



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة علوم التربية



استكشاف الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي ذوي صعوبات الكتابة

دراسة استكشافية وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي من وجهة نظر المعلمين
والاولياء

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

اعداد الطالبتين:

- أمال هاشم
- سارة شريط

لجنة المناقشة:

الجامعة	الصفة	الاستاذ
جامعة الشهيد حمه لخضر	مشرفا	أ. هند غدايفي
جامعة الشهيد حمه لخضر	رئيسا	د. غربي عبد الناصر
جامعة الشهيد حمه لخضر	مناقشا	أ. مقاوسي كريـمة

دورة جوان: 2017

شكر وتقدير

أسهب بشكري العظيمة للمخالق الكريم الذي منّ وأغدق على برحمته واسعته لا تعد ولا تحصى والذي أتمنى أن يتقبل خلاصة جهدي خالصاً لوجهه الكريم. كما أحدهم حمداً دائماً يليق بجلال وجهه وعظيمة سلطانه.

إن أصبنا في هذا العمل فمن الله، وإن أخطأنا فمن نأفئنا والشيطان.
نحني إجلالاً وتقديراً إلى من لا يرضى التقدير إلا برضائهما "والذي الكريمين" قبلت سعادتي وحسن طاقتي.

أجزل الشاء على من كانوا سنداً و ذخراً ومثالاً للتجمل بالطاعات "إخوتي وأخواتي".
كما لا يفوتني أن أتقدم بشكري الخاص إلى كل من:
الأستاذة الكريمة: هند غدايفي لإشرافها على هذا العمل والذي كان محجة للعطاء المبذول.
إلى لجنة المناقشة الموقرة التي تبنت مسؤولة مناقشة هذا العمل.

ونوجه بشكر الخالص إلى من ساعدنا ومنحنا من وقتهم وأفادنا من معلوماتهم الجليلية الدكتور غري عبد الناصر وكما نوجه بشكر وتقدير للأخ منعم مصباحي الذي لم يدخل علينا بالمساعدة والمعلومات اللازمة ولا نسي أن نتقدم بأخلص عبارات الامتنان إلى مديري المدارس الابتدائية الذين منحون وقت للعمل المبداني.

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

وفي الأخير نرجوا أن ينال جهدنا هذا القبول، وحسبنا أننا اجتهدنا والكمال لل

ملخص الدراسة:

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

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (60) تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات الكتابة اعمارهم (11) سنة، يزاولون دراستهم بابتدائية: الشايب حامد العقبي (العقلة)، حماتي علي (الخبنة)، عمر أبن الخطاب (العقلة)، بن عبد الله عمار (العقلة)، طواهرية عبد الرحمان (الرباح)، سيدره البشير (الرباح)، البشير الإبراهيمي (الرباح)، بركة العيد (الرباح).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان خاص للمعلم واستبيان خاص للولي،

أما عن الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة فهي: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار ت.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

Résumé :

Cette étude visait à détecter et identifier les fonctions opérationnelles pour les personnes ayant des difficultés d'écriture chez les élèves de la cinquième année de l'enseignement primaire pour les personnes ayant des difficultés d'écriture grâce à l'avis des Patriarches et aussi l'enseignant.

L'étude a été réalisée sur un échantillon de 60 élèves de l'élève cinquième année scolaire primaire pour les personnes ayant des difficultés par écrit l'âge (11 ans), engagés dans leurs études Baptdaiah : Chaib Hamid calcanéum (barre horizontale), Hamati Ali (Bnh), Omar Ibn Khattab (barre horizontale), Ben Abdul Dieu Ammar (barre horizontale), Toahrih Abdul Rahman (babouins), Siderh Bashir (babouins), Bashir Ibrahim (babouins), la piscine de la fête (babouins).

Pour atteindre les objectifs de l'étude et des outils de collecte de données ont été utilisées un questionnaire spécial pour l'enseignant un questionnaire spécial pour moi,

En ce qui concerne les méthodes statistiques utilisées dans cette étude sont: la moyenne arithmétique, écart-type, test t.

Nous avons atteint les résultats suivants

*Il n'y a pas de différence statistiquement significative dans le Alaudhaiv de la direction pour les personnes ayant des difficultés d'écriture, en fonction du sexe variable.

*Il n'y a pas de différence statistiquement significative dans le Alaudhaiv de la direction pour les personnes ayant des difficultés d'écriture du point de vue des saints selon la variable sexe.

*Il n'y a pas de différence statistiquement significative dans le Alaudhaiv de la direction pour les personnes ayant des difficultés d'écriture du point de vue des enseignants en fonction de la variable sexe.

Study Summary :

The present study aimed at identifying and identifying the executive jobs for those with writing difficulties in the fifth year of primary school for those with writing difficulties through the opinion of the parents and the teacher

The study was conducted on a sample of (60) students of the fifth year of primary education for those with writing difficulties who were 11 years of age. Their primary studies are : Shayeb Hamed Al-Aqbi (Aqla), Hamati Ali (Al-Khubna), Omar Ibn Al-Khattab Al-Bashir (Al-Rabah), Al-Bashir Al-Ibrahimi (Rabah), Baraka Al-Eid (Rabah)

To achieve the objectives of the study and data collection tools, a special questionnaire was used for the teacher

The statistical methods used in this study are : arithmetic mean, standard deviation, T test.

We have reached the following conclusions:

*There are no statistically significant differences in executive positions for people with writing difficulties depending on the gender variable.

*There are no statistically significant differences in the executive posts for people with writing difficulties from the point of view of the parents according to the gender variable.

*There are no statistically significant differences in executive positions for people with writing difficulties from the point of view of teachers according to the gender variable.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى	رقم المحتوى
أ	شكر وتقدير	/
ب_ج_د	ملخص الدراسة (العربية _ الفرنسية-الانجليزية)	/
هـ_ط_ل_م	فهرس المحتويات	/
1	مقدمة	/
الجانب النظري		
	المشكلة وإعتباراتها	الفصل الأول
5	إشكالية الدراسة	1
6	فرضيات الدراسة	2
6	أهمية الدراسة	3
6	أهداف الدراسة	4
7	حدود الدراسة	5
7	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	6
8	الدراسات السابقة	7
	الوظائف التنفيذية	الفصل الثاني

20	تمهيد	/
	وظيفة الانتباه	أولا
22	تعريف الانتباه	1
23	أنواع الانتباه	2
23	خصائص الانتباه	3
25	محددات الانتباه	4
26	أشكال الانتباه ومكوناته	5
27	العوامل التي تؤثر في الانتباه	6
30	نظريات الانتباه	7
	وظيفة الادراك	ثانيا
34	تعريف الادراك.	1
35	أنواع الادراك.	2
35	خصائص الادراك	3
37	العوامل المساعدة على الادراك	4
38	عوامل المؤثرة في الادراك	5
42	نظريات الادراك	6
	وظيفة الذاكرة	ثالثا
45	فيزيولوجية الذاكرة	1

46	تعريف الذاكرة	2
47	عمليات الأساسية للذاكرة	3
49	العوامل التي تؤثر على العمليات الذاكرة	4
50	التصنيفات النفسية التربوية للذاكرة	5
54	قياس الذاكرة	6
55	معينات الذاكرة	7
	وظيفة التفكير	رابعاً
59	تعريف التفكير	1
60	أهمية التفكير	2
60	خصائص التفكير	3
62	عناصر التفكير	4
63	أنواع التفكير	5
65	أنماط التفكير	6
67	مراحل التفكير لدى الطفل (عند بياجيه)	7
72	خلاصة الفصل	/
	صعوبات الكتابة	الفصل الثالث
74	تمهيد	/

74	تعريف صعوبات الكتابة	1
76	أنواع صعوبات الكتابة	3
79	أعراض صعوبات الكتابة	4
80	خصائص صعوبات الكتابة	5
82	أسباب صعوبات الكتابة	6
84	مظاهر صعوبات الكتابة	7
87	عوامل صعوبات الكتابة	8
91	تشخيص صعوبات الكتابة	9
95	استراتيجيات صعوبات الكتابة	10
99	خلاصة الفصل	/
الجانب الميداني		
	إجراءات الدراسة الميدانية	الفصل الرابع
101	تمهيد	/
101	الدراسة الاستطلاعية	1
104	منهج الدراسة	2
105	المجال المكاني للدراسة الأساسية	3
105	المجال الزمني للدراسة الأساسية	4

105	عينة الدراسة الأساسية	5
106	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية	6
107	أدوات البحث في الدراسة الأساسية	7
111	خلاصة الفصل	/
	عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها	الفصل الخامس
112	تمهيد	/
112	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها	1
113	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها	2
115	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها	3
118	خلاصة الفصل	/
119	خلاصة عامة واقتراحات	/
121	قائمة المراجع	/
134	الملاحق	/

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	صفحة
1	جدول يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	102
2	جدول يوضح قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للأداة	103
3	جدول يوضح بدائل الأداة	107
4	جدول يوضح درجات بدائل الاداة	108
5	جدول يوضح مستويات الوظائف التنفيذية	108
6	قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للاداة	109
7	جدول يوضح معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون	110
8	جدول يوضح معامل الفا كرونباخ	110
9	جدول يوضح قيمة ت في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة تبعا لمتغير الجنس.	112
10	جدول يوضح قيمة ت في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة لدى الاولياء تبعا لمتغير الجنس.	113
11	جدول يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي للوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من خلال وجهة نظر الاولياء	114
12	جدول يوضح قيمة ت في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة لدى المعلمين تبعا لمتغير الجنس.	115

116	جدول يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي للوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من خلال وجهة نظر المعلمين.	13
-----	---	----

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم
134	استمارة الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة للأب	1
140	استمارة الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة للمعلم	2
145	جداول الحزمة الإحصائية (SPSS)	3

مقدمة

مقدمة

يعد التعليم في المدرسة الابتدائية حجر الزاوية لمراحل التعليم التالية، فالمرحلة الابتدائية هي أطول مراحل التعليم، وهي المرحلة التكوينية الحاسمة في حياة الطفل، والتي تمثل (50 %) من سنوات الدراسة قبل مرحلة التعليم الجامعية، ويعتبر مجال صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من الميادين المهمة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية، وفي معظم بلدان العالم، لما تعكسه تلك الصورة من آثار سلبية على المعلمين والمتعلمين معاً، كما أنها هي اللبنة الأولى في حياة أي متعلم، وعندما تكون اللبنة جيدة والتعلم بناءً كان ما بعدها أوثق وأسهل في البناء التعليمي، أما إن كان الأمر غير ذلك فإن هذه الصعوبات تصبح ملازمة للمتعلم في مراحلها القادمة، وكان من الصعب علاجها، وتستنزف وقتاً وجهداً كبيراً، وفي كثير من الحالات يترك التلاميذ مقاعد الدراسة لعدم استطاعتهم التغلب على هذه الصعوبات أو حتى معرفة أن لديهم صعوبات أصلاً، والكثير من أفراد المجتمع من المتعلمين بل وبعض المعلمين أيضاً لا يتفهمون هذه الصعوبة أو المشكلة.

ولا شك أن صعوبات التعلم تعد مشكلة خطيرة في حياة المتعلم وتسبب له الكثير من التوتر والقلق وفقدان الدافعية وعدم الاهتمام بإنجاز المهام الدراسية، حيث تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقات التلاميذ العقلية والمعرفية والانفعالية، وتسبب لهم اضطرابات توافقية تترك بصماتها على شخصياتهم.

يتضح مما سبق أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تمثل نسبة جديرة بالاهتمام، مما يدعو إلى أهمية اكتشاف غالبية هؤلاء الأطفال في وقت مبكر، والتعرف على أسباب هذه الصعوبات لديهم وتشخيصهم وتوفير برامج التدخل التربوية والعلاجية لهذه الصعوبات بمختلف أنواعها.

ويرى كثير من الباحثين مثل ماركوارت (2003) ، مهارات الوظائف التنفيذية لدى الأطفال يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية في خفض حدة صعوبات التعلم المعرفية لديهم، حيث نمو هذه المهارات يعد أمراً أساسياً في علاج كثير من جوانب القصور المعرفية، لأن قصور هذه الوظائف يؤثر بشكل كبير في الذاكرة والانتباه والإدراك والقدرة على حل المشكلات وتكوين المفاهيم لديهم.

ويمكن أن يشار إلى هذا النظام على أنه الوظيفة أو الوظائف التنفيذية أو النسق الأعلى الذي ينظم عمليات وظائف الانتباه، والذي يضبط العمليات المعرفية بصفة عامة، ويستخدم علماء النفس وعلماء الأعصاب مصطلح الوظائف التنفيذية لوصف وتحديد مجموعة من العمليات المعرفية المسؤولة عن التخطيط والمرونة المعرفية والتفكير المجرد واكتساب القواعد واختيار القيام بالأفعال والتصرفات المناسبة، والامتناع عن القيام بالتصرفات غير المناسبة وانتقاء ما يرتبط بتلك العمليات من معلومات حسية.

ويرى علماء النفس من أمثال لاندرى (2003) Landry أن الوظائف التنفيذية تبرز بوضوح في المواقف المرتبطة بالسرد اللفظي والحديث النظري عن بعض الأفعال أو الخطط المستقبلية بعيداً عن بعض العمليات النفسية التي يقوم فيها الفرد بالتصرف الفعلي بطريقة أوتوماتيكية روتينية، والتي يمكن تفسيرها بأنها إعادة إنتاج للخبرات أو السلوكيات التي اكتسبها

وتشير ويبي (2003) Wiebe إلى أن الحاجة إلى استخدام مهارات الوظائف التنفيذية تظهر بوضوح عندما يسعى الفرد إلى استخدام تلك الوظائف في القيام باستجابات روتينية لمواجهة بعض مثيرات البيئة الخارجية، لأن الوظائف التنفيذية ممكن أن تقوم في هذه الحالة بدور أساسي في كبت هذه الاستجابة الروتينية غير المرغوبة، وما زالت الميكانيزمات العصبية التي تؤدي بها الوظائف التنفيذية هذا الدور محل جدال كبير في مجال علم النفس والعمليات ؛ خاصةً فيما يتعلق بالعمليات العصبية التنفيذية، كما أن الدراسات التي سعت إلى تنمية مهارات هذه الوظائف مازالت محدودة جداً حتى على المستوى العالمي.

تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين أحدهما نظري والآخر ميداني.

يتكون الجانب النظري من ستة فصول تتناول ما يلي:

الفصل الأول: ويتضمن إشكالية البحث

الفصل الثاني: ويتعلق بالوظائف التنفيذية.

الفصل الثالث: وبصعوبة الكتابة.

أما الجانب الميداني فقد قسم إلى فصلين:

الفصل الرابع: ويتعلق بإجراءات الدراسة.

الفصل الخامس: ويتعلق بعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها ثم خاتمة

وتوصيات.

الجانب النظري

الفصل الاول

المشكلة وإعتباراتها

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة
- 5_1 صعوبات الكتابة
- 5-2 الوظائف التنفيذية
- 5-3 التلميذ
6. الدراسات السابقة

1. الإشكالية:

يمر التلميذ أثناء المرحلة التعليمية بعدة مواقف إيجابية وسلبية تشكل شخصيته كما تعترضه أحيانا عقبات أو صعوبات من النوع الذي يحول بينه وبين قدرته على السيطرة على الموقف أو المشكلة وربما تعود تلك العقبات أو الصعوبات إلى عوامل بيئية أو نفسية.

ويعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة حيث كان هذا الأخير منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولاكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي والذين يعانون من مشكلات تعليمية.

(محمد صبحي عبد السلام، 2006، 03)

ويشير فتحي الزيات. (1998) ان أي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص أو علاج صعوبات التعلم المعرفية يقود بالضرورة الي صعوبات التعلم الأكاديمية كصعوبة في الكتابة وهي تلك المشكلات التي تظهر لدي الاطفال في شكل اضطرابات في وضع الجسم الكتابة، حجم الاحراف المكتوبة التناسق بين شكل الاحرف والكلمات

(كامل، 2006، 51-53)

ويشير كاتليو (1999) إلى أن صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تمتد معهم لنتنقل إلى المرحل الدراسية التالية، مما يستدعي ضرورة الاهتمام بالعمل على علاج تلك الصعوبات أو التخفيف من حدتها لدى أطفال هذه المرحلة

ويقرر نبيل حافظ (2000) ان اغلب الصعوبات التعلم الدراسية تعزي الي صعوبات التعلم المعرفية وتتعلق بالعمليات اللازمة لتحصيل الدراسي وهي: الادراك، التذكر، الذكر، الانتباه ويعرف هذا الاخير على انه من العمليات العقلية والمعرفة والاساسية التي تدور حولها عملية التعلم، ويفسر كثير من الجوانب السلوك الانساني

2-تساؤلات دراسة:

ونظرا الان الوظائف التنفيذية تعد مكونا أساسيا من مكونات الجوانب المعرفية واللازمة للتعلم فإن تنمية والكشف عن مهارات هذه الوظائف لدى ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تساعد على خفض حدة الصعوبة لديهم ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

التساؤل الأول:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر الأولياء؟

التساؤل الثاني:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر المعلمين؟

التساؤل الثالث:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات الكتابة تبعا لمتغير الجنس؟

3-أهداف الدراسة:

- وصف وكشف الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة
- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص الوظائف التنفيذية

4-أهمية الدراسة:

تتمثل في:

- صعوبة الكتابة وأثرها على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- الوظائف التنفيذية وأثرها على التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

-كيفية الكشف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة.

-كيفية الكشف على التلاميذ الذين لديهم تشتت أو اضطراب في الوظائف التنفيذية.

5-حدود الدراسة:

الحدود البشرية: يتمثل مجتمع الدراسة في عينة مكونة من -60-تلميذا من تلاميذ المدرسة الابتدائية للطور الخامس من كلا الجنسين.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة من شهر 14 فيفري الى غاية شهر 18 افريل من الموسم الدراسي 2016/2017.

الحدود الجغرافية: تمثلت في مدارس: ابتدائية الشايب حامد العقبي (العقلة)، حماتي علي(الخبنة)، عمر أبن الخطاب (العقلة)، بن عبد الله عمار (العقلة)، طواهرية عبد الرحمان (الرباح)، سيده البشير (الرباح)، البشير الإبراهيمي (الرباح)، بركة العيد (الرباح).

التعاريف الإجرائية:

صعوبات الكتابة:

هي عبارة عن مستوى الكتابة بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب المخ.

الوظائف التنفيذية:

تتكون من مجموعة من القدرات التي تمكن الفرد من الإنخراط في سلوك فعال وغرض يخدم الذات بنجاح.

أي تنظيم الاستجابات الانفعالية والانتباه لتحقيق مرونة في تحقيق الخطة.

التلميذ: هو ذلك الطفل الذي يتابع دراسته في السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية

الدراسات السابقة:

- دراسات حول الوظائف التنفيذية:

1-دراسات عن الانتباه:

1-1-دراسة هنادي بنت محمد إسماعيل عفاشة (2008):

بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب (فرط النشاط وقصور الانتباه) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (30) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم اللاتي يعانين من اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه بالصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وتتراوح أعمارهن ما بين 10 سنوات إلى 12 سنة وتم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداها تجريبية وقوامها (15) تلميذة والأخرى ضابطة وقوامها (15) تلميذة، وتم استخدام المنهج التجريبي. وهدفت الى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي مقترح في خفض اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والكشف عن تأثير خفض اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه على التحصيل الدراسي للتلميذات، وتوصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه في القياس القبلي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه (الصورة المدرسية) في القياسين القبلي والبعدي. وأيضاً الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه (الصورة المدرسية) لصالح القياس البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه (الصورة المدرسية) لصالح المجموعة التجريبية. وإلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي وكل من القياس البعدي والمتابعة على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه لصالح القياس البعدي والمتابعة. عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الأول ومتوسطات درجات نفس المجموعة في الفصل الدراسي الثاني لصالح درجات الفصل الدراسي الثاني.

1-2-دراسة شحده أبو رزق محمد مصطفى (2011):

وتمثل عنوانها السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من 127 طالب وطالبة حيث كان عدد الطلاب 99 طالب و28 طالبة عينة قصديه معرفة من مدرسة نور المعرفة للتربية الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد هدفت للتعرف على أثر تعليم وعمل الوالدين على الطالب صاحب الصعوبة التعليمية والى التعرف على أثر العمر الزمني علي طلبة صعوبات التعلم وهل الزمن يؤثر بالسلب أم بالإيجاب في طالب صعوبات التعلم ومتى نستطيع الكشف عن طلبة صعوبات التعلم. وايضا الى التعرف على أيهم أكثر استجابة للتعلم من ذوي صعوبات التعلم الذكور أم الإناث، وتوصلت الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس (ذكر، أنثى)، ترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب، عمل الأب المستوى الاقتصادي للأسرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأم، عمل الأب، المستوى الاقتصادي للأسرة. كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب، عمل الأب، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من تعليم الأم وعمل الأم، وأيضا الى أنه توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى للجنس. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس، عمل الأم، المستوى الاقتصادي للأسرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم، وأخيرا توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم.

