جامعة ابن خلدون -تيارت-
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
مسار:علم النفس

مذكرة مكملة لنيل درجة الماستر تخصص: علم النفس المدرسي

صعوبات الكتابة و علاقتها بالنمو نفس حركي

دراسة ميدانية بمدرستي حمدي عيسى و قوادرية يوسف بولاية تيارت

إعداد الطالبتين:
- بورحلة كريمة
- بودالي خديجة

إشراف الأستاذ:
- د:سعد الحاج

السنة الجامعية:
1436هـ-1437هـ / 2015م-2016 م

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي الكريمين اللذين لم يبخلا عليّ بدعمهما المعنوي والمادي طوال مسيرتي الدراسية

إلى التي كانت سندي في الشدائد ومصدر قوتي وإلهامي، زوجتي العزيزة

إلى الذين أرشداني وعلماني حروف الهجاء الذين أكن لهم كل الاحترام والتقدير أساتذتي الكرام

إلى كل من وقف بجانبي أصدقائي الأوفياء وزملائي الذين شاركوني مشوار الدراسة

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد

إلى أكرر جميعاً أهدي ثمرة جهدي هذا

إلى الذين كانوا دوماً لي خير معين وسند، جدي العزيز عبد الله

الطاهر حفظه الله ورعاه

إلى أساتذتي الكرام في المعهد العالي للتكنولوجيا والاتصال (بسعد الطاهر)

إلى كل من علمني ولو حرفاً من هذا العلم الذي لا ينضب ...

أهدي هذا العمل

[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

الإهداء

إلى أستاذي ومعلمي الذي علمني حروف الهجاء

الذي لم يبخل عليّ بوقته وجهده وعلمه، الذي كان يسهر الليالي ليرى تلاميذه في أحسن حال

الذي علمني أن الطريق إلى النجاح مليء بالعقبات

الذي علمني أن الإنسان لا يولد عالماً بل يتعلم (أبو محمد)

إلى أمي التي كانت تسهر الليالي لتطمئن على نومي وتستيقظ قبل الفجر لتعد لي الفطور

وتدعو لي بالتوفيق، التي كانت تقول لي دائماً: "اقرأ يا بني، العلم نور والجهل ظلام"

إلى أبي الذي علمني معنى الصبر والكفاح، الذي كان يعمل في الحقل طوال اليوم

ثم يجلس معي ليساعدني في حل واجباتي المدرسية

إلى أخي (اسم الأخ) الذي كان يشاركني ألعابي ويساعدني في أوقات الفراغ

إلى أصدقائي الذين كانوا رفاق الدرب، الذين ضحكنا معاً وبكينا معاً

وتشاركنا الأحلام والطموحات

إلى كل من علمني حرفاً أو كلمة أو فكرة

أهدي هذا العمل المتواضع.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الشكر	
إهداء	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
ملخص البحث باللغة العربية	أ
مقدمة	01
الفصل الأول : تقديم الدراسة	
1-الإشكالية	06
2-فرضيات الدراسة	08
3-أهداف الدراسة	08
4-أهمية الدراسة	08
5-مفاهيم إجرائية للدراسة	09
6-دراسات سابقة	09
الفصل الثاني : الجانب النظري	
الكتابة و صعوباتها	
1-المقاربة النشوئية المفاهيمية للكتابة	20
2-تعريف الكتابة	24
3-أهمية الكتابة	24
4-مراحل إكتساب مهارة الكتابة	25

5-تعريف صعوبات الكتابة	26
6-أسباب و عوامل صعوبات الكتابة	27
7-أنماط و أنواع صعوبات الكتابة	29
8-النظريات المفسرة لصعوبات الكتابة	33
9-تشخيص صعوبات الكتابة	34
10-تقنيات علاج صعوبات الكتابة	38
النمو النفس-حركي و إضطراباته	
1-تعريف النمو النفس-حركي	42
2-مراحل النمو النفس-حركي	42
3-عوامل النمو النفس-حركي	47
4-اضطرابات النمو النفس-حركي	49
5-علاج اضطرابات النمو النفس-حركي	56
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية الدراسة	
1-الدراسة الإستطلاعية	68
2-منهج الدراسة المستخدم	69
3-حدود الدرلسة	70
4-عينة الدرلسة	74
5-أدوات و أساليب الدراسة	77
6-الأساليب و المعالجة الإحصائية	95
الفصل الرابع: عرض و مناقشة نتائج الدرلسة	

1-عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات	99
2- إستنتاج عام لعرض النتائج	103
3- تفسير النتائج	103
4- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات و الدراسات السابقة	108
خاتمة	111
إقتراحات	111
قائمة المراجع	113
ملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مختلف حجوم عينة الدراسة و مستويات الجنس و السنة الدراسية	76
02	الإعتبارات الخطية الأساسية المكونة لإختبار التقييم السريع للكتابة	78
03	الإعتبارات الخطية الثانوية المكونة لإختبار السريع للكتابة	79
04	معاملات الإرتباط لمقياس التقييم السريع للكتابة (BHK)	81
05	معاملات ألفا كرومباخ و التجزئة النصفية لمقياس التقييم السريع للكتابة	81
06	نسبة إتفاق المحكمين حول جوانب و بنود اختبار التعرف على أجزاء الجسم	84
07	معامل الإرتباط للبعد الأول لمقياس معرفة أجزاء الجسم	86
08	معامل الإرتباط للبعد الثاني لمقياس معرفة أجزاء الجسم	86
09	معامل الإرتباط للبعد الثالث لمقياس معرفة أجزاء الجسم	86
10	معاملات التجزئة النصفية لمقياس معرفة أجزاء الجسم	87
11	معاملات ألفا كرومباخ لمقياس معرفة أجزاء الجسم	87
12	معاملات الإرتباط ليرسون لأبعاد مقياس التعلمات الأولية	91
13	معاملات ألتجزئة النصفية لمقياس التعلمات الأولية	91
14	معاملات ألفا كرومباخ لمقياس التعلمات الأولية	92
15	معاملات الإرتباط لبيرسون لأبعاد مقياس الحركات الدقيقة	93
16	معاملات التجزئة النصفية لمقياس الحركات الدقيقة	94
17	معاملات ألفا كرومباخ لمقياس الحركات الدقيقة	95
18	العلاقة بين النمو نفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي	99
19	العلاقة بين النمو نفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل التصوري	100
20	العلاقة بين النمو نفس حركي وصعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري	100
21	معامل الفروق Ttest لقيم متغير الفرضية الجزئية الرابعة	101
22	مخرج spss يمثل العلاقة بين متغيري الفرضية الرئيسية	102

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	رسم بياني يمثل نسبة التلاميذ (ذكور- إناث) في المدرستين	71
02	رسم بياني يمثل نسبة التلاميذ (ذكور-إناث) في مدرسة قوادرية يوسف	72
03	رسم بياني يمثل نسبة التلاميذ (ذكور-إناث) في مدرسة حمدي عيسى	73
04	رسم بياني يمثل نسبة عينة الدراسة (ذوي صعوبات الكتابة - العاديين)	77
05	مخطط يمثل نمو و تطور النشاط الخطي	105
06	مخطط يمثل تداخل مستويات الإدخال الكتابي على مستوى الذاكرة النشيطة	107

فهرس الملاحق

02	شهادة موافقة على إجراء الدراسة الميدانية لإبتدائية حمدي عيسى .
03	شهادة موافقة على إجراء الدراسة الميدانية لإبتدائية قوادرية يوسف .
04	الإطار المكاني لإبتدائية قوادرية يوسف .
05	درجات الصدق الظاهري للعبارات الكاملة لسلم التقييم السريع للكتابة قبل الإستبعاد (BHK) النسخة الأصلية .
06	النصوص المشكلة لمستويات الإدخال الكتابي في اختبار تقييم عسر الكتابة .
07	نموذج تفريغ و تصحيح مقياس التعرف على أجزاء الجسم .
08	نموذج تفريغ و تصحيح مقياس التعلمات الأولية .
09	نموذج تفريغ و تصحيح مقياس الحركات الدقيقة .
10	النتائج العامة للدراسة الفعلية لمتغير الدراسة الكتابة لمستويات إدخالها الثلاث و النمو النفس حركي على عينة الدراسة .

ملخص البحث

هدف البحث إلى كشف العلاقة القائمة بين النمو النفس حركي و صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، كما نسعى إلى كشف الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و العاديين **على مستوى** النمو النفس حركي ، حيث إعتمدنا على عينة مكونة من 139 تلميذ و تلميذة، من إبتدائية قوادرية يوسف بولاية تيارت و حمدي عيسى أيضا بولاية تيارت، حيث إستخدمنا مقياس سلم التقييم السريع للكتابة و بطارية النمو النفس-**حركي المكونة من إختبار التعرف على أجزاء** الجسم و إختبار الحركات الدقيقة و إختبار التعلمات الأولية ، و قد أسفرت نتائج البحث تلخصت كلها في نتيجة الفرضية الرئيسية، حيث تمكنا من قبول هذه الفرضية : عن وجود علاقة إرتباطية عكسية بين صعوبات الكتابة و النمو نفس-حركي ، مما يدل على أنه كلما إنخفض النمو نفس-**حركي** زادت صعوبات الكتابة لدى التلاميذ، أما فيما يخص الفرضية الفرعية الأولى و التي تنص عن علاقة إرتباطية بين صعوبات الكتابة **ذات المدخل الإملائي و النمو نفس-حركي فقد توصلت النتائج عن** علاقة قوية عكسية بين المتغيرين، و الفرضية الفرعية الثانية و التي تنص هي الأخيرة عن علاقة إرتباطية بين صعوبات الكتابة **ذات المدخل** التصويري و النمو نفس-**حركي و قد توصلت النتائج إلى وجود** علاقة قوية عكسية بين المتغيرين، **و** الفرضية الفرعية الثالثة و التي تنص عن وجود علاقة إرتباطية بين صعوبات الكتابة **ذات المدخل الذاكري و النمو نفس-حركي،** حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، أما فيمل يخص الفرضية الفرعية الرابعة والتي تنص عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و العاديين على مستوى النمو نفس حركي فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي **صعوبات تعلم الكتابة و العاديين** على مستوى النمو نفس-**حركي،** و بعد هذه النتائج التي تأسست إضافة إلى الفرضية الرئيسية على قبول ثلاث فرضيات من أصل أربع فرضيات فرعية ، **وفي** الأخير قمنا بصياغة مجموعة من الإقتراحات .

مقدمة

يوسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر **المعرفة** و التكنولوجيا ، عصر يتميز بالتغيرات السريعة ، و **التطورات** المذهلة في المعرفة العلمية، **و** التطبيقات و الأساليب التكنولوجية، **و لقد** أصبح فيه **العلم** بمفهومه الحديث، **وطبيعته** الديناميكية، مادة و طريقة، أو منهجا للتفكير .

و لاشك في ذلك أن لهذه التغيرات و التطورات انعكاساتها و مطالبتها على التربية و التعليم فالمدرسة اليوم مطالبة، أكثر من أي وقت مضى بأن تبذل كل جهد ممكن لتربية الإنسان القادر على **التفكير** سليم **البناء المزود بالمعرفة**، و المهارات الأساسية التي تمكنه من تحقيق الملائمة الذكية مع طبيعة عصره و خصائص البيئة من حوله، و ما يطرأ عليها من تغيرات و تطورات سريعة و متلاحقة و تعد اللغة أهم وسيلة لإتصال الفرد بغيره، و عن طريق هذا الإتصال يدرك حاجاته و يحصل على مآربه، و هي وسيلة **للتعبير** عن المشاعر و أداة للتفكير، و تعد عملية الكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض التلميذ لدى دخوله المدرسة و لكونها أداة مهمة تساعد الفرد على الإندماج و بشكل أفضل في المجال التعليمي، و إضافة إلى ذلك فهي من أهم العمليات الأساسية الأكثر تركيبا، التي تتضمن بداخلها عناصر ذهنية إدراكية حسية و حركية فقديما قالت العرب " المعرفة صيد و الكتابة قيد " .

كما أن الكتابة نشاط دقيق و معقد و صعب التعلم، يحتاج إلى شروط معينة لتعلمه، ولا يصل كل الأطفال إلى إكتساب هذه المهارة بمختلف خصائصها حيث يعاني الكثير من التلاميذ من صعوبات في الكتابة تعطل تحصيلهم الدراسي و تؤكد الباحثة (**جانو** 1973 Jeannot) ذلك بقولها : تبقى الكتابة وسيلة تواصل ضرورية، و أن عدم الوصول إلى السهولة الخطية يعطل التعبير الكتابي، و يجعل التحصيلات الدراسية ضعيفة .(z immermann. D.(1973) : p 15)

و قد ظهر عدة دراسات حول صعوبات تعلم الكتابة فنجد مثلا : الأبحاث التي أجراها كل من أجيرا جيرا و ميزوني و غيرهم ، و قد بينت هذه الأبحاث أن صعوبات تعلم الكتابة ظاهرة موجودة لدى حوالي 8 **إلى** 10% من تلاميذ المجتمع الدراسي و تنخفض هذه النسبة **كلما إرتقى الأطفال** في السلم التعليمي، **إلا** أن هناك نسبة منهم تبقى تعاني من هذه الصعوبات مدى الحياة ، بسبب وجود بعض الإضطرابات التي لا تسمح لهم بإكتساب المدركات إكتسابا طبيعيا مثل زملائهم مما يجعلهم لا يستطعون إدراك الرموز التي تتكون منها اللغة المكتوبة .(علي تعوينات (1997): ص 06)

و كرغبة في تحيد هذه الإضطرابات السابقة، ويحكم أن الكتابة عبارة عن نشاط نفس **-حركي بالدرجة الأولى**، فقد حاولت العديد من الدراسات البحث عن العلاقة الموجودة بين اضطراب المفاهيم النفس حركية الأدائية (les trouble instrumentaux).

و الصعوبات التي تظهر على مستوى الكتابة و ذلك من خلال تركيزها على أهم هذه الفترات و التي يأتي على رأسها النمو النفس حركي و بذلك شكلت العلاقة بين النمو النفس-حركي **و صعوبات الكتابة** محور نقاش بين العديد من المقاربات العلمية و من أجل تحقيق إنتقال منطقي عبر مختلف مراحل هذه الدراسة يتناسب و الطبيعة التطورية للمتغيرات المدروسة إنعكست على تقسيم فصول الدراسة، **فقد تم** تقسيم إلى جانبين رئيسيين جانب نظري و آخر تطبيقي ، و قبل البدء في هذين الجانبين قام**نا بوضع** فصل فيه تقديم للدراسة من خلال عرض كل من: الإشكالية وأهمية و أهداف الدراسة و مرورا بتحديد لأهم المصطلحات و المفاهيم الواردة فيها و عرض لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع **الدرلسة التي فادتنا** في صياغة الفرضيات .

و بعد هذا الفصل جاء **الإطار** النظري مقسما هو الآخر تبعا لمتغيرات **الدرلسة إلى** جانبين أساسيين هما: **جانب** الكتابة و صعوباتها و **جانب النمو النفس**-حركي وإضطراباته، **كلا** الجانبين تم فيه**ما تناول** مجموعة من أهم العناوين النظرية الخاصة بهذين المتغيرين مع محاولة الإلتزام في هذه العروض بالمقاربة العلمية المتبناة بعد عرض الجانب النظري إستلزمت الدراسة بحكم المتطلبات المنهجية و البحثية إدراج **الإطار** تطبيقي، قسمناه هو الآخر إلى فصلين : فصل منهجي الذي حددنا فيه المنهج **المستخدم إضافة** إلى العينة و مراحل إختيارها، **ثم تعداد الأدوات و الوسائل المستعملة في الدرلسة مع** تبيان خصائص السيكومترية .

بعد الفصل المنهجي تم وضع فصل لعرض البيانات و مناقشتها الذي كشفنا فيه عن نتائج الدراسة إبتداءا مرحلة المعاينة وصولا إلى مرحلة الدراسة الفعلية التي إستل**زمت على عرض للانتائج** و مناقشتها **تبعا** لفرضيات الدراسة **و الدرلسات السابقة** .

و تم إنهاء هذه الدراسة بخاتمة و تقديم مجموعة من الإقتراحات، أما في الأخير فقد قمنا بتجميع أهم **المراجع و الكتب المعتمدة و إلى بعض الجداول و الأشكال و** المقاييس و أخيرا إلى ملاحق الدراسة .

الفصل الأول

الفصل الأول : تقديم بالدراسة

تمهيد

1)- الإشكالية

2)- فرضيات الدراسة

3)- أهداف الدراسة

4)- أهمية الدراسة

5)- مفاهيم إجرائية للدراسة

6)- دراسات سابقة

خلاصة

تمهيد

نستهل دراستنا هذه بمدخل تمهيدي، و نطرح فيه صياغة مناسبة لموضوع الدراسة و الفرضيات، ثم نشرح الهدف المرجو من الدراسة و تبيان مدى أهميتها دون أن ننسى إعطاء تعاريف الإجرائية لأهم مصطلحات الدراسة، كما أشرنا إلى بعض الدراسات السابقة التي تمس نفس موضوع الدراسة .

1)- الإشكالية :

يصف علماء النفس المهتمين بعملية النمو النفس-حركي بأنه مجموع المراحل التي يمر بها **الإنسان ضمن أطواره المختلفة التي تتسم** بالتجدد المستمر و التغيرات المختلفة (الجسمية، الفيزيولوجية، العقلية) و هو تلك العملية المستمرة التي تربط النشاطات الحسية و الحركية عند الطفل، حيث أن هذه التسمية إقترحت من طرف بياجي الذي ركز على النمو الحركي في السنتين الأوليتين من حياة الطفل معتبرا العلاقة بين الحركة والإدراكات هي التي تلخص الحياة العقلية في إرتباطها بالعالم الخارجي عند الرضيع، ويمتد هذا النمو حسبه عبر مراحل عديدة وبشكل دقيق ولايعني أن أي تأخرفي بعض هذه المراحل أو تقديم واحدة عن الأخرى أنه يوجد حتما خلل ولذلك فمعدلات النمو **تختلف من** تلميذ لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيآت هذه العملية فمعدلات **النمو عند الذكور أبطئ من الإناث**، ويرى الكثير من المختصين أن النشاط النفس- حركي هو أساس التعلم عند الإنسان ويعتبر جان بياجي **أن النمو الحس**- حركي المبكر أساس التطور المعرفي المعقد في المراحل العمرية **اللاحقة**.

وهذا النمو النفس-حركي لا يتحقق إلا بفضل نمو التصور الجسدي الجيد للطفل والمهارات الأولية (التوجه الزماني والمكاني، الجانبية، التناسق الحركي وكذا الادراك الحركي) وهذا راجع إلى التجارب الحس حركية ونمو البنية العصبية العضلية حيث يؤثر النموالنفس **-حركي على عملية** التعلم والتي من ضمنها- **الكتابة**- ،حيث بحكم إعتمادها الشبه الكلي على الحركات الجسدية المختلفة التي تبدأ من الطريقة التي يمسك بها الطفل القلم وتمتد إلى الوضعية التي يتخذها هذا الطفل أثناء عملية الكتابة؛ فهي تعتبر النشاط الأكثر تعلقا **بالجسد (عبد الله محمد الصبي،** (2012))، حيث توصل **بلونديس** وجماعته عام 1990 (في دراستهم حول الكفاية النفس- حركية وعسرالكتابة) إلى انها تعود إلى العجز والتأخر في نمو الوظائف النفس حركية .(Blondis (1990) : P 421-425)

ويرى لوريا **سنة**1966 **في مجل صعوبة الكتابة أن العجز في الضبط** الحركي قد ينتج عنه صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة، أما **جونسون** johnson 1967 فيرى أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات لديهم صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها ويؤكد هارسون 1970 Harrison من خلال دراسته للأطفال ذوي تلف المخ أن مشكلات الكتابة التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال يمكن إرجاعها إلى إظطرابات في الإدراك البصري أو إضطربات في العلاقات المكانية

وفي القدرة الحركية؛ و يؤيد كيفارت 1971 من خلال نظريته في المجال الإدراك الحركي لصعوبات الكتابة هذه الفكرة، إذ يرى بأن كل أنواع السلوك هي ذات أساس حركي، كما يرى أن القدرات العليا كالتفكير ليست أفضل من القدرات الحركية الأولية والتي تعد أساسا لكل ذلك وذكر أن هناك تدريبات إدراكية حركية أساسية وضرورية لتعلم الكتابة لدى الأطفال (أيمن أنور الخولي (2001) : ص165) ومن الدراسات الجزائرية التي إهتمت بدراسة المكتسبات أو المهارات الأولية وعلاقتها بعسر الكتابة دراسة عياد مسعودة 2007/2006 ضمن أطروحتها للدكتوراه الموسومة بـ"برنامج مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى الكتابة لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات كتابية" وذلك من خلال البطارية من الإختبارات الأدائية ونظرا لإهتمام الباحثة وإنشغالها كأخصائية نفسية لمدة 10سنوات فقد لاحظت وجود إظطرابات نفس حركية عند عدة تلاميذ كما لاحظت تجاهل كبيرلهذا الجانب سواء من طرف الأهل أو المعلمين لغموض هته المفاهيم وعدم وجود توعية كافية من طرف المختصين خاصة في الجزائر حيث لاحظت من خلال الزيارات الميدانية للمدارس الإبتدائية و في إطار عملها السابق عدم وجود حصص للتربية النفس -حركية وجهل المعلمين لهته المفاهيم وعلاقتها بالكتابة. (عياد مسعودة (2006-2007)) .

ونظرا لهذه المعطيات التي ذكرت وجدنا أنفسنا في موقع لايسمح لنا بالتهرب من طرح مجموعة التساؤلات فرضت نفسها بقوة، بناءا على ماتم مناقشته من أراء سابقة، أضافت إلى توظيف مستويات الإدخال الكتابي الثلاثة (الإملائي، التصويري، الذاكري) حيث حاولنا في هذه الدراسة صياغة مجموعة من التساؤلات ومنها:

التساؤل الرئيسي :

ما طبيعة العلاقة بين النمو النفس حركي وصعوبات الكتابة ؟

التساؤلات الفرعية :

1. ما طبيعة العلاقة الموجودة بين النمو النفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الاملائي؟
2. ما طبيعة العلاقة الموجودة بين النمو النفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل التصويري؟
3. ما طبيعة العلاقة الموجودة بين النمو النفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري؟
4. هل هناك فروق بين التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الكتابة والعاديين على مستوى النمو النفس-حركي ؟

2)- فرضيات الدراسة :

توجد علاقة بين النمو النفس -حركي وصعوبات الكتابة .

الفرضيات الفرعية :

1. توجد علاقة بين النمو النفس -حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الاملائي.
2. توجد علاقة بين النمو النفس- حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل التصويري.
3. توجد علاقة بين النمو النفس- حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري.
4. توجد فروق دالة احصائيا بين التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الكتابة والعاديين على مستوى النمو النفس-حركي.

3- أهداف الدراسة:

و من أهم أهداف هذه الدراسة مايلي :

- تحديد علاقة صعوبات الكتابة بالنمو النفس -حركي .
- دراسة أسباب صعوبات الكتابة من الناحية الوظيفية الأدائية في غياب أية إصابة عضوية.
- الكشف عن أهم مؤشرات صعوبات الكتابة عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال إختبار الكتابة.
- الكشف من خلال الاختبارات الأدائية عن اضطرابات النمو النفس حركي الموجودة عند فئة من الأطفال.
- محاولة التعرف ما إذا كانت هناك فروق معنوية بين مستويات الإدخال الكتابي الثلاث ضمن تفاعلهما مع عامل فئة العاديين و المعسرين كتابيا.

4- أهمية الدراسة:

- الاهتمام بفئة من الأطفال في مرحلة دراسية الابتدائي و التي تعتبر جد مهمة لأنها المرحلة التي أجمع المختصين على أنها توضح فيها صعوبات الكتابة.
- توعية الأهل و المعلمين بوجود الاضطرابات النفس حركية التي تؤثر على تعلم الكتابة.

التحسيس بضرورة وجود أخصائي في التربية النفس حركية لمساعدة هذه الفئة من الأطفال التي

تعاني من هذا الاضطراب ولملاحظتنا عدم وجود في أي مدرسة من المدارس الجزائرية.

1- تسليط الضوء من خلال هذه الدراسة على موضوع المعاناة النفسية التي يعيشها هؤلاء الأطفال.

2- معرفة طبيعة العلاقة بين صعوبة الكتابة و النمو النفس -حركي بطريقة علمية و موضوعية و الوقوف على حقيقة هذه العلاقة داخل مجتمعنا يعتبر تحديدا للسلبيات التي تحكم هذه العلاقة من ثم إعطاء حلول و نصائح .

5)- تعاريف إجرائية :

1-صعوبات الكتابة : هو مجموع الدرجات المتحصل عليها التلميذ من مقياس سلم التقييم السريع للكتابة (BHK) المكونة منة ثلاثة أبعاد من خلال بدائل موجودة و غير موجودة و يشمل المقياس الأبعاد التالية: المدخل الإملائي (عن طريق السمع)، المدخل التصويري (عن طريق المشاهدة)، المدخل الذاكري (من ذاكرة الطفل) .

2- النمو نفس حركي: هو مجموع الدرجات المتحصل عليها التلميذ من مقياس بطارية النمو نفس - حركي و المكونة من ثلاث أبعاد و هي: (التعرف على أجزاء الجسم، الحركات الدقيقة، التعلمات الأولية) .

2-أ- التعرف على أجزاء الجسم: هو مجموع الدرجات المتحصل عليها من مقياس التعرف على أجزاء الجسم و كانت بدائله كالآتي: (العرض على نفسه ، العرض على المختبر، التسمية على نفسه، التسمية على المختبر) .

2ب- الحركات الدقيقة: هو مجموع الدرجات المتحصل عليها من مقياس الحركات الدقيقة و كانت بدائله كالآتي: (سلبي، ضعيف، متوسط، قريب الحسن، حسن، حسن جدا) .

2- ج- التعلمات الأولية: و يقاس هذا المتغير بما تدل عليه الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من مقياس التعلمات الأولية المستخدم في هذه الدراسة و المكيف لهذا الغرض و كانت بدائله كالآتي: (نعم ، لا) .

6)- الدراسات السابقة :

1)- دراسة أجيريا غيرا و آخرون (1976): جاء موضوع هذه الدراسة تحت عنوان (دراسة تحليلية لعسر الكتابة عند الطفل) و قد سطرت هذه الدراسة لنفسها مجموعة من الأهداف، كان من أهمها تقييم عسر الكتابة عند الأطفال من خلال الكشف عن مظاهره و محاولت التعرف عن مدى تأثر عسر الكتابة بالعوامل التالية: (النمو النفس حركي، الجانبية، التوجه و التنظيم الفضائيين،

التصور الجسدي) كما هدفت إلى ترقية سلم الكتابة. و قد إعتمدت هذه الدراسة على عينة قوامها 144طفل، 65 طفل معسر كتابيا إستخرجوا من سجلات الفحص في مستشفى هنري روسل و79 طفل تم تشخيصهم في المدارس الإبتدائية في مدينة باريس ، ذو الأعمار من 07 إلى 10سنوات وبالنسبة للأدوات المستعملة في الدراسة نذكر منها الأدوات الإستبعادية و الاختبارات البحثية و أستعملت في إطار المنهج الوصفي التحليلي أما بالنسبة للنتائج المتوصل إليها فقد أظهرت أن العوامل السابقة تأثر كلها على مستوى عسر الكتابة ، لكن بدرجات مختلفة ((1976)): Ajuriaguerra. J)

2)- دراسة بولونديس و آخرون (1990): تناولت هذه الدراسة موضوع العلاقة بين الكفاية النفسية الحركية و مشكلات الكتابة و التحصيل الدراسي، و هي بذلك تهدف إلى معرفة ما إن كان هناك علاقة حقيقية بين الكفاية النفس حركية مشكلات الكتابة من جهة، و بين مشكلات الكتابة و التحصيل الدراسي من جهة أخرى، حيث إنطلقت الدراسة من إشكالية مكونة من عدد كبير من التساؤلات، وزعت وفق لمكونات الكفاية النفسية الحركية و أبعاد مشكلات الكتابة، ولكن تساؤلها الرئيسي كان كالآتي لكن ماطبيعة العلاقة المحتمل وجودها بين الكفاية النفسية الحركية عند الأطفال؟ (Blondis .T and Snow .J and Accord :((1990))

و لتحقق من هذه الفرضيات ، أستعملت الدراسة عينة مكونة من 100طفل 65 يعانون من مشاكل كتابية و الباقية عاديون كما إستعملت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى مجموعة من النفس حركي و قد توصلت هذه الدراسة أن مشكلات الكتابة تعود إلى **العجز أو التأخر في نمو** السرعة الحركية و التناسق الحركي .

3)- دراسة بليتز و بلوت (1993): موضوع هذه الدراسة كان تشخيص صعوبات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، لغبة في الوصول إلى معرفة مستوى الكتابة عند هؤلاء التلاميذ ، وقد **كانت عبارة عن درلسة**طولية على مدى 5 سنوات بهدف الإجابة عن التساؤل العام هو (هل تتأثر كتابة الطفل بباقي القدرات النمائية ، بما في ذلك القدرة النفس حركية ؟) و قد إعتمدت هذه الدراسة على عينة مكونة من 121 تلميذ هلنديا يتمدرسون في المدرسة الإبتدائية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي و معتمدة على سلم التقييم السريع لكتابة الطفل و من أهم النتائج المتوصل إليها في هذه **الدرلسة**، أن الأطفال ذوي العسر الكتابي لديهم إنخفاض واضح في القدرة النفس حركية، **و ضعف** ملحوظ في الأداء الإنشائي التركيبي بالمقارنة **مع النسخ المرئي أو الإملائي.** (Charles .M et soppelsa. R et AlBert :(1993))

4)- دراسة لي (1999): هي بعنوان من هم الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة و الوقوف على الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعاف في تعلم هذه المهارة، و قد إستخدم الباحث المنهج الوصفي في إجراء الدراسة معتمدا على الإستبانة في جمع المعلومات و البيانات و قد جائت النتائج كمايلي: أن التلاميذ بطئي التعلم يعانون من صعوبات متنوعة في تعلم الكتابة، يصنفون على أنهم منخفض التحصيل و هذا المصطلح يعني أن شريحة كبيرة من التلاميذ الذين لا يتعلمون الكتابة بنفس سرعة أقرانهم أو بنفس السرعة التي يتوقعها منهم معلموهم و يضيف بأن بطئي التعلم يمكن أن يكونو غير قادرين على تعلم الكتابة و يمكن أن يكونو غير قادرين على تعلم الكتابة لأنهم معوقون ذهنيا أو لديهم مشكلات نفسية .

5)- دراسة فوزي (2000): و هي تحت عنوان صعوبات تعلم الكتابة للطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين و المعلمات هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية و معلماتها في تعليم الكتابة، و تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية و معلماتها في مدارس تربية إربد في الأردن في حين اشتملت العينة على (150) معلما و معلمة، و قد أستخدم الباحث الإستبانة كأداة للحصول على البيانات و المعلومات من أفراد العينة معتمدا على المنهج الوصفي، و قد توصلت الدراسة إلى مجموع النتائج من أهمها: أن البدأ في تعلم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة و من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه ، حيث وافق نسبة 79% من مجموع الإجابات على ذلك .

6)- دراسة السيد (2003) تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من تلاميذ الصف الثاني بدولة الكويت، حيث تم إجراء الدراسة على عينة من (1027) بواقع (531 تلميذ و 469 تلميذة) و قد استخدمت ثلاث أدوات هي مصفوفات ريفن المتتابعة المعيارية، و مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم و مقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم الكتابة حيث كشفت نتائج الدراسة أن نسبة 16% من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقليا منخفض التحصيل و البالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة و أن نسبة 12.3% لديهم صعوبات في الكتابة و أن نسبة 18.5% لديهم صعوبات في الرياضيات كما بينت الدراسة أن 19.2% من الذكور لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل 10.3% من عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور7.7% مقابل 20% لدى الإناث و بالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور 11.5% مقابل 31% لدى الإناث و كانت دلالة

الفروق عند مستوى (0.05) أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ الذكور .

7)- دراسة متا أبي زيد(2006) : هي باحثة مختصة في النفس حركي حيث قامت بدراسة حول الأطفال عسيروا الكتابة و قامت بتجربة على عينات يعانون من عسر الكتابة عينة تجريبية و أخرى ضابطة لا يعانون من أي مشكلة تعليمية و كل الأطفال يقيمون في بيروت و ينتمون إلى وسط إجتماعي و إقتصادي متوسط و متمدرسون في مدارس مختلطة وإستعملت الباحثة بطارية من الإختبارات الإدراك البصري و إختبارات الجانبية لبياجي و إختبار رسم الرجل و إختبار إعادة إنتاج الإيقاع لميرا ستمباك و لقد بينت النتائج تفوق عينة ذوي صعوبات الكتابة في ظهور الاضطرابات النفس حركية و المتمثلة في إضطراب جانبية التوجه المكاني و الزماني و إضطراب التصور الجسدي و إضطراب الإيقاع حيث ظهرت هذه الاضطرابات في 45%من عينة ذوي صعوبات الكتابة .

8)- دراسة صلاح الدين تغليت(2008/2007): التي إهتمت بدراسة المكتسبات أو المهارات الأولية و علاقتها بعسر الكتابة فالدراسة الأولى الموسومة لبرنامج مقترح في تنمية المكتسبات الأولية و رفع مستوى الكتابة لدى التلاميذ المعسرين كتابيا، و قد طبقت على عينة من التلاميذ المرحلة الثالثة إبتدائي و قد كانت نتيجة الدراسة التجريبية من خلال بطرية من الإختبارات الأدائية (إختبار ميرا ستمبك للجانبية) التوجه المكاني لماري دي ملستر، التوجه المكاني و الزماني و إختبار الرجل المفكك لميرا ستيمباك حيث إتضح من التشخيص أن كل العينة الأساسية (تجريبية و ضابطة) و الذين يعانون من عسر الكتابة يعانون من إنخفاض مستوى المكتسبات الأولية كصورة الجسم،الجانبية، التوجه الزماني و المكاني و إنخفاض مستوى الكتابة، و عندما خضعت العينة التجريبية إلى برنامج النفس حركي وجد أنها حققت تحسنا كبيرا في الأداء على مختلف المكتسبات الأولية و تنمية صورة الجسم (صلاح الدين تغليت 2007-2008) .

و لتحقق من هذه الفرضيات، أستعملت الدراسة عينة مكونة من 100طفل 65 يعانون من مشاكل كتابية و الباقية عاديون كما إستعملت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى مجموعة من النفس حركي و قد توصلت هذه الدراسة أن مشكلات الكتابة تعود إلى العجز أو التأخر في نمو السرعة الحركية و التناسق الحركي .

-تقييم الدراسات السابقة: بعد عرض مختلف الدراسات السابقة يمكننا أن نسجل عليها الملاحظات التالية :

-إن الملاحظ من المصطلحات المستعمل في الدراسات السابقة يدرك حجم الإختلاف الحاصل على مستوى هذا الجانب ، حيث أستعملت الدراسات السابقة أكثر من مصطلح واحد في وصفها لصعوبات الكتابة فنجد مثلا دراستي أجيريا غيرا 1976 و دراسة ميتا أبي زيد 2006 و دراسة صلاح الدين تغليت 2008/2007 يصفانه بمصطلح (عسر الكتابة) أما دراسة السيد 2003 و دراسة فوزي 2000 و دراسة بل 1999 ففضلوا إستعمال مصطلح (صعوبات تعلم الكتابة) أما بلونديس و آخرون 1990 فضلوا إستعمال تعبير(مشكلات الكتابة) و كذا دراسة بليتز و بلوت 1993 يصفانه بصعوبات الكتابة .

و هذا الإختلاف قد يزيد من صعوبة البحث في هذا المجال فهو يشتت الجهود ولا يجمعها، حيث أن جميع الدراسات السابقة، كما قدمت مصطلحات خاصة بها لوصف نفس الإضطراب .

ب-إضافة إلى إختلاف في المصطلحات ظهرت مشكلة أخرى مست قضية إستبعاد بعض الحالات من عينة الدراسة بأنها مصابة بصعوبات الكتابة حيث لم تمر العديد وإكتفت إستناد إلى تقييم الكتابة فقط دون الظار إلى الجوانب الأخرى على غرار دراسات: (صلاح الدين تغليت 2008/2007 و دراسة بلونديس 1990 و متا أبو زيد 2006) أما الدراستين الوحيدتين اللتين إستخدمتا أكثر من محك إستبعادي فقد كانت الدراسات: أجيريا غيرا و آخرون 1976 و دراسة بلونديس و آخرون و عليه فكل الدراسات التي تجاوزت هذه المحكات ولم تستعملها تكون قد عرضت نتائجها للسقوط في فخ تأثير العوامل الدخيلة و المشوشة ، كالعوامل النورولوجية و العقلية و الحسية و بالتالي قللت من قيمتها وثقلها العلميين .

ج- تنتمي كل الدراسات إلى الجيل الثاني في التعامل مع صعوبات الكتابة على أنه إضطراب مستقل عن باقي صعوبات التعلم و ليس مجرد عرض فيها، إلا أن في دراسة بليتز و بلوت 1993تلميح بالرجوع إلى الجيل الأول، حيث هدفت هذه الدراسة إلى قياس صعوبات الكتابة عند ذوي الصعوبات التعلمية، فمن المؤكد وجود صعوبات الكتابة عند ذوي صعوبات التعلمية لكن هذا لا يطعن في إستقلالية هذا الإضطراب .

د- إن الطبيعة الثابتة لكتابة الطفل سهلت القضية على الباحثين في الدراسات السابقة فأستعملت أغلب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل النصوص الموجزة من طرف عينة دراستها، و هذا راجع لكون هذه الدراسات كلها دراسات تبحث في إمكانيات تشخيصية .

ه- لقد هيمنت دراسة أجيريا غيرا و آخرون 1976 على باقي الدراسات و ذلك ظرا لأسبقيتها التاريخية، و ثقلها العلمي، حيث نلاحظ أن أغلب الدراسات قد أستعملت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ل " E " لتقييم الكتابة الذي أعده، فقد أستعملته بعض الدراسات بشكل مباشر كما و إستعملته دراسات أخرى في بناء مقاييسها كدراسات بليتز و بلوت 1993 .

و- إضافة إلى التشابه السابق في عدد أفراد العينة ظهر تشابه آخر في الخصائص العمرية للعينة، حيث نالت أغلب الدراسات إلى إعتماد الفئة العمرية الممتدة مابين 7 إلى 10سنوات .

إن العناصر السابقة تعتبر أدلة هامة على تراكمية البحث العلمي، وأنه يحقق للدراسات السابقة أن تفسر نتائجها بناءا على بعضها البعض مادامت قد أستعملت نفس الأداة في نفس الظروف وعلى نفس الخصائص العمرية للعينة، و هذا سيسمح حتما لإجراء المقارنات بثقة عالية بين مختلف هذه الدراسات و من هنا قررنا في هذه الدراسة أن نوظف هذا التراكم و نستثمره .

خلاصة :

بعد كل ماتم عرضه من أفكار أساسية في هذا الفصل التمهيدي و الذي جاء كمحاولة للتعريف من خلال الخروج بمجموعة من التساؤلات البحثية في بدايته، **ثم محاولة** إعطاء إجابات إفتراضية لهذه التساؤلات و في ختامه و تبعا للترتيب الذي جاء على أساسه تحديد المفاهيم، **فكان** البدء بمتغير الدراسة الأول و هو صعوبات الكتابة، **فماذا** يمكننا أن نقول عن هذا المتغير ؟

الإطار النظري

الفصل الثاني

الكتابة و صعوباتها

تمهيد

1)- المقاربة النشوئية المفاهمية للكتابة

2)- تعريف الكتابة

3)- أهمية الكتابة

4)- مراحل إكتساب مهارة الكتابة

5)- تعريف صعوبات الكتابة

6)- أسباب و عوامل صعوبات الكتابة

7)- أنماط و أنواع صعوبات الكتابة

8)- النظريات المفسرة لصعوبات الكتابة

9)- تشخيص صعوبات الكتابة

10)- تقنيات علاج صعوبات الكتابة

خلاصة

تمهيد

إختلف العلماء في تحديد تعريف صعوبات التعلم و ذلك نظرا للطبيعة المعقدة لهؤلاء التلاميذ، كذلك لصعوبة إكتشافهم و على الرغم من وجودهم بكثرة في الكثير من المدارس فهم حقا فئة محيرة من التلاميذ لأنها تعاني تباينا شديدا بين المستوى الفعلي (التعليمي) و المستوى المتوقع المأمول للوصول إليه، فنجد أن هذا التلميذ من المفترض حسب قدراته و نسبة ذكائه التي قد تكون متوسطة أو فوق المتوسط أن يصل إلى تقديم أداء تعليمي يتلائم مع الصف الثالث و الرابع من التعليم الابتدائي في حين أنه لم يصل إلى هذا المستوى، و تعتبر صعوبة الكتابة من بين هذه الصعوبات إذ إختلف العلماء في تحديد أسباب و عوامل هذه الصعوبة، فمنهم من يرجعها إلى القصور الوظيفي الدماغي و البعض الآخر إلى الجانب الوراثي و العوامل الجينية بالإضافة إلى العوامل التربوية و العاطفية.

1)- المقاربة النشوئية المفاهمية للكتابة :

لقد نال موضوع نشوئية الكتابة قسطا كبيرا من إهتمام العلماء و الباحثين من فروع علمية مختلفة و مقاربات متعددة، فكان من الواجب على مزيد دراسة علمية للكتابة أن يكوّن نظرة عن مختلف هذه المقاربات فضلا على إختيارها للمقاربة التي تساعدة على السير قدما في دراسته في هذا الصدد رأينا أن نعرض بعض من هذه المقاربات التي تتصدى لقضية نشوئية فكان ذلك وفقا للآتي:

1-1 المقاربة المعرفية :

إن دراسة اللغة المكتوبة تستوجب ، إيجاد طرائق ونماذج وتجارب تسمح لنا بالتعرف الجيد عليها، وفي هذا السياق ، إقترح نماذج عدة و يقول سيارج كابونال أن النماذج المعرفية الموظفة لفهم التعرف على الحروف و الكلمات تقترح و تفترض وجود معجم داخلي للكلمات مخزن بطريقة مظمة، يوفر سيولة لفهم و إنتاج الكتابة و هذا يتطلب إستعادة التمثيل الكتابي للكلمة و الصورة الداخلية لها. (Serge corbonnel (1996) : p 82)

و الإتجاه المعرفي- حسب رأي هذا الكاتب- يفسر لنا الآليات المعرفية المستعملة من طرف الفرد لإنتاج الكتابة، حيث توجد العديد من البحوث ضمن هذه المقاربة حيث تمكنت من التعرف على الطرائق المستعملة في التحكم الحركي لعملية الكتابة بداية من تسجيل حركة رأس القلم على فضاء الكتابة من خلال التوجه الفضائي و ضمن زمن محدد، وقد برزت في تفسير هذه الآلية عدة نماذج خاصة، تحت هذه المقاربة، إهتمت ببلورة مسار نشوء عملية الكتابة:

أ-نموذج فانغالم (1991):

يرى صاحب هذا النموذج بوجود ثلاث مستويات نشوئية في العمل الكتابي هي:

1/- مستوى تذكر المخططات الحركية في الذاكرة الحركية ذات المدى الطويل؛ حيث يتم التعرف على مسار الكتابة لكي يتم تخطيط الحروف المرغوب كتابتها بمختلف طرق نسخها، سواء كانت في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة .

2/- مستوى تحديد مقاييس و إعدادات المخطط الحركي الخاص بحجم الأحرف، و مدى إنجازه و إتمامه .

3/- مستوى الحركة التي تتضمن الميكانيزمات المسؤولة عن الوحدات الحركية الملائمة تبعا لسياق بيوميكانيكي محدد

ب – نموذج زيزيجر 1996:

لقد إقترح زيزيجر نموذجا معريفيا لنشوء الكتابة شبيه بالنموذج السابق، و قد قسمه إلى ثلاث مستويات أيضا:

1/- مستوى الذاكرة الحركية، حيث يتم تذكر المخطط الحركي الذي يتضمن نوعية المقاطع الخطية التي سوف تنتج، و كل نوع من الحروف سواء كان حرفا أفقيا كحرف "ت" أو حرف عمودا كحرف 'ل" يخزن في مخازن مختلفة .

2/- مستوى تحديد الإعدادات الفضائية لحجم الحرف، ووقت إنتاجه .

3/- مستوى المدخل الحركي أين يتم مراقبة و التحكم في إنتاج الوحدات الحركية الضرورية .

2-1 المقاربة النفس -عصبية :

لقد تابع علم النفس العصبي كبقية التيارات ، قضية نشوء و تطور سيرورة الكتابة، فلقد قدم كل من أليس 1982 و شاليس 1988 و دانشلا و رولتجن 1992 نموذجا نشوئيا عصبيا لعملية الكتابة، و ذلك إنطلاقا من دراسات قامو بها على المصابين بالجروح الدماغية ، أين استطاعوا إكتشاف مناطق في الذاكرة تسمى ب (الدارئ) أو(السدادة الذاكرة) أو التي يمكن تعرف على أنها جزء من الذاكرة "يسمح بتخزين المعلومات مؤقتا بين عضوين لهما مميزات مختلفة ".(le gendre. R (1993 :p 13)

ويتضمن هذا النموذج ثلاث أنضمة هي :

أ/- الظلم الخاص بثوابت الخط: وهو يهتم بالبنية التهجوية و تسيير الإختيار المناسب للحرف .

ب/- ظلم تنليق الخطي: و هو خاص بالأشكال المختلفة لنفس الحرف .

ج/- ظلم الكتابي الحركي: و هو خاص بعملية إنجاز التعبير الكتابي على المخطط العملي العصبي، و هو يعْنا بمعطيات الفضاء، الإتجاه، و تنظيم المقاطع وفقا لحجمها .

و بعيدا عن نموذج السابق يقدم جاكسون نموذجا عصبيا بحتا، يعرض فيه المناطق القشرية المسؤولة عن عملية الكتابة ، و قد أثبت أن دور المنطقة الحركية .و أكثر تحديدا جزئها المسمى ب (المنطقة الممتدة)، أو يتمثل في كونها منشط للحركات الكتابية أي المسار الأولي للكتابة و يعتبر نطاق رقم أربعة من الدماغ المسؤول حسب برودمان عن حركات اليد، و بالأخص حركة الإبهام .

(Serratice .G et habib .M(1993) : p 14)

3-1 المقاربة الفس –تحليلية :

متجاهلة الإعتبارات الخطية للكتابة، تأتي المقاربة التحليلية لتحاول أن تقدم تفسيرات دينامية لنشوء الكتابة و تطور سيرورتها .

حيث يرى أصحاب هذه المقاربة، أن الآثار الكتابية الأولية ترتبط بهوية الفرد الجسمانية، **و من أجل** التحرر من هذا الأثر الكتابي المليء بالتكليف، يبدأ هذا التعبير الجسدي في التحول عن طريق نظام **جد مجرد، وجد رمزي**، ألا وهو الكتابة .

و هي تظهر بالظبط عندما لا يستطيع الطفل أن يصل إلى تحويل هذا التعبير الجسدي إلى الآخر عن طريق المواضيع الأولية .

و بالتالي " تدخل الكتابة ضمن العلاقة الجسدية مع الآخر، و مع هذا فإن هذه **العلاقة** تعبئ الهوامات **و تولد اللغة**، و بالتالي تزيل الكتابة رهانات السيطرة و تشويش الجسد. (Tajan .A **,** (1982) : P 26)

كما و تعتبر الكتابة مرتكزا للتفريق بين الأنا و اللاأنا ، و أكثر تحديدا ترتبط بالإنفصال العارض و الهش بين الأنا و اللاأنا الموضوع الليبيدي و الموضوع النرجسي . (Anne Sophie : p50)

وبالتالي فعندما يظهر الطفل رسميا لكتابته ، فإن يعتمد على الأحاسيس ، و تمثيل الأنا إذا لم يجد **القدرة** العقلية وترميز الهوية بشكل فعّال ، و التي بدورها تحمي المرجعية الجسدية و هذا الإعتماد على الأحاسيس هو أيضا ملازم لعملية التخيل " حيث و بشكل مباشر ، يستسلم للإستهلاك العقلي بدون إمكانية وضع الكلمة " . (Deitte . J : p 09)

4-1 المقاربة الفس – حركية :

إن الدرلسات الأولى التي أنجزت من طرف هلين غوبنو في الخمسينات حول نشوئية الكتابة ومن بعدها دراسات **أجيرا غيرا** و جماعته في الستينات ، شكلت نواة حقيقية لهذه المقاربة في تفسير سيرورة الكتابة .و عموما قسمت هذه المقاربة فيما بعد إلى نموذجين أساسيين هما :

أ – نموذج الكتابي –حركي :

حسب النموذج تعتبر الكتابة نشاط حركي معقد ، يتطلب قدرات يدوية خاصة تتوفر على إمكانية ربط الحركات و توقيعها من جهة ، و على إمكانية إحترام متطلبات السرعة و الدقة من جهة أخرى ، لذلك فحسب هذا الإتجاه يعتبر النمو النفس **حركي قاعدة العمل الكتابي** .(Ajuriagurra . j. et all :p 223)

و توضح الباحثة إستيان أن تكوين الإشارات الخطية و توزيعها على مساحة ضيقة **لمتمثلة في الورقة** يتطلب قدرة على التحكم في الحركات الدقيقة للأصابع (Françoise Estienne 1977):p 34)

و يعتقد **فاير** أن هناك ثلاث تنظيمات نفس-حركية تحكم نشوء الكتابة و تصاحبها :

1- تكوين التصور الجسدي .
2- تكوين عالم الأشياء و يتمثل فيمايلي :

- ✓ التنظيم الإدراكي .
- ✓ معرفة الأشياء (**القلم ، الورقة**) .
- ✓ التنظيم **داخل** الفضاء **الخطأ**
- ✓ تكوين الفضاء
- ✓ تنظيم العلاقات الزمنية

5-1 المقاربة الفونولوجية:

تعتبر المقاربة الفونولوجية مقاربة الأرطفونيين؛ فهي مدخلهم الوحيد **لدراسة الكتابة**، حيث أن **إلتصاق كلمة (فون)** بتخصصهم أربك استعمالهم لنماذج أخرى، غير نموذج النفس **فونولوجي** وبالتالي فقد درست هذه المقاربة الكتابة بربطها بالصوت.

فحسب إستيان ، تعتبر الكتابة عملية تخطيط للحروف والكلمات بالتركيز على **الشكل و الصوت في وقت واحد** ، **فالكتابة** -حسبها- هي ترجمة اللغة الشفوية إلى إشارات محسوسة ، وعليه فهي تتطلب عدد كبيرا من العمليات المعقدة، إذ أنها تستلزم تكوين العلاقات بين الأصوات والحرف، وإيجاد **الرسوم** الملائمة لها .(Françoise Estienne : p11-12)

وفي هذا الصدد قسمت إستيان **المراحل** الفونولوجية لنشوء الكتابة؛ **و الإنتقل من الشفوي إلى الكتابي** إلى ثلاث مستويات:

1- **الإنشغل البصري الخطي:** أين يبدأ في إعطاء معنى للخطوط لكن بدون ربطها مع **السلسلة الفونولوجية** ، وينتبه إلى الخصائص الخارجية للكتابة **و أنواع المقاطع كالحروف الأرقام** . ونقلها **على مسلحة الكتابة** .

2- يقوم بإنشاء علاقة بين الانجازات الخطية و السلسلة الفونولوجية و يحاول تحليل الكلمة قبل كتابتها .

3-**الاصطدام بالقواعد** النحوية المتفق عليها **أو** التحليل بطريقة منظمة للمبادئ **التي تنظم إستعمل الأثر الكتابي** أو الإشارة الخطية .(Françoise Estienne : p 13-14)

2)- تعريف الكتابة :

1- عرفها محمود الناقة بأنها قدرة حركية يدعمها إدراك بصري دقيق و تصور ذهني ثابت لشكل **خط و إملاء** ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم و تآزر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة . (**علي سعد جاب الله و آخرون**.(2011): ص 113)

2- كما يرى العالم غراهام بأنها عملية تخطيط للحروف و الكتابات و ذلك بالتركيز على الشكل و الصوت في وقت واحد و الربط بينهما و ذلك للتعبير عن مفاهيم و معاني تتم في المرحلة الأولى عن طريق تقليد الوالدين و الأخوة و تقليد المعلم في الروضة و المدرسة . (Graham et al. (1998)

3- و كذا تعرفها آنة أوليفيرو بأنها النشاط الذي يجمع مابين الحركات العضلية للذراع و اليد، وهي حركات دقيقة متناسقة أصلها هو إكتساب وظيفة أو أداة لاحظها الطفل في وسطه الإجتماعي . (Peogeot. J(1979) : p 7)

3)- أهمية الكتابة :

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الإتصال، و تعتبر قياسا بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه **الفرد**، حيث أن معظم الأفراد يطوّرون مهارات الكتابة، **بعد** أن يكونوا قد أدقنوا مهارات الإستماع، و **المحادثة و القراءة**، فالكتابة نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الإطلاع عليها و الإفادة منها تسعى نحو تحقيق غايات أهداف عظيمة فتحفز الأطفال على التفكير و طلاقة التعبير وتنمية الخيال الهادف و جمع الأفكار و تنظيمها، فالكتابة ليست مجرد رسم لأشكال، الحروف و الكلمات بل هي صورة من صور الإبداع الإنساني و الحضاري و تمثل بعدا معرفيا و مهاريا يتمثل بصورته النفس حركية فالكتابة عملية تفاعلية تتطلب

إتقان مهاراتها المتعددة كي يصبح **الفرد قادرا على الكتابة و التي** تعد من الوظائف الأساسية للمدرسة، فهي مهارة مكتسبة، و تتطلب إحداث تكامل بين كل أنماط التعلم و الخبرات السابقة لدى الفرد حيث تعتمد كفاءة مهارة الكتابة على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب مهارات اللغة الإستقبالية و الكتابة اليدوية و التهجئة (**الرسم الإملائي**). (أسامة محمد البطاينة و آخرون (2005):ص 157).

4)- مراحل إكتساب مهارة الكتابة :

تشبه الكتابة في بعض جوانبها رسم المخ حيث أن الحروف و الرسوم تمثلان رموز للطفل وفي تطور مهارة الكتابة نلاحظ أن الطفل ينتقل من مرحلة الرسم العشوائي إلى مرحلة تقليد رسم الحروف و ذلك قبل أن يبدأ في تعلم كتابة هذه الحروف .

و تسمى المرحلة الأولى في تطور الكتابة بمرحلة الكتابة العشوائية، وهي تشبه الرسم في بعض جوانبها، حيث يتعلم الطفل في هذه المرحلة المفهوم أو الهدف من الحركة التي يقوم بها عند نسخ **الحروف و الكلمات**، ويطلق التربويون على هذه الفترة مرحلة الرسم التصويري، أو مرحلة آلية الكتابة كون هذه الرسوم أو التخطيطات مجرد تعبير عن رغبة الأطفال في إخراج مخزونهم الداخلي لشتى صوره العقلية إلى واقع ملموس عن طريق هذه الممارسات و في محاولات منهم للفت أنظار الآخرين عما تجيش في أنفسهم و يمكن إبراز سمات هذه المرحلة و ذلك على النحو التالي :

1- **لاستخدام الطفل** لأي أداة تستطيع يده الإمساك بها، فقد تكون قلما يرسم به على الأرض، **و قد** يستخدم أصبعه للرسم على الرمل .

2- أنها خربشات ليست لها إتجاه معين ولا ملامح محددة .

3- أن سبب مثل هذه الخربشات هو عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة التحكم في الإمساك و القبض بعضلات الأصابع (**عبد الفتاح البحة** ،(2003): ص 288-289) .

أما في المرحلة الثانية تسمى أيضا مرحلة التخطيط التلقائي حيث يقوم الطفل بتخطيط غير منتظم و في إتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العضلية و الجسمية ، ثم يتطور التخطيط التقليدي ليصبح منظما بغض النظر عن كون هذه الخطوط رأسية أو أفقية أو مائلة ، حيث ينطلق الطفل إلى التعبير الرمزي و يتسم بقدرة الطفل على التحكم في الفراغ المتخصص للكتابة كما يظهر فيه توافق اليد مع إتجاه الكتابة و تظهر هنا تناسق العين فبعد أن كانت تتقدم خلف حركة اليد، **تصبح سابقة و**

مرشد لها، و في العام الراجع يبدأ الطفل بمحاولات المحاكاة الحروف وهذه المرحلة تستند إلى التفكير الواقعي، و في مرحلة الوصل بين النقط التي تكون في مرحلة المدرسة و الإلتحاق في الصف الأول حيث يفترض أن يكون الطفل قد أنهى المراحل السابقة و تتمثل تهيئة الطفل و إستعداده للكتابة بتعود يده لمسك القلم و تصحيح أوضاعه الخاطئة كما يتعود إتباع الإتجاه الصحيح للكتابة من اليمين إلى اليسار، وإكتساب الجلسة الصحيحة و الترتيب و إتباع السطر. (عبد الفتاح البحة ،(2003 ص: 294-295) .

نلاحظ بأن الطفل يقوم بالكتابة بنفس الطريقة التي يتكلم بها، فإذا كان هناك حذف لبعض الأصوات في الكلام، فإنه يخزن هذه الحروف في كتابة هذه الكلمات، و هذا يشير إلى عدم تطور الوعي الفونولوجي لهذه الأصوات، و في بداية تعلم الكتابة يحاول الطفل ربط الأصوات بالحروف، و ذلك من خلال إسعباطها من الكلمات المألووفة لديه .

أما المرحلة الثالثة، فتسمى المرحلة التمييزية و التي يظهر فيها تطورا كبيرا في القدرات اللغوية و بشكل خاص في تطور القدرة على إستعمال قواعد النحو و الصرف، و عبر المراحل الدراسية تصبح الكتابة عند الطالب أكثر تطورا حيث تظهر لديه و بشكل تدريجي الجمل الطويلة ذات التركيب اللغوي و التي تحتوي على أفكار أو مضمون معين، إلا أن هذا التطور في مهارة الكتابة يتفاوت من طفل إلى آخر و قد يتوقف عند الطفل في مرحلة معينة أو أنه يستخدم وقت أطول عما هو معتاد لدى الأطفال الأخرين .

5)- تعريف صعوبات الكتابة :

1- تشير بعض الدراسات و البحوث أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة و يحتاجون إلى توجيهات و تعليمات تدريسية كي تتحسن لديهم هذه المهارات (كريمان بدير ،(2006): ص 123) .

2- يشير جريج 1991 إلى أن مايكل ليس كان أول من أستخدم مصطلح العسر الكتابي ليشير فقط إلى الإضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها و في هذه الحالة فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة خلل أو إضطراب بين الصورة الذهنية للكلمة و النظام الحركي .(مراد علي عيسى ، وليد السيد خليفة ، (2007): ص 138) .

3- و يقصد بصعوبة الكتابة عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني و الأفكار من خلال مجموعة من الرموز (حروف و كلمات) المكتوبة. (جمال مثقل مصطفى القلم، (2000): ص 120) .

كما يعرفها ويرهولت الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف و الكلمات .(محمد علي كامل ،(2003): ص 51) .

كما يمكن تعريف صعوبة الكتابة على أنها إضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف و إتجاهاته في حيزها المكاني و التنسيق بينهما فالطفل يرسم الحروف و يكتبها، و نعني برسم الحروف تقليد الأشكال دون معرفة أساس و مبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني له. (حورية باي، (2002): ص 86) .

1- و يمكن القول أن صعوبة الكتابة هي عدم قدرة الفرد على إنتاج الأحرف و الكلمات بالشكل الصحيح مقارنة بالشخص العادي السليم (تيسير مفلح كوافحة، (2003) :ص 92)

7- و بنفس الرؤية يعرف لوبرو عسر الكتابة على أنه " صعوبة في النشاط الكتابي، أو إضطراب في نمو الكتابة ، يشخص إبتداء من سن السابعة إلى الثامنة من عمر الطفل ، نلاحظ تشوهات في الحركة الكتابية و في سير الحظ ، و صعوبة الربط و عدم إنتظام في ترك الفراغات بين الكلمات" . (Lobrot . M(1977) :p 126).

8- وقد أشار جيلبرت 1996 لعسر الكتابة على أنه " صعوبة خاصة بإكتساب الكتابة عند الطفل دون أي إضطرابات حركية أو عصبية أو إدراكية .... فيظهر ذلك خطوط الكتابة متموجة و غير متساوية في الحجم و هذا بالشكل الخاطئ، الملتصق، المتقطع، تصاحبه وضعية الجلوس غير السليمة ووضعية الرأس وظيفية الرأس وكيفية مسك القلم . (Gelbert. G.(1996) :p291) .

6)- أسباب و عوامل صعوبات الكتابة :

تتطلب عملية الكتابة من الطفل نضجا عقليا بدرجة كافية مع الإهتمام و الرغبة الشخصية في تعلم الكتابة و الذي يتطلب من الطفل تطوير قدراته في التناسق الحركي و التوجيه المكاني كي يدرك مكان الكلمة و مسافاتها إضافة إلى التناسق الحركي البصري والتمييز البصري و الذاكرة البصرية

فعملية الكتابة تتطلب من الطفل إشتراك اليد العينين و السمع عند الكتابة مع قدرة في التنسيق ما بين هذه الحواس و إدراك مفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار و من اليسار إلى اليمين كإتجاه الكتابة اللغة العربية و اللغة الإنجليزية و أن أي إضطراب أو خلل في أي من مجالات الإدراك البصري و تناسقها يسبب صعوبة في تعلم الكتابة التي تتطلب قدرا كافي منها و فيمايلي أهم العوامل التي تسبب صعوبة الكتابة :(السرطاوي و السرطاوي،(1988) :ص75) .

1/- إضطراب الضبط الحركي : تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد و الأصابع مما يتوافق كذلك و القدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد هذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ و التتبع و كتابة الحروف و الكلمات و أن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة .

و يعود إظطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ **تسبب عجز الكتابة فقد أوضح** مايكلبيس أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون كتابتها و هم قادرون على نطقها و تحديدها عند مشاهدتها لكن غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرين على تذكر التسلسل الحركي **لكتابة الحروف و الكلمات.(السرطاني السرطاني،** (1988): ص 76) .

2/- إضطراب الإدرك البصري : تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة للحروف و الكلمات بصريا و معرفة حدودها و أشكالها وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخرى و في العادة يعاني الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف و الكلمات بصريا من صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بدقة فقد أشارت الدراسات و البحوث أن أي قصورا أو إضطراب في عمليات الجهاز العصبي **المركزي عند الأطفال ذوي صعوبات** التعلم يؤدي إلى خلل أو إضطراب في الوظائف المعرفية و الإدراكية و اللغوية و الأكاديمية و مهارات الكتابية . (الزيات، (1988): ص 68) .

3/- اضطرابات الذاكرة البصرية : أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما تم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في **إستدعاء أو إعادة إنتاج الحروف و الكلمات** من الذاكرة و الذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل

تشكيل سلسلة الحروف التي سيتم تذكرها فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بفقدان الذاكرة البصرية .(**الدرطاني الدرطاني** ،(1988) :ص 77) .

7)- أنماط و أنواع صعوبات الكتابة :

إذا كانت الكتابة عند الأطفال العاديين متنوعة، و مختلفة فما بالك بها عند الأطفال ذوي صعوبات الكتابة حيث لا وجود لشيء إسمه (صعوبة الكتابة القياسي /La dygraphie standar) فهناك العديد من الأنماط أين يطوّر كل طفل إضطرابه الخاص تبعا لعدة عوامل .

و في هذا الصدد برزت عدت تصنيفات لصعوبات الكتابة، فهناك من صنفها حسب **مجموعات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة**، و هناك من صنفها حسب نوعية الصعوبة في حد ذاتها، و يمكن أن نذكر منها :

1-7 تصنيف أجيريا غيرا (1979 : Ajuriaguerra)

و قد صنفها إلى خمسة أنماط ، كانت كالآتي :

أ – **النمط المتصلب** (les raides) : إن المميزات الرئيسية لهذا النمط تتكون من 12 مظهر، هي كالآتي :

1-**إقباض علم في الكتابة** .

2- ضيق **المنطقة الوسطى** (عالية جدا لكنها ليست عريضة) .

3- ضيق إنحناءات المنطقة الخارجية (**أكثر طولا من العرض**) .

4- **كثرة الكتابة الحادة** .

5- أقواس الأحرف المنحنية الحادة .

6- **أسطر ملتصقة** (الفراغ بين الأسطر أقل من حرفين) .

7- **كلمات ملتصقة** .

8- الطفل منحنى إلى اليمين بشكل واضح .

9- كثرة الكتابة المجهرية .

10- حروف مرقعة و مصححة .

11- قطع واسعة، ذات لون فاتح (تعكس الضغط الكبير من طرف الطفل على القلم) .

12- إعتدالية نسبية في الإتجاه، و إنحناء ملحوظ . (Ajuriaguerra . (1979) :p 247) .

ب- النمط المرتخي (les Mous): يلاحظ على هذا النمط من الأطفال 11 مظهر أساسي هي كالآتي :

1-كتابة صغيرة .

2- المنطقتين الخارجيتين أقل نماء من المنطقة الوسطى التي تهيمن بشكل واضح .

3- حركة عامة، مع التردد في الأشكال، و تغير في الإنحرافات حتى أنه لا يبدو على الكتابة أنها متجهة من اليسار إلى اليمين .

4- صغر حجم مساحة الإنتشار، فالإنحناءات تهيمن على الأسطر و الزوايا تظهر منتفخة

5- أحرف مرتخية و أقل ضبطا .

6- أسطر نوعا ما نازلة .

7- الكلمات ترقص على الأسطر .

8- الكثير من المجهرية .

9- الحروف ضامرة .

10- إعوجاج في الإتجاه .

11- إعوجاج في الأبعاد .

ج- النمط المندفع (les impulsifs) : يلاحظ أيضا على هذا النمط 11 مظهر أساسي :

1-كتابة في شكلها العام كتابة متسرعة .
2- حركة و ميل إلى السرعة .
3- الكثير من الإهتزازات .
4- أسطر مموجة .

5- إستغلال سيء للصفحة، و الهوامش غير محترمة .

6- نهايات الكلمات و أغطية الأحرف و التشكيل كلها طويلة فوق اللزوم .

7- تعايش بين روابط الحروف جيدة و أخرى رديئة .

8- تعايش المنحنيات و الزوايا الحادة .

9- تعايش بين الإرتخاء و التوتر.

10- العديد من الرقيعات .

11- إعوجاج كبير في الأبعاد.

د- نمط الرعونة (les maladroits) : يلاحظ على أفراد هذا النمط كما في النمطين السابقين11 مظهر أساسي و هي كالآتي :

1-بلادة في الكتابة بشكل عام .

2- الكتابة تأخذ مكان كبير .

3- مقاطع سيئة النوعية، مع عدم إعتدال في مستوى تكرار الكتابة .

4- الهوامش و المساحات بين الأسطر و الكلمات ضيقة بشكل واضح .

5- كتابة منتفخة و ضامرة في نفس الوقت، فبعض الحروف تكون ضخمة و أخرى صغيرة جدا .

6- الروابط جد رديئة .

7- عدم إعتدال كبير في الأبعاد .

8- كلمات راقصة على السطر .

9- بياض غير مقسم بشكل معتدل .

10- نتيجة EM مرتفعة .

11- عدم إحترام التناسب بين المناطق الثلاثة .

ه- النمط البطيء و المنضبط (les lents et précis) : يظهر على أفراد هذا النمط 10مظاهر أساسية هي :

1-البحث عن تنظيم للصفحة، لمحاولة تمديد الأسطر و إستقامتها، و عن طريق ضبط الهوامش .

2- تمديد و إستقامة كبيرة للأسطر .

3- البياض الذي بين الأسطر و الكلمات متناغم نسبيا .

4- غياب الحركية .

5- الكاتب يميني أي ذو ميل إلى اليمين .

6- كتابة سطحية .

7- الحروف مضبوطة و محددة .

8- الأحرف المنحنية ذات أقواس معتدلة .

9- إعتدالية نسبية في التوجه .

10- إعتدالية نسبية في الأبعاد . (Ajuriaguerra . (1979) :p 247 -254)

2-7 تصنيف دويل (Deuel,1994): وبعيد عن الاعتبارات الخاصة بمظهر الكتابة كما في التصنيف السابق، يقدم لنا دويل (Deuel): تصنيفه لصعوبة الكتابة على أساس أسبابها مقسما إياها إلى صنفين خاص، غير خاص :

أ-صعوبة الكتابة الخاص : و أسبابه تشتمل على اضطرابات التنسيق الحركي ، الإضطرابات اللغوية، إضافة إلى المكونات الحركية التي تشترك مع مشاكل فزيولوجية ، و كذا صعوبات على مستوى الوظائف التنفيذية و التخطيط الحركي، و الإضطربات البصرية المكانية، كل هذه العوامل تنتج لنا مايسمى بصعوبة الكتابة الخاص .

ب- صعوبة الكتابة غير الخاص : هذا النوع من الصعوبة الكتابية ترجع إلى الحرمان الثقافي، الغياب المدرسي ، قلة التدريب وإنعدام أو ضعف إستراتيجيات المستعملة من طرف المعلمين .

(Charles . M soppelsa : p 08)

3-7 تصنيف ديدي بوروت (Didier Porot 1978): يقدم بوروت تصنيفه لصعوبة الكتابة إستنادا إلى الجانب الممسوس بهذا الإضطراب، هما نوعين أساسيين :

أ-صعوبة الكتابة الحبسي: نتيجة إضطراب على مستوى مكانيزمات اللغة الخاصة، فالخصائص محفوظة و إستعمال الرموز مضطرب حيث يستحيل إعادة كتابة الحروف بالشكل الصحيح .

ب- صعوبة الكتابة الحركي: ناتج عن إضطراب ظروف التنفيذ الحركي بدون وجود اضطرابات الحركية الأولية الأساسية، و الراجع إلى إضطراب على مستوى الفص الجداري الأكبر، و في هذا النوع تأتي الكتابة على شكل خربشات كما يضطرب المسار الفضائي للسطور . Didier porot) (1978) :p 49-50.) .

4-7 تصنيف تومبل Temple، 1986 : يصنف تومبل حسب الدراسات التي أجراها، صعوبة الكتابة إلى صنفين أساسيين هما :

ب- صعوبة الكتابة النغمي Iphonological- صعوبة الكتابة السطحية Surface dysgraphia : و الذي يعرف بعدم قدرة المتعلم على كتابة كلمات شاذة، التي تكتب ليس كما تقرأ و بسبب عدم نجاعة ذلك القاموس نرى الكاتب صاحب هذا النوع من الصعوبة يتكلم على كتابة نغمية سمعية أي يكتب كما يسمع مثلا: الكلمة " لكن " يكتبها " لاكن "، أو يستصعب التمثيل الحركي في

كلمات تحتوي على أصوات متشابهة كأن يكتب " **ضفدع** " : " **دفضع – دفدع** " أو أن يكتب التنوين **في آخر الكلمة كحرف نون .... إلخ** .

(dysgraphia): و هذا النوع من صعوبة الكتابة منسوب إلى خلل في القناة النغمية (phonological route)و التي تحد من نجاعة عمليات الفك النغمي و التمثيل النغمي الحرفي، إن مثل هذا النوع من صعوبة الكتابة يتصف بكثرة الأخطاء الكتابية الناتجة عن عدم ملائمة **الصوت للشكل الحرفي المناسب**، بحيث أن الناتج الحرفي المكتوب لا يمثل الأصوات المسموعة في **الكلمة**، مثلا إذا طلبت من صاحب هذا النوع أن يكتب كلمة " بيت " من الممكن أن يواجه صعوبة في ملائمة الأشكال الحرفية للأصوات التي سمعها فيكون الناتج مثلا " تيب "، **أو في كلمات ذات مقاطع متعددة كلمة** " ينفرد "، يواجه ذلك الكاتب صاحب هذا النوع من صعوبة في تمثيل جميع الأصوات في الكلمة بواسطة الأحرف و ذلك للصعوبة التي يواجهها في عملية الفك النغمي و تعرفه على النغمات التي تمكنه من كتابة الكلمة فنراه ينقص من الأحرف أو يدخل أحرف غير موجودة أصلا .

.(Temple.(1968) :p 77-110).

8)- النظريات المفسرة لصعوبات الكتابة :

1/- النظرية العصبية : يشير دبراي (Debray)إلى أنه من بين مئتي **حالة عسر الكتابة نجد نسبة** 26% منهم تعاني من إصابات مخية بسيطة أو كبيرة مرتبطة بعوامل تذكر منها الولادة **المبكرة، صعوبات في الوضع، صرع مبكر، ..... إلخ**. (Rondal .J A & coll (1985): p 415) ينجم عنها صعوبة في تخزين الإنطباعات، **و صور** الكلمات، و من هنا جاء مورجان (Morgane) **بمصطلح الكلمة** (wold blindess) **متفق بذلك مع مصطلح كوسمول** (kussmanl) ، كما أنه ذهب إلى أبعد من ذلك، كما أكد جيمس هنشولد Jamses (Hinshelwood) ما جاء به مورغان مما جعلهم يقترحو تسمية جديدة لظاهرة عدم القدرة على الكتابة و هي الرموز الملتوية أو المشوهة سببها تأخر في نضج أحد جانبي الدماغ، مما يعيق عملية إحكام سيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر حيث يترتب على ذلك إرباك في **الكتابة**، تظهر على أشكال من العكس و القلب و الحذف، و الخلط بين **الكلمات و الحروف أثناء** الكتابة و تشير نظرية بندر (Bender) إلى أوجه التشابه في الأعراض العيادية للأطفال المضطربين عاطفيا ، و المعاقين عقليا .(محمود فنديا عبد الله(2007):ص 21-23) .

2/- النظرية الوراثية: مع تقدم العلوم الطبية، و علم الوراثة على وجه التحديد، **بدأ العامل الوراثي** يأخذ مكانته في كثير من المجالات و قد ظهرت حديثا أدلة واضحة على دور **العامل الوراثي في صعوبات الكتابة** و من الدراسات المبكرة في هذا المجال مالاحظه هينشولد حول كون صعوبات

الكتابة قد توجد لدى أكثر من فرد في نفس العائلة ، كما تلاحظ المشكلة ذاتها في أجيال متعددة من نفس العائلة، و تعد الدراسات التي تجرى على التوائم من أفضل الدراسات التي توضح دور العوامل الوراثية، و قد خلصت إحدى الدراسات التي أجريت على التوائم المتطابقة و غير المتطابقة إلى أن نسبة حدوث عسر الكتابة لدى التوائم المتطابقة يكون أعلى من نسبة حدوثها لدى التوائم غير المتطابقة (Rondal J A&Coll . (1985) :p 415) .

3/- النظرية الأدائية: (instrumentale) ترجع هذه النظرية صعوبة الكتابة إلى عجز بصري يؤدي إلى عدم التنسيق بين العينين أثناء متابعة عملية تفكيك الرموز الكتابية، و كذا خلل كيس الإدراك البصري، و هناك من يعتقد من أنصار هذه النظرية أن السبب يكمن في عدم النضوج و السيطرة العصبية .

فحسب بودال ميزوني (B. Maisony) تشكل صعوبة الكتابة صعوبات خاصة في التعرف و الفهم و إنتاج الرموز الكتابية أو المكتوبة، و من جهة أخرى تحدد أجيريا فير (Ajurriaguerra) هذا الإضطراب في عدم إنسجام النضج الوظيفي، أما ف. كوشير (F.Kocher) فيعتبرها نتيجة من ضمن النتائج الأخرى للإضطرابات العديدة . (Noel. J. M (1976) :P 35-36) .

4/- النظرية الإجتماعية و الثقافية : حسب رأي أصحاب هذه النظرية فإن الأطفال عند الفهم بالمدرسة لم يكونوا مصابون بصعوبة الكتابة، و إنما أصبحوا كذلك، إذ تمثل الكتابة أول محاولة إندماج بالنسبة لهم في البناء الإجتماعي، إلا أن وسيلة الإتصال هذه تكون مختلفة عن اللغة التي ألفوها في وسطهم العائلي هناك إذن إختلاف بين الرموز المتداولة في الوسط الأسري، الشارع، المدرسة، هذا الإختلاف البيئي يسبب للمتمدرسين الجدد الشعور بعدم الإستقرار مما يؤدي بهم إلى رفض المدرسة هذا الرفض يترجم في رفض الكتابة و منه، يعتبر أصحاب هذه النظرية صعوبة الكتابة قناع لعدم التكيف الإجتماعي و الثقافي، كما أنهم يعتبرون طرق تعلم الكتابة هي طرق غير متكيفة مع مصلحة الطفل فهي غير محفزة .(Rondal . J. A&Coll(1985) : p 418) .

9)- تشخيص صعوبات الكتابة :

من المعلوم أن الكتابة تحوي ثلاث مهارات هامة للتعبير الكتابي و التهجئة (الإملاء) و الكتابة اليدوية (الخط) لذلك تتطلب عمليات تشخيص صعوبات الكتابة النظر إلى هذه المهارات كل على حدى عند تشخيص لأن كلا منها مهارة مستقلة تتكامل هذه المهارة معا لتكون لنا الكتابة أو ما يسمى التعبير الكتابي .

و يغلب تشخيص أخطاء الكتابة عادة من خلال إختبارات غير مقننة تنبع من ملاحظة المعلم لأداء الطالب و ترجع صعوبة إعداد إختبارات مقننة إلى تباين الأنشطة التي تعد معيارا أساسيا لتقويم

مهارات الكتابة و التي تشمل الدقة و السرعة مقروئية الكتابة و الوضوح و المظهر الجمالي للخط و خصائصه (الزيات، (1998)) .

و يمكن في المرحلة الأولى و من خلال الاختبارات التي يجريها المعلم داخل الغرفة الصفية للطالب أو تحليل أعمال الطلاب الكتابية و الوقوف على جوانب الضعف التي يعانيها الطالب و التي تعد مؤشرا على صعوبة تعلم الكتابة لديه و يمكن أن تكون نتائج تحليل أخطاء الطالب أكثر دقة من غيرها لأن الأخطاء عند هته الفئة لا تحدث بصورة عشوائية فلو كانت كذلك لما تكرر حدوثها بنفس الطريقة في كل مرة و ينبغي على المعلم أثناء تحليله لأعمال الطالب و إختباراته و التأكد من أن الطالب يستخدم قواعد محددة في التهجئة أم أنه يكتب بصورة عشوائية .

كما يتطلب من المعلم معرفة أنماط الأخطاء التي يرتكبها فبعض الكلمات **تأخذ صورة قاعدة في** كتابتها في حيث تأخذ بعض الكلمات حالات خاصة في كتابتها حيث لا يمكن تعميمها على غيرها من **الكلمات مثل** (حينئذ – طه – هؤلاء – **إلا** ...) فحصر المعلم الأخطاء التي يرتكبها الطالب عند الكتابة تمكنه من التعرف إلى جوانب ضعف الطالب كما تمكنه من وضع خطط العلاجية التي تمكنه من معالجة هذه الأخطاء و يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال تدريب التلاميذ على الاختيار الموضوع المراد الكتابة به و الذي ينبغي أن يكون ضمن قدراتهم و مما يعرفونه أو من هواياتهم و نشاطاتهم فقد يعطي الطفل مدة عشرة دقائق للتفكير بالموضوع و جمع الأفكارثم نأخذ بمحاورته حول هذه الأفكار و إفساح المجال أمامه لأن تكون العبارات من ألفاظه و نعود التلميذ الكتابة حول نفس الموضوع لأكثر من مرة لأنها قد تساعده في تطوير الأفكار و المفردات حتى يتدرب الطفل على تنظيم الأفكار مما يسهل عليه مهمة القراءة و بعدها نبدأ بتوجيه الطلبة نحو كتابة المسودة بعد إجراء الخطوات السابقة حيث تصبح الأفكار لديه سهلة حيث تم تدريب الطفل على تكرار عملية المراجعة حتى يبرز الموضوع بصورته النهائية و لدفع الطالب نحو إعادة المحاولة لتحقيق النجاح تعمل على نشر ما كتبه الطالب تعزيزا له كأن يوضع على لوحة المدرسة أو غرفة الصف أو الإشارة إلى بعض العبارات التي استخدمها مايدفع الطالب نحو الرغبة في تكرار عملية الكتابة و التي استخدمها مما يدفع الطالب نحو الرغبة في تكرار عملية الكتابة و التي تحسن تعبيره الكتابي .

(الوقفي ،(2001)) .

10) – تقنيات علاج صعوبات الكتابة :

و قد تعددت برامج علاج عسر الكتابة و تقنياته من حيث وجهة إهتمامها فمنها ما إهتم بتعديل المهارات الحركية البصرية، و إهتمت برامج منها بتحسين الإدراك البصري المكاني و تحسين الذاكرة البصرية للحروف و الكلمات، في حين إهتمت أخرى بعلاج تشكيل الأحرف أو تحليل المهام

المتضمنة، وسوف نتناول في العنصر التالي بعض الأدبيات المرتبطة بهذا الجزء، و التقنيات المستعملة فيها :

10-1- تقنيات علاج حسب كيرك و كالفانت (1988) :

و يذكر كيرك و كالفانت عددا من الإجراءات التي صممت لعلاج عسر الكتابة و التي من بينها:

أ)- تدريب النماذج الحركية: حيث يجب إستخدام الأسلوب الحركي و الحسي حركي في كتابة بغرض إنتاج الحروف و الكلمات بشكل آلي دون تحكم بصري .

ب)- تحسين الإدراك البصري – المكاني: و ذلك للتغلب على صعوبات التعرف على شكل كلمة ككل .

ت)- تحسين التمييز البصري للحروف و الكلمات .

ث)- تحسين الذاكرة البصرية للحروف و الكلمات عن طريق إعادة تخيل الحروف و الكلمات و ربط التخيل البصري مع الحروف و الكلمة .

ج)- علاج تشكيل الحروف : و فيها يتم تعليم الحروف بشكل منفصل، من خلال التدريب المركز ثم في سياق الكتابة .

ح)- علاج السرعة في الكتابة و ذلك بإتاحة الفرصة للتمرين المستمر على الكتابة لإكساب الطفل القدرة على كتابة الحروف .

خ)- الأخطاء العكسية: و ذلك بتكرار التدريب على التصور و التخيل و ممارسة الكتابة فوق الرموز المطبوعة لتصوير الذاكرة .(كيرك كالفانت (1988): ص 315-319) .

10-2- تقنيات العلاج حسب فتحي الزيات (1998) :

كما يضيف فتحي الزيات عددا من التقنيات لعلاج صعوبات الكتابة و منها :

أ)- أنشطة السبورة و الطباشيرية : حيث تمكن الأطفال من تحريك و تدريب عضلات الأكتاف و الذراعين و اليدين و الأصابع .

ب)- توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة مثل الألوان و الصلصال .

ت)- جلسة الطفل أو وضعه: و فيها يجب أن تكون جلسة الطفل مريحة من حيث وضع كل من **الكرسي و المنضدة**، و مدى ملاءمتها للعمر الزمني .

ث)- طريقة مسك القلم: الطريقة الصحيحة لمسك القلم بين **أصابع البنصر و الوسطى و تعلوه السبابة** و يساندها الإبهام .

ج)- الورق: و لكي نساعد الطفل على الإلتزام بوضع الورق الصحيح ، يمكن لصق شريط ملون يكون موازيا للحافة العليا في الدفتر .

ح)- إستخدام قوالب أو حروف بلاستيكية : و يمكن عمل قوالب على مجسمات للحروف و **الأرقام و الأشكال**، و يطلب منالطفل أن يجسمها بأصابعه .

خ)- إقتفاء الحرف أو تتبعه: و يمكن كتابة الحرف بالخط الأسود الثقيل على ورق حائط و يطلب من **الطفل تتبع أثر الحروف، أو إعادةطابع الحرف على ورقشفاف** .

د)- الورق المخطط أو تخطيط الورق: بإستخدام الورق المخطط **يمكن مساعدة الطفل على إحلال** الحروف بين هذه الخطوط .

ذ)- تدريس كتابة الحروف: حسب درجة صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب .

ر)- إستخدام الدلالات اللفظية المنطوقة: ويتم ذلك من خلال شرح إتجاهات تكوين الحروف و أحجامها من أعلى لأسفل أو من أسفل لأعلى أو دائريا .

ز)- إستخدام الكلمات والجمل: ويتم ذلك بعد تعلم الطفل الحروف بمفرده .**(فتحي مصطفى،** (1998) : ص 528) .

10-3- تقنيات العلاج حسب محمود عوض (2003):

يصنف محمود عوض الله سالم، التي يمكن إستخدامها في علاج عسر **الكتابة إلى**:

أ)- تقنيات الحركية البصرية و منها:

1- تقنية ما قبل الكتابة و تستلزم :

- ✓ تدريب التلاميذ على تحريك العضلات و الذراعين و اليدين .
- ✓ **إستخدام الألوان و الصلصال** .

- ✓ إستخدام أماكن مريحة في الكتابة .
- ✓ تدريب التلميذ على مسك القلم .

2- تقنية كتابة الحروف و تستلزم :

- ✓ إستخدام قوالب و حروف بلاستيكية .
- ✓ التدريب على إقفاء أثر الحروف .
- ✓ التدريب على كتابة الحروف حسب صعوبتها منفصلة .

3- تقنيات تحويل من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة بطريقة متصلة، و تستلزم:

- ✓ تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي يليه .
- ✓ كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة لذلك مسبقا .
- ✓ تدريب التلميذ ما يملى عليه من الحروف و الكلمات و الجمل .
- ✓ إستخدام الدلالات اللفظية .
- ✓ إستخدام المسافات فبي أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة .

ب)- تقنيات تحسين الإدراك البصري المكاني و منها :

1- تحسين التمييز البصري .

2- تحسين الذاكرة البصرية للحروف .

3- علاج تشكيل الحروف و يتم عن طريق :

- ✓ النمذجة .
- ✓ المنبهات الحسية .
- ✓ التتبع و إقفاء الأثر .
- ✓ النسخ.
- ✓ الكتابة من الذاكرة .(جمال فرغل الهواري ،(2006) :ص 35) .

خلاصة

نستخلص من هذا الفصل أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يتميزون بذكاء عادي بدون أي إعاقات حسية أو حركية راجع إلى أسباب عضوية و هم متمدرسين بصفة عادية، كما أن صعوبة الكتابة تعتبر أيضا من بين الإضطرابات اللغوية حيث تتطلب مهارات كفاءة الكتابة اليدوية و التهجئة، كما تتبع في تشخيصها بطرق رسمية و غير رسمية هذا من أجل التشخيص المبكر الذي يحتاج إلى إشراك المعلم و المختص النفسي و الأرطفوني و التربوي و المصحح النفس -حركي لإيجاد إستراتيجية علاجية مناسبة لكل حالة .

النمو النفس حركي و إضطراباته

تمهيد

1)- تعريف النمو النفس حركي

2)- مراحل النمو النفس حركي

3)- عوامل النمو النفس حركي

4)- إضطرابات النفس حركي

5)- علاج اضطرابات النفس-حركية

6)- أهداف علاج اضطرابات النفس-حركية

7)- مكان علاج الاضطرابات النفس-حركية

خلاصة

تمهيد

إن النمو النفس-حركي عند الطفل يدل على مجمل العمليات التي تسمح للرضيع بأن يصبح بالغا بعد المرور بعدة مراحل، فمعرفة مختلف هذه المراحل ذات أهمية بالغة من الناحية النظرية: كيف يصبح المولود الجديد بالغا ؟ ماهي الأطوار الطبيعية لهذا النمو و ما الذي يمكن أن يوافقها ؟ إن المعرفة الجيدة لهذا التطور يسمح للأهل و المربيين و الأطباء بالتقصي الباكر لعاهة محتملة (إعاقة حركية، دماغي، تخلف عقلي، .....) و بمحاولة التصدي لها إذا أمكن ذلك فإن نجاح التطور النفسي للطفل يحدد بشكل كبير مستقبله و كل إضطراب هام إذا أهمل أو ظل مجهولا قد تكون له عواقب مجهولة و يعتبر النمو النفس حركي السوي جد مهما للإكتساب المدرسي و قد لوحظ أن الطفل في مرحلتي ماقبل الحضانة و الحضانة يستوعب معلومات تخوله لتعلم الكتابة و يكون التطور النفس-حركي كاملا إذا أخذنا بعين الإعتبار كافة مجالات النمو و لذلك فإن الغرض من العلاج النفس-حركي مساعدة الطفل على معرفة ذاته و تقبلها و خلق علاقة مع الآخرين من خلال تمارين حركية و ذهنية تكون أقرب للعمل الدراسي .

1)- تعريف النمو النفس-حركي :

1- هو تلك العملية المستمرة التي تربط النشاطات الحسية و الحركية عند الطفل حيث أن هذه التسمية أقترحت من طرف بياجي الذي عبر عن النمو الحس حركي بالسنتين الأوليتين من حياة الطفل فالعلاقة بين الحركة و الإدراكات هي التي تلخص الحياة العقلية في إرتباطها بالعالم الخارجي عند الرضيع. (2008). Duverger et J Malka).

2- هو نمو النشاط الحركي متزايد القدرة على القيام بالحركات التي تبدأ بالحركات الإرجاعية أي الإنعكاسية الموجودة منذ الولادة مما يضاف إليها حركات أخرى أكثر تعقيدا كالجلوس ثم الحبو ثم الوقوف ووصولا إلى عادات حركية كركوب الدراجة وتعلم الكتابة و يمكن أن تصنف إليها عمل الحواس الخمس كخلقية أساسية تسبق الأداء الحركي، من هنا ينبغي أن نفهم تآزر و التعاون بين أكثر من حاسة و أكثر من عضو متحرك فالنمو النفس-حركي لا يبقى محصورا بين المستوى الفزيولوجي و تطور الجهاز العصبي بل يصلنا بالنمو المعرفي الإدراكي و العقلي و هذا ما يثبت بإدراك المكان و الزمان و الأشكال .(أيمن أنور الخولي، (1994): ص 80).

3- هم أحد أبعاد النمو الهامة التي تهم المربي الرياضي بصفة خاصة و الأخصائي النفسي بصفة عامة و يعني مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب و نظام مترابط و متكامل و هو مدى تركيز على دراسة السلوك النفس-حركي (النمو الجسمي، المهارات الحركية، القدرات البدنية) .(نبيل عبد الهادي،عمر نصر الله،سمير شقير، (2010):ص 100) .

2)- مراحل النمو نفس-حركي: يمتد نمو الطفل عبر مراحل عديدة و بشكل دقيق و لا يعني تأخر في بعض هذه المراحل أو تقديم واحدة عن الأخرى أنه يوجد حتما خلل بل لايمكن تشخيص أي إضطراب إلا من طرف أخصائي و عن طريق إختبارات واسعة .

المرحلة الأولى: مرحلة الرضاعة

من 1 إلى 3 أشهر حوالي شهر 1:

- ✓ يتوقف عن الحركة أو يدير رأسه عند ما تكلمه .
- ✓ يركز نظره في وجه شخص يتكلم .
- ✓ إذا أمسك من الجانبين في وضعية الجلوس، يرفع رأسه من حين إلى آخر .

- ✓ يتشبث بالأصبع عند وضعه ي يده .

حوالي شهرين:

- ✓ يبتسم إستجابة للإبتسامة .
- ✓ ينطق عدة أصوات مثل: أ....أ....أ .
- ✓ يتتبع بعينيه شخصا يتنقل أمامه .
- ✓ ممددا على ظهره، **محتفظ** على إستقامة رأسه إذا سحب من الذراعين .

حوالي 3 أشهر:

- ✓ يردد أصوات عندما نكلمه مثلا : أغ.....أغ...أقغ .
- ✓ يلعب بيديه .
- ✓ يدير رأسه ليتبع شيئا يختفي بيبطئ .

من 4 إلى 6 أشهر:

- ✓ يدير رأسه إستجابة للنداء .
- ✓ يمد يده إلى شيء يقدم له .
- ✓ **مسعف من خصره**، يتحكم في إستقامة صدره لفترة قصيرة .
- ✓ **ممدد على البطن**، يتكئ على ذراعيه .
- ✓ يرفع رأسه مسترخيا ساقيه .

حوالي 5 أشهر:

- ✓ يضحك و يتلفظ أصوات عندما يتعامل مع لعبه .
- ✓ يمسك شيئا عند ملامسته .
- ✓ يستطيع أن يبقى جالسا لفترة، إذا ساعدناه من وسط جسمه .
- ✓ يتحمل جزء من وزنه .

حوالي 6 أشهر:

- ✓ يميز بين الوجه الغريب و المألوف .
- ✓ يمسك شيئا عند رؤيته .

- ✓ يمسك قدميه بيده و يلفظ أصوات مختلفة مثل :ب –ب –ب – د – د – د .
- ✓ يتقلب من ظهره على بطنه يلعب بيديه .

من 7 إلى 12 شهر: حوالي الشهر السابع إلى الثامن

- ✓ يشارك في لعبة : هاهو هاهي ....
- ✓ يتلفظ عنده أصوات معينة تث- تث – تث – دد – دد .
- ✓ يمسك شيئين من يد إلى أخرى .

حوالي الشهر التاسع، العاشر الحادي عشر :

- ✓ يفهم إشارة المنع .
- ✓ يمسك شيئا بين الإبهام و السبابة .
- ✓ يتمكن من الجلوس دون الإتكاء .

حوالي الشهر الثاني عشر إلى الرابع عشر:

- ✓ يمد شيئا عند أمر أو الإشارة .
- ✓ يقول ثلاثة كلمات مثلا: بابا – ماما – ماء - .
- ✓ يضع شيئا داخل كأس .
- ✓ يصعد الدرج بأطرافه الأربعة .

المرحلة الثانية: مرحلة الطفولة المبكرة

من 15 إلى 24 شهر حوالي الشهر الخامس عشر و السابع عشر:

- ✓ يشرب بمفرده .
- ✓ يشير إلى مايريده بأصبعه عندما يلعب .
- ✓ يمشي بمفرده .

حوالي الشهر الثامن عشر إلى الثالث و العشرون:

- ✓ يسمي صورة أو يشير إلى صورتين .
- ✓ يقول على الأقل ثمانية كلمات مثل: ماما أريد حليب – يتكي على ركبتين لأخذ شيء ما ، لعبة أوطعلم .

حوالي 24 شهر:

- ✓ يأكل بمفرده .
- ✓ يسمي نفسه بإسمه مثل : سقط أمين .
- ✓ يركب جملة ذات كلمتين مثل : أعطيني أو أريد أن أكل .

مرحلة الطفولة الثانية :

من 3 إلى 6سنوات:

النمو الحس حركي:

- ✓ قدرة الطفل على الحركة .
- ✓ قدرة الطفل على اللعب .

النمو الإنفعالي الإجتماعي :

- ✓ إنشاء علاقات جديدة .
- ✓ إحتكاك بأطفال آخرين .
- ✓ يساعد على نضج الطفل .

النمو اللغوي:

- ✓ يزداد معجم الأطفال من عدد المفردات إلى 2000 كلمة .
- ✓ إكتساب كلمة معناه إكتساب خبرة عقلية جديدة، علاقات إجتماعية جديدة .

النمو العقلي : مرحلة ما قبل العمليات من 3 إلى 7سنوات:

- ✓ يمارس اللعب الرمزي و الإبهامي .
- ✓ تزداد حصيلة اللغوية ، فتزداد قدرته على إستخدام اللغة .
- ✓ تظهر لديه القدرة على تكوين بعض المفاهيم العقلية .
- ✓ تزداد لديه التصورات الأنوية (حالة ذهنية تمتاز بعدم القدرة على التمييز بين الواقع و الخيال و بين الذات و الموضوع) .
- ✓ لا يعرف الزمان ولا المكان ولا السببية القائمة بين الأشياء .
- ✓ تظهر لديه التصورات الإحيائية (يضفي صفة الحياة على الجمادات) .

- ✓ يركز على بعد واحد في معالجة الأشياء و يفشل في أكثر من بعد .
- ✓ يتمركز حول الذات .
- ✓ يتطور الإدراك البصري القائم على التفكير المنطقي .
- ✓ يربط وجود الأشياء بأسباب تتعلق بحاجاته .

مرحلة الطفولة الثالثة: من 6 إلى 12سنة:

- ✓ يزداد الطفل في التحكم في حركاته الدقيقة و تقوى عضلاته .
- ✓ تقوى علاقاته بالمحيط الإجتماعي نتيجة دخوله المدرسة و ينضج نوعا ما من الناحية الإنفعالية و من الناحية اللغوية حيث تصبح حصيلة المفردات حوالي 500 كلمة .

النمو العقلي: مرحلة العمليات المادية و المحسوسة من 7 إلى 11سنة:

- ✓ القدرة على الإنتقال إلى اللغة ذات الطابع الإجتماعي (فهم وجهة نظر الآخرين)
- ✓ يستخدم التفكير المنطقي لكن مع الموضوعات المادية .
- ✓ يفشل في التفكير المستقبلي دون خبرة مادية ملموسة .

مرحلة المراهقة:

تعد المراهقة من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر و يكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالإنسان من الطفولة إلى **الرشد**، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية و الفسيولوجية و العقلية و الإجتماعية و **الإنفعالية** و الدينية و الخلقية) حيث يتعرض الإنسان فيها إلى صراعات متعددة، داخلية و خارجية .

مراحل المراهقة:

أ - علامات بداية مرحلة المراهقة: بوجه عام تطرأ ثلاث علامات أو تحولات بيولوجية على المراهق، إشارة لبداية هذه المرحلة عنده، وهي:

- ✓ **النمو الجسدي** حيث تظهر قفزة سريعة في النمو، طولاً ووزناً، تختلف بين الذكور والإناث.
- ✓ **النضوج الجنسي:** نمو الخصائص الجنسية الأولية والثانوية .
- ✓ **التغير النفسي:** إن للتحولات الهرمونية والتغيرات الجسدية في مرحلة المراهقة تأثيراً قوياً على الصورة الذاتية والمزاج والعلاقات الاجتماعية .

ب- النمو الانفعالي: انفعالات عنيفة

- عدم التحكم في انفعالاته.
-يبدأ في تكوين العواطف .
-بداية أحلام اليقظة.

ج- النمو العقلي: مرحلة العمليات المجردة

تبدأ من 11 ـ 14سنة :

1- أعلى درجات النمو العقلي.
2- يفكر الفرد بمنطق افتراضي .
3- يكون قادر على وضع جميع احتمالات حل المشكلة التي تواجهه.
4- يستطيع تخيل بدائل عديدة لتفسير ظاهرة ما.
5- يكون قادر على تصور آراء بعيدة عن الواقع أو الحقيقة.
6- يكون قادر على استخدام رموز لا يقابلها ما يوجد في خبرة الفرد نفسه، لكن لها تعريف مجرد (Dr Isabilla Gramier – Dr Michel Roussey) .

3)- عوامل النمو النفس-حركي :

إن الوراثة و الوسط ليسا متغيرين مستقل أحدهما عن الآخر و التبعية المتبادلة فيما بينهما ليست في معرض المنافسة و ليس مجرد قانون، إن تأثير الوسط يعمل مع الوراثة و ليس ضدها على تحسين الفرد أو تقهقره، بالطبع من البديهي أنه بواسطة الوسط و مجمل الغذاء المادي و الإجتماعي تتحقق العوامل الوراثية .

إن نمو الطفل يخضع للتأثير الحتمي لعوامل قد تكون وراثية أو ناتجة عن الوسط، و من الصعب الفصل بينهما إذ أن الطفل منذ ولادته منغمس في وسط خارجي سوف يؤثر عليه، لقد برهن جوليان دوآجوريا غيرا (1911-1993) أنه ليس هناك أيّة وظيفة تنمو بمعزل عن الوظائف الأخرى، فالنضج العصبي الفيزيولوجي و التجربة المكتسبة من خلال الإحتكاك بالوسط المادي و البشري و التأهل الإجتماعي هي في تداخل دائم .(ليونال ،(1983) : ص 51) .

1)-العوامل الفطرية:

أ- العوامل الوراثية: إن بعض هذه العوامل مشترك بين كل أفراد الجنس البشري فالنضج البيولوجي للجهاز العصبي داخل الرحم يرتبط بعملية تكوّن النخاعين التدريجي للمسالك العصبية إطلاقا من الدماغ، ما يفسر النظام الذي من خلاله يخضع الأداء العضلي لسيطرة الإدارة، إن ظلم المكتسبات الحركية للرضيع و الطفل يتوقف مباشرة على النظام الذي من خلاله حصل النضج العصبي خلال الحياة الجنينية و الرحمية .(Ajuriaguerra . (1960) :p 325-331) .

إن الإندفاعات الغريزية تظهر كذلك في نظام من النضج مستقل عن التنظيم النفسي للطفل فهي بالتالي الدوافع نفسها عند كل الأطفال و في بعض الحالات المزمنة عندما يتوقف السير الطبيعي لهذا النضج يمكن للطفل أن يبقى ثابتا عند مرحلة معينة .

إن التعلق هو أيضا سلوك فطري فلقد ألحّ بولبي على التصرفات التي تأخذ قيمة تواصلية بين الطفل و الأم، مثل الإبتسامات للأشخاص و المتابعة البصرية لهم و الإمساك بهم .

ب- عوامل مرتبطة بالحياة داخل الرحم: يعتمد العديد من الإختصاصيين أنّه من المحتمل أن يكون الجنين قادراعلى الإحتفاظ بقدر ما من أثر الحياة الرحمية و الولادة و أن يكون للظروف التي تمت فيها تأثير نفساني عليه لقد أعتبر " أوتو رانك OTORANK " و سواه من المحللين النفسنيين أن لصدمة الولادة دورا أساسيا في نشأة القلق .(ليونيل روسان، 2001. ص 52) .

2)- العوامل الناتجة عن الوسط :

أ- دور العلاقات الشخصية: إن تشكل الجانب العقلي عند الطفل يبدأ حتى قبل الحمل، إن إنعكاس التخيلات و الأداء النفساني للأهل على المستقبل الأولاد أصبح اليوم أمرا معروفا، إن الطفل له وجود في تخيل الأهل قبل أن يصبح له وجود حقيقي ككائن حي، و هذا التصور النفساني سوف يكون له أثره على سلوكه و نفسيته، إن الأفكار التي يكونها الأهل عن الطفل الذي سيولد تشكل الطفل الخيالي فيمكننا القول " أن الطفل هو في علاقة مع اللاوعي عند الأم "، إن الشخصية العميقة للوالدين التي يساهم في تكوينها تاريخهم الشخصي تلعب دورا حاسما في العلاقات المستقبلية مع أولادهم، حيث تختصر فرانسوا دولتو F dolto هذه الفكرة مؤكدة على أن كل طفل يولد في يوم ما على والديه أن يقوم بتبنيه .(I Roger. (2004) :p 280-285) .

لقد برهن كل من سبيتر و بولبي Spitz et Boulby **أن نمو** الطفل يتأخر بسبب النقص العاطفي، فهناك بعض الأمهات اللواتي لا يسمعن لأطفالهن لأسباب متعددة بأكتساب أنواع التعلم الأساسية مثلا: على ذلك فمنهن من تمنعه من الوقوف على رجليه خوفا من أن تتقوص ساقاه و تتجنب أن تجلسه **خوفا من** أن يتعب عموده الفقري ...**إلخ**، و تقوم هؤلاء الأمهات بإلباس الولد ثيابه حتى عمر ثماني **أو عشرسنوات**، ولا يقولون لهم أسماء الأشياء ولا يعرضون عليهم صورا ولا يروون لهم حكايات، كل هذه التصرفات يسيء بالطبع إلى النمو السليم للطفل .

ب- العوامل الإجتماعية و الثقافية: تلعب هذه العوامل دورا هاما في النمو الفكري للطفل و تؤثر على تعلم اللغة و العادات و طرق التفكير و القيم الإجتماعية و الأخلاقية عند الطفل لاحقا .

(L Roger . (2004) : p286)

ج- العوامل الظرفية: إن الإصابات العقلية و الحركية و الحسية و الإعاقات المختلفة سوف تضعف نمو الطفل ، كما أن الإضطرابات النفسانية يكون لها دورها بالتأكد و لكن يصعب الإحاطة بها بشكل دقيق . (Baudier. A .(2002) :p 90-97)

3)- اضطرابات النفس-حركي:

من بين الإضطرابات النمو النفس حركي **إضطرابات التصور الجسدي و** إضطرابات المهارات الأولية عند الطفل (الجانبية، البنية المكانية) .

1)- إضطراب التصور الجسدي:

تعريف التصور الجسدي schéma Corporel: و هو تلك الفكرة التي تتصور لها جسمنا في أي زمان و مكان و في الوضعيات المختلفة و في حالة النشاط **أو الراحة ،و إذا ما رجعنا إلى مراحل** نمو التصور الجسدي نجده ينشأ منذ الولادة و يتكون هذا النمو تدريجيا عن طريق الأحاسيس الخارجية الناتجة عن الأشياء و الأخرى الصادرة عن المفاصل .(sillany N .(1980) : p 159)

و يقول العالم هنري فالون (H. wallon) **العنصر الضروري** لبناء شخصية الطفل، هو التصور و نوعا ما شامل أو مميز لجسمه .(فيكتور سيمونوف،(1985): ص80) .

إضطراب التصور الجسدي و علاقته بصعوبة الكتابة:

إن معظم أسباب إضطراب التصور الجسدي ترجع إلى مشاكل عاطفية كنقص الحنان و الرعاية أو إلى أسباب وظيفية و نفسية تتمثل في الإفراط المتزايد في الحماية مرفقة بمشاكل عاطفية مع نكوص طفيف و عدم الرغبة في النمو، و يؤكد العالم (أجوريا جيرا Ajuraguerra) دور الإضطرابات العاطفية و النفسية في تفاقم و زيادة حدة هذه الإضطرابات أو الصعوبات الحركية و النفسية (نفس حركية) و خاصة اضطرابات التنظيم الإرشادي L'organisation gestuelle و الرعونة الحركية Maladresse، و اضطرابات في المكان Trouble spatiaux بخلاف بعض الحالات بعض الحالات التي تعاني من مشاكل حركية ناجمة عن أسباب عضوية فمنها اضطرابات نزيف دماغي كذلك الرضوض ذات المنشأ العصبي، فقد لاحظ العالم دوبري Duprie على هؤلاء الأطفال تخلف حركي (débilité motrice) نقص في الحضرية (Hypotonie) و الذي يعبر عنه كذلك بالإرتقاء الكامل (paratonie)، شذوذ بعض المنعكسات و حركات مضطلة (Syncinéie) تظهر على الطفل سواء تكون شاملة أو عامة لكل الجسم أو تصيب بعض الأطراف مع وجود عدم التنسق الحركي، و يظهر إضطراب التصور الجسدي عند الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من خلال الأعراض التالية:

1- الطفل لا يعرف مختلف أقسام الجسم مع غياب المفردات الخاصة به هذا من خلال رسمه للرجل .
2- الطفل لا يدرك موقع الأطراف مع صعوبة في تقليد الحركات التي تكون بطيئة و غير متناسقة و يظهر هذا في عملية التزوير و يأخذ وقت كبير في إرتداء لباسه أو يرتكب أخطاء (مثلا يضع اليد أو الرجل الخطأ في موضع السترة أو السروال) و هذا راجع لعدم القدرة على التركيز .
3- عدم وعي بالتعبير الجسدي (لغة جسدية ، إيماءات ، تعبيرات الوجه ....إلخ) .

- اضطرابات الجانبية

-اضطرابات في الإدراك الحركي .(فتحي السيد عبد الرحيم،(1982):ص 100)

من هنا تنتج لدينا لغة مضطربة راجعة إلى اضطرابات سمعية لفظية و التي تؤدي إلى تشوه في إدراك الأنواع الصوتية، كما أن الإضطرابات النفسية العاطفية كالنكوص تؤدي إلى إضطراب في الإكتسابات اللغوية و النفسية حركية و تكون مصحوبة عادة بإضطرابات أخرى كالجانبية و التنظيم

الفضائي و الزماني الذي يلعب دورا في إكتساب البنيات الإيقاعية للكلمة و التنظيم المتتابع للمصوتات و العناصر الجملة و أيضا في بنيات اللغة و بالخصوص في تكوين مفاهيم الزمن و هذه الصعوبة متكررة وو موجودة بصفة ملفة للظر عند ذوي صعوبات الكتابة، و تظهر خاصة أثناء حصص التربية النفس حركية .(Aimard . p.(1974) : p 253-254)

2)- الجانبية:

تعريف الجانبية: هي سيطرة حسية و حركية لجانب من جسم الإنسان على الجانب الآخر من أجل تنظيم ثابت للفضاء المحيط و تظهر من خلال تفضيل الفرد لإستعمال طرف دون الأخرى أو عينا دون الأخرى عند القيام بعمل ما يتطلب التركيز .(Sillany . N.(1996) :p 100-110)

كما تعرف الجانبية بأنها تفضيل إستعمال لأحد الأجزاء المتناظر symétique من الجسم سواء كانت عين ، أذن ، يد ، رجل .(Rial . R. (1985) : p 461)

إضطراب الجانبية و علاقته بصعوبة تعلم الكتابة:

يواجه الطفل الذي يستخدم اليد السيرى (الأعسر) مشاكل في تعلمه و خاصة الكتابة في عالم يتبع بشكل عام اليد اليمنى، أي أنه يتعارض مع الأنماط المعمول بها، الأمر الذي يمنعه أحيانا من الإستمرارية، أن تعارض الإتجاه في كلا من الإدراك و الحركة قد يؤديان إلى حالة من النكوص، أو جعل الحركة ليسن سلسلة، كما أن الطفل الأعسر قد يميل إلى أن ينظر إلى الأشياء من اليسار إلى اليمين، أن الغموض في الإتجاه قد يؤدي إلى أن يبطئ في العمل، و من الملاحظ أيضا أنه إذا كان الطفل يستخدم اليد اليسرى في كل الحركات الدقيقة كالكتابة و القص و في الرسم و الأكل و مسك السكين و الملعقة، فإنه من الصعب أن تغير ذلك إلى إستخدام اليد اليمنى، و لكن في بعض الأحيان قد يستخدم الطفل كلتا اليدين ، و بهذا الحال يمكن تدريبه و تعلمه إستخدام اليد اليمنى لكي يكون ماهر في إستخدامها، لأن إستخدام الإثنين معا لا يؤدي إلى أن يمهرهما، كما يمهر في واحدة منهما (قحطان أحمد الظاهر ، (2008):ص 246)

و في بعض الحالات يجبر الأهل الأطفال في مرحلة نمائية متقدمة من مراحل النمو على الكتابة بيد بعينها دون الأخرى فبعض الأطفال يبدأ تدريبهم على الكتابة حتى في العمر الزمني المناسب حيث يقوم المعلم و الوالدان بإجبارهم مثلا على الكتابة باليد اليمنى عندما يرونهم يكتبون باليد اليسرى و يصر الوالدان و المعلم على ذلك على الرغم من عدم قدرة الطفل تلبية رغبتهم كما أن أكثر الموضوعات الجدلية في مجال صعوبات الكتابة حسبما أشار (ماكجميتز و سميث Macgimis et

smith) هي علاقة سبب الأثر بين صعوبة الكتابة و السيطرة الدماغية Dominance cérébrale و الجانبية Latéralité و يشير **(فرنون Vernon 1971)** في هذا الصدد إلى أن دراسة (**نيوتن newton 1970)** قد أوضحت إتجاها جديدا للوظائف العصبية المرتبطة بالهيمنة الجانبية غير التامة .

إضطراب الزمان و المكان :

تعريف المكان : هي قدرة الفرد على التموضع، التوجه، و التنقل في محيطه و تشتمل قدرة الفرد على بناء عالم حقيقي أو خيالي، كما يقصد به الوعي المكاني أي قدرة الفرد على الوعي بموضع جسمه في الفراغ و القدرة على الوعي بموضوع جسمه في الفراغ، **و القدرة على الوعي بالعلاقة** المكانية بين الفرد و الأشياء المحيطة به، كما تعرف القدرة المكانية أنها نفسها القدرة على التصور **البصري المكاني** .

تعريف الزمان :

الذي يمكن في الخبرة الإنسانية و يخضع الإنسانية و **يخضع الحركة الزمن في مجرى الأحداث، أو** هو سرعة اطراء الحالات الشعورية أو بعبارة أخرى هو النظام الإيقاعي الذي يعطي شكلا ذاتيا خاص لتتالي هذه الحالات الشعورية .(مراد يوسف، (1982):ص 253)

إضطرابات المكان و الزمان و علاقتها بصعوبة الكتابة:

إن مفهوم الزمن و الفضاء لا يمكن تجزئتهما، و بنائهما يأخذ فترة طويلة من حياة الطفل الصغير و يلعبان أدوار أساسية في تعلم **الكتابة** .

فالطفل في عامه الأول يلاحظ الإتجاه الذي يسلكه الشخص عندما يغادر المكان و يقوم بنفس الوقت

بإعطاء إشارة إلى اللقاء إذن لمجرى الأحداث يبنى زمنيا و مكانيا في نفس **الوقت**(piaget . J. (Inhelder . B . (1977) :p 192

فالزمن و المكان يتشابهان إنطلاقا من أن دور الزمن إتجاه الحركات هو دور المكان نفسه إتجاه الأشياء الساكتة في لحظة معينة من الزمن ، فإن إدراكه يتطلب إدراك هذه العلاقة و لأن مصطلح علاقة الجمل في طياته معنى تركيبيا بين مجموعة من العناصر، فإنه لابد من إفتراض و جود زمن من عمليتي temps operatoire **مبني** على علاقات شبيهة بالعمليات المنطقية الأخرى التي يقوم لها الذهن ، إن النظرية الأدائية تأكد على وجود علاقة بين التوجه الزمني و المكاني و بين عنصر

الكتابة بإعتبار أن التلميذ يرتكب أخطاء خاصة بتوجيه الحروف إلى اليمين أو اليسار بالإضافة إلى حذف أو قلب .

أو التعويض بعض الحروف التي تدخل ضمن مفهومي الزمان و المكان، و لقد وجد علماء النفس إرتباطا أساسيا بين مفهومي الزمان و المكان، اللغة اللفظية و المكتوبة و حسب بياجي فالزمن هو مرحلة يشعر بها الطفل أثناء قيامه بنشاط معين .(Bnin .F. courrier .c. (1997) :p 219)

و تؤكد (بورال ميروني B.Maisonny) على دور الكلمات في ترسيخ مفهوم الزمان في ذهن الطفل و هذا يعني دور اللغة في التعبير عن الزمان باللفظ و ترسيخ مفهومه في ذهن الطفل، و يرى(بول إيمار و مرجان Aimard. P.Morgan) فإنه عندما إستمعنا للطفل نستطيع أن نتعرف على مختلف العناصر ذات المصدر الزمني ، و أن السلسلة الكلامية تحدث في الزمن ، إن اللغة حسب رأي هذين العالمين تعبر عن الزمن بواسطة ظروف الزمان و كلمات تترجم الزمن و الأفعال المصرفة في الماضي و الحاضر و المستقبل .(Aimard .p.Morgan .A.(1983) :p 86)

و يعبر عن الزمن بواسطة الإيقاع، فحسب (فرايس Fraisse) إن الإدراك الزمني يتمثل أساسا في إدراك التسلسل .

كما أن للإيقاع علاقة باللغة حسب فرايس فكلاهما وسيلة للتعبير و كلاهما يتكون أو يكتسب، أن مفهوم الزمن صعب جدا فهو ضروري لمعرفة تتابع الأحداث و تكوين علاقة بينهما و يسهل فيما بعد تمييز تتالي الأحرف و لكلمات النص المكتوب .(خليل عبد الحليم).

إن إكتساب عملية الكتابة يتطلب التعرف على الفضاء و التوجيه فيه بالإضافة إلى تقسيم المساحات و الأشكال و التنبؤ بالحركات اللازمة للقيام بذلك، فالكتابة تعتبر أيضا نشاط مكاني زماني بالغ التعقيد و خاضع لشروط دقيقة تحكم هذا التنظيم فالطفل لكي يكتسب الكتابة يجب عليه إحترام قوانين الترتيب و التسلسل التي تجعل من تلك الرموز كلمات وجمل .(عبد العزيز السرطاوي، و آخرون، 2009):ص 131)

3)- التنسيق الحركي :

تعريف التناسق الحركي: هو إشتراك مجموعة من التقلصات العضلية بغرض إنتاج حركة متناسقة و هذا كله يتم بفضل التوظيف الجيد للمقوية العضلية، و الحركية بالإضافة إلى المخيخ: حيث تميز:

1- التناسق الديناميكي الشامل الذي يتضمن حركات شاملة و عقوبة بحيث تجعل كل الجسم في نشاط .
2- تنسق الحركات و التي تؤدي عملها بشكل تحليلي أكثر .
3- التناسق البصري الحركي و الذي يمثل في نشاط حركي مشترك مع نشاط بصري
4- التناسق البصري اليدوي أن يكون النظر مشترك من عمل الأصابع و اليدين .(Deliévre.B. (staes . l.(2003) :p 39-47

إن هذه المهارة تحتاج إلى نضوج **الطفل ونموه** بقدر كاف في مهارات كثيرة منها:

1- السيطرة على العضلات الكبيرة و الصغيرة في الذراعين و اليدين و الأصابع .
2- التوافق الحركي بين اليد و الذراع .
3- **الإتزان العصبي** .(سوس شاكر مجيد، (2011): ص 44)

و تعد صعوبات الخط و الكتابة بخط غير واضح و غير مقروء من السمات التي تلاحظ عند عدد كبير من الأطفال المصابين بصعوبة الكتابة و تعتمد مهارة و ضوح مقروئية الخط على قدرة الطفل على التحكم بالعضلات الدقيقة و التناسق البصري الحركي (العين – اليد) و التخطيط الحركي و القدرة على التمييز الحجم و الشكل و التمييز التفاصيل الدقبقة التي تميز الحروف عن بعضها البعض و الوعي البصري بأشكال الحروف و المسافة بين الكلمات و الأسطر و مسك و تحريك القلم بشكل الصحيح و مقدار الضغط على القلم ووضع الجسم عند الكتابة و تعد القدرة على تذكر **التسلسل** الحركي الصحيح عند كتابة الحروف .(عبد العزيز السرطاوي و آخرون،(2009): ص 124-226).

علاقة التنسق الحركي بصعوبة الكتابة:

يعد إضطراب التناسق الحركي من الإضطرابات النمائية على الرغم من أنه لم يرد في الدليل التشخيص الثالث (DSM4) و إن كان قد ورد بعد ذلك في الأدلة التشخيصية التالية لهذا الدليل و من الملامح الرئيسية لهذا الإضطراب غياب أي خلل واضح يتعلق بالناحية العصبية أو تخلف العقلي و يعاني حوالي 6% من الأطفال في السن الذي يتراوح من 11**إلى** 15**سنة من إضطراب التنسق** الحركي و يرجعه العديد من العلماء إلى العديد من العوامل التكوينية التي تتعلق بفترة الحمل أثناء الولادة و بعد الولادة بفترات قصيرة نلاحظ خاصة في حصة الرياضة ، عدم التوازن ، يحس بالخجل و يخاف من إصطدام الآخرين به في حصة الراحة يخاف من الألعاب العنيفة ، لا يشارك كثيرا في

الألعاب التي تتطلب الحيوية و النشاط و يبحث عن الأصدقاء الذي يشاركونه بعض الألعاب الهادئة و من الملامح الأكلينيكية للطفل المصاب بإضطراب التناسق الحركي ضعف الأداء في الاختبارات التي تتطلب منه تناسق حركي هذا الطفل يتميز بعدم الرشاقة و تسقط الأشياء من يديه كما يصطدم بالأشياء و يقع على الأرض كثيرا .(Fisha . B.L et Allen .R. (1996) :p 446).

و الطفل الذي يعاني من إضطراب التناسق الحركي يضغط بطريقة غير منتظمة على القلم، لا يعرف حدود الورقة، كتابة الكلمة ليست متناسبة في الحجم، يجد صعوبات في المحو أو الرسم بطريقة جيدة، كتابة تكون مرتعشة، يستغرق وقت طويل في الكتابة، يسطر الخطوط بطريقة سيئة، الورقة أثناء الكتابة تكون في حالة سيئة نتيجة الضغط عليها و المحو المتكرر .(Deliévres . B staes.L .(1993) :p 100).

كما أكدت دراسات أخرى بأن الأطفال الذين لديهم ضعف في التآزر البصري - اليدوي أو ضعف في الضبط الحركي لأجسامهم ليسوا قادرين على تعلم الكتابة تماما .(Smith .James . A ((1975) :p 40)

4)- الإدراك الحركي:

تعريف الإدراك الحركي: يعرف على أنه إدارة المعلومات التي تأتي للفرد من خلال الحواس و عملية المعلومات ورد الفعل في ضوء السلوك الحركي الظاهري و هذه العملية تتم بمراحل:

1- التعرف على المعلومات الحسية من خلال قنواتها .
2- تمييز المعلومات الواردة .
3- إرسال هذه المعلومات إلى المنطقة المعنية و تخزن في المخ بناء على خبرات الفرد السابقة .(أيمن أنور الخولي و آخرون ،(1994): ص 199-209)

إضطراب الإدراك الحركي و علاقته بصعوبة تعلم الكتابة:

تعد صعوبات الإدراك الحركي من أكثر أنماط الصعوبات تأثيرا على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية و مدى قدرته على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي فهو غير قادر على القيام بأنشطة التآزر بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء، و هذا ما ينطبق بدوره على عملية التآزر الإدراكي بين ثلاثة أشياء أو أكثر كالتآزر الحركي بين كل من العين و اليد و القدم عند قيادة دراجة أو سيارة مثلا: **و قد أشار**

الباحث (فيلوتينو 1990 vellutino) إلى أن هذه الصعوبات تقف خلف العديد من الصعوبات الأكاديمية و المهارية التي يعاني منها الأطفال.(سامي محمد ملحم ،(2002): ص 231).

و تقسم إضطرابات الإدراك الحركي إلى:

1- صعوبات التوافق الإدراكي البصري الحركي .
2- صعوبات التوافق الإدراكي السمعي الحركي .
3- صعوبات التوافق بين مختلف الأنظمة الإدراكية .

فقد يعاني الأطفال المصابين بصعوبة الكتابة بتشويش بالجهد المبذول بالرؤيا و الحركة، فالطفل الذي يعاني من صعوبة في الكتابة لا يستطيع نقل ما يراه على السبورة أو الكتاب لحركات يدوية بإستعمال الكراس و القلم لديه مشكلة في القدرة على إسترجاع الحركات التي يستعملها في كتابة الأحرف، يمكن أن نقول أيضا أن عملية الكتابة تتم عن طريق دمج مركب بين عدة حواس كحاسة اللمس و الإدراك الحركي، البعد، إدراك الأشكال، النظام، الإتجاهات، شكل الجسم و في حالة حدوث خلل في إحدى هذه الحواس يؤدي إلى تشويش في عملية الكتابة .(نبيل عبد الهادي،عمر نصر الله،سمير شقي،(2010):ص 165-178)

لذى يرى الكثير من علماء التربية و علم النفس و علوم الحركة ضرورة البدء المبكر بالتربية الحركية للطفل لأن عدم إشراكه في البرامج الحركية خلال هذه المرحلة يؤدي إلى إصابته بضعف في القدرات الحسية الإدراكية و الحركية مما قد ينعكس بصورة سلبية على علاقاته الإجتماعية و مستواه الدراسي . (Ignico .A. (1989) :p 23-24).

5)- علاج الإضطرابات النفس-حركية:

5-1- علاج إضطراب التصور الجسدي: عندما يعرف الطفل جسده سيتوجه بشكل أفضل في الفراغ و يكتسب تناسق في الحركات غير المفيدة و نذكر من التمارين: تغيير وضعياته، تجرد في الحواس ، تقليد الآخرين و من خلال النشاطات المختلفة و الألعاب المقترحة كاللعب بالكرة و القفز بالحبل وإستعمال المرآة و الرقص، يعمل المختص النفس حركي على تنمية قدرات الطفل الحركية و المعرفية، ليتعرف على تصوره الجسدي فيسهل عليه توظيف جسده و دمجه في المحيط ، كما يعلم الطفل الإسترخاء الذي يعتبر تقنية نفس حركية و التي تعمل على التحكم في الحضرية (tonus) يعمل على تغيير النظام الإنفعالي، و يؤدي إلى نقص التوتر بواسطة الإرتخاء الإداري الذي يحدث لديه،

مما يؤدي إلى حالة من الهدوء و الراحة العاطفية و الإنفعالية، و هذا لوجود علاقة بين الحضرية و الحياة العاطفية . (le Boulch .J. (1984) : p 126).

و حسب هذى حسن شوقي 1996، فإن إعادة التربية النفسية من خلال معرفة بذاته الجسمية و إمكانياته الحركية من خلال توفير فرص ملائمة للأنشطة الحركية المتعددة .

2-5- علاج إضطراب الجانبية: إذا كان الطفل يميز طرق عن أخرى ستساعده على تحديد جانبيته لأن هذا سيسهل تحديد البعد و المسافة ، و تعلم الإتجاهات سيساعده على عدم كتابة الأرقام و الأحرف بشكل خطي، (2 - 6) (ب - ت) و من التمارين وضع الكرة في الأعلى، تحت، فوق، الجلوس داخل الدائرة و من بين التمارينات التي تساعد الطفل على تنمية مفهومي اليمين و اليسار: و من خطوات التنفيذ:

1- نضع القلم رصاص في يد الطفل اليمنى و مسطرة في يده اليسرى ثم يخبره أن يدك اليمنى هي التي فيها قلم الرصاص، بينما يدك اليسرى هي التي فيها المسطرة .

2- طلب من الطفل تنفيذ عددا من التوجيهات مثل:

أ -رفع يده اليمنى التي فيها المسطرة إلى الأسفل .

ب-وضع يده اليمنى التي فيها قلم خلف ظهره

3- سحب القلم و المسطرة من الطفل، ثم نوجه عددا من التعليمات إليه مثل:

أ -لمس الأرض بيده اليمنى .

ب -لمس اللوح بيده اليسرى .

4-نكرر توجيه التعليمات للطالب مثل:

أ -يضع يده فوق الطاولة .

ب -يضع القلم أسفل الدرج .

ج -يكتب كلمة أرنب في أعلى اللوح .(وليد عبد نبي هاني،(2008): ص 64-65)

3-5- علاج إضطراب المكان :

- إنه لا يمكن في في العلاج الحركي فصل مفهوم الجسم، لفضاء و الزمن ولتعليم الطفل المفاهيم الخاصة بالفضاء يجب أن نأخذ بعين الإعتبار .

- يجب على الطفل تعلم التمييز بين مختلف الأحجام الكبيرة و الصغيرة .

- و عندما يتمكن الطفل من التحكم في المفاهيم الفضائية نعلمه توجه الأب: **القدرة على الإستدارة،** الذهاب إلى الأمام، يخلف أن أسلوب التربية الحركية ينطلق من كون الطفل يخلف معاشا كليا متعلق بكلى جسمه **بواسطة الحركة الناتجة في الفضاء،** و يقوم الطفل بإدخال هذا المعاش بالتدريج إلى أن يصل إلى التحكم في الفضاء و في مسار اليد .(calmy. (1976) :p 70).

قد يكون لدى فئة من الأطفال المعسرين كتابيا تدريبهم في البداية على كتابة أحرف متصلة ببعضها **البعض،** و ليس في ذلك هو إفتراض أن الكتابة المتصلة تعد أكثر إنسيابية و من **الممكن أثناء التحكم** بحركة اليد بشكل **أفضل من كتابة الحروف المفصلة، وفي حالة وجود صعوبات خاصة عند الطفل في كتابة الحروف:** كالكتابة بشكل معكوس أو كتابة الحروف بإتجاه غير صحيح ، فمن المهم أن نبدأ بتدريب الطفل بشكل مباشر على كتابة الحروف و ذلك بكتابة الأحرف بشكل **بارز أو بأشكال لاصقة** و تدريبه على رسم الخطوط بإتجاهات متعددة.**(سامي محمد ملحم ،**(2002): ص238– 240).

4-5- علاج إضطراب الزمان:

يمكن تعلم الطفل المفاهيم الخاصة بالتنظيم الزمني **(قبل – بعد – أثناء)** كذلك تعليمه الساعة و الدقيقة .

أن الإيقاع يتضمن مفهوم الترتيب ، التتابع ، المدة و يمكن تعليم الطفل الذي يعاني إضطراب الإيقاع عن طريق الموسيقى و على الطفل يعيدها وراء المصحح النفس حركي.

هذه التمرينات الحركية و تمرينات الخط تعتبر أساسية لتحكم الطفل في الخط و في الأداة التي يستعملها في الكتابة .(Demeur.A. states .(1985) : P 15-17)

وفي حالة الصعوبة التي يعاني منها التلميذ في تتبع سلسلة من التعليمات المكونة من عدة خطوات فقد يكون من الأفضل إعطاء هذه التعليمات بشكل بسيط واضح كأن يطلب من الطفل تنفيذ الخطوة الأولى في البداية ثم الخطوة التالية بالترتيب الصحيح، و على سبيل المثال تعد الجملة الأولى أسهل و أقل تعقيدا من الجملة الثانية أغلق الباب واجلس على مقعدك و أخرج كتابك من الحقيبة .

قبل أن تخرج كتابك من الحقيبة عليك إغلاق الباب و الجلوس في مقعدك .

فمن أجل الكتابة يجب إعادة تخيل الحروف من الذاكرة نذكر من التمارين : ينظر ألى الحيوانات في المجلة ثم يسمى الحيوانات التي لاحظها ، يقوم الأخصائي النفس حركي بحركات متتالية و على الطفل تكرارها بنفس الترتيب .(خليلي عبد الحليم، (2016))

6)- أهداف علاج اضطرابات النفس-حركية:

و يتوجه إلى كافة الأعمار و ينقسم إلى:

- التأهيل المبكر و الحوافز النفس حركية .
- التربية النفس حركية و هي مهمة للإكتساب المدرسي و تتوجه الجميع الأولاد هدفها الإحساس بالذات و إكتشاف و توظيف القدرات الجسدية ، التعبير عن النفس و التواصل مع الآخرين عبر الجسد .
- إعادة تأهيل اضطرابات النمو النفس حركي أو اضطرابات الحركية المختلفة أهمها:

أ- التأخر في النمو النفس حركي .
ب- اضطرابات في النضج و في تنظيم عملية التوتر (tonus)
ت- اضطرابات في معرفة أو إدراك الجسد و التصور الجسدي .
ث- اضطرابات في الجانبية .
ج- اضطرابات في تنظيم عمليتي الزمان و المكان .
ح- عجز في التنسيق النفس-حركي .
خ- إضطراب في المهارات الحركية – الإفراط في الحركة .
د- اضطرابات الحركة الكتابية .

كما يساهم العلاج النفس حركي في معالجة العجز الفكري و اضطرابات المزاج أو الشخصية و اضطرابات تنظيم الإنفعالات و العلاقات و الإضطرابات النفسية و الجسدية الخاصة بتصور الجسد و يهمل المعالج النفس الحركي مع كافة الأخصائيين و الهدف عدم تجزئة الشخص لنشأة العلاج

النفس حركي لرعاية و تأهيل الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (محمد السيد، (2016))و قد نلاحظ بأن بعض البرامج المصممة خصيصا للمصابين بصعوبة الكتابة تشمل التدريب على مهارات تبدو أن للوهلة الأولى بعيدة عن مهارة الكتابة مثل ادخال خرز ملون في خيط بترتيب أو بتتابع ألوان محددة و كذلك التدريب على مهارات مثل أعمال الصور الناقصة (يطلق المختصين على هذا النوع من التدريب مسمى الإغلاق البصري، فمن المهم أن تؤكد هنا بأن المطالبة بتدريب الطفل المصاب بصعوبة الكتابة على هارات من الحياة اليومية و مهام ليس لها علاقة بالكتابة بشكل مباشر لا يعني بالضرورة عدم تدريبه بشكل مباشر على المهارات التي يحتاجها، **بل من** الممكن أن يكون هذا التدريب موازيا أو متزامنا .(عبد العزيز السرطاوي و آخرون،(2009): ص 125)

7)- مكان العلاج النفس-حركي:

أن يكون باعثا على الأمان مثال: الدخول المفاجيء و الصافي لأحد ما من شأنه أن يسبب ردود فعل توترية حيث تكون الثقة قد أقيمت و حين يكون **الطفل قد استرخى** .

المسافة الواسعة أو الضيقة قد تسبب القلق لبعض الأطفال تقديم المكان المرتب و المنظم للأشخاص يطمئنهم و يخفف من قلقهم، لأنه يقدم نقاط إستدلال، و هكذا بترتيب الغرفة بأسلوبين مختلفين سيكون بوسعنا القيام بنشاطين مختلفين في الغرفة الواحدة، **نستطيع** إذا أن تربط ذلك الترتيب للغرفة مع هذا النشاط .

- أن يكون مريحا: علينا أن نعتني بوضعية الشخص الذي تعمل معه لذلك فإن الوسائد و الفراش ضروري أن تكون ملائمة جدا علينا أن نعتني بالإضاءة **فإذا أردنا أن نساعد على إسترخاء، فلا** يجب أن تكون الإضاءة شديدة و كذلك **لابد من**:
- في حال بكاء الطفل علينا فهم سبب بكاءه و تكوين علاقة معه دون إجباره على القيام بما نريد دون رغبة منه فيكون الهدف الأول بالنسبة لنا أثناء العلاج هو إسكاته و بعدها ننتقل إلى الهدف الثاني لأنه من الضروري أن يغادر الطفل سعيدا و يجب المجيء إلى جلسة **النفس حركي** .
- لا نقوم بأي عمل بدل الطفل بل نرشده منطلقين من الإمكانيات المتوفرة لديه دون أن نطلب منه ما لا يستطيع القيام به كي لا يشعر بالفشل .
- ضرورة أن يشعر الطفل بالثقة بنفسه عن طريق مدحه و تشجيعه و أن يثق بنا .
- المكان الجيد و المناسب كي يشعر الطفل بالأمان و أنه لن يتألم إذا وقع .
- تتم الجلسة عن طريق اللعب بما يحبه الطفل و استعماله لخدمة هدفها و فرض رأينا أحيانا كي لا يشعر بأنه مدير الجلسة .

- مرافقة العمل بالكلام ، و إدخال الطفل في جو الجلسة عن طريق الخيال ، بعد تقييم الطفل يتم وضع الخطة العلاجية و الهدف الذي نرغب الوصول إليه و يتم العمل أما بشكل فردي أو ضمن مجموعة (05 أطفال على الأكثر).(محمد السيد ، (2016))

خلاصة

نستخلص مما جاءسابقا، أن فهم علم النفس الطفل هو ذو دور تربوي أساسي إذ أن معظم الأخطاء في تربية الطفل ، و معظم الإختلالات هي في علاقة الأهل بالأولاد تتأتى من عدم فهم المراحل الطبيعية للنمو، **و لذلك فإن العلاج النفس-حركي للأطفال ذوي صعوبات الكتابة و المرتبطة** بالإضطرابات الأداتية عبارة عن تقنية تمكن الطفل من إعادة إستغلال و إستثمار إمكانياته الذاتية (الجسمية و النفسية) بغية تسهيل عملية التفكير من خلال تنشيط الحواس و إعادة تنظيمها قبل **و أثناء** عملية الإكتساب، فإن هذه التقنيةالعلاجية تساعد هؤلاء الأطفال من الناحية النفسية في خفض التوتر و **الإنفعال و ذلك من خلال الإحساس** بالراحة الجسدية و الوعي بالذات، و بالتالي تحقق لهم الراحة مع **الآخر و إستثمار** قنوات التواصل اللفظية و الغير اللفظية و الرمزية .

الإطار التطبيقي

الفصل الثالث

الفصل الثالث :الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1)- الدراسة الإستطلاعية

2)- منهج الدراسة المستخدم

3)- حدود الدرلسة

4)- عينة الدراسة

5)- أدوات و أساليب الدراسة

6)- الاساليب و المعالجة الاحصائية

خلاصة

تمهيد

حتى يكون البحث أكثر تكامل و أكثر جدية لابد من تعزيز الجانب النظري فيه بجانب آخر تطبيقي من شأنه توضيح و تجسيد ما جاء في الدراسة النظرية، و كذا معرفة ما إذا كانت الدراسات و القواعد و التفسيرات النظرية لصعوبات الكتابة تنطبق على الطفل في واقع مجتمعنا، و كذا محاولة معرفة الآلية التي تساهم فيها جل العوامل المذكورة سابقا في الفصل النظري في أحداث و تثبيت الإظطراب، و يكون التركيز على جانب الإظطراب النمو النفس-حركي و علاقته بصعوبة الكتابة عند الأطفال، كما جاء في تساؤلات الدراسة .

1)- الدراسة الإستطلاعية :

للقيام بدراسة أو بحث علمي لابد أولا من القيام بالدراسة الإستطلاعية و هذا من أجل الإطار العام الذي تجرى فيه الدراسة و كذلك لجمع المعلومات على عينة البحث المراد دراستها و على هذا الأساس فقد أقدم الباحث على هذه الخطوة بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف كانت كالآتي:

1)- ضبط عنوان الدراسة و متغيراتها .

2)- مسح أهم الصعوبات و العراقيل التي يمكن أن تعترضه أثناء الدراسة الأساسية .

3)- السعي للحصول على قاعدة بيانات عن خصائص المجتمع الذي يسعى لدراسته، مما يمنحه رؤية أفضل لدى إختيار أفراد العينة .

4)- البحث عن بعض الوسائل التي يمكن أن تعمق من فاعلية هذه الدراسة، و تسمح له بالإطمئنان على نجاعتها و التي كان على رأسها الإطلاع على كراريس و دفاتر التلاميذ لإجراء الخبرة عليها قبل الإنطلاق في الدراسة الفعلية .

5)- إستعاب الكفاية السيكومترية لمختلف الأدوات و الإختبارات المقترحة للإستعمال في هذه الدراسة

و تعد هذه الدراسة الإستطلاعية من الناحية المنهجية، مرحلة تمهيدية قبل التطرق للدراسة الميدانية الأساسية و ذلك للكشف عن الجو العام داخل المدرستين التي تعاملنا معهما، مدرسة قوادرية يوسف و حمدي عيسى بمدينة تيارت، و ذلك بقصد إختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث و مدى صلاحيتها لقياس ماوضعت لقياسه وعلى التحقق من صدق و ثبات المقاييس قبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية حيث قررنا أن نستعينا بخبرنا في هذا مجال و نتصل بالمدارس الإبتدائية بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية (أنظر الملحق رقم 01) حيث قمنا بمقابلة المعلمين و شرحنا لهم موضوع الدراسة و خصائص العينة التي نريد دراستها فوجدنا تعاونا كبيرا من طرف المعلمين،حيث و إشتكتو من وجود عدد كبير من الأطفال الذين تنطبق عليهم هذه المواصفات كما طلبنا منهم تزويدنا بملفات الطبية و دفاتر التلاميذ و كراريس القسم و الإمتحانات لتحليل نوعية الكتابة و أعراض هذه الصعوبة و ملاحظات المعلمين لأداء التلاميذ و قبل التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، و المتمثلة في مقياس صعوبات الكتابة للمرحلة الإبتدائية، ومقياس التعرف على أجزاء الجسم و مقياس الحركات الدقيقة و مقياس التعلمات الأولية، قمنا بإجراء دراسة إستطلاعية على عينة أولية من تلاميذ إبتدائية قوادرية يوسف و حمدي عيسى و ذلك على عدد قوامه 30 تلميذ و تلميذة تم إختيارهم بعيدا عن العينة الأساسية للبحث، حيث طبقنا عليها أدوات الدراسة

الحالية، و سنتطرق بالتفصيل على هذه المقاييس في عنصر أدوات البحث حيث قمنا بهذه الدراسة بتوزيع 30 نسخة من كل من المقاييس و لتحقق من تلك الأهداف التي ذكرناها سابقا إنطلقنا في إجراء هذه الدراسة الإستطلاعية على فترة أساسية هي :

الفترة: وهي تمتد من 07 إلى 11فيفري 2016 و ذلك بالإنتقل إلى مدرسة قوادرية يوسف و مدرسة حمدي عيسى وهناك تم الإتصال بمجموعة من معلمي السنة الثالثة و السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، أين تم مناقشتهم في مجموعة من الأسئلة كانت نسبة لتلخيص الأهداف السابقة و كما ذكرنا سابقا قامت الباحثتان بجمع حوالي50 كراسة قسم و قامتا بتحليل محتوياتها الكتابية و في ختام هذا الجزء من الدراسة الإستطلاعية توصلت الباحثتان إلى التحقق من بعض الأهداف السابقة .

حيث يمكننا من ضبط عنوان الدراسة الموسوم (صعوبات الكتابة و علاقتها بالنمو النفس حركي) إضافة إلى تحديد الوسائل التي يجب إستعمالها في سبيل الحصول على المعطيات البحثية .

و كان أيضا يهدف إلى التأكد من الكفاية السيكومترية لمختلف الأدوات و الاختبارات المستعملة لجمع المعلومات، إضافة إلى السعي إلى ضبط مختلف الحدود المكانية و الزمانية لمجتمع الدراسة، و في ختام هذه المرحلة من الدراسة الإستطلاعية تم التأكد من نجاعة وسائل قياس و قابليتها للتطبيق في الدراسة الأساسية (أنظر أدوات الدراسة) إضافة إلى تحديد المجتمع الصالح للدراسة (أنظر حدود الدراسة) مع الحصول على موافقة المسؤوليين للإنطلاق في الدراسة الميدانية على مستوى الإبتدائيات (أنظر الملحق01) .

2)- منهج الدراسة المستخدم :

يتوقف إختيار المنهج المناسب للدراسة على طبيعة الموضوع ، و يتحدد تبعا لمتغيراته و يرتبط إرتباطا قويا بصدق النتائج و مدى مطابقتها للواقع المدروس ، و من أجل الإرتقاء بهذه الدراسة إلى مستوى التحليلات و التفسيرات العلمية التي تتسم بالموضوعية ، حيث إرتأينا إلى إختيار المنهج الوصفي التحليلي و الذي يتلائم مع طبيعة الموضوع المدروس < صعوبات الكتابة و علاقتها بالنمو النفس حركي > و الذي يعرفه سامي محمد ملحم بأنه " أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كميا عن طريق جمع بيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة و تصنيفها و تحليلهاو إخضاعها للدراسة الدقيقة "(سامي محمد ملحم،(2006): ص 370) .

و يعرف المنهج الوصفي كذلك على أنه وصف ماهو كائن و تفسيره و هو يهتم بتحديد الظروف و العلاقات التي توجد بين الوقائع كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة و التعرف على المعتقدات و الإتجاهات و الأراء عند الأفراد و الجماعات .(محمد البيب النجيجي، محمد منير،(1983): ص 99) .

كما يعرف المنهج الوصفي في مجال العلوم الإجتماعية النفسية و التربوية بأنه كل إستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية و النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر تعليمية أو نفسية و إجتماعية أخرى .

(رشدي طعيمة ،(1987): ص 40) .

إن إختيار هذا المنهج فرضته طبيعة الموضوع المدروس إذ لابد لنا من وصف صعوبة الكتابة و ما يتضمنه من أقوال و أساليب حول النمو النفسي حركي و بعد ذلك ننتقل إلى مجال التحليل بحيث نبحث عن أوجه الترابط بين صعوبة الكتابة و النمو النفس حركي و يعتبر المنهج الوصفي الطريقة السليمة إلى هدف الدراسة بدأ بوصف صعوبات الكتابة و علاقتها بالنمو النفس حركي، ما يتبعها من اضطرابات و مشاكل ترافق هذا الطفل و معرفة الإنعكاسات ذلك على تحصيل ذلك التلميذ الذي يعاني صعوبات الكتابة و المشكلات التي يعانيها و يصادفها في المدرسة و محاولة تحليلها و تفسيرها و إيجاد أوجه الترابط و العلاقات بينها و ربط الجانب التطبيقي بالجانب النظري للدراسة و بالفروض و إنتهاء إلى إستخلاص النتائج التي يمكن تعميمها .

3)- حدود الدراسة:

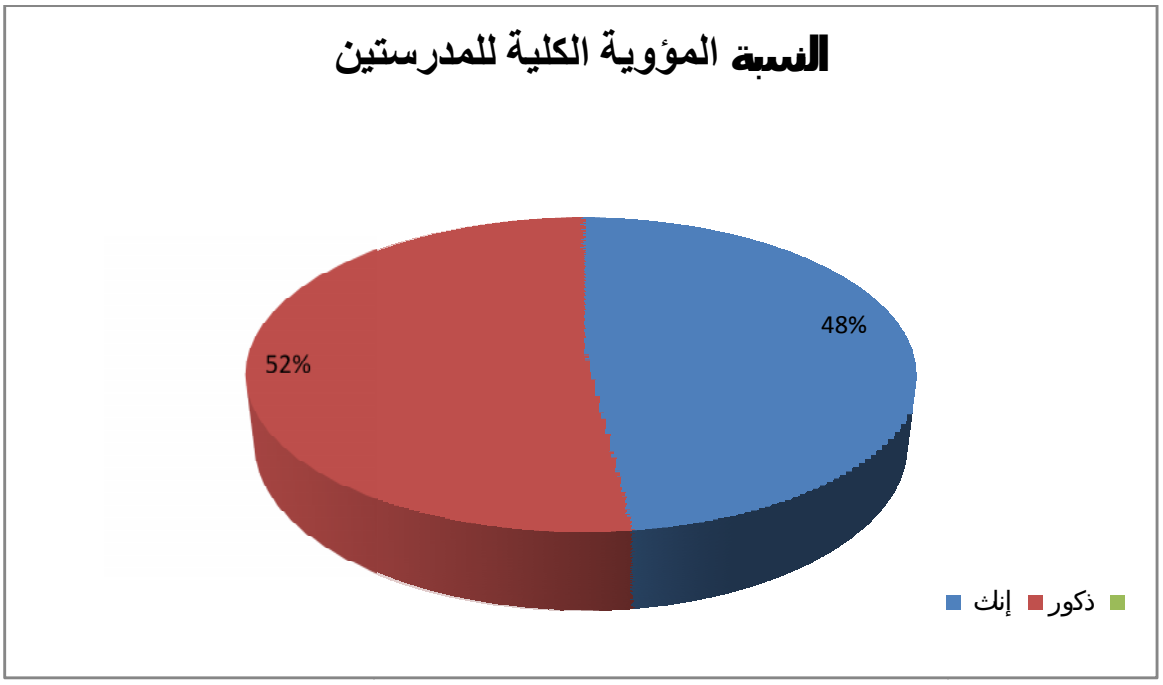
أ- الحدود المكانية و البشرية:

يعتبر تحديد مكان إجراء الدراسة من أهم الخطوات التي تسمح للأعمال البحثية بأن تتلاقح على ضوء تكاملها الجغرافي و الحضاري، كما أنها تسمح بتجنب عشوائية البحث و التنقيب على العينات و الحالات الخاصة لهذا البحث أو ذاك، و نظرا لذلك فقد حاولت الباحثتين في هذه الدراسة تقديم إطار تعريفي لمكان إجراء دراستهما و التي تتضمن الخطوات التالية:

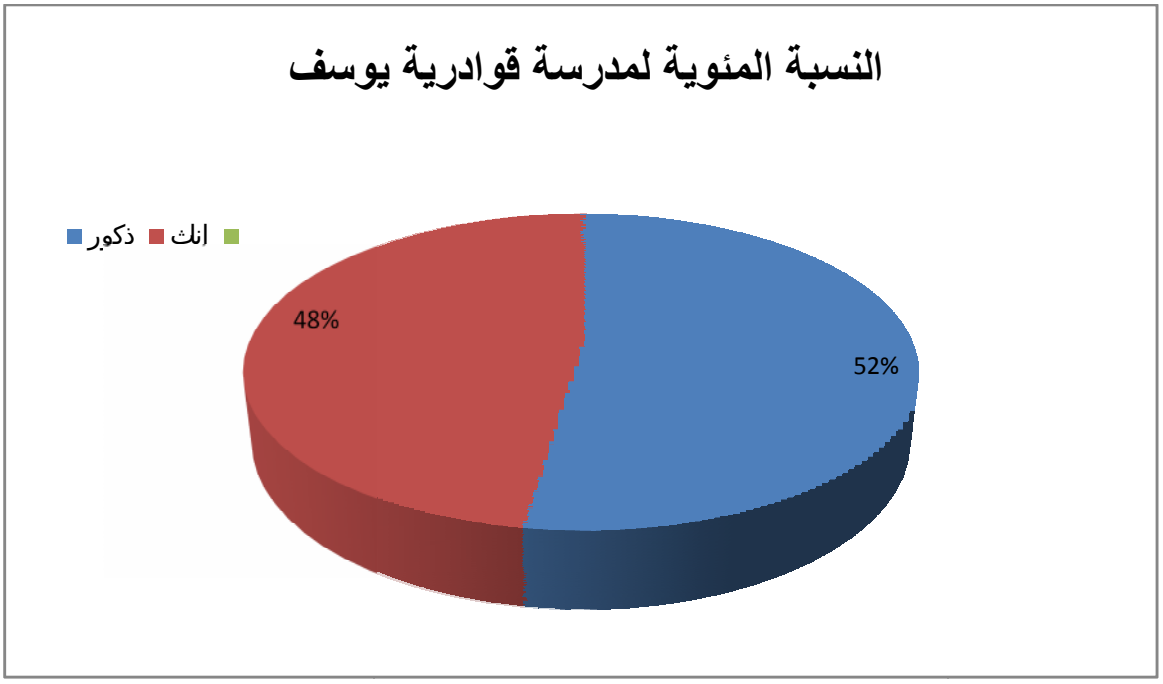
لقد تم إجراء الدراسة على مستوى المقاطعة المركزية الأولى بتيارت مدرسة قوادرية يوسف (أظر الملحق رقم 04) حيث تم بناء هذه المدرسة سنة 1956 و تم إنشائها سنة 1958 و تقدر مساحتها ب : 3451.00م2 ، وهي تقع وسط مدينة تيارت و عنوان هذه المدرسة في حي بودي سليمان

تيارت كما تحتوي على قاعات الدرس العادية الموجودة: 18 قاعة، التعلم الإبتدائي 16 قاعة و التحضيري قاعتين حيث يبلغ عدد التلاميذ في هذه المدرسة 516 تلميذ منهم 242 بنت و 274 ولد أما بالنسبة للمعلمين بلغ عددهم 22 معلم اللغة العربية، 19 معلم اللغة الفرنسية 3 معلمين و16 معلمة .

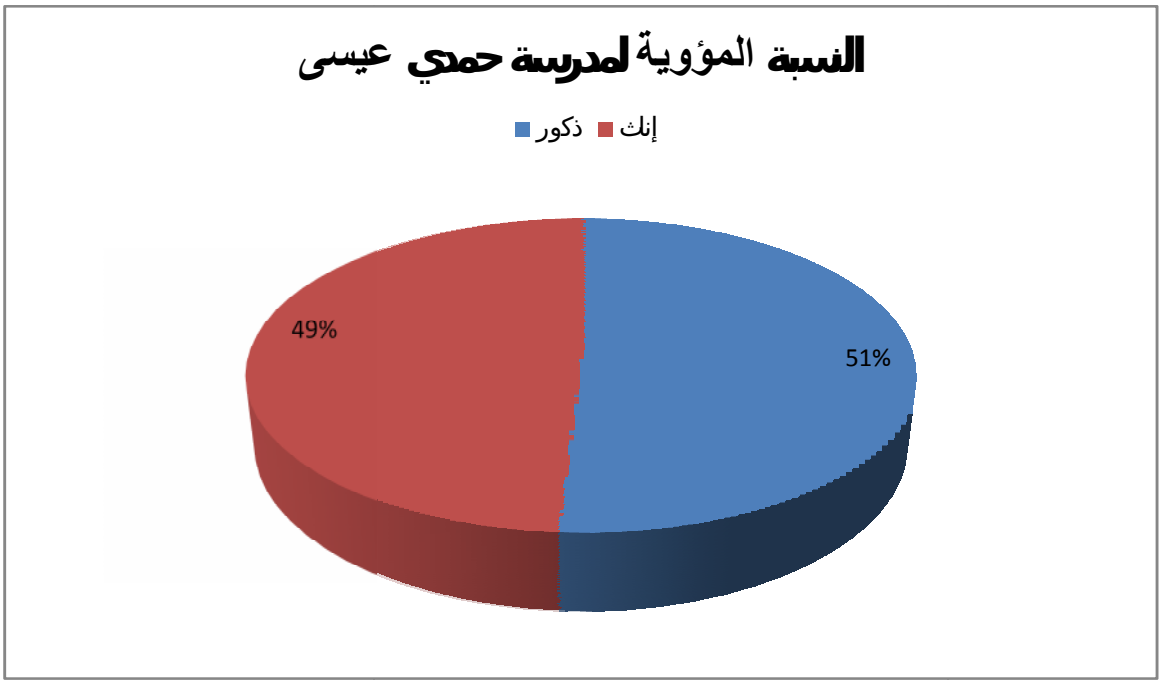
و تم إجراء الدراسة في مدرسة أخرى و هي إبتدائية الشهيد حمدي عيسى تقع وسط المدينة بتيارت مؤسسة تربوية لها تاريخ ليس بالقصير، و هذه المؤسسة تتكون من 14 حجرة دراسية تتسع لأكثر من 520 تلميذ منهم 270 ذكر و 250 بنت و طاقمها التربوي من المعلمين و المعلمات تعدادهم 15 منهم 03 معلمات فرنسية و 12 لغة عربية و منهم 07 معلمات و 05 معلمين و تقدر مساحتها الإجمالية ب 3200.00 م2، لقد تحصر مكان إجراء الدراسة في الأقسام بأفواج السنة الثالثة و الرابعة في المدرستين ، في مدرسة قوادرية يوسف 233 تلميذ منهم 122 ذكور و 111 إناث، أما في مدرسة حمدي عيسى 204 تلميذ منهم 104 ذكور و 100 إناث .



شكل رقم (01) :رسم بياني يمثل نسبة التلاميذ (ذكور و إناث) في المدرستين



الشكل رقم (02): رسم بياني يمثل نسبة التلاميذ**(ذكور و إناث)** في مدرسة قوادرية يوسف



الشكل رقم (03) :رسم بياني يمثل نسبة التلاميذ (ذكور و إناث) في مدرسة حمدي عيسى

ب- الحدود العمرية و الزمنية:

إن الطبيعة النمائية لكل من متغيري الدراسة للنمو النفس-حركي وصعوبات الكتابة جعلت من الدراسة تقتصر على التلاميذ المتمدرسين في التعلم الإبتدائي أي على الفئة العمرية الممتدة من 07 سنوات حتى 10 ذلك أن هذا العمر هو الأنسب لملاحظة متغير الكتابة و النمو النفس حركي التي تشتغل ضمنها الدراسة الحالية حيث يصل الطفل إلى إكتساب مهارة الكتابة في الفترة الممتدة من 07 إلى 10 (أنظر الجانب التطبيقي) و عليه فقد تم تحديد الفترة من 07سنوات إلى 10 كحد عمري للمجتمع المراد دراسته .

اما بالنسبة للحدود الزمانية التي تم فيها إجراء هذه الدراسة بزيارة إستطلاعية من 07 إلى 11 فيفري 2016 و هذا الأمر قد تم تناوله تحت عنوان الدراسة الإستطلاعية، حيث إنطلقت دراستنا الفعلية في 13 مارس إلى غاية 14 أفريل 2016 و كان ذلك عبر المراحل التالية :

المرحلة الأولى: دامت 05 أيام من 07 إلى 11 فيفري 2016 تم فيها الإطلاع على كراريس و دفاتر التلاميذ و تم فيها أيضا ضبط و إختيار أفراد العينة .

المرحلة الثانية: إستغرقت هذشه المرحلة 31 يوما من 13 مارس 2016 إلى 14 أفريل 2016 تم فيها تطبيق سلم تقييم السريع للكتابة (BHK) و كذا بطرية النمو النفس حركي فمنها مقياس الخاص بالتعرف على أجزاء الجسم و الحركات الدقيقة و التعلمات الأولية .

4)- عينة الدراسة:

تعتبر خطوة إختيار العينة من أهم الخطوات المنهجية حيث أن الإختيار الأمثل للعينة يضمن للباحث النجاح في باقي خطوات الدراسة مما يؤدي إلى مصداقية أكبر، و هذا ما أدى بنا إلى مراعات مجموعة من الجوانب الهامة و المساعدة لتمثل عينتنا المجتمع الأصلي في مختلف النواحي .

شروط إختيار العينة:

1-يجب أن نختار العينة بمستوى ذكاء طبيعي، أي يجب أن لا تحتوي ضمن أفرادها حالات من الضعف العقلي .

2-يجب أن تخلو عينة الدراسة من حالات تعاني من خلل حسي سمعي أو بصري .

3-يجب أن لاتضم العينة بين أفرادها حالات تعاني من حرمان ثقافي أو عاطفي ناتج عن ظروف أسرية شاذة كحالات الطلاق، أو الفقر الشديد .

4-يفترض أفراد العينة أن يكونوا من الفئة العمرية الممتدة من 07سنوات إلى 10سنوات و ذلك تبعا لما تم وضعه من معالم للدراسة .

طرق و خطوات إختيار العينة:

أن يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى الوصول إلى تعميمات حقيقية، و إلى صدق في تمثيل دراسته للمجتمع البحث ككل، إضافة إلى محاولة تمرده على التحيز و الذاتية في إستخراج النتائج، و إستجابة لمختلف الشروط سابقة الذكر، كل هذا دفعنا إلى إستعمال طريقة أساسية ألا و هي المعاينة

المعاينة :

و تندرج عينة دراستنا في خانة العينة العشوائية الطبقية ، و ذلك كان الهدف إستخراج مجموعة من التلاميذ الذين يعانون صعوبات كتابية فقد تم الحصول على مجموعة من التلاميذ من السنوات التالية: السنة الثالثة و الرابعة في مدرستين هما: مدرسة قوادرية يوسف و مدرسة حمدي عيسى بتيارت بينما

كان عدد المسجلين في السنوات الثالثة و الرابعة إبتدائي في كلتا المدرستين 437 تلميذ منهم 226 ذكر و 211 إناث، فبعد إعداد القائمة السابقة للتلاميذ إنتقلت الباحثتين إلى المدرستين المشكلة لحدود الدراسة حيث قمنا بتطبيق الإختبار الخاص بالتقييم السريع للكتابة (BHK) على المجتمع الدراسي المكون من 437 تلميذ و بعد تحليل نتائج هذا الإختبار وجد أن 69 تلميذ قد أظهر مؤشرات على إمكانية معاناتهم من صعوبات الكتابة منهم 35 ذكر و34 أنثى و في المقابل 70 تلميذ لم يعاني من هذه الصعوبات 34 أنثى و 36 ذكر حيث يبقى في هذه المجموعة سوى التلاميذ الذين أظهرت صعوبات كتابية صافيتا من كل الحالات المستبعدة ، ففي بداية الأمر تم إستخراج كل الحالات التي تعاني من ضعف كتابي ثم تم خطوة بخطوة إستبعاد كل الحالات التي تعاني من مشاكل أخرى منها:

- حالات تعاني من خلل حسي سمعي أو بصري .

- حالات الإعاقة الذهنية و حركية .

- حالات تعاني من حرمان ثقافي أو عاطفي ناتج عن ظروف أسرية شاذة كحالات الطلاق و الفقر الشديد .... إلخ .

و قدرت هذه الحالات المستبعدة ب : 288 تلميذ منهم 134 ذكور و 154 أنثى .

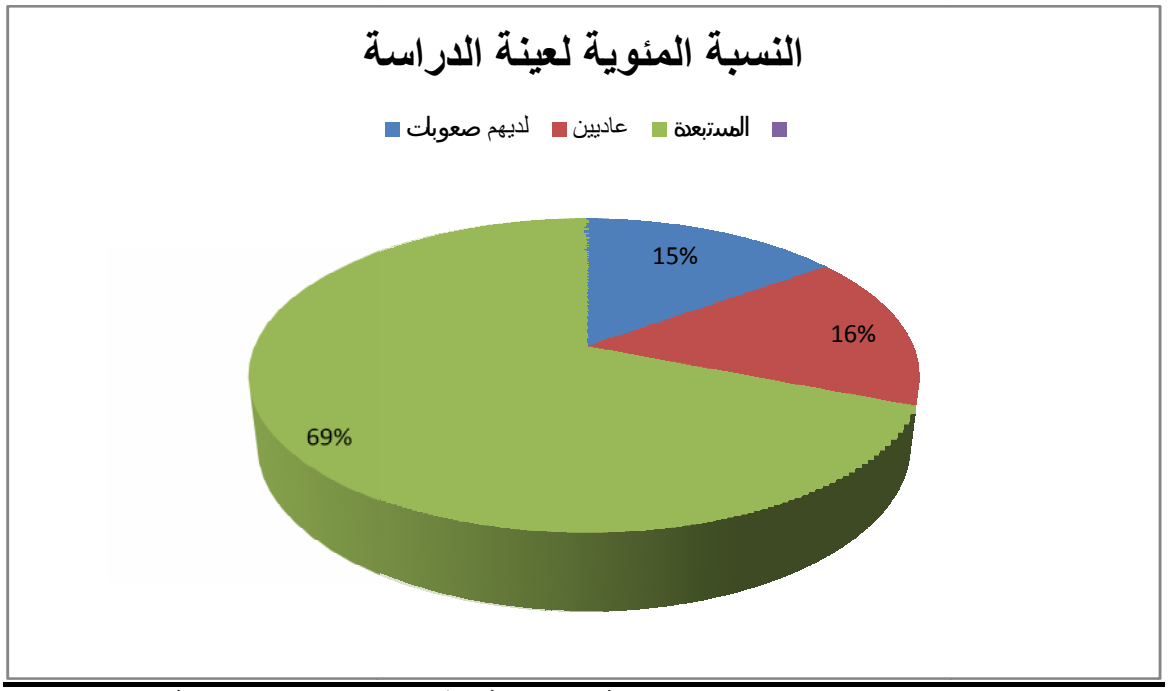
حجم العينة و تمثيلها :

كما جاء سابقا فلق تم التوصل في ختام عملية المعاينة إلى جمع عينة مكونة من139 تلميذ موزعين وفق الجدول التالي:

العينة	طريقة المعاينة	السنة الدراسية	الذكور	الإناث
مجموعة ذوي صعوبات الكتابة	معاينة عشوائية طبقية Léchantillonnage stratifié aléatoire	الثالثة	17	15
		الرابعة	18	19
		المجموع	35	34
مجموعة العاديين		الثالثة	17	18
		الرابعة	19	16
		المجموع	36	34
		مجموع حجم العينة	139 تلميذ	

<u>جدول رقم (01):</u> يمثل مختلف حجوم عينة الدراسة و مستويات الجنس و السنة الدراسية لمجموعتيها .

أما بانسبة لتمثيلية العينة فلقد شكلت عينة هذه الدراسة برقمها الحالي و المكون من 139 تلميذ نسبة 31 % من المجتمع الصالح للدراسة و يتضمن 437 تلميذ ، و قد وزعت على مجموعتين كالتالي : مجموعة التلاميذ الذين يعانون الصعوبات 15% من المجتمع ككل و التلاميذ العاديين يمثلون 16% من المجتمع ككل و الشكل التالي يوضح نسبة هذا التمثيل .



الشكل رقم (04) : رسم بياني يمثل عينة الدراسة (ذوي صعوبات الكتابة و العاديين)

5)- أدوات و أساليب الدراسة :

1)- أ- سلم التقيم السريع للكتابة:

لقد ظهر هذا السلم في 1987 تحت مسمى سلم تقييم السريع لكتابة الطفل

Concise evaluation scali for children hand writing على يد كل من :

Lisa hamstra- bletz .hans de bie et berry p.l m den brinker

و هو سلم خاص بالكشف المبكر و السريع لعسر الكتابة تم تطويره في البيئة الهولندية (Maet charles .(2004).

لكنه و لفعليته تم إعادة تكييفه على عدة بيئات منها البيئة الفرنسية من طرف كل من :

Regis soppelsa .Jean Michel Albert .Maet Charl . 2004

و البيئة الجزائرية من طرف الباحث صابر أحمد صابر 2009 و مادة هذا الإختبار هي عبارة عن نص مقدم للطفل قصد كتابته في مدة 05 دقائق ، ثم خضع هذا النص لسلم تقييمي يتكون في النسخة الفرنسية من 13 معيار أساسي، و في النسخة العربية من 11 معيار، و يتميز هذا الأختبار لكونه إختبار جماعي ، سريع و فعال .(صابر أحمد صابر(2009)) .

ب- الخصائص السكومترية لسلم التقييم السريع للكتابة :

لقد قام الباحث صابر أحمد صابر في إطار إعداده لمذكرته ماجيستير في علم النفس المعرفي، إعادة تكييف هذا السلم ليوائم مع البيئة الجزائرية و اللغة العربية، حيث قام بإجراء بعض التعديلات عليه على ضوء تقدير معاملات صدقه و ثباته و قد توصل في سبيل ذلك إلى التالي:

صدق الإختبار :

لقد أختار الباحث الصدق الظاهري أي أخذ رأي مجموعة من المحكمين في مختلف فقرات هذا السلم ليخرج في الأخير بتصفية لهذه الفقرات أين إستبعد بعضها و إستبقى بعضها (أنظر الملحق رقم (05)

و يمكن نعرض العبارات الأساسية التي إستبقاها الباحث مع ذكر معامل صدقها المستخرج من تكرارات التحكيم و هي كالآتي :

رقم العبارة	درجة صدقها	مضمون العبارة
1	4.50	لكتابة كبيرة
2	4.88	ميل و إنحناء الهامش إلى اليسار أو اليمين
3	4.88	خطوط غير مستقيمة
4	4.80	كلمات ملتصقة
5	4.75	روابط منقطعة بين الحروف
6	4.47	تعبيرات على مستوى حجم الحرف
7	4.33	الشكل غير الواضح للحروف
8	4.61	الحروف المعادة
9	4.86	القفز من السطر الأول إلى الثاني رغم وجود مكان كافي
10	4.84	حروف معكوسة
11	4.68	التداخل بين الحروف

الجدول رقم (02) :الإعتبارات الخطية الأساسية المكونة لإختبار_التقييم السريع للكتابة في نسخته العربية مع درجة صدقها .

كما وقد تم إستخراج عبارات أخرى أعتبرت ثانوية و هي :

رقم العبارة	درجة صدقها	مضمون العبارة
1	2.86	حروف مطولة جدا
2	2.36	إنفصل جزء من كلمة
3	2.70	الفراغات بين الكلمات كبيرة أو صغيرة
4	3.58	المظهر الوسخ للكتابة
5	3.75	عدم إنتظام إتجاه الكتابة
6	4.10	أسطر مكسرة
7	2.70	حروف مقوسة

الجدول رقم (03) :الإعتبارات الخطية الثانوية المكونة لإختبار التقييم السريع للكتابة في نسخته العربية مع درجة صدقها .

ثبات الإختبار :

أما بالنسبة لثبات الإختبار فقد لجأ الباحث إلى حساب معامل الإستقرار عن طريق إعادة تطبيق الإختبار على عينة مكونة من 30 تلميذ، بعد 20 يوم من التطبيق الأول، و قد قدرت قيمة الإرتباط بينهما ب (0.80) و هي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) و هذا يعني أن الإختبار ثابت إحصائيا .(صابر أحمد صابر(2009): ص 78 -94)

ج- إجراءات تطبيق السلم السريع للكتابة:

سهل و بسيط، لا يحتاج لأكثر من ورقة بيضاء تعطى للتلميذ مع نص لنقله، و على التلميذ الكتابة بالقلم الذي تعود عليه ، حيث بدأ بتقديم النص للطفل و هو مكتوب على ظهر الورقة ، من خلال التعليمة التالية :

(أمامك هذا النص سوف أقلب الورقة من جهة النص و يجب عليك القيام بنقله عندما أطلب منك ذلك، يجب أن تكتب بصفة عادية لمدة 05 دقائق عندما أطلب منك التوقف تضع قلمك و لو لم تنهي الكتابة، هل لديك أسئلة ؟) ثم نترك التلميذ يكتب حتى إذا إنتهت 05 دقائق نطلب منه التوقف، نتأكد من أن التلميذ كتب على الأقل 05 جمل الأولى و إلا نتركه يكمل بعد تحديد مكان توقفه، و بعدما يكمل نسأله هل أحس بتشنج ما أو ألم .

د-تصحيح الإختبار:

يكون على النص المنقول و ذلك على الفقرة الأولى على الأقل (أنظر الملحق رقم 06) (أي خمسة الأسطر الأولى) و إستثنى من هاذين المعيارين الأوليين حيث يكون التنقيط فيهما على النص كاملا و تتراوح النقط من (0 إلى 5 نقط) تحدد مدى ظهور أو إنحجاب المعيار المحدد في الكتابة، و تعطى علامة واحدة في كل سطر و لو تكرر الخطأ عدة مرات في السطر الواحد، و عليه لكل معيار من المعايير (11) (05 نقط و بالتالي السلم ككل 55 نقطة).(صابر أحمد صلب(2009): ص 99-100) .

و- دواعي أستعمال سلم التقييم السريع للكتابة :

نظرا لقدرة هذا السلم على التقييم فقد كان إستعمالنا له بهدف إستخراج عينة الدراسة من مجتمع التلاميذ ككل و بإستعمالنا له بهذا الشكل لا نجعل من نتائجه سوى مجرد مؤشرات دالة على إمكانية تواجد إضطراب صعوبة الكتابة عند هذا الطفل أو ذاك، أما الحكم النهائي فهو مرتبط بمجموعة من الاختبارات الأخرى .

الخصائص السيكومترية لمقياس سلم التقييم السريع للكتابة للدراسة الحالية :

قمنا بحساب صدق و ثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة إستطلاعية قوامها 30 تلميذ من تلاميذ الإبتدائية تم إختيارها بطريقة عشوائية كلهم ينتمون إلى الإبتدائيتين .

أ-صدق مقياس التقييم السريع للكتابة :

تم التأكد من مؤشر صدق المقياس بإستخدام صدق الإتصاق الداخلي و ذلك بحساب معامل الإرتباط بين كل فقرة و المجموع الكلي لمقياس سلم التقييم السريع للكتابة و الجدول رقم (04) يوضح نتائج معاملات إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس حيث يتضح أن قيم معامل إرتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية موجبة و دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) و (0.05) مما يشير إلى جميع فقرات المقياس و قد ترتوحت معاملات إرتباط مفردات المقياس بين (0.35- 0.68) و قد كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) و (0.05) و عليه فإن هذه النتيجة توضح صدق فقرات هذا المقياس على عينة الدراسة الإستطلاعية .

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
1	*0.40	17	*0.40	33	*0.40
2	**0.48	18	*0.50	34	**0.62
3	*0.40	19	*0.40	35	*0.44
4	*0.35	20	**0.50	36	**0.51
5	*0.44	21	*0.38	37	**0.42
6	*0.38	22	*0.40	38	*0.42
7	*0.50	23	**0.45	39	*0.47
8	*0.44	24	*0.36	40	*0.38
9	**0.67	25	**0.50	41	**0.50
10	*0.48	26	**0.68	42	**0.47
11	**0.58	27	**0.60	43	**0.50
12	*0.38	28	*0.37	44	**0.56
13	**0.44	29	**0.53		
14	*0.44	30	*0.38		
15	*0.38	31	*0.40		
16	*0.37	32	**0.66		

** دل عند مستوى 0.01

*دل عند مستوى 0.05

جدول رقم (04): يمثل معاملات الإرتباط بين الفقرات و المجموع الكلي لمقياس سلم التقييم السريع للكتابة (BHK)

ب- ثبات المقياس للدراسة الحالية :

التجزئة النصفية	معامل سبيرمان للتصحيح	معامل التصحيح جوتمان(GTM)
0.55	0.67	0.65
قيمة معامل ألفا كرومباخ	0.82	

جدول رقم (05): يمثل معاملات ألفا كرومباخ و التجزئة النصفية لمقياس سلم التقييم السريع للكتابة .

و بالنسبة لثبات هذا المقياس فقد تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية لسبليت هالف و الذي قدر ب(0.55) و بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون حيث **بلغت** (0.67) **و معامل كرومباخ** (0.88) و هي قيمة مرتفعة جدا مما يعني صلاحية المقياس للتطبيق لذا فمعامل الثبات مرتفع على هذا الأساس نطمئن للأداة في تطبيقها على التلاميذ .

2)- بطارية النمو النفس-حركي:

2-1- إختبار معرفة أجزاء الجسم :

إن إختبار معرفة أجزاء الجسم أقترحه كل من **دي مور** De Meure و ستايز Staes **و الذي** بدوره تم إقتباسه عن إختبار تقليد التصرفات Test de dimitation de gestes

لبيرجي و ليزين Bergés et lézine هذا الأخير تم إعداده للتعرف على 03 أمور في وظيفة الممارسة التعرفية :

1- التعرف الأصبعي .
2- الإحساس بالتوجه و الفضاء .
3- التعرف على الأصابع المشاركة في تركيب نموذج .

أما الجانب المقتبس فقد كان لقياس التعرف على مختلف أجزاء الجسم و تسميتها و الأشارة إلى أسمائها المكتوبة على أوراق أمام المفحوص .(De Meur :P 29)

2-2- الخصائص السيكومترية لإختبار معرفة أجزاء الجسم :

نظرا لترجمة هذا الإختبار إلى اللغة العربية لا يكفي للوثوق في كفايته السيكومترية، **فقد لجأنا إلى** محاولة تكييف هذا الإختبار من خلال بحث دلالات صدقه، و ثباته على مجتمع دراستنا، و في سبيل ذلك قمنا بالإجراءات التالية :

صدق الإختبار :

لقد إعتمدنا في هذه الخطوة على إستعمال الصدق الظاهري عن الصدق المنطقي للإختبار أي عن مدى تمثيله للمجال الذي يقيسه، الهدف هنا ضمان الثقة في النظام التصنيفي **المستخدم في إعادة بناء الإختبار**، حيث يتم تقدير هذا النوع من الصدق عن طريق إجراء فحص منظم لمجموعة **البنود للأبعاد** التي يتضمنها المقياس أو الإختبار لتقرير مدى تمثيلها في المجال السلوكي الذي أعد المقياس أو الإختبار لقياسه و يمكننا حساب هذا الصدق عن طريق التحليل المبدئي لجوانب الاختبار بواسطة عرضه على عدد من المحكمين و الذين قدر عدهم ب 11 محكما يتكونون **من** 03 مختصين نفس حركيين 03 مختصين أرطفونيين و 05 أساتذة جامعيين أين طلب منهم إبداء رأيهم بما يلي :

أ-تحديد إنتماء كل جزء من أجزاء الإختبار للبعد الذي وردت ضمنه أو عدم إنتمائه

(فؤاد البهي السيد: ص 452)

ب- صلاحية هذا الإختبار لقياس ما وضع لقياسه .

ج- شمولية الإختبار لقياس مدى تعرف على أجزاء الجسم .

و قد ساعد هذا المقياس على المحكمين و لأخذ بأرائهم على الإطمئنان إلى الصدق المنطقي للمقياس، حيث أعتبرت نسبة إتفاق المحكمين على جوانبه المختلفة معيارا لصدقه .**(فرج صفوت، (1980):ص 137)** .

وبعد إسترجاع إستمارة التحكيم قمنا بعمل تكرارات إستجابات **هذه المجموعة من المحكمين** على كل **جزء من أجزاء الإختبار**، قمنا بعمل التكرارات لإستجابات هذه المجموعة من المحكمين على كل **جزء من أجزاء الإختبار**، حيث و في الأخير تحصلنا على النتائج التالية :

جوانب التعرف	البنود	نسبة إتفاق المحكمين
جانب التسمية	التسمية على نفسه (مكونة من 29 بند)	%98
	التسمية على المختبر (مكونة من 29بند)	%90
جانب العرض	العرض على نفسه (مكونة من 29 بند)	%93
	العرض على المختبر (مكونة من 29 بند)	%80
نسبة الإتفاق الكلية على الإختبار		%90.25

جدول رقم (06): يمثل نسبة إتفاق المحكمين حول جوانب و بنود إختبار التعرف على أجزاء الجسم .

و نظرا لما عرض من نتائج في الجدول السابق فإننا يمكننا أن نقول بأن كل البنود الإختبار تتمتع بصدق ظاهري عالي، مما إنجر عنه تمتع الإختبار ككل بصدق ظاهري عالي قدرت ب (90.25%) .

2-3- ثبات الإختبار:

أما بالنسبة لثبات هذا الإختبار فقد تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية ، أي حساب معامل الإتساق الداخلي ، و كان ذلك بتطبيقه على عينة سابقةالذكر، ثم قياس معامل التجزئة النصفية لسبليت هالف و الذي قدرب (0.96) مما يدل على أن إختبار التعرف على أجزاء الجسم قد أظهر إتساق داخلي قوي ، و منه يمكن أن نقول عنه أنه يتمتع بمعامل ثبات لابأس به .

2-4- إجراءات تطبيق إختبار معرفة أجزاء الجسم :

في هذا الإختبار لانحتاج إلى أكثر من ورقة تقييم ، ثم إجراء الإختبار على مرحلتين أساسيين هما مرحلة العرض ثم مرحلة التسمية و كل من المرحلتين يقوم بها المفحوص على جسمه و على جسم الفاحص .

أ-جزء التسمية:

أ-1- نقوم أولا بلمس كل جزء من الأجزاء المحددة على جسم الطفل ثم نطلب منه أن يشير إلى إسمها المعروض (أنظر الملحق) .

أ-2- نقوم بلمس كل جزء من الأجزاء المحددة على جسم الفاحص ثم نطلب منه أن يشير إلى إسمها .

ب- جزء العرض:

ب-1- نعطي للطفل التسمية تبعا لكل عضو ثم نطلب منه أن يشير إلى ما يقابلها على جسمه .

ب-2- نعطي للطفل تسمية تبعا لكل عضو ثم نطلب منه أن يشير إلى ما يقابلها على جسم الفاحص .

تعطى علامة لكل إجابة صحيحة، و عددها 58 بالنسبة لمرحلة الرتسمية و 58 بالنسبة لمرحلة العرض، و المجموع هو 116 نقطة، ثم نقوم بعد ذلك بحساب معامل نمو بعد التعرف على أجزاء الجسم الذي هو حاصل قسمة العمر العقلي للتعرف على أجزاء الجسم في هذا الإختبارعلى السن الحقيقي للطفل .

2-5- الخصائص السيكومترية لمقياس معرفة أجزاء الجسم للدراسة الحالية :

2-5-1 صدق مقياس معرفة أجزاء الجسم:

تم التأكد من مؤشر صدق المقياس لإستخدام الإتساق الداخلي و ذلك بحساب معامل إرتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس و الجدول رقم () يوضح نتائج معاملات إرتباط الفقرة بالبعد و البعد بالدرجة الكلية و قد إمتدت معاملات إرتباط فقرات المقياس بين (0.36) و (0.82) و كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) و (0.05) و عليه فإن هذه النتيجة توضح صدق فقرات مقياس معرفة أجزاء الجسم على عينة أفراد الدراسة الإستطلاعية الحالية .

رقم الفقرات	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	ف10	ف11
البعد 1	0.78**	0.78**	0.77**	0.45*	0.71**	0.77**	0.72**	0.82**	0.69**	0.50**	0.65**
الدرجة الكلية	0.69**	0.69**	0.40*	0.45*	0.70*	0.60*	0.55**	0.70*	0.60**	0.50**	0.40*
علاقة البعد بالدرجة الكلية	0.61**										

جدول رقم (07) : يمثل معامل الإرتباط بين فقرات و البعد1 و الدرجة الكلية و علاقة البعد 1 بالدرجة الكلية لمقياس معرفة أجزاء الجسم .

رقم الفقرات	ف12	ف13	ف14	ف15	ف16	ف17	ف18	ف19	ف20
البعد 2	0.44**	0.61**	0.65**	0.60**	0.59**	0.40*	0.73*	0.45*	0.40*
الدرجة الكلية	0.58*	0.60**	0.49*	0.50*	0.70*	0.49*	0.50*	0.43**	0.41*
علاقة البعد بالدرجة الكلية	0.50*								

**دل عند 0.01

*دل عند 0.05

جدول رقم (08) : يمثل معامل الإرتباط بين الفقرات و البعد 2 و الدرجة الكلية و علاقة البعد 2 بالدرجة الكلية لمقياس معرفة أجزاء الجسم .

رقم الفقرات	ف21	ف22	ف23	ف24	ف25	ف26	ف27	ف28	ف29
البعد 3	0.50*	0.69**	0.38*	0.50**	0.36*	0.46**	0.74**	0.77**	0.57**
الدرجة الكلية	0.49*	0.60**	0.40*	0.50*	0.38*	0.36*	0.66*	0.70**	0.40*
علاقة البعد بالدرجة الكلية	0.41*								

**دال عند 0.01

*دال عند 0.05

جدول رقم (09) :يمثل معامل الإرتباط الفقرات و البعد 3 و الدرجة الكلية و علاقة البعد 3 بالدرجة الكلية لمقياس معرفة أجزاء الجسم .

2-5-2- الثبات :

التجزئة النصفية	معامل سبيرمان للتصحيح	معامل التصحيح GTM
0.48	0.58	0.50

جدول رقم (10) :معاملات التجزئة النصفية لمقياس معرفة أجزاء الجسم .

تم الكشف عن ثبات المقياس بإستخدام معامل التجزئة النصفية حيث كان **للثبات قبل** التصحيح (0.48) و بعد التصحيح معامل سبيرمان و براون (0.58) **كما أن معامل** التصحيح لجوتمان (0.50) .

أجزاء الجسم	معامل ألفا كرومباخ	المعامل الكلي لألفا كرومباخ
البعد الأول	0.54	0.60
البعد الثاني	0.72	
البعد الثالث	0.67	

جدول رقم (11) :يمثل معاملات ألفا كرومباخ لمقياس معرفة أجزاء الجسم .

و نلاحظ من خلال الجدول أن المعامل الكلي لألفاكرومباخ (0.60) و هي قيمة لابأس بها مما يفي صلاحية المقياس لتطبيق على أفراد عينة الدراسة الحالية لذا يمكننا الإطمئنان في تطبيقنا للأداة .

3-مقياس التعلمات الأولية :

أ_ التطور الحركي في الطفولة الأولى:

إن حركات المولود الجديدة تتميز إلى حد كبير بالعشوائية، وتعتمد على الأفعال المنعكسة،ولكن مع تقدم العمر وزيادة النضج، تظهر الحركات (الإرادية) الأولية لتحل محل السلوك الحركي الإنعكاسي تدريجيا.

ونجد الإشارة هنا إلى أن الحركات الأولية تمثل إنجازا مهما لقمع وإختفاء الأفعال المنعكسة،فضلا عن أنها تعكس التكامل بين نمو الأجهزة الحسية الحركية. وهنا تلعب البيئة وخاصة الأسرة إتاحة الفرصة للتنمية وتمثل هذه المحاولات المبكرة للإنجاز الحركي للطفل.

هذا وربما أمكن تلخيص الواجبات الحركية التي تواجه الطفل الرضيع في فئات ثلاث على النحو التالي:

1_ ثبات على إتزان الجسم:

يبذل الطفل العديد من المحاولات المستمرة ضد قوة الجاذبية في محاولة الوصول إلى الوضع واقفا، والإحتفاظ بذلك الوضع،ونمو مقدرة إتجاه النمو الطولي، النمو من الرأس إلى القدم، فيبدأ بالتحكم في عضلات الرأس والرقبة ،ثم عضلات الجذع، وأخيرا عضلات الرجلين.

1-1_التحكم في الرأس والرقبة:

يأتي المولود الجديد إلى الحياة مفتقدا سيطرته على عضلات الرأس والرقبة، ويتضح ذلك عندما نحاول أن يحتفظ بظهره قائما، فأن الرأس يسقط إلى الأمام، هذا ويتحقق الإنجاز الواضح لتحكم الطفل الرضيع في عضلات الرأس و الرقبة عندما يبلغ من العمر حوالي شهرين ،ويمكنه الأحتفاظ بثبات الرأس مستقر دون سند أو مساعدة، أما عندما يبلغ الطفل الرضيع من العمر ثلاثة أشه، فإنه يحقق إنجازا جيد للتحكم في عضلات الرأس والرقبة وهو منبطح على ظهره، ويتمكن من إنجاز مماثل وهو راقد أو منطرح على ظهره عندما يبلغ عمره خمسة أشهر(راتب أسامة كامل1994:ص85_122)

1-2 - التحكم في الجذع:

يبدأ التحكم في عضلات منطقة الجذع، في حوالي الشهلر الثاني بعد الميلاد، عندما يستطيع رفع رأسه عن الأرض إذا رقد على بطنه، وعندما يستطيع أداء ذلك فإنه يبدأ سحب ركبتيه لأعلى إتجاه القدر، ثم يركلها للخارج في حركة فجائية تشبه حركة السباحة، ويمكن إنجاز ذلك في عمر حوالي ستة أشهر.

أما التحكم في إستدارة الجسم من الرقود على البطن إلى الرقود على الظهر فإن ذلك يحدث في حوالي الشهر الثامن .

1_3 الجلوس:

يتمكن الطفل بصفة عامة من الجلوس في الشهر الرابع إذا ساعده أحد، حيث تكون المنطقة القطنية أسفل البطنه، وذلك أن الطفل يمتلك التحكم النسبي لعضلات الجزء العلوي من الجذع، أما عضلات الجزء السفلي فمازالت خارج سيطرته، وتدريجيا تنمو مقدرته على الجلوس وظهره قائم مع القليل من المساعدة، ذلك حتى يبلغ من العمر حوالي سبعة أشهر فيتمكن من الجلوس وحده دون مساعدة.

1-4- إنتصاب القامة:

الوقوف: تبدأ المحاولات الإرادية الأولى للوقوف في حوالي الشهر الخامس بعد ميلاده، ويتمكن من الوقوف ممسكا المنضدة ومستند عليها لفترة من الزمن في الشهر التاسع، كما يستطيع أن ينهض واقفا بحيث تبدأ الحركة من الركبتين، ثم يتبع ذلك حركة توافقية بدفع الرجلين، بينما شد الذرعان المنضدة لأسفل، ويكون ذلك في حوالي الشهر الحادي أو الثاني عشر، ويبدو أن الطفل يستطيع الوقوف لوحده دون مساعدة، كما يمشي أيضا دون مساعدة في حوالي الشهر الحادي عشر إلى الشهرالثالث عشر **(راتب أسامة كامل:1994ص125) (الملحق رقم 8)**

3- الخصائص السيكومترية لمقياس التعلمات الأولية:

2-6-1- الصدق :

تم التأكد من مؤشر صدق المقياس بإستخدام الإتساق الداخلي و ذلك بحساب معامل إرتباط بيرسون بين الفقرات و أبعادها و الدرجات الكلية للمقياس و الجدول يوضح معاملات إرتباط مفردات المقياس بين (0.38-0.71) و قد كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) **و** (0.05) و عليه فإن هذه النتيجة توضح صدق فقرات مقياس التعلمات الأولية على عينة أفراد الدراسة الحالية.

رقم الفقرة	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7
البعد 1	*0.50	*0.45	*0.55	**0.60	*0.53	**0.60	**0.66

الدرجة الكلية	*0.45	*0.41	*0.52	*0.40	**0.63	*0.40	*0.49
علاقة البعد بالدرجة اكلية	**0.67						
رقم الفقرة	ف8		ف9				ف10
البعد 2	**0.61		**0.70				**0.65
الدرجة الكلية	*0.38		**0.55				- *0.57
علاقة البعد بالدرجة الكلية	**0.68						
رقم الفقرة	ف11	ف12		ف13			ف14
البعد 3	**0.71	**0.50		*0.53			**0.59
الدرجة الكلية	**0.55	*0.50		**0.70			**0.67
علاقة البعد بالدرجة الكلية	*0.44						
رقم الفقرة	ف15			ف16			ف17
البعد 4	**0.73			**0.64			**0.65
الدرجة الكلية	**0.68			**0.44			**0.64
علاقة البعد بالدرجة الكلية	**0.64						

** دل عند (0.01)

*دل عند (0.05)

<u>الجدول رقم (12):</u>يمثل معاملات الإرتباط لبيرسون للفقرات بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إلى مقياس التعلمات الأولية .

2-6-2- الثبات:

تم الكشف عن ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفا كرومباخ و بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية	معامل سبيرمان للتصحيح	معامل جوتمان للتصحيح
0.50	0.65	0.52

الجدول رقم (13) :يمثل معاملات التجزئة النصفية لمقياس التعلمات الأولية .

نلاحظ من خلال الجدول التالي عند حساب معامل التجزئة النصفية كان الثبات قبل التصحيح (0.50) و بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان و براون (0.65)، هذا يدل على أن مقياس التعلمات الأولية قد أظهر إتساق داخلي قوي و منه يمكن أن نقول عنه أنه يتمتع بمعامل ثبات قوي .

التعلمات الأولية	معامل ألفا كرومباخ	معامل ألفا كروباخ الكلي
البعد الأول	- 0.57	0.36
البعد الثاني	0.34	
البعد الثالث	0.49	
البعد الرابع	0.39	

الجدول رقم (14) : يمثل معاملات ألفاكرومباخ لمقياس التعلمات الأولية .

و نلاحظ من خلال الجدول أن معامل كرومباخ و الذي قدر ب (0.36) و هي قيمة لابأس بها هذا يعني صلاحية المقياس للتطبيق على أفراد عينة الدراسة ، ولزيادة التأكد من ثبات الإختبار بطريقة ألفا كرومباخ تم حساب معاملاتها للأبعاد حيث بلغت (0.57-) للبعد الأول و الذي يقيس المقياس بطريقة عكسية و(0.34 – 0.49 - 0.39) للبعد الثاني و الثالث و الرابع على التوالي و هذا ما جعلنا نطمئن لتطبيقنا لمقياس التعلمات الأولية .

2- مقياس الحركات الدقيقة:

هو إختبار النمو الحركي الوظيفي، وهو إختبار الأطفال من الولادة إلى أربع سنوات، يقيس بشكل أدق النمو الحركي الوظيفي للطفل.

يتكون هذا الإختبار من قسمين:

القسم الأول: مجموعة من البنود للأطفال من 0 إلى 12 شهرا

القسم الثاني: بنود خاصة بالأطفال من 13 إلى 48 شهرا

إن الجانب المراد قياسه من خلال إختبار الحركات الدقيقة هو الجانب الحركي الوظيفي، أي أن المهمة ملقاة على مهارات الطفل في إستعمال جسمه في حياته اليومية فهذا الإختبار يقيس جانبين من النمو الحركي الوظيفي للطفل وهما يمثلان بدورهما مقياسين .

أ- مقياس الإكتسابات الحركية التموضعية هو ممثل في (PML ¨)

A.-Acquisition postino.motrises et locomotrice(PML)

ب- مقياس الإكتسابات الخاصة بالإمساك تناسق بصري_ يدوي (PCV M)

B-Acquisition relative a la préhension coordination vismomanuelle (PCV M).

2-7- الخصائص السيكومترية لمقياس الحركات الدقيقة للدراسة الحالية :

2-7-1- الصدق :

تم التأكد من مؤشر صدق مقياس بإستخدام الإتساق الداخلي و ذلك بحساب معامل الإرتباط بيرسون بين الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس و قد إمتدت معاملات إرتباط فقرات المقياس بين (0.36- 0.73) و قد كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01-0.05) و عليه فإن هذه النتائج توضح صدق فقرات مقياس الحركات الدقيقة و بالتالي يمكن تطبيقه على العينة المراد دراستها و الجدول أدناه يبين ذلك :

رقم الفقرة	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5

البعد 1	*0.47	**0.58	**0.72	**0.73	**0.52	
الدرجة الكلية	*0.37	*0.46	**0.61	**0.63	**0.50	
علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	**0.82					
رقم الفقرة	ف6	ف7	ف8	ف9	ف10	ف11
البعد2	*0.37	**0.54	*0.45	**0.61	**0.69	*0.52
الدرجة الكلية	*0.36	*0.40	*0.40	**0.59	**0.67	**0.54
علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	**0.87					

**دل عند (0.01)

*دل عند (0.05)

<u>الجدول رقم (15) :</u>يمثل معاملات الإرتباط لبيرسون للفقرات بالدرجة الكلية للإبعاد التي تنتمي إليها في مقياس الحركات الدقيقة .

2-7-2- الثبات :

تم الكشف عن ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفا كرومباخ و بطريقة التجزئة النصفية و الجدول أدناه يوضح ذلك .

التجزئة النصفية	معامل سبيرمان للتصحيح	**معامل** جوتمان للتصحيح
0.43	0.60	0.54

<u>جدول رقم (16) :</u>يمثل نتائج معاملات التجزئة النصفية لمقياس الحركات الدقيقة .

و من خلال الجدول نلاحظ أن معامل التجزئة النصفية كان قبل التصحيح (0.43) و بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبح (0.60) و هي قيمة حسنة على العموم و هذا يعني أن توجد صلاحية المقياس لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة الحالية .

الحركات الدقيقة	معامل ألفا كرومباخ	معامل ألفا كرومباخ الكلي
البعد الأول	0.34	0.58
البعد الثاني	0.44	

الجدول رقم (17) : يمثل معاملات ألفا كرومباخ لمقياس الحركات الدقيقة .

من خلال الجدول أعلاه كانت نتائج الحركات الدقيقة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات حيث قدر معامل ألفا كرومباخ الكلي ب (0.58) ومن ثم يمكننا تطبيقه في دراستنا الحالية .

6)- الأساليب و المعالجة الإحصائية :

يقول " هويتي " أن البحوث الوصفية يجب أن لا تنحصر في مجرد جمع الحقائق بل ينبغي أن تتجه إلى تصنيف البيانات و الحقائق، و تحليلها تحليلا دقيقا كافيا، ثم الوصول من خلالها إلى تعميمات بشأن موقف موضوع الدرلسة . **(عبد البلطط محمد حسن،(1976):ص 224).**

و لهذا لم نكتفي بغرض البيانات و جمعها بل عمدنا إلى تحليلها إحصائيا تفسيرا علميا و منطقيا، حيث عالجنا المعلومات المتحصل عليها من خلال إختبارات و بطريات بأسلوب إحصائي بسيط يتمثل في حسابات بالبرامج الإلكترونية كبرنامج SPSS و نظرا لأن يعرف الأسلوب الذي يستعمله قبل تطبيق هذه البرامج فقد لإرتأينا أن تعرض هذه الأساليب للإستفادة و لتقييم، و هنا يمكن أن نقدم هذه الاساليب الإحصائية المستعملة : التجزئة النصفية، ألفا كرومباخ، صدق الإتساق الداخلي، سبيرمان Spearman، سبليت هالف Split-hlf ، برسون T Test، الصدق الظاهري .

خلاصة

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة لتحقيق أغراض الدراسة ميدانيا، حيث قمنا في بادئ الأمر بتحديد منهج الدراسة ألا و هو المنهج الوصفي التحليلي و مجموعة من الأدوات و الأساليب البحثية و الإحصائية و الأساليب المنهجية حيث تعتبر هذه الأدوات الأقرب و الأحسن لدراستنا هذه، **كما تعرفنا على حدود** دراستنا المكانية و البشرية حتى نتمكن من إجراء الدراسة بصورة مدققة و مفهومة .

الفصل الرابع

الفصل الرابع :عرض و تحليل النتائج

تمهيد

1)- عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات .

2)- إستنتاج عام .

3)- وتفسير النتائج .

4)- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة .

5)- اقتراحات .

خلاصة

تمهيد

بعد أن تم تطبيق سلم التقييم السريع للكتابة (BHK) و بطرية النمو النفس-حركي على أفراد عينة الدراسة، و تفريغ النتائج الخام المتحصل عليها سنقوم فيما يلي بعرض هذه النتائج و ذلك وفق لفرضيات الدراسة و التي عددها أربعة، و بعد ذلك سيتم تفسير و مناقشة هذه الفرضيات، وذلك في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري و كذلك من خلال ما كشفت عنه التحليلات الإحصائية التي أستخدمت لإختبار صحة الفروض و التحقق منها .

1)-عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات :

2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

توجد علاقة قوية بين النمو النفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي .

و لتأكد من هته الفرضية و مما تحققه قمنا بتحليل الإحصائي التالي :

المتغيرات	R العلاقة	المتوسط	الإنحراف	مستوى الدلالة
صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي		42.72	18.34	0.01
النمو نفس -حركي	- 0.87**	139.99	23.06	

الجدول رقم (18) :يمثل العلاقة بين نمو نفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي .

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الإرتباط بيرسون بين المتغير النمو نفس-حركي و متغير صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي (-0.87**) هو دال عند مستوى الدلالة (0.01) و هو إرتباط عكسي، مما يدل أنه كلما إنخفض النمو نفس-حركي زادت ردائت الكتابة أو صعوباتها ذات المدخل الإملائي و بالتالي نقبل الفرضية التي تنص على أنها توجد علاقة قوية عكسية بين متغير النمو نفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

2-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

توجد علاقة قوية بين النمو نفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل التصويري .

و لتأكد من هته الفرضية و مما تحققه قمنا بتحليل الإحصائي التالي :

المتغيرات	R العلاقة	المتوسط	الإنحراف	مستوى الدلالة
صعوبات الكتابة ذات المدخل التصويري	-0.87**	41.96	18.69	0.01
نمو نفس-حركي		139.99	23.06	

الجدول رقم (19) :يمثل العلاقة بين النمو النفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل التصويري

يتضح من خلال الجدول التالي أن معامل الإرتباط بيرسون بين المتغيرين (-0.87**) هو دال عند مستوى الدلالة (0.01) و هو إرتباط عكسي قوي مما يدل أنه كلما إنخفض النمو نفس-حركي زادت صعوبات الكتابة ذات المدخل التصويري و العكس و بالتالي نقبل الفرضية التي تنص على أنها توجد علاقة قوية عكسية بين متغير النمو نفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل التصويري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

2-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

توجد علاقة قوية بين النمو النفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري .

و لتأكد من هذه الفرضية و مما تحققه قمنا بتحليل الإحصائي التالي :

المتغيرات	R العلاقة	المتوسط	الإنحراف	مستوى الدلالة
صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري	-0.88**	40.84	17.92	0.01
نمو نفس-حركي		139.98	23.06	

الجدول رقم (20) : يمثل العلاقة بين نمو نفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري .

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الإرتباط بيرسون بين المتغيرين و المقدرة ب (**0.88-) و هو دال عند مستوى الدلالة (0.01) و هو إرتباط عكسي قوي، مما يدل على أنه كلما نقص النمو نفس حركي زادت صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري و بالتالي نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على أنها توجد علاقة قوية بين متغير النمو نفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

4-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

توجد فروق دال إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و العاديين على مستوى النمو نفس -حركي .

و لتأكد من هته الفرضية و مما تحققه قمنا بتحليل الإحصائي التالي :

لقد صغنا الفرضية الجزئية الرابعة بهدف التعرف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة و العاديين على مستوى النمو نفس حركي حيث قمنا بإختيار المعامل الإحصائي المناسب لتحقق من هذه الفرضية وقد تمثل هذا الإختبار في إختبار T للفرق بين مجموعتين مستقلتين و هذا الإختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات و تقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح بمقارنتها على القيم المجدولة ب التوزيع التائي من أجل التأكد من دلالة هذه الفروق، حيث قمنا بإستعمال برنامج spss لإستخراج قيمة T- test و قد توصلنا إلى النتيجة التالية :

		العينة N	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة T		F
نمو نفس-حركي	تلميذ عادي	70	161.77	6.79	قيمة T	دلالة	
	تلميذ ذوي الصعوبات	69	117.88	6.95	37.61	0.00	0.118

الجدول رقم(21): يمثل معامل الفروق T test لقيم متغير الفرضية الجزئية الرابعة

من خلال الجدول التالي نلاحظ بأن قيمة F و التي من ضمنها (0.11) بدلالة (37.61) هي غير دالة عند (0.05) و عليه تكون (31.61) دالة عند (0.00) و عليه لا توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة و العاديين على مستوى النمو النفس-حركي، بناءا على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تقول "توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و العاديين على مستوى النمو النفس حركي" لم تتحقق ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تقول لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و العاديين على مستوى النمو نفس - حركي .

2-5- عرض نتائج الفرضية الرئيسية :

و التي تقول "توجد علاقة بين صعوبات الكتابة و النمو النفس حركي" إن صياغتنا لهته الفرضية الرئيسية كان بهدف التعرف على إن كانت هناك علاقة بين صعوبات الكتابة و النمو نفس-حركي عند التلاميذ ، و قد إفترضنا أن هناك علاقة قوية بين كل من المتغيرين السابقين بحيث أنه كلما إنخفض النمو نفس حركي عند الطفل زاد مستوى ردائة كتابته (صعوبة كتابته)، و من أجل التأكد من هذه الفرضية قمنا بإتباع الخطوات التالية :

1-قمنا بإختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيتنا و قد تمثل هذا الإختيار في (معامل الإرتباط بيرسون) و هو معامل الذي يعرف بمعامل إرتباط بين المتغيرين .

2-بعد تحديد نوع المعامل قمنا بإستعمال برنامج spss لإستخراج قيمة بيرسون و قد توصلنا إلى النتيجة التالية : و لتأكد من هته الفرضية و مما تحققه قمنا بتحليل الإحصائي التالي :

المتغيرات	R العلاقة	المتوسط	الإنحراف	مستوى الدلالة
صعوبات الكتابة		41.98	18.04	
النمو النفس-حركي	- 0.87**	139.98	23.06	0.01

**دال عند مستوى (0.01)

الجدول رقم (22) : مخرج spss يمثل العلاقة بين متغيري الفرضية الرئيسية .

من خلال الجدول التالي ندرك بأن هناك علاقة قوية عكسية بين كل من متغيري صعوبة الكتابة و النمو نفس حركي و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الإرتباط بيرسون بين متغير صعوبة

الكتابة و النمو نفس حركي يقدر ب (0.87-) هو دال عند مستوى الدلالة (0.01) و هو إرتباط عكسي و بالتالي نقبل الفرضية التي تنص على أنها توجد علاقة إرتباطية قوية بين متغير صعوبات الكتابة و متغير النمو نفس-حركي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

2)- إستنتاج العام لفرضيات النتائج:

في ختام هذه العروض يمكننا أن نلخص مختلف النتائج المتعلقة بتحققية فروض الدراسة وفقا للآتي:

1-الفرضيات الفرعية:

الفرضية الأولى:إن الفرضية الأولى التي تقول: " توجد علاقة قوية بين النمو **نفس-حركي و** صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي "قد تحققت .

الفرضية الثانية: إن الفرضية التي تقول :" توجد علاقة قوية بين النمو نفس-**حركي و صعوبات** الكتابة ذات المدخل التصوري "قد تحققت .

الفرضية الثالثة: إن الفرضية التي تقول: " توجد علاقة قوية بين النمو نفس-**حركي و صعوبات** الكتابة ذات المدخل الذاكري "قد تحققت .

الفرضية الرابعة:إن الفرضية التي تقول:" توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و العاديين على مستوى النمو **نفس-حركي** " لم تتحقق و في المقابل تم تبني الفرضية الصفرية التي تقول " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و **العاديين** على مستوى النمو النفس-حركي " .

2-الفرضية الأساسية :

إن الفرضية الرئيسية التي تقول :" توجد علاقة قوية بين صعوبات الكتابة و النمو النفس-**حركي** "قد تحققت .

و عليه و بناءا على كل ما تم عرضه سابقا، يمكننا إستخلاص تحقق ثلاث فرضيات جزئية من أصل أربعة فرضيات بينما تم رفض الفرضية الرابعة ليتم تبني أخرى كبديل عنها، أما فيما يخص الفرضية الرئيسية فقد تم قبولها نظرا لتحققها إحصائيا .

3)- تفسير النتائج :

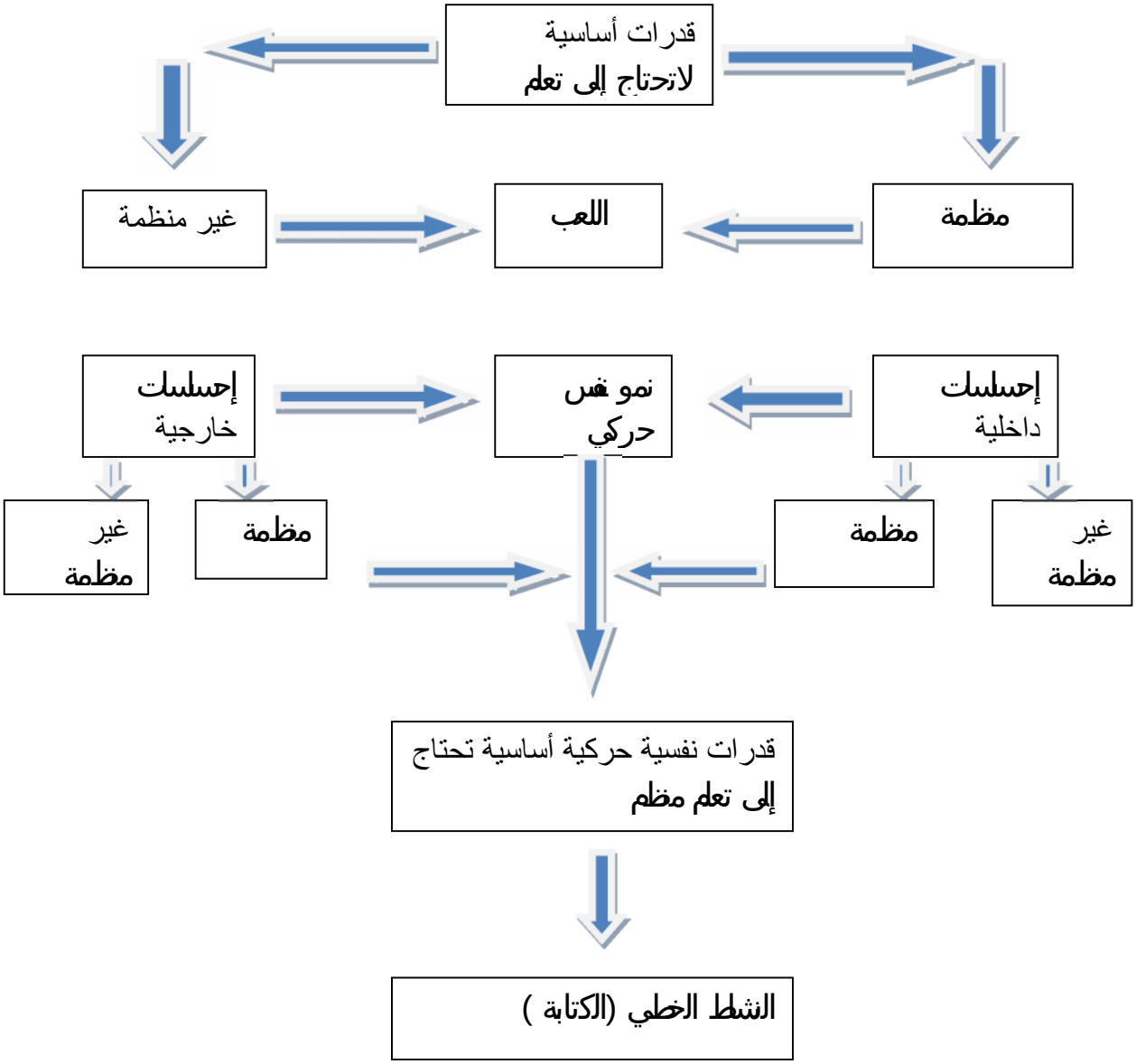
من خلال إجراء دراستنا و عرض نتائجها تأكدنا من مدى إرتباط صعوبات الكتابة بمستوى **النمو النفس حركي بمختلف أبعاده**، كما إتضح لهما أيضا وجود علاقة قوية عكسية بين صعوبات الكتابة و النمو النفس حركي حيث كلما زادت ردائت و صعوبات **الكتابة نقص و إنخفض النمو النفس-حركي و كلما إنخفضت صعوبات الكتابة زاد نمو النفس حركي مما أكد على ذلك أن نمو النفس-حركي** يعتبر عاملا أساسيا في ظهور صعوبات الكتابة عند التلاميذ و في مقابل هذا لم تظهر المداخل الكتابية الثلاثة (الإملائي – التصوري - الذاكري) **أي إختلاف** في تأثرها بعامل النمو النفس-**حركي فقد** تقاربت متوسطاتها بشكل واضح حيث أن المداخل الثلاث كان لها تأثير بنفس الدرجة كل **مدخل بالنسبة لعامل النمو النفس-حركي** .

عن حصولنا على هذه النتائج السابقة لا قيمة له إلا إذا تم تقديم تفسيرات و تحليلات تتلائم و هذه النتائج من جهة ولا تخرج عن المقاربة و الإطاريين النظريين الذين **سبق و إن** تبنيهما من جهة **أخرى**، و عليه يمكن أن تجري تفسير و تحليل هذه النتائج وفق ثلاث محاور أساسية و هي :

3-1- محور الفرضيات الأساسية :

لقد تمكنا من إيضاح مدى قوة العلاقة الموجودة بين مستوى نمو **النفس-حركي و مستوى الكتابة**، لكن رغم ذلك يبقى أن هذه العلاقة قد **تكون مجرد علاقة إقتران لا أكثر**، وليست علاقة سببية بل قد تكون الكتابة هي عامل النمو نفس حركي و ليس العكس و هنا يمكن أن تؤكد على أن مفهوم **نمو** النفس حركي مفهوم قاعدي يؤسس لمختلف المفاهيم **ا**لنفسية الحركية و ليس مجرد مظهر نمائي لذلك يعتبر الكثير من علماء على غرار بياجي و الذين ركزوا في مسألة النمو النفس-**حركي و بناء على ذلك فقد أكد على أن النمو** النفس حركي يتبنى بالتدرج، و التي تأتينا من النشاط **الحس-حركي الذي** نجده في اللعب و من الإحساسات ذات المصدر الخارجي و ذات المصدر الذاتي و مفهوم النمو النفس حركي لا يتأثر بالنشاطات الأساسية الطبيعية كاللعب و في المقابل يؤثر هو في النشاطات التعلمية في تكوين الإنسان و التي تحتاج إلى تعلم منظم كنشاط الكتابة في دراستنا الحالية .(حشاشي عبد الوهاب ، ص 62)

و هنا يمكننا أن نقدم الشكل التالي الذي يوضح هذه العلاقة :



الشكل رقم (05) : يمثل نمو و تطور النشاط الخطي بإعتباره نشاط نفس حركي يحتاج إلى تعلم مظم .

يضاف إلى كون نمو النفس حركي هو مفهوم قاعدي تمر عليه كل عمليات التعلم الخاصة بالقدرات النفس حركية اللاحقة حيث يكتمل نموه في السنوات الأولى من عمر الطفل أي قبل أن يبدأ في تعلم باقي المفاهيم النفس حركية كالكتابة فقد أكدت دراسات كل من دي مورو ستاسين 1983 **أن مراحل نمو النفس حركي تتمثل في أربع** مراحل تبعا لأبعاده المختلفة و هي:

أ-الحركات الدقيقة من 12 شهر إلى 24 شهر .

ب-التعرف على أجزاء الجسم من 02 إلى 05سنوات .

3-2- محور أبعاد النمو النفس-حركي:

لقد تم التوصل في هذا المحور إلى نتيجة مفادها أن الأبعاد الثلاثة المكونة لبطارية النمو النفس-حركي كلها ذات علاقة بمستوى الكتابة الذي يظهره الطفل المصاب بصعوبات الكتابة .

أ-التعلمات الأولية :

يأتي على رأس أبعاد النمو النفس-حركي بعد التعلمات الأولية و تكون هذه المرحلة خلال السنة **الأولى**، إذ يتمكن في هذه الفترة من السيطرة على حركات كثرة مثل السيطرة على حركة الرأس و الرقبة تم السيطرة على حركة الجذع و بعد ذلك السيطرة لغرض الجلوس تم السيطرة لغرض الوقوف و تعتبر هذه التعلمات الأولية ذا أهمية بالغة في قدرة الطفل على إنجاز مختلف نشاطاته النفس-حركية

ب- التعرف على مختلف أجزاء الجسم :

و بالإنتقال إلى البعد الثاني من أبعاد النمو النفس حركي و الخاص بقدرة الطفل على التعرف على مختلف الأجزاء المكونة لجسمه، و هذا التعرف يوفر للطفل أثناء عملية الكتابة تصورا دقيقا لعملية الكتابة في ذهنه في ظل شد العديد من مكونات جسمه نحو المركز المتحرك للكتابة، حيث تتدخل **الأذن في حالات الكتابة على مستوى الإدخال الإملائي** .

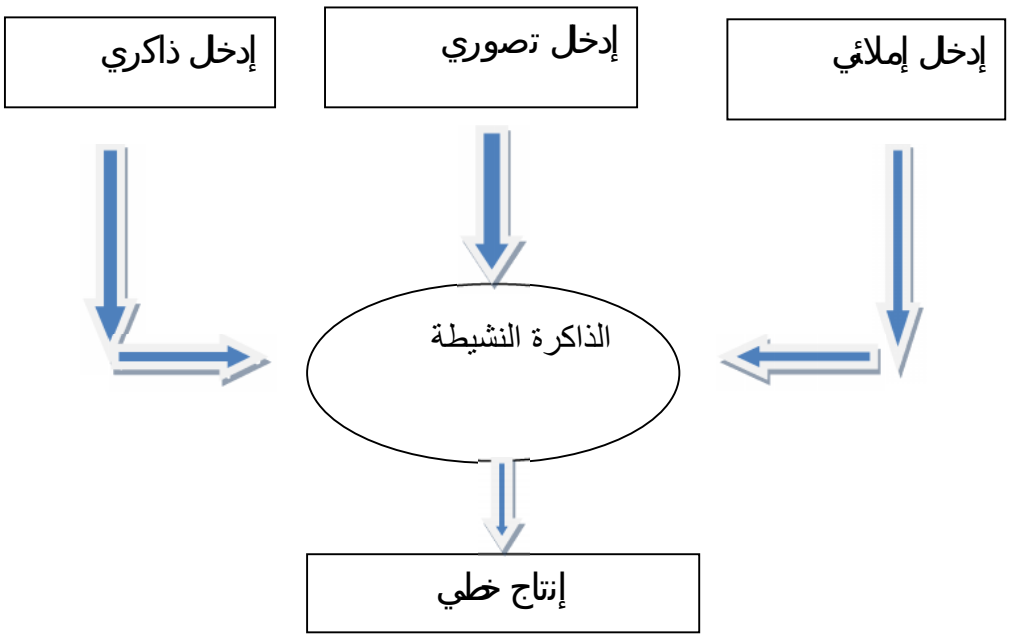
و هنا نقرأ في كلام جاك ديتيjacques deitte **أن الطفل** قبل أن يكون قادرا على معرفة و تمييز العناصر المكونة للرمز المكتوب يجب عليه أن يكون مدركا و مميزا للعناصر المكونة لجسده، و بذلك فكل صعوبة أو إضطراب يغير أو يترجم إلى صعوبة في آثاره الكتابية .

ج- الحركات الدقيقة :

و بالتالي البعد الثالث من أبعاد النمو نفس حركي و الخاص بالجانب الحركي للطفل و المهمة الملقاة على المهارات الطفل في إستعمال حركات جسمه الدقيقة في حياته اليومية .

3-3 محور مستويات الإدخال الكتابي :

في هذا المحور تبرز مجموعة الفرضيات الأولى و المتعلقة بوجود علاقة قوية بين النمو النفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي و التي أظهرت الدراسة من خلالها وجود علاقة قوية عكسية بين النمو نفس حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري و كتفسير لهذا يمكن أن يرجع السبب إلى أن كون مهارة الكتابة تعتمد أساسا على الذاكرة النشيطة و حتى و لو كان الطفل ينسخ نصه مباشرة من السبورة أو عن طريق الإستماع **(الإملاء)** فهو أيضا يوظف الذاكرة النشيطة، فتداخل بذلك مستويات الإدخال الكتابي الثلاث مع بعضها في المستوى الذاكري **و بالضبط في الذاكرة** النشيطة، وهنا تثبت دراسة صابر أحمد صابر (2009) أن النشاط الخطي يرتبط بعمل الذاكرة النشيطة .(صابر أحمد صابر ،(2009)



الشكل رقم (06) : يمثل تداخل مستويات الإدخال الكتابي على مستوى الذاكرة النشيطة

و هكذا فتكون نمو النفس-حركي بشكل مختلف عبر المستويات الثلاث يجعل النشاطات المرتبطة كالكتابة يختلف في مظاهرها حسب إختلاف هذه المستويات، يضاف إلى ذلك أن الألعاب التي يمارسها الأطفال الصغار كنشاط لإكتشاف حركاتهم و تعلماتهم تركز على الألعاب الحركية و البصرية .

4)- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة :

إستهدف موضوع الدراسة معرفة ما إذا كانت توجد علاقة بين صعوبات الكتابة و النمو النفس-حركي و ظهور صعوبات تعلم الكتابة عند الطفل في المرحلة الثالثة و الرابعة إبتدائي و هذا يعني **كلما كان إضطراب في النمو النفس**-حركي كلما ظهرت **صعوبات تعلم الكتابة**، و لقد تم إختبار هذه العلاقة من خلال بطارية من الاختبارات الإسقاطية و الأدائية التي لا تتأثر و لقد إعتمدنا على هذه البطارية بناءا **على التراث النظري الذي** إستندنا عليه إذ كانت معظم هذه البحوث و الدراسات أجنبية و لقد وجدنا فعلا أنه توجد علاقة قوية عكسية بين إضطراب صعوبات الكتابة و النمو **النفس-حركي في المرحلة** الإبتدائية، **و لقد توضح ذلك من** خلال تحليل و تفسير نتائج الدراسة، **إذ كانت النتائج مقاربة جدا** لجميع عينة الدراسة الذين يعانون صعوبات الكتابة و النتائج التي تحصلنا عليها تتفق مع الدراسات التي تناولت هذه الإضطرابات من الناحية الأدائية الوظيفية، وهي بعض الدراسات التي إعتمدنا عليها **في دراستنا**، رغم أنها تعتبر معظمها دراسات أجنبية و قليلة، إلا أنها تعتبر جد مهمة **من طرف** علماء و مختصين لهم خبرة طويلة في مجال دراسة صعوبات الكتابة و ربطها بالإضطرابات الأدائية و نذكر من بين هذه الدراسات: دراسة أجيرياغيرا Ajuriaguerra. **و الذي ربط صعوبات الكتابة** بإضطرابات أدائية ذات أصل وظيفي (**النمو النفس حركي**)، **كلما زاد ردائت الكتابة إنخفض النمو النفس-حركي** .

دراسة العالم ليسلي leslie 1985 إذ لاحظ عدة اضطرابات في الأداء الحركي اليدوي سواء في **إستعمال** اليد الواحدة أو كلتا اليدين، إذ قارن هذا العالم مجموعة من المصابين بهذا الإضطراب و مجموعة ظابطة فوجد بأن المجموعة الأولى أظهرت تأخر في تناسق اليد اليمنى بالنسبة للمجموعة الظابطة و هذا ما يؤ يد الفرضية **التي ترى كلما إنخفض النمو النفس-حركي زادت الكتابة**(van.hont A& estienne F(1998) : P 40) .

و دراسة بولونديس و آخرون **(blondis et coll 1990)** و الذي ربط الكفاية النفس حركية بمشكلات الكتابة ، و تهدف ذلك إلى معرفة ما إن كان هناك علاقة حقيقية بين الكفاية النفس حركية و مشكلات الكتابة و قد توصلت هذه الدراسة في الأخير إلى أن مشكلات الكتابة تعود بالدرجة الأولى

إلى العجز أو التأخر في نمو السرعة الحركية و التنسق الحركي (النمو النفس حركي) (دراسة صابر أحمد صابر 2009) و الذي ربط مستوى ذاكرة العمل بعسر الخط و في الأخير وجد أن هناك علاقة إرتباطية قوية بين عسر الخط و الذاكرة العاملة و هذا يعني أن المدخل الذاكري للكتابة مدخل مهم قد يؤثر على عسر الخط .

-دراسة جيوردانو Giordano 1989 : تناولت هذه الدراسة موضوع تشخيص صعوبات الكتابة عند التلاميذ ذوي العسر الكتابي ، و ذلك بهدف تحليل هذه الصعوبات إضافة إلى الكشف عن إمكانية و جود فروق بين مجموعة اللأطفال المعسرين و العاديين منهم، و قد توصلت هذه الدراسة لإثبات عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعسرين كتابيا و العاديين منهم و عليه فقد إستنتج أن عسر الكتابة لا يختلف حسب نوع المهارة التي يستعملها الطفل المصاب، سواء كانت هذه المهارة بصرية أو إتصالية إنشائية ، أو سمعية إملائية .(الظاهري (2003): ص 32) .

الفرضيات التي يمكن صياغتها بالإعتماد على الدراسات السابقة و نتائج الدراسة: من خلال الدراسات السابقة و النتائج المتحصل عليها يمكننا صياغة الفرضيات التالية :

الفرضية العامة :

توجد علاقة قوية عكسية بين النفس-حركي و صعوبات الكتابة.

الفرضيات الفرعية :

1-توجد علاقة قوية عكسية بين النمو النفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الإملائي .

2-توجد علاقة قوية عكسية بين النمو نفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل الذاكري .

3-توجد علاقة قوية عكسية بين النمو نفس-حركي و صعوبات الكتابة ذات المدخل التصوري .

4-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و العاديين على مستوى النمو النفس-حركي .

خلاصة

من خلال عرض و تفسير نتائج دراستنا الحالية تم التوصل إلى مجموعة من القرارات التي تمثلت في قبول بعض الفرضيات و رفض أخرى و قد غلب القبول فيها على **الرفض**، قد تم قبل ذلك إستيضاح بعض العوامل و التفسيرات التي قد تعتبر مؤشرات للنتائج المتوصل إليها، هذا و قد سعينا إلى تعديد مجموعة من الإقتراحات نريد من خلالها إقناع و توعية القراء .

خاتمة

من خلال النتائج المتحصل عليها من الدراسة و التي سمحت لنا بالإجابة على تساؤلاتها و التي بينت لنا بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة في مرحلة من المراحل الإبتدائية لديهم إضطرابات على مستوى النمو نفس حركي، و في حدود إمكانياتنا حاولنا البحث جاهدين في دراسة هذا الموضوع (صعوبة الكتابة و علاقتها بالنمو نفس-حركي) هذا الموضوع الذي أخذ التفكير فيه، و في ضبط عناصره وقتا طويلا حتى إستقر على ماهو عليه ، حيث كنا نهدف من خلال دراستنا للوصول إلى تحقيق عمل يكون بمثابة جوهرة تضاف إلى الجهود الكثيرة التي تسعى كلها إلى تبديد الحواجز المفروضة على ذوي صعوبات التعلم عموما و على ذوي صعوبات الكتابة خصوصا، حيث نأكد بالرغم من كل ما سبق توصلنا إلى مجموعة من النتائج الضرورية و المتمثلة بشكل عام في أن لعامل النمو النفس-حركي الدور الحاسم في ظهور إضطراب صعوبة الكتابة، حيث وجد أنه كلما أظهر التلاميذ إنخفاض في نمو نفس-حركي زادت ردائة الكتابة، و كا رؤية مشرقة و أمعن في إستعاب المستقبل، تؤكد هذه الدراسة قد تكون مشروعا لعمل أكبر في المستقبل العلمي الذي ما فتئ ليبهر الناس بجديده، و بهذا القدر نرجو من المولى عز و جل أننا وفقنا في هذا البحث المتواضع و قدمنا للقارئ ما بإستطاعتنا، و عليه تم عرض بعض الإقتراحات في ضوء مشكلة البحث و فروض الدراسة، و في حدود العينة المدروسة ، نقترح مايلي:

الإقتراحات

1-تحسيس و توعية المعلمين بخطورة الإضطرابات النفس-حركية التي تساهم في ظهور صعوبة الكتابة عند بعض الأطفال في المرحلة الإبتدائية .

2-توظيف أخصائيين نفسانيين و أرطفونيين مؤهلين للكشف عن حالات صعوبات الكتابة في المرحلة الإبتدائية .

3-ضرورة تكوين مختصين في صعوبات التعلم لتدريس هذه الفئات لأنها تعتبر من ذوي الإحتياجات الخاصة .

4-ضرورة فتح فصول خاصة لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الجزائرية لأن التجربة الميدانية أثبتت عدم قدرتهم على متابعة الدراسة في الفصول العادية .

5-تنبيه الأولياء بضرورة الكشف المبكر عن اضطرابات النفس-حركية، من خلال مؤشرات عديدة قابلة للملاحظة .

6-تحسيس و تثقيف الأولياء عن طريق المحاضرات ووسائل الإعلام من طرف مختصين نفسانيين و تربويين لخطورة هذه الصعوبات التعليمية على مستقبل أبنائهم التعليمي و المهني و النفسي خاصة .

7-البحث في مجال الإضطرابات النفس-حركية و علاقتها بصعوبة التعلم عامة و صعوبة الكتابة خاصة عند الأطفال، في مراحل دراسية مختلفة و ذلك لأن الدراسات في هذا المجال قليلة جدا في الدول العربية.

8-يعاني أغلب المعلمين من نقص في فهم مختلف صعوبات التعلم و خاصة صعوبة الكتابة إضافة إلى عدم كفائة بعضهم في التعامل مع بعض حالات صعوبات الكتابة الشديدة التي تظهر في أقسامهم ، لذا يصبح ضروريا تقديم دورات تكوينية خاصة بمثل هذه الصعوبات .

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1- أسامة محمد ، البطاينية و آخرون.(2005).**صعوبات التعلم النظرية و الممارسة، (ط1)** الأردن:دار المسيرة للنشر و التوزيع.

2- أيمن أنور الخولي.(2001).**أصول التربية البدنية و الرياضية (مدخل-تاريخ-فلسفة)، (ط3)** مصر القاهرة : ،دار الفكر العربي .

3- أيمن أنور خولي و آخرون. (1994).**التربية الرياضيةالمدرسية(دليل معلم الفصل و طالب التربية العملية)،(ط1)**، القاهرة ،مصر : دار الفكر العربي.

4- تيسير مفلح كوافحة.(2003).**صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة،(ط1)** عمان الأردن:دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

5- جمال فرغل الهواري.(2006). **الإتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة،(دط)**، جامعة الأزهر .

6- جمل مثقل و مصطفى القلم.(2000).**أساسيات صعوبات التعلم،(دط)**.عمان الأردن : دار الصفاء للنشر.

7- حورية باي.(2002).**اضطرابات اللغة المنطوقة و المكتوبة في المدارس العادية، (ط1)**، الكويت: دار القلم للنشر و التوزيع .

8- رشدي طعمية.(1987).**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية،(دط)**، القاهرة : دار الفكر العربي

9- الزيات فتحي.(1988).**صعوبات التعلم أبن مدارسنا منها،(دط)**، المملكة العربية السعودية جامعة الرياض.

10- سامي محمد ،ملحم .(2006). **منهج البحث في التربية و علم النفس، (ط2)**، عمان: دار الميسرة.

11- سامي محمد ملحم. (2002). **صعوبات التعلم،(ط1)**، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع فرج صفوت . (1980). **القياس النفسي** ، (دط) ، القاهرة : دار الفكر العربي

12- السرطاوي زيدان و السرطاوي عبد العزيز.(1988).**صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية،(دط)**، مكتبةالصفحات الذهبية .

13- سوسن شاكر مجيد.(2011).**التهيئ القرائي للأطفال ،(ط1)**،عمان ،الاردن: دار الصفاء للنشر و التوزيع.

14- عبد الباسط،، محمد حسن .(1976).**أصول البحث الإجتماعية** ،مكتبة وهبة ، (ط5) ، مصر .

15- عبد العزيز السرطاوي و آخرون.(2009).**تشخيص صعوبات القراءة و علاجها،(ط1) ، الأردن** : دار وائل للنشر و التوزيع .

16- عبد الفاتح البجة.(2003).**تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية،(ط2)** .عمان الأردن:دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

17- علي سعد جاب الله و آخرون.(2011).**تعلم القراءة و الكتابة،(ط1)**.الأردن: دار الميسرة للنشر و التوزيع.

18- عوينات، علي.(1997).**صعوبات تعلم اللغة لدى التلاميذ طور الثاني من التعليم الأساسي،** : رسالة دكتوراه ،منشورة جامعية، الجزائر.

19- فتحي الزيات.(1998).**صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيصية و العلاجية،** جامعة المنصورة :سلسلة علم المعرفي،كلية التربية

20- فتحي السيد عبد الرحيم .(1988).**سيكولوجيةالأطفال الغير عاديين،(ط2)** الكويت: دار العلم للنشر و التوزيع .

21- فحطان أحمد الظاهر.(2008).**صعوبات التعلم، (ط2)**، الأردن: دار وائل للنشر و التوزيع.

22- فؤاد البهي السيد.(1971).**علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري،(دط)** مصر: دار الفكر العربي .

23- فيكتور سيرنوف.(1985).**التحليل النفسي للولد،** ترجمة فؤاد شاهين، (ط2)، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

24- القاهر سامي محمد ملحم. (2002). **صعوبات التعلم،(ط1)، عمان** : دار المسيرة للنشر و التوزيع .

25- كريمان بدير.(2006).**التعلم الإيجابي و صعوبات التعلم (رؤية نفسية و تربوية معاصرة)،(ط1)**. القاهرة :عالم الكتب للنشر و التوزيع.

26- كيرك كالفانت،ت زيدان السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي.(1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية، (دط)**، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

27- ليونال روسان جوريت الحداد- محمد لبيب النجيهي، محمد منير.(1983).**البحث التربوي و أصوله، (د ط)**، القاهرة .

28- محد لبيب النجيهي، محمد منير.(1983).**البحث التربوي و أصوله، (د ط)**، القاهرة .

29- **محم علي كامل**.(2003).**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة، (د.ط)** مصر:مركز الإسكندرية للكتاب .

30- **محمود فندي عبد الله**.(2007).**أسس تعلم القراءة لذوي صعوبات القرائية،(ط1)**، القاهرة : عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع الفكر العربي.

31- مراد علي عيسى وليد السيد خليفة.(2007). **كيف يتعلم مع ذو صعوبات الكتابة و العسر الكتابي، (ط1)**. مصر الإسكندرية،: دار الوفاء

32- مراد يوسف.(1982) **مبادئ علم النفس العلم،(دط)** ، القاهرة: دار المعارف للنشر و التوزيع .

33- نبيل عبد الهادي و آخرون.(2010).**بطيء التعلم و صعوباته،(ط2)**، عمان الأردن: دار وائل للنشر.

34- **الوقفي راضي**.(1996).**الإستراتيجيات التعلمية في الصعوبات التعلمية ،(ط1)** عمان : كلية الأميرة ثروت .

35- وليد عبد نبي هاني.(2008).**صعوبات التفكير-أنشطة تطبيقية و طرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم،(ط1)**، عمان – الأردن : دار عالم الثقافة.

الأطروحات :

1- **حسام عباس،الطاطاوي** . (2003) .**فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في لغة العربية لتلاميذ الصف الثالث إبتدائي** ، رسالة ماجيستر،غير منشورة ، جامعة حشلثي.

2- عبد الوهاب. (1999) .**إدراك صورة الجسم و علاقتها بتكوين الإتجاهات النفسية نحو النشاط البدئي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** ، رسالة ماجيستر،غير منشورة، جامعة الجزائر .

3- صابر أحمد صابر.(2009).**دراسة علاقة اضطرابات عسر الخط بالذاكرة العاملة** مذكرة غير منشورة جامعة الجزائر.

4- صلاح الدين، تغليت .(2007-2008). **إكتساب مفهوم الزمان و المكان و علاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل فالمرحلة الإبتدائية ،مذكرة الدكتوراه في** علم النفس العيادي ،غير منشورة ،جامعة فرحات عباسي .

5- عيادة، مسعودة.(2006-2007).**برنامج مقترح في تنمية المكتسبات الأولية و رفع مستوى القراءة و الكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا و كتابيا ،**مذكرة الدكتوراه في علوم الأرطفونيا ، غير منشورة ،جامعة منتوري ، قسنطينة .

المراجع باللغة الفرنسية :

1- Aimard ,p, Morgan .A. (1983). **Approche méthodologique des troubles du langage de lanfant** , Ed Masson , paris ,France .

2- Aimard, p. (1974**). L'enfant est son langage.Ed sinp villem banne** , France .

3- Ajuriageurra , D. (1984) . **Psychopatholgie , de l'enfant** . Ed Masson . paris .

4- Ajuriaguerra J . Et coll .(1976) **.l' écriture de l'enfant** tom ed .delachaux . Paris .

5- Ajuriaguerra,j, calen M. (1960) , **tonus corporel et relation avec autruie** , revus de Medien psychosomatique .

6- Anne Sophie , D.(2007) . **Trouble de l'écriture et psychopathologie du soi mémoire de Maitrise** , paris .

7- Baudier .A celeste , B L. (2002) **, developpement , affectif et sociale du jenne enfant Nathan .**

8- Calmy . G .(1976) . **l' éducation de geste graphique** .Fernande Nathan. France.

9- Charles .M. et soppelsa .R. et Albert . J M Echelle **d'valuation rapide de l'écriture** .

10-Deitte ; J. (1993). **les maux et l'écrit** , ed masson , paris.

11- Delievre , B, staes .(1993) **.la psychomotricitie an seervice de lenfant** , Notion et application pédagogique , 2eme édition , edition , berlin , France .

12- Didier porotra **, les trouble du langage** , ed presse universitaire , France .

13- Dr isabilla Gramier .Dr Michel Roussey **.Devloppement psychomoteur de nourisson et de l' enfant** . Département de médecine CHU . France .

14- Duverger et J Malka . (2008) **. Developpement psychomoteur du nourrisson et de lenfant est ses trouble – Relecture J p Roynand .**

15- Françoise Estienne . (2006) .**Dysorthorgraphe et dysgraphie** 285 exercice Edition Masson paris .

16- Gelbert . G .(1996) **. Livre c est vivre . Comprendre et traiter le trouble de la lecture et de l'écriture** . Ed odile jacobe . Paris .

17- L.Roger .(2004) . **Le développement du nourrisson du NON** paris .

18- le Boulch .J. (1984**). Le développement psychomoteur de naissance a 60ans .ESF** , paris , France .

19- legendre R.(1933) **. Dictionnaire actuel de l'education** Edition Eska . Paris .

20- lobrot . M. (1977) . **Trouble de langue écrit**e et remédes 3 eme édition . ESF . Paris .

21- Maet charles , Régis soppelsa . (2002) . **BHk du nouveau dans l'évaluation de l'écriture un conférances** .

22- meur ; A et Staes . (1985) **. la psychomotricité ,éducation**.

23- Noel J .M. (1976) **. La dyslexie en pratique éducative edition** , paris , France .

24- Pengeot .J. (1979) . **La connaissance de l'enfant par son écriture éd Edonrte private** , Toulouse .

25- piaget J et inhelder ,B.(1977). **la représentation de léspace chez l'enfant,** 3 eme edition .PV. F paris .

26- Rigalir .(1985). **Motricité Humain** , Fondements et application s pédagogiques vigot , paris .

27- Rimmer maénn, D. (1973) . **Méthode Jeannot,** Face …a l'écriture ESF , paris x v 2.

28- Rondale et coll. (1985). **Trouble du langage** , diagnostique et rééducation ed segness , France .

29- serratrice G et Habib M .(1993). **Lecriture pdf** . Paris .

30- sierge cabonnel . (1996) .**Approche togruture du trouble de l'écture et l'écriture chez l'enfant et l'adulte,** edition solal , Marsseille.

31- Tajan .(1982) **. Le graphomtricité Edition pdf** . paris .

32- Vaivre douret. (1997) . Piecis **théorique et pratique du développement moteur du juene enfant , Elsevier** , paris .

33- Van .Hout . A & Estienne . F **.les dyslexies . D'écrire Evaluer .Expliquer** . Traiter .2 eme ed .Masson .paris .

3-مراجع باللغة الإنجليزية :

1- Ficher ,b ,l Allen , R(1996) **the relation ship between anxiety and problem solving skills in chilldren with and without learning disabilities.** Journal of learning disabilities , no place

2- Graham S ,and all , **(1998)writing instruction learning about learning disabilities**.california:2 ed academic press ,san diego

3- Ignico,A (1998). **Elemen tary physical education colorit** . No place

4- Smith,James A(1975).**creative teaching of reading in the elementray school** .2nd ed , london and sydney allyn and

bacon Inc boston.

5- Temple,C.M. (1986) . **Developmental dysgraphias**. The quarterly journal of experimental psychology

القواميس بالفرنسية:

1- Brin ,F.couier ,C lederlé E ,Masy V (1997).**dictionnaire d'orthophonie l'ortho**. France,

2- Sillamy,n. (1980)**dictionnair encyclopédie de psychologie**. Edi bordas ,paris.

3- Sillamy,w(1995) **dictionnaire de la psychologyie libraire larousse.** Canada.

المصادر الإلكترونية:

1- محمد السيد جمعية الورود الصغيرة لرعاية و تأهيل الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة الحركية**, نشأت العلاج الفسي الحركي**

www.smailrose.org/article .01/01/2016. 23h

2- خليل عبد الحليم,**العلاج الفس حركي.**

www.smaillrose.org/.article 21/h. 2016/02/12 .

3- عبد الله محمد الصبي، **موقع أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة صعوبات التعلم**

www.gulfkids. 2016/01/20 .21h

4-Matta,b,Abizeid.**dyslexie et trouble psychomoteur** .www.cusfc.us.eduIB 2006.

الملاحق

الملحق رقم (01) :شهادة الموافقة على إجراء دراسة ميدانية لمديرية التربية بولاية تيارت .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

رقم الإرسال :03 /2016/2.4

مديرة التربية

إلى

السيدات والسادة مدراء المدارس الابتدائية

حمدي عيسى – تيارت –

قوادرية يوسف – تيارت –

الموضوع : ب/خ تمكين طلبة الجامعيين من إجـــراء دراسة ميدانية .

المرجـــع : إرسال جامعة ابن خلدون –كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية المؤرخ في 2016/02/09 تحت رقم :201/ق ع ا ج/2016

عطفـــا على الإرســـال المشار إليه أعلاه المتـــضمن تمكين طلبة الجامعيين من إجراء دراسة ميدانية

يشرفـــني أن أدعـــوكـــم إلى قبـــول الطالبتان : –بودالي خديجة

كريمة

Trial period for Scanitto Pro has expired!
Please visit www.scanitto.com

لإجراء بحث ميداني في مؤسستكم لتمكينهما من إكتساب معلومات بيداغوجية تساعدهما

على إجراء بحث تحت عنوان :صعوبة الكتابة و علاقتها بالنمو النفس –حركي

قصد إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر02

وعليه نلتمس منكم ضرورة متابعة و تقييم هذا التربص

تيارت في 2016/03/01

ع/مديرة التربية

وزارة التربية الوطنية
مصلحة التكوين و

الملحق رقم (02) :شهادة الموافقة بإجراء الدراسة الميدانية بمدرسة حمدي عيسى .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون * تيارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

رقم القيد: 201/ ق ع إ ج/2016.

إلى السيد المحترم:مدير ابتدائية حمدي عيسى – تيارت

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم العلوم الاجتماعية يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص للطالبتين :

Trial period for Scanitto Pro has expired!

– بودالي خديجة

Please visit www.scanitto.com

– بورحلة كريمة

بإجراء بحث ميداني في مؤسستكم المحترمة، يندرج هذا البحث في إطار تحضير مذكرة نهاية الدراسة في مستوى الماستر للسنة الجامعية 2016/2015 تحت عنـــــــوان:

صعوبة الكتابة وعلاقتها بالنمو النفس –حركي

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 09/04/2016

عميد الكلية

- بداية التربص من 13-03-2016 الى 14-04-2016

الملحق رقم(03) :شهادة الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية لمدرسة قوادرية يوسف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون " تيارت "

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

رقم القيد: 205/ ق ع إ ج/2016.

إلى السيد المحترم:مدير ابتدائية يوسف قوادرية – تيارت

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم العلوم الاجتماعية يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص للطالبتين :

Trial period for Scanitto Pro has expired!

- بودالي خديجة

Please visit www.scanitto.com

- بورحلة كريمة

بإجراء بحث ميداني في مؤسستكم المحترمة، يندرج هذا البحث في إطار تحضير مذكرة نهاية الدراسة في مستوى الماستر للسنة الجامعية 2016/2015 تحت عنـــــــوان:

صعوبة الكتابة وعلاقتها بالنمو النفس –حركي

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 2016/02/09

عميد الكلية

الملحق رقم(04) : الإطار المكاني لإبتدائية قوادرية يوسف .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية الهياكل والتجهيزات

التعليـــم الإبتـــدائي
Enseignement Primaire

الإستقصاء المدرسي الشامل
شهر أكتوبر

I - تحديد وتشخيص المدرسة — الرقم التسلسلي البلدي : — رقم التعريف الوطني 140032

تسميـــة المدرســـة: قوادرية يوسف — رقم حساب الخزينة:

1.1 - تحديـــد الموقـــع: الولايـــة تيارت — البلدية تيارت

2.1 - عنـــوان المدرســـة: حي بودي سليمان تيارت — الهاتف 46116310 — البريد الكتروني:

هاتف مقتش المقاطعة: — المتوسطة الملحقة بها: زيان شريف عبد الحميد

3.1 - الوسط: حضري 1 — شبه حضري — ريفي

4.1 - النمط: أ) 3 قاعات(A) — ب) 6 قاعات(B) 1 — ج) 9 قاعات(C) — د) 12 قاعة(D)

غير نمطية 1 — طاقتها النظرية ؟

5.1 - سنة بناء المدرسة ؟ 1956

6.1 - سنة إنشاء المدرسة ؟ 1958 — سنة إعادة فتح المدرسة في حالة غلقها ؟

7.1- مساحة المدرسة الكلية ؟ 3451,00 م²

المساحة المبنية ؟ 875,00 م²

المساحة المخصصة [illegible] م²

Trial period for Scanitto Pro has expired!

8.1 - ساحـــــة موجودة ؟ 1 — تمارس الرياضة في الساحة ؟ 1

مساحة الساحـــة ؟ 2000,00 م² — هل يوجد ملعب رياضـــة ؟ 1

Please visit www.scanitto.com

2 - قاعات الدرس العادية — Les Salles de classe Ordinaires

1.2 - قاعات الدرس العادية الموجودة 18

منها الجديدة فقط 0

منها التي أعيد فتحها فقط 0

منها التي تم تقسيمها

2.2 - قاعات الدرس العادية المستعملة حاليا لـ :

التربية التحضيرية 2

التعليم الإبتـــدائي 16 — منها للتعليم المكيف 0

التعليم المتوسط 0

التعليم الثانـــوي 0

قاعات الدرس المستعملة لـ : الإعلام الالي 0

مكتبة 0

قاعة إطعام 0

مكتب مقتش المقاطعة 0 — أغراض ادارية 0 — أغراض أخرى 0

3.2 - قاعات الدرس المغلقة حاليا

بسبب : نقص التلاميذ

عدم صلاحيتها

لأسباب أخـــرى

4.2 - نوع البناء — ضع عدد قاعات الدرس العادية الموجودة حسب نوع البناء

صلب 18

نصف صلب

جاهز

ملحق رقم (05) : درجات الصدق الظاهري للعبارات الكاملة لسلم التقييم السريع للكتابة (BHK) قبل الإستبعاد النسخة الأصلية .

رقم العبارة	درجة صدقها	ترتيبها	مضمون العبارة
01	4.50	10	الكتابة كبيرة
02	4.88	1	إنحناء الهامش إلى اليسار
03	4.88	1	الخطوط غير مستقيمة
04	4.80	4	الكلمات ملتصقة
05	4.84	3	الكتابة المختلطة (غير منظمة)
06	4.75	5	الروابط التقطعة بين الحروف (التلحيمات)
07	4.68	7	التداخل بين الحروف
08	4.47	11	تغيرات على مستوي حجم الحروف
09	3.65	20	الإرتفاع النسبي غير الصحيح للحروف
10	4.33	13	الشكل الغير الواضح للحروف
11	4.61	9	الحروف المعادة
12	3.92	18	الأثر الكتابي الضعيف (الإرتعاش)
13	4.86	2	القفز من السطر الأول إلى الثاني رغم وجود مكان كافي
14	4.18	14	حذف الجزء الأيمن من الكتابة
15	3.55	21	حذف الجزء الأيسر من الكتابة
16	4.72	6	ميل الهامش إلى اليسار بإفراط
17	4.65	8	ميل الهامش إلى اليمين بإفراط
18	3	28	الكتابة الصغيرة
19	4.84	3	حروف معكوسة
20	2.86	29	حروف مطولة جدا
21	3.36	23	إنفصال جزء من الكلمة
22	4.56	37	السرعة بطئ الكتابة
23	0.68	36	التعويض و الإبدال
24	0.71	35	الحذف
25	2.70	28	الفرغات بين الكلمات كبيرة و صغيرة
26	3.58	22	المظهر الوسخ للكتابة
27	3.75	19	عدم غنتظام اتجاه الكتابة
28	4.16	16	أسطر متوجة
29	4.10	17	أسطر مكسرة
30	0.94	32	التوقف بإستمرار
31	0.89	33	وقت الإستراحة طويل
32	3.02	27	عدم إنتظام صفحة الكتابة
33	1.16	32	إنخفاض جودة الكتابة أثذناء الإستمرارية
34	0.71	35	كتابة رديئة في بداية الكتابة

35	3	28	مساحة الكتابة طفلية
36	3.30	25	الفراغات بين الكلمات كبيرة جدا
37	4.40	12	**أسطر مائلة إلى الأسفل**
38	4.20	15	**أسطر ساعدة إلى الأعلى**
39	3.35	24	حجم الحروف الصغيرة نفسه مع الكبيرة
40	2.70	30	**حروف مقوسة**
41	3.03	26	مساحة الكتابة غير مقسمة جيدا
42	2.60	31	حروف ظاهرة
43	0.94	32	**الكتابة توحي بالتسرع**
44	0.75	34	أواخر الكلمات ليست طبيعية

ملحق رقم (06): النصوص المشكلة لمستويات الإدخال الكتابي في اختبار تقييم عسر الكتابة

النص الخاص بالإدخال الإملائي : اليوم عيد ميلاد مصطفى ، أهداه أبوه كتابا لطور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل : الزرافة و القرد و الأسد و الذئب و الجمل و الطيور المختلفة كالغراب و الحمام ، و شعر مصطفى بفرح كبير و قبل أباه .
النص الخاص بالإدخال التصوري : ها قَد أتى اليَوْمُ الحَاسِمُ ، فقد اِسْتَطَاعَ فَرِيقَانِ من الفِرَقْ العَديدَةِ الوصولَ إلى النّهايَة، بَدَأتِ المُقَابَلَة بعد أن حيَّا الجُمْهُورُ الفَريقيْنِ بتَصْفِيق حارّ و كان كلٌّ من الفَريقيْنِ يُريدُ أنْ يُسَجِّل هَدَفَ الإنْتِصار ، و انْتَهَى الشَّوْط الأَوَّلُ بدون أهْداف .
النص الخاص بالإدخال الذاكري : **(**المقطع الأول من النشيد الوطني قاسما **).**

<u>ملحق رقم (07):</u> نموذج تفريغ و تصحيح لمقياس التعرف على أجزاء الجسم .

الإسم ..... **اللقب**.....**الرقم**.....

تاريخ الميلاد.....بداية الإختبار.....نهاية الإختبار.....

المدة.....**السن**.....**سنة**.....(أشهر)

السن	أجزاء الجسم	العرض		التسمية	
		على نفسه	على مختبر	على نفسه	على مختبر
من02 إلى 05	شعر	.....	.....	.....	.....
	يدان	.....	.....	.....	.....
	قدمان	.....	.....	.....	.....
	فم	.....	.....	.....	.....
	أذنان	.....	.....	.....	.....
	عينان	.....	.....	.....	.....
	أنف	.....	.....	.....	.....
	ظهر	.....	.....	.....	.....
	بطن	.....	.....	.....	.....
	ركبتان	.....	.....	.....	.....
	أسنان	.....	.....	.....	.....
من 05 إلى07	عقبان	.....	.....	.....	.....
	خدان	.....	.....	.....	.....
	جبهة	.....	.....	.....	.....
	لحية	.....	.....	.....	.....
	رقبة	.....	.....	.....	.....
	إبهام	.....	.....	.....	.....

	أضافر	.....	.....	.....	.....
من 07 إلى 09	شفتان	.....	.....	.....	.....
	كفان	.....	.....	.....	.....
	مرفقان	.....	.....	.....	.....
	أهداب معصمان	.....	.....	.....	.....
	حاجبان	.....	.....	.....	.....
	منخران	.....	.....	.....	.....
	ساقان	.....	.....	.....	.....
	جفنان	.....	.....	.....	.....
	عرقوبان	.....	.....	.....	.....
	حوض	.....	.....	.....	.....
	مجموع الإجابات	.....	.....	.....	.....
		.....	.....	.....	.....
			مجموع كل مرحلة	...../58	58/.....
				المجموع الكلي	116/....

الملحق رقم (08): نموذج تفريغ و تصحيح مقياس التعلمات الأولية .

السيطرة	نوع الحركة	العمر	نعم	لا
1-السيطرة على الرأس و الرقبة	اللف إلى جهة واحدة	عند الولادة		
	اللف إلى الجهتين	أسبوع واحد		
	رفع الرأس مع الإرتكاز	الشهر 01		
	رفع الحك إلى الأعلى في وضع الأنبطاح	الشهر 02		
	سيطرة جيدة عند وضع الإنبطاح	الشهر 03		
	سيطرة جيدة عند وضع الإنطراح	الشهر 05		
	رفع الرأس و الصدر	الشهر 02		
2-السيطرة على الجلوس	محاولة من الإطراح إلى الإنبطاح	الشهر 03		
	النجاح في اللف من الإطراح إلى الدحرجة للإنبطاح	الشهر 06		
	من الإنبطاح إلى الإطراح	الشهر 08		
3-الجلوس	الجلوس مع السند	الشهر 03		
	الجلوس مع سند ذاتي	الشهر 06		
	الجلوس بدون سند	الشهر 08		
	محاولة الوقوف مع السند	الشهر 06		
4-الوقوف	الوقوف بواسطة سند الذراعين	الشهر 10		
	السحب للوقوف و الإستناد	الشهر 11		
	الوقوف بدون إستناد	الشهر12		

الملحق رقم (09) :نموذج تفريغ و تصحيح مقياس الحركات الدقيقة .

	رقم	تمارين التقييم	سلبي	ضعيف	متوسط	قريب الحسن	حسن	حسن جدا
ليونة إستعمال أصابع اليد	1	مقابلة الإبهام للأصابع						
	2	يستعمل المسك بالإبهام و السبابة						
	3	يستعمل اليدين في المهمات التي تستدعي استعمالهم معا						
	4	يستطيع التزرير						
	5	يستطيع صنع حلقة بالخيط						
التنسيق البصري اليدوي	1	إلقاط و مسك الكرة بسهولة						
	2	رمي الكرة بسهولة من دون تركها تسقط						
	3	يقص شكل معين بإتباع الخط المرسوم						
	4	يخط سطور بسهولة على الورقة						
	5	يستطيع طيي الورقة على الجانب						
	6	مسك القلم بين الأصابع						

<u>الملحق رقم (10):</u> النتائج العامة للدراسة الفعلية لمتغير الدراسة الكتابة بمستويات إدخالها الثلاث و النمو نفس حركي على عينة الدراسة

اختبار الكتابة				اختبار النمو نفس حركي				
الحالات	مدخل الإملائي	مدخل تصوري	مدخل ذاكري	مجموع	الحالات	معرفة الأجزاء	التعلمات الأولية	الحركات الدقيقة	المجموع
1	25	25	22	24	1	76	29	45	50
2	22	22	16	20	2	79	29	55	54.33
3	17	16	16	16.33	3	85	33	56	55
4	22	16	22	20	4	75	31	55	53.66
5	16	18	22	22	5	77	29	54	53.33
6	22	16	22	20	6	81	33	58	57.33
7	21	22	21	21.33	7	78	31	57	55.33
8	16	16	17	16.66	8	81	31	47	53
9	23	21	22	22.66	9	78	30	60	56
10	15	17	19	17	10	82	30	57	56.33
11	18	15	19	18	11	79	30	54	54.33
12	19	17	15	17	12	79	29	56	54.66
13	20	17	15	17.66	13	75	30	55	53
14	16	22	18	22	14	80	32	50	56
15	25	27	26	26	15	79	30	52	53.66
16	19	18	15	18	16	86	32	58	59
17	18	15	19	18	17	87	30	55	57.33
18	24	23	22	23	18	84	30	49	54.33
19	22	24	23	23	19	84	34	49	55.66
20	18	18	18	18	20	84	34	48	55.33
21	24	24	15	21	21	92	31	55	59.33
22	36	38	34	36	22	80	30	52	54
23	31	34	30	32	23	90	31	49	56.66
24	43	40	40	41	24	85	29	52	55.33
25	38	32	32	34	25	90	30	54	58
26	38	38	35	37	26	88	29	46	54.33
27	11	12	11	34	27	82	30	55	55.66
28	32	32	32	32	28	91	32	52	58.33
29	32	34	30	32	29	84	33	57	58
30	29	25	24	26	30	75	29	54	52.66
31	25	23	24	24	31	82	29	50	53.66
32	31	27	29	29	32	75	29	52	52
33	30	30	27	29	31	82	31	52	55

57.66	54	31	88	34	34	30	34	36	34
55.66	56	30	81	35	27	27	26	28	35
51.66	46	29	80	36	32	30	34	32	36
54	49	29	84	37	32	32	32	32	37
51.66	47	31	77	38	35	34	35	36	38
52.33	46	34	77	39	33	33	32	34	39
52	48	31	77	40	20	20	19	21	40
53.66	52	29	80	41	22	23	20	23	41
51.66	48	31	76	42	22	20	23	23	42
54.66	53	30	81	43	24	24	24	24	43
50	44	29	77	44	21	21	20	22	44
49	41	29	77	45	20	20	19	21	45
51.66	46	33	76	46	20	20	19	21	46
52.66	53	29	76	47	20	20	19	21	47
50.33	45	29	77	48	22	22	20	24	48
51.33	50	29	75	49	20	15	25	20	49
51.66	47	31	77	50	36	34	36	38	50
53	49	34	76	51	27	27	26	28	51
52.33	45	33	79	52	34	30	36	36	52
55.66	54	34	79	53	39	36	36	45	53
56	54	35	79	54	34	34	33	35	54
56	52	36	77	55	34	34	34	34	55
53.33	51	30	79	56	34	30	36	36	56
53.66	53	31	77	57	30	30	28	32	57
53.33	53	32	76	58	31	31	28	32	58
54	53	34	75	59	36	32	38	38	59
55.33	50	36	80	60	30	30	28	32	60
54	51	35	76	61	36	32	38	38	61
52.66	53	29	76	62	29.33	29	27	32	62
52.33	51	30	76	63	23.33	23	20	26	63
50	43	31	76	64	18.33	18	18	19	64
52.33	46	34	77	65	19	19	19	19	65
52.33	43	36	78	66	19.66	19	19	21	66
51	48	30	75	67	20	20	21	19	67
50.66	48	29	75	68	17.33	17	17	18	68
52.66	49	34	75	69	19	19	18	20	69
53.66	50	33	78	70	18	18	15	21	70
40.66	19	28	75	71	48	47	48	49	71
40.33	18	28	75	72	61	60	61	62	72
40	18	27	75	73	63	60	64	65	73
41.66	22	28	75	74	61	60	61	62	74
38.33	17	24	74	75	61	50	65	68	75

39	19	24	74	76	50	50	50	50	76
40	22	24	74	77	56	50	59	59	77
39.66	20	25	74	78	57	56	58	57	78
40.33	19	28	74	79	61	60	62	61	79
40.33	23	24	74	80	61	61	61	61	80
40.33	27	26	68	81	56	50	59	59	81
39.33	24	28	66	82	55	52	62	61	82
38.33	25	26	64	83	52	50	54	52	83
38.33	23	28	64	84	60	60	55	65	84
40.33	25	28	68	85	56	50	59	59	85
33.66	28	26	47	86	56	59	50	59	86
37.66	28	17	68	87	55	55	55	55	87
35.66	22	19	66	88	65	62	67	68	88
37	24	26	61	89	66	63	68	69	89
38.66	27	27	62	90	64	64	64	64	90
38	25	28	61	91	60	60	60	60	91
41.33	23	28	73	92	69	69	69	69	92
40	25	23	72	93	67	66	67	68	93
40.33	26	27	68	94	68	67	69	68	94
37	24	27	60	95	74	70	78	74	95
35.66	21	28	58	96	71	70	72	71	96
40.33	25	28	68	97	66	65	67	66	97
36.66	25	25	57	98	48	47	49	48	98
41	27	23	73	99	58	59	56	58	99
41	26	24	73	100	62	60	64	62	100
43.33	29	28	73	101	62	60	62	64	101
41.66	28	26	71	102	69	69	69	69	102
42	28	25	73	103	61	60	62	61	103
42	27	28	71	104	65	63	67	65	104
41	24	28	71	105	60	60	59	61	105
43.33	31	27	72	106	64	64	62	66	106
41.33	25	27	72	107	51	50	52	51	107
41.66	27	25	73	108	69	67	69	71	108
42.66	29	27	72	109	51	48	46	47	109
42	27	27	72	110	69	50	49	51	110
41	28	23	72	111	47	62	64	63	111
41.66	26	27	72	112	50	51	51	51	112
40.66	25	25	72	113	63	65	67	66	113
41.66	24	28	73	114	51	60	66	63	114
41.33	24	28	72	115	66	40	46	43	115
41	25	26	72	116	63	64	66	65	116
41	28	23	72	117	43	66	64	65	117

39.66	24	26	69	118	65	42	38	40	118
39.66	26	22	71	119	65	52	57	58	119
40.33	25	24	72	120	40	50	52	51	120
40.33	23	28	70	121	56	55	55	55	121
37.33	19	19	74	122	51	56	58	57	122
38.33	17	24	74	123	55	54	56	55	123
38.33	23	18	74	124	57	57	59	58	124
39.66	19	26	74	125	55	54	55	56	125
41	28	21	74	126	56	54	58	56	126
34.33	16	27	60	127	57	56	58	57	127
40	26	25	69	128	58	58	57	59	128
37.33	23	28	61	129	65	63	67	65	129
37	24	24	63	130	58	58	58	58	130
38.66	18	26	72	131	60	59	61	60	131
36.66	25	22	63	132	57	57	55	59	132
36	23	23	62	133	57	59	57	55	133
39.33	27	23	68	134	55	55	53	57	134
36.33	25	21	63	135	60	59	61	60	135
33.33	22	18	60	136	54	54	53	55	136
35	25	15	65	137	59	59	59	59	137
36	24	17	67	138	50	50	48	52	138
36.33	22	19	68	139	59	60	58	59	139
6490.8	5210	3872	10266	مجموع	5859.6	6735	5754	9636.	مجموع