جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

الإدراك البصري وعلاقتــه بعسر الكتابة

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

– دراسة ميدانية بالوادي –

مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبان:
بن بداري عبد الفتاح
شرفي يوسف

الأستاذ المشرف:
أ.د/ شوقي ممادي

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

الحمد والشكر لله الذي يسر لنا السبل ووفقنا لإتمام هذا العمل والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم سراج العلوم وضيائها.

نتقدم بجزيل الشكر وفائق التقدير والاحترام للبروفيسور *ممادي شوقي * على حسن إشرافه والذي بفضل الله وبفضل توجيهاته وعمله الدؤوب معنا استطعنا إخراج هذا العمل الموفق.

نشكر كل من ساندنا بفكرة أضاءت لنا درب العمل، بمعلومة أخذت حيزها في العمل، بكلمة طيبة وابتسامة صادقة جددت بداخلنا طاقة العمل، بدعوة خالصة صعدت إلى السماء فقيل لها آمين وعادت محملة بتوفيق من الله تعالى.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

وأخيرا نسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وخدمة لديننا ولوطننا.

بن بداري عبد الفتاح، شرفي يوسف

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من وجود العلاقة بين الإدراك البصري وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي وللتحقق من الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتناسبه مع المراد دراسته، وذلك بتطبيق أدوات الدراسة ممثلة في اختبار رافن للذكاء لقياس الادراك البصري والأختبار التحصيلي لمادة الكتابة و مقياس مصطفى الزيات وطبقت على عينة مكونة من 96 تلميذا، وبعد جمع البيانات وتبويبها تم معالجتها باستخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار T وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

– توجد علاقة بين الادراك البصري وعسر الكتابة عند التلاميذ المرحلة الابتدائية

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي

– توجد علاقة إرتباطية دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الإدراك البصري لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث).

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات صعوبة تعلم الكتابة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث).

ملخص باللغة الأجنبية

Résumé de l'étude:

L'étude actuelle visait à vérifier l'existence de la relation entre la perception visuelle et les difficultés d'écriture chez les élèves du primaire dans certaines écoles élémentaires de l'état de la vallée. Pour vérifier l'étude, l'approche descriptive relationnelle a été utilisée pour convenir à l'étude envisagée, en appliquant les outils d'étude représentés dans le Raven Intelligence Test pour mesurer la perception visuelle et le test de rendement d'une matière L'écriture et l'échelle de Mustafa Al-Zayat ont été appliquées à un échantillon de 96 étudiants, et une fois les données collectées et catégorisées, elles ont été traitées à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson et du test T.

-Il existe une relation entre la perception visuelle et la dyslexie des élèves du primaire

-Il existe une corrélation statistiquement significative entre le degré de perception visuelle et la difficulté d'écriture chez les élèves de 4e et 5e années du primaire.

-Il existe une corrélation statistiquement significative entre le degré de perception visuelle et la difficulté d'orthographe chez les élèves de quatrième et de cinquième année du primaire.

-Il existe une relation de corrélation statistiquement significative entre le degré de perception visuelle et la difficulté d'expression écrite chez les élèves de quatrième et de cinquième année du primaire.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les degrés moyens de perception visuelle dans l'échantillon de l'étude en raison de la variable de genre (homme -femme).

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les degrés moyens de difficulté à apprendre à écrire parmi l'échantillon de l'étude en raison de la variable de sexe (homme -femme).

فهرس المحتويات:

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالأجنبية	ج
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ح
مقدمة	ط
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
1-اشكالية الدراسة	13
2-فرضيات الدراسة	18
3-أهداف الدراسة	18
4-أهمية الدراسة	19
5-التعريف الإجرائي للدراسة	20
6-الدراسات السابقة	20
الفصل الثاني: الإدراك البصري	
تمهيد	31
أولا: الإدراك	
1-تعريف الإدراك	31
2-خصائص الإدراك	31
3-مقومات الإدراك	32
ثانيا: الإدراك البصري	
1-تعريف الإدراك البصري	33
2-نظريات الإدراك البصري	33
3-قوانين الإدراك البصري	36
4-العوامل المؤثرة في الإدراك البصري	38
5-علاقة الإدراك البصري بصعوبات التعلم	40

ثالثا: صعوبة الإدراك البصري	
1-تعريف صعوبة الإدراك البصري	41
2-مظاهر صعوبة الإدراك البصري	41
3-انواع صعوبة الإدراك البصري	42
4-استراتجيات صعوبة الإدراك البصري	42
خلاصة	43
الفصل الثالث: عسر الكتابة	
تمهيد	45
أولا: الكتابة	
1-تعريف الكتابة	45
2-طرق تعلم الكتابة	47
3-مراحل تعلم الكتابة	47
ثانيا: عسر الكتابة	
1-تعريف عسر الكتابة	49
2-أنواع عسر الكتابة	50
3-أسباب عسر الكتابة	53
4-أعراض عسر الكتابة	55
5-تشخيص عسر الكتابة	58
6-علاج عسر الكتابة	62
خلاصة	67
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية في الدراسة	
تمهيد	70
أولا: منهج الدراسة	70
ثانيا: الدراسة الاستطلاعية	71
ثالثا: العينة	73
رابعا: أدوات الدراسة	74
خامسا: الدراسة الميدانية	79
سادسا: الأساليب الإحصائية	81
خلاصة	81
خاتمة	82

اقتراحات وحلول	83
قائمة المراجع	84
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	توزيع العينة الاستطلاعية على الابتدائيتين	72
2	توزيع العينة الأساسية	74
3	جدول بوضح صدق المحكمين	78
4	توزيع العينة حسب المستوى	79
5	توزيع العينة حسب النوع–الجنس–	80
6	توزيع العينة حسب القسم التحضيري	80

فهرس الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	الاختبار التحصيلي للكتابة	91
2	اختبار الذكاء لجون رافن	92
3	مقياس مصطفى الزيات لعسر الكتابة	95

مقدمة

تعتبر المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي للتلميذ، فهي اللبنة الأساسية لتكوين الفرد من شتى نواحيه المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، وهو الهدف الأساسي من العملية التعليمية، ولطالما سعى التربويون والخبراء المهتمون بالمجال التعليمي جاهدين في سبيل الكشف والبحث عما قد يعيق هاته العملية التربوية. ولعل أبرز المجالات التي تؤرق المهتمين بمجال التعليم، هو مجال صعوبات التعلم، تلك التي تقف عقبةً وحاجزاً في سبيل تقدم الطفل في مرحلة التعليم الأساسي، وقد تؤدي به إلى فقدان الرغبة والدافعية للتعلم لذا فإن الكشف المبكر لهاته الصعوبات، يساعد على إيجاد حلول ناجعة من طرف القائمين على العملية التعليمية وتمكينهم من تحقيق الأهداف المسطرة وتحقيق نجاح مدرسي فعال.

ويعتبر الإدراك من المواضيع الهامة التي تتناول في صعوبات التعلم فهو العملية العقلية المحورية التي يتم بمقتضاها التعرف على المثيرات والمنبهات أو المعلومات المستقبلة بواسطة الحواس فإن الاضطرابات الإدراكية تؤدي بالضرورة إلى خفض كفاءة التلميذ في اكتساب المعلومات التعليمية أو المدخلات الحسية، وكذلك تؤثر سلبا على مقدرة التلميذ على التعلم واستقبال المعلومات بشكل صحيح وخاصة تعلم الكتابة، والتي تعد من أرقى أشكال الإتصال بين الفرد وذاته وما يخلج بداخله كما يعبر عنه كتابيا. والكتابة أيضا هي نشاط فكري يعبر به الفرد عن أفكاره وتجاربه وحتى مشاعره إتجاه الآخرين، على شكل صورة من الرموز اللغوية ذات الدلالة حتى يتمكن الآخرين من فهمه.

لهذا يحتاج إلى مساعدة الكبار وتوجهيهم له، وأحيانا ما يظهر عجز في القيام بهذه العملية إذا ما توافرت الشروط اللازمة لذلك وهي الشروط الجسمية، الحسية، الوظيفية، النفسية، والتربوية، وهو ما يشخص على أنه عسر الكتابة ويصبح الطفل يعاني منه بحاجة إلى تكفل وعناية خاصة. فهم يعانون من عجز في واحدة أو أكثر من الجوانب الثلاثة الآتية صعوبات الإملاء، صعوبات التعبير، وصعوبات الخط (الكتابة اليدوية) ولهذه الصعوبات تأثير متبادل فيما بينها، حيث يعد الخط الواضح وفقا لقواعد الكتابة الصحيحة أحد العناصر الهامة في إظهار سلامة التعبير والإملاء، في حين يؤدي الخط غير الواضح إلى تشويه معاني التعبير وعجز القارئ عن إدراك المعنى المقصود من الرموز المكتوبة.

وسنتطرق في هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الادراك البصري وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين هما:

– الجانب النظري: حيث يشتمل على ثلاثة فصول وهي: فصل يضم إشكالية الدراسة وفرضياتها وبالإضافة إلى الأهمية والأهداف ٠ والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وبتضمن الدراسات السابقة، أما بالنسبة للفصل الثاني فقد تضمن الادراك البصري والفصل الثالث احتوى على عسر الكتابة.

–الجانب التطبيقي: فيه فصل الإجراءات المنهجية يحتوي على أهم الاجراءات الاستطلاعية والعينة وخطوات الدراسة وأدواتها والأساليب الإحصائية.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المنهجي الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- حدود الدراسة

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

1-إشكالية:

يعتبر التعلم شرط أساسي لتكيف الإنسان مع محيطه الذي يعيش فيه، فهو في عملية تعلم مستمر منذ ولادته وحتى مماته. فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته، وكيف ينظم وقته ويختار استجاباته ولا يتوقف على مرحلة واحدة، فالفرد يظل في عملية تعلم مستمر طوال حياته. (العزة.30.2002).

وتؤثر كفاءة العملية التعليمية في عمل التربية، التي يكتسب من خلالها الأطفال الخبرات والمعلومات الكفيلة بإعدادهم الجيد والمناسب للاندماج والتفاعل في المجتمع، آخذت بعين الاعتبار الفروق الفردية والاختلافات بين الأطفال. ومن بين هؤلاء من لديهم مشكلات في التعلم رغم امتلاكهم القدر الكافي من القدرات العقلية اللازمة لتعلمهم وإكتسابهم الخبرات إلا أن تحصيلهم للمعلومات أقل من أقرانهم العاديين (أحمد، 1998). وقد أثارت هذه المشكلات إهتمام الكثير من المختصين في مجالات متعددة من الطب، والتربية الخاصة وغيرها من التخصصات لدراسة شاملة ومعمقة لطبيعة هذه الصعوبات.

التي من بينها نجد صعوبات التعلم و التي بدأ الاهتمام بموضوعها في نهاية القرن العشرين حيث دخل هذا الموضوع ميدان التربية الخاصة و لقد اهتمت الدول المتقدمة بهذه الفئة من الأطفال عندما وجهت الاهتمام إلى مدارس المرحلة الابتدائية، حيث عملت على تأهيل هذه المرحلة وفق أحدث الأساليب، و بذلت هذه الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، على اعتبار أن هذه المرحلة تعتبر الركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة و انطلاقا من أهمية هذه المرحلة فإنه يجب التركيز والاهتمام بها صورة أكبر سيما و أن أي خلل قد يعتري هذه المرحلة سيتراكم و يمتد تأثيره إلى المراحل الأخرى

وتنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية أما الثانية فهي تتمثل في صعوبات في القراءة والكتابة والحساب. و بالنسبة للكتابة فهي تحتل المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات و القدرات اللغوية حيث تسبقها في اكتساب المهارات الثلاث فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا ولكن قد يحدث وأن يختل النظام الإدراكي عند التلميذ ويتجلى ذلك في إضطراب وظائف عملية الإدراك التي ينتج عنها بالضرورة إضطرابات في

الإدراك السمعي، والبصري، والحركي، وبما أن صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج وهذا نظرا لإعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على إستعاب كافة الأنشطة المعرفية الأكاديمية مثل صعوبة القراءة، والحساب، والكتابة وهذه الأخيرة هي من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإنزعاج وهذا نظرا لإعتماد مدخلات التعلم على الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة على كافة الأنشطة المعرفية والمهارات الأخرى.

والكتابة هي من أهم المهارات التي تعلّم في المدرسة، وحتى يستطيع التلميذ تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادرا على الكتابة، فنحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمى بالخربشة.

ومن خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة نجد دفاترهم وأوراقهم مليئة بالأخطاء في الإملاء، وتشابك الحروف وخلط في كتابة الأحرف المتشابهة.

ولقد أثبتت التجارب التي قامت بها هيلدرث أن أسباب صعوبات التعلم الخاصة بعملية الكتابة تعود لعدة أسباب منها: التدريس الضعيف، البيئة الأسرية الغير مناسبة، العجز في الذاكرة البصرية إلى غير ذلك من المشاكل.

ولا تقتصر صعوبات التعلم على الكتابة فقط، بل يتعدى ذلك إلى صعوبات أخرى مثل صعوبة الحساب الذي يحتاج إلى تعلم الأعداد وإتقانها بشكل تام، فالتعرف على الأعداد الزوجية والفردية من الأمُور الأساسية أي إن نجاح أو إخفاق الأطفال هو نتيجة التفاعل داخل حجرة الدراسة.

كما يعد الإدراك ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات

البيئية لكي يسوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى. وهو كذلك –أي الإدراك–قدرة معرفية متعددة الجوانب وتتأثر بعوامل مختلفة مثل الخبرات السابقة، الحالة الانفعالية وسلامة الحواس.

وللحواس بشكل عام والبصر بشكل خاص أهمية أساسية في الحصول على المعلومات ومعالجتها ومن ثم تنمية الجانب المعرفي للمتعلم. وقد تظهر لدى المتعلم صعوبات التعلم تأثر على تحصيله المعرفي. وتشير بعض الدارسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يكون يعانون من قصور وظيفي عصبي يتدخل في العمليات المعرفية والأكاديمية.

