جامعة الشهيد حمه لخضر – بالوادي –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
علوم تربية

اضطراب الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:
✓خيرة معلول

إشراف الأستاذة :
كوثر غالي

السنــة الجامعية :2018/2017م

شكر وعرفان

بعد الحمد لله وشكره جلّ وعلا

نتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذتي الفاضلة غالي كوثر

التي تفضلت بالإشراف على هذا البحث.

وكما نشكر استاذي الفاضل غربي عبد الناصر على مجهوداته المبذولة والعطاء الوفير المقدم من طرفه.

كما نتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم ومراجعة هذا العمل وتصويبه.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من وجود العلاقة بين إضطراب الإدراك البصري وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة رابعة إبتدائي ببعض ابتدائيات ولاية الوادي خلال الموسم 2018/2017.

وللتحقق من الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وذلك بتطبيق أدوات الدراسة ممثلة في مقياسي الأدراك البصري (لأندري راي) Andry de rey والأختبار التحصيلي لمادة الكتابة المعد من طرف معلم الفصل على عينة مكونة من 58 تلميذا، تم إختيارهم بطريقة قصديه بعد تطبيق اختبار صعوبات الكتابة التحصيلي من طرف المعلمة وبعد جمع البيانات وتبويبها تم معالجتها باستخدام معامل الارتباط يرسون والحزمة الإحصائية SPSS نسخة 22 وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

- وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدراك البصري ومستوى صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي(الذكور).
- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدراك البصري ومستوى صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (الإناث).
- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدراك البصري ومستوى صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

Résumé de l'étude

Cette étude visait à vérifier l'existence de la relation entre le désordre et la perception visuelle des difficultés d'écriture d'un étudiants de quatrième année avec un état Aptdaiaat élémentaire de la vallée au cours de la saison 2017/2018.

Pour vérifier l'hypothèse nulle de l'étude, en utilisant l'approche descriptive corrélative, en appliquant les outils de l'étude représentée dans la perception visuelle Standart (Landry Ray) Andry de grades rey et de test d'écriture de l'article préparé par l'enseignant de la classe sur composée d'un échantillon de 58 élèves, il a été choisi délibérément, d'une manière après l'application du test Après que la collecte de données et la tabulation aient été traitées en utilisant le coefficient de corrélation et la version 22 de SPSS, l'étude a trouvé les résultats suivants:

-Il y avait une corrélation statistiquement significative entre le niveau de perception visuelle et le niveau de difficulté d'écriture chez les élèves de quatrième année du primaire (garçons)

-Il existe une corrélation statistiquement significative entre le niveau de perception visuelle et le niveau de difficulté d'écriture chez les élèves de quatrième année primaire (les filles)

-Il existe une corrélation significative entre le niveau de perception visuelle et le niveau de difficulté d'écriture parmi les élèves de quatrième année du primaire.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكر والعرفان	أ
المخلص بالغة العربية	ب
الملخص باللغة الاجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
مقدمة	01
الفصل الأول **إشكالية الدراسة ومتغيراتها**	
1- تحديد مشكلة الدراسة	05
2- فرضيات الدراسة	**10**
3- أهداف الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	**10**
5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	11
5-1 الإدراك البصري	11
5-2 صعوبة الكتابة	11
دراسات سابقة حول إضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة	11
الفصل الثاني **اضطراب الإدراك البصري**	
تمهيد	**23**
أولا: الإدراك .	**23**
1-1 تعريف الإدراك .	**23**
1-2 طبيعة عملية الإدراك .	**24**
1-3 مستويات الإدراك.	**25**
1-4 خصائص الادراك	**27**

1-5 أنواع الإدراك	28
1-6. شروط حدوث الإدراك	28
ثانيا :الإدراك البصري :	24
2-1 تعريف الإدراك البصري	29
3 - آلية الإدراك البصري	29
4 - النظريات المفسرة للأدراك البصري	30
5 - العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري	33
6- الإدراك البصري وصعوبات التعلم	34
ثالثا: اضطراب الإدراك البصري	36
3-1 تعريف إظطراب الإدراك البصري	36
2- انواع اظطراب الادراك البصري	37
3 - مظاهر اضطراب الادراك البصري	38
4- بعض الانشطة التعليمية لتدعيم الادراك البصري	38
5- استراتيجيات علاج اظطراب الادراب البصري	39
خلاصة	40
الفصل الثالث: صعوبة الكتابة	
تمهيد	42
1. تعريف الكتابة	42
2. تعريف صعوبة تعلم الكتابة	42
3. أبعاد عملية الكتابة	43
4. العوامل المساهمة في حدوث عملية الكتابة	44
5. الخصائص السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة	48
6. تشخيص صعوبة الكتابة	48
7. علاج صعوبة الكتابة	50
خلاصة	55

الفصل الرابع **إجراءات الدراسة الميدانية**	
تمهيد	**57**
1- منهج الدراسة	**57**
2- حدود الدراسة الاساسية	**58**
3- أدوات البحث في الدراسة الأساسية	**59**
4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية	**65**
الفصل الخامس **عرض نتائج الدراسة وتحليلها**	
تمهيد	**67**
1-عرض النتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها	**67**
2-عرض النتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها	**69**
3-عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها	**70**
الفصل السادس **مناقشة نتائج الدراسة**	
تمهيد	**72**
مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الاولى	**72**
مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثانية	**73**
مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية العامة	**74**
استنتاج عام	**75**
توصيات	**76**
الخاتمة	**78**
قائمة المراجع	**84**
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم	العنوان	الصفحة
01	نتائج معامل الإرتباط بين الادراك البصري وصعوبة الكتابة لدى أفراد العينة (الذكور)	68
02	نتائج أفراد العينة على مقياسي الإدراك البصري وصعوبة الكتابة (الإناث)	69
03	نتائج معامل الإرتباط بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى أفراد العينة (الكلية)	70

مقدمة :

تحتل الإضطرابات الإدراكية موقعا مركزيا من صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة وإضطرابات العمليات العقلية المعرفية بصفة خاصة ، كما ترتبط إضطرابات الإدراك ارتباطا وثيقا بصعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك أن عملية الإدراك تشكل أساس من أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي للفرد، ومن ثم فإن أي إضطراب يصيب هذه العملية يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية.

ونظرا لأن الإدراك هو العملية العقلية المحورية التي يتم بمقتضاها التعرف على المثيرات والمنبهات أو المعلومات المستقبلية بواسطة الحواس فإن الاضطرابات الإدراكية تؤدي بالضرورة إلى خفض كفاءة الفرد في اكتساب المعلومات أو المدخلات الحسية كذلك تأثيراتها السلبية على مقدرة الطفل على التعلم خاصة تعلم الكتابة التي تعد من أرقى أشكال الاتصال وهي نشاط فكري يعبر به الفرد عن أفكاره وتجاربه ، على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها والإفادة منها .

وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود اضطرابات إدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة أكثر الإدراكية في علاج أنواع صعوبات التعلم يمثل واحدة من القضايا الملحة . حيث تعمل الأنشطة الإدراكية على تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية، إذن فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في العمليات الإدراكية تؤدي إعاقة التناسق البصري والحركي والسمعي من وجودها بين أقرانهم العاديين ،فيذكر كل من **محمود عوض ، مجدي الشحات ، أحمد عاشور ،(2003)** أن دور العمليات الحركي والعلاقات المكانية والتمييز البصري والسمعي ، كما أنهم لايستطيعون تفسير المثيرات ومعرفة معناها مما يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي لهم .

إن تعلم الطفل مهارات الكتابة في المدرسة الابتدائية ضرورة ملحقة لتوافقه الدراسي والاجتماعي . وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الإدراك البصري وصعوبة التعلم

بشكل عام وفي هذه الدراسة سنتطرق إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وقد تضمنت الدراسة جانبين :

- **الجانب النظري** :حيث يشتمل على ثلاثة فصول وهي : فصل يضم إشكالية الدراسة وفرضياتها وبالإضافة إلى الأهمية والأهداف ، والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وبعض من الدراسات السابقة ، أما بالنسبة للفصل الثاني فقد تضمن الإدراك البصري وأخيرا الفصل الثالث احتوى على صعوبة تعلم الكتابة .

- **الجانب التطبيقي** : ويشمل ثلاث فصول ، فصل الإجراءات المنهجية يحتوي على أهم خطوات الدراسة وأدواتها ، وفصل عرض وتحليل النتائج ، أما الفصل الأخير فيشمل مناقشة وتفسير النتائج وقد ختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات .

الفصل الأول

إشكالية الدراسة ومتغيراتها

تمهيد

1- تحديد مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

5-1 الإدراك البصري

5-2 صعوبة الكتابة

ملخص الدراسة

الاشكـــالية

إشكالية الدراسة :

تعد صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تحتاج إلى تخطيط علاجي وتدريبي في مرحلة مبكرة من عمر التلميذ، فذالك له أثر بالغ الأهمية وطويل المدى على التعلم والنمو، وفي حالة تأخر مثل هذه الإجراءات التدخلية فان مشكلات تعليمية قد تظهر وتكون سببا للتسرب المدرسي، حيث يتطلع المهتمون بهذا المجال إلى اليوم الذي يصبح فيه ذوو صعوبات التعلم قادرين على التعامل مع كافة المواد الدراسية بفعالية مقارنة بإقرانهم العاديين،خاصة في مادة دراسية مثل الكتابة التي تتطلب قدرات معرفية وإدراكية متطورة لتنمية المهارات الأساسية فيها، وتجاوز الأخطاء التي ترتبط بها وتظهر بوضوح لدى تلاميذ صعوبات التعلم .

إذ أن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يولون أهمية كبيرة لصعوبات التعلم النمائية في إحداث صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا لان العوامل النمائية وثيقة الصلة بعملية التعلم والبناء المعرفي عند الفرد، ولقد ارجع الباحثون والدارسون لهذا المجال مثل هذه الصعوبات إلى اضطرابات على مستوى العمليات النفسية الأساسية والمتمثلة في الذاكرة، والإدراك ،والانتباه، والتفكير، واللغة الشفوية. والتي تعرف بصعوبات التعلم، يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية .

(تيسيير،2005، :102)

فالإدراك مثلا يعد واحدة من العمليات النفسية التي يقوم عليها البناء المعرفي حيث لايتم ذلك إلا عن طريق الاحتكاك بالمحيط وفي هذا الإطار يرى "بياجيه " (1986، 1980) أن الطفل مكتشف في محيطه فهو يبني معارفه من خلال بحثه عن النماذج المتشابهة للأشياء التي يراها ويسمعها وبفضل هذه النماذج ينظم أفكاره ويبني قاعدته في المعرفة وهكذا يتطور الإدراك عند " بياجيه ".

(هدى عبد الله ،2004 : 288)

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، 2005، 288)

وقد يحدث وأن يختل النظام الإدراكي عند الطفل وينجلي ذلك في اضطراب وظائف عملية الإدراك التي ينتج عنها بالضرورة اضطراب في الإدراك السمعي، والبصري الحركي وبما أن صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج وهذا نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية التي تثير الإزعاج وهذا نضرا لاعتماد مدخلات عملية التعلم على الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة على كافة الأنشطة المعرفية والمهارية الأخرى .

(الزيات ،2008 :4 0)

فالكتابة عملية تحول فيها الأصوات المسموعة والرموز المكتوبة إلى خطوط مكتوبة ومصورة بخط يد التلميذ كما سمعها أو راءاها على الورق، لذلك تتطلب عددا من العمليات المعرفية العليا لدى العاديين كالذاكرة والتفكير والإدراك البصري السمعي، ولابد من الإشارة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في الكتابة فهم يعانون من صعوبات نمائية في عمليات الإدراك لاسيما الإدراك البصري التي تنعكس على الأداء الأكاديمي فقد بين كنجهام (Cunnigham 1999) أن صعوبات الإدراك البصري كانت العامل الرئيسي في صعوبات القراءة والكتابة، وان التلاميذ الذين لم يستطيعوا التعرف على الحروف المطبوعة على بطاقات والكلمات، كانت لديهم صعوبات في إدراك الشكل والخلفية، وصعوبات في التعرف البصري إلى الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مختلفة كدليل على صعوبات إثبات الشكل (69,1999 cunnigham) كما بين كل من شوفمان واشير (2006 shovman.ahissar) أن قصور الإدراك البصري له تأثير مباشر على تعلم مهارات

الكتابة ،إذ يلاحظ على الاطفال الذين يعانون صعوبات الكتابة لديهم أعراض مرتبطة بالرؤية، حيث يكون النص المكتوب غير واضح بالنسبة لهم، كما أن العديد من أخطاء الكتابة التي يرتكبونها ناتجة عن سوء المعالجة البصرية، وبشكل عام تعد القراءة والكتابة بالنسبة لهم عملية شاقه على النظام البصري، وتتطلب تمييزا مكانيا ومعالجة سريعة . كما يعانون من صعوبات الذاكرة البصرية لتذكر شكل الحرف والكلمة قبل كتابتها، وقد يرون الكلمات بصورة مشوشة، ويعانون من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل (2006shorm an ahissa)، كما بين روك(1998) بدراسة قام بها لتحديد العلاقة بين مهارات الإغلاق البصري والذاكرة البصرية التابعية ،إن ذوي صعوبات الكتابة يعانون من قصور واضح في هاتين المهارتين مقارنة بالعاديين من نفس العمر الزمني والعمر الصفي رورك . (1998) كما بين كل من كيرك وكلفانت ان الطفل الذي يعاني من صعوبات في مهارات التمييز البصري مثلا لديه حدة إبصار عادية، ولا كنه في نفس الوقت يعاني من صعوبة في إدراك وتمييز مثيرين بصريين أو أكثر كيرك وكلفانت كما بين السيد (2003) إن صعوبات الإدراك البصري تتضمن اضطراب مجموعة من المهارات البصرية هي المطابقة ،التمييز البصري، الثبات الإدراكي ،إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الإغلاق البصري، والتآزر البصري الحركي . وبين من خلال مراجعته للدراسات السابقة إن هناك فروق بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في هذه المهارات.

(السيد 2003 : 74- 77)

كما تشير العديد من الدراسات أن غالبية المعلومات التي تصل الدماغ العالم الخارجي مصدرها البصر، يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك عند الإنسان . وكما تشير تجربة الجرف البصري إلى أن الأطفال قادرون على إدراك العمق ويساعد الإدراك البصري عدد المفاتيح التي يتحكم بها الإنسان وتسهل عملية الإدراك فهي تعتبر من أهم العمليات التي تتم على مستوى الدماغ. وتتجلى مظاهر الإدراك في القدرة

على التصور البصري لحركة الأشكال والمجسمات وإدراك العلاقات الهندسية بين الأشكال ،السرعة والدقة والتصور البصري المكاني والقدرة على تمييز الاتجاه يمين،يسار وتدخل عملية الإدراك البصري في تعلم الكثير من المهارات الأساسية والحساب فتعلم الكتابة مثلا يتطلب معرفة الخصائص المميزة للكلمات والحروف بصريا، من حيث الشكل والحدود وإدراك المسافات بينها والعلاقات المكانية، وكل هذا يعتمد على الوظيفة البصرية للعين وتناسقها مع حركة اليد.

وفي دراسة أجرها كل من بيرنس ووستون (Burns & waston، 2000) توصلاً إلى ان هناك ارتباط دال بين مستوى كفاءة عمليات التجهيز الإدراكي البصري وصعوبات التعلم .

وقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطيه وسببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله وأن أي انحرافات نمائية في هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة.

(الزيات، 2002)

ففي دراسة لـ (Corondli، et al، 1999) بهدف الكشف عن اضطرابات الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم، فقد توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات واضحة في مهارات الإدراك البصري مثل الذاكرة البصرية، العلاقات المكانية واضطراب في الأداء على المهام المصورة بصفة عامة .

كذلك فقد أشار كل من(Susan & Witie ,2000) إلى أن اضطرابات الإدراك البصري تنشأ نتيجة عدم قدرة التلميذ على تنظيم وتكامل المثيرات الحاسة الواردة إليه عبر حاسة البصر وصعوبة معالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة مما يِدي إلى اختفاء المعلومات أو الكلمات أو الأشكال قبل إعطائها المعاني والدلالات المعرفية وينعكس ذلك على التحصيل الدراسي في صعوبة نسخ الحروف وصعوبة التمييز بين الكلمات .

في إطار دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب الإدراك البصري فقد أجريت العديد من الدراسات نذكر منها مثلا دراسة "بنجهام" (1978) موضوع الدراسة هو العلاقة بين القدرة الإدراكية ومستوى التعلم لدى مجموعة من الأطفال غير القادرين على التعلم في سن من7 إلى 9 سنوات، هدفت الدراسة معرفة إذا كان هؤلاء الأطفال يكون مستوى تعلمهم أكثر فاعلية، عندما يكون أسلوب تعليمهم معتمد بشكل قوي على التنظيم الإدراكي لديهم أم لا . وذلك باستخدام التعلم بالترابط، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين مجموعتين التجربة والضابطة إلا في حالة مجموعة الإدراك البصري الذي كان مستوى تعليمها أكثر فاعلية عندما تكون مادة التعلم متعلقة بشكل مباشر بخصائص الإدراك لديهم كذلك دراسة أجراها bruns(1986) إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الإدراك البصري وصعوبات الانتقائي، وهذا يشير حسب الدراسة إلى إمكانية كبيرة لوجود صعوبة في الإدراك البصري لدى أطفال صعوبات التعلم ،وفي إطار اهتماما بهذه الفئات الخاصة والحرص على طاقتهم وتنمية مهاراتهم وأداءاتهم الدراسية .أصبح من الضروري البحث في هذه المواضيع التي تشكل عائق في المسار الدراسي مسببة ضعف في التحصيل ورسوب التلاميذ، وعليها ارتأينا دراسة هذا الموضوع باعتبار إن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث نتيجة تداخل العديد من الصعوبات النمائية فكان اختياري لاضطراب الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة الكتابة، ومدى أهمية حاسة البصر في عملية التعلم .أردت البحث في ظل هذين المتغيرين على درجة الارتباط بينهما وبناء على ما سبق نطرح أشكال الدراسة كالآتي :

- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات صعوبات الإدراك البصري، ودرجات صعوبات الكتابة عند الأطفال سنة رابعة ابتدائي؟ ويندرج تحت هذا الإشكال التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات اضطراب الإدراك البصري ودرجات صعوبة الكتابة لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي (الذكور)؟

- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية في درجات اضطراب الإدراك البصري ودرجات صعوبة الكتابة لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي (الإناث) ؟

2- فرضيات الدراسة :

2-1 الفرضية العامة :

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة عند التلاميذ المتمدرسين سنة رابعة ابتدائي؟

2-2 الفرضية الجزئية :

1 -توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى التلاميذ الذكور المتمدرسين سنة رابعة ابتدائي؟

2 -توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة عند التلاميذ الإناث المتمدرسين سنة رابعة ابتدائي؟

3- أهداف الدراسة :

- الكشف عن درجة الارتباط بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة بين الجنسين.

- معرفة إذا ما كان علاقة ارتباطيه بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى الذكور.

- معرفة إذا ما كان علاقة ارتباطيه بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى الإناث.

4-أهمية الدراسة :

- تتبع أهمية هذه الدراسة في كون نتائجها تكون نقطة انطلاق للقيام ببحوث تجريبية في هذا المجال،خاصة اقتراح برامج إرشادية وعلاجية لهذه الفئة من الأطفال .

- تناولت الدراسة مرحلة يتوقف عليها بدرجة كبيرة نجاح المراحل التعليمية الأخرى .

ـ زيادة الحاجة الضرورية إلى الدراسات المتخصصة في مجال صعوبات التعلم على مستوى المراحل التعليمية ،خصوصا في الإصلاحات التربوية الجديدة التي تعتمد على التدريس بالكفاءات مع زيادة عدد التلاميذ في الصف الواحد دون مراعاة الفروق الفردية والقدرات بين التلاميذ يزيد تباعد في نتائج التحصيل .

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

5-1 تعريف اضطراب الإدراك البصري :

حدوث تداخل لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات حيث يصبح

الطفل يخلط بين الحروف والأشكال المتشابهة كالأشكال الهندسية كذلك الكلمات في القراءة والكتابة ومن ثم يفشل في المهام والوجبات المقدمة إليه، ولا يتوقف عند ذلك وإنما يتعدى كذلك إلى التوجه المكاني وإدراك الشكل والأرضية والتذكر البصري وغيرها.

5-2. تعريف صعوبة تعلم الكتابة :

يقصد بها ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير.

والمقصود من صعوبة تعلم الكتابة في هذه الدراسة هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبات تعلم الكتابة المتبنى.

6- دراسات سابقة حول إضطراب الإدراك البصري:

الدراسات السابقة المتعلقة بالإدراك البصري

- 1 دراسة (حسينة طاع الله، 2008)

بعنوان الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقليا .

هدفت الدراسة إلى :- التعرف على الإدراك البصري عند الأطفال الذين يعانون من ضعف عقلي وعند الأطفال العاديين ذوي المستوى العقلي 06 سنوات والعمر الزمني 09 سنوات .

- التعرف على فروق بين عينات البحث من فئة التخلف العقلي (البسيط، المتوسط، الحاد) وفئات العاديين (4-8سنوات) في اختبار الإدراك البصري للأشكال .

المنهج المتبع :

عينة الدراسة : 57 ذكور و 44 إناث بالنسبة للمعوقين عقليا .

الأدوات المستخدمة : الملاحظة، اختبار رسم الرجل، اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي البسيط لراي .

نتائج الدراسة :

- وجود فروق بين المعوقين سمعيا والعاديين والإدراك البصري والذاكرة البصرية توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في زمن الإدراك البصري بين الأسوياء ومدى تأثير الإعاقة عليهما .

- **دراسة (بالهوشات كريم ،2009)**

بعنوان : أثر البرامج البيداغوجية على نمو الإدراك البصري للأشكال الهندسية عند أطفال مصابون بتناذر داون (دراسة مقارنة)

هدفت الدراسة إلى: تنمية الانتباه والإدراك التحليلي ، التمييز بين الأشكال المختلفة دون التقيد باللون ،اكتساب خاصية الحجم .

المنهج المتبع : المقارنة

عينة الدراسة :68 فرد

الأدوات المستخدمة :

إختبار نقل الأشكال الهندسية البسيطة لأندريه راي، اختبار رسم الرجل .

نتائج الدراسة :

وجود تباين واضح في المستوى المعرفي والإدراكي بين اللعينتين، وذلك شكل يعكس الأثر الايجابي للبرامج البيداغوجية المطبقة في ذه المراكز في السن المناسب على النمو المعرفي بشكل عام بما فيه الإدراك البصري للأشكال الهندسية البسيطة .

2 دراسة (وفاء بن بردي 2009)

بعنوان علاقة صعوبة الإدراك البصري بصعوبة تعلم الكتابة عند الأطفال المتمدرسين (09-11سنة)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة الارتباط بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة .

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

المنهج المتبع : المنهج الوصفي الإرتباطي

عينة الدراسة : 20 تلميذ وتلميذة يتمدرسون في صفوف الثالث والرابع والخامس ابتدائي .

الأدوات المستخدمة :مقياسين من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لفتحي مصطفى الزيات وهما مقياسي صعوبات الادراك البصري ومقياس صعوبة تعلم الكتابة .

نتائج الدراسة :

توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية وكان تفسيرهما أن الاضطراب النمائي يؤدي إلى الاستدخال المشوه للمثيرات سواء كانت بصرية أم سمعية، الأمر الذي يؤدي إلى عدم القدرة على إجراء تكامل معرفي صحيح ومن ثم عدم الفهم .

- **دراسة (أمينة إبراهيم شلبى)**

بعنوان : الإدراك البصري لذوي تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

تهدف الدراسة إلى : الكشف عن مدى ارتباط مستوى كفاءة الإدراك البصري بصعوبة تعلم الرياضيات .

بناء أداة لتشخيص صعوبات الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وضع مشروع حقيبة تعليمية مقترحة لعلاج أو التخفيف من صعوبات الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة .

المنهج المتبع : الوصفي الإرتباطي .

عينة الدراسة : 141 تلميذ وتلميذة .

الأدوات المستخدمة : اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، اختبار تشخيص صعوبات الإدراك البصري المرتبطة بصعوبة تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

نتائج الدراسة :

- أن هناك مجموعة من مهارات الاستعداد اللازمة لتعلم الرياضيات المتعلقة بصورة أساسية بمستوى كفاءة عمليات الإدراك البصري .

- يؤكد ارتباط الإدراك البصري بما يتضمنه من مهارات تعتبر عمليات ضرورية لتعلم الرياضيات بل ومعظم المواد الأكاديمية الأخرى مثل القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية..

- **دراسة (فوزية محمدي ،2010)**

بعنوان: العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي .

تهدف الدراسة إلى : البحث عن مدى إرتباط بعض المتغيرات والمتمثلة في (اضطراب الإدراك البصري ،واضطراب الذاكرة البصرية ،واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه بظهور صعوبة الكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بور قلة (الوادي)

المنهج المتبع : المنهج الوصفي الإرتباطي .

عينة الدراسة : 30 تلميذ وتلميذة .

الأدوت المستخدمة : -إختبار اضطراب الإدراك البصري، اختبار الذاكرة البصرية، شبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة (اضطراب الإدراك ابصري واضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) وصعوبة الكتابة .

1- دراسة (محمد الأمين حجاج،2011)

بعنوان العلاقة بين السيطرة الدماغية والإدراك البصري لدى تلاميذ من ذوي صعوبات الرياضيات .

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين السيطرة الدماغية واضطراب الإدراك البصري لدى 10 حالات من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .وقد انطلقت الدراسة من التساؤل التالي : هل يمكن أن يكون لاعتماد التلاميذ على إحدى الجهتين من نصفي الدماغ سواء اليمنى أو اليسرى علاقة باضطراب الإدراك البصري بالنسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الرياضيات ؟

المنهج المتبع :هو المنهج الإكلينيكي (دراسة حالة) لأنه نوع من البحث المتعمق والشامل للفر .

عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من 10 حالات من الجنسين .

الأدوات المستخدمة:

الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات .

اختبار رسم الرجل لفلورنس كودايناف.

اختبار تحديد نمط السيطرة الدماغية .

اختبار التمييز البصري لريما الجرف .

اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي المعقد لراي .

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى أن كل الحالات العشر شملتها الدراسة تعاني من اضطراب في الإدراك البصري حسب نتائج اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي المعقد لراي ولقد رأينا

الأيامن وهم الإفراد ذوي النصف الدماغي الأيسر تحصلوا على أدنى الدرجات في اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي المعقد لراي من الأعاسر والمتوازنين .

ولقد لاحظنا أن هذه المعاناة في الإدراك البصري يشمل نوعين أساسيين :

اضطراب إدراكي بصري للأشكال وبطىء إدراكي بصري، فمعظم الحالات يعانون من النوعين السابقين ،في حين يعاني البعض من اضطراب إدراك الأشكال فقط دون البطىء الإدراكي البصري .

اختلفت هذه الدراسة من حيث الأهداف هناك من إهتم بدراسة العلاقة بين السيطرة الدماغية والادراك البصري لدى تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (محمد أمين حجاج 2011)بينما هناك من أهتم بدراسة علاقة صعوبة الإدراك البصري بصعوبة الكتابة عند الأطفال المتمدرسين من 9-10 سنوات (وفاء بن بردي 2009)هدفت الى البحث عن-

-اختلفت الدراسات السابقة للإدراك البصري من حيث العينة فدراسة(حسينة 2008)كانت مع الأطفال الذين يعانون من ضعف عقلي وعند الأطفال العاديين وأطفال مصابون بتناذر داون (بلهوشات كريم) تباينت تباينت الدراسات السابقة للإدراك البصري من حيث الأدوات المستخدمة لدراسة أمينة شلبي ومقياس تقدير الخصائص السلوكية وا ختبار المصفوفات المتتابعة لرافن

- وجود فروق بين المعوقين سمعيا والعاديين والإدراك البصري والذاكرة البصرية توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في زمن الإدراك البصري بين الأسوياء ومدى تأثير الإعاقة عليهما .

- وجود تباين واضح في المستوى المعرفي و الإدراكي بين اللعينتين، وذلك شكل يعكس الأثر الايجابي للبرامج البيداغوجية المطبقة في ذه المراكز في السن المناسب على النمو المعرفي بشكل عام بما فيه الإدراك البصري للأشكال الهندسية البسيطة .

– وجود علاقة وثيقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية وكان تفسيرهما أن الاضطراب النمائي يؤدي إلى الاستدخال المشوه للمثيرات سواء كانت بصرية أم سمعية، الأمر الذي يؤدي إلى عدم القدرة على إجراء تكامل معرفي صحيح ومن ثم عدم الفهم .

– يؤكد ارتباط الإدراك البصري بما يتضمنه من مهارات تعتبر عمليات ضرورية لتعلم الرياضيات بل ومعظم المواد الأكاديمية الأخرى مثل القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية..

- 8الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبة الكتابة

- 8-1دراسة هويدا حنفي رضوان (1992)

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب وتشخيصها، والكشف عن اثر البرنامج التدريبي المقترح في علاجها

عينة الدراسة : (245) تلميذ من الصف الرابع الإبتدائي

الأدوات المستخدمة :استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ،اختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء ،اختبارات تحصيلية وتشخيصية في القراءة والكتابة والحساب

نتائج الدراسة :

وجود عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب تتمثل في الضروف الأسرية والعلاقة بين المدرس والتلميذ–المنهج الدراسي الإحساس بالعجز –عدم الثقة بالنفس.

8-2 دراسة (كريستوفرورولند christopher&Rouald (1993):

هدف الدراسة :التعرف على أثر التدريب على إستراتيجية الكتابة / النطق للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة .

الأدوات المستخدمة :تكونت عينة الدراسة من 7 تلاميذ،تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات ،ضمت طفلتين من ذوي صعوبات الكتابة وثلاث أطفال من الذكور،والثالثة ضمت طفلا وطفلة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة .

يتم تدريب الأطفال في المجموعات الثلاثة على إستراتيجية محددة،يتم فيها تقديم تغذية راجعة حسية مزدوجة (سمعية – بصرية)على النحو التالي:

- تقديم قائمة من الكلمات في اليوم الأول ،ويطلب منهم مذاكرتها بطريقتهم الخاصة .

- في اليوم الثاني يطلب منهم كتابة نفس الكلمات، والتي تضمها القائمة عن طريق الإملاء من المجرب

- ثم يتم تقديم التغذية الراجعة، وقد استمر التدريب لمدة تراوحت من ثلاثة إلى ستة أسابيع

- نتائج الدراسة:

وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعات الثلاث.

3-8 دراسة ديكوسكي Dikowski (1996):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة.

عينة الدراسة : (10) تلاميذ من المرحلة الإبتدائية .

الأدوات المستخدمة: أنشطة بصرية حركية لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة ،كما تضمنت أنشطة البرنامج المستخدم برامج الكمبيوتر، لتنمية التتبع البعدي الإغلاق، التتابع المكاني .

نتائج الدراسة:

أن (80...) من أفراد العينة أضهروا تحسنا دالا في مهارة التكامل البعدي الحركي ،كما أشارت نتائج تقارير المدرسين والآباء الى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال .

- 8-4 دراسة باهر وآخرون (2000):

هدفت الدراسة : المقارنة بين برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

- عينة الدراسة :150معلما ومعلمة

- الأدوات المستخدمة : الإستبانة كأداة للحصول على بينات ومعلومات من أفراد العينة معتمدا على المنهج الوصفي .

- نتائج الدراسة : من أهمها أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة، من شأنها أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه حيث وافق (79 %) من مجموع الإجابات على ذلك (جبايب ،2010 ،16)

- 8-5 دراسة بروكس وبرانجر Berninger &Brooks(2001) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

- عينة الدراسة : 17تلميذا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمتوسط عمري (9,7 -15,9)سنة من ذوى صعوبات التعلم في الكتابة .حيث تم إدراجهم في برنامج إرشادي فردي لمدة 08 شهور بواقع ساعة أسبوعيا وتم التركيز على مهارات النسخ (الكتابة اليدوية والهجاء ومهارات التصنيف أو التركيب) ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن : الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا تحسنا ملحوظ في الكتابة اليدوية .

- 8-6 دراسة صلاح عميرة علي (2002) :

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتصميم برنامج علاجي لها .

- عينة الدراسة من (160) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم المترددين على غرف المصادر

الأدوات المستخدمة :

اختبار مصفوفات رافن، واختبار تشخيصي في صعوبات القراءة والكتابة واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة.

نتائج الدراسة :

وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في القراءة والكتابة، لصالح المجموعة التجريبية، ترجع إلى أثر البرنامج العلاجي المستخدم .

8-7 دراسة فتحي وآخرون Fathi ،et،al (2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم (القراءة – الكتابة) في الذكاء اللفظي وغير اللفظي ومعدل الأخطاء .

عينة الدراسة من (47) تلميذا في إحدى مدارس مدينة طهران من ذوي صعوبات التعلم (30) تلميذا عاديا .

الأدوات المستخدمة : استمارة جمع البيانات حول المعلومات إستبانة تحتوي على (15) عرضا من أعراض صعوبة تعلم القراءة والكتابة، إستبانة روتر للتعرف على المشكلات السلوكية ،إختبار التمييز البصري، اختبار في القراءة والكتابة .

نتائج الدراسة : وجود فروق دالة بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة لصالح العاديين، في حين أشارت النتائج إلى تفوق الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة على الطلاب العاديين في الذكاء غير اللفظي . (الهواري 2006 : 22-23)

باستعراض ما سبق من الدراسات يمكن أن نستخلص ما يلي :

اختلفت هذه الدراسات من حيث الأهداف، فهناك من اهتمت بتشخيص وعلاج صعوبات الكتابة كدراسة صلاح عميرة (2002)،كما هدفت بعض الدراسات بالتعرف على العوامل المرتبطة بصعوبة الكتابة كدراسة هويدا رضوان (1992) بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أثر برامج تدريبية وإرشادية كدراسة باهر(2002)بروكس وبرنجر (2001)ودراسات أخرى هدفت إلى التعرف على أثر بعض الإستراتيجيات والمهارات كدراسة كريسوفر ورونالد(1993)

- معظم الدراسات السابقة اهتمت بدراسة صعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- تنوعت الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات الكتابة مابين اختبارات تشخيصية وتحصيلية، الاستبيانات، المقاييس، اختبارات الذكاء المقننة .

- تنوعت هذه الدراسات من حيث أساليب العلاج المستخدمة مابين الأنشطة البصرية الحركية وبرامج كمبيوتر كدراسة باهر (2000) والمهارات اليدوية كدراسة ديكوسكي(1993) وكتابة القصة كما في دراسة باهر (2000) ومهارات النسخ (الكتابة اليدوية) والتصنيف والتركيب في دراسة بوكس وبرانجر(2001)

- توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج من أهمها إرتفاع معدل صعوبات الكتابة وإنخفاض القدرة الحركية وضعف الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة لتعليمية، أما دراسةهويدا رضوان 1662 توصلت إلى العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة: الظروف الأسرية – العلاقة بين المدرس والتلميذ– المنهج الدراسي–الإحساس بالعجز–عدم الثقة بالنفس بينما دراسة فتحي وآخرون أكدت وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة والتلاميذ العاديين في المهارات والبرامج المقدمة لصالح العاديين.

ملخص :

انطلاقا مما توصلنا إليه في هذا الفصل من تحديد إشكالية الدراسة وصياغة فرضيات وتحديد الأهمية والأهداف المرجوة منها وضبط المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة ثم الدراسات السابقة، وعلى هذا الأساس ننقل إلى الجانبين النظري والميداني .

الفصل الثاني

إظطراب الإدراك البصري

تمهيد

أولا: الإدراك .

1-1 تعريف الإدراك .

1-2 طبيعة عملية الإدراك .

1-3مستويات الإدراك.

1-4 خصائص

1-5 أنواع الإدراك

1-6 شروط حدوث الإدراك

ثانيا :الإدراك البصري

2-1 تعريف الإدراك البصري

2-2 آلية الإدراك البصري

2-3 النظريات المفسرة اللإدراك البصري

2-4 العوامل التي تؤدي للإدراك البصري

2-5 الإدراك البصري وصعوبات التعلم

ثالثا: اضطراب الإدراك البصري

3-1إضطراب الإدراك البصري

3-2 أنواع اظطراب الإدراك البصري

3-3مظاهر اضطراب الإدراك البصري

3-4 بعض الأنشطة التعليمية لتدعيم الإدراك البصري

3-5استراتجيات علاج اضطراب الإدراك البصري

تمهيد :

يعد الإدراك ثاني العمليات العقلية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عم مفهوم ذي معنى ولكون الإدراك البصري يندرج تحت أنواع الإدراك فانه له أهمية كبيرة في عملية التعلم وأي خلل أو اضطراب يصيب هذه العملية المعرفية يشكل إزعاجا نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات وفي هذا الفصل نتناول تعريف الإدراك، طبيعة عملية الإدراك، مستويات الإدراك، خصائص، أنواع الإدراك ،خطوات عملية الإدراك ،شروط حدوث الإدراك

1 – تعريف الإدراك Perception :

يعرف الإدراك على أنه عملية نفسية دقيقة تهدف إلي تحليل المثيرات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها، وإعطائها مواصفاتها ومعانيها الصحيحة .

(خصاونة ،2013 : 71)

الإدراك عملية معرفية بنائية نشطة وايجابية وهي مختلف عما تسجله الحواس . حيث تتوسط هذه العملية بين المثيرات التي تستقبلها وتسجلها الحواس وناتج عملية الإدراك .

(ملحم ،2002: 22).

هو العملية التي تقوم عن طريقها بتنظيم أنماط المنبهات وتفسيرها و اكتسابها معنى .

(أحمد الخالق، 1999 : 137)

هو التفسير الذي نسبغه بطريقة آلية نسبيا على البيانات التي تأتينا عن طريق الحواس فلا تأتي هذه البيانات في خبرتها إلا وقد اتخذت شكلا معنى معينا .

(إسماعيل، 1989 : 45)

كما هو أحد القدرات التي مكنت الجنس البشري من البقاء إذ انه العملية التي نصبح بها واعين للبيئة التي نعيش فيها، وذلك عن طريق اختبار المنبهات التي تأتينا من حواسنا، وكذلك تنظيمها وتفسيراها فتكون العناصر الرئيسية التي تكون الإدراك إذن كما يلي أ – الاختيار، ب – التنظيم، ج – تفسير .

(عبد الفتاح ، 1999 :140)

عملية تأويل الإحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء، وهي العملية التي تتم بها معرفتنا بما حولنا من أشياء عن طريق الحواس.

(باهي، 2002 :179)

عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطائها ومن ثم تنميطها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، أيضا فالخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي. (العتوم،2004: 98)

تعريف (LYNDSY and NORMAN) :

هو تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من أجل تفسيرها وفهمها .

تعريف (STENBERG) :

يعتبر هذا الباحث الإدراك على أنه العملية التي يتم من خلالها التعرف على المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وتفسيرها .

هو محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني والفهم هنا ينطوي على والتفسير والترميز والتحليل والتخزين و الاستجابة الخارجية عند الحاجة . (اسماعيلي ،2014: 138)

ومجمل القول إن الإدراك في معظم أحواله السوية يعتمد على الإحساس، ولكن بعض أحواله وبخاصة غير السوية لا تعتمد على الإحساسات كما يمكن القول بأن الإدراك يقع بين العمليات الحسية والعمليات المعرفية . (عبد الخالق ،1999، 139)

2 – طبيعة عملية الإدراك :

إن الإدراك عملية معقدة تتضمن ثلاثة عمليات رئيسية هي :

2-1 العمليات الحسية :

حيث يتضمن الإدراك الحسي تنبيه الخلايا المستقبلة بالمنبهات الفيزيقية الواقعة عليها من العالم الخارجي و لا تنتبه في الإدراك الحسي حاسة واحدة فقط بل تنتبه في الغالب عدة حواس معا .

2-2 العمليات الرمزية :

ويقصد بها الصور الذهنية والمعاني التي يثيرها الإحساس ،فالتنبيه يترك أثرا في الجهاز العصبي

ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلا أو رمزا للإحساس أو الخبرة الأصلية .

2-3 العمليات الوجدانية :

فلكل مدرك حسي حالة وجدانية معينة مرتبطة به ومعتمدة على الخبرة السابقة لهذا المدرك ويذكر أيضا من أمثلة الصعوبات الإدراكية ما يلي :

- صعوبة التمييز بين المثيرات .
- صعوبات التآزر البصري الحركي.
- بطئ الإدراك واختلافه.
- صعوبات تنظيم المدركات .
- الصعوبات الناشئة من التنميط الإدراكي.
- الاضطرابات الوظيفية التي تصيب الحواس التي ينشا عنها اضطرابات إدراكية.

إن هذه الصعوبات أو الإدراكات تؤثر عن مختلف الأداءات المعرفية والمهارية والحركية، والتي تظهر في ضعف أو انخفاض فاعلية النشاط العقلي المعرفي والتي تؤثر بدورها على مستوى التحصيل الدراسي . (العرشي، 2013 : 48-49)

3 - مستويات الإدراك :

هناك ثلاث مستويات للإدراك تتمثل فيما يلي :

3 -1الإدراك الحسي: الإحساس يسبق الإدراك في تلقي المؤثرات الخارجية بالحواس المختلفة مما يؤدي إلى إدراكها والتي قد تكون بصرية أو سمعية حسب نوعها . فحين تطرق المنبهات الحسية حولها ينقل أثر هذه التنبيهات عن طريق أعصاب خاصة إلى المراكز العصبية في المخ ثم تترجم هناك إلى حالات شعورية نوعية بسيطة إلى ما يعرف بالإحساسات، ويعني بها الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة عن تنبيه حاسة أو عضو .

وهنا يمكن أن نلخص إلى تعريف الإدراك بأنه العملية العقلية التي تنتج من الإحساس، وهذا ما نجده في مجال الإعلام والاتصال فلو نظر الدارس إلى صفحة الجريدة مثلا فلم يحس إلا بإحساسات بصرية فلن يخرج منها بشيء ولاكن على القائم بالاتصال أن يدرك عقلانيا فيما وراء ذلك من رموز تفيد معاني عقلية متعددة.

3-**2التذكر والتصور** :هو عملية معرفية ترتبط بوظائف معرفية وتندرج ضمن ما يطلق عليه القدرات العقلية الخاصة، وإن كان لها صفة التمييز لدى الفرد يمكن أن يطلق عليها بقدرة نوعية تميز شخصه عن غيره والتذكر كعملية عقلية معناه استرجاع الخبرات الماضية الى الذهن واستعادة ذكرا بالصورة التي سبق ما إدراكها .

وقد يأتي التذكر بصورة مباشرة وقد يكون هذا الشيء المتذكر على هيئة كلمات أو أشكال أو صور أو رموز أو وجوه، وتتأثر قوة التذكر بثلاثة أبعاد هي:

أولا: العد الفاصل بين الحوادث وتذكرها، بحيث إذا كان البعد الزمني قصير كانت عملية التذكر أوضح .

ثانيا: أن الألوان المثيرة للانفعالات المصاحبة للذكريات تؤثر في قوة عملية التذكر ووضوحها.

ثالثا: أن قوة عملية التذكر ووضوح أبعادها العقلية تتأثر بمدى الانتباه للموضوع الخاص بهذه العلمية والاهتمام به، وهنا يتضح أن التذكر يتضمن عمليتين أساسيتين هما: الاسترجاع والتصرف، فهو في معناه العام يعني استرجاع ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به، والفرق بين

عملية التذكر والتصور أن التذكر تكون مواده موجودة في الذاكرة محفوظة تم قراءتها ورؤيتها أأما في عملية التصور فهي لا تحمل فكرة مسبقة .

3-3 ا لتخيل :يمثل حالة من إعمال الفكر والقوى العقلي التي تأخذ شكل التخيل وهي مرحلة أعلى من الصور لأنه يتناول الصور الذهنية بالمقارنة وإدراك العلاقات بينها وعمل تركيبات جديدة مبتكرة تختلف عن الصور السابقة . (إسماعيلي،2014 :159)

4- خصائص الإدراك :

1- يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة : حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معا، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها .

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

3- الإدراك عملية تصنيفية: حيث يلجا الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة، اعتماد على خصائص مشتركة بينهما مما يسهل عملية إدراكها، فالفرد الذي لم يرى طائر النورس سابقا من السهل عليه إدراكه على انه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى، إن مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة، أو غير المألوفة بالنسبة لنا، حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وإدراكها .

4- الإدراك عملية علائقية ارتباطيه: حيث إن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف إدراكها، لان الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص، إن ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء، فعلى سبيل المثل : الذيل في الغالب يقع في مؤخرة طائر النورس والجناحان على الجانبين، والعينان

تبدوان بارزتين على جانبي الرأس، ومثل هذه الخصائص ترتبط معا على نحو منتظم ومتماسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الأشياء الأخرى .

5- الإدراك عملية تكيفيه: حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة و القدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين أو التركيز على جوانب معينة من ذلك الموقف، كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل .

6- الإدراك عملية اتوماتيكية: حيث تتم على نحو شعوري و لاكن نتائجها دائما شعورية، ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولاكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر . (الزغلول، 115-116 : ب.ت)

5- أنواع الإدراك :

5 - 1الإدراك الحسي : وهو إدراك الأشياء والأحداث واقعيا وبشكل مباشر ومنفرد عن مثيلتها من الأشياء والأحداث .

مثال :مشاهدة مباراة بشكل مباشر .

مثال :الاستماع لصوت الطائر بشكل مباشر .

مثال : شم رائحة عطر بشكل مباشر .

5 - 2الإدراك العقلي :وهو إدراك الأشياء نتيجة لخبراتنا بصنف معين من الأشياء تشترك وحداته في بعض الصفات وتختلف في صفات أخرى .

(السيد ، 2008 : 252)

6- شروط حدوث الإدراك :

- ✓وجود مثيرات خارجية .
- ✓سلامة الحواس التي تجعله يدرك العالم الخارجي .
- ✓القدرة على التفسير والتأويل .
- ✓الانتباه . (خصاونة ،2013 :73)

- الإدراك البصري :

2-1 تعريف الإدراك البصري :

ينظر إلى الإدراك البصري بصفة عامة على انه عملية بسيطة وعفوية على الرغم من أنه في الحقيقة عملية كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة في تحويل وتفسير المعلومات الحسية .

(أبو المكارم، 2004 : 25)

ومنه فالإدراك البصري هو تأهيل وتفسير المثيرات الدالية إلى الدماغ من خلال حاسة البصر ومنه تترجم في إدراك التشابه والاختلاف بين المثيرات من حيث اللون الحجم الشكل.

3- آلية الإدراك البصري :

يستخدم الجهاز البصري لدى الإنسان طرائق عدة لمعالجة مكونات الشكل وإدراكه، وهذه الطرائق هي :

3-1 الطريقة الأولى : طريقة تحليل الشكل إلى مكونات الأساسية، فعملية إدراك الشكل وفقا لهذه الطريقة تتم من خلال تحليل الشكل إلى مكوناته الأساسية والتي يجب أن تكون ثابتة في هذا الشكل في الذاكرة البصرية .

3-2 الطريقة الثانية : هي المعالجة وفقا للبيانات وتحدث في الشبكية حيث تتلقى المستقبلات الضوئية المعلومات الأساسية عن هذا الشكل مثل الملامح المميزة له، واتجاه الخطوط إن وجدت، واختلاف الإضاءة والألوان ودرجة النصوح والعلاقات المختلفة بين مكونات الشكل،وأخيرا المعالجة وفقا للمفاهيم التي تتم في المراكز البصرية للقشرة المخية حيث تشارك فيها المعلومات المخزنة عن ذا الشكل في الذاكرة البصرية وكذلك خبرات الفرد السابقة والاستراتجيات التنظيمية العامة، وتوقعات الفرد المبنية على معرفته بالبيئة المحيطة وبالأحداث السابقة وبالسياق الذي يوجد فيه هذا الشكل، من خلال كل ما سبق بالاستعانة بالمعلومات التي جمعتها الشبكية في مرحلة معالجة البيانات يقوم الجهاز البصري بتوجيه الانتباه إلى موقع محدد في المشهد البصري الذي وردت منه معلومات بصرية عن شكل ما،

ثم يقوم الجاز البصري بعملية تجميع وتكامل لملامح هذا الشكل وإدراكه بناءا على توقعات الفرد وخبراته السابقة . (الكبيسي ،2015: 31)

4- النظريات المفسرة للإدراك البصري :

4-1 نظريات إدراك الأشكال : قدم الباحثون عدة نظريات تفسر إدراك الأشكال لكن يتفق معظمها إن إدراك الأشكال يمر بثلاث مراحل رئيسية :

المرحلة الأولى: سقوط الأشعة الضوئية على الشكل فتكشف ملامحه والخواص التي تميزه.

المرحلة الثانية: انعكاس الأشعة الضوئية من الشكل على العين والتي تحمل معها المعلومات الخاصة بالشكل

المرحلة الثانية: تجميع المعلومات في شبكية العين وتحويلها إلى مجالات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة الدماغية ومعالجتها إدراكيا .

4-2 نظرية إدراك الألوان:

هناك نظريتان تفسران كيفية إدراك الألوان:

4-2-1- نظرية ثلاثية الرؤية للألوان: تقول هذه النظرية أن الأفراد يملكون جميعا ثلاثة أنواع من الخلايا المخروطية المستقبلة للأشعة الضوئية في شبكة العين، وكل نوع من هذه الخلايا لها حساسية لموجات ضوئية محددة في الطيف وهي الأحمر والأخضر والأزرق.

4-2-2 - نظرية الخصم: اعتبر مؤسس نظرية الخصم ايوالدهرنجان الألوان الأولية التقنية هي الأحمر الأخضر، الأصفر، الأزرق وان أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة تستقبل الموجات الضوئية الخاصة بالألوان الأربع بالإضافة إلى اللونين الأبيض والأسود أي ستة ألوان في الإجمال بحيث يختص كل نوع من هذه الخلايا الثلاث باستقبال التنبيه الخاص باللونين فقط، فعندما يستقبل اي نوع من هذه الخلايا الموجات الضوئية الخاصة بلون معين من اللونين الخاصين به، فان خلاياه تنشط بينما تكف عن الاستجابة للون الثاني الذي يسمى اللون الخصم (بكسر الخاء).

4-3 نظريات إدراك المسافة والعمق :

هناك عدة نظريات اهتمت بعملية إدراك المسافة والعمق أهمها :

النظرية التجريبية: وترى هذه النظرية إن عملية إدراك المسافة والعمق يكتسبا الفرد من خلال عملية التعلم، فالمولود لا يكون له معرفة بالمسافة والعمق لاكته يكتسبها من خلال التجربة .

4-4 نظرية جيبسون gibson حسب جيبسون :حسب جيبسون مؤسس هذه النظرية فان هناك نوعان من الإدراك : الإدراك المباشر والإدراك الغير مباشر يعني أن المعينات البصرية غنية بالمعلومات المختلفة التي يستطيع الفرد من خلالها تحديد عمق الأشياء المسافات لان هذه المعلومات البصرية التي تلتها شبكية العين لا تحتاج إلى تمثيلات عقلية لإدراك العمق . أما الإدراك غير المباشر فيختص بادراك العمق من الأشياء غير المادية مثل الصور الفوتوغرافية والرسومات .

4-5 تصور هب Hebb للإدراك البصري :يعتقد Hebb أن عملية الإدراك البصري عملية متعلمة وليست موروثة كما يرى الجشتالتيون ،فالإدراك عند هب يحدث على أساس التنبيه الذي تقوم به خلايا عصبية معينة في مواضع محددة في الجهاز العصبي ولهذا يعطي هب أهمية كبيرة للتعلم فالإدراك ليس عملية تلخيص الخصائص ولكنه تحديد وتعريف عياني لشكل معين ويعني هذا استخدام التفاصيل النوعية المميزة للشكل في المعرفة للمدرك .

4-6 النظرية الذهنية : تزعم هذه النظرية ديكارت حيث ميز بين أفكار أحوال نفسية موجودة في الذات وبين الأشياء التي هي امتداد لها، إن إدراك الشيء المعقد لا يكون الاوفق أحكام تضفي صفات الشيء و كيفياته الحسية وعليه فان الإدراك عملية عقلية وليست حسية وقد ذهب باركلي إلى القول أن تقدير مسافة الأشياء البعيدة جدا ليست إحساسا بل هو إحساس عقلي يستند أساسا على التجربة ويؤكد من جهة أخرى أن" الأكمة " في حالة استعادة البصر اثر عملية جراحية لا يتوفر على أية فكرة عن المسافة البصرية، فكل الأشياء البعيدة والفردية بالنسبة إليه تبدو وكأنها موجودة في العين بل في الفكر .

4-7 النظرية الظواهرية : يعتقد أصحاب هذه النظرية أن الشعور هو الذي يبني المدركات وينظمها ،ولذلك فهو يدعوننا إلى ضرورة الاكتفاء بوصف ما يظهر للشعور قصد الكشف عن المعطى دون أي اعتماد على فروض أو نظريات سابقة مثل فكرة الجوهر عند "ديكارت" وهكذا فالإدراك عندهم هو امتلاك المعنى الداخلي للشيء المحسوس، قبل إصدار الحكم ،انه مفهوم عقلي كما يقول "ميرلويونتي " وتجربة حيوية، ولذلك نجد الإدراك دائما غير تام بدون تجربة ولا يتم إلا بالانتباه ويكون مضطربا في حالات الانفعال.

4-8النظرية العضوية :يمثل هذه النظرية كل من "ورنر و وينر ويؤكدان أن إدراك المكان لا يتم إلا بتضافر العوامل الذاتية والعوامل الموضوعية وقد اعتمدت على مسلمات وهي :

- التطابق بين الذات المدركة وشدة المنبه.
- التفاعل بين التأثير الصادر عن الموضوع والتأثير الصادر على الذات .

يتضح من هذه النظرية الطابع التكاملي في عملية الإدراك، فالعوامل الذاتية والموضوعية أساسية في عملية الإدراك .

يمكننا أن نستنتج من خلال ما سبق ذكره لبعض النظريات المفسرة للإدراك البصري إن هذه العملية ليست عملية بسيطة يتم من خلالها معالجة المثيرات الضوئية التي تقع على شبكية العين ،بل هي مجموعة من العمليات المعقدة التي ينجزها دماغنا كما تتدخل في عملية الإدراك البصري خبراتنا السابقة .

(خديجة ، 2009 : 78)

أو خصائص الصورة، فتبدو الصورة على درجة من عدم الوضوح أو التداخل مع الخلفية مما يؤدي إلى حدوث إدراك خاطئ أو ناقص، وعندما يتساوى حجم كل من الشكل والأرضية يختلف إدراكنا للشيء وندركه على شكل يختلف عما يدرك الآخرين، ويعد ذلك من مؤشرات الغموض الإدراكي إذ يتساوى الشكل والأرضية في البروز وبالنظر إلى الشكل (1) نلاحظ أنك قادر على إدراك صورة الكأس أو الوجهين المتقابلين اعتماداً على ما تحدده كصورة أو خلفية .

5- العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري :

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على الإدراك ، سوف نحاول أن نركز عليها :

- **المواقف المألوفة :**

إدراك المواقف البصرية المألوفة أسهل من المواقف الجديدة ، حيث يسهل تحليلها وفهمها ، مثل تمييز محتويات بيئته ،الشارع ، ملامح الوجوه التي يتم التعامل معها .

- **الوضوح البساطة والتقارب :**

كلما كانت المثيرات بسيطة ومتقاربة يسهل على الفرد إدراكها بسرعة وتكوين صورة إدراكية .

- **مستوى الدافعية :**

إن الفرد ذو حاجات ورغبات لذلك تتأثر المواقف بدفاعية ورغبة ، حيث في عام Morphy 1975 بين أن الفرد الذي يتضور جوعا فما يراه يفسره على انه طعام .

- **الحالة الانفعالية :**

تؤثر الحالة النفسية على إدراك المواقف البصرية ، حيث المنظر الذي يشاهده غير سار ، راجع إلى الحالة النفسية المكتئبة

- **طبيعة الشخص والمهنة :**

هناك علاقة بين الإدراك البصري وطبيعة التخصص أو المهنة .

- **المنظومة القيمة :**

هنا يقصد بها الاتجاهات، والقيم، والميول التي لها دور في إدراك العديد من الموقف الحسية البصرية، وفي إعطاء المدلول أو المعاني المفسرة فمثال على ذلك: الشخص المتدين كيف يرى البيئة المتحررة خاصة الشكل الخارجي والشخص العلماني كيف يرى نفس البيئة المتحررة خاصة الشكل الخارجي، وهو يدخل أيضا في طبيعة الإدراك الاجتماعي الذي يؤثر في إدراكهم ، وفي محاولة فهم دوافع سلوك الآخرين ضمن المواقف الاجتماعية .

- **الميول والاتجاهات و التحيزات الشخصية :**

تتدخل الرؤية الشخصية في تفسير المواقف وسلوكا تهم وتصرفاتهم حيث يدركها بطريقة مختلفة عن الذين لا يمتازون بالتحيز .

- **درجة الانتباه :**

بالطبع الإدراك البصري كعميلة معرفية لا تعمل لوحدها، لكن هناك عمليات أخرى تشترك في المعالجة المعرفية البصرية، فالانتباه مثلا يتيح للفرد اكتشاف خصائص الأشياء وتميزها ويسهل عليه عملية استرجاع الميزات المرتبطة بها .

هنا لا يعني إذا تم تحديد هذه العوامل تبقى هي الوحيدة المؤثرة، لكن يبقى الإدراك يتأثر بطبيعة المثيرات البصرية التي يتعامل معها .

(الزغلول، 2003 : 131 – 132).

6- الإدراك البصري وصعوبات التعلم

لقد أجريت الكثير من الدراسات التي تناولت علاقة الإدراك البصري بصعوبات التعلم نذكر منها على سبيل المثال : (عبد الحميد،2003 : 96-70)

وفي دراسة أجراها (Bruns and watson) توصلا إلى أن هناك ارتباطا موجبا بين مكونات التجهيز البصري وصعوبات التعلم .

وفي دراسة ميدانية أجراها (wissink ,1972) بدف استجلاء أهم المكونات التي يجب أخذها في الاعتبار عند انتقاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال استجلاء رأي الخبراء المتخصصين في مجال صعوبات التعلم، أشارت نتائج الدراسة إلى أن التوجه الحسي وعمليات التكامل تعد من أكبر المكونات ارتباطا بذوي صعوبات التعلم .

كما توصلت دراسة أجرها (simon ,1976) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في مدى الأرقام البصري السمعي لصالح العاديين، وكذلك توصلت دراسة أجرها (Bruce ,et al ,1986) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات التعلم يعانون من قصور دال إحصائيا عن أقرانهم العاديين في

الانتباه البصري الانتقائي ، وهو ما يشير إلى إمكانية كبيرة لوجود قصور في الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي الصعوبة وذلك لما للعمليات المعرفية من طبيعة دينامية .

وفي دراسة أجرها الزراد (1991) على أطفال المدارس الابتدائية بدولة الإمارات لمعرفة نسب انتشار الصعوبة ، أفادت بأن نسبة انتشار الصعوبات النمائية مثل : الصعوبات الحسية والحركية وصعوبات الانتباه والتركيز واللغة مثل أكثر الصعوبات انتشارا لدى عينة الدراسة .

وفي دراسة أجراها (dos ,et ...al 1995) لبحث أثر العلاج المعرفي في علاج بعض صعوبات الإدراك والانتباه على التحسن في القراءة، فقد تكونت عينة الدراسة من (51) طالبا يعانون من صعوبات في المهارات الإدراكية للقراءة تتراوح أعمارهم من 18–21 سنة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذا بين اللعينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في المهارات الإدراكية للقراءة .وفي دراسة حالة أجراها عثمان لبيب (1998) على طفل عمره الزمني 13 سنة يعاني من صعوبة في القراءة، فقد أفاد تشخيص الحالة إكلينيكيا بأن سبب صعوبة تعلمه في القراءة يرجع إلى عيب الإدراك البصري لديه، إذ اتضح أن لا يستطيع التمييز بين الإدراك بصريا وبين الرموز البصرية المتشابهة إدراكيا كالتمييز بين (+)،(×) ،(–) (ك ، ل)، (س ،ص) .

وفي دراسة أجراها (Frantanlon ,1999) لمعرفة أثر التدخل المباشر بتدريس الشكل البصري للمفردات على تحسن القراءة (سرعة ،طلاقة) على عينة من أطفال المدارس الابتدائية بولاية نيوجرسي فقد أفادت الدراسة عن تحسن مستوى الأطفال الذين درسوا بهذه الطريقة تحسنا دالا إحصائيا في القراءة . وقد توصلت دراسة أجراها (lee ,2000) إلى عدم وجود ارتباط إحصائيا بين كل من القدرة على تمييز الشكل الأرضية والاستقلال–الاعتماد، والقدرة المكانية ، والإبتكارية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

وفي الأخير يمكن القول بأن عملية الإدراك البصري ي عملية مركبة تهدف إلى التعرف البصري على المثيرات الموجودة في البيئة التي تحيط بنا ، وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا بعمليتي الإحساس والانتباه .

3- اضطراب الإدراك البصري

3-1تعريف اضطراب الإدراك البصري:

عدم القدرة 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 واستخدام الحروف والكلمات والأعداد في القراءة والكتابة والحساب .

(ملحم ،2002 : 228)

-يعرف على أن عدم قدرة الطفل على التمييز بين الإشكال وإدراك أوجه الشبه أو الاختلاف بينهما من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضوح والوضع والنمو والكثافة والتي تؤثر في تعلم القراءة والكتابة والحساب والرسم .

(هدى عبد الله ،2004: 109)

-يعرف أيضا ضعف القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها .

(الزيات ،2008: 65)

-يقصد به هو عدم القدرة على تعرف المرئيات وتمييزها لدقة البصر وحدته، وهي صعوبة كثيرا ما تواجه بعضا من ذوي صعوبات التعلم حيث يجدون مصاعب في التمييز البصري للحروف والكلمات والأعداد والأشكال الهندسية والصور.

(الوقفي،2003: 293)

هو عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره تمييز اليسار من اليمين أو كتمييز الخط الرئيسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال

والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها، وكل هذا يؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة .

(حافظ ،2000:111)

هو في التمييز بين الأشكال والحروف والأعداد وهذا ما يؤثر تأثيرا كبيرا في استنتاج الحروف ومعرفة العلاقات المكانية البصرية كصعوبة في تمييز اليمين من اليسار والأعلى والأسفل.

(الظاهر ،2004 :244)

2- أنواع اضطراب الإدراك البصري

2-1 صعوبة التمييز البصري : التمييز البصري هو القدرة على التفريق بين شكل وآخر أو القدرة على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الصور .فالطفل ذو صعوبة التمييز البصري لا يستطيع التمييز بين بعض الحروف وبين بعض الأرقام مثل (ت ث ب) أو بين (6 9)

2-2 صعوبة الإغلاق البصري: الإغلاق البصري يعني إدراك الكل انطلاق من الجزء، فالطفل ذو صعوبة الإدراك البصري لا يستطيع إكمال حرف ناقص من كلمة أو كلمة من جملة انطلاقا من السياق العام للجملة .

2-3 صعوبة إدراك العلاقات المكانية: وهي فقدان القدرة على معرفة موضعه في المكان الذي هو فيه، والعلاقة بينه وبين أجسام (مبان، طرق، أماكن) والعلاقة بين هذه الأجسام في مابينها . ويسميها البعض الإدراك الهندسي .

2-4 صعوبة التمييز بين الصورة وخلفيتها: وهي عدم قدرة الطفل على الفصل بين الصورة والشكل من الأرضية التي وجد عليها وهي الخلفية المحيطة به ويرد ذلك إلى انشغال الطفل بمثير آخر غير المثير المستهدف (الكلمة أو الجملة) وهو الهدف الذي وجد نحوه الإدراك فيشتت انتباهه ويذبذب إدراكه فيخطئ في مدركاته البصرية .

2-5 صعوبة سرعة الإدراك البصري : وهي تلك المدة الزمنية المطلوبة لتتم عملية الاستجابة من قبل الفرد للمثيرات البصرية، فيحتاج الطفل ذو الصعوبة في سرعة الإدراك

البصري إلى وقت أطول لمعالجة وتحليل المعلومات البصرية مما ينعكس على تحصيلهم التعليمي وعلى التواصل الاجتماعي .

2-6 صعوبة الذاكرة البصرية والتصور : وهي صعوبة استرجاع الصور البصرية فالطفل يجد صعوبة في تذكر الكلمات والأرقام والصور مما ينتج عنه بطئ واضح في العملية التعليمية .

2- 7 صعوبة التآزر البصري –الحركي : وهي تآزر العين مع حركة اليدين ويظهر ذلك مثلا عند محاولة أخذ الأشياء وقذفها وكذا الثبات على السطر عند الكتابة.

3- مظاهر اضطراب الإدراك البصري

الاطفال الذين يعانون من اضطراب في الإدراك البصري يتميزون ب :

- ✓ تشويش في الإدراك البصري أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة .
- ✓ صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيز، لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة .
- ✓ ضعف الذاكرة البصرية فهم لا يستطيعون تذكر الأشياء أو الكلمات أو الصور سبق أن شاهدوها .

4- بعض الأنشطة التعليمية لتدعيم الإدراك البصري:

يمكن أن تشتمل أنشطة تدعيم الإدراك البصري على الآتي :

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

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

- البحث عن الأشكال في الصور اطلب من الأطفال البحث عن الأشكال أو النماذج المتشابهة من بين مجموعة كبيرة من الأشكال والنماذج المتباينة .

- استخدام نماذج الاختبارات اطلب من الأطفال تجميع اجز الأشكال والصور التي تمت تجزئتها إلى قطع متباينة الحجم . (بن عبد الله ،2008 : 9)

- أنشطة التصنيف اطلب من الأطفال تصنيف الأشكال المتباينة التي تقدمها له .

- مزاوجة الأشكال الهندسية اطلب من الأطفال مزاوجة الأشكال الهندسية التي تقبل التجميع أو التركيب معا، أو التي يمكن أن يحل بعضها محل الآخر .

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

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

- مضاهاة الألوان والمفارقة بينها .

- المقارنة بين أقلام الرصاص والحبر والجاف .

- المقارنة بين الأطفال من أقرنائه في الطول .

- المقارنة بين الأشكال الهندسية (المثلث، المربع، المعين، الدائرة).

- المطابقة بين نماذج الهجائية والأقلام .

وعليه لابد أن تتبع هذه الأنشطة بمساعدة أخصائي في هذا المجال، كذلك وجود أخصائي النفسي والتعاون مع الأسرة حتى يكون هناك تكامل بين الأدوار وضمان نجاح هذه الأنشطة في تحسين وعلاج صعوبة الإدراك البصري .

5- إستراتيجيات علاج إضطراب الإدراك البصري:

وضع الباحثون عدة طرق لعلاج اضطراب الإدراك البصري وإستراتجيات لتدريب الأطفال على المهارات البصرية وخاصة التآزر اللحركي البصري ويستخدم أسلوب تحليل الأهداف أو المهمات في التدريب على أنشطة الإدراك البصري .ولهذا الأسلوب أربعة مراحل:

- تحديد الهدف وهذا من أجل تحديد المهارات الفرعية الواجب تعلمها .
- تحديد قدرات الطفل من خلال تقييم أداءاته في القيام بالمهارات الفرعية .

- تحديد الإجراءات الإدراكيةاالحركية اللازمة لإنجاح المهمة .
- كتابة الأهداف التعليمية واختبار الإجراءات العلاجية التي تدمج أهداف هذا الأسلوب وإجراءاته مع ذلك الهدف . (محمود عوض، 87:2005)

وعليه لابد أن تتبع هذه الأنشطة بمساعدة أخصائي في هذا المجال، كذلك وجود أخصائي النفسي والتعاون مع الأسرة حتى يكون هناك تكامل بين الأدوار وضمان نجاح هذه الأنشطة في تحسين وعلاج صعوبة الإدراك البصري .

الخلاصة :

لقد تبين لنا من خلال ما تناولناه من عناصر في هذا الفصل أهمية الإدراك البصري في استقبال واستيعاب التلميذ للخبرات التربوية وما يترتب على صعوباتها من إعاقات في عملية التعلم التي تعوق نمو المهارات اليومية والكتابة والحركات لممارسة الأنشطة اللازمة للتعلم .

الفصل الثالث:

صعوبة الكتابة

تمهيد

1. تعريف الكتابة

2. تعريف صعوبة الكتابة

3. أبعاد عملية الكتابة

4. العوامل المساهمة في حدوث عملية الكتابة

5. الخصائص السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة

6. تشخيص صعوبة الكتابة

7. علاج صعوبة الكتابة

خلاصة

تمهيد

تعد الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، وهي أخر ما يتعلمه الفرد بعد أن يكون قد أتقن مهارات الاستماع، والمحادثة والقراءة .إلا أن هذه المهارة قد تكون سهلة لدى البعض من الأطفال وقد تكون صعبة لدى البعض الآخر منهم ،ويطلق عليهم ذوي صعوبات تعلم الكتابة .

الكتابة:

1 تعريف الكتابة :

1-1 **-لغة :**

ورد في لسان العرب (المجلد الأول) لابن منظور في مادة (كتب) "كتب الشيء وكتبه كتبا وكتابة وكتبة: خطه ".

-1-2-اصطلاحا :

الكتابة orthography : هي الطريقة التي تسمح لنا بتحويل اللغة الشفهية إلى رموز كتابية واصل الكلمة إغريقي، وتتألف من مقطعين ortho يعني تصحيح أو تقويم ،graphy وتعني رسم الشكل أو بالأحرى الكتابة .

(عمراني زهير ،2014، 44)

2- صعوبات تعلم الكتابة :

تعد مهارة الكتابة اليدوية واحدة من أهم وسائل وطرق الاتصال غير اللفظي بين الأفراد والجماعات فعن طريقها استطاع الإنسان أن يدون تاريخه وتراثه وإرثه الثقافي والحضاري، كما أنها تمثل مهارة تعليمة من ناحية و وسيلة للتعبير عن الذات من ناحية أخرى.

2-1 تعريف صعوبة تعلم الكتابة :

عرفها عبد الوهاب كامل 1994 : بأنها بانخفاض أداء الطفل في الهجاء وفي تطبيق قواعد اللغة في الكتابة في تنظيم الأفكار في نص مكتوب .

كما يعرفها Lerner 1997 : بأنها مستوى من الكتابة بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ .

وتعرف سوزان 1999 :العسر الكتابي بأنه تلك الاضطرابات العصبية التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، والتي تظهر غالبا عند بداية تعلمهم الكتابة وتكون السبب وراء كتابتهم المشوهة والخطأ .

(العزازي، 2014 : 50)

كما عرفت بأنها عبارة عن مستوى متدني وسيء من الكتابة اليدوية الغير مقروءة أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة (كوافحة، 2006 : 110)

عرفها "بوغال ميزوني " (1975) بأنها صعوبة خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما و إنتاجا مما ينتج عنها مشاكل عميقة في تعلم هذه المهارة وصعوبات في فهم النصوص وتلقي المكتسبات المدرسية مستقبلا . (حوله، 2008 : 67)

هي عدم انسجام بين البصر والحركة أثناء نسخ الحروف والكلمات

(نبيل عبد الفتاح، 2005 :86)

3-أبعاد عملية الكتابة :

الكتابة مهارة أكاديمية مكتسبة وهي عملية تفاعلية تتطلب إتقان مهاراتها المتعددة الحسية الحركية المعرفية حتى يصبح الفرد قادر على الكتابة وتتكون من الأبعاد التالية :

3-1التهجئية :

وتتمثل في قدرة المتعلم على التميز واستذكار وإعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفق ترتيب صوتي معين، لذالك تعد عمليات التهجئية أصعب من القراءة فقد يكون بمقدور المتعلم قراءة بعض الكلمات لوجودها في صياغ معين في حين لا يكون مثل ذلك عند التهجئية لأنها تعتمد على ضوابط وقواعد مختلفة .

(البطاينة الراشدان وآخرون ،2005 :200)

3-2الخط اليدوي :

وتمثل في النشاط الحركي المتضمن في عملية الكتابة ويشمل إتقان رسم الحروف وتناسق نسبها بالنسبة لبعضها وإتقان تشكيل الحروف داخل الكلمة وإتصالها ب بعضا وتقدير المسافات بين الحروف والكلمات وسرعة الكتابة .

(اللبودي، 2005 : 103)

3-3التعبير الكتابي :

يمثل أكثر الأجزاء إيتكارية في عملية الكتابة ويتمثل في قدرة المتعلم على الإحتفاظ بفكرة واحدة عند صياغتها بالكلمات والجمل مع قدرة الفرد على مواصلة الأفكار وترابطها والقدرة على التأزر النفسي العصبي للعلاقات بين حركة العين واليد ليؤلف في النهاية كتابة إنشائية سليمة في أفكارها وترابطها ودلالاتها وبناتها اللغوي والنحوي والمعرفي .

(هاني موسى حرب، 2004 : 36)

4 -العوامل مساهمة في حدوث صعوبة تعلم الكتابة :

يمكن تقسيم العوامل المساهمة في حدوث صعوبات الكتابة إلى عوامل ذاتية متعلقة بالمتعلم وعوامل بيئية متعلقة بمحيطه :

4-1 ا-العوامل الذاتية :

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد هذه المهارات ضرورية لعملية النسخ والتتبع والكتابة الحروف والكلمات وأن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة .

ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ فقد رأى العديد من الباحثين والمتخصصين أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي ترجع إلى خلل وظيفي في نظام النشاط العقلي المعرفي للدماغ والنظام العصبي البصري الحركي حيث يؤدي هذا الخلل الوظيفي إلى عدم القدرة على ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية إلى حركات كتابية للحروف والمقاطع

والكلمات والذي يبرز ملامحه على شكل صعوبة في إنتاج الحركات الدقيقة لرسخ والساعد والأصابع أو عدم القدرة على تصوير الحروف والكلمات أو رسمها أو كتابتها بالدقة والسرعة المفترضة أو عدم تذكر النمط الحركي لكتابة الحروف والكلمات .

وقد أوضح "مايكلبست " أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون في كتابتها وهو قادرون على نطقها وتحديدها عند مشاهدتها لا كنهم غير قادرون على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم ليس باستطاعتهم تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف وال الكلمات (البطاينة الراشدان وآخرون، 2005: 156)

4-1-1ضطراب الإدراك البصري :

تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصريا ومعرفة حدودها وأشكالها وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخرى، يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا ومن صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة . (البطاينة الراشدان وآخرون، 2005، : 159)

كما يعاني هؤلاء الأطفال من عجز في إدراك العلاقات المكانية-البصرية مثل تمييز الاتجاه يمين يسار أو تمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها . (نبيل عبد الفتاح، 2006 : 111).

- 4-1-2 اضطراب الذاكرة البصرية

إن الأطفال الذين يعانون صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين فهم يبصرون جيدا لاكنهم يفشلون في تذكر ما تم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية، فهم يواجهون صعوبات في استدعاء **أو** إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي يتم تذكرها .

- 4-1-3اضطراب النظام السمعي :

في الكتابة فاضطراب ركز " لووريا " (1966) على أهمية التكامل بين الأنظمة العصبية السمعية والبصرية والحس حركية النظام السمعي في الدماغ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين الحروفو والأصوات المتشابهة في النطق مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

(صلاح عميرة، 2005 : 74)

- 4-1-4نقص الدافعية :

لقد أوضحت الدراسات اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية للأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعلم تترك بدون شك بصماتها على النواحي الانفعالية للطفل فتقل دافعية نحو التعلم . فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا ويميل للانسحاب من مواقف التنافس ألتحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي

(سامي، 2002 :310-311)

إذا صعوبات الكتابة تحدث بسبب قصور في الوظائف العقلية المعرفية للطفل والمتمثلة في القدرة على التمييز والإدراك البصري والسمعي والذاكرة البصرية والسمعية والقدرة على التكامل البصري الحركي، كذلك أن أي اضطراب على مستوى الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى قصور في الوظائف المعرفية السابقة، كما أن للانفعالية دور في خفض الدافعية نحو التعلم . وبذلك يمكن القول أن تلك القدرات تعد متطلبات أساسية لازمة للنجاح في أداء مهام الكتابة والتعلم بصفة عامة .

4-2العوامل الأسرية والبيئية :

صعوبات تعلم الكتابة ظاهرة متعددة الأبعاد، وذات آثار تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية و انفعالية تترك بصماتها على شخصية الطفل، وهذا ما زاد من اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فعاليتها في تنمية وتطوير عملية التعلم عند الطفل .تتمثل هذه العوامل في :

4-2-1اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل

الكتابة مهارة وأي مهارة تتطلب التدريب المستمر والممارسة الدائمة وبما أن وقت الدراسية لا يكفي لتدريب الطفل على أسس الكتابة الصحيحة، ولإتقان هذه المهارة يتطلب عملا وجهدا يستدعي تضافر كل الجهود كي يتم إنجازه دون الوقوع في أخطاء جسمية، ولذا يستحسن أن يتابع ولي التلميذ نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط اليدوي و أن الفشل أو الإهمال في هذا الجانب غالبا ما يؤدي إلى صعوبات في إتقان هذه المهارة .

(ملحم، 2002 : 311)

4-2-2 استخدام اليد ليسرى في الكتابة

هناك أطفال يستعملون اليد ليسرى في الكتابة وحسب الدراسات الفسيولوجية فإن ذلك راجع في الأساس إلى وظيفة نصفي الكرة المخية إن محاولة بعض الأولياء والمعلمين إرغام الطفل على تغيير يده المفضلة في الكتابة أمر يتعارض مع مقتضيات التركيبية الفسيولوجية له، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى إعاقة نمو مهارات الكتابة اليدوية لديه .

(نبيل عبد الفتاح، 2006 : 112)

إذا صعوبات تعلم الكتابة تحدث نتيجة تفاعل العوامل الداخلية المتعلقة بالطفل والمتمثلة في العوامل العقلية المعرفية والعوامل النفسية العصبية وعوامل انفعالية دافعية ومجموعة العوامل الخارجية والمتمثلة في نمط التدريس وأنشطته والعوامل الأسرية .

5- الخصائص السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم والكتابة :

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

- يواجهون مشاكل في التعرف على عكس الكلمات (بني هلال، 2008، 24)
- حركة زائدة وقابلية لشرود الذهن والخلط في الاتجاهات (يمين يسار) .

(عبد الله الحاج 2004 ،195)

- يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو ل في المرآة فالحروف (ح) مثلاً قد يكتبه التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم من اليمين إلى اليسار أي بطريقة عكسية، كذلك الرقم (3) يكتبه من يسار إلى اليمين، وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين، فتكون كما تكون في المرآة .
- ترتيب الأحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (ريبع) وأحياناً قد يعكس تريب الأحرف فكلمة (دار) قد يكتبا (راد) .
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب) وهكذا .
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية .
- يضيف حروفاً إلى الكلمة غير ضرورية أو إضافة كلمة إلى الجملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية . (عادل صلاح غنايم، 2016: 487-488)

6- تشخيص صعوبات الكتابة

لا يقتصر تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأطفال على الجانب الدراسي الأكاديمي فقط وإنما يشمل الجوانب النفسية، الجسمية والبيئية للمتعلم ويظهر ذلك في ما يلي:

6-1 التشخيص النفسي :

ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ولمعرفة ل هناك تخلف عقلي أم لا، كما يتضمن التشخيص قياس كل القدرات النفسية اللغوية والمهارات

اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة ومنها الأشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميول أو الاتجاهات نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ .

6-2 التشخيص الطبي :

يتضمن دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل وهذا للتأكد ما إذا كان هناك مرض أو إعاقات حسية وحركية، كذلك من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي وهذا لأن اضطرابات الحركية غالبا ما ترجع إلى عجز في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسة، وهذا ما يؤثر سلبا على عمليات الكتابة .

6-3 البحث الاجتماعي :

معرفة وضع أسرة الطفل من حيث مستواها الاقتصادي الثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتا لأداء التلميذ في المدرسة .

(نبيل عبد الفتاح، 2006 : 113)

6-4 تقويم أخطاء الكتابة :

يتم تقويم أخطاء الكتابة عند الطفل من خلال الاختبارات التحصيلية التي تقدم قياسا تقديريا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافة .

(صلاح عميرة ،2005 : 76)

- التعرف على مهارات الكتابة عند الطفل .
- تحديد اليد المفضلة عند الطفل وتمييز اليمين من اليسار .
- وضع الجسم بالنسبة لورقة الكتابة .
- طريقة الإمساك بالقلم .
- تقييم الخطوط في الكتابة : عمودية، فوق، تحت، أفقية، يمين، يسار.
- استقامة الخط، الفراغات بين الأحرف، شكل الحروف، استقامة الخط .

- الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن، خفيف)، إغلاق الأحرف غير كامل .
- سرعة الطفل في الكتابة سريع جدا، بطيء جدا . (علي كامل، 2003 : 62-63).

يتضح مما سبق تعدد مداخل تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة فمنها ما ركز عن القدرات العقلية والمعرفية والتباعد بينها وبين التحصيل الفعلي للطفل ومنها ما ركز عن استبعاد حالات الحرمان البيئي الثقافي بالإضافة إلى تقييم الحالة التربوية للطفل .

7-علاج صعوبة الكتابة :

7-1 استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبة تعلم الكتابة اليدوية (الخط):

تشمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبة تعلم الكتابة اليدوية والتي يمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على الآتي:

- تكرار التدريب على خط اليدوي عدة مرات في الأسبوع .
- تقديم دروس قصيرة في الخط ضمن دروس الكتابة الإنشائية .
- ينمذج المعلم كتابة الحروف المستهدفة ويصف كيفية رسم الحرف بأن يمرر أصبعه عليه وبعدها يصف الطفل هذا الرسم، تكرر هذه الخطوة ثلاث مرات، قد يجد المعلم وصفا لكتابة الحرف فقد يصف الحرف نون بأنه صحن وفيه قطرة ماء ساعيا إلى إيجاد روابط مادية بين الحروف وما يماثلها من أشكال وأشياء يعرفها الطفل .
- يكتب المعلم الحرف في أثناء وصفة العملية يستمر في هذا حتى يستطيع التلميذ تسميع عملية كتابة الحرف .
- يتتبع الطفل الحرف ويقوم المعلم والطالب بتسميح العملية التلقائية برسم الحرف معا .
- يكتب المعلم الحرف ويمرر إصبعه عليه، ثم يناقش العملية لفظيا ،بما فيها التصويبات.
- يكتب المعلم الحرف يقوم الطالب بنسخه ويقوم بتصويب نفسه تصويبا ذاتيا ويتعين أن يقوم الطفل بهذه العملية ثلاث مرات قبل الإنتقال لعملية الأخيرة .
- يحاول الطفل استدعاء الحرف من الذاكرة ثم كتابة .(سامي ملحم،2002 :311-312)

2-7 استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبة التعبير الكتابي :

على الرغم من أنه لا يوجد إستراتيجية تعليمية محددة بعينها تصبح كمساعدة كل الأطفال في التغلب على صعوباتهم وإنما في الحقيقة لكل طفل إستراتيجيات الخاصة به كما أنه لكل نمط من أنماط الصعوبات الكتابية الاستراتيجيات الخاصة كما هو الحال مع باقي الصعوبات التعليمية وفي مايلي بعض الأساليب المستخدمة في التغلب عن صعوبات التعبير عند الطفل :

- 7-2-1أسلوب الكتابة بالمشاركة : وهو أحد أساليب التدريب على الكتابة التعبيرية حيث يعتمد هذا الأسلوب على اشتراك الطفل مع المعلم حيث يقوم الطفل وزميله أو المعلم بتبادل الأفكار حول الموضوع المراد الكتابة عنه ثم ترتيب هذه الأفكار وتجميعها و إخراجها بصورتها النهائية، وتقدم هذه الطريقة لطفل القدرة التي ستقدم له الخبرة المناسبة في الكتابة التعبيرية مما يسهل عليه الإفادة منها ومحكاتها في المواقف المتشابهة .

7-2-2 أسلوب اختيار الموضوع :

وتتم هذه الطريقة من خلال تشجيع الطفل على طرح الموضوعات التي يرغب بالكتابة حولها، وهذا لأن المواضيع النابعة من خبرة الفرد ورغباته تكون أهل ويأسر عليه عند الكتابة من المواضيع المقترحة عليه، وهذا لأنها تمثل خبراتهم ورغباتهم وهي أقرب ما تكون إلى واقعهم مما يعزز من قدرة الطفل على التعبير .

7-2-3 أسلوب عرض الكلمات :

- يقدم للطفل قائمة من الكلمات ويطلب منه أن يكتب قصة قصيرة مستعينا بالكلمات التي بين يديه مع مراعاة أن تكون هذه الكلمات مفاتيح مساعدة على تكوين الجمل والأفكار السليمة .

- يقدم للطفل صورة جيدة مثيرة وندعه يتأملها جيدا ثم نطلب منه التعبير عن هذه الصورة بجمل واضحة وصحيحة .

- يقرأ على الطفل قصته أو قصتها على مسامعه بطريقة مسيلة ثم يطلب منه تلخيصها وأن يجعل لها نهاية حسب ما يريد .

- نقدم له عددا من الجمل المبعثرة ثم نطلب منه إعادة ترتيبها بحيث تعطي نصا ذا معنى مفيد (البطانية ،الراشدان وآخرون ،2005 :169-170)

7-3استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة :

تشمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة على الآتي :

7-3- 1 تنمية الإدراك السمعي وذاكرة الحروف : تقديم ممارسة فعلية لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف، مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمة وتنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف .

7-3-2- تنمية الإدراك البصري وذاكرة الحروف : مساعدة الطفل على تقويم إدراكه البصري وذاكرة الحروف، دعم الصورة البصرية للكلمة من اجل الاحتفاظ بها، ركز على المواد التعليمية التي تلفت انتباه الأطفال .

7-4- إستراتيجية التصور الذهني : تعلم هذه الطريقة الطفل تدخيل التهجئة الصحيحة للكلمة كوسيلة للتذكر وتستخدم الإجراءات التالية :

- يكتب المعلم على السبورة كلمة يستطيع الطفل قراءتها ولكنه يعجز عن تهجتها .
- يقرأ الطفل الكلمة بصوت عالي، يحاول قراءة الكلمة حرف بحرف .
- يقوم الطفل بنسخ الكلمة على ورقة .
- يطلب المعلم من الطفل أن ينظر إلى الكلمة بتمعن ثم يحتفظ بصورتها في ذهنه .
- يطلب المعلم من الطفل أن يغلق عينه ويهجى الكلمة بصوت عالي متصدرا أشكال الحروف في أثناء تهجيته لها .
- ثم يطلب المعلم من الطفل أن يكتب الكلمة ثم يطبقها مع النموذج للتأكد من صحتها .

(راضي الوقفي،2003 : 449)

7-5 إستراتيجية جونسون مايكلبست : نم تعلم التهجئة وفق هذه الطريقة بشكل تدريجي بحيث تكون الخطوة الأولى عرف كلمة جديدة ثم يطلب من الطفل تذكرها جزئيا ثم تذكرها كليا ثم تكتب الكلمة مع كلمات لا صلة لها بها، ثم يطلب من الطفل أن يضع دائرة حول الكلمة التي تم عرضها أولا ويمكن جعل هذا العمل أكثر صعوبة بكتابة كلمات شديدة الشبه بالكلمة المستهدفة، وفي تعليم التذكير الجزئي يمكن كتابة الكلمة المستهدفة ثم يكتب تحتها كلمة قد حذف منها بعض الحروف مع ترك فراغات تماثل الحروف المحذوفة .

(15) أما في حالة التذكر الكل فيطلب من الطفل أن يكتب الكلمة بعد لفظها من قبل طفل آخر أو يكتب الكلمة في جملة، هذه الطريقة تجعل الطفل يركز على التفاصيل المتعلقة بالكلمة خاصة أن أكثرهم أكفأ في كتابة الكلمات من تهجئتها .

(راضي الوقفي ،2003 :449)

7-6إستراتيجية الإغلاق في التهجئة :

يطلب من الطفل في هذه الطريقة ملء الحروف المحذوفة على نحو منظم ويستخدم في هذه الطريقة الخطوات التالية :

- تعرض على الطفل الكلمة مدونة على بطاقة ينظر إليها ويدرس الحروف وترتيبها في الكلمة .

- تعرض على الطالب بطاقة أخرى مدون عليها نفس الكلمة السابقة مع فراغات محل حروف العلة أو المد أو حروف ساكنة في الكلمة ليكتب الطفل الكلمة الكلية مالئا الفراغات بحروفها المحذوفة .

- يطلب من الطفل أ ن يكتب الكلمة من الذاكرة دون الاعتماد على النموذج .

(محمد صبحي عبد السلام ،2009 :69)

7-7إستراتيجية تعددية الحواس : وتتمثل في ما يلي :

8-5-1 إستراتيجية فرنا لد : تقوم فكرة هذه الإستراتيجية على أن معظم أساليب التهجئة مفيد للطفل إذا كان من النموذج البصري القوي ولكن تكون غير مفيدة مع الأطفال الذين

يتعلمون من خلال المدخرات السمعية والحركية ،والأطفال الضعاف في التهجئة يتصفون بتصور بصري ضعيف ،مما يفرض ضرورة تعليمهم بأساليب تعددية الحواس ،وتتضمن هذه الإستراتيجية الإجراءات التالية :

- يكتب المعلم الكلمة المراد تعلمها على السبورة أو ورقة .
- يلفظ المعلم الكلمة ويكرر الطفل لفظ الكلمة وهو ينظر إليها، يكرر هذا الإجراء عدة مرات.
- يعطي المعلم وقتا للطفل لدراسة الكلمة من أجل تذكرها لاحقا، وإذا كان الطفل متعلم حركيا يمرر إصبعه فوق حروف الكلمة .
- يخفي المعلم الكلمة ويطلب من الطفل كتابتها من الذاكرة .
- يقلب الطفل الورقة ويقوم بكتابة الكلمة مرة ثانية .
- يخلق المعلم فرصا أمام الطفل كي يستخدم الكلمة في تعبيره .
- يعطى المعلم تمرينات في التهجئة المكتوبة لا الشفهية .

(محمد صبحي عبد السلام ،2009 :69)

7-8 إستراتيجية بنغهام وستلمان :

التهجئة وفقا لهذه الطريقة ترجمة الأصوات إلى أسماء حروف (التهجئة الشفوية)

أو إلى أشكال حروف (التهجئة الكتابية) وتعلم التهجئة وفقا لهذه الإستراتيجية باستخدام الإجراءات التالية :

- يلفظ المعلم الكلمة ببطء شديد وبوضوح ،يكرر الطفل الكلمة بعد المعلم وهو ما يشار إليه (بكلام الصدى أو المحاكاة).
- يسأل المعلم الطفل عن الصوت الذي يسمعه أولا ثم الصوت الثاني وهكذا بالنسبة لبقية حروف كل كلمة مستهدفة وهو ما يشار إليه " بالتهجئة الشفوية ".

- يطلب المعلم من الطفل أن يختار بطاقة من مجموع بطاقات كتب عليها حروف الكلمة المستهدفة ثم يكتب هذا الحرف ويستمر بهذه العملية حتى يعثر على بطاقات جميع الحروف وتوضح مرتبة ويسار إلى ذلك " بالتهجئة المكتوبة "

- يقرأ الطفل الكلمة بعد كتابتها ثم يقوم بتهجئتها حرف حرفا ويؤمل من هذا الإجراء أن ينمي لدى الطفل ترابطا بصري –سمعي–حركي (راضي الوقفي 2003 :451)

- **ملخص الفصل**

حاولنا في هذا الفصل الإلمام بجميع مهارة الكتابة اليدوية والصعوبات المتعلقة بتعلمها بدءا بتصنيف هذه الصعوبة إلى صعوبات تخص الجانب النمائي وهي داخلية المنشى وصعوبات تخص الجانب الأكاديمي والتي تعتبر انعكاسا للصعوبات النمائية ثم تطرقنا بعد ذلك إلى التعريف بمهارة الكتابة وأبعادها والعوامل المساهمة في تعلمها والخصائص السلوكية لذوي الصعوبات ثم بعدها تم تحديد محكات تشخيص هده الصعوبة وبعدها تطرقنا إلى الإستراتيجيات المستخدمة في العلاج .

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- المجال المكاني للدراسة الأساسية

3- المجال الزمني للدراسة الأساسية

4- عينة الدراسة الأساسية

5- أدوات البحث في الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية

7- خلاصة الفصل

تمهيد

بعد أن تم عرض الجانب النظري لهذه الدراسة والذي تضمن عرض مشكلة الدراسة وتحديد مفهوم متغيراتها وما يتعلق بها، ننتقل الآن إلى الجانب الميداني الذي يستقي فيه الباحث المعطيات والبيانات من الميدان عن الموضوع المدروس انطلاقا من إجراءات وخطوات منهجية معتمدة والتي تفيد في التوصل إلى جملة من النتائج .

1- منهج الدراسة :

يعتبر اختبار المنهج الذي يلائم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمر بالغ الأهمية إذ ترتبط قيمة البحث ونتائجه إرتباطا وثيقا بالنمهج الذي يتبعه الباحث بإعتباره أسلوب من أساليب البحث، وهو يختلف بإختلاف الظاهرة المدروسة وإختلاف طبيعتها والهدف المراد منها، ويعرفه (فوزي،2007) أنه الطريق المؤدي على الكشف إلى الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة .

(فروجة ، 2011 :197)

ويعرف المنهج الوصفي على أنه عبارة عن جميع البيانات بنوعيها الكيفي والكمي حول ظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى التعميمات .

(العزاوي ،2008، 98)

وبما أن دراستنا الحالية تبحث في العلاقة بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة ،فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الذي يعرفه (شحاتة، 2005) بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة، اعتمادا على جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص علاقتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة . (شحاتة ، 2007 :337)

في هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يصف الظاهرة أو الواقع ما بدقة وموضوعية واعتماد على معطيات (البيانات) التي تحلل تحليلا كميا.

(مصطفي، 2003، 33)

لأن طبيعة الدراسة تفرض هذا المنهج من أجل معرفة طبيعة العلاقة القائمة بين مستوى الإدراك البصري ومستوى صعوبة الكتابة لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ،كما أنه يساعد في عملية اختبار فرضيات الدراسة لمعرفة ما إذا كانت هذه الفرضيات محققة ودالة إحصائيا أم لا.

ويعرف المنهج الوصفي الارتباطي بأنه المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليلها والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر وكذلك الارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى. (عبيدات، دت، 19)

2- المجال المكاني للدراسة الأساسية:

اقتصرت عينة الدراسة على أربع (04) ابتدائيات وهي كالآتي : ابتدائية سروطي محمد (حي المجاهدين)، ابتدائية غريسي مصباح وعبد اللاوي بوبكر (حي النور)، ابتدائية ديدوش مراد (اميه ونسة) بالوادي .

3- المجال الزمني للدراسة الأساسية:

بدأت مجريات الدراسة من18أفريل 2018 إلى غاية 27 أفريل 2018 .

4- عينة الدراسة الأساسية:

وهي جزء من مفردات البحث يتم اختياره من مجتمع محل الدراسة بحيث يمثل هدا الجزء مجتمع البحث. (غباري، 2010: 96)

وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة قصديه مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات الدراسة (الجنس)

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (58) تلميذا وتلميذة اختيروا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ابتدائية سروطي محمد بولاية الواد، غرسي مصباح، وديدوش مراد، عبد اللاوي بوبكر ، بولاية الوادي.

أدوات البحث في الدراسة الأساسية

تم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة الميدانية على مقياسين في صورتهما النهائية:

- الإدراك البصري ل" Andry de Rey"
- اختبار صعوبة الكتابة التحصيلي .

1.5 مقياس الإدراك البصري Andry de ray

الشكل المعقد لراي (Figure complexe de Rey 1959) (النموذج أ)

هو اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي المعقد لراي، أعده العالم أندريه راي، خصيصا لقياس الإدراك البصري والذاكرة البصرية، وذلك بنقل شكل هندسي معقد ،ثم إعادة إنتاجه من الذاكرة .

فهو اختبار نفسي يستعمل في علم النفس العيادي، علم النفس المدرسي، علم النفس العصبي، يقوم على نقل شكل هندسي معقد بعد تقديمه بصريا ، ثم إعادة إنتاجه من الذاكرة ويقيس كل من الذاكرة طويلة المدى ، وذاكرة العمل(قصيرة المدى)كما يسمح لنا حسب بورتالي (portaliers.2005) بأخذ نظرة حول استعمال المكتسبات الجديدة ، أما فيما يخص الفئة العمرية التي يطبق عليها الاختبار فهي من 6 سنوات إلى سن الرشد .

الهدف الأساسي من اختبار الإدراك البصري :

يشتمل الإدراك البصري على مجموعة من الفقرات التي تهدف إلى تشخيص اضطراب الإدراك البصري ويتم ذلك من خلال قدرة التلميذ التمييز بين التشابه والاختلاف في الحروف، الكلمات الأرقام ، الأشكال الهندسية .

محتوى ومضمون الاختبار: إن الأبعاد الأساسية للاختبار تتمثل في مايلي :

- بعد تعرف التلميذ على التشابه والاختلاف بين الحروف .

- بعد تعرف التلميذ على التشابه والاختلاف بين الكلمات .
- بعد تعرف التلميذ على التشابه والاختلاف بين الأرقام .
- بعد تعرف التلميذ على التشابه والاختلاف بين الأشكال الهندسية .
- طريقة تطبيق الاختبار :

يطبق الاختبار النموذج أ بصفة فردية ولا يمكن تطبيقه جماعيا ويتطلب مراقبة الفاحص لكل التفاصيل التي يقوم بها المفحوص ، كما يجب عليه تسجيل الوقت ويحتوي على مرحلتين :

المرحلة الأولى وهي النسخ المباشر والتي تهدف إلى التعرف على مشاكل الذاكرة البصرية قصيرة المدى، وتتم هذه المرحلة بواسطة تقديم ورقة بيضاء ومجموعة من الأقلام الملونة للتلميذ ، ووضع المعين الصغير جهة اليمين والجهة الحادة منه نحو الأسفل من خلال التعليمة الآتية :"هذا الرسم ستقوم بنقله على هذه الورقة ،ويجب أن تنبه إلى تفاصيل ولا تنسى شيء ليس من الضروري أن تسرع أبدا بهذا القلم "ونعطي القلم الأول إلى المفحوص ونسجل زمن بداية الانطلاق ، وهكذا نتركه يستخدم كل الأقلام الملونة من5 إلى 6 أقلام .

المرحلة الثانية تتمثل في إعادة الإنتاج من الذاكرة والذي يكون بعد مرور حوالي 3 دقائق من المرحلة الأولى، وتهدف المرحلة الثانية إلى التعرف على اضطراب الذاكرة البصرية طويلة المدى، ويتم تقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص للتلميذ من خلال التحليل التعليمة الآتية: " الآن سأنزع الشكل من أمامك ، وعليك أن ترسمه دون أن تراه ويتم رصد الزمن المستغرق في الرسم . (Rey .A,1959,P5)

طريقة تصحيح اختبار الإدراك البصري لراي :

يتم تصحيح اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي لراي بأخذ بعين الاعتبار ثلاثة عناصر أساسية :

1- درجة الإنتاج : والذي يعني دقة وثراء الشكل المنقول .

2- زمن الإنتاج : وهو الزمن المستغرق لنقل الشكل الهندسي .

3- نمط الإنتاج : الذي يتضح من خلال طريقة نقل الشكل .

وفيما يلي تفصيل لكل عنصر من العناصر الثلاثة وهذا حسب دراسة أوستريث.

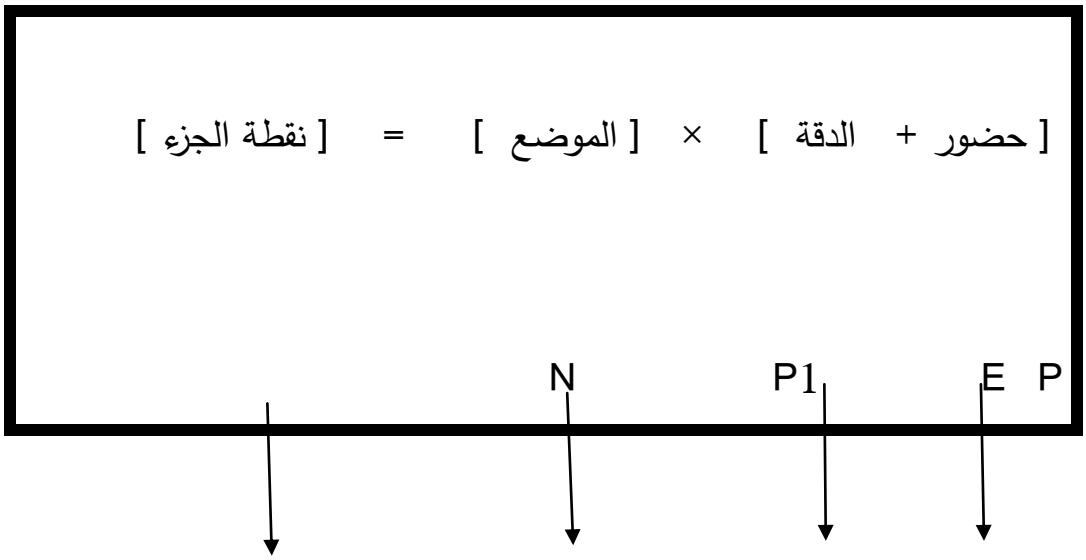
1- درجة الإنتاج :

قسم أوستريث الشكل الهندسي المعقد "أ" لراي إلى 18 جزءا وقد حدد نفس الدرجة لكل جزء بغض النظر عن الصعوبة والسهولة متبعا في ذلك ثلاثة معايير في كل جزء :

- حضور أو غياب الجزء .
- النقل الصحيح له .
- الموضع جيد أو الموضع سيء .

وتتراوح درجة كل جزء ما بين : 0، 0,5، 1، 2

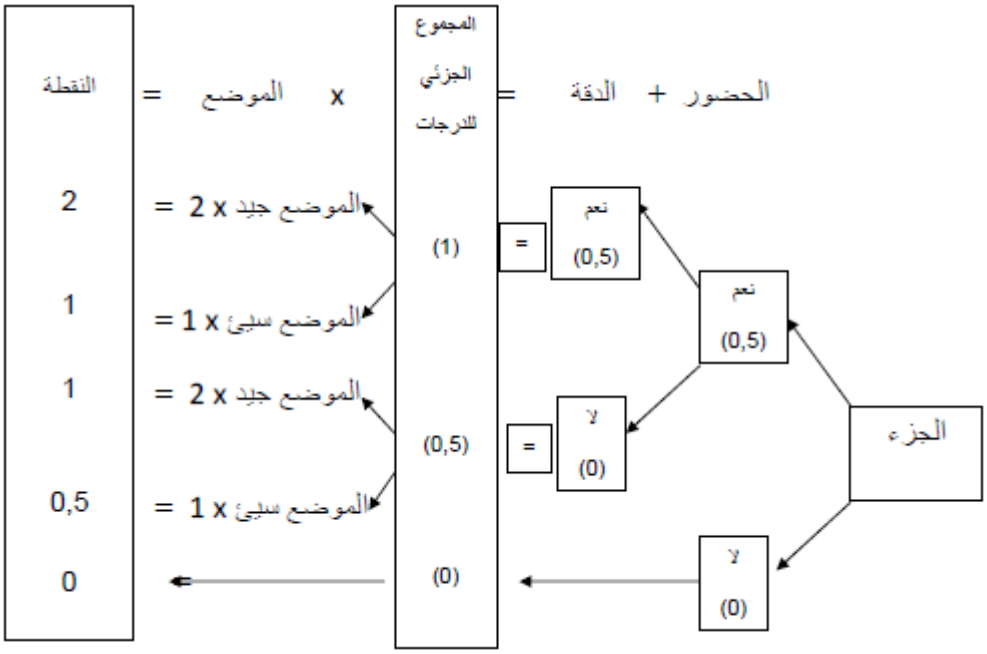
ويمكننا حساب درجة كل جزء بالمعادلة الرياضية التالية :



(0 أو 0,5) (0 أو 0,5) (1 أو 2) (0، 0,5، 1، 2)

المعادلة الرياضية الخاصة بحساب درجة كل جزء من أجزاء الشكل الهندسي لراي

ويمكننا التفصيل بطريقة حساب درجة الشكل الهندسي المرسوم من خلال الرسم التالي :



كيفية حساب الدرجة الكلية للشكل الهندسي المنقول (درجة الإنتاج)

2- زمن الإنتاج :

يحسب زمن الإنتاج الذي و الزمن المستغرق لنقل الشكل الهندسي بالدقائق .

فعندنا يستغرق المفحوص مثلا 15 دقائق و 15 ثانية تحسب 16 دقائق، وإذا استغرق 15 دقائق و 3 ثانية تحسب كذلك 16 دقائق .

3- نوع الإنتاج :

في دراسة لأوستريث والتي تطرق فيا إلى نوع الإنتاج أي الطريقة التي تم بها نقل الشكل الهندسي لراي، وضع سبعة (07) أنواع أو سبعة (07) أنماط تجمل معظم الطرق التي يمكن للفرد أن ينقل بها الشكل الهندسي، ورتبها من الأنواع الأكثر إلى الأقل منطقية كما يلي:

النوع 1:

البناء على الهيكل (Construction sur L'armature) يبدأ المفحوص رسمه بالمستطيل الكبير المركزي، يصممه كهيكل للبناء ثم يضع باقي العناصر الجزئية الأخرى للشكل .

النوع 2:

الأجزاء والتفاصيل محتواة داخل الهيكل المفحوص يبدأ بهذا أو ذلك الجزء وصولا إلى المستطيل الكبير، (يبدأ مثلا الصليب العلوي الأيسر) أو يرسم المستطيل الكبير ويجمع فيه هذا أو ذلك الجزء (يبدأ مثلا بالمربع الارجي السفلي وصولا إلى الزاوية السفلية اليسرى للمستطيل) ثم ينتقل إلى رسم المستطيل المركزي ليستعمله هيكلا لرسمه مثل النوع 1، يحتوى هذا النوع 2 عملية قليلة الحدوث حيث يبدأ المفحوص برسم القطرين قبل رسم محيط المستطيل وهذا يستعمله كهيكل لإكمال الرسم .

النوع 3 :

يبدأ المفحوص رسمه بنقل المحيط الكلي للشكل (Contour général) دون التمييز بين حدود المستطيل المركزي، ثم يضع بقية التفاصيل والأجزاء .

النوع 4 :

تتابع التفاصيل والأجزاء (Juxtaposition de détails) يقوم المفحوص برسم التفاصيل والأجزاء بالتتابع جزءا جزءا كأنه يركب قطع مجزأة (puzzle) حيث لا يوجد أي عنصر رئيسي في نقل الرسم، قد يكون المفحوص ناجحا في إنتاج هذا النوع من الرسم.

النوع 5:

تفاصيل موضوعة على خلفية مبهمة (Détail sur fond confus)، يقوم المفحوص برسم شكل ينقصه التنظيم، حيث لا يمكننا التعرف على النموذج، لكن بعض الأجزاء والتفاصيل يمكن التعرف عليها .

النوع 6:

رسم شكل مألوف (Réduction à un schème familier) يقوم المفحوص بتبسيط النموذج ككل أو بعض أجزائه مثلا (بيت، باخرة، سمكة، رجل .... إلخ).

النوع 7:

يقوم المفحوص بخربشة (Gribouillage) حيث لا نستطيع التعرف على أي جزء من أجزاء النموذج ولا على شكل الكلي .

2.5 مقياس صعوبة الكتابة التحصيلي :

- يحتوي اختبار صعوبة الكتابة على نص تم انتقائه من كتاب القراءة الخاصة بمستوى السنة الرابعة ابتدائي المقرر من قبل وزارة التربية الوطنية بالضبط درس "سالم والحاسوب " ص 116 ، وتم تحديد ثلاث الأسطر الأولى من النص .

يهدف اختبار صعوبة الكتابة إلى تشخيص صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين تم إحالتهم من قبل المعلم ، وملاحظة كراستهم كعينة تعاني من صعوبة الكتابة .

- محتوى ومضمون الاختبار تم انتقاء النص لأنه مقرر في كتاب القراءة ويتناسب مع المستوى التعليمي للتلاميذ فهو يحتوي على كلمات مألوفة وسهلة وبسيطة للتلميذ تخلو من كل غموض.

مؤشرات تصحيح اختبار صعوبة الكتابة :

إن المؤشرات التي يتم وفقها تصحيح الاختبار وتقدير استجابات التلاميذ عشرة مؤشرات :(حذف حرف، حذف كلمة، إضافة حرف، إضافة كلمة، إبدال حرف، تقسيم الكلمة ،انحراف عن سطر الكتابة، عدم احترام الهامش، عدم احترام علامات الترقيم، تشويه الحرف) .

- **طريقة تطبيق اختبار الكتابة :**

يتم تطبيق الاختبار من خلال إعادة التلميذ نسخ النص على ورقة مخططة من خلال النموذج مدون على ورقة بالقرب منه ويتم كتابة النص بطريقة واضحة .ويتم تطبيق الاختبار بطريقة جماعية من قبل الباحثة ، وذلك بعد تحضير الأدوات اللازمة للكتابة وتوزيع الأوراق المزدوجة الخاصة بالكتابة يتم تقديم تعليمة الاختبار الآتية " أعد كتابة النص بعنوان " سالم والحاسوب" الموجود في كتاب القراءة صفحة(116) على الورقة المزدوجة بخط واضح وجيد " ويترك الوقت الكافي لكل تلميذ لكي ينهي كتابة النص كاملا، وتجمع في الأخير أوراق التلاميذ .

- لقد تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة مقصودة ، ومبرر ذلك هو البحث عن عينة تتوفر فيها فيها خصائص بطريقة مقصودة تخدم أهداف الدراسة خاصة المستوى التعليمي السنة الرابعة ابتدائي ،وأهم خاصية أن يلاحظ على كتابة التلميذ وجود صعوبة كتابة .

5- الأساليب الإحصائية للدراسة الأساسية:

تم استخدام عدد من الأساليب إحصائية، وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة، مع الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما تم الاستعانة ببرنامج (EXCEL)، بحيث استخدم في الدراسة اختبار"ر" .

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

تمهيد

1- عرض وتحليل النتائج الفرضية الجزئية الأولى .

2- عرض وتحليل النتائج الفرضية الجزئية الثانية .

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة .

خلاصة الفصل .

تمهيد

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية والمتمثلة في تحديد المنهج المتبع وكذلك عينة الدراسة ...إلخ، يتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإدراك البصري من جهة، ومن جهة أخرى الدراسات التي تطرقت لموضوع صعوبات تعلم الكتابة .

بحيث يتم عرض نتائج أفراد العينة على كل من المتغيرين المذكورين، ويتم عرض نتائجهم مصنفة حسب مستويات المقياسين المعتمدين، وبعدها يتم عرض نتائج معامل الارتباط بيرسون للكشف عن وجود علاقة أو عدم وجودها بين متغير الإدراك البصري ومتغير صعوبة الكتابة،لدى أفراد العينة، بداية بفئة الذكور تليها فئة الإناث،ثم يتم عرض نتائج جميع أفراد العينة مجتمعة وتحليلها ومناقشتها .

1 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها :

بعد الحصول على البيانات وتفريغها في البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) قصد معالجتها وتفريغها ثم الحصول على النتائج التالية

تنص الفرضية الفرعية الأولى في الدراسة الحالية:

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدراك البصري ومستوى صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (ذكور) .

يتم في مايلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ (الذكور) التي حصلوا عليها من خلال تطبيق مقياسي الإدراك البصري وصعوبة الكتابة .انظر الملحق رقم (5)

يظهر الجدول النتائج الكلية لاستجابة أفراد العينة لدى الذكور على مقياسي الإدراك البصري وصعوبة الكتابة حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس الإدراك البصري وهي درجة (12.5) والتي تحصل عليها الفرد رقم 12 بينما حصل الفرد رقم (17) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (22). أما بالنسبة لمقياس الكتابة أقل درجة تم الحصول عليها (3) والتي تحصل عليها الأفراد رقم (8)، (12)، (13)، بينما حصل الفرد رقم (17) على أعلى درجة وهي تبلغ (7).

وللتأكد من وجود أثر أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى ذكور أفراد العينة يتم في ما يلي:

عرض نتائج حساب معامل الارتباط "بيرسون" .

عرض نتائج حساب معامل الإرتباط بيرسون

جدول رقم (2) نتائج معامل الإرتباط بين الادراك البصري وصعوبة الكتابة لدى أفراد العينة (الذكور)

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ر"	مستوى الدلالة	القرار
الإدراك البصري	22	17.40	2.45	** 0.934	0.000	دال
صعوبة الكتابة	22	5.36	1.12			

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذكور على مقياس الإدراك البصري يساوي (17.40) . بينما بلغ الانحراف المعياري (2.45) .

أما بالنسبة لنتائج صعوبة الكتابة فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ (5.36)بينما بلغ الانحراف المعياري (1.12).

وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج أفراد عينة الذكور في مقياس الإدراك البصري ونتائجهم في مقياس الذي صعوبة الكتابة ، الذي تبين أنه يساوي (0.934) وبما أن مستوى الدلالة يساوي(0.000) وهو أصغر تماما من (0.005)فإن معامل الارتباط دال إحصائيا .

2 – عرض نتائج الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها :

تنص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية.

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدراك البصري ومستوى صعوبة الكتابة (الإناث) .

يتم في مايلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ (الإناث) حيث حصل عليها من خلال تطبيق مقياسي الإدراك البصري وصعوبة الكتابة.انظر الملحق رقم (7)

يظهر الجدول النتائج الكلية لاستجابة أفراد لعينة (الإناث) على مقياس الإدراك البصري ومقياس صعوبة الكتابة حيث حيث أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس الإدراك البصري وهي درجة (15) والتي حصل عليها الفرد رقم (36) بينما حصل الفرد رقم (29) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (25).

أما في مقياس صعوبة الكتابة فان أقل درجة تم الحصول عليها (5) حصل عليها الأفراد رقم (1) و(35) و(36) بينما حصل الأفراد رقم(2) و(13) (14) و(19) و(24) و(25) و(28) و(29) و(30) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (7).

وللتأكد من وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرين لدى أفراد العينة يتم في مايلي :

عرض نتائج حساب معامل بيرسون

جدول (4) نتائج معامل الإرتباط بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى أفراد العينة (الإناث)

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ر"	مستوى الدلالة	القرار
الإدراك	36	20.68	2.30	**	0.000	دال
الكتابة	36	6.27	0.814	0.661		

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس الإدراك البصري يساوي (20.68) . بينما بلغ الانحراف المعياري (2.30).

أما بالنسبة لنتائج صعوبة الكتابة فإن المتوسط الحسابي لأفراد العينة بلغ (6.27) بينما بلغ الانحراف المعياري (0.814).

وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج أفراد عينة الإناث في مقياس الإدراك البصري ونتائجهم في مقياس الذي صعوبة الكتابة، الذي تبين أنه يساوي (0.661) وبما أن مستوى الدلالة يساوي(0.000) وهو أصغر تماما من (0.005)فإن معامل الارتباط دال إحصائيا .

عرض وتحليل الفرضية العامة ومناقشتها وتحليلها

تنص الفرضية العامة في الدراسة الحالية على أنه :

توجد علاقة أرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي .

يتم في مايلي جدول يوضح نتائج هذه الفرضية.

عرض نتائج حساب معامل بيرسون

جدول (5) نتائج معامل الارتباط بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى أفراد العينة الكلية

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ر"	مستوى الدلالة	القرار
الإدراك	58	19.43	2.83	**	0.000	دال
الكتابة	58	5.93	1.036	0.826		

وبعد حساب معامل الارتباط بيرسون لنتائج أفراد عينة االكلية في مقياس الإدراك البصري ونتائجهم في مقياس الذي صعوبة الكتابة، الذي تبين أنه يساوي (0.826) وبما أن مستوى الدلالة يساوي(0.000) وهو أصغر تماما من (0.005)فإن معامل الارتباط دال إحصائيا .

الفصل السادس :
مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1 – مناقشة نتائج الفرضية الأولى .

2 – مناقشة نتائج الفرضية الثانية .

3 – مناقشة نتائج الفرضية العامة .

تمهيد :

بعد عرض النتائج المتحصل عليها في دراسة اضطراب الإدراك البصري وعلاقته صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتحليلها.

1 – مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الأولى :

يتضح من خلال نتائج الفرضية الجزئية الأولى انه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدراك البصري وبين مستوى صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (الذكور)

ومنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى محققة وتتفق نتيجة هذه الفرضية على ما أشارت اليه دراسة **بشير معمرية (2007)**

أن التلاميذ الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم فهم أقل دافعية حث أوضحت الدراسات اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تترك بدون شك بصماتها على النواحي الإنفعالية للطفل فتقل دافعيته نحو التعلم فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا ويميل للإنسحاب ومواقف التنافس التحصيلي القائم على إستخدام الكتابة والتعبير الكتابي .

فالذكور الذين يميلون أكثر إلى السلوك الغير نظامي كالغياب عن الدراسة وعدم إنجاز أعمالهم الدراسية التي تطلب منهم ويميلون إلى التمرد وعصيان الأوامر، وكل هذه التصرفات تجعل الفتى عرضة للعقاب البدني والتحقير بالألفاظ سواء كان هذا من قبل الأسرة أو المعلم مما يزيد من إحباط التلميذ ويقلل من عزيمته نحو الدراسة، كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية والثقافية التي تسود المنطقة قد تكون سبب في صعوبات تعلم الطفل مهارة الكتابة كأساليب المعاملة الأسرية حين تفضل الأسرة الذكر عن الأنثى وتتغافل عن سلوكاته الغير صحيحة وبالتالي يحظى بمكانة عالية عند الأهل فمن خلال أسلوب الأسرة السيئ يواجه الطفل صعوبة في المدرسة بسبب المشكلات السلوكية التي يظهرها مما تقلل من تركيزه وإدراكه للمهام المقدمة من طرف المعلم ويرى سمر روحي الفيصل في هذا

المجال أن مشكلات القراءة والكتابة لدى الطفل العربي ترجع إلى دور الأسرة والمدرسة الذين لم يلما الإلمام الكافي بعلم نفس الطفل (نبيل حافظ،2006) كما للعلاقات الأسرية المتوترة أثر في إحداث مثل هذه الصعوبات التعليمية تظهر كعلامات تدل على وجود صعوبات الكتابة مثل سوء إستخدام الصفحة وعدم اتساق الكتابة وعدم انتظام احجامها وأشكالها وإتجاهاتها فهذه الصعوبات تنتج عن إضطراب في التكامل البصري الحركي دون وجود إعاقة بصرية أو حركية ولاكن المشكل يكمن في عدم القدرة على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية (Bain et la,1991).

2 – مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثانية :

يتضح من خلال نتائج الفرضية الجزئية الثانية أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدراك البصري وبين مستوى صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (الإناث).

يتضح من خلال نتائج الفرضية الجزئية الثانية أنه توجد علاقة ارتباطيه بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ سنة لربعة إبتدائي الإناث، ومنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية محققه لان الفتاة أقل تعرض للصعوبات تسبق الفتى في بعض جوانب النمو العصبي والحسي والحركي واللغوي وهذا من السن الرابعة حيث بينت العديد من دراسات النمو النفسي والتربوي أن الإناث أقل إصابة بالمعوقات التي تتعلق بالوظائف الحسية والحركية والتناسق بينها فالإناث أكثر إدراكا لتفاصيل الأشياء مثل الحروف والأرقام، وتفسير معاني الكلمات والمقارنة بين الأشكال الهندسية كما تفسر نظريات إدراك الأشكال تجميع المعلومات في شبكية العين.

وتحويلها إلى مجالات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة الدماغية ومعالجتها إدراكيا.فهم أكثر دافعية نحو إتقان عملهم الدراسي والتفوق فيه حيث أنها تنشغل بالدراسة والمدرسة التي هي السبيل الوحيد التي تتحرر به **(أماني محمد ناصر،2006)** فهي تتمتع بالتفاعل الاجتماعي الذي يولد لها حب الاستطلاع والتنافس مما يساعدها في التغلب

عن الصعوبة التي يعانون منها كصعوبة الكتابة حيث أنهم لا يستطيعون الفريق والتمييز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ،كما يعانون من صعوبات في إعادتها أو إعادة إنتاجها بدقة ويؤكد هذا الرأي ما توصل إليه هارسون من خلال دراسته للأطفال ذوي صعوبات الكتابة عن الناتج عن تلف المخ حيث يذكر أن اضطراب الكتابة التي تظهر عند هؤلاء الأطفال يمكن إرجاعها إلى مشكلات في الإدراك البصري كما أنهم يعجزون في إدراك العلاقات المكانية مثل تمييز الاتجاه بين اليمين واليسار **(نبيل عبد الفتاح، 2006: 111)**، كما تشير الاختبارات البصرية التي اعتمد عليها بياجي لدراسة العملية الإدراكية على تأثر هذه الأخيرة بالمستوى المعرفي والعقلي للشخص الذي يرتبط بدوره بالعمر الزمني، كما تشير إلى الأثر المباشر لعملية التعلم حيث لاحظ أن نتائج الاختبارات تختلف بين التطبيق الأول والثاني على نفس الشخص والذي يرجعه إلى أثر عملية التعلم والمعارف المكتسبة على الإدراك البصري.

3 – مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية العامة :

تنص الفرضية العامة على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة أحصائية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

ومن خلال نتائج الجدول (7) التي توصلت إليها الدراسة تم التأكد من صحة الفرضية ،بوجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة اللرابعة إبتدائي .

وتتفق مع الدراسة التي أجراها كل من **كيرك وكالفنت عام (1974)** وقد دلت نتائجها على وجود علاقة وثيقة بين الصعوبات النمائية (اضطراب الإدراك البصري) وصعوبة التعلم الأكاديمية (صعوبة تعلم الكتابة) على الرغم من اختلاف في البيئة والزمن والأدوات المستعملة بين هذه الدراسة والدراسة الحالية مما يدل ذلك على أن اضطراب الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة هي علاقة سبب ونتيجة .كما تتوافق هذه الدراسة مع دراسة **بيرنس ووستون (2000)** حيث توصلا إلى أن هناك إرتباط دال بين مستوى كفاءة

عمليات التجهيز الإدراكي البصري وصعوبات التعلم كم وجد العديد من الباحثين علاقات إرتباطية وسببية دالة بين كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته وأن أي انحرافات نمائية في هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم **فتحي الزيات (2002)** فقد وجد أن تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة وذوي صعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية وضعف في الإغلاق البصري، وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ وإدراك العلاقات المكانية **فتحي الزيات (1998)** وكذالك دراسة**(2000) Bruns.Waston** والتي توصلت نتائجها إلى أن هناك ارتباط موجب بين التجهيز البصري وصعوبات التعلم ،كما اجرى **برينس(1968)** دراسة توصلت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الإدراك البصري الانتقائي وهذا يشير حسب الدراسة إلى وجود صعوبة في الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .وفي دراسة أجراها **corondli.(1999)** بهدف الكشف عن اضطراب الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم،فقد توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات واضحة في مهارات الإدراك البصري مثل الذاكرة البصرية والعلاقات المكانية واضطراب في الأداء على المهام المصورة بصفة عامة .

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

الاستنتاج العام :

انطلاقا من الدراسة الوصفية الارتباطية التي تناولت العلاقة بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الرابعة) وذلك باستخدام

المنهج الوصفي الإرتباطي، لعينة قصديه تكونت من (22 تلميذ و36 تلميذة من السنة الرابعة الابتدائي) .

وفي ضوء المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة والتأكد من تحقق الفرضيات المستخدمة من عدم تحققها، توصلت الدراسة إلى تأكيد تحقق وجود علاقة إرتباطية، بين متغيرات الدراسة

–توجد علاقة إرتباطية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي(ذكور) .

–توجد علاقة إرتباطية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي(اناث) .

–توجد علاقة إرتباطية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (بين الجنسين) .

وهذا ما أدى إلى تحقق الفرضية العامة بوجود علاقة إرتباطية بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

وفي الأخير خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات منها ما يلي:

- اجراء دراسات مسحية للتعرف على الحجم الحقيقي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في التعليم الابتدائي .
- توفير أخصائيين في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم .
- ضرورة الاهتمام بصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية تشخيصا وعلاجا فور اكتشافها .
- تزويد المعلمين من خلال تكوينهم بمعلومات عن صعوبة التعلم النمائية (الإدراك البصري) وصعوبة التعلم الأكاديمية (صعوبة تعلم الكتابة)
- ضرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة بالنسبة لجميع التلاميذ
- الحد من إكتضاظ الأقسام الدراسية بالتلاميذ حتى يتمكن المعلمون من التعرف على مشكلاتهم الدراسية.

- تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوضيفية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم واستخدام طريقة التدريب على المهارات التي ترتكز على العمليات الأساسية للتعلم كالعمليات الإدراكية لتساعد على نموه وتحسن أدائه الوظيفي لتلك العمليات.

- تزويد ذوي صعوبات التعلم بالخصائص التي تميزهم عن غيرهم وإختيار أساليب التعلم التي تناسب خصائصهم العقلية.

- دراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وبين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في خصائصهم العقلية والسلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

خلاصة:

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

ويرى الباحثين أن صعوبة التعلم ماهي إلا نتيجة تصور نمائي لعمليات الإدراك خاصة صعوبة تعلم الكتابة التي تعد واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية حيث يفشل الطفل فيها عن الكتابة بشكل سليم وسلس مما يؤثر ذلك على تحصيلهم الأكاديمي .

وعلى هذا الأساس إرتأينا البحث والكشف عن علاقة اضطراب الإدراك البصري بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ(9-11)هذه المرحلة تمثل مرحلة نمائية جد مهمة في حياة الفرد فهي تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية للتلميذ لاكتساب الكتابة بشكلها الصحيح في هذا الاطار قمنا بدراسة ميدانية لعدد من الابتدائيات الهدف منها هو الإجابة على مختلف التساؤلات توصلنا إلى نتائج تؤكد وجود علاقة ذات دلالة إرتباطية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة وهذا مايؤكد أن متغير الإدراك البصري يؤثر بشكل واضح على تعلم الكتابة عند التلميذ المتمدرس ومنه ينتج عنه صعوبة في تعلم الكتابة .

كذلك تأكدنا من وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة .

قائمة المراجع:

- أحمد حمد عبد الخالق :علم النفس أصوله ومبادئه ،ب.ط ،دار المعرفة الجامعية، مصر 1999.

- أسامة محمد البطانية: مالك أحمد الرشدان : صعوبات تعلم- النظرية والممارسة- ط1، دار المسيرة (2003).

- إسماعيلي يامنة ،الدماغ والعمليات العقلية . الانتباه ،الإدراك، التفكير ،التعلم ،الذاكرة .ديوان المطبوعات الجامعية 12 -2014 قحطان أحمد الظاهري، صعوبات التعلم ،عمان، ط 1، دار النشر والتوزيع ،2004.

- راضي الوقفي : صعوبات التعلم النظري والتطبيقي ،ط1،منشورات علية الأميرة ثروت ،الأردن 2003.

- تيسير مفلح كوافحة : صعوبات التعلم والخطة العلاجية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان الاردن، 2005 .

- جبريل بن حسن العرشي: صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، 2013.

- خديجة بن فليس، أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة 2009.

- رافع النصير الزغلول، عماد الزغلول: علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 1424هـ 2003م .

- رافع النصير الزغلول، عماد الزغلول : علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 1424هـ 2003م .

- رسائل جامعية خديجة بن فليس، انماط السيادة النصفية للمخ والادراك والذاكرة البصريين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة

- الزيات فتحي (2007) صعوبات التعلم الاستراتيجيات التجريبية المداخل العلاجية ،القاهرة .

- سامي ملحم :صعوبات التعلم ،ط1 دار المسيرة عمان الأردن 2002.

- السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي ،عبد العزيز مصطفى، 2012،مصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، الأردن،دار المسيرة.

- السيد عبد الحميد سليمان السيد ،صعوبات التعلم النمائية ،ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 2008 .

- الطبيب، أحمد محمد (دت)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

- عادل صلاح غنايم : البرامج العلاجية لصعوبات تعلم دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان 2016 .

- عبد الفتاح محمد دويدا ،المعرفة الجامعية المناهج البحث في علم النفس المكتبة الإسكندرية ،ط2 ،1999.

- عبد الواحد حميد الكبيسي : السرعة الإدراكية والبديهية ومستويات التفكير ،ط1،مكتبة المجمع العربي للنشر التوزيع ،عمان 2015 .

- عدنان يوسف العتوم : علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ،الأردن ،2004.

- العزاوي، رحيم يونس كرو، مقدمة في المنهج البحث العلمي، ط1، عمان. دار الدجلة (2008).

- عمراني زهير، ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية، دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي ،مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 16 . 43-53 ،(2014).

- فتحي مصطفى الزيات 'بطارية مقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والإفعالي ،ط1،دار النشر للجامعات 'مصر 2008.

- فؤاد ابو المكارم : أسس الإدراك البصري للحركة، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة، 2004 .

- كامل محمد علي صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مصر، مركز الاسكندرية للكتاب(2003).

- محمد أحمد خصاونة : صعوبات تعلم النمائية، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان 2013 .

- محمد حولة : الأرطوفونيا علم إضطرابات اللغة والكلام والصوت، ط2، دار هومة، الجزائر، 2002.

- محمد عماد الدين إسماعيل : الطفل من الحمل الى الرشد ،ط1، دار القلم للنشر والتوزيع ،كويت 1992.

- محمود أحمد عبد الرحيم الحاج: الصعوبات تعلم، الإعاقة الخفية، المفهوم، التشخيص العلاج ،ب.ط ،ليا زوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، الأردن 2010.

- محمود عوض الله سالم وآخرون: صعوبات تعلم التشخيص والعلاج، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع . (2003)

- مصطفى حسين باي: علم النفس الفزيولوجي ،نظريات تحليلات ،تطبيقات ،ط1،القاهرة 2002.

- مصطفي، عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط1، الجزائر، دوان المطبوعات الجامعية. (2003)

- مناشير: محمد بن عبد الله أل سرحان : نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، سلسلة المعرفة من أجل الوقاية والتأهيل دليل التربية الخاصة للمعلم المرشد والمشرف التربوي، الاردن : 2008/11/17.

- منال رشيد سعيد العكة : صعوبة تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا، رسالة ماجستير، منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة . 2004 .

- منى ابراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها وعلاجها) ط 1، مكتبة الزهراء الشرق، مصر، 2005 .

- نبيل عبد الفتاح حافظ : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط3، مكتبة زهراء الشرق، 2006 .

- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ،2000،مكتبة زهراء الشمس عمان، الأردن

- هاني موسى أسامة حرب، صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السادس أساسي بمحافضة شمال غزة، رسالة ماجستير منشورة الجامعة الاسلامية، غزة، 2004 .

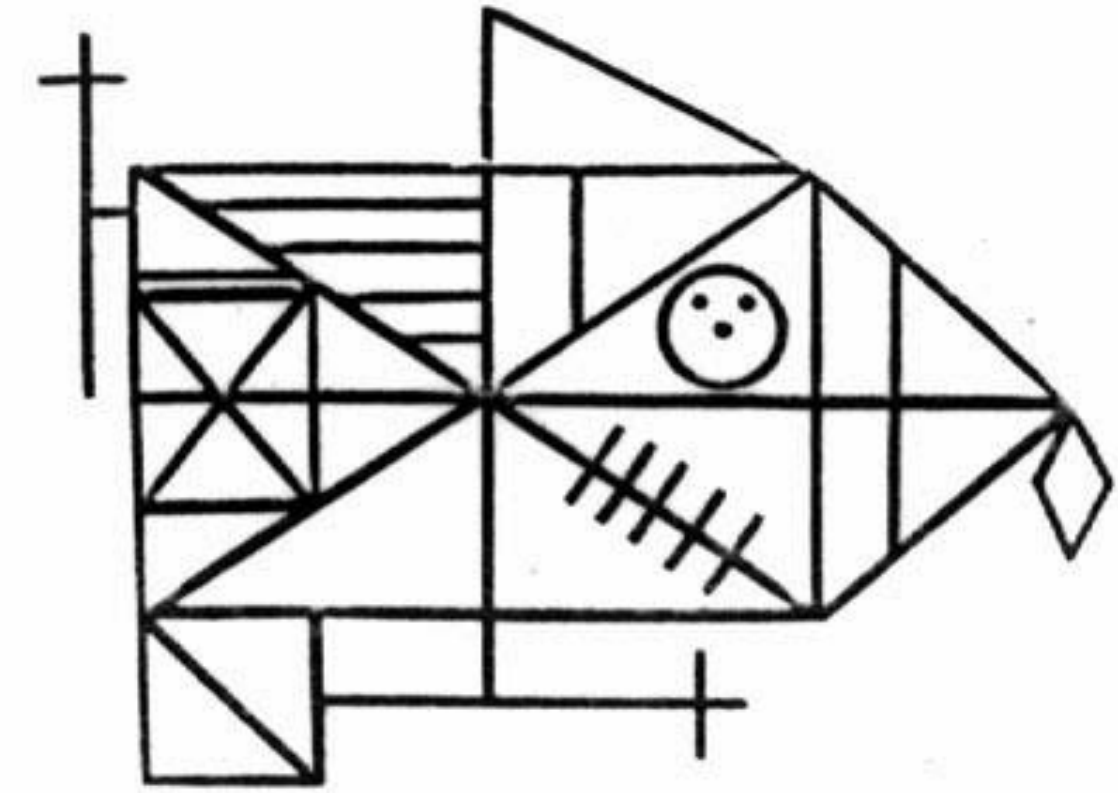
- هدى عبد الله الحاج، عبد الله العشاري : أطفالنا وصعوبات الإدراك، ط1، الرياض المملكة العربية السعودية، 2004 .

- هدى عبد الله الحاج عبد العشاري : أطفالنا وصعوبات الإدراك ،ط1 الرياض، المملكة العربية السعودية ،2004.

- وليد عبد بني هاني : صعوبات تعلم أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات تعلم، ط1، علم الثقافة لنشر والتوزيع، عمان الأردن 2008 .

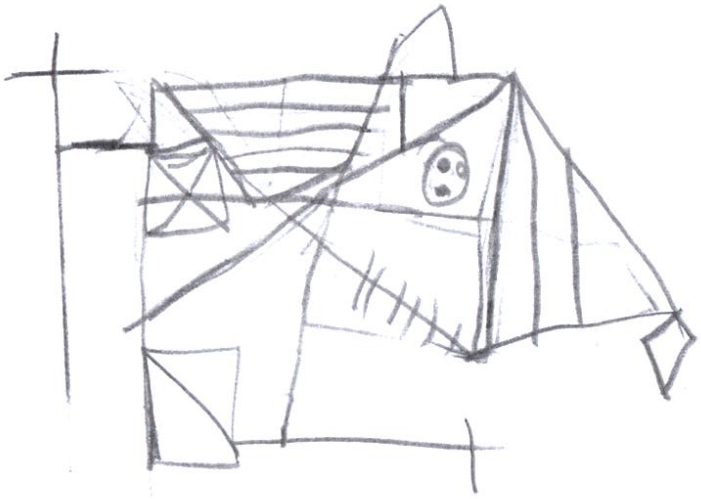
الملاحق

ملحق رقم(01)الشكل الهندسي المعقد لراي حسب دراسة أوستريث



ملحق رقم 02

السند 01 : البندقية الشمعية بدون مؤخرة السلاح



ملحق رقم 03

المقطع 7

سالمُ والْحاسوب

كانَ سالِمٌ يَتَجَوَّلُ في أَزِقَّةِ الْمَدينَة، يَقِفُ اَمامَ واجهاتِ الْمَحلاّتِ الْمُتَخَصِّصَة في بَيْعِ الأَجْهِزَة الإلِكْترونِيّة لأنّه يُريدُ أَنْ يَقْتَنِيَ حاسُوبًا مَحْمولا . رأى واحِدًا صَغيرَ الْحَجْمِ فَدَنا لِيَقْرَأَ ثَمَنَهُ قائلاً في نَفْسِه : لَعَلَّ هَذا الصَّغيرَ يَكونُ ثَمَنُهُ في مُتَناولي .

تَراجَعَ سالِمٌ إلى الْوَراء لأنَّهُ صُعِقَ مِنْ سِعْرِهِ الْباهِض .

– هَلْ يَسْتَحِقُّ هَذا الْحاسوبُ الصَّغيرُ هَذا الْمَبْلَغَ الكَبيرَ الّذي لَوْ عَزَمْتُ عَلَى شِرائِه، فَ[redacted] لَكَلَّفَني بَيْعَ مَنْزِلي ؟!

وَإذا بِالْحاسوبِ الصَّغيرِ يَرُدُّ وَهُوَ يَحْتَقِنُ غَضَبًا !

– أنا لَسْتُ صَغيرًا، كَما تَظُنُّ، أيُّها السَّيِّد!.. أنا حاسوبٌ عِمْلاقٌ لا نَظيرَ لي في أَيِّ مَكانٍ آخَرَ، وَلِهَذا تَجِدُ ثَمَني غالِيًا !

ملحق رقم(05) نتائج الفرضية الجزئية الاولى

جدول (2)النتائج الكلية لأفراد العينة(الذكور)						
الرقم	الإدراك	الكتابة		الرقم	الإدراك	الكتابة
1	18.5	6		12	12.5	3
2	17.5	5		13	14	3
3	19	6		14	18.5	6
4	18	6		15	18.5	6
5	21	6.5		16	20	6.5
6	19.5	6		17	22	7
7	15.5	5		18	18.5	6
8	13	3		19	17	5
9	18	6		20	18	6
10	16.5	5		21	15	5
11	17.01	5		22	15	5

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00003	17.4095	2.45735	22
VAR00004	5.3636	1.12527	22

Correlations

		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Pearson Correlation	1	.934**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	22	22
VAR00004	Pearson Correlation	.934**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	22	22

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم(06) نتائج الفرضية الجزئية الثانية

رقم	الإدراك	الكتابة		رقم	الإدراك	الكتابة
1	16	5		19	23	7
2	22	7		20	21.5	6.5
3	20.5	6.5		21	17	5
4	21.5	6.5		22	21.5	6.5
5	21.5	6.5		23	19.5	6
6	18.5	6		24	23	7
7	18.5	6		25	23	7
8	21.5	6.5		26	20.5	6.5
9	20	6.5		27	20.5	6.5
10	21	6.5		28	25	7
11	21	6.5		29	25	7
12	21	6.5		30	23	7
13	23	7		31	21	6.5
14	24	7		32	18.5	6
15	21.5	6.5		33	20	6.5
16	18.5	6		34	19.5	6
17	20	6.5		35	17	5
18	21	6.5		36	15	5

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00005	20.6806	2.30575	36
VAR00006	6.2778	.81455	36

Correlations

		VAR00005	VAR00006
VAR00005	Pearson Correlation	1	.661**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	36	36
VAR00006	Pearson Correlation	.661**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	36	36

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم(07) نتائج الفرضية العامة

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	19.4398	2.83769	58
VAR00002	5.9310	1.03639	58

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.826**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	58	58
VAR00002	Pearson Correlation	.826**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	58	58

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).