الطالب تصنيف هذه الأشياء.

10-6/الذاكرة البصرية:

- عرض مجموعة من الأشياء المألوفة للتلميذ ثم يخبئ أحدها ويسأل عن الشيء المفقود.

– يسأل المعلم عن الأشياء التي رآها التلميذ عند مجيئه للمدرسة.

– عرض البطاقات المكتوب عليها كلمات لتكوين جمل ذات معنى، ثم تخبئ أحد الكلمات ويطلب من التلميذ ذكر الكلمة المفقودة

– يمكن أن يسأل المعلم التلميذ عن الأشياء التي رآها عند مجيئه إلى المدرسة.

– يمكن أن يعرض على التلميذ صورتين تحتوي على مجموعة من الأشياء، ولكن أحدهما.

– ناقصة شيئا أو أكثر ويطلب من التلميذ ذكر المفقود.

10-7/ التركيز البصري:

– يوضع صندوق صغير للتلميذ ويطلب منه رمي الأشياء.

– استخدام السهم أو اللوحة التي تحتوي على أرقام مختلفة ويطلب من التلميذ رمي السهم في اللوحة والتركيز على الدائرة المركزي **(عبد اللطيف ،2015،16.19)**

ارى ان لا بد من تطبيق هذه الاستراتيجيات بمساعدة اخصائي في هذا المجال و كذلك وجود اخصائي نفسي ,و اخصائي في مجال التربية و كذلك تعاون مع الاسرة حتى يكون هناك تكامل بين الادوار وضمان نجاح هذه الاستراتيجيات في تحسين و علاج صعوبة الادراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلة عويصة.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل أهمية الادراك البصري في استقبال واستيعاب التلاميذ للخبرات التربوية وتعد صعوبات للإدراك البصري من أعقد المشكلات التي تؤثر على مستقبل الطفل التعليمي حيث تعتبر هذه الصعوبات إحدى الروابط الأساسية بين العمليات المعرفيةّ، وهي عملية تتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية، ويختار تفسير عملية الادراك البصري من نظرية لأخرى حسب مبادئها لكونها عملية معرفية معقدة ترتبط بالعمليات المعرفية العليا وإذا ينبغي تشخيص هذه الصعوبة في وقت مبكر حتى لا تؤثر على الجانب الأكاديمي والنفسي للتلميذ وإن تم تجاهلها قد تستمر مستقبلا مادام لم يتم معالجتها سابقا.

الفصل الثالث:

عسر الكتابة

تمهيد:

الكتابة هي واحدة من أرقى أشكال الإتصال و تعتبر قياسا للقدرات اللغوية فمعظم الأفراد يطورون الكتابة بعد أن يكونوا قد إتفقوا مهارات الإيتماع و المحادثة و القراءة و تظهر إذطرابات الكتابة في المراحل الأولى من التعليم على أشكال مختلفة مثل اضطراب عدم الدقة في الرسم أو ضعف في التهجئة الصحيحة أو حذف لبعض الحروف و المقاطع و إخفاء في الجوانب الإملائية و اللفظية و بشكل عام فإن تلاميذ ذوي عسر الكتابة غالبا ما يكون لديهم مشكل و إظطرابات تنشأ من التحولات في المهارات الكتابية مما يشكل لهم عائقا هاما و ذا دلالة للتعلم في حين يمثل الكفاية فيها أساس قويا يساعد على التعلم الكفئ.

1-الكتابة:

تعريف الكتابة :

لغة: orthographie الطريقة التي تسمح لنا بتحويل اللغة الشفهية إلى رموز كتابية، أصل الكلمة إغريقي وتتألف من مقطعين ortho وتعني تصحيح وتقويم، graphie ويعني رسم الشكل أو بالأحرى الكتابة، وبالتالي عندما يتعلم الطفل تهجئة الكلمات فإن ذلك يساعده على إكتساب الكتابة الصحيحة لها.

(عمراني، 2016،ص 279).

إصطلاحا: عرفت الكتابة في مدلولها بأنها حروف مرسومة تصور الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق تبدأ بنقش الحروف والكلمات على الأسطر ثم تتعمق حتى تصل إلى أقصى حد في التركيب اللغوي، والأسلوب التعبيري، والتصور الفكري بحيث يعد أساسها عميق وهو الأفكار، وظاهرها معلن وهو خط

ومسارها عرض الأفكار ومعالجتها واكتمالها إنشاء الموضوع وشكلها نظام وجمال وتناسق ووضوح. **(محمدي، 2011، ص 65).**

ارى من خلال التعريف السابقة ان الكتابة هي وسيلة بسيطة تعتمد على التمثيلات الرمزية يعتمر عليها الافراد للتعبير عن آرائهم فيما بينهم و يكون ذلك بطريقة واضحة و مفهومة و ذلك من خلال التواصل بينهم

2- تعريف عسر الكتابة:

2-1 حسب القاموس الأرطفوني:

هي اضطراب اللغة المكتوبة، تمس الحركات التخطيطية والجانب الشكلي للكتابة حيث يعاني الأطفال في البداية صعوبة في تعلم الكتابة وهي تظهر على شكل مرضي عند الطفل عسير الكتابة.

2-2 حسب القاموس النفسي:

هو اضطراب في الكتابة قد نجدها عند أشخاص ذوي ذكاء عادي قد تكون نتيجة اضطراب أو ضعف في تنسيق الحركات الإدارية أو صعوبة الحركية.

2-3 تعريف جمال فرغل:

هي صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل الحركي و الطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية. **(فرغل،2006، ص 10).**

2-4 تعريف مزيان:

هي خلل في التنسيق الحركي، حيث يعاني الطفل من صعوبات في مسك الأداة كقلم، السيالة، المسطرة، مما يسبب له عدم التلاقي في الكتابة الغير مفهومة أي بطئ معين في تحقيق الإنتاج الكتابي حيث يكون حروفه شكله ورسما مشوها. **(فرغل،2006، ص 10).**

2-5 تعريف مصطفى فتحي الزيان: صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتبعها ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام

(الزيان، 2008، ص 905).

من خلال ما سبق من عرض للتعاريف عسر الكتابة او صعوبات الكتابة تنوعت بتنوع مظاهر الضعف في الكتابة و الاسباب المؤدية لها ارى ان التعريفات تؤكد على الوضوح و السرعة من اجل ان تؤدي الكتابة مهمة التواصل بين الاشخاص , فوضوحها يجعل فهمها ممكنا و بتالي يتحقق التواصل بها اما في ما يتعلق بالسرعة فهي من مستلزمات التعليم في المرحلة الموالية للمرحلة الابتدائية اي المتوسط و الثانوي و الجامعي حيث تصبح السرعة ضرورية للتمكن من كتابة الملاحظات و الدروس والمحاضرات

3-مظاهر عسر الكتابة:

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة(ج) أو عكس(خ) أو عكس كتابة الكلمات والجمل.
- الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات ومقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.

– الترتيب، حرف الكلمة ومقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة فمثلو كلمة (دار/ راد/ قام) وهكذا.

– خلط في الكتابو بين الأحرف المتشابهة قد يرى كلمة (خاف/ على أنها / جاف) وهكذا.

– صعوبة في إلتزام الكتابة على خط مستقيم واحد.

– صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.

– رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو بالنقصان.

– إمساك القلم بطرسقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

– إهمال النقاط على الحروف المنطوقة وإهمال الحروف الغير منطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعية (الشمس/ ذهبو). **(قاسم،2015، ص 124-124)**.

من خلال ما سبق ذكره حول المظاهر التي يعاني منها عسيري الكتابة نستنتج المظاهر اكثر بروزا و التي يتميز بها هؤلاء الاطفال الذين بعانون من عسر الكتابة

- يتميز التلاميذ الذين بعانون عسر الكتابة بأنهم يمسكون القلم بطريقة خطأ اثناء الكتابة
- وضعية اليد اثناء الكتابة غير طبيعية فاليد و الذراع يكونا معاكسان لاتجاه الورقة المستخدمة للكتابة و يتميزون ايضا بشرود الذهني و الخلط بين الاتجاهات و غيرها من المظاهر الاخرى
- وكذلك ارى انه يجب على المعلم مراعات هذه السلوكيات في بدايتها لتدارك المشكل قبل ان تتفاقم اكثر و حتى يكون العلاج اسهل في البداية و كذلك لابد من ان تتعاون معه الاسرة و اصحاب الاختصاص (اخصائي نفساني و ارطفوني)

4-أنواع عسر الكتابة:

4-1 الكتابة المرآوية: من بين أنواع عسر الكتابة تلك الحالة التي تنتمي بالكتابة المرآوية حيث يكتب الأطفال المصابون بهذه الحالة الكلمات كما تظهر منعكسة في المرآة، أي كما يبدو صورة الكلمة في المرآة، وتحدث الكتابة المرآوية عندما يقوم الفرد بكتابة الأحرف المنفردة أو الكلمات التي في اتجاه العكسي للكتابة في المقابل نجد أن هناك مفهوما آخر مشابها لمفهوم الكتابة المرآوية ألا وهو مفهوم القراءة المرآوية، وهي خاصية تشير إلى التفضيل وقدرة لدى بعض الأفراد لقراءة الكلمات المنعكسة الاتجاه في الكتابة أو ما يسمى بالقراءة المرآوية، ومثل هذه الحالات تعد من الحالات النادرة، والتي تؤثر بالتبعية على قدرة الجهاز العصبي المركزي على القيام بالتمثيلوت البصرية الحركية والتمثيلوت البصرية المثالية بصورة صحيحة.

4-2 عسر الكتابة الفونيمية DY SGRAPHICPHONOLOGIQUE: للأطفال اللذين يعانون من هذا الاضطراب أو صعوبة في هذه الناحية غير قادرين على كتابة بعض أنواع الكلمات، وذلك لصعوبة لديهم في تبين أو اكتشاف أصوات بعض الفونيمات، أي الوحدات الصوتية الصغيرة جدا وعليه فإنهم لا يكتبونها، لذا إن البعض من هؤلاء الأطفال غير قادرين على كتابة الكلمات غير المألوفة أو الكلمات غير الحقيقية بصورة صحيحة، بينما نجدهم يتمكنون من كتابة الكلمات المألوفة ويمكن تفسير الصعوبة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الكتابة الفونيمي للكلمات غير مألوفة والكلمات غير حقيقية إلى أن مثل هذا النوع من الكلمات يتطلب تجهيزا صوتيا وفونيميا أكبر من كلمات المألوفة والشائعة، وهي الكلمات التي تبد لمألوفيتها وشيوعتها سرعة ودقة معجمية في ترميز وتشفير مكوناتها الصوتية داخل المعجم العقلي لدى الطفل وذلك لسيق المعرفة بهذه الكلمات وإعادة تشفير البصري في هذه

الحالة على وجود عطب عصبي في المخ، الإشارة إلى القول بأن هناك بعض أنواع إصابات المخ التي يمكن أن تعوق قدرة بعض الأطفال من كتابة الكلمات بصورة صحيحة.

4-3 عسر الكاتبة الأرتوجرافيا (الديسجرافيا الكتابية DY SGRAPHIC OCTHOGRAPHT)

المصابون بهذا النوع من الصعوبات أو اضظربات الكتابة ترجع مشاكلهم إلى اضطرابات الادراك البصري متفاعلا القصور الصوتي الفونيمي، فتجدهم يستطيعون كتابة الكلمات غير حقيقية التي يسهل نطقها، بينما يعانون نمن صعوبة في كتابة الكلمات غير المنظمة في التهجئة وهو ما يرد إلى صعوبة لدى هؤلاء الأطفال في نطق بعض الكلمات، وهي بطبع الكلمات التي يخطئون في كتابتها ولعل تفسير كثرة أخطاء الكتبة في الكلمات الغير منظمة إنما يرجع كما أسلفنا إلى عيوب تخص الادراك البصري، كماإلى أن المؤلف يذهب إلى تحديد هذا القصور في التمييز الادراك البصري، كما أن ذلك من الممكن أن يرجع إلى طبيعة الكلمات غير المنظمة في التهجئة، حيث تشم الكلمات غير المنظمة في التهجئة بصعوبة تشفيرها صوتيا بدقة، وذلك لأن مثل هذه اللكمات إما تختفي فيها بعض الفونيمات صوتيا، أو تتبدل، أو تتوالف وتندمج مع ما يسبقها أو يلحقها من فونيمات مجاورة فتكون النتيجة لهذا التوليف أو الدمج مع الفونيمات المجاورة خروج صوت جديد قد يتشابه صوتيا مع حر واحد الأمر الذي يؤدي إلى إرباكه في التشفير الصوتي الفونيمي معجميا، ومن ثم فإنه لتشريفها بدقة يتم بصورة كبيرة على التشفير الكتابي أو الأورتوجرافي أو الكتابي، وكما كان الطفل الذي يعاني من اضطرابات كتابية الأورتوجرافي يعاني من قصور في التميز الادراك البصري وكما كان الذي يعاني من إضطربات الكتابة الأورتوجرافي يعاني من قصور في التمييز الادراك البصري.

(سليمانّ، ص 56).

5-أسباب عسر الكتابة: ذكر **جون سون jouon son** أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يميز ويعرف بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصاريا يعانون كذلك من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بالدقة المطلوبة أضاف **هارسون HARISSON** أن عسر الكتابة الناتجة عن تلف صحي وظيفي يرجع إلى: - مشكلات في الادراك البصري ومعرفة الأشياء والأشكال والتميز البصري.

مشكلات في ادراك العلاقات البمانية البصرية.

- إضطراب القدرة الحركية البصرية وهي قدرة معالجة الفراغات المكانية.
- اضطراب التناسق الحركي البصري أي إضطراب إعادة إنتاج ما تم نقله.
- إضطراب الذاكرة البصرية أي عدا القدرة على تذكر أشكال الحروف وبالتالي صعوبة كتابة الكلمات. **(كامل، 2005، ص 51).**

وقد أشار الدكتور فتحي مصطفى الزيان في قوله: تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة واللغة المكتوبة هي صيغة إتصالية على درجة عالية من التعقيد وهي تمثل مهارات تعليمية مهمة ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والادراكية وترتبط مهارات الكتابة والقراءة ببعضها البعض على النحو الموجب.

(الزيان، 2008، ص 46).

6-العوامل المساهمة في عسر الكتابة:

6-1 اضطرابات الضبط الحركي:

إن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة، هناك حالة تدعى بالعمى الحركي وهناك حالة أخرى تدعى الكتابة التخليجية حيث يؤدي إلى عجز في النظام العصبي المركزي إلى عدم التناسق الحركي.

(عبد الحافظ،2000، ص 111).

6-2 إضطرابات الادراك البصري:

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال و الحروف والكلمات والأعداد.....إلخ.

أشار **ستراوس** 1974 **Strauss** إلى أن الاضطرابات في الادراك البصري يؤدي إلى عدم تعلم الكتابة بالأحرف المفصلة وذلك لسب الميل لترك الفراغات غير مناسبة بين الكلمات والحروف مع عكس الحروف داخل الكلمة الواحدة مع صعوبة الكلمة ككل.

(علي، 2005، ص 65).

6-3 إستخدام اليد اليسرى:

إن إستخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح الكتابة في المراحل المبكرة.

6-4 إضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال يفشلون في تذكر أشكال وحروف والكلمات بصريا قد لا تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة ولقد ذهب جونسون وما مايكليسب 1967 إلى أن عادة التخيل والتصور يرتبط بالعجز في الكتابة (الزيان، 2005، ص 89).

ارى انه على المعلم مراعاة هذه السلوكيات في بدايتها لتدارك المشكل قبل ان تتفاقم اكثر ,و حتى يكون العلاج اسهل في البداية و كذلك لابد ان تتعاون معه الاسرة و اصحاب الاختصاص

7-تصنيفات عسر الكتابة:

تختلف تصنيفات الكتابة حسب معايير كل باحث:

أولا: النموذج المحيطي:

❖ **تصنيف J.DE AJVRTA GVERRA:**

- **عسر الكتابة الشديد:** الكتابة تكون مائلة إلى اليمين، باتجاه عادي جدا مع إعطاء طابع ... والتوتر.

- **عسر الكتابة البسيط:** الرسومات تعطي جانبا من الإهمال المتروك، نلاحظ إسترخاء عام وعدم إنتظام في حجم الحروف.

- **عسر الكتابة المندفع:** المسار سريع متعجل، مع تقدم ملحوظ من اليمين إلى اليسار، مع النقص الكلي للجزم والتنظيم يتم التظحية بالهيكل سرعة، لكن الكل يبقى مصابا والسيطرة عليه بشكل سيئ.

- **عسر الكتابة البطيء والدقيق:**على ما يبدو هذا النوع من الكتابة خالي من العيوب، نتيجة لذلك يتم تطبيق الرسومات ووضعها بشكل جيد نسبيا، من خلال دراسة المسار بشكل صحيح تعرض ترجمة هشاشة على وجه الخصوص عن طريق البطئ الشديد عند الكتابة.

- **عسر كتابة الأحرف:** الأشكال الثقيلة، تصنع، التنميق متعدد ذو نوعية سيئة يسيطر على هذا الجدول البياني:

هذا النوع على العموم متبط بأنواع أخرى من عسر الكتابة.

ثانيا:النموذج النفسي العصبي:

❖ **تصنيف ZESIGEN:**

- مشكلة تشريحية(في حالة إستخدام الأطراف العليا).
- مشكلة بصرية إدراكية- بصرية فضائية(معالجة آثار الحركة البصرية).
- مشكلة التنفيذ الحركي أو التنسيق(برمجة الحركة وتنفيذها).
- الديسبراكسيا(عدم القدرة على تعلم تحقيق مهارة حركية جديدة).
- عدم القدرة المرتبطة بقصور علاج الإحساسات أو إضطراب في التخطيط الحركي وفقا لهذا الباحث يمكن أن تنشأ صعوبات التعلم في الكتابة عن خلل محدد في كل مرحلة من المراحل وعلى وجه الخصوص معالجة الخاطئة في ردود الفعل البصرية. **(بطانية و اخرون ,98,2005,)**

8-خصائص عسر الكتابة:

- تشنج الأصابع على أداة الكتابة.
- وضعية الجسم والمعصم الغريب ووضعية الورقة.
- المحو المفرط.
- يخلط بين الأحرف العليا والمنخفضة.
- الخلط بين الأحرف المطبوعة والمخطوطة.
- أشكال الحروف غير المتناسقة ومائلة.
- أحجام وأشكال الأحرف غير المنتظمة.
- الأحرف المخطوطة غير مكتملة.
- إياءة إستخدام الخط والهامش.

- تنظيم ضعيف في الصفحة.
- سرعة غير كافية في النسخ.
- إنخفاض سرعة الكتابة.
- عدم وضوح عام.
- عدم الإنتباه حول تفاصيل الكتابة.
- الحاجة المتكررة للإشارات اللفظية وإستخدام اللفظ الفرعي.
- الإعتماد الشديد على الرؤية لمراقبة ما تفعله اليد أثناء الكتابة.
- بطيء تنفيذ التوجيهات اللفظية التي تنطوي على التسلسل والتخطي

(كامل,2003,ص53)

9-أعراض عسر الكتابة:

يشير "**جيرارد**"، 1974إلى ان الصعوبات الكتابة تظهر في صورة شكل الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات، بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة، وتمايل الأسطر المكتوبة بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة، ومن جانب آخر تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يتصفون بما يلي:

1- أوراقهم الدراسية ودفاترهم الكتابية... بالعديد من الأخطاء في الإملاء والتراكيب اللغوية وإضطرابات في استخدام علامات الترقيم (النقط والفاصل)، بالإضافة إلى تشابك الأحرف بطريقة تجعل الكلمات غير واضحة.

2- يتغلب على كتابتهم أن تكون غير واضحة وغير منظمة ولا تسير وفق لأي قاعدة كما أنها تفتقر إلى التنظيم والضبط، غلبا ما يحذفون بعض الأحرف والكلمات أو يضيفون بعض الأحرف التي ترتبط بالكلمة المقصودة.

3- تشير كتابتهم إلى صعوبات في تنفيذ عمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تمكن في تنفيذ الكتابة بسهولة والتي تشمل توليد المحتوى وإتباع النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعتها.

4-لا يعطي هؤلاء التلاميذ اي إهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون مايرد على أذهانهم سواء كانت مرتبطة بموضوع الكتابة أو غير مرتبطة به غالبا ما تكون الجمل التي يستخدموها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى أو المضمون.

5-لا يهتمون بالغالب بمراجعة وتصحيح أخطائهم التي يحددها لهم الدرسون.

6-يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الخفيفة التي يقدرها المدرسون والأقارب والآباء. **(علي، 2005، ص-ص 57-54).**

10-تقييم وتشخيص عسر الكتابة:

يستلزم تقييم وتشخيص عسر الكتابة لدى الطفل عدد من الفحوص المتكاملة تشمل الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية.

10-1التشخيص النفسي:

ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ومعرفة هل هناك تخلف عقلي أم لا.

10-2التشخيص الطبي:

يتضمن دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل وهذا التأكد ما إذا كان هناك مرض أو إعاقات حسية حركية، كذلك من المفروض فحص المخ والجهاز العصبي وهذا لأن اضطرابات الحركية غالبا ما ترجع إلى عجز في الوظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية، وهذا ما يؤثر سلبا على عمليات الكتابية.

10-3البحث الإجتماعي:

وهو دراسة الطفل و أسرته، بكل متغيراتها الإجتماعية والإقتصادية و الثقافية والمناخية وأساليب التربية وعلاقة الأباء بالأبناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته بأخواته وأقرانه، وتاريخه المحب وغيرها من المتغيرات **(الظاهرة، 2004، ص 250)**.

- وبالإضافة إلى:

- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى الطفل حيث يطلب منه أداء المهام التالية.
- كتابة الإسم باليدين اليمنى واليسرى.
- كتابة التقطعات أفقية ورأسية باليدين بشكل متولى.
- معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.
- معرفة القدرة على التمييز بين الإتجاهين الأيمن والأيسر.
- دراسة التاريخ التطوري للطفل لمعرفة اليد المفضلة. **(ماجدة، 2013، ص 127)**.

10-4تقييم أخطاء الكتابة:

- التعرف على مهارات كتابة عند الكفل.
- تحديد اليد المفضلة عند الطفل وتمييز اليمين على اليسار.
- وضع الجسم بالنسبة لورقة الكتابة.
- طريقة إمساك القلم.

– تقسيم الخطوط في الكتابة: عمودية–فوق–تحت–أفقية–يمين–يسار.

– الفراغات بين الأحرف، شكل وحجم الحروف، استقامة ونوعية الخط.

– الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن، خفيف).

– إغلاق الأحرف الغير كاملة.

– سرعة الطفل في الكتابة: سريع جدا–بطيء جدا. **(اللبودي، 2005، ص 62).**

11–علاج صعوبات الكتابة:

لعلاج صعوبات الكتابة يمكننا اتخاذ الجوانب التالية:

الجانب الأول: في هذا الجانب يكون تحديد اليد التي يستخدمها التلميذ في الكتابة، ويمكن تحديدها من خلال ملاحظة مدى استخدامه لإحدى يديه في التقاط الأشياء أو رمي الكرة، أو عندما نتناول الطعام، حيث أن هناك توافق بين اليد والقدم، يمكن أن نطلب منه أن يقذف كرة وتكرار ذلك عدة مرات لمعرفة أي قدم يستخدم يده اليمنى في الكتابة، كما أن العين أيضا لها دور في ذلك لأن هناك ارتباط بين حركة اليد وحركة العين.

الجانب الثاني: في هذا الجانب يتم تدريب التلميذ على الحواس بالوضع الصحيح للجسم والرأس ووضع اليد بالنسبة لكراس الكتابة، وتدربه على مسك القلم والكتابة على السطر، وعدم ترك فراغات كبيرة بين الكلمات.

الجانب الثالث: التعرف على مدى الإدراك البصري المكاني عند التلميذ للتأكد من أنه يرى الأشياء بوضوح، وهذا يتم بكتابة كلمات حروفها صغيرة ونطلب من التلميذ نسخها للتعرف على الأخطاء التي يقع فيها ونصححها له **(الشريف، 2011، ص 119).**

ومعظم الّأخطاء البصرية في الكتابة تمكن في ترك فراغات غير مناسبة بين الحروف والكلمات أو في عكس الحروف.

الجانب الرابع: تحسين الذاكرة البصرية للأشكال والأحجام والحروف بتدريبه على التمييز بينهما، وتدريبه على تخيل على شكل الأحرف و والكلمات، وتعويده على التتبع البصري للحروف والكلمات حتى يستطيع كتابتها بعد ذلك في الذاكرة.

الجانب الخامس: علاج تشكيل الحروف ويمكن أن يتم ذلك بعدة طرق منها

1- أن يكتب المدرس الحرف ويسميه ويطلب من التلاميذ ترديده

2- يقوم المعلم بتوجيه الطفل في تشكيل الحروف.

3- الكتابة بالنقط ثم يطلب من الكتابة عليها وتهجئتها لحرف عند كتابته.

4- تدرريب الطفل على السرعة في الكتابة وتكرار ذلك.

الجانب السادس: تصحيح الأخطاء العكسية التي يقوم فيها التلميذ بعكس الأحرف والأرقام.

الجانب السابع: تنمية قدرات التلميذ وتشجيعه بمعززات إيجابية إجابيه ويمكن استخدام تدريبات التالية لتعليم التلميذ الكتابة الصحيحة.

1- تدريب حركة اليد على الكتابة في اتجاهات مختلفة عن طريق الرسم مثل: رسم دائرة نقطية ونطلب من المتمدرس رسمها من البداية إلى النهاية.

2- التدريب على الكتابة بأحرف كبيرة منفصلة مثل(ج، م).

3- التدريب على كتابة حرفين متصلين كبيرين مثل (جم).

4- التدريب على كتابة الأحرف المرسومة بشكل كبير.

وفي جميع الأحوال إن المهارات الأساسية للكتابة التي يجب تدريب التلميذ عليها تتركز حول بناء الفقرات –تطور المفردات–بناء جمل–تحسين سلوك الانتباه–التدريب الحركي لليد والجسم–تصويب الأخطاء. **(الشريف، 2011، ص 120).**

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكننا القول أن الكتابة في حياة الإنسان ليست عملا عاديا له بل هي ابتكار رائع حقق له كثيرا من إنسانيته، فهي من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد أن يسجل ما يود تسجيله من الواقع والحوادث ونقلها للآخرين، وعليه فإن الطفل الذي يعاني من عسر في الكتابة نجده يعاني صعوبة في التواصل والتعبير عن الأفكار لأن الكتابة تعتبر وسيلة مهمة للتعبير عن الذات.

الفصل الرابع:

الإطار التطبيقي

تمهيد

بعد التطرق للجانب النظري الذي تضمن مختلف ادبيات الموضوع الذي يعد الارضية التهيؤ للعمل الميداني الذي يعد بدوره الجزء الاكبر في أي مسعى لدراسة الظواهر دراسة علمية دقيقة وسنحاول في هذا الجانب التطرق الى اجراءات الدراسة الميدانية بداية من تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية و كيفية اختيارها و خصائصها ، كما تم التعرف على الادوات المستخدم في القياس و معالجة متغيرات الدراسة و بناء البرنامج التدريبي المقترح و الاساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة نتائج دراسة ،

الدراسة الاستطلاعية :

1-اهداف الدراسة الاستطلاعية :

تمثلت اهداف الدراسة الاستطلاعية التي تم القيام بها في مايلي

- جمع البايانات و المعلومات اولية حول موضوع الدراسة
- التعرف على العينة و تحديد مسار الدراسة الميدانية
- البحث عن الوسائل التي يمكن ان تعمق من فاعلية الدراسة
- استعاب الكفاية السيكومترية لمختلف الأدوات والاختبارات المقترحة للاستعمال في هذه الدراسة.

2-.اجراءات الدراسة الاستطلاعية :

اجرية الدراسة الاستطلاعية بابتدائية رمول لخضر قصر الشلالة ولاية تيارت في بداية شهر مارس2022

3- عينة الدراسة الاستطلاعية

تكونت عينة الاستطلاعية من30 تلميذ من السنة الخامسة ابتدائي

الجدول رقم(01): يبين مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى و متغير الجنس

		التكرار	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	10	33.33%	10
	انثى	20	66.66%	18
السنة	السنة الرابعة	0	00%	0
	السنة الخامسة	30	100%	30

يتضح لنا ان عدد افراد العينة بلغ 30 تلميذ و تلميذة من السنة الخامسة ابتدائي منهم 20 انثى بنسبة 66.66 و10ذكور بنسبة 33.33

4-ادوات الدراسة الاستطلاعية :

4-1اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن

4-1-1 دواعي استعمال اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن

ان استعمال اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن في هذه الدراسة كان بهدف التعرف على المستوى ادراك البصري حيث ان هذا الاختبار يهدف الى قياس القدرة على ادراك العلاقة المكانية حسب الاستاذ الدكتور ابراهيم مصطفى حماد قسم علم النفس بالجامعة الاسلامية بغزة

4-1-2 تعريف باختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن

يطبق إختبار رافن ما بين (5.6 -11.6) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا ، وكذلك كبار السن الذين تتراوح أعمارهم ما بين (65 -85) عاما.

ويعتبر هذا الاختبار منا الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات فهو إختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية ، ويقوم هذا الإختبار على نظرية ، العاملين لسبيرمان ، حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الإختبار أنه متشبع بالعامل العام. و من اهدافه انه يقيس القدرة على ادراك العلاقة المكانية .

المجموعة : (A) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص على إكمال نمط مستمر ، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من إتجاه واحد إلى إتجاهين في نفس الوقت.

المجموعة : (AB) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الإرتباط المكاني.

المجموعة : (B) والنجاح فيها يعتمد على قدرة فهم الشخص للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا ، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة ، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى . كما يلاحظ أن هذه المصفوفات صممت بألوان مختلفة حتى تستطيع تلك المصفوفات جذب إنتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن ، بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى . بعد إنتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة يتم إعطاء كل إجابة صحيحة درجة (1) والاجابة الخاطئة درجة (0) ، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي تحصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية ، ولحساب نسبة الذكاء هناك قائمة المعايير المئينية المرفقة مع الكراس لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام ، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص ومعرفة ما يقابل هذه الدرجة من توصيف المستوى العقلي ونسبة الذكاء (انظر الملحق رقم 1)

4-1-3 الخصائص السيكومترية اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن:

يتمتع هذا الاختبار بثبات و الصدق الجيد من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.91.0.62) ودراسات اخرى تراوحت بين ودراسات اخرى تراوحت بين ودراسات اخرى تراوحت بين(0.44-0.90) و دراسات اخرى تراوحت بين (0.55-0.82).

صدق التمييز لاختبار رافن حسب نتائج الدراسة الحالية: من خلال اجراء مقارنة طرفية بين الفئة العليا و الفئة الدنيا من افراد العينة بالاعتماد على النسبة 33.33% والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يوضح نتائج صدق التمييز

	الفئة الدنيا ن 10		الفئة العليا ن 12		اختبار(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختبار رافن	19.50	2.19	29.50	2.54	9.89	0.000

من خلال الجدول نلاحظ ان المتوسط الحسابي للفئة العليا قدر ب 19.50 اكبر من الفئة الدنيا الذي بلغ 29.50 بانحرافين معيارين متقاربين ، وبالرجوع الى اختبار ت لعينيتن مستقلتين التي قدرت ب 9.89اثبتت دلالتها عند 0.00 مما يؤكد انه يوجد فرق دال احصائيا بين الفئة العليا والدنيا وبالتالي اختبار رافن قادر على التمييز بين افراد العينة.

4-2 اختبار تقييم عسر الكتابة لصليحة بوزيد.

4-2-1 دواعي استعمال اختبار تقيم عسر الكتابة

ان استعمال اختبار تقيم عسر الكتابة جاء بهدف التحليل الدقيق لكتابات التلاميذ من اجل الوصول الى تشخيص الجيد لعسر الكتابة عند عينة الدراسة .فهذا الاختبار يسمحلنا بالتعرف على الحالة الكتابة عند عينة الدراسة مع امكانية تقيم مختلف الجوانب التي تحكم هذه الكتابة سواء كانت تتعلق بالجانب التنظيمي او الشكلي او بسرعة او بطئ الكتابة.

4-2-2 تعريف بسلم تقييم عسر الكتابة لصليحة بوزيد:

إن سلم تقييم عسر الكتابة هو عبارة عن اختبار تشخيصي لاضطراب عسر الكتابة، وهو من إعداد الباحثة **بوزيد صليحة** 1992 وهو موجه لتلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، حيث يحتوي هذا الاختبار على ثلاث نصوص تتميز بالبساطة والسهولة والوضوح و كل نص موجه إلى مستوى من المستويات الثلاثة، وهو يعتمد على مدخلين من مداخل الكتابة هما الإملاء والنقل المباشر ، كما ويتكون من جزئين رئيسين؛ الأول يتضمن إحدى عشر معيارا الأولى وهي تخص الشكل العام للنص وتنظيمه على الورقة (الجانب التنظيمي) أما المعايير المتبقية من 12 إلى 25 فهي تشكل الجزء الثاني الخاص بالتشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للنصوص (تشوه الكتابة) وقد اعتمدت الباحثة في تصميمها لبنود اختبارها على دراسات كل من بوجو (1979 ، **Peugot** و أجيريا غيرا (1979 **Ajuriagurra.J** ،) و يعتبر هذا السلم الأداة الوحيدة المعدة وفقا للخصائص البيئة الجزائرية وتجليات الكتابة العربية . وفي هذا الاختبار يعطى كل بند علامة من الثلاثة (0/1/2) وذلك حسب درجة ظهوره ، حيث تعبر العلامة (2) على ظهور هذا البند وبالتالي وجود مشكل ، أما علامة الصفر فهي لغياب المشكل . و قد أعيد تقنين بنود هذا الاختبار على تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي (السنة الرابعة والسنة الخامسة والسنة السادسة) من طرف الباحثة صدقاوي أمينة 2007 حيث قامت هذه الباحثة بإعادة تقنين بنود النص الثالث الموجه لتلاميذ السنة

الثالثة لعدم تضمن الاختبار السابق لهذا المستوى التعليمي ، و قد أحدثت الباحثة بعض التغييرات على بنود الاختبار مما استلزم منها إعادة تقنين هذا الاختبار .و قام الاستاذ سعد الحاج بإجراء بعض التغيرات التي تتناسب مع عينة عينة الدراسة هي كالتالي

- فضاء الكتابة البنود 1.2.3.4.6.7
- شكال الكتابة البنود 12.13.14.15.16.17.18.19.20.21.22.23
- سرعة و ضغط الكتابة بنود 5.8.9.10.11.24

واستعمل مستويات الإدخال الكتابي الثلاث، (الإملاء ، النقل المباشر. ذاكرة) وبالتالي يجب أن يكون هناك ثلاث نصوص يعبر كل واحد منها على مستوى إدخال محدد. فقد اكتفينا في الادخال الاملائي النص الاصلي للاختبار بعنوان(الجهاز المناعي)اما النص الخاص بالإدخال التصويري فقد استعملنا احد نصوص الكتاب المدرسي بعنوان(البطل تاكفاريناس) اما النص الخاص بالإدخال الذاكري كان المقطع الاول من النشيد الوطني

بحيث تجمع في الأخير نقطة النصوص الثلاثة وتقسم على ثلاثة لنحصل على التقييم للكتابة. (انظر الملحق3)

3-2-4 الخصائص السيكومترية لسلم تقييم عسر الكتابة:

سبق للباحثة **صليحة بوزيد** أن تأكدت من صدق اختبارها عن طريق قياس الصدق المرتبط بالمحك، وذلك بحساب معامل الصدق التلازمي ، حيث كان المحك الخارجي عبارة عن تقييمات المعلمين لكتابة هؤلاء التلاميذ ، وقد وجدت الباحثة ارتباطا قويا بين نتائج التلاميذ في المحك ونتائجهم في الاختبار ؛ أما بالنسبة لثبات الاختبار فقد قامت بحساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط بين جزئي الاختبار (الإملاء والنقل) وقد قدر

هذا الاتساق بـ0.95 . كما وقد قامت **الباحثة صدقاوي** أمينة بإعادة التأكد من الكفاية السيكومترية لهذا الاختبار وقد توصلت إلى حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها 354 تلميذ ؛ وقد وجدت أن الاختبار ثابت حيث وصلت قيمة الارتباط إلى (0.99).كما قام لباحث **سعد لحاج** بتعديله و دراسة خائصه السيكومترية على 25 تلميذ حيث وجد الاختبار ثابت .

صدق التمييزي لاختبار عسر الكتابة : مقارنة بين الفئة العليا و الفئة الدنيا في اختبار عسر الكتابة باستخدام النسبة 33.33 % والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدولرقم (03): يوضح نتائج صدق التمييز لاختبار عسر الكتابة

	الفئة العليا ن 12		الفئة الدنيا ن 10		اختبار ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختبار الكتابة	8.88	7.39	5.00	7.02	10.94	0.000

من خلال الجدول نلاحظ ان المتوسط الحسابي للفئة العليا قدر ب 8.88 اكبر من الفئة الدنيا الذي بلغ 5.00 بانحرافين معيارين متقاربين ، وبالرجوع الى اختبار ت لعينتين مستقلتين التي قدرت ب 10.94 اثبتت دلالتها عند 0.00 مما يؤكد انه يوجد فرق دال احصائيا بين الفئة العليا والدنيا وبالتالي الاختبار قادر على التمييز

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل اهم ما جاء في الدراسة الاستطلاعية بهدف التحقق من أدوات البحث المستعملة في الدراسة و كما تطرقنا الى عيّنة الدراسة الاستطلاعية واهم خصائصها و الادوات التي تم تطبيقها

ثانيا: الدراسة الاساسية

1-منهج الدراسة الاساسية

نظرا لطبيعة الموضوع دراستنا الحالية ،ارتاينا ان المنهج الاصح لها هو المنهج الوصفي الارتباطي كونه يمكننا من جمع المعلومات و تحليلها و تفسيرها و البحث في العلاقة بين متغيرات الدراسة للوصول الى نتائج يمكننا تعميمها.

2- عيّنة الدّراسة الأساسيّة:

تم اختيار عيّنة من تلاميذ السّنة الرّابعة و الخامسة ابتدائي من ابتدائيّة الرامول لخضر قصر الشلالة ولاية تيارت حيث بلغ عددها 90 تلميذ و تلميذة منهم 30 سنة رابعة و60سنة خامسة.

الجدول رقم (04): و متغيّر الجنس و المستوى

		التكرار	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	38	42.22%	38
	انثى	52	57.77%	52
المستوى	السنة الرابعة	30	33.33%	30
	السنة الخامسة	60	66.66%	60

من خلال الجدول أعلاه يتّضح لنا أنّ عدد أفراد العيّنة بلغ 90 تلميذا و تلميذة منهم 52 تلميذة بنسبة 57.%،و 38 تلميذا بنسبة 42.2%.

الجدول رقم (و 05): يوضّح الجدول فئة العسيرين و غير العسيرين				
		التكرار	النبة المئوية	المجموع
الفئة	العسيرين	46	%51.11	46
	غير العسيرين	44	%48.88	44

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا بأن عدد تلاميذ من ذوي العسر بلغ عددهم 46 أي بنسبة 51.11% و غير العسيرين بلغ عددهم 44بنسبة 48.88%

3-أدوات جمع البيانات للدّراسة الأساسيّة:

من أجل إجراء الدّراسة الميدانيّة قمنا بتطبيق اختبار المصفوفات الملونة لجون رافن واختبار عسر الكتابة لصليحة بوزيد في ما يلي سنقدم وصفا لكليهما اختبار

3-1 **المصفوفات لجون رافن.**

بعد اجراء الدراسة الاستطلاعية و تطبيق الاختبار على عينة قوامها 30تلميذ اختبار في شكله النهائي كما هو موضح في الملحق رقم(1)

يطبق إختبار رافن ما بين (5.6 -11.6) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا ، وكذلك كبار السن الذين تتراوح أعمارهم ما بين (65 -85) عاما.

ويعتبر هذا الاختبار منا الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات فهو إختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية ، ويقوم هذا الإختبار على نظرية ، العاملين لسبيرمان ، حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الإختبار أنه متشبع بالعامل العام. و من اهدافه انه يقيس القدرة على ادراك العلاقة المكانية .

المجموعة : (**A**) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص على إكمال نمط مستمر ، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من إتجاه واحد إلى إتجاهين في نفس الوقت.

المجموعة : (AB) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الإرتباط المكاني.

المجموعة : (B) والنجاح فيها يعتمد على قدرة فهم الشخص للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا ، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة ، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى . كما يلاحظ أن هذه المصفوفات صممت بألوان مختلفة حتى تستطيع تلك المصفوفات جذب إنتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن ، بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى . بعد إنتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة يتم إعطاء كل إجابة صحيحة درجة (1) والاجابة الخاطئة درجة (0) ، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي تحصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية ، ولحساب نسبة الذكاء هناك قائمة المعايير المئينية المرفقة مع الكراس لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام ، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص ومعرفة ما يقابل هذه الدرجة من توصيف المستوى العقلي ونسبة الذكاء .

3-2 اختبار عسر الكتابة لصليحة بوزيد

2-1-2التعريف بسلم تقييم عسر الكتابة:

إن سلم تقييم عسر الكتابة هو عبارة عن اختبار تشخيصي لاضطراب عسر الكتابة، وهو من إعداد الباحثة **بوزيد صليحة** 1992 وهو موجه لتلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، حيث يحتوي هذا الاختبار على ثلاث نصوص تتميز بالبساطة والسهولة والوضوح و كل نص موجه إلى مستوى من المستويات الثلاثة، وهو يعتمد على مدخلين من مداخل الكتابة هما الإملاء والنقل المباشر ، كما ويتكون من جزئين رئيسين؛ الأول يتضمن إحدى عشر معيارا الأولى وهي تخص الشكل العام للنص وتنظيمه على الورقة (الجانب التنظيمي) أما المعايير المتبقية من 12 إلى 25 فهي تشكل الجزء الثاني الخاص بالتشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للنصوص (تشوه الكتابة) وقد اعتمدت الباحثة في تصميمها لبنود اختبارها على دراسات كل من بوجو (1979 ، **Peugot** و أجيريا غيرا (1979 **Ajuriagurra.J** ،) و يعتبر هذا السلم الأداة الوحيدة المعدة وفقا للخصائص البيئة الجزائرية وتجليات الكتابة العربية . وفي هذا الاختبار يعطى كل بند علامة من الثلاثة (0/1/2) وذلك حسب درجة ظهوره ، حيث تعبر العلامة (2) على ظهور هذا البند وبالتالي وجود مشكل ، أما علامة الصفر فهي لغياب المشكل . و قد أعيد تقنين بنود هذا الاختبار على تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي (السنة الرابعة والسنة الخامسة والسنة السادسة) من طرف الباحثة صدقاوي أمينة 2007 حيث قامت هذه الباحثة بإعادة تقنين بنود النص الثالث الموجه لتلاميذ السنة الثالثة لعدم تضمن الاختبار السابق لهذا المستوى التعليمي ، و قد أحدثت الباحثة بعض التغييرات على بنود الاختبار مما استلزم منها إعادة تقنين هذا الاختبار .و قام الاستاذ سعد الحاج بإجراء بعض التغيرات التي تتناسب مع عينة الدراسة هي كالتالي

- فضاء الكتابة البنود 1.2.3.4.6.7
- شكال الكتابة البنود 12.13.14.15.16.17.18.19.20.21.22.23
- سرعة و ضغط الكتابة بنود 5.8.9.10.11.24

واستعمل مستويات الإدخال الكتابي الثلاث، (الإملاء ، النقل المباشر. ذاكرة) وبالتالي يجب أن يكون هناك ثلاث نصوص يعبر كل واحد منها على مستوى إدخال محدد.

للكتابة **(انظر الملحق رقم 3)**

4- حدود الدّراسة الأساسيّة :

تمثلت حدود دراستنا الأساسية فيما يلي:

- الموضوعيّة: الإدراك البصريّ وعلاقته بعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.دراسة ميدانيّة بابتدائية الرّامول لخضر قصر الشّلالة تيارت
- الزّمانيّة: تمثّلت الفترة الزّمنيّة لدراستنا في الموسم الجامعيّ 2023/2022.
- المكانية :اقسام الرابعة و الخامسة ابتدائي ،قصر الشلالة ،تيارت
- البشريّة: تلاميذ السّنوات الرّابعة والخامسة ابتدائي بابتدائيّة الرّامول لخضر.

5-الأساليب الإحصائيّة: مما لا شكّ أنّ كلّ بحث ميدانيّ يتطلّب أساليب إحصائيّة محدّدة وخاصّة به للوصول إلى المعالجة وتحليل البيانات بطريقة علميّة وموضوعيّة، وقد تمّت الاستعانة في هذه الدّراسة بالبرنامج الإحصائيّ spss، واستعملناه فيما يلي:

- الإحصاء الوصفيّ: تمثّل في التّكرارات والنسب المئويّة لوصف خصائص العيّنة، الانحراف المعياريّ والمتوسّط الحسابيّ والفرضيّ .

- الإحصاء الاستدلاليّ: تمثّل في اختبار T، لمجموعتين مستقلّتين و Tالمجموعة واحدة لاختبار صحّة الفرضيّة ومعامل الارتباط بيرسون في تقدير صدق الاتّساق الدّاخلي، وثبات الأداة وتحديد العلاقة بين متغيّرات الدّراسة .

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
- عرض و منا قشة نتائج الفرضية الجزئية العامة
- اهم النتائج المتوصل اليها.

تمهيد

بعد ان تم عرض الجانب النظري لهذه الدراسة و الذي تضمن عرض مشكلة الدراسة و تحديد مفهوم متغيراتها وما يتعلق بها ، ننتقل الان الى الجانب الميداني الذي يستقي فيه الباحث المعطيات و البيانات من الميدان عن الموضوع المدروس انطلاقا من اجراءات و خطوات المنهجية المعتمدة و التي تفيد في التوصل الى جملة من النتائج:

عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى

تنص الفرضية الجزئية الاولى على مستوى الادراك البصري لدى عسيري الكتابة فوق المتوسط للإجابة عن التساؤل المطروح و بعد معالجة استجابات العينة اعتمدنا على اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لتحديد دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لمتغير الادراك البصري و الذي حدد مسبقا ب18 من السقف النظري 36-0 و النتائج موضحة في الجدول التالي

الجدول رقم (06): يوضح نتائج الفرضية الأولى :

	المتوسط الحسابي	الانحراف معياري	متوسط خطا معياري	متوسط فرضي	اختبار ت للمجموعة الواحدة	مستوى الدلالة
مجموعة أ	7.63	1.94	0.28	6	5.58	0.000
اب	7.25	1.69	0.25	6	4.87	0.000
ب	6.63	1.89	0.29	6	2.22	0.05
مستوى الادراك البصري	21.25	4.23	0.63	18	5.51	0.000

التعليق على الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي للمجموعة (أ) قدر ب: (7.63)و الذي هو اكبر من المتوسط الفرضي الذي قدر ب(06) للتأكد من دلالة الفرق نرجع الى اختبار Tالذي قدر ب (5.58)و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) من ما يؤكد ان مستوى الادراك البصري لدى عسيري الكتابة فوق المتوسط و بخصوص المجموعة (أ ب)بلغ المتوسط الحسابي ب(7.25) و الذي هو اكبر من المتوسط الفرضي الذي قدر ب(06) للتأكد من دلالة الفرق نرجع الى اختبار Tالذي قدر ب (4.87) و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) من ما يؤكد ان مستوى الادراك البصري لدى عسيري الكتابة فوق المتوسط و بخصوص المجموعة (ب)بلغ المتوسط الحسابي (6.63) و الذي هو اكبر من المتوسط الفرضي الذي قدر ب(06) للتأكد من دلالة الفرق نرجع الى اختبار Tالذي قدر ب (2.22)و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)من ما يؤكد ان مستوى الادراك البصري لدى عسيري الكتابة فوق المتوسط و بلغ متوسط الحسابي لمستوى الادراك البصري من خلال المجموعات (أ)(أ.ب)(ب) (21.25) و الذي هو اكبر من المتوسط الفرضي الذي قدر ب(18) وللتأكد من دلالة الفرق نرجع الى اختبار Tالذي قدر ب (5.81)و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)مما يؤكد ان مستوى الادراك البصري لدى عسيري الكتابة فوق المتوسط

تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

بينت نتائج الفرضية الجزئية الأولى التي لم تتحقق أن مستوى ادراك البصري لدى عسيري الكتابة فوق المتوسط وهذه النتيجة لا تتوافق مع نتائج دراسات السابقة المعروضة و

التي كان فيها مستوى الادراك لدى العسيري منخفض حيث ان دراسات اكدت ان مستوى الادراك منخفض لدى عسيري الكتابة ففي دراسة **CRONDLI، ETAL ،1999** ان ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات واضحة في مهارات الادراك البصري و العلاقات المكانية و اضطراب في الأداء على المهام المصورة بصفة عامة وذلك الدراسة اجراها BRUMS،1986 أن اطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الادراك البصري و الصعوبات الانتقائي وهذا يشير الى امكانية كبيرة لوجود صعوبات في الادراك البصري لدى اطفال ذوي صعوبات التعلم

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

تنص الفرضية الجزئية الثانية الى ان توجد فروق دالة احصائية بين العسيرين وغير العسيرين في مستوى الادراك البصري بعد معالجة استجابة افراد العينة واستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتحديد الفرق بين متوسط الحسابي لمستوى ادراك للعسيري وغير العسيري والنتائج موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (07): يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

المتغير	غير العسيرين ن = 46			العسيرين ن =44			اختبار ت لعينتين مستقلتين	مستوى الدلالة
	متوسط خطا معياري	الانحراف معياري	المتوسط الحسابي	متوسط خطا معياري	الانحراف معياري	المتوسط الحسابي		
مجموعة أ	10.15	0.98	0.14	7.63	1.94	0.29	7.69	0.000
اب	10	1.52	0.22	7.25	1.69	0.25	8.09	0.000
ب	9.69	1.60	0.23	6.63	1.89	0.28	8.28	0.000
مستوى الادراك البصري	29.84	3.21	0.47	21.25	4.23	0.63	10.53	0.000

يتضح لنا من خلال الجدول اعلاه المتعلق بمستوى ادراك البصري لدى عسيري وغير عسيري ان قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة .(أ) لدى غير العسيرين بلغ (0.14)بانحراف معياري قدر (0.98) و لدى العسيرين بلغ المتوسط الحسابي (0.29)بانحراف معياري قدر ب(1.94) وللتأكد من دلالة الفرق نرجع الى اختبار Tالذي قدر ب (7.69) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) من ما يؤكد انها توجد فروق في المجموعة (أ) بين

العسيرين و غير العسيرين في مستوى الادراك البصري و بخصوص المجموعة (أ.ب) لدى غير العسيرين بلغ المتوسط الحسابي(0.22)بانحراف معياري قدر ب(1.52)و لدى العسيرين بلغ المتوسط الحسابي (0.25) بانحراف معياري (1.69) للتأكد من دلالة الفرق نرجع الى اختبار Tالذي قدر ب(8.09)و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) من ما يؤكد لنا انها توجد فروق في المجموعة (ا.ب) بين العسيرين غير العسيرين في مستوى الادراك و بخصوص المجموعة (ب) لدى غير العسيرين بلغ المتوسط الحسابي(0.23)بانحراف معياري قدر ب(1.60)و لدى العسيرين بلغ المتوسط الحسابي (0.28) بانحراف معياري (1.89) للتأكد من دلالة الفرق نرجع الى اختبار Tالذي قدر ب(8.28)و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) من ما يؤكد لنا انها توجد فروق في المجموعة (ب) بين العسيرين غير العسيرين في مستوى الادراك البصري و بخصوص المتوسط الحسابي لمستوى الادراك البصري لدى غير العسيرين من خلال المجموعات (أ.أب.ب) بلغ (0.47) باانحراف معياري قدر ب(3.21) و لدى العسيرين بلغ المتوسط الحسابي(0.63) بانحراف معياري قدر ب(3.23) للتأكد من دلالة الفرق نرجع الى اختبار Tالذي قدر(10.53)و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)من ما يؤكد انها توجد فروق في مستوى الادراك البصري لدى العسيرين و غير العسيرين

تحليل و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

بينت نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثّانية أنّها توجد فروق دالّة احصائيا بين عسيري وغير عسيري الكتابة في مستوى الادراك البصري وهذا راجع الى ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم ان ادراك البصري لديهم منخفض على اطفال عاديّن حيث أن ذوي العسر لديهم صعوبات

تمييز بين الشكل والارضية والأشياء المحيطة ، صعوبة تمييز البصري للحروف بين الأشكال المتشابهة ، صعوبة ادراك العلاقة المكانية .صعوبة ادراك الاشياء بشكلها الصحيح (منها الحروف عند تغيير مكانها أو شكلها) تأكد **دراسة فتحي و أخرون** ،2006 الى كشف عن فروق بين التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم

(قراءة و كتابة) في الذكاء اللّفظي و غير اللّفظي وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة بين الطلاب العاديّين و ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لصالح العاديّين ، كذالك دراسة **برغوث2000** تحت عنوان برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض المهارات استعدادا للقراءة والكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال،توصلت النتائج إلى ظهور فروق دالة إحصائيا بين نتائج تطبيق القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج المقترح لتنمية المهارات استعدادا للقراءة والكتابة ،وكذلك دراسة **عبد القادر2005** تحت عنوان الاضطرابات الإدراكيّة وعلاقتها بنوعيّة صعوبة التّعلّم لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة في مرحلة التّعليم الأساسي بليبيا وتوصّلت إلى وجود فروق لصالح المجموعة الدّالة بصعوبات التّعلّم .

عرض ومناقشة الفرضيّة العامّة :

تنصّ الفرضيّة العامّة على أنّه توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّا بين مستوى الإدراك البصري وعسر الكتابة وفي هذه الحالة وللتّحقق من صحّة الفرضيّة المقترحة قمنا بحساب المعامل ارتباط بيرسون للدّلالة عن العلاقة بين متغيّرات الدّراسة جاءت النّتائج كما هو موضّح في الجدول :

الجدول رقم (08): يوضح نتائج فرضية العامة

المتغيّر	الادراك البصريّ	مستوى الدّلالة
عسر الكتابة	-0.77	0.000

يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت ب 0.77- و هي علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة عند0.01 مما يعكس لنا انها توجد علاقة عكسيّة قويّة بين الإدراك البصريّ و عسر الكتابة أي كلّما زاد الإدراك قلّ العسر والعكس صحيح .

تفسير ومناقشة نتائج الفرضيّة العامّة :

بينت نتائج الفرضية العامة أنّها توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الإدراك البصري وعسر الكتابة لدى التّلاميذ من خلال الجدول الذي تمّت فيه الدراسة تم التأكد من صحّة الفرضيّة بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الإدراك البصري وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة . وتتفق مع دراسة **كيرك وكلفنت عام 1974** ،وقد دلت نتائجها على وجود علاقة وثيقة بين الصّعوبات النّمائية (اضطراب الإدراك البصري) وصعوبات تعلم الأكاديمية (عسر تعلم الكتابة) ممّا يدلّ ذلك على أن اضطراب الإدراك البصري و علاقته بعسر الكتابة هي علاقة سبب و نتيجة ،كما تتوافق هذه الدّراسة مع دراسة **بيرنس ووستون 2000** حيث توصّل إلى أنّ هناك ارتباط دالّ بين مستوى كفاءة عملية تجهيز الإدراك البصري وصعوبات التعلم .كما وجد العديد من الباحثين علاقة ارتباطية و سببية دالة بين كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته و مكوناته ،و أن أي انحرافات نمائية في هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم **فتحي زيات (2002)** ،فقد وجد أنّ التّلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بصفة عامّة و ذوي صعوبات التّعلم بصفة عامّة يعانون من صعوبات في التّمييز بين الشّكل والأرضية والضعف في الإغلاق البصريّ، و ثبات الشّكل وإدراك الوضع في الفراغ وإدراك العلاقات المكانية **فتحي زيات (1999)** وكذلك **برينس وونستون (2000)** والتي توالت نتائجها إلاّ أن هناك ارتباط موجب بين التجهيز

البصري وصعوبات التعلم ،كما أجرى **برينس (1968)** دراسة توصّلت الى أنّ اطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الإدراك البصري الانتقائي ،وهذا يشير حسب الدراسة الى وجود صعوبات في الإدراك البصري لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، وفي دراسة أجراها **كروندلي (1999)** بهدف الكشف عن اضطراب الإدراك البصري لدى صعوبات التعلم فقد توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات واضحة في مهارات الإدراك البصري مثل الذاكرة البصرية، و العلاقات المكانية واضطراب في الأداء على المهام المصورة بصفة عامة وعلى الرغم من اختلاف البيئة وزمن والأدوات المستعملة والدراسة الحالية إلاّ أنّ هذا يدلّ على وجود علاقة بين اضطراب الادراك البصري وعسر الكتابة .

اهم النتائج المتوصل اليها

من خلال الدراسة الحالية و في ظل التحليل الكمي و الكيفي للبيانات المتحصل عليها من تطبيق اختبار تقييم عسر الكتابة و اختبار رافن الملون تم التوصل الى النتائج التالية

1- توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية بين الادراك البصري و عسر الكتابة و هذا ما يدل على تحقيق الفرضية العامة

2-مستوى الإدراك البصريّ لدى عسيري الكتابة فوق المتوسط.

3-وتوجد فروق دالة إحصائية بين العسيرين و غير العسيرين في مستوى الإدراك البصري.

خاتمة:

خاتمة

يحتل موضوع صعوبة الإدراك البصري أهمية كبرى لدى المختصين بالدراسات النفسية عموما و المهتم بعلم النفس المعرفي خصوصا ،فهو يمثل العملية الرئيسية التي من خلالها يتم تمثيل الأشياء في العالم الخارجي وإعطائها المعاني الخاصة بها. ولقد إرتبطت صعوبة الإدراك البصري وفهم المثيرات البصرية ووظائف الإدراك البصري بشكل نظري بمجال صعوبة التعلم .

وعلى هذا الأساس إرتأينا أن نبحث ونكشف عن علاقة اضطراب الإدراك البصري بصعوبات التعلم خاصة عسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، التي تمثل مرحلة نمائية جد مهمة في حياة الفرد فهى تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية لإكتساب الكتابة بشكلها الصحيح ،وفي هذا الإطار قمنا بدراسة ميدانية لعدد من التلاميذ وكان الهدف منها الإجابة على مختلف التساؤلات حيث توصلنا إلى نتائج تؤكد وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية بين الإدراك البصري و عسر الكتابة، وهذا ما يؤكد أن متغير الإدراك البصري يؤثر بشكل واضح على تعلم الكتابة عند التلاميذ المتمدرسين و منه ينتج عنه عسر في الكتابة.

اقتصرت هذه الدراسة على تقصي عسر الكتابة بوصفه إضطراب تعلم مدرسي معقد، والوقوف على الاهتمام الذي أولاه العلماء في هذا المجال سعيا منهم إلى فهمه لتبيين أهمية الكشف المبكر، ومن هنا قمنا بهذه الدراسة للتشجيع على التكفل بهذه الفئة من التلاميذ استعدادا لتحمل فشلهم المدرسي.

المقترحات:

على ضوء النتائج المتوصل اليها و استنادا على ما سبق نقترح ما يلي:

- لا بد من عقد دورات تكوينية للمدرسين حول العمليات المعرفية لدى التلاميذ حتى يتسنى لهم التعامل معهم.
- الاهتمام بكيفية تعليمهم الكتابة في السنوات الثلاثة الاولى من التعليم الابتدائي.
- الاهتمام بكيفية تعليمهم كتابة الحروف بشكل صحيح وسليم.
- الاهتمام بهذه الفئة (عسيري الكتابة)وتشجيع ثقتهم بأنفسهم.
- التركيز على دور أولياء الأمور ومدى مساهمتهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأخطاء الكتابية .
- وضع إرشادات مناسبة لتعليم الكتابة الصحيحة في كراسات الخط .
- ضرورة الحد من اكتظاظ التلاميذ داخل الاقسام الدراسية حتى يتمكن المعلمون من التعرف على مشاكلهم الدراسية خاصة الاضطرابات النمائية والأكاديمية .
- أخذ دورات تكوينية في علم النفس والتربية الخاصة وصعوبات التعلم من أجل معرفة كيفية التعامل مع أفراد هذه الفئة .
- اقتراح مواضيع بحثية ودراسات إجرائية متعلقة بعلاقة الإدراك البصري بعسر الكتابة .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع

1. أحمد عبد اللطيف (2015) حيفية العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مركز التعليم و التفكير، الطبعو 1، الأردن.
2. أحمد عبد اللطيف أبو سعد، (2015)، حقيبة البرامج العلاجية في صعوبات التعلم، ط1، عمان، مركز ديبولو للتعليم و التفكير.
3. أحمد فرحات، محمد السعادي عوين، (2014)، نموذج تشخيصي و علاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الادماج، مجلة الدراسات و بحوث الاجتماعية الوادي.
4. أحمد محمد عبد الخالق، (2003) أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة.
5. أحمد محمد عبد الخالق، (2003)، أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
6. أسامة محمد بطانية، (2005)، صعوبات التعلم النظرية، دار النشر، الأردن.
7. أنور محمد الشرقاوي (1998)، التعلم و نظرياته و تطبيقاته ط 5، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
8. أيهم الفاهوري، (2009)، علم النفس العصبي و صعوبات التعلم.

9. بشير معمري (2005)، صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلميذات و تلميذ الطور الأول و الثاني من التعليم الإبتدائي، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، الجزائر، ص40.

10. حست راضي عبد الرحمان، خالد مصطفى زايد، (1999)، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، عمان، الأردن، دار الكندي للنشر و التوزيع.

11. حنان ممدوح الصاري (2019)، الدلالات التميزية لإختبار المعالجة البصرية النكانية .....في تشخيص صعوبات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، محلة كلية التربية– جامعة المنصورة– العدد حنان ممدوح رسالة ماجستر.

12. راضي حسن الوقفي، (1998)، للإختبارات الإدراكات، عمان، الأردن، منشورات كلية الأميرة ثروت.

13. رافع النصير الزغلول، و عماد عبد الرحمان الزغلول (2003)، علم النفس المعرفي، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر و التوزيع.

14. سامي محمد ملحم، (2002)، صعوبات التعلم، عمان، الأردن، دار الميسرة للطباعة و النشر و التوزيع.

15. سمير رجب حافظ فرج و آخرون صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لأطفال المرحلة الإبتدائية ، محلة الكلية الإلكترونية –جامعة عين الشمس– مصر.

16. السيد عبد الحميد سليمان السيد،(2008)صعوبات التعلم النمائية ،ط1،عالم الكتب القاهرة

17. شاكر عبد الحميد سليمان، (2005)، عصر الصورة، مجلة علم المعرفة، الكويت، مج (2)، ع(5)، 33-352.

18. الشريف عبد الفتاح، (2011)، التربية خاصة و برامجها العلاجية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

19. شريف غنية (2022)،تقييم الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر الكتابة منشورة، بليدة، الجزائر.

20. الظاهر، أحمد قحطان، (2004)، صعوبات التعلم ، ط01، دار وائل للنشر، عمان.

21. عبد الحفيظ محمد سلامة، (200)، أساليب تعليم القراء و الكتابة للمبتدئين، ط01، دار الحرفي للنشر و التوزيع.

22. عبد الرحمان محمد العيسوس، (2002) تربية أطفالنا في الروضة، مقال في مجلة الجندي المسلم، بتاريخ (2002/05/01)، عدد 98.

23. عبد المنعم الحنفي، (1994) موسوعة علم النفس و الطب، ط4 القاهرة، مكتبة مدبولي.

24. عدنان يوسف العتوم (2004) علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق عمان، الأردن، دار المسير للنشر و التوزيع.

25. علي التهامي علي ريان (2013)، فعالية برنامج التدخل المبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي و الإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة و الكتابة، رسالة ماجيستر منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، قسم التربية الخاصة.

26. غالب محمد الرشيد ، (1994)، موسوعة علم النفس و الطب، ط4، القاهرة، مكتبة مدبولي.

27. غالب محمد الرشيد، (2009)، الإدراك و الإدراك الحسي الفائق، أريد، الأردن، مؤسسة حماة للدراسات الجامعية و النشر و التوزيع.

28. فتحي الزيات، (2008)، بطارية مقاييس الشخصية لصعوبة التعلم النمائية و الأكاديمية و صعوبات اللوك الإجتماعي و الإنفعالي، مصر، دار النشر للجامعات.

29. فتحي مصطفى الزيات، (1998)، الأسس البيداغوجية و النفسية للمنشط العرفي، الذاكرة، الإبتكار، القاهرة، دار النشر للجامعات.

30. فتحي مصطفى الزيات، (2002)، المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم، القاهرة، دار النشر للجامعات.

31. فؤاد عبد اللطيف أو حطب، عبد الحليم محمود السيد، (2001)، علم النفس فهم السلوك الإنساني و تنميته، القاهرة، دار النشر للجامعات.

32. قاسم جمال مثقال، (2015) أساسيات صعوبات التعلم، ط1، دار الصفاء للنشر و التوزيع، الأردن.

33. كامل محمد علي، (2005) صعوبات التعلم الأكاديمية بين القيم و المواجهة، القاهرة، الإسكندرية.

34. اللبودي، منى إبراهيم، (2005)، صعوبات القراءة و القراءة و تشخيصها و استراتجيات علاجها ط01، مكتبة زهرة الشرق، القاهرة.

35. ماجدة، السيدة عبيد، (2013)، صعوبات التعلم و كيفية التعامل معها. ط2، دار الصفاء للنشر و التوزيع، الأردن.

36. محمد إسماعيل ريان، (2006) الإتزان الإنفعالي و علاقته بكل من السرعة الإدراكية و التفكير الإبتكارية لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، مصر.

37. محمد صبحي عبد السلام، (2009)، صعوبات التعلم و التأخر الدراسي لدى الأطفال، الجزائر ، دار المواهب .

38. محمود إسماعيل ريان (2006)الإتزان الإنفعالي و علاقته بكل من السرعة الإدراكية و التفكير الإبتكارية لدى طلبة الحادي عشر محافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، مصر.

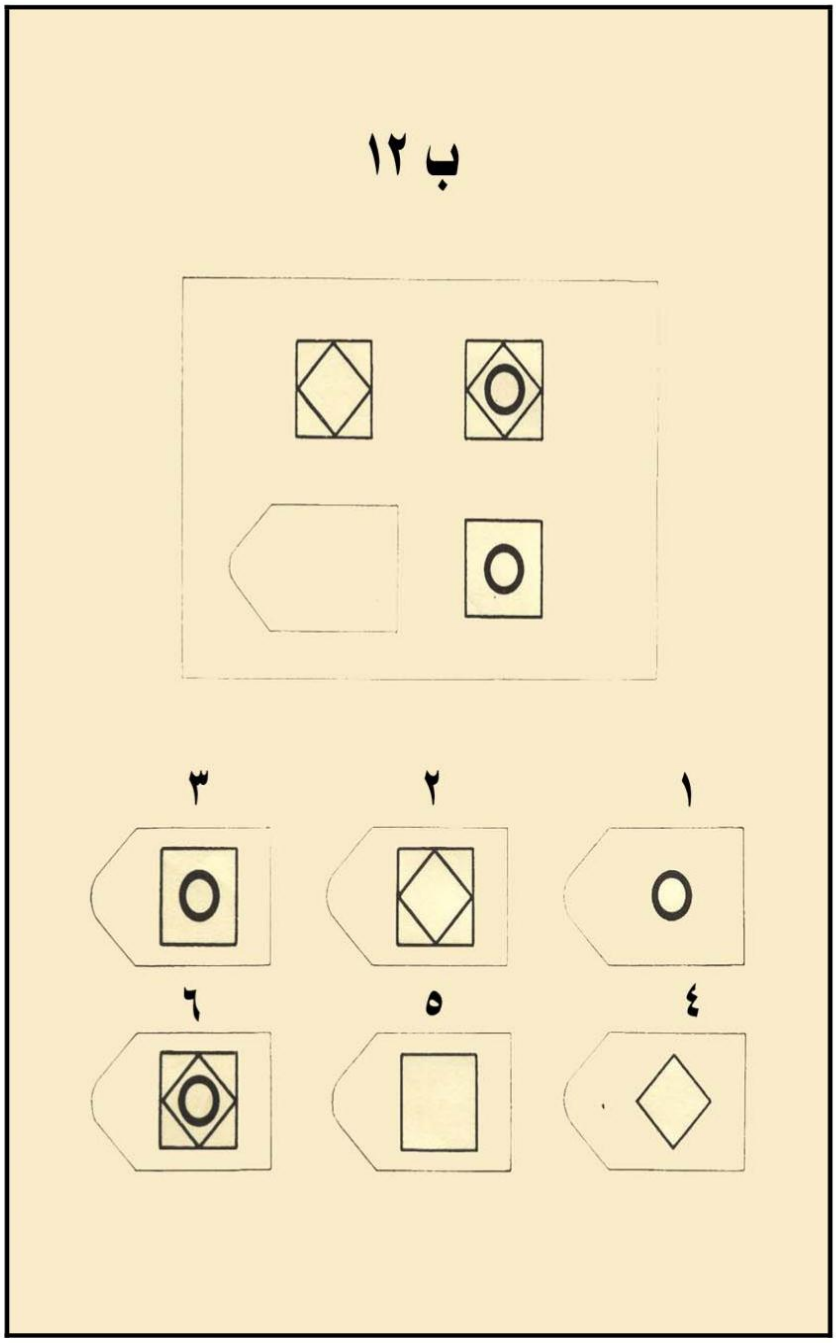
39. مصطفى فتحي زيان (2002) المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم، قضايا تعريف تشخيص و علاج، الطبعة 1، مصر

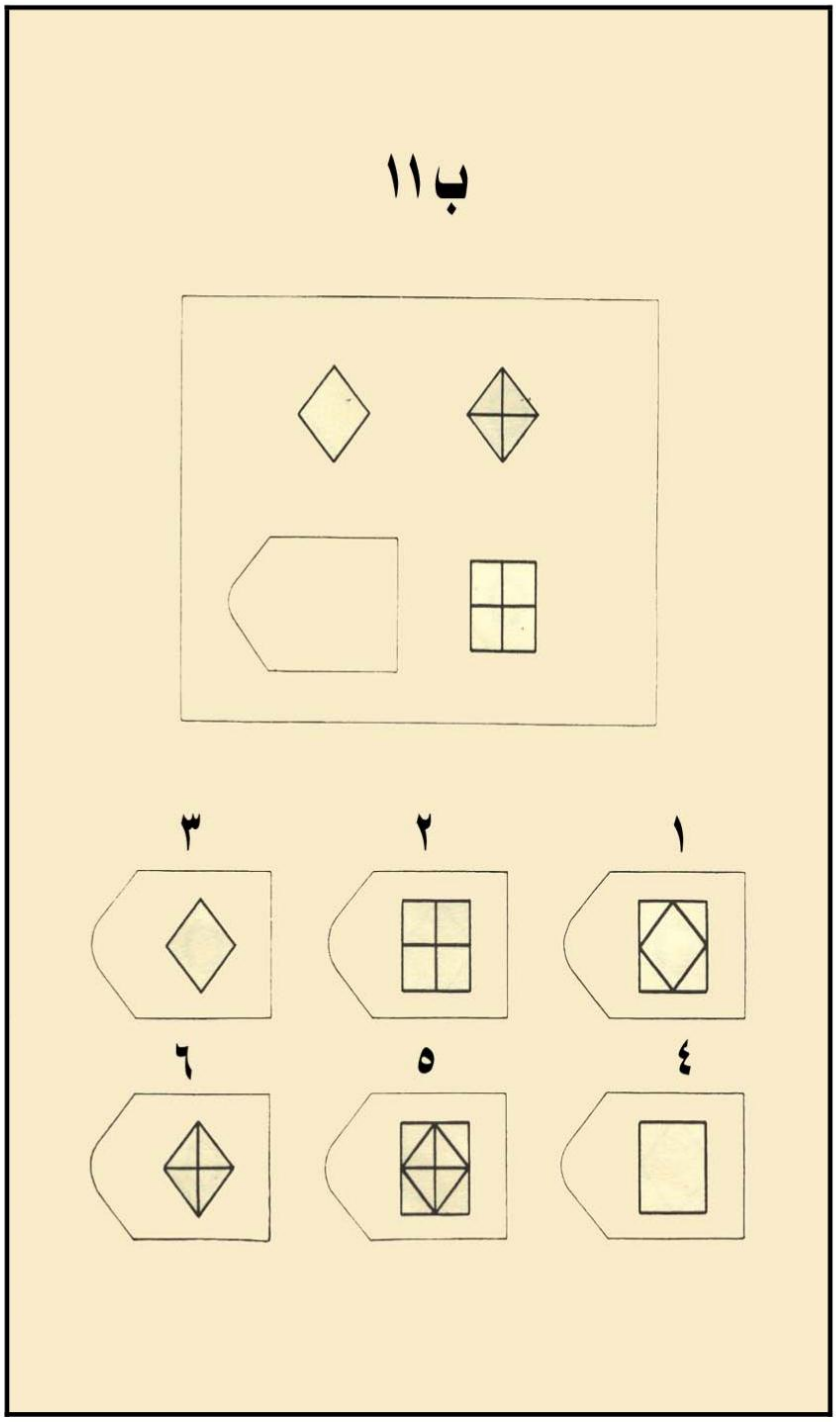
40. ملحم سامي محمد، (2002)، صعوبات التعلم، ط01، الأردن، دار الميسرة للنشر و التوزيع.

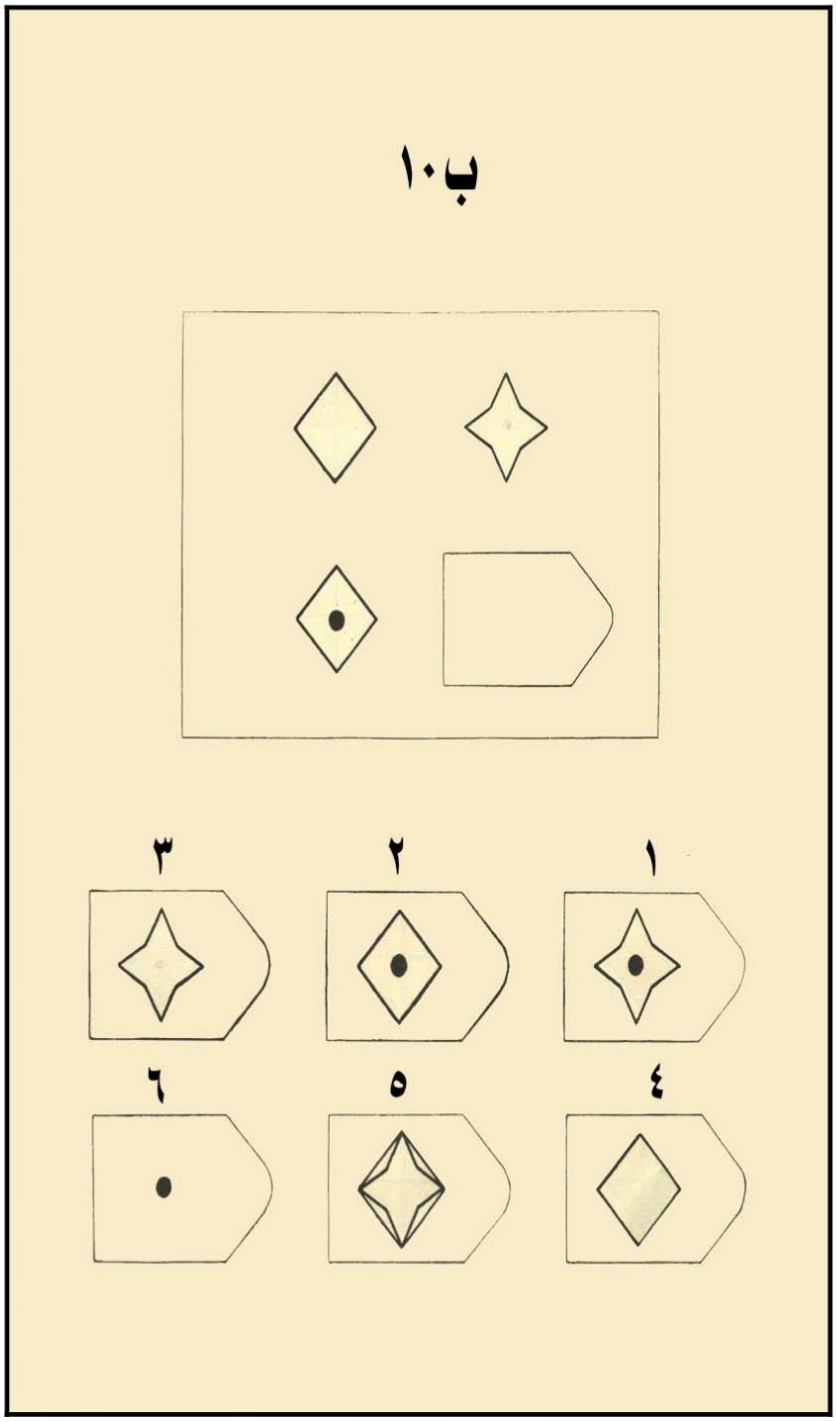
41. هدى عبد الله مشاوي، (2004) أطفالنا و صعوبات الإدراك البصري، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الرياض.

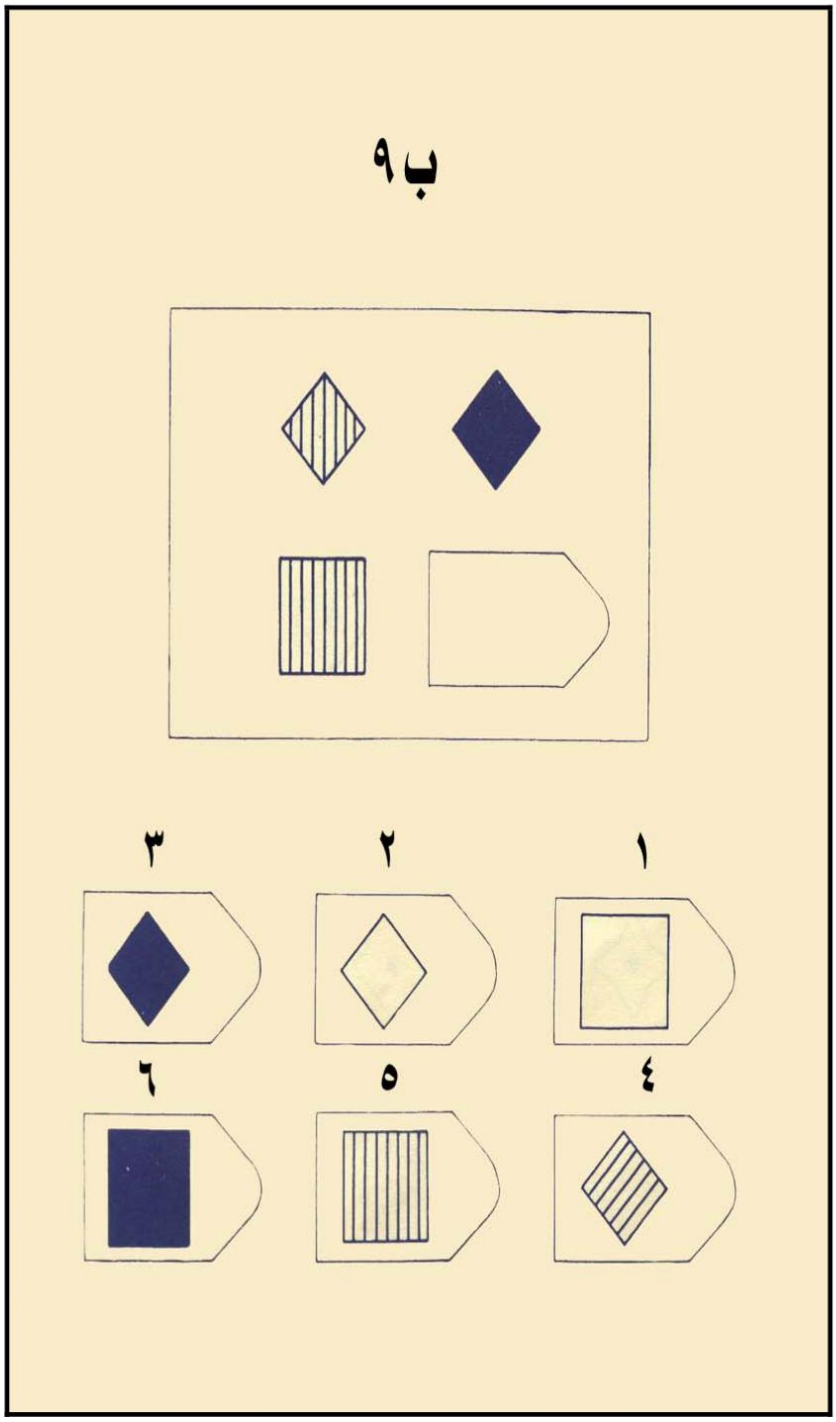
42. هني، خير الدين، (1999)، تقنيات التدريب، ط1، الجزائر.

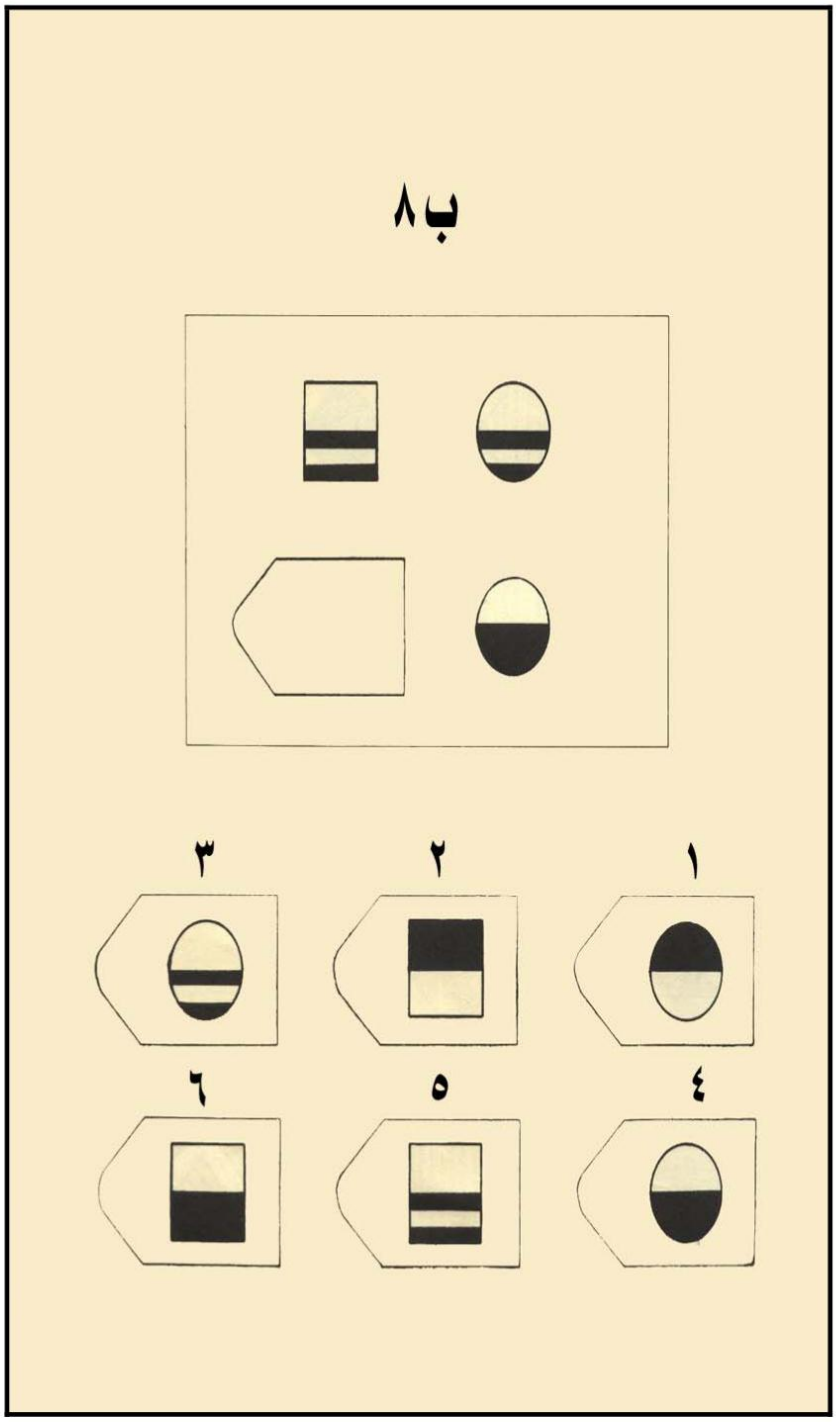
43. هويدة حذفي رضوان (1991)، برنامج لعلاج صعوبات التعلم القراءة و الكتابة و رياضيات لدى تلاميذ التعليم الأساسي، أطروحة دكتوراه.


ب ١٢
١
٢
٣
٤
٥
٦

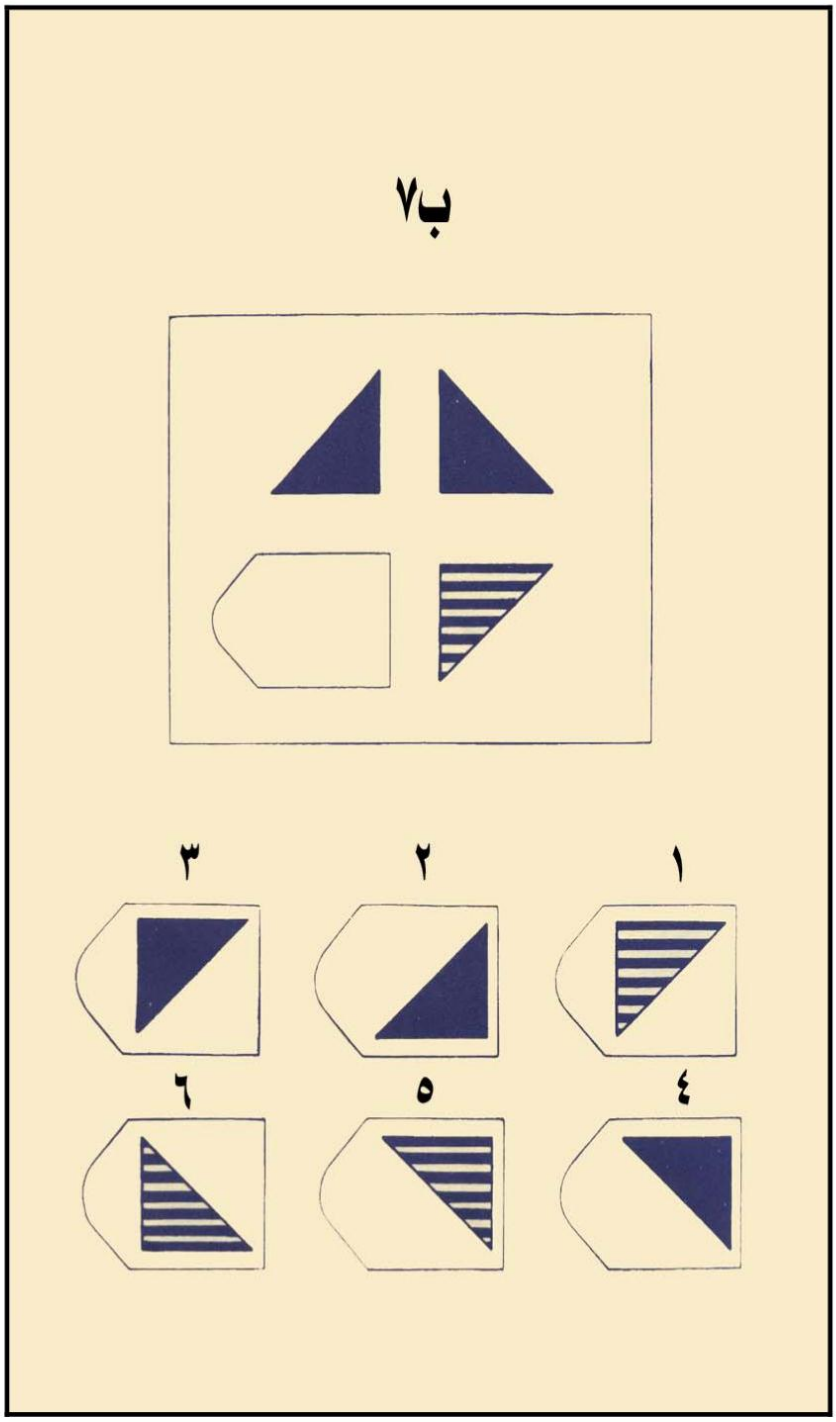

ب ١١
١
٢
٣
٤
٥
٦


ب١٠
١
٢
٣
٤
٥
٦

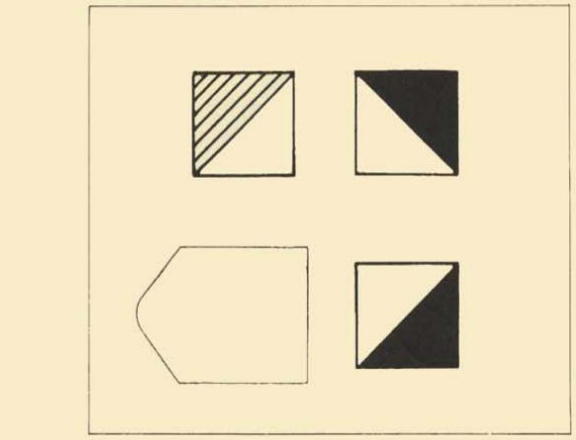

ب ٩
٣
٢
١
٦
٥
٤

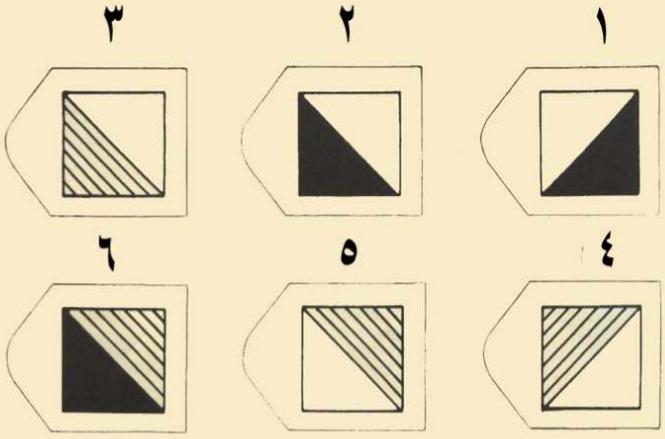


Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 37 -

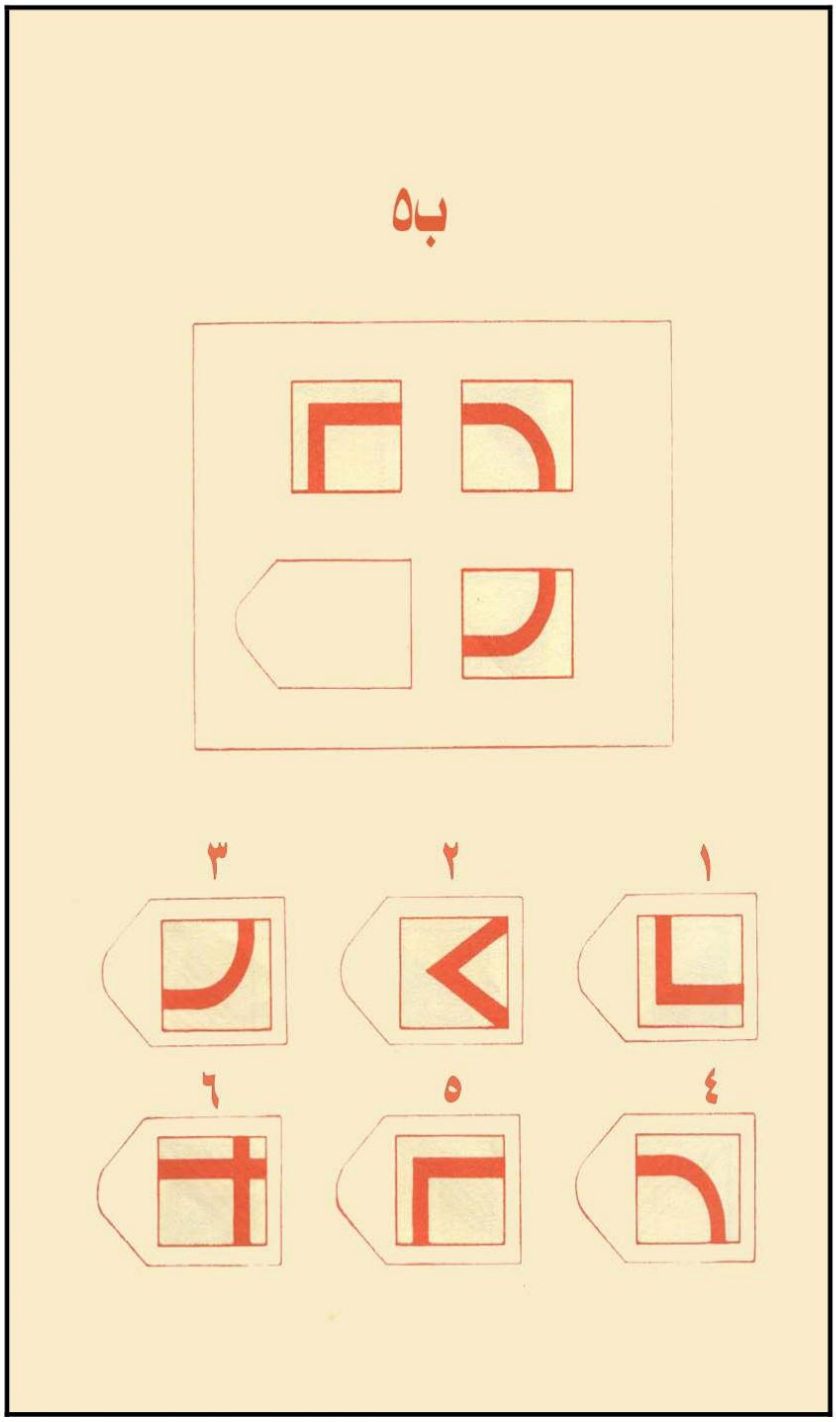

ب٧
١
٢
٣
٤
٥
٦

ب٦

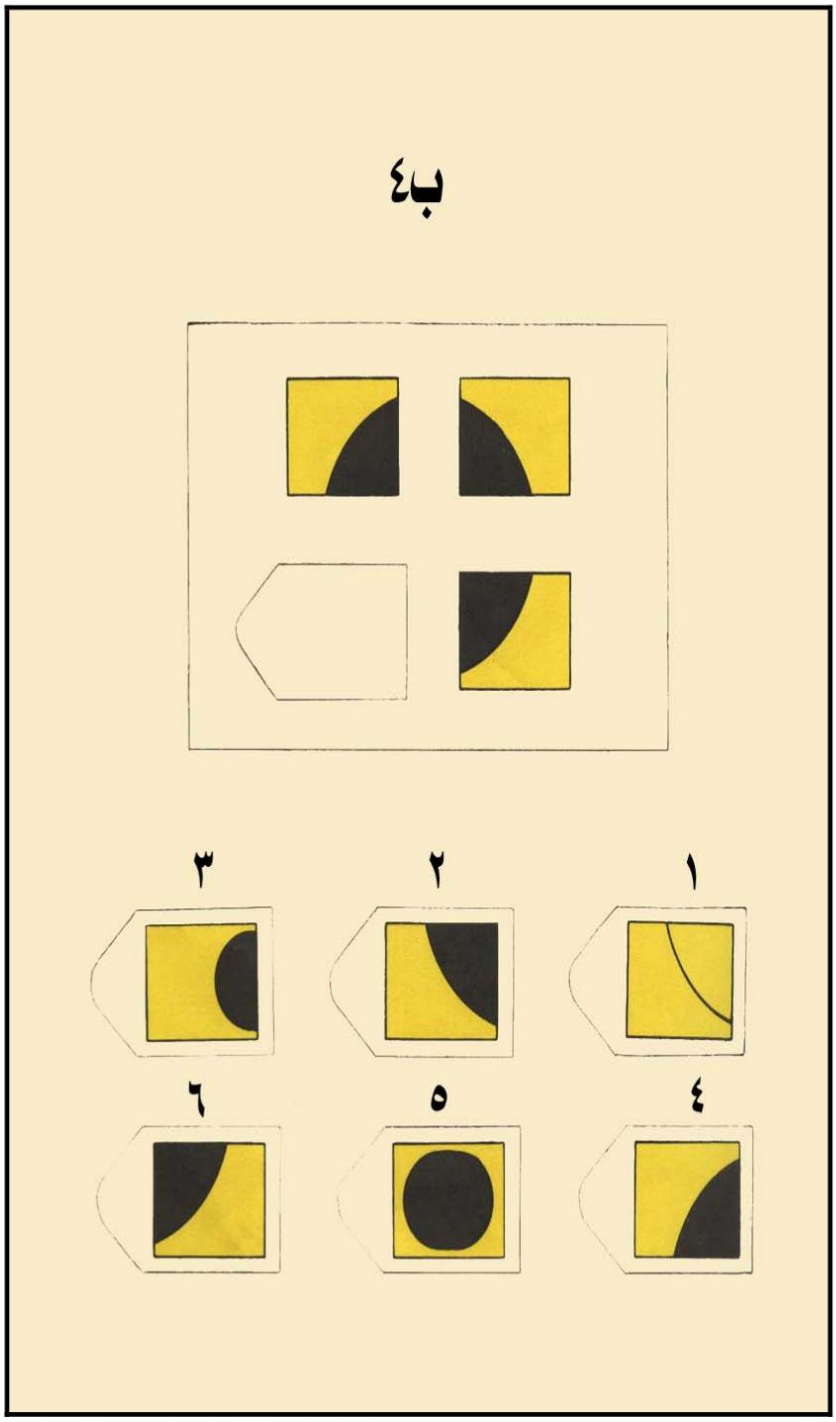




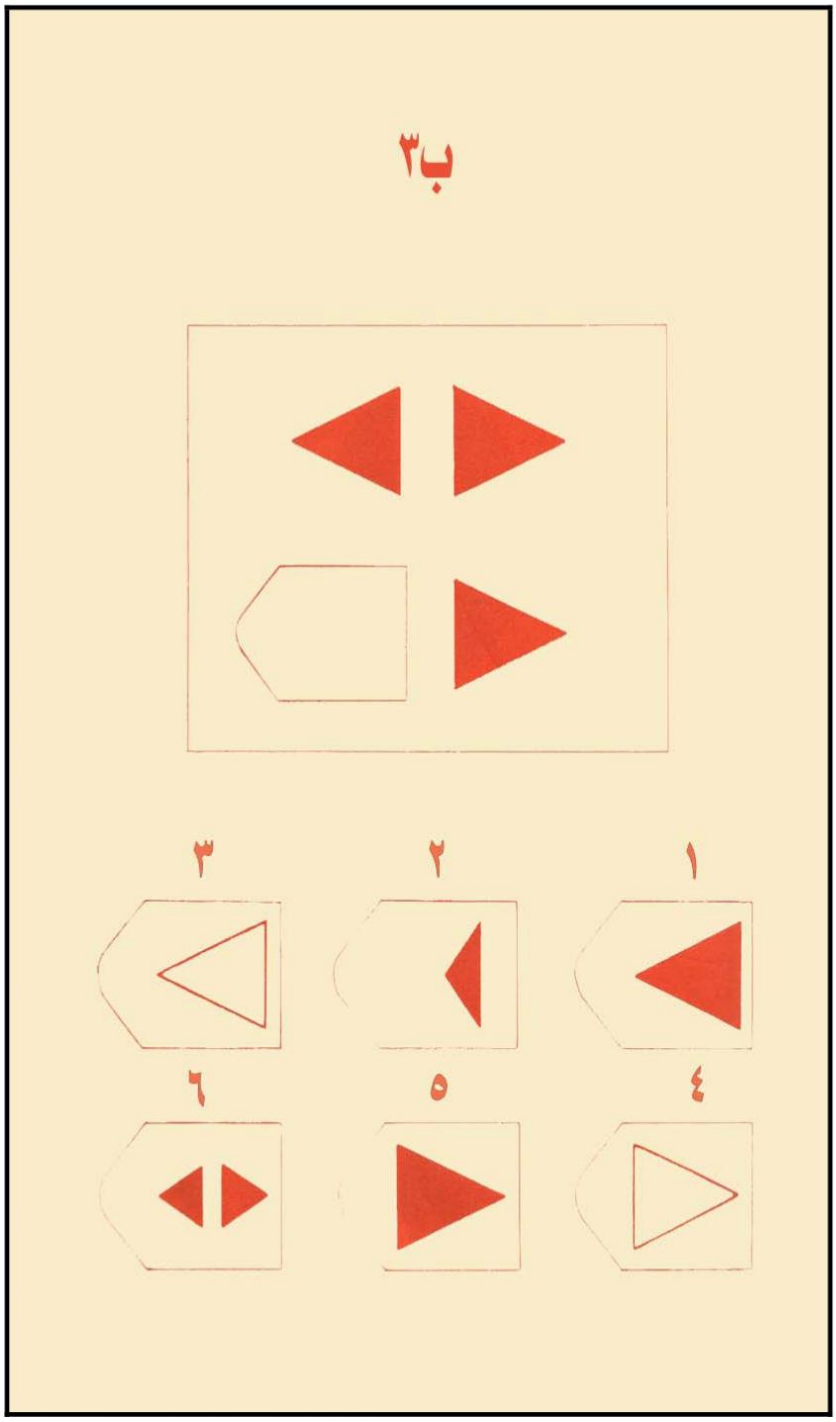
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 35 -



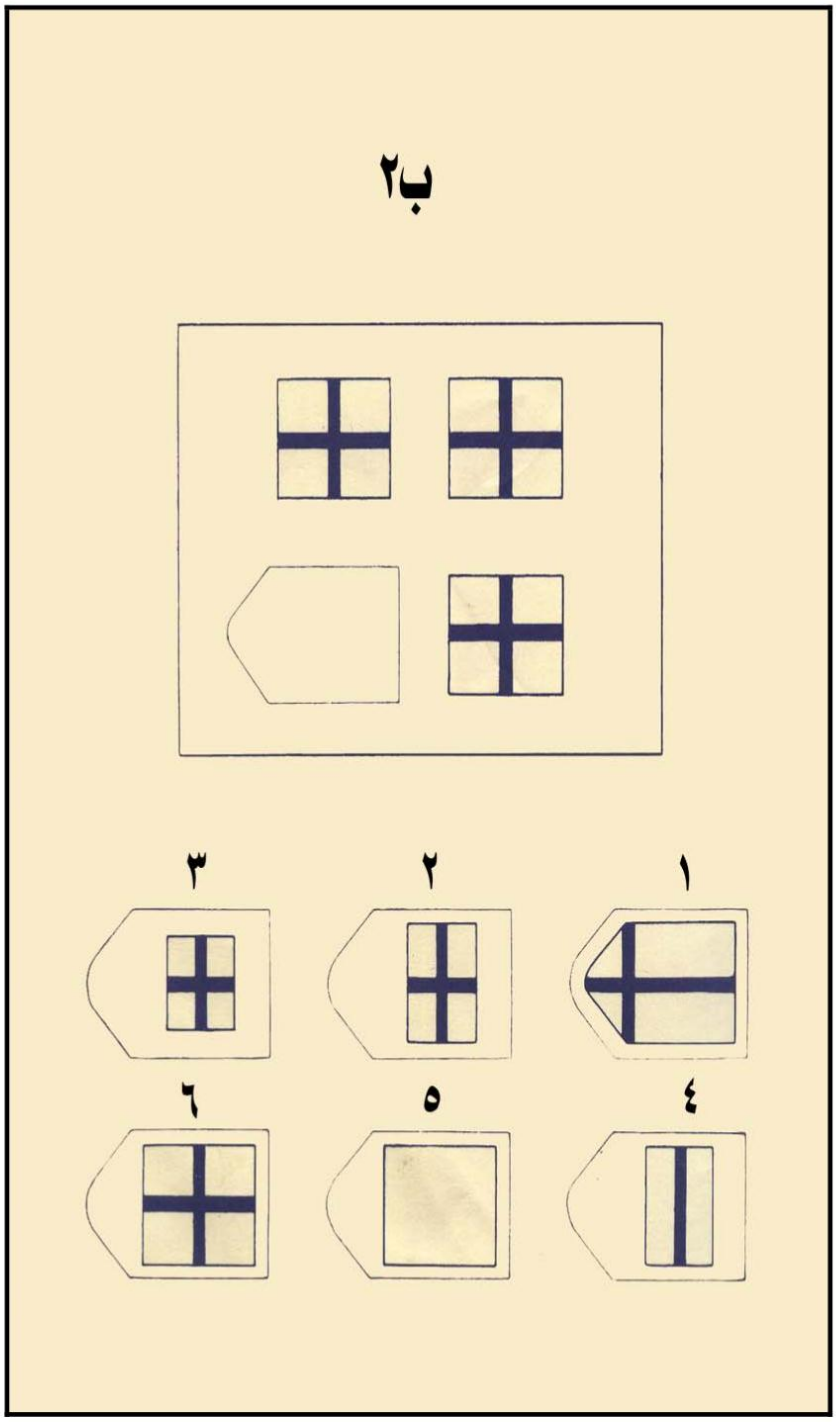
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 34 -



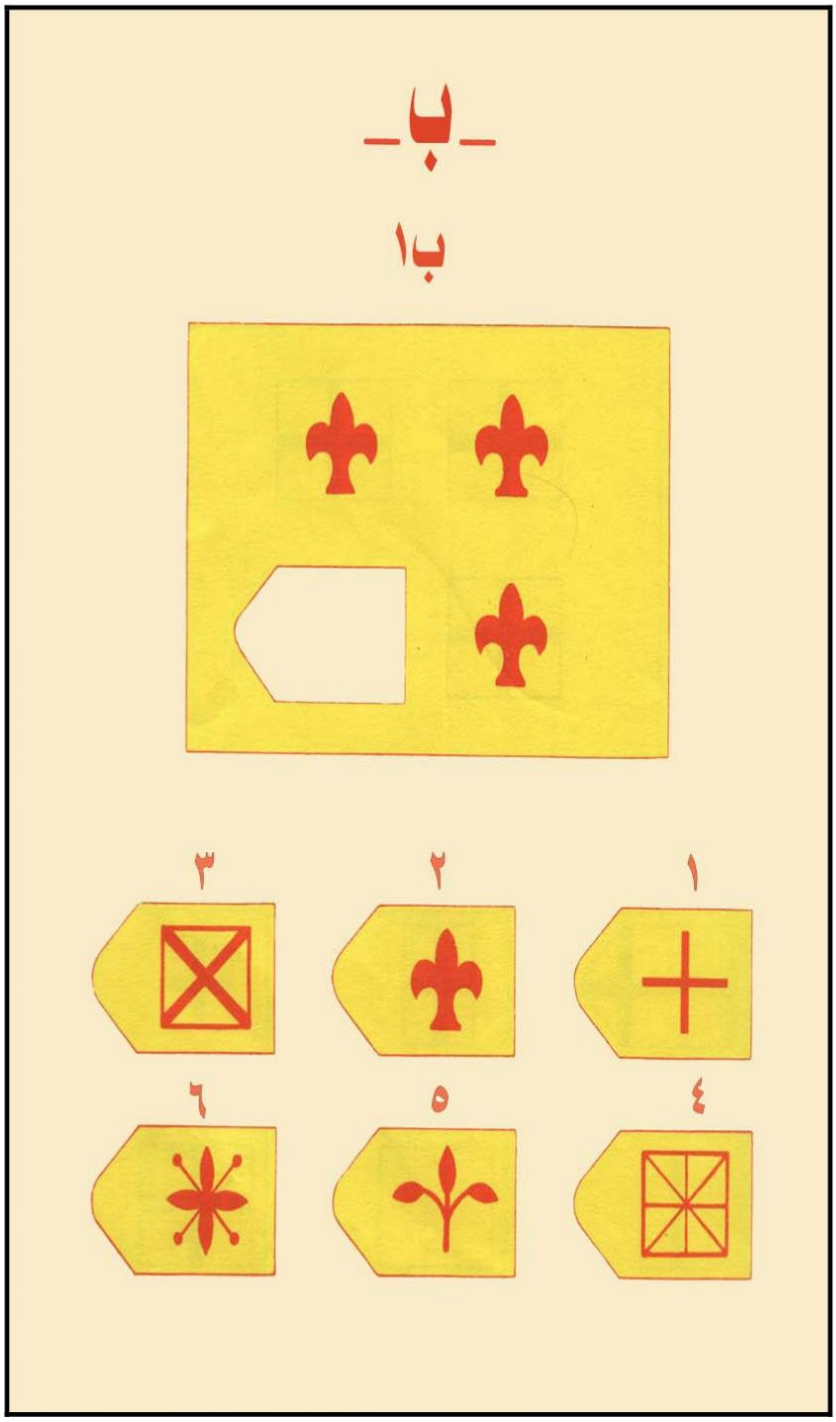
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 33 -



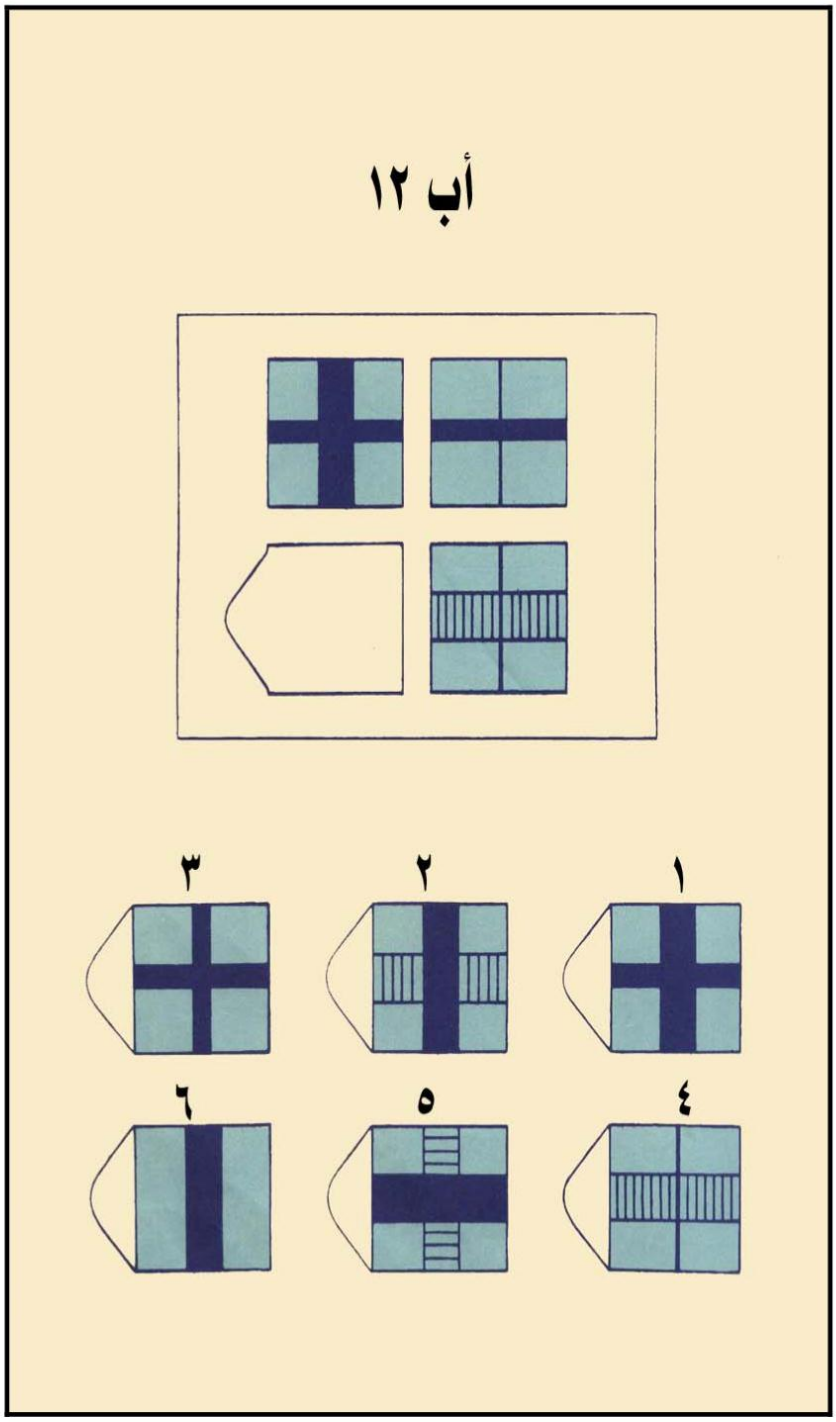
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 32 -

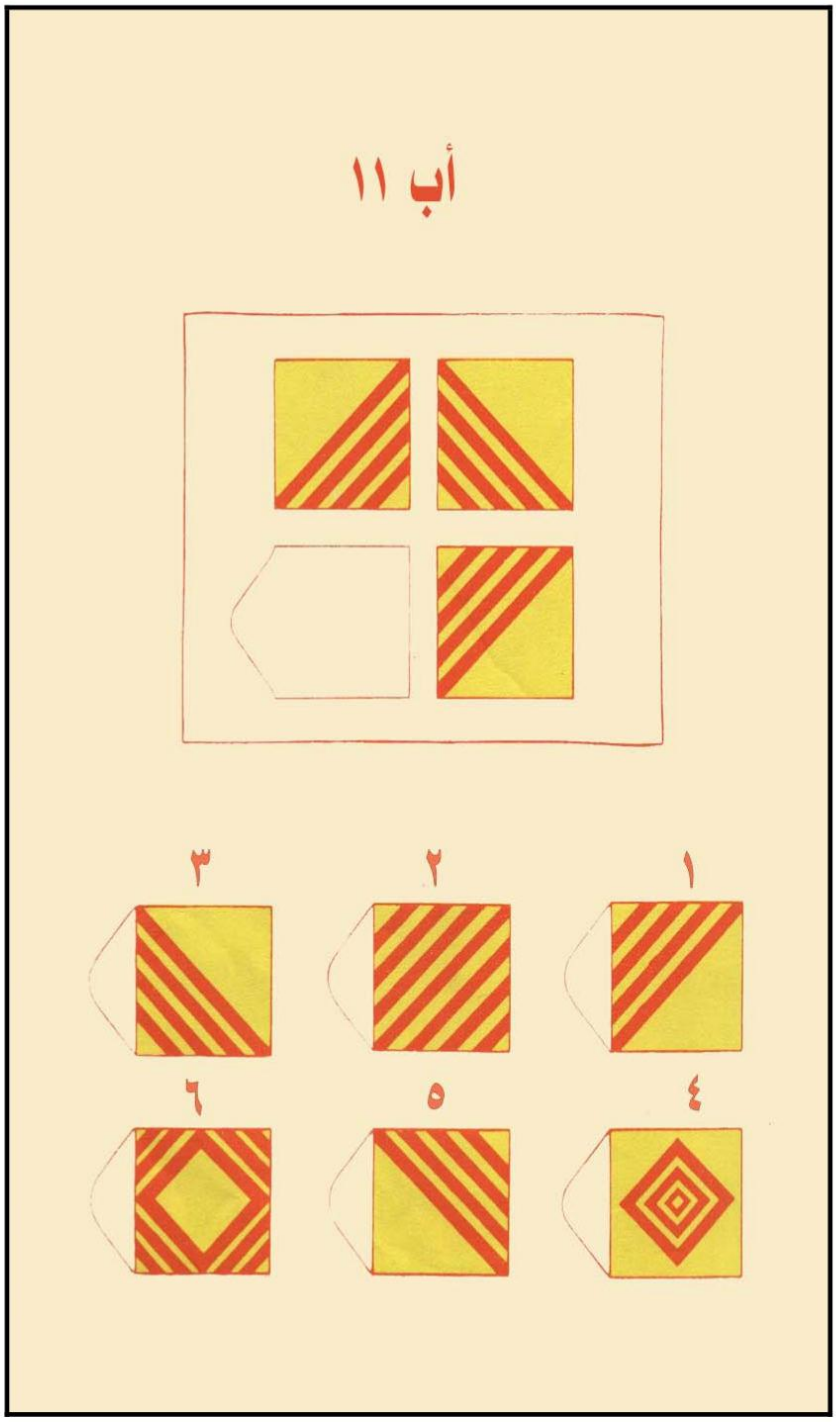


Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 31 -

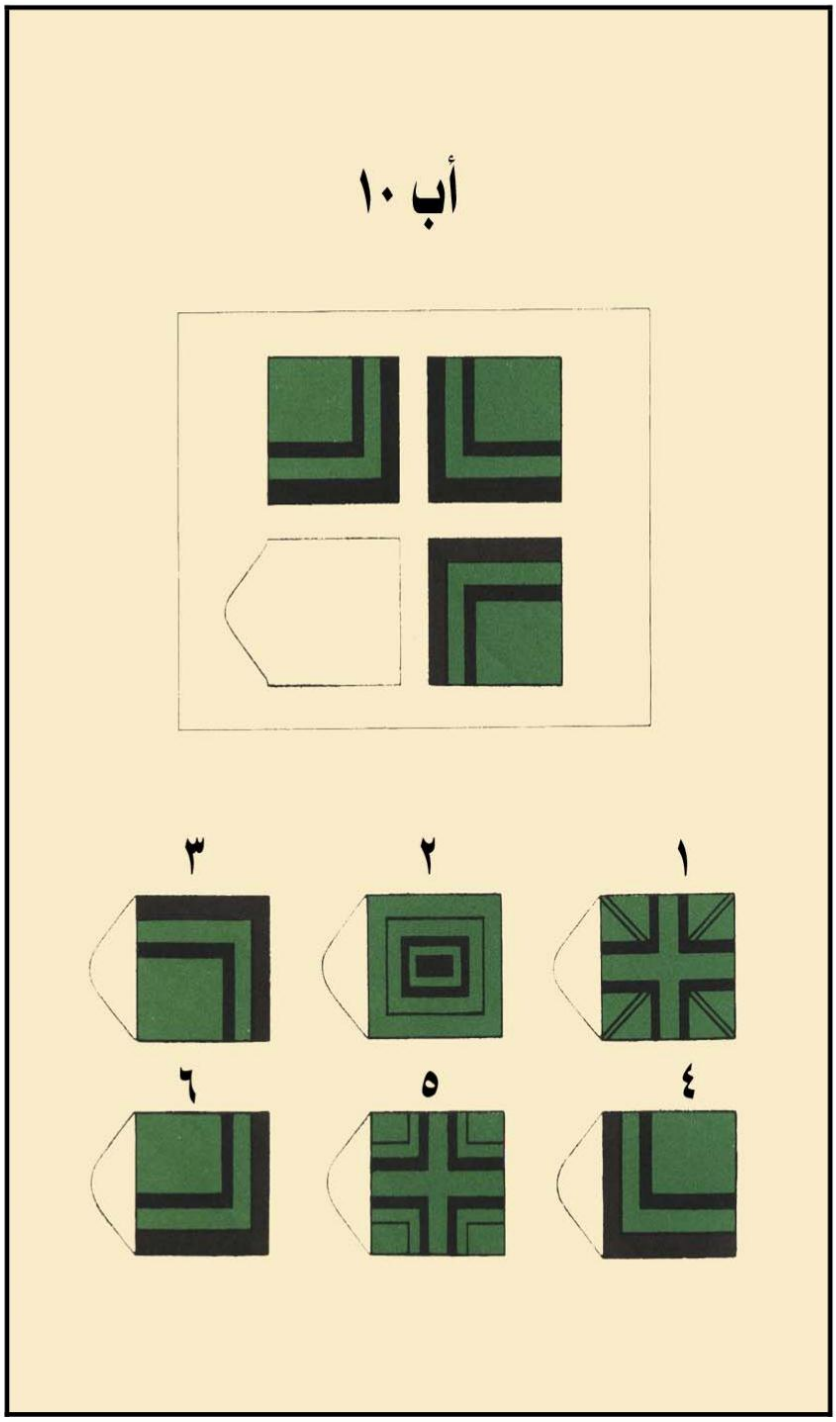


Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 30 -

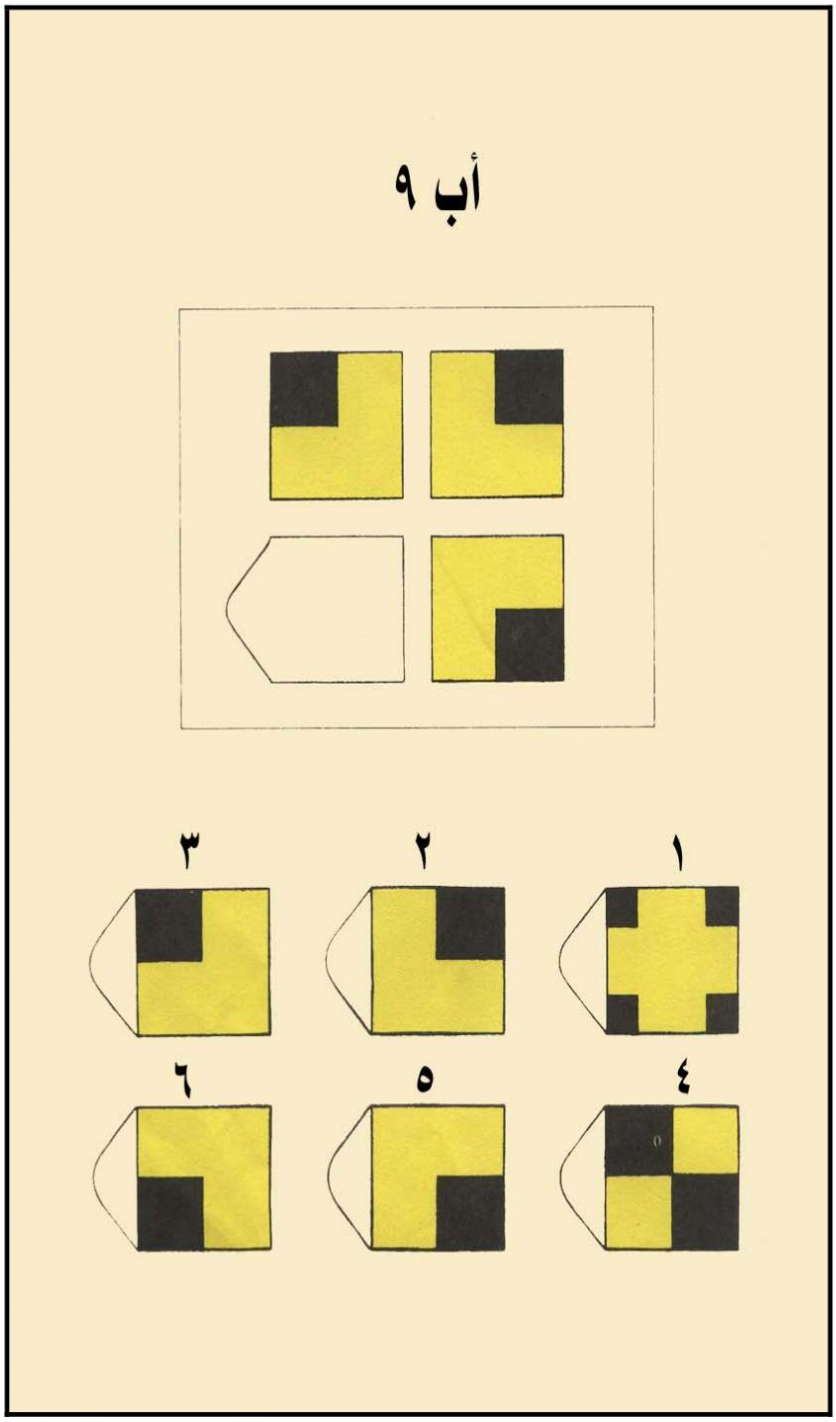

أب ١٢
١
٢
٣
٤
٥
٦



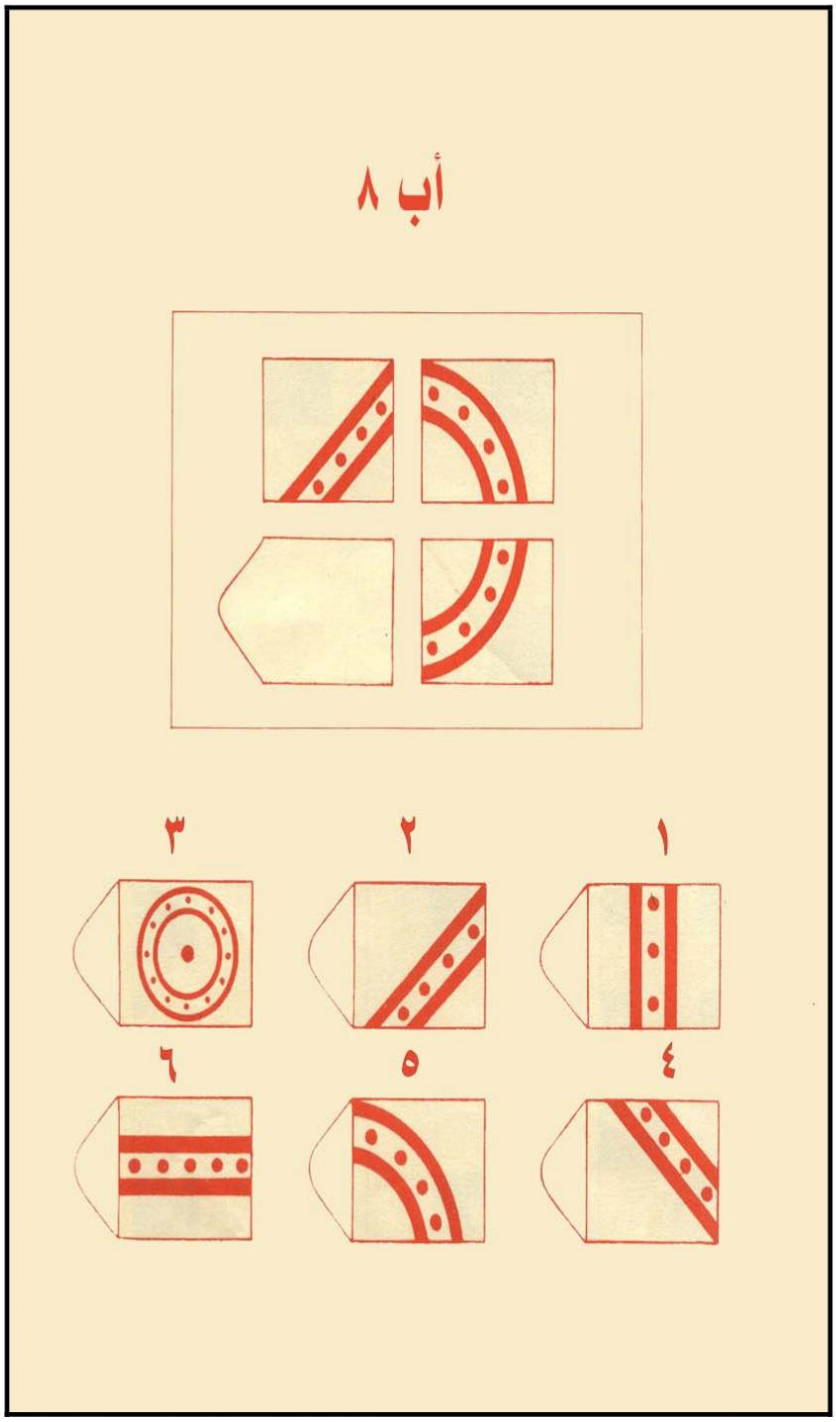
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 28 -



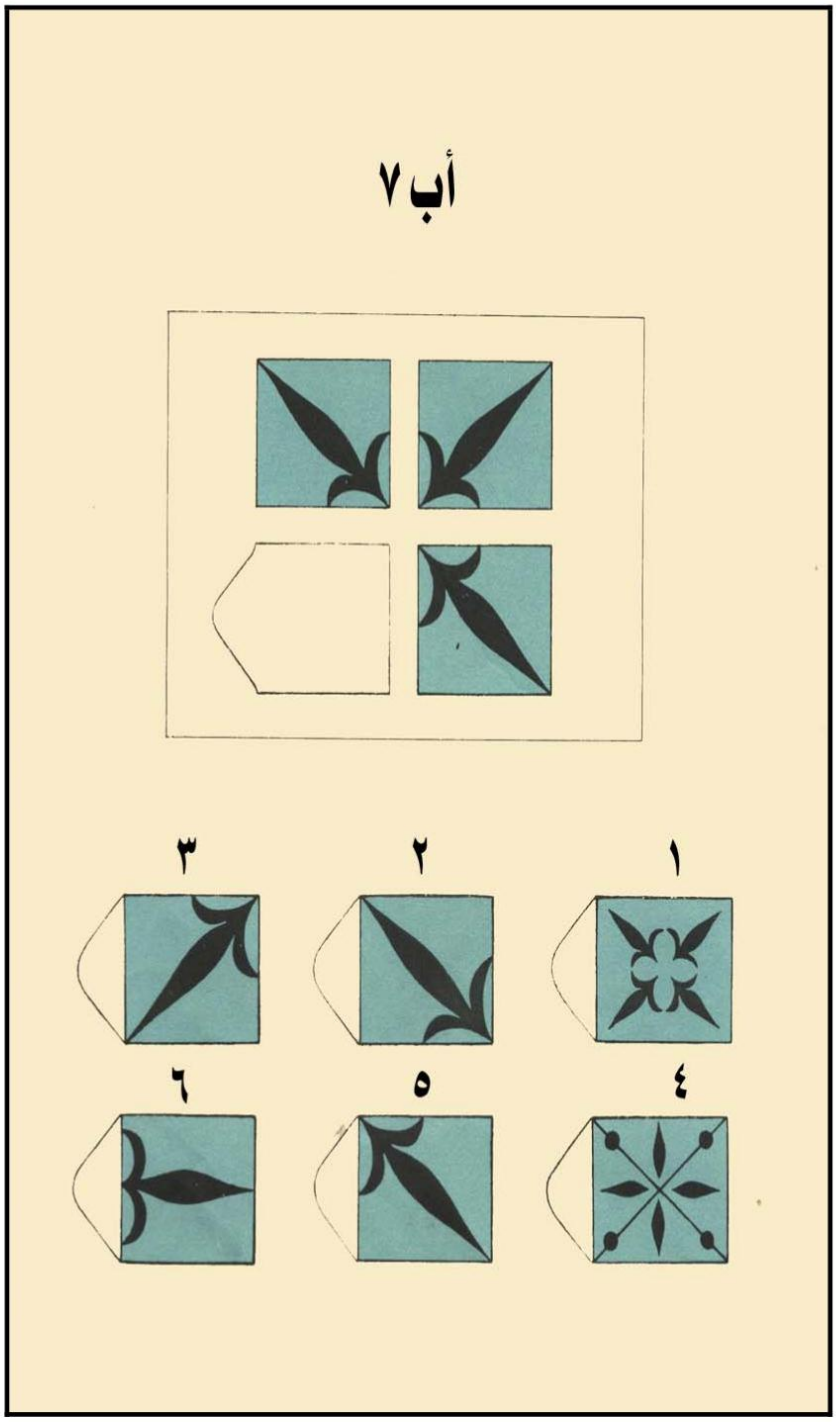
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 27 -



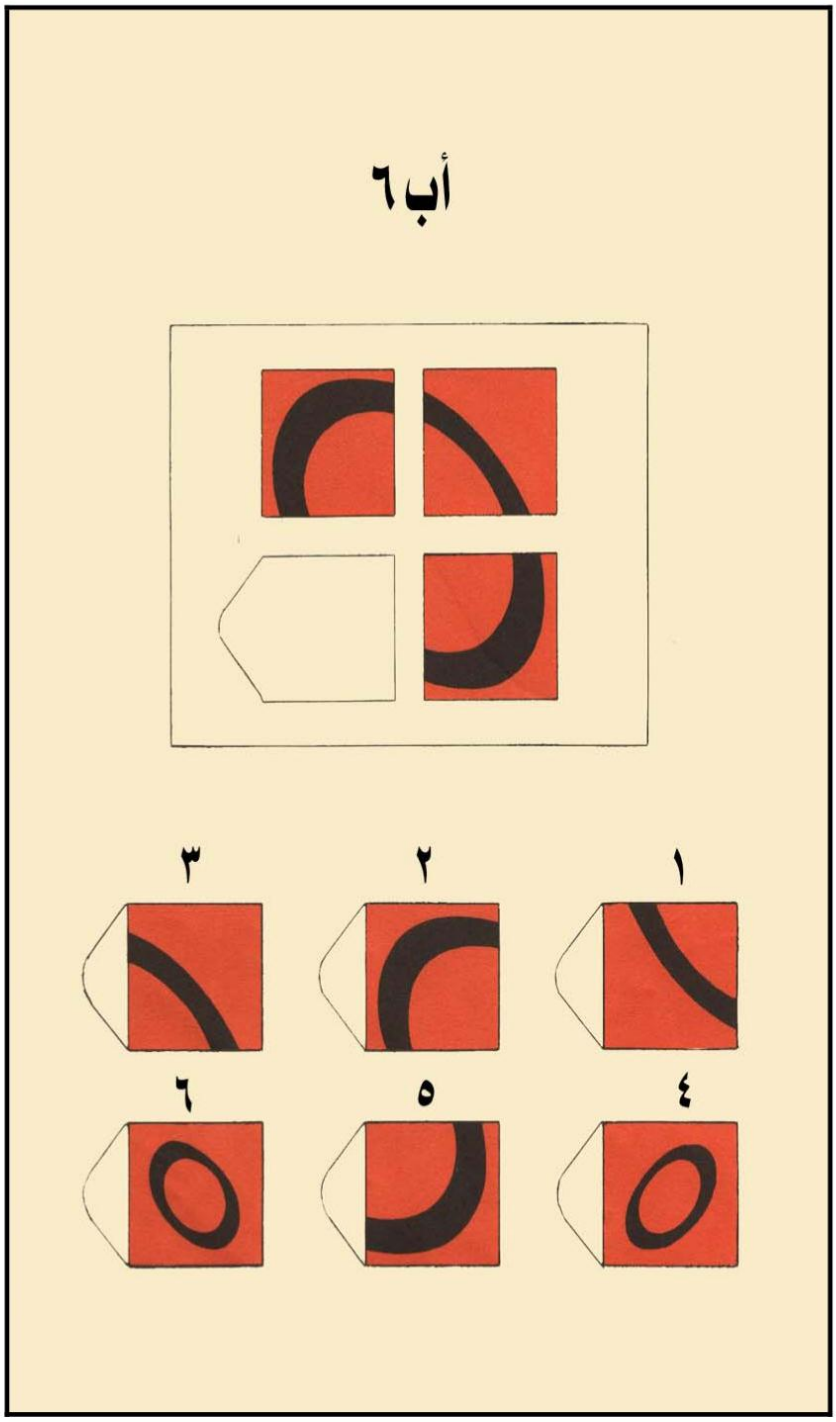
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 26 -



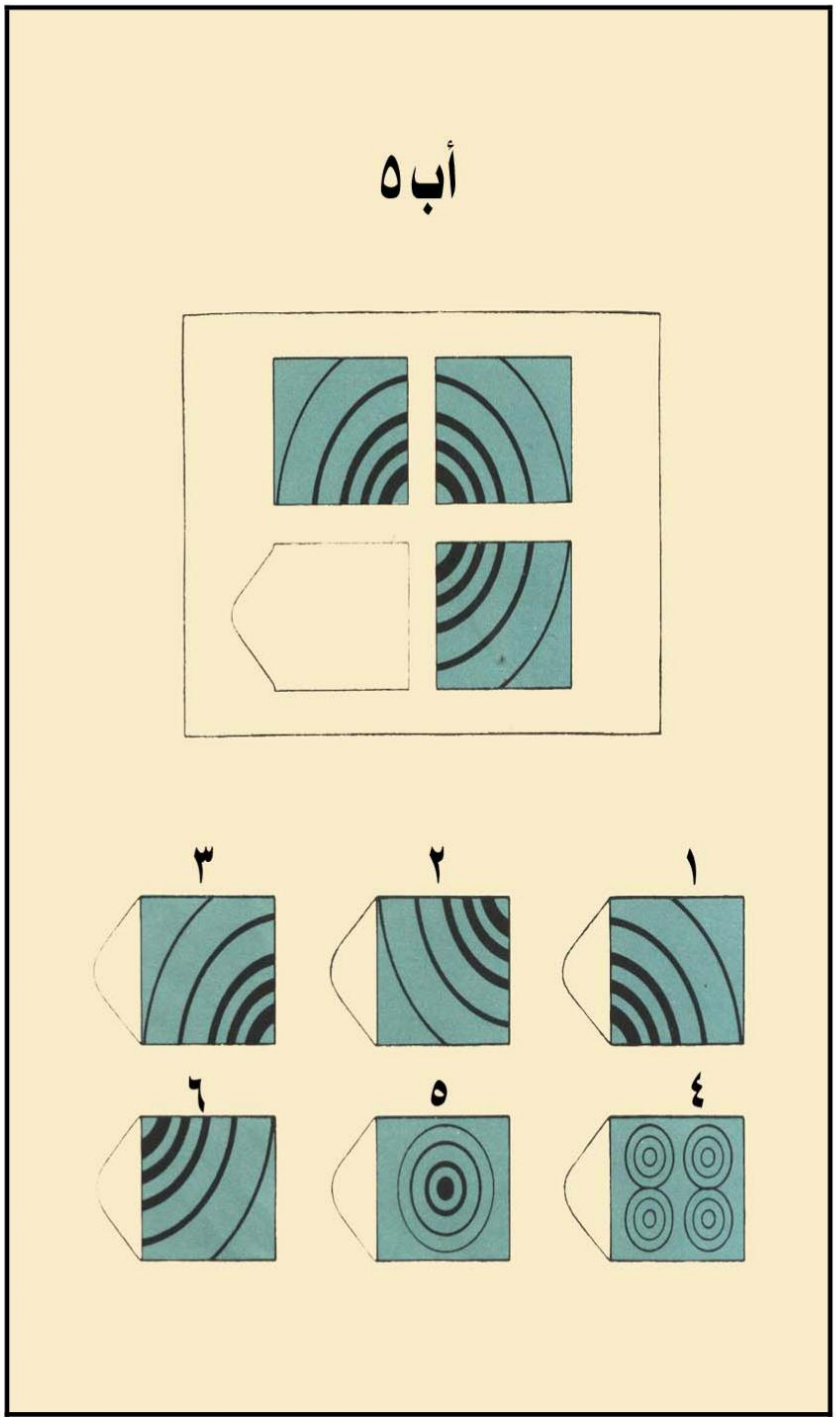
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 25 -



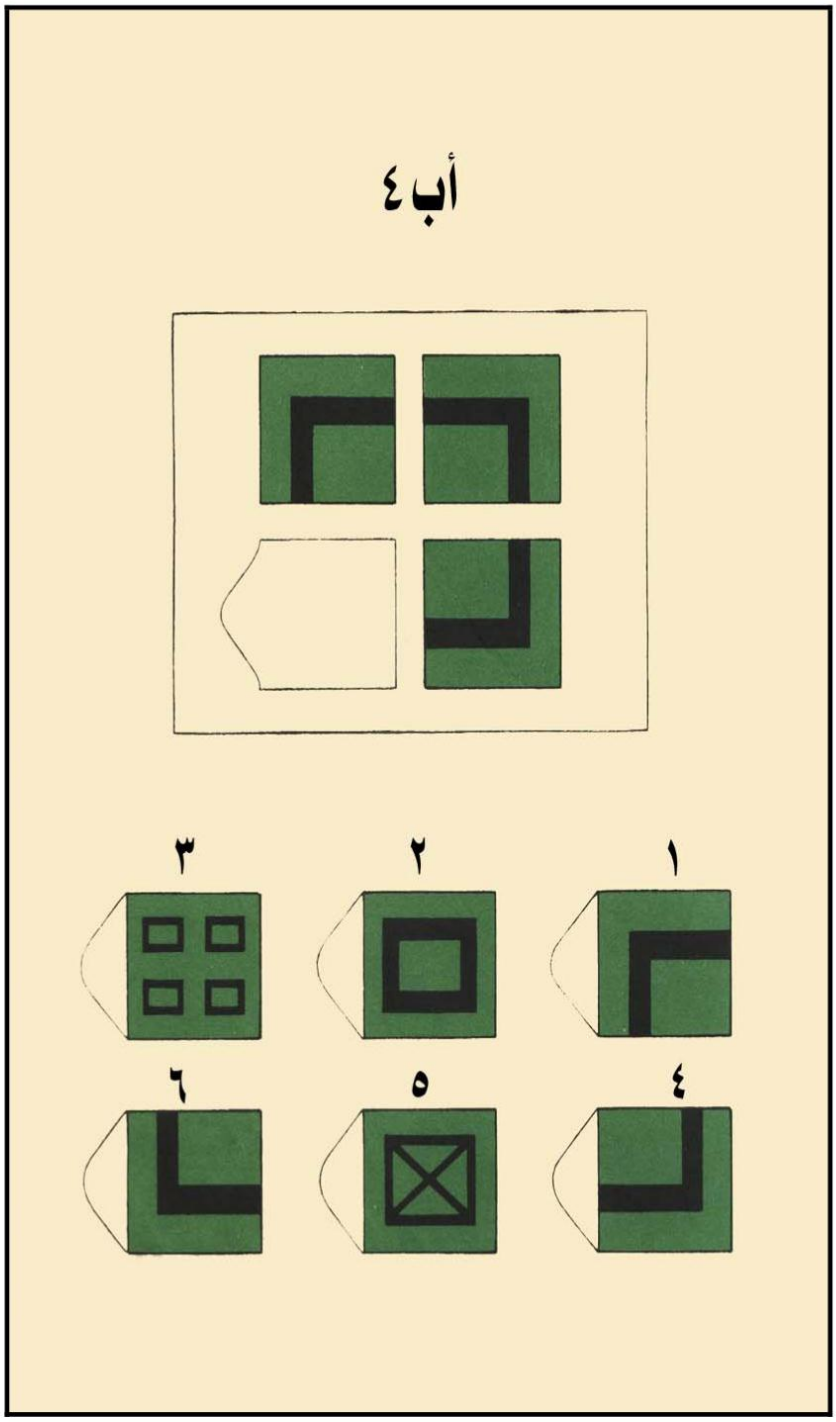
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 24 -



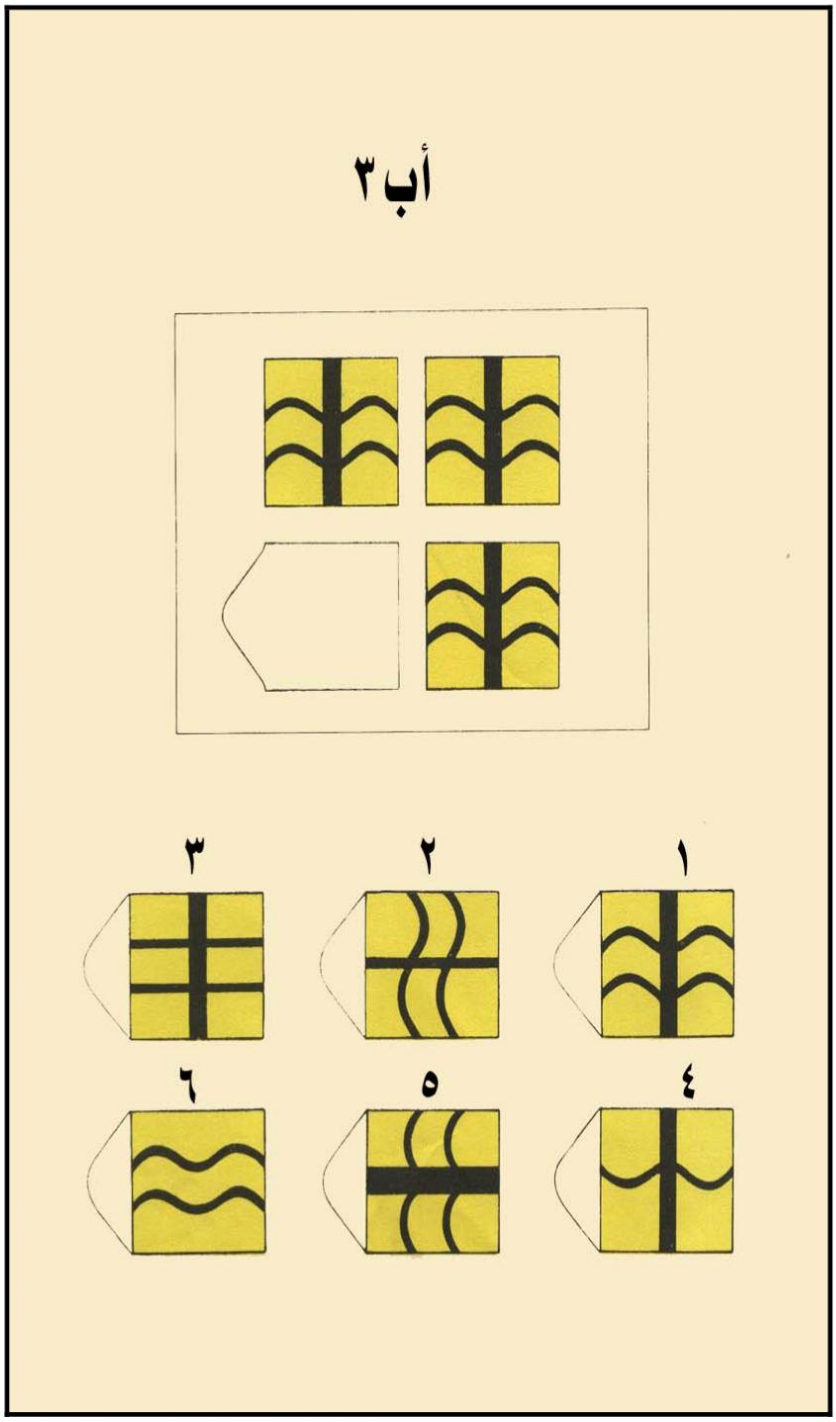
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 23 -

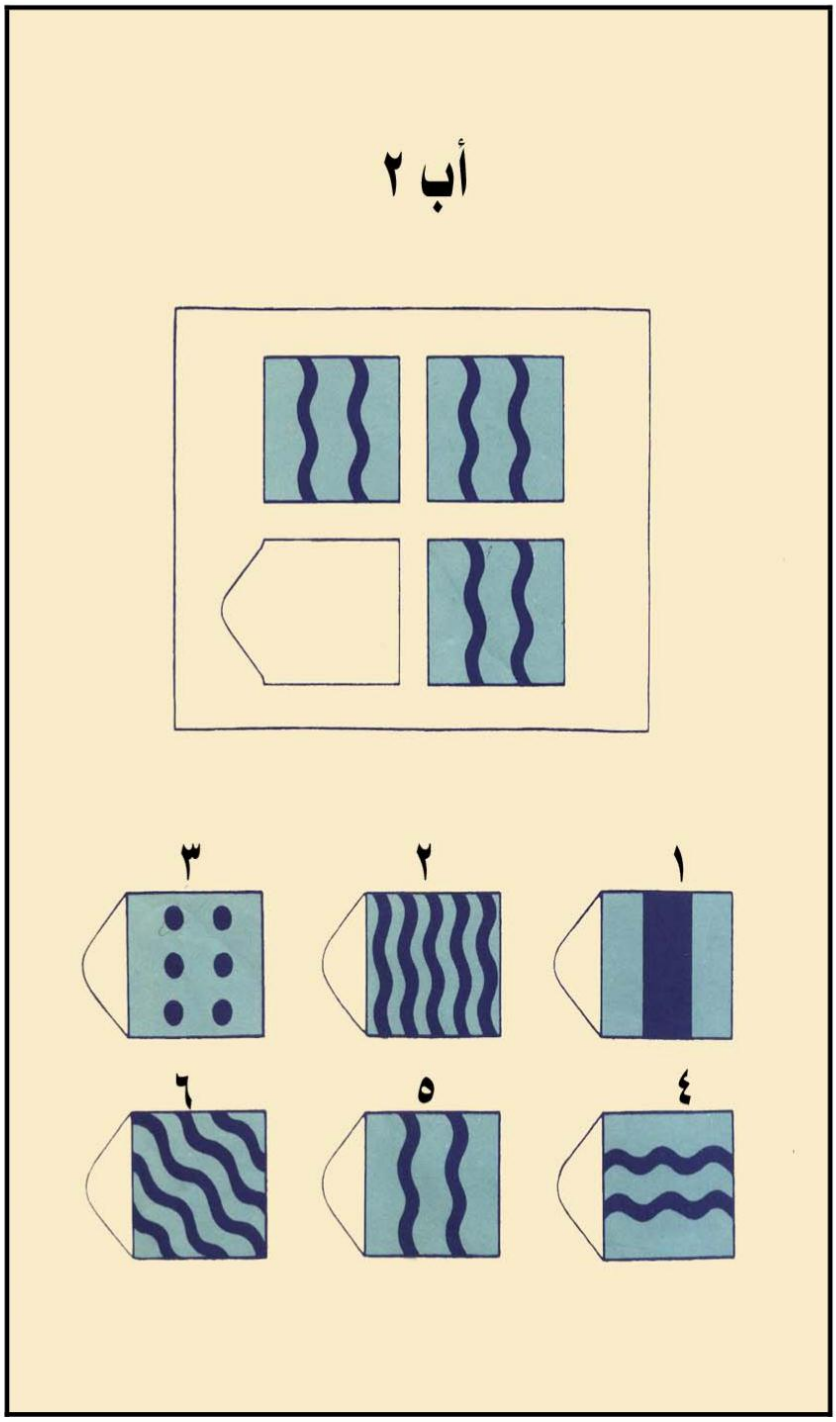


Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 22 -

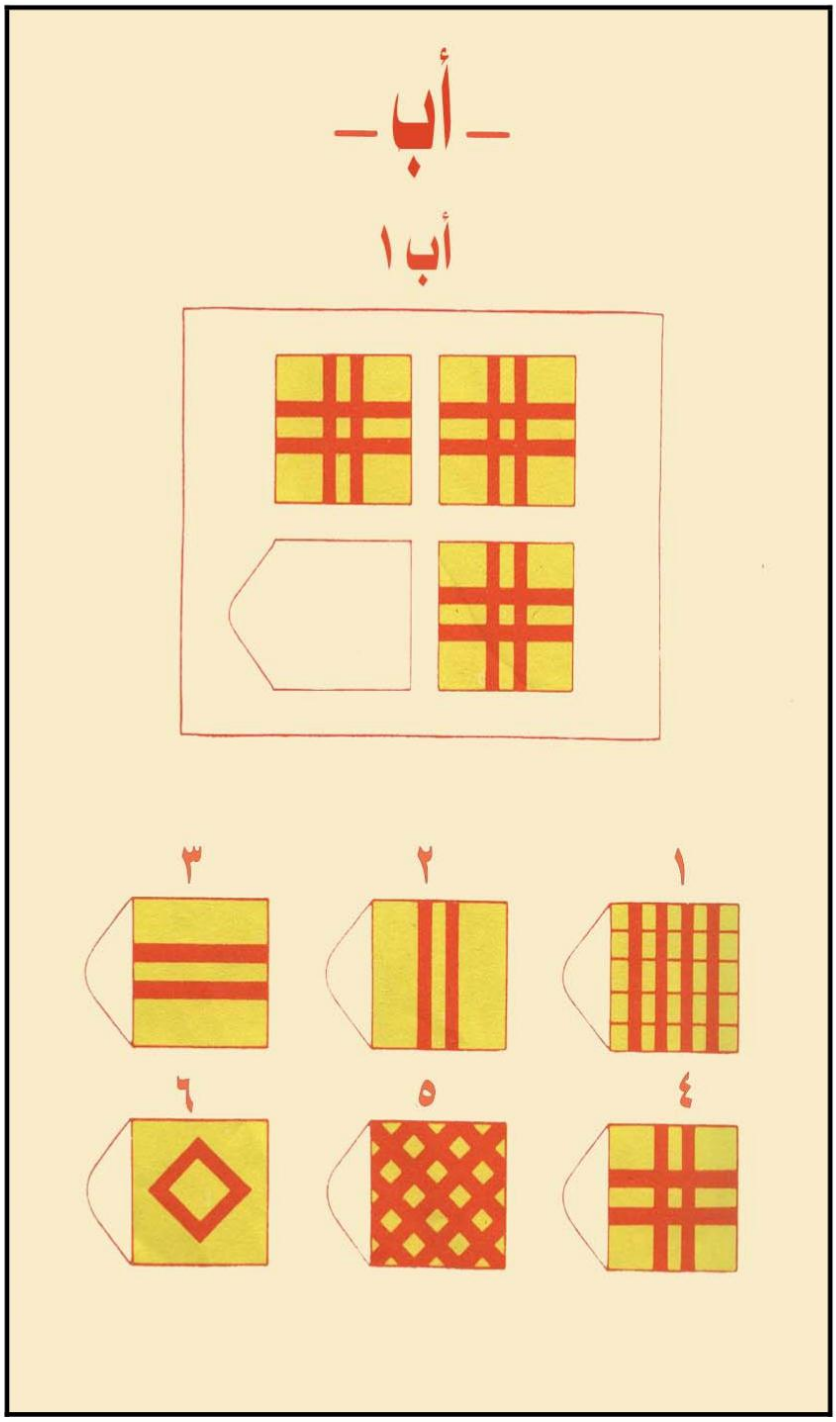


Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 21 -


أب ٣
١
٢
٣
٤
٥
٦

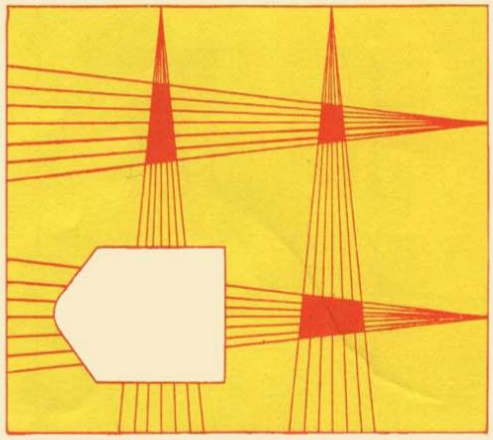


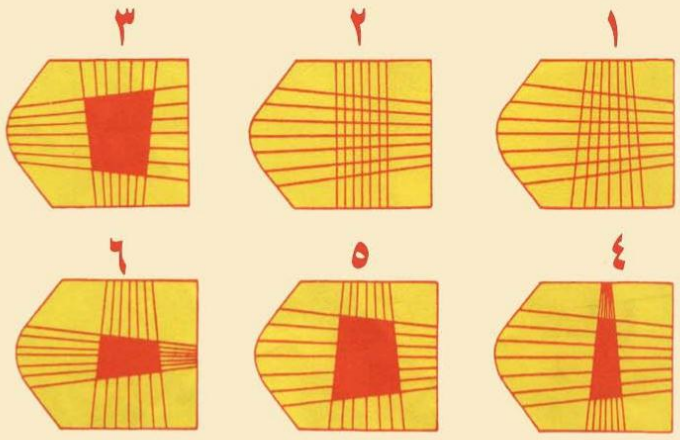
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 19 -



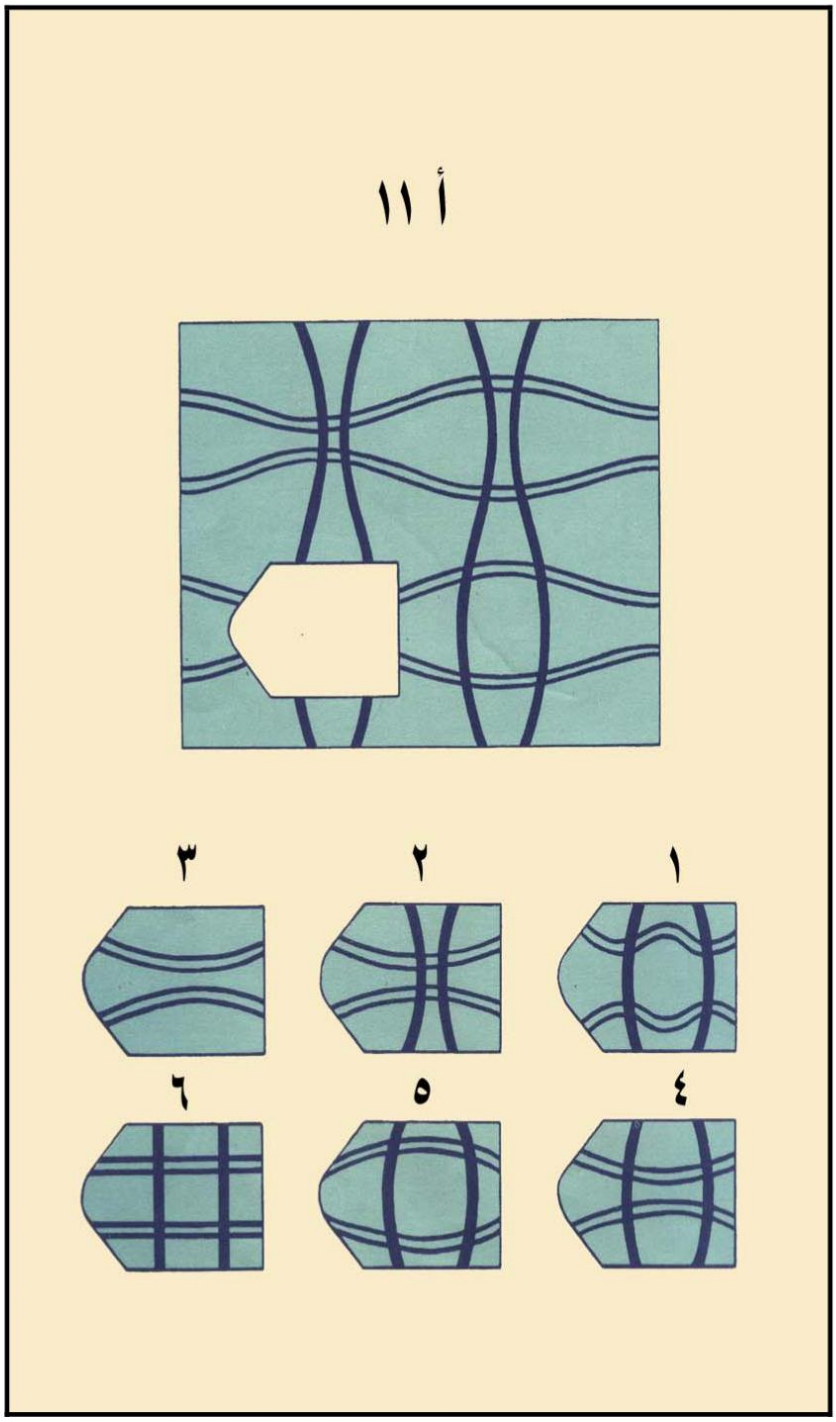
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 18 -

أ ١٢



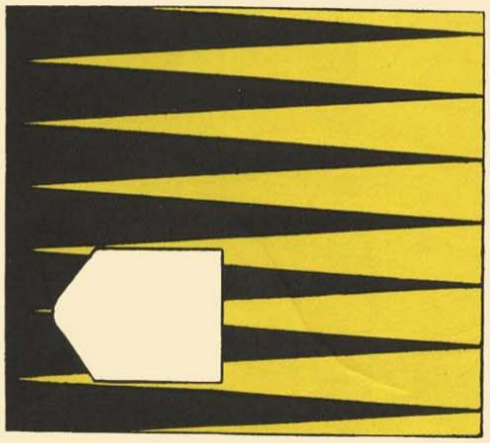


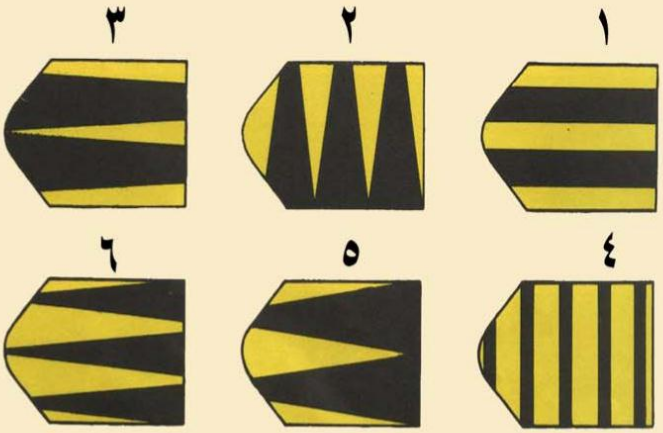
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 17 -



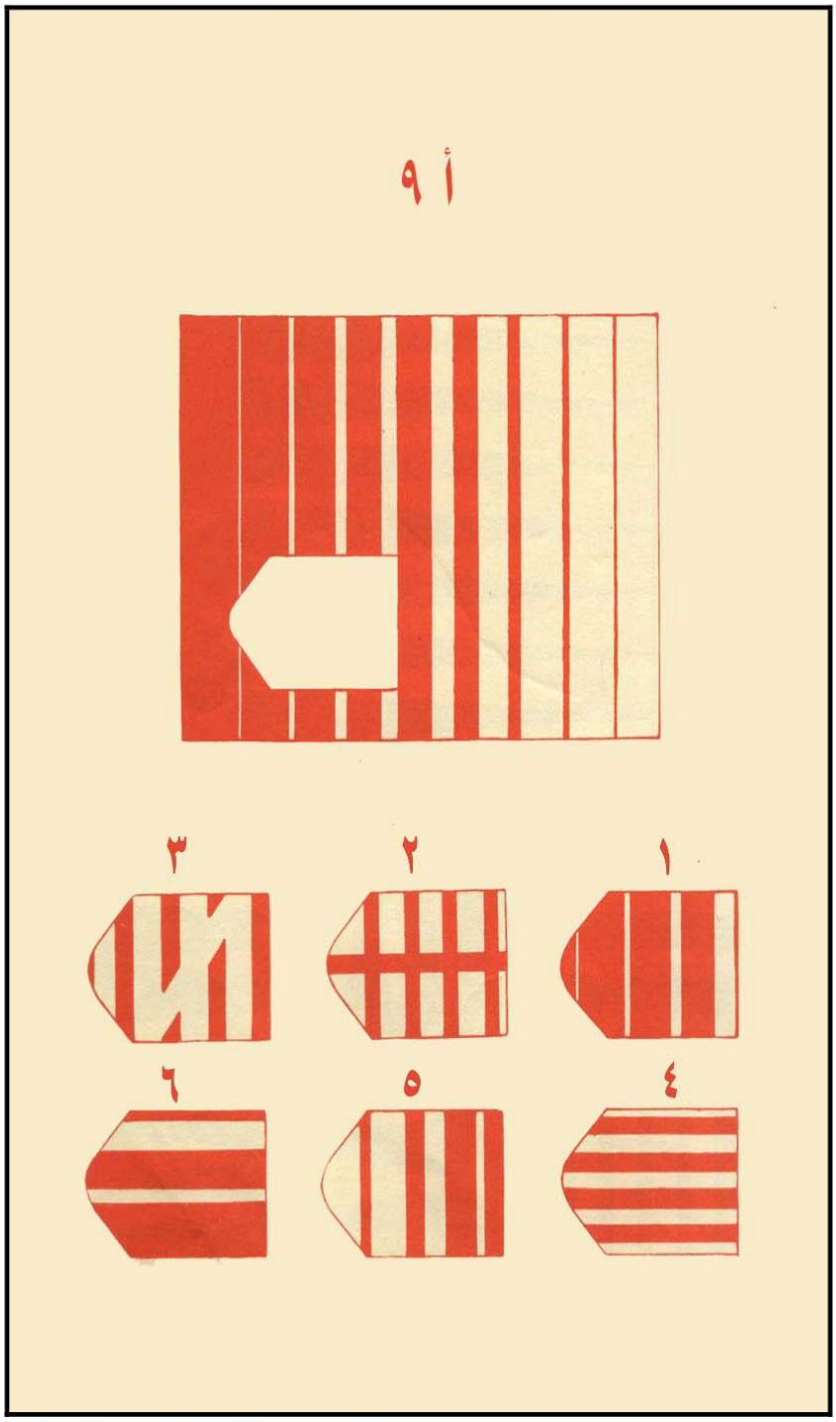
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 16 -

