



جامعة الشهيد حمّة لخضر - الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الادراك البصري
لعلاج لذوي عسر الكتابة
دراسة شبه تجريبية لابتدائية عقبة ابن نافع النخلة - الوادي**

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية تخصص تربية خاصة

إشراف الدكتور:

جاري البشير

إعداد الطالبة:

✓ أسماء رمضاني

السنة الجامعية: 2019-2020

شكر وعرفان

أحمد الله سبحانه وأشكره على فضله وامتنانه أن ألهمني الرشد والصواب وأعاني على إكمال دراستي هذه، وأسئله أن يجعله علما نافعا لي ولكل طالب علم أراد الرجوع إليه، والصلاة والسلام على الرسول الكريم معلم البشرية وهادي الأمة إلى الطريق الصواب القائل: " من لا يشكر الله لا يشكر الناس".

كما أتقدم بالشكر أولا إلى الوالدين الكريمين أسأل الله أن يحفظهما ويرزقهما الصحة والعافية وكما أشكر رفقاء الدرب والحياة وسندي إخوتي وأخواتي الأعزاء، والأستاذ الفاضل _البشير جاري_ الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة، والتي كان لطول صبره ورحابة صدره تجسدا لأفضل صور الإخلاص والصدق في العمل، الأمر الذي أعاني في إنجاز هذه الدراسة كذلك دون أنسى كل أساتذة التربية الخاصة فجزاهم الله عني خير الجزاء وجعله في ذلك في ميزان حسناتهم، وكذلك كل الأساتذة والإداريين بكلية العلوم الاجتماعية وبالأخص أساتذة تخصص التربية الخاصة وقسم التربية الخاصة لسنة 2020، أشكرهم جزيل الشكر جزاهم الله خير الجزاء فهم القدوة للتغيير والتطلع لمستقبل أفضل.

ولا أنسى الطاقم الإداري في المؤسسة التربوية التي قمت بالعمل فيها "ابتدائية عقبة بن نافع _النخلة_" أشكرهم على المساعدات والتسهيلات التي قدموها لنا في سبيل إنجاح هذا العمل وقسمي السنة الرابعة والمعلمين وإلى كل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عملهم وتقديمهم يد العون والمساعدة وصبرهم معي أتمنى لهم التوفيق والتميز في المستقبل، وكذلك جمعية أحب وطني ونادي بسملة لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (بالنخلة) لتسهيل ومرافقتي وتشجيعي فجزاهم الله خير الجزاء وبارك لكم فيما تقدموه من عطاء وأخلف عليهم فيما معهم بالنماء فإنه سبحانه كريم العطايا، ورزقكم ثمار أعمالكم أجورا عند بارئكم وصحة في أجسامكم فلا تترددوا في بذل الخير والمساعدة، وأخيرا أشكر أي شخص من كانت له بصمة لنجاح هذه الدراسة.

ملخص الدراسة

تعالج الدراسة الحالية موضوع فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري للتلاميذ ذوي عسر الكتابة في ابتدائية عقبة بن نافع (النخلة) خلال الموسم الدراسي 2020/2019 ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة قوامها 20 تلميذا يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر الكتابة وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وبالإعتماد على المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعتين بثلاث قياسات (قبلي، بعدي وتتبعي) وقد طبقت في هذه الدراسة أدوات للقياس وهي: إختبار الإدراك البصري لراي(2018) وإختبار الكتابة شوشاني (2019) وإختبار الذكاء لجون رافن(2016) ثم البرنامج التدريبي من تصميم الباحثة.

وبعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها وباستخدام الأساليب الإحصائية وبالإعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية النسخة 22 (spss) توصلت الباحثة الى التالية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين متوسطي نتائج أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطي نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و نتائجهم في القياس البعدي.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و نتائجهم في القياس التتبعي.

Abstract

The current study deals with the topic of the effectiveness of a training program to develop visual perception skills for students with dyslexia in Elementary Aqabah bin Nafi (The Palm) during the academic year 2019/2020. Randomized into two control and experimental groups, and by relying on the quasi-experimental approach with two groups with three measurements (pre, dimensional and traceable), tools for measurement were applied in this study: Ray's visual perception test (2018), Shawshani writing test (2019) and the intelligence test for John Raven (2016) then The research program is designed by the researcher.

After collecting, tabulating, and processing data using statistical methods and relying on the statistical package version 22 (spss) program, the researcher reached the following:

1- There are statistically significant differences in writing skills between the mean results of the members of the control group and the mean results of the members of the experimental group in the post measurement.

2- There are statistically significant differences in writing skills between the results of the members of the experimental group in the pre-measurement and their results in the post-measurement.

3- There are statistically significant differences in writing skills between the results of the members of the experimental group in the pre-measurement and their results in the successive measurement.

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتوى	الصفحة
/	الإهداء	أ
/	شكر وعرفان	ب
/	ملخص الدراسة العربية	ج
/	ملخص الدراسة الإنجليزية	د
/	فهرس المحتويات	هـ
/	فهرس الجداول	و
/	فهرس الملاحق	ي
/	مقدمة	01
الجانب النظري		
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة		
1	إشكالية الدراسة	05
2	فرضيات الدراسة	07
3	أهمية الدراسة	08
4	أهداف الدراسة	09
5	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	09
6	الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني: الإدراك البصري		
/	تمهيد	17
أولا	الإدراك	18
1	تعريف الإدراك	18
2	طبيعة عملية الإدراك	19
3	مستويات الإدراك	19
4	خصائص الإدراك	21
5	شروط حدوث الإدراك	22

22	أنواع الإدراك	6
23	الإدراك البصري	ثانيا
23	تعريف الإدراك البصري	1
24	آلية الإدراك البصري	2
24	النظريات المفسرة للإدراك البصري	3
27	أنواع الإدراك البصري	4
29	العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري	5
29	علاج صعوبات الإدراك البصري	6
31	مهارات الإدراك البصري	7
32	قوانين الإدراك البصري	8
34	خلاصة الفصل	/
الفصل الثالث: عسر الكتابة		
36	تمهيد	/
37	الكتابة	أولا
37	تعريف الكتابة	1
38	المتطلبات الأساسية للكتابة	2
42	المهارات الأساسية للكتابة	3
43	مراحل تعلم الكتابة	4
45	عسر الكتابة	ثانيا
45	تعريف عسر الكتابة	1
46	أنواع عسر الكتابة	2
50	عوامل والأسباب المساهمة في تعلم عسر الكتابة	3
51	خصائص التلاميذ ذوي عسر الكتابة	4
52	النظريات المفسرة لعسر الكتابة	5
52	قياس وتشخيص ذوي عسر الكتابة	6
55	علاج عسر الكتابة	7

58	خلاصة الفصل	/
الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة		
61	تمهيد	/
62	المنهج المتبع	1
62	الدراسة الاستطلاعية	أولا
62	هدف الدراسة الاستطلاعية	1
63	عينة الدراسة الاستطلاعية	2
63	إجراءات الدراسة الاستطلاعية	3
63	نتائج الدراسة الاستطلاعية	4
64	الدراسة الأساسية	ثانيا
64	عينة الدراسة الأساسية	1
66	أدوات الدراسة الأساسية	2
70	البرنامج التدريبي	3
76	اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	4
76	الأساليب الإحصائية	5
77	خلاصة الفصل	/
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة		
79	تمهيد	/
80	عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى	1
82	عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية	2
83	عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة	3
86	خلاصة عامة واقتراحات	4
89	قائمة المراجع	/

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية	63
2	جدول يوضح درجة عسر الكتابة على أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي	65
3	جدول يوضح درجة عسر الكتابة على أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي	65
4	جدول يوضح نتائج الأفراد لاختبار الإدراك البصري لراي للمجموعة التجريبية والضابطة	70
5	جدوليبين قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات اختبار الكتابة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي	80
6	جدول يبين قيمة اختبار ت للفروق بين درجات اختبار الكتابة بين القياس البعدي والقياس القبلي في المجموعة التجريبية	82
7	جدول يبين قيمة اختبار ت للفروق بين درجات اختبار الكتابة بين القياس التتبعي والقياس القبلي في المجموعة التجريبية	84

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	البرنامج التدريبي
2	اختبار الكتابة
3	اختبار الإدراك البصري
4	صورة من اختبار رافن للذكاء
5	بطاقات الحروف المتشابهة- التمييز البصري
6	بطاقات الكلمات المتشابهة - التمييز البصري
7	بطاقات الأشكال المتشابهة - التمييز البصري
8	صور من كتاب اللغة العربية سنة 4 ابتدائي للذاكرة البصرية
9	صورة لبعض الشخصيات الكرتونية لجلسة الأغلاق البصري
10	صورة لمهارة الشكل والخلفية
11	صورة للتأزر البصري الحركي
12	صورة للتسلسل البصري
13	رخصة أبوية للمشاركة في البرنامج من طرف الأولياء
14	أسماء الأساتذة المحكمين البرنامج
15	النتائج الإحصائية لفرضيات الدراسة لبرنامج SPSS

مقدمة:

يعتبر التعلم شكلا من أشكال السلوك، وعلى هذا الأساس يمكن تعريف التعلم على أنه تغير في سلوك الكائن الحي، يتم بصورة عامة في إطار ظروف وشروط معينة حيث تقوم الخبرة والممارسة أو التدريب بدور عوامل الأداء أولا ولا يمكن بأي شكل من الأشكال تفسير التعلم بمعزل عن العوامل الوراثية والعوامل البيئية ومن بينها عوامل النضج والتغيرات النفسية لدى الكائن الحي، فقد عرفه **جيتس** على أنها اكتشاف الطرق التي تجعلنا نستطيع اشباع دوافعنا ونصل إلى تحقيق أهدافنا وهذا يكون دائما شكل حل المشكلات، حيث تشمل خدمات التربية الخاصة عدة أفراد منها صعوبات التعلم حيث بدأ الاهتمام بهذه الفئة في نهاية القرن العشرين واهتمت به الدول المتقدمة عندما وجهت الاهتمام إلى مدراس المرحلة الابتدائية حيث عملت على تأهيل هذه المرحلة بأحدث الأساليب، وإنطلاقا من أهمية هذه المرحلة فإنه يجب التركيز علينا والاهتمام بها بصورة أكبر، حيث اعتمدت **السلطة التعليمية الأمريكية** في تعريفها عرفت صعوبات التعلم على انها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة وهو موضوعنا الحالي أو التهجئة أو العمليات الحسابية كذلك صعوبات التعلم النمائية ومنها الصعوبات النمائية (**الإدراك البصري**) فهو يحتل مكانة مميزة بين الصعوبات وهو العملية العقلية التي بمقتضاها يمكننا التعرف على المثيرات والمنبهات أو المعلومات المستقبلية بواسطة الحواس وإن الاضطرابات الادراكية تؤدي بالضرورة إلى خفض كفاءة التلميذ في اكتساب المعلومات أو المدخلات الحسية، وكذلك خاصة تعلم الكتابة والتي تعد من أرقى وسائل الاتصال بين الفرد وذاته وما يدور بداخله كما يعبر عنه كتابيا والكتابة أيضا هي نشاط فكري يعبر به الفرد عن أفكاره وتجاربه وحتى مشاعره واتجاه الآخرين على شكل صورة من الرموز اللغوية ذات الدلالة حتى يتمكن الآخرين من فهمه والاطلاع عليها.

وانطلاقاً مما سبق فإن الإدراك البصري وعسر الكتابة تؤثر على التعلم الأكاديمي وحتى التفاعل الاجتماعي لعدد كثير من التلاميذ في المراحل الابتدائية وتؤثر على مسارهم الدراسي. (كوافحة، 2010، 125، 126)

ولتحقيق هذا تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

يتكون الجانب النظري من ثلاثة فصول تتناول ما يلي:

الفصل الأول: ويتضمن طرح إشكالية الدراسة، وفرضيات الدراسة إضافة إلى الأهداف والأهمية كذلك التعاريف الاجرائية، ومجموعة من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: ويتعلق بمتغير الدراسة وهو الإدراك البصري.

الفصل الثالث: ويتعلق بعسر الكتابة.

أما الجانب الميداني فتكون من فصلان الرابع والخامس:

الفصل الرابع: فصل إجراءات الدراسة الميدانية والذي قسمته الطالبة إلى الدراسة الإستطلاعية ونتائجها أولاً، والمنهج المتبع والعينة في هذه الدراسة كذلك الدراسة الأساسية والتعريف بأدواتها وكيفية تطبيقها.

الفصل الخامس: تم فيه عرض النتائج الدراسة ومناقشتها وذلك في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، وفي الأخير تقديم خاتمة للموضوع وبعض الاقتراحات التي تساعد الباحثين والمختصين للحد من صعوبات التعلم النمائية (الإدراك البصري) والأكاديمية (عسر الكتابة) ، وقائمة المراجع وملاحق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة
6. الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبيا والتي احتلت موقعا مهما في دراسات علم النفس وتطبيقاته التربوية وأصبحت محل اهتمام الكثير من الباحثين والمختصين (تعريفا، وتشخيصا، وعلاجاً) نظرا لتزايد أعداد أصحاب هذه الفئة، إذ أن هؤلاء التلاميذ لديهم من الصفات ما تؤهلهم ليصبحوا من ذوي التحصيل المرتفع إلا أنهم كان أقل من المستوى المتوقع بكثير رغم أن أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو مرتفع حيث يعانون من صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستمتاع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية والتي تحدث نتيجة خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وهي غير ناتجة عن أي إعاقة أخرى.

حيث لاقى تصنيف صعوبات التعلم إلى صعوبات (أكاديمية ونمائية) قبولا بين الأوساط العلمية والبحثية حيث ظهرت استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة وبرامج تربوية تتناسب مع المتطلبات التربوية والنفسية الخاصة بهذه الفئة وقد قدمت البحوث العلمية، أدلة ثابتة تؤيد أن علاج الصعوبات النمائية لعمليات الإدراك عموما والإدراك البصري على وجه الخصوص يسهم في تجاوز صعوبات التعلم الأكاديمية لاسيما في تنمية مهارات الكتابة الأساسية، فقد بين أوفورد (2007) عند مناقشته لاضطرابات الإدراك البصري لذوي صعوبات الكتابة أن الطرق البصرية سليمة فيزيولوجيا ولكنها لا تؤدي وظيفتها بشكل طبيعي، فقد لوحظ من الدراسات التجريبية أن طريقة معالجة الدماغ للمعلومات البصرية لدى ذوي الاضطراب النمائي تتضمن صعوبات في تنظيم وتفسير وتذكر الصور البصرية والرموز المطبوعة وبالنتيجة هم يواجهون مشكلة في فهم المجال الكلي للرموز المصورة والمكتوبة للحروف والكلمات كما أن أعراض صعوبات التعلم تنعكس على أداء التلميذ حيث يكره ويتجنب الكتابة. (الأسعد، 2012، 4، 5)

حيث اعتبر بياجيه (1986، 1980)، أن الإدراك يعتبر واحدا من العمليات النفسية التي يقوم عليها البناء المعرفي حيث لا يتم ذلك إلا عن طريق الاحتكاك بالمحيط وأن الطفل

مكتشف في محيطه فهو يبني معارفه من خلال بحثه عن النماذج المتشابهة للأشياء التي يراها ويسمعها ويفضل هذه النماذج ينظم أفكاره ويبني قاعدته في المعرفة وهكذا يتطور الإدراك عند بياجيه. (عبد الله، 2004، 288)

كذلك صعوبة في فهم المثيرات البصرية وتنسيق الإدراك الحركي البصري ارتبطت بصعوبات التعلم منذ ظهور هذا المجال ويرى عدد من الباحثين أن صعوبات التعلم ماهي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك والتي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب التلميذ للمهارات الضرورية للتحصيل الأكاديمي. (الزيات، 2002، 24)

وصعوبات كذلك في المهام و تمييزا بصريا للحروف والكلمات والأعداد والأشكال التي تستقبل من الوسيط الحسي البصري وكذلك اضطراب التوجه المكاني وإدراك الشكل والأرضية والتذكر البصري. (محمود سالم، 2006، 26)

بينما الكتابة عكس ذلك في تتحول فيها الأصوات المسموعة والرموز المكتوبة إلى خطوط مكتوبة ومصورة بخط يد التلميذ كما سمعها أو رآها على الورق لذلك تتطلب عددا من المعلمات المعرفية اعليا لدى العاديين كالذاكرة والتفكير والإدراك البصري السمعي، ولابد من الإشارة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في الكتابة فهم يعانون من صعوبات نمائية في عمليات الإدراك لاسيما الإدراك البصري التي تنعكس على الأداء الأكاديمي فقد بين **كنهجام(1999)** أن صعوبات الإدراك البصري كانت العامل الرئيسي في صعوبات الكتابة فالتلاميذ لم يستطيعوا التعرف على الحروف المطبوعة على البطاقات والكلمات كانت لديهم صعوبات في إدراك الشكل والخلفية كذلك صعوبات في التعرف البصري إلى الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مختلفة، وهذا ما أكدته دراسة **luria** 1966 على أن الأفراد ذوي صعوبات الكتابة أوضحت أن مراكز اللغة تتموضع في النصف الكروي المخي الأيسر وتحديدًا المراكز الخلفية الصدغية/ الجدارية والمراكز الحسركية اليسرى تنشط أثناء عملية اللغة المكتوبة والجدير بالذكر هنا أن كل قشرة مخية مسؤولة عن التخطيط للرسالة اللغوية ولاكن المناطق السمعية/ البصرية/ الحركية تبدو مسؤولة بدرجة أكبر عن الإنتاج الحركي للغة المكتوبة. (كامل، 2005، 11)

ولا ننسى دور البرامج التدريبية والعلاجية وكذلك الإرشادية خاصة صعوبات الإدراك البصري وعسر الكتابة وهذا ما ركزت دراستنا لكون مشكلة عسر الكتابة تحتل نسبة كبيرة بالنسبة للتلاميذ ومدى تأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي ومنه يتم طرح التساؤل التالي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري للتلاميذ ذوي عسر الكتابة؟

• تساؤلات الدراسة:

- 1_هل توجد فروق في مهارات الكتابة بين متوسطي نتائج أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطي نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي؟.
- 2_هل توجد فروق في مهارات الكتابة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و نتائجهم في القياس البعدي؟.
- 3_هل توجد فروق في مهارات الكتابة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و نتائجهم في القياس التتبعي؟.

2. فرضيات الدراسة:

- 1_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين متوسطي نتائج أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطي نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- 2_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و نتائجهم في القياس البعدي.
- 3_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و نتائجهم في القياس التتبعي.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط الرئيسية التالية:

1.3. الأهمية النظرية:

- أ_ أهمية التعريف بموضوع صعوبات التعلم عموماً وصعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص، من حيث المفهوم والأعراض النمائية والأكاديمية، وطرائق التشخيص والعلاج.
- ب_ إلقاء الضوء على أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية التي بحثت في العلاقة بين صعوبات الإدراك البصري والكتابة، وسبل التشخيص والتدخل المبكر.
- ج_ تبصير المعلمين وأولياء الأمور والجهات الأخرى المهتمة بالأسباب النمائية للإدراك البصري التي تقف حول صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذهم وأبنائهم من مستوى الصف الرابع ابتدائي.

- د_ توفير برنامج تدريبي للتلاميذ ذوي عسر الكتابة بهدف إكتسابهم استراتيجيات تسهم في تحقيق نجاح البرامج العلاجية المناسبة.

2.3. الأهمية التطبيقية:

- أ_ أهمية توفير برنامج تدريبي قائم على تشخيص الصعوبات النمائية للإدراك البصري وتدريبها وتنميتها تمهيداً لتنمية مهارات الكتابة الأساسية لدى تلاميذ صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع ابتدائي.
- ب_ أهمية الكشف والتدخل المبكرين لاكتشاف الصعوبة ومعالجتها، الأمر الذي يحد من تطورها مما يساعد أفراد هذه الفئة لدمجهم مع أقرانهم العاديين.
- ج_ أهمية النتائج التي تفيد أولياء الأمور والعاملين في مجال التربية الخاصة للحد من تدهور مهارات القراءة والكتابة الأساسية لدى أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.
- د_ التوصل إلى بعض المقترحات التي تسهم في التخطيط للبرامج التدريبية التي تستهدف تلاميذ صعوبات تعلم الكتابة، لما له من أثر بالغ الأهمية في تجاوز تلك الصعوبات.

و_ ندرة الدراسات والبحوث التجريبية التي أجريت على تلاميذ صعوبات الكتابة.

4. أهداف الدراسة:

أ_ تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري في مجالات (التمييز البصري للشكل والحرف والكلمة، إدراك الشكل والأرضية، الإغلاق البصري، الشكل والأرضية، التسلسل البصري، كذلك تهدف الدراسة الحالية إلى بناء وتصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتلاميذ عسر الكتابة (للسنة رابعة إبتدائي).

ب_ التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المصمم بهدف تنمية مهارات الإدراك البصري ومهارات الكتابة الأساسية، وذلك بتدريب التلاميذ (أفراد العينة التجريبية) على المهارات الفرعية المتضمنة في البرنامج.

ج_ التوصل إلى مجموعة من التوصيات بناء على النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الحالية، والتي قد تسهم في التخطيط للبرامج التدريبية التي تستهدف معالجة أثر الصعوبات النمائية (الإدراك البصري) لتجاوز الصعوبات الأكاديمية (صعوبات الكتابة) لدى التلاميذ من مستوى التعليم الأساسي وذلك لما له من أثر بالغ الأهمية في دمج أفراد هذه الفئة مع أقرانهم العاديين.

5. التعاريف الإجرائية:

1.5. البرنامج التدريبي: هو مجموعة من المعطيات والتوجيهات والأنشطة الضرورية

لتنفيذ سلسلة من المعطيات المحددة المرغوب فيها. (الحسن والشهاب، 1990، ص 220)

وفي الدراسة الحالية هو مجموعة من الحصص أو الجلسات التي تحتوى على سلسلة من الأنشطة التي وضعت على أساس علمي منظم ومرتب، قائم على برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين التلاميذ ذوي عسر الكتابة من إعداد الباحثة.

2.5. الإدراك البصري perreption visual :

يعرف الإدراك البصري إجرائيا في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث على الفقرات التي تقيس الادراك ضمن اختبار الادراك البصري للشكل الهندسي البسيط لراي (2016)، و يتكون من ستة مهارات أساسية وهي:

- **التمييز البصري:** (قدرة الطفل التفريق بين الشكل المرئي وآخر كالتمييز ما بين الصورة وخلفيتها والتفريق بين الأشكال والحروف والكلمات المتشابهة).

- **الإغلاق البصري:** (قدرة الطفل على التعرف إلى الأشياء الكلية من خلال رؤية جزء منها معرفة الكل من خلال الأجزاء كأن يقرأ الطالب كلمة بعد إخفاء جزء من الكلمة، أو قراءة جملة بعد حذف منها).

- **الشكل والخلفية:** (عدم قدرة الطفل الفصل بين الصورة والشكل من الأرضية).