(أسامة محمد البطانية، مالك أمحمد الرشدان، 2005 ص 47)

إن وجود أي قصور في هذه العملية يؤدي إلى ظهور مجموعة من الصعوبات التعليمية كما يتعرض الفرد للإصابة بأمراض جسمية ونفسية، وتعتبر الاضطرابات السلوكية من بين الاضطرابات التي تكون سببا في طلب الاستشارة النفسية من طرف الأولياء بعد فشلهم في التحكم فيها أو التعامل معها، ومن بينها اضطراب النشاط الزائد والذي يمس بصفة كبيرة مرحلة الطفولة وفيها تتسع القدرات العقلية المعرفية للطفل ويتعلم المهارات الأكاديمية المختلفة وتتضح في هذه المرحلة كذلك فردية الطفل وسعيه نحو اكتساب اتجاهات سليمة نحو ذاته.

(سامي محمد ملحم، 2004 ص 261)

ففي دراسة ل (Coronel ، et al،1999 (بهدف الكشف عن اضطرابات الإدراك البصري لدى ذوي عصويات 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 تنشأً نتيجة عدم قدرة التلميذ على تنظيم وتكامل المثيرات الحاسة الواردة إليه عبر حاسة البصر وصعوبة معالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة مما يدي 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 ورسوب التلاميذ.

وفي دراسة قام بها كجهام في سنة (1978) التي كان موضوعها العلاقة بين القدرة الإدراكية ومستوى التعلم لدى مجموعة من الأطفال غير القادرين على التعلم في سن من7 إلى 9 سنوات، وهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هؤلاء الأطفال يكون مستوى تعلمهم أكثر فاعلية عندما يكون أسلوب تعلمهم معتمد بشكل قوي على التنظيم الإدراكي لديهم أولا وذلك

بإستخدام التعلم بالترابط ولم تكتشف نتائج الدراسة، علة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلا في حالة مجموعة الإدراك البصري، الذي كان مستوى تعلمها أكثر فاعلية عندما تكون مادة التعلم متعلقة بشكل مباشر بخصائص التنظيم الإدراكي لديهم.

(الشرقاوي،1996، 7)

لقد شغلت الصعوبات الدراسية حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين والتربويين وخاصة الجوانب التي تتناول عملية التعلم والتعليم، فأصبح من الضروري البحث في هذه المواضيع أو المشاكل التي أصبحت تؤرق الأولياء والمعلمين وتهدد مصير التلميذ بالرسوب أو حتى التسرب المدرسي في سن مبكر.

وانطلاقا مما سبق وفي ظل أهمية هذا الموضوع سنقوم بدراسة العلاقة بين المتغيرين الادراك البصري وعسر الكتابة ومعرفة درجة الارتباط بينهما وبناء على ما سبق نطرح التساؤل الأساسي التالي:

– هل توجد علاقة بين الادراك البصري وعسر الكتابة عند التلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي؟

– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي؟

– هل توجد علاقة إرتباطية دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الإدراك البصري لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث)؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات صعوبة تعلم الكتابة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث)؟

2-فرضيات الدراسة:

لدراسة الموضوع قمنا بصياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأساسية:

توجد علاقة بين الادراك البصري وعسر الكتابة عند التلاميذ المرحلة الابتدائية

الفرضيات الثانوية:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي

- توجد علاقة إرتباطية دلالة إحصائية بين درجة الإدراك البصري وصعوبة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة رابعة وخامسة إبتدائي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الإدراك البصري لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات صعوبة تعلم الكتابة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

3-اهداف الدراسة:

- الكشف عن درجة الارتباط بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- التحقق من اختبار فرضيات الدراسة

4-أهمية الدراسة:

- تزويد معلمي الطور الابتدائي بحقائق حول موضوع صعوبات الكتابة وآثارها السلبية المترتبة عليها ومن ثم مساعدته في الكشف المبكر عن هذه الصعوبة.

- 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.

- تسليط الضوء على التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة قصد التخفيف من معاناتهم.

- كي يكون هذا البحث إضافة علمية في مجال البحث العلمي خاصة وأن هناك قلة في الدراسات والبحوث الخاصة بالإدراك البصري.

-قد نستفيد من مساعدة المعلم في رفع مستوى الكتابة لدي تلاميذ يعانون منها في المرحلة الابتدائية.

- تعرض التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة إلى مشكلات تعليمية مستمرة قد تؤثر على مستقبلهم الدراسي وحياتهم المهنية ولذا وجب الاهتمام بهم والحرص على مساعدتهم.

- يتناول موضوعا هاما في مجال صعوبات التعلم وهي صعوبة الكتابة.

5-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

الإدراك البصري:

-هو قدرةٍ التلميذ على التحليل البصري للصور والأشكال والحروف والأعداد والتمييز بينها في أوجه التشابه والاختلاف وإعادة إنتاج هذه الأشكال والحروف والأعداد وفق قدرات معرفية ومهارية باستخدام الحواس التي تساعد في الكتابة والرسم والقراءة وإجرائيا هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار الإدراك البصري.

عسر الكتابة:

- تعريف صعوبة الكتابة: هي تلك الصعوبات التي يواجه فيها التلاميذ مشكلات متداخلة مثل الرداءة في الخط أو عدم تناسقه، وعدم القدرة على الإحتفاظ بالأفكار. وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية، مما يؤثر على تحصيله الدراسي.

وتم استعمال الأدوات التالية:

-اختبار الذكاء لجون رافن

-الاختبار التحصيلي لصعوبة الكتابة

- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة لمصطفى الزيات

6-الدراسات السابقة:

دراسات الإدراك البصري:

دراسة صراح موساوي (2018)

يهدف البحث الحالي إلى تصميم مقياس الإدراك البصري لدى تلاميذ يعانون من عسر القراءة، طبق البحث على عينة من تلاميذ يعانون من عسر القراءة قدرها 30 تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية.

استخدمنا المنهج الوصفي واستعنا بمجموعة من الاختبارات التشخيصية: اختبار رسم الرجل ل جودنوف، اختبار نص القراءة ل 'إسماعيل العيس، استبيان تشخيصي لصعوبات الإدراك البصري.

يتكون المقياس المصمم من أربعة أبعاد (بعد التمييز البصري وبعد التذكر البصري وبعد التحليل البصري وبعد الإغلاق البصري) تم تنقيط كل سؤال عند الإجابة الصحيحة بنقطة واحدة والخاطئة بصفر ثم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في مجال الصدق ثم التحقق من صدق المحتوى (الظاهري والمحكمين) والصدق الاتساق الداخلي، وفي مجال الثبات تم التأكد منه من خلال تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه.

وعليه لقد توصلت النتائج إلى أن المقياس تمتع بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) والتي تتفق مع خصائص الاختبار الجيد.

دراسة خيرة معلول (2017)

هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من وجود العلاقة بين إضطراب الإدراك البصري وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية الوادي خلال الموسم 2017/2018 وللتحقق من الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وذلك بتطبيق أدوات الدراسة ممثلة في مقياسي الأدراك البصري (لأندري راي) و التحصيلي لمادة الكتابة المعد من طرف معلم الفصل على عينة مكونة من 58 تلميذا، تم اختيارهم بطريقة قصديه بعد تطبيق اختبار صعويات الكتابة التحصيلي من طرف المعلمة وبعد جمع البيانات وتبويبها تم معالجتها باستخدام معامل الارتباط يرسون والحزمة الإحصائية 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.

دراسة حسينة طاع الله (2008)

هدف البحث إلى دراسة الفروق بين المعوقين عقليا والعاديين في عملية الإدراك البصري للأشكال مع الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث. وتكونت عينة البحث من 208 فردا منها 101 فردا (57 ذكور و44 إناث) بالنسبة للمعوقين عقليا، المتواجدين بالمراكز الطبية البيداغوجية بسكرة بباتنة، بريكة والموزعين على الأفواج: الإثارة، تفطين1، تفطين2، تفطين3، الورشة ذكور، الورشة إناث. أما 107 فردا (54 ذكور و53 إناث) من العاديين المتواجدين في الأقسام التحضيرية، السنة الأولى، الثانية، الثالثة من مدرسة، قرين بشير، وأطفال الحضانة من روضة الأحلام –بسكرة –و اختيرت العينة من بين ثلاثة مستويات من التخلف العقلي (البسيط، المتوسط الحاد الشديد): وثلاثة مستويات عقلية من العاديين (4 سنوات إلى 8 سنوات)

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

* اختبار رسم الرجل لفلورانس كودانياف

* اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي البسيط (ب) لراي من إعداد الباحثة

* اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي البسيط (ب) لراي من إعداد الباحثة. وتتمثل إجراءات البحث كالتالي:

–تطبيق الاختبارات وتصحيحها.

–قياس الخصائص: السيكومترية الاختبارات عينة الدراسة، ذلك لحساب معامل الصدق والثبات

– استخدام نظام رزمة الإحصاء العلوم الاجتماعية (13.0 5858) للمعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة (الدراسة الاستطلاعية والأساسية) وذلك بتطبيق:

أ /اختبارات، لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعتين (المعوقين عقليا والعاديين).

ب / تحليل التباين الأحادي.

ج / اختبار شيفي للمقارنات البعدية وجاءت النتائج كما يلي:

1–الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة لمستويات التخلف العقلي والعاديين في اختبار الإدراك البصري للأشكال ضمن أبعاده (الزمن والثراء والدقة والدرجة الكلية) غير دالة إحصائيا

2–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للذكور والإناث في الإدراك البصري للأكال ضمن أبعاده (الزمن والثراء والدقة والدرجة الكلية)

دراسة محمد الأمين حجاج (2010)

هدفت الدراسة الحالية 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 تعلم الرياضيات؟

وقد اقترحت الفرضية العامة التالية: نتوقع أن تعاني الحالات ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والتي تعتمد على النصف الأيسر من الدماغ (الأيامن) من اضطراب الإدراك البصري أكثر من الحالات التي تعتمد على النصف الأيمن (الأعاسر).

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث خمس أدوات للقياس وهي:

الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات. اختبار رسم الرجل (لفلورنس كودايناف). تحديد نمط السيطرة الدماغية. اختبار التمييز البصري لريما الجرف. الإدراك البصري للشكل الهندسي المعقد لراي.

قد بينت نتائج الدراسة أن الحالات العشر رغم معاناتهم جميعا من اضطراب في الإدراك البصري إلا أن هذا الاضطراب يختلف حسب نمط السيطرة الدماغية لهم. فنجد أن الأيامن أكثر اضطرابا في الإدراك البصري من الأعاسر والمتوازنون.

في حين تحصلت الحالات ذات النمط المتوازن على أحسن النتائج.

- دراسة بالهوشات كريم (2009)

هدفت الدراسة الى معرفة أثر البرامج البيداغوجية على نمو الإدراك البصري للأشكال الهندسية عند أطفال مصابون بتناذر داون (دراسة مقارنة)

وهدفت الدراسة إلى: تنمية الانتباه والإدراك التحليلي، التمييز بين الأشكال المختلفة دون التقيد باللون ٠اكتساب خاصية الحجم وقسد استخدم المنهج

الوصفي المقارن وتكونت العينة من 68 فرد واستخدمت الأدوات التالية:

-اختبار 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.

الدراسات الخاصة بصعوبات الكتابة:

دراسة أمال هاشم وسارة شريط (2017)

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف والتعرف على الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لذوي صعوبات الكتابة من خلال رأي الأولياء وكذألك المعلمين

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (60) تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات الكتابة أعمارهم (11) سنة، يزاولون دراستهم بابتدائية: الشايب حامد العقبي (العقلة)،

حماتي على (الخبنة)، عمر أبن الخطاب (لعقلة)، بن عبد الله عمار (العقلة)، طواهرية عبد الرحمان (الرباح)، سيدره البشير (الرباح)، البشير الإبراهيمي (الرباح)، بركة العيد (الرباح)

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إستخدام استبيان خاص للمعلم وإستبيان خاص للولي، أما عن الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة فهي: المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر الأولياء تبعا لمتغير الجنس-

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة.

- دراسة أحمد عواد(1988):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة وتكونت عينة الدراسة من 30 طفلاً من ذوي صعوبات القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (15) طفلاً لكل مجموعة بمتوسط عمري(135) شهراً، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- إستبيان تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، إستفتاء الشخصية لأطفال المرحلة الابتدائية

- إختبار الذكاء المصور وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس البعدي.

(العتوم وآخرون،120،2005-118)

- دراسة بليتز وبلوت (1993):

أجرى بليتز وبلوت، دراسة هدفت إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (121) تلميذاً هولندياً في المدرسة الابتدائية، وإستخدمت الدراسة مقياس التقييم لكتابة الأطفال، والذي يتضمن (13) مهارة، وكان يعطي للتلاميذ جلستان أسبوعياً مدة كل حصة نصف ساعة وكان يتم إختبار التلاميذ عينة الدراسة أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي وفي كل جلسة يقوم التلميذ بنسخ نص معياري مقدم في برنامج مطبوع لمدة خمس دقائق ثم يطلب منه أن يقوم بالكتابة، وفقاً لأسلوبه المعتاد والوسائل الخاصة به، وذلك باستخدام ورقة كتابة بحجم (4A) غير مسطرة، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم إنخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيب**ي**.

-دراسة ديكوسكي (1996):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من المرحلة الإبتدائية واستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركية، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، كما تضمنت أنشطة البرنامج المستخدم برامج الكمبيوتر، لتنمية التتبع البعدي الإغلاق، التتابع، التكامل المكاني.

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن (80 %) من أفراد العينة أظهروا تحسناً دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت نتائج تقارير المدرسيين والآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال. (لكوافحة،2005، ص 235).

- دراسة صلاح عميرة علي(2002):

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

ومن النتائج التي تم التوصل إليها وهي: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في القراءة والكتابة، ولصالح المجموعة التجريبية، وترجع إلى أثر البرنامج العلاجي المستخدم.

دراسة باج وجراهم (2002)

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر تحديد الهدف وإستخدام إستراتيجية على الآداء الكتابي وفاعلية الذات للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ.

وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مثيرات الكتابة، مقياس للعناصر الأساسية للمقال وآخر لجودة المقال، مقياس لعدد الكلمات في المقال، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لعدد الكلمات وجودة كتابة المقال.