أ ١٠

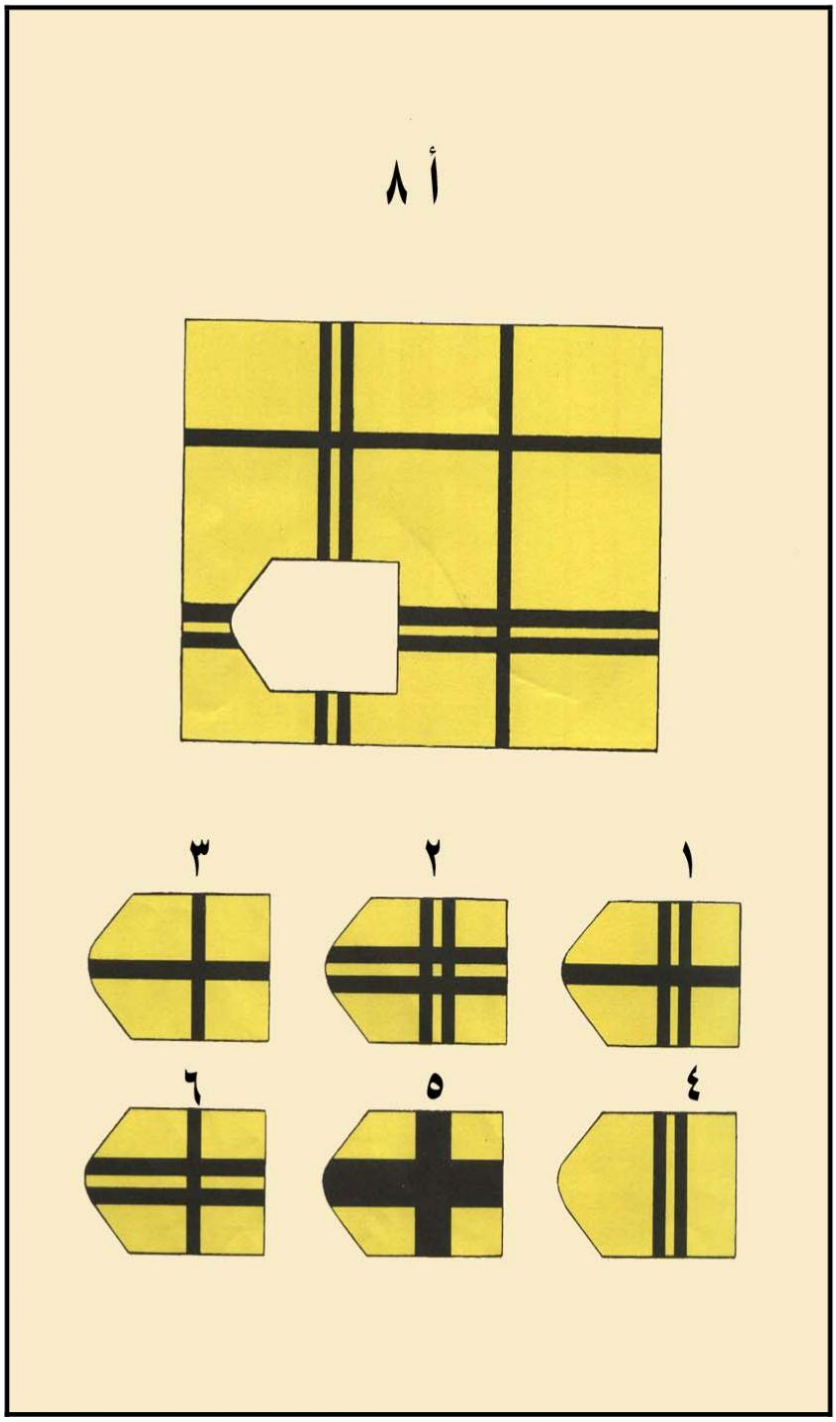




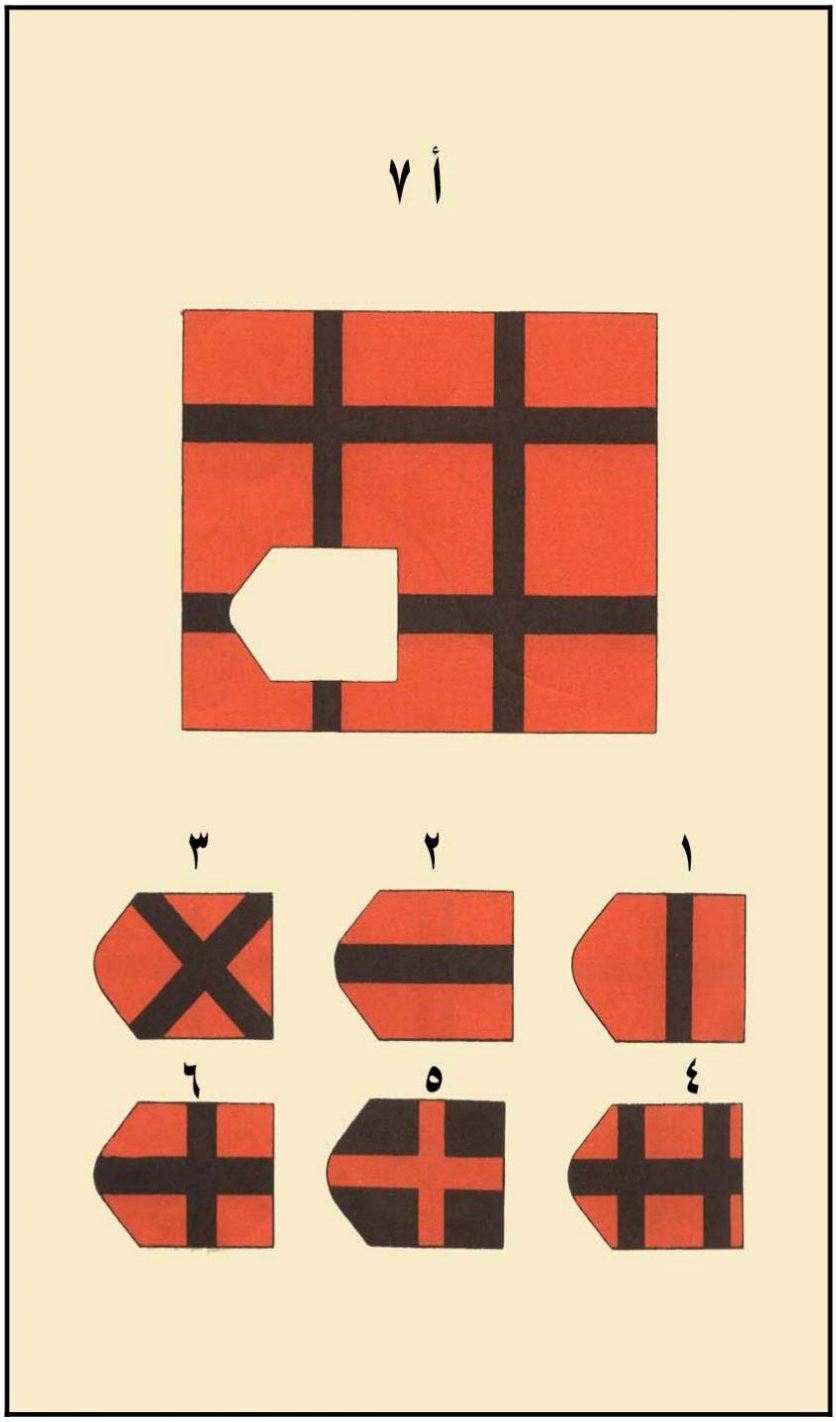
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 15 -



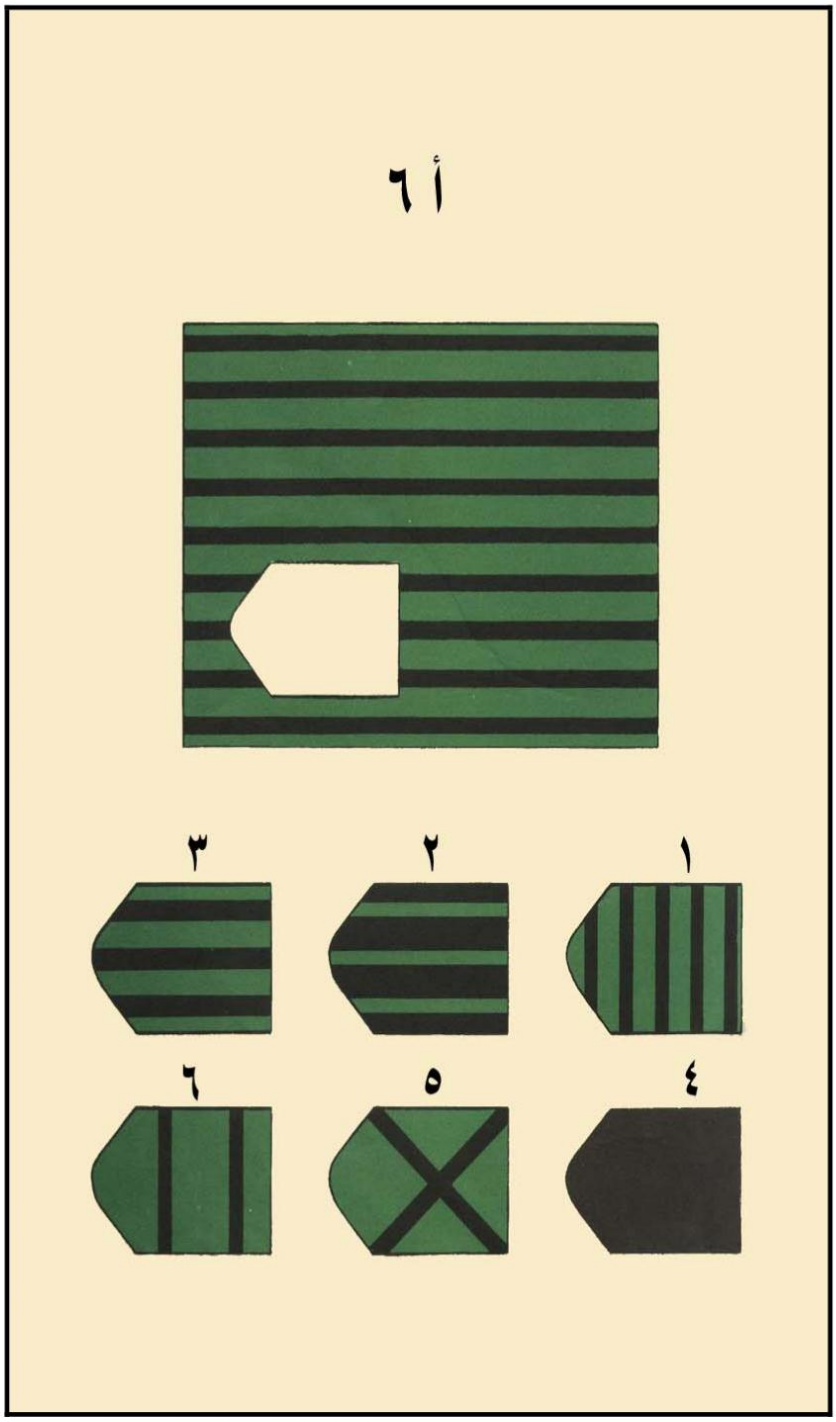
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 14 -



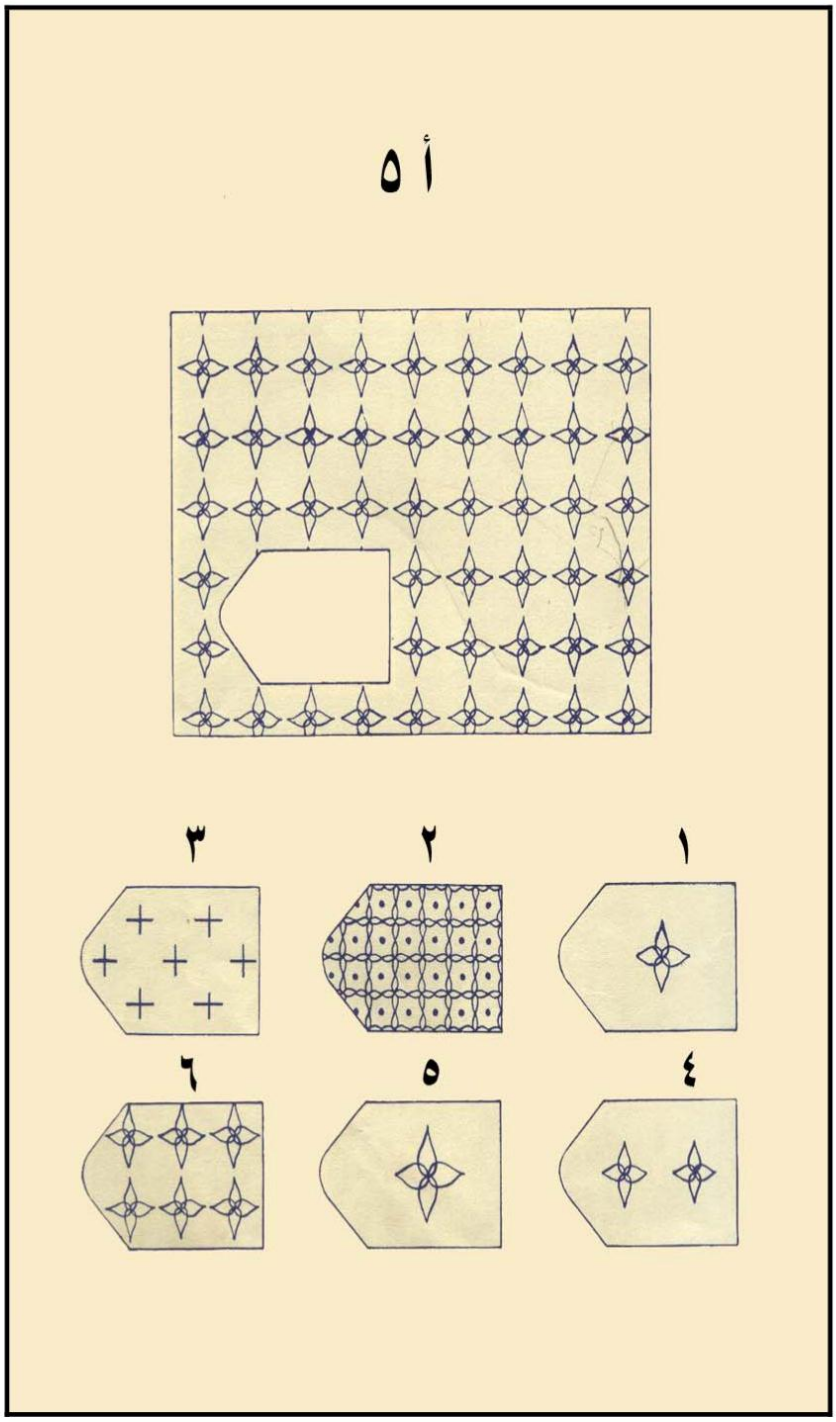
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 13 -



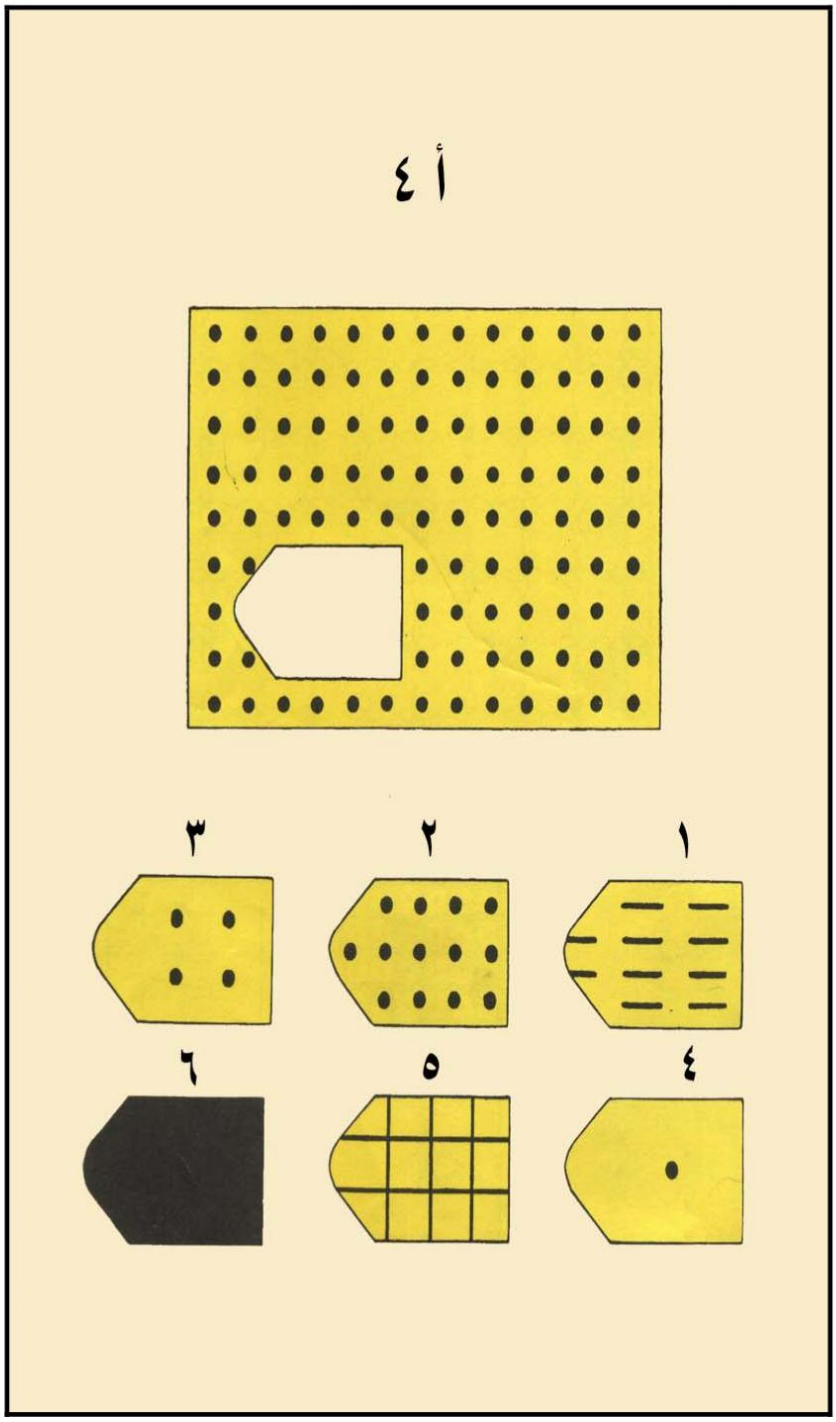
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 12 -



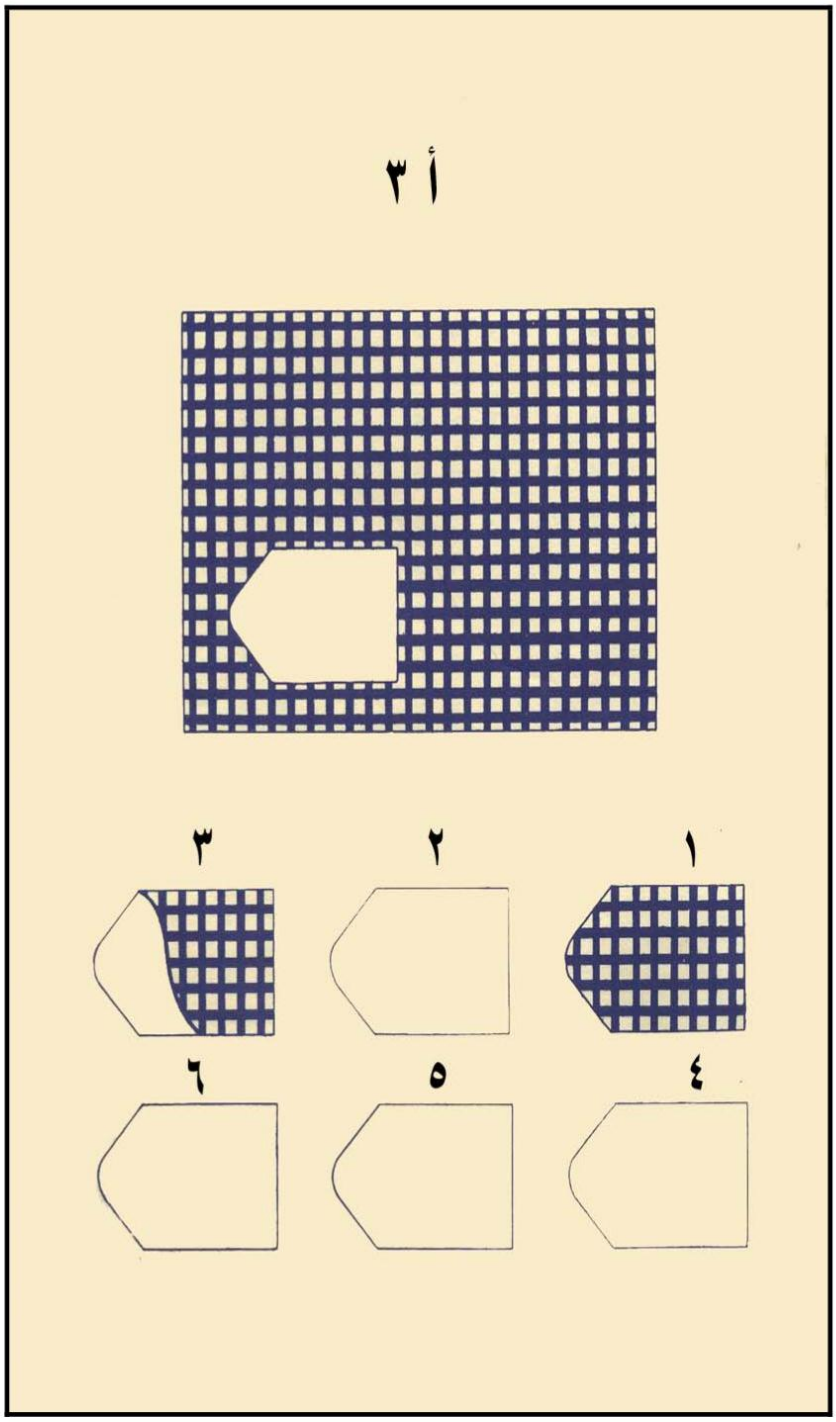
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 11 -



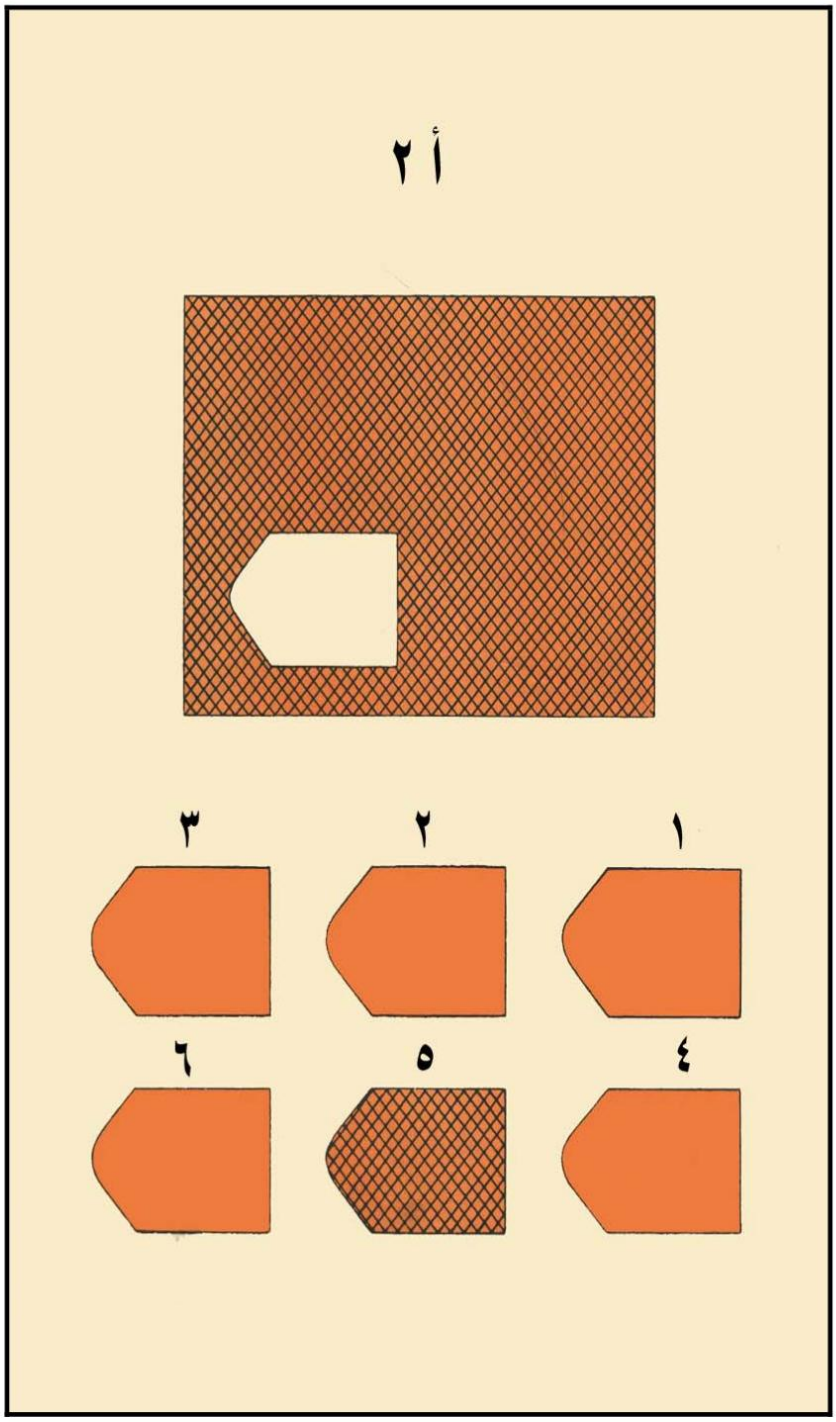
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 10 -



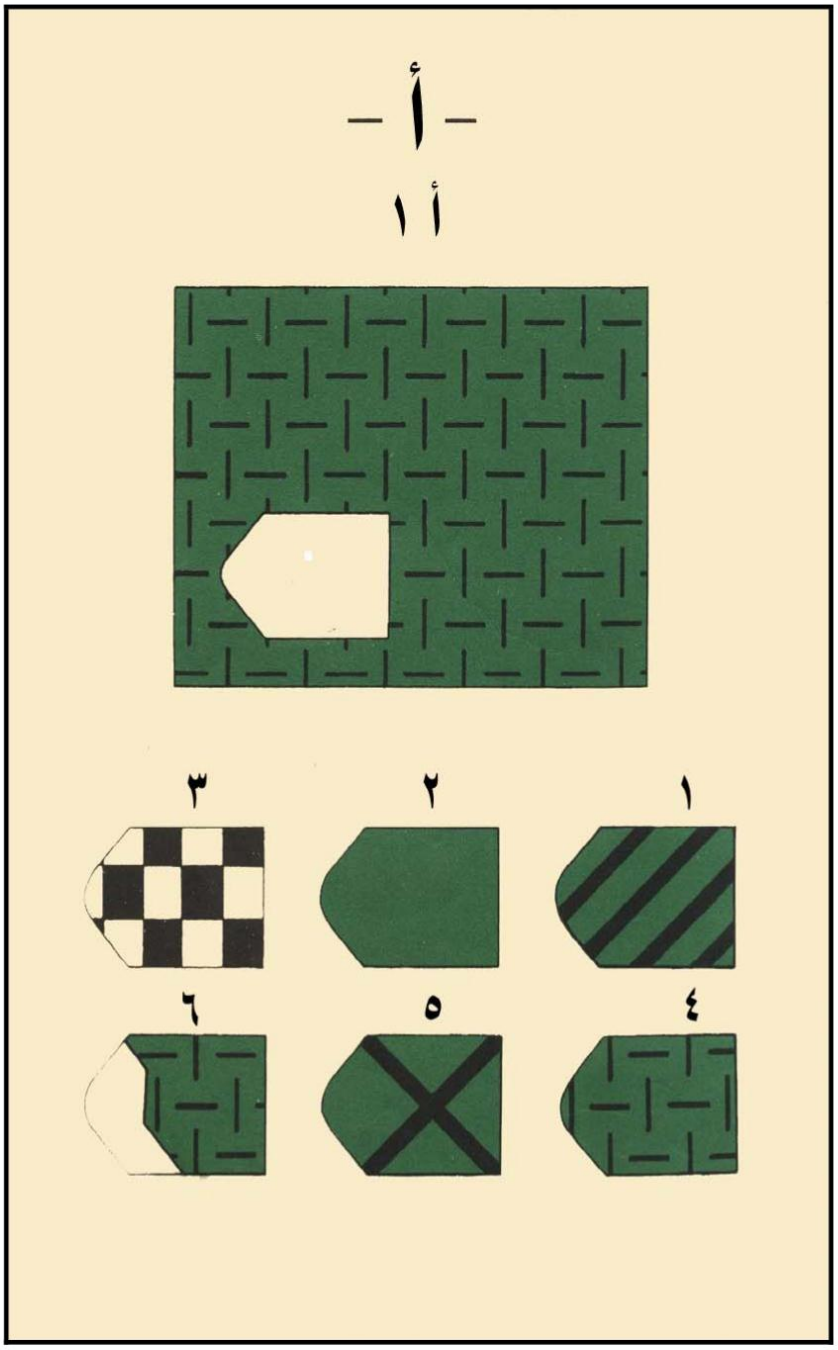
Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 9 -



Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 8 -



Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 7 -



Ibraheem.M. Hammad- Psychologist 6 -

الملحق رقم 02: بنود اختبار تقييم عسر الكتابة لبوزيد صليحة في النسخة الأصلية
يتم التصحيح والتنقيط وفق 25معيارا فرعيا ،11معيارا تخص الشكل العام للنص وتنظيمها على الورق،اما المعايير المتبقية من 12إلى 25 تنص التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة لهذه النصوص،وتتمثل هذه المعايير في:

1- ترتيب واتجاه السطور :
عدم ظهور الاعوجاج أو الميل
ظهور الاعوجاج أو الميل مرة واحدة
تكرار الاعوجاج أو الميل
2- الهوامش
وجود هامش منتظم
وجود هامش أكبر
غياب الهامش تماما أو وجود هامش كبير يجعل الكتابة تبدأ من وسط الورقة
3- الفراغات بين الكلمات
وجود الفراغات مقبولة بين الكلمات
وجود فراغات أكبر أو أصغر بقليل من القاعدة السابقة
وجود فراغات كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثر الكلمات على السطر أو وعدم ترك فراغات مما يؤدي إلى تلاصق الكلمات
4- الفراغات بين السطور
وجود فراغات منتظمة إذ يترك التلميذ فراغا مقدرا بسطر واحد بين كل سطور الكتابة
وجود فراغ أقل من سطر لكنه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية التي تكون واضحة
وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية أو كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثرها على الصفحة
5- الاستمرارية والرفض
ربط مقبول بين الحروف يدل على حركة خطية مستمرة منظمة
ربط غير مقبول بين الحروف لكن دون وجود تشوهات تجعل الكتابة غير واضحة
ربط سيء يؤدي إلى عدم وضوح النص بسبب التشوهات الناتجة عن تكرار التخطيط لبعض الحروف قصد ربطها مع بعضها البعض أو وجود انقطاع بين الحروف المتتالية للكلمات
6- حجم الحروف
حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم و مفهوم واضح
حروف صغيرة نسبيا أو ممدودة في السطر لكن تكون الكلمات المكونة منها واضحة
حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة أو كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة على السطح
7- نوع الكتابة
كتابة جيدة إذ تكون الحروف بحجم متوسط والفراغات بين الكلمات وسطور مقبولة التي تقود لكتابة واضحة

كتابة مقبولة ونوعية متوسطة
كتابة سيئة النوعية إذ تكون الحروف بأحام كبيرة أو صغيرة جدا والفراغات بين السطور والكلمات غير منظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة
8- ضغط الكتابة
ضغط جيد فيكون النص واضحا بشكل جيد على الصفحتين الأولى والثانية
ضغط متوسط بحيث يكون النص واضحا على الصفحة الأولى وله أثر على الصفحة الثانية
ضغط ضعيف جدا ينجم عنه نص غير واضح على الصفحة الأولى مع وجود أثر ضعيف جدا على الورقة الثانية أو وجود ضغط يؤدي إلى تمزيق الورقة
9- تقطيع النص
إتمام الكتابة طول السطر ،ثم الانتقال إلى السطر الموالي
الانتقال من سطر لآخر دون إنهاء كل سطر لكن بعد علامة الوقف
الانتقال للسطر الموالي دون إنهاء السطر الأول ودون وجود علامة وقف
10- إنهاء النص
كتابة النص كاملا
كتابة نصف النص على الاقل
كتابة أقل من نصف النص
11- علامات الوقف
وجود كل علامات الوقف
غياب علامة وقف واحدة
غياب أكثر من علامة وقف واحدة
12- تشوه سواري الحروف أو سيقانها وهذا البند خاص بالحروف التي تتكون من جزئين جزء يكتب على السطر وجزء يصعد فوقه،أو جزء يكتب على السطر أو فوقه ،وجزء يكتب تحت السطر (ذات السيقان)
عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف
ظهور تشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
13- تشوه حرف اللام المتكون من جزء علوي وسفلي بتغيير موضع السطر
عدم وجود التشوه في شكل الحرف
ظهور التشوه في شكل الحرف مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
14- حذف أو إضافة او إبدال الحروف
عدم حذف أو إبدال أ إضافة أي حرف
ظهور الحذف أو الإبدال مرة واحدة
تكرار ظهور الحذف أو الإضافة

15- تشوه حرف الراء والزاي بكتابتهما كحرف الدال لكن تحت السطر
عدم تشوه هذه الحروف
ظهور التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
16- تشوه الحروف المكونة من ثلاث سنات بحذف أو إضافة أسنان
عدم تشوه هذه الحروف
ظهور التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
17- تشوه الحروف التي تحتوي على نقاط بحذف أ إضافة نقاط
عدم تشوه هذه الحروف
ظهر التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
18- تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة
عدم وجود تشوه في هذه الحروف
ظهور التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
19- تشوه حرف الصاد والطاء والضاد بكتابتها كحرف الميم
عدم وجود تشوه
ظهور التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
20- تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة بكتابتها على السطر وعندما تكون متصلة وعندما تكون منفصلة
عدم ظهور التشوه في شكل الحروف
ظهور التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
21- تشوه شكلي لحرفي الفاء والقاف بكتابة شبه دائرتيهما على السطر أو تحته إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرفي الميم والعين
ظهور التشوه في شكل الحرف
ظهور التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
22- تشوه شكل الصاد والضاد بحذف السن لكل منهما
الحفاظ على سن الحرفين
حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه

23- تشوه شكل حرفي العين والغين عندما يونان في وسط الكلمة بكتابتهما كحرف الميم أو الفاء أو القاف مع الحفاظ على نقطة الغين
عدم ظهور التشوه
ظهور التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
24- تشوه أشكال الحروف الحاء والخاء والجيم بغلقها إذ تصبح شبيهة بحرف الصاد أو الدال
عدم ظهور التشوه
ظهور التشوه مرة واحدة
تكرار ظهور التشوه
25- وقت الإنجاز
عادي
سريع
بطيء

إذن يقيم كل مقياس فرعي استنادا على ثلاث حالات وهي:
الحالة أ: تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعدم وجود تشوهات وتعطى لها الدرجة 0
الحالة ب:تدل على كتابة ذات نوعية متوسطة ووجود تشوهات بسيطة تعطى لها الدرجة 1
الحالة ج: وتدل على كتابة ذات نوعية سيئة ووجود تشوهات فتعطى لها الدرجة 2

النص الخاص بادخال الاملاء

يشكل جلدك جزءا من الجهاز المناعي فهو يغطي جسمك و بالتالي يمنع دخول الجراثيم كما أنه مزود بمواد أخرى توقف هذه الكائنات الداخلة فالسمغ يساعد على ابقاءها خارج الأذن و الدموع و اللعاب يقضيان اغلبها على مستوى الفم و العين و اذا تنفست و دخلت الجراثيم الى رئتيك أو ولت الى الأمعاء تعلق بسائل اللزج و يسمى المخاط يطرحه الجسم لاخراجها لتصدي لها

النص الخاص بالادخال التصويري

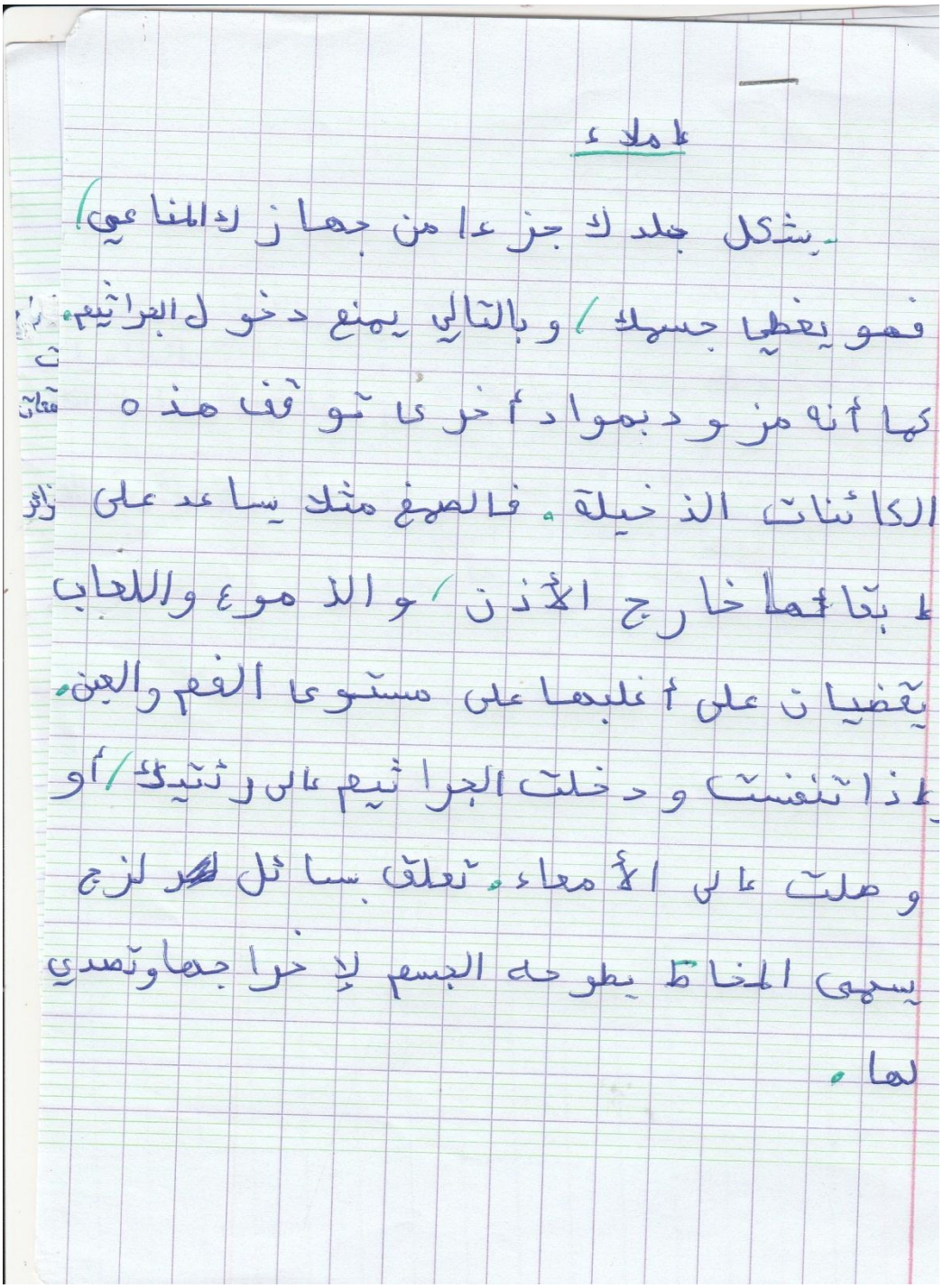
كانت وردة تتفرج على الشريط الوثائقي حول تاريخ الجزائر و فجأة وجدة نفسها أمام البطل تكفريناس فقالت في ذهول ايها القائد المغوار درسنا عنك في كتاب التاريخ و قرأنا عن بطولاتك

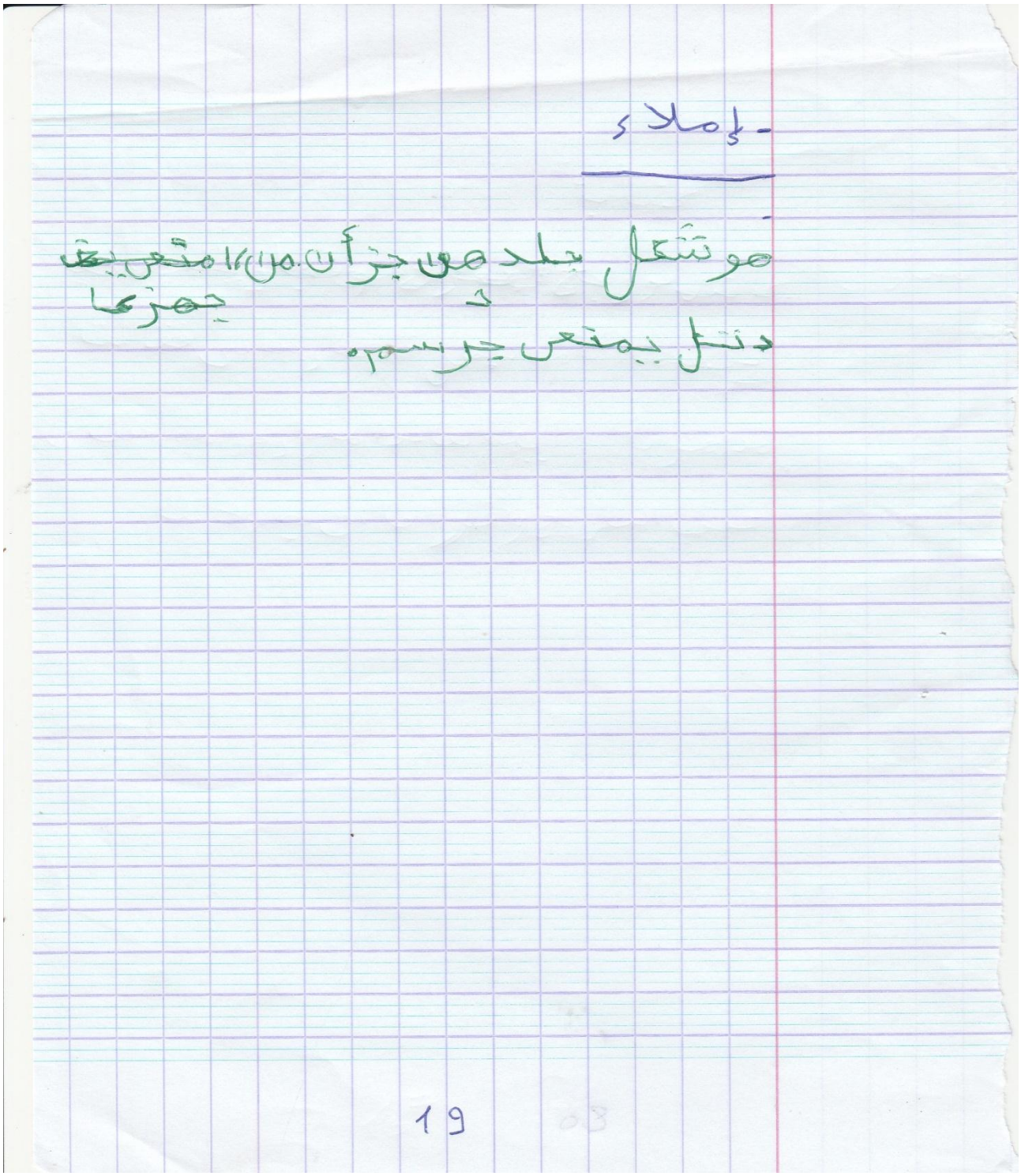
النص الخاص بالادخال الذاكري

قسما بالنازلات الماحقات و الدماء الزاكيات الطاهرات
و البنود اللمعات الخافقات في الجبال الشامخات الشاهقات
نحن ثرنا فاحياة أو ممات وعقدنا العزم أن تحيا الجزائر
فاشهدوا فاشهدوا فاشهدوا

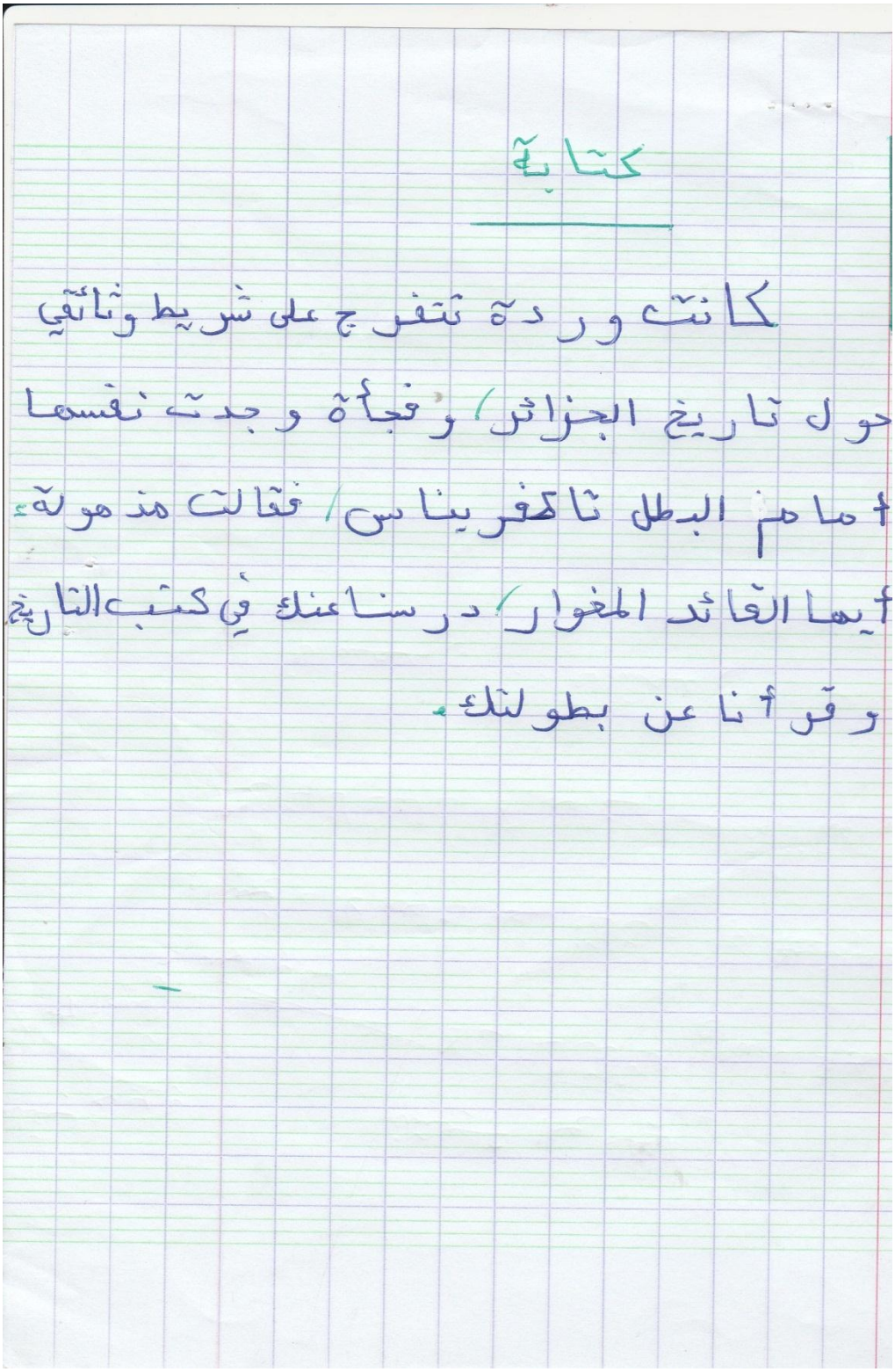
الملحق رقم (01) : نماذج من اختبار تقييم عسر الكتابة بادخالاته الثلاثة

لتلميذين الأول عادي و الثاني عسير



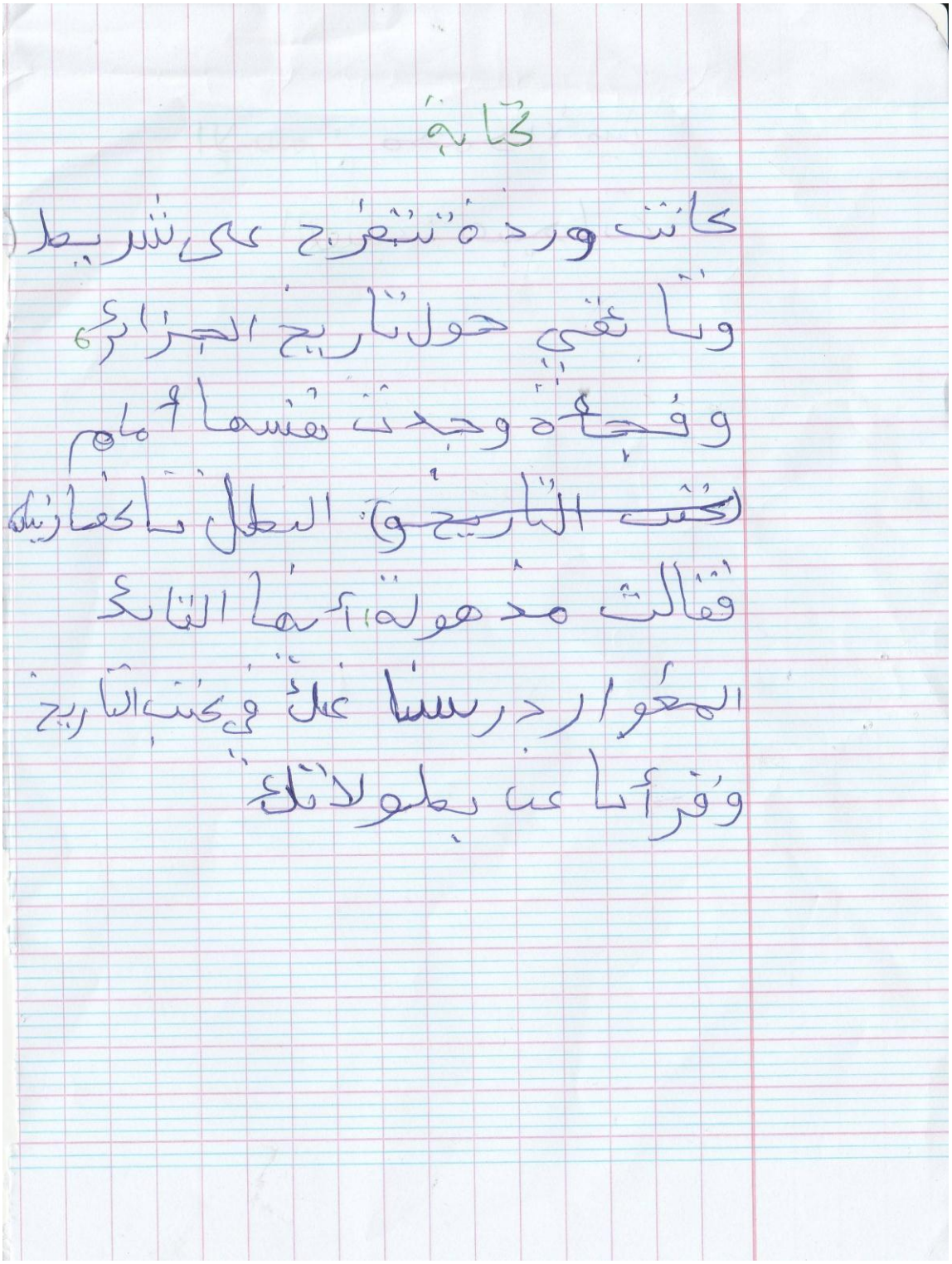

- إملاء
19

الادخال التصويري



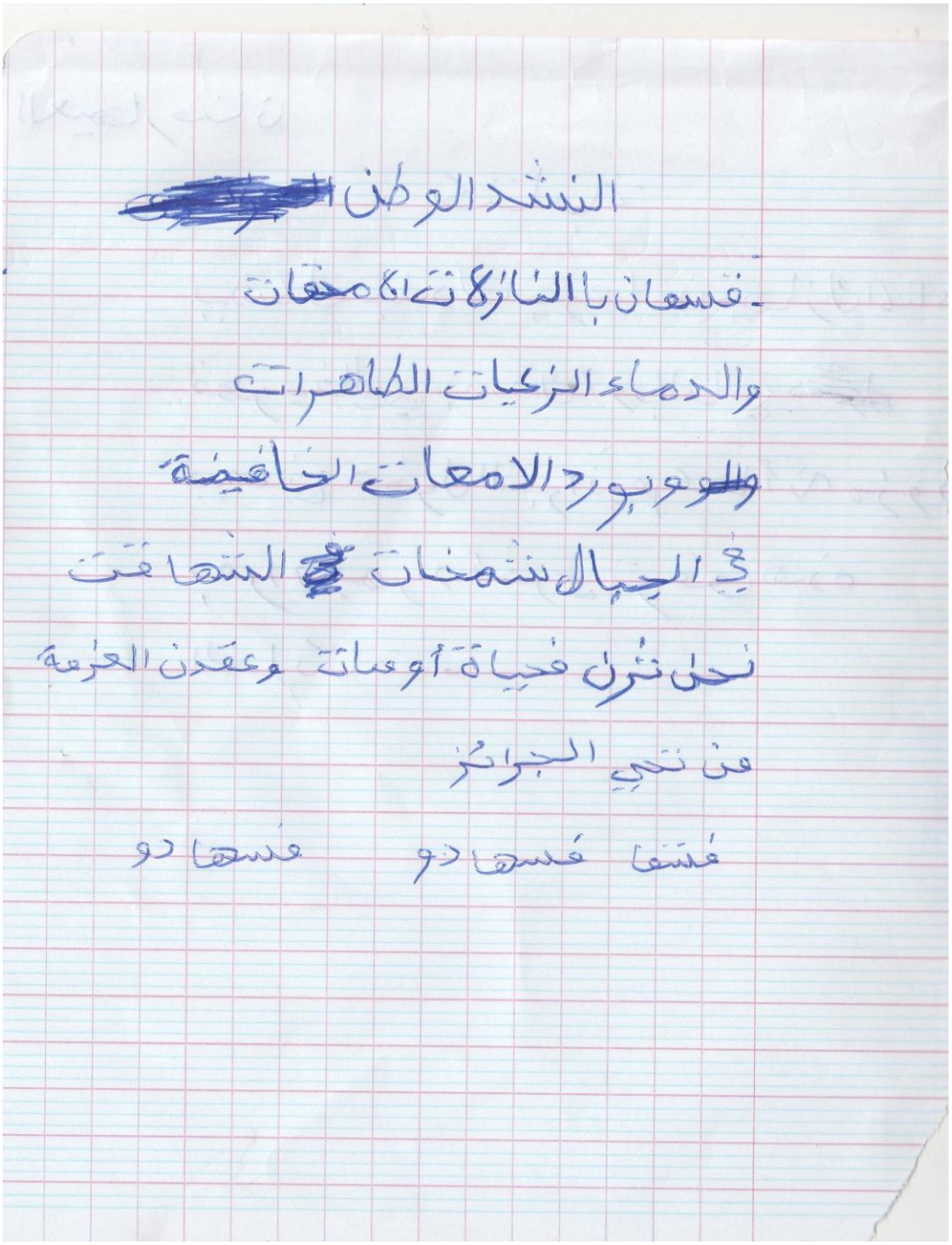
كتابة

كانت وردة تتفرج على شريط وثائقي حول تاريخ الجزائر، وفجأة وجدت نفسها أمام البطل ناكمفريناس، فقالت مذهولة: أيها القائد المغوار، درسنا عنك في كتب التاريخ وقرأنا عن بطولتك.


كتابة

كانت وردة تتفرج على شريط وثائقي حول تاريخ الجزائر، وفجأة وجدت نفسها أمام كتب التاريخ و البطل ماكفارلين فقالت مدهولة أنها التاسع المحور درستنا عنك في كتب التاريخ وقرأنا عن بطولاتك

الادخال الذاكري


النشيد الوطني

- قسما بالنازلات الماحقات
والدماء الزكيات الطاهرات
والبنود الامعات الخافقة
في الجبال الشامخات في السهاف
نحن ثرنا فحياة أو مماة وعقدنا العزمة
من نحي الجزائر
قسما قسما دو قسما دو

الجمهوريـــة الجـزائـريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعة ابن خلـدون * تيـارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قســمعلم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

رقم القيد: 137 /ق ع ن. أ . ف/2023

إلى السيد المحترم: مديرة مؤسسة ...

... لحضر ... قصر الثقافة تيارت

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنة الثانية ماستر ، **تخصص علم النفس المدرسي** الآتية أسماؤهم:

- جنتي ... إحسان
- بلضيف ... منال
- .....
- .....

بإجراء بحث ميداني تحت عنـــــــوان:

..... الأدوار الاجتماعية لعاملات بمصر المكتبات .....

..... لدى التلاميذ من جلة الأبناء .....

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 06 MARS 2023

رئيس القسم

قندوز محمود

قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطفونيا و الفلسفة

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

الطالب (ة) .....حنيـمـنـي.ا.حـسـا.ن.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم 20.29.7608 والصادرة بتاريخ :..03.13.2018.....

المسجّل(ة) بكلية :...العـلـوم...الـحـتـمـاعـيـة. قسم : ..عـلـم...الـنـفـس...الـمـدرسي

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

.....الـمـدرسي...وعـلاقـتـه...بـعـسر...الـكـتـابـة.....

.....لـدى...تـلـمـيـذ...مـرحـلـة...تـعـلـيـم...ابـتـدائـي.....

شعبة:..عـلـم...نـفـس.....تخصص:..عـلـم...الـنـفـس...الـمـدرسي

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني