الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر * بسكرة *

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنــوان المــذكــرة:

صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي

دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات جمورة ولاية بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:

- نادية طيري

إشراف الأستاذ:

- مصطفى سليم هدار

السنة الجامعية: 2014- 2015.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا ما بعده حمد والشكر لله شكرا ما بعده شكرا، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وسيد الخلق أجمعين عليه أفضل الصلاة والتسليم. وبعد:

يسعدني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان، والتقدير، لأستاذي الفاضل، الأستاذ الدكتور(**مصطفى سليم هدار**)، والذي يعود له الفضل في أن يرى هذا البحث النور والذي تابعه، وتكرمه مشكور بالإشراف عليه ومتابعته في كافة مراحله، وأشكره على أرائه الصائبة وملاحظاته العلمية الدقيقة في توجيه هذا البحث. فله مني كل التحية والإجلال والتقدير.

كما لا يفوتني أن أتقدم بوافر شكري وعظيم أمتناني لكل من مدير مدرسة مداس محمد قديلة السيد(**بوراس بلقاسم**)، ومدرسة صادق برباري السيد(**سبع السعيد**)، ومدرسة شهيد بلقاسم سايحي السيد(**فرحاتي عمر**)، وإلى كافة معلمين والمعلمات في المدارس سالفة الذكر، لما أبدوه من عون صادق ومساهمة فعالية في التعاون معي أثناء تطبيق أدوات البحث، والشكر موصول لكل من قدم العون والمساعدة للطالبة.

كما أشكر جزيل الشكر أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الأفاضل الذين لم يبخلوا عليا بالنصائح طيلة مشواري الدراسي وأخص بالذكر كل من (الأساتذة: رابحي إسماعيل،بن خلفة محمد،شنتي عبد الرزاق،مراد بركات،والأستاذات: ساعد صباح،دبراسو فطيمة،سايحي سليمة،شفيقة كحول،بن عامر وسيلة،دامخي ليلة،نادية بومجان).

والحمد لله دائما وأبدا وفي بدءوالختم.

الطالبة: نادية طيري

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف على العلاقة بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي مع الإعتماد على بعض الأسالبي الإحصائية.

حدود الدراسة:

1- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة بثلاثة مدارس إبتدائية ببلدية جمورة.

2- **الحدود الزمانية:** لقد إستغرقت الدراسة الفترة من (مارس – أفريل 2015).

3- **الحدود البشرية:** شملت تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، وقد بلغ حجم العينة 50 تلميذ.

كما إعتمدت الباحثة على مجموعة من الأدوات البحثية هي إختبار رسم الرجل،مقياس صعوبة الإدراك البصري،وإختبار صعوبة الكتابة.

وفي الأخير توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-توجد علاقة بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

2-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في صعوبة الإدراك البصري.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات صعوبة تعلم الكتابة.

Résume de l’étude :

L’objectif de cette étude est de cherche dans la relation entre la difficulté de perception visuelle et la difficulté de l’apprentissage de l’écriture chez des élèves 3eme année primaire.
La méthode utilisée c’est la méthode descriptive relative.

Limites d’étude :

1- spatial :l’étude à touche trois écoles primaire à la commune de djamourah.
2-temporelle : l’étude a dure deux mois (maris – avril 2015).
3- humaine : l’étude est menée sur une (50) élèves de 3eme année primaire.
Test d’homme, test de difficulté de perception visuelle, test de difficulté de l’apprentissage de l’écriture, utilise dans cette étude.

Les résultats de l’étude :

1- il ya de relation entre la difficulté de perception visuelle et difficulté de l’apprentissage de l’écriture chez des élèves 3eme année primaire.
2-il n ya pa de différences statistique entre deux sexes sur les degrés de difficulté de perception visuelle.
3- il ya différences statistique enter les deux sexes sur les degrés de difficulté de l’apprentissage de l’écriture.

فـــــــــهرس المحتـــويات:

الموضـــــــــــوع	الصفحة
- شكر وعرفان	أ
- ملخص الدراسة	ب - ج
- فهرس المحتويات	د - ز
- قائمة الجداول	ز
- قائمة الملاحق	ح
- مقدمة	2-1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية	7-5
2- فرضيات الدراسة	8
3- أهداف الدراسة	8
4- أهمية الدراسة	9-8
5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	10-9
6- ا لدراسات السابقة	17-10
الفصل الثاني: صعوبة الإدراك البصري	
تمهيد	19
أولا: الإدراك	
1- تعريف الإدراك	21-19
2- خصائص الإدراك	21
3- مقومات الإدراك	22
4- مراحل الإدراك	23-22
ثانيا: صعوبة الإدراك البصري	
1- تعريف الإدراك البصري	26-23

2- النظريات المفسرة للإدراك البصري	31-26
3- قوانين الإدراك البصري	33-31
4- العوامل المؤثرة في الإدراك البصري	36-36
5- تعريف صعوبة الإدراك البصري	38-36
6- أنواع صعوبة الإدراك البصري	41-38
7- بعض الأنشطة التعليمية لتدعيم الإدراك البصري	43-42
خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث: صعوبة تعلم الكتابة	
تمهيد	46
أولا : الكتابة	
1-تعريف الكتابة	47-46
2-المهارات اللازمة لتعلم الكتابة	50-47
3-أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الإبتدائية	51-50
ثانيا: صعوبة تعلم الكتابة	
1- تعريف صعوبة تعلم الكتابة	53-51
2- تصنيف صعوبة تعلم الكتابة	56-54
3- الخصائص السلوكية لذوي صعوبة الكتابة	58-56
4- العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة	61-58
5- مؤشرات ومظاهر صعوبة تعلم الكتابة	63-61
6- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة	68-63
7- علاج صعوبات تعلم الكتابة	71-68
خلاصة الفصل	72
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	74
أولا: الدراسة الإستطلاعية	

1- أهداف الدراسة	74
2- منهج الدراسة	75
3-عينة الدراسة	76-75
4- أدوات الدراسة	77-76
5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	81-78
6- نتائج الدراسة الإستطلاعية	81
ثانيا: الدراسة الأساسية	
1- منهج الدراسة	82-81
2- مجتمع الدراسة	82
3- عينة الدراسة	83-82
4- أدوات الدراسة	87-83
5- كيفية تطبيق أدوات الدراسة	88-87
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة	88
خلاصة الفصل	89
الفصل الخامس:عرض النتائج ومناقشتها	
تمهيد	91
أولا: عرض نتائج الدراسة	
1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	92-91
2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	92
3- عرض نتائج الفرضية العامة	93
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة	
1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	94
2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	95-94
3- مناقشة نتائج الفرضية العامة	97-95
- خاتمة	98
- إقتراحات وحلول	99

- قائمة المراجع	108-101
- الملاحق	129-110

قائمة الجداول:

الرقم	عنـــــــــوان الجدول	الصفحة
01	يوضح أفراد الدراسة الإستطلاعية.	75
02	يوضح حساب الصدق التمييزي لمقياس صعوبة الإدراك البصري.	79
03	يوضح تعديل بعض بنود مقياس صعوبة الإدراك البصري.	80
04	يوضح حساب الثبات بمعامل الإرتباط بيرسون لمقياس صعوبة الإدراك البصري.	81
05	يوضح أفراد الدراسة الأساسية.	83
06	يبين مستويات صعوبة الإدراك البصري.	85
07	يوضح الإرتباط بين نتائج التطبيق وإعادته لإختبار الكتابة(الإملاء).	86
08	يوضح الفروق في درجات صعوبة الإدراك البصري بين الجنسين.	91
09	يوضح الفروق في درجات صعوبة تعلم الكتابة بين الجنسين.	92
10	يوضح معامل الإرتباط بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة.	93

قائمة الملاحق:

الرقم	المحـــــــــــــتوى	الصفحة
01	جدول يبين الأساتذة المحكمين.	110
02	مقياس التشخيصي لصعوبة الإدراك البصري في صورته الأولية.	112-111
03	مقياس التشخيصي لصعوبة الإدراك البصري بعد تصحيح بعض البنود المركبة.	115-113
04	النص الخاص بصعوبة تعلن الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة الإبتدائي.	115
05	جدول يوضح درجات ذكاء أفراد العينة على إختبار رسم الرجل.	116-115
06	جدول يوضح الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس صعوبة الإدراك البصري وإختبار صعوبة تعلم الكتابة.	117
07	جدول يوضح الدرجات الخام التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة على إختبار صعوبة تعلم الكتابة.	119-118
08	نماذج من كراسات التلاميذ الذين يعانون من صعوبة تعلم الكتابة.	122-120
09	نماذج من إختبار صعوبة تعلم الكتابة لبعض أفراد عينة الدراسة.	127-123
10	نماذج من إختبار رسم الرجل لبعض تلاميذ عينة الدراسة.	129-128

مقدمــة:

تحل صعوبات التعلم من مكانة هامة في الوقت الحاضر، وقد اهتم بها علماء النفس والتربية، إلى جانب إهتمام أولياء الأمور من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وكذلك إدراك التربويون أن هناك العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم من أهمها صعوبات في تطوير الإدراك البصري أو صعوبة في تطوير مهارات مناسبة كالكتابة أو الهجاء.

وكذلك تحتل الصعوبات الإدراكية البصرية مكانة مميزة بين صعوبات التعلم النمائية، وذلك لأن الغالبية العظمى من المعلومات التي يتلقاها ويتعامل معها الأفراد في مجال التعلم والتعليم وفي الحياة اليومية والتي يتم تقديمها لهم من قبل المدرسين في إطار التعلم المدرسي النظامي، والتي تعتمد في الدرجة الأولى على إستقبال المعلومات التعليمية بالصيغ الإدراكية البصرية.

ونظرا لأن الإدراك هو العملية العقلية المحورية التي يتم بمقتضاها التعرف على المثيرات والمنبهات أو المعلومات المستقبلة بواسطة الحواس فإن الإضطرابات الإدراكية تؤدي بالضرورة إلى خفض كفاءة التلميذ في إكتساب المعلومات التعليمية أو المدخلات الحسية، وكذلك قد تؤثر سلبا على مقدرة التلميذ على التعلم وإستقبال المعومات بشكل صحيح وخاصة تعلم الكتابة، والتي تعد من أرقى أشكال الإتصال بين الفرد وذاته وما يخلج بداخله كما يعبر عنه كتابيا. والكتابة أيضا هي نشاط فكري يعبر به الفرد عن أفكاره وتجاربه وحتى مشاعره إتجاه الآخرين، على شكل صورة من الرموز اللغوية ذات الدلالة حتى يتمكن الآخرين من فهمه والإطلاع عليها والإستفادة منها.

وإنطلاقا مما سبق فإن الصعوبات الإدراكية والبصرية وصعوبات تعلم الكتابة تؤثر على التعلم الأكاديمي وحتى التفاعل الإجتماعي والإنفعالي لعدد كثير من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتؤثر على مسارهم الدراسي، وهذا ما يؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي.

وكذلك تهدف هذه الدراسة إلى التطرق إلى أهم الفروق بين الجنسين في صعوبة الإدراك البصري، وكذلك صعوبة تعلم الكتابة، وكذلك تبحث عن وجود العلاقة بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي.

ولتحقيق ذلك تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين أحدهما نظري والآخر ميداني.

يتكون الجانب النظري من ثلاثة فصول تتناول مايلي.

الفصل الأول: ويتضمن الإطار العام للدراسة.

الفصل الثاني: ويتعلق بصعوبة الإدراك البصري، وقد تطرقت فيه الطالبة أولا إلى الثراث النظري المتعلق بالإدراك، ثم الجزء الثاني والذي يتعلق بصعوبة الإدراك البصري.

الفصل الثالث: ويتعلق بصعوبة تعلم الكتابة، وقد قسمته الطالبة بدوره إلى الجزء الأول حول الكتابة عموما، والجزء الثاني حول صعوبة تعلم الكتابة.

أما الجانب الميداني فيتكون من فصلان الرابع والخامس:

الفصل الرابع: والذي قسمته الطالبة إلى الدراسة الإستطلاعية ونتائجها أولا، وثانيا تناولت الدراسة الأساسية وكيفية تطبيق الأدوات المستخدمة فيها، وكذلك أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الفصل الخامس: وقدتم فيه عرض نتائج الدراسة ومناقشتها ثم الخاتمة وأخيرا الإقتراحات والحلول.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان حيث تنو خلالها قدرات الطفل العقلية والنفسية والجسمية ويصبح ويصبح قابل للتعلم وإكتساب المعرفة، إن هذه المرحلة هي الأساس التكويني الذي يقوم عليه بناء الشخصية الإنسانية،حيث أن خصائص النمو فيها بمثابة دلالات الشخصية وتطور مسار نموها في المراحل العمرية التالية، وعليه يتفق علماء النفس والتربية على ضرورة العناية بالطفل ودراسة مراحل نموه المختلفة، وهذا للوقوف على أهم الخصائص النمائية التي تميز كل مرحلة، ومعرفة مشاكل ومعوقات النمو الإعاقات الحركية، والسمعية، والبصرية، والذهنية والتي تنعكس سلبا على بقية مظاهر النمو الأخرى.

ولكن لم يبقى إهتمام التربويون والنفسانيون منصب على دراسة سيرورة النمو والمشاكل التي تشوبها بل تتجاوزها إلى دراسة انعكاسات هذه المشاكل على جوانب أخرى مثل المشاكل المتعلقة بعملية التعلم حيث يعاني بعض الأطفال من مشاكل في عملية التعلم، تقف عقبة أمام تطور مسارهم الدراسي ومن بين هذه المشاكل صعوبات التعلم والتي تتجلى من خلال تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي في مادة دراسية أو أكثر والذي قد يتسبب في الرسوب التلميذ وفشله الدراسي، وتراكم مشكلاته التعليمية، ولقد أرجع الباحثون والدارسون لهذا المجال مثل هذه الصعوبات إلى إضطرابات على مستوى العمليات النفسية الأساسية والمتمثلة في(الذاكرة، الإدراك، الإنتباه، التفكير، اللغة الشفهية) والتي تعرف بصعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بعين الإعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكادمية.**(كوافحة،2005،ص102)**.

ومنه فإن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يولون أهمية كبيرة في إحداث صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا لأن العوامل النمائية وثيقة الصلة بعملية التعلم والبناء المعرفي عند الفرد، فالإدراك مثلا يعد واحد من العمليات النفسية التي تقوم عليها البناء المعرفي حيث لايتم ذلك إلا عن طريق الإحتكاك بالمحيط وفي هذا الإطار يرى بياجه (1980،1986)

أن الطفل مكشف في محيطه فهو يبني معارفه المتشابهة للأشياء التي يراها ويسمعها وبفضل هذه النماذج ينظم أفكاره ويبني قاعدته في المعرفة، وهكذا يطور الإدراك عند بياجه.(**عبد الله العشاوي،2004،ص ص،76-77**).

كما أن للإدراك دورا أساسيا في عملية التعلم حيث يعد أهم مفاتيح عملية التعلم ووسائله الفعالة حيث أن التعلم الفعال يتطلب إدراك فعال للمثيرات التي يستقبلها المتعلم من البيئة المحيطة(**العتوم وآخرون،2005،ص288**).

ولكن قد يحدث وأن يختل النظام الإدراكي عند التلميذ ويتجلى ذلك في إضطراب وظائف عملية الإدراك التي ينتج عنها بالضرورة إضطرابات في الإدراك السمعي، والبصري، والحركي، وبما أن صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج وهذا نظرا لإعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن ثم تتؤثر كفاءة الإدراك البصري على إستعاب كافة الأنشطة المعرفية الأكاديمية مثل صعوبة القراءة، والحساب، والكتابة وهذه الأخيرة هي من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإنزعاج وهذا نظرا لإعتماد مدخلات التعلم على الكتابة اليروية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة على كافة الأنشطة المعرفية والمهارات الأخرى.

وفي إطار دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات الإدراك البصري فقد أجريت العديد من الدراسات نذكر مثلا الدراسات التي أجراها(Bruns & Waston) في سنة 2000، والتي توصل فيها إلى أن هناك إرتباط موجب بين مكونات التجهيز البصري وصعوبات التعلم يعانون، وكذلك دراسة أجراها (Brunsel al) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الإدراك البصري الإنتقائي وهذا يشير حسب الدراسة إلى وجود صعوبة في الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة قام بها كجهام في سنة (1978) التي كان موضوعها العلاقة بين القدرة الإدراكية ومستوى التعلم لدى مجموعة من الأطفال غير القادرين على التعلم في سن من7

إلى 9 سنوات، وهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هؤلاء الأطفال يكون مستوى تعلمهم أكثر فاعلية عندما يكون أسلوب تعلمهم معتمد بشكل قوي على التنظيم الإدراكي لديهم أولا وذلك بإستخدام التعلم بالترابط ولم تكتشف نتائج الدراسة، علة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلا في حالة مجموعة الإدراك البصري، الذي كان مستوى تعلمها أكثر فاعلية عندما تكون مادة التعلم متعلقة بشكل مباشر بخصائص التنظيم الإدراكي لديهم.(**الشرقاوي،1996،ص7**).

وفي إطار الإهتمام بالفئات الخاصة والحرص على إستغلال كل طاقتها في التحصيل الدراسي وذوي صعوبات التعلم، فأصبح من الضروري البحث في هذه المواضيع أو المشاكل التي أصبحت تؤرق الأولياء والمعلمين وتهدد مصير التلميذ بالرسوب أو حتى التسرب المدرسي في سن مبكر وهذا ودون الوقوف على مسببات ذلك .

وعليه أردنا دراسة هذا الموضوع بإعتبار أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث نتيجة تداخل العديد من الصعوبات النمائية فكان إختيار صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة وهذا راجع لما لحاسة البصر من أهمية في عملية التعلم.

وبناءا على ما سبق نطرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين درجات صعوبة الإدراك البصري ودرجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي؟

ويندج تحت هذا السؤال سؤالين فرعيين:

1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبة الإدراك البصري بين الجنسين؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات صعوبة تعلم الكتابة بين الجنسين؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1 الفرضية العامة:

توجد علاقة بين درجات صعوبة الإدراك البصري ودرجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي.

2-2 الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات صعوبة الإدراك البصري.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات صعوبة تعلم الكتابة.

3-أهداف الدراسة:

- الكشف عن درجة الإرتباط بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة.

- معرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات درجات صعوبة الإدراك البصري بين الجنسين.

- معرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات درجات صعوبة تعلم الكتابة بين الجنسين.

- الكشف عن فئة ذوي صعوبة تعلم الكتابة وصعوبة الإدراك البصري في الوسط المدرسي.

4-أهمية الدراسة:

- تناولت الدراسة مرحلة ذات أهمية كبيرة في سلم التعليمي، وهي المرحلة الإبتدائية حيث تأتي أهميتها في كونها مرحلة يتوقف عليها بدرجة كبيرة نجاح المراحل التعليمية الأخرى.

- زيادة الحاجة الضرورية إلى الدراسات المتخصصة في مجال صعوبات التعلم على مستوى المراحل التعليمية خصوصا في الإصلاحات التربوية الجديدة التي تعتمد على التدريس بالكفاءات، ومع زيادة عدد التلاميذ في الصف الواحد دون مراعاة الفروق الفردية

والقدرات بين التلاميذ، أين يزيد تباعد في تباعد نتائج التحصيل بين التلاميذ دون الوقوف على الأسباب وراء ذلك.

– تكمن أهمية هذه الدراسة في كون نتائجها تكون نقطة إنطلاق للقيام ببحوث تجريبية في هذا المجال، وخاصة وكذلك إقتراح برامج إرشادية وعلاجية لهذه الفئة من التلاميذ.

5– التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

5–1 تعريف صعوبة الإدراك البصري:

– يقصد به قصور في القدرة على إدراك وتفسير المعلومات البصرية وفهمها.

– والمقصود بصعوبة الإدراك البصري في هذه الدراسة هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس صعوبة الإدراك البصري المتبنى لفتحي الزيات والمقدرة بـ 21 درجة فما فوق.

5–2 تعريف صعوبة تعلم الكتابة:

– يقصد بها ضعف أو قصور في القدرة على الكتاب اليدوية والتهجئ والتعبير.

– والمقصود من صعوبة تعلم الكتابة في هذه الدراسة هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في إختبار صعوبة الكتابة والمقدرة بدرجتان (2) فما فوق.

5–2 تلاميذ الرحلة الإبتدائية:

هم الأطفل الذين يتلقون تعليما نظاميا في المرحلة الإبتدائية في مستوى السنة الثالثة من التعليم الإبتدائيا، وتتراوح أعمارهم مابين (9 و10 سنوات) مسجلين في الموسم الدراسي 2014–2015 بالمؤسسات التالية:

– إبتدائية محمد مداس قديلة – جمورة.

– إبدائية برباري صادق جمورة.

– إبتدائية سايحي بلقاسم جمورة.

6- الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي ستوردها الطالبة في هذا الفصل هي كل ما تم التوصل إليه من الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، والتي كانت قليلة وأحيانا بعيدة جدا عن ما يخدم الدراسة.

6-1 دراسات حول صعوبة الإدراك البصري:

6-1-1 الدراسات العربية:

- دراسة عواد(1992):

والتي إهتمت بدراسة العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الحساب عند عينة من التلاميذ الصف الثالث إبتدائي تعاني من صعوبة تعلم الحساب(30 تلميذ)، وعينة أخرى تماثلها لا تعاني من صعوبات التعلم(30 تلميذ)، وجدت أربعة عوامل مرتبطة بهذه الصعوبة وهي العوامل الصحية، والعوامل النفسية (قصور الإنتباه والإدراك – القلق- التسرع) وعوامل خاصة بالميل إلى المادة الدراسية.

- دراسة صقر(1992):

والتي إهتمت بدراسة الجوانب المعرفية (الإنتباه، الإدراك، التذكر)، واللامعرفية (تقدير الذات ودافعية الإنجاز والقلق) على عينات من الأطفال في الصفين الثالث والرابع إبتدائي يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والحساب(37 تلميذ) وعينات أخرى على تلاميذ العاديين(118 تلميذ).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والحساب على نحو دال مقارنة بأداء الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات في كل من الإنتباه، تقدير الذات ودافعية الإنجاز. **(الشرقاوي، 1987،ص111)** .

- دراسة عواد (1992):

والتي تهدف إلى تشخيص وعلاج صعوبات الحساب لدى عينة قوامها 60 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث إبتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات الإدراكية هي: صعوبات التفرقة بين الأعداد المتشابهة والرموز الرياضية المتشابهة إدراكيا وبعد تطبيق برنامج الدراسة توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية وكذلك بين العينة الضابطة والعينة التجريبية، ولصالح القياس البعدي والعينة التجريبية نتيجة لتطبيق البرنامج.

- دراسة علي عوينات (1987):

إهتمت هذه الدراسة بالصعوبات التي يواجهها تلميذ الطور الثاني في كتابة وقراءة اللغة العربية. وإشتملت عينة الدراسة على 360 تلميذ وتلميذة وطبقت عليهم الإختبارات التالية:

(إختبار لقياس المستوى اللغوي، إختبار الإملاء، إستمارة لمعلمي المرحلة الإبتدائية، الإختبارات الفصلية).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بالنسبة لصعوبات تعلم الكتابة فإن التلاميذ يعانون من الصعوبات التالية: عدم إدراك مفهوم المصطلح وعدم فهم وظيفته والخلط بين وظائف القواعد النحوية المتقاربة والمتشابهة.**(الشرقاوي،1987،ص ص،118-120)**.

6-1-2 الدراسات الأجنبية:

- دراسة سلير و ميرسر "Miller Mercer" (1997):

والتي أكد فيها على أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون بوجه عام من بعض الصعوبات البصرية المكانية مثل صعوبة التمييز بين الأرقام، صعوبة تمييز عقارب الساعة، صعوبة الكتابة على الخطوط المستقيمة بكراس الواجب المدرسي، صعوبة إستخدام خط اليد، صعوبة التمييز بين العلامات .**(الهواري،2002،ص20)**.

6-2 دراسات حول صعوبة تعلم الكتابة:

6-2-1 الدراسات العربية:

- دراسة فتحي و آخرون "Fthi,et,al" (2006):

والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم (القراءة – الكتابة) في الذكاء اللفظي وغير اللفظي ومعدل الأخطاء، وتكونت عينة الدراسة من(47) تلميذا في إحدى مدارس مدينة طهران من ذوي صعوبات التعلم و(30) تلميذا عاديا.

وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- إستمارة جمع البيانات حول المعلومات.
- إستبانة روتر للتعرف على المشكلات السلوكية.
- إختبار التمييز البصري، إختبار القراءة والكتابة.(الزيات،1998،ص145).

- دراسة صلاح عميرة علي(2002):

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتصميم برنامج علاجي لها، وتكونت عينة الدراسة من (120) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: إختبار مصفوفات رافن، إختبار تشخيصي في صعوبات القراءة والكتابة، وإختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة.

ومن النتائج التي تم التوصل إليها وهي: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في القراءة والكتابة، ولصالح المجموعة التجريبية، وترجع إلى أثر البرنامج العلاجي المستخدم.(الهواري،2002،ص ص،21-22).

- دراسة أحمد عواد(1988):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة،

وتكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ من ذوي صعوبات القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 15 تلميذ لكل مجموعة بمتوسط عمري 135 شهرا، وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: إستبيان تشخيص صعوبات، إختبار الذكاء المصور وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس البعدي. **(العتوم وآخرون،2005،ص ص،118-120).**

6-2-2 الدراسات الأجنبية:

- دراسة باج وجراهم "Pag & Graham"(2002):

هدفت الدراسة إلى إختبار أثر تحديد الهدف وإستخدام إستراتيجية على الآداء الكتابي، وفاعلية الذات للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ. وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مثيرات الكتابة، مقياس للعناصر الأساسية للمقال، وآخر لجودة المقال، مقياس لعدد الكلمات في المقال، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لعدد الكلمات وجودة كتابة المقال.

- دراسة بروكس وبرنجر "Berninger & Brooks" (2001):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 17 تلميذا من الصفين الرابع و الخامس الإبتدائي بمتوسط عمري (9،7 – 12،9) سنة من دون صعوبات التعلم في الكتابة، حيث تم إدراجهم في برنامج إرشادي فردي لمدة 8 شهور بواقع ساعة أسبوعيا، وتم التركيز على مهارات النسخ (الكتابة اليدوية والهجاء) مهارات التصنيف أو التركيب، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا تحسن ملحوظ في الكتابة اليدوية. **(عبد الله العشاوي،2004،ص ص،250-255).**

- دراسة باهر وآخرون "Bahar et,al "(2000):

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر إستخدام برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في الصف الرابع والخامس.

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: فعالية البرنامج الأول مع تلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية داخلية أقل، حيث إستفادوا من محفزات (وسائل التنشيط والتحفيز) لقواعد اللغة المعتمدة على كتابة القصة بإستخدام الكمبيوتر في حين كتبوا قصصا أقل نضجا حينما إستخدموا البرنامج الثاني، كما أشارت النتائج أيضا إلى فعالية البرنامج الثاني مع التلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية قوية نسبيا حيث كتبوا قصصا أكثر نضجا. **(الزيات،1998،ص345).**

- دراسة ديكوسكي "Dikowski" (1994):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من المرحلة الإبتدائية، وإستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركية، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، كما تضمنت أنشطة البرنامج المستخدم لبرامج الكمبيوتر، لتنمية التتبع البعدي، الإغلاق، التتابع، التكامل المكاني، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: أن 30% من أفراد العينة أظهروا تحسنا دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت نتائج تقارير المدرسين والآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال.**(كوافحة،2005،ص235).**

- دراسة شارب "Sharp"(1994):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة تبين سرعة ودقة ترابط الإنتاج في إحدى المهام الكتابية، وتكونت عينة الدراسة من 217 تلميذ من تلاميذ الصفين الثاني الرابع من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وإستخدمت الدراسة إختبار في قياس التحصيل اللغوي (قراءة – كتابة) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في التحصيل اللغوي، ولصالح العاديين.

- دراسة هاريس وآخرون "Hrris et, al"(1993):

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى إنتشار صعوبات التعلم وتعريف صعوبات التعلم الأكاديمية وتكونت عينة الدراسة من(21) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم من(2 – 12) سنة وأشارت النتائج إلى إرتفاع صعوبات التهجي والكتابة بين ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التهجي (71%)، وأظهرت النتائج أن حوالي (62%) من التلاميذ، لديهم صعوبات في تعلم الكتابة.(الهواري،2002،ص20 -21).

- دراسة بليتز وبلوت"bletz & blet"(1993):

أجرى بليتز وبلوت دراسة هدفت إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (121) تلميذا هولنديا في المدسة الإبتدائية، وإستخدمت الدراسة مقياس التقييم لكتابة الأطفال.

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم إنخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي.

- دراسة جيوردانو "Giordano,G" (1989):

هدفت الدراسة إلى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتشخيص الصعوبات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى من ذوي صعوبات الكتابة و الثانية من العاديين وإستخدمت الدراسة ثلاثة فنيات لتحليل أشكال الكتابة، وذلك لتشخيص الصعوبة في الكتابة وهذه الفنيات هي: تفسير الأخطاء، تمييز الصعوبة اللغوية، إستخدام تمارين بناء الكلمة.

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يكونون قادرين على نسخ الكلمة، بينما يكونون غير قادرين على الإتصال أثناء الكتابة كما أشارت

نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات الكتابة في مهارات الكتابة لصالح العاديين.(**الهواري،2002،ص ص،21-25**).

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن القول بعد إستعراض كل من الدراسات السابقة مايلي:

أ-فيما يخص الدراسات الخاصة بصعوبة الإدراك الإدراك البصري:

أغلب هذه الدراسات ترى بأن صعوبة التعلم بما فيها صعوبة الكتابة ترجع إلى خلل في واحدة من العمليات المعرفي (الإدراك...) وهذا ما تم التوصل إليه من خلال المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

ب- فيما يخص الدراسات الخاصة بصعوبة تعلم الكتابة:

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة، بين دراسات إهتمت بتشخيص وعلاج صعوبات الكتابة وأخرى إهتمت بالتعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة والتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

- الدراسات السابقة إهتمت بدراسة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

- تنوعت الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات الكتابة، ما بين الإختبارات التشخيصية والتحصيلة، والإستبيان، والمقاييس وإختبارات الذكاء المقننة.

- تنوعت أساليب العلاج المستخدم في الدراسات السابقة(أنشطة بصرية وأنشطة حركية وبرامج كمبيوتر، وكتابة القصة) والمهام الكتابة كما في دراسة شاربshap(1994).

- نتائج الدراسات السابقة تمثلت في إرتفاع معدل صعوبات الكتابة وانخفاض القدرة الحركية وضعف الأداء لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ صعوبات الكتابة والتلاميذ العاديين .

نقاط مشتركة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- إهتمت بدراسة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

- تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

- إستعمال الأدوات التالية: المقاييس وإختبارات الذكاء.

نقاط إختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- إهتمت الدراسات السابقة بدراسة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

- قامت الدراسات السابقة بتشخيص وعلاج صعوبات الكتابة، وكذلك التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة.

- إعتمت بعض الدراسات السابقة على تصميم برنامج علاجي وأخرى إعتمدت على برنامج إرشادي لعلاج صعوبات تعلم.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث عن وجود علاقة بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السن الثالثة إبتدائي.

الفصل الثاني: صعوبة الإدراك البصري

تمهيد:

أولا: الإدراك

1- تعريف الإدراك

2- خصائص الإدراك

3- مقومات الإدراك

4- مراحل الإدراك

ثانيا: صعوبة الإدراك البصري

1- تعريف الإدراك البصري

2- النظريات المفسرة للإدراك البصري

3- قوانين الإدراك البصري

4- العوامل المؤثرة في الإدراك البصري

5- تعريف صعوبة الإدراك البصري

6- أنواع صعوبة الإدراك البصري

7- بعض الأنشطة التعليمية لتدعيم الإدراك البصري

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن تعرفنا على العالم الخارجي بما فيه من متغيرات ومثيرات والإحساس بها والإنتباه لها تتحكم فيه عملية معرفية على درجة كبيرة من الأهمية تسمى الإدراك، وبدون الإدراك يصبح العالم من حولنا بدون معنى.

وستحاول الطالبة من خلال هذا الفصل التطرق إلى كل التفاصيل المتعلقة بهذا المفهوم:

أولا: الإدراك

1- تعريف الإدراك:

هو تلك العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى.**(حافظ،1998،ص24)**.

- تعريف لوفن وشوفنر "leven & shefner "(1981):

"إنه عملية تفسير المعلومات التي تأتي بها المجسات الحسية".

- تعريف كوفن"coven"(1986):

"الإدراك هو عملية تجميع الإنطباعات الحسية وتحويلها إلى صورة عقلية".**(الزغول وآخرون،2003،ص111)**.

- تعريف محمد نجيب الصبورة(1987):

"هو قدرة الفرد على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة".(ملحم،2002،ص222).

- تعريف أشكرافت"Ashcraft "(1989):

"الإدراك عملية تفسير وفهم للمعلومات وإنتقاء متصل لبعض المنبهات دون غيرها وهو عملية إستبعاد مستمر للمدركات التي قد تسبب للفرد قلقا يسعى إلى تجنبه".(الزغول وآخرون،2003،ص111).

- تعريف عبد الحليم محمود وآخرون(1990):

"إن الإدراك عملية إنتقاء متصل لبعض المنبهات دون غيرها، وهو عملية إستبعاد مستمر للمدركات التي قد تسسبب للفرد قلقا يسعى إلى تجنبه".(عطية،2001،ص104).

- تعريف داوود المعايطة(1996):

"بأنه القدرة على تمييز المعلومات الحسية،حيث يستطيع الطفل تمييز الإستثارات الحسية".(سالم وآخرون،2006،ص81).

- تعريف جنتر"Guente" (1998):

"هو عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الإنطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثيلات عقلية معينة وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية".(منسي وعبد المنعم،2006،ص367).

- الإدراك ظاهرة نفسية يمكننا أن نشعر بها، وأن نستوعبها لوقوعها في ظروف طبيعية

أو لحدوثها في تفاعلات الوعي الناتج من سلوكنا وإدراكنا لما يحيط بنا من أشياء تنطلق من الموجودات الناتجة في مجال عالم النفس ومصحوبة بطائفة من المؤثرات الشعورية الخاصة.(عاقل،1991،ص52).

– هو عملية ترجمة للمحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مرمزة ماهيتها نبضات كهربائية تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل بين أعضاء الحس والدماغ، وهو عملية بنائية بمعنى أن الإشارات الكهربائية الواصلة إلى الدماغ تتجمع ويتألف منها مدرك كلي ذو معنى. (الوقفي،2000،ص226).

إذن ترى الطالبة أن الإدراك: هو عملية بسيطة ومعقدة في نفس الوقت، فهو يتضمن مفاهيم، ويعمل كذلك على ترجمة المثيرات الخارجية وإعطائها الدلالات وتنظيمها.

2-خصائص الإدراك:

من أبرز ما يمكن ذكره فيما يتعلق بخصائص الإدراك مايلي:

1-عملية تتوسط العمليات الحسية والسلوك وهذا يعني أنها عملية غير قابلة للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليها بالإستجابات الصادرة عن الفرد.(طارق وعامر،2008،ص56).

2-عملية إستخدام للإحساسات الصادرة عن المنبه والخبرة الماضية وتكامل بينهما، وهذا ما يجعل الإدراك عملية فردية فريدة بمعنى أنها لا تتأثر بالمحيط الفيزيائي فحسب وإنما تتأثر بذكريات الفرد وإنفعالاته.(المليحي،2004،ص205).

3-عملية ملء للفراغات أو تكملة للأشياء أو الأشكال.فليس من الضروري لإدراك الموضوع ظهور كل أجزائه .(أبو المكارم،2004،ص124).

من خلال ما سبق ترى الطالبة أن الإدراك يتميز بخصائص وينفرد بها، فهو عملية من العمليات الحسية، وهو غير قابل للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليه من خلال إستجابات الفرد. وأيضا هو عملية فريدة لأنه لا يتأثر بالمحيط الفيزيائي وإنما يتأثر بإنفعالات الفرد وذكرياته.

3-مقومات الإدراك:

يتطلب الإدراك السليم للمثيرات أو الظواهر المختلفة نوعا من التأهب العقلي قوامه:

1- القدرة على التمييز بين المدركات بناءا على سلامة عمليتي التجريد(استخلاص الصفات الأساسية المثير الحسي) والتعميم، ويتطلب هذا سلامة عمليتي الإحساس والانتباه.

2- القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة أو الخلفية البيئية التي يسند إليها (مثل الصورة والظلال – الكتابة على الصبورة).(**فهمي،ب س،ص182**).

3- القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أو مفهوم ذي معنى (فالكلمة غير مستكملة الحروف وتكتب أو تنطق كاملة، والحلقة الناقصة تستكمل دائرة) والفشل في هذا يوقع الشخص عموما والتلميذ خصوصا في دائرة الحيرة والتوتر النفسي فضلا عن المعرفة والإحساس بالغموض.(**الوقفي،2000،ص228**).

ترى الطالبة أنه من الضروري توفر مجموعة من المقومات حتى يكون الإدراك على درجة من السلامة والدقة الفائقة، فلا بد من توفر عمليتين ضروريتين وأساسيتين وهما الإحساس والإنتباه وسلامتهما، وذلك لأن الإدراك يلعب دورا أساسيا في نمو وتطور الفرد في مختلف مراحل النمو، وكذلك تطور القدراته العقلية ضمن بيئته ومع الإختلاف في المدركات بين الأشياء والإحداق فيها.

4-مراحل الإدراك:

تمر عملية الإدراك البصري بخطوتان أساسيتان وهما كالتالي:

1-الخطوة الأولى في الإدراك البصري:

هي التعرف على المثير المرئي في البيئة أي الإحساس بهذا المثير، ويتم ذلك عن طريق جهاز البصر وهو العين التي تستقبل المثيرات من البيئة ونقلها عبر العصب البصري

إلى المخ لكي تعطي تعليماتها بالإستجابة لها وفق خصائصها لكي تحقق نوع من التكامل النفسي والفسيولوجي والإجتماعي للفرد في علاقته بنفسه وبالواقع.(**الحاج،2010،ص66**).

2- الخطوة الثانية في الإدراك البصري:

هي الإنتباه لهذا المثير ثم تليها الثالثة وهي الإدراك

(إحساس ⟵ إنتباه ⟵ إدراك)

فإنطباع صورة المرئيات على شبكية العين بعد الإحساس وإتصال مؤثرات هذه المرئيات بالجهاز العصبي المركزي وتفسيره لها من ناحية الشكل واللون والحجم وتقديره لمعانيها إدراكا بصريا.(**شاهين،2009،ص ص،275-274**).

حتى تتم عملية الإدراك لابد أن يمر بعمليتين أساسيتين وهما الإحساس(الإحساس بالمثير عن طريق جهاز البصر)، والإنتباه لهذا المثير وإن أي خلل فيهما يؤثر على الإدراك.(**الطويل،1999،ص159**).

ثانيا: الإدراك البصري:

- هو وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ حين يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء أو رمز أو شكل (كلمات - صور - أشكال - حروف) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به.(**عبدالهادي،2006،ص236**).

- **الإدراك البصري:** يعرف الإدراك البصري على أنه:

"عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطائها المعاني ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد والإستجابة أثناء الحاجة، أيضا فالخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي".(**العتوم،2004،ص98**).

- تعريف مليكة:

"القدرة على فهم وتصور التمثيلات البصرية والعلاقات المكانية في أداء المهام، مثل قراءة الخرائط وتصور أشياء من فراغ منظور مختلف، والقيام بالعمليات الهندسية المختلفة".**(الزيات،1998،ص33)**.

- تعريف الزيات:

"الإدراك البصري عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير من صورته الخام إلى جشطلت ويلعب دورا هاما في التعلم المدرسي وبصفة خاصة في القراءة".**(الزيات،1998،ص 340)**.

- تعريف إزنك وكيان(1995):

"الإدراك البصري عملية بسيطة وعفوية على الرغم من أنه – في الواقع– عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة في تحويل المعلومات الحسية".**(أبو المكارم،2004،ص25)**.

- تعريف هشام محمد الخولي:

"يعبر الإدراك البصري عن طريقة الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية ويهدف إلى التفسير والتعرف على المثيرات الخارجية".**(سلمان السيد،2003،ص24)**.

- تعريف عبد المنعم الحفني:

"الإدراك من خلال حاسة البصر يتم إدراك الأشياء بألوانها وحجومها وأشكالها ولمعانها ومكانها وإتجاهها، ومسافتها وكلها صفات ثابتة لها".**(الحفني،1994،ص956)**.

يقصد بالإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعنى والدلالات.**(ملحم،2002،ص228)**.

- يعرف السيد عبد الحميد الإدراك البصري:

بأنه إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري، ويتكون الإدراك البصري من العديد المهارات وهي: **(الزيات،1995،ص160)**.

1-المطابقة:

وتتمثل في قدرة الفرد على تحليل مكونات المجال الإدراكي كلية والوصول إلى الحكم صحيح لما يستغرقه أو يتضمنه هذا المجال،كما تعد القدرة على إعادة تنظيم المجال البيئي المدرك تنظيما مختلفا للوصول إلى ذات المجال ولكن بصورة وترتيب مختلف من المهارات اللازمة للإدراك.**(عبد الخالق،1999،ص217)**.

2-التمييز البصري:

هو القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المتشابهة من ناحية اللون والشكل والحجم ومن أمثلة ذلك أن يميز طفل المدرسة بين الحروف المتشابهة أو الأرقام أو الكلمات أو الأشكال. **(العتوم وآخرون،2005،ص80)**.

3-الثبات الإدراكي:

عدم تغيير طبيعة المدرك البصري وماهيته شكلا أو مساحة أو لونا أو حجما أو عمقا أو عددا مهما إختلفت المسافة بين أبعاد مكوناته أو مسافة النظر إليه.

4-إدراك العلاقات المكانية:

يشير المفهوم إلى قدرة الطفل على التعرف على وضع الأشياء في الفراغ.

5-الإغلاق البصري:

هو مكون إدراكي يشير إلى قدرة الطفل على أن يتعرف على الأشياء الناقصة بإعتبارها كاملة، ومن ثم فإن مهمة الإغلاق البصر يجب أن تتضمن قدرة الطفل على تحديد ماهية الأشكال حتى ولو كانت ناقصة.**(سولسو،1996،ص175)**.

6-صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية:

هو الضعف في التركيز على إختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في وقت واحد، وهي مشكلة ترتبط بالإنتباه الإنتقائي وسرعة الإدراك.

7-التآزر البصري الحركي:

يعرفها عبد الرقيب البحري "هي القدرة على حدوث تناسق سليم بين العين واليد والتكامل بين حركة العين والجسم لأداء أنشطة عديدة".**(عبد الرحمان وزياد،1989،ص76)**.

الإدراك البصري هو عملية تحويل المثير البصري من صورته الخام إلى الجشطلت الإدراك الذي يختلف معناه ومحتواه عن العناصر الداخلية فيه.**(عبد الله العشاوي،2004،ص108)**.

2-النظريات المفسرة للإدراك البصري

من بين أهم هذه النظريات نذكر مايلي:

2-1 نظريات إدراك الأشكال:

لقد أعد العلماء عدة نظريات تفسر كيف يتم إدراك الأشكال وتتفق جميع هذه النظريات على أن إدراك الشكل يمر بثلاث مراحل رئيسية، ففي المرحلة الأولى تسقط الأشعة الضوئية من الإضاءة من مصدر الإضاءة على سطح الشكل لكي تكشف عن ملامحه وخواصه التي تميزه، أما المرحلة الثانية فإن العين تستقبل الأشعة الضوئية التي تنعكس من سطح الشكل والتي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته...إلخ. أما المرحلة الثالثة فيتم فيها تجميع المعلومات البصرية التي تتلقاها المستقبلات الضوئية في شبكية العين وتحويلها إلى نبضات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة المخية حيث يتم تشفيرها ومعالجتها إدراكيا، ونظرا لتعدد هذه النظريات سنستعرض فقط أهمها بإختصار :**(سولسو،1996،ص70)**.

2-1-1 نظرية إدراك الشكل بناء على النموذج:

تعتمد هذه النظرية على الذاكرة، والخبرات السابقة لدى الفرد على الشكل والسياق والإستراتيجيات التنظيمية العامة، والتوقعات المبنية على المعرفة بمكونات السياق، وذلك نجد أن عملية التعريف على الأشكال من وجهة نظر أنصار هذه النظرية تتم بناء على النموذج الذهني للشكل وهذا يعني أن الجهاز البصري يقوم بمقارنة الشكل الذي يراه الفرد بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية مع وجود عدة إقتراحات مسبقة لدى الفرد عن توقعاته نحو هذا الشكل، وذلك فإن الأشكال التي يدركها الفرد لا بد أن تكون لها نموذج مخزن في الذاكرته البصرية.**(فهمي، ب س،ص172)**.

2-1-2 نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

نظرية التعرف على الشكل بناءا على النموذج فقد عالجت نقطة ضعف بيت العفاريت وذلك من خلال إقتراحها بأن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته يتكون له نموذج يخزن في ذاكرة الفرد البصرية حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه، ولكن هذه النظرية الأخيرة بها أيضا نقطة ضعف وهي أن الأشياء التي يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية، ولذلك جاءت نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها لكي تعالج المشكلتين الناجمتين عن النظريتين السابقتين حيث يتم التعرف على الشكل وإدراكه من خلالها، وفضلا عن هذه النظرية قد قدمت أيضا تفسيرا لبعض المظاهر الرئيسية للتعرف على الأشكال.**(ويتيج،1992،ص186)**.

من خلال النظرية السابقة ترى الطالبة أن الإدراك يعتمد ويرتبط بخصائص الفرد وكذلك حسب كفاية المعلومات حول الأشياء.

إذن الإدراك البصري لا يعتمد على خصائص الأشياء فقط وإنما مرتبط بعوامل أخرى تتعلق بالفرد في حد ذاته.

2-1-3 نظرية الجشطالت:

يرى أنصار هذه النظرية أن العقل قوة منظمة تحول ما بالكون من فوضى إلى نظام وذلك وفقا لقوانين خاصة، وبفعل عوامل موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكي الحسي، وهي عوامل فطرية لذلك يشترك فيها الناس جميعا وبفضل هذه القوانين تنتظم المنبهات الفيزيقية والحسية في أنماط أو صيغ كلية مستقلة تبرز في مجال إدراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم لكي يعطي هذه الصيغ معانيها. **(الوقفي،2003،ص120)**.

ومن هذه القوانين والمبادئ التمييز بين الصورة والخلفية، قوانين التجميع(التقارب التشابه، الإستمرار، الغلق...إلخ).

وقد كان الإفتراض البارز لعلماء النفس الجشطالت وخاصة كوهلر، هو أن التنظيم التلقائي للنمط وظيفة للمنبه ذاته وليس له صلة ضعيفة بالخبرة السابقة للفرد. **(سولسو،1996،ص142)**.

ترى الطالبة أن نظرية الجشطالت تفسر المنبهات البصرية التي تكون على شكل مبادئ يعتمد عليها الفرد في عملية الإدراك البصري.

2-2 نظريات إدراك المسافة والعمق:

هناك عدد من النظريات التي عالجت إدراك المسافة والعمق أهمها ثلاث نظريات: هي النظرية التجريبية وهي تركز على دور عملية التعلم والخبرة السابقة للفرد في إدراك الأشياء ونظرية جيبسون وهي ترى أن المنبهات البصرية غنية بمعلومات المسافة والعمق ولذلك تركز على دور العمليات العقلية في الإدراك، والنظرية الحسابية وهي تركز على كيفية حساب البعد الثالث من خلال بعض قوانين الفيزياء والهندسية التي يتم إستخدامها في تحليل

المنبهات التي يتم تحولها إلى المشهد البصري كما ركزت على دور أجهزة الكمبيوتر في معالجة هذه المعلومات.(**العتوم،2004،ص176**).

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

2-3 نظريات إدراك اللون:

2-3-1 نظرية ثلاثية الرؤية للألوان:

تفترض أن البشر لديهم ثلاثة أنواع من الخلايا المخروطية المستقلة للضوء في شبكية العين، وكل نوع منها حساس لموجات ضوئية محددة في الطيف حيث تثير لدينا إحساسا نفسيا بلون معين من الألوان الأساسية المكونة للطيف وهي: الأحمر والأخضر والأزرق، بمعنى أن كل نوع من الخلايا المخروطية الثلاثة يستجيب للموجات الضوئية التي تثير لدينا إحساسا بلون معين من ألوان الطيف الأساسية الثلاثة.(**الشرقاوي،1987،ص144**).

ولقد بين كل من مولون mollon في عام 1982 أن هناك نوعين من أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة السابق الإشارة إليها إكتشفها روشتون Rushton سنة(1970) بعد إجرائه لعدة تجارب وقد بينت نتائج دراسته أن هناك نوعا واحدا من هذه الخلايا المخروطية يمتص الموجات الضوئية المتوسطة الخاصة باللون الأخضر أما النوع الثالث من هذه الخلايا المخروطية فقد اكتشفه ماكس وزملائه Marks .etal عام (1964) عندما كانوا يجربون تجربة لقياس كمية الضوء التي تستقبلها الخلايا المخروطية وقد بينت نتائج هذه الدراسة الإضافة إلى النوعين السابقين من الخلايا المخروطية السابق الإشارة إليها يوجد نوع آخر من هذه الخلايا يستقبل الموجات الضوئية القصيرة الخاصة باللون الأزرق، وفي

عام(1993) أجرى كل من دي فالويس، دي فالويس(De valais & De valais) دراسة بينت نتائجها أن أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة التي تستقبل الموجات الضوئية الطويلة والمتوسطة والقصيرة تتوزع على شبكة العين بنسبة(10:5:1) على التوالي بمعنى أن الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية الطويلة يصل عددها في شبكية العين ضعف الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية المتوسطة.**(عبد السلام،2009،ص122)**.

ترى الطالبة من خلال نظرية ثلاثية الرؤية للألوان أن الفرد يتميز بمجموعة من الخلايا البصرية المستقبلة للضوء، والإحساس بطيف الألوان الأساسية الثلاثة (الأحمر، الأخضر، الأزرق) وهي تختلف فيما بينها من حيث إمتصاص اللون، وإن أي خلل في هذه المستقبلات اللونية سوف يؤثر على إدراك الفرد للألوان وتفسيرها التفسير الصحيح.**(بن فليس،ب س،ص180)**.

2-3-2 نظرية الخصم:

اعتبر إيدوالد هيرنج "**Ewald hering**"(1878-1964): مؤسس نظرية الخصم حيث كان غير مقتنع بالنظرية الثلاثية لرؤية الألوان لأنه كان يرى أن الألوان الأولية النقية هي الأحمر، والأخضر والأزرق والأصفر، وأن أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة تستقبل الموجات الضوئية الخاصة بالألوان الأربعة السابقة الذكر بالإضافة غلى اللونين الأبيض والأسود بحيث يختص كل نوع من هذه الخلايا بإستقبال التنبيه الخاص بلونين فقط، فخلايا النوع الأول تستقبل الموجات الضوئية الخاصة باللونين الأحمر، والأخضر، بينما تختص خلايا النوع الثالث بإستقبال الموجات الضوئية الخاصة باللونين الأصفر والأزرق.

وعندما يستقبل أي نوع من هذه الخلايا الموجات الضوئية الخاصة بلون معين من اللونين الخاصين به فإن خلاياه تنشط وتستجيب لتنبيه هذا اللون، بينما تكف عن الإستجابة للون الثاني الذي يسمى الخصم.**(الزغول والزغول،2003،ص ص،131-132)**.

جاءت نظرية الخصم ضد النظرية الثلاثية لرؤية الألوان، حيث ترى أن مستقبلات الضوئية للعين تستقبل أربعة ألوان أساسية وهي(الأحمر، الأخضر، الأصفر، الأزرق) بدلا من إستقبال ثلاثة ألوان فقط، بالإضافة إلى إستقبال اللونين الأسود والأبيض، وأنها تتعامل مع لونين في آن واحد مثلا(الأحمر والأخضر) أثناء إستقبالها وخصم اللونان الباقيان(الأصفر والأزرق).

3- قوانين الإدراك البصري:

فيما يلي عرض لهذه القوانين:

3-1 قوانين تجميع الأشكال:

إن معظم الأشكال التي نراها مكونة من عدة عناصر، وإدراكها يحتاج إلى تجميع وتنظيم تلك العناصر ومن أهم هذه القوانين نذكر مايلي:

3-1-1 قانون التقارب:

ينص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها شكل واحد لأن المسافات القريبة بين هذه العناصر تجعلها تنتظم في سياق واحد، ولذلك ندركها على أنها شكل واحد.

3-1-2 قانون التشابه:

ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معا حيث ينتج عن تجمعها شكل منظم.(طاع الله،2008،ص ص،40-44).

3-1-3 قانون الإتصال(الإستمرار):

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط منحني أو مستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد.

3-1-4 قانون الإغلاق:

ينص هذا القانون على أن الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها ندركها على أنها أشكال كاملة حوافها مغلقة، بمعنى أن عملية الإغلاق تملأ فجوات الشكل لكي تجعل له معنى إدراكي.

ويرجع السبب إلى أن جهازنا البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تحتوي على فجوات من خلال عملية الإغلاق لكي يجعل الشكل له معنى إدراكي.**(الزيات،1995،ص112)**.

3-1-5 قانون الإتجاه:

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في إتجاه واحد ندركها على أنها شكل واحد.**(طارق وعامر،2008،ص90)**.

3-2 قانون براجبانتس لجودة الأشكال:

إن هذا القانون ينص على أن الأشكال الأسهل والأسرع في الإدراك هي تلك الأشكال التي تتصف بالبساطة والتناسق والإنتظام، ولذلك نتنبأ بأن بعض الأشكال الهندسية أسهل وأسرع في إدراكها من الأشكال الأخرى.

3-3 قانون الشكل والأرضية:

ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقا لتنظيم الشكل والأرضية، بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل وهي بدون حواف.

وهناك مبدأ عام في العلاقة بين الشكل والأرضية وهو أن المنطقة الأصغر في المشهد البصري تدرك على أنها شكل، بينما تدرك المنطقة الأكبر على أنها أرضية، وأحيانا تكون حواف الشكل غير موجود ورغم ذلك تؤثر على إدراكنا للشكل والأرضية وفي مثل هذه الحالة

يقوم الجهاز البصري لدى الفرد بتكوين حواف وهمية للشكل تسمى الحواف الذاتية حيث يستطيع إدراك الشكل.(عبد الهادي،2006،ص140).

4-العوامل المؤثرة في الإدراك البصري

يتأثر الإدراك البصري بعاملين أساسين هما:

4-1 العوامل الموضوعية أو الخارجية:

تنشأ المحددات الخارجية عن خصائص المثير أو مجموعة المثيرات ومن أهم هذه المحددات مايلي: (ويتيج،1992،ص91).

أ-التمييز بين الصورة والخلفية (الشكل والأرض):

عندما نلقي نظرة على أي منظور فإنا نلاحظ جزءا هاما سائدا ومحددا يبرز أكثر من غيره مما يحيط به، ويكون أكثر تجانسا وانتشارا ويعرف بالصورة، وتعرف الأجزاء المحيطة بها بالخلفية، ويعد هذا التمييز في المنبهات التي ندركها أكثر مبادئ التنظيم الإدراكي بساطة. ويتم التمييز بين الصورة والخلفية على أساس عوامل منها: الموضوع، الحجم الشكل. (الوقفي،1996،ص233).

ب-التجميع والتنميط الإدراكيين:

يؤثر وضع المثيرات على مشاهدتنا وفهمنا، فالمثيرات المتجمعة تظهر مع بعضها سواء من حيث المكان أو الزمان وخاصة إذا كانت الصورة منتظمة وهذا يساعد الفرد على إدراك المثيرات وفهمها. (ويتيج،1992،ص92).

ج-الثبات الإدراكي:

يدرك الإنسان الأشياء المألوفة له على أنها ثابتة دائما بغض النظر عن ظروف الإضاءة والموقع والمسافة التي تفصل بيننا وبين الشيء المدرك. فمثلا إذا تحركت بعيدا عن

الطبق الموجود أمامك على المائدة تغيرت صورته المتكونة على شبكة العين من الشكل الدائري إلى الشكل البيضوي، ومع ذلك فسوف تستمر في إدراكه على أنه دائري الشكل.(**عبد الخالق،1999،ص ص،163-164**).

د-الخدعات البصرية:

إن الخداع البصري يعني أن إدراكنا لأحجام الأشياء لا ينطبق على واقعها المادي وأحجامها الحقيقية وهو ظاهرة عادية يمكن أن يتعرض لها الناس جميعا في أوقات مختلفة وينظر إليها كتشوه في الإدراك من جهة وكخبرة سوية من جهة أخرى، وينشأ الخداع عن سوء تأويلنا لمنه حسي واقعي، حيث تبدو الأشياء فيه بخصائص ليست لها، أو أنه يبدو مجردا من خصائص تتوافر فيه فعلا ويفسر وفقا لقوانين فيزيائية ترجع كما هو الحال في الصورة المنعكسة على المرآة وفيها يلي بعض الأمثلة عن الخداعات البصرية لإدراك الأحجام:

- خداع مولر و لاير (Muller & Lyer).
- خداع المسافة الأفقية والرأسية.
- خداع المسافات الفاصلة.
- خداع بونزو.
- خداع القمر.(**الوقفي،1996،ص297**).

4-2العوامل الذاتية أو الداخلية:

أ-الحاجات الفيزيولوجية والنفسية:

إن الحاجات الفيزيولوجية كالحاجة إلى الطعام والهواء...إلخ ،وكذا الحاجات النفسية التي تشمل على الحاجات الإجتماعية كالحاجة إلى التقدير والمكانة الإجتماعية وغيرها ويعتقد العديد من العلماء أن لها أهمية كبيرة فهي تدخل في تفسير المعطيات الحسية وإعطائها معنى خاص بالمعطيات البصرية.(**سلمان السيد،2003،ص217**).

ب-التوقع والتهيؤ الذهني:

يعد التوقع عملية نفسية ذاتية مرطبة بالتهيؤ الذهني، ويلعب التوقع دورا هاما في توجيه سلوكنا فنحن في العادة نرى ونسمع ما نتوقع أن نراه ونسمعه ومن ذلك أننا نقرأ الكلمة الخطأ صوابا، وفي تجربة بإستخدام جهاز المبصر لعرض منبهات معينة لفترة زمنية محددة على مجموعتين من الأفراد، فالمجموعة الأولى لم تكن مهيأة ذهنيا. فكانت عاجزة نسبيا عن تذكر تفاصيل البطاقات، أما المجموعة الثانية فلقد تهيأت ذهنيا للمنبه وبالتالي حققت نجاحا في إدراك تفاصيل البطاقات من حيث الحجم واللون وهذا يوضح أهمية وتأثير التهيؤ الذهني على الإدراك.**(حافظ،ص ص،216-217)**.

ج- الخبرة السابقة:

للتعلم والخبرة أثر كبير في الإدراك، وذلك أن الخبرة السابقة للفرد تساعده غالبا على توقع المعاني التي تحملها المنبهات وأثرها على المواقف المستقبلية،ولذلك يجب على الفرد أن يتفاعل يتعامل معها حتى تنمو مهاراته الإدراكية.**(عبد الخالق،1999،ص153)**.

د- القيم والمعتقدات:

في عام 1948 قام كل من بوستمان و برونر و مكجينير(Berner et Meginies et Postman) بدراسة علمية على 25 فردا بهدف الوصول إلى النسق القيمي لدى الأشخاص الذين يبلور إدراكهم ويحدد إستجاباتهم السلوكية وبدأ الباحثون بقياس قيم هؤلاء الأفراد بإستخدام مقياس القيم والذي يضم ستة أنماط وهي:(الإجتماعية، النظرية، الدينية، السياسية، الإقصادية، الجمالية) وقدم لهم من خلال جهاز عرض 36 مفردة تمثل القيم الست، وبعد ذلك خرج الباحثون بنتيجة أن الأشخاص يدركون المفردات التي ترتبط بالقيم التي يتمسكون بها أكثر من غيرها.**(الطويل،1999،ص68)**.

هـ- الحالات المزاجية أو الإنفعالية:

إذا كانت بعض العوامل الذاتية تساعد على توجيه إدراكاتنا في الحياة وتحدد كيفية الإدراك الحسي، فإن بعضها الآخر يساهم في تشويه ذلك الإدراك، فقد وجد العلماء أن الإدراك يزداد تشويها في الحالات الإنفعالية مثل(الغضب أو السرور).**(عبد الهادي،2006،ص ص،217-218)**.

ترى الطالبة من خلال العوامل المؤثرة في الإدراك البصري سواء الخارجية أو الداخلية:

بالطبع الإدراك البصري كعملية معرفية لا تعمل لوحدها، لكن هناك عمليات أخرى تشترك في المعالجة المعرفية البصرية. فالإنتباه مثلا يتيح للفرد إكتشاف خصائص الأشياء وتميزها ويسهل عليه عملية إسترجاع المثيرات المرتبطة، وكذلك تؤثر الحالة النفسية للفرد على إدراك المواقف البصرية حيث المنظر الذي يشاهده غير سار، راجع إلى الحالة النفسية المكتئبة، وكذلك تؤثر فيه طبيعة الإدراك الإجتماعي الذي يؤثر على إدراك الأفراد في محاولة فهم دوافع سلوك الآخرين ضمن المواقف الإجتماعية.

وهذا لا يعني إذا تم تحديد هذه العوامل تبقى هي الوحيدة المؤثرة، لكن يبقى الإدراك البصري ي تأثر بطبيعة المثيرات البصرية التي يتعامل معها.

5- تعريف صعوبة الإدراك البصري:

يعاني بعض التلاميذ من مشكلات في الإدراك البصري حيث يصعب ترجمة ما يرونه، وقد لا يميزون بين الأشياء وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة وقابلة للتنبؤ، فالتلميذ هنا قد يعاني من مشكلات منها عدم القدرة على الحكم على الحجم أو تقدير المسافة بين الأشياء.**(حافظ،1998،ص87)**.

صعوبة الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لإعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على إستعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.(**الزيات،2008،ص64**).

- تعرف صعوبة الإدراك البصري على أنه عدم قدرة الطفل على تمييز الفرق بين مثيرين

بصريين أو أكثر، وقد يكون غير قادر أيضا على تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق، وغير ذلك من الظواهر والأشياء والأحداث التي تشكل للطفل صعوبة في التعلم خاصة ما يرتبط منها في معرفة وإستخدام الحروف والكلمات والأعداد في القراءة والكتابة والحساب.(**ملحم،2002،ص228**).

- يعرف على أنه عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه أو الإختلاف بينهما من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضوح والوضع والنمو والكثافة والتي تؤثر في تعلم القراءة والكتابة والرسم والحساب.(**عبد الله العشاوي،2004،ص109**).

- ويعرف أيضا بأنه ضعف القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية و فهمها.(**الزيات،2008،ص65**).

- يقصد بصعوبة الإدراك البصري هو عدم القدرة على التعرف على المرئيات وتمييزها لدقة البصر وحدته، وهي صعوبة كثيرا ما تواجه بعض من ذوي صعوبات التعلم حيث يجدون مصاعب في التمييز البصري للحروف والكلمات والأشكال الهندسية والأعداد والصور.(**الوقفي، 2003، ص293**).

بناءا على التعريفات السابقة ترى الطالبة أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في الإدراك، هو الطفل الذي يعاني من الخلط بين الحروف والأشكال المتشابهة كالأشكال الهندسية وكذلك الكلمات في القراءة والكتابة ومن ثم يفشل في المهام والواجبات المقدمة إليه،

ولا يتوقف عند ذلك وإنما يتعدى كذلك إلى التوجه المكاني وإدراك الشكل والأرضية والتذكر البصري وغيرها.

6-أنواع صعوبات الإدراك البصري

6-1 صعوبة التمييز البصري:

ويقصد بالتمييز البصري عدم قدرة الطفل على التفريق بين الشكل المرئي وآخر كالتمييز بين الصورة وخلفيتها أو التعرف على جوانب التشابه والإختلاف للمثيرات ذات العلاقة فالطفل صاحب الصعوبة يصعب عليه تمييز الشكل أو المثير ككل.

كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة و المعكوسة للحروف والأرقام والأشكال فهو يكتب 3 هكذا ع ويكتب 6 هكذا 9 والرقم 10 هكذا 01 ويصعب عليه أن يميز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع والمستطيل ويقوم بجمع العمليات الحسابية بطريقة خاصة. **(العدل،1999،ص83)**.

6-2 صعوبة تمييز بين الشكل والأرضية أو الصورة وخلفيتها:

وهي عدم قدرة الطفل على الفصل بين الصورة والشكل من الأرضية التي وجد عليها وهي الخلفية المحيطة به، كالتفريق مابين الجملة أو الكلمة المكتوبة والأرضية التي كتبت عليها وما يحيط بهاو يرد ذلك إلى إنشغال الطفل بمثير آخر غير المثير المستهدف(الكلمة أو الجملة) وهو الهدف الذي وجد نحوه الإدراك فيشتت إنتباهه ويتذبذب إدراكه فيخطئ في مدركاته البصرية.**(فهمي،ب س،190)**.

6-3 صعوبة سرعة الإدراك البصري:

هي المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الإستجابة من قبل الفرد للمثيرات الحسية البصرية والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها، فيحتاج عادة أطفال صعوبات سرعة

الإدراك البصري إلى وقت أطول في عملية تحليل ومعالجة المعلومات البصرية التي يشاهدونها مثل الأرقام والكلمات والصور والأشكال مما ينعكس سلبا على تعلمهم للقراءة الصحيحة والكتابة السليمة وتعلم الرياضيات بيسر وسهولة مما يزيد من فاعلية التعلم.(**البطاينة وآخرون،2005،ص ص،114-115**).

6-4 صعوبة الإغلاق البصري:

ونعني به القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشئ ما، من خلال صيغة جزئية له ،أو معرفة الكل حين يفقد الجزء أو أكثر من هذا الكل ، كما أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في الإغلاق البصري يصعب عليهم تركيز الإنتباه على الشكل فيبدو لهم غير مستقل عن الأرضية التي يرتكز عليها.(**ملحم،2002،ص ص،228**).

6-5 صعوبة إدراك العلاقات المكانية:

يتطلب إدراك العلاقات المكانية إدراك الطفل في القراءة مثل علاقة الحروف مع أمكنتها في المكان الذي وجدت فيه وفق حجم وشكل والمساحة محددة حيث يؤثر بعد المسافة أو قربها بين الرموز الكتابية على إدراكه الصحيح مما ينعكس سلبا على أدائه التعليمي.(**الزغول وآخرون،2003،ص145**).

6-6 صعوبة الذاكرة البصرية:

تعمل الذاكرة البصرية على إسترجاع الصور البصرية التي تم تعلمها مما يسهل أمام الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة إستذكار صور الحروف والكلمات مما يسرع في عملية قراءتها في حين أن ذو صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى تهجئتها.(**عبد الهادي،1998،ص89**).

6-7 صعوبة التآزر البصري الحركي:

هي تلك المهارة التي تتآزر فيها العين مع حركة اليد عند التعامل مع الأشياء وخاصة في مجال النسخ والكتابة على السطر ومسك الأشياء وقذفها ،حيث يعاني الأطفال ذوو إضطراب التآزر الحركي من عدم القدرة على القيام بهذه الأنشطة.(**البطاينة وآخرون،2005،ص ص،114،115**).

6-8 صعوبة التعرف على الأشياء والحروف:

وتعني ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها وتشمل هذه الصعوبة عدم التعرف على الحروف الهجائية والأعداد، والأشكال الهندسية(دائرة مربع...) والأشياء.(**ملحم،2002،ص229**).

6-9 صعوبة في إدراك معكوس الشكل والرمز:

أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبة يفشلون في التمييز بين الأشكال والرموز ومعكوسها وترتيب حروفها مثل 4 و7 و6،9 وعلم وعمل، ولذا يفشل هؤلاء في عمل التحسينات الضرورية للتعميمات الإدراكية التي تم تعلمها مبكرا.(**أبو المكارم،2004،ص77**).

6-10 صعوبة إدراك الكل والجزء:

الجمع بين الكل وإدراك الجزء يعد مطلبا أساسيا للتعلم الفعال وهي صعوبات هامة بالنسبة لعملية التعلم، فالأطفال الذين يدركون الكل هم الذين يرون الشئ في صيغته الكلية بينما الأطفال الذين يرون الجزء فهم يفتقرون إلى إدراك الكليات، ومنه الأطفال الذين يعانون من إضطراب الوظائف الإدراكية يجدون صعوبة في القراءة والكتابة وإدراك الحروف والرموز.(**ملحم،2002،ص ص،229-230**).

ترى الطالبة أن الإدراك البصري هو أكثر الأنشطة المعرفية الأساسية، فمنه تنبثق الأنشطة الأخرى، وهو أيضا من العمليات المتشابكة والمتفاعلة وهو يشتمل على أنشطة متعددة(كالإنتباه والإحساس والوعي والذاكرة)، ويعد الإدراك البصري نقطة إلتقاء المعرفة بالواقع، وكذلك العمليات المعرفية فعلا لا يمكن الفصل بينهما وإنما تعمل الواحدة جنب الأخرى حيث لا يكون هناك تخزين بدون فهم، وإدراك المعلومات وإن وجد تخزين عشوائي لمعلومات مشوشة لا معنى لها فمصيرها النسيان.

هناك أيضا علاقة الذاكرة بالإدراك البصري إما في إدراك الحروف أو الأشكال، وإن أي خلل فيها سوف ينتج عنه العديد من الصعوبات في مجال الإدراك البصري(صعوبة الإدراك البصري) ومنها:

أ- صعوبة التمييز البصري.

ب- صعوبة سرعة الإدراك البصري.

ج- صعوبة الإغلاق البصري.

د- صعوبة الذاكرة البصرية.

هـ- صعوبة التآزر البصري الحركي.

و- صعوبة إدراك الكل من الجزء.....إلخ.(**العتوم،2004،ص186**).

وذلك لأن العمليات المعرفية تعمل بشكل متفاعل ومن الصعب الفصل بينها، لأنها سلسلة متماسكة الواحدة تؤثر في الأخرى ولفهم كل عملية يجب أن يفهم النشاط المعرفي ككل.

7- بعض الأنشطة التعليمية لتدعيم الإدراك البصري

يمكن أن تشمل أنشطة تدعيم الإدراك البصري على الآتي:

1- نقل أو نسخ التصميمات التي يعدها المعلم وذلك بعمل تصميمات لأشكال ملونة ويطلب من الأطفال نسخ أو نقل هذه التصميمات وإعادة إنتاجها.

2- تصميم المكعبات ذلك بتدريب على القيام بإنتاج نماذج متشابهة لمكعبات أو مربعات من الخشب أو البلاستيك الملون.

3- البحث عن الأشكال في الصور: أطلب من الأطفال البحث عن الأشكال أو النماذج المتشابهة من بين مجموعة كبيرة من الأشكال و النماذج المتباينة.

4- إستخدام نماذج الإختبارات: أطلب من الأطفال تجميع أجزاء الصور والأشكال التي تمت تجزئتها إلى قطع متباينة الحجم.(**عبد الله العشاوي،2004،ص9**).

5- أنشطة التصنيف: أطلب من الأطفال تصنيف الأشكال المتباينة التي تقدمها لهم.

6- مزاوجة الأشكال الهندسية: أطلب من الأطفال مزاوجة الأشكال الهندسية التي تقبل التجميع أو التركيب معا، أو التي يمكن أن يحل بعضها محل الآخر.(**سلمان السيد،2000،ص167**).

7- الإدراك البصري للكلمات: أطلب من الأطفال تأويل أو تفسير معاني الكلمات التي يقوم بقراءتها من صفحة الكتاب. (**ملحم،2002،ص ص،237-238**).

كذلك يطلب المعلم من التلاميذ معرفة أوجه التشابه والإختلاف في الأنشطة التالية:

- الفروق بين حجرة الناضر والفصل المعمل والمدرج.
- مضاهاة الألوان والمفارقة بينها.
- المقارنة بين أقلام الرصاص والحبر والجاف.
- المقارنة بين الأطفال من أقرانه في الطول.
- المقارنة بين الأشكال الهندسية(المربع،المعين....).(**حافظ،2006ص54**).

وترى الطالبة الباحثة أنه لا بد أن يتم تطبيق هذه الأنشطة بمساعدة أخصائي في هذا المجال وكذلك وجود أخصائي النفسي، وأخصائي في مجال التربية والمعلمون وكذلك التعاون مع الأسرة حتى يكون هناك تكامل بين الأدوار وضمان نجاح هذه الأنشطة في تحسين وعلاج صعوبة الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة العويصة.

خلاصة الفصل:

لقد تبين للطالبة من خلال ما تناولته من عناصر في هذا الفصل أهمية الإدراك البصري في استقبال وإستعاب التلاميذ للخبرات التربوية وما يترتب على صعوباتها من إعاقات في عملية التعلم التي تعيق نمو المهارات اليومية والكتابة والحركات لممارسة الأنشطة اللازمة للتعلم، كما أن عملية الإدراك البصري هي عملية حركية تهدف إلى التعرف

الفصل الثالث: صعوبة تعلم الكتابة

تمهيد:

أولا: الكتابة

1- تعريف الكتابة

2- المهارات اللازمة لتعلم الكتابة

3- أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الإبتدائية

ثانيا: صعوبة تعلم الكتابة

1-تعريف صعوبة تعلم الكتابة

2- تصنيف صعوبة تعلم الكتابة

3-الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الكتابة

4-العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة

5-مؤشرات ومظاهر صعوبة تعلم الكتابة

6-تشخيص صعوبات تعلم الكتابة

7-علاج صعوبات تعلم الكتابة

خلاصةالفصل .

تمهيد:

تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة وهي صيغة إتصالية وكذلك هي مهارة تعليمية مهمة، وذلك وسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات ومع ذلك هناك من يواجه صعوبات في تعلمها وينعكس ذلك على آدائه وسلوكه، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى مايلي:

أولا: الكتابة

1- تعريف الكتابة:

تعرف الكتابة بأنواعها على أنها عبارة عن نظام لغوي تنظم فيه الأصوات والرموز وفق قواعد دقيقة تحدد كيفية رسمها وضبطها بما يجعلها تصور الكلمات بشكل يحدد معناها، فتنتقل إلى الذهن بصورة سليمة يسهل على التلميذ إدراك مقاصدها بوضوح، قد إرتبطت بالقراءة وإلتصقت بها.

- الكتابة هي عملية تدوين الأفكار والمعاني والمشاعر عن طريق الرموزو الأصوات.(**عبد النبي هاني،2008،ص142**).

- الكتابة هي مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهي كأية عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير والعمل بين الأمام والخلف، في الكتابة.

وتجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة وهي:

التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة اليدوية التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة .(**الزيات،1998،ص ص،147-148**).

- عرفها الفيلسوف أرسطو:

"الكتابة على أنها تمثيلات رمزية للكلمات الشفوية (المنطوقة) التي تعبر عن تمثيلات رمزية لتجربة عقلية ما".**(بوزيد،1992،ص25)**.

- ويعرفها أجوريا فيرا وآخرون" ajuri gurra et al ":

"بأنها وسيلة تواصل وتبادل بين الأشخاص تتطلب الوضوح والسرعة فيما بينهم".

- تعرف الكتابة من الناحية التقنية على أنها إعادة لقانون بسيط ومحدد يعتمد على الذاكرة، إذ يدخل هذا القانون في الذاكرة عن طريق التحليل الإدراكي للإشارات المكونة له.**(بوزيد،1992،ص ص،25-26)**.

وترى الطالبة من خلال التعريفات السابقة أن الكتابة هي وسيلة بسيطة تعتمد على تمثيلات رمزية يعتمد عليها الأفراد للتعبير عن أرائهم فيما بينهم، ويكون ذلك بطريقة واضحة ومفهومة وذلك من خلال التواصل بينهم.

وكذلك تؤكد التعريفات على ضرورة توفر الوضوح والسرعة لكي تؤدي الكتابة مهمة التواصل بين الأشخاص، فوضوحها يجعل فهمها ممكنا وبالتالي يتحقق التواصل بها، أما فيما يتعلق بالسرعة فهي من مستلزمات التعليم في المرحلة الموالية للمرحلة الإبتدائية أي المتوسطة والثانوية والجامعة حيث تصبح السرعة ضرورية للتمكن من كتابة الملاحظات حول الدروس والمحاضرات.

2-المهارات اللازمة لتعلم الكتابة:

تعد مهارة الكتابة أصعب من مهارة القراءة، إذ لابد أن يشترك في آداء مهارة الكتابة أكثر من حاسة وهي تنحصر في الحواس الثلاثة التالية:

2-1 العين:

هي التي ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فرسم صورتها الصحيحة في الذهن، ولذلك لابد من الربط بين القراءة والكتابة في الدروس بالنسبة للتلاميذ أمرا ضروريا. **(ملحم،2002،ص،303)**.

2-2 الأذن:

هي التي تسمع الكلمات وتميز بين أصوات الحروف، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في المخارج.**(حولة،2002،ص105)**.

2-3 اليد:

وهي التي تؤدي العمل الكتابي على الكراس وجهدها في ذلك جهد عضلي، وحتى يكون الطفل قادرا على الكتابة، فإن هناك متطلبات مسبقة يجب على الطفل أن يكتسبها ومن أبرزها: **(كامل،2006،ص117)**.

أ- تنمية العضلات الصغرى:

يجب على المعلم أن يقوم ببعض التدريبات الخاصة بهدف إكتساب اليد القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة لدى الطفل مثل(ممارسة بعض الألعاب التى تستخدم فيها الأصابع الكتابة بالطباشير ومحوها، قص الأوراق القديمة....إلخ).**(كامل،2003،ص89)**.

ب- تنمية التآزر البصري الحركي:

تعد العين واليد عنصرين رئيسين في عملية الكتابة وحتى تتم عملية الكتابة بدقة لابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزرا. ويتم إكسابها للطفل من خلال التدريبات الجسمية والألعاب الرياضية والتوازن والترابط.**(طارق،عامر،2008،ص118)**.

ج- تنمية الدافعية:

تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند الطفل تدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والإستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم ،ويمكن تنمية الدافعية نحو الكتابة عند الطفل من خلال الأمثلة التالية:

- إستخدام مبدأ الثواب والتحفيز.

- إثارة المنافسة البناءة بين الأطفال عن طريق إقامة مسابقات.

- ممارسة الكتابة من خلال اللهو والعب وإستخدام مواد اللاصقة، الصلصال...إلخ. **(جاد،2003،ص45)**.

د- تشكيلات الحروف والخطوط:

تتميز اللغة العربية بجملة من الخصائص التي تميزها عن باقي اللغات الأخرى، ومن بين خصائص الحرف العربي مايلي:

- بعض الحروف في الكتابة ينزل عن السطر(ج، ح، خ، ر، ز...إلخ).

- تتشابه بعض الحروف في الكتابة ولا يفرق بينها إلا بأمور دقيقة(ب، ت، ث) و(ج،ح،خ) و(ر،ز) و(ع،غ).....إلخ.**(دالي،1997،ص68)**.

- تستخدم العربية نوعين من المدود الأول ويطلق عليه الحركات(الضمة،الفتحة،الكسرة) والمد الثاني (الواو،الألف،الياء) وهما يتشبهان لذلك يجد الطفل صعوبة في التفريق بينهما.

- تستخدم الألف المتطرفة في النهاية على شكلان هما:الألف الممدودة(دعا) والألف المقصورة (رمى) في حين أن صوتيهما واحد.**(عميرة،2005،ص73)**.

من خلال ما سبق عرضه حول المهارات اللازمة لتعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، تستخلص الطالبة النقاط التالية حول هذه المهارات:

– حتى يتمكن التلميذ من تعلم الكتابة بطريقة جيدة وصحيحة، لا بد أن تتوفر فيه ثلاثة مهارات أساسية وضرورية في الحواس التالية (العين، الأذن، واليد) والتي تعمل بالتكامل فيما بينها، وأي خلل في أحد هذه الحواس سوف يؤدي إلى صعوبة في تعلم الكتابة لدى الفرد المصاب.

– كذلك لابد من تنمية العضلات الصغرى لدى التلاميذ وذلك من خلال تنسيق العمل بين اليد والعين أثناء الكتابة.

– تنمية الدافعية لدى التلميذ من خلال التعزيز والثواب من قبل المعلم، أو الأسرة أو حتى الأخصائي النفساني أو الإجتماعي....إلخ

3–أهداف تعلم الكتابة في المرحلة الإبتدائية:

تهدف الكتابة في المرحلة الإبتدائية إلى تحقيق مايلي:

أ– تدريب التلاميذ على مسك القلم والتخطيط وإتباع السطر وإحترام أوضاع وإتجاهات الحروف.

ب– تدريب التلاميذ على رسم الخطوط والأشكال وتصوير الحروف والكلمات والمقاطع.

ج– تدريب التلاميذ على أولويات التعبير الكتابي (ربط الكلمة أو الجملة بصورتها، التدريب على ترتيب عناصر الجملة، إكمال جملة ناقصة بكلمة).**(زهران وآخرون،2007،ص398)**.

د– كتابة جملة إنطلاق من مدلول الصورة. **(علام،ب س،ص100)**.

ر– يكتب متخذا الوضع الصحيح للورقة والقلم متجها من اليمين إلى اليسار ويستخدم فراغ الصفحة عند الكتابة على نحو ملائم، ويستخدم الهوامش وبداية الفقرات وتحافظ على صفحة كتابة نظيفة.

ز– يتعرف على الفروق بين كتابة الحروف منفصلة وكتابتها متصلة.

س- يستخدم الكراسات والدفاتر المخصصة للكتابة.(الشرقاوي،1987،ص135).

ش- يكتب من الذاكرة كافة الحروف الهجائية على نحو متصل مكونا كلمات والجمل.

هـ- يطبق التآزر الحس حركي في كتابة كلمات أو الجمل متصلة بشكل دقيق ومبسط.

و- يقيم كتاباته مستخدما الممحاة من خلال التعرف على نقاط الضعف والقوة فيما يكتب.(الزيات،1998،ص555).

ترى الطالبة الباحثة أن الأهداف من تعلم الكتابة لدى تلاميذ في المرحلة الإبتدائية هو: السعي إلى تعلم عملية نسخ شكل الأحرف بصريا، وهي تعد وظيفة أولية أساسية في تعلم التلميذ للكتابة، ولكن يتم ذلك عندما يتعلم التلميذ الحركات المؤدية لرسم شكل الكلمات، فإن عملية الكتابة تعلم بالتدريج ففي البداية تكون أقل إرتباطا مع الإدراك البصري والسمعي وتطور اللغة لديه وتطور معرفته باللغة، فإذا كان لدى التلميذ خلل في التناسق البصري الحركي والذي من شأنه أن يظهر في صورة إضطراب في مكان الأحرف أثناء الكتابة.

ثانيا: صعوبات الكتابة

1- تعريفها:

هي تلك الصعوبة التي يتلقى فيها التلاميذ مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الإحتفاظ بالأفكار وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية والنحوية والصرفية أو رداءة في الخط وتناسقاته أو رسما إملائيا مخطوءا أو إدراكا خاطئا للمسافات بين الحروف والكلمات مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرا صعبا والذي يترك أثرا بالغا على تحصيلهم الدراسي.(كامل,2006,ص51).

- تعريف ليرنر"lurner "(1997):

صعوبات الكتابة "بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على آداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط بإضطراب وظائف المخ".**(حافظ،1998،ص72)**.

- تعريف ويرهولت"wearhalt":

"صعوبات الكتابة هي تلك المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في شكل إضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات، وإستقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة،سرعة الطفل في الكتابة".**(كامل،2006،ص53)**.

- تعريف الزيات 1998:

"صعوبة الكتابة أو سوء الكتابة الذي يعكس إضطراب في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى".

ويشير فتحي الزيات(2002) إلى أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم عدم تناغم العضلات الدقيقة المطلوب تعاقبها أو تتابعها للكتابة الحروف والأرقام. **(الزيات،1998،ص516)** .

- تعريف جونسون"johnson"(1970):

"صعوبات الكتابة تظهر لدى الأطفال في شكل عدم القدرة أو الصعوبة في تمييز الخروف والكلمات بصريا وبالتالي صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة".**(كامل،2006،ص53)**.

- عرفها بوغال ميزوني (1975):

"هي صعوبة خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما وإنتاجها مما ينتج عنها مشاكل عميقة في تعلم هذه المهارة وصعوبات في فهم النصوص وتلقي المكتسبات المدرسية مستقبلا".(حولة،2002،ص67).

- تعريف بين وآخرون"bain,et al ":

"تعرف صعوبة الكتابة بأنها صعوبة تنتج عن إضطراب في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة أو حركية، ولكنه غبر قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية".

- تعريف كاي"key"(1999):

"بأنها إضطراب في اللغة المكتوبة، للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما تشير إلى إضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج".(الهواري،2002،ص ص،10-11).

- كما عرفت بأنها عبارة عن مستوى متدني وسيئ من الكتابة اليدوية الغير مقروؤة أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة.(كوافحة،2005،ص110).

- هي عدم الإنسجام بين البصر والحركة أثناء نسخ الحروف والكلمات.(حافظ،2005،ص86).

ومن خلال ما سبق من عرض للتعاريف ترى الطالبة أن التعريفات السابقة تنوعت بتنوع مظاهر الضعف في الكتابة والأسباب المؤدية إليها، وعليه فإنه يجب أن يكون هناك تعريف شامل لمفهوم صعوبة تعلم الكتابة، والطالبة تقترح التعريف التالي:

صعوبة تعلم الكتابة هي إضطراب التلاميذ في تذكر الحروف وتتابع حركاتها وتذكر الكلمات، وعدم القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن إضطراب في التآزر البصري الحركي، وفشل في إسترجاع المعلومات والتمييز بين المفاهيم اللغوية.

2- تصنيف صعوبة تعلم الكتابة:

هناك عدة تصنيفات ويمكن ذكر بعض منها فيما يلي:

2-1 صعوبات المهارات الأولية:

العديد من الأطفال لا يستطيعون تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات و تشمل مايلي:

- مهارة إدراك المسافات بين الحروف و إدراك العلاقات المكانية مثل تحت، فوق.

- إمساك القلم بشكل غير صحيح وهذا يعني عدم تحكم الأطفال في العضلات الدقيقة بشكل كاف حتى يتمكنوا من الكتابة، فبعض الأطفال:

- يمسك القلم بشدة عند الكتابة.
- يمسك القلم بقوة غير كافية للكتابة.(**الشرقاوي،1996،ص174**).
- يمسك القلم بقبضة اليد.
- يمسك القلم بكلتا اليدين.
- وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة غير مناسبة للكتابة مثل:
- وضع الورقة بشكل مائل.
- وضع جسم الطفل يكون خاطئ عند الكتابة.
- تدني رأس الطفل من الورقة إلى درجة ملامستها.(**البطاينة وآخرون،2005،ص165**).

2-2 صعوبة في إدراك الإتجاه من اليسار إلى اليمين:

-عدم مقدرة الطفل على التمييز بين الإتجاهات.(**الخطاب،2006،ص74**).

2-3 صعوبة في كتابة الحروف:

- يرسم الطفل الحروف إما بالزيادة أو النقصان في شكل الحروف عند الكتابة كإضافة النقطة أو حذفها.

- يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالقدر المناسب.

- إستبدال حرف بحرف آخر مشابه له، كأن يكتب الطفل حرف(ر) على صورة حرف(د) أو العكس.(**الجدوع،2003،ص270**).

2-4 صعوبة في تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها:

- عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها.

- عدم قدرة الطفل على تقدير حجم الشكل فإما يرسمه صغير أو كبير.(**العزة،2002،ص118**).

2-5 صعوبة إستخدام اليد اليسرى:

يعاني الأطفال الذين يكتبون باليد اليسرى العديد من الصعوبات عند الكتابة ونذكر منها:

- يضع التلاميذ أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون.

- ظهور مشكلة ميل الورقة وعدم تناسقها مع وضع الجسم عند الكتابة لدى الطفل.

- ينتج عن إستعمال اليد اليسرى إمالة الكتابة بسبب الإتجاه الذي يكتبون فيه الحروف. (**الحسن،2000،ص98**).

2-6 صعوبة في كتابة الحروف متصلة مع بعضها:

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

- العديد من الأطفال يعانون من صعوبة في تذكر شكل الحرف.(**الزيات،1998،ص280**).

– ترك المسافة بين الحروف والكلمات قد يكون كبيرا أو صغيرا جيدا.(البطاينة وآخرون،2005،ص160).

2-7صعوبات إستخدام الفراغ عند الكتابة:

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون الفرد فيها قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك المسافة مناسبة بين الحروف والكلمات، مما يسهل عملية القراءة على القارئ وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ.(البطاينة وآخرون،2005،ص165).

2-8 صعوبات إنقرائية الكتابة:

– كون الكتابة غير مترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي المعنى المراد في ذهن الفرد.

– جمل الأطفال تكون قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي و لكنها غير مقروءة من حيث الفهم المعنوي.(عباس علي ورجب حسن،2009،ص45).

– صعوبة في تنظيم الأفكار وترتيبها فتكون كتابتهم غير منظمة وغير مرتبة.(البطاينة وآخرون،2005،ص166).

3- الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الكتابة:

إن تفاعل الصعوبات والمشكلات الإنفعالية والمعرفية والنفسية عصبية تفرز العديد من أنماط الخصائص السلوكية التى يختص بها هؤلاء الأطفال والتي تؤثر على مختلف الأنشطة التي يقومون بها وفي مايلي أهم هذه الخصائص:

– لا يولي هؤلاء التلاميذ أي إهتمامات للإعتبارات المتعلقة بالقارئ فهم يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء إرتبط الأمر بموضوع الكتابة أم لا يرتبط.

– لا يهتمون في الغالب بآراء وإنتقادات الآخرين لهم.(بطرس،2009،ص112).

– يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الحقيقية التي يقدمها المدرسون والأقارب.**(كامل،2003،ص53)**.

– الإمساك بالقلم أثناء الكتابة يكون بطريقة شاذة وغير عادية فالأصابع تقترب بشدة من سن القلم مع القبض بشدة على القلم مما يحدث تشنج الأصابع.

– يتخذ وضع غير طبيعي لليد والذراع تجاه الورقة المستخدمة في الكتابة.

– لديهم رموز خطيئة سائدة ومتكررة حيث أن معظم الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يستعملون حرف أو كلمة أو رمز سائد ويكررون كتابته مثل تكرار التوقيع الخاص بهم مثلا.**(بطرس،2009،ص348)**.

– إرتكاس بسيط خاصة عند القيام بمهود حركي أي تشنجات وإضطرابات في الحركة.**(جاد،2003،ص312)**.

– يواجهون مشاكل في التعرف على عكس الكلمات.**(عبد بني هاني،2008،ص24)**.

– حركة زائدة وقابلية شرود الذهن وخلط في الإتجاهات(يمين،يسار).**(عبد الله العشاوي،2004،ص195)**.

من خلال ما سبق ذكره حول الخصائص السلوكية لدى الأطفال الذي يعانون من صعوبات التعلم، تستنتج الطالبة الخصائص الأكثر بروزا والتي يتميز بها هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة والتي تتمثل في مايلي:

– يتميز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة بأنهم يمسكون القلم بطريقة شاذة أثناء الكتابة، وكذلك لا يبدون إهتمام لإنتقادات الآخرين لهم فيما يخص كتاباتهم.

– وضعية اليد أثناء الكتابة فهي وضعية غير طبيعية، فاليد والذراع يكونا معاكسان لإتجاه الورقة المستخدمة للكتابة، ويتميزون كذلك بالشرود الذهني والخلط بين الإتجاهات وغيرها من الخصائص الأخرى.

ولذلك ترى الطالبة أنه على المعلم مراعاة هذه السلوكيات في بدايتها لتدارك المشكل قبل أن تتفاقم أكثر، وحتى يكون العلاج أسهل في البداية وكذلك لابد أن تتعاون معه الأسرة وأصحاب الإختصاص (أخصائي نفساني، أخصائي إجتماعي....إلخ).

4-العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة:

4-1 العوامل المتعلقة بالتلميذ: وتشمل مايلي:

4-1-1 العوامل المعرفية:

وتشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته وإستعداداته العقلية وخلفيته المعرفية،وكفاءة وفعالية عملياته المعرفية المتمثلة في الإنتباه والإدراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وقد إتفقت العديد من الدراسات على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة يتميزون بالخصائص التالية:

– يفتقدون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الإسترجاع من الذاكرة، إجانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

– يعانون من القصور الطيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.(**الزيات،1998،ص944**).

4-1-2 العوامل النفسية العصبية:

تشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن حدوث أي خلل أو إضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على

سلوك الطفل حيث يؤدي إلى قصور أو خلل في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارية السلوكية ومنها مهارات الكتابة. **(ملحم،2002،ص310)**.

4-1-3 العوامل الإنفعالية الدافعية:

تشير الدراسات إلى إضطراب الجهاز العصبي المركزي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، ومن أهم الميزات التي يتميزون بها مايلي:

- التلميذ يكون محبطا ومكتئبا،ويميل إلى الإنسحاب من مواقف التحصيل الدراسي.
- غياب التلميذ المتكرر من حصص التعبير والإملاء ،ويظهر عليه علامات الميل إلى العدوان.
- يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى القدرة على التآزر الحس حركي. **(ملحم،2002،ص34)**.

4-1-4 عوامل إضطراب الضبط الحركي:

ويقصد بها العجز عن ضبط وضع الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع، ويؤثر هذا سلبا في تعلم آداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها وتتبعها.**(الوقفي راضي،2001،ص340)**.

4-1-5 عوامل إضطراب الإدراك البصري:

هو عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره:

- صعوبة تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي.

- صعوبة مطابقة الأشكال والحروف والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط أو إستخدامها وكل ما يؤدي إلى صعوبات في كل من القراءة والكتابة.**(حافظ،1998،ص73)**.

4-2 العوامل البيئية: ومنها

4-2-1 **طرق التدريس السيئة:** ويدخل في ذلك مايلي:

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة.

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب التلميذ في الدراسة.

- التدريس الخاطئ لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.

- الإنتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة(كتابة الحروف المنفصلة أو المتصلة) دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد إعتاد الأسلوب الأول.

- الإقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره.**(البطاينة وآخرون،2005،ص315)**.

4-2-2 إستخدام اليد اليسرى:

لا يثبت تفضيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن غالبية الأطفال(حوالي90٪ يفضلون ويستعملون اليد اليمنى).

ومابين(8-9٪) يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، بينما من يفضلون إستعملون اليدين لا تتعدى نسبتهم ما بين 1-2٪.

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا اليدين فإنه يفضل توجيهه نحو إستخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع والأعم والأغلب في الأنشطة الدراسية أو اليومية أو العمل. **(حافظ،1998،ص73)**.

4-3 متابعة الأسرة لكتابة الطفل:

الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمرونة الدائمة ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا يستحسن أن يتابع ولي الأمر

نمو قدرة إبنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي، والفشل أو الإهمال غالبا يؤدي إلى صعوبة في إتقان الكتابة.(**حافظ،1998،ص73**).

ترى الطالبة الباحثة أن الأسباب المؤدية إلى صعوبة الكتابة التي تم إستعراضها سابقا، نجد أنها متنوعة ومتشعبة ومتشاركة، ولا يمكن الإدعاء بان وحدا أو مجموعة منها هي الأسباب أو العوامل المؤثرة الوحيدة في وجود صعوبة تعلم الكتابة، وهذا ما يدعو الباحثين والمختصين في مجال صعوبات التعلم أن يتفقوا على نموذج شامل لتفسير هذه الظاهرة والأسباب الحقيقية والقوية المؤثرة فيها، كما لابد عليهم تبني نموذج شامل لتشخيص، وتتبع آثارها لوضع برنامج مناسب لعلاجها وعلاج أسبابها.

5- مؤشرات ومظاهر صعوبة تعلم الكتابة:

هناك العديد من المؤشرات والمظاهر التي يمكن من خلالها الإستدلال على أن هناك صعوبة في تعلم الكتابة لدى الطفل وهذا من خلال كتابته لفقرة ومن مظاهر ومؤشرات ذلك مايلي:

- يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو في المرآة .

- يضيف حرف إلى الكلمة غير ضروري أو إضافة كلمة إلى جملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.(**القاسم،2000،ص124**).

- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر(غ إلى ع).(**بطرس،2009،ص347**).

- يخلط في الكتابة بين الحروف المتشابهة في الرسم فكلمة (باب) مثلا قد يكتبها (ناب).

- كتابة بطيئة جدا،مشوشة من ناحية شكل الحرف وإتجاهه والمكان بالورقة والسطر.

- الإجابات الكتابية لديه قصيرة جدا مقارنة بالشفاهية.

- عدم إتقان شكل الحرف،عدم التحكم في المسافة بين الحروف والكلمات تباعدها وقربها الشديد.(**كوافحة،2005،ص96**).

– من الملاحظ على الطفل صاحب الصعوبة أنه لا يميز تتابع الأصوات في الكلمة مما ينعكس سلبا في التهجئة.

– يعاني من إضطراب في التعبير ينعكس سلبا في إنشاء جمل تامة وسليمة.(**اللبودي،2005،ص21**).

– عدم إنضباط الكتابة والإفتقار إلى التنظيم ويشيع فيها حذف الحروف وإضافة الحروف.

– الإفتقار إلى التخطيط الجيد لإنتاج النصوص. (**كامل،2003،ص43**).

– صعوبة بالشكل الذي يتضمن الحركات الثلاثة (الضمة،الفتحة،الكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها.(**عميرة،2005،ص73**).

– صعوبة إستخدام الفراغ عند الكتابة حيث يكون الفرد غير قادر على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من حيث الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة متناسبة بين الحروف والكلمات.(**الجرف،1997،ص105**).

– صعوبة في عملية التهجئة تظهر في الرسم الإملائي الذي يتطلب قدرة عالية في التمييز وإستذكار أو إعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفق تركيب صوتي معين .(**إبراهيم لطفي،2002،ص16**).

– كما يمكن أن نستدل على صعوبة الكتاب عند التلميذ من خلال صعوبة في القراءة التعبير الكتابي له والتي تعود إلى رسم الكلمات والحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة وقابلة للقراءة وإنما يقصد بها كتابة غير مترابطة من حيث المعنى لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن التلميذ مثل أن يكتب (الصباح في التفاحة أكلت) والمقصود هو أكلت تفاحة في الصباح.

– تمايل سطور الكتابة أو تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة.(**البطاينة وآخرون،2005،ص ص،160–163**).

بالنظر إلى المظاهر والمؤشرات التي رصدتها الدراسات السابقة، تمكنت الطالبة الباحثة الحالة من أن تضع هذه المظاهر في النقاط التالية:

أ- مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي للتلميذ:

- كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء، وعدم تصحيح التلاميذ لأخطائهم الإملائية.
- عدم تنظيم الكتابة وكتابة الحروف غير كاملة.

ب- مظاهر مرتبطة بالسلوك الكتابي للتلميذ:

- القبض على القلم بطريقة غير صحيحة والضغط عليه بشدة أثناء الكتابة.
- عدم الجلوس بطريقة صحيحة أثناء الكتابة، وتحريك القلم أثناء الكتابة.

ج- مظاهر نفسية تخص التلميذ:

- الشعور بالإحباط إتجاه الأعمال الكتابية، والميل للكسل والإهمال.
- الميل للتعبير الشفهي عن الأفكار، والتهرب من ممارسة الواجبات، والشعور بالإجهاد والتعب عند ممارسة الكتابة.

6- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة:

لتشخيص صعوبات الكتابة لدى التلاميذ يتطلب فحوص متكاملة فيما بينها ومنها مايلي:

6-1 الفحص الطبي:

دراسة الحالة الجسمية العامة للتلميذ للتأكد من وجود مرض للتأكد من عدم وجود مرض أو إعاقة من عدمها، خاصة الإعاقات الحسية والحركية، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لأن إضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع غلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر في عمليات الكتابة اليدوية.(سالم وآخرون،2006،ص178).

6-2 الفحص النفسي:

ويتضمن إجراء إختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ومدى وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي من عدمه، كما يتضمن قياس كل من المهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة، بالإضافة إلى الإختبارات التي تقيس الدافعية والميل أو الإتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.(الزراد،1998،ص94).

6-3 الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ:

ويقوم به المعلم ومن يعاونه ويتضمن مايلي:

6-3-1 معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ:

حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

1- كتابة الإسم باليدين بشكل متوال.

2- كتابة تقاطعات أفقية ورأسية باليدين وبشكل متوال.

3- معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.

4- معرفة القدرة على التمييز بين الإتجاهين الأيمن والأيسر.

5- دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على اليد المفضلة، وذلك من خلال الإتصال بأسرة الطفل.(الحسن،2000،ص70).

6-3-2 تقويم أخطاء الكتابة:

حيث يطلب من التلميذ آداء المهام التالية:

1- إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أو هل يكتبها بطريقة صحيحة.

2- أخذ عينات من كتابة التلميذ للحروف والكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما.

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

4- رسم الأشكال الهندسية.

5- كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع.(**سليمان السيد،2002،ص45**).

6-2-3 التعرف على مهارات الكتابة:

وتشمل مهارات التالية:

1- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء الكتابة.

2- طريقة الإمساك بالقلم.

3- الخطوط الناتجة عن الكتابة:

أ/ الرأسية: فوق – تحت.

ب/ الأفقية: يمين – يسار.

ج/ منحنية: إلى اليمين واليسار.

د/ ميل الحروف: يمين – يسار.

4- كتابة الحروف أو تشكليلها: الشكل الصحيح أم لا، الحجم المناسب أم لا.

5- إستقامة مسار الكتابة أو تعرجها على السطر.**(كامل،2006،ص107)**.

6- الفراغات بين الحروف والهوامش هل مناسبة أم متسعة أم ضيقة أم أكثر من اللازم ونوع الخط.

7- نتيجة الضغط بالقلم على الو رقة: داكن، خفيف. إكمال الحروف أم عدم إستكمالها.

في حين يرى محمد علي كامل سنة(2006) أن هناك مداخل لتشخيص صعوبات الكتابة نذكرها فيما يلي:**(كامل،2006،ص108)**.

أ- نموذج عبد الوهاب محمد كامل(1993):

من خلاله يمكن تشخيص صعوبة الكتابة من خلال رصد أخطاء الكتابة على النحو التالي:

أ-1 إضطراب الهجاء: حيث يتم تقييم:

- عدد الأحرف التي أهملها التلميذ.
- عدد الأحرف التي أبدلها التلميذ.
- عدد الأحرف الزائدة التي كتبها التلميذ.

وذلك بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النقل، الإملاء، التعبير الكتابي.

أ-2 إضطرابات إستعمال الفواصل والنقط لتوضيح المعنى:

حيث يتم تقييم:

- عدد النقط والفواصل التي أهملها التلميذ.
- عدد النقط والفواصل التي أبدلها التلميذ.

– عدد النقط التي وضعا التلميذ في المكان غير المناسب.(العزة،2002،ص ،205–206).

أ–3 إضطراب شكل الأحرف المكتوبة:

حيث يتم تقييم:

– الأحرف غير المنتظمة.

– إغلاق الأحرف غير الكاملة

– الإتصال بين الأحرف غير التامة.(اللبودي،2005،ص190).

ب– منوذج الزيات(1998):

يشير إلى أساليب تقويم مهارات الكتابة فتتعدد ما بين التقييمات الرسمية وغير الرسمية وهي تشمل الإختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض منها:

ب–1 الإختبارات التحصيلية:

التي تقدم قياسا أو تقديرا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى برامج تدريسية أو تدريسية تصحيحية أو إجراءات التشخيصية إضافية.

ب–2 الإختبارات التشخيصية:

التي تقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن الطفل في مختلف مهارات الكتابة، وتستهدف تحديد مواطن الضعف والقوة لدى التلميذ.

ب–3 الإختبارات محكية المرجع:

التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد، الذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى إتقان التلميذ للمهارة موضوع التقييم في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة.(الزيات،1998،ص450).

ترى الطالبة الباحثة من خلال ما سبق من عرض لتشخيص صعوبات الكتابة، أنه يشتمل على جوانب متعددة، يجب الإهتمام بها جميعا، ومن أهمها المظاهر النفسية

المرتبطة بصعوبات الكتابة مثل الخوف المرضي من المدرسة، والتوتر....إلخ، ومن المظاهر السلوكية التي تبدو على التلميذ أثناء الكتابة كالوضعية الخاطئة في الجلوس أثناء الكتابة، ونوع اليد التي يستخدمها التلميذ أثناء الكتابة،أو طريقة الإمساك بالقلم عند الكتابة، كما تشمل المهارات وطبيعة أدائه لها، مما يستلزم أن يوجد لدى الأخصائي أدوات متعددة ومتنوعة، حتى يستطيع أن يحدد الصعوبة ومظاهرها وأسبابها بدقة ومن ثم يتمكن من وضع البرنامج المناسب للعلاج.

7- علاج صعوبة تعلم الكتابة:

هناك عدة إستراتجيات خاصة بمعالجة صعوبة تعلم الكتابة وأبعادها الثلاث:

1- الكتابة اليدوية(الخط).

2- التهجئة(الرسم الإملائي).

3- التعبير الكتابي.(**اللبودي،2005،ص180**).

7-1 إستراتيجيات الحركية البصرية ومنها:

7-1-1 **إستراتيجية ما قبل الكتابة:** وتستلزم

1- تدريب التلاميذ على تحريك العضلات والذراعين واليدين.

2- إستخدام الألوان والصلصال.

3- إستخدام أماكن مريحة في الكتابة.

4- تدريب التلميذ على مسك القلم.(**البطاينة وآخرون،2005،ص ص،250-254**).

7-1-2 إستراتجية التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة متصلة:

تسلزم مايلي:

1- تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي يليه.

2- كتابة الكلمات من خلال نماذج محددة لذلك مسبقا.

3- تدريب التلميذ على كتابة مايملى عليه من الحروف والكلمات والجمل.

4- إستخدام الدلالات اللفظية.

5- إستخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعا بالنسبة لسطور الصفحة. **(الشرقاوي،1996،ص170)**.

7-3 إستراتجيات تحسين الإدراك البصري المكاني:

يكمن التخفيف من صعوبات تعلم الكتابة، إذا تم علاج مايلي:

أ/ تحسين التمييز البصري.

ب/ تحسين الذاكرة البصرية للحروف.**(الديري،1997،ص76)**.

ج/ علاج تشكيل الحروف ويتم عن طريق:

- النمذجة.
- المنبهات الحسية.
- التتبع وإقتفاء الأثر.
- النسخ.
- الكتابة من الذاكرة.**(حواشين وحواشين،2003،ص247)**.

7-4 إستراتيجية التصور الذهني:

تعلم هذه الطريقة التلميذ تدخيل التهجئة الصحيحة للكلمة كوسيلة للتذكر وتستخدم الإجراءات التالية:

1- يكتب المعلم على السبورة كلمة يستطيع التلميذ قراءتها ولكنه يعجز عن تهجئتها.

2- يقرأ التلميذ الكلمة بصوت عالي، ويحاول قراءة الكلمة حرف بحرف.

3- يقوم التلميذ بنسخ الكلمة على ورقة.

4- يطلب المعلم من التلميذ أن ينظر إلى الكلمة بتمعن ثم يحتفظ بصورتها في ذهنه.

5- يطلب المعلم من التلميذ أن يغلق عينيه ويهجئ الكلمة بصوت عالي متصدرا أشكال الحروف في أثناء تهجئته لها.**(سلمان السيد،2003،ص103)**.

6- ثم يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب الكلمة ثم يطابقها مع النموذج للتأكد من صحتها. **(الوقفي،2003،ص449)**.

7-5 إستراتيجية تدريس ومعالجة صعوبة تعلم الكتابة اليدوية (الخط):

تشمل إستراتجية تدريس صعوبة تعلم الكتابة اليدوية والتي يمكن إستخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على النحو التالي:

1) تكرار التدريب على الخط اليدوي عدة مرات في الأسبوع.
2) تقديم دروس قصيرة في الخط ضمن دروس الكتابة الإنشائية.
3) ينمذج المعلم كتابة الحروف المستهدفة ويصف كيفية رسم الحرف بأن يمرر أصبعه عليه وبعدها يصف التلميذ هذا الرسم، تكرر هذه الخطوة ثلاث مرات، قد يجد المعلم وصفا لكتابة الحرف فقد يصف حرف النون بأنه صحن وفيه قطرة ماء ساعيا إلى إيجاد روابط مادية بين الحروف وما يماثلها من أشكال وأشياء يعرفها التلميذ.
4) يكتب المعلم الحرف في أثناء وصفه العملية ويستمر في هذا حتى يستطيع التلميذ تسميع عملية كتابة الحرف.
5) يتتبع الطفل الحرف ويقوم المعلم والتلميذ بتسميع العملية التلقائية برسم الحرف معا.
6) يكتب المعلم الحرف ويمرر إصبعه عليه، ويناقش العملية لفظيا، بما فيها التصويبات.
7) يكتب المعلم الحرف ويقوم التلميذ بنسخه ويقوم بتصويب نفسه تصويبا ذاتيا، وعلى التلميذ أن يقوم بهذه العملية ثلاث مرات قبل الإنتقال للعملية الأخيرة.

8) يحاول التلميذ إستدعاء الحرف من الذاكرة ثم كتابته.(**ملحم،2002،ص ص،311-312**).

مما سبق تمكنت الطالبة الباحثة من إستخلاص النقاط التالية حول علاج صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

- تنوع الأهداف التي يجب أن تشتمل عليها برامج العلاج، بإختلاف مظاهر صعوبة الكتابة وأسبابها.

- تعدد وتنوع إستراتيجيات وأساليب العلاج، يتيح الفرصة للإختيار منها وفق نوع الصعوبة ومسبباتها وبرامج علاج صعوبات الكتابة ليست بالضرورة برامج تعليمية، تتم داخل قاعات الدراسة منها الإرشادية ونفسية.

- المسؤول عن تنفيذ برنامج العلاج ليس المعلم وحده، بل يشارك معه الأخصائي النفساني والإجتماعي والأسرة، أي تضافر الجهود بين الجميع حتى نضمن نجاح العلاج.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل حاولت الطالبة الإلمام بجميع جوانب مهارة الكتابة اليدوية والصعوبات المتعلقة بتعلمها بدءا بتعريف الكتابة ثم الانتقال إلى المهارات اللازمة لتعلمها، ثم تطرقت إلى أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الإبتدائية هذا أولا وثانيا تعرضت إلى التعريف بصعوبة تعلم الكتابة وتصنيفها، والخصائص السلوكية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة ، وكذلك العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلمها، ثم بعدها مؤشراتها ومظاهرها وفي الأخير تعرضت إلى تحديد محكات تشخيص صعوبة تعلم الكتابة، وبعدها تناولت أهم الإستراتجيات المستخدمة في علاج هذه الصعوبة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

أولا: الدراسة الإستطلاعية

1-أهداف الدراسة

2- منهج الدراسة

3-عينة الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

6- نتائج الدراسة الإستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة

2-مجتمع الدراسة

3-عينة الدراسة

4-أدوات الدراسة

5-كيفية تطبيق أدوات الدراسة

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد أن تم عرض الجانب النظري لهذه الدراسة والذي تضمن عرض مشكلة الدراسة وتحديد مفهوم متغيراتها وما يتعلق بها، تنتقل الآن إلى الجانب الميداني الذي ستتطرق فيه الباحثة إلى المعطيات والبيانات من الميدان عن الموضوع المدروس إنطلاقا من الإجراءات والخطوات المنهجية المعتمدة والتي تفيد في التوصل إلى جملة من النتائج.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي لإرتباطها بالميدان من خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة فحسب الباحث عبد الرحمان عيسوي الدراسة الإستطلاعية هي الدراسة إستكشاف تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه كما تسمح لنا بالتأكد من صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث. ومن كل ما سبق نطرح التساؤل التالي :هل يعاني تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من صعوبة الكتابة، وصعوبة الإدراك البصري؟

1- أهداف الدراسة:

- إن الهدف من الدراسة الإستطلاعية يتمثل في تحقيق الأهداف التالية

-إستكشاف ميدان الدراسة الأساسية

- حساب الخصائص السيكومترية للأداة.

- التعرف على الصعوبات التي قد يتعترض لها الباحث ليتفاداها في الدراسة الأساسية.

- تشخيص صعوبة تعلم الكتابة، وصعوبة الإدراك البصري.

2-منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الإستطلاعية تهدف إلى الكشف عن وجود صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، تم إستخدام المنهج الوصفي الإستكشافي ،والذي يعرف على أنه: "منهج يستخدم للكشف عن آراء الناس إتجاهاتهم نحو موقف معين، كما يستخدم أيضا للوقوف على قضية محددة، تتعلق بجماعة أو فئة معينة".**(النقيب،1997،ص74)**.

3-عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من (30) معلما ومعلمة من التعليم الإبتدائي والذين تم إختيارهم عن طريق العينة القصدية وتعرف العينة المقصودة بالعينة التي يعتمد فيها الباحثون على خبرتهم في إختيار العينة التي يدرسها، مما يسهل عليهم تحديد الإطار الأصلي الذي نختار منه العينة. **(البهي السيد،1997،ص303)**.

وإعتمدت الطالبة الباحثة في إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية على طريقة المعانية القصدية، وذلك راجع لعدة أسباب ومنها خبرتهم في مجال التعليم، حيث قامت الطالبة بإختيار المعلمين الذين تتجاوز خبرتهم فوق 10 سنوات في مجال التعليم والجدول الموالي يوضح أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية.

جدول رقم(01) يوضح أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية

الرقم	إسم المؤسسة	عدد المعلمين
01	محمد مداس – جمورة –	08
02	صادق برباري – جمورة –	12
03	بلقاسم سايحي – جمورة –	10
المجموع	03	30

تمت الدراسة ضمن الحدود المكانية بالإبتدائيات التالية:

الإبتدائية الأولى : إبتدائية مداس محمد قديلة.

الإبتدائية الثانية : إبتدائية برباري صادق.

الإبتدائية الثالثة : إبتدائية سايحي بلقاسم.

أما الحدود الزمنية فكانت في شهر مارس 2015.

4- أدوات الدراسة:

تم إستخدام الأدوات التالية في الدراسة الإستطلاعية:

4-1 الأداة الأولى:

مقياس مصطفى فتحي الزيات: والذي يحتوي على مقياس (مقياس صعوبة الإدراك البصري) والذي يحتوي على 20 بند، ويعتمد على أربعة بدائل في التصحيح وهي كم يلي:

- دائما تأخذ(4).
- غالبا تأحذ(3).
- أحيانا تأخذ(2).
- لاتنطبق تأخذ(0).

والتي يم الإعتماد عليها في التقدير على جمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في جميع البنود.

4-2 الأداة الثانية:

إختبار رسم الرجل وهو من الإختبارات غير اللفظية، لقياس الذكاء يقم على أساس رسم صورة رجل وأعد هذا الإختبار الباحثة الأمريكية فلوريس كودايناف عام 1926 وتم تعديله إلى العربية من قبل الباحثة نعيم عطية، ويتكون الإختبار من 51 وحدة.

4-3 الأداة الثالثة:

الدفاتر المدرسية للتلميذ: بعد تحديد العينة محل الدراسة، قمنا بالإطلاع على محتلف الدفاتر المدرسية للتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة وذلك من أجل التعرف على الملمح الدراسي لهم وهي تتمثل في ما يلي:

- **الدفتر المدرسي:**

والذي يتضمن المعدلات التراكمية للتلميذ في مختلف المواد الدراسية التي يتلقاها، ولقد إستخدمت الطالبة هذا الدفتر للتعرف على معدل التلميذ في مادة اللغة العربية في الثلاثي الأول والثاني لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي للسنة الدراسية 2015/2014.

- **كراس القسم:**

والذي يتضمن أنشطة التلميذ من الكتابة وغيرها، وقد إستخدمنا هذا الكراس للتعرف على أهم الأخطاء إلي يرتكبها التلميذ في مادة الكتابة كجزء من مادة اللغة العربية.

بالإضافة إلى الإطلاع على كراس التعبير الكتابي، وكذلك قمنا بإخضاع التلاميذ إلى إمتحان في مادة الإملاء، وكان نص الإمتحان يتكون من سطران وهو تحت عنوان (قوس قزح) . (الملحق رقم:07).

- **الدفتر الصحي للتلميذ:**

قامت الطالبة بالإطلاع على الدفاتر الصحية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة، وذلك للتأكد من خلوهم من أية أمراض مزمنة أو إعاقات حركية أو حسية (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية) وذلك بمساعدة كل من مدراء ومعلمات ومعلمي التلاميذ وذلك من خلال تقديم المعلومات لها الخاصة بكل تلميذ، والهدف من ذلك هو إستبعاد حالات التلاميذ ذوي الأمراض المزمنة والإعاقات.

5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: (مقياس صعوبة الإدراك البصري)

5-1 صدق الأداة:

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين والبالغ عددهم 11 أستاذ ومن بينهم 9 أساتذة من جامعة محمد خيضر ببسكرة وفي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية وقسم العلوم الإجتماعية، وفي القطب الجامعي شتمة ، ومعلمان من إبتدائية محمد مداس بجمورة. (الملحق رقم:01) وبعد إسترجاع المقياس قامت الطالبة بحساب معامل صدق المقياس عن طريق حساب كل مفردة وكانت النتائج كما يلي:

5-1-1الصدق الظاهري:

تم حساب الصدق الظاهري لبنود المقياس عن طريق حساب معامل الإتفاق بين المحكمين على كل مفردة من المقياس، فتراوحت ونسبته من0.55 إلى1 وهذا يدل على أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

5-1-2الصدق الذاتي:

يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية للمقياس بالنسبة الدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس عند حساب الثبات، ولذلك تصبح الدرجات الحقيقية للمقياس هي الميزان الذي ينسب إليه صدق المقياس ويساوي معامل الصدق الذاتي الجذر التربيعي للثبات

معامل الصدق الذاتي:$\sqrt{0،73}$=0،85.

وبلغت قيمة الصدق الذاتي بـ0.85 وهي قيمة عالية، وبالتالي المقياس يتمتع بصدق ذاتي عالي ويمكن الإعتماد عليه في الدراسة.

5-1-3الصدق التمييزي(صدق المقارنة الطرفية):

تم حساب الصدق التمييزي لمقياس الدراسة بعد ترتيب درجات أفراد العينة الإستطلاعية ترتيبا تنازليا وذلك لتحديد المجموعة العليا والدنيا، وذلك من أجل حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل مجموعة ثم حساب(ت) لدلالة الفروق بين متوسطين لعينتين غير متساويتين وغير مرتبطتين والجدول الموالي يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي.

الجدول رقم(02)

جدول يوضح حساب الصدق التمييزي لمقياس صعوبة الإدراك البصري:

العينات	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العينة العليا: ن=17	8.93	2.70	28	0.01
العينة الدنيا: ن=13				

من خلال الجدول رقم(02) نلاحظ أن القيمة المحسوبة لـ(ت) والمقدرة بـ 8.93 وعند درجة حرية ن= 28 ومستوى دلالة 0.01 أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـ 2.70، وعليه فإن المقياس على درجة عالية من الصدق ويمكن الإعتماد عليه.

وبعد الأخذ بالملاحظات التي قدمها المحكمون تم تعديل بعض البنود في المقياس وذلك لأنها كانت مركبة والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم(03)

يوضح تعديل بعض بنود مقياس صعوبة الإدراك البصري:

رقم العبارة	البنود قبل التعديل	البنود التعديل
01	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط أو الأشكال الهندسية.	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط.
02	يجد صعوبة في تمييز بين الحروف والكلمات والأعداد.	يجد صعوبة في تمييز بين الحروف.
03	يجد صعوبة في تمييز بين الأشكال من حيث اللون والحجم.	يجد صعوبة في تمييز بين الأشياء من حيث اللون
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.	يجد صعوبة في إدراك الجزء من الكل.

وبعد أخذ بأراء المحكمين حول تعديل البنود التي كانت بحاجة إلى تعديل، فأصبح المقياس في صورته النهائية على الشكل التالي أنظر إلى(الملحق رقم:03)

5-2 ثبات الأداة:

لتحقيق ثبات الأداة إعتمدت الطالبة على توزيع المقياس على عينة أولية تقدر بـ 30 معلما ومعلمة بالمدارس الإبتدائية، وقد تم إختيار هذه العينة عن طريق العينة القصدية.

وفي حساب ثبات المقياس تم الإعتماد على طريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تقسيم فقرات الإختبار إلى قسمين متساويين، بحيث يحتوي القسم الأول منه على البنود الفردية(س) والقسم الثاني على البنود الزوجية(ع) ويتم بتطبيق معادلة الإرتباط بيرسون والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

الجدول رقم(04)

يوضح حساب الثبات بمعامل الإرتباط بيرسون لمقياس صعوبة الإدراك البصري:

البيانات الإحصائية	القيمة المصححة	القيمة المحسوبة	القيمة المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مقياس صعوبة الإدراك البصري	0.84	0.73	0.56	28	0.01

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن القيمة المحسوبة لـ(ر) والمقدرة بـ 0.73 أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـ 0.56 وهذا عند درجة حرية ن=28 ومستوى دلالة 0.01، وهذا يدل أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرومباخ للمقياس،بإستخدام برنامج spss فكانت قيمته مرتفعة بحيث بلغت قيمتها بـ0.95 وهذا يؤكد بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

6- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت نتائج الدراسة الإستطلاعية في مايلي:

- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبة الإدراك البصري.

- التأكد من وجود الظاهرة محل الدراسة الحالية.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة:

"المنهج ذلك الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".

وهو أيضا "خطة منهجية لعدة عمليات ذهنية، أو عقلية بغية الوصول إلى كشف حقيقة ما، أو البرهنة عليها".(**العساف،1989،ص180**).

ترى الطالبة الباحثة أن إختيار نوع المنهج في البحوث العلمية يرتبط بطبيعة المشكلة المراد دراستها، وبما أن طبيعة بحث الحالي يتناول دراسة صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، ولذلك إستعملت الطالبة لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي: الذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات حول الدراسة والربط بين متغيرات الدراسة والمتمثلة في صعوبة الإدراك البصري، وصعوبة تعلم الكتابة وذلك بغرض التأكد من صدق فرضيات الدراسة وتفسير النتائج المتحصل عليها.

ويعرف المنهج الوصفي الإرتباطي"بأنه المنهج الذي يدرس العلاقة بين المتغيرات أو يتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى مستخدم في ذلك أساليب إحصائية متطورة".(**أبو علام،2006،ص 239**).

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي والبالغ عددهم308 تلميذا موزعين على ثلاثة مدارس إبتدائية التابعة لدائرة جمورة ولاية بسكرة وذلك حسب إحصائيات مدراء المؤسسات الثلاث للعام الدراسي 2014-2015 .

3-عينة الدراسة:

يلجأ الباحث في الدراسة الميدانية إلى إختيار عينة تمثل المجتمع الأصلي للدراسة وذلك أنها تمثل الخاصية والسمة أو السلوك المرد دراسته وهذا لأن في كثير من الأحيان يتعذر ويصعب على الباحث حصر مجتمع الدراسة لكبر حجمه أو إنتشاره في رقعة جغرافية ممدة يصعب الوصول لكل فرد فيها ومن ثمة فإن إختيار عينة ممثلة للمجتمع إجراء يساعد الباحث على كسب الوقت والجهد.

تم إختيار عينة الدراسة من التلاميذ بطريقة قصدية من مجموع تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي والذي بلغ عددهم 50 تلميذا وتلميذة.

وإعتمدت الطالبة الباحثة في هذه الدراسة على العينة المقصودة التي يعتمد فيها الباحثون على خبرتهم في إختيار العينة التي يدرسها، مما يسهل عليهم تحديد الإطار الأصلي الذي نختار منه العينة.(**البهي السيد،1997،ص303**).

الجدول رقم(05) يوضح أفراد عينة الدراسة الأساسية:

الرقم	إسم المؤسسة	عدد التلاميذ		المجموع
		ذكور	إناث	
01	محمد مداس	11	5	16
02	صادق برباري	8	10	18
03	بلقاسم سايحي	11	5	16
المجموع	3	30	20	50

4- أدوات الدراسة :

بهدف الوصول إلى معلومات دقيقة ولكي نتمكن من تحقيق أهداف الدراسة فقد تم الإعتماد على الأدوات التالية:

- الأداة الأولى:

إختبار رسم الرجل وهو من الإختبارات غير اللفظية، لقياس الذكاء يقوم على أساس رسم صورة رجل وأعد هذا الإختبار الباحثة الأمريكية فلورنس كودايناف عام 1926 وتم تعديله إلى العربية من قبل الباحثة نعيم عطية، ويتكون الإختبار من 51 وحدة.

طريقة الحصول على الدرجات الخام على إختبار رسم الجل: للحصول على الدرجات الخام لكل تلميذ بالنسبة لإختبار رسم الرجل، فيتم جمع عدد الإجابات الصحيحة ثم الرجوع إلى الجداول الخاصة التي تقدم المعاملات بين علامات الأطفال والأعمار العقلية.

- نتحصل على العمر العقلي بالسنوات والشهور.

- تقدير قيمة حاصل الذكاء بإستعمال معادلة ترمان المعروفة.

وذلك يتطلب إذن أن تكون لدينا معطيان أساسيان: العمر الزمني والعمر العقلي، بحيث العمر الزمني نتحصل عليه من الدفتر المدرسي لكل تلميذ والعمر العقلي فهو أمر قياسي تقديري ونتحصل عليه بواسطة تقنين الإختبار.(الملحق رقم:05)

1- الخصائص السيكومترية لإختبار رسم الرجل:

تم الإعتماد على نتائج دراسة نعيم عطية، والتي أجريت في لبنان على عينة صغيرة ذات فئة عمرية من 4 إلى 10 سنوات.

1-1 ثبات الإختبار:

تم إستخدام معادلة بيرسون لحساب التلازم الطولي ووجده يساوي 0.92 بمستوى ثقة يعادل 0.01، وأيضا وجد معامل التلازم بين المتغيرين الإنجاز والعمر يساوي0.99.

1-2 صدق الإختبار:

وجد الإرتباط معامله يساوي 0.84 وهو يتضمن مدى إرتباط نتائج كودايناف مع نتائج بنيه ووكسلر.**(عطية،1993،ص267)**.

وهدف الطالبة من إستخدام إختبار رسم الرجل هو التعرف على التلاميذ العاديين، أي ذوي الذكاء المتوسط (العادي أكبر من 80 وأقل من 100)، وذلك من أجل الإعتماد عليهم في الدراسة، وإستبعاد التلاميذ الذين يكون ذكاؤهم أقل من 80 درجة.(الملحق رقم:05)

- الأداة الثانية:

مقياس مصطفى فتحي الزيات: والذي يحتوي على مقياس (مقياس صعوبة الإدراك البصري) والذي يحتوي على 20 بند، ويعتمد على أربعة بدائل في التصحيح وهي كم يلي:

- دائما تأخذ(4).

-غالبا تأخذ(3).

-أحيانا تأخذ(2).

-لاتنطبق تأخذ(0).

والتي يتم الإعتماد عليها في التقدير على جمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في جميع البنود. والجدول الموالي يوضح الإستنتاجات الشخصية لصعوبة الإدراك البصري.

جدول رقم(06)

يبين مستويات صعوبة الإدراك البصري

الدرجة الخام	الإدراك البصري	مدى حدة الصعوبة
0 أقل من 20	/	عادي لا توجد صعوبة
21 أقل من 40	/	خفيفة
41 أقل من 60	/	متوسطة
61 فأكثر	/	شديدة

- الأداة الثالثة:

إختبار صعوبة الكتابة، والذي إعتمدت فيه الباحثة في تصميم إختبار الكتابة على الكتاب المدرسي المقرر وزاريا للسنة الثالثة إبتدائي، والنص بعنوان قوس قزح (الملحق رقم:04) حيث تقوم الباحثة بإملاء النص على التلاميذ.

4-3-1 الخصائص السيكومترية لإختبار صعوبة تعلم الكتابة:

قامت الباحثة المعتمدة للمقياس دبراسو فطيمة بحساب خصائصه السيكومترية حيث توصلت إلى أن الإختبار صادق لأن أغلب السادة المحكمين صادقوا على إختبار الكتابة الموجه لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي والذين يعانون من صعوبات الكتابة، إذ تراوحت النسبة مابين81,8 و100% مما يحقق إرتفاعا في صدق الإختبار.

وكذلك حساب ثبات الإختبار والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم(07)

يوضح الإرتباط بين نتائج التطبيق وإعادته لإختبار الكتابة(الإملاء)

أبعاد الإختبار	معامل الإرتباط"ر" بين التطبيق الأول والثاني	مستوى الدلالة
الحذف	0,70	0,05
الإضافة	0,82	0,01
الإبدال	0,82	0,01
القلب	0,64	0,05
الخلط	0,79	0,01

يتضح من خلال الجدول أن الإرتباط بين نتائج تطبيق وإعادة التطبيق إختبار الكتابة الموجه إلى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي مقبول وهو ما بين0.64 إلى0.82 وذو دلالة إحصائية تتراوح من 0,01 إلى 0,05.

5- كيفية تطبيق أدوات الدراسة:

الطالبة الباحثة وهي بصدد تطبيق أدوات الدراسة واجهتها صعوبات منها:

- يتعذر عليها تطبيق أدوات الدراسة أثناء أوقات النشاطات الرسمية للحصص الدراسية.

- الإختبارات الشهرية للتلاميذ بالإضافة إلى بعض المعلمين وجوب إنتهاء الحصص، وكذلك عدم السماح بتطبيق الإختبارات في الحصص الرسمية.

- يتطلب أيضا العمل على مستوى المدرسة الجهد، والوقت، حيث في كل مرة أذهب لإحضار التلاميذ من أقسامهم في أوقات محددة لإخضاعهم لإختبارات.

- بعد الحصول على الموافقة من مدراء المداس على إجراء الدراسة على التلاميذ، وذلك بعد معرفة الجداول الزمنية لتوقيت التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة إبتدائي وذلك لتحديد مواعيد معينة لتطبيق أدوات الدراسة، تصل الطالبة الباحثة إلى المدرسة، فتتصل بالمدير، فيسمح لها بالإلتحاق بالأقسام، فتتحدث مع المعلمين، وتشرح لهم غرض الزيارة، وطريقة العمل والإتفاق معهم على عينة الأطفال والشروط التي تتماشى مع إجراءات الدراسة.

- تقوم الطالبة الباحثة بإحضار التلاميذ، وإعطائهم تفسيرات حول طبيعة النشاط (كيفية العمل معهم).

وأيضا تشرح لهم سبب الحضور، وتطلب منهم كتابة البيانات التي يعرفونها، كالإسم واللقب، القسم، وكذلك تاريخ الميلاد.

تم تطبيق الإختبارات في ظروف حسنة وذلك بمساعدة معلم ومعلمة كل تلميذ على حدى.

مدة ومكان تطبيق أدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة من بداية شهر مارس إلى نهاية شهر أفريل 2015 في المدارس الإبتدائية التالية (إبتدائية محمد مداس،إبتدائية برباري الصادق، إبتدائية بلقاسم سايحي بجمورة).

- عدد التلاميذ 50 تلميذ وتلميذة.

- إجراء التطبيق كان في الفترات الصباحية والمسائية.

- الوقت المستغرق: حسب كل حالة.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لمعالجة نتائج الدراسة إستخدمت الطالبة الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

- **معامل إرتباط بيرسون** : تم إستخدامه لحساب ثبات مقياس صعوبة الإدراك البصري، وكذلك من أجل حساب العلاقة الإرتباطية بين متغيرات الدراسة.
- **معادلة ألفا كرونباخ:** لحساب ثبات المقياس.(صعوبة الإدراك البصري).
- **إختبار(ت) لعينتين غير متساويتين:** لإجاد الفروق بين المتوسطات.
- إستخدام نظام رزمة الإحصاء العلوم الإجتماعية **(spss)**.

خلاصة الفصل:

لقد إشتمل هذا الفصل على توضيح الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وذلك من خلال توضيح أول خطوة في البحث وهي الدراسة الإستطلاعية، والتي يتم من خلالها التعرف على وجود الظاهرة قيد الدراسة الحالية، وكذلك تم الإنطلاق منها في صياغة تساؤلات الدراسة. وتم المرور بتعريف المنهج المستخدم في هذا الموضوع والمناسب له وهو المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يسمح بوصف موضوع الدراسة من خلال منهجية علمية صحيحة وتصور النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. وكذلك الإشارة إلى مجالات الدراسة، إضافة إلى وصف عينة الدراسة وكيفية إختيارها والتعريف بالأدوات المطبقة لجمع المعلومات والمتمثلة في مقياس صعوبة الإدراك البصري وإختبار صعوبة الكتابة وأيضا حساب خصائص سيكومترية والمتمثلة في صدق والثبات بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية التي تم الإعتماد عليها لتحليل البيانات التي تم جمعها حتى نتوصل إلى نتائج موضوعية وإجابات حول الموضوع.

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد:

أولا:عرض نتائج الدراسة

1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية

3-عرض نتائج الفرضية العامة

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية

3-مناقشة نتائج الفرضية العامة

تمهيد:

إن البحث النظري لا تثبت صحته وتكتمل أهميته، إلا بعد التأكد من صحته ميدانيا، من خلال المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع هذه الدراسة. وهذا بواسطة الأدوات التي تكون مناسبة له، وتمكن من ربط العلاقة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وتعد هذه المرحلة من المراحل المهمة من خلال كشفها عن مدى صدق أو خطأ كل من الفرضيات المطروحة. وستتطرق الطالبة في هذا الفصل إلى عرض نتائج كل فرضية بالإضافة إلى مناقشة النتائج المتوصل إليها.

أولا: عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين الجنسين في درجات صعوبة الإدراك البصري، كما هي موضحة في الجدول التالي، ولقد تم الإعتماد على إختبار (ت) لعينتين غير متساويتين.

الجدول رقم(08) يوضح الفروق في درجات صعوبة الإدراك البصري بين الجنسين.

العينات	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العينة1= 30 الذكور	1.99	2.02	48	غير دال عند 0.05
العينة2=20 الإناث				

القراءة الإحصائية للجدول السابق:

بما أن القيمة المحسوبة لـ(ت) والمقدرة بـ 1.99 أقل من القيمة المجدولة والمقدرة بـ 2.02عند درجة حرية ن=48 ومستوى دلالة 0،05 غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين الجنسين في درجات صعوبة الإدراك البصري.

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين الجنسين في درجات صعوبة تعلم الكتابة. كما هو موضح في الجدول التالي، وقد تم الإعتماد على إختبار(ت) لعينتين غير متساويتين.

الجدول رقم(09):

يوضح الفروق في درجات صعوبة تعلم الكتابة بين الجنسين:

العينات	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العينة1=30 الذكور	3.10	2.42	48	0.01
العينة2=20 الإناث				

القراءة الإحصائية للجدول:

بما أن القيمة المحسوبة لـ(ت) و المقدرة بـ 3.10 أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـ 2.42 عند درجة حرية ن=48 و مستوى دلالة 0.01 فهي دالة إحصائيا.

وهذا يعني وجود فروق في درجات صعوبة تعلم الكتابة بين الجنسين.

3- عرض نتائج الفرضية العامة:

والتي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية بين درجات صعوبة الإدراك البصري ودرجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية للسنة الثالثة إبتدائي.

والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية.

الجدول رقم(10):

يوضح معامل الإرتباط بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة.

البيانات الإحصائية	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	ر المصححة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صعوبة الإدراك البصري	50	0،74	0،35	0،85	48	0،01
صعوبة تعلم الكتابة						

القراءة الإحصائية للجدول:

بما أن القيمة المحسوبة لـ (ر) والمقدرة بـ 0.74 أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـ 0.35 عند درجة حرية ن=48 ومستوى دلالة 0.01 فهي دالة إحصائيا.

مما يدل على وجود علاقة بين درجات صعوبة الإدراك البصري ودرجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

يتضح من خلال نتائج الفرضية الفرعية الأولى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في درجات صعوبة الإدراك البصري، ومنه يمكن القول أن الفرضية الفرعية الأولى غير محققة، وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع الدراسة التي أجراها "فيصل الزراد" سنة(1991) عن صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الإبتدائية في دولة الإمارات على عينة قدرها 500 تلميذ وتلميذة، والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم.

2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

يتضح من خلال نتائج الفرضية الفرعية الثانية أنه توجد فروق بين الجنسين في درجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السن الثالثة من التعليم الإبتدائي، ومنه يمكن القول أن الفرضية الفرعية الثانية محققة، وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة "أحمد عواد ومسعد ربيع سنة(1995) في وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في صعوبة التعلم.

بالرغم من أن مراجع كثيرة تشير إلى أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تبلغ أربعة أمثال الإناث اللواتي يعانينها، فبينما يظهر على الذكور ذوي صعوبات التعلم عدم القدرة على التهجئة والإستعدادات العفوية للتعبير الكتابي، أما الإناث ذوات صعوبات التعلم يظهر عندهن ضعف في تحصيل الرياضيات.

أما السبب في إكتشاف زيادة في نسبة الذكور على نسبة الإناث فقد يرجع إلى عوامل بيولوجية كأن يكون الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم بسبب تأخرهم في النضج عن الإناث، إذن يقدر أن معظم المراكز العظمية والنمو العصبي لدى البنات عند الميلاد أسرع

من مثيلاتها لدى الذكور بمدة تتراوح بين2-6 أسابيع ويصل هذا الفرق في النضج إلى حوالي سنتين عند البلوغ. وقد يرجع ذلك إلى عوامل ثقافية والأسرية.(**الوقفي،2003،ص ص،58-59**).

3- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

يتضح من خلال نتائج الفرضية العامة والتي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية بين درجات صعوبة الإدراك البصري ودرجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي محققة، وهي تتفق مع الدراسة التي أجراها كل من "كيرك وكالفنت" سنة(1974) وقد دلت نتائجها على وجود علاقة وثيقة بين الصعوبات النمائية (صعوبة الإدراك البصري) وصعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبة تعلم الكتابة) وكذلك دراسة Bruns & Waston سنة(2000) والتي توصلت نتائجها إلى أن هناك إرتباط موجب بين التجهيز البصري وصعوبة التعلم، وكذلك دراسة أجراها Bruns et al سنة (1986) والتي توصلت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الإدراك البصري الإنتقائي، وهذا يشير حسب الدراسة إلى وجود صعوبة في الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تتفق مع دراسة أندرسون وآخرون"anderson et al" سنة(1990) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الخلل في المخ وتحقيق الحروف، حيث خلصت الدراسة إلى أن أنماط العجز والخلل في القراءة والكتابة يرتبط أحدهما بالآخر إرتباطا وثيقا، وأن بعض المصابين يعانون من خلل كبير في قراءة الحروف والجمل، وغير قادرين على كتابة حروف متميزة يمكن التعرف عليها (واضحة) ولا يستطيعون كتابة أية كلمة،غير أنهم يستطيعون قراءة وكتابة جميع الرموز والأرقام غير اللفظية، وكذلك تتوافق مع دراسة عواد (1992) والتي تهدف إلى تشخيص وعلاج صعوبات الحساب والكتابة لدى عينة قوامها 60 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث إبتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات الإدراكية وهي صعوبات التفرقة بين الأعداد المتشابهة والرموز الرياضية المتشابهة والحروف كذلك المتشابهة فيما بينها إدراكيا، وبعد تطبيق برنامج توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق

دالة إحصائيا بين قياس القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية وكذلك بين العينة الضابطة والعينة التجريبية، ولصالح القياس البعدي والعينة التجريبية لتطبيق البرنامج، وكذلك تتشابه مع دراسة صقر(1992) والتي إهتمت بدراسة الجوانب المعرفية(الإنتباه والإدراك،التذكر) واللامعرفية(تقدير الذات ودافعية الإنجاز والقلق) على عينات من تلاميذ الصفين الثالث والرابع إبتدائي والذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة والحساب وأشارت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ترجع إلى صعوبة في الإدراك والإنتباه، وأيضا دراسته والتي إهتمت بدراسة العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الحساب والكتابة عند عينة من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي، والتي تعاني من صعوبات تعلم الحساب والكتابة على عينة قدرها(30 تلميذ) ووجدت أربعة عوامل مرتبطة بهذه الصعوبة وهي العوامل الصحية والعوامل النفسية(قصور الإنتباه والإدراك...) وعوامل خاصة بالميل إلى المادة الدراسية،وكذلك دراسة شارب"sharp"(1994) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سرعة الإدراك ودقة ترابط الإنتاج في إحدى المهام الكتابية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

وعلى الرغم من الإختلاف في البيئة والزمن والأدوات المستعملة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، إلا أن هذا يدل على وجود علاقة بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة، وهي علاقة سبب ونتيجة أي أن وجود صعوبة الإدراك البصري يؤدي حتما إلى صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائية.

إستنتاج عام:

تستنتج الطالبة من خلال الدراسة الحالية أن هناك علاقة بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، وهذا يدل على تحقق الفرضية العامة والتي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية بين درجات صعوبة الإداك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السن الثالثة إبتدائي.

وكذلك توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات صعوبة الإدراك البصري، وأيضا توصلت إلى أنه توجد فروق بين الجنسين في درجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

خاتمة:

بعد إنتهاء الطالبة من دراستها ومن خلال النتائج التي توصلت إليها أن هناك علاقة بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، لأن موضوع صعوبة الإدراك البصري أهمية كبرى لدى المختصين بالدراسات النفسية عموما، والمهتم بعلم النفس المعرفي خصوصا، وكذلك توصلت العديد من الدراسات التي أجريت حول فئة ذوي صعوبات التعلم والعمليات المعرفية لديهم وترجع تلك الصعوبات إلى إضطراب أو خلل على مستوى العمليات المعرفية، وخاصة إذا تعلق الأمر بصعوبة الإدراك البصري وهو مصدر أساسي من الصادر الأساسية لتفسير ظهور صعوبات التعلم لدى هذه الفئة وخاصة صعوبة تعلم الكتابة.

لأن الإدراك البصري يمثل العملية الرئيسية التي من خلالها يتم تمثل الأشياء في العالم الخارجي وإعطائها المعاني الخاصة بها، ولقد إرتبطت صعوبة الإدراك البصري وفهم المثيرات البصرية، ووظائف الإدراك البصري بشكل نظري بمجال صعوبات التعلم وخاصة صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية عامة والسنة الثالثة من التعليم الإبتدائي خاصة.

ويرى الباحثون أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة تصور نمائي لعمليات الإدراك خاصة، وصعوبة تعلم الكتابة التي هي واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية، التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الإبتدائية، حيث يفشل التلاميذ فيها عن الكتابة بشكل سلس وسليم مما يؤثر ذلك على تحصيلهم الدراسي.

إقتراحات وحلول:

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن إقتراح مايلي:

1) يوصى بعقد دورات إرشادية لأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم لإرشادهم فيما يتعلق بهذه المشكلة وكيفية تشخيصها وعلاجها.

2) يوصى بمحاولة بناء برامج علاجية مختصة في صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الإبتدائية.

3) لا بد من عقد دورات تكوينية للمدرسين حول العمليات المعرفية لدى التلاميذ حتى يتسنى لهم التعامل معهم.

4) مراعاة أساليب التدريس الحالية في اللغة العربية وغيرها من المواد الأخرى ، ومع التركيز على الأسلوب الفردي.

5) على أولياء الأمور متابعة نشاطات أبنائهم وذلك بغرض الكشف المبكر لهذه الصعوبات.

6) من الضروري عقد إجتماعات بين أولياء الأمور ومعلمي أبنائهم بضرورة حضور أخصائي نفساني لمتابعة حالة الأبناء.

7) لابد من توفير أخصائي نفساني في كل المدارس الإبتدائية من أجل التشخيص والعلاج المبكر لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

8) من الضروري التعاون بين الأسرة والمدرسة بالنسبة لجميع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم سواء الأكاديمية أو النمائية.

9) من الضروري الحد من إكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام الدراسية حتى يتمكن المعلمون من التعرف على مشاكلهم الدراسية.

المراجع

قائمة المراجع:

1- أبو المكارم، فؤاد(2004):**أسس الإدراك البصري للحركة**،ط1،مصر،مكتبة الدار العربي للكتاب القاهرة.

2-أبو علام، رجاء محمود(2006):**مناهج البحث في العوم النفسية والتربوية**،ط4، مصر، دار النشر للجامعات.

3- إبراهيم لطفي،عبد الباسط(2002):**دراسة لبعض مسببات إضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم**، المجلة المصرية للدراسات النفسية،المجلد10،العدد28،الأنجلو المصرية،القاهرة،العدد1.

4-البطاينة،أسامة وآخرون(2005):**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**،ط1،عمان-الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5- الجرف،ريما سعد(1997):**تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلاميذ الصفوف الإبتدائية** ،دراسات تربوية سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة،المجاد السابع،الجزء3،القاهرة،علام الكتب.

6-الجدوع،عصام(2003):**صعوبات التعلم**،ب ط، الأردن، دار اليازوري العلمية.

7-الديري، عبد الغني(1997):**قياس وتحسين الذكاء عند الطفل**،ط1،بيروت-لبنان،دار الفكر اللبناني.

8-الهواري،جمال فرغل إسماعيل حسانين(2006):**الإتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة**،قسم علم النفس التعليمي،جامعة الأزهر،مصر.

9-الوقفي،راضي:(2003):**صعوبات التعلم النظري والتطبيق**،ط1،عمان-الأردن،منشورات كلية الأميرة ثروت.

10-الوقفي، راضي:(2001):**الصعوبات التعليمية في اللغة العربية**، ط1، عمان-الأردن، منشورات كلية الأميرة.

11-الوقفي، راضي(2000):**مقدمة في علم النفس**، ط4، عمان-الأردن،دار الشروق للنشر والتوزيع.

12-الوقفي،راضي(1996):**تقييم الصعوبات التعليمية**،ط1،عمان-الأردن،منشورات كلية الأميرة ثروت.

13-الزيات،فتحي مصطفى(2008):**بطارية مقاييس الشخصية لصعوبات التعلم النمائية وصعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي**، ط1،مصر، دار النشر للجامعات.

14-الزيات، فتحي مصطفى(1998):**صعوبات التعلم والأسس النظرية التشخيصية العلاجية** ،ط1،دار النشر للجامعات.

15-الزيات، فتحي مصطفى(1995):**الأسس المعرفية للتكوين العقلي لتجهيز المعلومات**، ط1، مصر، الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

16- الزراد،فيصل محمد(1998):**دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدي** تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة،المجلد9،العدد37،بيروت،دار النهضة العربية.

17-الزغول، رافع النصير وآخرون(2003):**علم النفس المعرفي**،ط1،عمان-الأردن،دار الشروق للنشر والتوزيع.

18-الزغول، رافع النصير والزغول،عماد(2003):**علم النفس المعرفي**، ط1،عمان-الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

19-الحاج،محمود أحمد عبد الرحيم(2010):**الصعوبات التعليم-الإعاقة الخفيفة-المفهوم-التشخيص-العلاج**،ب ط،عمان-الأردن،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

20-الحنفي،عبد المنعم(1994):**موسوعة علم النفس والطب**،ط4،القاهرة-مصر،مكتبة مدبولي القاهرة.

21-الحسن، هشام(2000):**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**،ط1،عمان-الأردن،الدار العلمية الدولية والدار الثقافية للنشر والتوزيع.

22-الطويل، عزت عبدالعظيم(1999):**معالم علم النفس المعاصر**،ط2،الإسكندرية-مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

23-اللبودي،منى إبراهيم(2005):**صعوبات القراءة والكتابة وتشخيص وعلاجها**،ط1، مصر،مكتبة زهراء الشرق.

24-المليحي، حلمي(2004):**علم النفس المعرفي**، ط1، بيروت-لبنان، دار النهضة العربية.

25-النقيب، عبد الرحمان عبد الرحمان(1997):**منهجية البحث في التربية**،ط1،القاهرة-مصر،دار الفكر العربي.

26-السيد، فؤاد البهي(1978):**علم النفس الإحصاء والقياس العقل البشري**،ط3،مصر، دار الفكر العربي.

27-العزة،سعيد حسني(2002):**صعوبات التعلم-المفهوم التشخيصي**،ط1،الأردن،دار الثقافة والتوزيع.

28-العساف، صالح بن محمد(1989):**مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ب ط، السعودية، دار المريخ.

29-العتوم،عدنان يوسف وآخرون(2005):**علم النفس التربوي والتطبيق**،ط1،عمان-الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

30-العتوم،عدنان يوسف(2004):**علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**،ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

31-القاسم، جمال مثقال مصطفى(2000):**أساسيات صعوبة التعلم**،ط1،عمان- الأردن، دار الصفاء.

32-الشرقاوي،أنور محمد(1996):**إستبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الإبتدائية**، ط4، القاهرة-مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

33-الشرقاوي،أنور محمد(1987):**دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية**،ط4،القاهرة-مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

34-الخطاب، عمر محمد(2006):**مقاييس في صعوبات التعلم**، ط1،عمان-الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

35- بوزيد،صليحة(1992):**مهارة الكتابة ومشكلاتها عند التلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي**،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا،غير منشورة،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر.

36-بطرس، حافظ بطرس(2009):**تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم**،ط1، عمان-الأردن، دار المسيرة.

37-بن فليس،خديجة(ب س):**أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم(الكتابة والرياضيات) والعاديين**،مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه،منشورة، تخصص علم النفس التربوي،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة قسنطينة.

38-جاد، محمد عبد المطلب(2003):**صعوبات التعلم في اللغة العربية**،ط1،الأردن،دار الفكر للطباعة والنشر.

39-دالي، محمد(1997):**كيف نعلم الإملاء والخط العربي**،ط1،مصر،عالم الكتب بالقاهرة.

40-دبراسو،فطيمة(2014):**إضطراب التصور الجسمي وعلاقته بصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل**،مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه،غير منشورة، قسم علوم التربية والأرطوفونيا،جامعة سطيف"2".

41-ويتيج، أرنوف(1992):**مقدمة في علم النفس**، ب ط،ترجمة الأشوان،عادل عز الدين وآخرون.الجزائر،ب د.

42-زهران،أحمد عبد السلام وآخرون(2007):**المفاهيم اللغوية عند الطفل أسسها-مهاراتها-تدريسها- تقويمها**،ط1،عمان-الأردن،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

43-حواشين،مفيد وحواشين،زيدان(2003):**خصائص وإحتياجات الطفولة المبكرة**، ط1، عمان-الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

44-حولة،محمد(2002):**الأرطفونيا علم إضطراب اللغة والكلام والصوت**،ط1،الجزائر، دار هومة.

45-حافظ، نبيل عبد الفتاح(1998):**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**،ط3،مصر،مكتبة زهراء الشرق.

46- طاع الله،حسينة(2008):**الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقليا**،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس،غير منشورة، تخصص علم النفس المعرفي،قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا،جامعة باتنة.

47-طارق،ربيع وعامر،عبد الرؤوف(2008):**الإدراك البصري وصعوبات التعلم**،ب ط، القاهرة-مصر،دار الفكر العربي.

48-كامل،محمد علي(2006):**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الإضطراب والتدخل السيكولوجي**،ب ط،مصر،دار الصلائح النشر والتوزيع.

49-كامل،محمد علي(2003):**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**،ب ط،مصر، مركز الإسكندرية للكتاب الإزاريطة.

50-كوافحة،تيسير مفلح(2005):**صعوبات التعلم والخطة العلاجية**،ط1،عمان- الأردن،دار المسيرة النشر والتوزيع والطباعة.

51-ملحم،سامي ملحم(2002):**صعوبات التعلم**،ط1،الأردن،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

52-منسي،محمود عبد الحليم وعبد المنعم،عفاف محمد(2006):**علم النفس والقدرات العقلية**،ب ط،القاهرة-مصر،دار المعرفة الجامعية الإزاريطة.

53-سالم،محمود عوض الله وآخرون(2006):**صعوبات القراءة والكتابة تشخيص والعلاج**، ط2،عمان-الأردن،دار الفكر.

54-سولسو،روبرت(1996):**علم النفس المعرفي**،ب ط،ترجمة الصبورة،محمد نجيب وآخرون،الكويت،دار الفكر الحديث.

55-سليمان السيد،عبد الحميد(2002): **فعالية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم**، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان.

56-سلمان السيد،عبد الحميد(2003):**صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص والعلاج**،ب ط،القاهرة-مصر،دار الفكر العربي.

57-سلمان اسيد،عبد الحميد(2000):**صعوبات التعلم(تاريخيا- مفهوما- تشخيصها- علاجها)**،ط1،القاهرة-مصر،دار الفكر العربي.

58-عاقل، فاخر(1991):**الإدراك**،ب ط،بيروت-لبنان،دار الهلال.

59-عباس علي إيمان ورجب،حسن،هناء(2009):**صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**،عمان-الأردن،دار المناهج للنشر والتوزيع.

60-عبد بني هاني،وليد(2008):**صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم**،ط1،عمان-الأردن،عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

61-عبد الهادي، نبيل(2006):**النمو المعرفي عند الطفل**،ط2،عمان-الأردن،دار وائل للنشر والتوزيع.

62-عبد الله العشاوي،هدى عبدالله(2004):**أطفالنا وصعوبات الإدراك البصري**،ط1،المملكة العربية السعودية،دار الرياض.

63-عبد السلام، محمد صبحي(2009):**صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال**، ط1، الجزائر، دار المواهب.

64-عبد الرحمان، حسن راضي وزايد، خالد مصطفى(1989):**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، ب ط، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

65-عبد الخالق، أحمد محمد(1999):**أسس علم النفس**،ط3،مصر، دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية.

66-عطية، نوال أحمد(2001):**علم النفس والتكيف النفسي والإجتماعي**،ط1،مصر،دار القاهرة.

67-عطية، نعيم(1993):**ذكاء الأطفال من خلال الرسوم**، ط1،بيروت-لبنان،دار الطليعة.

68-علام، علي أحمد(ب س):**الكتابة العربية إملائيا ونحويا ولغويا وصياغة**، الإسكندرية-مصر، دار الوفاء.

69-عميرة،علي صلاح(2005):**صعوبات تعلم القراءة والكتابة**،ط1،الأردن،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

70- فهمي، مصطفى(ب س):**سيكولوجية التعلم**، ب ط،مصر، دار مصر للطباعة.

71-شاهين، رسلان(2009):**سيكولوجية الإعاقة العقلية والحسية**، ط1،القاهرة-مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

المصدق

الملحق رقم(01):

جدول يبين الأساتذة المحكمين:

الرقم	الأساتذة المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية	المؤسسة
01	إسماعيل رابحي	علوم التربية	دكتور	جامعة بسكرة
02	مراد بركات	علوم التربية	بروفسور	جامعة بسكرة
03	صباح ساعد	تقويم ومناهج	دكتورة	جامعة بسكرة
04	وسيلة بن عامر	علم النفس المدرسي	دكتورة	جامعة بسكرة
05	دامخي ليلى	علم النفس	أستاذة مساعدة	جامعة بسكرة
06	عبد الرزاق شنتي	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد	جامعة بسكرة
07	فطيمة دبراسو	علم النفس المعرفي	دكتورة	جامعة بسكرة
08	محمد بلوم	علم النفس العصبي	بروفسور	جامعة بسكرة
09	عائشة نحوي	علم النفس العيادي	دكتورة	جامعة بسكرة
10	علي مستورة	لغة عربية	أستاذ مكون	إبتدائية جمورة
11	وردة طرشي	لغة عربية	أستاذة مكونة	إبتدائية جمورة

الملحق رقم(02) :

مقياس التشخيصي لصعوبة الإدراك البصري في صورته الأولية :

المدرسة.....	الوظيفة.....
إسم ولقب القائم بالتقدير.....	تاريخ التقدير.....
إسم ولقب المفحوص.....	
الجنس.....الصف.....السن.....	

	الخاصية / السلوك	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لا تنطبق (0)
01	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط أوالأشكال الهندسية.					
02	يجد صعوبة في تمييز بين الحروف والكلمات والأعداد.					
03	يجد صعوبة في تمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
04	يجد صعوبة في تمييز بين مكونات وتفاصيل الأشياء المرئية.					
05	يجد صعوبة في تمييز"الشكل" عن الخلفية المحيطة به"الارضية".					
06	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصريا.					
07	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
08	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أوأكثر.					
09	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أوالحروف أوالأعداد.					
10	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أوالحروف أوالأعداد.					
11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أوالأعداد.					
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
13	يخطئ في كتابة الرموز أوالكلمات مثل"6-9" و"عمل-علم".					

14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.					
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.					
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة والترمومتر.					
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل:ترتيب الحروف الأبجدية,شهور السنة,أيام الأسبوع.					
18	يجد صعوبة في إستخدام النقط والفواصل في النصوص.					
19	يقرأ ببطء شديد أويقرأ كلمة كلمة,وبشكل متقطع.					
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند قراءة الجهرية.					

الملحق رقم(03):

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

تخصص علم النفس المدرسي

عزيزي المعلم عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

بغرض إجراء مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم بعنوان: صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

نطلب منكم مساعدتي في هذا المجال من خلال إجابتك الصحيحة على هذا المقياس وتأكد من أن إجابتك لا تستعمل إلا لأغراض علمية، وفي مايلي شرح لكيفية الإجابة.

التعليمة:

أمامك عدد من الخصائص السلوكية، إقرأ كل خاصية وضع علامة(**x**) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

مثال:

الرقم	الخاصية/ السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
01	يجد صعوبة في التعرف على الأشياء المكتوبة			**x**		

مقياس التشخيصي لصعوبة الإدراك البصري في صورته الثانية بعد تصحيح بعض البنود التي كانت مركبة:

المدرسة..... **إسم ولقب القائم بالتقدير.....**	**الوظيفة.....** **تاريخ التقدير.....**
إسم ولقب المفحوص..... **الجنس.....الصف.....السن.....**	

	الخاصية / السلوك	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لا تنطبق (0)
01	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط .					
02	يجد صعوبة في تمييز بين الحروف .					
03	يجد صعوبة في تمييز بين الأشياء من حيث اللون.					
04	يجد صعوبة في تمييز بين مكونات وتفاصيل الأشياء المرئية.					
05	يجد صعوبة في تمييز "الشكل" عن الخلفية المحيطة به"الارضية".					
06	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصريا.					
07	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
08	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أوأكثر.					
09	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أوالحروف أوالأعداد.					
10	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أوالحروف أوالأعداد.					
11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أوالأعداد.					
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
13	يخطئ في كتابة الرموز أوالكلمات مثل"6-9" و"عمل-علم".					
14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.					

15	يجد صعوبة في إدراك الجزء من الكل.					
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة والترمومتر.					
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل:ترتيب الحروف الأبجدية,شهور السنة,أيام الأسبوع.					
18	يجد صعوبة في إستخدام النقط والفواصل في النصوص.					
19	يقرأ ببطء شديد أويقرأ كلمة كلمة,وبشكل متقطع.					
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند قراءة الجهرية.					

الملحق رقم(04):

النص الخاص بصعوبة تعلم الكتابة للسنة الثالثة إبتدائي.

النص الخاص بالسنة الثالثة إبتدائي وهو موجود في كتاب اللغة العربية.

عنوان النص: قوس قزح

"يحكى في قديم الزمان أن العصافير كانت تطير حزينة ولا تغني لأن ريشها لم يكن ملونا، وكان كله رماديا. فكانت تعود إلى أعشاشها بسرعة، كلما رأت ريشها الرمادي على صفحة الماء في الجداول والأنهار ولا ترغب في الغناء".

الملحق رقم (05):

جدول يوضح درجات ذكاء أفراد العينة على إختبار رسم الرجل:

الأفراد	درجة الإختبار	العمر العقلي	العمر الزمني	نسبة الذكاء	الأفراد	درجة الإختبار	العمر العقلي	العمر الزمني	نسبة الذكاء
01	20	90	108	83.33	**26**	21	94	108	87.03
02	22	96	108	88.88	**27**	20	90	108	83.33
03	22	96	108	88.88	**28**	20	90	108	83.33

85	120	102	24	**29**	80.05	108	87	19	**04**
83.33	108	90	20	**30**	94.44	108	102	24	**05**
83.33	108	90	20	**31**	85	120	102	24	**06**
88.88	108	96	22	**32**	82.5	120	99	23	**07**
88.88	108	96	22	**33**	83.33	108	90	20	**08**
85	120	102	24	**34**	83.33	108	90	20	**09**
82.5	120	99	23	**35**	80.5	108	87	19	**10**
83.33	108	90	20	**36**	80.5	108	87	19	**11**
94.44	108	102	24	**37**	90	120	108	26	**12**
87.03	108	94	21	**38**	83.33	108	90	20	**13**
87.03	108	94	21	**39**	88.88	108	96	22	**14**
83.33	108	90	20	**40**	88.88	108	96	22	**15**
90	120	108	26	**41**	80.5	108	87	19	**16**
94.44	108	102	24	**42**	83.33	108	90	20	**17**
87.5	120	105	25	**43**	83.33	108	90	20	**18**
87.03	108	94	21	**44**	82.5	120	99	23	**19**
87.03	108	94	21	**45**	91.66	108	99	23	**20**
83.33	108	90	20	**46**	87.5	120	105	25	**21**
83.33	108	90	20	**47**	90	120	108	26	**22**
94.44	108	102	24	**48**	94.44	108	102	24	**23**
91.66	108	99	23	**49**	94.44	108	102	24	**24**
87.03	108	94	21	**50**	87.03	108	94	21	**25**

حاصل الذكاء بإستعمال معادلة ترمان المعروفة:

$$\text{حاصل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي بالشهور}}{\text{العمر الزمني بالشهور}} \times 100$$

الجدول أعلاه يبين نتائج التلاميذ أفراد العينة على إختبار رسم الرجل وهذه النتائج تراوحت ما بين(80.5 و 94.44) وهي درجات ذكاء إعتيادي أي متوسط.

الملحق رقم (06):

جدول يوضح الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس لصعوبة الإدراك البصري وإختبار صعوبة الكتابة.

الأفراد	درجة مقياس صعوبة الإدراك البصري	درجة صعوبة الكتابة	الأفراد	درجة صعوبة الإدراك البصري	درجة إختبار صعوبة الكتابة
01	60	10	**26**	59	17
02	62	12	**27**	60	20
03	62	10	**28**	57	16
04	61	13	**29**	59	14
05	54	13	**30**	61	18
06	51	10	**31**	58	16
07	54	12	**32**	61	13
08	56	13	**33**	60	15
09	58	15	**34**	58	17
10	57	14	**35**	58	15
11	54	13	**36**	57	12
12	53	12	**37**	48	14
13	53	13	**38**	48	16
14	55	18	**39**	52	19
15	54	15	**40**	50	20
16	56	12	**41**	54	12
17	59	14	**42**	58	15
18	57	14	**43**	59	14
19	56	16	**44**	60	13
20	55	13	**45**	59	15
21	56	16	**46**	55	15
22	58	é1	**47**	53	13
23	60	15	**48**	51	18
24	55	13	**49**	52	19
25	55	14	**50**	54	13

الملحق رقم (07):

الجدول الموالي يوضح الدرجات الخام التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة على إختبار صعوبة تعلم الكتابة.

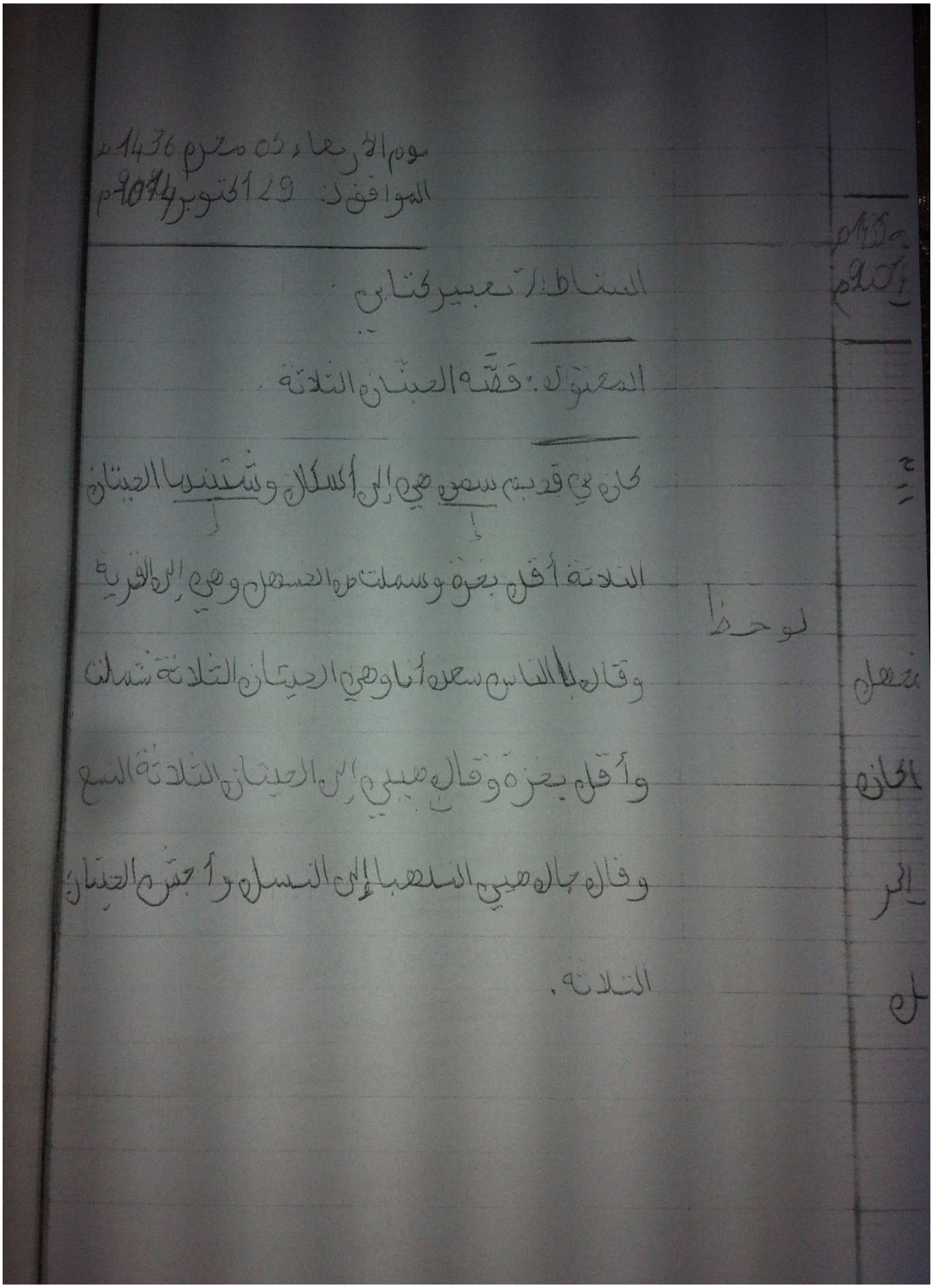
الأفراد	الحذف	الإضافة	الإبدال	القلب	الخلط	الدرجة الخام
01	2	2	3	0	3	10
02	4	3	1	2	2	12
03	2	2	1	2	3	10
04	2	4	3	0	4	13
05	4	2	3	2	3	13
06	2	1	4	1	2	10
07	4	2	1	3	2	12
08	3	4	2	2	2	13
09	6	3	2	2	2	15
10	4	4	2	0	4	14
11	3	3	4	2	1	13
12	6	1	1	2	2	12
13	4	3	2	2	2	13
14	6	4	3	3	2	18
15	4	4	2	2	3	15
16	2	2	2	2	4	12
17	3	2	2	3	4	14
18	3	2	3	2	4	14
19	4	4	2	2	4	16
20	3	3	4	2	1	13
21	6	2	2	2	2	16
22	3	2	2	2	3	12
23	6	4	2	2	1	15
24	2	4	3	0	4	13
25	4	3	2	1	4	14
26	4	4	3	2	2	17
27	6	5	4	3	2	20
28	5	4	3	0	4	16

14	4	0	2	4	4	**29**
18	4	2	3	4	5	**30**
16	2	4	2	4	3	**31**
13	3	0	3	3	4	**32**
15	3	2	4	3	3	**33**
17	2	3	2	4	6	**34**
15	4	1	2	4	4	**35**
12	4	0	3	4	2	**36**
14	5	1	2	2	4	**37**
16	2	2	3	5	4	**38**
19	4	1	2	4	6	**39**
20	4	1	3	4	8	**40**
12	0	2	4	3	3	**41**
15	3	2	3	3	4	**42**
14	4	0	2	4	4	**43**
13	4	0	2	4	3	**44**
15	5	1	2	3	4	**45**
15	3	4	0	2	6	**46**
13	1	2	4	3	3	**47**
18	3	4	4	5	2	**48**
19	4	2	3	4	6	**49**
13	4	0	3	4	2	**50**

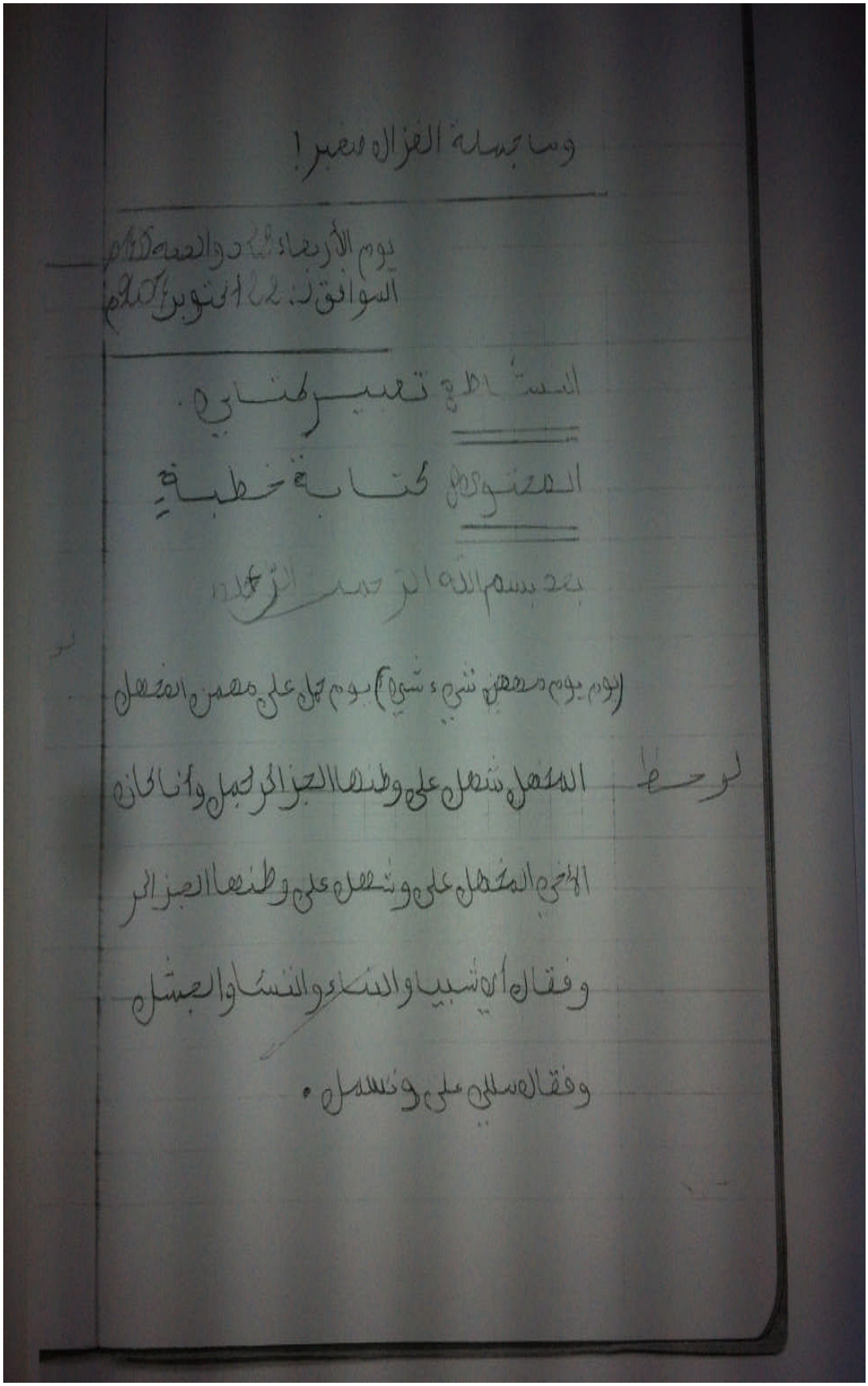
الملحق رقم (08):

نماذج من كراسات التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الكتابة.

النموذج الأول:



النموذج الثاني:


وما جهلة الفزاه مصبر!

يوم الأربعاء
الموافق لـ:

النشاط: تعبير كتابي.

المحتوى: كتابة خطبة

بعد بسم الله الرحمن الرحيم

(يوم يوم مضى شيء شيء) يوم حل على مضض المحتفل

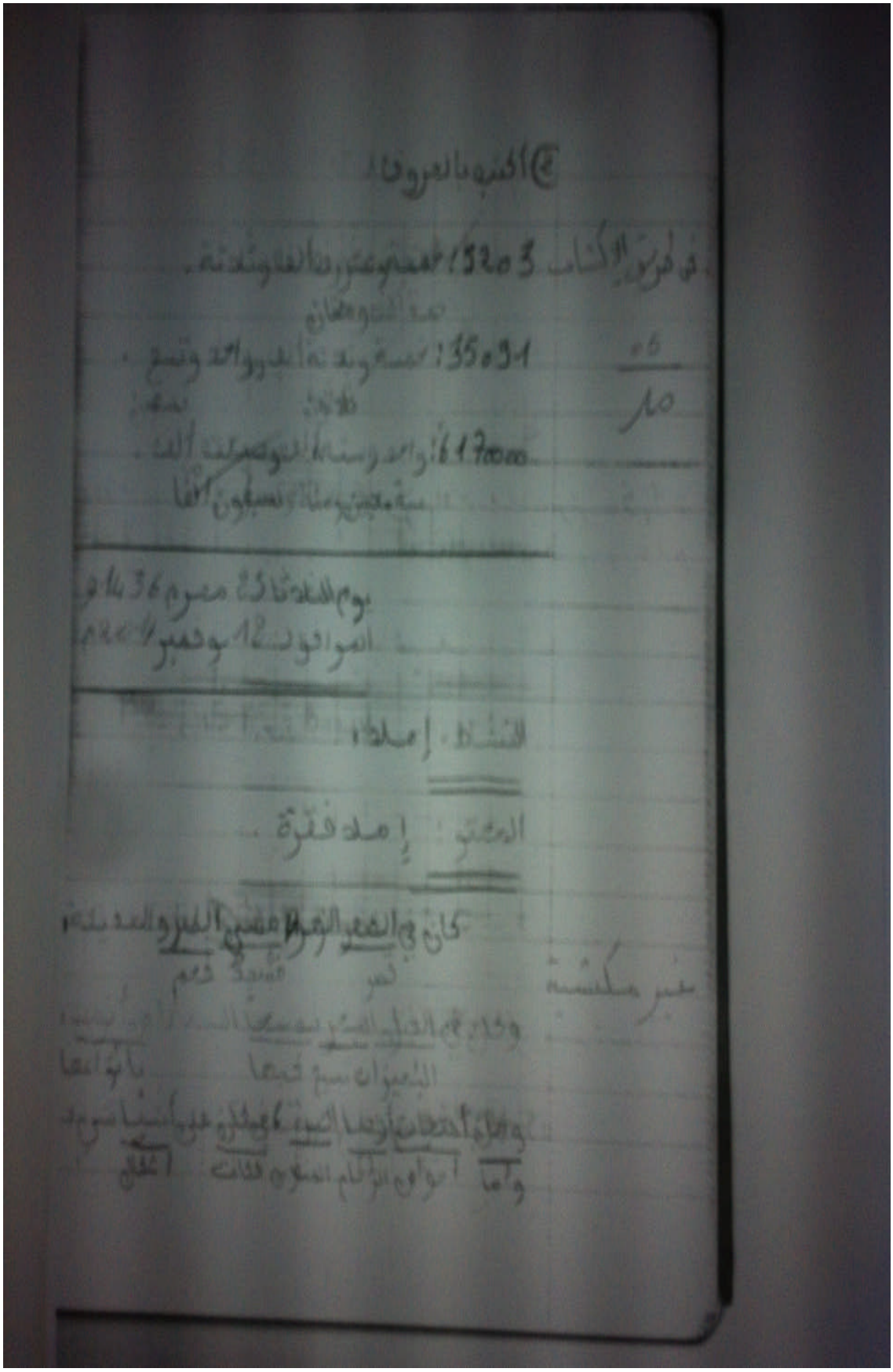
المحتفل يشتمل على وطنها الجزائر الجميل وأنا الحاني

الأخير المحتفل على ويشتمل على وطنها الجزائر

وقال أيها شبابا والشباب والنشأ والجيل

وقال صلي على ويشتمل.

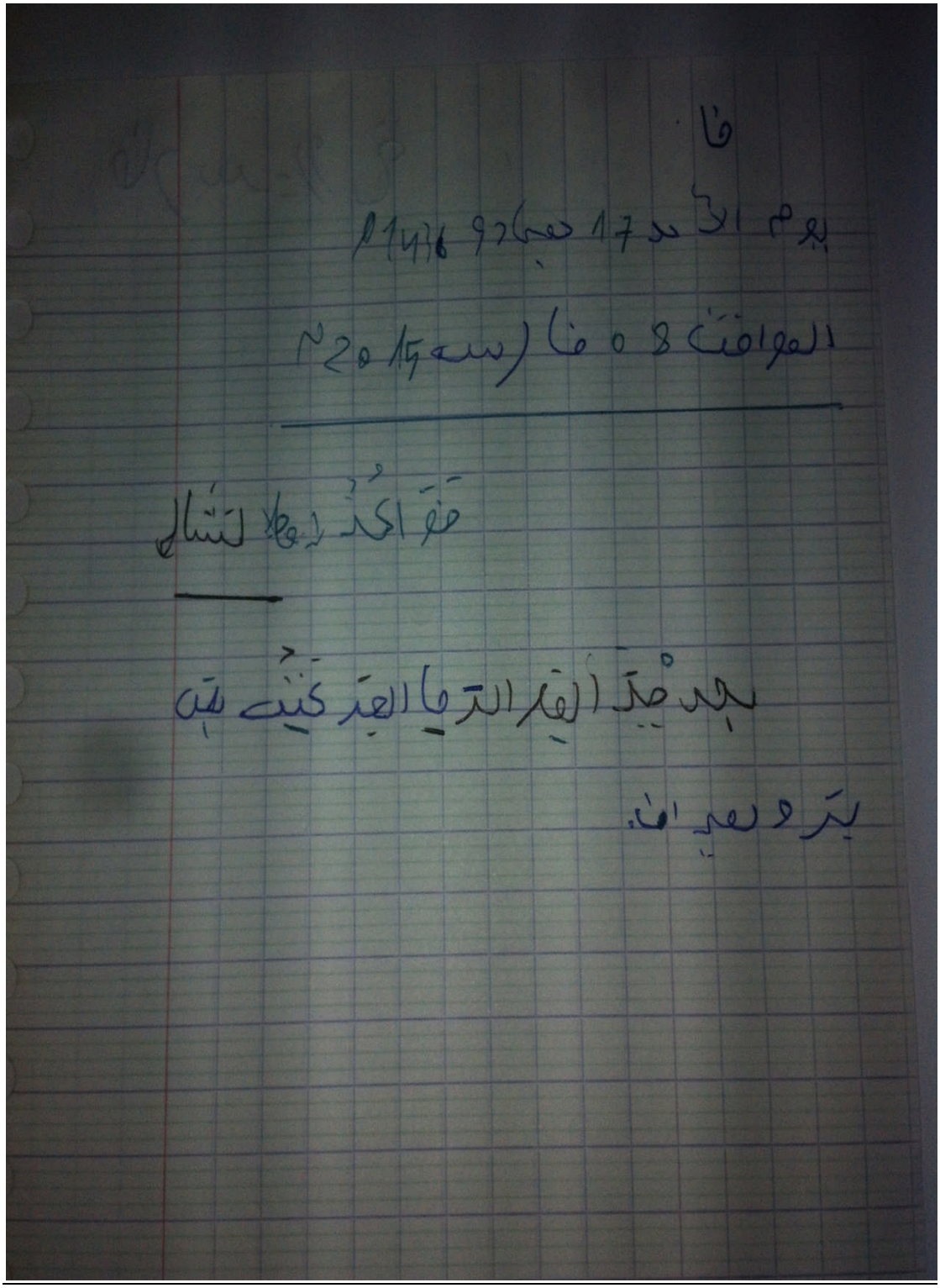
النموذج الثالث:



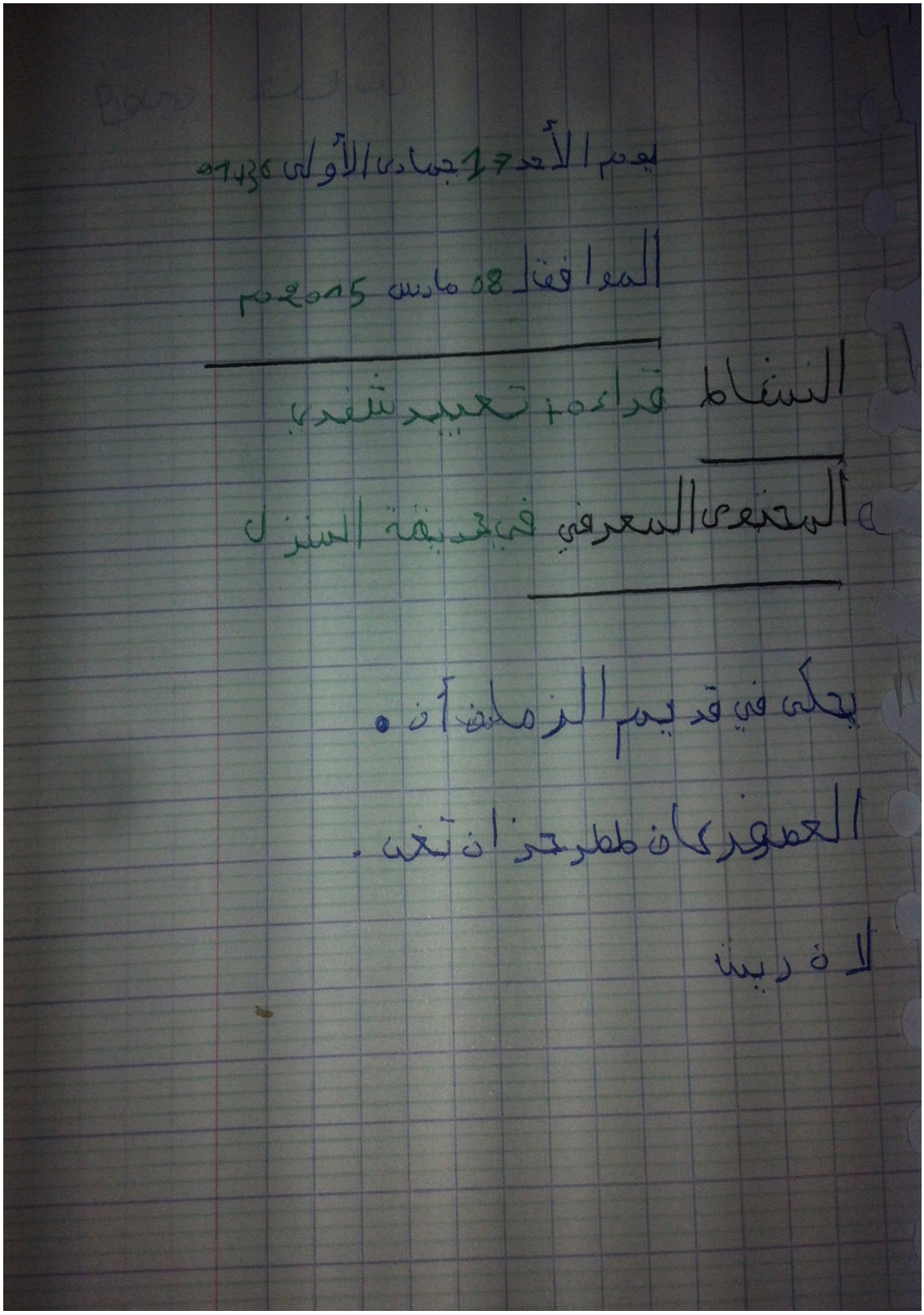
الملحق رقم (09):

نماذج من إختبار صعوبة تعلم الكتابة لبعض أفراد عينة الدراسة.

النموذج الأول:



النموذج الثاني:


يوم الأحد 1 جمادى الأولى 1436هـ

الموافق 08 مارس 2015م

النشاط قراءة + تعبير شفوي

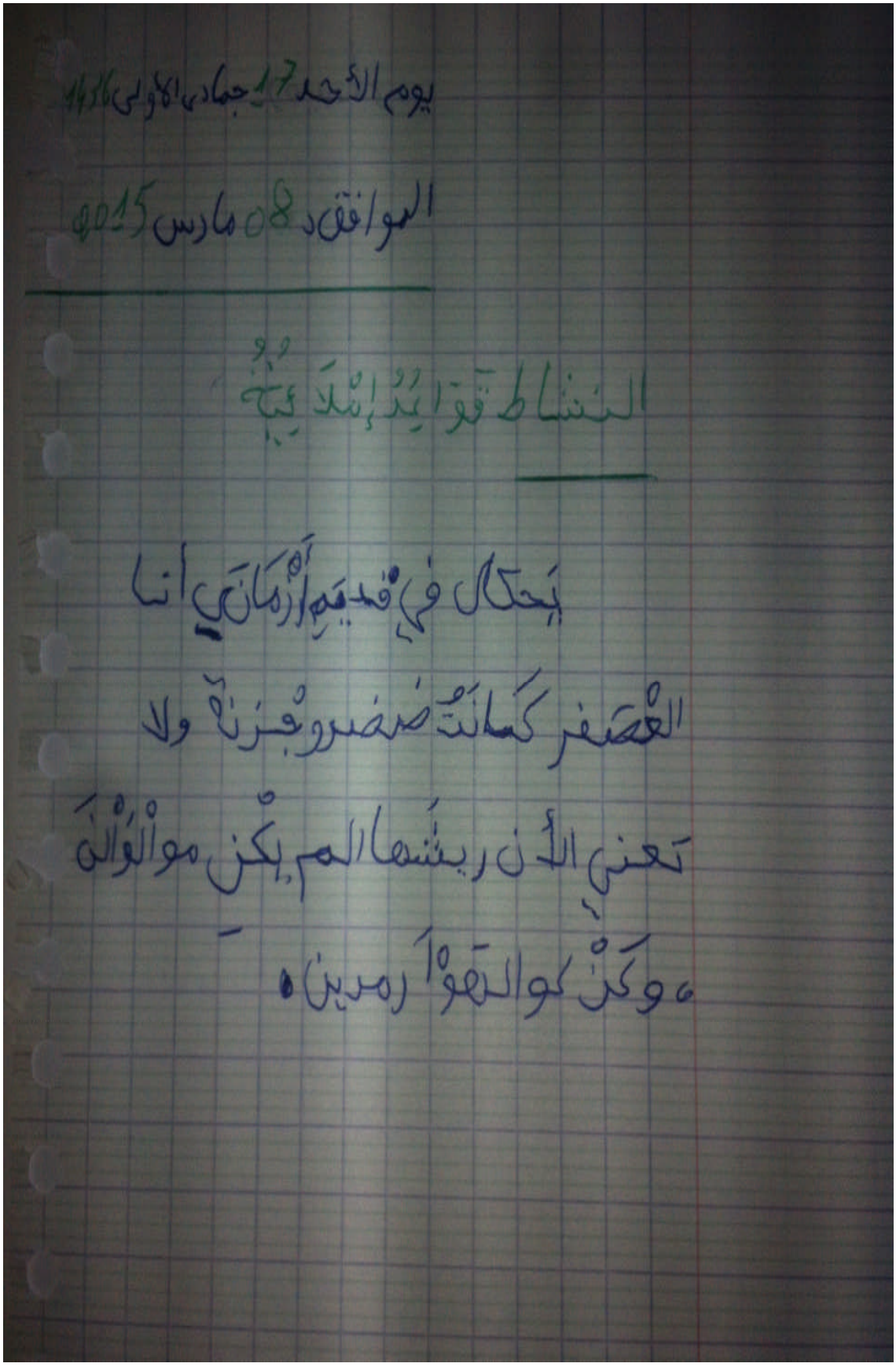
المستوى المعرفي فرقة المنزل

يحكى في قديم الزمان أن .

العصفور كان طير حزان تغني .

لا ربينا

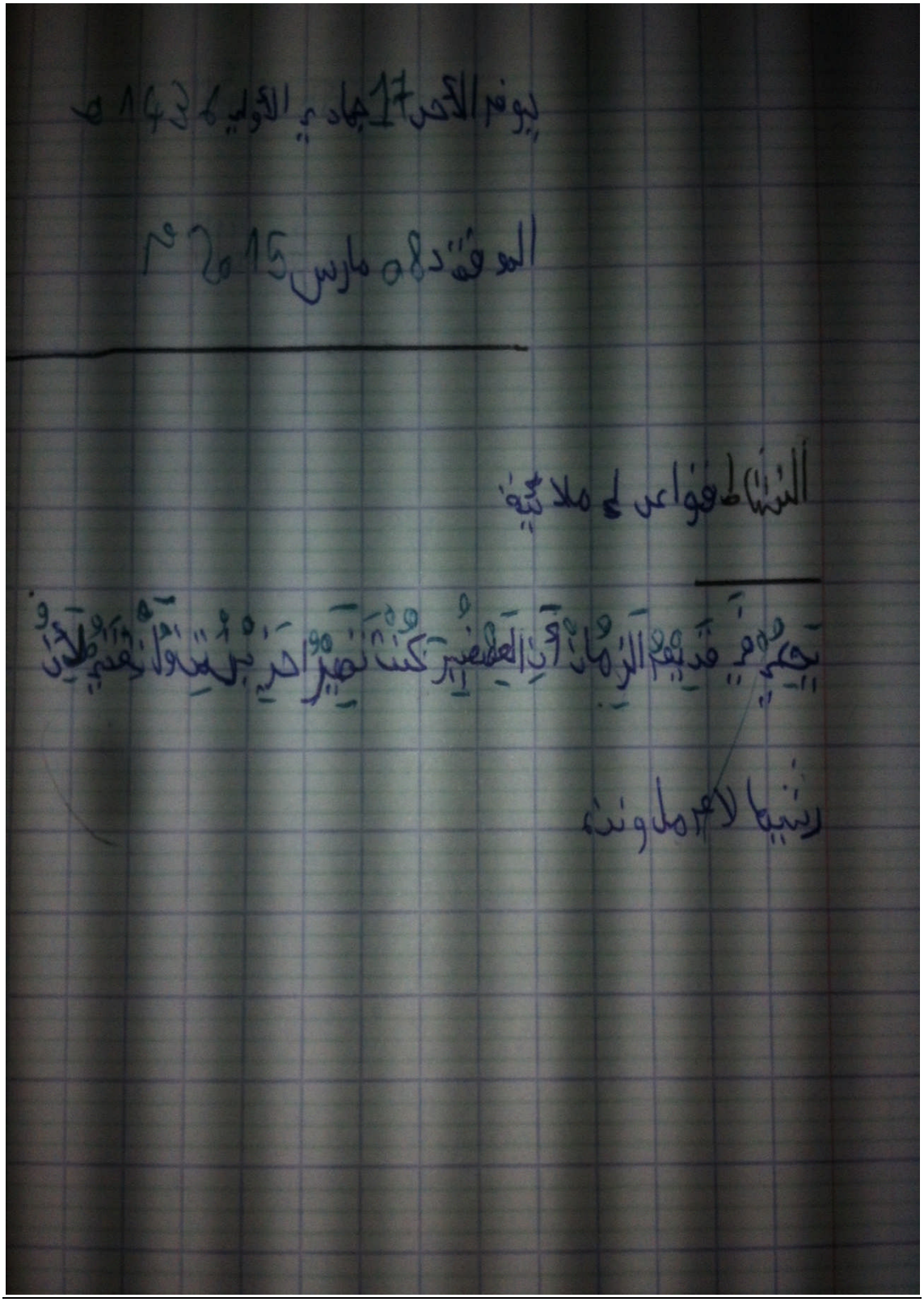
النموذج الثالث:


يوم الأحد 17 جمادى الأولى 1436
الموافق لـ 08 مارس 2015

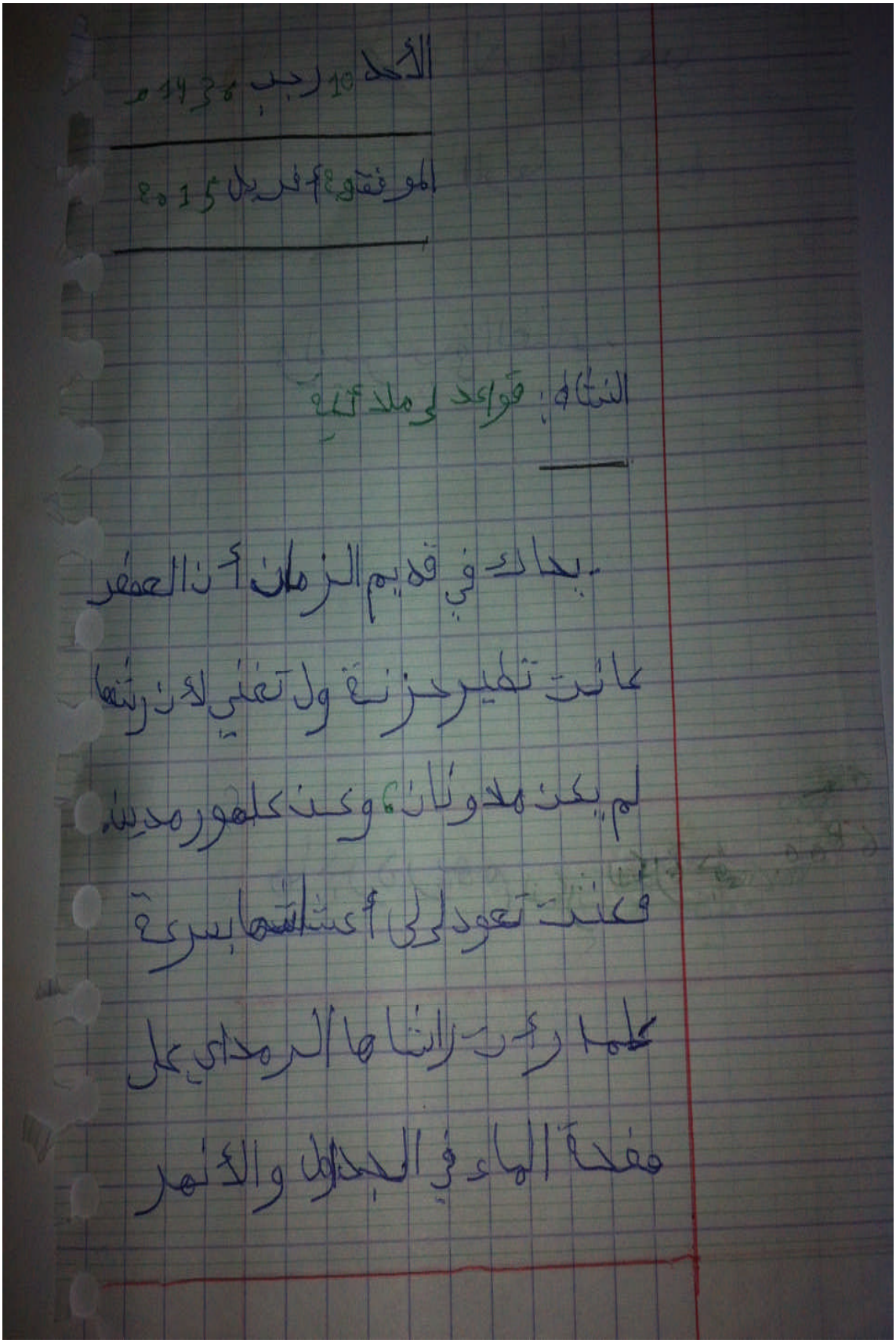
النشاط قواعد اللغة

يحكى في قديم الزمان أنا
العصفر كانت ضحكة وجزنة ولا
تعني الأن ريشها لم يكن موالوانة
وكن كوالقهوا رمدين.

النموذج الرابع:



النموذج الخامس:


الأحد 10 رجب 1436 هـ

الموافق 26 أفريل 2015 م

النشاط: قواعد لي ملفي

بحاك في قديم الزمان أن العصفور
عاشت تطير حزينة ول تغني لأن زينتها
لم يكن مدوناتا وكت كلهور مدينة
فكنت تعود لي أعشاشها بسرعة
كلما رأت رأتها الرمداي على
ضفة الماء في الجداول والأنهار

الملحق رقم(10):

نماذج من إختبار رسم الرجل لبعض تلاميذ عينة الدراسة .

النموذج الأول:

النموذج الثاني: