وزارة الـتـعـلـيم الـعـالي والـبحث الـعـلـمـي

جامعة محمد خيضر بسكرة – *شتمـة* –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

شعبة عـلم النفس

عنوان المذكرة

مستوى الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي

(دراسة عيادية لحالتين بمدرسة دباخ علي –المغير)

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

فطوم شطي

إشراف الأستاذ(ة)

أ.د فطيمة دبراسو

السنة الجامعية :2021/2020

شكـــر وعرفـــان

بسم الله الرحمن الرحيم

أولا وقبل كل شيئي كل الحمد والشكر لله عز وجل على توفيقي وتسديد خطاي في انجاز هذا العمل المتواضع .

لكل بداية نهاية وهذه نهايتي في الحياة الجامعية فلا بد لي ان اشكر شكرا يعود لسنين مضت قضيناها تحت جناح اساتذتنا الكرام الذين كانوا كالنخلة التي تظلنا بأوراقها الكبيرة وتسقط علينا من تمراتها الخبز وتهل علينا بكل الود والحنان.

كما أتقدم بالشكر الكبير للوالدين الكريمن

كما أتقدم بخالص شكري وامتناني وفائق احترامي الى الأستاذة (فطيمة دبراسوا)

فهرس المحتويات

الفهرس	الصفحة
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول والأشكال	
فهرس الملاحق	
ملخص البحث	
مقدمة	أ
الإطار النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	10
2- فرضيات الدراسة	11
3- أهمية الدراسة	11
4- اهداف الدراسة	11
5- التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة	11
الفصل الثاني: الذاكرة العاملة	
1- تعريف الذاكرة	12

2- تعريف الذاكرة العاملة	12
3- مكونات الذاكرة العاملة	13
4- خصائص الذاكرة العاملة	17
5- مهام الذاكرة العاملة	17
6- سعة الذاكرة العاملة	17
7- أهمية الذاكرة العاملة	18
8- نماذج الذاكرة العاملة	19
9-علاج الذاكرة العاملة	
خلاصة الفصل	20
الفصل الثالث: صعوبة الكتابة	
1- تعريف صعوبة التعلم	22
2- تعريف صعوبة الكتابة	22
3- أنماط صعوبة الكتابة	23
4-خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	25
5عوامل وأسباب صعوبات الكتابة	26
6- مظاهر صعوبات الكتابة	27
7- أنواع صعوبات الكتابة	28
8- تشخيص صعوبات الكتابة	29
9- علاج صعوبات الكتابة	30
خلاصة الفصل	33

الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية لدراسة	
1- الدراسة الاستطلاعية	35
2- منهج الدراسة	35
3- حالات الدراسة	
4- أدوات الدراسة	36
خلاصة الفصل	
الفصل الخامس: تقييم الحالات وعرض النتائج	
1. عرض ومناقشة الحالة الأولى	43
2. عرض ومناقشة الحالة ثانية	44
3. عرض ومناقشة الحالة الثالثة	
4. التحليل الشامل للحالات	45
خاتمة	52

قائمة الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
(01)	يمثل نتائج اختبار المفكرة الفضائية البصرية	46
(02)	يمثل نتائج الحلقة الفونولوجية –كلمات–	47
(03)	يمثل نتائج الحلقة الفونولوجية –جمل–	48
(04)	يمثل نتائج الحلقة الفونولوجية –أعداد–	49
(05)	يمثل نتائج الحلقة الفونولوجية –أرقام–	49

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان
(01)	**مقابلة مع المعلمة للحالة (ح. م)**
(02)	**مقابلة مع المعلمة للحالة (س. ح)**
(03)	**اختبار رسم الرجل لجدنوف للحالتين (ح. م) و(س. ح).**
(04)	**صور كتاب قراءة سنة ثالثة ابتدائي لاختبار الإملاء والكتابة. للحالتين (ح .م) و (س .ح)**
(05)	**نص اختبار الإملاء والكتابة للحالتين (ح. م) و (س. ح) عند اجتيازهم الاختبار.**
(06)	**اختبار الذاكرة العاملة.**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على مستوى الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة في مرحة التعليم الابتدائي.

وقد تم الاعتماد على المنهج العيادي وطريقة دراسة الحالة الملائمة لهذه الدراسة، كما تم الاعتماد على اداتين هما: المقابلة العيادية نصف الموجهة و بطارية من الاختبارات (اختبار الذكاء، الكتابة والذاكرة العاملة). وقد تمثلت حالات الدراسة في حالتين من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي دباخ علي بالمغير، والتي تم اختيار ها بطريقة قصدية.

وقد توصلت الدراسة الى أن مستوى الذاكرة العاملة لدى الحالة الاولى والثانية منخفضة، وقدتم تفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة.

مـقـدمـــة

إن أهمية المدرسة هي التربية والتعليم، لكن أحيانا نجد تلاميذ لم يستطيعوا تخطي مستوى المرحلة الابتدائية من التعلم وهذا نتيجة ربما عن عدم قدرتهم على اكتساب المهرات والقدرات اللازمة، والتي من المفروض انها تتناسب مع سنهم وقدراتهم العقلية فيمكن ان تعود بعض الأسباب الى عدم قدرة المدرسة عن إنجاح مهمتها في حين يمكن ان يحكم البعض عن هؤلاء التلاميذ انهم فاشلون مقارنة بأقربائهم ممن هم في سنهم، ولكن قبل كل شيء يجب الأخذ بعين الاعتبار مبدا الفروق الفردية بحيث هذه الفئة من التلاميذ تعاني مما يسمى بصعوبات تعلم الكتابة والتي تعني تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في التعلم الكتابة أيضا. (عبد الواحد سليمان، 2010، ص219)

كما أعطيت أهمية قصوى لنظام الذاكرة في دراسات علم النفس المعرفي إذا اعتبرت من اهم النشاطات المعرفية لدى الفرد نظرا لتدخلها تقريبا في كل المعالجات للمعلومات وخاصة اللغوية منها سواء كانت شفوية او كتابية.

أجريت العديد من الدراسات حول الذاكرة لتبيان مميزاتها وخصائصها ودورها في حياة الفرد العقلية والنفسية، وتوصلت هذه الدراسات الى التفريق بين عدة أنواع وأنظمة للذاكرة بحيث هناك ذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى التي تسيرها قوانين مختلفة، وتوصل بعض الباحثين أمثال بادلي ورفقاءه الى تحديد مصطلح الذاكرة العاملة والمختلفة عن الذاكرة القصيرة المدى في حين يرى البعض انها نفسها. (أبو الديار مسعد،2012،ص 7-8)

واعتبرت الذاكرة العاملة النظام الذي يتدخل بالشكل الكبير في سياقات تطور السلوك اللغوي. فهذه الأخيرة تتكون من ثلاث مكونات الا وهي: المنفذ المركزي، الحلقة الفنولوجية، والمفكرة الفضائية البصرية.

فالأول يهتم بتوزيع الموارد المعرفية بين معالجة المعلومات وتخزينها، والثاني يعالج المعلومات بشكل لفظي من خلال تكرارها وترميزها الفونولوجي والثالث يهتم بالاحتفاظ ومعالجة الصورة الذهنية وقد تم تقيم هذه الدراسة الى قسمين: نظري وتطبيقي، فاشتملت على خمس فصول، وهي كالتالي:

*الفصل الأول الذي تضمن مدخل الى الدراسة، فتضمن إشكالية البحث، الفرضيات، أهمية الدراسة والمفاهيم الأساسية والتعاريف الإجرائية

*الفصل الثاني تم التطرق الى الذاكرة العاملة فتضمن مفهوم الذاكرة والذاكرة العاملة، مكوناتها، خصائصها، مهامها، سعتها ...إلخ.

*الفصل الثالث تضمن صعوبة الكتابة والذي تطرقنا فيه الى كل ما يشمل مفهوم صعوبات التعلم والكتابة، أنماطها، خصائصها، عوامل وأسباب...إلخ.

*الفصل الرابع يتضمن كل ما يخص الجانب التطبيقي مدخل للجانب التطبيقي ويظم المنهج المستخدم في الدراسة، أدوات الدراسة كالمقابلة العيادية نصف الموجهة واختبار الذاكرة العاملة، الدراسة الاستطلاعية، بالإضافة الى حالات الدراسة ثم بيان حدود الدراسة الأساسية الزمنية والمكانية.

*الفصل الخامس تضمن عرض الحالات ، عرض ومناقشة النتائج، التحليل العام لمناقشة نتائج الدراسة المتوصل اليها لنصل في نهاية هذا العمل الى وضع جملة من التوصيات والمقترحات.

الـــجـــانـــب
الـــنـــظـــري

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة

1: إشكالية الدراسة

2: تساؤل الدراسة

3: أهمية الدراسة

4: اهداف الدراسة

5: التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

إشكالية:

تعتبر عملية التذكر من اهم الوظائف النفسية عند البشر، حيث تعني استحضار الشخص خبراته الماضية من خلال استرجاعه للمعلومات والمعارف التي سبق ان تعلمها وتؤدي الذاكرة دورا مهما في مختلف مجالات السلوك الإنساني في التعلم

وقد حاول الباحثون على مدى العشرين عاما الماضية البحث عن تسمية جديدة للذاكرة قصيرة المدى، وترجع هذه الجهود الى جورج ميللر(miller1956) الذي أشار الى ان الافراد يستطيعون ان يستدعوا بسهولة الاعداد التي تقل عن خمسة ارقام وتزداد الصعوبة كلما زاد عدد الأرقام حتى يصل الى تسعة ارقام، وقد اطلق على ذللك اسم الذاكرة العاملة.

تعد الذاكرة العاملة المكون المعرفي العملياتي الأكثر تأثيرا في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية لاسيما التحصيلية، ويتم ذللك من خلال النظم المعرفية المتصلة بها ويشير بادلي (baddeley،1996)الى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم

فالذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة، يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويقوم بمعالجتها وقد ركزت عليها الدراسات الخاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

(أبو الديار مسعد،2012، ص11)

عندما نلاحظ اضطراب في سير عملية التعلم عند التلميذ فان هذا يعطي لنا مؤشرا بان لديه صعوبة في التعلم اذا يتعرض ذوي صعوبات التعلم الى تذبذب شديد في التحصيل سواء كان في مادة واحدة او في مواد مختلفة لذا فنحن نجد ان ذوي صعوبات التعلم يحصل وتعطى علامات مرتفعة أحيانا ومنخفضة أحيانا أخرى في الموضوع ذاته، أو بين المواضيع المتعددة.

(مفلح كوافحة تيسر،2010، ص128)

ويشير ميكلبت 1970الى ان الطفل ذو صعوبات الكتابة الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ،ولكنه مع ذللك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ او كتابة الكلمة من الذاكرة.

(محمد علي كامل،2005، ص51)

فالكتابة هي المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي ويقصد بصعوبة الكتابة (dysgraphie)هي عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف/الحركات)المكتوبة.

(مثقال مصطفى القاسم جمال،2015، ص120)

وانطلاقا مما قيل هنا نطرح تساؤل التالي:

ما مستوى الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية؟

2-**فرضيات الدراسة:**

مستوى الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة منخفض.

3-اهداف الدراسة:

*الكشف على مستوى الذاكرة العاملة لذوي صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية.

4-**أهمية الدراسة:**

*الاهتمام بهذه الفئة من الأطفال وتذليل الصعاب لديهم.

*لفت الانتباه الى ضرورة التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة وتذليل الصعوبات من اجل تحسين مستوى الدراسي لديهم.

5-التعاريف الإجرائية:

***الذاكرة العاملة:** هي الدرجة التي تحصل عليها التلميذ على اختبار الذاكرة العاملة المتمثل في اختبار المفكرة البصرية الفضائية واختبار الجمل والكلمات والاعداد والأرقام.

***صعوبة الكتابة:** هي مظاهر صعوبات الكتابة التي تم اكتشافها من خلال اختبار صعوبات الكتابة المتمثل في الإملاء و إعادة كتابة نص من الكتاب المدرسي.

الفصل الثاني: الذاكرة العاملة

تمهيد الفصل

1: تعريف الذاكرة.

2: تعريف الذاكرة العاملة.

3: مكونات الذاكرة العاملة.

4: خصائص الذاكرة العاملة.

5: مهام الذاكرة العاملة.

6: سعة الذاكرة العاملة.

7: أهمية الذاكرة العاملة.

8: نماذج الذاكرة العاملة.

9: علاج الذاكرة العاملة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

جلبت دراسة الذاكرة اهتمام العديد من الباحثين منذ وقت طويل إذ شهدت هذه الدراسة بحوثا ودراسات كثيرة في مجالات متعددة ومن بينها مجال علم النفس المعرفي الذي يختص بدراسة العمليات المعرفية ومن بينها الذاكرة العاملة كونها المسؤولة على التخزين ومعالجة كافة المعارف والمعلومات التي تستقبلها من خلال حواسنا والتي مثلت في نموذج لبادلي وايتش وهذا يحتوي على ثلاث أنظمة.

وفي هذا الفصل سنتطرق الى عرض مفصل لنموذج الذاكرة العاملة وقبل هذا نتطرق الى تعريف الذاكرة ومكوناتها وخصائصها ومهامها وسعتها واهميتها أخيرا علاجها.

1-**تعريف الذاكرة:** يعرف سلسو(SOLSO,1988)الذاكرة على انها دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات.

2-تعريف الذاكرة العاملة: هي مخزون مؤقت لعملية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في اصدار وإنتاج استجابات جديدة من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بعمليتي التخزين والتجهيز معل وتتركز هذه الوظيفة بالقشرة الجدارية العلوية، و الفص الجبهي الأمامي.

(سمير سيد علي مكي دينا2019، ص247)

كما عرفها العايب عماد حسني: تعد الذاكرة إحدى العمليات المعرفية الأساسية والهامة في النشاط المعرفي، ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته، اصبح موضع الذاكرة محورا أساسيا في التناول المعرفي ومجالاته وعملياته. (العايب عماد حسني،2020، ص328)

كما عرفتها خالد سهيلة وصيف : بأنها الاحتفاظ بالأحداث لفترة زمنية معينة بعد انتهائها وتتضمن الاحتفاظ والتذكر والاسترجاع لخبرات الفرد السابقة.

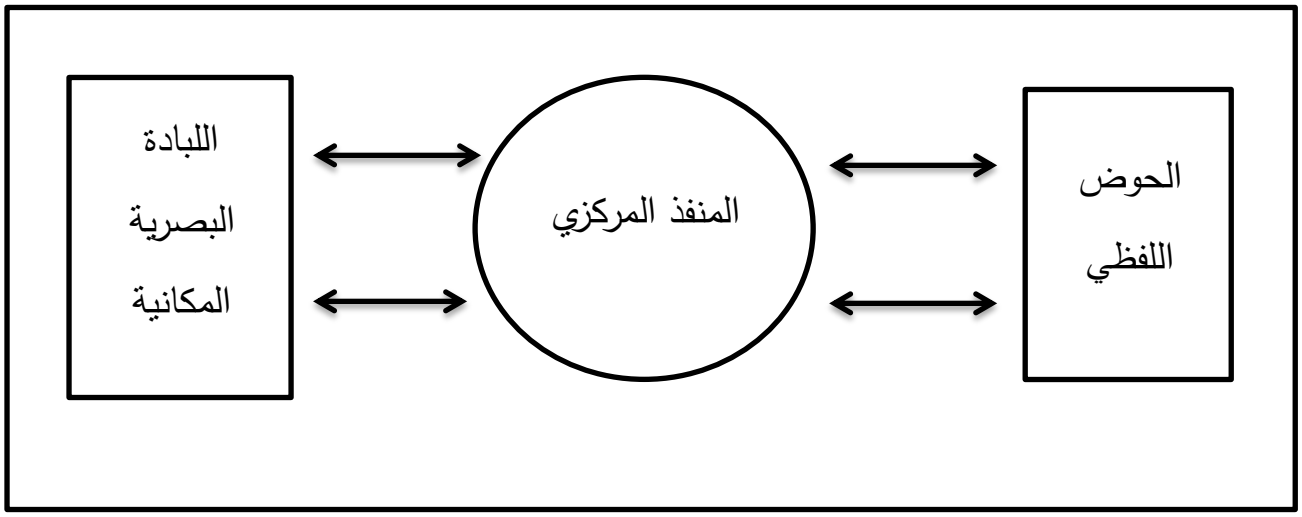
وهي المسؤولية عن حفظ المعلومات والاحتفاظ بقائمة طويلة من الكلمات والجمل ،وهي المسؤولة عن الخبرات البصرية. (خالد سهيلة وصيف ،2019،ص47)

التعريف الإجرائي: نرى من خلال مجموعة تعريفات الذاكرة العاملة اغلبهم ركز على عملية معالجة المعلومات واتفقوا على محدوديتها.

3-مكونات الذاكرة العاملة:

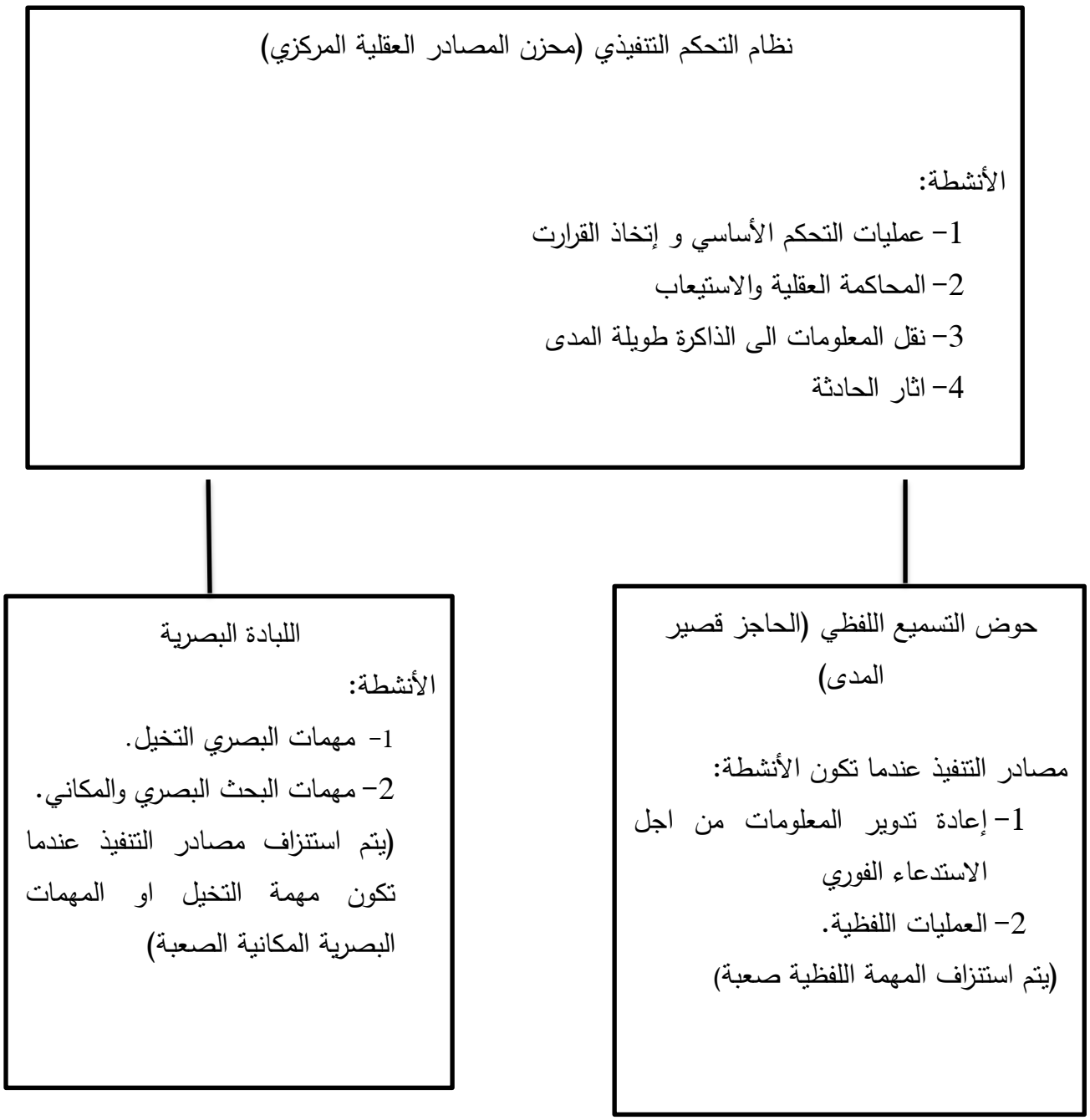
فصل بادلي مكونات الذاكرة العاملة وفق نموذج مقترح(baddeleyK ،1982 1999،) يتكون من مكون رئيسي هو المنفذ المركزي او نظام التحكم التنفيذي، وحلقة التسميع اللفظي، واللبادة السمعية المكانية ويوضح المخطط (5-1)هذه المكونات ببساطة.

الشكل رقم (01): يمثل مكونات الذاكرة العاملة



يوضح المخطط بالإضافة الى مكونات نظام الذاكرة العاملة اتجاه انتقال المعلومات بين عناصر هذا النظام بالنسبة لوظائف هذه المكونات والأنشطة العقلية التي تنفذها مكوناته، فيمكن من خلال المخطط التالي:

الشكل رقم (02): يمثل المخطط اتجاه انتقال المعلومات بين عناصر نظام التحكم التنفيذي والأنشطة العقلية



حوض التسميع اللفظي:

اجرى بادلي وهتش(baddely and hitch 1974) تجربة ثالثة لمعرفة خصائص حوض التسميع اللفظي تم خلال هذه التجربة تكليف افراد الدراسة بأداء مهمة لفظية(articulatory supperssion) اثناء القيام بالمحاكمة العقلية السالفة الذكر.

تكونت عينة هذه الدراسة من اربع مجموعات :المجموعة الضابطة الأولى لم يتعرض افرادها الى اية مهمة لفظية كابتة مثل مهمة المحاكمة العقلية،أما في المجموعة الضابطة الأولى لم يتعرف افرادها الى اية مهمة لفظية كابتة مثل مهمة المحاكمة العقلية،أما في المجموعة الضابطة الثانية، فكان يطلب من افرادها تكرار كلمة(the) اثناء أداء المهمة الثانية وهي نفس مهمة المحاكمة العقلية السالفة الذكر اما المجموعة التجريبية الثالثة، فكان يطلب من افرادها أداء المهمة العقلية.أما المهمة الكابتة في المجموعة الرابعة فهي تكرار ستة ارقام عشوائية تعرف عليهم بصوت مرتفع اثناء أداء مهمة المحاكمة العقلية السابقة الذكر.

أظهرت النتائج ان الوقت اللازم لإنجاز مهمة المحاكمة العقلية زاد بازدياد تعقيد الجملة، اذ اخذت الجملة المثبتة المبنية للمعلوم اقصر من الوقت الذي استغرقته الجملة المبنية للمجهول. اما أطول وقت فقد استغرقته الجمل المنفية والمبنية للمجهول (baddeley 1999) كما ان الوقت الازم للمحاكمة العقلية زاد بزيادة صعوبة المهمة الكابتة. فعند عدم وجود مهمة كابتة استغرقت مهمة المحاكمة العقلية 3ثواني، ولكن عندما كان المطلوب تسميع ستة ارقام عشوائية اصبح وقت التسميع ستة ثواني.

تشير النتائج ان المهمات اللفظية ومهمات المعالجة تعتمد على مصادر منفصلة عندما تكون بسيطة، الا انها تتشارك في نفس المصادر وهو مخزن المصادر العقلية المركزي عندما تكون هذه المهمات صعبة ومعقدة. وقد تم التواصل الى نتائج متشابهة عندما ثم استبدال مهمات المحاكمة العقلية بمهمات استيعاب.

اللبادة البصرية المكانية:

وهي النظام الخدمي الثنائي في نموذج بادلي، وهي مكلفة بالمحافضة على المعلومات البصرية والمكانية في الذاكرة العاملة قام بادلي ولبرمان(baddeley and liebermam) بدراسة لإثبات فرضية وجود اللبادة البصرية المكانية ثم في هذه الدراسة استخدام المهمات المزدوجة. كانت المهمة الثانية المطلوبة من مجموعتين الدراسة هي مهمة بصرية يتم خلالها تتبع بقعة ضوئية باستخدام مؤثر لأطول فترة ممكنة اما المهمة الأولى فهي ان يسمع المفحوص ثم يعيد مايسمع قائلا: (في مربع البداية ضع 1، وفي المربع التالي على اليمين ضع 2، وفي المربع التالي اسفل ضع 3 وهكذا) وقد تم تذكر الافراد لهذه المهمة من خلال تصور ممر متخيل غبر المصفوفة. اما المجموعة الثانية فقد تم استبدال كلمات يسار، يمين، اعلى، اسفل، بكلمات جيد، سيئ، ضعيف، قوي، فتصبح الجملة: في المربع التالي جيد ضع 2، وفي المربع التالي لسيئ ضع 3 وهكذا ،وتم الاعتماد على الحفظ الغيبي الحرفي لتذكر هذه المهمة ، أي ان المفحوصين لم يستخدمو التخيل البصري كما في المجموعة الأولى.

أظهرت نتائج التجربة استقلال الأداء البصري المكاني عن الأداء اللفظي. وهذا يشير الى وجود نظام بصري منفصل في الذاكرة العاملة. إضافة الى ذللك فقد اتجهت أبحاث بادلي حديثا(baddeley،1999) الى محاولة التميز بين نظامين فرعيين اخرين يشكلان اللبادة البصرية المكانية. اذ يختص احد هذين القسمين بالمعلومات البصرية (التخيل البصري) ،بينما يختص القسم الاخر بالتخيل المكاني.

(الزغول رافع نصير، ص،173)

نظام التحكم التنفيذي:

اعتبر بادلي نظام التحكم التنفيذي الذي اطلق عليه أحيانا المنفذ المركزي المكون الرئيسي للذاكرة العاملة. ويفترض ان يكون لمكون التحكم التنفيذي للذاكرة العاملة قدرة محدودة .كما يفترض ان يتحكم بحلقة التسميع اللفظي واللبادة البصرية المكانية ويربطهما بالذاكرة طويلة المدى. وهو جزء اكثر تعقيدا من الجزئين الاخرين الذين يقومان بوظيفة مساعدة المكون الرئيسي. وقد أورد بادلي (baddeley 1999) عدة دراسات تحاول الكشف عن بعض خصائص نظام التحكم التنفيذي في الذاكرة العاملة، كان من ابرزها دراسات دانمان وكاربنتر (daneman and carpenter) وقد استخدما في هـ>هـ الدراسة مهمة اسمياها (مدى الذاكرة العاملة) ويطلب خلالها من المفحوصين . ويبدو ان متوسط مدى الذاكرة العاملة للمفحوصين هو اربع جمل، وهو لدى بعض الافراد جملتان فقط. وقد تم أولا قياس الاستيعاب القرائي لدى مجموعة من الطلبة الجامعين، ومن ثم أعطيت لهم مهمة (مدى الذاكرة العاملة) أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية وقوية بين الاستيعاب القرائي ومدى الذاكرة العاملة، كما ان هذه المهمة ومهمات أخرى مماثلة أظهرت ارتباطا عاليا بأداء المفحوصين على بعض اختبارات الذكاء العامة.

في الخلاصة يمكن القول ان الذاكرة العاملة نظام مرن ومعقد لمعالجة المعلومات، ويمكن اعتبار الذاكرة قصيرة المدى احد اقسامه، اذ يتكون نموذج بادلي للذاكرة العاملة من المنفذ المركزي او ما يسمى نظام التحكم التنفيذي وهو مخزن المصادر العقلية المركزي الذي يتولى إدارة أنشطة الذاكرة واتحاذ القرارات المتعلقة بتوزيعها على الأجهزة المختلفة، كما يتولى عمليات المعالجة والتفكير المتمثلة بالقياس والمحاكمة العقلية والاستيعاب، والاشراف على عمليات نقل المعلومات الى الذاكرة طويلة المدى. كما تتكون الذاكرة العاملة من قسمين فرعيين stave systems ، يسمى الأول حوض التسميع اللفظي وهو قسم يختص بتسميع الإبقاء لغايات الاستدعاء الفوري كما يتولى العمليات اللفظية، وان هذه الأنشطة التي تتولاها حلقة التسميع اللفظي هي الأنشطة التي كانت تعرف تقليدا بأنشطة الذاكرة قصيرة المدى. اما القسم الثاني لذاكرة العاملة فهو اللبادة البصرية المكانية، وهو يختص بالمحافظة على المعلومات البصرية والمعلومات المكانية في الذاكرة العاملة، كما يتولى عمليات التخيل والبحث البصري والمكاني.

(الزغول رافع النصير، ص175)

4-خصائص الذاكرة العاملة:

من إبراز خصائص الذاكرة العاملة ما يلي:

*يمكن خزن المعلومات ذات معنى بجهد اقل ولفترة أطول على اعتبار ان الذاكرة الحسية لا يمكنها خزن مثل هذه المعلومات ،اذ يخزن المعلومات او مدة بقاء المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى قصيرة جدا تتراوح بين 20 ثانية في معظم الأوقات.

*تعتبر مستودع الخزن المؤقت للمعلومات

*لذاكرة العاملة سعة محدودة ولا تسع لأكثر من (6-9) موضوعا لفظيا لدى معظم الناس ويطلق على هذه السعة العقدة الفنولوجية

*يخزن المعلومات بأنماط إدراكية: لفظية او بصرية وليس تخيلات

*الإدارة الشاملة: اختيار المادة التي تبقى مؤقتا في المخزن الخاص بالذاكرة، نقل الخبرات الى الذاكرة ذات المدى الطويل لتسجيلها لوقت أطول وسحب المعلومات من أجهزة الذاكرة المختلفة

(فخري عبد الهادي، 2010، ص149)

5-مهام الذاكرة العاملة:

مهام التي تعد من صميم عمل الذاكرة العاملة ما يلي:

1-القدرة على الانتباه والتذكر

2-القدرة على التخطيط وحل المشكلات

3-القدرة على ترتيب البيانات وتنظيمها

4-القدرة على الاستدلال الذهني واختيار الفرضيات الذهنية

5-القدرة على متابعة الحديث او الاشتراك في مناقشة

6-القدرة على التحكم في السلوك المباشر

7-القدرة على تخزين المعلومات ومعالجتها (أبو الديار مسعد، 2012، ص41)

6-سعة الذاكرة العاملة:

هناك العديد من وجهات النظر التي تناولت سعة الذاكرة، حيث يرى بعض العلماء ان الذاكرة قصيرة الأمد تشمل الذاكرة العاملة ،ويؤكد فريق اخر على وجود سعة عامة للذاكرة العاملة وان هذه السعة تتراوح ما بين خمس الى تسع جذلات ،في حين ذكر اخرون ان سعة الذاكرة العاملة يفترض ان تكون فقط حول اربع جذلات (علي مهدي،1999)

ويرى اندرسون anderson،1983 ان الذاكرة العاملة هي بمثابة مكان تنشط فيه المعلومات العابرة الى الذاكرة طويلة الأمد، ولا يقتصر عدد العناصر في الذاكرة العاملة على عدد ثابت، ولكن الذي يحدد عدد هذه العناصر هو مقدار التنشيط المتاح، وقد وجد اندرسون خلال عمله فيها يتعلق بالمعالجة المعرفية ان الذاكرة العاملة يمكن ان تحتوي في بعض الأوقات على اكثر من عشرين وحدة في نفس الوقت.

وقد استطاع بعض الباحثين ان يثبتو وجود سعة الذاكرة العاملة، وان هذه السعة اكثر بكثير من سعة الذاكرة قصيرة الأمد، ولا يقتصر، وتتوقف هذه السعة على طبيعة المهمة من حيث مدى صعوبتها او سهولتها(fahetcheh 1994)

ويشير بادلي 1986(baddeley)الى ان البحوث قد أوضحت بان الذاكرة العاملة لا تتكون من سعة عامة واحدة فقط بل تتكون من العديد من الأنظمة الفرعية التي تعمل على انجاز العديد من المهام المختلفة، وقد حاول الباحثون ان يفرقوا بين نوعين من سعة الذاكرة العاملة وهما، سعة التخزين، وسعة تجهيز وذللك بإستخدام اختبارات اكثر تعقيدا من اختبارات مدى الذاكرة.

وترى الباحثة الحالية ان للذاكرة العاملة سعة تخزين، وسعة تجهيز انطلاقا من وجهة نظر بادلي فالطفل عندما يقوم بعملية حسابية كعملية الجمع الأكثر من رقمين، فإنه يجمع ويحتفظ بالباقي(تخزين) ثم يضيف ناتج الجمع الجديد على الباقي(تجهيز)، وقد يستدعي الفرد عنوان الطبيب من الذاكرة طويلة الأمد لتدخل الذاكرة العاملة(تخزين) ثم يبحث عن أسلك وأقصر الطرق وصولا (معالجة مكانية) وفي هذا الصدد يشير(طلحت كمال، 1955) الى ان سعة التجهيز تدل على مقدار المعلومات التي يتم اختزانها او تشفيرها انيا في الذاكرة، ويمثل المقدار هذا حجم وحدة المعلومات التي يكونها المفحوص، كما يشير مفهوم سعة التجهيز الى ان الانسان كمجهز للمعلومات لا يكون قادرا الا على أداء عدد محدد من المهام في نفس الوقت، ان لم تكن مهمة واحدة وذلك بنفس الكفاءة.

ويعتبر كريك ولوكهارة (kraik lockhart 1972)ان سعة التجهيز هي المؤثرة في سعة الاختزان، كما انها تمثل قيدا على أداء عمليات التجهيز، ويستطيع ان يزيد الفرد من سعة ال>اكرة العاملة من خلال وضع المعلومات في وحدات ذات معنى يطلق على هذه الوحدات اسم جذلات، او عن طريق إستخدام استراتجية فعالة تتناسب وما هو متاح من مصادر للذاكرة العاملة.

مما سبق يتضح ان سعة الذاكرة العاملة تلعب دورا هاما في الكثير من الأنشطة المعرفية كالفهم، والتعرف والتنبؤ، وحل المشكلات، والاستدلال، والقدرة اللفظية والعددية، وسرعة الأداء، والانجاز والتحصيل، وأيضا القدرة على التصور البصري المكاني والزماني، والتخيل وإقامة العلاقات وجميعها عمليات تشكل المهارات الأساسية لكل من أنواع التفكير، فربما يسهم برنامج الأنشطة المتكاملة في زيادة سعة الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(جبريل بن حسن العريشي،2013،ص 122-121)

7-أهمية الذاكرة العاملة:

أوضحت البحوث العلمية التي أجريت مؤخرا في الولايات المتحدة وأوروبا أن الذاكرة العامة هي واحدة من أكثر قدراتنا المعرفية أهمية، كما أنها ضرورية للأنشطة اليومية التي لا حصر لها، مثل: مواصلة الانتباه، واتباع التعليمات، وتنفيذ المعلومات ذات الخطوات المتعددة، وتذكر المعلومات للحظات، والتفكير المنطقي أو المحافظة على تركيزنا في مشروع من المشروعات، وهذا الفهم الموسع لأهمية الذاكرة العاملة يعطي أملا كبيرا

للأشخاص الذين يعانون خلل الذاكرة العاملة، ويشمل ذلك الأطفال والكبار ذوي مشكلات الانتباه والأشخاص ذوي صعوبات التعلم وضحايا مرض السكتة الدماغية، والاصابات الصادمة لدماغ، مع حالات أخرى.

وتؤدي الذاكرة العاملة دورا رئيسيا في دعم تعلم الأطفال على مدى سنوات الدراسة، وما واردها في مرحلة البلوغ والذاكرة العاملة لها أهمية حاسمة في تخزين المعلومات، في حين يجري التلاعب بالمواد الأخرى عقليا خلال النشاطات الصفية التعليمية التي تشكل الأسس اللازمة لاكتساب المهارات والمعارف المعقدة أن الطفل فالذاكرة العاملة الضعيفة ذات السعة الضيقة غالبا ما يعاني، وكثيرا ما يفشل في مثل ذه الأنشطة، ويتعطل ويتأخر في التعلم.

وتعد الذاكرة العاملة الجزء الأهم في معالجة المعلومات وقد توصلت الدراسات التي أجريت عليها الى مدى أهميتها في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ففي دراسة (Kroes Bergen) التي وضحت العجز المعرفي المحدد للطلبة الذين لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات حيث يظهرون عجزا في الذاكرة العاملة وفي تخزين الحقائق الرياضية واستعادتها من الذاكرة بعيدة المدى وكذلك أظهروا عجزهم في معالجة الأرقام ومهارات في حل المشكلات. كما أن درجات أدائهم في الاختبارات المتعلقة بالتنظيم والادراك الحسي كانت منخفضة.
كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الحسي، ولقد وصفت بأنها مركز الوعي (الادراك، والفهم في نظام معالجة المعلومات).

8-نماذج الذاكرة العاملة:

ا-نموذج دانيمانوكارينتر (danemancarpente،1980)

استند هذا النموذج على ما قدمه بادلي في نموذجه الأول عام 1984واهتم بمدى الذاكرة العاملة wdrking memory span وذلك لاختبار الذاكرة العاملة. واستخدام هدا النوع من الاختبار بتوسع في الدراسات التي تتناول الذاكرة العاملة ويستند هدا المفهوم على النظرية القائلة إن الذاكرة العاملة هي مورد محدود، ويجب إن ينقسم دورها بين المعالجة والتخزين وقد وضع هدا النموذج من خلال وجود مشاركين في قراءة الجمل بصوت مرتفع، وتذكر الكلمة النهائية في كل جملة وكلما تقدمت المهمة زاد طول الجملة وحجمه (wrighitshisher،2005).

وما زال هذا النوع من الاختبارات مستخدماً على نطاق واسع في الدراسات التي تتناول الذاكرة العاملة، ولقد عدلت لإدراج نوع اخر من الطرائق. على سبيل المثال، استخدام هذا المفهوم لهذا النوع من التقييم المهمة في المهام الخاصة بالذاكرة العاملة والمهام اللفظية المستندة الى التتبع بالعين.

ب- نموذج هاشروزاك (hasherzack،1988)

أشاران للذاكرة العاملة قدرة محدودة بسبب وجود المنافسة بين المعلومات غير ذات الصلة وذات الصلة. فالمعلومات غير ذات الصلة هي التي تتناول ما يعرف بالمساحة المحدودة فتترك قدراً أقل من الموارد لمعالجة المعلومات ذات الصلة وتخزينها وقد قدمت الدراسات التي استمرت بناء على هذه النظرية أولا ذاكرة كبار السن.

واشارت النتائج الى ان كبار السن كان اداؤهم اسوا في المهام المتعلقة بالذاكرة عن البالغين الأصغر سنا .وقد ارجع الباحثون هذا ليس لقلة مساحة الذاكرة العاملة ولكن لتناقص القدرة على التخلص من المعلومات غير ذات صلة واستمر العمل الاحق من هذه الدراسات ليركز على الافراد الأكبر سنا وقدرتهم على تجاهل المعلومات غير ذات صلة.(wight shislerK2005) هذه النظرية تتعلق بالدراسة الحالية ،لان معظم الأشخاص الذين يعانون احتباس النطق من كبار السن وتعد معرفة القدرات والتأثرات العامة للسن أمرا فاصلاً عندما نحدد كيفية اختبار الذاكرة العاملة لدى الافراد الذين يعانون احتباس النطق.

ج-نموذج كابلان وترز(caplan waters،1994)

ناقش كابلان ووترز في نظرية أخرى عن الذاكرة العاملة، النظريات السابقة التي لا تأخذ في الاعتبار المعرفة المحددة اللازمة لمعالجة اللغة. ويزعمون ان هناك موارد متميزة في الذاكرة العاملة لمعالجة اللغة وان هناك نوعين من العمليات الفرعية المنفصلة داخل هذا النظام المميز: العملية الأولى هي الفهم غير الشعوري للمعنى الأول من العلاج ،والعملية الثانية هي فعل واع يسيطر عليه الفرد مثال ذللك عندما تكون العملية الثانية ضرورية في فهم الجملة المبنية للمجهول، على سبيل المثال، طورد القط. وسوف تستخدم العملية الثانية لفهم ان الفعل طورد يعود إلى نائب فاعل/فاعل (الكلب) وليس مفعول به (القط)

نظريات الذاكرة العاملة المتطورة لاسيما عندما تستلزم هذه المهام فهم الجملة.

(أبو الديار مسعد،2012، ص ص21-22)

خلاصة الفصل:

الذاكرة أرشيف عظيم يتم فيه تخزين المعلومات المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية وتنظيمها وفهرستها وفق طرق واشكال متعددة مما أدى الى تعدد اضافها فهي سبب في إثراء المعارف والخبرات التي بدونها لا يكون هناك أي فعالية وانتاجية في الحياة اليومية

.

الفصل الثالث: صعوبة الكتابة

تمهيد الفصل

01: تعريف صعوبات التعلم.

02: تعريف صعوبة الكتابة.

03: أنماط صعوبة الكتابة.

04: خصائص صعوبة الكتابة.

05: عوامل وأسباب صعوبة الكتابة.

06: مظاهر صعوبة الكتابة.

07: أنواع صعوبة الكتابة.

08: تشخيص صعوبة الكتابة.

09: علاج صعوبة الكتابة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد صعوبة الكتابة من الاضطرابات المعروفة منذ وقت طويل التي يعاني منها التلميذ في عملية تعلمه، فهي تعد من المشاكل التي يواجهها المتعلم في قراءة الكلمات المكتوبة، كإبدال او زيادة حرف وبتالي تجعل التلميذ غير قادر على التعبير نشاط فكره و تجاربه على شكل صورة ورموز لغوية مكتوبة.

وهذا ما جعلنا نتناول مصطلح صعوبة تعلم الكتابة ودراسة اضطرابات التي يواجهها المتعلم من خلال تطرقنا الى تعريف صعوبة الكتابة وانماطها وخصائص وعوامل ومظاهر وأنواع وفي الأخير العلاج.

تعريف صعوبة التعلم: هي حالة ينتج عنها تدن مستمر في التحصيل لأكاديمي للتلميذ مع زملائه في الصف الدراسي، ولا يعود السبب في ذلك الى وجود إعاقة بصرية، او سمعية، أو الإصابة بالتخلف العقلي، او عدم الاستقرار النفسي.

تعريف صعوبة الكتابة:

*أي عدم التكامل بين البصر والحركة، وتشمل صعوبة الكتابة: التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة.

(السيد عبيد ماجدة بهاء الدين، 2009، ص115)

*هو نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه الى الاخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها. (حسن هشام،2003،ص157)

* كما عرفها ابن الغوني: هي عبارة عن عجز جزئي في القدرة على الكتابة حيث يجد المتعلم صعوبة في مسك القلم فانه يجد صعوبة في الكتابة ويلاحظ عليه انعدام التركيز وعدم وضوح ما يكتبه وكثرة الاوساخ على ورقة ويديه وربما يثقب الورقة التي يكتب عليها.

(ابن الغوني علي،2008، ص28)

ونستخلص من هذه مفاهيم ان صعوبة الكتابة تتمثل في عدم قدرة التلميذ على التعبير وعدم توضيح ما يكتبه كزيادة الحروف او نقصه او ابداله هذ ما يجعل التلميذ لا يستطيع فهم ما يريد تعبير عنه.

*كما عرفها حسن هشام: هو نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه الى الاخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها. (حسن هشام،2003، ص15)

(حسن هشام، 2003،ص15)

*هي عبارة عن عجز جزئي في القدرة على الكتابة حيث يجد المتعلم صعوبة في مسك القلم فانه يجد صعوبة في الكتابة ويلاحظ عليه انعدام التركيز وعدم وضوح ما يكتبه وكثرة الاوساخ على ورقة ويديه وربما يثقب الورقة التي يكتب عليها. (ابن الغوني على،2008، ص28)

*ونستخلص من هذه مفاهيم ان صعوبة الكتابة تتمثل في عدم قدرة التلميذ على التعبير وعدم توضيح ما يكتبه كزيادة حرف او نقصه او ابداله هذا ما يجعل التلميذ لا يستطيع فهم ما يريد تعبير عنه.

*تعريف هارسون: حيث يقول، إن الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمكن تصنيفها الى:

1- مشكلات في الادراك البصري (معرفة الاشكال والصور)التميز البصري؛

2- مشكلات في ادراك العلاقات المكانية البصرية، تتضمن اضطرابات إدراك الوضع بالفراغ؛

3- اضطراب القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية؛

4- اضطراب التناسق الحركي البصري مثل رسم أو إعادة إنتاج مأتم معرفته وإدراكه.

(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص345)

*هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاجا لأنشطة المركبة اللازمة لنسخ او كتابة الكلمة من الذاكرة

التعريف الإجرائي: وهي الصعوبة التي تتعلق باللغة المكتوبة، وتوصف هذه الحالة بانها الفشل في انتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه، ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشاكل في الخط، حيث ان كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة وفي مجال التعبير الكتابي، فان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرتكبون الكثير من الأخطاء القواعدية والأسلوبية.

(مرابطي ربيعة،2011، ص52)

أنماط صعوبات الكتابة:

لقد سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير(dysgraphia) او عدم الانسجام بين البصر والحركة. وقد تعزى هذه الصعوبات الى:

اضطراب في تحديد الاتجاه:

أو لصعبوا تأخري تتعلق بالدافعية. فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب الكتابة من مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه اخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط

المهارات الأولية:

لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم اتقانهم عددا من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات.

تشتمل المهارات الأولية على عدد من المهارات:

*كمهارة ادراك المسافات بين الحروف وادراك العلاقات المكانية مثل تحت، فوق؛

*مسك القلم بشكل صحيح؛

*وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة؛

*تمييز الاشكال والاحجام المختلفة والقدرة على تقليدها؛

*فكثير من الأطفال لم يطورو بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة؛

*ولم تنتهي الفرصة لعدد كبير من ذوي صعوبات التعلم للتعامل يدويا مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.

ولذلك يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم او أقلام التلوين فبعضهم يمسك بالقلم بشدة وبعضهم لا يمسك بالقلم بالقوة الكافية للكتابة وبعض الأطفال يمسكون القلم بقبضة اليد وبعضهم يحاول التحكم في استخدام القلم بكلتا يديه.

لذلك ينبغي تدريب هؤلاء الأطفال على مسك الأقلام تدرجيا.

ان وضع الورقة ووضع الجسم قد يكون سببا في ضعف الأداء الكتابي فبعض الأطفال يضعوا الورقة امامهم بشكل مائل جدا، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماما وفي الغالب، تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخطاء وبعض الأطفال يدني راسه من الورقة الى ملامستها.

عدم القدرة على رسم الاشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها.

ويقول جوردان (jordan) إن الأطفال يميلون الى رسم الاذن على زوايا المربع أو المستطيل وبعض الأطفال يزيد او ينقص رسم اضلاع الشكل الهندسي.

الاتجاه من اليسار الى اليمين

تشير كل هذه الصعوبات الى احتمال مواجهة الطفل لصعوبات في كتابة الحروف والكلمات، ولذلك لابد من معالجة مثل هذه المشاكل في مرحلة ما قبل الكتابة وقبل تعليم الطفل النسخ والكتابة

كتابة الحروف:

تشكل كتابة الحروف صعوبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومن الصعوبات الشائعة في رسم الحروف:

الزيادة او النقصان في شكل الحروف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا .

كما انا حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض الأطفال .ويعتبر الخطأ في حجم الحرف من اكثر مشاكل الكتابة شيوعا بين الأطفال ،فكثير ما يخطا الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب.

يبدو أن عددا كبيرا من مشكلات رسم الحروف يرتبط بعدم الاستعداد لاستخدام اشكال واحجام مختلفة ومن الأمور التي يجب ذكرها مسالة التمارين الطويلة واستخدام أدوات غير مناسبة للكتابة كالقلم القصير والورق غير المسطر.

كتابة الحروف متصلة مع بعضها بعضا:

يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على الصبورة.

فقد تكون المسافة بين الحروف او الكلمات كبيرة أحيانا وصغيرة جدا أحيانا اخرى ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف.

وتعتبر الحروف التي تتكون من خطوط مستقيمة اسهل للتذكر من الحروف الأخرى ومن المشاكل المرتبطة بهذه المشكلة الصعوبة في تحديد شكل الحروف واتجاهاته لذلك قد يعكس بعض الأطفال كتابة بعض الحروف المتشابهة وبخاصة أولئك الأطفال الذين يواجهون صعوبة في التميز اليسار واليمين.

(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص345)

إن تعليم الحروف الكبيرة (في اللغة الانجليزية) في مرحلة مبكرة قد يشكل صعوبة لبعض الأطفال الآن معظم هذه الحروف تختلف عن رسم الحروف الصغيرة وهذا يعني ان الطفل سيتعلم مجموعة جديدة من الحروف. فقد لا يميز بعض الأطفال بين الحروف الكبيرة قبل اتقانه للحروف الصغيرة.

استخدام اليد اليسرى (الاعسرية): لقد أصبح الأشخاص الذين يكتبون باليد اليسرى مقبولين كأشخاص عادين، وقد اتفق الباحثون اليوم على ضرورة السماح للطفل الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها سواء اكانت اليسرى ام اليمنى وعلى أي حال لابد لنا من الإشارة الى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى يضع كثير من هؤلاء الأطفال أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون ،وتنتج هذه المشكلة عن تمييل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة.

تنتج معظم الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى عن استخدامهم للإجراءات التي يستخدمها الذين يكتبون باليد اليمنى فبالإضافة إلى وضع الورقة واليد فإن هؤلاء الاغراد يواجهون مشكلة في امالة كتابتهم بسبب الاتجاه الذين يكتبون فيه الحروف ان امالة الكتابة بشكل كبير تجعل من الصعب على المرء قراءة هذه الكتابة وليست هناك ادلة كافية تثبت إن الذين يكتبون باليد اليمنى أسرع في الكتابة من الذين يكتبون باليد اليسرى. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص350)

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

1- أوراقهم وكراساتهم أو دفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والاملاء والقواعد والتراكيب واستخدام علامات الترقيم (النقاط والفواصل) وتشابك الحروف وكافة أنماط الكتابة اليدوية.

2- كتابتهم غير عادية وغير منضبطة ولا تسير وفقا لأي قاعدة وتفقد الى التنظيم والضبط وغالبا ما يحذفون بعض حروف الكلمات مثل حروف البداية او النهاية او الوسط وقد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة

3- لا يعطون اهتماما للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على اذهانهم سواء كان ذلك مرتبط بموضوع الكتابة ام لا، وغالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتقتصر الى المعنى او المضمون.

4- عدم مراجعتهم وتصحيحهم لأخطائهم التي يحددها لهم المدرسون وهم اقل فهما وتقديرا لتلك الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها كما انهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة على النحو الذي يوجههم به مدرسهم

5- يميلون إلى تقدير كتاباتهم وادراكهم على نحو افضل من تقديرات المدرسين والاقران والاباء لها.

(عوض الله سالم محمود، 2008، ص173-174)

عوامل وأسباب صعوبات الكتابة

أولا: اضطرابات الضبط الحركي

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والاصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد هذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات وان أي خلل او ضعف فيها يؤدي الى صعوبة تعلم الكتابة.

ويعود اضطراب الضبط الحركي الى عجز في وظيفة الدماغ تسبب عجز الكتابة (dysgrahia) فقد أوضح (myklebust) إن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها وهم قادرون على نطقها وتحديدها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على انتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لانهم غير قادرين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات فقد رأى العديد من الباحثين والمتخصصين ان صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي ترجع الى خلل وظيفي في نظام النشاط العقلي المعرفي للدماغ والنظام البصري العصبي الحركي حيث يؤدي هذا الخلل الوظيفي الى عدم القدرة على ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية الى حركات كتابية للحروف والمقاطع والكلمات والذي تبرز بعض ملامحه على شكل صعوبة في إنتاج الحركات الدقيقة لرسخ والساعد والاصابع أو عدم القدرة على إعادة تصوير الحروف والكلمات او رسمها او كتابتها بالدقة والسرعة المفترضتين او عدم القدرة على تذكر النمط الحركي لكتابة الحروف والكلمات.

ثانيا: اضطرابات الإدراك البصري

تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصريا ومعرفة حدودها واشكالها وإعادة انتاجها من الذاكرة مرة أخرى وفي العادة يعاني الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا من صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة(johnson.myklebust1967) فقد أشارت الدراسات والبحوث إن أي قصور أو اضطراب في عمليات الجهاز العصبي المركزي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم يؤدي الى خلل او اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية ومهارات الكتابة.

(أسامة محمد البطانية،2009، ص158-156)

وقد سميت الصعوبات الكتابية بالقصور التصويري (dysgraphia) والمعروف بعدم الانسجام بين البصر والحركة والتي ترد إلى اضطرابات تحديد الاتجاه حيث تتطلب عملية الكتابة ادراك عدد من المهارات الأولية مثل تحت وفوق حيث تتطلب عملية الكتابة المحافظة على كتابة الكلمات على السطر وفوق السطر وتحت السطر كما يتطلب ذلك بعض الحروف كما تحتاج الكتابة الى مسك القلم بالصورة الصحيحة مع المحافظة على وضع الورقة بالشكل الصحيح.

ولقد ذكر كيفارت (kephart) إن العجز في إدراك العلاقات المكانية البصرية مثل تمييز اليمين من اليسار يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة.

ثالثا: اضطرابات الذاكرة البصرية

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العادين فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما تتم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل وسلسلة الحروف التي سيتم تذكرها فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بفقدان الذاكرة البصرية (visualajnsia).

رابعا:مظاهر الصعوبات الكتابية:

يفقد الطفل الذي يعاني من الصعوبة في الكتابة مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح ومعبر، ومن أهم تلك القدرات النضج العقلي، الضبط الحركي، التآزر الحركي،–البصري، التوجه المكاني–البصري، الذاكرة البصرية وضبط الجسم بما يخدم الكتابة ومفهوم الكتابة من اليمين الى اليسار ومن أهم مظاهر الصعوبات الكتابية هي:

1- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرأة (خ/خ) أو عكس كتابة الكلمات والجمل؛

2- الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والقاطع من اليسار بذلاً من كتابتها من اليمين وهنا تبدو وصحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة؛

3- ترتيب حرف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة فمثلا كلمة (دار/راد، قام/أقم) هكذا؛

4- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة(خاف) على أنها (جاف)وهكذا؛

5- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على حط مستقيم واحد؛

6- صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته؛

7- رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة او النقصان؛

8- إمساك القلم بطريقة خاطئة او امساكه في كل مرة بشكل مختلف؛

9- اهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها؛

10- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الوشمية وواو الجماعة (اشمس/ذهبو).

(مثقال مصطفى القاسم جمال،2000، ص124)

خامسا:أنواع صعوبات الكتابة:

وتختلف أنماط صعوبات الكتابة عند الأطفال باختلاف اشكالها واحجامها واجتماعها معا عند الطفل الا انه مع ذلك يمكن تحديده عدة أنماط منها تبدوا واضحة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التابة على النحو التالي:

1- **صعوبة خاصة في رسم الحروف والكلمات:** يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة اليدوية مثل ادراك المسافات بين الحروف وادراك العلاقات المكانية من مثل فوق وتحت او مسك القلم بالطريقة الصحيحة واتخاد الوضع الملائم عند الكتابة ويبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة او نقصان كان يزيد عليها نقطة او ينقص منها او ان يكون حجم الحرف كبيرا اكثر مما هو مطلوب او اصغر كما يبرز من بين هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة وتبدو هذه الصعوبة عند الافراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة او منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف إليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة فهي من حيث الرسم الاملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ من التعرف إليها كان يكتب الطفل حرف (ر)على صورة خرف (د) أو العكس والتي تعود لضعف تنسيق المسافات بين الحروف فقد تكون هذه المسافات كبيرة جدا او صغيرة جدا في حين يواجه بعض الأطفال صعوبة في استخدام اليد اليمنى ليستخدم بدلا منها اليد اليسرى والتي يعدها البعض مشكلة اذا كانت هذه اليد مما يفضله الا انه يواجه هؤلاء الأطفال بعض المشكلات مثل وضع اليد فوق السطر اثناء الكتابة حتى يتمكن من مشاهدة ما يكتب والتي تعود الى امالة الورقة اثناء الكتابة بما يتلاءم ووضع الجسم عند الكتابة.

كما تعد الكتابة اليدوية من أكثر مهارات الاتصال محسوسية كونه يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة قابلة للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي. كما تعد من العمليات المعقدة التي تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فالكتابة اليدوية تتطلب من الفرد دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بالمهارات البصرية والحركية التي تعتمد بدورها على الوظيفة البصرية للعين وتنسيقاتها مع حركة اليد وضبط إيقاع حركة الأصابع والعضلات الدقيقة مع حاجة هذه الكتابة اليدوية الى الذاكرة البصرية والذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات في حين يعتقد البعض ان صعوبة الكتابة اليدوية قد ترجع الى صعوبة التحكم بالعضلات الدقيقة التي تحول دون تحكم الطفل بتآزره الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف والكلمات وقد ترجع هذه الصعوبة الى عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية الى مخرجات من الحركات الدقيقة. (البطانية أسامة وآخرون،2009،ص158)

سادسا:تشخيص صعوبات الكتابة:

يتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى التلاميذ عددا من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي وانما تشمل أيضا الجوانب النفسية والجسمية والبيئية وبيان ذللك كما يلي:

1- **الفحص النفسي:** ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ووجود تخلف عقلي او تأخر دراسي من عدمه كما يتضمن قياس كل من القدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والادراك البصري للحروف والأرقام والاشكال المختلفة ومنها الإشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميل و/او الاتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ

الفحص الطبي: دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه خاصة الإعاقة الحسية والحركية، كما انه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لان اضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع الى عجز او تلف في وظائف المخ المسئولة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر سلبا في عمليات الكتابة اليدوية

البحث الاجتماعي: لأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي الاقتصادي الثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة.

الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ: ويقوم به المعلم ومن يعاونه ويتضمن ما يلي:

أ- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ: حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

1- كتابة الاسم باليدين بشكل متوال؛

2- كتابة تقاطعات أفقية وراسيا باليدين بشكل متوال؛

3- معرفة العين المفضلة في الراية والقدم المفضلة في الركل؛

4- معرفة القدرة على التميز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر؛

5- دراسة التاريخ التطوري لطفل الذي يدل على اليد المفضلة. وذلك من خلال الاتصال بأسرة الطفل.

(كيرك كالفنت: مرجع سابق)

ويرجع الفحص السابق إلى ان التلميذ الاعسر يجد صعوبة في أداء ومتابعة الكتابة اليدوية من حيث وضع الورقة والامساك بالقلم وهذا الامر يختلف في كل من كتابة الحروف المنفصلة وكتابة الحروف المتصلة فليس تمت مشكلة في الأولى وانما في الثانية (ليرنر:1998).

ب- تقويم أخطاء الكتابة: حيث يطلب من الطفل أداء المهام التالية:

1- إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف او هل يكتبها بطريقة غير صحيحة؛

2- أخد عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما؛

3- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب/ت/ث او ج/ح/خ)؛

4- كتابة الأرقام بشكل متتابع او غير متتابع؛

5- رسم الإشكال الهندسية.

ج- التعرف على مهارات الكتابة :وتتشمل عشر مهارات على نحو التالي:

1- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة؛

2- طريقة الإمساك بالقلم؛

3- الخطوط الناتجة عن الكتابة :

أ- الراسية: فوق – تحت

ب-الافقية : يمين – يسار.

ت-منحنية : الى اليمين واليسار.

ث- ميل الحروف: يمين – يسار

6- كتابة الحروف او تشكيلها: الشكل صحيح ام لا ؛الحجم مناسب ام لا؛

7- استقامة مسار الكتابة او تعرجه على السطر؛

8-الفراغات بين الحروف والهوامش هل مناسبة ام متسعة ام ضيقة اكثر من اللازم؛

9- نوعية الخط:

أ- نتيجة الضغط بالقلم على الورقة: داكن-خفيف

ب-هل هو مستقيم او متموج

8-وضع الخطط التنسيقية للكتابة بحيث تبرز معانيها بوضوح وتبين تسلسل الأفكار خاصة من حيث الهوامش وكتابة الفقرات؛

9-اكمال الحروف او عدم استكمالها؛

10-التقاطع في كتابة الحروف والاشكال (عبد الفتاح حافظ نبيل، 2000، ص ص113-114)

سابعا:-علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبي الجسمي اذا كان الطفل يحتاج الى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية كما يتضمن العلاج والإرشاد النفسي اذا كان الميل للعمل المدرسي سلبيا او يعاني التلميذ من نشاط زائد، فضلا عن توجيه الاسرة وارشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المدرسة. اما العلاج التربوي داخل الفصل وخارجه بمعرفة المعلم ومن يعاونه فيشمل الأنشطة التالية:

1-علاج اضطراب الضبط الحركي:

ويتضمن هذا ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة بحيث يكون مريحا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة ويكون ارتفاع جسمه امامها مناسبا مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه

فوق منضدة الكتابة بحيث تمسك احداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة بالورقة ويمكن تدريب التلميذ على الكتابة على السبورة أولا.

كما يتضمن تدريب التلميذ على كيفية الإمساك بالقلم بحيث يضعه بين الاصبع الابهام والاوسط ويضع فوقه السبابة.

وتدريب الطفل على انتاج الخطوط ورسم الاشكال وترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات والاعداد اثناء كتابتها حبذا لو قدمت له نماذج يقلدها، ويمكن تغيير اليدين اثناء الكتابة حتى تستقر الكتابة على اليد المفضلة لدى الطفل.

2-تحسين الادراك البصري:

ويقصد به تعليم الطفل تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الاشكال والاحجام والحروف والكلمات والاعداد مع تحسين الذاكرة البصرية الخاصة بها.

3-تحسين الذاكرة البصرية:

وتشمل الإجراءات التالية:

أ-يطلب من الطفل إن يرى شكلا أو حرفا أو رقما ثم يغلق عينه ويعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينيه لتأكد من أمامه به.

ب-عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم اخفاءها عن الطفل ويطلب منه إعادة كتابتها.

ج-يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحرف أو الكلمة أو الشكل أو العدد وينطق كلا منها.

د-يطلب من الطفل ان يعيد تتبع الحروف او الكلمات او الاعداد او الإشكال حتى يلم بها ثم تبعد عنه ليعيد كتابتها من الذاكرة.

4-علاج صعوبات مهارات تشكيل الحروف وكتابتها:

ويشمل هذا عدة إجراءات تتخذ مع الطفل:

أ- النموذج: أي تقديم نموذج للطفل لحرف لكى يقلده بعد ان يسميه له المدرس

ب-ملاحظة العوامل المشتركة: بين الحروف (ب/ت/ث كمثال)

ج- المثيرات الجسمية: ويقدمها المدرس بتوجيه حركة يد الطفل وبصره نحو اتجاهات منفصلة في شكل حروف وكلمات لكي يكتبها أو يستكملها فيما بعد ويمكن أن يستخدم الأسهم أو النقاط الملونة .

د-التتبع: تقديم نماذج يصلها الطفل بيده (حروف منقطة ا او ب) .

هـ -النسخ: أي نسخ الحروف على قطعة من الورق او لوح اردواز.

و – التعبير اللفظي (الشفهي او الكلامي) : حيث ينطق الطفل أو يلفضل ما يكتبه.

ز – الكتابة من الذاكرة: أي يكتب الطفل الحروف دون مساعدة من مثيرات المدرس.

ح -التكرار: حيث يطلب من الطفل تكرار كتابة الحروف حتى يتقنها مستخدما اكثر من حاسة.

ط – تصحيح الذات والتغذية المرتدة : من خلال نموذج يرجع اليه الطفل ويقارن به ما كتبه ليرى خطاه من صوابه ومن امثلته لوحة الحروف الهجائية.

ى –التعزيز: بالمدح والتشجيع والتصحيح او التصويب من جانب المدرس.

5 –السرعة والتصويب في كتابة الطفل :

ويتضمن هذا عدة إجراءات من جانب المعلم هي:

ا– تدريب المستمر للطفل على الكتابة الصحيحة السريعة.

ب– تصحيح الكتابة العكسية التي غالبا ما تكون في الكتابة المنفصلة للحروف اكثر من الكتابة المتصلة لها ومع الأطفال الصغار اكثر من الكبار ومع الطفل الاعسر الذي تحول الى الكتابة اليمنى ويتضمن هدا خطوتين:

–تنمية الذاكرة البصرية لدى الطفل بتدريبه على تصور الحروف وتخيلها قبل كتابتها

تدريب الطفل على كتابة الحرف المنفصل فوق الحرف المكتوب او المطبوع

–هذا وقد وضعت جاني ليرنر(1997)خمسة عشر خطوة لتدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة بيانها كالتالي:

1– تدريب الأطفال على معاينة نماذج الدوائر والخطوط والاشكال الهندسية والحروف والاعداد قبل البدء في الكتابة وذلك باستخدام العضلات الكبيرة للذراعين واليدين والعضلات الدقيقة للأصابع؛

2–دعوة الأطفال الى الرسم على الصلصال او الرمل المبتل للحرف والإعداد والإشكال؛

3–تدريب الطفل على الجلسة السليمة على منضدة الكتابة على نحو ما ذكرنا انفا؛

4–وضع ورقة الكتابة فوق المنضدة بحيث تكون معتدلة عند كتابة الحرف المتصلة ومائلة الى اليسار عند كتابة الحروف المنفصلة بمعرفة الطفل الأيمن والعكس صحيح بالنسبة للطفل الأعسر؛

5–تدريب الطفل على الإمساك الصحيح بالقلم لتعلم الكتابة على نحو ما ذكرنا؛

6–يوجه الطفل الى صنع ورقة مكتوب عليها الحروف والاعداد والاشكال الهندسية ويضعها فوق ورقة بيضاء ويدعى الطفل للضغط عليها بالقلم الرصاص ثم يرفعها ليرى الكتابة التي انطبعت فوق الورقة البيضاء ويمكن للطفل قص ما كتب ومضاهاته على النموذج؛

7–صنع قائمة من الحروف والاعداد والخطوط والاشكال الهندسية ووضعها تحت ورقة شفافة ويطلب من الطفل كتابة مثلها؛

8–تدريب الطفل على الكتابة المزدوجة للحرف؛

9–تقديم نماذج منقطة لحروف وأرقام واشكال ويدعى الطفل إلى استكمالها؛

10–تقديم أشكال لحروف ناقصة ويدعى الطفل استكمالها؛

11–تقديم أوراق مطبوع عليها خطوط متوازية ملونة ويدعى الطفل الى كتابة الحروف الهجائية بينها؛

12–يمكن استخدام نماذج من الورق المقوى الملون لكتابة الحروف بينهما؛

13-البدء بالحروف السهلة (ا ب)ثم الأصعب(لا)

14-تقديم إرشادات لفضية عند كتابة الطفل للحروف: تحت/فوق/لف الخ.. أثناء إمساك الطفل بالقلم وشرعه في الكتابة؛

15-التدريب على الكتابة المتصلة:

وهذا ويتعين عدم تدريب الطفل عليها الا بعد ان يتقن أولا كتابة الحروف المنفصلة وهي مهارة يتعين أن تراعى فيها اعتبارات اخذ المسافات والحجم ودرجة الميل والتهميش عند كتابة الكلمات والجمل والفقرات.

(عبد الفتاح حافظ نبيل، 2000، ص ص114-117)

خلاصة الفصل:

يستخلص من هذا الفصل ان التلاميذ اللذين يتعثرون في الكتابة كثيرا ما يكونون من أولئك الذين يعانون من صعوبة الكتابة.

وهذه الصعوبة التي اهتم بها العديد من الباحثين لأجل تحديد الاضطرابات والعراقيل من جهة، وكذلك معرفة مشكلاتها وذكر بعض الأسباب والعوامل التي ساعدت في ظهورها من ناحية أخرى، كما ذكرنا بعض الطرق العلاجية لهاتين الصعوبتين التي تخفف من هذه المشكلة وتقليل من حدة انتشار الظاهرة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1: الدراسة استطلاعية

2: منهج الدراسة

3: حالات الدراسة

4: أدوات الدراسة

تمهيد

تعتبر الدراسة الميدانية الخطوة العلمية في البحث، وذللك باتباع الطرق المنهجية بداية من الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة وتليها حدود الدراسة وحالات الدراسة الى غاية ادواتها

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من المراحل الأولى لكل بحث علمي محدد بإشكالية معينة التي يقوم بها الباحث. (صالح،2014، ص132)

قمنا بالتوجه إلى مدرسة دباخ علي بالمغير وكان حسن استقبال من طرف المدير من الرغم من الظروف الاستثنائية المتمثلة في انتشار وباء كرونا كما تم استقبالي من طرف معلمة سنة ثالثة ابتدائي كما أن تحصصها كان علم النفس وقامت بمساعدتي في اختيار الحالات وإعطائي معلومات جد مهمة عن الحالة، كما أجريت مقابلة معها ومع الطفل في قسم خاص وتطبيق اختبار الذكاء واختبار صعوبات الكتابة واختبار الذاكرة العاملة وكان اختيار الحالات بشكل قصدي.

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- معرفة الظروف التي سيتم فيها اجراء البحث
- التأكد من وجود الحالات والتعرف عليها.
- التأكد من عدد الحالات والتعرف عليها ومواصفات الحالات من حيث (الفئة العمرية، الجنس، .....الخ)
- معرفة قابلية الموضوع للدراسة والتطبيق الميداني.
- ضبط محاور المقابلة النصف موجهة.
- اختيار أدوات الدراسة.

2-منهج الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة المنهج العيادي نظرا الموضوع الذي يسعى لمعرفة مستوى الذاكرة العاملة لذى ذوي صعوبات الكتابة سنة ثالثة ابتدائي وهو يعرف بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الحالات الفردية معتمدا على عدة وسائل او تقنيات، تستند الى المقابلات والملاحظة المستمرة ونستعين بالاختبارات للوصول الى غاية يحددها هذا المنهج.

(لريتونة،2015:ص37)

3- حدود الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من الحدود الموضوعية والبشرية والزمانية والمكانية.

1- **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مستوى الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة سنة ثالثة ابتدائي

2- **الحدود المكانية:** ابتدائية دباخ علي المغير- الجزائر.

3- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفترة الممتدة من 26 مارس 2021 الى 06 جوان 2021.

4- **الحدود البشرية:** اعتمدت الدراسة الحالية على حالتان من ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي دباخ سعيد المغير – الجزائر

5- أدوات البحث:

المقابلة العيادية نصف الموجهة مع المعلمات.

بطارية من الاختبارات : رسم الرجل لقياس الذكاء واختبار الكتابة من نص قراءة لكتاب السنة الثالثة ابتدائي للكشف عن اهم مظاهر صعوبات الكتابة و اختبار الذاكرة العاملة.

اختبار الذاكرة العاملة:

الخصائص السيكو مترية:

صدق الاختبار:

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وتراوحت درجات الارتباط في البعد الأول الخاص بالمكون اللفظي بين(0.73و0.88) عند مستوى دلالة(0.01).

اما درجات ارتباط البنود بالبعد الثاني الخاص بالحلقة البصرية–المكانية فتراوحت بين(0.72و0.90) عند مستولى دلالة(0.01) ، وتراوحت درجة معامل ارتباط البنود في البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد الخاص بالمنفذ المركزي بين(0.53و0.83)وهي دالة عند مستوى(0.01).

وفيما يخص البعد الأخير الخاص بمصد الأحداث ، فتراوحت درجة ارتباط بنوده بدرجة الكلية (0.82و 0.87) عند مستوى دلالة (0.01).

وعن درجة معامل الارتباط بين الأبعاد فيما بينها والمقياس ككل فتراوحت بين (0.67و 0.94) عند مستوى دلالة (0.01).

الصدق التميزي: من أجل حساب معامل الصدق التميزي طبقت الباحثة الاختبار الثاني لعينتين لاختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات القياس، حيث أوضحت المعالجة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة العليا والدنيا في كل البنود

ثبات الاختبار:

حساب الثبات بمعامل كرونباخ ألفا: حساب معامل الثبات بطريقة معامل كرونباخ ألفا بين كل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.93) أما ثبات أبعاد الاختبار فكان مقبولا تراوح بين (0.48) و(0.82).

حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بلغت درجة ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (0.85)وبعد تعديل النتيجة من خلال معادلة سبيرمان براون بلغت (0.92)وهو ما يؤكد على صلاحية الاختبار لقياس مستوى الذاكرة العاملة، أما درجة ثبات الأبعاد بعد التعديل فقد تراوحت بين (0.52و 0.82).

يشمل هذا المتناول مجموعة اختبارات تقيس قدرة نظامي الذاكرة العاملة (المفكرة البصرية الفضائية الفنولوجية) والمصممة من طرف badllyet (1982ngathercole و1989) yuill etall ثم تكيفها على الواقع الجزائري من طرف قاسمي امال 2001 بالإضافة إلى اختبارات rayan 1989 sieget r.s المكيفة من طرف (سعيدون سهيلة) 2004

5-1 اختبار المفكرة الفضائية البصرية:

تعريف اختبار مصمم من طرف سنة1982 (baddelly et gathercola)

يحتوي هذا الاختبار على خمس سلاسل من الجداول ابتداء من سلسلة ذات جدولين إلى غاية خمس جداول، ثلاث محاولات لكل سلسلة هناك 27 جدول يحتوي على 42 شبكة.

ب)-كيفية تطبيق الاختبار: يطبق الاختبار وفقا للشروط التالية:

-التعليمة: عليك ان تشير بأصبعك إلى الخانة التي توضع فيها النقطة الثالثة لكي تشكل المستقيم، ويجب عليك التذكر مكان ولون المستقيم، وتعيد تشكيلة بواسطة الشرائط الملونة على الشبكة الفارغة.

-الوسيلة: نستعمل جداول تحتوي 3*3خانات وكل جدول في صفحة نقطتان كافيتان لتعرف المستقيم الواحد بالإضافة الى الألوان المختلفة، اللون الأحمر للشبكة الأولى واللون الأزرق للشبكة الثانية، والأخضر للثالثة والأصفر للرابعة والبرتقالي للخامسة.

-طريقة التطبيق: نستهل الاختبار بتمرين يتكون من سلسلة جدولين يقدمهما الفاحص للطفل يحتوي كل جدول على نقطتين من لون واحد وعلى الطفل ان يشير بأصبعه الى موقع النقطة الثالثة لتشكيل المستقيم.

عند بدا الاختبار نطلب من الطفل ان يرى وضعية المستقيمات في سلسلة الجداول، يحتفظ بها وفي النهاية يعيد ترتيبها في جدول ثالث يقدم فارغ للطفل والأجل ذللك تقدم الأشرطة غير مرتبة وملونة للطفل يعادل لونها وعددها المستقيمات التي ظهرت في السلسلة وعليه وضع الأشرطة على الجداول باحترام الوضعية بها وترتيبها حسب اللون.

ج-تصحيح وتنقيط الاختبار:

يراعي الفاحص في التصحيح لون ووضعية المستقيم فتعطى نقطة واحدة لكل مستقيم مشكل بنفس الوضعية السابقة ونفس اللون.

(وصيف خالد سهيلة، 2019، ص160)

5-2 تقديم اختبارات الحلقة الفنولوجية

5-2-1 اختبار الحلقة الفونولوجية-جمل:

أ)-تعريف الاختبار: صمم هذا الاختبار من طرف siegel b.set rayan 1989 وتطبق من طرف seigneric،1998

يحتوي هذا الاختبار على خمس سلاسل من الجمل ابتداء من جملتين إلى غاية سلسلة خمس جمل، كثلاث محاولات لكل سلسلة.

ب)-كيفية تطبيق الاختبار: يطبق هذا الاختبار وفق لشروط التالية:

-التعليمة: سوف أقدم للك مجموعة من الجمل كل جملة تشمل كلمة ناقصة عليك ان تجدها وتتلفظ بها، بصوت مرتفع ثم تحتفظ بها في ذاكرتك لكي تعيد تذكرها بالترتيب بمجرد أن أنتهي من عرض السلسلة.

-الوسيلة: أربع سلاسل تحتوي على 42 جملة تضم كلمات معروفة ومتداولة.

طريقة التطبيق: تبدأ بتمرين يتكون من سلسلتين حيث يتم تقديم الجمل الواحدة تلو الأخرى وندع الطفل من النجاح في التمرين، نقوم بتقديم السلاسل الجميلة بنفس الطريقة وعلى التلميذ ان يحتفظ بالكلمات المتلفظة ليعيد استرجاعها في نهاية كل سلسلة.

ج-التصحيح والتنقيط: نقطة لكل كلمة مسترجعة ومرتبة.

(وصيف خالد سهيلة، 2019، ص160)

2-2-5اختبار الحلقة الفونولوجية كلمات:

أ-تعريف الاختبار: هذا الاختبار مصمم من طرف rayan etsiegel. Rs وطبق من طرف seignerica 1998 يحتوي هذا الاختبار على أربع سلاسل من المجموع ابتداء من سلسلة مجموعتين من الكلمات إلى غاية خمس مجموعات وكل مجموعة تحتوي على أربع كلمات حيث ثلاث منها لها نفس الدلالة، أما الرابعة فهي كلمة دخيلة أي لها نفس الدلالة مع الكلمات الأخرى.

ب-كيفية تطبيق الاختبار: يطبق الاختبار وفق الشروط التالية:

التعليمة: سوف أعرض عليك مجموعة من الكلمات وعليك أن تجد الكلمة الدخيلة من بين الكلمات الأخرى التي لا تربطها أي علاقة من الكلمات الأخرى وتحتفظ بها في ذاكرتك وفي النهاية كل سلسلة عليك تذكر الكلمة الدخيلة بالترتيب.

-الوسيلة: كلمات متداولة لها نفس المعنى او الدلالة وكلمات أخرى دخيلة ليس لها دلالة مع الكلمات السابقة.

طريقة التطبيق: تبدأ الاختبار بتدريب الطفل على سلسلة مجموعتين بمحاولة واحدة، حيث نقدم له مجموعة من الكلمات ونطلب منه التعرف على الكلمة الدخيلة التي لا تربطها علاقة دلالية مع الأخرى، والتلفظ بها بصوت مرتفع وعليه أن يحتفظ بالكلمات الدخيلة وتذكرها بالترتيب في نهاية كل سلسلة.

ج- التصحيح والتنقيط: نقطة واحدة لكل كلمة دخيلة مسترجعة ومرتبة.

-2-5 اختبار الحلقة الفونولوجية-أرقام:-

أ-تعريف الاختبار:

استعمل هذا الاختبار من طرف بول وشركائه ويحتوي الاختبار على 42 مجموعة من الأرقام مقسمة إلى سلاسل مختلفة الطول ابتداء من سلاسل مختلفة الطول ابتداء من سلسلة مجموعتين إلى غاية خمس مجموعات، ثلاث محاولات لكل سلسلة.

ب-كيفية تطبيق الاختبار:

-التعليمة: سوف أقدم لك مجموعة من الأرقام وعليك التلفظ بالأرقام من كل مجموعة وتحتفظ بها كي تتذكرها عند نهاية السلسلة.

-الوسيلة: خمس سلاسل من مجموعات من الأرقام من 1إلى9، حيث كل مجموعة تتكون من ثلاثة أرقام.

-طريقة التطبيق: نبدأ الاختبار بتدريب الطفل على محاولة من سلسلة مجموعتين حيث نقدم السلسة للطفل، ويطلب منه قراءة المجموعة الأولى والاحتفاظ بالرقم الأخير.

أيضا بالنسبة للمجموعة الثانية، ثم يحتفظ بالرقمين ليقوم يتذكرها بالترتيب عند نهاية كل سلسلة.

ج-التصحيح والتنقيط: تعطى نقطة واحدة لكل رقم صحيح مسترجع ومرتب.

(وصيف خالد سهيلة، 2019،ص160)

-اختبار الحلقة الفونولوجية-أعداد:

أ-يحتوي هذا الاختبار على 42 مجموعة من أعداد مقدمة إلى سلاسل مختلفة من سلسلة مجموعتين إلى غاية خمس مجموعات، ثلاث محاولات لكل سلسلة.

أ-تطبيق الاختبار :

-التعليمة: سوف أقدم للك مجموعة من الأعداد وعليك التلفظ بالأعداد.

ج- التصحيح والتنقيط:

تعطى نقطة واحدة لكل رقم صحيح مسترجع ومرتب.

(وصيف خالد سهيلة، 2019، ص160)

الأخيرة من مجموعة وتحتفظ بها كي تتذكرها عند نهاية السلسلة.

اختبار الكتابة:

أ-تقدم الاختبار:

يقيس هذا الاختبار كلا من مهارة الحظ ولإملاء لتلاميذ سنة ثالثة ابتدائي، كتابة نص وإملاء، نص الكتابة بعنوان الوعد هو الوعد صفحة 14 ونص الاملاء بعنوان أنا لست أنانية صفحة 10 من كتاب سنة ثالثة ابتدائي وهو يحتوي على نص يتميز بالبساطة والسهولة والوضوح، فهو موجه لتلاميذ السنة الثالثة، حيث استعملت مهمتي الإملاء والخط لمعرفة أو لتعرف على صعوبات الكتابة مع تحديد المعلمة للحالة.

ب-طريقة تطبيق الاختبار:

لقد قمنا بتطبيق اختبار الكتابة وفقا للشروط التالية :

-التعليمة: قم بإعادة كتابة النص الذي أمامك، سأقرأ لك نص اسمع وأكتب.

-الوسائل المستعملة:

-أوراق بيضاء

-أوراق تحتوي على نص الاختبار

-أقلام جافة زرقاء

1-اختبار فلورنس جدنوف

2-تقديم الاختبار:

أ-التعريف بالاختبار:

وضعت هذا الاختبار العالمة فلورونوس جدنوف في صورته الأصلية عام (1926) بعد أن استعرضت عددا ضخما من البحوث التي أجريت على رسوم الأطفال من كل الثقافات والأجناس. وبناء على مسحها هذا فقد قامت بتقنين إختبارها الذي أصبح واحدا من أكثر الاختبارات الإكلينيكية شهرة وانتشارا. (عطوف ياسين ص626) وقد ظهر هذا الاختبار في ذلك الوقت (اختبار رسم الرجل) draw a man test

وقد قام دال هاريس d.harris ففي علم 1963 بتعديله جديد تتضمن إضافة جزئين جديدين له أو صورتين متكافئتين هما رسم المرأة ورسم الرجل نفسه بالإضافة تعديله لبتروكول التصحيح ليتضمن e بند لرسم الرجل بدلا من 51بندا في الاختبار الأصلي لجدنوف (صفوت فرج 1993. 62) ليصبح هذا المقياس يعرف باسم مقياس جودنوف-هاريس Goodnough-hqrris drawing scale

كما يعتبر اختبار جوادانف-هاريس للرسم من ضمن المقاييس المصنفة ضمن مقاييس القدرة العقلية، ويهدف إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية من سن (3-15) سنة، حيث يعد هذا الاختبار من مقاييس الذكاء الأدائية المقننة غير اللفظية.

ينطلق قياس الذكاء في هذا الاختبار من مسلمة مؤداها أن الطفل يرسم ما يعرفه. أنه يمكن أن نحدد ذكاء الطفل من خلال ما يعرفه ويضمنه من تفاصيل ونسب ومنضور تتصل بأعضاء الجسم والملابس الخاصة بالرجل المرسوم و ربما وقع اختيار جودانف على رسم الرجل لقياس الذكاء إلى اعتبار أن هيئة الرجل مألوفة لدى جميع الأطفال.

ب-استعمالات الاختبار:

ويستهدف هذا الاختبار ما يلي:

1- دراسة المستوى العقلي للأطفال الصغار

2- دراسة المستوى العقلي للأطفال ممن يشك في إصابتهم بتلف في الجهاز العصبي.

3- دراسة المستوى العقلي للأطفال ممن يشك في إصابتهم بتلف في الجهاز العصبي.

2-كيفية-تطبيق الاختبار

يمكن تطبيق هذا الاختبار على الأطفال في المرحلة الابتدائية تطبيقا جماعيا أما في حالة الأطفال صغار السن ولأطفال المعاقين ذهنيا فينبغي تطبيق الاختبار بصورة فردية حتى يتمكن الفاحص من طرح بعض الأسئلة.

والاستفسارات لاستيضاح أي غموض في الرسم، وليتعرف على ما يقصده الطفل في رسمة، مع تجنب وضع افتراضات او إعطاء الطفل إيحاءات تؤثر على إجاباته مثال: إذا وجد الفاحص جزء غامض في رسم الطفل يقوم بسؤاله (مشيرا إلى الجزء الغامض) ما هذا؟ وينبغي في هذه الحالة تسجيل استجابات الطفل كتابة.

نقاط فنية خاصة بتطبيق الاختبار:

1- يقدم للطفل قلم رصاص وكراسة اختبار.

2- تأكد من عدم وجود صور او كتب في محيط الطفل ودعمه يرسم من ذاكرته.

3- إملاء البيانات الموجود على الصفحة الخارجية لكراسة الاختبار.

4- أثني كراسة الإجابة لتظهر فقط صفحة واحدة لأول رسم.

5- أبدا بطرح التعليمات اللازمة لبدء الاختبار (الرسم الأول).

6- إذا سائل الطفل أي أسئلة مثل(ارسم راجل ماشي او يجري؟) قل له (ارسم بالطريقة التي تحب)

7- تجنب أي نوع من الملاحظات او الإيحاءات التي قد تؤثر على طبيعة الرسم.

تعليمات تطبيقية الاختبار:

قل(أنا اريد منك أن ترسم لي صورة رجل)، (أرسم أحسن صورة تستطيع رسمها)، (خذ وقتك كما تريد)، (أرسم رجل كاملا وليس راس وكتفين فقط).

(رحيم يوسف،2018، ص1ص2)

الفصل الخامس: تقديم الحالات وعرض النتائج

تمهيد

01: عرض ومناقشة الحالة الأولى

02: عرض ومناقشة الحالة الثانية

03: عرض ومناقشة النتائج

04: التحليل العام للحالات

05: التوصيات والاقتراحات

خاتمة

تمهيد

في هذا الفصل وهو الأخير يتم تقديم الحالات وعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة وصولا إلى مناقشة النتائج المتحصل عليها وأخيرا الخروج بنتائج الدراسة والخروج ببعض التوصيات والاقتراحات.

1-تقديم الحالات:

للحالة الأولى: البيانات الشخصية

-بيانات عامة عن الطفل:

الاسم: م

اللقب: ح

الجنس: أنثى

-بيانات عامة عن الاسرة:

عدد أفراد الاسرة:8 أفراد

عدد الأخوة:6

رتبته في الأسرة: هي الطفلة 6

المستوى الاقتصادي والاجتماعي: حسن

لا توجد أي إعاقة سواء من ناحية الاب ولام

عمل الاب: عامل يومي

عمل الام: ربة بيت

-السوابق الشخصية للطفل:

* فترة الحمل: طبيعية

هل الحمل مرغوب فيه: نعم

الحالة الصحية للام: جيدة

الحالة النفسية للام: عادية

هل تناولت لام أدوية: لا

* فترة الولادة:

هل صاح المولد مباشرة: نعم

نوع الرضاعة: طبيعية

*نمو الطفل:

-النمو النفسي الحركي: طبيعي

-النمو اللغوي: متوسط.

-عدد المقابلات التي أجريت معها: مقابلتين.

1-1 عرض المقابلات للحالة:

المقابلة الأولى: أجريت بتاريخ: 2021/03/28، دامت حوالي 35د.

خصصت هذه المقابلة للتعرف على الحالة وتقديم توضيح عن سبب اختيارها كحالة في دراستنا والجوانب التي سوف نتطرق لها خلال المقابلة بالإضافة إلى تحديد مواعيد المقابلات المقبلة من أجل كسب ثقة الحالة.

المقابلة الثانية: أجريت بتاريخ:2021/04/5، دامت حوالي 50د.

خصصت هذه المقابلة من أجل التحدث والتعمق، والهدف منها جمع البيانات عن الحالة.

1-2 ملخص الحالة:

الحالة(ح .م) تبلغ من العمر 10سنوات، تدرس سنة ثالثة ابتدائي، إذ تحصلت على معدل 4 للفصل الأول، عدد إخوتها6 ورتبتهم بينهم هي الطفل السادس أي طفل ما قبل الأصغر، وضعهم اقتصادي حسن, كما أنها في حالة صحية جيدة.

1-3 تحليل المقابلة:

من خلال تطبيق المقابلة العيادية النصف موجهة مع (ح .م) والتي كانت عبارة عن أسئلة طرحت على المعلمة عن الحالة التي تعاني من صعوبات في الكتابة.

إجابات المعلمة متمثلة معدل العام للحالة متدني وهو 4 من 10

من الخط الرديء لأنها تكتب بدون نقاط ولا تتبع الأسطر جيدا ولا تجيد ولا تعرف الحروف وتم اكتشاف هذه الحالة من خلال مراقبة المعلمة لدفاترها وكراس القسم كما أنها كانت لديها فرط في الحركة في القسم وعدم التركيز وعند إجراء اختبار الإملاء والكتابة كانت تحاول بذل مجهود للكتابة لكنها لا تجيد كتابة ولا حفظ الحروف بالإضافة إلى الحذف والإبدال عند الكتابة.

2-البيانات الشخصية للحالة الثانية:

-بيانات عامة عن الطفل:

الاسم: س

اللقب: ح

الجنس: ذكر

3-بيانات عامة عن الاسرة:

عدد افراد الاسرة:9

عدد الاخوة: 6

رتبة الطفل في الاسرة: الطفل الصغير

مستوى اقتصادي واجتماعي: حسن

لا توجد أي إعاقة سواء من ناحية الاب او الام

حمل الام: طبيعي

-السوابق الشخصية للطفل:

*فترة الحمل:

هل الحمل مرغوب فيه: نعم

الحالة الصحية للام: جيدة

هل تناولت للام أدوية: لا

*فترة الولادة:

هل صاح المولود مباشرة: نعم

نوع الرضاعة: طبيعية

نمو الطفل:

النمو النفسي الحركي: جيد

النمو النفسي اللغوي: جيد.

2-1 ملخص الحالة:

الحالة (س. ح) يبلغ من العمر 9سنوات، يدرس سنة ثالثة ابتدائي تحصل على معدل 2.25 للفصل الأول، عدد إخوته 7ورتبته بينهم هو الطفل الأصغر وضعهم اقتصادي متوسط، كما أنه في حالة صحية جيدة.

2-2 تحليل المقابلة:

من خلال تطبيق المقابلة العيادية النصف موجهة مع الحالة (س. ح) والتي كانت عبارة عن أسئلة طرحت على المعلمة عن الحالة التي تعاني من صعوبات في الكتابة.

كانت إجابة المعلمة على المعدل الضعيف للحالة هو 2 وكانت المعلمة تجد صعوبة كبيرة في عملية الإملاء فهو لا يعرف الحروف ولا كتابتهم ،والحذف والإبدال ولا ينقط الكتابة ويكتب خارج السطر وعند كتابته يقوم بطي الكراس كما أن الحالة تمتاز بعدم التركيز وأي شيء يفقده التركيز، يجب على معلمة لفت انتباه إرجاعه لدرس وتم اكتشاف الحالة من خلال متابعة المعلمة لكراس ودفاتر داخل القسم.

عرض وتحليل النتائج:

يتم تقديم نتائج الاختبار من خلال النتائج المتحصل عليها من أربع سلاسل حيث:

-نتيجة أكثر من50% تدل على قدرة استرجاع ذاكرة فضائية بصرية وكفاءة عالية على مستوى المفكرة الفضائية البصرية

-نتيجة أقل من 50% تدل على استرجاع ذاكرة بصرية منخفضة وكفاءة ضعيفة على مستوى نظام المفكرة الفضائية البصرية

-معنى هذا أنه كلما اقتربت النتائج من النسبة 100با زادة قدرة استرجاع الذاكرة الفضائية البصرية وارتفعت كفاءة المفكرة الفضائية البصرية والعكس صحيح

-أما بالنسبة لاختبار الحلقة الفونولوجية فقد قمنا بجمع السلاسل الأربع المكونة للاختبار ابتداء من سلسلة من مجموعتين إلى غاية سلسلة من خمس مجموعات ثم تقسم المجموعة على 42حيث 42 تمثل الحد الأعلى لكفاءة الحلقة الفونولوجية (ويضرب الحاصل في 100)

-1-2عرض وتحليل نتائج المفكرة الفضائية البصرية:

-عرض النتائج:

الجدول (01): يمثل نتائج اختبار المفكرة الفضائية البصرية

الحالات	سلسلة من جدولين	سلسلة من ثلاث جداول	سلسلة من أربع جداول	سلسلة من خمس جداول	المجموع	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
الحالة الاولى	01	01	02	01	05	%11.90	06
الحالة الثانية	03	03	01	00	07	%16.66	14.28%

ب-تحليل النتائج:

إن النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار المفكرة الفضائية البصرية على الحالات من ذوي صعوبات الكتابة تدل على وجود نسبة منخفضة في كفاءة المفكرة الفضائية البصرية حيث ان هذه الفئة أعلى قيمة متحصل عليها 7 نقاط من 42 نقطة أي ما يعادل 61.66 % من الكفاءة وأدنى قيمة هي 5 نقاط من 42 أي ما يعادل 11.90% من الكفاءة.

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أدنى نسبة مئوية هي 11.90% وأعلى نسبة مئوية تساوي 16.66% والمتوسط الحسابي 6 وبنسبة مئوية 14.28%.

وعلى هذا فإن النتائج المتحصل عليها تبين أن قدرة استرجاع الذاكرة البصرية الفضائية منخفضة كما ان كفاءة المفكرة الفضائية منخفضة وهذا يدل على أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم ضعف على مستوى المفكرة البصرية الفضائية وبالتالي لديهم اضطراب على مستوى هذا النظام.

كما نلاحظ أن حالات الدراسة الذين هم من ذوي صعوبات الكتابة لمستوى السنة ثالثة ابتدائي لم يتمكنوا من تذكر السلاسل الخمس، فكل سلسلة تذكرو منها شريط او مستقيم واحد فكلتا الحالتين وجدو صعوبة في التذكر ،وهذا ما يدل على صعوبة الاسترجاع الذاكرة الفضائية البصرية، فنلاحظ بالنسبة لتذكر اللون ووضعية المستقيم توجد عندهم صعوبة، فلم تتمكن الحالتين من معرفة وتذكر اللون ووضعية المستقيم الفضاء في ان واحد.

2-2عرض وتحليل نتائج الحلقة الفونولوجية-كلمات-

أ-عرض النتائج:

الجدول (02): يمثل نتائج الحلقة الفونولوجية -كلمات-

الحالات	سلسلة من كلمتين	سلسلة من ثلاث كلمات	سلسلة من أربع كلمات	سلسلة من خمس كلمات	المجموع	النسبة المئوية	الوسط الحسابي
الحالة الأولى	04	05	10	05	24	57.14%	42
الحالة الثانية	06	07	10	07	30	71.42%	100%

ب-تحليل النتائج:

نلاحظ أن اعلى قيمة متحصل عليها في اختبار الكلمات هي 30 نقطة أي ما يعادل 71.42% من الكفاءة وأدنى قيمة هيا 24 نقطة أي ما يعادل 57.14% من نسبة الكفاءة، أما المتوسط الحسابي فيقدر42 وبنسبة المئوية 100% من خلال النتائج المتحصل عليها،

نلاحظ ان اعلى قيمة هي أكبر من 50% اما المتوسط الحسابي فهو 100%

من خلال هذه الأخيرة نلاحظ ان هذه الفئة ذوي صعوبات الكتابة سنة ثالثة ابتدائي لديهم قدرة استرجاع متوسطة ولديهم كفاءة متوسطة على مستوى نظام الحلقة الفونولوجية-كلمات-

-3-2عرض وتحليل نتائج الحلقة الفونولوجية-جمل-

ا-عرض النتائج:

الجدول (03): يمثل نتائج الحلقة الفونولوجية -جمل-

الحالات	سلسلة من جملتين	سلسلة من ثلاث جمل	سلسلة من أربع جمل	سلسلة من خمس جمل	المجموع	النسبة المئوية	الوسط الحسابي
الحالة الاولى	06	07	04	03	20	47.61%	20.5
الحالة الثانية	06	07	03	05	26	50%	20.5

ب-تحليل النتائج:

نلاحظ ان أعلى قيمة متحصل عليها في هذا الاختبار 26 نقطة أي ما يعادل 50% من الكفاءة أما أدنى قيمة هي 20 أي ما يعادل 47.50% من الكفاءة.

إذن بما ان أعلى قيمة 50% والمتوسط الحسابي 20.5 وبالنسبة المئوية يساوي 48.80% وأدنى قيمة أقل من 50% ومن خلال هذه النتائج نلاحظ أن أطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم قدرة استرجاع منخفضة وكفاءة منخفضة على مستوى الحلقة الفونولوجية وهذا ما يدل على أن لديهم صعوبة ونقص على مستوى الحلقة الفونولوجية جمل.

4-2عرض وتحليل النتائج الحلقة الفونولوجية أعداد:

أ-عرض النتائج:

الجدول (04): يمثل نتائج الحلقة الفونولوجية -أعداد-

الحالات	سلسلة من عددين	سلسلة من ثلاث اعداد	سلسلة من أربع أعداد	سلسلة من خمس أعداد	المجموع	النسبة المئوية	الوسط الحسابي
الحالة الاولى	05	02	02	00	09	21.42%	07.5
الحالة الثانية	06	00	00	00	06	14.28%	17.85%

ب-نلاحظ أن أعلى قيمة المتحصل عليها في هذا الاختبار هي9 نقاط أي ما يعادل 21.42% من الكفاءة أما أدنى قيمة هي 6 نقاط أي ما يعادل 14.28% من نسبة الكفاءة أما المتوسط الحسابي فقدر ب17 وبالنسبة المئوية قدر ب40.47% من نسبة الكفاءة.

من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن اعلى قيمة هي أقل من 50% وأدنى قيمة كذلك نجدها أقل من 50% أما المتوسط الحسابي فيقدر ب 40.47% وبالتالي هو بدوره أقل من 50%.

ومن خلال هذا نستطيع القول أن هذه الفئة من صعوبات الكتابة الكتابة في مرحلة تعليم ابتدائي لديهم قدرة على استرجاع الأعداد ضعيفة على مستوى الحلقة الفونولوجية -أعداد-

5-2عرض وتحليل النتائج الحلقة الفونولوجية أرقام:

أ-عرض النتائج:

الجدول (05): يمثل نتائج الحلقة الفونولوجية -أرقام-

الحالات	سلسلة من رقمين	سلسلة من ثلاث ارقام	سلسلة من أربع أرقام	سلسلة من خمس	المجموع	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي

			أرقام				
الحالة الاولى	04	03	02	00	09	21.42%	22
الحالة الثانية	06	09	12	08	35	83.33%	52.38%

ب-تحليل النتائج:

نلاحظ أن أعلى قيمة متحصل عليه في هذا الاختبار هي 35 نقطة أي ما يعادل 83.33% أما أدنى قيمة هي 9 نقاط أي ما يعادل 21.42% من الكفاءة.

إذن بما أن أعلى قيمة أكبر من 50% ومتوسط حسابي يقدر ب22 وبالنسبة المئوية يقدر ب52.38% وأدنى قيمة أقل من 50%ومن خلال هذه النتائج نلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة سنة ثالثة ابتدائي.

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن أطفال ذوي صعوبات الكتابة سنة ثالثة ابتدائي لديهم قدرة استرجاع متوسطة وكفاءة متوسطة على مستوى الحلقة الفونولوجية أرقام.

التحليل العام للحالات:

للإجابة على ما مستوى الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي؟

فقد تم التوصل من خلال اختبار رسم الرجل إلى أن الحالتين يتمتعان بمستوى ذكاء عادي، فكان مستوى الذكاء للحالة الأولى (ح. م) تقدر ب102 درجة ، أما الحالة الثانية قدرت ب90 أي أن المستوى العقلي لديهم طبيعي وليس لديهم أية إصابات في الجهاز العصبي أو عوائق سمعية أو بصرية.

أما بالنسبة إلى اختبار الذاكرة العاملة لقد تبين من خلال المفكرة البصرية أين أن حالات الدراسة تحصلت على نتائج ضعيفة ،حيث أنهم في هذا الاختبار وجدو صعوبة في تذكر اللون ووضعية المستقيم في وقت واحد كما لاحظنا أنهم يتذكرون عندما تكون السلسلة صغيرة فقط.

أما الحلقة الفونولوجية كلمات فكانت متوسطة وهذا راجع إلى أن هذه الفئة تتميز بقصور في التعبير اللغوي وذلك راجع إلى غياب استخدام المفردات في تعليمهم ،أما الحلقة الفونولوجبة جمل لديهم قدرة استرجاع وتذكر ضعيفة وهذا راجع إلى وجود صعوبة في تذكر الكلمات المكملة للجملة مع ترتيبها فكلتا الحالتين وجدو صعوبة في تذكر كلمات الأخيرة عند السلاسل الطويلة، أما الحلقة الفونولوجية أعداد فكانت ضعيفة نظرا لوجود صعوبة في تذكر العدد الأكبر مع الترتيب لان الحالتين وجدو صعوبة كبيرة في استرجاع الرقم الأكبر مرتب، أما بالنسبة للحلقة الفونولوجية حول الأرقام فكانت متوسطة لأن الحالتين يتذكران الرقم الأخير لكن في الترتيب والسلاسل الطويلة يجدون صعوبة كبيرة ,ومن هنا تبين لنا أن الفرضية الجزئية تحققت وهذا فإن الفرضية العامة

والتي تنص على أن مستوى الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات الكتابة منخفضة تحققت بدورها فقد بينت النتائج أن احالات الدراسة التي كانت من ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي مستوى الذاكرة ليهم منخفض جدا.

خاتمة:

اهتمت دراستنا هذه باضطراب الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات الكتابة والتي إلى تعتبر احد العمليات المعرفية ،كما تعتبر عملية عقلية تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها، حيث وضعنا فرضية مفادها: يعاني الطفل ذوي صعوبات الكتابة من انخفاض في الذاكرة العاملة، هذا ما توصلت إليه النتائج في دراستنا بعد تقييم الذاكرة العاملة لدى الطفل ذوي صعوبات الكتابة بتطبيق اختبار بادلي، الذي يحتوي على الحلقة الفونولوجية(جمل، كلمات، أرقام، أعداد) والمفكرة البصرية الفضائية، أن الذاكرة العاملة تنخفض من ناحية التخزين واسترجاع المعلومات، وهذا من خلال ما أوضحته نتائج التحليل العام لحالات الدراسة في بند الحلقة الفونولوجية(كلمات، جمل، أرقام، أعداد) في حين لا يمكن القول بأن كل الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة لديهم انخفاض في الذاكرة العاملة، وإنما النتائج المتحصل عليها تنطبق فقط على حالات الدراسة.

المقترحات:

-الاهتمام بفئة الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من قبل الأولياء والمعلمين والأخصائيين وذلك من خلال وضع برنامج خاص بهم من ناحية التعليم.

- تشجيع الأطفال على البدء في الكتابة في سن مبكر وذلك لتطوير مهارته وخبراته وتوظيفها في الكتابة والإملاء.

- تطوير الوسائل التعليمية وذلك من خلال استخدام طريقة أو كيفية شد القلم في القسم وذللك لتسهيل عملية الكتابة لديهم.

-تكثيف الحصص الدعم من قبل المعلمين الخاصة بهذه الفئة.

قائمة المراجع

1/- ابن الغوني علي، صعوبات تعلم القراءة تحت إشراف ابن يحي عطا الله، معهد تكوين الكونيين، د ط،(2007،2008).

2/- أسامة محمد البطانية(2009):صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.الاردن

3/- بطرس حافظ بطرس(2009):تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان.الاردن

4/- تيسير مفلح الكوافحة،(2003):صعوبات التعلم والخطة العلاجية المفترحة،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عومان.

5/- جبريل بن حسن العريشي:(2013)،صعوبات التعلم النمائية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

6/- رافع نصير الزغول(2014):عام النفس المعرفي.

7/- زينب صالح(2014):طرق وأساليب البحث العلمي وأهم ركائزه، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

8/- عبد الحافظ ثناء عبد الودود(2016):السيطرة الإنتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية، ط1، دارمن المحيط إلى الطبع للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

9/- فخري عبد الهادي(2010): علم النفس المعرفي، دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10/- ماجدة السيد عبيد(2009):صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

11/- محمد علي كامل،(2005): صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

12/- محمد يزيد لريتونة(2015):أسس علم النفس، الطبعة الأولى، دار الجسور للنشر والتوزيع، المهدية، الجزائر.

13/- محمود عوض الله سالم (2008): صعوبات التعلم التشخيص العلاج، ط3، دار الفكر المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، الاردن.

14/- مسعد أبو الديار(2012):الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، ط1، مركز التقويم وتعليم الطفل، الكويت.

15/- نبيل عبد الفتاح حافظ(2000):صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1، مكتبة زهراء الشرق القاهرة. مصر

16/- يوسف سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(2010)، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإنفعالية،ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

17/- هشام حسن(2003):طرق تعلم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، دار الثقافة والتوزيع، القاهرة، مصر.

الرسائل الجامعية:

1/- العايب عماد حسني(2017): الإنتباه وال<اكرة العاملة بعد الإصابة بالصدمة الجمجمية، دراسة نفسية-عصبية لبعض الخالات للمركز الاستشفائي الجامعي باتنة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس ، العصبي جامعة الجزائر 2.

2/- مرابطي ربيعة(2011):بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين، دراسة ميدانية بولاية قسنطينة، مذكرة مكملة لشهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة متنوري قسنطينة.

المحاضرات:

1/- دينا سمير علي مكي(2019)الفروق في الذاكرة العاملة البصرية المكانية وأنماط التحميل الإدراكي لدى التلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية، مدرس مساعد علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

2-/ رحيم يوسف(2018):مطبوعة سنة ثالثة ليسانس، علم النفس المدرسي، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

الـمــلا حـــــق

الملحق رقم (01): مقابلة مع المعلمة

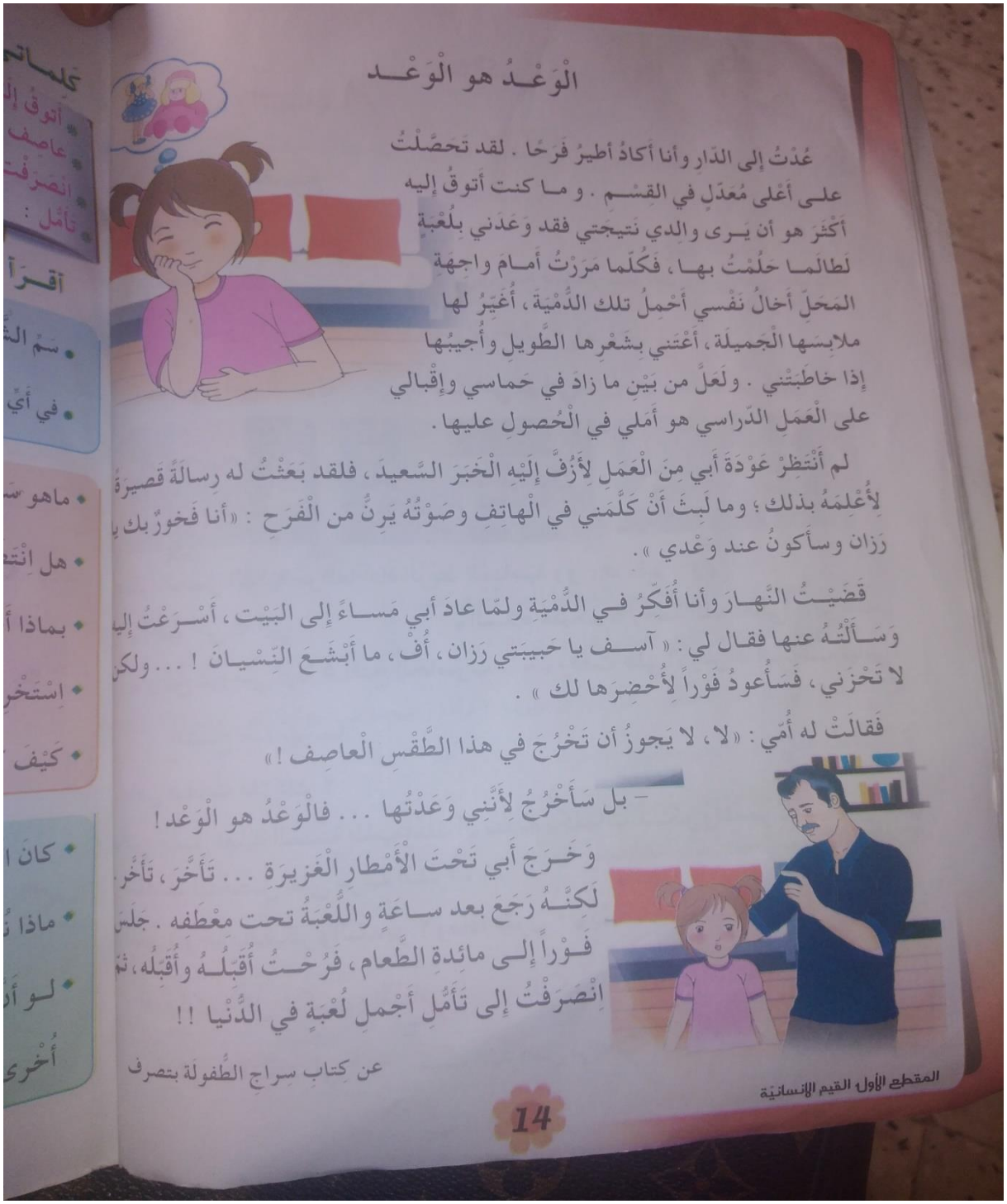
- ما هو معدله في اللغة العربية ؟
- 2،25
- هل خطه مقروا ام لا؟
- يكتب بدون نقاط ولا يتبع السطر جيدا
- ما هي الأخطاء التي يقوم بها عند الكتابة؟
- الحذف
- هل يعاني من اعاقات مثلا سمعية، بصرية؟
- لا
- كيف إكتشفتي ان هذه الحالة تعاني من صعوبات الكتابة؟
- من خلال المراقبة اليومية لدفاتر وكراس القسم
- هل صعوبة الكتابة تؤثر على الطفل في دراسته؟
- تؤثر جدا
- هل خطه في كراسته مقروا ام لا؟
- بصعوبة
- كيف تقومين بتنقيط في امتحان عند عدم وضوح خطه؟
- أحاول قراءة أفكار والتنقيط
- ما هي أسباب صعوبات التعلم عند التلميذ؟
- تأخر وصعوبة في المنهاج مقارنة بقدراته العقلية
- ماهي السلوكات التي تصدر عن هؤلاء التلاميذ اثناء الكتابة؟
- كثرة الحركة والاسئلة والنظر الى السبورة مرارا وتكرارا
- هل يوجد لديه فرط في الحركة في القسم؟
- نعم
- هل يقوم بالتركيز اثناء القاء الدرس؟
- قليلا ويتطلب لفت انتباهه كل مرة
- هل يستطيع قراءة خطه غير الواضح؟
- لا يستطيع القراءة أصلا
- متى ظهرت عنده صعوبة الكتابة؟
- من التحضيري.

الملحق رقم (02): مقابلة مع المعلمة

- ما هو معدله في اللغة العربية ؟
-
- هل خطه مقروء ام لا؟
- يكتب بدون نقاط ولا يتبع السطر جيدا.
- ما هي الأخطاء التي يقوم بها عند الكتابة؟
- الحذف، الإبدال.
- هل يعاني من اعاقات مثلا سمعية، بصرية؟
- لا.
- كيف إكتشفتي ان هذه الحالة تعاني من صعوبات الكتابة؟
- من خلال المراقبة اليومية لدفاتر وكراس القسم.
- هل صعوبة الكتابة تؤثر على الطفل في دراسته؟
- تؤثر جدا.
- هل خطه في كراسته مقروا ام لا؟
- بصعوبة.
- كيف تقومين بتنقيط في امتحان عند عدم وضوح خطه؟
- أحاول قراءة أفكار والتنقيط.
- ما هي أسباب صعوبات التعلم عند التلميذ؟
- تأخر وصعوبة في المنهاج مقارنة بقدراته العقلية.
- ماهي السلوكات التي تصدر عن هؤلاء التلاميذ اثناء الكتابة؟
- كثرة الحركة والاسئلة والنظر الى السبورة مرارا وتكرارا
- هل يوجد لديه فرط في الحركة في القسم؟
- لا.
- هل يقوم بالتركيز اثناء القاء الدرس؟
- قليلا ويتطلب لفت انتباهه كل مرة.
- هل يستطيع قراءة خطه غير الواضح؟
- لا يستطيع القراءة أصلا.
- متى ظهرت عنده صعوبة الكتابة؟
- من التحضير
-

الملحق رقم (03): رسومات للحالتين مريم وسليمان

الملحق رقم (03): صور من كتاب قراءة السنة الثالثة ابتدائي



الْوَعْـدُ هو الْوَعْـد

عُدْتُ إلى الدّار وأنا أكادُ أطيرُ فرَحًا . لقد تحصّلْتُ على أعلى مُعدّلٍ في القِسْم . و ما كنت أتوقُ إليه أكْثَرَ هو أن يَرى والدي نتيجتي فقد وَعَدَني بلُعْبةٍ لَطالما حلُمْتُ بها ، فكُلّما مَرَرْتُ أمامَ واجهةِ المَحلّ أخالُ نفْسي أحْمِلُ تلك الدُّمْيةَ ، أُغَيّرُ لها ملابسَها الْجميلَة ، أعْتَني بشَعْرِها الطّويلِ وأُجيبُها إذا خاطَبَتْني . ولَعَلّ من بَيْنِ ما زادَ في حَماسي وإقْبالي على الْعَمَلِ الدّراسي هو أمَلي في الْحُصولِ عليها .

لم أنْتَظِرْ عَوْدَةَ أبي مِنَ الْعَمَلِ لأُزِفَّ إلَيْهِ الْخَبَرَ السَّعيدَ ، فلقد بَعَثْتُ له رِسالَةً قَصيرَةً لأُعْلِمَهُ بذلك ؛ وما لَبِثَ أنْ كَلَّمَني في الْهاتِفِ وصَوْتُهُ يَرِنُّ من الْفَرَحِ : « أنا فَخورٌ بك يا رَزان وسأكونُ عند وَعْدي » .

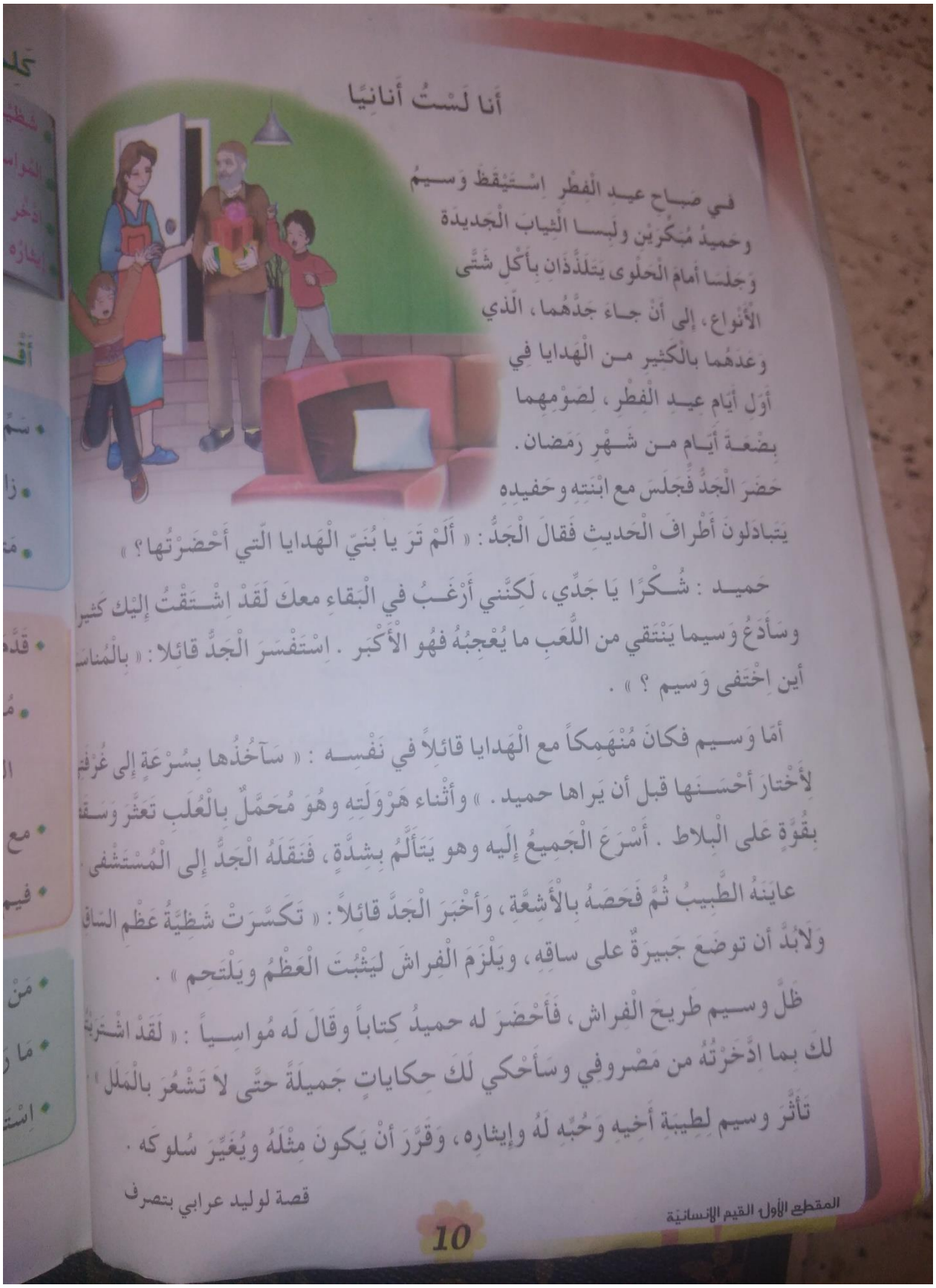
قَضَيْتُ النّهارَ وأنا أُفَكّرُ في الدُّمْيَةِ ولمّا عادَ أبي مَساءً إلى البَيْت ، أَسْرَعْتُ إلي وَسَأَلْتُهُ عنها فقال لي : « آسف يا حَبيبَتي رَزان ، أُفّ ، ما أبْشَعَ النِّسْيانَ ! ... ولكن لا تَحْزَني ، فَسأعودُ فَوْراً لأُحْضِرَها لك » .

فَقالَتْ له أُمّي : « لا ، لا يَجوزُ أن تَخْرُجَ في هذا الطَّقْسِ الْعاصِف ! »

– بل سَأَخْرُجُ لأنّني وَعَدْتُها ... فالْوَعْدُ هو الْوَعْد !

وَخَرَجَ أبي تَحْتَ الأَمْطارِ الْغَزيرَةِ ... تَأَخّرَ ، تَأَخّر لَكِنّهُ رَجَعَ بعد ساعَةٍ واللُّعْبَةُ تحت مِعْطَفِه . جَلَس فَوْراً إلى مائِدةِ الطَّعام ، فَرُحْتُ أُقَبِّلُهُ وأُقَبِّلُه ، ثمّ انْصَرَفْتُ إلى تَأَمُّلِ أَجْمَلِ لُعْبَةٍ في الدُّنْيا !!

عن كِتابِ سِراجِ الطُّفولَة بتصرف



أنا لَسْتُ أنانيًا

في صَباحِ عيدِ الْفِطْرِ اسْتَيْقَظَ وَسيمُ وحَميدُ مُبكِّرَيْنِ ولَبِسا الثِّيابَ الْجَديدَةَ وَجَلَسا أمامَ الْحَلْوى يَتَلَذَّذانِ بِأَكْلِ شَتَّى الأَنْواعِ، إلى أنْ جاءَ جَدُّهُما، الَّذي وَعَدَهُما بالْكَثيرِ مِنَ الْهَدايا في أوَّلِ أيّامِ عيدِ الْفِطْرِ، لِصَوْمِهِما بِضْعَةَ أيّامٍ مِنْ شَهْرِ رَمَضانَ. حَضَرَ الْجَدُّ فَجَلَسَ مع ابْنَتِهِ وحَفيدِهِ يَتَبادَلونَ أَطْرافَ الْحَديثِ فَقالَ الْجَدُّ: « أَلَمْ تَرَ يا بُنَيَّ الْهَدايا الَّتي أَحْضَرْتُها؟ »

حَميد : شُكْرًا يا جَدّي، لَكِنَّني أَرْغَبُ في الْبَقاءِ معكَ لَقَدْ اشْتَقْتُ إِلَيْكَ كَثيرًا وسَأَدَعُ وَسيما يَنْتَقي من اللُّعَبِ ما يُعْجِبُهُ فَهُوَ الأَكْبَر . اسْتَفْسَرَ الْجَدُّ قائلا : « بالْمُناسَبَةِ أين اخْتَفى وَسيم ؟ » .

أمّا وَسيم فكانَ مُنْهَمِكاً مع الْهَدايا قائلاً في نَفْسِهِ : « سَآخُذُها بِسُرْعَةٍ إلى غُرْفَتي لأَخْتارَ أَحْسَنَها قبل أن يَراها حميد . » وأثْناءَ هَرْوَلَتِهِ وهُوَ مُحَمَّلٌ بالْعُلَبِ تَعَثَّرَ وَسَقَطَ بِقُوَّةٍ على الْبَلاط . أَسْرَعَ الْجَميعُ إِلَيهِ وهو يَتَأَلَّمُ بِشِدَّةٍ، فَنَقَلَهُ الْجَدُّ إلى الْمُسْتَشْفى .

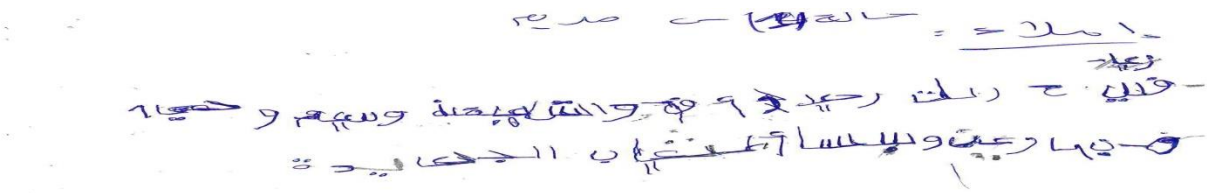
عايَنَهُ الطَّبيبُ ثُمَّ فَحَصَهُ بالأَشِعَّةِ، وَأَخْبَرَ الْجَدَّ قائلاً : « تَكَسَّرَتْ شَظِيَّةُ عَظْمِ السّاقِ وَلابُدَّ أن توضَعَ جَبيرَةٌ على ساقِهِ، ويَلْزَمَ الْفِراشَ لِيَثْبُتَ الْعَظْمُ ويَلْتَحِم » .

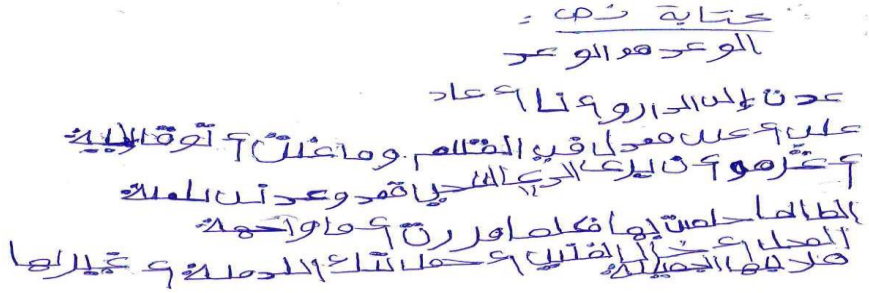
ظَلَّ وَسيم طَريحَ الْفِراش، فَأَحْضَرَ له حميدُ كِتاباً وقالَ لَه مُواسِياً : « لَقَدْ اشْتَرَيْتُهُ لَكَ بِما ادَّخَرْتُهُ من مَصْروفي وسَأَحْكي لَكَ حِكاياتٍ جَميلَةً حتّى لا تَشْعُرَ بالْمَلَلِ » .

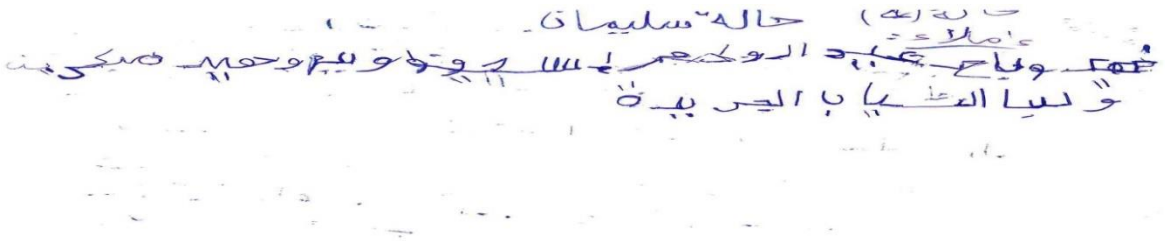
تَأَثَّرَ وسيم لِطيبَةِ أَخيهِ وَحُبِّهِ لَهُ وإيثارِه، وَقَرَّرَ أنْ يَكونَ مِثْلَهُ ويُغَيِّرَ سُلوكَه .

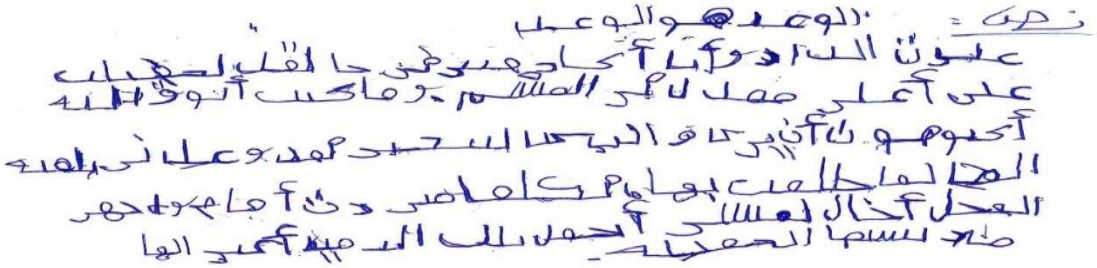
قصة لوليد عرابي بتصرف

الملحق رقم (04): نص واملاء للحالتين مريم وسليمان









رقم (05): اختبار الذاكرة العاملة

اختبار الذاكرة العاملة

ورقة التنقيط:

الاسم:
اللقب:
القسم:
السن:

اختبار الذاكرة العاملة

I. اختبار المفكرة الفضائية-البصرية

	م1	م2	م3	مج
سلسلة من جدولين	___ 2	___ 2	___ 2	___ 6
سلسلة من ثلاث جداول	___ 3	___ 3	___ 3	___ 9
سلسلة من أربعة جداول	___ 4	___ 4	___ 4	___ 12
سلسلة من خمسة جداول	___ 5	___ 5	___ 5	___ 15

المجموع ___ 42

II. اختبارات الحلقة الفونولوجية

1) اختبار الحلقة الفونولوجية ـ جمل

	م1	م2	م3	مج
سلسلة من جملتين	/2	/2	/2	/6
سلسلة من ثلاث جمل	/3	/3	/3	/9
سلسلة من أربعة جمل	/4	/4	/4	/12
سلسلة من خمسة جمل	/5	/5	/5	/15

المجموع /42

2) اختبار الحلقة الفونولوجية ـ كلمات

	م1	م2	م3	مج
سلسلة من كلمتين	/2	/2	/2	/6
سلسلة من ثلاث كلمات	/3	/3	/3	/9
سلسلة من أربعة كلمات	/4	/4	/4	/12
سلسلة من خمسة كلمات	/5	/5	/5	/15

المجموع /42

3)اختبار الحلقة الفونولوجية ـ أرقام

	م1	م2	م3	مج
سلسلة من رقمين	2	2	2	6
سلسلة من ثلاث أرقام	3	3	3	9
سلسلة من أربعة أرقام	4	4	4	12
سلسلة من خمسة أرقام	5	5	5	15

المجموع 42

4) اختبار الحلقة الفونولوجية ـ أعداد

	م1	م2	م3	مج
سلسلة من عددين	2	2	2	6
سلسلة من ثلاث أعداد	3	3	3	9
سلسلة من أربعة أعداد	4	4	4	12
سلسلة من خمسة أعداد	5	5	5	15

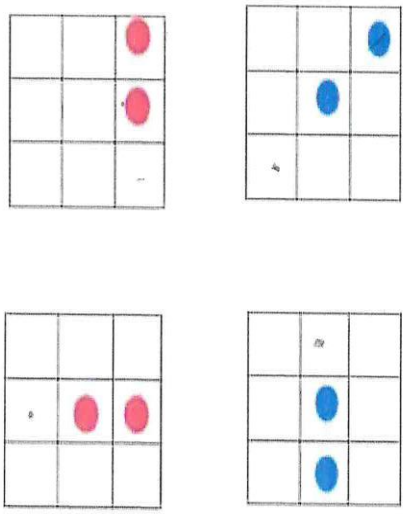
المجموع 42

الملحق رقم (06): مقاييس الذاكرة النشطة

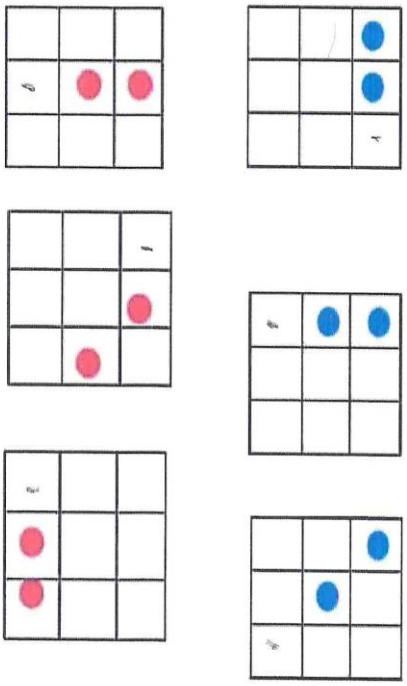
مقاييس الذاكرة النشطة:

a. Test du calepin Visio-spatial :

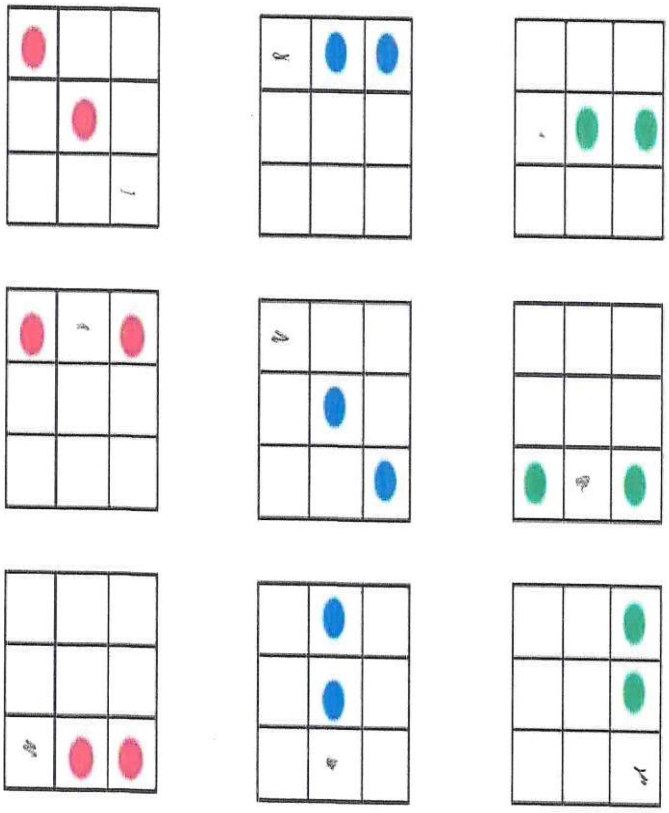
Série d'entrainement:



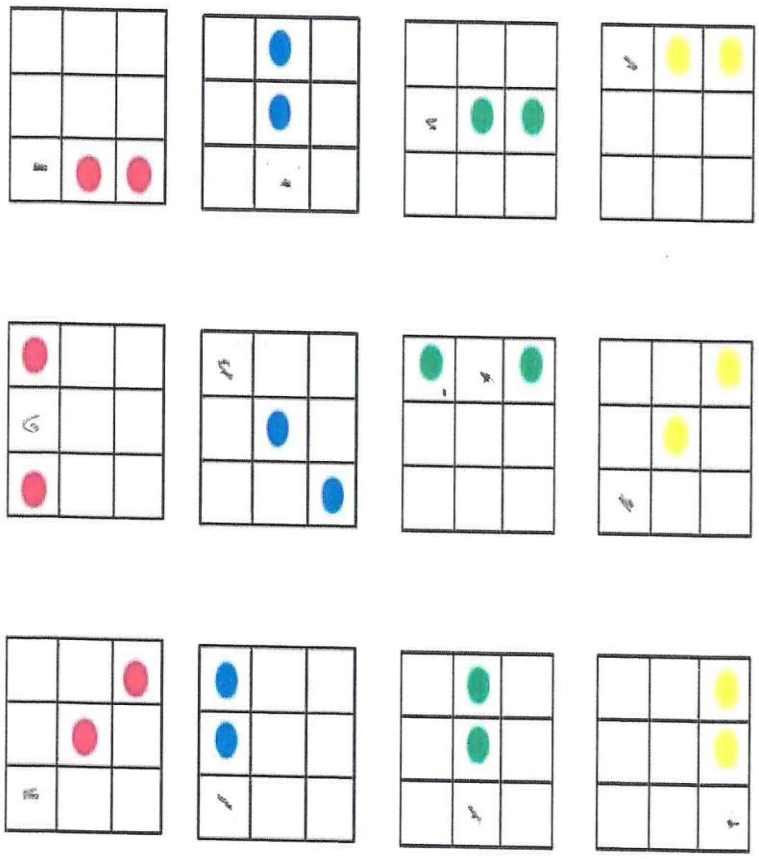
Série de 02 tableaux:



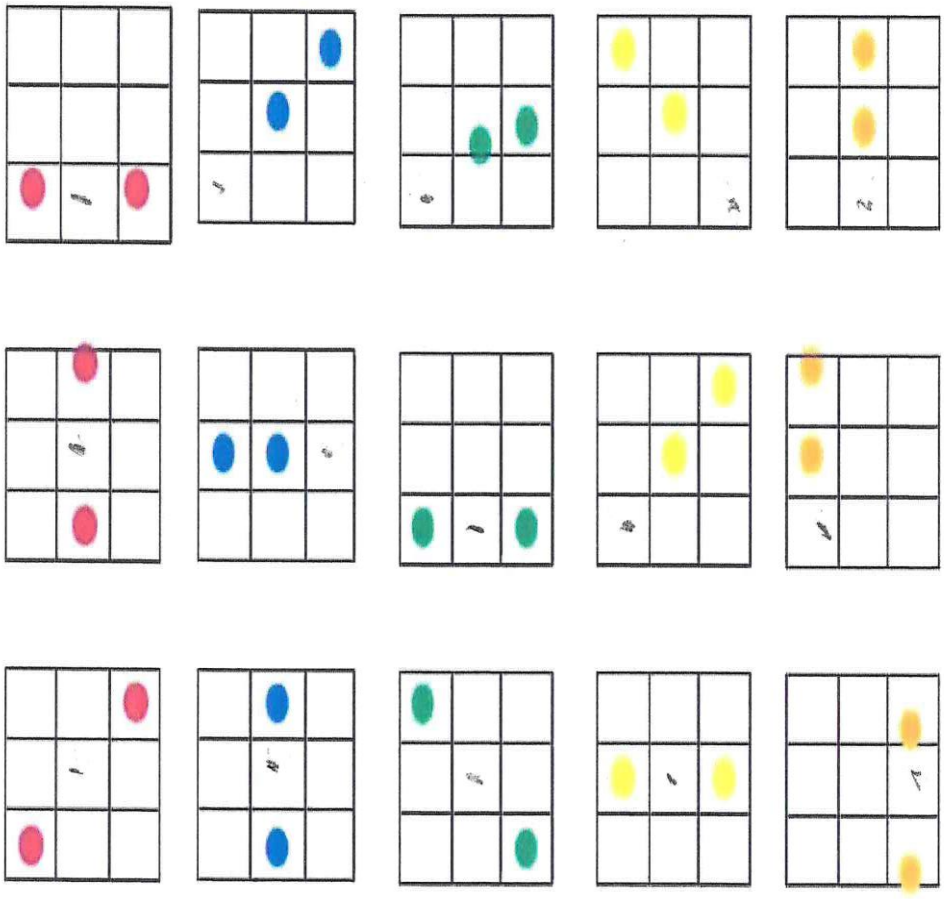
Série de 03 tableaux:



Série de 04 tableaux:



Série de 05 tableaux:



الملحق (07): اختبار الذاكرة العاملة

II.1. ذاكرة العمل– جمل :

تمرين

أ 1 في الخريف تفقد الأشجار .....

2 يباع الخبز عند .....

ب 1 التفاح لونه أحمر، و الموز لونه .....

2 ضهر الجمل به اثنتين من.....

الاختبار

سلسلة من جملتين

أ 1 \ في المسبح نتعلّم .....

2 \ نتناول الحساء باستعمال.....

ب 1\ 3،4،1،2، هي أرقام أ، ب، ج، د، هي.....

2\نغسل أيدينا بالماء و.....

ج 1\ من فضلك هل يمكنك إعطائي ورقة و.....

2\ في يوم الجمعة كلّ المحلات .....

سلسلة من ثلاث جمل

أ 1\ هناك غيوم، عن قريب سوف.....

2\ عندما لا نرى جيّدا ،يجب أن نلبس .....

3\ الأصفر لون فاتح ،والبنيّ لون .....

ب 1\ سنذهب للصّيد في البحر، لكي نصطاد .....

2\ السلحفاة بطيئة و الأرنب.....

3\ عندما لا تكون الغرفة مرتبة، لابدّ من .....

ج 1\ لكي يخرج من البيضة، على الصّوص أن يكسر.....

2\ قبل أن أبعث الرّسالة، ألصقت فيها.....

3\ا الفول السوداني طعمه مالح و العسل طعمه.....

سلسلة من أربع جمل

أ 1\ بعد العودة من المدرسة، على الأطفال أن يراجعوا .....

2\ لكي نقطّع اللّحم ، نستعمل .....

3\ الرّجل كبير ،و الطّفل .....

4\ بعد أن أغتسل، أجفّف جسمي بالـ.....

ب 1\ لكي نحلق شعرنا، نذهب عند .....

2\ نستعمل السيّالة لكي نكتب ، و الرّيشة لكي .....

3\ عندما تكسر رجلنا نمشي باستعمال.....

4\ بعدما ألقي القبض على السّارق، تمّ وضعه في.....

ج 1\ القطّ يموء و الكلب .....

2\ في لعبة التنس ،اللاّعبون يقذفون الكرة بواسطة .....

3\ داخل القصر المهجور تسكن .....

4\ لكي أقتلع مسمارا ، أستعمل.....

سلسلة من خمسة جمل

أ 1\ أحيانا لا يذهب الأطفال للغداء في منازلهم، بل يتغذّون في .....

2\ إذا أردنا أن تكون رائحتنا طيّبة نستعمل .....

3\ لكي يقبض على القاتل ، على مفتّش الشرطة القيام ب.....

4\ نقرأ الأخبار في.....

5\ عندما نأكل كثيرا نسمن ،و لمّا نتّبع حمية.....

ب 1\ نرمي بالفضلات و الأوراق القديمة داخل .....

2\ نقطف من النخلة.....

3\ يأتي موزع البريد صباحا ليوزع، .....

4\لكي أدفع 100 دينار ، يمكنني دفعها على شكل قطع نقديّة، أو على شكل.....

5\ في الدّقيقة هناك 60 .....

ج 1\ نركب القطار في المحطّة ، و في المطار نستعمل .....

2\ نشتري اللّحم من عند .....

3\ تمشي السيارات على الطريق، و يمشي المارّة على .....

4\ عندما تفرغ القلّة نقوم ب.....

5\ حتى أستيقظ باكرا في الصّباح أستعمل.....

II.2. ذاكرة العمل – كلمات

تمرين

أ	ملك	مروج	فارس	أمير
	مام	نسر	صبّورة	سنونو
ب	كرة المضرب	شاحنة	كرة القدم	كرة السلة
	شارب	صخرة	حصى	حجر

الاختبار:

سلسلة من مجموعتين

أ	ثعبان	حصان	مطرقة	زرافة
	كرّاس	خزانة	مكتب	سرير
ب	قمر	شمس	نجمة	وسادة
	سيّارة	درّاجة	غابة	قطار
ج	سدّادة	جندي	بحّار	طيّار
	إملاء	ستار	حساب	قراءة

سلسلة من ثلاث مجموعات

أ	مخدّة	إزار	مصباح	غطاء
	طبيب	حديقة	ممرضة	مريض
	مكنسة	ساعة	ساعة حائط	رقّاص السّاعة
ب	خال	مشبك	جدة	عمّ
	طماطم	ثوم	سفر	بصل
	شتاء	رصيف	صيف	ربيع
ج	مربّع	دائرة	خمار	مثلّث
	حوت	فحم	قرش	دلفين
	محبرة	سيّالة	قلم	قفل

سلسلة من أربع مجموعات

أ	ساعة	دقيقة	ثانية	شمعة
	زربية	قبّعة	سجّادة	بساط
	بندقيّة	مسدس	شريط	مدفع
	رسم	مشمش	فراولة	عنب

ب	آلة	جذع	غصن		ورقة
	كعكة	فلان	رقائق		متراس
	أب	أم	طابع		بنت
	لبن	قطن	عصير	ماء	
ج	دركي	شرطي	إطفائي	ثعبان	
	عين	فم	منبه		أنف
	خاتم	دخان	عقد		سوار
	ورقة	مزمار	قيثارة	كمان	

سلسلة من خمسة مجموعات

أ	صنوبر	بلّوط		كرمة	شوكة
	شمال		جنوب	جريدة	غرب
	صيني		صاروخ	إيطالي	روسي
	بستان		حقل	باخرة	مزرعة
	الرّعد		أغنيّة	العاصفةالبرق	
ب	كرسيّ		طاولة	أغنيّة	كرة
	الخميس	الثلاثاء		مضرب الأحد	
	فطور		طوق	غداء	عشاء
	نهر		واد	حديقة	بحيرة
	أذن		مهرّج	لاعب	بهلوان
ج	الفول		البزلاّء	الجزر	هضبة
	ثلج		صابون	مطر	برد
	منزل		لحّام	خبّاز	بقّال
	سنة		عربة طفل	أسبوع	يوم
	جسر		نفق	سلحفاة	طريق

II.3. ذاكرة العمل– أرقام

تمرين

أ 3 0 2

8 5 7

ب 5 6 3

4 2 2

الاختبار

سلسلة من مجموعتين

أ 8 3 4

2 5 7

ب 1 7 3

0 4 8

ج 7 4 6

3 9 1

سلسلة من ثلاث مجموعات

أ 5 2 8

4 3 4

9 8 4

ب 6 1 2

0 2 8

7 9 5

ج 5 4 8

9 6 9

8 2 4

سلسلة من أربع مجموعات

أ 4 0 6

7 5 8

4 3 1

9 2 4

ب 0 6 9

	8	0	1
	0	2	7
	9	0	2
ج	9	6	4
	0	2	3
	5	8	6
	6	7	9

سلسلة من خمس مجموعات

أ	8	6	1
	4	6	9
	6	8	7
	4	7	4
	5	4	2
ب	2	4	6
	1	8	2
	4	6	8
	2	8	3
	6	1	6
ج	8	3	5
	5	9	8
	2	7	1
	9	2	3
	7	3	7

II.4. ذاكرة العمل– أعداد

تمرين

أ	31	60	46
	52	14	20
ب	68	71	5
	17	24	37

الاختبار

سلسلة من مجموعتين

أ	23	82	64
	5	75	69
ب	38	24	49
	84	79	33
ج	53	32	47
	21	42	5

سلسلة من ثلاث مجموعات

أ	9	88	37
	72	65	16
	80	7	42
ب	40	61	3
	57	78	2
	11	6	44
ج	56	15	22
	8	39	83
	26	39	71

سلسلة من أربع مجموعات

أ	3	7	92
	66	28	35
	21	10	8
	81	55	29
ب	39	51	12

	64	18	75
	25	96	20
	63	73	87
ج	26	71	92
	74	3	37
	90	50	15
	79	63	70

سلسلة من خمس مجموعات

أ	93	54	72
	38	56	64
	14	43	11
	24	88	33
	35	61	6
ب	98	44	92
	62	4	51
	7	41	23
	26	63	20
	54	35	47
ج	39	25	86
	18	24	37
	52	13	19
	71	69	5
	12	43	56