- **العلاقات البصرية المكانية:** (عدم إدراك الطفل العلاقات المكانية)

- **الذاكرة البصرية:** (عدم قدرة الطفل على استذكار الصور والحروف والكلمات مما يسرع في عملية تذكرها).

- **التسلسل البصري:** (وهي صعوبة في تذكر تسلسل وترتيب الفقرات المتتابعة مثل الحروف، الأرقام، الأشهر... إلخ).

- **التآزر البصري الحركي:** (وهي المهارة التي تتآزر فيها العين مع حركة اليد عند التعامل مع الأشياء).

3.5. عسر الكتابة dysgraphie :

عسر الكتابة هي تلك المشكلات التي تظهر في كتابات الطفل، والتي يصعب تفسيرها بعوامل التخلف أو الإعاقة الحسية السمعية أو البصرية أو الحركية، وإجرائيا تعرف الدرجة التي يتحصل عليها التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الفقرات التي تقيس عسر الكتابة ضمن اختبار عسر الكتابة شوشاني(2019).

6. الدراسات السابقة:

1.6. الدراسات العربية:

• دراسة (برغوث 2002):

ـ **عنوان الدراسة:** برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال:

ـ **هدف الدراسة:** إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة (حركية، عقلية، فنية، قصصية) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتشمل الدراسة المهارات التالية (مهارات التمييز البصري ومجالاته، مهارات التمييز السمعي ومجالاته، مهارات التعبير الشفوي، مهارات الكتابة).

ـ **أدوات الدراسة:** مقياس لمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة، وبرنامج للأنشطة المقترحة من إعداد الباحث.

ـ **عينة الدراسة:** تكونت من (22) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم من عمر (4-6) سنوات وينسب ذكاء متقاربة، جمعت العينة من مختلف الروضات الخاصة والحكومية بمدينة الإسكندرية.

ـ **نتائج الدراسة:** ظهرت فروق دالة إحصائية بين نتائج تطبيق القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال لصالح القياس البعدي.

• دراسة عبد القادر (2005):

ـ **عنوان الدراسة:** الاضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث في مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

ـ **هدف الدراسة:** محاولة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الاضطرابات الإدراكية البصرية والسمعية وصعوبات التعلم عموماً، وصعوبات التعلم النوعية (قراءة، كتابة، رياضيات).

_ عينة الدراسة: تكونت من (140) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الأساسي. منهم (75) يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة (65) من العاديين.

_ أدوات الدراسة: إختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة والرياضيات، واختبار رافن للذكاء، ومجموعة من الاختبارات السمعية والبصرية.

_ نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح مجموعة دالة المجموعة المصابة بصعوبات التعلم.

2.6. الدراسات الأجنبية:

• دراسة روتمان وكروس (rottman cross 1990) الولايات المتحدة الأمريكية:

- **عنوان الدراسة:** استخدام استراتيجيات تعليمية لتحسين مهارات الإدراك البصري والكتابة لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

_ هدف الدراسة: تحسين الأداء في الكتابة لدى تلاميذه صغار يعانون من صعوبات تعلم الكتابة باستخدام برنامج قائم على تحسين مهارات الإدراك البصري داخل غرفة الصف.

_ عينة الدراسة: تكونت من (18) تلميذ من الصف الثالث والرابع أعمارهم بين (8_9) سنوات (13_ ذكور، 5 إناث).

_ أدوات الدراسة: مقياسان للإدراك البصري، ومقاييس لروز مهارات الكتابة، واختبار الذكاء.

_ نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مهارات الكتابة، نتيجة لتحسن مهارات الإدراك البصري كما كشف عنها التقييم القبلي والتقييم البعدي المباشر في مهارات الكتابة الأساسية ومهارات الإدراك البصري، كما أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الكتابة القائم على تنمية مهارات الإدراك البصري لا يقف عند مدى عمري معين، بل لابد من الاستمرار في تنميتها لدى تلاميذ صعوبات التعلم كونها مهارة معرفية نفسية يمكن

استخدامها مع صغار التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الشاملة أو المحددة لتحسين إدراكهم البصري ومهارات الكتابة الشاملة لديهم.

• دراسة أوكلاند وزملائه (Okland et al, 1998).

– **عنوان الدراسة:** تقييم فاعلية برنامج تدريبي لصعوبة الكتابة لمعرفة أثر التدريب بالحواس المتعددة في تعزيز الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

– **عينة الدراسة:** تكونت من (48) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة من عمر (10_11) سنة قسموا إلى مجموعتين الأولى التجريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها وفق استراتيجية الحواس المتعددة والثانية ضابطة استمرت بالتعليم بالطريقة التقليدية.

– **أدوات الدراسة:** مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل واختبار تعرف الكلمة وتهجئتها.

– **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة أن تلاميذه المجموعة التجريبية أظهروا إدراكا وفهما أكبر لم يختلف المجموعتان في التهجئة قبل الكتابة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي لصعوبة القراءة كان فعالا في تعزيز تطور القراءة قبل الكتابة لدى تلاميذه صعوبات التعلم، وأن تلاميذه المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم أحرزوا مكاسب ذات دلالة في قدرتهم على تحليل الكلمات وإدراك الكلمة والقراءة بفهم قبل الكتابة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

– **هدف الدراسة:** تحسين الأداء في الكتابة لدى تلاميذه صغار يعانون من صعوبات تعلم في الكتابة باستخدام برنامج قائم على تحسين مهارات الإدراك البصري داخل غرفة الصف.

– **عينة الدراسة:** تكونت من (18) تلميذا من الصف الثالث والرابع أعمارهم بين (8_9) سنوات (13 ذكور، 5 إناث).

– **أدوات الدراسة:** مقياسان للإدراك البصري، ومقاييس لروز مهارات الكتابة، واختبار الذكاء.

- **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين مهارات الإدراك البصري ومهارات الكتابة لدى أطفال صعوبات التعلم، حيث تحسن أداؤهم في مهارات الكتابة، نتيجة لتحسن مهارات الإدراك البصري كما كشف عنها التقييم القبلي والتقييم البعدي المباشر في مهارات الكتابة الأساسية ومهارات الإدراك البصري، كما أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الكتابة القائم على تنمية مهارات الإدراك البصري لا يقف عند مدى عمري معين، بل لابد من الاستمرار في تنميتها لدى تلاميذ صعوبات التعلم كونها مهارة معرفية نفسية يمكن استخدامها مع صغار التلاميذ من صعوبات التعلم الشاملة أو المحددة لتحسين إدراكهم البصري ومهارات الكتابة الشاملة لديهم.(الأسعد، 2012، 59، 62)

3.6. التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة والمتصلة بموضوع البحث الحالي كان لابد من توضيح أهم ما ورد فيها من حيث الجوانب المختلفة حيث تم التركيز على عدة نقاط وهي ما يلي:

- **من حيث الموضوع والأهداف:** تبين من خلال الدراسات السابقة أهمية البرامج التدريبية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في تحسين الإدراك البصري، والذي يتمثل في المهارات التالية) التمييز البصري، الإغلاق البصري، الشكل والخلفية، العلاقات البصرية المكانية، الذاكرة البصرية، التسلسل البصري، التأزر البصري الحركي)، وكذلك تحسين المهارات الكتابية بالرغم من تنوع مواضيعها وأهدافها، فقد اتخذت بعض هذه الدراسات الإدراك البصري موضوعاً مشتركاً لها، مثل دراسة أوكلاند وزملائه (1998) وبرغوث (2002).

- **من حيث الأدوات:** كلها استخدمت البرامج التدريبية ومقياس الإدراك البصري ومقياس عسر الكتابة.

- **من حيث النتائج:** فكلها كانت لصالح المجموعة التجريبية أو القياس البعدي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية اختيار البرامج التدريبية كوسيلة لتنمية الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في المهارات التالية:

(التمييز البصري، الإغلاق البصري، الشكل والخلفية، العلاقات البصرية المكانية، الذاكرة البصرية، التسلسل البصري، التأزر البصري الحركي).

وغيرها كذلك فقد أوصت هذه الدراسات باتباع نظام البرامج التدريبية مع أطفال صعوبات التعلم وأسرهم كونها فعالة وتظهر أثر إيجابي معهم لذلك كانت هذه الدراسة استنادا على توصيات الباحثين.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة من عدة معلومات يتم ذكرها في النقاط التالية:
_الإطلاع على الجوانب التي ركزت عليها هذه الدراسة والمتغيرات التي اهتمت بدراستها.

_ المنهجية العلمية المستخدمة في الدراسات السابقة من أجل إعداد وتصميم أدوات البحث الحالي.

_ الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد البرنامج التدريبي الحالي من خلال التعرف على الأسس والمبادئ المستخدمة في الدراسات السابقة.

_مقارنة نتائج البحث الحالي بالنتائج التي توصلت إليها والمرتبطة بجوانب هذا البحث.

• موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه عن الدراسات السابقة يمكن القول:

1_تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات حول تحسين وتنمية الإدراك البصري لدى أفراد العينة.

2_تتفق الدراسة الحالية في منهجها مع كل الدراسات التي اعتمدت على المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

3_إتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في إختيار العينة في مرحلة الطفولة تأكيدا على ضرورة التدخل المبكر والتشخيص المبكر لأطفال صعوبات التعلم.

يمكن اعتبار هذا البحث من الخطوات التجريبية الأولى في البيئة المحلية في إعداد البرامج التدريبية الخاصة ببرامج التخفيف من صعوبة الإدراك البصري لتلاميذ ذوي عسر

الكتابة. (الأسعد، 2012، 59، 62)

الفصل الثاني

الإدراك البصري

تمهيد

أولاً: الإدراك

1. تعريف الإدراك
2. طبيعة عملية الإدراك
3. مستويات الإدراك
4. خصائص الإدراك
5. شروط حدوث الإدراك
6. أنواع الإدراك

ثانياً: الإدراك البصري

1. تعريف الإدراك البصري
2. آلية الإدراك البصري
3. النظريات المفسرة للإدراك البصري
4. أنواع الإدراك البصري
5. العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري
6. علاج صعوبات الإدراك البصري
7. مهارات الإدراك البصري
8. قوانين الإدراك البصري

خلاصة الفصل

تمهيد:

الإدراك البصري هو العملية المعرفية التي تختص بتحويل وتنظيم وتفسير وترجمة المثيرات البصرية الواردة إلى الدماغ عبر الوسيط البصري والتعرف عليها وتحديد خصائصه وإعطائه معنى ودلالة فهو يعبر عن الطريقة التي يتعامل بها مع المثيرات البصرية ويقوم بمهام التعرف والتمييز والإغلاق للمثيرات البصرية وإدراك علاقاتها المكانية وتحديد المثير وخلفيته، وفي هذا الفصل سنتناول الإدراك والإدراك البصري الإدراك (تعريفه وماهي طبيعته؟ ومستوياته وخصائصه؟ وشروط حدوثه وأنواعه) أم بخصوص الإدراك البصري (تعريفه وماهي الآلية التي اعتمد عليها والنظريات المفسرة؟ وأنواعه والعوامل المهمة وكيفية العلاج؟ والقوانين وماهي أهم المهارات المهمة التي بني عليها الإدراك البصري؟).

أولاً: الإدراك

1. تعريف الإدراك : perception

• التعريف اللغوي للإدراك:

تعريف معجم الوسيط إدراك الشيء بلغ وقته، وفلان نضج والصبي بلغ الحلم، وفلان بلغ علمه أقصى الشيء والشيء لحقه وبلغه وناله والشيء ببصره رآه والمعنى بعقله فهمه. (الزيات وآخرون، د.س، 281)

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

(خصاونة، 2013، 71)

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

(ملحم، 2002، 22)

كما هو أحد القدرات التي مكنت الجنس البشري من البقاء إذ أنه العملية التي نصبح بها واعيين للبيئة التي نعيش فيها، وذلك عن طريق اختبار المنبهات التي تأتيها من حواسنا وكذلك تنظيمها وتفسيرها فتكون العناصر الرئيسية التي تكون الإدراك.

(عبد الفتاح، 1999، 140)

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

وأخيرا مجمل القول ان الإدراك هو محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني والفهم هنا ينطوي على تفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة. (إسماعيلي، 2014، 138)

2. طبيعة عملية الإدراك:

إن الإدراك عملية معقدة تتضمن ثلاثة عمليات رئيسية وهي:

1.2. العمليات الحسية: حيث يتضمن الإدراك الحسي تنبيه الخلايا المستقبلية بالمنبهات الفيزيكية الواقعة عليها من العالم الخارجي ولا تنتبه في الإدراك الحسي واحدة فقط بل تنتبه في الغالب عدة حواس.

2.2. العمليات الرمزية: ويقصد بها الصور الذهنية والمعاني التي يثيرها الإحساس، فالتنبيه يترك أثرا في الجهاز العصبي ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلا أو رمزا للإحساس أو الخبرة الأصلية.

3.2. العمليات الوجدانية: فكل مدرك حسي حالة وجدانية معينة مرتبطة به ومعتمدة على الخبرة السابقة لهذا المدرك ويذكر أيضا من أمثلة الصعوبات الإدراكية ما يلي:

- صعوبة التمييز بين المثيرات.
 - صعوبات التأزر البصري الحركي.
 - بطئ الإدراك واختلافه.
 - صعوبات تنظيم المدركات.
 - الصعوبات الناشئة من التتميط الإدراكي.
 - الإضطرابات الوظيفية التي تصيب الحواس التي ينشأ عنها اضطرابات إدراكية.
- إن هذه الصعوبات أو الإدراكات تؤثر عن مختلف الأداءات المعرفية والمهارية والحركية، والتي تظهر في ضعف أو إنخفاض فاعلية النشاط العقلي والمعرفي والتي تؤثر بدورها على مستوى التحصيل. (العرشي، 2013، 48، 49)

3. مستويات الإدراك:

هناك ثلاث مستويات للإدراك تتمثل فيما يلي:

1.3. الإدراك الحسي: الإحساس يسبق الإدراك في تلقي المؤثرات الخارجية بالحواس المختلفة مما يؤدي إلى إدراكها والتي قد تكون بصرية أو سمعية حسب نوعها، فحين تطرق

المنبهات الحسية حولها ينقل أثر هذه التنبهات عن طريق أعصاب خاصة إلى المراكز العصبية في المخ ثم تترجم هناك إلى حالات شعورية نوعية بسيطة إلى ما يعرف بالإحساسات، ويعني بها الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة عن تنبيه حاسة أو عضو.

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

2.3. التصور والتذكر: وهو عملية معرفية ترتبط بوظائف معرفية وتندرج ضمن ما يطلق عليه القدرات العقلية الخاصة وإن كان لها صفة التمييز لدى الفرد يمكن أن يطلق عليها بقدرة نوعية تميز شخصية عن غيره والتذكر كعملية عقلية معناه استرجاع الخبرات الماضية إلى الذهن واستعادة ذكرا بالصورة التي سبق ما إدراكها.

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

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

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

ثالثاً: أن قوة عملية التذكر ووضوح أبعادها العقلية تتأثر بمدى الانتباه للموضوع الخاص بهذه العملية والاهتمام به، وهنا يتضح ان التذكر يتضمن عمليتين أساسيتين هما: الاسترجاع والتصرف، فهو في معناه العام يعني استرجاع ما سبق ان تعلمناه واحتفظنا به، والفرق بين عملية التذكر والتصور أن التذكر تكون مواده موجودة في الذاكرة محفوظة تم قراءتها ورؤيتها اما في عملية التصور فهي لا تحمل فكرة مسبقة.

3.3. التخيل: يمثل حالة من إعمال الفكر والقوى العقلية التي تأخذ شكل التخيل وهي مرحلة أعلى من الصور لأنه يتناول الصور الذهنية بالمقارنة وإدراك العلاقات بينهما وعمل تركيبات جديدة مبتكرة تختلف عن الصور السابقة.(اسماعيل، 2014، 159)

4. خصائص الإدراك:

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

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

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

4.4. الإدراك عملية علائقية ارتباطية: حيث إن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف إدراكها، لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين الخصائص، إن ارتباط الخصائص معاً على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء، فعلى سبيل المثال: الذيل في الغالب يقع في مؤخرة طائر النورس والجناحان على الجانبين والعينان تبدوان بارزتين على جانبي الرأس، ومثل هذه الخصائص ترتبط معاً على نحو منظم ومتماسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الطائر عن بقية الأشياء الأخرى.

5.4. الإدراك عملية تكيفية: حيث يمتاز نظاما المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين او التركيز على جوانب معينة من ذلك الموقف، كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل.

6.4. الإدراك عملية أتوماتيكية: حيث تتم على نحو شعوري ولاكن نتائجها دائما شعورية ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولاكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر.(الزغلول، ب.س، 115,116)

5. شروط حدوث الإدراك:

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

6. أنواع الإدراك:

1.6. الإدراك الحسي: وهو عملية تمكن الفرد من التوافق مع بيئته بالتأثير في الأعضاء الحسية ان شعور الفرد بنوع الإحساسات وبدرجتها وبالعلاقتها بالأشياء الاخرى يسمى إدراكا حسيا (أي عن طريق الحواس). (السيد، 2013، 119)

2.6. الإدراك الحركي: هو إدارة المعلومات التي تأتي للفرد من خلال الحواس ورد الفعل في ضوء السلوك الحركي الظاهري.(الخولي، 1994، 119)

3.6. الإدراك الحسي الحركي: يحدث الإدراك الحسي الحركي عندما يقوم مؤشر ما بالتأثير في الأعضاء الحسية بنقل المعلومات وتنظيمها وإرسالها في شكل إشارات بواسطة النخاع الشوكي والخلايا العصبية إلى أعضاء الحس التي تترجم إلى استجابة(الحس _ حركية). ولاكن يبقى في المخ (الذاكرة) الخبرة المكتسبة من الاستجابة الحس حركية، وهذا ما يطلق عليه اسم الإدراك الحس حركي. (سري، 1969، 96)

4.6. الإدراك العقلي: وهو إدراك الأشياء نتيجة لخبراتنا بصنف معين من الأشياء

تتشترك وحداته في بعض الصفات وتختلف في صفات أخرى. (السيد، 2013، 73)

وهناك أشكال عديدة للإدراك الحسي الحركي وهي كما يلي:

- الإدراك البصري.

- الإدراك السمعي.

- الإدراك اللمسي.

- الإدراك الأساسي.

- الإدراك الشمي.

- الإدراك التذوقي. (vannier others, 1973, 49)

ثانيا: الإدراك البصري

1. تعريف الإدراك البصري

يقصد بالإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائه المعنى والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطالت الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلية. (ملحم، 2002، 228)

• **تعريف فؤاد بهي السيد:** غن انطباع صور المرئيات على شبكية العين إحساس واتصال مؤثرات هذه المرئيات بالجهاز العصبي المركزي وتفسيره لها من ناحية الشكل واللون والحجم وتقديره لمعناها إدراك بصري. (نهي، 2002، 228)

• **تعريف محمد نجيب:** الإدراك البصري هو قدرة المرء على تنظيم التنبهات الحسية الواردة إليه عبر حاسة الإبصار ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها ووضع بطاقة لفظية لها. (بن فليس، 2009، 113)

• **تعريف السيد عبد الحميد:** هو إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير

الحسي البصري. (عبد الحميد، 2003، 76)

2. آلية الإدراك البصري:

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

1.2. الطريقة الأولى: طريقة تحليل الشكل إلى مكونات أساسية، فعملية إدراك الشكل وفقا لهذه الطريقة تتم من خلال تحليل الشكل إلى المكونات الأساسية والتي يجب أن تكون ثابتة في هذا الشكل في الذاكرة البصرية.

2.2. الطريقة الثانية: هي المعالجة وفقا للبيانات وتحدث وفقا للبيانات وتحدث في الشبكية حيث تتلقى المستقبلات الضوئية المعلومات الأساسية عن هذا الشكل مثل الملامح المميزة له، واتجاه الخطوط إن وجدت، واختلاف الإضاءة والألوان ودرجة النصوص والعلاقات المختلفة بين مكونات الشكل، وأخيرا المعالجة وفقا للمفاهيم التي تتم في المراكز البصرية للقشرة المخية حيث تشارك فيها المعلومات المخزنة عن ذا الشكل في الذاكرة البصرية وكذلك خبرات الفرد السابقة والاستراتيجيات التنظيمية العامة وتوقعات الفرد المبنية على معرفته للبيئة المحيطة والأحداث السابقة وبالسباق الذي يوجد في هذا الشكل، ومن خلال ما سبق بالاستعانة بالمعلومات التي جمعتها الشبكية في مرحلة معالجة البيانات يقوم الجهاز العصبي بتوجيه الانتباه إلى موقع محدد في المشهد البصري الذي وردت منه معلومات بصرية عن شكل ما، ثم يقوم الجهاز البصري بعملية تجميع وتكامل لملامح هذا الشكل وإدراكه بناء على توقعات الفرد وخبراته السابقة. (الكبيسي، 2015، 31)

3. النظريات المفسرة للإدراك البصري:

1.3. نظرية إدراك الأشكال: قدم الباحثون عدة نظريات تفسر إدراك الأشكال لكن يتفق معظمها إن إدراك الأشكال يمر بثلاث مراحل رئيسية:

المرحلة الأولى: سقوط الأشعة الضوئية من الشكل على العين والتي تحمل معها المعلومات الخاصة بالشكل.

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

2.3. نظرية إدراك الألوان: هناك نظريتان تفسران كيفية إدراك الألوان:

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

- **نظرية الخصم:** اعتبر مؤسس نظرية الخصم ايوالدهرنجان الألوان الأولية التقنية هي الأحمر والأخضر، والأصفر، والأزرق 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 أي نوع من هذه الخلايا الموجات الخاصة بلون معين من اللونين الخاصين به، فإن خلاياه تنشط بينما تكف عن الاستجابة للون الثاني الذي يسمى اللون الخصم (بكسر الخاء).

3.3. نظرية إدراك المسافة والعمق: وهناك عدة نظريات اهتمت بعملية ادراك المسافة

أهمها:

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

- **نظرية جيبسون gibson :** حسب جيبسون مؤسس هذه النظرية فإن هناك نوعان من الإدراك (الإدراك المباشر والإدراك الغير المباشر) يعني أن المعينات البصرية غنية بالمعلومات المختلفة التي يستطيع الفرد من خلالها تحديد عمق الأشياء المسافات لأن 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.

• **تصور هب hebb للإدراك البصري:** حيث يعتقد أن عملية الإدراك البصري عملية متعلمة وليست موروثة كما يرى الجشتاليتون فالإدراك عند هب يحدث على أساس التنبيه الذي تقوم خلايا عصبية معينة في مواضيع محددة في الجهاز العصبي ولهذا يعطي هب أهمية كبيرة للتعلم فالإدراك ليس عملية تلخيص الخصائص ولكنه تحديد وتعريف عياني لشكل معين ويعني هذا استخدام التفاصيل النوعية المميزة للشكل في المعرفة للمدرك.

• **النظرية الذهنية:** تزعم هذه النظرية ديكارت حيث ميز بين أفكار أحوال نفسية موجودة في الذات وبين الأشياء التي هي امتداد لها، إن إدراك الشيء المعقد لا يكون الأوفق أحكام تضيف صفات الشيء وكيفياته الحسية وعليه فإن الإدراك عملية عقلية وليست حسية وقد ذهب باركلي إلى القول أن تقدير مسافة الأشياء البعيدة جدا ليست إحساسا بل هو إحساس عقلي يستند أساسا على تجربة.

• **النظرية الظاهرية:** يعتقد أصحاب هذه النظرية أن الشعور هو الذي يبني المدركات وينظمها، ولذلك فهو يدعونا إلى ضرورة الإكتفاء 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 أنه مفهوم عقلي كما يقول ميرلوبونتي وتجربة حيوية، ولذلك نجد الإدراك دائما غير تام بدون تجربة ولا يتم إلا بالانتباه ويكون مضطربا في حالات الانفعال.

• **النظرية العضوية:** يمثل هذه النظرية كل من ورنر ووينر ويؤكدان أن إدراك المكان لا يتم إلا بتظافر 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 في هذه النظرية الطابع التكاملي في عملية الإدراك، فالعوامل الذاتية والموضوعية

أساسية في عملية الإدراك.(خديجة، 2009، 78)

4. أنواع الإدراك البصري:

1.4. صعوبة التمييز البصري: ويقصد بالتمييز البصري قدرة الطفل التفريق بين الشكل المرئي وآخر كالتمييز ما بين الصورة وخلفيتها، أو التمييز ما بين رجل بستة أصابع ليديه وآخرون بأصابع كاملة أو إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الصور من حيث الطول والعرض واللون والشكل والمساحات وعليها يقاس في الجانب القرائي القدرة على التفريق ما بين الحروف الهجائية للكلمة مثل: التفريق ما بين (ت-ب-ن)، أو يفرق ما بين الأعداد (10-1)، وتعد هذه القدرة ضرورية لتعلم الفرد القراءة والكتابة والحساب والرسم، والتي عادة ترتبط سرعة الإدراك وإدراك التفاصيل الدقيقة، والتي يمكن الكشف عنه من خلال اختبارات متعددة من بينها مثلاً: حرف (ج) من بين الحروف التي بين يديك أو أشر إلى حرف (ج) فيم يلي أو استخرج حرف (ج) من بين الحروف التي بين يديك.

إن عملية الكتابة تتطلب من الطفل القيام بعمليات التعرف والتحليل والتركيب البصري للكلمة، لذلك يصعب على الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الإدراك البصري إدراك الكلمات إدراكاً سليماً نظراً لسوء إستقبال التنظيم الفهم ما معنى المثيرات البصرية التي وقعت ضمن مجاله البصري مع سلامة حاسة البصر.

2.4. صعوبة الإغلاق البصري: وهو مفهوم يشير إلى قدرة الطفل التعرف إلى الأشياء الكلية من خلال رؤية جزء منها (الكل من خلال الأجزاء)، كأن يقرأ الطفل كلمة بعد إخفاء جزء منها من خلال تلميحات الكلمة في السياق التي تقع فيه أو قراءة جملة بعد حذف كلمة منها، وعادة ما يفتقر أطفال صعوبات التعلم ممن يعانون من اضطرابات في الإدراك والوظائف الإدراكية إلى هذه القدرة سواء اكانت في الإغلاق السمعي أو البصري. (البطانية، 2005، 108)

3.4. صعوبة إدراك العلاقات المكانية: يتطلب إدراك العلاقات المكانية إدراك الطفل في القراءة مثلاً: علاقة الحروف مع أمكنته في المكان الذي وجدت فيه وفق حجم شكل ومساحة محددة، حيث يؤثر بعد المسافة أو اقترابه بين الرموز الكتابية على إدراكهم الصحيح لهذه

الكلمات، مما يعكس سلباً على القراءة الكتابية والحساب، و يرتبط كذلك بهذه المهارات الإدراك الخرائط والرسوم البيانية. (الزغول، 2003، 145)

4.4. صعوبة تمييز الصورة وخلفيتها: وهي عدم قدرة الفرد على الفصل ما بين الصورة والشكل من الأرضية التي وجد عليها وهي الخلفية والمحيط به، كالتفريق ما بين الجملة أو الكلمة المكتوبة والأرضية التي كتبت عليها وعلى ما يحيط بها ويرد ذلك إلى انشغال الطفل بمثير آخر غير المستهدف (الكلمة والجملة)، وهو الهدف الذي وجه نحوه الإدراك فينتشت انتباهه ويتذبذب ويخطئ في مدركاته البصرية.

5.4. صعوبة سرعة الإدراك البصري: وهي تلك المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة من قبل الفرد المثيرات الحسية البصرية والتعرف إليها وإعطائه معانيه ودلالاتها، فيحتاج عادة أطفال صعوبات التعلم إلى وقت أطول لتحليل معالجة المعلومات البصرية التي يشاهدونه مثل: الكلمات والأرقام والأشكال والصور، ما ينعكس سلباً على تعلمهم القراءة والكتابة والحساب إن سرعة الإدراك هي التي تمكن الطفل من القراءة الصحيحة والكتابة السليمة وتعلم الرياضيات بيسر وسهولة مما يزيد من فاعلية التعلم.

6.4. صعوبة الذاكرة البصرية والتصور: تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع صورة التي تم تعلمها مما يسهل أما الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة إستدكار صور الحروف والكلمات مما يسرع في عملية قراءتها، في حين أن أطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف إلى الكلمات، مما يدفعهم إلى تهجئته فظهر عليه البطء في بداية تعلم القراءة كما يجدون صعوبة في تذكر الكلمات قواعد الإملاء والتهجئة والتعرف على الكلمات الشاذة، وتظهر على كتابته التهجئة الصوتية للكلمات، كما يرافق ذلك صعوبة في تكوين صور للأشياء.

7.4. صعوبة التآزر البصري الحركي: تلك المهارة التي تتآزر فيها العين مع حركة اليد عند التعامل مع الأشياء، في مجالات النسخ والكتابة والثبات على السطر ومسك الأشياء وقذفها حيث يعاني الأطفال ذو اضطرابات التآزر الحركي من عدم القدرة على القيام بمثل هذه الأنشطة. (البطانية، 2005، 108، 110)

5. العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري:

تقسم العوامل المؤثرة في الإدراك البصري إلى قسمين هما:

1.5. العوامل الموضوعية: وهي العوامل التي تتعلق بخصائص الشيء المدرك والظروف التي يظهر أو يوجد فيها، أي التي تتصل بالموضوع الخارجي عن الذات مثل الشكل أو اللون أو الشدة والذي يتخذ هذا الموضوع.

• **التشابه:** حيث التشابه بين المثيرات في الشكل واللون والحجم والصوت والنعمة والخصائص الأساسية مما يجعل الفرد يدركها على أساس مجموعات ذات خصائص وسمات معينة.

• **التقارب:** فكلما كان التقارب بين المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية مما يجعل الفرد يدركها كمجموعات متقاربة مثل: الأشكال المستديرة أو المستديرة أو المستطيلة أو التقارب في اللون والشكل والحجم كذلك الأصوات المتقاربة في الشدة والنبرة والمصدر فإن الطفل يميل إلى أن يدركها ذات صلة ودلالة واحدة.

• **الإنغلاق:** حيث نجد الفرد يدرك الأشياء والأشكال على أساس أنها ليست فيها فراغات بل متكاملة مع البعض شديدة الارتباط كوحدة سمعية بل متكاملة، وليس فيها فواصل سواء بين الأشكال أو الأصوات. (محلة، 2012، 114)

6. علاج صعوبات الإدراك البصري: تعتبر صعوبات الإدراك البصري هي الأكثر مظاهر الصعوبات التي يعاني منها الأطفال والتي تؤثر في نموهم الإدراكي بشكل عام، لذلك يكون التركيز على هذه الصعوبات التي لها أثر كبير في تعلم الطفل وتقدمه الأكاديمي، ومن بين الأنشطة العلاجية نذكر منها:

1.6. أنشطة متعلقة بالتمييز البصري: ويمكن للمعالج أو معلم التربية الخاصة أن يتبع

كثير من الأنشطة التي تساعد الطفل من صعوبات في التمييز البصري.

■ كأن يعرض على الطفل أشياء مختلفة مثل: بالونات بألوان مختلفة وبأحجام متنوعة ويطلب الطفل التمييز بين هذه البالونات من حيث الألوان والأحجام.

▪ تعرض صور مختلفة تحتوي على أشياء كثيرة ومتنوعة، ويسأل الطفل أن يحدد هذه الأشياء على الصور.

▪ عمل أشياء مختلفة على تحسين التمييز البصري للطفل كأن ينتج كتابة أو أشغال يدوية بسيطة يعلمها المعلم ويطلب منها عملها.

▪ يمكن كذلك أنواع من الحبوب كالحمص والفاصوليا والفول مثلا ويطلب من الطفل تصنيف هذه الأشياء.

▪ يعطي الطفل أجزائه متفرقة لصورة أو شكل معين، ويطلب منه تكوين الصورة أو الشكل بشكل كامل مع وضوح الصورة أو الشكل أمام الطفل لكي يكون نموذجا.

▪ أن يفرق بين الحروف أو الأرقام المتشابهة (ب-ت-ث) أو (س-ش) أو (ع، غ) أو الأرقام (6-9) طبعا بالتدرج من السهل إلى الصعب.

2.6. تحسين الذاكرة البصرية: يمكن للمعلم أن يتبع كثيرا من الأنشطة التي تساعد على تحسين الذاكرة البصرية:

▪ كأن يعرض المعلم أو الأخصائي مجموعة من الأشياء أو صورة مألوفة ثم يخبئ أحدهما ويسأل الطفل عن الشيء المفقود.

▪ يمكن عرض كوريات مكتوب عليها كلمات لتكوين جملة ذات معنى ثم يخبئ إحدى الكلمات ويطلب من الطفل تذكر الكلمة المفقودة.

▪ يمكن أن نعرض على الطفل صورتين تحتوى على مجموعة من الأشياء ولكن إحداها ناقصة شيئا أو أكثر ويطلب منه ذكر الشيء المفقود.

3.6. تحسين التركيز البصري: ويمكن للمعلم أو المعالج القيام بكثير من الأنشطة التي تساعد الطفل على التركيز البصري:

▪ كأن يوضح المعلم صندوق صغيرا في جانب، ويطلب من الطفل رمي الأشياء كالدمية في الصندوق.

▪ يمكن استخدام السهم واللوحة التي تحتوى أرقام مختلفة، ويطلب من الطفل أن يرمي السهم في اللوحة، ويركز على الدائرة المركزية الحمراء، ويمكن التحكم بالمسافة بين الطفل واللوحة. (قحطان، 2004، 159، 161)

7. مهارات الإدراك البصري:

يتكون الإدراك البصري من مجموعة من المهارات وهي:

• **المطابقة:** وتتمثل في قدرة الفرد على تحليل مكونات المجال الإدراكي كلية والوصول إلى الحكم صحيح لما يستغرقه أو يتضمنه هذا المجال، كما تعد القدرة على إعادة تنظيم المجال البيئي المدرك تنظيماً مختلفاً للوصول إلى ذات المجال ولكن بصورة وترتيب مختلف من المهارات اللازمة للإدراك.

• **التمييز البصري:** هو القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المتشابهة من ناحية اللون والشكل والحجم ومن أمثلة ذلك أن يميز طفل المدرسة بين الحروف المتشابهة أو الأرقام أو الكلمات أو الأشكال.

• **الثبات الإدراكي:** عدم تغيير طبيعة المدرك البصري وماهيته شكلاً أو مساحة أو لونا أو حجماً أو عمقاً أو عدداً مهما اختلفت المسافة بين أبعاد مكوناته أو مسافة النظر إليه.

• **الإغلاق البصري:** هو مكون إدراكي يشير إلى قدرة الطفل على أن يتعرف على الأشياء الناقصة باعتبارها كاملة، ومن ثم فإن مهمة الإغلاق البصر يجب أن تتضمن قدرة الطفل على تحديد ماهية الأشكال حتى ولو كانت ناقصة.

• **صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية:** هو الضعف في التركيز على اختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في وقت واحد، وهي مشكلة ترتبط بالأشياء الإنتقائي وسرعة الإدراك.

• **التأزر البصري الحركي:** يعرفها عبد الرقيب البحري "هي القدرة على حدوث تناسق سليم بين العين واليد والتكامل بين حركة العين والجسم لأداء أنشطة عديدة".

الإدراك البصري هو عملية تحويل المثير البصري من صورته الخام إلى الجشطالت الإدراك الذي يختلف معناها ومحتواه عن العناصر الداخلية فيه. (طيري، 2014، 25، 26)

8. قوانين الإدراك البصري:

فبما يلي عرض لهذه القوانين:

- **قوانين تجميع الأشكال:** إن معظم الأشكال التي نراها مكونة من عدة عناصر، وإدراكها يحتاج إلى تجميع وتنظيم تلك العناصر ومن أهم القوانين نذكر ما يلي:
- **قانون التشابه:** ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معا حيث ينتج عن تجمعها شكل منظم.

- **قانون الاتصال (الإستمرار):** ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط منحنى ومستقيم تدرك على أنها تنظم لشكل واحد.

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

ويرجع السبب إلى أن جهازنا البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تحتوي على فجوات من خلال عملية الإغلاق لكي يجعل الشكل له معنى إدراكي.

- **قانون براجباتنس 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 ادركها من الأشكال الأخرى.

- **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. (طيري، 2014، 31، 33)

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى كل الجوانب الخاصة بالإدراك والإدراك البصري بداية من الإدراك (تعريفه وماهي طبيعته؟ ومستوياته وخصائصه؟ وشروط حدوثه وأنواعه) (تعريفه وماهي الآلية التي اعتمد عليها والنظريات المفسرة؟ وأنواعه والعوامل المهمة وكيفية العلاج؟ والقوانين وماهي أهم المهارات المهمة التي بني عليها الإدراك؟). ومن هنا نرى بأن الإدراك البصري يكمل عسر الكتابة.

الفصل الثالث

عسر الكتابة

تمهيد

أولاً: الكتابة

1. تعريف الكتابة

2. المتطلبات الأساسية للكتابة

3. المهارات الأساسية للكتابة

4. مراحل تعلم الكتابة

ثانياً: عسر الكتابة

1. مفهوم عسر الكتابة

2. أنواع عسر الكتابة

3. عوامل والأسباب المساهمة في تعلم عسر الكتابة

4. خصائص التلاميذ ذوي عسر الكتابة

5. النظريات المفسرة لعسر الكتابة

6. قياس وتشخيص ذوي عسر الكتابة

7. علاج عسر الكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يعبر بها التلميذ عن أفكاره، وهي آخر ما يتعلمه الفرد بعد أن يكون قد أتقن مهارات الاستماع، والمحادثة القراءة إلا أن هذه المهارة قد تكون سهلة لدى البعض من الأطفال وصعبة لدى البعض الآخر منهم، ويطلق عليهم ذوي صعوبات التعلم الكتابة وفي هذا الفصل تم التطرق إلى (تعريفات الكتابة المتطلبات الأساسية للكتابة المهارات الأساسية للكتابة ومراحل تعلمها) أما بخصوص عسر الكتابة (تعريفها وأنواعها والعوامل والأسباب المساهمة في تعلمها وما هي أهم الخصائص التي يعتمد عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟ وكيفية قياس وتشخيص وعلاج عسر الكتابة).

أولاً: الكتابة

1. تعريف الكتابة:

- **لغة:** كما جاء في لسان العرب في مادة " كتب الشيء يكتبه كُتِبَ وكتَابًا وكتابةً، وكتبه خطّه
- **اصطلاحاً:** هي حروف مخطوطة، مكتوبة، وتصور الألفاظ الدالة على ما في نفس الإنسان.

وتتكون الكتابة من ثلاث مجالات هامة وهي:

- **الخط:** يشير إلى النشاط الحركي المتضمن في عملية الكتابة، فقد اقترح ويدلرهود (1978) عددا من المجالات التي يمكن من خلالها تقويم الخط منها.
ملاحظة وضع اليد، وضع الورقة، حجم الورقة، جودة خط القلم المستخدم في الكتابة، مقدار الانحناء في الحروف واتساقه، تشكل الحروف داخل الكلمة، اتصالها ببعضها البعض، المسافات بين الحروف وبين الكلمات وسرعة الكتابة.
- **التهجي:** يعد الهجاء من المهام الصعبة وتزداد صعوبة حين لا تتسجم صورة الحرف مع الصوت الذي لا يمثله، وهو ما قد يسبب صعوبة للتهجي وإذا كان القارئ يمكنه الاستعانة بموجهات التعرف على الكلمة فالقراءة مثل تحليل الأصوات، التحليل البصري السياقي والبنائي إلا أن الهجاء لا يمتلك الموجهات لتعيين في إعادة إنتاج الكلمات المسموعة في صورتها المطبوعة.
- **التعبير الكتابي:** يشير إلى أكثر الأجزاء ابتكاريه في عملية الكتابة ويوجد ثلاث مجالات لتقويم التعبير الكتابي هي:
 - اتجاه التلميذ نحو الكتابة.
 - قدرة الفرد على التعبير عن مضمون معين مثل وصف أو كتابة تقرير عن الأحداث أو تعبير عن المشاعر أو المشاهدات.

- قدرة التلميذ على تنظيم وترتيب واختيار كلمات مؤثرة واستخدام علامات الترقيم والحروف وتسجيل الملاحظات.

ومنه يمكن القول بأن الكتابة هي مهارة عقلية، تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة (مرئية). تتطلب تكامل العديد من العمليات النمائية (القدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد، كذلك التآزر البصري الحركي، والذاكرة البصرية، بالإضافة إلى كونها وسيلة لتعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء بالإضافة للخط اليدوي). (معمرى، قدوري، 2016، 67)

2. المتطلبات الأساسية للكتابة:

مهارة الكتابة تعد أصعب من مهارة القراءة، ولا بد أن يشترك في أداء مهارة الكتابة أكثر من حاسة وهي تنحصر في ثلاث حواس هي:

1.2. العين: التي ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة في الذهن، ومن أجل ذلك كان الربط بين دروس القراءة والكتابة بالنسبة للأطفال أمراً ضرورياً

2.2. الأذن: التي تسمع الكلمات وتميز بين أصوات الحروف. وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

3.2. اليد: التي تؤدي العمل الكتابي على الكراس وجهدها في ذلك جهد عضلي، وحتى يتهيأ الطفل ليكون قادراً على الكتابة فإن هناك متطلبات مسبقة يجب أن تهيأ للطفل حتى يستطيع الكتابة.

4.2. تنمية العضلات الصغرى: اليد من أهم العناصر التي تتطلبها عملية الكتابة. ولا بد أن تبلغ عضلات اليد درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال الأدوات الكتابية منها: سهولة حركتها، وانسيابها على السطر، ومرونة الأصابع في مسك القلم وخاصة الإبهام والسبابة والوسطى. وعلى المعلم أن يقوم ببعض التدريبات الخاصة بهدف إكساب أصابع اليد القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة من أبرزها:

- غمس يد الطفل في الماء وهي مقبوضة ثم فتحها وقبضها عدة مرات.
- قص وتمزيق أوراق الجرائد القديمة أو المجلات بالإبهام والسبابة. ومن ثم حشوها في لعبة مصنوعة من القماش.
- التقاط حبات الرمل بين الإبهام والسبابة. أو بين الإبهام والوسطى ومن ثم وضعها في كيس لصنع وسادة من الرمل.
- إعطاء الطفل قطعة معجون لصنع أشكال منها على أن يسبق ذلك تليين المعجون بأطراف الأصابع.
- استعمال الألواح الصغيرة وتكليف الأطفال بالرسم عليها بالطباشير ومحوها. ثم وضع خطوط مستقيمة ومربعات ومكعبات... وهكذا.

5.2. تنمية التآزر البصري الحركي: تعد العين واليد عنصرين فاعلين ورئيسين في عملية الكتابة، وحتى تتم عملية الكتابة ببسر ودقة لابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزرا. ولكن ثمة أطفال يفنقرون إلى التآزر البصري مما ينجم عنه اهتزاز في الرؤية فتتهتز القراءة ومعها الكتابة، فالكتابة تطلب مستوى معيناً من النضج الحركي بصفة عامة إذ يكتسب الطفل من خلال التدريبات الجسمية والألعاب الرياضية والتوازن والترابط .

6.2. تنمية الدافعية: تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه، بنشاط موجه. والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعليم. وبناء على ذلك، فإن الدافعية لتعليم يجب أن تشمل على العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات.
- ديمومة هذا النشاط. والحفاظ عليه مدة زمنية كافية.
- إنجاز هدف التعلم.

هذا ويمكن تنمية الدافعية عند الأطفال نحو الكتابة على النحو التالي:

- استخدام مبدأ الثواب. والتعزيز عن طريق المكافآت والجوائز واستغلاله بشكل واسع في تشجيع التلاميذ ومساعدتهم.

- ممارسة الكتابة من خلال اللهو واللعب والمتعة عن طريق رسم الخطوط بأشكالها المتنوعة، المستقيمة والمنحنية والمتعرجة والدوائر. والنقط وذلك باستخدام مواد مختلفة غير القلم. مثل الحبوب وعيدان الكبريت واللعب بالصلصال، واستخدام المواد اللاصقة في صنع أشكال متنوعة.

- إثارة المنافسات البناءة بين الأطفال عن طريق إقامة مسابقات تحسين الكتابة بإثابة من يحسن الكتابة، والطلب من الآخرين أن يقلدوه.

- إفهام المتعلمين بطريقة غير مباشرة أنهم قادرون على امتلاك مهارة الكتابة، وإن هذه القدرة سوف تجعلهم متميزين عن غيرهم وإنهم سوف ينالون احترام الأهل والأقارب والأساتذة والأصدقاء وغيرهم.

- السير مع التلاميذ في عملية الكتابة ببطء، وتسلسل مبتدأ من السهل كالرسومات غير المنتظمة ثم الانتقال إلى الرسوم المنتظمة ثم محاكاة أشكال الحروف والمقاطع والكلمات.

- العناية بما يكتبه الأطفال وعدم السخرية منهم.

7.2. تشكيلات الحروف والخطوط: من النظرة الأولى لحروف اللغة العربية، فإنك سوف تلاحظ أن لها جملة من الخصائص والميزات التي تتميز بها عن بقية الخطوط في الخطوط الأخرى إضافة إلى أن الخطوط العربية لها أنواع مختلفة، بحيث يصعب على الطفل إتقان رسم حروفها ويرى الباحثون توجيه الطفل نحو تعلم خطي الرقعة والنسخ لكونهما أسهل في تعلم الكتابة للغة العربية وكون خط الرقعة الخط الذي يبدأ به في تعليم الكتابة للأطفال بسبب ليونته، ولأنه خط الطباعة الذي تكتب به كتب المقررات الدراسية، ومن سمات الحرف العربي ما يلي:

- من السمات البارزة للحروف العربية أنها ذات ملامح تأخذ بعضها من ملامح الحروف الأخرى.

- عدد الحروف العربية 28 حرفا نصفها لا تتصل به نقطة أو أكثر، (الهمزة، الحاء، الدال، الراء، السين، الصاد، الطاء، العين، الكاف، اللام، الميم، الهاء، الواو، الألف) أما النصف الآخر فهو معجم أي تتصل به نقطة أو أكثر.

- بعض الحروف في الكتابة العربية ينزل عن السطر، (ج ح خ ر س ص ض ع غ ل ن و ي)

- تتشابه بعض الحروف في الكتابة العربية ولا يفرق بينهما إلا بأمور دقيقة (ب ت ث) و(ج ح خ) و(ر ز) و(د ذ) و(س ش) - تستخدم العربية نوعين من المدود: الأول يطلق عليه الحركات (الضمة، والفتحة، والكسرة) والنوع الثاني حروف المد وهي (الواو، والألف، والياء) وهذان النوعان يتشابهان في الصوت والطفل يجد صعوبة في التفريق بينهما.

- في اللغة العربية نونان الأولى: حرف من حروف الهجاء، وأما الثانية فصوت (التنوين) وهو عبارة عن نون ساكنة تلتحق الأسماء النكرة، والتي ليست ممنوعة من الصرف، وهاتان النونان تشكلان مشكلة كبيرة للتلاميذ لأنهم لا يفرقون بينهما.

- في اللغة العربية نوع من الهمزات ينطق ويكتب. وهو ما يطلق عليه همزة القطع (أولاد، بئر، شاطئ) ونوع آخر لا ينطق ولكنه يكتب ويطلق عليه همزة الوصل (اسم، ابن، امرأة)

- هناك لام تسمى اللام الشمسية لا تنطق، ولكنها تكتب إذا تلاها أحد الحروف الشمسية (ت ث د ذ ر ز س ش ص ض ط ل ن) ولام أخرى تسمى اللام القمرية تلفظ وتكتب إذا تلتها حروف الهجاء غير التي ذكرت، تنقسم الحروف العربية إلى قسمين من حيث اتصالها بما بعدها أما الحروف التي لتتصل بما بعدها هي (أ د ذ ر ز و). أما بقية الحروف فيتصل بما قبله وبما بعده.

- تتغير صورة الحرف الواحد حسب موقعه الكلمة، وعلى وفق الحرف الذي يليه صعودا ونزولا مثال ذلك حرف الباء:

* الباء منفردة (ب)

* الباء في البداية متصلة بحرف (بم)

* الباء في الوسط (البحر)

* الباء في النهاية منفردة (باب)

* الباء في النهاية متصلة (غالب). (ملحم، 2002، 304)

3. المهارات الأساسية للكتابة:

تنقسم مهارات الكتابة إلى جزئين:

- مهارات تعد جزءا رئيسيا من الكتابة.

- مهارات مرافقة.

1.3. المهارات الرئيسية:

- الكتابة الجميلة: وأقل مستوى للكتابة الجميلة أن يكون الخط واضحاً مقروءاً، فإذا

زاد على هذا الحد فهو الإبداع الذي يعرف بالكتابة الجميلة وهو ما يتميز به عدد قليل.

- القدرة على نقل الكلمات بصورتها الصحيحة دون تحريف مع ربطها بالنطق السليم،

وهو يطلق عليه "الإملاء المنقول"

- كتابة الحروف المتشابهة نطقا المختلفة كتابة مثل: الذال والطاء، السين والصاد

حيث يتم تعليم كتابة الحروف بالتركيز على الجانب الكتابي مقرونا بالنطق دون تحليل أو

تفسير.

- كتابة الحروف المتشابهة كتابة المختلفة نطقا مثل: الراء والزاي، والباء والتاء.

- كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة، وكتابة الهاء المنطوقة والتاء المربوطة،

والألف اليائية والألف الملساء.

- كتابة همزة القطع في مواطنها الصحيحة مع مراعاة عدم ربطها بهمزة الوصل.

- تعويد التلاميذ على كتابة علامات الترقيم ووضعها في مكانها السليم.

2.3. المهارات المرافقة للكتابة:

تلك المهارات لابد للمعلم أن يدرّب طلابه عليها وعلى ممارستها بشكل سليم وهي:

- جلوس التلميذ عند الكتابة جلسة صحيحة، بحيث يكون مابين عينيه والدفتري الذي

يكتب فيه 30 سنتيمترا.

- الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة وذلك بأن يجعله بين أصابع يده اليمين.
- أن يتعود الطالب الكتابة على خط أفقي سليم.
- أن يكتب الطالب بسرعة مقبولة، على ألا يكون ذلك على حساب صحة الكتابة، وهذه السرعة تكتسب عن طريق تعويد التلاميذ وتدريبهم على التركيز والمتابعة والإكثار من ذلك. (الأسطل، 2010، 46)

4. مراحل تعلم الكتابة:

يمكن تحديد ثلاث مراحل للكتابة تتمثل في الآتي:

- 1.4. **مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة:** وتبدأ بالرسم العشوائي إلى أن يصبح الطفل قادراً على رسم الحروف.
- 2.4. **مرحلة تعليم القراءة والكتابة معا.**
- 3.4. **مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط:** وهذه تتم في أواخر مرحلة الحضانة ورياض الأطفال وتتم عملية الكتابة وفق المراحل العمرية التي يمر بها الفرد.
- 4.4. **مرحلة ما قبل المدرسة:** ونعني بها المرحلة التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة وتشمل على ثلاث مراحل تطورية هي:
 - ❖ **مرحلة ما قبل التخطيط :** وتسمى مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى الثانية من العمر ، وتتميز بما يلي:
 - _ استخدام أي أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها.
 - _ إنها خريشات ليس لها اتجاه معين ولا ملامح محددة وتتصف بالعشوائية بسبب عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة على التحكم في الإمساك والقبض بعضلات الأصابع.
 - إنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل يقوم لها كيفما كان دون أن يكون قادراً على تجويدها أو تحسينها أو إصلاحها.
 - ❖ **مرحلة التخطيط التلقائي:** وتسمى مرحلة الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر وتمتد من سن 3-4 سنوات ويبدأ الطفل في بدايتها بالتخطيط غير المنتظم وتتخذ

التخطيطات اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العضلية والجسمية، ثم يتطور الطفل إلى مرحلة التخطيط التقليدي غير المنظم ليصبح منظماً على شكل خطوط رأسية أو أفقية أو مائلة، حيث يشعر الطفل بالسرور تدل على ميله إلى انطلاقه نحو التعبير الرمزي، وميله إلى إيصال أمراً ما إلى الآخرين.

❖ **مرحلة الكتابة في المدرسة:** تبدأ هذه المرحلة بدخول الطفل إلى المدرسة والتحاقه بالصف الأول، حيث يكون الطفل قد أنهى المراحل السابقة من تعلمه للكتابة، وأصبح على قدر من النضج العقلي والجسمي والانفعالي يمكنه من تعلم الكتابة بصورة أوضح. ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل هي:

التهيئة للكتابة: وتتمثل في إعداد التدريبات الخاصة بتهيئة الطفل للكتابة حيث تؤمن للطفل ما يلي:

- تعريفه بأدوات الكتابة.
- تعويده مسك القلم وتصحيح أوضاعه الخاطئة.
- تعويده الاتجاه الصحيح في الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- تعويده الجلسة الصحيحة.
- تمرينه عضلات يده وتعويد مواكبة العين لها.

الكتابة: يستخدم في هذه المرحلة الكراسات الخاصة بالكتابة حيث يسير المعلم بتعلم الأطفال الكتابة حسب الخطوات التالية:

- يقرأ المعلم الجملة المراد كتابتها ثم يطلب من عدد من التلاميذ قراءتها.
- يشير المعلم إلى الحرف المقصود ويلفظه ثم يقوم الأطفال بمحاكاته.
- يشير المعلم إلى الأسهم ليشرح للأطفال خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير مستخدماً إصبعه أو المؤشر ثم يكتب الحرف على السبورة ببطء طالباً منهم متابعته.
- يطلب من التلاميذ تقليده بأصابعهم على المقاعد، وفي الهواء.

ينتقل المعلم إلى بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة ويوضح لهم تعليمات الكتابة، فوق النقطة والكتابة دون نقط مع تحديد نقطة البداية، ومن ثم دون تحديد نقطة البداية، وكتابة الحرف أو المقطع ضمن الكلمة وكتابة المقاطع، والكلمات، والجمل.. وهكذا.

تجويد الكتابة (الخط): يتم في هذه المرحلة تعليم الخط على مرحلتين:

- مرحلة تعليم الهجاء: وتسير هذه المرحلة جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة للمبتدئين.
- مرحلة تحسين الكتابة (تجويد الخط): تبدأ هذه المرحلة بعد أن يصل الطفل في القراءة والكتابة إلى درجة تمكنه من البدء في تحسين كتابته. (ملحم، 2002، 307)

ثانياً: عسر الكتابة

1. تعريف عسر الكتابة

الكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها لتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير و تحتاج إلى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة على درجة عالية من التعقيد؛ وذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي و التهجئة والكتابة اليدوية وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكيل المهارة الكلية للكتابة.

ويرى ميمز (1995) أنه لكي يتم التوصل من خلال الكتابة، يجب على التلاميذ أن يقوموا بتطبيق كل من مهارات اللغة الشفاهية، و مهارات القراءة، بالإضافة إلى القدرة على التفكير، وتنظيم الموضوع، وتهجي الكلمات، وإنتاج الحروف بخط واضح و مقروء إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالباً ما يكون لديهم مشكلات و اضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة. (الهواري، 2006، 10)

وفي ما يلي عرض لبعض التعريفات التي حددت مفهوم عسر الكتابة:

وتعني شكل الحروف، وهي صعوبة تعليمية graphia تعني إعاقة، dys وهي كلمة إغريقية ذات منشأ عصبي، وتظهر في درجات متفاوتة تتدرج من البسيطة إلى المتوسطة، وقد تظهر على شكل صعوبة في التعبير الكتابي والرسم اليدوي، وتشير بشكل عام إلى كتابة يدوية وتهجئة سيئة، ويسمى أحياناً باضطراب التعبير الكتابي، و تظهر عادة متزامنة مع

صعوبات لأخرى وخاصة الديسلكسيا، فهي إذن مشكلة في معالجة وليس في إنتاج الكلمات، فالكتابة الديسغرافية ناتجة عن صعوبة في تذكر وتنفيذ الحركات العضلية اللازمة لكتابة الحروف والأرقام، وهي أيضا غير ناتجة عن مستوى الذكاء أو مستوى التحصيل الأكاديمي وهي أيضا غير ناتجة عن صعوبات أو مشاكل جسدية أو عاطفية أو بيئية وإن كانت تؤثر في شدتها ودرجتها. (بشتاوي، 2015، 06)

وقد أشار " مايكل بست" (1965) إلى أن الطفل ذو " عسر الكتابة " الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو ما يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (كامل، 2003، 51)

كذلك يمكن تعريفها على أنها " صعوبات في آلية التذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تتأغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبها، أو تتابعها، كتابة الحروف و الأرقام وتكوين الكلمات والجمل والصياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر والأفكار و المواقف من خلال التعبير الكتابي. (الزيات، 2008، 271)

_ وتتشكل عسر الكتابة سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي وترجع مشكلات التعبير إلى القلق و ضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم اتزان السطور في الكتابة. (القمش، 2007، 181)

2. أنواع عسر تعلم الكتابة:

تختلف أنماط صعوبات الكتابة عند الأطفال باختلاف أشكالها وأحجامها واجتماعها معا عند الطفل أو تفرقها إلا أنه مع ذلك يمكن تحديد عدة أنماط منها تبدو واضحة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة على النحو التالي:

1.2. صعوبات خاصة في رسم 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 إدراك العلاقات المكانية أو مسك القلم بطريقة صحيحة اتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة ويبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، وقد يرسم بعض الأطفال بعض الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحرف كبيرا مما هو مطلوب أو اصغر كما يبرز من بين هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف المتصلة 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 عليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف ورسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة في 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 والتي تعود لضعف أو العكس والتي تعود لضعف تنسيق المسافات بين الحروف فقد تكون هذه المسافات صغيرة جدا أو كبيرة جدا في حين يواجه بعض الأطفال صعوبة في استخدام اليد اليمنى ليستخدم بدل منه اليد اليسرى والتي يعدها البعض مشكلة إذا كانت هذه اليد مما يفضلها إلا أنه يواجه هؤلاء الأطفال بعض المشكلات مثل وضع اليد فوق السطر أثناء الكتابة حتى يتمكن من مشاهدة ما يكتب والتي تعود إلى إمالة الورقة أثناء الكتابة بما يتلاءم ووضع الجسم عند الكتابة.

2.2. صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة: وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد

قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة مع إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارئ وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان.

3.2. صعوبات انقراءة الكتابة: وهي صعوبة في التعبير الكتابي للفرد والتي تعود إلى

رسم الكلمات الحروف 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 يكب الفرد الجملة التالية " المدرسة إلى الولد رجع " فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي مفهومة من حيث المعنى المراد منه كونها غير مترابطة التركيب اللغوي وغالبا ما يواجه الأطفال ذوو صعوبات التعبير الكتابي مشكلات في التعبير الكتابي عن أفكارهم أو مشكلاتهم في استخدام القواعد النحوية والصرفية والمفردات أو عدم إتقان أساسيات عملية الكتابة فلا يستطيع هؤلاء الطلبة التعبير عن أفكارهم كتابة لأن خبراتهم محدودة أو غير مناسبة ولذلك ينبغي تدريب مثل هؤلاء الطلبة التعبير عن أنفسهم بصورة شفوية حتى يتمكن اكتساب الخبرات الكافية التي تساعد على الكتابة في حين يواجه البعض من هؤلاء الطلبة صعوبة في تنظيم الأفكار وترتيبه فتكون كتاباتهم غير منظمة وغير مرتبة ولذلك فإنهم بحاجة إلى تدريب على ربط الأفكار من خلال تعريفهم بالعلاقات القائمة بين الأفكار والجمال، كما يواجه بعض هؤلاء الأطفال صعوبات في استخدام قواعد اللغة عند الكتابة لذلك تبرز لديهم الكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى المراد.

ولنقص المفردات دوره الآخر في مشكلات الكتابة إذ يحتاج الفرد عند التعبير عن أفكاره مخزونا كافيا من الكلمات التي ينبغي عليه استخدامها عند الكتابة لذلك ستكون كتاباتهم محدودة ومعانيهم ناقصة ولذلك يحتاج مثل هؤلاء الأطفال العمل على زيادة مخزونهم المعرفي من المفردات من خلال تدريبهم على زيادة المخزون المعرفي من خلال القيام بالرحلات والزيارات والحوار وأطلب منهم التعبير عنها. ومع التدريب يتمكن الطفل من زيادة مخزونه من المفردات التي تمكنه من الكتابة المناسبة في المستقبل.

4.2. صعوبات التهجئة: تتطلب عملية التهجئة من الطالب قدرة عالية في تمييز

واستذكار أو إعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفق ترتيب صوتي معين لذلك تعد عملية التهجئة أصعب من القراءة فقد يكون بمقدور الطالب قراءة بعض الكلمات لوجودها في سياق معين في حين لا يمكن إن يكون مثل ذلك عند التهجئة (الرسم الإملائي) لأن التهجئة تعتمد

على ضوابط وقواعد مختلفة فقد تحتاج بعض الكلمات مطابقة لفظ الحروف مع كتابتها مثل (درس، لعب، كتب...) في حين تحتاج كتابة بعض الكلمات إلى معرفة مسبقة بطريقة ربط هذه الأصوات معا مثل إضافة ألف بعد واو الجماعة التي تلتحق الأفعال مثل (كتبوا، رسموا، استمسكوا، دعوا...) للتفريق ما بين واو الفعل وواو الجماعة كما تحتاج بعض الكلمات قدرة على كتابتها بعد المشاهدة في أوقات لاحقة كما تحتاج بعض الكلمات إلى التهجئة نظرا لاختلاف لفظها عن كتابتها مثل (هؤلاء، هذا، لكن، وقتئذ، يومئذ...) وقد تبين من خلال تحليل أخطاء الكتابة وجود عدة أنواع من هذه الأخطاء من بينها إضافة حروف أو حذف بعض الحروف أو كتابة بعض الكلمات كما ينطقها أو عكس بعض الكلمات أو الحروف أو عدم ترتيب حروف الكلمة كما سمعها صوتيا وتغيير الحرف الساكن الأخير والتي تعود إلى اضطرابات في الذاكرة البصرية أو المهارات الحركية أو مشكلات في إدراك المفاهيم، والتهجئة قدرة الفرد على صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال حروفها وأصواتها المختلفة المكونة منها حيث توجد فروق في تهجئة مختلفة الكلمات بالطريقة التي تنطق بها تلك الحروف والكلمات فكل حرف من حروف اللغة العربية أصوات أربعة من الساكن والمتحرك (الضم، والفتح، والكسر)، فيحتاج الطفل إلى قدرة عالية للتعرف إلى هذه الأصوات ومواقعها في الكلمة ثم صياغة الكلمة وفق أصوات الحروف المؤلفة منها فضلا عن أصوات المقاطع فقد تتكون الكلمة من مقاطع وأصوات (الحرف الذي يلفظ مستقلا)، إن هذا التنوع في أصوات الحروف والمقاطع المؤلفة للكلمات تحتاج من الطفل براعة عالية عند قراءتها من خلال سرعة التعرف إليها وربطها ليقدم لها قراءة صحيحة أو كتابة سليمة وفق أصواتها المكونة منها فيواجه العديد من أطفال صعوبات التعلم مشكلات في حفظ ترتيب الحروف الهجائية وأصواتها مما يجعل عملية تعلم الحروف الهجائية أمرا صعبا يحول دون قدرته على تهجئة الكلمات قراءة وكتابة (البطينة وآخرون، 2005، 158)

3. عوامل وأسباب المساهمة في تعلم عسر 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:

1.3. العوامل العقلية المعرفية: إن العديد من الدراسات والبحوث اتفقت أن المتعلمين

ذوى صعوبات التعلم عامة وذوى 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.

2.3. العوامل النيوروسيكولوجية: تلعب العوامل النفس-عصبية وهي تلك المتعلقة

بالاضطراب والخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دورا كبيرا في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة وقد استأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب الكلام السمعى في المخ يؤثر عللا الإدراك السمعى وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعى فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح، كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وترتيب 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 بسبب الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ.

3.3. العوامل البيئية: ويقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة و المنزل.

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 لتلميذ.

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

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

ب- 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 بالمئة) من كل البشر يفضلون استخدام اليد اليمنى مما يعني أنهم يستخدمون اليد اليمنى في أداء معظم المهام، وأن حوالي ما يقرب (8-9 بالمئة) يستعملون اليد اليسرى، وهناك عددا قليل من الأفراد حقا مختلفون ومعظمهم لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين يتراوح من (1-2 بالمئة) ولا يثبت تفضيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ إن اليد المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكر عند ثماني شهور وعند عمر الثالثة ينمو ويتطور هذا التفضيل بشكل أكبر.

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

4. خصائص الأطفال ذوي صعوبات الكتابة:

تشير رجينا " 1999 مظاهر الاضطراب لدى ذوي صعوبات الكتابة على النحو التالي:

- المسافات غير مناسبة بين الكلمات.

- عكس ترتيب الأحرف أو إبدالها أو إهمالها.

- استعمال اليد بشكل غير صحيح أثناء الكتابة.
- القبض على القلم بشدة.
- تحريك الورقة أو الجسم بشكل متوتر أثناء الكتابة.
- مشكلات في الإدراك البصري.
- انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف الطويلة والأحرف القصيرة أثناء الكتابة عن طريق الإملاء.
- انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف المتشابهة.
- سوء استخدام الأسطر والهوامش. (كامل، 2003، 57)
- ويقرر محمد رجب 1995: أن الحروف العربية مشوبة ببعض الصعوبات التي تسبب مشكلات عند تعلم الأطفال الكتابة أو مزولة الإملاء ومنها:
- تغيير رسم الحرف حسب انفصاله أو اتصاله، وتنوع أشكاله حسب موقع الحرف، وهذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المتعلم سواء في القراءة أو الكتابة.
- تشابه بعض الحروف وتقاربها شكلا.
- النقاط أعلى أو أسفل الحرف من أشد العوامل التي تزيد رسم الكتابة لبسا وارتباك ويؤدي إلى الخلط بين الحروف.
- صعوبة مرتبطة بالشكل الذي يتضمن استخدام الحركات الثلاثة (الضمة، الفتحة، الكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها.
- الوقوع في الخطأ الإملائي: فالضمة تقلب واو عند الكتابة، والتنوين قد يقلبه المتعلم نونا إلى جانب صعوبة كتابة التاء بنوعيه (المفتوحة والمربوطة). (عميرة، 2005، 73)

5. قياس وتشخيص عسر تعلم الكتابة:

تتضمن عملية الكتابة عناصر ثلاثة هي: الإملاء، والخط اليدوي، والتعبير الكتابي، وتشكل الإملاء مشكلة كبيرة لكثير من الأطفال، فالطفل الذي يواجه صعوبات في تحليل الكلمات المسموعة سيواجه حتما مشكلات في الإملاء، وعند تشخيص الإملاء ينبغي تحليل

الإنتاج الإملائي للمفحوص، وملاحظة الكلمات التي يخطئ فيها من حيث عدد مقاطع الكلمات، وإذا ما كانت الكلمات المألوفة للمفحوص أم غير مألوفة (الكلمات البصرية)، وملاحظة إذا ما كانت الأخطاء في بداية الكلمة أم وسطها أم نهايتها، أو إذا ما كانت هذه الكلمات تحتوي على الهمزة أم كانت معتلة الآخر أو غيرها من الأمور التي تفيد المعلم في وضع البرنامج العلاجي.

أما في مجال الخط اليدوي فيعد مهارة مهمة في حياة الفرد لارتباطها في كثير من المهام التي يقوم بها من أعمال كتابية سواء أكانت هذه الأعمال كتابة تعبيرية عن الأفكار والعواطف أم كانت تعبيراً وظيفياً عند الحاجة إلى مستلزمات الحياة اليومية مثل طلب المقابلة، أو الإجازة و المعاملات الرسمية، أو كانت هذه الكتابة واجبات مدرسية أو اختبارات، فالخط الجميل المقروء يسهل أمام القارئ سرعة تعرف موضوعات الكتابة بسهولة، ومن هنا تبرز مشكلات الطلاب الذين يواجهون مشكلات في الخط اليدوي حيث نجد أنهم لا يرغبون في الكتابة نظراً لرداءة الخط لديهم، وتنعكس هذه على نتائجهم المدرسية حيث تؤثر على علاماتهم نظراً لصورة المشوشة في ذهن المعلم عن هذه الكتابة.

(مسعد، 2012، 114، 113)

كما تتضمن تشخيص عسر الكتابة ملاحظات المعلم والوالدين في ملاحظة أنماط الأخطاء الإملائية التالية على الطفل:

- حذف حرف المد من الوسط الكلمة خاصة حرف الألف.
- حذف الهمزة أو الخطأ في كتابتها بشكل غير صحيح.
- الفصل بين حروف الكلمة الواحدة (عدم تشبيك الحروف ببعضها).
- بطء الكتابة وصعوبة نقل ما هو مكتوب على السبورة إلى كراسه.
- يصعب على الطفل تنسيق الكتابة على سطر واحد (ميل الكتابة إلى الأسفل أو الأعلى). (الشريف، 2011، 117)

أما في ما يتعلق بالتعبير الكتابي (الإنشاء) فينبغي مراعاة عدد من الجوانب عند التقويم:

أولها: مراعاة اتجاه الطالب نحو الكتابة وموقفه، فهل يمتلك الرغبة في الجلوس والتفكير والتعامل مع عنوان ليكتب حوله؟ حيث نجد كثير من الطلبة ينفرون من مهارة التعبير الكتابي، وقد يعود السبب في ذلك إلى نظرهم للعنوان المطروح على أنه صخرة صماء لا يمكن تفكيكها.

ثانيا: فينبغي مراعاة قدرة الطالب على التعبير عن المحتوى مثل مهارة وصف الأحداث أو نقلها، أو التعبير عن الآراء والمشاعر، حيث يقصد بالتعبير عن المحتوى مدى قدرة الطالب على تحديد الأفكار ذات صلة بالعنوان أو الموضوع حتى تسهل عملية جمع المعلومات المراد كتابتها ضمن هذا الموضوع.

ثالثا: ينبغي مراعاة قدرة الطالب على تنظيم الفقرات وذلك بتنظيم الجمل وتسلسلها، واختيار الكلمات المعبرة، واستخدام علامات الترقيم المناسبة.

وفي الخطوة الأخيرة الرابعة: يصوغ الطالب الأفكار الرئيسية التي حددها من خلال الموضوع المطروح، حيث تحتاج صياغتها إلى اختيار الكلمات المعبرة ووضع الأفكار ضمن تسلسل منطقي. ويشير أبو الديار وآخرون (2011) إلى عدد من مهارات التعبير الكتابي تختلف باختلاف العمر والصف منها على سبيل المثال:

- اختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني.

- صياغة العبارة بأسلوب صحيح.

- مراعاة السلامة اللغوية والإملائية والنحوية.

- ترابط الجمل بأدوات الربط المختلفة.

- استخدام علامات الترقيم.

وترجع صعوبة إعداد اختبارات مقننة إلى تباين الأنشطة التي تعد معيار أساسيا لتقويم مهارات الكتابة التي تشمل: الدقة، والسرعة، ومقروئية الكتابة، والوضوح، والمظهر الجمالي للخط وخصائصه. وليس معنى هذا أنه لا توجد اختبارات مقننة لتشخيص صعوبات الكتابة ولكن يفتقر الوطن العربي إلى تلك الاختبارات.

وهناك عدد من الاختبارات المقننة التي يمكن استخدامها لتشخيص الأداء الأكاديمي منها:

- بطارية كوفمان لقياس تحصيل الأطفال.
- بطارية ود كوك_ جونسون التربوية/ النفسية.
- اختبار بيبدي للتحصيل الفردي.
- اختبار التحصيل واسع المدى.
- مقاييس بريجانس التشخيصية.(مسعد، 2012، 114، 118)

6. علاج عسر الكتابة:

إن صعوبات الكتابة هي نتيجة لأسباب متعددة ذاتية وموضوعية بيئية ووراثية، ونتيجة لتعدد الأسباب المؤدية لصعوبات الكتابة، فإن العلاج قد يتحدد وفق السبب الذي أدى إلى صعوبات الكتابة، لذلك تعددت الأساليب المتبعة لعلاج صعوبات تعلم الكتابة وهي:

1.6. العلاج الطبي: قد تكون صعوبات الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية، لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلباً في تعلم كثير من المهارات ومن ضمنها الكتابة. وقد يكون السبب عضوياً مرتبطاً بخلل مخي، مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف صناعية، أو قد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية

2.6. العلاج الحركي: إن اضطراب الضبط الحركي يعد من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات الكتابة، لذلك يجرى التأكد على كيفية الضبط الحركي من خلال وضع الجسم واليدين والذراعين والرأس، وكيفية الجلوس الصحيح على المنضدة بحيث تكون القدمان مستقرتين على الأرض، وأن تكون اليدين فوق المنضدة، وأن تتحرك بحرية وسيطرة ليستخدماً أحد في مسك القلم والثانية في ضبط الورقة. كما يجري التأكد على كيفية مسك بالشكل الصحيح الذي يمكنه من السيطرة وتحريكه بمختلف الاتجاهات.

يصار بعد ذلك إلى الطلب من الطفل كتابة خطوط وأشكال مختلفة ويمكن مساعدته عن طريق التتقيط والكتابة الباهتة، أو إكمال الناقص بالنظر إلى النموذج الكامل، وتتبع نفس

الفنيات عند الانتقال إلى كتابة الحروف بشكل منفصل، واستخدام التعزيز النمذجة والتوجيه وكل أشكال الترغيب، ثم الانتقال إلى المرحلة التي تليها وهي كتابة الحروف المتصلة، ووضع الفواصل المناسبة بين الحروف والكلمات.

ويجب التأكد من المبدأ الأساسي في طرق التدريس وهو البدء بالسهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد في كل مرحلة من مراحل تعليم الطفل مراعيًا قدراته وإمكانياته وميوله.

3.6. علاج القصور البصري: أن الجانب البصري بما فيه الإدراك البصري والذاكرة البصرية والتمييز البصري، والتناسق البصري الحركي من العوامل المسببة لصعوبات الكتابة.

ويمكن لمعلم التربية الخاصة من إجراء تدريبات متنوعة لتحسين الجوانب الآتية الذكر: ولتحسين الإدراك البصري يمكن إتباع تدريبات متعددة يتعرف الطفل على الشيء ضمن مجموعة أشياء يمكن أن تزداد هذه الأشياء المعروضة أمام الطفل بشكل تدريجي. أو أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء المختلفة كالحجوم والحروف والكلمات والأعداد. ويمكن تحسين الذاكرة البصرية من خلال إجراءات كثيرة، وما يبتكره معلم التربية الخاصة مثل:

_ عرض حرف أو كلمة أمام الطفل ثم تعرض عليه مجموعة من الحروف من ضمنها الحرف الذي شاهده، وتطلب منه تعيين الحرف، كذلك الحال بالنسبة للكلمة.

_ أو تعرض عليه مجموعة من الحروف أو الكلمات وحسب قدرة الطفل كأن تكون ثلاث أو أكثر ثم يخبئ أحدها ويسأل المعلم عنه.

- أو يعرض المعلم على الطفل حرفاً أو كلمة بسيطة، ويطلب منه كتابتها، أو يعرض على الطفل كلمة ثم تبعثر حروفها، ويطلب من الطفل ترتيبها بشكل صحيح وقف ما رآها، كما يمكن تحسين التمييز البصري من خلال عرض متشابهات ومختلفات من أشكال كالحروف، الكلمات الأشكال، الأحجام، ويطلب من الطفل أن يميز بين هذه الأشياء.

فمثلاً: يعرض المعلم بالونات مختلفة الألوان والأحجام، ويسأل الطفل أسئلة متنوعة حول الحجم والعدد والشكل، أ التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (ب، ت، ث) (س، ش) وهكذا.
(قحطان، 2008، 275، 273)

لعلاج صعوبات الكتابة فإن التلميذ يحتاج إلى أن يتقن المهارات التي تتطلبها المهام المتنوعة لعملية الكتابة وأهمها:

- **مهارات الهجاء:** كأن يتهجى بدقة الكلمات التي يحددها له المعلم، مثلاً: كلمات معلقة على حائط الفصل، أو في قوائم كلمات مفردة، ويستخدم الأصوات لتهجي الكلمات غير المألوفة، ويستخدم قواعد الهجاء المحفوظة لزيادة الدقة في الهجاء، ويقسم الكلمة إلى مقاطع.

- **مهارات تنظيم الكتابة:** كأن يكتب الحروف بوضوح، يميز بين الحروف المتصلة والحروف المنفصلة داخل الكلمة، يصل الحروف داخل الكلمة بشكل صحيح، ويترك مسافات مناسبة بين الكلمات.

- **مهارات استخدام علامات الترقيم:** كأن يستخدم النقطة في نهاية الجملة، ويستخدم الفاصلة، وعلامة التعجب.

- **مهارات توظيف القواعد:** كأن يكتب جملاً مفيدة، ويصوغ الجمع من المفرد. ويرى "لينر" أن خبرة المتعلم المتراكمة باللغة وبالقراءة من الأمور المهمة في تنمية قدرة الشخص على الربط بين صوت الحرف وصورته. لذلك فالمعرفة بنماذج الهجاء وتحليل أجزاء الكلمة، والمعرفة بالمقاطع اللفظية كلها مهارات يجب قياسها للحكم على مهارة الشخص في الهجاء.
(إبراهيم، 2008، 155، 156)

خلاصة الفصل

كان الهدف من هذا الفصل الإمام بموضوع عسر الكتابة الذي يمثل موضوع بحثنا في الدراسة الحالية، وتناولنا فيه الكتابة (تعريفها وما هي المتطلبات الأساسية والمهارات التي نعتمد عليها؟ ومراحل تعلمها؟) أما بخصوص عسر الكتابة فقد تم التطرق (تعريف عسر الكتابة وما هي أنواعها؟ وعوامل وأسباب المساهمة في تعلمها وخصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة وكيفية قياسها ومراحل التشخيص والعلاج المناسب الذي سوف نعتمد عليه؟).

الجانِب التطبيقِي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. هدف الدراسة الاستطلاعية
2. عينة الدراسة الاستطلاعية
3. إجراءات الدراسة الاستطلاعية
4. نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

1. عينة الدراسة الأساسية
2. أدوات الدراسة الأساسية
3. البرنامج التدريبي
4. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
5. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

تم في هذا الفصل التطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية بداية من تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية وكيفية اختيارها وخصائصها، كما تم التعرف على الأدوات المستخدمة في قياس ومعالجة متغيرات الدراسة وبناء البرنامج التدريبي المقترح والأساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة نتائج الدراسة.

1. منهج الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة على المنهج الشبه التجريبي، وهو المنهج الذي يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي من خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، حيث تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي وبالنظر لكون موضوع الدراسة هو فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى تلاميذ عسر الكتابة ولذلك فإنه يستوجب علينا تطبيق المنهج التجريبي والذي يتيح للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيرا معينا، ويرى تأثيره على متغير آخر في الظاهرة وذلك مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى، مما يتيح للباحث الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة.

(صابر، حفاجة، 2002، 88)

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

تحتل الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي وذلك لأنها تعتبر دراسة أولية ومبدئية للتعرف على الظاهرة التي يريد الباحث دراستها، وتعرف الدراسة الاستطلاعية على أنها دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته.

1. هدف الدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من هذه الدراسة ما يلي:

_ التعرف على ميدان الدراسة، والمجتمع الأصلي لعينة الدراسة الأساسية.

_ التحقق من صلاحية أدوات الدراسة من حيث وضوح بنودها، وسلامة تعليماتها والزمن المناسب تطبيقها.

_ اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن نصادفها خلال إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها وتفاديها.

_ التعامل مع أفراد العينة ومعرفة مدى تجاوبهم مع أدوات القياس، ومدى تناسبها مع مستواهم الدراسي.

2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في إبتدائية عقبة بن نافع _بالنخلة الشرقية_ حيث أجريت على مجموعة من التلاميذ الذين لديهم عسر الكتابة في السنة الرابعة ابتدائي في قسمين وقد شملت الدراسة الاستطلاعية من 14 جانفي 2020 إلى بعد الحصول على اختبار الكتابة للدكتور شوشاني محمد الصالح واختبار الإدراك البصري وأستمر العمل إلى غاية 13 فيفري 2020.

3 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذ من أصل قسمين لسنة رابعة إبتدائي بعد أن تم أخذ الموافقة من طرف الإدارة والمدير والتواصل مع المعلمين وأخذ ملاحظاتهم والاطلاع على النتائج ودفاتر القسم كذلك لا ننسى الموافقة من طرف الأولياء وإستبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة أو القصور الحسي والمعيدين السنة وهؤلاء التلاميذ خضعوا لاختبارات تشخيصية (اختبار عسر الكتابة واختبار الإدراك البصري لراي واختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة لرافن).

جدول(01) يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية

إسم المؤسسة التربوية	القسم	عدد التلاميذ
إبتدائية عقبة بن نافع بالنخلة	قسم رابعة أ	17 تلميذ.
	قسم رابعة ب	13 تلميذ.
المجموع		30 تلميذا.

4. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى ما يلي:

_ تحديد مجتمع الدراسة وضبطها.

_ التعرف على ميدان الدراسة من خلال زيارتنا الميدانية التي قمنا بها.

_ تقدير الوقت اللازم والمكان المناسب لإجراء الدراسة الأساسية والفترة الزمنية المناسبة بعد الموافقة من طرف مدير المؤسسة.

_ تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة والتأكد من تناسبها مع مستواهم.

_ دراسة الخصائص السيكومترية لاختبارات.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية بعد تطبيق أدوات الدراسة وكان عددهم 20 تلميذا من التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة بإبتدائية عقبة بن نافع (النخلة) وتتوفر فيهم الشروط التالية:

_ أن تكون نسبة ذكائهم متوسطة فما فوق أو ممتازة وذلك حسب اختبار رافن للذكاء.

_ غير معيدين للسنة الدراسية وتتراوح أعمارهم ما بين (9-10) سنوات.

_ أن لا يكون لديهم اضطرابات حسية أو عقلية أو جسمية.

_ أن يكون لديهم عسر الكتابة وذلك من خلال تطبيق اختبار الكتابة واختبار الإدراك

البصري.

تم تقسيم أفراد العينة النهائية إلى مجموعتين متجانستين بحيث:

تتكون المجموعة التجريبية: من 10 تلاميذ لديهم عسر الكتابة.

وتتكون المجموعة الضابطة: من 10 تلاميذ لديهم عسر الكتابة.

وفيما يلي جدول يوضح نتائج أفراد المجموعة التجريبية التي تدل على كونهم من تلاميذ

ذوي عسر الكتابة من خلال تطبيق مقياس الكتابة.

جدول (02) يوضح درجة عسر الكتابة على أفراد المجموعة التجريبية في القياس

القبلي والبعدي والتتبعي

الحالات	السن	درجة عسر الكتابة ق. ب. ت	شدة عسر الكتابة
الحالة الأولى	9 سنوات	22/20/10	شديد/متوسط/متوسط
الحالة الثانية	10 سنوات	21/19/17	شديد/شديد/متوسط
الحالة الثالثة	10 سنوات	25/21/15	شديد/متوسط/بسيط
الحالة الرابعة	9 سنوات	22/20/10	شديد/متوسط/متوسط
الحالة الخامسة	10 سنوات	20/13/9	شديد/شديد/متوسط
الحالة السادسة	10 سنوات	20/17/15	شديد/شديد/متوسط
الحالة السابعة	9 سنوات	23/22/17	شديد/متوسط/متوسط
الحالة الثامنة	10 سنوات	21/20/14	شديد/شديد/متوسط
الحالة التاسعة	10 سنوات	20/18/9	شديد/شديد/متوسط
الحالة العاشرة	9 سنوات	23/21/17	شديد/متوسط/متوسط

جدول (03) يوضح درجة عسر الكتابة على أفراد المجموعة الضابطة في القياس

القبلي والبعدي والتتبعي

الحالة	السن	درجة عسر الكتابة	شدة عسر الكتابة
الحالة الأولى	10 سنوات	22/20/10	شديد/شديد/متوسط
الحالة الثانية	9 سنوات	24/23/15	شديد/متوسط/متوسط
الحالة الثالثة	10 سنوات	23/21/13	شديد/متوسط/متوسط
الحالة الرابعة	10 سنوات	23/20/13	شديد/متوسط/متوسط
الحالة الخامسة	10 سنوات	22/19/10	شديد/شديد/متوسط
الحالة السادسة	10 سنوات	23/22/12	شديد/متوسط/متوسط

الحالة السابعة	9 سنوات	22/19/15	شديد/شديد/متوسط
الحالة الثامنة	10 سنوات	23/22/10	شديد/متوسط/متوسط
الحالة التاسعة	9 سنوات	24/20/16	شديد/متوسط/متوسط
الحالة العاشرة	10 سنوات	23/21/09	شديد/متوسط/متوسط

يظهر من خلال الجدول (1-2) أن كل أفراد المجموعة التجريبية والضابطة تتراوح درجات مقياس عسر الكتابة بين الدرجة 09 و 25 وهي الدرجات التي تقع في المستوى الشديد والمتوسط والبسيط لمقياس لعسر الكتابة.

2. أدوات الدراسة:

تحتوي الدراسة على ثلاثة اختبارات وتم اختيارها ضمن موضوع الدراسة بشكل مباشر (1_ اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، 2_ واختبار الإدراك البصري راي andry de ray، 3_ اختبار الكتابة للدكتور شوشاني محمد الصالح).

1.2. اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة:

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الشهيرة والمتداولة ويعرف بإسم مخترعه رافن raven ويتكون من (36) صورة ضمن ثلاث مجموعات من الأوراق تحمل أشكالاً مختلفة وكل شكل قطع جزء منه، وهذا الجزء المقطوع الموجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل ويشير التلميذ إلى الأجزاء أسفل الصفحة حتى يكتمل الشكل الأصلي للصورة واحداً في بادئ الأمر إعطاء نموذج توضيحي للتلميذ حتى يتمكن من فهم الاختبار.

• مكونات المقياس:

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

ـ المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

_ المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد 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 أسفله على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة لاستنتاج.

- حساب لكل إجابة صحيحة درجة (01) والذي لم يجيب عنه يحسب له (0)
 - تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص.
- ولقد أعتمد عليه في هذه الدراسة كإختبار تشخيصي لتحديد درجة ذكاء التلميذ، وكمحك استبعاد للقصور أو التخلف الذهني، وقد قدره درجة ذكاء التلاميذ بالمتوسط وما فوق المتوسط وكذلك يوجد فئة الممتازين مما يجعلهم مؤهلين للبرنامج التدريبي.

2.2. إختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي ANDRY DE RAY:

الشكل المعقد لراي هو إختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي المعقد لراي، أعده العالم أندريه راي، خصيصا لقياس الإدراك البصري والذاكرة البصرية، وذلك بنقل شكل هندسي معقد تم إعادة إنتاجه من الذاكرة، فهو إختبار نفسي يستعمل في علم النفس العيادي، علم النفس المدرسي، علم النفس العصبي، يقوم على نقل شكل هندسي معقد بعد تقديمه بصريا، ثم إعادة إنتاجه من الذاكرة وقياس كل من الذاكرة طويلة المدى، وذاكرة قصيرة المدى كما يسمح لنا بأخذ نظرة حول استعمال المكتسبات الجديدة أما فيما يخص الفئة العمرية التي يطبق عليها الاختبار فهي من ستة سنوات إلى سن الرشد.

- **محتوى ومضمون الاختبار:** إن الأبعاد الأساسية للاختبار تتمثل فيما يلي:

_ بعد تعرف التلميذ على التشابه والاختلاف بين الحروف.

- _ بعد تعرف التلميذ على التشابه والاختلاف بين الكلمات.
- _ بعد التعرف التلميذ على التشابه والاختلاف بين الأرقام.
- _ بعد تعرف التلميذ على التشابه والاختلاف بين الأشكال الهندسية.

• طريقة تطبيق الاختبار:

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

المرحلة الأولى: هي النسخ المباشر والتي تهدف التعرف على مشاكل الذاكرة البصرية قصيرة المدى، وتتم هذه المرحلة بواسطة تقديم ورقة بيضاء ومجموعة من الأقلام الملونة للتلميذ، ووضع المعين الصغير جهة اليمين والجهة الحادة منه نحو الأسفل من خلال التعليمات الآتية: هذا الرسم ستقوم بنقله على هذه الورقة، ويجب أن ننتبه إلى تفاصيل ولا تنسى شيء ليس من الضروري أن تسرع أبدا بهذا القلم ونعطي القلم الأول إلى المفحوص ونسجل زمن بداية الانطلاق، وهكذا نتركه يستخدم كل الأقلام الملونة من 5 إلى 6 أقلام.

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

- الهدف من الاختبار: التعرف على المشاكل البصرية الفضائية طويلة المدى.
- الوسيلة: ورقة بيضاء وقلم رصاص.
- المفحوص: طفل أو راشد من 6 سنوات إلى سن الرشد.
- التعليمات: الآن سأنزع عليك الشكل من أمامك عليك أن ترسمه دون أن تراه.
- تصحيح الاختبار: سنعرض فيما يلي كيفية تقييم وتصحيح الاختبار.

• تصحيح مرحلة النقل المباشر:

_سيرورة النقل المتدني المستوى: بالنسبة للمجموعة التجريبية نجد ما يلي:

_نقل وقت طويل أو جد قصير.

_أو العكس يعطينا الطفل خريشة سريعة.

_سيرورة النقل المتدني المستوى بالنسبة لسن الحالة نجد ما يلي:

_وقت طويل أو جد قصير.

_وقت انجازه أو جد قصير.

سيرورة النقل جيدة بشكل واضح:

_النقل الدقيق والغني.

_النقل قليل الدقة وهناك نسيان لبعض العناصر ولكن الشكل بصفة عامة جيد.

_ تصحيح المرحلة الثانية إعادة الانتاج من الذاكرة فنجد

_سيرورة إعادة الانتاج عادية وجيدة.

_ سيرورة إعادة انتاج متدنية بشكل واضح فالشكل المنتج فقير جدا.

_التنقيط:

موضوعه بشكل جيد نقطتان(02).

موضوعه بشكل سيء نقطة واحدة (01)

_الوحدة المشوهة والغير كاملة لكن يمكن التعرف عليها:

موضوعه بشكل جيد: نقطة واحدة(01).

موضوعه بشكل سيء: نصف نقطة (2/1).

الوحدة الغائبة أو الغير الكافية ممكن التعرف عليها

غير قابلة للتعرف عليها:

غير قابلة للتعرف: صفر(0)

وحدة غائبة صفر(0).

طريقة الحصول على الدرجة الخام: للحصول على الدرجات الخام لكل فرد بالنسبة لهذا الاختبار يتم جمع عدد الاجابات الصحيحة لكل فقرة، ثم الحصول في الحيز أيضا على المجموع الكلي، حيث كلما كانت الدرجة مرتفعة دلت على التعرف والتمييز الجيد و تتراوح درجة الخام لكل فرد ما بين الصفر (لا يوجد ادراك) و 31 درجة (درجة الادراك الجيد).

جدول(04): يوضح نتائج الأفراد لاختبار الادراك البصري لراي للمجموعة التجريبية

والضابطة

الحالة	درجة الادراك البصري	شدة الادراك البصري
الحالة الأولى	20/20	متوسط/متوسط
الحالة الثانية	20/19	شديد/متوسط
الحالة الثالثة	21/22	متوسط/متوسط
الحالة الرابعة	20/21	متوسط/متوسط
الحالة الخامسة	23/22	متوسط/متوسط
الحالة السادسة	19/20	متوسط/شديد
الحالة السابعة	17/19	شديد/شديد
الحالة الثامنة	19/20	متوسط/شديد
الحالة التاسعة	18/10	شديد جدا/شديد
الحالة العاشرة	21/22	متوسط/متوسط

يظهر من خلال الجدول(04) أن كل أفراد المجموعة التجريبية والضابطة تتراوح درجات مقياس الإدراك البصري بين الدرجة 10 و 23 وهي الدرجات التي تقع في المستوى الشديد والمتوسط لمقياس الإدراك البصري.

3.2. إختبار الكتابة:

تم تطبيق إختبار الكتابة للدكتور "شوشاني (2019)".

_ **وصف الاختبار:** يحتوي الاختبار في المجلد على 27 كلمة تم اقتباسها من كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي (**الكلمات المتداولة في الكتاب**) هذه الكلمات موزعة على 10 جمل تبدأ من البسيطة ذات الكلمتين وصولاً إلى جمل مركبة ذات الأربع كلمات.

_ **طريقة تطبيق الاختبار:** يطلب من المفحوص الاستماع جيداً للباحث حيث يقرأ عليهم في المرة الأولى الجمل كلها كلمة كلمة بهدوء، ثم يطلب منهم نسخ ما يسمعون من إملاء للكلمات ومن ثم يعيد الإملاء عليهم بالكلمة، مع ترك فاصل زمني يبلغ 5 ثواني بحيث يمكن للمفحوصين إنتاج استجابة فورية، تجدر الإشارة أن الكتابة تكون بالقلم الجاف على ورق مخطط (مثلما يتم تعلمه في المدرسة بشكل عادي).

تصحیح الاختبار يكون بمنح درجة للكلمة الصحيحة (نسخاً وإملاء مع إهمال التشكيل وعلامات الترقيم) وصفر للاستجابة الخاطئة أعلى درجة في اختبار الكتابة هي 27 أي كل الكلمات صحيحة.

أما خصائصه السيكمترية فهي: بما أن الاختبار من بناء الأستاذ شوشاني (2019) فقد تم قياس خصائصه وتم حساب الثبات.

3. البرنامج التدريبي:

1.3 **تعريف البرنامج:** هو خطة منظمة لتدريب مجموعة من الأفراد على إتقان مهارة معينة وتتضمن التوجيهات الخاصة بتنظيم إدارة البرنامج.

2.3 **عنوان البرنامج:** فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري لتلاميذ ذوي عسر الكتابة (تلاميذ سنة رابعة ابتدائي).

3.3 **الفئة المستهدفة من البرنامج:** صمم هذا البرنامج ليطبق على عينة من تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة لسنة الرابعة ابتدائي.

4.3. الهدف من تطبيق البرنامج:

- _ تنمية الإدراك البصري كأحد المداخل لعلاج صعوبات الكتابة من خلال التركيز على مهارة الادراك البصري للحروف والكلمات والأشكال المتشابهة بصريا.
- _ كذلك يتمثل في اكتساب التلاميذ المهارات اللازمة للتغلب على صعوبات الكتابة ووقايتهم من سوء التحصيل الدراسي والرسوب المدرسي والوقاية من المشكلات النفسية والانفعالية والاجتماعية الناتجة عن صعوبات الكتابة.
- _ أن يميز التلاميذ بصريا بين الحروف والكلمات المتشابهة بصريا.
- _ أن يميز التلاميذ بين الحروف والشكل والخلفية.

5.3. تطبيق البرنامج: تطبيق الجلسات المستخدمة في البرنامج وتتضمن 16 جلسة.

يتم اتباع الخطوات التالية أثناء اجراء البرنامج والتي تمثلت في:

- ### 6.3. القياس القبلي:
- يتم تطبيق مقياس التواصل للأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة بشكل جماعي لتحديد مدى تواصل التلاميذ وتحديد درجات المقياس والتي تتشكل نقاط ضعف على المقياس.

- ### 7.3. أهمية البرنامج:
- ترجع أهمية البرنامج في توفير مجموعة من الأنشطة التي تساعد في علاج صعوبات الكتابة بالإضافة إلى استخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات، كذلك إبراز أهمية متغيرات الدراسة وصعوبات التعلم النمائية ألا وهي الإدراك البصري والصعوبات الأكاديمية (الكتابة) وهي أكثرها انتشارا بحيث تناول البرنامج الحالي 6 مهارات أساسية للإدراك البصري وهي:

- _ التمييز البصري للأشكال والحروف والكلمات.
- _ مهارة الشكل والخلفية.
- _ العلاقات البصرية المكانية.
- _ الإغلاق البصري.
- _ الذاكرة البصرية.

__ التسلسل البصري.

8.3. تطبيق البرنامج: تم تطبيق الجلسات المستخدمة في البرنامج وتتضمن 16 جلسة.

9.3. ارشادات عامة قبل البدء في جلسات البرنامج:

__ التأكد من أن الطفل أو التلميذ ينعم براحة واسترخاء وبأنه مستعد للمشاركة في الجلسة.

__ التأكد من أن التلميذ يجلس على نحو يسمح له بأكبر درجة من المشاركة في التدريب.

__ يجب أن يتمكن الطفل من رؤية ولمس وسماع ورؤية أدوات وأساليب المستخدمة في

الجلسة.

__ تجنب ترك التلميذ أو إهماله وعدم تشجيعه مع زملائه.

__ اختيار المكان والوقت المناسب من حيث الإضاءة والتهوية.

__ تجنب الأماكن الضيقة والتي تشتت انتباه التلاميذ أثناء الجلسة.

__ يجب أن يكون هناك ود وسرور وكذلك تغيير تعبيرات الوجه بالنسبة للباحثة.

__ التأكد من جلوس الطفل بطريقة سليمة.

__ توفير فترات راحة أو لعب بالنسبة للتلميذ لتجديد الطاقة ومواصلة الجلسات بكل

أريحية.

__ كذلك استبعاد أساليب التهديد أو الضرب والتعذيب من طرف الباحثة.

10.3. خطوات تخطيط البرنامج التدريبي الناجح:

❖ الاختيار الدقيق للمهارة المراد تدريبها.

❖ توفر قدر من الحساسية العالية في تقييمها للقدرة الأساسية التي يبدأ بها المتعلم.

❖ العمل على تحليل متطلبات التعليم و التدريب (تحليل المهنة).

❖ تصميم النشاطات بحيث يتم تدريب المتدرب في مواقف مختلفة.

❖ التعرف بشكل مباشر على مدى فعالية المهارة المتعلمة.

❖ تقديم التعليمات و التوجيهات بخصوص المهارات المتعلمة.

❖ يجب أن تؤدي وحدات التعلم إلى أن يكتسب الطفل مجموعة من المهارات المتتابة.

❖ ضرورة توفر فرص متعددة للتعزيز الإيجابي وأن لا تتضمن شكلا من أشكال العقاب.

❖ إعداد الطرق التدريبية التي تولد لدى المتعلم الدافعية للمشاركة في النشاطات التعليمية.
(رمضان محمد القذافي، 1995، 178)

11.3. الفنيات والأساليب المستخدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

لقد أستخدم في هذا البرنامج عدة استراتيجيات نذكر منها:

- **أسلوب تحليل المهام:** ويقصد بتحليل المهام محاولة تجزئة المهارة إلى أجزائها ومكوناتها الرئيسية ثم ترتيب هذه الأجزاء في نظام حتى تصل إلى المهارة الأساسية، وذلك بهدف تسهيل عملية التدريب والحصول على خبرات ناجحة للطفل، كما تسهل هذه العملية الملاحظة وقياس الجزء الذي لا يتقنه الطفل حتى يستطيع أن يتعلمه وبالتالي ينتقل إلى الجزء التالي ويتطلب الأمر هنا التسلسل وتقديم المهارة من السهل إلى الصعب حتى يتمكن الطفل من النجاح ولا يجب أن ننسى دور التعزيز في ظهور أفضل الأداء للطفل.

(هالة، 2001، 17)

- **أسلوب النمذجة والتقليد:** تستخدم أساليب التقليد عندما يقوم المعلم، المدرب بأداء مهارة معينة، ويتوقع من الطفل تقليده في أدائها ويمكن تعليم الطفل التقليد من خلال سلسلة من المهام و الخطوات وبمجرد ما يصبح الطفل قادراً على التقليد فإنه يمكن التدريب على بعض المهارات عن طريق تقليد شخص آخر يؤدي هذه المهارات سواء كانت لفظية أو حركية. (أحمد خطاب، 2005، 107)

- **أسلوب التعزيز:** ينص مبدأ التعزيز على أن الإنسان يصل إلى تكرار السلوك الذي يعود عليه بنتائج إيجابية أو يخلصه من النتائج السلبية، وهذه حقيقة علمية أثبتتها البحوث الأساسية و التطبيقية على ذلك التعزيز هو أي فعل يؤدي إلى زيادة في حدوث سلوك معين أو تكرار حدوثه. (جمال الخطيب، 1993، 37)

- **أسلوب الحث:** يتلخص مفهوم الحث باستخدام التنبيهات التحفيزية بتوجيه انتباه الفرد ومساعدته لإنجاز الاستجابة المطلوبة.

- **أسلوب التشكيل:** هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى.

ويبدأ التشكيل من النقطة التي تكزن العميل عندها ثم يتدرج في خطوات صغيرة بحيث يتغير سلوكه بيسر مع تقديم التدعيم للتغير ومعالجة الأخطاء والمشكلات في مرحلة الخطوات الصغيرة.

- **أسلوب التوجيه:** هو مساعدة الشخص فيزيقيا لإحداث استجابة.
- **أسلوب النمذجة:** وهي تتضمن تغيير سلوك العميل نتيجة ملاحظته سلوك شخص آخر هو النموذج وتستخدم النمذجة على نطاق واسع.(لويس كامل مليكة، 1990، 78-80)

• **أسلوب الإطفاء:** يقصد به تقديم التعزيز عقب حدوث استجابة كانت تعزز من قبل مما نتج عنه نقص هذه الاستجابة، وتشمل أسلوب الإطفاء عادة على وقت الانتباه أو توجيه الاهتمام عند حدوث استجابات كبيرة مناسبة والنتائج تعززها بشكل كبير مناسب في البيئة الطبيعية.

(الشناوي، 1998، 342)

- **أسلوب التكرار:** يقوم الاشتراط الإجرائي على التكرار حتى تتكون العادات وتدعم.
- (ميخائيل معوض، 2006، 192)

12.3. إجراءات تقييم البرنامج:

أولاً: يتكون البرنامج من 16 جلسة بما فيها الجلسة التمهيدية الأولى وهي التعرف على البرنامج والموافقة من طرف الإدارة والتلاميذ والتعرف على جلسات البرنامج.

ثانياً: 20 دقيقة لمناقشة البرنامج مع المعلمة والتلاميذ.

ثالثاً: 10 دقائق لمناقشة مواضيع جلسات البرنامج لتطبيق إجراءات الجلسة في ابتدائية عقبة بن نافع(النخلة).

- **المدة الزمنية للجلسات:**

تم تطبيق البرنامج التدريبي خلال عام 2020/2019 واستغرقت جلساته(16) جلسة جلستين لكل أسبوع كل جلسة بها 45 دقيقة.

4. اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تمت اجراءات تطبيق هذه الدراسة من خلال الخطوات التالية:

- 1- أولاً بعد الإتصال بمدير إبتدائية عقبة بن نافع بالنخلة والإتفاق معه على إجراء الدراسة الميدانية، وتحديد الأقسام المعنية والإتفاق على التوقيت المناسب لسنة الرابعة إبتدائي.
- 2- بعد ذلك الإتصال بمعالي أقسام السنة الرابعة إبتدائي وأخبار الأولياء بذلك وشرح لهم طبيعة البرنامج والهدف منه.
- 3- كذلك لتفادي أي غياب أو تأخير من طرف التلاميذ.
- 4- العمل على تعزيز وتشجيع المعلمة والباحثة للتلاميذ من أجل إكمال البرنامج بنجاح.

5. الأساليب الإحصائية:

تطبيق أو استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية

التالية:

- _المتوسط الحسابي.
- _الانحراف المعياري.
- _ اختبار ("t" texte) لحساب الفروق.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل توضيح الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، والتي تم فيها اجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية من خلال الدراسة وحددت فيها الطريقة العلمية والعملية المتبعة في جمع المعلومات والأدوات المستخدمة فيها ولقد ساعدنا ذلك على التقرب من أفراد العينة مما جعل من السهل علينا اختيار العينة والبرنامج المستخدم في هذه الدراسة وكيفية إتباع الاجراءات المناسبة وماهي الفنيات والأدوات لنجاح البرنامج.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى

2. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية

3. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة

خلاصة عامة واقتراحات

تمهيد

سنناول في هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة من خلال عرض نتائج الفروض بعد القيام بتطبيق أدوات القياس والمعالجة الإحصائية لها، ثم مناقشتها وتفسيرها على ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، مع تقديم استنتاج عام وخلاصة مدعمة بجملة من الاقتراحات.

1. عرض مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين متوسطي نتائج أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطي نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي. للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب الفروق بتطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (05) يبين قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات اختبار الكتابة بين

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة التجريبية	10	19.10	2.60	5.82	00.00	دالة عند 0.01
المجموعة الضابطة	10	12.20	2.69			

الجدول رقم (05): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (19.10) وبانحراف معياري (2.60) وبلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة (12.20) وبانحراف معياري (2.69)، وبلغت قيمة "ت" (5.82) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، ومنه نقول أن الفرضية محققة.

التفسير: بعدما تمكنا من عرض وتحليل النتائج المذكورة في الجدول يمكن القول بأن البرنامج التدريبي كان له تأثير إيجابي في تحسين الإدراك البصري لدى أفراد المجموعة التجريبية وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة اسطنبولي (2011) مصر بعنوان أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك (البصري والبصري الحركي) لتنمية مهارات الكتابة بالإملاء لدى تلاميذ صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع.

فقد أشارت لدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين وتنمية المهارات الإدراكية (البصرية والبصرية الحركية) كذلك تحسين مهارات الكتابة والصعوبات النمائية وتعديل مهارات الضبط الإدراكية البصرية والبصرية الحركية الأساسية.

ولوحظ تفاوت في بالنسبة لأفراد العينة ويعزى هذا التفاوت في الأداء بسبب طبيعة المهمات التي تم التدريب عليها وخصائص أفراد العينة حيث يتفاوت في الأداء بسبب طبيعة المهمات التي يتم التدريب عليها، كذلك فقد أظهرت الدراسة نجاح مجموعة من الاختبارات منها) الإدراك البصري و اختبار وكسلر لذكاء الأطفال ومايكل بست لتقييم صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية واختبار الكتابة بالإملاء والنسخ للحروف والكلمات والجمل والنصوص)، كما أن مستوى التلاميذ قبل بدء البرنامج يؤثر في تحسنه إذ أن التدريب يبدأ من مستوى الأداء الذي حققه التلاميذ في التقييم بناء على العلامة التي حصلوا عليها ففي كل جلسة نعرض عليهم مجموعة من المعززات ويختارون المعزز المفضل لديهم كذلك تعديل قدراتهم كقبول لاستجابات والمعززات وتحسن مهارات الخط والكتابة واجراء المقارنات القبلية والبعدية المباشرة، كما بينت النتائج استمرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الكتابية اليدوية بالنسخ لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور (45) يوما من انتهاء تطبيق البرنامج.

كما أشار غينغلمان وزملائه (2001) في الولايات المتحدة الأمريكية: أن في المرحلة الابتدائية التلاميذ الذين شخّصوا على أنهم يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية وغيرها من الصعوبات الحركية الأخرى ذات الطابع النمائي ومعرفة مدى انتشار صعوبات الكتابة لدى أطفال المدارس، وفيما إذا كان هناك علاقة بين التغيرات في السلوك الحركي وعمليات الضبط الحركية الأساسية على القدرة الكتابية لديهم، وما هو دور القصور الأساسي للضبط الحركي على القدرة الكتابية ومعرفة فعالية التدخل بالعلاج الطبيعي لتحسين الكتابة اليدوية وقابلية القراءة وسرعة الكتابة'.

كذلك تطبيق عدة اختبارات للكتابة اليدوية للأطفال الصورة المصغرة، واستبيان المدرسة الموجه للمعلمين وبطارية تقييم القدرات الحركية للأطفال واختبار الاستعداد المدرسي للقدرة

على الأداء الحركي، وأهت أن هناك (34) بالمئة من تلاميذ المجموعة التجريبية المتكونة من (125) تلميذا أظهروا مشكلات في الكتابة اليدوية كما أثبتت أفراد مجموعة الصعوبات الكتابية والكتابة الرديئة يتميزون بأداء متدني في التتاسق الحركي المتعلق بالكتابة، ومن الصفات المستمرة لديهم وجود درجة عالية من الحركات اللاإرادية وهم بحاجة دائمة إلى المراقبة أثناء الكتابة من طرف المعلم أو المدرب وكذلك التدخل بالعلاج التدريبي والارشادي وحسن العلاج الطبيعي وتحديد انتشار العينة وأن تكون كافية وصادقة ومشخصة.

2. عرض مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و نتائجهم في القياس البعدي. للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب الفروق بتطبيق اختبار ت لمجموعتين مترابطتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يبين قيمة اختبار ت للفروق بين درجات اختبار الكتابة بين القياس

البعدي والقياس القبلي في المجموعة التجريبية

القياسان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
القياس البعدي	10	19.10	2.60	6.09	00.00	دالة عند 0.01
القياس القبلي		13.30	3.43			

الجدول رقم (06): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية في مهارات الكتابة لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (19.10) وانحراف معياري (2.60) وبلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (13.30) وانحراف معياري (3.43)، وبلغت قيمة "ت" (6.09) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح القياس البعدي، ومنه نقول أن الفرضية محققة.

التفسير: وهذا ما أكدت دراسة شوميكر وزملائه (2003) في بريطانيا أن فاعلية التدريب لتحسين القدرات الحركية العصبية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية دراسة أولية حيث هدفت الدراسة على تقييم فاعلية برنامج تدريبي للمهمة الحركية العصبية الذي تم تطويره لمعالجة الأطفال ذوي اضطراب التنسيق النمائي في الكتابة ومعرفة فاعليته في معالجة المهارات الحركية الاجمالية والبسيطة بشكل عام والكتابة اليدوية بشكل خاص، وكذلك في مجال حركة رسم الأحرف الأبجدية وصعوبة الكتابة، حيث تكونت عينة الدراسة من (15) طفلا من المصابين باضطراب التنسيق النمائي (9 ذكور، 6 إناث) وقسمت إلى ضابطة وتجريبية.

واختيار الاختبارات المناسبة) اختبار التناسق الحركي، وبطارية تقييم الحركة للأطفال، وبطارية التقييم المختصرة للكتابة اليدوية للأطفال) حيث أظهرت النتائج أن هناك وجود تحسن بالنسبة للأطفال في المجموعة الضابطة وتحسن ذي دلالة لدى الأطفال التجريبية وذلك في مجال جودة الكتابة اليدوية والأداء في حركة رسم الأحرف الأبجدية، وكذلك في مجال المهارات الحركية العامة والبسيطة.

3. عرض مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و نتائجهم في القياس التتبعي.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب الفروق بتطبيق اختبار ت لمجموعتين مترابطتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (07): يبين قيمة اختبارات للفروق بين درجات اختبار الكتابة بين القياس

التتبعي والقياس القبلي في المجموعة التجريبية

القياسان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
القياس التتبعي	10	23,50	1.95	9.69	00.00	دالة عند 0.01
القياس القبلي		13.30	3.43			

الجدول رقم (07): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين درجات القياس البعدي ودرجات

القياس القبلي للمجموعة التجريبية في مهارات الكتابة لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي في القياس التتبعي (23.50) وانحراف معياري (1.95) وبلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (13.30) وانحراف معياري (3.43)، وبلغت قيمة "ت" (9.69) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح القياس التتبعي، ومنه نقول أن الفرضية محققة.

التفسير: ما أظهرته هذه الدراسة والاطلاع على الدراسات بحيث هدفت إلى بحث صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ من عمر المدرسة الابتدائية (التعليم الأساسي) من حيث التعريف والتشخيص وبرامج التدخل المبكر والتقييم حيث لوحظ قلة في الدراسات العربية عكس الدراسات الأجنبية مما يؤكد قلة الدراسات والبحوث على المستوى العربي والمحلي في هذا المجال، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية وتتمثل أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية في عدة مجالات نظرية وعملية، حيث أسهمت في التمكين والتعمق في مفهوم صعوبات التعلم عموماً ومفهوم صعوبات تعلم الكتابة الأساسية على وجه الخصوص بشكليها الإملاء المنظور والإملاء الغير المنظور.

كما عملت الدراسات السابقة على تعميق الفهم بالمدخل العلاجية والتدريبية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الكتابة الأساسية لاسيما التي تعتمد على المعالجة النفسية للمهارات النمائية التي تقف خلف صعوبات تعلم الكتابة والقراءة وأيضاً تعميق الفهم بالعلاقة

القائمة بين اضطراب المهارات النمائية لاسيما صعوبات الادراك البصري ودورها في تعميق أثر صعوبات تعلم الكتابة الأساسية لدى تلاميذ صعوبات التعلم، كذلك مناقشة استراتيجيات تدريسية أخرى لتنمية مهارات الكتابة والقراءة وتعلم استراتيجية الحواس والعمليات المعرفية والتعرف استراتيجية تدريبية وتعليمية اضافية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلامذة صعوبات التعلم.

وأسهمت في تحديد أهم الاضطرابات النوعية في مهارات الكتابة الأساسية التي يعاني منها تلاميذ صعوبات التعلم والتي تبين أنها متداخلة ومتراكبة وليست مقتصرة على نمط واحد، وتختلف من تلميذ لآخر وبدرجات متفاوتة من الشدة، وقد تظهر في وظيفة معاقة واحدة أو أكثر خلال أداء مهارات الكتابة الأساسية (الكتابة بالإملاء غير المنظور أو التهجئة). والتي لم تشخص في وقت مبكر من حياة تلميذ صعوبات التعلم أو لم يتم الاهتمام بعلاجها والتخفيف من حدة أثرها السلبي على التعلم المدرسي، مما ساعد في تحديد تلك الاضطرابات بدقة وتصميم جلسات البرنامج التدريبي للتخفيف من آثارها.

كما أسهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من الاختبار المناسب للاختبارات الادراكية والتحقق من صدقها وثباتها على البيئة، وفي اختيار اختبار الذكاء المناسب وفي تصميم اختبار لتحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية يناسب الفئة العمرية (6 إلى 11) سنة والتي تكون في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي والتحقق من صدقه وثباته واستخدامه كمقياس (قبلي، بعدي، مباشر، بعدي، مؤجل) للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي.

كما أسهمت الدراسات السابقة في التعرف على طرق تصميم جلسات البرنامج التدريبي وفق استراتيجية العمليات النفسية حيث تم التعرف على كيفية تحديد الأهداف العامة والخاصة لأي برنامج تدريبي، كما تم التعرف على كيفية تحديد الوسائل التعليمية الأكثر ملاءمة لتلاميذه صعوبات التعلم، كما تم التعرف على طرق التقويم المتبعة في التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي واستمرار أثر من خلال المقارنات القبلية والبعدية و البعدية المتتبعية.

وإذا كانت الدراسة الحالية تسعى إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات العمليات النفسية لتنمية مهارات الكتابة الأساسية لدى تلاميذه صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع في مدينة دمشق، فإن الدراسة الحالية رغم استفادتها من الدراسات السابقة إلا أنها تتميز عنها في شمولها لكثير من مهارات الإدراك البصري في مجالات) التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشكل والأرضية

الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، وصعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة) وشمولها لكثير من مهارات الكتابة للحروف والكلمات والجمل بالإملاء غير المنظور وفي حصر معظم تلك الصعوبات النوعية في مهارات الكتابة والعمل على تنميتها خلال جلسات البرنامج التدريبي.

كما تميزت الدراسة الحالية باستخدام وسائل تعليمية عديدة ومتنوعة (الصور، البطاقات، السبورة...) وهذا ما كان غائبا في معظم الدراسات السابقة، واتباع تصميم البحث شبه التجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج لدى العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وبعد مرور شهر من انتهاء التطبيق.

4. خلاصة عامة واقتراحات:

بعد النتائج الإيجابية والتحسين الملحوظ التي حققتها البرنامج التدريبي القائم على تنمية الإدراك البصري للتلاميذ ذوي عسر الكتابة وبالتالي يمكننا عرض بعض الاقتراحات الإيجابية للمساعدة على تطبيق برامج علاجية وتحضيرية للسنوات الأولى التعليمية للحد من مشكلات صعوبات التعلم بأكملها ومن أهم هذه الاقتراحات نذكر ما يلي:

– توظيف أخصائيين ومربين ذو كفاءات وخبرة كذلك وضع برامج علاجية وتربوية وارشادية مناسبة.

– الاهتمام باستراتيجيات والمهارات ما قبل الكتابة والقراءة من بداية من مرحلة رياض إلى مراحل الابتدائي.

– الاهتمام بتنمية النطق الصحيح والسليم وتنمية الحركات الدقيقة والإدراك والحواس والذاكرة.

- الأهتمام بالكشف المبكر لصعوبات التعلم والأقسام التحضيرية وتكوين معلمين في المدارس الابتدائية مختصين لأنها تعتبر الأساس الأول لاكتساب الكتابة وتحسين الخط.
- كذلك أرشاد وتوعية الأولياء تتكفل بها جهات مختصة حيث توضح أخطار صعوبات التعلم وأدوات الكشف والاختبارات المناسبة للتشخيص.
- إنشاء أقسام خاصة بها غرف مصادر لفئة ذوي اضطرابات التعلم، وتصميم برامج تأهيلية مناسبة لهم حتى يتمكنوا من التخفيف من الصعوبات.
- تصميم برامج مختصة إرشادية وعلاجية متعددة خاصة ببرامج خاصة بالكتابة.
- ضرورة التركيز والاهتمام على مبدأ مساعدة الغير والتدخل من طرف الأخصائيين والمعلمين وكل المسؤولين.
- يجب على الجامعات والمسؤولين ضرورة إنشاء مخابر تتوفر فيها الوسائل والامكانيات قصد الكشف والتشخيص والعلاج.
- إعطاء أهمية بالغة للعلاج التشاوري ووجود فريق مختص وكامل للعلاج بحيث لا يقدر المربي يجب مصاحبة جميع الفريق المختص.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف (2010). المرجع في صعوبات التعلم. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد الخطيب، رداخ الخطيب (2008)، اتجاهات حديثة في التدريب، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن.
- أحمد حسن محمد عاشور وآخرون (2014). مدخل إلى صعوبات التعلم الأسس النظرية الصعوبات النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية الخدمات المساندة. ط1. الرياض: دار الزهراء.
- أديب محمد الخالدي (2003). كتاب سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. ط1. الأردن: دار وائل النشر.
- أسامة، فاروق مصطفى، والسيد كامل الشريبي. (2011). التوحد، الأسباب التشخيص. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الأسطل أحمد رشاد مصطفى (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقتها بتلاوة القرآن، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.
- بالعيد آمنة (2015). اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالتحصيل. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- بشتاوي إياد عيسى (2015). عسر الكتابة الديسيغرافيا، الدليل العلمي في التشخيص والعلاج، ط1. الأردن: علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- البطانية أسامة محمد وآخرون (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. ط1. عمان: دار المسيرة.
- البطانية، أسامة محمد البطانية. (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

- بوصبيح العايش خلود (2015). مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- الجميل محمد عبد السميع شعله، جابر عبد الحميد جابر (2000). التقويم التربوي للمنظومة من التعليمية اتجاهات وتطلعات. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حوامدي سعيدة، قزميط يمينه (2015). علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- خليل، ميخائيل معوض. (2006). علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب مصر.
- دهنوري رشاد صالح، عباس محمد (2006). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- رقيق سعيدة (2015). الاتجاهات نحو الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- رمضان، محمد القذافي. (1994) سيكولوجية الإعاقة، الجامعة المفتوحة، مطبعة الانتصار، ليبيا.
- الزغول عماد عبد الرحيم (2013). مبادئ علم النفس التربوي. ط2. الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- سويلم البسيوني محمد (2013). أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2003). صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشرقاوي، أحمد (2003)، علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الشريف عبد الفتاح عبد المجيد (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- صحرة بدره، بن عاشور وردة (2014). التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط، رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- صلاح عميرة علي(2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عاشور وفاء (2014). الإهمال الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة من التعليم المتوسط، رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- عطا الله محمد(2015). أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- عقيب رميصاء، جار الله صبرينة جار الله (2014). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط، رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- علوان منى وصيف (2016). العنف الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- عليان رحي مصطفى، محمد غنيم عثمان (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- غيلاني ابتسام(2015). علاقة القدرة على الكتابة بالقدرة على مواءمة الأرقام والرموز لدى تلاميذ ذوي اضطرابات الكتابة في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- فرات طاسيلية، ماضي رندة(2015). الصحة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- فوزي عبد الخالق(2007). طرق البحث العلمي. ط1. مصر: المكتب العربي الحديث.
- قحطان أحمد الظاهر(2008). مدخل الى التربية الخاصة. ط2. عمان: دار وائل للنشر.

- قحطان، الظاهر أحمد. (2004). صعوبات التعلم. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان الأردن.
- القمش مصطفى نوري، المعاينة خليل عبد الرحمان (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة. ط1. عمان: دار المسيرة.
- كامل محمد علي (2003). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- كحله، حسين ألفت. (2012). علم النفس العصبي. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.
- اللبودي منى ابراهيم (2005). صعوبات القراءة والكتابة. ط1. مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- لمعان مصطفى الجلالي (2011). التحصيل الدراسي. ط1. عمان: دار المسيرة والنشر والتوزيع والطباعة.
- لونس حدة (2012)، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- لويس، كامل مليكة. (1990)، العلاج السلوكي وتعديل السلوك، دار القلم، الكويت.
- محمد، أحمد خطاب. (2005)، سيكولوجية الطفل التوحدي، تعريفها، تصنيفها، أعراضها، تشخيصها، أسبابها، التدخل العلاجي، دار الثقافة، عمان الأردن.
- مسعد أبو الديار (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. ط1. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- مسعي احمد محمد الصالح، نفطي عبد العزيز (2012). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء، رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- معمري نزيهة، قدوري نصيرة (2016). الدافعية للتعلم وعلاقتها بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ سنة الرابعة و الخامسة ابتدائي. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة

- الوادي:الجزائر. - ملحم سامي محمد (2002). صعوبات التعلم. ط1. عمان الأردن:
دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ملحم، محمد سامي.(2002). صعوبات التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عمان الأردن.
- هالة، فؤاد كمال الدين،(2001)، تصميم برنامج لتنمية التواصل الغير لفظي لدى الطفل
المصاب باضطراب طيف التوحد، رسالة دكتورة معهد الدراسات جامعة عين شمس،
الأردن.
- الهواري جمال فرغل إسماعيل حسنين(2007).الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات
تعلم الكتابة، بحث مقدم من اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين
في التربية وعلم النفس. جامعة الأزهر: مصر.
- ياسين جديدي، موساوي داسي (2012). علاقة التوجيه عن غير رغبة بالتحصيل
الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي:
الجزائر.

المراجع الاجنبية:

- Johns .M.(1992).communication in writing a rhetorical inodel for developing
composition SKills ED.D.D.A.I-36/8.
- MCfeely N.(1999)Acomparative study of writing component of the langage
arts curricula in Japan(ph.DDisscrtafie.aniversity of san
Francisco).A.D.1.60/12p.4288-A.

الملاحق

ملحق (1) البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	الأولى
موضوع الجلسة	الجلسة التمهيدية.
الهدف العام للجلسة	أن تتمكن الباحثة من ايجاد جو من الألفة مع التلاميذ مع وجود من والتعاون وشرح خطوات البرنامج بالتفصيل.
أدوات الجلسة	تجهيز الأدوات اللازمة لكل جلسة+ أقلام صبورة.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	استراتيجية متعددة الحواس، التعزيز، التعزيز الإيجابي.
زمن الجلسة	30 دقيقة.
نوع الجلسة	جماعية.
اجراءات الجلسة	بعد استقبال وإلقاء التحية على التلاميذ، تبدأ الباحثة بتوضيح هدف البرنامج والجلسات العلاجية وأن هناك مجموعة من الأنشطة التي سيشترك فيها التلاميذ معا ومع الالتزام بقواعد الجلسة التي تم تحديدها.
تقييم الجلسة	مبدئيا هناك تقبل من طرف التلاميذ للباحثة بعد الاطلاع على البرنامج.
رقم الجلسة	الثانية
موضوع الجلسة	علاج صعوبات التمييز البصري للصور والأشكال المتشابهة.
الهدف العام للجلسة	أن يتمكن التلاميذ من تمييز الصور والأشكال المتشابهة بنسبة 90%.
أدوات الجلسة	بطاقات صور وأشكال متشابهة وأقلام.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	التكرار، التعزيز.
زمن الجلسة	45 دقيقة.
نوع الجلسة	جماعية.
اجراءات الجلسة	- تشرح الباحثة للتلاميذ أن هذه الجلسة مختلفة عن باقي الجلسات القادمة لأنها ستتضمن تمييز صور وأشكال هندسية ملونة ومختلفة ومتشابهة الشكل الأول مع الشكل المماثل له تماما. _ مثال تطلب الباحثة من التلاميذ تمييز الشكل أو صورة السمكة عن باقي الأشكال المختلفة. _ تمييز الأشكال هندسية (مربع، مثلث، دائرة، مستطيل). _ تمييز شكل القفازات مع شكلها المناسب في الصورة. _ إعطاء واجب منزلي لتكرار النشاط ومعرفة إذا تمكن التلاميذ من التغلب على هذه المهارة
تقييم الجلسة	لم يستطع نصف التلاميذ مطابقة الأشكال الهندسية والصور المتشابهة

أما النصف الآخر من التلاميذ تمكنوا من مطابقة الأشكال.	
رقم الجلسة	الثالثة
موضوع الجلسة	علاج صعوبات التمييز البصري للحروف المتشابهة.
الهدف العام للجلسة	أن يتمكن الطفل من تمييز الحروف المتشابهة بنسبة 85%.
أدوات الجلسة	بطاقات حروف متشابهة وأشكال الحروف وأقلام.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	استراتيجية تعدد الحواس، التعزيز.
زمن الجلسة	45 دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
إجراءات الجلسة	بعد استقبال وإلقاء التحية على التلاميذ من جديد تبدأ الباحثة مباشرة في تقديم محتوى الجلسة. _ يطلب من التلاميذ تمييز حرف (ب) من بين عدة حروف معطاة (ب، ت، ث، ي). _ مثال أن يميز التلاميذ حرف (ب) من بين الحروف (ب، ت، ث، ي). _ ثم الانتقال إلى الحروف الأخرى (ص، ر، س، ف) مع الحروف المشابهة لها. _ أن يحدد التلاميذ التشابه والاختلاف لهذه الحروف. _ مع استخدام التغذية الراجعة الفورية لكل استجابة وتعزيز الاستجابات الصحيحة.
تقييم الجلسة	بعد ختام الجلسة مع التلاميذ فقد تبين لي هناك صعوبة وعدم فهم الحروف والتفريق بينها في المرة الأولى ولاكن بعد المحاولة والتشجيع والتعزيز تحسن الوضع إلى الأفضل.
رقم الجلسة	الرابعة
الهدف العام للجلسة	أن يتمكن التلاميذ على تمييز الكلمات المتشابهة بنسبة 80%.
أدوات الجلسة	بطاقات لكلمات وحروف متشابهة وأقلام وأوراق وأشكال بلاستيكية.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	التكرار، التعزيز.
زمن الجلسة	45 دقيقة.
نوع الجلسة	جماعية.
إجراءات الجلسة	تشرح الباحثة للتلاميذ أن هذه الجلسة تختلف عن الجلسات السابقة لأنها ستتضمن كلمات ذات ثلاثة إلى خمسة أحرف متشابهة تبدأ الباحثة بمطابقة الكلمة المماثلة لها تماما ، ثم يطلب من التلميذ مطابقة الكلمة حيث يعرض

اثنتين من الكلمات والتي لا تتطابق مع الكلمة الأولى ولكنها تتشابه معها إلى حد كبير ومن ثم يوضح أوجه الشبه والاختلاف والتمييز بينهما ومع بعضها البعض مع مساعدة الباحثة والتكرار والتعزيز المستمر . مثال: استخراج كلمة (فتح) من الكلمة المشابهة لها. فتح فتح فتح	
لقد تم مطابقة الجمل البسيطة المتكونة من طرف التلاميذ المتكونة من ثلاثة حروف من خلال النظر والتركيز وبعد محاولات والصعوبة وجدت فقط في الكلمات الطويلة المتكونة من 4 حروف أو أكثر .	تقييم الجلسة
الخامسة	رقم الجلسة
علاج صعوبات التسلسل البصري.	موضوع الجلسة
أن يتمكن التلاميذ من تنمية التسلسل البصري بنسبة 80%.	الهدف العام للجلسة
طاولة، كرسي، أكواب ملونة، مكتوب عليها أعداد.	أدوات الجلسة
الملاحظة، التكرار، الحفظ والتعزيز.	استراتيجيات وفنيات المستخدمة
45 دقيقة.	زمن الجلسة
جماعية.	نوع الجلسة
في هذه الجلسة تقوم الباحثة بتحضير الأكواب الملونة. _ يكتب على الأكواب أعداد من 1 إلى 20، من 10 إلى 100 عدد. _ يشرح للتلاميذ عن كيفية تطبيقها بحكم الجلسة تتطلب تركيز معرفة وحفظ وتسلسل الأعداد. _ تجرب الباحثة النشاط أولاً لكي يتضح لدى التلاميذ الفكرة مثلاً: يطلب من التلاميذ جمع العدد 100 وكل كوب مكتوب عليه العدد (10) عشرة وهكذا ولدينا ضرب العدد (25) أي كل كوب مكتوب فيه (5) طبعا مع استخدام الملاحظة والتكرار والتعزيز المستمر والتشجيع بعد كل استجابة صحيحة.	اجراءات الجلسة
تم مطابقة الكؤوس بكل بساطة وسهولة ووجود منافسة وأجواء جيدة بين التلاميذ وحماس أكثر.	تقييم الجلسة
السادسة	رقم الجلسة
علاج صعوبات الشكل والخلفية.	موضوع الجلسة
أن يميز التلاميذ بين الشكل (الحرف/الكلمة) والخلفية المرسوم عليها بنسبة 75%.	الهدف العام للجلسة

أدوات الجلسة	بطاقات كلمات والخلفية وأقلام.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	التوجيه اللفظي، التكرار، التعزيز.
زمن الجلسة	45 دقيقة.
نوع الجلسة	جماعية.
إجراءات الجلسة	تطلب الباحثة في هذه الجلسة من التلاميذ تمييز شكل الكلمة المعطاة في الصورة وذلك بتلوينها بلون مخالف. مثال يستخرج كلمة (طائر) من الصورة (الخلفية) وتلوينه ويبدأ كل تلميذ بالمشاركة كل وفق دوره بينما تقوم الباحثة بالتدخل مع التلاميذ بالفنيات المستخدمة وتقوم بتوضيح الإجابة الصحيحة وتوجيه التلاميذ الذين أخفقوا في استخراج الكلمة بعدها يعرض عليهم الصورة الثانية والثالثة نفس الشيء بعد الانتهاء تقوم الباحثة بتوضيح الإجابة الصحيحة وبتعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة مع توجيه التلاميذ الذين أخفقوا.
تقييم الجلسة	تم تطبيق الجلسة بكل جدية ونجاح مع وجود التشجيع والتعزيز.
رقم الجلسة	السابعة
موضوع الجلسة	علاج صعوبات العلاقات البصرية المكانية.
الهدف العام للجلسة	أن يتمكن من تنمية مهارة العلاقات البصرية المكانية (أمام، وراء، داخل، خارج) بنسبة 70%.
أدوات الجلسة	صور وأشكال لصور كرتونية.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	الملاحظة، التعزيز، التعزيز الإيجابي، التكرار.
زمن الجلسة	التوجيه اللفظي، التكرار والتعزيز.
نوع الجلسة	جماعية.
إجراءات الجلسة	في هذه الجلسة توضح الباحثة للتلاميذ أن موضوع الجلسة تختلف وأنها تتضمن مهارة جديدة من مهارات الإدراك البصري وهي الإدراك المكاني أي معرفة الاتجاهات والأشياء في مكانها المناسب. تعرض الباحثة صورة مرسوم عليها شكل فأر وأمامه شيء بعد ذلك يطلب من التلاميذ معرفة مكان الفأر. بعد ذلك يحدد التلميذ مكان الفأر بالضبط (أمام، وراء، فوق، داخل) بعد ذلك تجسد الباحثة الصورة واقعيًا يحضر شكل الحيوان ويجسده لترسيخ الفكرة على التلاميذ.
تقييم الجلسة	تمكن التلاميذ من تطبيق هذا النشاط بكل أريحية بالرغم من وجود صعوبة من الأول لكن بعد المحاولة والتشجيع تمكنوا بكل سهولة وأريحية.

رقم الجلسة	الثامنة
موضوع الجلسة	علاج صعوبات العلاقات البصرية المكانية.
الهدف العام للجلسة	أن يتمكن التلاميذ من تنمية مهارة العلاقات البصرية (معرفة الاتجاهات المكانية يمين، يسار، فوق، تحت) بنسبة 75%
أدوات الجلسة	شريط لاصق ملون، وأوراق كبيرة ملونة وأقلام ملونة.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	التوجيه اللفظي، التكرار، التعزيز.
زمن الجلسة	45 دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
اجراءات الجلسة	_ في هذه الجلسة توضع الباحثة أن موضوع الجلسة تكملة للجلسات السابقة. _ نقوم بعمل مخطط على الأرض من أوراق ملونة (اللون الأحمر والأخضر واللون الأسود والأزرق والأصفر). _ مثلاً: تطلب الباحثة للتلميذ أن يضع رجله اليمين على اللون الأحمر ورجله اليسار على اللون الأخضر مع تفاعل التلاميذ والباحثة وحساب الوقت والتكرار والتشجيع المستمر واستخدام التعزيز اللفظي.
تقييم الجلسة	لقد تم مطابقة الألوان من طرف التلاميذ و بسهولة لم يتمكن سوى تلميذين من عدم المطابقة.
رقم الجلسة	التاسعة
موضوع الجلسة	علاج صعوبات الإغلاق البصري.
الهدف العام للجلسة	أن يتمكن التلاميذ على استكمال الشكل الناقص في الصورة بنسبة 70%.
أدوات الجلسة	بطاقات وصور كرتونية وأشكال وأقلام.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	الملاحظة، التعزيز.
زمن الجلسة	45 دقيقة.
نوع الجلسة	جماعية.
اجراءات الجلسة	_ توضح الباحثة في النشاط أنه سوف يتم التدريب على مهارة جديدة من مهارات الإدراك البصري وهي الإغلاق البصري. _ تعرض الباحثة على التلميذ صورة كاملة. _ بعد ذلك تسحب الصورة من عند التلميذ ويعرض عليه الصورة الناقصة. _ يطلب منه تكملت الشكل الناقص من الصورة بالشكل المطابق له مثلاً، لدينا صورة لشخصية كرتونية يعرض الصورة كاملة أول مرة.

	_ في المرة الثانية يعرض الباحث الصورة غير مكتملة ويطلب منه تكملة الجزء الناقص. وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة التلاميذ على تعاونهم والتزامهم بقواعد الجلسة.
تقييم الجلسة	تمكن التلاميذ بتطبيق النشاط وتكملت الصور كلها.
رقم الجلسة	عاشرا
موضوع الجلسة	علاج صعوبات الإغلاق البصري.
الهدف العام للجلسة	أن يتمكن التلاميذ على استكمال الشكل الناقص في الورقة بنسبة 85%.
أدوات الجلسة.	بطاقات حروف وكلمات أوراق وأقلام.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	التوجيه اللفظي، التعزيز.
زمن الجلسة	45 دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
اجراءات الجلسة	_توضح الباحثة في هذا النشاط على أنه تابع للنشاط السابق وهي التدريب على مهارة الإغلاق البصري والتي تتطلب توقع وإكمال الشكل الناقص من الكلمة وتكتمله بالشكل المطابق له مثلا، تكملة حروف مرسومة على ورقة تكون ناقصة أو أرقام عددية، مع التعزيز المستمر من طرف الباحثة للمساعدة والارشاد والتوضيح وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة التلاميذ على تعاونهم والتزامهم بقواعد الجلسة.
تقييم الجلسة	تكملت الحروف الناقصة والكلمات المطابقة مع بعضها البعض.
رقم الجلسة	الحادية عشر
موضوع الجلسة	علاج صعوبات الذاكرة البصرية
الهدف العام للجلسة	أن يتمكن التلاميذ على تنمية القدرة على تحسين الذاكرة البصرية باستخدام الأشكال بنسبة 80%.
أدوات الجلسة	بطاقات صور وأشكال من كتاب السنة الرابعة ابتدائي.
استراتيجيات وفنيات الجلسة	التعزيز، الملاحظة، استراتيجية تعدد الحواس.
زمن الجلسة	45 دقيقة
نوع الجلسة	جماعية
اجراءات الجلسة	_في هذه الجلسة توضح الباحثة للتلاميذ أنه سوف يتم التعرف على أشكال وصور متسلسلة وملاحظتها وأن ينظر إليها جيدا ثم بعد ذلك يحضر الباحث الصور الخاصة بالنشاط يظهرها للتلاميذ يقوم التلميذ بعملية التخزين العقلي

للصور وبعدها يخبئها الباحث ويقوم التلميذ بسرد ما رأى في الصورة (الصورة من كتاب اللغة العربية). . الصورة(1) صفحة 43 بعيدا عن أرضي. .الصورة(2) صفحة 82 مرض سامية. .الصورة(3)صفحة 86 لمن تهتف الحناجر. .الصورة(4) صفحة 95 أنامل من ذهب. .الصورة(5) صفحة 99 لباسنا الجميل. .الصورة(6) صفحة 103 القاص الطارقي. .الصورة(7) صفحة 115 من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب. .الصورة(8) صفحة 119 القلم عبر التاريخ. .الصورة(9) صفحة 120 ما أعظمك. .الصورة(10) صفحة 136 حلو الكلام.	
تمكن التلاميذ من معرفة 8 صور فقط.	تقييم الجلسة
الثانية عشر	رقم الجلسة
علاج صعوبات الذاكرة البصرية	موضوع الجلسة
أن يتمكن التلاميذ على تحسين الذاكرة البصرية بنسبة 90%.	الهدف العام للجلسة
بطاقات صور وأشكال ملونة وأقلام وأوراق بيضاء.	أدوات الجلسة
التعزيز، التقليد، تم استخدام استراتيجية العصف الذهني.	استراتيجيات وفتيات الجلسة.
45 دقيقة.	زمن الجلسة
جماعية.	نوع الجلسة
_في هذه الجلسة توضح الباحثة للتلاميذ أن هذه الجلسة تابعة للجلسة التي قبلها وأنه سوف يتم التعرف على أشكال وصور متسلسلة وملاحظتها. _بعد ذلك ينظر إليها جيدا وتحضر الباحثة الصور الخاصة بالنشاط تظهرها للتلاميذ يقوم التلميذ بعملية التخزين العقلي للصور. _ وبعدها خبئها الباحثة وتقوم بطرح أسئلة للتلاميذ عن الصور الموجودة كل صورة لديها أسئلة معينة. . الصورة(1) وهي عبارة عن صورة بها غرفة جلوس. بعد ذلك تقوم الباحثة بطرح سؤال على التلاميذ من خلال الصورة المعطاة لديه مثلا: (أن يذكر التلاميذ كم 10 أشياء موجودة في الغرفة). .الصورة(2) وهي عبارة ثلاثة أولاد يلعبون بالكرة أمام أشجار؟. السؤال المطروح:	اجراءات الجلسة

1. هو كم ولد في الصورة؟.	
2. كم شجرة في الصورة؟.	
3. الولد الذي لابس قميص أسود ما هو لون السروال الذي يلبسه؟.	
4. الكرة عند من أي يسمي الطفل ويصفه؟.	
الإجابة على الأسئلة من طرف التلاميذ ماعدا تلميذين.	تقييم الجلسة
الثالثة عشر	رقم الجلسة
علاج صعوبات الذاكرة البصرية	موضوع الجلسة
أن يتمكن التلاميذ من تنمية القدرة على تحسين الذاكرة البصرية للتلاميذ بنسبة 90%.	الهدف العام للجلسة
طاولة وأقلام ملونة وكتاب اللغة العربية وملعقة وكأس فارغ وقارورة ماء فارغة وهاتف وألعاب حيوانات وغطاء أبيض طويل.	أدوات الجلسة
الملاحظة، التنبيه، التعزيز، التكرار.	استراتيجيات وفنيات المستخدمة
45 دقيقة	زمن الجلسة
جماعية	نوع الجلسة
بعد استقبال التلاميذ والترحيب بهم من جديد توضح الباحثة للتلاميذ أن هذه الحصة في البرنامج التدريبي تختلف عن باقي الجلسات بعد ذلك سوف يتم التعرف على الأشكال الموجودة فوق الطاولة وملاحظتها وأن ينظر التلاميذ إليها جيدا ويحفظوها ويتم تخزينها في العقل ثم بعد ذلك تحضر الباحثة الغطاء ويقوم بتغطية الأشياء فوق الطاولة وتقوم الباحثة بأخذ شيء من هذه الأشياء مثلا يأخذ القارورة ويظهرها للتلاميذ بعدها يستنتج التلاميذ ماذا نقص من هذه الأشياء وفي المرة الثانية يأخذ شيئين أو ثلاثة أشياء وهكذا مع التشجيع المستمر والتعزيز.	اجراءات الجلسة
الإجابة على الأسئلة من طرف الباحثة وحفظ الأشكال الناقصة.	تقييم الجلسة
الرابعة عشر	رقم الجلسة
علاج صعوبات التأزر البصري الحركي	موضوع الجلسة
أن يتمكن التلاميذ من تنمية التأزر البصري الحركي بنسبة تقدر ب 95%	الهدف العام للجلسة
مقص، أوراق بيضاء، شريط لاصق، وأقلام رصاص.	أدوات الجلسة
التركيز، الملاحظة، التعزيز.	استراتيجيات وفنيات الجلسة
45 دقيقة.	زمن الجلسة
جماعية.	نوع الجلسة

– يقوم الباحث بتحضير الأدوات اللازمة للجلسة. – بعد ذلك تقوم الباحثة بجمع الطاولات مع بعضها البعض على شكل حلقة دائرية ويلصق عليها أوراق بيضاء طويلة الشكل مرسومة عليها خطوط. – يطلب بعد ذلك من التلاميذ قص الأوراق بالمقص. – الأوراق مرسوم عليها بقلم الرصاص أي تتبع الخطوط الموجودة في الورقة بالمقص. – التدرج بالشكل من السهل إلى الصعب مع المكافأة.	اجراءات الجلسة
في هذه الجلسة لقد تمكن جميع التلاميذ من تنفيذ النشاط بكل سهولة وأريحية.	تقييم الجلسة
الخامسة عشر	رقم الجلسة
علاج صعوبات التأزر البصري الحركي	موضوع الجلسة
أن يتمكن التلاميذ من تنمية التأزر البصري بنسبة 95 %.	الهدف العام للجلسة
أوراق رسم لشخصيات كرتونية وألوان أقلام رصاص.	أدوات الجلسة
الملاحظة والتعزيز.	استراتيجيات وفنيات المستخدمة
45 دقيقة.	زمن الجلسة
جماعية.	نوع الجلسة
– بحكم هذه الجلسة لا تتطلب وسائل كثيرة. – بحيث يطلب الباحث من التلاميذ الرسم على الأوراق والتلوين. – التلوين يكون حسب الاختيار للتلاميذ – أو اختيار شكل معين ورسمه على ورقة بيضاء.	اجراءات الجلسة
هذا النشاط كان نشاط مريح وممتع بالنسبة للتلاميذ والباحثة فلقد تمكنوا من الرسم والتلوين بكل سهولة.	تقييم الجلسة
السادسة عشر	رقم الجلسة
الجلسة الأخيرة من البرنامج التدريبي	موضوع الجلسة
معرفة مدى تحقيق برنامج للتلاميذ.	الهدف العام للجلسة
الهدايا المختلفة للتلاميذ وتكون محبة للتلاميذ.	أدوات الجلسة
التعزيز اللفظي والشكر والمكافأة.	استراتيجيات وفنيات المستخدمة
45 دقيقة	زمن الجلسة
جماعية	نوع الجلسة
– تقوم الباحثة بشكر ومدح التلاميذ على طول صبرهم وتشجيعهم. – تقديم بعض الهدايا للتلاميذ والثناء عليهم.	اجراءات الجلسة

تقييم الجلسة

بعد استكمال جلسات البرنامج التدريبي تبين لنا أن هناك تحسن في مستوى المهارات والجلسات التي عملنا عليها (وجود النتيجة على التلاميذ) وهذا ما يدفعنا بالتشجيع ومواصلة العمل وتقديم الإضافة في المستقبل ان شاء الله

ملحق (2): إختبار الكتابة لأستاذ شوشاني (2019)

_التعليمة:

قراءة الجمل كلمة كلمة بتأني كاملة لمرة واحدة، ثم يطلب من المفحوص الكتابة أثناء القراءة الثانية بعد الإملاء عليه كلمة بكلمة.

_اختيار الكتابة هذا غير محدد زمنيا.

_التصحيح:

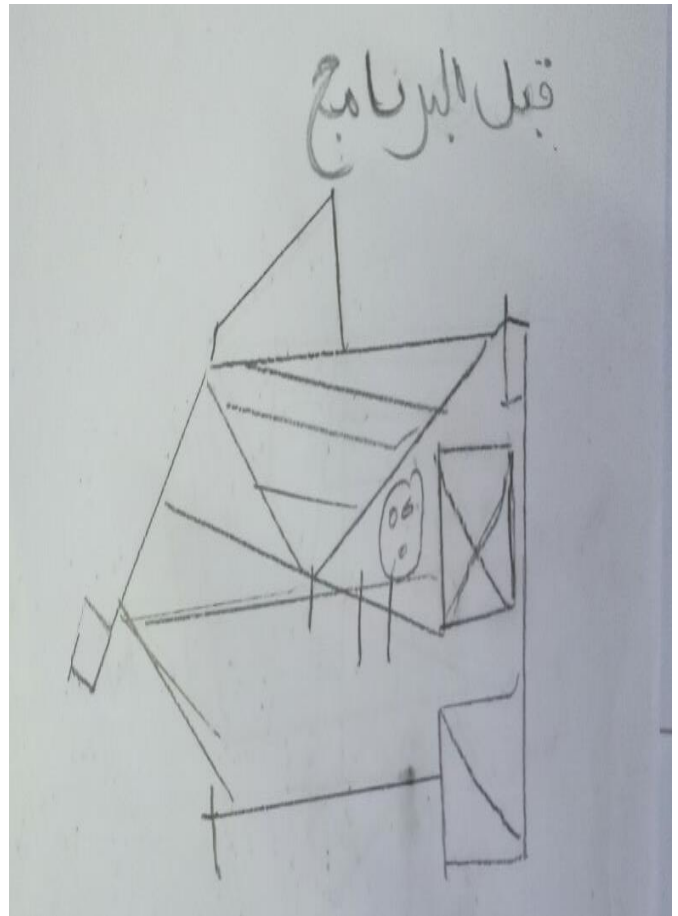
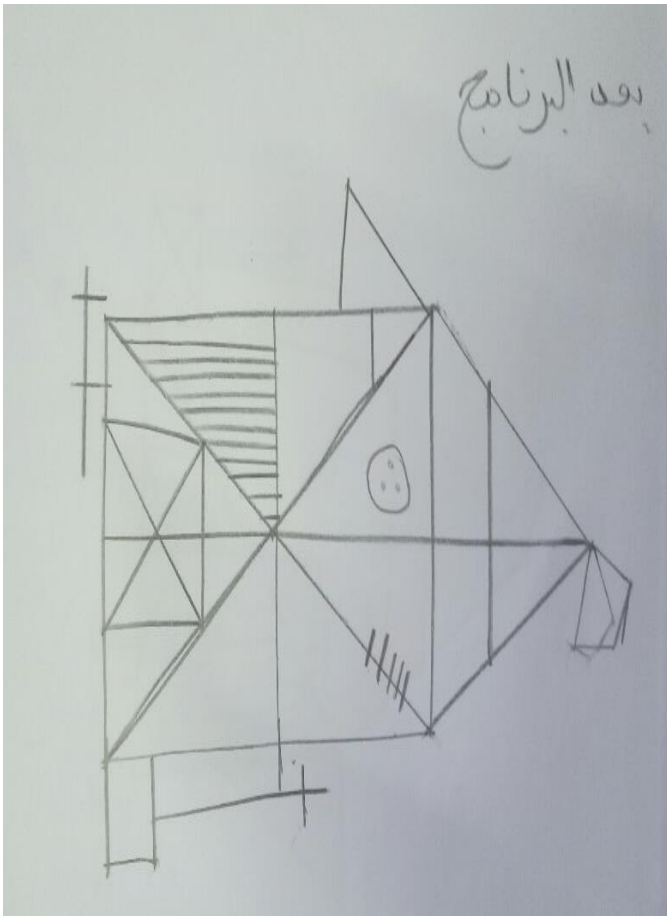
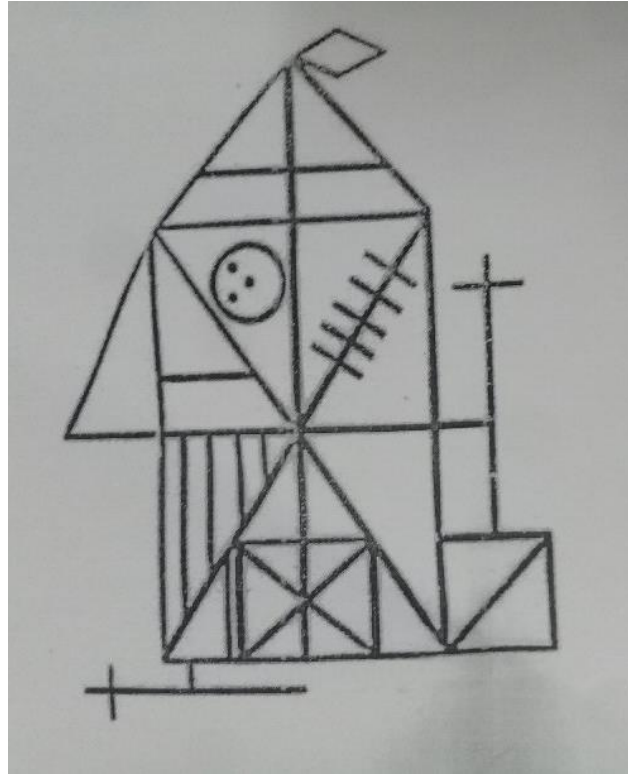
_تعطي نقطة واحدة للإستجابة الصحيحة وصفر للإستجابة الخاطئة (على كل كلمة).

_يتم إهمال جودة الخط ومهارة الأداء كما يتم إهمال التشكيل والأخطاء التركيبية فما يهم في هذا الاختيار صحة الاستجابة (حيث يتم الكشف عن قدرة المفحوص في تحويل الرموز الصوتية (فونيم) إلى مكتوبة (غرافيك) وهو لب عملية الكتابة.

_الاختبار:

- ❖ جملة 1:
- ❖ جملة 2: على المكتب.
- ❖ جملة 3: فتح الباب.
- ❖ جملة 4:
- ❖ جملة 5:جميلة.
- ❖ جملة 6:لكل حكاية.
- ❖ جملة 7:الحمامة.
- ❖ جملة 8:
- ❖ جملة 9: قام الطفل من مكانه.
- ❖ جملة 10: أنت.....كثيرا.

ملحق (3): صورة لاختبار الإدراك البصري راي



ملحق (4) بطاقات للحروف المتشابهة_ التمييز البصري_

ب	ت
	ث
	ي
	ج

ص	ظ
	ض
	ظ
	ط

ر	ز
	ر
	و
	د

س	ش
	س
	ل
	ي

ف	ق
	ف
	س
	ك

ملحق (5) بطاقات الكلمات المتشابهة_ التمييز البصري_

فتح	
فتح	
فنج	
فتح	

عنب	
عتب	
غنب	
عنب	

فراشات	
فراشات	
فراشات	
فراشات	

مدرسة	
مدرسة	
مدرسة	
مدرسة	

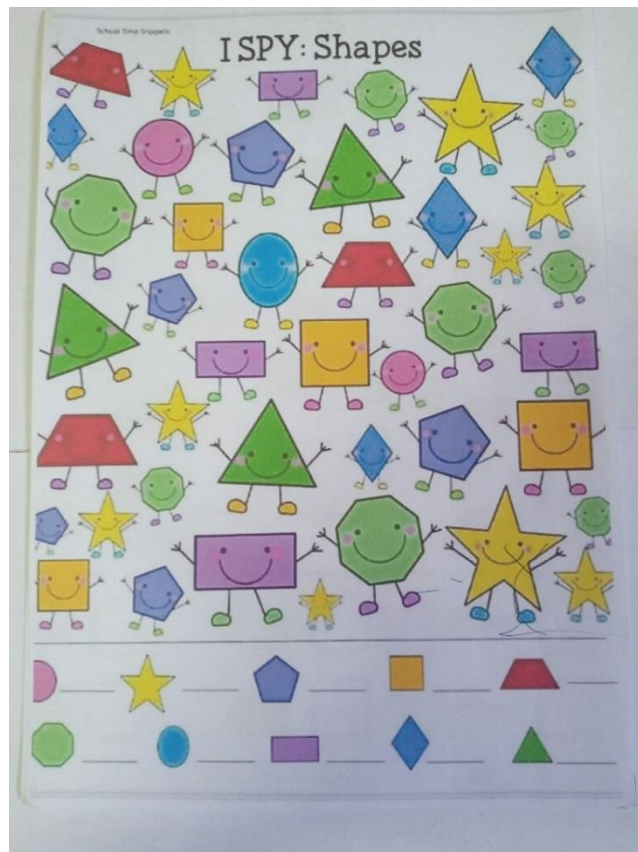
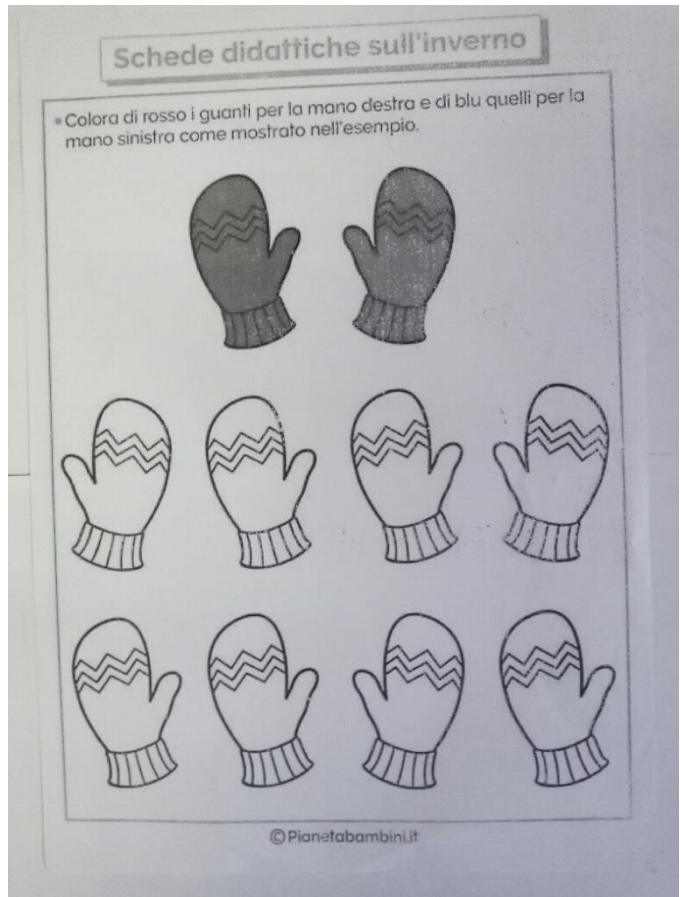
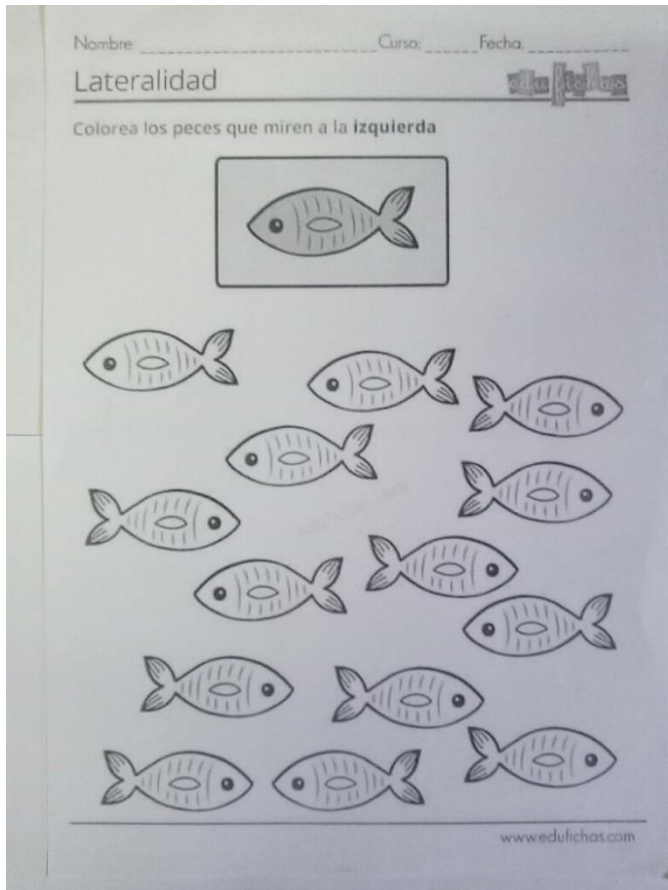
جلس	
جلس	
جلس	
جلس	
طائرة	طائرة

طائرة

طائرة

ضائرة

ملحق (6) بطاقات الأشكال المتشابهة - التمييز البصري



ملحق (7) صورة لنشاط العلاقات البصرية المكانية



ملحق (8) صور لبعض الشخصيات الكرتونية لجلسة الإغلاق البصري.



ملحق (9) صورة للتأزر البصري الحركي



ملحق (10) للتسلسل البصري





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي



الموضوع: ترخيص أبوي

أنا الممضي أسفله السيد:

اللقب: محمود محمد

الإسم: أحمد أحمد

المولود بتاريخ: 1... 1... 1977

ب: الروحانيات

السكان بالهند

أصرح بشرفي أنني أمنح الموافقة لـ:

ولدي (الفتي): ~~عبد الحليم~~ ^{عبد} ~~عبد الحليم~~

المولودة (ة) بتاريخ ١٥/١٢/١٤٠٥ هـ بالبرج

من أجل:

أن يشارك في برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لعلاج صعوبات الكتابة وذلك في إطار بحث علمي مخصص لتحضير مذكرة لشهادة الماستر في تخصص التربية الخاصة للباحثة أسماء رمضان من جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، حيث يتم تطبيق البرنامج التدريبي

"عقبة بن نافع" بالنخلة الشرقية.

إمضاء الجامعة:

إمضاء الولي:

إمضاء المدرسة:

ملحق (13) أسماء الأساتذة محكمين البرنامج

الإسم واللقب	التخصص	الرتبة	المؤسسة
جعلاب محمد الصالح	أرطوفونيا	أ.محاضر. أ	جامعة الوادي.
خشخوش صالح	علم النفس العيادي	أ.محاضر.ب	جامعة الوادي.
عبد المالك حبي	علم النفس العيادي	أ.محاضر.ب	جامعة الوادي.
محمد السعيد قيسي	علم النفس العيادي	أ.محاضر.أ	جامعة الوادي.
الساسبي حوامدي	علم النفس العيادي	أ.محاضر.ب	جامعة الوادي.