- دراسة باهر وآخرون (2000):

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

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

تعليق على الدراسات السابقة للإدراك البصري:

-من حيث الأهداف هناك من إهتم بدراسة العلاقة بين السيطرة الدماغية والادراك البصري لدى تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (يجد دراسة محمد الأمين حجاج

(2010) بينما هناك من أهتم بدراسة علاقة صعوبة الإدراك البصري بصعوبة الكتابة عند الأطفال المتمدرسين من 10-9 سنوات (وفاء بن بردي 2009) ودراسة دراسة خيرة معلول (2017)

-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 (بهوشات كريم)

تباينت الدراسات السابقة للإدراك البصري من حيث الأدوات المستخدمة لرسم الرجل دراسة صراح موساوي (2018) واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن واختبار راي

واتفقت الدراسات على ان:

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

تعليق على الدراسات عسر الكتابة:

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

- تنوعت الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات الكتابة والإدراك البصري ما بين الاختبارات التشخيصية والتحصيلية، والإستبيان والمقاييس واختبارات الذكاء المقننة.

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

– تنوعت هذه الدراسات من حيث أساليب العلاج المستخدمة ما بين الأنشطة البصرية الحركية وبرامج كمبيوتر كدراسة باهر (2000) والمهارات اليدوية كدراسة ديكوسكي(1993)

– اختلفت هذه الدراسات من حيث الأهداف، فهناك من إهتمت بتشخيص وعلاج

صعوبات الكتابة أحمد عواد (1988) وصلاح عميرة (2002). كما هدفت بعض الدراسات بالتعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات الكتاب.ة

هدفت إلى التعرف على أثر بعض الاستراتيجيات والمهارات كدراسة ديكوسكي (1993) ودراسة باج وجراهام (2002).

واتفقت في :

– إهتمت بدراسة وتشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

– إستعمال الأدوات التالية: المقاييس وإختبارات الذكاء.

الفصل الثاني: الإدراك البصري

تمهيد

أولا: الإدراك

1- تعريف الإدراك
2- خصائص الإدراك
3- مقومات الإدراك

ثانيا: الإدراك البصري

1- تعريف الإدراك البصري
2- نظريات الإدراك البصري
3- قوانين الإدراك البصري
4- العوامل المؤثرة في الإدراك البصري
5- علاقة الإدراك البصري بصعوبات التعلم

ثالثا: صعوبات الإدراك البصري

1- تعريف صعوبات الإدراك البصري
2- مظاهر الإدراك البصري
3- أنواع الإدراك البصري
4- استراتيجيات علاج الإدراك البصري

خلاصة

تمهيد

إن سلوكنا يعتمد بصورة كبيرة على كيفية إدراكنا الحي للعالم الذي يحيط بناء فسلوك الفرد يمثل انعكاسا لإدراكه؛ لذلك يعد الإدراك واحدا من أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة وتجهيز المعلومات. وفي هذا الفصل سوف نركز على الكيفية التي تقوم فيها النظام الإدراكي البصري باعتباره أهم نظام إدراكي لدى النوع البشري وصعوباته.

أولا: الإدراك

1-تعريف الإدراك:

-يعرف على أنه هو تلك العملية المعرفية التي تسمح في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى.

(حافظ، 1998 ،24)

-أما بالنسبة لتعريف جنتر :1998 هو عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عند الأشياء الخارجية إلى تمثيلات عقلية معينة وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية.

(منسي وآخرون ، 2006 ،367)

2-**خصائص الإدراك :**

من أبرز ما يمكن ذكره فيما يتعلق بخصائص الإدراك ما يلي:

1-عملية تتوسط العمليات الحسية والسلوك وهذا يعني أنها عملية غير قابلة للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليها بالاستجابات الصادرة عن الفرد.

(ربيع وآخرون،2008 ،56)

2-عملية استخدام للإحساسات الصادرة عن المنبه والخبرة الماضية وتكامل بينهما وهذا ما يجعل الإدراك عملية فردية بمعنى أنها لا تتأثر بالمحيط الفيزيائي فحسب وإنما تتأثر بذكريات الفرد وانفعالاته.

(المليجي،2004 ،205)

3-عملية ملء للفراغات أو تكملة للأشياء أو الأشكال فليس من الضروري لإدراك الموضوع ظهور كل أجزائه .

(أبو المكارم،2004، 124)

من خلال ما سبق فإن الإدراك يتميز بخصائص وينفرد بها، فهو عملية من العمليات الحسية وهو غير قابل للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليه من خلال استجابات الفرد وهو أيضا عملية فردية لأنه لا يتأثر بالمحيط الفيزيائي وإنما يتأثر بانفعالات الفرد وذكرياته.

3-مقومات الإدراك:

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

1-القدرة على التمييز بين المدركات بناءا على سلامة عمليتي التجريد والتعميم، ويتطلب هذا سلامة عمليتي الإحساس والانتباه.

2-القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة أو الخلفية البيئية التي يستند إليها مثل الصورة والظلال-الكتابة على السبورة.

(فهمي،ب س،182)

3-القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أو مفهوم ذي معنى فالكلمة غير مستكملة الحروف وتكتب أو تنطق كاملة والفشل في هذا يوقع الشخص عموما والتلميذ خصوصا في دائرة الحيرة والتوتر النفسي فضلا عن المعرفة والإحساس بالغموض.

(الوقفي، 1998،228)

فمن الضروري توفر مجموعة من المقومات حتى يكون الإدراك على درجة من السلامة والدقة الفائقة، فلا بد من توفر عمليتين ضروريتين وأساسيتين هما الإحساس والانتباه وسلامتهما، وذلك لأن الإدراك يلعب دورا أساسيا في نمو وتطور الفرد في مختلف مراحل النمو، وكذلك تطور قدراته العقلية ضمن بيئته.

نوع هذا التكامل النفسي والفيسيولوجي والاجتماعي للفرد في علاقته بنفسه وبالواقع .

(الحاج،2010، 66)

ثانيا الادراك البصري

1-مفهوم الادراك البصري:

يعرف موات وشماشر في قوله :الإدراك البصري واحد من أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة وتجهيز المعلومات فهو العملية التي من خلالها يتم تحديد معاني المعلومات البصرية.

(الزيات، 1995 ،214)

إن موات وشماشر تكلم عن الإدراك البصري على أنه أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة المعلومات.

ب-أما إزنك وكيات (1995) فيعرف :الإدراك البصري عملية بسيطة وعفوية على الرغم من أنه في الواقع عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة في تحويل وتفسير المعلومات الحسية.

(بو المكارم،2004 ، ص25)

أما إزنك وكيان أضافا أنها عملية بسيطة و معقدة في نفس الوقت.

ج-وبالنسبة لهشام محمد الخولي :يعبر الإدراك البصري عن طريق الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية ويهدف إلى التفسير والتعرف على المثيرات الخارجية.

(لخولي،2002 ،248)

وبالنسبة للخولي فإن الإدراك البصري هي الطريقة التي يفسر بها الفرد المعلومات البصرية، فالفكرة المشتركة بين كل هذه التعريفات هو تفسير وتحليل المعلومات والاستجابة لها وإن كانت وجهات التناول نوعا ما مختلفة فهذا يزيد من البحث.

2-نظريات الادراك البصري

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

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

2-نظرية إدراك الألوان:

هناك نظريتان تفسران كيفية إدراك الألوان:

2-1-نظرية ثلاثية الرؤية للألوان :تقول هذه النظرية أن الافراد 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.

2-2 نظرية الخصم :اعتبر مؤسس نظرية الخصم ايوالد هردجان 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).

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 لكنه يكتسبها من خلال التجربة.

4 -Gibson نظرية 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 بإدراك العمق من الأشياء غير المادية مثل الصور الفوتوغرافية والرسومات.

5- تصور Hebb هب للإدراك البصري: يعتقد 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 له أهمية كبيرة للتعلم فالإدراك ليس عملية تلخيص الخصائص ولكنه تحديد وتعريف عيان لشكل معين ويعني هذا استخدام التفاصيل النوعية المميزة للشكل في المعرفة للمدرك.

6 –النظرية الذهنية : تزعم هذه النظرية ديكارت حيث ميز بين أفكار أحوال نفسية موجودة في الذات وبين الأشياء التي هي امتداد لها، إن إدراك الشي، المعقد لا يكون الاوفق أحكام تضفي صفات الشي، و كيفياته الحسية وعليه فان الإدراك عملية عقلية وليست حسية وقد ذهب باركلي إلى القول أن تقدير مسافة الأشياء البعيدة جدا ليس 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.

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.

8–النظرية 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)

3-قوانين الادراك البصري

فيما يلي عرض لهذه القوانين:

1- قوانين تجميع الأشكال:

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

1-1- قانون التقارب:

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

-1- 2-قانون التشابه:

ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معا حيث ينتج عن تجمعها شكل منظم.

(طاع الله،2008 ، 44-40)

-1-3-قانون الإتصال (لإستمرار)

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

-1-4-قانون الإغلاق:

ينص هذا القانون على أن الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها ندركها على أنها أشكال كاملة حوافها مغلقة، بمعنى أن عملية الإغلاق تملأ فجوات الشكل لكي تجعل له معنى إدراكي ويرجع السبب إلى أن جهازنا البصري يقوم بملئ فراغات الأشكال التي تحتوي على فجوات من خلال عملية الإغلاق لكي يجعل الشكل له معنى إدراكي.

(الزيات،1995، 112)

-1-5 -قانون الإتجاه:

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في إتجاه واحد ندركها على أنها شكل واحد.

(طارق وعامر،2008 ،90)

2-قانون براجبانتس لجودة الأشكال:

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

3-قانون الشكل والأرضية:

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

وهناك مبدأ عام في العلاقة بين الشكل والأرضية وهو أن المنطقة الأصغر في المشهد البصري تدرك على أنها شكل، بينما تدرك المنطقة الأكبر على أنها أرضية، وأحيانا تكون حواف الشكل غير موجود ورغم ذلك تؤثر على إدراكنا للشكل والأرضية وفي مثل هذه الحالة يقوم الجهاز البصري لدى الفرد بتكوين حواف وهمية للشكل تسمى الحواف الذاتية حيث يستطيع إدراك الشكل.

(عبد الهادي، 2006 ،140)

4-العوامل المؤثرة في الادراك البصري

هناك عدد من مجموعات العوامل التي تؤثر في عملية الإدراك: ويمكن تصنيف تلك العوامل في المجموعات الرئيسية الثلاث التالية:

1-مجموعة العوامل المتعلقة بالمثير (المنبه):

إن أي خصائص تجعل الشي، متميزا عن غيره من الأشياء تزيد من احتمال فهمه وإدراكه، بمعنى آخر يزيد انتباه الفرد وينجذب إلى مدركات ومثيرات معينة يختارها دو غيرها، وذلك بسبب تميز هذه المدركات بخصائص معينة.

وفيما يلي نعرض هذه الخصائص:

- الشدة: كلما كانت المثيرات أو المدركات من حولنا قوية وشديدة: كلما أمكن إدراكها بصورة أسهل.

- الحجم: كلما كان المثير ذو حجم أكبر، كلما أمكن الانتباه إليه أكثر من الانتباه المثيرات ذات الحجم الصغير، فقد يستفاد من ذلك عند تصميم الإعلانات فيجب أن تكتب العناوين الرئيسية ذو حجم كبير.

- التباين: كلما كان المثير متميزا ومتباينا، عمن حوله من باقي المثيرات أمكن الانتباه إليه بشكل أكبر، فوجود خطاب أصفر اللون ضمن باقي الخطابات المعروضة على أحد المديرين قد يستدعي انتباهه أكثر من الخطابات الأخرى.

- التكرار: كلما تكرر وجود المثير أمام الشخص. كلما زاد احتمال الانتباه اليه. ويمكن الاستفادة من ذلك فتكرار الإعلان في التلفزيون يزيد من انتباه الشخص إليه.

- الحركة: كلما كان المثير متحركا أمكن الانتباه إليه أكثر من المثير الساكن، فاللافتات ذات الأضواء المتحركة أكثر جذبا من اللافتات الساكنة.

- الجدة: كلما كان المثير جديدا عمن حوله من المثيرات العادية أمكن الانتباه إليه بصورة عالية.

- الألفة: كلما كانت المثيرات مألوفة لدى الفرد ذلك مقارنة بما حوله من اشياء، غريبة إلى هذه الأشياء، فإن يميل إلى هذه الأشياء المألوفة.

2-مجموعة العوامل المتعلقة بالفرد:

وهي مجموعة الخصائص التي يحملها الفرد في ذاته وتؤثر في جذب انتباهه إلى المثير الخارجي، وتعمل هذه الخصائص على تحديد مدى إدراك الفرد للمنبهات الخارجية ونوعية تلك

المنبهات التي يوليها الفرد انتباها أكثر من غيره من المثيرات ولذلك فأن الافراد يختلفون في إدراكهم للمثيرات ومن حولهم لاختلاف خصائصهم الآتية وأهم هذه الخصائص هي:

– قدرات الحواس: كلما زادت قدرة حاسة معينة أو أكثر زادت فرص التقاط الفرد لمثير أو أكثر بهذه الحاسة أو خواص أخرى مكملة.

– الدافعية: غالبا ما يتأثر إدراك الفرد بدافعيته: وقد ينتج ذلك عن حالة الفرد الفسيولوجية أو خبرته الاجتماعية، قد يعلم الفرد تركيز انتباهه على المثيرات التي تعزز أو تشبع دوافعه، بحيث إذا لم يدفع الفرد إلى إدراك مثير معين (بمعنى أن إدراكه لهذا المثير لا يلق مكافأة أو تعزيزا) فيميل إلى تجاهله.

أوضحت الدراسات التي أجريت على حيل الدفاع الإدراكية أن بعض الأفراد قد يدركون المثيرات تقدم إليهم على أنها مثيرات مقبولة أو نظيفة، رغم أنها قد تكون في الواقع مثيرات غير مقبولة أو قذرة.

– الخبرة السابقة: قد تساهم الخبرة السابقة للفرد على توقع المعاني التي قد تحملها المثيرات على المواقف المستقبلية، ومثل هذه التوقعات قد تكون صحيحة أو غير صحيحة.

– التأهب: يعرف التأهب بأنه ميل الفرد في المواقف للاستجابة بأسلوب معين، هذا الميل بتغير التعليمات.

– الاستعداد النفسي: تعتبر الحالة الذهنية عاملا رئيسيا في إدراك الفرد للمؤثرات الخارجية، حيث أنها تحدد مدى قدرة الفرد على التركيز على المثيرات من حوله.

– الاتجاهات والمعتقدات: وهي قريبة جدا من الاستعداد الذهني حيث أن الاتجاهات هي تكوين فكري نحو شيء مادي أو غير مادي، ولذلك فإن المؤثرات الخارجية يكون تأثيرها محدودا في جلب انتباه الفرد، إن لم تنسجم مع اتجاهاته واعتقاداته إيجابا وسلبا. بمعنى أن المؤثر يشد انتباه الفرد حتى لو كان ذلك المؤثر سلبي نحو اتجاهات المستقبل وبالتالي يسلك بطريقة عدوانية اتجاه ذلك المؤثر.

– المزاج النفسي: وهي الحالة الانفعالية السارة أو المؤلمة التي تؤثر على إدراك الفرد للمؤثرات التي تدور من حوله.

– القدرات العقلية: إن قدرة الفرد العقلية لعب دورً! مهما في قدرته على التفسير والتحليل وبالتالي إدراك المثيرات الخارجية: فالشخص الذكي يكون أقدر على امتلاك قدرات إدراكية أقل من الشخص الأقل ذكاء.

– التوقع: يرى الإنسان أو يسمع ما يتوقع أن يرى أو يسمع: فكل إنسان يغلب أن يدرك ما يتوقعه.

3–العوامل المتعلقة بالبيئة:

لا شك أن وجود الفرد في بيئة اجتماعية وسياسية يؤدي إلى تحديد كيفية إدراك الفرد للمثيرات المحيطة به وتلعب الأسرة التي تعتبر الوحدة الاجتماعية الأولى دورا رئيسيا تربية الفرد، و نشأته قيمه وعاداته وتقاليده واتجاهاته التي تقوم بتحديد إدراكاته إضافة إلى فإن المجموعة التي ينتمي إليها الفرد (مجموعة العمل مثلا) لها أثر رئيسي في درجة إدراكه للأشياء المحيطة به، ومن المعروف أن الفرد يميل إلى إدراك الأشياء التي تنسجم مع إدراك مجموعته رغبة منه في إحساس الجماعة بالتماسك والتوافق ، كما أن المؤسسات التربوية والتعليمية الرسمية وما تقدمه من مناهج وبرامج في مراحلها المختلفة، تعتبر أداة فعالة في توسيع أفق الفرد للمعلومات التي يتلقاها وبالتالي تساعده في إدراكاته المختلفة، وتجدر الإشارة إلى عامل الطبقة الاجتماعية والاقتصادية كمؤثر قوي في تنمية إدراك الفرد، كما أن الاختلاف الجغرافي يعتبر من المؤثرات الإدراكية الأساسية.

(كمال محمد المغربي، 96–97)

5–الإدراك البصري وصعوبات التعلم

لقد أجريت الكثير من الدراسات التي تناولت علاقة الإدراك البصري بصعوبات التعلم وعلى سبيل المثال نذكر منها:

(عبد الحميد ،2003، 96–70)

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

وفي دراسة ميدانية 1972 (wissink) أجراها بهدف استجلاء أهم المكونات التي يجب أخذها في الاعتبار عند انتقاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال استجلاء راي 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 1976 (simon)إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في مدى الأرقام البصري السمعي لصالح العاديين.

وكذلك توصلت دراسة أجرها1986(Bruce et al) إلى ذوي 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 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.

ثالثا: صعوبات الادراك البصري

1-تعريف صعوبات الادراك البصري

-تعرف صعوبة الإدراك البصري على أنه عدم قدرة الطفل على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وقد يكون غير قادرا 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)

-هي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

(الزيات، 2008، 64)

2-مظاهر اضطراب الإدراك البصري:

الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الإدراك البصري يتميزون ب:

1 -تشويش في الإدراك البصري أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة.

2 -صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيز، لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة.

3-ضعف الذاكرة البصرية فهم لا يستطيعون تذكر الأشياء أو الكلمات أو الصور التي سبق أن شاهدوها.

3-أنواع اضطرابات الإدراك البصري:

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 (ح خ ج) أو بين (6 9) أو بين (3 8).

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

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

4-صعوبة التمييز بين الصورة وخلفيتها.

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.

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

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

استراتيجيات علاج اضطراب الادراك البصري

وضع الباحثون عدة طرق لعلاج اضطراب الإدراك البصري واستراتيجيات لتدريب الأطفال على المهارات البصرية وخاصة التآزر الحركي 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 الإدراكية الحركية 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 لأنشطة في تحسين وعلاج صعوبة الإدراك البصري.

خلاصة

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

الفصل الثالث: صعوبة الكتابة

تمهيد

أولا: الكتابة

1- تعريف الكتابة
2- طرق تعلم الكتابة
3- مراحل تعلم الكتابة

ثانيا: عسر الكتابة

1- تعريف عسر الكتابة
2- أنواع عسر الكتابة
3- أسباب عسر الكتابة
4- خصائص عسر الكتابة
5- تشخيص عسر الكتابة
6- علاج عسر الكتابة

خلاصة

تمهيد

تشكل عسر الكتابة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمي إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين إن عسر الكتابة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي. القلق والافتقار إلى الدافعية.

وتظهر هذه الصعوبة بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية، ويظهر ذلك في إمكانية الطفل المحدودة في الكتابة والتعبير، حيث تظهر هذه الصعوبة في الطفل على شكل حذف الحروف أو إبدالها، مما ينعكس سلبا على المستوى الأكاديمي للتلميذ وكذلك على المستوي الشخصي له.

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشيء من الدقة والتفصيل كما سيلي عرضه

أولا: الكتابة

1-مفهوم الكتابة:

الكتابة نظام يتمثل في مجموعة من الرموز المرئية أو المحسوسة والتي تستخدم لتمثيل وحدات لغوية بشكل منظم بغرض حفظ أو إيصال معلومات يمكن استرجاعها بواسطة أي شخص يعرف هذه اللغة والقواعد المنظمة لعملية الترميز المستخدمة في هذا النظام ويتفق مع هذا الرأي اللغويون العرب المحدثون إذ يرى حجازي (1970) أن الكتابة ما هي، إلا محاولة للرمز إلى المنطوق.

ومنه نستنتج أن الكتابة هي تمثيل للغة فهي أيضا تتطلب اتفاق جماعة من الناس حول هده الرموز التي تفقد معناها خارج هذه الجماعة فنحن مثلا نرى الكتابة الصينية حروفا وأشكالا خالية من المعنى.

الكتابة نظام يتمثل في مجموعة من الرموز المرئية أو المحسوسة والتي تستخدم لتمثيل وحدات لغوية بشكل منظم بغرض حفظ أو إيصال معلومات يمكن استرجاعها بواسطة أي شخص يعرف هذه اللغة والقواعد المنظمة لعملية الترميز المستخدمة في هذا النظام الكتابة تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة أو نقل لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف وفق نظام من الرسم والترميز متعارف.

وهذا التعريف يحيلنا إلى البعد النفسي :على قواعده وأصوله وأشكاله، والإنساني للكتابة فهي تحمل أيضا دلالات نفسية وانفعالية فقد يختلف خط الشخص الواحد باختلاف حالته النفسية حتى أن خط التلميذ قد يتغير بين بداية الدرس ونهايته نتيجة الإرهاق، كما يشير التعريف إلى الوظيفة التواصلية للكتابة والتي تفيد في نقل العلوم والمعارف وتبادل الأفكار بين الناس.

(النجار ،2011 ،69)

تتطلب الكتابة قدرات معرفية وذهنية لإنجازها فيرى (الناشف) أن عملية الكتابة تتطلب التنسيق بين أكثر من جهاز، فهناك القدرة على التحكم في عضلات اليد والتوافق الحركي والعصبي العضلي لحركة أصابع اليد مع حركة العينين، وهذه تتطلب مستوى من النضج العصبي والعضلي وتدريب على الحركة السليمة في الاتجاه السليم وفي تتابع محدد، إذ إن التوافق البصري للطفل مع حركة اليد على الورق يعتبر من ضرورات الكتابة.

الخط

وهو ' تصوير اللفظ بحروف هجائه؛ بأن يطابق المكتوب المنطوق به في ذوات الحروف وعددها.

(ياقوت ،2002 ،15)

الإملاء

وهو الرسم الصحيح للكلمات وهو كذلك تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة؛ على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد، ويعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلمهم.

(شحاتة،2000،327)

التعبير

مفهوم يكون بالنسبة للتلميذ لفظا يعبر عما يجول بخاطره وفي نفسه. أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة عن طريق يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته و ميولها" .

(زكريا إسماعيل،2005،179)

2-طرق تعلم الكتابة:

1- طريقة الحروف المنفصلة:

وهذه الطريقة تمتاز بسهولتها ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة، كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف وكتابتها ولكن من عيوب هذه الطريقة احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف والأعداد.

2-طريقة الحروف المتصلة:

عجزودبت وهذه الطريقة تمتاز بأنها تعطي فرصة كبيرة لقراءة المادة المكتوبة وتجنب عكس الحرف واتجاهها والسرعة والسهولة في كتابة الحروف ولكن من عيوبها أن الطفل قد يفصل بعض الحروف ولا يستطيع التمييز بينها.

(السرطاوي، 2012، 329)

3-مراحل تعلّم الكتابة:

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره وأن يتعرف على أفكار غيره، كما أن الكتابة لا تتم دفعة واحدة، وإنما تمر عبر مراحل معينة حسب التّطور المعرفي لدى الفرد، والمستوى العمري (النضج) لديه، وهذه المراحل هي:

1 -مرحلة ما قبل المدرسة:

ونعني بها المرحلة التي تسبق دخول. الطّفل المدرسة، وتسمى مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر، وتتميز بما يلي:

- استخدام أية أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها.
- أنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل يقوم بها كيفما كان دون أن يكون قادرا على تجويدها، أو تحسينها، أو إصلاحها.

في هذه المرحلة يحاول الطفل الإمساك بالقلم، والكتابة تكون غير مقصودة تتصف بالعشوائيّة، أي مجرد خربشة.

2-مرحلة التخطيط التلقائي:

وتسمى مرحلة الرّسم بالألوان الشمعيّة على ورق غير مسطر، وتمتد من (4-3) سنوات، ويتطور التخطيط التلقائي في هذه المرحلة ليأخذ شكلا نظاميا خاصا أفقيا أو رأسيا أو مائلا، إذ يعكس الطفل من خلال هذه التخطيطات إحساساته العضليّة الجسميّة وقدرته على إدراك البيئة الخارجيّة كشي، منفصل عن ذاته.

كما يعبر الطفل عن غبطته وسروره بحركة يده التي تنساب على الورق بحرية تامة، فتحدث آثارا على الصحيفة البيضاء دون هدف مسبق للتعبير عن شيء، ولكن وإن كانت دون هدف مسبق إلا أنها تحمل في معانيها معنيين رئيسيين هما:

- رغبة الطفل في نقل خبر ما للآخرين.
- بداية ظهور التعبير الرّمزي لدى الصّغير.

يكون التّخطيط في هذه المرحلة منتظما حيث يتطور عن المرحلة الأولى ويأخذ شكلا نظاميا خاصا، أفقيا أو مائلا أو رأسيا، وهذه التخطيطات تحمل في طياتها إحساسات المتعلّم، وإدراكاته للبيئة الخارجيّة وتصبح يده أكثر انسيابا على الورقة.

3-مرحلة المحاكاة عن بعد (مرحلة الكتابة بالألوان).

وتمتد من (5-4) سنوات، ويتم فيها استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج للكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة إلى حد ما، وتغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه الهندسيّة، كالخطوط المنحنيّة والمستقيمة والدوائر التي تستند إلى التفكير الواقعي الذي يصبح من جملة خبرات الطفل.

تتميز هذه المرحلة بتطور قدرة الطفل حيث يصبح قادرا على نقل الكلمات، وتحسين الخط حتى يصبح جميلا وواضحا.

4-مرحلة الكتابة في المدرسة: (مرحلة الوصل بين النقط):

وتمتد من (6-5) سنوات، والطريقة المثلى في تعلم الطفل للكتابة هي إعادة الوصل بين النقط في المثال المكتوب أمامه، كما يلاحظ أن حركة اليد عند كتابة الحروف أو الكلمة يجب أن تكون بالطريقة الصّحيحة التي تبدأ بها المعلّمة كنموذج للتلاميذ، ويجب على المعلّمة في هذه المرحلة متابعة وملاحظة طريقة الطفل عند رسمه الحروف فوق النقط وهذا يتم من خلال التجوال المستمر بين الأطفال عند كتاباتهم.

في هذه المرحلة يجب على المعلّم التجول بين التلاميذ ومراقبة كتاباتهم ويصبح المتعلّم أكثر سيطرة على حركات يده.

- فالطريقة المثلى لتعلّم الطفل الكتابة هي إعادة الوصل بين النقط ويكون ذلك بالتدرب المستمر.

(بشرى ،2018،32)

ثانيا: عسر الكتابة

1-مفهوم عسر الكتابة

تعرف كاي(1999): صعوبة الكتابة بأنها اضطراب في اللغة المكتوبة للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما أنها تشير إلى اضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج. (الهواري،2006،11)

ويعرفها حافظ (2000) بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة. وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ. (حافظ،2000،110)

أما باي(2002) فتعتبر أن صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها. فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، ونعني برسم الحروف تقليد الأشكال دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني له.

(باي،2002،86)

وقد عرفها الزيات(2002) بأنها صعوبات في آلية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات.

(الزيات.2002،509)

ويرى بدير(2006) أنها عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة.

(بدير،2006،164)

وهناك من عرف صعوبة الكتابة من خلال تعريف الأطفال ذوي صعوبات الكتابة ومن هذه التعريفات نجد:

تعريف مايكل بست (1965): هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند شاهدته لها، ولكنه سع ذلك عي قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة .

(كامل 2006، 53)

الروسان(1998) يشير إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره، فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه.

(الروسان،1998،224)

أما ويرهولت يرى بأن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة هم الذين تظهر عليهم اضطرابات في: وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين الأحرف والكلمات، استقامة الحرف حيث تكون غير متناسقة. (كامل:2003،51)

ويقصد بصعوبة الكتابة عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (حروف كلمات) المكتوبة.

(جمال مثقال، مصطفى القاسم، 2000: ص 120)

كما يمكن تعريف صعوبة الكتابة على أنه اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ويكتبها، ونعني برسم الحروف، تقليد الأشكال دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني له.

(حورية باي. 2002. ص86)

فصعوبة الكتابة هي عدم التكامل بين البصر والحركة وتشمل صعوبة الكتابة، التعبير الكتابي التهجئة، الكتابة، الإملاء.

(ماجدة بها، الدين، السيد عبيد. 2009،. ص 115)

2-انواع عسر الكتابة:

هناك عدة تصنيفات يمكن ذكر بعضها فيما يلي:

1-تصنيف بيسلاي:(Beslay) 1973

يميز بيسلاي شكلين من عسر الكتابة حسب القطاع المصاب.

(عزيزي، 2003 ،193 – 192)

أ- عسر الكتابة المتأصل :الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابيا فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات والكلمات والجمل لا يمكن أن تتم، ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك إلى تشكيلها.

ب- عسر الكتابة الحركي :الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف، هذا الشكل من عسر الكتابة هو الذي نجده عامة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة

يكتب الطفل ببط، يرسم الأحرف بلا شكل وغير متساوية، لا يتوصل إلى إتباع الأسطر فالكتابة غير مقروءة قد تغيظ المعلمين الذين يعلقون قيمة على الخط، وهذا يثبط عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه ما يضطر التلميذ إلى إيقاف الكتابة لكي يريح عضلات يده وحسب قساوة الحالة قد تشكل وتيرة الراحة إزعاجا بسيطا أو عائقا، خاصة على مستوى السنة الخامسة ابتدائي عندما تتسارع وتيرة العمل.

2-2 التصنيف الثاني :ويضم:

أ- صعوبات في المهارات الأولية :حيث لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات وتشتمل:

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

- إمساك القلم بشكل صحيح.

- وضع الورقة ووضع الجسم بالشكل المناسب للكتابة :فقد يكون ذلك سبب في ضعف الأداء الكتابي فبعض الأطفال يضعون الورقة أمامهم بشكل مائل جدا، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماما، وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخاطئ وبعض الأطفال يدني رأسه من الورقة إلى درجة ملامستها.

ب- صعوبات في تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها :كعدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها، كما يخطئ الأطفال أيضا في تقدير حجم الشكل في سموه إما صغير أو كبيرا جدا.

ج- صعوبات في إدراك لاتجاه من اليسار إلى اليمين :وهو عدم التميز بين الاتجاهات اليمين واليسار.

د- صعوبات في كتابة الحروف :ومن الصعوبات الشائعة في كتابة الحروف، الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا، وكثيرا ما يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب.

هـ- صعوبة في كتابة الحروف متصلة مع بعضها :حيث يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة، فقد تكون المسافة بين الحروف والكلمات كبيرة أحيانا وصغيرة جدا أحيانا آخري، ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف.

و- صعوبة استخدام اليد اليسرى :وهي صعوبة في استعمال اليد اليسرى للكتابة

-3-2التصنيف الثالث:

أ- صعوبات خاصة برسم الحروف والكلمات: يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل :إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية ..... إلخ ، ويبرز من هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحرف كبيرا جدا أكثر مما هو مطلوب أو أصغر، كما يبرز من هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة ، وتبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف عليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة، فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ من التعرف إليها، كأن يكتب الطفل حرف(ر)على صورة حرف(د) أو العكس .

(البطاينة وآخرون، 2005 ،(165 - 160

ب- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة:

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

ج- صعوبات القرائية للكتابة:

وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد والتي تعود إلى رسم الكلمات والحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة، وإنما يقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كأن يكتب الفرد الجملة التالية: (المدرسة إلى الولد رجع) فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي.

(البطاينة وآخرون، 2005 ،165)

3-اسباب عسر الكتابة

الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة :

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر إسهاما من غيرها .وفيما يلي عرضها:

1-العوامل العقلية المعرفية :

إن العديد من الدراسات والبحوث اتفقت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة : كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

2-العوامل النيوروسيكولوجية :

تلعب العوامل النفس-عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب والخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دور كبير في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة .وقد أستأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم. (إبراهيم، 2011، 194-196)

وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

وأن عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا أو بسبب الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ.

3-العوامل البيئية :

ويقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل.

أ–طرق التدريس غير الملائمة :

وتشتمل على الجوانب التالية:

*التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة.

*التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.

*الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير...إلخ.

*التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول...إلخ.

استخدام اليد اليسرى في الكتابة :

بالرغم من وجود تقصير في التحديد الدقيق للذين يفضلون استخدام اليد اليسرى في الكتابة فإن حوالي ما يقرب من (90%) من كل البشر يفضلون استخدام اليد اليمنى مما يعني أنهم يستخدمون اليد اليمنى في أداء معظم المهام، وأن حوالي ما يقرب من(8–9 %) يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، وهناك عددا قليل من الافراد حقا مختلفون ومعظمهم لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين .يتراوح ما من (1–2%) ولا يثبت تفضيل احدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن اليد المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكرا عند سن ثمانية شهور وعند عمر الثالثة ينمو ويتطور هذا التفضيل بشكل أكبر.

(إبراهيم، 2011، 194–196)

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فإنه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو العمل أو المواقف الحياتية المختلفة، أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفسيولوجي وهذا غالبا ما يؤدى في نشاط الكتابة اليدوية إلى– إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها .

(إبراهيم، 2011، 194–196)

4-اعراض عسر الكتابة

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

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

2-يغلب على كتابتهم أن تكون غير واضحة وغير منتظمة ولا تسير وفقا لأي قاعدة كما أنها تفتقر إلى التنظيم والضبط، غالبا يحذفون بعض الأحرف من الكلمات أو يضيفون بعض الأحرف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة.

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

4-لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كانت مرتبطة بموضوع الكتابة أو غير مرتبطة به وغالبا ما تحكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى أو المضمون.

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

6-يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الخفيفة التي يقدرها لهم المدرسون والأقارب والآباء.

(محمد علي كامل، 2003، 57-54)

ومن جانب آخر يشير أن 1991 إلى أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابية غالبا ما يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي:

1-إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة شاذة وغير عادية.

2-الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.

3-صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو للكلمات غير مرغوب فيها.
4-اضطرابات في محاذاة الأحرف.

ويرى جبيراهام (1990) أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة، ويضيف أن الاختبار الذي تم على النتائج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

1-أوراقهم غالبا تحتوي على أخطا، في التهجي واستعمال الفواصل والنقط والأحرف الاستهلالية. (محمد علي كامل، 2003، 57-54)

2-تميل كتاباتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.

3-لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة.

4-مراجعاتهم لكتاباتهم تبدو غير فعالة وتتميز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاء الميكانيكية.

5-يظهرون انتباه قليل لعمل وتنفيذ التغييرات البديلة.

كما يرى، هاريس، (1990) أن هناك ثلاثة عوامل على الأقل تكمن خلف صعوبات الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة وهي:

1-أن مشكلاتهم في فهم إنتاج النص المكتوب يمكن أن يتداخل مع عمليات هامة أخرى للكتابة مثل توليد الأفكار.

2-نقص المعرفة لديهم عن الكتابة أو عدم القدرة على إنتاج ما يعرفونه ويمكن أن يؤثر على قدرتهم على أداء وتشغيل العملية المعرفية المركزية للكتابة الفعالة.

3-التشغيل المعرفي للحركات اللازمة للكتابة واستراتيجياتها التي يستخدمها التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يمكن أن تكون غير فعالة أو غير ناضجة.

كما يشير ربان هانسون (1997) أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا لديهم صعوبة في نقل وترجمة أفكارهم إلى الورق، وغالبا يجيدون التعبير عن أنفسهم شفهيا (لفظيا)، ولكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب، وقد وصف أحد التلاميذ ذوي العسر الكتابي تجربته بقوله: 'أنا أعرف ماذا أريد أن أقول ولكن فقط لا أستطيع أن أكتب.

وتشير 'سوزان جونس، (1998) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة تظهر لديهم الخصائص التالية:

1-الكتابة غير المقروءة بشكل عام بالرغم من إعطائهم الزمن المناسب لتنفيذ المهمة. (محمد علي كامل، 2003، 57-54)

2-عدم الاتساق في الكتابة فهي خليط من الخط والنسخ والخط الرقعة في الكتابة باللغة العربية أو في اللغة الإنجليزية تكون الكتابة خليط الأحرف المنفصلة المتصلة.

3-تنظيم غير مناسب للورقة من حيث مراعاة الهوامش واستقامة الأسطر.

4-المسافات غير مناسبة بين الأحرف والكلمات.

5-وضع غير طبيعي للبيد أو الجسم أو المعصم أو الورقة أثناء الكتابة.

6-القبض على القلم بطريقة غير عادية (إمساك القلم بشكل قريب جدا من الورقة أو إمساك القلم بإصبعيه فقط والكتابة عن طريق الرسغ أو المعصم).

7-التحدث إلى النفس أثناء الكتابة أو التركيز على اليد ومراقبة حركتها أثناء الكتابة.

8-محتوى الكتابة ضعيف لا يعكس أي مهارات لغوية أخرى للتلميذ.

ومن جانب آخر تشير 'رجينا' (1999) مظاهر الاضطراب لدى ذوي صعوبات الكتابة على النحو التالي:

1-استعمال اليد بشكل غير صحيح أثناء الكتابة.

2-نقص في الاستجابات والحركات التلقائية أثناء الكتابة.

3-المسافات غير مناسبة بين الكلمات وبعضها.

4-عكس ترتيب الأحرف أو إبدالها أو إهمالها.

5-مشكلات في الإدراك البصري.

6-انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف الطويلة والأحرف القصيرة أثناء الكتابة عن طريق الإملاء.

7-انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف المتشابهة.

8-انخفاض سرعة الكتابة.

9-الإفراط في استخدام الممحاة.

10-سو، استخدام الأسطر والهوامش وتنظيم رديء للصفحة.

(محمد علي كامل، 2003، 57-54)

كما يشير 'جمال مثقال القاسم، (2000) أن أهم الصعوبات الكتابية هي:

1-عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة (خ) أو عكس كتابة الكلمات والجمل.

2-الخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.

3-ترتيب أحرف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فمثلا كلمة دا ر/راد، قام/أقم وهكذا.

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

5-الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.

6-صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.

7-رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.

8-إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

9-إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.

10-كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة (شمس/ذهبو).

(جمال مثقال القاسم 2000ص126-124).

5-تشخيص عسر الكتابة

كغيرها من صعوبات التعلم يتطلب تشخيص عسر الكتابة المرور بعدة مراحل تهدف إلى التشخيص الدقيق للاضطراب من بين مجموعة من الاضطرابات التي قد تحمل نفس الأعراض والخصائص وأهم هذه المراحل هي:

-الملاحظة:

يتم فيها ملاحظة كتابة التلميذ ووصف سلوكه (وضعية الجسم أثناء الكتابة، طريقة مسك القلم) وتحديد منطقة الصعوبة النوعية في كتابته (حذف حروف أو زيادتها أو تشويهها) فلا تعتمد هذه المرحلة على اختبارات مقننة بل يكتفي فيها الفاحص أو الملاحظ بمشاهداته وغالبا ما تتم هذه العملية بشكل جماعي أي أن الفاحص يلاحظ مجموعة من التلاميذ في آن واحد. (الهواري، 2006، 25)

قد تنبئ بعض الإشارات المبكرة كمدة الكتابة ووضعية الورقة وطريقة الجلوس ومسك القلم باحتمالية إصابة تلاميذ دون غيرهم باضطراب عسر الكتابة إلا أنها لا تؤكد لنا هذه الإصابة ولا تحدد لنا طبيعتها أو درجتها بشكل نهائي ودقيق، لذ فهي مرحلة أولية يقوم خلالها

المختص المتواجد ضمن الفرقة البيداغوجية بتعيين العناصر –التلاميذ–الذين يجب أن يخضعوا لفحوصات أكثر دقة لقياس مستوى الكتابة لديهم.

–التقييم غير الرسمي:

خلالها يجري فريق مختص تقييم فردي للحالات لتحديد طبيعة المشكلة التي يعاني منها كل تلميذ وهذا من خلال اختبارات ومقاييس تقيس الإصابة بصعوبات التعلم بشكل عام كالمحكات والمعايير المعدة للحكم على مدى اقتراب أو ابتعاد التلميذ من المهارات الكتابية، كما تشير الأدبيات في هذا المجال إلى أن عملية تشخيص عسر الكتابة تتطلب أيضا عددا من الفحوص المكملة كالفحوص الطبية والعصبية والنفسية والاجتماعية والتربوية وهذا لإجراء التشخيص الفارقي بين عسر الكتابة والاضطرابات المشابهة.

(الهواري، 2006، 27)

ومن الفحوص اللازمة لإجراء التشخيص الفارقي:

* الفحوص الطبية:

لتشخيص عسر الكتابة لابد من إخضاع الحالة للكشف الطبي، وهذا لفحص الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه خاصة الإعاقات الحسية والحركية، كما أنه من الضروري فحص الجهاز العصبي، فيجب قياس درجة السمع والإبصار لدى الحالة وكذا التأكد من عدم إصابتها باضطرابات عصبية أو اضطرابات حركية ذات منشأ عصبي كالأبراكسيا.

* الاختبارات النفسية:

ومن أهم الاختبارات النفسية المعتمدة في التشخيص الفارقي لعسر الكتابة اختبارات الذكاء التي تجرى للتأكد من المستوى العقلي والمعرفي للتلميذ وهدفها استبعاد كل من التخلف العقلي والتأخر الدراسي كما يمكن إجراء اختبارات للشخصية للتأكد من عدم إصابة الحالة بأي اضطرابات نفسية أو انفعالية فبعض المصابين بها أي– الاضطرابات النفسية والانفعالية – تظهر لديهم اضطرابات كبيرة في كتاباتهم .

* الفحوص المتعلقة بالجاب الأسري والاجتماعي:

يعتمد هذا النوع من الفحوص على المقابلات والاستبيانات والتي تشمل جوانب مرتبطة بالوسط الذي يعيش فيه التلميذ (الأسرة والمدرسة) فيما يخص الأسرة مثلا يتم بحث طريقة تعامل الأسرة مع التلميذ ومدى حرصها على متابعة مساره التعليمي بالإضافة إلى تتبع التاريخ

المرضي لهذه الأسرة وبالأخص نسبة انتشار اضطرابات اللغة المكتوبة بين أفرادها، أما بالنسبة للمدرسة فتضم الاستبيانات أسئلة للمعلمين عن وضعية التلميذ داخل القسم ورؤيتهم لاضطراب عسر الكتابة ومقارباتهم العلاجية له.

(الهواري ،2006، 30)

– التقييم الرسمي:

في هذه المرحلة يكون التشخيص الفعلي والدقيق للاضطراب حيث يتم صياغة عبارات تشخيصية تفسر عدم القدرة الموجودة لدى الطفل كما تحدد درجة الاضطراب من خلال نسب وأرقام دقيقة ومن أشهر الاختبارات نجد:

*اختبار التهجئة التشخيصي:

وضع هذا الاختبار (J. Arena) وهو مصمم لتقييم مهارات التهجئة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، يتكون من أربعة اختبارات فرعية عدد فقراتها 90 فقرة ويتراوح زمن تطبيقه ب ين48 و 21دقيقة ويقيس المهارات التالية:

–التهجئة العادية.

–تهجئة الكلمات.

–التعرف البصري.

–التعرف السمعي البصري.

وتقارن الدرجات الخام الخاصة بكل اختبار فرعي بالدرجة المعيارية ودرجات الصفوف الدراسية.

(الهواري ،2006، 30)

* اختبار جيتس / رسل للتهجئة:

يقيس هذا الاختبار عدة مجالات للتهجئة هي:

–التهجئة الشفهية للكلمة.

–نطق أصوات الحروف.

–نطق كلمات من مقطعين.

–نطق الكلمات.

-تهجئة كلمات من مقطع واحد.

-التمييز السمعي.

-فعالية الحواس (السمع، البصر) وكذا الجانب الحس- حركي.

(الهواري، 2006، 30)

* الاختبار اللغوي قصة مصورة:

يعتمد هذا الاختبار على كتابة التلميذ لقصة تدور حول صورة يتم تقديمها له ويتم تقييم القصة بالاعتماد على ثلاثة أبعاد هي:

-الإنتاجية.

-تراكيب استخدام الكلمات.

-المعنى. (الهواري، 2006، 30)

يمكن ملاحظة أن هذا الاختبار يقيس بالإضافة للجانب الكتابي) تراكيب استخدام الكلمات، الإنتاجية) الجانب المعرفي للغة (المعنى.)

* اختبار اللغة للمراهق:

من الواضح من تسمية هذا الاختبار أنه يمس فئة عمرية محددة (المراهقة) حيث يعطى للتلاميذ من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر، ويشمل هذا الاختبار اختبارين فرعيين أحدهما خاص بالمفردات الكتابية والآخر لقواعد الإملاء والنحو.

(الهواري، 2006، 31)

* اختبار اللغة المكتوبة:

يقوم التلميذ في هذا الاختبار بفحص مجموعة من الصور تقدم له ويقوم بتحرير قصة كاملة عن مضمونها، كما يتضمن بدوره اختبارات فرعية لقياس النضج الذاتي، المفردات السياقية، المستوى النحوي، التهجئة السياقية والأسلوب السياقية فهذا الاختبار شامل ويقيس عدة مستويات للغة المكتوبة

(الهواري، 2006، 31)

6-علاج عسر الكتابة

6-1-استراتيجيات تدرب 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)

6-2-استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبة التعبير الكتابي:

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

– 6-2-1-أسلوب 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 وإخراجها بصورتها النهائية؛ وتقدم هذه الطريقة لطفل القدرة التي ستقدم له الخبرة المناسبة في الكتابة التعبيرية مما يسهل عليه الإفادة منها ومحكاتها في المواقف المتشابهة.

6-2-2 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 قدرةٍ الطفل على التعبير.

6-2-3 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، 170–169)

6–3–استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة:

تشمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة على الآتي:

6–3–1–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.

6–3–2–تنمية الإدراك البصري وذاكرة الحروف: مساعدة الطفل على تقويم إدراكه البصري وذاكرة الحروف» دعم الصورة البصرية للكلمة من اجل الاحتفاظ بهاء ركز على المواد التعليمية التي تلفت انتباه الأطفال.

6–4–استراتيجية 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 تهدئتها

–يقرأ الطفل الكلمة بصوت عالي؛ يحاول قراءة الكلمة حرف بحرف ٠

– يقوم الطفل بنسخ الكلمة على ورقة ٠

– 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 تهجئته لها.

– ثم يطلب المعلم من الطفل أن يكتب الكلمة ثم يطبقها مع النموذج للتأكد من صحتها.

(راضي الوقفي.2003، 449)

6-5-إستراتيجية جونسون مايكلبست: 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 بهاء 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.

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 أكفاً في كتابة الكلمات من تهدئتها.

(راضي الوقفي ،2003، 449)

6-5-إستراتيجية 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 مالا الفراغات بحروفها المحذوفة.

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

(محمد صبحي عبد السلام .2009، 69)

6-6-إستراتيجية تعددية الحواس: وتتمثل فيما يلي:

6-6-1-استراتيجية فرنا لد: تقوم فكرة هذه الاستراتيجية 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 يفترض ضرورة تعليمهم بأساليب تعددية الحواس؛ وتتضمن هذه الاستراتيجية 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.

(خيرة معلول .2017، 53)

6-7-2-استراتيجية بنغهام وستلمان:

التهجئة وفقا لهذه الطريقة ترجمة الأصوات إلى أسماء حروف (التهجئة الشفوية) أو إلى أشكال حروف (التهجئة الكتابية) وتعلم التهجئة وفقا لهذه الاستراتيجية 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)

خلاصة

بعدما تطرقنا إلى مختلف جوانب الكتابة وصعوبتها في هذا الفصل، لا بِدّ لنا أن نشير إلى أهمية تدريب الطفل على الكتابة منذ مراحل نموه الأولى في الأسرة قبل المدرسة لتكون أسهل عليه وأكثر سلاسة للتعلم والاستخدام.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية في الدراسة

تمهيد

أولا: منهج الدراسة

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية

ثالثا: العينة

رابعا: أدوات الدراسة

خامسا: الدراسة الميدانية

سادسا: الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد

يخصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المتبعة وأهم الأساليب المستخدمة للحصول على النتائج، وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، ثم عرض ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وإجراءات التطبيق للدراسة الحالية، والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

أولا: منهج الدراسة:

يعتبر اختبار المنهج الذي يلائم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمر بالغ الأهمية إذ ترتبط قيمة البحث ونتائجه ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث باعتباره أسلوب من أساليب البحث، وهو يختلف باختلاف الظاهرة المدروسة واختلاف 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 التعليمات.

(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 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)

الأن 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 وآخرون، 1999، 19).

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية وأهدافها:

يرى (أبو علام، 2004) أن الدراسة الإستطلاعية الخطوة الأولى التي تسبق الإستقرار نهائيا على خطة الدراسة، ويفضل القيام بدراسة إستطلاعية على عدد محدود من الأفراد.

وتعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، فهي دراسة أولية تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي. وكذا التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

(عبد المجيد.38:2000)

نظرا للظروف التي تمر بها البلاد لم يتمكن الباحثين من تطبيق الدراسة الاستطلاعية ولكن لنفترض أننا قد قمنا بها فستكون على شكل التالي:

الجدول رقم -1-: توزيع العينة الاستطلاعية على الابتدائيتين

الرقم	الابتدائيات	العدد *تلاميذ*
1	ابتدائية الهاشمي غزال – حي أم سلمى-	15
2	ابتدائية ونيسي الهاشمي – حي باب الوادي -	15
	المجـــــــــــــــــــــــموع	30

حدود الدراسة :

كتصور:

1-الحدود الجغرافية: ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة إلى ابتدائيتين هما ونيسي الهاشمي، الواقعة في حي باب الوادي، والغزال الهاشمي، الواقعة في حي أم سلمى ببلدية الوادي.

2-الحدود الزمنية: من بداية إلى نهاية شهر فيفري

ومنه تهدف دراستنا الاستطلاعية لتحقيق ما يلي:

- التعرف المباشر على عينة الدراسة وخصائصها

- التعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث، والصعوبات التي ريما ستوجهنا أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.

- التأكد من وضوح أدوات الدراسة.

ثالثا: العينة الأساسية:

تعرف العينة ب 'مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة'

(أبو علام2006. 148)

وبما أن هذه الدراسة تبحث في العلاقة بين الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فإن اختيار عينة الدراسة تم بطريقة مقصودة والتي يعرفها عبيدات وآخرون، العينة القصدية هي التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث، نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة'

(عبيدات وآخرون، 1999، 95).

ولذا فقد كان اختيار المدارس الابتدائية بطريقة عشوائية، أما بالنسبة للعيلة فقد تم بحصر مجموعة من التلاميذ الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية لديهم صعوبة تعلم الكتابة.

حجم العينة: 96 تلميذ

خصائص العينة:

المستوى: الرابعة والخامسة ابتدائي

الجنس: إناث – ذكور

العمر: 10-11

موزعين على:

الجدول رقم-2-: توزيع العينة الأساسية

الابتدائية	عددالتلاميذ	الجنس		المستوى الدراسي
ونيسي الهاشمي	15	7 إناث	8 ذكور	رابعة
غزال الهاشمي	15	7 إناث	8 ذكور	رابعة
ساكر المول ذي1	20	10 إناث	10 ذكور	رابعة
ساكر المولدي 2	15	7 إناث	8 ذكور	خامسة
ميهي محمد بالحاج	15	7 إناث	8 ذكور	خامسة
نصيرة المولدي	16	8 إناث	8 ذكور	خامسة
المجموع	96	46	50	

حدود الدراسة :

1-الحدود الجغرافية: ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة في الابتدائيات المذكورة

2-الحدود الزمنية: بداية إلى نهاية شهر افريل

رابعا: أدوات الدراسة:

1-أدوات جمع البيانات:

1-1-مقياس مصطفى الزيات:

استخدمت مقياس مصطفي فتحي الزيات لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة، ويتكون مقياس القراءة والكتابة من (20) جملة على يمين الصفحة وتمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وعلى القائم بالتقدير الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره الفرد موضوع

التقدير، ويوجد على يسار الصفحة تدريج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح (دائما وغالبا أحيانا ونادرا ولا تنطبق).

-**الخصائص السيكومترية للمقياس:** وتتمثل في الصدق الأداة وثباتها ويقصد بها:

الصدق: ويعني بها أن تكون صادقة فنقيس ما وضعت من أجل قياسه.

الثبات: ويعني أن تعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقها عبر الزمن أو الأشخاص.

(هنا عطية، 1984، 209)

الصدق: وتم التحقيق صدق المقياس من طرف معد المقياس بعدة طرق نذكر منها:

-صدق المحتوي: تم استخدام معامل ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الذي تنتمي0.834 مما يدل على اتساق فقرات المقياس.

-**الثبات:** وقد تم حساب الثبات من طرف معد البطارية بعدة طرق نذكر منها:

طريقة الاتساق الداخلي: تم حسابه بمعادلة الفا كرومباخ، التي تعتمد على تباين مفردات المقياس وقد قدرت القيمة ما بين (0.919 و0.961)، على عينة قدرها (5531-ن) وعمر زمَّني من (11-8) سنة.

1-2-اختبار الذكاء ل جون رافن

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

ويعتبر هذا الإختبار من الإختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات فهو إختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، ويقوم هذا الإختبار على نظرية، العاملين لسبيرمان، حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الإختبار أنه متشبع (بالعامل العام).

ويتكون هذا الاختبار من 3 مجموعات وهي:

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

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

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

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة

تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى.

كما يلاحظ أن هذه المصفوفات صممت بألوان مختلفة حتى تستطيع تلك المصفوفات جذب إنتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن، بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى. بعد إنتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة يتم إعطاء كل إجابة صحيحة درجة (1) والاجابة الخاطئة درجة (0)، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي تحصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية، ولحساب نسبة الذكاء هناك قائمة المعايير المئينية المرفقة مع الكراس لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص ومعرفة ما يقابل هذه الدرجة من توصيف المستوى العقلي ونسبة الذكاء.

(حماد،2008، 4-1).

- الخصائص السيكومترية لاختبار جون رافن للذكاء:

من الشروط الواجب توفرها في الإختبار حتى يكون صالحا للتطبيق والإستخدام تمتعه بالصدق والثبات، ومن خلال الدراسات تم حساب ثبات إختبار، جون رافن، بطريقة إعادة الإختبار وتراوح معامل إرتباطه بين (0.62 -0.91)، وبطريقة التجزئة النصفية تراوح بين (0.44 -0.99)، وبطريقة الإتساق الداخلي تراوح ما بين (0.55 -0.82)

-اختبار الذكاء ل جون رافن: يطبق إختبار رافن ما بين (5.6 -11.6) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا، وكذلك كبار السن الذين تتراوح أعمارهم ما بين (65 -85) عاما. ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، ويقوم هذا الاختبار على نظرية، العاملين لسبيرمان، حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشبع (بالعامل العام).

1-3-الاختبار التحصيلي في الكتابة:

تم استخدام اختبار نزيهة معمري، نصيرة قدوري. (2016)

بعد استطلاع الميدان والتعرف على خصائص العينة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها تم بناء أداة الدراسة والمتمثلة في اختبار تحصيلي في الكتابة، وذلك بالاستعانة بآراء المعلمين الذين يدرسون السنة (الرابعة والخامسة من التعليم الإبتدائي)، بغرض تحديد ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

يحتوي الإختبار على ثلاث (03) فقرات تتضمن أبعاد الكتابة الثلاث وهي الخط

اليدوي، الإملاء والتعبير الكتابي. حيث تتكون الفقرة الأولى من أربع جمل للنسخ

(يقوم التلميذ بإعادة كتابتها)، والفقرة الثانية عبارة على نص متكون من أربعين كلمة تملى على التلميذ من طرف الباحث أو المعلم، أما الفقرة الثالثة عبارة على تعبير كتابي. أنظر الملحق (01)

وبعد الانتهاء من بناء هذه الأداة تم عرضها على مجموعة من المعلمين والمختصين في مجال التربية، وطلب منهم الحكم على صلاحية هذا الاختبار لغرض الدراسة الحالية.

وقد أبدى هؤلاء المحكمين موافقتهم على هذا الاختبار مع تقديم بعض الملاحظات أخذها أصحاب البحث بعين الاعتبار عند الإعداد النهائي لهذا الاختبار.

- الخصائص السيكو مترية لاختبار الكتابة:

تم حساب ثبات الاختبار بواسطة معادلة ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية بلغت (30) تلميذا، حيث كانت قيمة الثبات (0.85). أما فيما يخص صدق الاختبار فقد تم التحقق منه عن طريق عرضه على المحكمين (09 معلمين ومختصين).

الجدول رقم-3-: جدول بوضح صدق المحكمين

المتغير	النسية	الصدق	الحكم
الخط اليدوي	**%77.78**	**0.78**	**صادق**
الإملاء	**% 66.6**	**0.67**	**صادق**
التعبير الكتابي	**% 93.5**	**0.94**	**صادق**

اعتمدنا في الدراسة الأساسية على إختبار الكتابة الذي تم تطبيقه في الدراسة الاستطلاعية، والذي تم إعداده بالتعاون مع عدد من معلمي السنة الرابعة والخامسة ابتدائي وعرضه بعد ذلك على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم في مدى ملاءمته لعينة الدراسة

- محتوى الإختبار: يحتوي الإختبار على ثلاث (03) فقرات تتضمن أبعاد الكتابة الثلاث وهي الخط اليدوي، الإملاء والتعبير الكتابي. على شكل تمرين حيث تتكون الفقرة الأولى من أربع جمل للنسخ (يقوم التلميذ بإعادة كتابتها)، كل جملة مكونة من خمس (5) كلمات، والفقرة الثانية عبارة على نص متكون من أربعين كلمة تملى على التلميذ من طرف الباحث أو المعلم، أما الفقرة الثالثة عبارة على تعبير كتابي. (الملحق01)

- تطبيق الإختبار: بعد حصر العينة المطلوبة في الدراسة من خلال أدوات جمع البيانات تم تطبيق الإختبار، بتوزيع النموذج المدون في ورقة، بطريقة واضحة. وذلك لأجل وضوحه خاصة الذين يجلسون في آخر الصفوف. ويتم شرح التعليمة من قبل الباحث أو المعلم. يطبق الإختبار بصورة جماعية، وغير محدد بمدة زمنية.

- تصحيح الإختبار: أعطيت الدرجة الكلية للإختبار (30) مقسمة على (10) درجات لكل تمرين، بالنسبة لتمرين الخط أعطيت الدرجة (0.5) لكل كلمة خاطئة، أما نص الإملاء

فهو مكون من أربعين كلمة أعطيت لكل كلمة خاطئة الدرجة (0.25). وفيما يخص التعبير الكتابي إعتمدنا في التصحيح على المؤشرات التالية: الموضوع (درجة واحدة) عدد الأسطر (درجة واحدة)، توظيف القواعد (درجتين)، الخلو من الأخطاء (درجتين) الشاهد (درجتين) الشكل (درجة واحدة)، التنظيم (درجة واحدة). تعطى الدرجة للمؤشر الغير موجود.

(معمري،قدوري. 2016، 71)

خامسا: الدراسة الميدانية:

سنقوم بإعطاء تصور عن كيفية إجراء الدراسة الميدانية :

الحصول على الموافقة من مدراء المداس على إجراء الدراسة على التلاميذ، وذلك بعد معرفة الجداول الزمنية لتوقيت التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي وذلك لتحديد مواعيد معينة لتطبيق أدوات الدراسة ، يسمح لهما بالإلتحاق بالأقسام، فتتحدثا مع المعلمين، وشرحا لهم غرض الزيارة، وطريقة العمل والإتفاق معهم على عينة الأطفال والشروط التي تتماشى مع إجراءات الدراسة.

– يقوم الطالبان بإحضار التلاميذ، وإعطائهم تفسيرات حول طبيعة النشاط وأيضا تشرح لهم سبب الحضور، وتطلب منهم كتابة البيانات التي يعرفونها، كالإسم واللقب. وكذلك تاريخ الميلاد.

–تم تطبيق الاختبار التحصيلي لمصطفى الزيات واختبار رافن وكيفية الإجابة على الاختبار التحصيلي في ظروف حسنة وذلك بمساعدة معلم ومعلمة كل تلميذ على حدي.

الجدول رقم –4–: توزيع أفراد العينة حسب المستوى

المستوى	العدد	النسبة المئوية
رابعة ابتدائي	50	% 62.08
خامسة ايتدائي	46	% 47.92
المجموع	96	% 100

نلاحظ أن نسبة الرابعة ابتدائي (62.08 %) أكثر من نسبة الخامسة ابتدائي (% 47.92) ويعود ذلك نسبة النجاح العالية في شهادة التعليم الابتدائي وزيادة عدد المتمدرسين كل سنة.

الجدول رقم -5-: توزيع أفراد العينة حسب النوع –الجنس-

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	**50**	**% 62.08**
أنثى	**46**	**% 47.92**
المجموع	**96**	**% 100**

نلاحظ أن نسبة الذكور (62.08) أكثر من نسبة الإناث (47.92)

الجدول رقم-6-: توزيع أفراد العينة حسب التعليم التحضيري

التعليم التحضيري	العدد	النسبة المئوية
درس	**83**	**% 86.46**
لم يدرس	**13**	**%13.54**
المجموع	**96**	**% 100**

نلاحظ أن نسبة الذي الذين استفادوا من فرصة التعليم التحضيري (86.46 %) أكثر بكثير من نسبة الذين لم ينالوا فرصة دراسة التعليم التحضيري (13.54%)

-مدة ومكان تطبيق أدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة من بداية شهر افريل إلى نهايته في المدارس الابتدائية المذكورة في العينة الأساسية.

- عدد التلاميذ 96 تلميذ وتلميذة.

- إجراء التطبيق كان في الفترات الصباحية والمسائية.

- الوقت المستغرق: حسب كل حالة.

سادسا: الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على برنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss للتحقق من العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة والتحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية وتتمثل في:

الأساليب الإحصائية لكل فرضية:

الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة: بيرسون

الفرضية الخامسة والسادسة: اختبار T

خلاصة

تطرقنا في هذا الفصل إلي طرح وتوضيح الدراسة الميدانية بداية في منهج الدراسة المتبع ثم تطرقنا للدراسة الاستطلاعية والهدف منها ثم تطرقنا إلى العينة الأساسية من حيث تحديدها وكيفية اختيارها وبعدها تطرقنا أدوات الدراسة ثم إلى أساليب معالجة البيانات الإحصائية.

خاتمة

يحتل موضوع صعوبة الإدراك البصري أهمية كبري 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 ارتبطت صعوبة الإدراك البصري وفهم المثيرات البصرية ووظائف الإدراك البصري بشكل نظري بمجال صعوبات التعلم.

وعلى هذا الأساس ارتأينا البحث والكشف عن علاقة اضطراب الإدراك البصري بصعوبات التعلم خاصة عسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية التي 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 ارتباطية بين اضطراب الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة وهذا ما يؤكد أن متغير الإدراك البصري يؤثر بشكل واضح على تعلم الكتابة عند التلميذ المتمدرس ومنه ينتج عنه صعوبة في تعلم الكتابة .

وانصبت هذه الدراسة على تقصي عسر الكتابة بوصفه اضطراب تعلم مدرسي معقد، والوقوف على الاهتمام الذي أولاه العلماء في هذا المجال سعيا منهم إلى فهمه تبيين أهمية الكشف المبكر، ومن هنا قدمنا بهذه الدراسة للتشجيع على التكفل بهذه الفئة من التلاميذ لاستبعاد احتمال فشلهم المدرسي.

توصيات واقتراحات:

– تحسيس الأسرة والمدرسة بضرورة تنمية الوظائف المعرفية للأطفال: كالانتباه والذاكرة والإدراك بالوسائل البسيطة والمتاحة للجميع كتمارين للإثارة البصرية والتحديق البصري وكذلك تمارين تنمية الذكاء والتفكير.

– علاج صعوبات التعلم ومنها صعوبات تعلم الرياضيات في سن مبكر للحصول على نتائج أحسن، وهذا من خلال وضع برامج تأهيلية خاصة لهذه الفئة وتدريب المعلمين والأستاذة للقيام بهذه المهمة الحساسة.

– يوصى بمحاولة بناء برامج علاجية مختصة لصعوبات تعلم الكتابة وتنمية المهارات التنفيذية في المرحلة الابتدائية.

– يوصى بعقد دورات إرشادية الأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة إرشادهم فيما يتعلق بهذه المشكلة وكيفية تشخيصها وعالجها.

يجب على القائمين بمسؤولية التربية والتعليم النظر إلى هذه الفئة والاهتمام بها بحيث توفر الوسائل والأدوات التي تساعد على حل مثل هذه المشاكل التي يعاني منها التلاميذ في الوسط المدرسي والاجتماعي للحد من نسبة التسرب والرسوب المدرسي

–يجب إعطاء أهمية كبيرة لحصص المعالجة البيداغوجية لأنه من خلالها يتم ملاحظة و تقييم أبرز السلوكيات التي تظهر على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

–توفير المناخ المدرسي الملائم لرفع من مستوى الدافعية لدى التلاميذ وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية.

قائمة المراجع

-إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2011). *صعوبات التعلم النمائية: وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

-أبو المكارم، فؤادة. (2004). *أسس الإدراك البصري للحركة* . مصر: مكتبة الدار العربي.

-أبو علام، رجاء محمود،. (2006). *مناهج البحث في العوم النفسية والتربوية* (المجلد 4). مصر: دار النشر للجامعات.

-البطاينة، أسامة محمود ومالك أحمد الرشدان. (2005). *صعوبات التعلم، النظرية*. الاردن: دار المسيرة.

-الزيات، فتحي. (2005). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتطبيقية والعلاجية*. صعوبات التعلم الأسس النظرية والتطبيقية والعلاجية.

-السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى. (2005). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. الأردن: دار المسيرة.

-العتوم،عدنان يوسف،وآخرون. (2005). *علم النفس التربوي والتطبيق*. الاردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

-المليجي، حلمى. (2004). *علم النفس المعرفي*. لبنان: دار النهضة العربية .

-العزاوي رحيم يونس. (2008). *مقدمة في المنهج البحث العلمي*. عمان: دار الدجلة.

-باي، حورية. (2006). *علاج اضطرابات المغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية*. دار القمم.

-بدير، كريمان. (2005). *التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم-رؤية تربوية ونفسية معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

-جمال مثقال القاسم. (2000). *أساسيات صعوبات التعلم* (ط 1). عمان: ،دار صفاء للنشر والتوزيع.

-حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2005). *صعوبات التعلم والتعميم العلاجي*. دار زهراء الشرق.

-حسن شحاتة. (2000). *تعليم اللغة العربية بين النّظرية والتطبيق* (المجلد 4). لبنان: الدار المصرية اللبنانية.

-راضي الوقفي. (2003). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. الاردن: منشورات علية الاميرة ثروت.

-زكريا إسماعيل. (2005). *طرق تدريس اللغة العربية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

-سحر سليمان. (2014). *أساليب تعلّم القراءة والكتابة* (ط 1). دار البداية ناشرون وموزعون.

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

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

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

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

-عزيزي عبد السلام،. (2003). *مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث* (الطبعة الثالثة،). الجزائر: دار الريحانة للكتاب.

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

-عماد الزغلول رفيع النصير الزغلول. (2003). *علم النفس المعرفي* (ط 9). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-فتحي مصطفى الزيات. (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم* . القاهرة: دار النشر للجامعات.

-فتحي مصطفى الزيات. (2008). *بطارية مقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية وألكاديمية و صعوبات السلوك االجتماعي والانفعالي*. مصر: دار النشر للجامعات.

-فخري خليل النجار. (2011). *الأسس الفنية للكتابة والتعبير*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

-كامل، محمد على. (2005). *صعوبات التعلم الاكاديمية، بين الاضطراب والتدخل*. مصر: دار الطلائع.

-كامل، محمد على. (2005). *صعوبات التعلم الاكاديمية، بين الفيم والمواجية*. القاهرة: الإسكندرية لمكتاب.

-كوافحة،تيسير مفلح. (2005). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية*. عمان: دار الميسرة للنشر و الطباعة.

-كيرك كالفانت. (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية* . الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية .

-فتحي مصطفى الزيات. (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية* (ط 1). دار النشر للجامعات.

-ملحم،سامي ملحم. (2002). *صعوبات التعلم*. الاردن: دار المسيرة للنشر و الطباعة.

-محمد، سامي، ملحم. (2004). *علم النفس النمو دورة حياة الانسان*. عمان: دار الفكر.

-محمد صبحي عبد السلام. (2009). *صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الاطفال*. الجزائر: دار المواهب للنشر والتوزيع والترجمة.

-محمود سليمان ياقوت. (2002). *فن الكتابة الصحيحة(قواعد الإملاء وعلامات الترقيم)*. دار المعرفة الجامعية.

-محمود عوض الله سالم وآخرون. (2003). *صعوبات التعلم ، التشخيص والعلاج* (ا ط 1). عمان: دار الفكر.

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

مذكرات :

–امال هاشم.سارة شريط. (2017). *استكشاف الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.* مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية: جامعة حمه لخضر الوادي.

- نهاد سعيد حموده. (2003). *أثر التدريب علي بعض المهام اللفظية وغير اللفظية باستخدام الحاسب الآلي لتعديل سلوك ذوي العسر الكتابي ودراسة تجريبية في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ* . جامعة طنطا: ماجستير (غير منشورة) كلية التربية.

-عريوة عائشة. (2016). *علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ مرحلة الابتدائي.* مذكرة مكممة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس: جامعة محمد بوضياف المسيلة.

-الهواري جمال فرغل إسماعيل حسانين. (2006). *الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة.* بحث مقدم لترقية الاساتذة المساعدين، كلية التربية قسم علم النفس التعليمي.، جامعة الازهر: القاهرة.

-خيرة معلول. (2017). *اضطراب الادراك البصري وعلاقته بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ رابعة ابتدائي.* مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: جامعة حمه لخضر الوادي.

-نزيهة معمري، نصيرة قدوري. (2016) الدافعية للمتعلم وعلاقتها بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: جامعة حمه لخضر الوادي.

كتب اجنبيه:

-Meese, R. (1995). *teaching learners with mild disabilities.* , California : publishing company pacific Grove .

Simple ways to assess writing skills of students - .(...) .Isaacson . S . L *with learning disabilities* .(No .1 ، Vol 98) The valto Review

الملاحق

الجداول:

جدول-1-توزيع العينة الاستطلاعية على الابتدائيتين

الرقم	الابتدائيات	العدد *تلاميذ*
1	**ابتدائية الهاشمي غزال – حي أم سلمى-**	**15**
2	**ابتدائية ونيسي الهاشمي – حي باب الوادي -**	**15**
	المجـــــــــــــــــــــموع	**30**

الجدول رقم-2-: توزيع العينة الأساسية

الابتدائية	عدد التلاميذ	الجنس		المستوى الدراسي
ونيسي الهاشمي	15	7 إناث	8 ذكور	رابعة
غزال الهاشمي	15	7 إناث	8 ذكور	رابعة
ساكر المولدي1	20	10 إناث	10 ذكور	رابعة
ساكر المولدي 2	15	7 إناث	8 ذكور	خامسة
ميهي محمد بالحاج	15	7 إناث	8 ذكور	خامسة
نصيرة المولدي	16	8 إناث	8 ذكور	خامسة
المجموع	96	46	50	

الجدول رقم-3-: جدول بوضح صدق المحكمين

المتغير	النسية	الصدق	الحكم
الخط اليدوي	%77.78	0.78	صادق
الإملاء	% 66.6	0.67	صادق
التعبير الكتابي	% 93.5	0.94	صادق

الجدول رقم -4-: توزيع أفراد العينة حسب المستوى

النسية المئوية	العدد	المستوى
% 62.08	50	رابعة ابتدائي
% 47.92	46	خامسة ايتدائي
% 100	96	المجموع

الجدول رقم -5-: توزيع أفراد العينة حسب النوع –الجنس-

النسية المئوية	العدد	النوع
% 62.08	50	ذكر
% 47.92	46	أنثى
% 100	96	المجموع

الجدول رقم-6-: توزيع أفراد العينة حسب التعليم التحضيري

التعليم التحضيري	العدد	النسبة المئوية
درس	83	% 86.46
لم يدرس	13	%13.54
المجموع	96	% 100

الملحق (01): الاختبار التحصيلي للكتابة:

التمرين الأول: الخط:

أعد كتابة الجمل التالية:

– نام أهل القرية نوما هادئا

.....

– عوى الذئب في الظلام الدامس

.....

– رفرف العلم عاليا في السماء

.....

– نسي أهل القرية الأيام الصعبة.

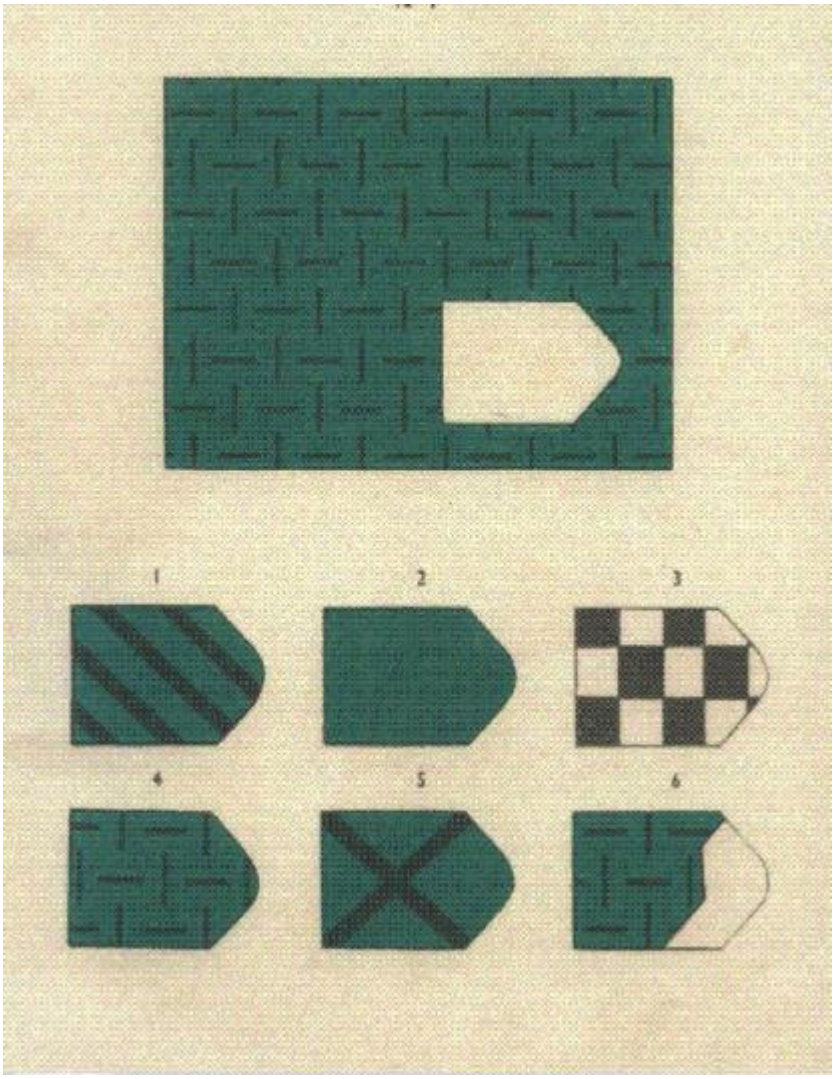
التمرين الثاني: الإملاء:

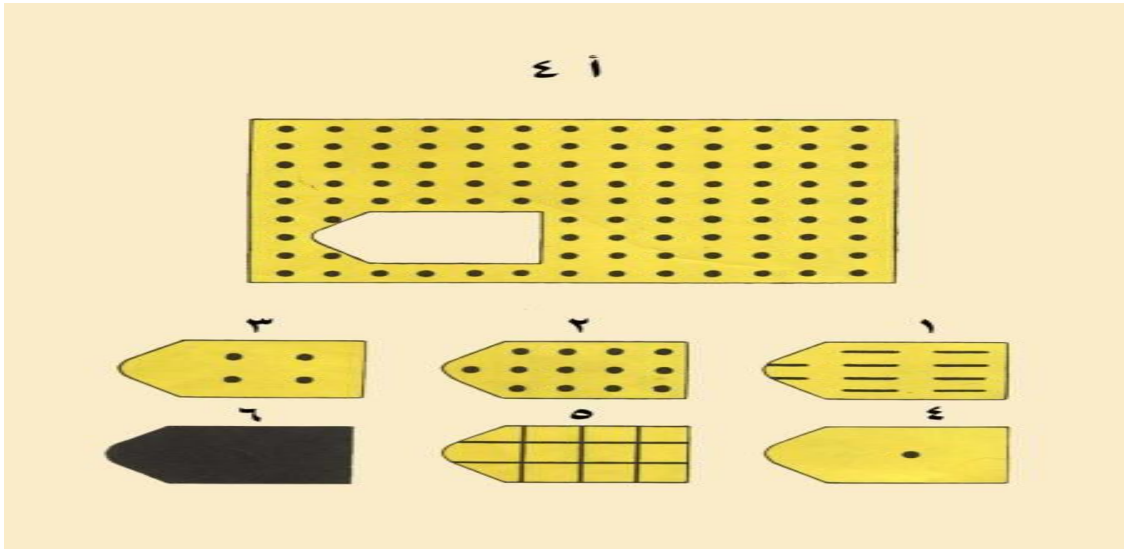
ذات صباح أفقت على ضجيج منبعث من الخارج، فهرعت إلى النافذة أستطلع الأمر، فرأيت المكان يعج بسكان الحي وقد انقسموا إلى مجموعات، كل واحدة تؤدي دورها بهمة ونشاط فهذه تكمن، والأخرى تجمع القمامات، وتلك تغرس، عندئذ تذكرت أنه يوم البيئة.

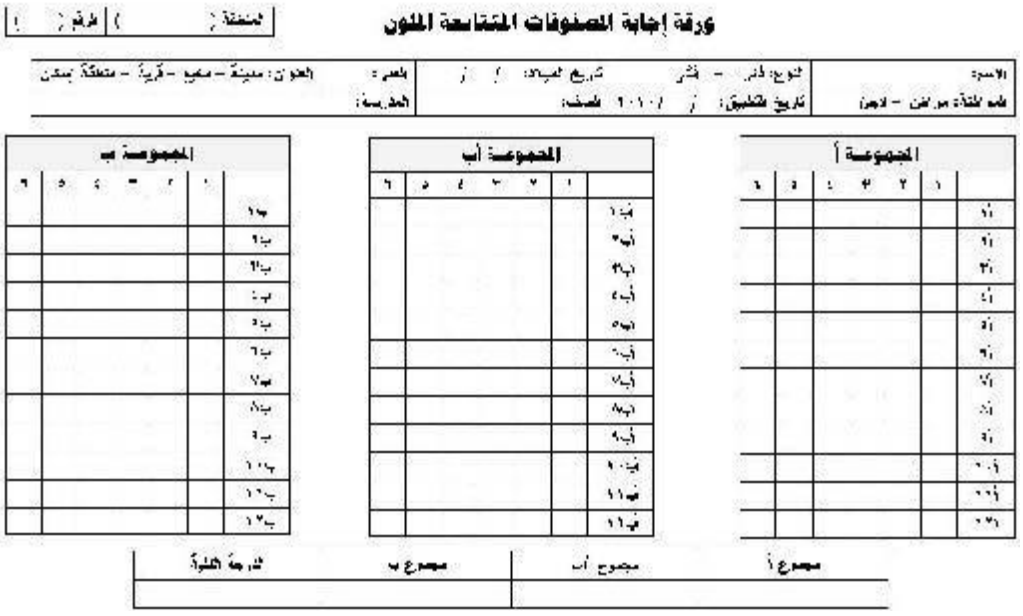
التمرين الثالث: التعبير الكتابي:

ذات يوما شاهدت طفلا يكسر غصنا من أغصان الشجر في الطريق، فقدمت له مجموعة من النصائح، أذكر هذه النصائح في فقرةٍ لا تتجاوز عشرة (10) أسطر، موظفا شاهدا اسم موصول ومضاف اليه.

الملحق (02) :**اختبار رافن:**




أ ٤
١
٢
٣
٤
٥
٦



ورقة إجابة الصفوفات المتتابعة الملون

الاسم:	النوع: ذكر – أنثى	تاريخ الميلاد: / /	بلد:
	تاريخ التطبيق: / / ٢٠١٠		العنوان: مدينة – ضاحية – قرية – متنقلة بمكان
			الدراسة:

المجموعة أ						
	١	٢	٣	٤	٥	٦
أ١						
أ٢						
أ٣						
أ٤						
أ٥						
أ٦						
أ٧						
أ٨						
أ٩						
أ١٠						
أ١١						
أ١٢						

المجموعة أب						
	١	٢	٣	٤	٥	٦
أب١						
أب٢						
أب٣						
أب٤						
أب٥						
أب٦						
أب٧						
أب٨						
أب٩						
أب١٠						
أب١١						
أب١٢						

المجموعة ب						
	١	٢	٣	٤	٥	٦
ب١						
ب٢						
ب٣						
ب٤						
ب٥						
ب٦						
ب٧						
ب٨						
ب٩						
ب١٠						
ب١١						
ب١٢						

مجموع أ	مجموع أب	مجموع ب	الدرجة الكلية

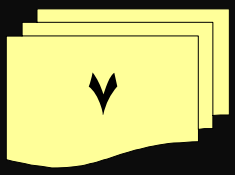
المستوى العقلي	توصيف المستوى العقلي	الدرجة المئينية	نسبة الذكاء IQ
المستوى الأول (متأخر)	ممتاز جداً	95 فما فوق	120 فما فوق
المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ممتاز	94 -90	110 -100
	ب- جيد جداً	89 -75	
المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	أ- جيد	74 -50	99 -90
	ب- أقل من الجيد	49 -26	
المستوى الرابع (أقل من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ضعيف	25 -11	89 -80
	ب- ضعيف جداً	11 -6	
المستوى الخامس (التخلف العقلي)	متخلف عقلياً	5 -0	70 فأقل

الملحق –3– مقياس مصطفى الزيات

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الكتابة



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم (صعوبات الكتابة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٧) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الكتابة**: ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي.

صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على الكتابة، اليدوية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة والتعبير الكتابي على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.					
٢	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.					
٣	يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكـبيرة Capital والصغيرة Small في اللغة الإنجليزية.					
٤	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.					
٥	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.					
٦	يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.					
٧	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.					
٨	يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.					
٩	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.					
١٠	يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.					
١١	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.					
١٢	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.					
١٣	يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة.					
١٤	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.					
١٥	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.					
١٦	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم.					
١٧	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية.					
١٨	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.					
١٩	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.					
٢٠	كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).