1-3-دراسة محمدي فوزية (2011):

وتمثل عنوانه في فعالية برنامجيين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة. تم اختيار عينة تقدر ب 40 تلميذ، منها 20 تلميذ لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية وعينة أخرى تشمل على 20 تلميذ مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية أخضعت لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة، وتم الاعتماد المنهج التجريبي، وهدفت إلى جملة من الأهداف التي يتم التعرض إليها في العناصر الآتية: الإجابة عن إشكالية وتساؤلات الدراسة، وتصميم برنامج تدريبي يساعد في تعديل سلوك النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه لدى عينة الدراسة. وبناء برنامج تدريبي يساعد في تعديل صعوبة الكتابة لدى عينة الدراسة وتطبيق البرنامجيين التدريبيين ، وتجريب كل برنامج على عينة الدراسة من أجل الوقوف على فعالية البرنامجي التدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وتعديل صعوبة الكتابة، للتأكد من صحة فرضيات الدراسة والتأكد من صدق وثبات اختبار ذكاء الأطفال لرافن على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة لمحاولة إيجاد حل لمشكلة الدراسة ومساعدة ممن يرجون مساعدة من مربين وباحثين ومعلمين، وأولياء أمور التلاميذ ممن تتواجد لديهم هذه المشكلة والمتمثلة في اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وصعوبة الكتابة. وكانت نتائجها كالتالي: للبرنامجيين التدريبيين فعالية في تعديل اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة ويوجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه لصالح العينة التجريبية. ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية.

2- دراسات عن الإدراك:

2-1-دراسة بن فليس خديجة (د.س):

وتناولت موضوع أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين، وشملت العينة تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وقد بلغ حجم العينة 105 تلميذ (العاديين-ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة) وتم اختيارهم بطريقة قصدية. واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت الاهداف كالتالي: الكشف عن أكثر أنماط السيادة النصفية للمخ شيوعا بين أطفال المرحلة الابتدائية، والمقارنة بين أنماط السيادة النصفية للمخ لدى الأطفال العاديين ونظرائهم من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (كتابة-رياضيات). والكشف عن الفروق الموجودة بين فئة التلاميذ العاديين وأقرانهم من التلاميذ الذين يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات والكتابة في عملية الإدراك البصري. وتوصلت أيضا الى معرفة الفروق الموجودة بين ذوي صعوبات التعلم (رياضيات. كتابة) ونظرائهم من التلاميذ العاديين في الذاكرة البصرية، ومن خلال التعرف على الفروقات والاختلافات الموجودة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم يمكن تحديد بعض الأسباب الكامنة وراء حدوث الاضطراب لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، وتوصلت الى: وجود فروق دالة في نمط المعالجة المتتابعة بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة، ووجود فروق دالة في نمط المعالجة المتزامنة بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة، وعدم وجود فروق دالة في نمط المعالجة المركب بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة. كما توجد فروق دالة في الإدراك البصري بين التلاميذ العاديين

وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة. ووجود فروق دالة في الذاكرة البصرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة.

2-2-دراسة طاع الله حسينة (2008):

وكان العنوان كالتالي الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقليا، وتكونت عينة البحث من 208 فردا منها 101 فردا (57 ذكور و44 إناث) بالنسبة للمعوقين عقليا و107 فردا (54 ذكور و53 إناث) من العاديين، واختيرت العينة من بين ثلاثة مستويات من التخلف العقلي (البسيط، المتوسط، الحاد (الشديد))، وثلاثة مستويات عقلية من العاديين (4 سنوات إلى 8 سنوات)، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، وكانت النتائج كالتالي: الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في اختبار الإدراك البصري للأشكال ودراسة الفروق بين الأطفال المعاقين عقليا والأطفال العاديين في عملية الإدراك للأشكال، والتعرف على الفروق بين عينات البحث من فئة التخلف العقلي (البسيط، المتوسط، الحاد) وفئات العاديين (4-8 سنوات) في اختبار الإدراك البصري للأشكال. وتبسيط الضوء على فئة المعوقين عقليا وإبراز صعوبات الإدراك البصري مقارنة بالأطفال العاديين من خلال اختبار الإدراك البصري للأشكال. وكانت النتائج كالتالي: لا توجد فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لمستويات التخلف العقلي والعاديين في اختبار الإدراك البصري للأشكال ضمن أبعاده (الزمن والثراء والدقة والدرجة الكلية). كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للذكور والإناث في الإدراك البصري للأشكال ضمن أبعاده (الزمن والثراء والدقة والدرجة الكلية)

2-3-دراسة الحارثي صبحي بن سعيد (2014):

وتمثل العنوان في العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الإدراك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت هذه العينة من (210 طالبا) تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من سبع مدارس في مدينة الرياض تراوحت أعمارهم (11 إلى 13). وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي. وتمثلت الأهداف في: معرفة مستوى العبء المعرفي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومستوى مهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي لدى

تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وأيضا العلاقة بين العبء المعرفي ومهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتوصلت الى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك السمعي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك البصري لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك العقلي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك الحس حركي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي.

3-دراسات عن الذاكرة:

3-1-دراسة البواليز محمد عبد السلام (2006):

كانت الدراسة حول أثر استخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد بلغ عددهم (32) طالبة وطالبا، منهم (15) ذكور و(17) إناث، وتم استخدام المنهج التجريبي، وكانت أهدافها كالتالي: معرفة أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك بقصد فحص فرضيتي الدراسة، وقد تناولت الدراسة في عينتها مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في غرف مصادر التعلم في لواء المزار الجنوبي. وتوصلت إلى: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة مع ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه النتائج تعني أنه يمكن استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3-2-دراسة ساسان الهام 2007:

وكانت الدراسة حول تأثير الصدمة الجمجمية على الذاكرة وكيفية اعادة تأهيلها وتكون العينة من 06)) افراد مصابين بصدمة جمجمية، يعانون من اضطراب في الذاكرة، تم اختيارها من خلال المجتمع الاصلي الذي يتكون من 89 حالة مصابة بالصدمة الجمجمية. وتم استخدام المنهج الاكلينيكي ومنهج دراسة الحالة. وهدفت الى مساعدة الافراد المصابين بالصدمة الجمجمية واضطراب الذاكرة على تحسين ذاكرتهم وتخطي اعاقتهم، والوقوف على واقع التكفل النفسي التكفل النفسي المعرفي في الجزائر الذي يعد منعما، وتمثلت نتائجها في: زيادة قدرة الافراد على الاعتماد على انفسهم والاستقلالية في القيام ببعض الوظائف اليومية الصعبة نوعا ما، وتمكن الافراد من توظيف ذاكراتهم الراسية في تحسين قدراتهم التعليمية للذاكرة طويلة المدى وقدرة الفرد على تقوية عملية الترميز واسترجاع المعلومات .

3-3-بن هبري عز الدين (2011):

وتمثل عنوان الدراسة في بعض السيرورات المعرفية (الانتباه، الادراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديمية (عسر القراءة نموذجا). وحددت عينة البحث في الدراسة الأساسية من(10) حالات تعاني من عسر القراءة وهذا بعد تشخيصهم، أخذت هذه العينة من عينة مكونة من(23) حالة. واعتمدت على المنهج الاكلينيكي، ونصت أهدافها على معرفة طبيعية وخصائص بعض السيرورات المعرفية الأولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، لمعرفة العلاقة بين هذه السيرورات وعسر القراءة، باستعمال الاختبارات الخاصة التي تمكنا من قياس هذه السيرورات. وكانت النتائج كالتالي: لا يعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الادراك البصري، ويعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الذاكرة البصرية، ويعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الانتباه المستمر.

3-3-دراسة لكل مصطفى (2011):

وتمثل عنوانها في الكشف عن أداء الذاكرة الأوتوبيوغرافية عند مرضى الفصام. وضمت العينة 4 حالات ذكور مصابة بالفصام البرانويدي حسب DSM IV ويبلغون من العمر مابين 37 و40، وتم الاعتماد على منهج دراسة الحالة، وشملت أهدافها على: تشخيص الفصام والنمط الفرعي له والمتمثل في الفصام البرانويدي، والربط بين الفصام البرانويدي واضطراب ذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية للفرد المصاب به. وتقييم المكونات لذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية عند الحالات المصابة بالفصام

البرانويدي. وأيضاً إلى إبراز الروابط بين ذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية والحالات الذاتية للوعي عند المصاب بالفصام البرانويدي، ودراسة السببية بين اضطراب ذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية واضطراب الحالات الذاتية للوعي وإمكانية تأثيرها في تنظيم الهوية الشخصية لدى الحالات المصابة بالفصام البرانويدي. وتوصلت إلى أن هناك قصور في ذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية عند الحالات المصابة بالفصام البرانويدي، بمعنى أن الحالات الفصامية تسترجع أقل الذكريات الخاصة في كل المراحل العمرية: الطفولة، المراهقة، الرشد، والأشهر الأخيرة، وهناك قصور واضطراب في عملية الاستدكار الواعية Remémoration consciente أو حالة الوعي الأوتونويتكي عند الحالات الفصامية، وهناك اضطراب في تنظيم الهوية الشخصية لدى الحالات الفصامية.

4-دراسات عن التفكير:

4-1-دراسة أيهم الفاغوري(2010):

وكانت بعنوان دراسة أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (1244) طالب وطالبة من المدارس التابعة لمحافظة القنيطرة والموزعة على محافظات (القنيطرة، دمشق، ريف دمشق) (665 ذكور، 579 إناث)، فيما بلغت العينة النهائية بعد عمليات الفرز: مجموعة صعوبات التعلم في الرياضيات (144) طالبا (79 ذكور، 25 إناث)، مجموعة العاديين (202) طالب

(108 ذكور، 94 إناث)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و تمثلت أهدافها في تحقيق مجموعة من الأهداف الآتية: تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات، وأيضا الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة، الكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في أساليب التفكير، وتوصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات حيث تشكل نسبة الذكور من فئة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالنسبة لعينة الكلية (7.63 %)، فيما تشكل نسبة الإناث (5.62)، ووجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والطلبة العاديين في الأسلوبين الملكي والعالمي لصالح ذوي صعوبات التعلم، وكذلك وجود فروق في الأسلوبين الهرمي والمحلي (ذكور - إناث). ولا توجد فروق في الأساليب التفكير بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، ووجود فروق في الأسلوب المحافظ لصالح الذكور بالنسبة لعينة الطلاب العاديين وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وأيضا وجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والطلبة العاديين (ذكور - إناث) في الأسلوبين الهرمي والمحلي، لصالح الطلاب العاديين، ووجود فروق في الأسلوبين الملكي والعالمي لصالح الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذلك وجود فروق في الأسلوب المحلي لصالح الطالبات العاديات

4-2-دراسة عبد العزيز حنان(2012):

وتمثل عنوانها في نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة (طلبة جامعة بشار)، حيث بلغ عدد العينة 200 طالب، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة التفكير الايجابي والسلبي لدى الطلبة في علاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات كالجنس التخصص الدراسي، التحصيل الدراسي، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير الإنسان العربي من مهارة التفكير الايجابي لديه، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية

ذات دالة إحصائية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة جامعة بشار وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى متغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، وأيضا الى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى متغير التحصيل الأكاديمي .

4-3-دراسة العيلة جمعة عبد الحميد هبة (2012):

وكانت الدراسة حول أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، واشتملت العينة الكلية على 128 طالبة وزعن على مجموعتين: المجموعة التجريبية: بلغ عدد طالباتها 63 طالبة، والمجموعة الضابطة: بلغ عدد طالباتها 65 طالبة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثلت أهدافها في: التعرف إلى نسب أنماط التعلم الثلاثة(حركي، بصري، سمعي) لدى طالبات العينة التجريبية، والتعرف إلى مهارات التفكير الرياضي اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، والتعرف إلى طبيعة البرنامج القائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وأيضا الى التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي، والتعرف إلى حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على أنماط التعلم في تنمية التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. وتوصلت الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللواتي درسن بالبرنامج المقترح) ومتوسط درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة (وللواتي درسن بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي، وقد كان للبرنامج حجم أثر كبير (26،0) على تنمية مهارات التفكير الرياضي الستة الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي).

الدراسات السابقة حول صعوبة الكتابة:

دراسة عبد الشافي رحاب (1994) التي تؤيد ضرورة الاهتمام بتعديل صعوبة الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية والمعونة ب " فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالسعودية " استهدفت الدراسة تحديد المهارات الفرعية للخط العربي، والأخطاء الشائعة لدى تلاميذ مجموعة الدراسة، ومدى إمكان تدريس برنامج تعليمي مقترح في الخط العربي النسخ، حيث تكونت العينة من 127 تلميذ 65 منهم كمجموعة ضابطة، و62 مجموعة تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى أهم المهارات الفرعية للخط العربي ومن أهمها: الميل والاتجاه المناسب للحروف، والكلمات على السطر، ومراعاة الحروف المغلقة والمفتوحة في الخط المكتوب، والالتزام بالكتابة على السطر، توحيد المسافات بين الحروف والكلمات، أما بالنسبة للأخطاء الشائعة فكان أهمها عدم الالتزام بالكتابة على السطر، وعدم مراعاة كل من الحروف المغلقة والمفتوحة، وعدم وصل الحروف وصلا سليما من أماكن وصلها، مع عدم مراعاة التناسب من حيث أحجام الحروف في الكلمة الواحدة، أما بالنسبة للبرنامج المقترح فقد أثبتت فعالية في تنمية المهارات الفرعية.

لقد أسفرت دراسة بروكس فوجن وبرنجر (Berninger 1999))

بعنوان " تدخلات المعلم في صعوبات الكتابة: مقارنة بعمليات النسخ وعمليات عمومية النص " تضمنت عينة الدراسة 17 طفلا من أطفال الصفوف الرابع والخامس الابتدائي بمتوسط عمر 9-15 سنة من ذوي صعوبة الكتابة، حيث تم إخضاعهم لبرنامج إرشادي فردي لمدة 8 شهور بواقع ساعة أسبوعيا، حيث تم التركيز على مهارات النسخ، الكتابة اليدوية والهجاء ومهارات التصنيف، والتركيب، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال أظهروا تحسنا ملحوظا في التركيب، والكتابة اليدوية، ولكنهم لم يتحسنوا في الهجاء.

التعليق على هذه الدراسات:

يمكن القول بعد إستعراض كل هذه الدراسات:

أ- فيما يتعلق بالإدراك:

هذه الدراسات ترى بأن صعوبات التعلم (الرياضيات، اللغة بما فيها الكتابة) ترجع إلى خلل أو اضطراب في واحدة من العمليات المعرفية (الإدراك.....) وهذا ماتم التوصل إليه من خلال المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ،كذلك الكشف عن المهارات بين الجنسين في حين تناقض دراسات أخرى ذلك وتقر بعدم وجود فروق في الأداء في هاتين العمليتين

ب-فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالذاكرة:

• هذه الدراسات إستخدمت عينات من فئات عمرية غير الأطفال إدركت على دراسة حالة مع استخدام المنهج الاكلينيكي.

• ركزت هذه الدراسات في مجملها على الاعاقات والصدمات.

د-نقاط مشتركة بين هذه الدراسات:

• اغلبها اعتمدت على منهج دراسة الحالة.

• إختيارها لحالات للدراسة.

• أغلب هذه الدراسات هي دراسات عربية.

فيما يتعلق بدراسات الخاصة بالانتباه:

-أشارت بعض الدراسات إلى ان ذوي صعوبات التعلم يمكن تقسيمهم إلى مجموعتين إذ لديهم قصور في الإنتباه مع فرط النشاط الزائد ومجموعة ليس لديهم قصور في الإنتباه وفرط النشاط الزائد

-تعتبر عملية الانتباه من العمليات المعرفية التي تكشف عن الفروق بين عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وفرط النشاط الزائد والعاديين

فما يتعلق بالدراسات الخاصة بالتفكير:

حيث اجريت هذه الدراسات في أزمنة مختلفة

كذلك إختلاف حجم العينة

إختلاف نوع العينات فمنها من أجرى الدراسة على الذكور والاناث.

تباين نتائجها بين وجود علاقة وعدم وجود علاقة

فيما يتعلق بصعوبة الكتابة:

إختلفت في مضمونها إذ أن هناك دراسة قسمت إلى مجموعات وقامت على برنامج
وأخرى إرتكزت على جزء من الصعوبة

-العينة متفاوتة

تباينت من ناحية العلاقة وعدم وجودها.

الفصل الثاني

الوظائف التنفيذية

تمهيد

أولاً: وظيفة الانتباه

ثانياً: وظيفة الإدراك

ثالثاً: وظيفة الذاكرة

رابعاً: وظيفة التفكير

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الوظائف التنفيذية مفهوما حديثا نسبيا في مجال علم النفس المعرفي وتظهر مساهمته في المجال العصبي وكذلك المجال المعرفي والنفسي وهو ما يفسر الاهتمام الواضح الذي لقيه هذا المفهوم بالاضافة الى ما أضاءته الدراسات المختلفة من وجهة علاقة بين بعض الاضطرابات المعرفية ومن بين هذه الوظائف الانتباه والادراك والذاكرة والتذكر.

أولاً: الانتباه

تمهيد

1-تعريف الانتباه

2-انواع الانتباه

3-خصائص الانتباه

4-محددات الانتباه

5-أشكال الانتباه ومكوناته

6-العوامل التي تؤثر في الانتباه

7-نظريات الانتباه

1-تعريف الانتباه:

يعد الانتباه من المفاهيم المعقدة وصعبة التحديد وقد أدى ذلك إلى تباين التعاريف التي تناولته ومن هذه التعاريف نذكر:

يعرفه لاروس 2003: عملية توجيه التركيز وتطبيقه، يقظة، مشاهدة مثير بانتباه يعتبر عملية عقلية ونفسية في آن واحد من هذا المنظور الانتباه يضع الفرد في وضعية حيوية أو نشاط عقلي ويتطرق الأخصائي النفسي للانتباه كحالة عقلية ذات تركيبة انتقائية

يصف 1999 J.P.Mialet الانتباه أنه: توجيه ذهني إنتقائي يميزه تزايد المجهودات الفكرية في بعض الأعمال والنشاطات مع كف النشاطات الأخرى. (زيتوني، 2012، 58) هو استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى.

هو تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه. (شهين، 2011، 102)

كما يعرف الانتباه بكونه قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة، إحساس، صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شيء، شخص، موقف) أو بؤر شعور الفرد في مثير ما. (محمد علي، 2009، 20)

تعريف موسوعة علم النفس: الانتباه هو ذلك النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية، بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة. فيزداد هذا العنصر وضوحا عما عدا هو يضيف مفسرا تكيف حسي ينجم عن حالة قصوى من التنبيه أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي. (رزوق، 1996، 47)

ويذكر فتحي الزيات أن بوسنير وبويس (posner & Boies، 1971) قد عرفا الانتباه على أنه بؤرة شعور الفرد موضوع الانتباه "ومنها أيضا أن الانتباه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه وهو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية أو

تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات الحسية والأحداث العقلية. (يوسف، 2010، ص100)

2-أنواع الانتباه:

يقسم الانتباه من حيث منبهاته إلى ثلاثة أقسام هي:

1.2 الانتباه اللاإرادي:

يحدث هذا الانتباه حينما تقرر بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا ويتميز هذا النوع من الانتباه بأنه لا يتطلب مجهودا ذهنيا منك، وبالتالي فهو يشد انتباهك لمنبهات جديدة ويفرض المنبه نفسه عليك فرضا ويرغمك على اختياره والتركيز عليه دون غيره من المنبهات.

2.2 الانتباه الإرادي الانتقائي:

يحدث هذا النوع من الانتباه حينما نتمد بإرادتنا توجيه انتباهنا إلى الشيء ما، ولهذا فهو يتطلب مجهودا ذهنيا منك ويستلزم وجود دافع قوي، واستمرار بذل الجهد لمدة طويلة لا يقدر عليه الأطفال.

2.3 الانتباه الاعتيادي أو التلقائي:

يمثل الانتباه الاعتيادي التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد، ويتميز هذا النوع بأن الفرد لا يبذل في سبيله جهدا بل يمضي سهلا طبيعيا، ينتبه كل إنسان في هذا النوع من الانتباه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بها والتي تتفق مع عاداته وميوله واهتمامه. (بطاطية وبوكاسي، 2013، 34)

3-خصائص الانتباه:

إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة. لذلك سنعرض بعض خصائص الانتباه التي تمكن الشخص من الانتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي:

الانتباه عملية إدراكية مبكرة: يهتم الإحساس بالمشاعر الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المشاعر تفسيرات ومعاني مختلفة، أما الانتباه فإنه يقع منزلة بين الإحساس والإدراك ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة.

الإصغاء: هو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات بحيث إن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه.

الاختيار والانتقاء: إن الفرد لا يستطيع أن يتجه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

عملية الإحاطة: وهي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية التي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجههما وإما في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة شتاتها، أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن.

التركيز: يتمثل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو إيجابية واهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى ويكون دائما قصديا وقد يكون مركز على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله وأن يتبنى الشخص موقف أوسطا.

(أحمد، 1999، 21-23)

التموج: ويشير إلى كون المثير مصدر البيئة رغم استمرار وجوده وقد يتلاشى تأثيره إذا ظهر مثير دخيلا ثم يعود المثير الرئيسي للظهور مرة أخرى بانتهاء وجود المثير الدخيل.

التعقب: ويراد به الانتباه المتصل أي يمر المتقطع لمنبه ما أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية والمستوى المعقد فيه القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر

أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون الخلط بينهما أو فقدان أحدهما.

التذبذب: وهو يشير إلى أن مستوى شدة المثير أي مصدر المثير يتذبذب، فمثلا نلاحظ تذبذب انتباه الفرد بين الشدة والضعف أثناء متابعة لتعليم سينمائي تبعا لاختلاف قوة أحداث الفيلم. (محمد علي، 2009، 24)

4-محددات الانتباه:

للانتباه محددات حسية عصبية، ومحددات عقلية معرفية، ومحددات انفعالية دافعية كما حددها فتحي الزيات (1995)، وسوف يتناولها المؤلف بالتوضيح كما يلي:

1.4. المحددات الحسية العصبية:

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفعاليتها لديه. فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كنوع من التشريح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصبيا أو معرفيا أو انفعاليا في بعض هذه المثيرات، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ. أما باقي المثيرات فتعالج تباعا أو تظل للحظات قريبة من هاشم الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى. وقد أشار برونيت إلى أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها. ولذا فالفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له.

2.4. المحددات العقلية المعرفية:

إن مستوى ذكاء الفرد وبناءه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفعالته فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم. وهذا بدوره يخفف على الضغط من الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة ويسر تتابع عملية الانتباه. كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه. حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه

معانيه بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي إلى تتابع.

3.4. المحددات الانفعالية الدافعية:

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات. حيث إنها تعد بمثابة موجهات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها، ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية. وتؤدي إلى ضعف القدرة في التركيز ويصبح جزء هاماً من الذاكرة والتفكير مشغولاً بها، مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها. (يوسف، 2010، 103)

5- أشكال الانتباه ومكوناته:

سلطت السيكلوجيا المعرفية الضوء على هذه العملية المعرفية العقلية باعتبارها أساساً للنمو المعرفي للفرد ومحقق فعلياً لتوافقه، ولقد أشارت إلى الظروف التي تظهر بها هذه العملية. حيث أشار-بورن وزملاؤه، 1979 - إلى أن علماء النفس المعرفيين قد بيّنوا أن الانتباه يوجد في عدة أشكال:

الشكل الأول: الانتباه موزعاً على جملة من المنبهات.

الشكل الثاني: توجيه الانتباه وانتقائه لمنبه واحدٍ ضمن جملة من المنبهات انتقاء الانتباه.

الشكل الثالث: والمتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص يقظاً جداً وفي هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه الذي يهتم به الشخص. (أحمد، 1999، 17)

6-العوامل التي تؤثر في الانتباه:

يتأثر الانتباه بعدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على التركيز، وبالتالي تنفيذ المهمات التي هو بصدد القيام بها. يمكن إجمال هذه العوامل في مجموعتين: مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد، والآخرى تلك التي ترتبط بخصائص الموقف أو المثير.

1.6. مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد وتشمل مايلي:

الاهتمامات والميول والقيم: إن اهتمامات الفرد وميوله تحدد نوع المثيرات التي تجذب انتباهه لذلك يثير اهتمام الطفل مثيرات معينة في التلفاز أكثر من غيرها فنجدته يركض من غرفة نومه إلى قاعة التلفاز ليشاهد ما على الشاشة، كذلك إشارات بعض الدراسات الحديثة إلى أن أصحاب القيم العلمية والاقتصادية هم أكثر قدرة على التركيز الانتباه من أصحاب القيم الاجتماعية والسياسية والدينية لطبيعة الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة.

الحرمان النفسي والجسدي: عندما ما يكون الفرد في حالة توتر أو تعب جسدي شديدة فإن قدرته على الانتباه والتركيز تصبح منخفضة جدا فإذا كنت في حالة جوع شديدة فإنك تشعر بالعجز عن متابعة القراءة التي كلفك بها مدرس المادة وغالبا ما تشعر بتشتت طاقتك الجسدية والنفسية.

مستوى الدافعية: تشير مبادئ التعلم الجيد إلى أن توفر مستويات معتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تضمن مستويات أعلى من التعلم وهذه القاعدة تنطبق أيضا على الانتباه حيث أن الدافعية الداخلية والاعتدال في مستوى الاستثارة يضمنان أفضل مستوى من الانتباه وغياب الاستثارة أو الاستثارة العالية جدا كلاهما يحدثان من القدرة على الانتباه الجيد ويشير "سولسو 1988 Solso" إلى أن زيادة مستوى الإثارة تعمل على زيادة الأداء لحد معين بعدها يبدأ الأداء بالانخفاض التدريجي فعندما تم اختيار ثلاثة أنواع من المهمات من حيث صعوبتها أشارت نتائج دراسته إلى أن أداء الطلبة بدا بالانخفاض الواضح مع زيادة الاستثارة في المهمات الصعبة مقارنة بالمهمات المعتدلة أو السهلة حيث يعلل ذلك إلى ضعف الانتباه في حالة الاستثارة العالية التي تستهدف الطاقة العقلية للإنسان خلال أداء المهمة الصعبة.

سمات الشخصية: تشير الدراسات إلى أن هناك علاقة بين سمات الشخصية والقدرة على تركيز الانتباه حيث أشارت نتائج الدراسات إلى أن الشخص المنبسط والمطمئن والذكي وصاحب النمط (ب) في الشخصية هو أكثر قدرة على تركيز الانتباه من المنطوي والأقل ذكاء وصاحب النمط (أ) في الشخصية. (العتوم، 2004، 77-79)

تنقسم العوامل المشتتة للانتباه إلى عوامل اجتماعية ونفسية وجسمية وفيزيائية وهي كما يلي:

- العوامل الاجتماعية: هناك عدد من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى تشتت انتباه الفرد منها النزاع المستمر بين الوالدين، أو الصعوبات التي يجدها الفرد في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، أو الصعوبات المالية والمتابعة العائلية المختلفة للفرد يلجأ إلى أحلام اليقظة لكي يجد فيها مهرباً من هذا الواقع الأليم، ويلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة الناس على التحمل والصمود.

- العوامل النفسية: الفصل الثالث صعوبات التعلم هناك بعض العوامل النفسية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه مثل عدم ميل الطالب إلى مادة معينة، وهذا يؤدي إلى عدم اهتمامه بها، وأيضاً انشغال فكر الطالب الشديد في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية، وأيضاً إصرافه في التأمل الذاتي، أول أنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو القلق.

- العوامل الجسمية: قد يرجع تشتت الانتباه إلى الإرهاق والتعب الجسدي، أو لعدم النوم بالقدر الكافي، أو لعدم الانتظام في تناول وجبات الطعام، أو لسوء التغذية، أو لاضطراب إفرازات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص من حيوية الفرد، وأن تضعف من قدرته على مقاومة ما يشتت انتباهه. (بهلول، 2015، 59-60)

2.6. العوامل المرتبطة بالمثير (الموضوعية) وتشمل مايلي:

الخصائص الفيزيائية للمثير أو الموقف:

وهي مرتبطة بالجانب الإدراكي الحسي وتتمثل في اللون، الشكل، الحجم، الشدة، الموقع بالنسبة للخلفية التي يقع عليها المثير.

الشدة: فالمثيرات التي تمتاز بشدة عالية ما تجذب الانتباه أكثر من المثيرات الضعيفة. فعلى سبيل المثال، الأصوات العالية تحتل بؤرة الاهتمام أكثر من الأصوات الخافتة، كما إن الضوء الشديد يجذب الانتباه أكثر من الضوء الخافت، والألوان الزاهية تجذب الانتباه أكثر من الداكنة، والروائح الشديدة تنال اهتمام الأفراد أكثر من الروائح الاعتيادية.

الحجم: ويصدق الأمر ذاته على الحجم فمثلا من الصعب جذب انتباه المتعلم إلى موضوع في حجم صغير خصوصا إذا كانت المتعلم جالس في الصفوف الخلفية للحجرة الدراسية. كما يصعب جذب انتباهه إذا ما رسم موضوعا بجانب موضوعات مشوشة وغير بارزة.

الموقع بالنسبة للخلفية التي عليها المثير: عندما يقع المثير على الخلفية المتجانسة يصعب تمييزه يكون الانتباه له أقل مما لو وقع على الخلفية غير متجانسة، فمثلا وجود رجل في صورة بين مجموعة من النساء يجذب الانتباه إليه أكثر مما لو كان ضمن صورة تحتوي رجالا.

الشكل المنسق: إننا ننتبه إلى الأشكال المغلقة والنماذج المتناظرة وعلى هذا فإن الشكل المنتظم الواضح يتميز على الشكل الآخر الذي لا شكل له ويكون غامضا.

2.2.6. التباين أو التباين في شدة المثير:

إن المثيرات التي تمتاز بشدة معينة ومتجانسة لا تجذب الانتباه إليها، فملا المثيرات التي تسير حسب وتيرة ثابتة غالبا ما تؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إليها، ولكن التباين أو التذبذب في شدتها يعمل على جذب الانتباه إليها، ففي أغلب الحالات لا ننتبه إلى صوت محرك السيارة أثناء القيادة عندما يكون صوته منتظما ولكن سرعان ما يجذب انتباهنا عندما يتغير.

3.2.6. الجدة والحدثة والغرابة في المثيرات:

إن المثيرات المألوفة لا تجذب الانتباه إليها وذلك بسبب أن الفرد أصبح معتادا عليها، في حين إن المثيرات الجديدة أو غير المألوفة سرعان ما تحتل بؤرة اهتمام الفرد.

4.2.6. الممارسة والتدريب (التكرار):

إن عملية التدريب على توزيع الانتباه بين مثيرين معا من شأنها أن تؤدي إلى تنفيذهما معا، حيث أن أحدهما ربما يتم تنفيذها على نحو أوتوماتيكي وبأقل قدرة من الانتباه.

(بن عربية، 2010، 28 إلى 30).

7-نظريات الانتباه:

تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها إذ أن هناك مجموعة من النظريات بهذا الشأن تتلخص فيما يلي:

1.7. نظرية الانتباه أحادية القناة "نظرية المرشح":

تشمل هذه النظريات نظرية كل من "برودبنت" و"ديتش" و"كيللي" و"تورمان"، تتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل التي تتمثل في:

أ-المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل وهي:

- مرحلة التعرف وتشمل عمليتي الإحساس والإدراك.

- مرحلة اختيار الاستجابة.

- مرحلة تنفيذ الاستجابة.

ب-إن للانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات.

ج-هناك مرشحا "filter" يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه ويجمع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

تختلف هذه النظريات حول مكان وجود مرشح، فيجد "ولفورد Welford" أن المرشح يوجد في مرحلة الإحساس حيث يتم اختيار المثير دون غيره من المثيرات.

أما النظريات الأخرى كنظرية "برودبنت" و"ديتش" و"كلي" و"تورمان" و"تيريرمان" تفترض أن المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات وتؤيد فكرة المعالجة المتوازنة، بحيث تسمح بمعالجة بعض المعلومات ويكف عن معالجة بعضها الآخر. (الزغلول، 2008، 102)

2.7. نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه.

تفترض هذه النظرية ان سعة الانتباه يمكن ان تتغير على نحو مرن كنتيجة لتغيير متطلبات المهمة ففي الوقت الذي يواجه الفرد مثيرين معا. يمكن لسعة الانتباه أن تتزايد إلى أحدهم دون إهمال الآخر، ويرى بعض أصحاب هذه النظرية (نظرية كانهمان Kahnman 1973). أن معالجة مثيرين مختلفين يمكن ان تستمر على نحو متزامن خلال جميع مراحل المعالجة. ومن هنا فان هذه النظرية تفترض ان كمية الانتباه المخصص لمهمة ما ليست محددة وثابتة وانما يمكن ان تتغير وفقا لتغير متطلبات هذه المهمة. (يوسف، 2010، 117)

3.7. نظرية الانتباه متعدد المصادر:

تفترض هذه النظرية أن الانتباه ليس مجرد قدرة ذات سعة محددة وإنما هو مجموعة متعددة من القنوات لكل منها سعته الخاصة وكل منها مخصص لمعالجة نوع معين من المعلومات او المثيرات، حيث يرى كثير من اصحاب هذه النظرية ان الانتباه يوجه لمراحل مختلفة في معالجة المعلومات لعدة مثيرات في الوقت نفسه وذلك دون أي تداخل بينهم بحيث لا تتأثر عملية الانتباه الى المثيرات المختلفة. (يوسف، 2010، 118)

4.7. نظرية اختيار الفعل:

يفترض نيومان (Neumann 1987) ان اختيار النشاط او الفعل هو الالية الاساسية في عملية الانتباه وتوجيهه، فهو يفترض ان الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من اجل تحقيق هدف معين، ويرى ان الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من

المنبهات الحسية، او يواجه عدة مثيرات معان ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. وبناءا على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الاخرى نظرا لتوجيه الانتباه الى فعل آخر. (الزغلول، دس، 106)

ثانياً: الإدراك

تمهيد

- 1-تعريف الادراك.
- 2-انواع الادراك.
- 3-خصائص الادراك.
- 4-العوامل المساعدة على الادراك.
- 5-العوامل المؤثرة في الادراك.
- 6-نظريات الادراك.

1-تعريف الإدراك:

يعرفه ليندزي ونورمان (Lindsay and Norman;1977) على انه تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من اجل تفسيرها وفهمها. (العتوم، 2004، 102)

هو العملية النفسية التي تكون عند الفرد المفاهيم العامة عن الأشياء، والمعاني الخاصة لهذا المفاهيم واستيعابها. (عبد الهادي، 2010، 111)

يعرض فورجس Forgus1966 تفسيراً لعملية الإدراك من خلال تفسير المعلومات الحسية مشيراً إلى أنها "ذلك الميكانيزم الذي تتمكن من خلاله القدرات العقلية من تمييز المثيرات الحسية وتكسيبها معنى والربط الذهني الدقيق للمثيرات الراهنة بالذكريات من الخبرات الحسية، وتتضمن عملية الإدراك من جهة نظر فورجس استخلاص المعلومات في السلوك ألتكيفي للإنسان التي لا بد من الربط بينها وبين النمو المعرفي، وفي ضوء هذه المعرفة يصبح الإدراك هو العملية المحورية في اكتساب المعرفة والمعلومات.

(عاشور وآخران، 2015، 70)

هو ما يتكون لدينا من فكرة أو ما يرتسم في ذهننا من صورة نتيجة المؤثرات البيئية السمعية أو البصرية أو هو صورة التي تشكلها أو الفكرة التي نحملها جراء معلومات تلقيناها ووصلت إلينا عن طريق الأذن وتسمى الإدراك السمعي أو عن طريق العين وتسمى عندها الإدراك البصري. (العشاوي، 2004، 53)

وعليه يستوجب علينا معرفة الأساس الفسيولوجي إلى الإدراك الحسي فإنه يحدث كما يلي:

يستلم عضو الحس صورة المثير الحسي.

ينقل العصب الحسي الإيعاز الحسي إلى الدماغ.

يقوم المركز الخاص بتفسير وتأويل نوع الإحساس في الدماغ بتفسير وتأويل صورة المثير الحسي فيحدث الإدراك الحسي ويصدر هذا الاستجابة المطلوبة على شكل إيعاز.

يقوم العصب الحركي بنقل الإيعاز للعضلات المختلفة في الجسم من أجل ترجمة الإدراك الحسي إلى حركة ميكانيكية للجسم تعد رد الفعل نحو المثير. (غالب، 2011، 30)

2-أنواع الإدراك:

هناك ثلاث أنواع رئيسية للإدراك وهي:

الإدراك الحسي: وهو قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة. (ملحم، 2002، 222)

الإدراك الحركي: العمليات العقلية المتمثلة في التكامل الحركي، والتمييز الحركي، والتمييز الحسي، التي يستخدمها الطفل في معالجة المعلومات الصادرة عن البيئة، وتعديل السلوك، والتي تتأسس عليها بدايات نمو الأنماط الحركية التي تمكن الطفل من أداء حركة ما، أو سلسلة من الحركات لتحقيق هدف معين، وتشمل هذه العمليات عدداً من القدرات الإدراكية. (حسن، 2004، 334)

3.2. الإدراك الحسي حركي: إن كثير من المهمات تستدعي التوافق ما بين المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية، ولهذا السبب يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل. (السرطاوي والسرطاوي، 2012، 186)

3-خصائص الإدراك:

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

الإدراك هو بمثابة عملية استدلال "Inferential Process": 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.

الإدراك عملية تصنيفية "Categorical": حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتماداً على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها. فالفرد الذي لم ير طائر النورس سابقاً من السهل عليه إدراكه على أنه طائر نظراً لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى. أن 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 الخصائص الأشياء الجديدة، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وإدراكها.

الإدراك عملية علائقية (ارتباطية) "Relationl" حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها، لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص. ان 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 ومتناسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الأشياء الأخرى.

الإدراك عملية تكيفية "Adaptive" حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجته موقف معين، أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف. كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل.

الإدراك عملية أوتوماتيكية "Automatic" حيث تتم على نحو لا شعوري ولكن نتائجها دائماً شعورية، ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر. (زغلول وزغلول، 116)

بينما يتميز الإدراك بعدة خصائص لعل من أهمها:

انه تصوري او غير موضوعي: بمعنى انه ما يدركه الفرد ليس الحقيقة ذاتها، لكنه تصور لها.

انه اختياري بمعنى ان الفرد لا يستطيع ان يدرك كل ما يمكن ادراكه في وقت واحد نتيجة قدراته المحدودة.

انه زمني: بمعنى ان الادراك يحدث ادة خلال فترة زمنية قصيرة.

انه تجميعي: بمعنى الانسان يستطيع ان يدرك ان يدرك عدة اشياء في وقت واحد.
(زين الدين، 2010، 136)

4-العوامل المساعدة على الإدراك:

العوامل الموضوعية:

وهي جملة من العوامل المستقلة عن الذات تجعل الأشياء مثيرة للانتباه وهذه بعضها كما حددها الجشطاليون.

عامل التقارب: الأشياء المتقاربة تتقدم للمدرك كأنها صيغة واحدة.

عامل التشابه: المثيرات المتشابهة في اللون أو الشكل أو الحجم أو اتجاه الحركة، تدرك على أنه صيغ أو أشكال مستقلة لأن عامل التشابه يجعلها تستدعي بعضها البعض.

عامل المصير المشترك: X هذان الخطان يسهل إدراكهما كخطين منحنين ويصعب إدراكهما كخطين منكسرين.

عامل الصيغة الفضلى: هذا الخط نميل إلى إدراكه كدائرة أفضل لأن شكل الدائرة أفضل من هذا المنحنى غير المغلق.

ب_العوامل الذاتية:

لا يتوقف الإدراك على العوامل الموضوعية ومدى زعم الجشطاليون بل تتدخل فيه الذات بدورها، ومن العوامل الذاتية نجد:

الخبرة الماضية: وهي جمع ما لدى الإنسان من تجارب من خبرات في الموضوع المحسوس، فأنت حين تر البخار يتصاعد من الأس القهوة تدرك أنها ساخنة.

الحالة النفسية الراهنة: إن حالات من انفعال أو هدوء أو غيرهما تؤثر في كيفية إدراكه فهناك فرق بين إدراك الشعبان وإدراك الجوعان للرغيف الواحد.

درجة الانتباه: إن الانتباه شرط أساسي للإدراك، فالغافل أو النائم لا يدرك ما حوله كالمنتبه، وكلما كان الإدراك أكثر شدة ويقظة وشمولا كان أقرب إلى الصحة.
(عبد الهادي، 2009، 120)

5-العوامل المؤثرة في الادراك:

إن العالم الذي نعيش فيه ما هو إلا مجموعة متناقضات كثيرة جدا وأي فرد لا يمكن أن يدرك هذا العالم بكل متغيراته، وإنما يمكن أن يدرك بعضها ما أتيح له ذلك لعوامل ذاتية وخارجية. وبالرغم من أن المثيرات قد تكون أحيانا واحدة لكن الاستجابات إليها قد تختلف من فرد إلى آخر لتلك العوامل التي ذكرت كما أنها لو أدركت لا تشكل إدراكا واحدا.

1.5. العوامل الداخلية

الدافعية Motivation:

هي القوة النشطة التي هي حصيلة قوى داخلية وقوى خارجية، وتكون وراء كل ما يفعله الانسان. لذلك يمكن القول بشكل عام إن الأكثر دافعية أفضل إدراكا.

فالفرد ذو الدافعية العالية يكون أكثر تاهبا واستعدادا. لذلك نؤكد كثيرا على دور المعلم الفاعل في رفع دافعية المتعلم من خلال الأساليب المتبعة والطرق التدريسية والوسائل التعليمية والعلمية التدريسية المتعلقة بالسمات الشخصية للمدرس.

الخبرة السابقة:

إن للخبرة السابقة أثر في عملية الإدراك، فالخبرات الحياتية التي يكتسبها الفرد تساعد على إدراك المزيد. أي يمكن القول انه كلما ازدادت ذخيرة الفرد من المعارف والمهارات يساعد على إدراك أفضل للمتغيرات السابقة.

العوامل الوراثية:

يتأثر النمو الإدراكي إلى حد كبير بالعوامل الوراثية من مادية ومعنوية فالسلامة الجسدية والحسية تساعد على الإدراك كما ينبغي فمثلا هناك علاقة بين عمل الغدد والعمليات المعرفية. فالقصور في الغدة الدرقية يؤثر في هذه العمليات إذ قد يؤدي أحيانا نقص هذا الهرمون إلى الإعاقة العقلية.

كما أن قدرات الفرد العقلية تؤثر في عملية الإدراك وبقية القدرات النمائية. ونعلم جميعا إن هناك فروقا فردية بين البشر. فالأكثر قدرة بشكل عام أكثر استعدادا للإدراك الأفضل.

فإذا وازنا بين الموهوبين والاعتياديين والمعاقين عقليا، وسألنا السؤال الاعتباري الآتي: أيهم أكثر إدراكا للمثيرات البيئية؟ سيكون الجواب بالتأكيد وبشكل عام الموهوبون.

العواطف والميول:

ما زال الإدراك انتقائيا فهو يتأثر إلى حد بعواطفنا وميولنا فنحن ندرك الأشياء التي تستهويننا بشكل أسرع من تلك التي لا تستهويننا.

وفي حقل التربية فإننا نؤكد على ضرورة استمالة ميول وعواطف المتعلمين من خلال الأساليب التربوية السليمة، لأن المتعلم إذا أحب المدرس فإنه ينتبه إليه، ويعتقد فيه أكثر من الحالة النقيضة الأمر الذي ينعكس كذلك حتى على مدى تجاوب وفهم المادة التدريسية.

كما أن التربية الحديثة تؤكد على مراعاة ميول المتعلمين عند صياغة البرامج لجعلهم أكثر تجاوبا. ويمكن القول في هذا الصدد انه كلما زاد ميل الفرد إلى شيء كلما أدركه بشكل أفضل.

الحالة المزاجية والانفعالية:

إن الحالة المزاجية والانفعالية تؤثر في تفسير الفرد وتأويله للمثيرات الحسية فلا يكون الإدراك واحدا في حالة الاستقرار والهدوء النفسي، وحالة الغضب والهيجان. فمثلا

في حالة غضب وهيجان الفرد لا يرى في الجانب الآخر إلا الجانب السلبي، بينما تدرك الأمور بجوانبها المتعددة في حالة الاستقرار والهدوء النفسي.

اتجاهات وقيم الفرد:

إن الاتجاهات هي التي تنظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية وتتعكس في سلوك الفرد (أقواله وأفعاله وتفاعلاته) فهي تحمل الإنسان على الإحساس والإدراك والتفكير.

إما القيم فهي إحدى المحددات الهامة للسلوك الإنساني، فهي تؤثر في الإدراك، فالفرد الذي يتسم بالقيم الدينية أفضل من غيره إدراكا للكلمات الدينية، كذلك الحل بالنسبة الذين تسود عندهم القيم الاقتصادية أكثر إدراكا للمفاهيم الاقتصادية من غيرهم.

الحالة الصحية:

تؤثر الحالة الصحية للفرد في إدراك الأشياء، فكثيرا من الأمراض وخاصة النفسية منها قد تكون نتيجة لادراكات خاطئة. فالإنسان القلق أو المكتئب قد لا يدرك المثيرات المحيطة به بشكل سليم. فالأمراض العصبية والذهنية تؤثر في إدراك الفرد ولا يقتصر ذلك على الأمراض النفسية والعقلية فقط وإنما حتى الأمراض الجسدية.

(الظاهر، 2004، 154-157)

2.5. العوامل الخارجية.

ترتبط هذه العوامل بخصائص المثيرات البيئية من شكل وحجم ولون وحركة وشدة وتشمل الخصائص المادية والنفسية للمثير التي تؤثر في ماهية الإدراك. وقد انبثقت معظم هذه العوامل من قوانين الإدراك الجشطالتية التي تركز على الفهم الكلي للمثيرات البيئية عند تفحصها وتحليلها لأن الإدراك أكثر من مجرد إحساس بالعناصر الأساسية للمثير. ومن العوامل الخارجية:

الصورة والخلفية (Figure and Ground):

يعتبر المثير البصري وحدة منظمة تتكون صور (شكل) وخلفية (حواف)، وبذلك فإن الصورة هي مزيج لتفاعل عناصر الصورة والخلفية معا. والصورة هي الأكثر معنى، والأكثر وضوحا وتنظيما، والأصغر حجما، وغالبا ما تتميز حدود الخلفية عن الصورة بسهولة ويسر، ولكن هنالك الكثير من المواقف التي تختلط على الفرد حدود الصورة والخلفية أو الخصائص الصورة فتبدو الصورة على درجة من عدم الوضوح أو التداخل مع الخلفية مما يؤدي بالتالي إلى حدوث إدراك خاطئ أو ناقص.

قانون التشابه (Law of Similarity):

ينص هذا القانون على أن الفرد يدرك المثيرات التي تبدو متشابهة من حيث اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة على أنها وحدة واحدة.

قانون التقارب (التميط) Law of Proximity:

ويشير هذا القانون إلى أن المثيرات المتقاربة أو المتتالية مكانيا أو زمانيا تدرك كوحدة واحدة.

قانون الاستمرار Law of Continuation:

ويشير هذا القانون على أننا ندرك المثيرات التي تبدو وكأنها استمرار لمثيرات أخرى سبقتها على أنها وحدة واحدة. فعلى سبيل المثال يصعب على البعض تذكر آية كريمة من السورة قرآنية أو بيت شعر من القصيدة دون قراءة السورة أو القصيدة من أولها.

قانون الإغلاق Law of Closure:

ويشير هذا القانون إلى ميل الأفراد إلى إكمال المثيرات الناقصة. فمعظم الناس يستطيع قراءة خط الآخرين مع أن هنالك أحرف ناقصة في كتابتهم، أو يرى المثلث أو دائرة كاملة مع أنهما ناقصان هندسيا كما في الشكل 10⁴ التالي. (العوم، 2004، 113 إلى ص 115).

6-نظريات الإدراك:

1.6. النظرية البيئية:

يعد كل من جيسن (Gibson،1979) وتورفي دريد وميس من أكثر المدافعين عن وجهة النظر هذه. حيث ينظر إلى الإدراك على أنه عملية مباشرة لا شعورية تعتمد بالدرجة الأولى على خصائص الأشياء الموجودة في العالم الخارجي والتي تزودنا بها الطاقة المنبعثة عنها.

فالإثارة الحسية التي تحدثها الطاقة المنبعثة عن الأشياء، فيها من الخصائص ما يكفي لتمييزها والتعرف عليها دون الحاجة لتدخل النظام الإدراكي إلى إجراء عمليات داخلية توسطة عليها. (العشاوي، 64، 2004).

2.6. النظرية البنائية:

تؤكد وجهة النظر هذه الطبيعة البنائية للإدراك، حيث تفترض أن الإدراك عملية تقدير تخمينية للأشياء وليست مجرد عملية مباشرة تقوم على النقاط الخصائص التي تزودنا بها الطاقة المنبعثة عن الأشياء. هيرمان هلمهولتز (Helmholtz. 1866_1962) الذي اشتهر في أوائل القرن التاسع عشر من أوائل المدافعين عن وجهة النظر هذه.

كما ويعد كل من مار (Marr،1982) وآتلسون وسانتزل (Ittelson&Centril 1954) وألمان (Ullman،1980) وبست (Best،1995) من المؤيدين أيضا لوجهة النظر هذه. (الزغول، د س، 114)

3.6. نظرية مدرسة الترابطية:

قدم جيتستون وآخرون (Getsten et la 2000) عرضا لوجهة نظر مدرسة الترابط في نظرتها للإدراك، فيرى أنصار هذه المدرسة أن الإنسان يتعرض لعدد غير محدود من المثيرات التي تتراكم على أعضاء الحس فترتبط في ذهنه بعضها ببعض لتكون القدرة على الربط بين الإحساسات المختلفة فيدركها الشخص، وهذه الأسس العقلية للترابط تكتسب بواسطة الخبرة، فإدراك سيارة متحركة يتم وفقا لهذا الرأي عن طريق انتقال

السيارة في مجال الإبصار من لحظة إلى لحظة فيرتبط مدرك السيارة مع إحساس الانتقال، وبهذا يحدث إدراك الحركة. (يوسف، 2010، 152)

ثالثاً: الذاكرة.

1-فيزيولوجية الذاكرة.

2-تعريف الذاكرة.

3-العمليات الأساسية للذاكرة.

4-العوامل التي تؤثر على عمليات الذاكرة.

5-التصنيفات النفسية التربوية للذاكرة.

6-قياس الذاكرة.

7-معينات الذاكرة.

1-فيزيولوجية الذاكرة:

يعتبر "Lashley" أول من اهتم بهذا النوع من الدراسات في أواخر 1920 فقد كرس حياته في محاولة عزل بعض مناطق الدماغ عن بعضها لمجموعة من الفئران ثم يلاحظ مدى ومستوى الاضطراب، وفي عام 1960 حيث أثبت أنه حتى إذا تم نزع 15 إلى 20 % من المادة الدماغية، فإنه من غير الممكن أن يفقد الدماغ كل ما تعلمه، أما عند عزل 50 % من الدماغ وذلك على حسب المناطق المنزوعة فإنه تحدث اضطرابات في الذاكرة وبالتالي استنتج أن الذاكرة ليس لها موقع محدد بل هي موزعة على كامل أنحاء الجهاز العصبي المركزي.

وفي أواخر الستينيات تبين من عدة تجارب أن (حصان البحر hippocampe) المركب داخل النظام التقني المتموضع في الفص الصدغي يمثل مركز الذاكرة عند الإنسان. فبعد نزع هذا الجزء لدى مريض من الفص الصدغي للجهتين، تبين أنه لا يستطيع تخزين معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى، وبقي يحتفظ بالذكريات التي كانت قبل العملية، ولكن لم تعد بقدرته أن يحتفظ بالآثار الذاكرة التي تمر بالذاكرة العاملة.

ومن هنا نستنتج أن حصان البحر يلعب دورا مهما في مرحلة معالجة المعلومات واسترجاعها، كما يوجد مناطق أخرى من النظام التقني تدخل في عملية التحصيل والاسترجاع وهي العقد الحلمية. التي ترتبط بالقشرة الجبهية والتي تعمل على التعرف على الرسائل الحسية (توزيع الأثر الذاكري) في مختلف مناطق الدماغ سواء كانت المعلومات بصرية، سمعية أو حركية.

وباستعمال (التصوير الوظيفي للمخ TDFC) وجد أن القشرة قبل الجبهية اليسرى تلعب دور تفضيلي لترميز ذاكرة الأحداث وذاكرة المعاني أما القشرة قبل الجبهية اليمنى تتدخل في استرجاع معلومات الأحداث. (ساسان، 2007، 53)

2-تعريف الذاكرة:

يشير مصطلح الذاكرة إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها.

ويقصد بالذاكرة أيضا العملية التي تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وما يعقب ذلك من استدعاء أو استرجاع.

وتعتبر الذاكرة بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر الفرد به من خبرة ومعلومات ومواقف وأحداث مختلفة ومتعددة وغيرها، ثم القيام باستدعائه جزئيا أو كليا وقت الحاجة إليه سواء تم ذلك بصورة متسلسلة أو بصورة حرة، أي دون وضع أي شروط أو قيود على ذلك.

كما تعتبر الذاكرة بمثابة العملية المعرفية المحورية ومركز تخزين وتناول المعلومات لدى الإنسان، وهذا بدوره يؤثر على كافة أنشطته المعرفية.

(أحمد، 2014، 03)

وتعرف أيضا بأنها الوظيفة العقلية التي تهدف الى استحضار أحياء خبرات ماضية أو معلومات سبق تعلمها أو التعرف إليها، فهي تؤدي دورا مهما في مختلف مجالات السلوك الانساني وهي من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الانسان.

(حسن، 2013، 84)

*وقد ضمت التعريفات السابقة العناصر التالية:

الذاكرة هي القدرة التي نتمكن بواسطتها من تذكر الأشياء أو الاحتفاظ بها في الذهن.

الذاكرة هي استرجاع المعارف من خلال مجهود ذهني.

الذاكرة هي مخزن للمعارف.

الذاكرة هي فهل التذكر. (زغبوش، 27، 2008)

أما "دومانتا" فتعرف الذاكرة على أنها المنبع الرئيسي والمولد لمجموع الوظائف المعرفية والوجدانية عند الإنسان باعتبارها وظيفة التذكر، للاحتفاظ ولاستعمال جميع المكتسبات الماضية حيث يعرف التذكر على أنه قدرة الفرد على استدعاء أو إعادة مادة سبق وأن تعلمها واحتفظ بها في ذاكرته، أو قدرته على التعرف إلى حدث أو شيء سبق وأن تعلمه، أو عرفه وميزه عن غيره. (حمري، 2007، 46)

وأيضا تعرف المقدومي (2007): التذكر بأنه قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمادة التعليمية التي تعلمها بعد أسبوعين أو أكثر من التعلم، وقدرته على استرجاع تلك المعلومات من الذاكرة. (هزيم، 27، 2011)

ويرى أنور الشرقاوي (2003): أن عملية التذكر من العمليات العقلية المعقدة حيث تتناول عدة عمليات كالحفظ، والتعرف، والاستدعاء ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة.

ويعرفه طلعت منصور وآخرين (1994): بأنه يعتبر من العمليات العقلية التي يتم معها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية والذاكرة الجيدة هي التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة. (ابراهيم، 2010، 226-227)

3-العمليات الأساسية للذاكرة:

وتسمى أيضا مكونات ومراحل الذاكرة، وإذا نظرنا إلى الذاكرة كنظام معالجة معلومات، فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل معالجة هي (الترميز أو التشفير، التخزين أو الاحتفاظ، الاسترجاع، الاستعادة أو التذكر)، ويمكن ايضاح هذه المراحل وعلاقتها ببعضها البعض بالنموذج التالي: (النشواتي، 2003، 374)

وتتمثل المراحل في:

مرحلة استقبال المعلومات وتصنيفها (الترميز، التشفير): فالإنسان يستقبل معلومات أو مثيرات كثيرة، وعالية في البداية تصنيفها حسب البيئة الموجودة لديه.

مرحلة الاحتفاظ بالمعلومات (التخزين): وهذه تعني أن الانسان يحتفظ بالمعلومات التي ترد إليه بفترة زمنية محددة، وحسب أهمية هذه المعلومات من أجل استعمالها في الوقت المناسب.

1.3. مرحلة استرجاع المعلومات(الاسترجاع): وهي القدرة على استخدام هذه المعلومات عند الحاجة إليها. (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص-ص 126-127)

2.3. وسنقوم بشرح كل عملية بقليل من التفصيل:

عملية التشفير Encodage :

وهي العملية التي بواسطتها يتم تكوين آثار الذاكرة التي تعمل على بقاء المعلومات في الذاكرة، حيث تحول المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد الى مجموعة صور أو رموز. ويصنف الباحثون التشفير الى:

التشفير البصري، السمعي، اللمسي وشفرة المعنى. (الشرقاوي، 2003، 191)

عملية التخزين Stockage:

*يعرفها أبورياش (2007): بأنها حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتكوين ملف أو مستودع لتلك المعلومات.

*ويعرفها محمد ومحمود (2005): بأنها العملية التي يتم فيها حفظ المعلومة التي تم ترميزها بحيث تبقى فترة من الوقت تختلف تبعا لظروف استخدامها، وتتأثر كفاءة هذه العملية بالمجهود الذي يبذله الفرد في ترميز وتنظيم ما يقوم بتخزينه.

*ويعرفها الشرقاوي (2003): بأنها احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تم تشفيرها، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لوقت حاجة الفرد إليها. (زكري، 2008، 83)

عملية الاسترجاعRecuperation :

تشير إلى إمكانية استعادة (تذكر) الفرد للمعلومات التي سبق له أن خزنها، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار التذكر الموجودة في الذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات الاسترجاع. (بن صافية، 2002، 48)

4. العوامل التي تؤثر على عمليات الذاكرة:

1.4. العوامل التي تؤثر على عملية الترميز والتشفير:

زمن العرض وتكراره.

درجة الانتباه وتركيزه.

التفصيلات البارزة (تباين عرض المعلومات أو المثيرات).

2.4. العوامل التي تؤثر على عملية الاحتفاظ والتخزين:

الفترة الفاصلة بين التخزين والاحتفاظ.

المعلومات السابقة أو المتوقعة.

الغرض أو الهدف من الاحتفاظ.

العوامل الشخصية الجسمية كالتهييج.

العمر الزمني والتغيرات الفسيولوجية والعقلية المرتبطة به أو المصاحبة له.

(عبد الهادي، 2010، 142)

3.4. العوامل التي تؤثر على عملية الاسترجاع (التذكر):

مدى التذكروهو قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التي تستوعب خلال فترة معينة من الإدراك الفوري، ويختلف مدى الذاكرة وفقا للمستويات العمرية المختلفة.

نوع مادة التذكر تشير نتائج الدراسات إلى أن الفرد يميل إلى تذكر المادة المترابطة ذات المعاني بسهولة، بينما يلقي صعوبة المادة غير المترابطة أو الفقيرة من المعاني أي، التعلم المنطقي والغني بالمعاني يكون أكثر فاعلية وفائدة في تذكر نواتجه.

المستوى العمري تتأثر فاعلية التذكر بعمر الفرد على تذكر، وتصل الذاكرة إلى قمته في العشرينات ثم تتدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين، وفي التدهور الأسرع بعد الخامسة والأربعين إن الخلايا التي تعمل عملاً أساسياً في جهاز الذاكرة التي تضمحل بمرور الوقت، فكلما تقدم الإنسان في العمر تدهورت الذاكرة وقلت كفاءتها.

طرق تعلم مادة التذكر بقدر ما تعتمد العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة على طرائق فعالية في التعلم تكون فاعلية الذاكرة، فتتظيم المعلومات وطريقة تقديمها للتعلم تعمل على زيادة الحفظ والتذكر. (أبو الديار، 29، 2012)

المستوى العقلي يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد، فالقدرة على التعلم والتذكر لدى الأطفال ضعاف العقول تكون ضعيفة ويتضح ذلك في كل العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال الأذكىاء يتصفون عادة بذاكرة قوية.

الجنس يبدي البنات في الغالب تفوقاً على البنين من نفس مستواهن العمري في اختبارات الذاكرة وفي التعلم المدرسي إلا أن هذا القول فيه خلاف وتباين واضح بين مجموع الباحثين في هذا المجال.

الدافعية والانفعالية تلعب دوراً حاسماً في التعليم والتذكر ومن شأن مادة التعلم التي تستثير اهتمامات الفرد والطريقة التي تنشط حالته الدافعية بإزاء هذه المادة التي تربطها بخبرته السابقة وبأهدافه، أن تثبت في الذاكرة وتكون أميل إلى استدعاء بسرعة وبدقة في المواقف اللاحقة. (ملحم، 270، 2002)

5-التصنيفات النفسية التربوية للذاكرة:

وكما تسمى أيضاً بالصور والأنواع وتقسّم إلى حيث أنها لها عدت تصنيفات ونذكر التصنيفات المتداولة بكثرة:

1.5. حسب نوع المدى:

1.1.5. الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة، الوقتيّة، اللحظيّة): وهي نظام ذاكرة

قصيرة المدى نستخدمه للتخزين ومعالجة المعلومات التي نفكر فيها حالياً.

(Cynthia P.2013. Gilles O 14).

تتمثل الذاكرة قصيرة المدى في كونها ذات قدرة محدودة تسمح بتحليل المعلومات الحسية على مستوى الساحات الدماغية المتخصصة واسترجاعها بعد 1 إلى 2 ثا وهي ضرورية لتحقيق مهام متنوعة، ويمكن أن تقيم بفضل وحدة الحفظ الرقمي أو اللفظي الذي يتعلق بعدد الأرقام، الحروف أو الكلمات التي يمكن استرجاعها مباشرة بعد تقديمها.

(لوزاعي، 78، 2007)

وتعد الذاكرة العاملة الجزء الثاني من الذاكرة قصيرة المدى حسب الدكتور "عبد المنعم أحمد الدردير (2005)" وتحدث معظم نشاطاتها في الفصوص الجبهية الأمامية على الرغم من أن أجزاء أخرى من المخ تعمل في نفس النشاط. وتتغير السعة الوظيفية للذاكرة العاملة بتغير العمر الزمني فتزداد بزيادة عمر الفرد الزمني وزيادة نموه المعرفي، فالذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة تتعامل مع مفردتين في آن واحد، بينما في مرحلة ما قبل المراهقة فإنها تتعامل مع سبعة مفردات في آن واحد بمتوسط خمس مفردات، أما في مرحلة المراهقة يحدث توسع معرفي وتزداد سعة الذاكرة العاملة بمدى 5-9 مفردات بمتوسط سبع مفردات، ويظل الرقم (7) ثابتاً لدى معظم الأفراد على مدى الحياة. (آيت يحي، 103، 2009)

2.1.5. الذاكرة طويلة المدى: هي مرادفة للمخزون المعرفي لدى الفرد وهي ذات

سعة كبيرة جداً وغير محددة ولفترة طويلة من الزمن، وتعكس خبرات الفرد المدمجة التي يتم استرجاعها عبر عمليات الاستدعاء والتعرف. (بركات، 2010، 09)

ولا تقتصر على تخزين الأحداث الدالة التي تواكب حياتنا كلها، بل تستخدم أيضاً للاحتفاظ، حيث بإمكانها الاستمرار أياماً وشهوراً وسنوات.

(بوتي، تر: الخطابي، 2012، 37)

*ويمكن التمييز بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى في النواحي التالية:
كمية المعلومات التي يحتفظ بها في الذاكرة طويلة المدى أكبر من تلك التي يحتفظ بها في الذاكرة قصيرة المدى.

مدة الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى أكبر من مدة احتفاظها بالذاكرة قصيرة المدى.

إن المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى أقل عرضة للتأثر بالمعلومات الجديدة من المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى. (بن هبري، 2011، 43-44)

2.5. حسب أهداف النشاط:

1.2.5. الذاكرة الارادية: وهي تقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، كأن تتذكر في الاجتماع موضوعات معينة ترتبط بأهداف السؤال ومقتضياته. (اسماعيل وقشوش، 2014، 299)

2.2.5. الذاكرة اللاارادية: وهذه الذاكرة لا توجد فيها أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، وفي هذا النوع قد يقفز الى الوعي والذاكرة نماذج لأحداث أو ظواهر أو أشخاص بدون قصد.

3.5. حسب نوع الانظمة:

1.3.5. الذاكرة السمعية: وهي الاعتماد على حاسة السمع في استقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وهي ذات أهمية في تعلم الكلام واستخدام اللغة الشيفاهية والقدرة على التعبير والتهجئة وحفظ القوانين والقواعد الرياضية.

ويرى تالند وووف 1969: أن عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة وتعلم اسماء الاعداد تعتمد على الذاكرة السمعية.

2.3.5. الذاكرة البصرية (الايقونية): وهي التي تختزن المعلومات التي تعتمد على البصر في فهمها واسترجاعها مثل قراءة الكلمات والأحرف والتهجئة والتعرف على

الأشكال الهندسية والتميز بينها. واستخدام الأدوات والأجهزة في الأنشطة الرياضية كالوثب العالي والجمباز. (الشريف، 2011، 100)

* وتتميز الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية بمجموعة من الخصائص نذكرها منها:

الذاكرة السمعية الذاكرة البصرية

المعلومات تخزن في الذاكرة الحسية السمعية لفترة 2-3 ثانية وهذا أطول، مما تسمح به الذاكرة الحسية البصرية.

المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية (المدى من 0.5 إلى 1 ثانية).

دخول معلومات حسية جديدة إلى الذاكرة السمعية يمحي المعلومات القديمة أو يحل محلها.

المعلومات في الذاكرة البصرية عرضة للتشويش من خلال المعلومات الجديدة.

تمرر الذاكرة السمعية حوالي 4-5 وحدات من المعلومات السمعية إلى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أقل مما تمررها الذاكرة البصرية التي تمرر حوالي (9-10) وحدات. تمرر الذاكرة البصرية حوالي 9 إلى 10 وحدات من المعلومات إلى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أكبر من المعدل العام للذاكرة الحسية العامة والتي تراوحت ما بين 4-5 وحدات.

لا تحدث أية معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة السمعية كما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية. (العتوم، 137، 2004)

المعلومات في الذاكرة البصرية تدرك ولا تعالج (جزء من الثانية).
(بن فليس، 2006، 159-160)

3.3.5. الذاكرة الحسية: تحتفظ الذاكرة الحسية بالمعلومة بأمانة، لكن في ظرف وجيز، فمدتها قصيرة جدا (بحيث تتراوح بين بضع مئات الأجزاء من الألف من الثانية وثنائيتين) إلى درجة أنها غالبا ما تعتبر وكأنها جزء من عملية الإدراك. (الخطابي، 30، 2012)

4.3.5. الذاكرة اللفظية (المعاني): وفيها يتذكر الفرد تلك الألفاظ ذات المعنى الذي ينعكس على جوهر الأشياء والظاهرة المراد تذكرها، حيث تعتمد الذاكرة على إدراك العلاقات المنطقية بين عناصر المادة المتعلقة. (محمد كامل، 1994، 174)

5.3.5. الذاكرة الانفعالية: وهو استرجاع الفرد للماضي مصحوبا بانفعالات معينة سواء كانت مؤلمة أو مفرحة كأن يشعر الفرد بحالة من الخوف من خلال مثير معين لارتباط هذا الموقف بخبرة غير سارة توجد في خبرة الفرد. (قحطان، 2004، 134)

6.3.5. الذاكرة الحركية: وهي الذاكرة المسؤولة عن تخزين النماذج الحركية وتسلسلها والاحتفاظ بها وإعادتها، وقد يساعد التخيل البصري الأطفال على تذكر تسلسل النماذج الحركية ككل مثل أداء التمارين أو الألعاب. (السيد عبيد، 2015، 79)

6. قياس الذاكرة: استنادا الى دراسات "ابنكهوس" ومن تبعه من المهتمين بقياس الذاكرة، فقد تم تحديد ثلاثة أشكال للذاكرة يمكن التعرف عليها وقياسها هي:

الاشكال:

1.6. تعريفها:

الاسترجاع ويتمثل في تذكر الأحداث والخبرات التي تعلمها الفرد سابقا حيث يتم ذلك دون الحاجة الى وجود مثيرات أو مواقف أدت الى حدوث التعلم والتخزين. والاسترجاع هو بحث عن المعلومات في خزانات الذاكرة واستعادتها على شكل استجابة ظاهرة.

التعرف ويعتبر من أشكال الذاكرة الاسهل من الاسترجاع حيث تعتمد قدرة التعرف على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي بين عدة مثيرات. وكما يصفه العديد من

علماء النفس هو شعور بأن مايراه الفرد أو يسمعه في الحاضر هو جزء من خبرة سابقة تكونت في الماضي وقياس من خلال المعادلة التالية:

$$\text{علامة التعرف} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة} - \text{عدد الاجابات الخاطئة}}{\text{العدد الكلي للمثيرات (المواقف)}} \times 100$$

(العنوم، مرجع سابق، 131)

الاحتفاظ أو كما يسمى إعادة التعلم أو درجة الوفر يشير إلى أن المعلومات التي تعلّمها الفرد في الماضي تصبح قابلة للنسيان بعد فترة من الزمن وخصوصا مع غياب التدريب والتعزيز، ومع ذلك فإنّ هذا الانخفاض في الذاكرة لا يعني أنّ المعلومات قد تمّ نسيانها بالكامل من الذاكرة، حتى وان عجز الفرد عن تذكرها أو التعرف عليها، ولذلك فإنّ إعادة التعلم بعد فترة من الزمن تستغرق وقتا وجهدا أقل مما استغرقه التعلم في المرة الأولى مما يشير إلى وفر في التعلم والذاكرة، يتوقع أن ينعكس بانخفاض كمية الجهد والوقت اللازم للتعلم اللاحق.

$$\text{علامة الوفر} = \frac{\text{الزمن اللازم للتعلم الأول} - \text{الزمن اللازم للتعلم الثاني}}{\text{الزمن اللازم للتعلم الأول}} \times 100$$

(لكل، 2011، 57)

2.6. معينات الذاكرة: يرى عدد من الباحثين أن لاستراتيجيات تحسين الذاكرة، أثر على الحفظ والتعلم والتذكر فالمحور الرئيسي لهذه الاستراتيجيات يتمثل في تعلم كيفية تنظيم المعلومات أو المادة المتعلمة بشكل يسمح بإحداث تكامل أو ترابط من نوع ما بين مكوناتها، حيث يمكن استرجاعها وتتمثل هذه الاستراتيجيات في: (الزيات، 2001، 212)

1.2.6. استراتيجية الكلمة المفتاحية: هي اجراء منظم لتحويل المتعلقات والمؤثرات الخارجية التي يصعب تذكرها الى أخرى يمكن تذكرها بشكل أسرع وأسهل، وتعرف أيضا بأنها سلسلة من حلقتين لربط الكلمة الجديدة بما يقابلها أي ربط الكلمة المطلوب

تعلمها. وقد وصف ليفين "1981" ثلاثة مستويات لاستخدام هذه الاستراتيجية هي (الترميز، الربط والتذكر). (البтал، 102، 2014)

2.2.6 استراتيجية التسميع: يعرفها سبرلنج "1967" بأنها عمليات تدريب المفحوص على ترديد المعلومات ترديدا لفظيا وبصريا كي يتم ترميزها في الذاكرة قصيرة المدى وانتقالها للذاكرة طويلة المدى، حيث يشير كروول وآخرون 1975" الى أن الدور الذي تلعبه هذه الاستراتيجية في الاحتفاظ بالمعلومات يختلف لدى ذوي صعوبات التعلم عن العاديين. وقد قسم الزيات 1995 التسميع الى نوعين:

النوع الأول: التسميع الصم أي ترديد المادة موضوع التعلم عدة مرات.

النوع الثاني: التسميع القائم على المعنى أي إدراك واستيعاب المعنى.

3.2.6 استراتيجية التنظيم: وفيها يقوم المفحوص على تنظيم المفردات والمعارف حتى تتربط لفظيا بعلاقة منطقية ذات معنى بنائي وظيفي، ويوضح فلافيل 1980" أن هذه الاستراتيجية تأخذ شكل التجميع السيمانتية للمعلومات. فمثلا يلاحظ المتعلم قائمة تحتوي على مجموعة من الأشياء المترابطة معا، فيبدأ بالبحث النشط عن الترابطات أو العقدة السيمانتية بين الوحدات المعرفية. ويرى الزيات أن عملية التنظيم تخضع لعدد من العوامل منها يتعلق بالمفحوص وبنائه المعرفي ويسمى التنظيم الذاتي للمعلومات اي تنظيم المعلومات التي تعرض عليه تنظيما ذاتيا (شعوريا أو لا شعوريا) من خلال تذكر المفحوص لكلمات معينة. ويقصد بتنظيم العرض أن معدل حفظ وتذكر المعلومات التي تقدم بشكل منظم، يفوق معدل حفظ وتذكر نفس المعلومات التي تقدم دون تنظيم.

(الزيات، 2007، 43-45)

4.2.6 استراتيجية التصور العقلي (التفاصيل أو الاتقان أو التأمل): تقوم على أساس ربط كلمتين نريد تذكرها بكلمة ثالثة جديدة او فكرة تربطهما معا ليكون لها القدرة على توجيه تذكر الكلمتين الاصيليتين في المستقبل. فهي استراتيجية تخزين المعلومات على هيئة صور ذهنية تعتبر نظائر مباشرة للأشياء. وتعتمد على الخصائص الحسية الادراكية الواقعية لها. (الفوري، 2007، 77)

5.2.6. استراتيجية الحرف الاول (المختصرات): التي تقوم على أخذ الحروف الأولى من الأسماء أو المحتويات المراد حفظها والاستدلال رمزاً إليها بكلمة أو أكثر لتكون بمثابة اختصار لتلك الأسماء أو المحتويات.

6.2.6. استراتيجية المواضع المكانية: وهي تقوم على فكرة تذكر مجموعة مألوفة من الأماكن، وربطها بالمحتوى المراد تذكره، بحيث يعمل المرور الذهني بتلك الأماكن على تذكر المحتوى المرتبط بها. (المقداد وكناعنة، 2014، 147)

7.2.6. استراتيجية ما وراء الذاكرة: تقوم على قيام المعلمين بتعريف التلاميذ أن اتخاذ إجراءات معينة يمكن أن يكون أكثر فائدة من غيرها في تعلم المادة ودراساتها مثل اعطاء تلميحات عن العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر وحدود عمل الذاكرة أو فعاليات تنشيط الذاكرة والأسباب التي تؤدي الى رفع مستوى الأداء والاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها بصورة منتجة وفعالة.

8.2.6. استراتيجية مراقبة الذات: وهي أن يتم تعليم الاطفال أن باستطاعتهم أن يراقبوا أدائهم على كل المهام المعرفية فمراقبة الذات ترتبط بما أسماه "فلافل وولمان" بتحول الذاكرة ومعرفة الفرد ووعيه بأي شيء له صلة بالمعلومات التي تم تخزينها واسترجاعها، فالشخص تكون لديه القدرة على معرفة الأشياء الأسهل في تذكرها من غيرها فالتدريب على تحول الذاكرة يكون مفيداً في تدريس الأطفال لتحديد خصائص المهمات التي تتطلب تذكرًا سهلاً أو صعباً. (عاشور وآخرا، 2015، 132)

رابعاً: التفكير

تعريف التفكير.

أهمية التفكير.

خصائص التفكير.

عناصر التفكير.

أنواع التفكير.

أنماط التفكير.

نظريات التفكير.

مراحل التفكير لدى الطفل (عند بياجيه)

1-تعريف التفكير:

دي بونو (DE BONO): التفكير هو التقصي المدرسون للخبرة من أجل لا غرض ما، وقد يكون الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو التحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما.

جون ديوي (DEWEY.J): يختصر تعريفه بأنه "عملية ذهنية يقوم بها الأفراد لإعطاء معنى للتجربة والخبرة في مختلف مجريات الحياة اليومية. (الحطاح، 2007، 38)

في حين يشير (الشيخ وأبو زينة، 1984) إلى أن التفكير عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين بدوافع وفي غياب الموانع، بحيث يتكون الإدراك الحسي من الإحساس بالواقع والانتباه إليه، والخبرة هي ما اكتسبه الإنسان من معلومات عن الواقع ومعايشته له وما اكتسبه من أدوات التفكير وأساليبه وأما الذكاء فهو عبارة عن القدرات الذهنية الأساسية التي يتمتع بها الناس بدرجات متفاوتة ويحتاج التفكير إلى دافع يدفعه ولا بد من إزالة العقبات التي تصده وتجنب الوقوع في أخطائه بنفسه مؤهلة ومهيأة للقيام به. (الضلاعين، 2008، 8)

التفكير وظيفة عقلية وعلمية معرفية تتم في أرفع المستويات العقلية، وينشأ عن هذا المستوى الرفيع معرفة منسقة منتظمة. والتفكير في عملياته الرمزية تلك يستخدم قوى الاستدلال والذاكرة والتخيل والتصور. (إبراهيم، 2005، ص 3)

التفكير هو العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي، والتفكير هو اصطلاح عام يشمل كل أنواع النشاط الرمزي، فيشمل الاستدلال والتخيل وتكوين المعاني الكلية والابتكار. ويستخدم التفكير بديلات للأشياء الحقيقية والمواقف الواقعية، أي انه يستخدم رموزا تقوم مقام الأشياء والظروف أو رمز هو أي شيء: فكرة، معنى صورة، يقوم مقام شيء آخر فتستجيب له بنفس الأسلوب الذي نستجيب به للشيء نفسه.

(زين الدين، 2010، 188)

2- أهمية التفكير:

يسعى الإنسان دوما طوال حياته إلى البحث عن الحقيقة التي تجعله يستطيع التكيف مع البيئة التي يعيشها، ويستخدم من أجل ذلك العديد من الأساليب المادية والمعنوية؛ والخارجية المحيطة به، وذلك لكي تعينه في بلوغ أهدافه التي لا تنتهي، ولما كانت عملية التفكير واحدة من تلك الأساليب الذي يستعين بها الإنسان في أمور حياته؛ فقد أضحت من الوسائل الهامة للكشف عن الحقائق، والوصول إلى المعارف المختلفة، إذ أن التفكير كما قال المهندس: هو "الأداة الموصلة إلى المعرفة". ذلك أن الطبيعة أداء عملية التفكير يتسم باستخدام الرموز، والذي بدوره أصبح من أهم الوسائل التي يستعين بها الإنسان في عمليات التوافق والتكيف في حياته اليومية. فالإنسان بتفكيره كما يقول يستطيع أن:

- يتحرر من قيود الزمان والمكان.
- يعالج الأشياء البعيدة والغائبة بطريقة رمزية.
- يعالج المواقف والأحداث التي كانت في الماضي.
- يتنبأ بالوقائع والأحداث المستقبلية.

فيما يضيف إلى تلك الأهمية مشيرا في هذا الصدد إلى أن التفكير يساعد الفرد على:

حل الكثير من المشاكل عن طريق استخدام معاني الأشياء دون الحاجة إلى تناول تلك الأشياء أو معالجتها واقعا أو عمليا.

تجنب الكثير من الأخطار عن طريق توقع الخطر، نتيجة لما يقوم به عقل الفرد من استدلالات وتحليل. (بنجر، 1422، 16، 15).

3- خصائص عملية التفكير:

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص الرئيسة التالية:

التفكير كنشاط عقلي غير مباشر:

فلكي نتوصل إلى إقرار علاقات بين، فإننا نعتمد ليس فحسب على إحساساتنا وإدراكاتنا المباشرة. وعلى سبيل المثال: لو أنك رأيت في الشوارع وأسطح المنازل في

صباح يوم مع بداية فصل الشتاء مبللة بالمياه الغزيرة؟ فماذا تستنتج؟ سوف تقول إن الأمطار قد هطلت أثناء الليل: ويساعدك على إقرار هذه العلاقة ما استقر في ذاكرتك من تصورات عن الأحداث السابقة، فإذا لم تتوفر لديك هذه التصورات، فأنتك لتستطيع تحديد الأسباب التي تمكن وراء هذه الظاهرة.

يعتمد التفكير على استقرار في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر.

ونحن، في عملية التفكير نستخدم ما توفر لدينا من خبرة عملية سابقة من معلومات عن القوانين والقواعد العامة التي تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا. خذ على سبيل المثال: أنك لو تركت إناء به ماء لعدة أيام، ثم وجدت أن الإناء قد أصبح فارغا، فإنك تستنتج أن الماء قد تبخر بتأثير الحرارة.

ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقصر عليها.

وإذا كانت عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط بين الظواهر، فإننا ننزع دائما إلى التفكير في هذه العلاقات والروابط في شكلها التجريدي والمعمم على أساس المعنى العام للظواهر المتشابهة من فئة معينة. وليس فحسب على أساس معنى ظاهرة ملاحظة معينة.

التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي، رمزي.

فالتفكير واللغة يرتبطان دائما في وحدة لا تتفصم فاللغة هي الواقع المباشر للفكرة، وهما يمثلان أساسا مظاهر للحياة الموضوعية.

يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان:

يعتمد التفكير بحكم جوهره على النشاط العملي الاجتماعي الذي يقوم به الإنسان وهو يمثل انعكاسا للعالم الخارجي في تكوين وبناء الفرد ذاته حيث تواجهه مشكلات يحاول حلها.

التفكير دالة الشخصية:

فالتفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل فنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وقيمة وميوله وخبرته السابقة وإحباطاته وإشباعاته كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه. وأسلوب الفرد في التفكير كثيرا ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة. وتشير الدراسات الإكلينيكية إلى أي حد يتناول التفكير المرضي بدرجة اضطراب الشخصية. وتتضح أعراض المرض النفسي أو العقلي في تفكير الشخص. (ملحم، 2002، 244)

4-عناصر التفكير:

يحدد كون (1985) وايتنجر(1994) ثلاث وحدات أو عناصر أساسية في التفكير تتمثل في:

الصور الذهنية:

يقوم الفرد عندما يفكر بتمثيل الصور الأشياء في ذهنه ويستخدم هذه الصور بجميع الكيفيات الحسية المختلفة (البصرية والسمعية واللمسية والعضلية) غير أن معظم الناس يستخدمون الصور البصرية بشكل أكبر.

تعتبر الصور الذهنية خطوة تمهيدية للتفكير وتمثل كل ما تبقى في ذهن الفرد من مدركات حركية أو لفظية عند غياب المنبهات الحسية "وتختلف هذه الصور في قوتها ووضوحها ففي بعض الحالات تكون واضحة جدا ودقيقة التفاصيل، وفي حالات أخرى تكون الصور الذهنية ضعيفة وغامضة التفاصيل"

المفاهيم:

تمثل المفاهيم اغلب معارف الفرد السابقة والتي من خلالها يمكنه أن يتواصل مع الآخرين والممثلة لحياته اليومية والتي تجمع في الفئات معرفية.

وفي هذا الصدد يشير محمد عثمان نجاتي (1984) أن المفهوم "هو تلخيص لمجموعة كبيرة من خبرات الفرد السابقة، فهو يجمع بين فكرة واحدة أو معنى كلي يعبر عن مجموعة من الأشياء تشترك في خصائص عامة معينة".

اللغة:

يعتبر اللغة من أهم الرموز التي يستخدمها التفكير باعتبارها الرابطة التي تصل بين الأفراد والجماعات، فوظيفة اللغة "لا تقتصر على مجرد التعبير عن المعاني بل التأثير في نفس المستمع لحثه على القيام بعمل ما حركيا كان أو ذهنيا"

ويستخدم الإنسان أثناء عملية التفكير لغة صامته على شكل حوار بينه وبين نفسه بنقد ذاته أو توجيهها أو إصدار الأوامر لها للتحسين من سلوكها. (نوار، 2007، ص60)

5-أنواع التفكير:

التفكير الإبتكاري:

يعرف تورانس (1965) التفكير الابتكار بأنه عملية الإحساس بالصعوبات والمشكلات، والثغرات في المعلومات، والعناصر المفقودة، والقيام بالتخمينات أو فرض فيما يتعلق بهذه النقائص، واختبار هذه التخمينات أو الفروض وربما تعديلها وإعادة اختبارها، وأخيرا توصيل النتائج إلى الآخرين. (وحيش، 2006، 5)

أما سميث Smith وهافل Havel، فقد عرفا العملية الإبتكارية كما أشار المنصور بأنها "التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل إن بينها علاقات، وأن الابتكار هو على تكوين تركيبات، أو تنظيمات جديدة". (الثبتي، 2003، ص29).

التفكير الإبداعي:

عرفه موسى وسلامة (2004) على أنه "نشاط عقلي مركب، وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة مسبقا".

وقد ذكرت القطامي (2001) أن بيركنز (Perkins) عرف التفكير الإبداعي بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة إضافة إلى عدد من القدرات البسيطة هي: الطلاقة، المرونة، والحساسية للمشكلات والقدرات التحليلية، والتركيبية، وإعادة التجديد. (الصليبي، 2012، ص33)

ويعرف اللميع والعجمي (2003) التفكير الإبداعي أنه عملية نفسية عصبية تدل على نشاط عقلي ينتج عنه ناتج يتميز بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، يقاس بالنسبة للأطفال بإنتاج أقرانهم، إنتاج إبداعي أصيل. (برهوم، 2013، ص35).

التفكير الناقد:

هو تركيز الإمكانيات والتحرك باتجاه العمل عن طريق تنظيم وتحليل الإمكانيات، وتنفيذها وتطويرها وترتيبها وحسب الأولوية والاختيار واتخاذ القرارات. (تأليف دونالدج. ترفنجر كارول ناساب، ترجمة منير الحوراني، 2002، ص27).

فأنه ينصب على تحليل وتقييم وتطوير هذه البدائل، وأثناء التفكير الناقد تستعرض الأفكار ويتم اختيار أحد الاحتمالات ودعمها، ويقارن بين البدائل المختلفة، وتنتج وتحسن البدائل من أجل التوصل إلى حكم صائب وقرار ذي فعالية، فتوليد العديد من الأفكار ل يساعد وحده على حل المشكلة وكذلك تحليل وتقييم عدد محدد من الراء ل يتيح لك أفضل الفرص في الوصول لحل مناسب - ولذلك يكون التكامل بين التفكير الإبداعي والناقد هو الأسلوب المثل. (العبادي، 2008، ص 25)

التفكير الذاتي:

وهو تفكير خرافي حول أشياء ليس لها وجود موضوعي وإنما ينحصر وجودها في أوهام الشخص الذي يفكر في عالمه الذاتي الشخصي، وهذا النوع من النشاط العقلي هو مجرد تعبير عن الرغبات أو الحاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة غير حقيقية، ولذلك فهو أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير، مثل: أحلام اليقظة والألعاب الإيهامية وعمليات التداعي الحر المطلق للمعاني والأفكار. ويساعد هذا النوع من تفكير الإنسان على إيجاد بيئة نفسية مؤقتة يحقق فيها ما يريده ويسعى به لإسعاد نفسه. وللتفكير الذاتي

التلقائي جانبان: أحدهما إيجابي ويشمل العنصر الإبتكاري، والثاني سلبي وهو مظهر من مظاهر الأمراض النفسية، وللتفكير الذاتي التلقائي أهمية خاصة في بعض الميادين التطبيقية للدراسات النفسية في الصحة والتحقيق النفسي الجنائي وغيرها.
(السبيعي، 1422هـ، 18)

6- أنماط التفكير:

ويقسم هاريسون وبرامسون " Harrison & Bramson، 2002" أساليب التفكير إلى أنواع الآتية:

- التفكير التركيبي: Syn thesitic Thinking .
- التفكير المثالي: Idcalisic Thinking .
- التفكير التحليلي: Pragmatic Thinking .
- التفكير الواقعي: Realistic Thinking .

وفيما يلي تعريف كل منها:

التفكير التركيبي:

يصوغ علماء النفس مفهوم التركيب كما يأتي: " إن كل أشكال التناسب والمقارنة وكل الروابط القائمة بين العناصر المختلفة هي تركيب فالتفكير التركيبي هو القدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، وهو القدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل إعداداً وتجهيزاً، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والإبتكارية وامتلاك مهارات التوصل لذلك.

التفكير المثالي:

فترض الفرد المثالي إمكانية الملائمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة ويمكنه التوصل لحل شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس ويكون المثالي راسخاً وثابتاً بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف. والإستراتيجية الرئيسة للفرد المثالي

هي التفكير المتعلق بالفهم الجيد إذ يرغب في أن يعيش الناس معاً في حب وتجانس وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة. (المنصور، 2007، 432)

التفكير التحليلي: ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار بالإضافة الى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على المساهمة في توضيح الأشياء للحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها.

التفكير الواقعي: ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها، ويتضمن هذا النوع من التفكير الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية وفيه يفضل الفرد النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية. (الصلايين، 2008، 10)

7-نظريات التفكير:

النظرية السلوكية:

اعتبرت أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير. ويرى السلوكيون الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورها هام في تشكيل السلوك وحدث التعلم.

النظرية المعرفية:

فسرت السلوك الإنساني والتفكير بشكل خاص من خلال ربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من العمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد والحواس وغيرها.

واعتبرت ان الدراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة والذاكرة والتعلم وغيرها والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق، ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء المختلفة حتى يحدث التفكير.

اتجاه معالجة المعلومات:

يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية مثل الكشف عن المثيرات والتعرف عليها واختيار الاستجابة المناسبة، وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم، ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب.

النظرية الجشطالتيّة:

ترى هذه النظرية أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية، من خلال النظر والكلية، من خلال النظرة الكلية للموقف. وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف مما أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل.

نظرية فيجو تسكي:

يعتقد فيجو تسكي أن هناك تطور آمن للإشكال الدنيا إلى الإشكال العليا من التفكير خلال عملية النمو والتطور، ففي أي عملية معرفية مثل التذكر أو الانتباه فإن التنظيم الذاتي يعني أن المتعلم يستخدم العملية بهدف تعلم شيء أو التكيف مع شيء بشكل واع. ويؤكد على أن التفكير له أصل اجتماعي حيث ينمو مع التطور النفسي الاجتماعي، لذلك فإن أفضل أشكال التفكير الإنساني تمر من جيل إلى جيل من خلال التفاعلات الداخلية بين الأشخاص الأكثر كفاءة مثل الآباء والمدرسين والأشخاص الأقل كفاءة مثل الأطفال.

(عرب، 2009، 10)

7-مراحل تفكير الطفل "عند بياجيه":

يرى بياجيه أن عملية التطور العقلي لا تتم بشكل مفاجئ، بل بشكل تدريجي متناسق ومتكامل، بالرغم من تأكيده على اختلاف خصائص مرحلة عن أخرى. وقد افترض وجود أربع عقلية أساسية تتطور من خلال العمليات العقلية، وهذه المراحل هي: المرحلة الحس الحركية ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة.

المرحلة الحس حركية:

تمتد هذه المرحلة من الولادة حتى نهاية السنة الثانية، ويحدث التعلم في هذه المرحلة عن طريق الإحساس، كما أن يميز نفسه عن باقي الموضوعات أو المثيرات في البيئة الأخرى، حيث أن الرضيع يشغل بالأنشطة الحسية الحركية، هذا في بداية الأمر، ولكن سرعان ما يدرك تدريجيا استقلاله عن البيئة الخارجية. حيث يصبح قادرا على تحديد هدف معين والتحرك نحوه، ويؤكد بياحيه أن الصور البصرية والإحساسات الجسمية تقوم على فكرة ثبات أو بقاء الأشياء، وتتكون في هذه المرحلة بوادر فكرة التمرکز حول الذات، إلا أن الطفل غير قادر على أن يدخل في اعتباره وجهه نظر الأشخاص الآخرين، ويعتبر العالم بأنه جزء لا يتجزأ منه، ويفسر الكلمات ويستخدمها على أساس خبراته، كما أن الطفل في نهاية هذه المرحلة يبدأ بإكتساب اللغة، ويبدأ يتحول من الجمل العشوائية إلى الجمل المقصودة الخبرية ذات الطابع الذي له معنى كما أنه يتعرف إلى بعض البيئة التي ينتمي إليها.

ويمكن إيجاز أهم خصائص هذه المرحلة بما يلي:

التفكير يحدث عبر الانفعال المنعكسة، وتلعب في ذلك الأعضاء الحسية بشكل مباشر.

تتناسق وتتآزر الحس والحركة معا لكي تشكل مفهوما متكاملا بالتفكير.

تستمر الاستجابات الحركية ولكنها تتحسن بشكل ملحوظ.

يتطور مفهوم الطفل الثبات أو بقاء الأشياء.

يدرك مفهوم النظم البيئية التي ينتمي إليها.

يتحسن اكتسابه لمفهومه اللغوي فيما يتعلق بالناحية الاجتماعية وتلبية رغباته.

مرحلة ما قبل العمليات:

يؤكد بياجيه أن هذه المرحلة تقع بين نهاية السنة الثاني والسنة السابقة، وفي هذه المرحلة يتم تهذيب القدرات الحسية الحركية. وتزداد قدرة الطفل على استخدام اللغة، وظهور القدرة على التنسيق وتكوين بعض المفاهيم العقلية العامة مثل أطول أقصر، أكبر أصغر.

وفي هذه المرحلة يبقى الطفل متركزا حول ذاته، ويظهر استخدام الرموز اللغوية حيث يختلف استخدامها عند الأطفال عن الراشدين، وفي هذه المرحلة تكون لدى الأطفال مشكلة عدم حفظ الكمية والتجربة التالية تثبت ذلك.

إذا كان لدينا أنبوبان متساويان وفيهما كمية من السائل، وقمنا بطرح سؤال على الطفل: فإنه يقول إنهما متساويان. ومن ثم قمنا بتفريغ الأنبوب الأول في إناء عريض وقمنا بتفريغ الأنبوب الثاني في إناء طويل، ثم سألنا الطفل أيهما يوجد فيه كمية أكبر من السائل؟ فإنه يقول الأنبوب الأطول أو الثاني فيه كمية أكبر من السائل. مع أنه حدد في المرحلة الأولى التساوي والشكل التالي يوضح ذلك.

وفي هذه المرحلة يركز الطفل على بعد واحد في معالجته للأشياء أو المواقف وغالبا وما يفشل في معالجة أكثر من طريقة واحدة.

وقد بين بياجيه هذا النمط من التفكير بتجربته عرض فيها على طفل في الخامسة من عمره صندوقا متميزا يحوي 27 كرة خشبية صغيرة، فيها عشرون كرة بيضاء وسبع كرات ذات لون بني، وسأل الطفل عن أي الكرات أكثر: البيضاء أم البنية؟ وأجاب الطفل أن الكرات البيضاء أكثر من الكرات البنية حيث ركز الطفل تفكيره على بعد، اللون فقط وعندما سألته أي الكرات البيضاء أم الخشبية؟ لم يجب الطفل لأنه لم يفهم ذلك ففي الوقت الذي فكر فيه الطفل في لون الكرات، لم يستطيع التفكير في بعد آخر.

هذه التجربة تمثل تفكير طفل في بعد واحد وفشله في التفكير في أكثر من بعد، ويمتاز طفل هذه المرحلة بالإحيائية وهي إضفاء صفة الحياة على الجمادات التي تحيط به فهو يكلم اللعبة أو القمر، ويعتبر الخشبة حصانا ويضرب الجدار لأنه آلمه.

ويمتاز طفل هذه المرحلة بالسببية فهو يربط وجود الأشياء بأسباب تتعلق بحاجاته فلو سألته لماذا خلق الله الجبال؟ فإنه سيقول لنصعد عليها: ويمكن إيجاز أهم سمات هذه المرحلة بالنقاط التالية:

- زيادة الحصيلة اللغوية عند الطفل.
- الشروط في تكوين بعض المفاهيم وتصنيف الأشياء.
- تطور وتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.
- اتساع حالة التمرکز حول الذات في هذه المرحلة.
- فشل الطفل في التفكير في أكثر من بعد واحد.

مرحلة العمليات المادية:

تبدأ المرحلة كما يراها بياجيه من سن 7 سنوات إلى 11 سنة. ويستخدم مصطلح العمليات المادية لما تمتاز به المرحلة من نشاطات عقلية تظهر من خلال الأفعال المادية الملموسة التي يقوم بها الطفل. حيث يصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على التفكير المنطقي ويتعلم مفاهيم فيزيائية مثل الإعداد والوزن والإبعاد، ويفهم عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة. وتتطور لديه في هذه المرحلة مفهوم اللغة بحيث يصبح أكثر اجتماعيا حيث من وجهة نظر زملائه ويعكس بها وجهات نظر الآخرين. كما يحدث عند الطفل التفكير المنطقي من خلال التفاعل مع الأشياء المادية. وأهم ما يميز هذه المرحلة هو الانتقال من التمرکز حول الذات إلى الطابع الاجتماعي. ويتطور عنده في هذه المرحلة مفهوم ثبات المادة فلم يعد الأرفع والأطول هو الأكبر، بل يستطيع أن يدرك أن كمية السائل الواحدة تبقى ثابتة وزنا وكما ولو وزعت في أوان مختلفة ويسمى ذلك بمفهوم البقاء.

ويتطور لديه التمييز بين بعض المفاهيم المختلفة فتستطيع أن تطلب منه أن يحضر لك الدائرة الخشبية الكبيرة، ففي هذا الطلب يستطيع الطفل أن يتعرف على المفاهيم التالية: الشكل، اللون، الحجم، النوع، ويتطور مفهوم المقلوبة في هذه المرحلة بحيث يصبح الطفل قادرا على أن يدرك حقيقة المادة مهما اختلف شكلها، ومهما تحولت من صورة إلى أخرى.

العمليات الشكلية المجردة:

تبدأ هذه المرحلة العقلية من السن 11 إلى 14 السنة، حيث يطلق عليها بياجيه فترة العمليات الشكلية المجردة، وهي أرقى مراحل النمو عنده، وفيها يبدأ الطفل بتكوين ما يسمى بالتفكير المنطقي الافتراضي ويعني أنه يستطيع أن يفكر في الحوادث والمشكلات بطريقة علمية مجردة، ويستطيع أن يمارس التفكير كما يمارسه العالم. والتفكير العلمي في حل مشكلة ما تكون بإتباع الخطوات التالية: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات عنها، وتحليل المعلومات التي جمعت ثم وضع الفرضيات والوصول إلى النتائج وإصدار الأحكام. ويستطيع طفل المرحلة المجردة أن يضع حلولاً لبعض المشكلات التي تواجهه عن طريق معالجتها بشكل منطقي نظري. ويمكن إيجاز أهم خصائص هذه المرحلة بالنقاط التالية.

يكون الطفل في هذه المرحلة بعض الاستراتيجيات الأساسية المتعلقة بالتفكير العلمي مثل. وضع جميع الأشياء المتساوية مع بعضها البعض.

يعرف الطفل في هذه المرحلة خاصية النوع والوزن والحجم والكثافة.

العمليات المجردة تتطور بحيث تصبح أكثر منطقية، فإنه يفهم معنى الكرم والإخاء والأمانة بمعانيها المجردة بالإضافة إلى المواقف الحسية المادية التي ترتبط بها.

في هذه المرحلة يحلل الطفل بعض الظواهر حتى يتمكن من فهم الاحتمالات النظرية المسببة، لها حيث يتمكن الطفل من وضع تصور معين لحل مسألة رياضية في موضوع التفاضل والتكامل واقتراح بعض الحلول لهذه المسألة. (عبد الهادي، 2006، 71-75)

خلاصة الفصل:

في خلاصة الفصل نرى ان الوظائف التنفيذية والتي تتمثل في الانتباه والادراك والذاكرة والتذكر هي القدرات التي تمكن الفرد من الإنخراط في سلوك فعال بغرض خدمة نفسه ومجتمعه

الفصل الثالث

صعوبة الكتابة

- تمهيد

- 1- تعريف صعوبات الكتابة
- 2- أنواع صعوبات الكتابة
- 3- أعراض صعوبات الكتابة
- 4- خصائص صعوبات الكتابة
- 5- أسباب صعوبات الكتابة
- 6- مظاهر صعوبات الكتابة
- 7- عوامل صعوبات الكتابة
- 8- تشخيص صعوبات الكتابة
- 9- استراتيجيات صعوبات الكتابة
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الكتابة من المهارات الأساسية للتعلم، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فيها عادة يكون مسارهم الدراسي مضطربا، فهم يواجهون عوائق متعددة تحول بينهم وبين اكتساب المعارف والمعلومات، وترتبط صعوبات الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تساهم في ظهورها، وفي هذا الفصل سيتم التطرق الى تعريف صعوبات الكتابة وأنواع صعوبات الكتابة وأعراضها وخصائصها وأسبابها ومظاهرها وعواملها وأخيرا تشخيصها واستراتيجياتها.

1-تعريف صعوبة الكتابة:

1-تعريف ليرنر (Lurner) 1997 لصعوبات الكتابة:

هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ. (حافظ، 1998، 72)

2-تعريف ويرهولت (Wearhalt):

هي تلك المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في شكل اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات، استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة.

3 -تعريف مايكل بست 1965 :

هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

4-يشير جونسون 1970 (Johnson):

إلى أن صعوبات الكتابة تظهر لدى الأطفال في شكل عدم القدرة أو صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا وبالتالي صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة (محمد كامل، 2000، ص53)

5-صعوبة الكتابة:

هي عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي للأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني، والتنسيق بينها فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني. (باي، 2002، 86) 6-صعوبات الكتابة:

تسمى صعوبة الكتابة أو سوء الكتابة بعسر أو اضطراب أو خلل الكتابة، ويعكس عسر أو اضطراب الكتابة اضطراباً في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى. ويرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة، وهذه تقف أمام قدرة الطفل علي ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات، وربما ترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الطفل علي نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة أو ربما يكون لدي الطفل صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك المكاني.

(الزيات، 1998، 517)

7-تعريف صعوبة الكتابة:

هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، فنحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمى بالخربشة، وهو في العادة لا يعلم أن الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة،

حتى يتعلم ذلك في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية.

(تيسير مفلح كوافحة وآخر، 2003، 128)

تعريف عسر الكتابة:

يعرف مايكلبست (Mykelbust) 1965 عسر الكتابة بأنها صعوبات ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، ويكون المصاب هنا غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم أنه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديد مكانها عند رؤيته لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

(مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ال عدد16 سبتمبر، 2014، 45-46)

صعوبة الكتابة تتشكل سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتفقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة. (القمش وآخرون، 2001، 181)

2-أنواع صعوبات الكتابة:

هناك عدة تصنيفات يمكن ذكر بعضها فيما يلي:

1-2: تصنيف بيسلاي (Beslay) 1973:

يميز بيسلاي شكلين من عسر الكتابة حسب القطاع المصاب.

(عززي، 2003، 192-193)

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

ب-عسر الكتابة الحركي: الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف، هذا الشكل من عسر الكتابة هو الذي نجده عامة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة، يكتب الطفل ببطء. يرسم الأحرف بلا شكل وغير متساوية، لا يتوصل إلى إتباع

الأسطر، فالكتابة غير مقروءة قد تغيب المعلمين الذين يعلقون قيمة على الخط، وهذا يثبط عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه. ما يضطر التلميذ إلى إيقاف الكتابة لكي يريح عضلات يده وحسب قساوة الحالة قد تشكل وتيرة الراحة إزعاجا بسيطا أو عائقا، خاصة على مستوى السنة الخامسة ابتدائي عندما تتسارع وتيرة العمل.

2-2: التصنيف الثاني: ويضم:

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

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

- إمساك القلم بشكل صحيح.

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

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

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

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

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

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

3-2-التصنيف الثالث:

أ-صعوبات خاصة برسم الحروف والكلمات:يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل: إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية..... إلخ ويبرز من هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحرف كبيرا جدا أكثر مما هو مطلوب أو أصغر، كما يبرز من هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة،وتبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف عليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة،فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ من التعرف إليها، كأن يكتب الطفل حرف (ر)على صورة حرف (د) أو العكس. (البطاينة وآخرون، 2005، 160-165)

ب-صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة:

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

ج-صعوبات القرائية للكتابة:

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

غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. (البطائنة وآخرون، 2005، 165)

3-أعراض صعوبة الكتابة:

بشكل عام توجد عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية على كتابة الموضوعات التعبيرية تتمثل في:

- عدم تنظيم الكتابة.
- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.
- يفتقر إلى العرض الواضح للكتابة.
- خط اليد غير واضح ومشوه بشكل يصعب على القراءة.
- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائم.
- ضعف القابلية للرسم.
- استعمال غير ملائم لتراكيب النص.
- الأخطاء النحوية وأخطاء الترقيم داخل الجمل.
- التنظيم الرديء لل فقرات.

- حذف الأحرف أو الكلمات.

وتبعا ”لإنجليرت وزملائه“، فهناك ثلاث أنواع من الصعوبات الكتابية تظهر لدى ذوي صعوبات التعلّم:

- أن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لا يعرفون الهدف من الكتابة.

- أن كتاباتهم تفتقر إلى الطلاقة.

- لا يفهمون بشكل جيد استراتيجيات الكتابة، مثل التخطيط، والتنظيم، وكتابة النسخة الأولية. (البطانية وآخرون، 2007، 216)

- مستوى ضعيف من الكتابة مقارنة مع القدرة التعبيرية.

- كتابة مبعثرة مع كثير من الكلمات المشطوبة وكلمات أخرى مجربة عدة مرات : ورقة، ورقة، ورقة.

-التباس مستمر بين الحروف المتشابهة :شرب -سرب - باب- بات- تاب.

-التباس ما بين أسماء الأشياء والأصوات مما يوقعه في أخطاء.

-عدم القدرة على الكتابة المرتبة من هامش السطر.

-عدم القدرة على وضع واستعمال الفواصل . (أبو شعيرة وآخر، 2009، 34-35)

4-خصائص الأطفال ذوي صعوبة الكتابة:

يمتاز ذوي صعوبات تعلّم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال الأسوياء نذكر منها:

1-النسخ بصورة غير دقيقة.

2- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.

3-كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.

4-يجعلون العيون قريبة من الصفحة عندا لكتابة.

5-يمسكا لقلم بصورة خاطئة.

6-عدم تجانس الحروف عند الكتابة وخط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة متجانسة.

7-يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.

8-تشويه صورة الحرف عند الكتابة.

9-يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.

10-يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.

12-يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.

13-بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.

14-صعوبة في استخلاص أفكار من النص.

15-يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.

16-يواجه مشكلات في فهم قواعد واستخدام اللغة.

17-العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.

(البطانية وآخرون، 2005، 168-169)

يشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي:

- مساك القلم القبض على القلم يكون بطريقة شاذة وغير عادية.

- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.

- صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو للكلمات غير المرغوب فيها.

- اضطرابات في محاذاة الأحرف.

ويرى "جراهام أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة، ويضيف أن الاختبار الذي تم على النتاج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

- أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقاط والحرف الاستهلاكية.

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

- ليهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة.

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

-يظهرون انتباه قليل لعمل وتنفيذ التغيرات البديلة (كامل، 2003 ، 55)

أسباب صعوبات الكتابة:

- الأسباب العصبية *facteurs neurologiques*:

بعد مقارنة الأفراد الذين يعانون صعوبات القراءة والكتابة مع الأفراد الأسوياء وجد العلماء بعض الاختلافات في تركيب وظائف الدماغ، وقد بينت إحدى الدراسات مثلا أن التركيبات الدماغية تكون متساوية على كل من فصي الدماغ عند الأفراد الذين يعانون عسر الكتابة، ولكن تلك التركيبات الدماغية مختلفة عن الأسوياء

- الأسباب الوراثية *facteurs génétiques*:

لقد بينت الدراسات أن صعوبات الكتابة، قد ترجع إلى سبب وراثي بدليل وجود تعاقب هذه المشكلة التعليمية بين أجيال الأسرة وانتشارها بين أفرادها، والأمثلة على ذلك عديدة منها الأولاد الذين يفتقرون إلى بعض المهارات المطلوبة للكتابة، من المحتمل أن

يكون لدى أحد الآباء مشكلة مماثلة ويدعم هذا الاتجاه ما وجدته عدد من الباحثين من شيوع صعوبات القراءة والكتابة بين أسر معينة.

كما أن هذه الدراسات أجريت على صعوبات الكتابة لدى التوائم المتطابقة أشارت إلى تماثل هذه الصعوبات من حيث الحدة والنوع لدى أزواج التوائم المتطابقة.
(اللبودي، 2005، 115-120)

- **صعوبات القراءة:** عندما يفشل التلميذ في التمييز بين الأحرف المتشابهة نطقاً وشكلاً أثناء القراءة، وتقسيم الكلمة وتهجئتها إلى أحرف، ويعاني من صعوبة في القراءة ويسهل إلى تتبع حروف الكلمات بالأصابع فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة لدية في كتابة الكلمة.

- **السرعة في الكتابة:** إن سرعة الطفل في كتابة الكلمات عندما تملئ عليه قد توقعه في أخطاء إملائية مثل حذف أو إضافة أحرف إلى الكلمات أو نسيان بعض الكلمات وتكرار البعض الآخر.

- **تششت الانتباه:** إن تششت الانتباه للطفل وكثرة حركته أثناء الإملاء وعدم تركيزه قد يوقعه في الكثير من الأخطاء الإملائية.

- **عوامل نفسية:** العديد من الأطفال يقومون بأخطاء إملائية بسبب الخوف من الكتابة الخاطئة للكلمات، وعدم الاستقرار الانفعالي، والتردد في كتابة الكلمات، وعدم ثقة التلميذ فيما يكتبه وسرعة التعب التي تلازم التلميذ.

(مجلة الإرشاد النفسي جامعته عين شمس، العدد 12، 2000، 12)

وغالبا ما يواجه الأطفال ذوى صعوبات الكتابة مشكلات في التعبير الكتابي عن أفكارهم أو مشكلات في استخدام القواعد النحوية والصرفية والمفردات أو عدم إتقان أساسيات عملية الكتابة، فلا يستطيع هؤلاء التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة لأن خبراتهم محدودة أو غير مناسبة ولذلك ينبغي تدريب مثل هؤلاء التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بصورة شفوية حتى يتمكنوا من اكتساب الخبرات الكافية التي تساعدهم عند الكتابة، في حين يواجه البعض من هؤلاء التلاميذ صعوبة في تنظيم الأفكار وترتيبها فتكون كتابتهم غير منظمة وغير مرتبة ولذلك فإنهم بحاجة إلى تدريب على ربط الأفكار من خلال

تعريفهم بالعلاقات القائمة بين الأفكار والجمل، كما يواجه بعض هؤلاء الأطفال صعوبات في استخدام قواعد اللغة عند الكتابة لذلك تبرز لديهم الكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى المراد ولنقصا لمفردات 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، ويواجه البعض الآخر منهم مشكلات في آليات الكتابة مثل استخدام علامات الترقيم التي تعطي النص الكتابي صورة جميلة من خلال الفواصل أو الاستفهام أو التعجب.....إلخ.

بالإضافة إلى ضعف طرق التدريس التي تكتفي بالتركيز على دقة استعمال القواعد دون الاهتمام بوظائف التراكيب والقواعد اللغوية (البطينة وآخرون، 2005، 162)

6-مظاهر صعوبات الكتابة:

- 1-يغلب على كتابتهم أنها غير عادية لا تسير وفقا لأي قاعدة
- 2-كراساتهم أو دفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد
- 3-يميلون الى تقدير كتابتهم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والأقران والأبناء لها.

كما أن الكتابة باللغة العربية تتضمن العديد من المظاهر لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة نذكر:

- عدم التفريق بين الحروف المتشابهة
- تغيير رسم الحرف تبعا لاتصاله او انفصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة
- ارتباك وعدم وضع النقاط في اماكنها الصحيحة - اعلى او أسفل الحرف مثل _ ب، ف، ت، ي... مما يؤدي الخلط بين تلك الحروف.

- ينحني جانبا أو يقرب وجهه من الورقة

- يبعد الورقة أو يضعها جانبا أثناء الكتابة

- يمسك القلم بشكل غير صحيح
- يبالغ في الضغط على القلم
- يقطع الحرف بحيث لا يبدو واضحاً
- لا يراعي نظافة الورقة
- يكثر من استخدام الممحاة (فضل الله، 2003، ص 53)
- لا يتقيد بالسطر أثناء الكتابة
- يكتب النص ككل بشكل مائل
- لا يصحح أخطاءه بعد الانتهاء من الكتابة
- يكرر نفس الأخطاء عادة
- يكتب بحروف كبيرة أو صغيرة جداً
- لا يراعي تناسب حجم الحروف مع بعضها
- لا يراعي تناسب حجم الكلمات بين بداية السطر ونهايته
- يستمر في الكتابة حتى بعد انتهاء السطر
- يستمر في الكتابة حتى بعد انتهاء الصفحة
- يتوقف دون سبب قبل انتهاء الجملة أو السطر
- يظهر أخطاء في رسم الحروف
- يخطئ في كتابة الحروف التي تكتب ولا تلفظ. (علي، 1985، 362)
- يحذف بعض الحروف أو المقاطع أثناء الكتابة
- يضيف بعض الحروف أو المقاطع أثناء الكتابة

- يخلط بين رسم الحروف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها
- يقلب النقط والحروف جانبياً أو راسياً
- يخلط بين رسم الحروف والكلمات المتشابهة شكلاً
- يخطئ في ترتيب الحروف في الكلمة
- يكرر كلمة معينة أثناء الكتابة بشكل مبالغ فيه
- يخطئ في كتابة حروف العلة
- يخطئ في الحركات أو الشدة أو المد أثناء الكتابة
- يقسم الكلمة أثناء الكتابة إلى مقاطع منفصلة
- لا يترك فراغاً مناسباً بين الكلمات أو الحروف المنفصلة
- لا يراعي فصل الحروف الواجب فصلها
- لا يراعي وصل الحروف الواجب وصلها
- لا يترك فراغاً مناسباً بين الجملة والجملة التالية
- يظهر مشكلات في التنقيط
- لا يراعي فصل الفقرات عن بعضها
- لا يستخدم علامات الترقيم أو يستخدمها بشكل غير مناسب
- يستخدم حروف الربط بشكل غير مناسب
- يكتب بشكل معكوس (كتابة المرأة)
- يخطئ في ترتيب الكلمات في الجملة (أنيس، 2003، 120).

7-عوامل صعوبة الكتابة:

لكي يتعلّم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجاً بدرجة كافية ولديه الرغبة والاهتمام في تعلّم كيف يكتب بالإضافة إلى ذلك يجب أن يطور الطفل التناسق الحركي والتناسق الحركي البصري والتوجه المكاني البصري والتعبير البصري والذاكرة البصرية وصورة الجسم وضبطهما يخدم الكتابة وتحديد اليد المفضلة، ولذلك فإن الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة ترتبط بالكثير من لعوامل التي يمكن تحديدها في النقاط التالية: (سالم وآخرون، 2006، ط 2، 169-170)

عوامل متعلّقة بالطالب: وتعرف بالعوامل الفردية وتشمل:

أ- **العوامل المعرفية العقلية:** وتشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، واستعداداته العقلية، وخلفيته أو بنيتها لمعرفية، وكفاءة وفاعلية العمليات المعرفية المتمثلة في: الانتباه والإدراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية. وهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلّقة بالإدراك والحركة. (الزيات، 1998، 449)

ب- **العوامل النفسية والعصبية:** أوضحت الدراسات المتعلّقة في هذا المجال أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم ينعكس تماماً على سلوك الطفل يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللّغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة. (ملحم، 2002، 310).

ج- **العوامل الانفعالية:** لقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي وبعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلّم تترك بصماته على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو الطفل مكتئباً ومحبطاً، ويميل إلى

الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرر من حصص التعبير والإملاء، وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستقر أو الكامن أو الصريح.

كما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على التآزر الحسي الحركي واستخدام اليد والأصابع، وإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات.
(الزيات، 1998 ص 496)

د _ اضطراب الإدراك البصري: إن تعلّم الكتابة يتطلّب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد وكذلك يميز بين الاتجاهات اليمين واليسار وتمييز الخط الرأسي والخط الأفقي ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسمًا لخرائط واستخدامها، وكل هذا إذا لم يتعلّمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلّم الكتابة.

هـ _ اضطرابات الذاكرة البصرية: إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلّم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء الأطفال وغالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشجع استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي به إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال.
(سالم وآخرون، 2006 ، 172).

ويعرف اضطراب الذاكرة البصرية بصعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي يتم تذكرها فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعي بفقدان الذاكرة البصرية. (البطانية، 2005 ، 159)

كما تعرف كذلك بأنها: عبارة عن قصور أو ضعف في القدرة علي تذكر مستوي بصري أو عدم تذكر الكلمات والأرقام. (راشد، 2002 ، 41)

و **نقص الدافعية**: يعتبر نقص الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبة تعلّم الكتابة حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محبط او الملاحظ على الطفل كثرة الغياب في حصص الإملاء والتعبير وتظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي تجاه عملية الكتابة وقد يرجع هذا إلى دور كل من المعلمين والوالدين المنعدم وذلك في تشجيع الطفل واستثارته ومكافأته وتعليمه خطوة خطوة فضلاً عن ميله للحركة الزائدة وفرط النشاط واللهو واللعب. (سالم وآخرون، 2006، 172).

ز_ استخدام اليد اليسرى استخدام اليد اليسرى:

إن معظم الأطفال يستخدمون يدهم اليمنى في الكتابة فتصل نسبتهم إلى 90% أم حوالي 9% يستخدمون اليد اليسرى وحالات نادرة جداً من تلجأ إلى استخدام كلتا اليدين. وإن استعمال اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل إلى أن يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفرادهم اليد اليمنى. وفي هذا المجال ينصح فيما إذا كان الطفل يستعمل يده اليسرى أن تؤمن له الظروف المناسبة للكتابة بهذه اليد مثل إجلال الطفل على مقعد طاولته في الجانب الأيسر بدلاً من الجانب الأيمن الذي يستخدم يده اليمنى. لأن معظم الدراسات تشير إلى أن إجبار الطفل على الكتابة باليد اليمنى قد يؤثر على لغته وكتابته وتكيفه النفسي. (أبو فخر، 2006، 174-175)

العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه: على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلّم بصفة عامة وصعوبات الكتابة بصفة خاصة تقع خارج نطاق السيطرة المدرس، إلا أن الدراسات والبحوث تشير إلى أن دور المدرس ونوعية التدريس يظان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلّم التلميذ. فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة الأكبر وقت ممكن، وقد لاحظ العديد من الباحثين أنما يصدر منا لمدرسين من سلوكيات يثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي. (الزيات، 1998، 496)

العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية: يرى المربون والمتخصصون المشغولون بصعوبات التعلّم أنه يتعين ألا يقتصر تناول صعوبات التعلّم من الجانب الأكاديمي فقط

بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية ذلك أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وأنها ذات آثار سلبية ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانهالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة النواحي، ما زاد من اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عملية التعلم عند الطفل. (ملحم، 2002، 311)

كما أنه يمكننا القول إن هناك عوامل متعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية ومنها:

-اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل: تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولاشك أن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثل في الأسرة نمو قدرة الابن على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية وإن الفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة ومن ثم يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة كثير من لكلمات والجمل بشكل صحيح .

-طريقة التدريس السيئة: ومن العوامل الخاصة بكل من الأسرة والمدرسة طريقة التدريس السيئة التي تعتمد على الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة أي كتابة الحروف منفصلة والحروف متصلة دون مبرر بعد أن يكون التلميذ اعتاد أسلوب واحد، يضاف إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ برغبة في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة، كل هذه الأسباب والعوامل تقع على عاتق الأسرة والمدرسة ويجب وضعها في الاعتبار من أجل وضع عملية الكتابة وسط العمليات الهامة في التعلم المدرسي. (سالم وآخرون، 2006، 173).

كذلك التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.

-الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخطوط لوحدها دون الاملاء والتطبيق والتعبير...

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

8-تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة:

يبدأ المعلمون عادة في عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء وعند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني.

ويتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد عددا من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وانما تشتمل أيضا على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية وهي: (إبراهيم، 2010، 321-324)

-الفحص النفسي:

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

-الفحص الطبي :

دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه خاصة الإعاقات الحسية والحركية، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لأن اضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر في عمليات الكتابة اليدوية.

4-3-البحث الاجتماعي :لأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي الاقتصادي

والثقافي والمناخ السائد فيها، ومدى متابعتها

الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ:

ويقوم به المعلم ومن يعاونه ويتضمن ما يلي:

أ: معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ:

حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

- كتابة الاسم باليدين بشكل متوال.

- كتابة تقاطعات أفقية ورأسية باليدين وبشكل متوال.

- معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.

- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.

- دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على اليد المفضلة، وذلك من خلال

الاتصال بأسرة الطفل.

ويرجع الفحص السابق إلى أن التلميذ الأعسر يجد صعوبة في أداء ومتابعة الكتابة اليدوية من حيث وضع الورقة والإمساك بالقلم، وهذا الأمر يختلف في كل من كتابة الحروف المنفصلة وكتابة الحروف المنفصلة فليس ثمة مشكلة في الأولى وإنما في الثانية.

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

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

- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التي تشكل جملاً تدور حول موضوع ما.

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

- كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع.

- رسم الأشكال الهندسية.

ج: التعرف على مهارات الكتابة: وتشمل عشر مهارات على النحو التالي:

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.

- طريقة الإمساك بالقلم.

-الخطوط الناتجة عن الكتابة:

أ-الرأسية: فوق – تحت.

ب-الأفقية: يمين – يسار.

ج-منحنية: إلى اليمين واليسار.

د-ميل الحروف: يمين – يسار.

-كتابة الحروف أو تشكيلها: الشكل الصحيح أملا، الحجم المناسب أملا.

-استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.

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

-نوعية الخط.

أ-نتيجة الضغط بالقلم على الورقة: داكن، خفيف.

ب-هل هو مستقيم أم متموج؟

-وضع الخطط التنسيقية للكتابة بحيث تبرز معانيها بوضوح وتبين تسلسل الأفكار

خاصة من حيث الهوامش وكتابة الفقرات.

-إكمال الحروف أم عدم استكمالها (كامل، 2006، 108)

إذ تعددت مداخل تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة ومن هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة وتقييم الأخطاء وذلك من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن:

تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحناء والميل والاستقامة، وشكل الحروف والكلمات وإكمالها والفراغات بينها علاوة على وضع الجسم وطريقة الإمساك والضغط على القلم أثناء الكتابة.

-يمكن تشخيص صعوبات الكتابة أثناء النسخ أو الإملاء من خلال رصد الأخطاء في عدد الأحرف والنقط اللي أهملها أو إبدالها أو أضافها الطفل أثناء الكتابة وتقييم الأحرف غير المنتظمة أو غير كاملة الإغلاق أو غير تامة الاتصال

-يشير فتحي الزيات (221-220، 1988) إلى أن أساليب تقييم المهارات الكتابية التي تتعد ما بين التقييم الرسمية والغير الرسمية على أن هذه الأساليب أيا كان نوعها تشمل الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض ومنها:

1-الاختبارات التحصيلية: التي تقدم قياسا أو تقديرا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريسية أو تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية

2-الاختبارات التشخيصية: التي تقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن الطفل ومهارات الكتابة وتستهدف تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

3-الاختبارات المحكية المرجع: التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد الذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى إتقان التلميذ للمهارة موضوع التقييم في إطار الأهداف في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة.

4-المعلم والأخصائي التشخيص: يكمن دورهما في إعداد الاختبارات غير الرسمية لتشمل سلسلة من المهارات في موضوع معين تماثل وتطابق المنهاج لتقييم التلميذ على كل مهارة من المهارات المناسبة في المنهاج والمهارات التي لم يتم إتقانها تصبح مستويات للمهمة التي يجب تعلمها من خلال التعليم التشخيصي العلاجي.

(عميرة، 2005، 75-78)

كما يمكن تشخيص أنماط صعوبات الخط أو الكتابة من خلال تحليل أعمال التلاميذ اليومية والملاحظة بدقة على التلميذ أثناء الكتابة، ومن خلال الاطلاع على أعمال التلاميذ والتي يمكن أن تبرز بصورة أخطاء نحوية وصرفية أو نقص في المفردات أو سوء استخدام الترقيم أو تشويش في الأفكار. (الوقفي، 2001، 181)

9- استراتيجيات علاج ذوي صعوبات تعلم الكتابة:

7-1- استراتيجية الإغلاق:

- عرض الكلمة على البطاقة.
- النظر إلى الكلمة ويقوم الطالب بدراسة حروفها وترتيبها.
- عرض نفس الكلمة مع حذف أحد حروفها (مثل حرف المد).
- كتابة الكلمة مع الحرف المفقود.
- كتابة بدون النموذج.

7-2 الاستراتيجية أو الطريقة الهرمية في الإملاء:

- عرض كلمة في بطاقة (مثل كلمة مشهورة).
- قراءة الكلمة بصوت واضح.
- تحليل الكلمة إلى حروف مفردة.
- كتابة حروف الكلمة بشكل مفرد.
- وضع الحروف في مجموعات كل مجموعات كل مجموعة مكونة من حرفين.
- نقوم بكتابة المجموعة الأولى ثم المجموعة الثانية ثم المجموعة الثالثة.
- كتابة الكلمة بدون نموذج.

7-3 استراتيجيات التصور البصري:

- عرض الكلمة على التلميذ.
- قراءة الكلمة.
- قراءة الكلمة بشكل منفصل.
- كتابة الكلمة نقلا من الصورة.
- النظر إلى الكلمة واخذ تصور فكري لها (تخزينها في الذاكرة قصيرة المدى).
- إغلاق العينين وتهجئة الكلمة جهرا مع تحليل حروف الكلمة.
- كتابة الكلمة غيبا.

7-4 استراتيجيات غط الكلمة واكتبها:

- انظر إلى الكلمة وانطقها.
- غط الكلمة واكتبها مرة واحدة.
- افحص عملك.
- اكتب الكلمة مرتين.
- غط الكلمة واكتبها مرة واحدة.
- افحص عملك.

7-5 استراتيجيات الكتابة على الرمل:

- يقوم بكتابة الكلمة على الصبورة.
- يطلب من التلميذ النظر إلى الكلمة بتمعن.
- يطلب من التلميذ كتابة الكلمة على الرمل نقلا من الصبورة.

- يطلب من التلميذ التأكد من صحة كتابة الكلمة.
- يطلب من التلميذ مسح الكلمة على الرمل.
- يطلب من التلميذ كتابة الكلمة غيبا على الرمل.
- يطلب من التلميذ التأكد من صحة الكلمة.
- يطلب من التلميذ كتابة الكلمة غيبيا على ورقة خارجية.
- إعادة الخطوات السابقة إذا كان الإملاء خاطئا.

6-7 استراتيجية قل واكتب:

- يعطى التلميذ قائمة من الكلمات لدراستها بشكل فردي.
- يطلب من التلميذ كتابة هذه الكلمات أمام المعلم.
- تصحيح الأخطاء التي وقع فيها التلميذ من قبل المعلم.
- يطلب من التلميذ نطق الكلمات الخاطئة عشر مرات مع كتابتها في آن واحد حرفا حرفا خمس مرات.
- يطلب من التلميذ الكلمات كاملة مرة أخرى.
- يطلب من التلميذ من كتابة الكلمات الخاطئة عشر مرات مع نطقها وكتابتها في آن واحد.
- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى.
- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات الخاطئة خمس عشرة مرة مع نطقها وكتابتها في آن واحد.
- يطلب من التلميذ الكلمات كاملة مرة أخرى.

7-7 استراتيجية تطوير مهارة التهجئة:

- كتابة كلمة غير معروفة للتلميذ على السبورة أو على ورقة وإقراءها مثلاً (ثعلب).

- يطلب من التلميذ أن ينظر إليها ويسمّيها ثعلب.

- يطلب منه أن يتتبع أحرف الكلمة أحرف الكلمة ويرسمها في الهواء بينما هو ينظر إليها، ويسمح للتلميذ أن يسمي كل حرف من حروفها وهذا الإجراء يمكن التلميذ من تصور الكلمة بشكل أكثر دقة (ث.ع.ل.ب).

- امسح الكلمة أو قم بتغطيتها واطلب منه أن يرسمها في الهواء ويقرأها في نفس الوقت: ثعلب.

- اعد الخطوة الثالثة إذا كان ضرورياً.

- اجعل التلميذ يتتبع ويرسمها في الهواء ويلفظها في نفس الوقت إلى الحد الذي يشعر فيه التلميذ بأنه قادر على تذكرها بشكل صحيح.

- يطلب من التلميذ أن يكتب الكلمة من الذاكرة وينطقها، ويعاد هذا الإجراء عند الضرورة.

- دراسة كلمات أخرى بنفس الطريقة. (صبيح، 2009، 69-72)

خلاصة الفصل:

من خلال استعراض أهم النقاط المتعلقة بصعوبة الكتابة، تخلص الدراسة الى أن هذه الصعوبات هي صعوبات تتعلق باللغة المكتوبة، وإنتاج لغة خطية مقبولة وقابلة للفهم والقراءة، وأن التلاميذ ذوي هذه الصعوبات في حاجة ماسة الى ضرورة وجود تشخيص دقيق لحالاتهم المختلفة، وذلك بغية وضع برامج علاجية أو تعليمية لتخفيف من حدة الاضطراب لديهم، نظرا لأثارها على مستقبلهم الدراسي.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. المجال المكاني للدراسة الأساسية
4. المجال الزمني للدراسة الأساسية
5. عينة الدراسة الأساسية
6. أدوات البحث في الدراسة الأساسية
7. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية

تمهيد

يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما؛ الدراسة الإستطلاعية، والدراسة الأساسية.

بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الإستطلاعية، والمجالين المكاني والزمني لها، ثم يتم وصف العينة المختارة للدراسة الإستطلاعية، كما يتم ذكر الأدوات المستخدمة في الدراسة الإستطلاعية، مع الإشارة إلى منهج الدراسة، وتقديم وصف لأدوات الدراسة بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية، وبالتالي صلاحيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية على أفراد العينة المختارة.

أولاً: الدراسة الإستطلاعية:

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

خلال الدراسة الإستطلاعية تمت زيارة مجموعة من إبتدائيات بولاية الوادي، وذلك بهدف:

- ✓ التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.
- ✓ التعرف على مدى صلاحية الاداة، من حيث وضوح عباراتها، وتناسبهما للعينة المختارة للتقنين، وللعينة الأساسية فيما بعد.
- ✓ التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، من حيث صدقهما وثباتهما، وبالتالي صلاحيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية.

عموماً؛ تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى التعرف على كل الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية، قصد تجاوزها والتغلب عليها.

2. المجال المكاني للدراسة الإستطلاعية:

تم خلال الدراسة الإستطلاعية القيام بزيارات ميدانية للإبتدائيات الآتية:

❖ إبتدائية الشايب حامد العقبي (العقلة)،

- ❖ حماتي على (الخبنة).
 - ❖ عمر أبين الخطاب (العقلة).
 - ❖ بن عبد الله عمار (العقلة).
 - ❖ طواهرية عبد الرحمان (الرباح).
 - ❖ سيدره البشير (الرباح).
 - ❖ البشير الإبراهيمي (الرباح).
 - ❖ بركة العيد (الرباح).
3. المجال الزمني للدراسة الإستطلاعية:

تم الشروع في الدراسة الإستطلاعية خلال شهر نوفمبر من الموسم الجامعي 2016/2017، بإبتدائيات بولاية الوادي.

4. عينة الدراسة الإستطلاعية:

شملت العينة الإستطلاعية (60) تلميذا وتلميذة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

جدول (01): يوضح توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب متغير الجنس

التلاميذ	العدد	النسبة المئوية
ذكور	38	63,33%
إناث	22	36,66%
المجموع	60	100%

عينة الدراسة والممثل عددها ب

38 تلميذ بنسبة 63,33%

22 تلميذة بنسبة 36,66%

5. أدوات البحث في الدراسة الإستطلاعية:

يعرف "صالح بن حمد عساف" أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة وإختبار فروضها. (عساف، 1995: 101)

وقد تم الإعتماد في الدراسة الحالة على أداة الإستبيان: يعرف الإستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في إستمارة ترسل لأشخاص المعنيين، عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع وتؤكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. (مراد، 2005: 300)

- الخصائص السيكمترية للأداة:

- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعدياً حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة 60، مجموعة عليا تكونت من 16 فردا وأخرى دنيا تكونت من 16 فردا والعدد 16 يمثل 27 بالمائة من العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة ت للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (02): قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للأداة:

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	الدالة الإحصائية
المجموعة العليا	16	210.75	10.03	14.57-	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	16	148.37	13.87		

من خلال النتائج قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

وقد تم قياس الثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

• الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

معادلة ألفا كرونباخ:

$$\text{الفا كرومباخ} = \frac{N}{N-1} * \frac{E^2 - E^2_{\text{عك}}}{E^2_{\text{ك}}}$$

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الإتساق الداخلي للإختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الإختبار بثبات بنوده، فإزدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى إنخفاض معامل الثبات. (معمرية، 2007: 148)

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الإستطلاعية:

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- ❖ المتوسط الحسابي
- ❖ الإنحراف المعياري
- ❖ معادلة الفا كرونباخ
- ❖ معادلة سبيرمان براون
- ❖ إختبار T.test

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

وإتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الإستكشافي.

المنهج الإستكشافي: الذي يركز على تحليل المضامين الفعلية للظواهر السلوكية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية، في المجتمعات الإنسانية ويمتاز هذا المنهج بإعتماده على الدراسات الميدانية والوثائق والإحصائيات الرسمية ووسائل الإعلام للوصول إلى الموقف والأراء الفعلية حول الظاهرة بدون أي تدخل شخصي. (عبيدات، 1999، 85)

المنهج الوصفي: هو المنهج الذي يركز على وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية وقد يقتصر هذا المنهج على قطع قائم على فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل فترات زمنية محددة. (شبات، 13، 2012)

2. المجال المكاني للدراسة الأساسية:

تم إنجاز الدراسة الأساسية:

إبتدائية الشايب حامد العقبي (العقلة).

حماتي على (الخبنة).

عمر أبن الخطاب (العقلة).

بن عبد الله عمار (العقلة).

طواهرية عبد الرحمان (الرباح).

سيدر البشير (الرباح).

البشير الإبراهيمي (الرباح).

بركة العيد (الرباح).

2. المجال الزمني للدراسة الأساسية:

بعد الإنتهاء من الدراسة الإستطلاعية وتأكد من صدق وثبات الأداة تم القيام بالدراسة الأساسية وذلك خلال شهر ماي 2017.

3. عينة الدراسة الأساسية:

وتم إختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة القصدية مع الأخذ بعين الإعتبار متغيرات الدراسة

4. أدوات البحث في الدراسة الأساسية:

المتوسط الحسابي: هو مجموع القيم مقسوما على عددها.

ويمكن حساب المتوسط الحسابي كما يلي:

$$\frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد الدرجات}} = \frac{\text{مجم س}}{ن}$$

م: المتوسط الحسابي

ن: عدد أفراد العينة

مجم س: مجموع الدرجات

وقد استخدم المتوسط الحسابي في هذه الدراسة لحساب المتوسطات الحسابية لتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة وذلك فيما يخص متغير الجنس الانحراف المعياري: الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي:

$$S^2 = \frac{\sqrt{\sum x^2 - (\sum x)^2}}{n}$$

وأستخدم الانحراف المعياري في هذه الدراسة لوصف النتائج لانه يتضمن متغيرا مستقلا واحدا ومتغيرا تابعا واحدا. (العبد، 1993، 250).

إختبار ت:

أستخدم إختبار ت هنا لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وكذا التأكد من جوهريّة الفروق بين المتوسطات. (أبو النّائل، 1987، 231).

النسبة المئوية:

يلجأ الباحث أحيانا إلى إستخدام النسبة المئوية، لما لها من أهمية في العملية الإحصائية وخاصة عند حساب الفروق بين النسبتين ودلالة هذه الفروق.

قد إعتدنا في هذه الدراسة على النسب المئوية لتمثيل العينة وخصائصها وحساب النسبة المئوية لتكرار ما، يقسم هذا التكرار على المجموع الكلي ويضرب في مئة فيستخرج النسب المئوية. (قندلجي، 1999، 29).

1-5-تعريف اداة الوظائف التنفيذية: (FUNCTION (BRIEF EXECUTIVE)

وهي أداة مصممة لتقييم السلوكيات الوظيفية التنفيذية في المنزل من طرف الوالدين والبيئة المدرسية من طرف المعلمين، للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و18. حيث يحتوي المقياس على 86 بنداً، وقد أعده جيوياس، اسكيث، غاي، كينورثي سنة 2000 في أمريكا، والذي قام بكيفه الأستاذ الدكتور "طارق بلعج" أستاذ التعليم العالي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية 9 أفريل تونس العاصمة بعد أخذ الأذن منه، وقد تم الاعتماد على هذا المقياس في دراستنا لأن البيئة التونسية لا تختلف عن البيئة الجزائرية وخاصة منطقة وادي سوف¹.

ويتم تطبيق الاداة على أفراد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ وتلميذات السنة خامسة ابتدائي من طرف الاولياء والمعلمين، بحيث يطلب منهم وضع دائرة على أحد البدائل الثلاثة المتاحة (لا، أحيانا، غالبا)، وبعد ما يتم ملأ الاستبيان يتم استلامه، ثم اعطاء درجة لكل اجابة بحسب البديل المختار من طرف الاولياء والمعلمين. بحيث تم منح الدرجات على النحو التالي:

الجدول(3): درجات بدائل الاداة الوظائف التنفيذية			
البدائل	لا	احيانا	غالبا
البنود الموجبة	1	2	3
البنود السالبة	3	2	1

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بنود المقياس، بحيث تجمع درجات البنود.

¹ عرب هاني 2009، مهارات في التفكير و البحث، ملتقى البحث العلمي.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات لنحصل على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس (86)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة (258).

وبناء عليه تصنف مستويات الوظائف التنفيذية الى المستويات الثلاثة الموضحة في الجدول الموالي:

جدول (4): مستويات الوظائف التنفيذية:

المستوى	مجال الدرجات
مستوى الوظائف التنفيذية المنخفض	من 86 الى 143 درجة
مستوى الوظائف التنفيذية المتوسط	من 144 الى 201 درجة
مستوى الوظائف التنفيذية المرتفع	من 202 الى 258 درجة

- الخصائص السيكومترية للأداة:

تعريف الصدق:

يقصد بالصدق أن يقيس هو أن الإختبار فعلا القدرة أو السمة أو الإتجاه أو الإستعداد الذي وضع الإختبار لقياسه. (أبو حويج، 2002: 132)

هو أن يقيس الإختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه. (ملحم، 2002: 266)

- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): قمنا بترتيب درجات العينة

الاستطلاعية ترتيباً تصاعدياً حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة 60، مجموعة عليا تكونت من 16 فرداً وأخرى دنيا تكونت من 16 فرداً والعدد 16 يمثل 27 بالمائة من العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب المتوسط

الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة ت للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (06): قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للاداة:

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	16	210.75	10.03	14.57-	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	16	148.37	13.87		

من خلال النتائج قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

تعريف ثبات الأداة:

ويقصد بالثبات أن يعطي الإختبار نفس النتائج بإستمرار إذا ما إستخدم الإختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. (عبد المجيد، 2000: 165)

وهناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا:

1-طريقة التجزئة النصفية:

تعريف التجزئة النصفية: يعني: أننا لدينا مقياس واحد سنطبقه، سيتم قسمة هذا المقياس بالنصفين، نصف أسئلة خاصة درجاتها فردية، والنصف الآخر للدرجات الزوجية، ونطبق هذا على المجموعة، ونطبق النصف الثاني بمفرده على المجموعة ونحسب معامل الثبات بين تكرار النصفين.

جدول (07): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأداة بمعادلة سبيرمان-براون

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
60	86	0.92

من الجدول نلاحظ أن معامل ثبات الأداة مقبول.

تعريف ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ حالة خاصة في قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترح كرنباخ 1951، نوكاك لويس 1967.
(عبد الرحمان، 1998، 173)

طريقة معامل ألفا-كرونباخ: نحسب معامل ألفا للاداة:

جدول (08): معامل ألفا كرونباخ للاداة

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
60	86	0.94

تشير البيانات في الجدول إلى قيم معامل الثبات للأداة عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وتظهر أنها مقبولة إحصائياً.

خلاصة الفصل:

من خلال إجراء الدراسة الإستطلاعية لميدان البحث، تم التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالابتدائيات، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية، مع التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة، وإستعدادها للمشاركة في الدراسة، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، وتم تحديد عينة الدراسة الأساسية ومعرفة خصائصها.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

تمهيد

1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها
2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها ومناقشتها

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية والمتمثلة في تحديد المنهج المتبع وكذلك عينة الدراسة... إلخ، يتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالإستناد إلى الدراسات السابقة.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها:

بعد الحصول على البيانات وتفرغها في البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss) قصد معالجتها وتفرغها تم الحصول على النتائج التالية:

تنص الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الحالية على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (09): قيمة ت في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة تبعاً لمتغير الجنس:

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	إختبار	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
ذكور	38	353.08	32.99	32.99		0.36	غير دالة عند المستوى 0.05
إناث	22	361.32	34.31				

ان النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة تبين التقارب في قيمة المتوسط الحسابي بين الذكور والاناث 353،08 و 361،32 على التوالي وبقيمة مرتفعة عن المتوسط الحسابي الحقيقي للاختبار أما بالنسبة للانحراف المعياري فيظهر أنه عند الاناث 34،31 هو أكبر منه عند الذكور المقدر ب 32.99 أما بالنسبة لنتائج T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين كانت مقدرة ب 32.99 ومستوى الدلالة 0.36 تبين أن غير دالة احصائيا بمعنى

أنه لا يوجد فروق في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة تبعاً لمتغير الجنس، إذن هذه الفرضية محققة.

2: عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة لدى الأولياء تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (10): قيمة ت في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة لدى الأولياء تبعاً

لمتغير الجنس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	إختبار	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
ذكور	38	179.24	22.41	0.72		0.47	غير دالة عند المستوى 0.05
إناث	22	175.97	17.97				

ان النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة تبين التقارب في قيمة المتوسط الحسابي بين الذكور والإناث 179.24 و 175.97 على التوالي وبقيمة مرتفعة عن المتوسط الحسابي الحقيقي للاختبار أما بالنسبة للانحراف المعياري فيظهر أنه عند الإناث 17.97 هو أقل منه عند الذكور المقدر ب 22.41 أما بالنسبة لنتائج T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين كانت مقدرة ب 0.72 ومستوى الدلالة 0.47 تبين أن الفرضية غير دالة إحصائياً بمعنى أنه لا يوجد فروق في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة لدى الأولياء تبعاً لمتغير الجنس، إذن هذه الفرضية محققة.

جدول رقم (11): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط
الفرضي للوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من خلال وجهة نظر الاولياء.

المجال	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البعد
متوسط	172	20.82	177.77	60	الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة

تم تحديد ثلاث مستويات للوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من خلال وجهة
نظر الاولياء، وهي كالتالي:

-إذا كان المتوسط الحسابي يقع في المجال [86-143] فإن هذا يعني أن المستوى
منخفض.

-إذا كان المتوسط الحسابي يقع في المجال [143-201] فإن هذا يعني أن المستوى
متوسط.

-إذا كان المتوسط الحسابي يقع في المجال [201-258] فإن هذا يعني أن المستوى
مرتفع.

من خلال الجدول التالي نلاحظ ان قيمة المتوسط الحسابي لصعوبة الكتابة الكتابة
عند تلاميذ الصف الخامس من وجهة نظر الاولياء هي (177,77) وتقع في المجال
المتوسط بالانحراف المعياري 20,82 حيث يعبر عن نتائج قيمة أراء الاولياء تجاه
صعوبات الكتابة.

المناقشة والتفسير:

ومن خلال الإجابة عن سؤال الدراسة، يتضح أن أبرز صعوبات الكتابة من وجهة
نظر الأولياء تكون الصعوبة حسب عامل الوراثة الذي بدوره يلعب دورا أساسيا في هذه
الإضطرابات كذلك العامل النفسي قد يؤثر على نشاطات التلميذ داخل الصف والبيئة التي
يعيش فيها، ونفسر من خلال هذا وجود فروق بين متغير الجنس حسب المعاملة الوالدية.

3: عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الحالية على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة لدى المعلم تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (12): قيمة ت في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة لدى المعلمين

تبعاً لمتغير الجنس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	إختبار	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
ذكور	38	173.84	24.95	-1.85	0.07	0.05	غير دالة عند المستوى
إناث	22	186.09	24.46				

ان النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة تبين التقارب في قيمة المتوسط الحسابي بين الذكور والإناث 173.84 و 186.09 على التوالي وبقيمة مرتفعة عن المتوسط الحسابي الحقيقي للاختبار أما بالنسبة للانحراف المعياري فيظهر أنه عند الإناث 24.46 هو أقل منه عند الذكور المقدر ب 24.95 أما بالنسبة لنتائج T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين كانت مقدرة ب -1.85 ومستوى الدلالة 0.07- تبين أن الفرضية غير دالة احصائياً بمعنى أنه لا يوجد فروق في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة لدى المعلم تبعاً لمتغير الجنس، إذن هذه الفرضية محققة.

جدول (13): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي للوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من خلال وجهة نظر المعلم.

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المجال
للوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة	60	178.33	25.27	172	متوسط

تم تحديد ثلاث مستويات للوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من خلال وجهة نظر المعلم، وهي كالتالي:

- إذا كان المتوسط الحسابي يقع في المجال [86-143] فإن هذا يعني أن المستوى منخفض.
- إذا كان المتوسط الحسابي يقع في المجال [143-201] فإن هذا يعني أن المستوى متوسط.
- إذا كان المتوسط الحسابي يقع في المجال [201-258] فإن هذا يعني أن المستوى مرتفع.

من خلال الجدول التالي نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لصعوبات الكتابة عند تلاميذ الصف الخامس من وجهة نظر المعلمين هي (178،33) وتقع في مجال المتوسط بانحراف معياري 25،27 حيث يعبر نتائجه عن قيمة تباين آراء المعلمين تجاه صعوبات الكتابة.

المناقشة والتفسير:

ومن خلال الإجابة عن سؤال الدراسة، يتضح أن أبرز صعوبات الكتابة من وجهة نظر المعلمين، مرتبة حسب الأهمية، في تعثر الطفل أثناء الكتابة، يليها عدم استطاعة الطفل تذكر أسماء الحروف وأشكالها، وضغط الطفل على القلم أثناء عملية الكتابة وأما بالنسبة للفقرات الأقل أهمية فكانت : قيام الطفل بتبديل يديه أثناء الكتابة، ونفسر هذه النتيجة، بأن هذه الصعوبات تتعلق بالتلميذ نفسه، إذ إن تركيز الانتباه، لمدة طويلة، يخلق

مصاعب لدى التلاميذ، فقراءة الجمل الكبيرة تحتاج إلى تركيز طويل، ومتابعة الكلمات، وأحرفها، و أصواتها، وبناء مفهوم واضح لهذه الكلمات، كما أن عدم ثقة الطفل بمعرفته بالحروف والأشكال، تدفعه إلى الاستمرار في محو الكلمات أثناء الكتابة، نتيجة لتشابه أشكال الحروف، والضغط على القلم من أجل هذه الحروف. كذلك نفسر بأن المعلمات الإناث يرين الصعوبة بصورة أكبر، لأنهم أكثر قربًا إلى الطلبة ومتابعة لهم في كل صعوبة من الصعوبات، فالمعلمات الإناث يمتلكن العناية والصبر والأناة للكتابة على اللوح بالألوان المختلفة، مع الحرص على تصويب الأخطاء، وتعديل الصعوبات.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، وذلك إنطلاقاً من متغير الجنس (إناث ١ ذكور) للوظائف التنفيذية لصعوبات الكتابة حسب رأي الأب والمعلم والتي كانت على عينة من التلاميذ قوامها (60) تلميذاً وأخيراً تم عرض مناقشة النتائج أفراد العينة بصفة كلية بغرض التأكيد من وجود أو عدم وجود علاقة.

إقتراحات وتوصيات

من خلال نتائج البحث المتوصل إليها يمكن إقتراح ما يلي:

أ- على المستوى التعليمي:

1- يوصى بضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية خاصة الكتابة و مراعاة متغيرات معرفية

2- يوصى بضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس الحالية سواءا للغة أو للخط وضرورة تركيزها على الأسلوب الفردي.

3- يوصى بضرورة الإهتمام من قبل الهيئات الوصية بالتعليم التكيفي خاصة إذا كانت الظروف الإجتماعية والإقتصادية لا تسمح بالحد من الإكتظاظ داخل الأقسام.

4- يوصى بعقد دورات تكوينية للمدرسين حول العمليات المعرفية وسيرورتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة حتى يتسنى لهم التعامل معهم وتدريبهم ب- على المستوى الأسري:

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

2 - يوصى بضرورة عقد إجتماعات تنسيقية وتواصلية بين أولياء الأمور ومعلمي أبنائهم بحضور أخصائي نفسي لمتابعة حالة الأبناء.

3 - يوصى بضرورة متابعة الأولياء لنشاطات أبنائهم وذلك بغرض الكشف المبكر لهذه الصعوبات.

ج - على مستوى البحث العلمي:

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

2 - يوصى بالبحث أكثر عن محكات دقيقة في تشخيص هذه الحالات.

مراجع

قائمة المصادر والمراجع.

James chalfant & Samuel A. Kirk ترجمة: السرطاوي، زيدان احمد والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى، (2012)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، دار المسيرة، ط1، عمان،

ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010)، المراجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط1، مكتبة الانجلو، القاهرة: مصر

إبراهيم، مجدي عبد العزيز (2005). التفكير من منظور تربوي. ط1. عالم الكتب، مصر.

إبراهيم، مروان عبد المجيد، (2000)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن.

أبو الديار، مسعد (2012)، الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، ط1، مكتبة الكويت، الكويت.

أبو حويج، مروان وإبراهيم وسمير أبو مغلي، الخطيب، (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار العلمية الدولية، عمان الأردن.

أبو فخر، غسان (2006) -صعوبات التعلم وعلاجها - منشورات جامعة دمشق.

أسامة محمد البطاينة وآخرون، (2005)، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

أسعد رزوق، (1996)، موسوعة علم النفس، طبعة الرابعة، دار فارس، الأردن.

اسماعيل، يامنة وقشوش، صابر (2014)، الدماغ والعمليات العقلية، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون: الجزائر.

أكلي محند أولحاج، 2013/2012، علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، شهادة الماستر، بطاطية زوليفة وبوكاسي فاطمة، 34 إلى 35. جامعة البويرة.

آيت يحي، نجية، (2009)، دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة الجزائر.

البتال، زيد بن محمد، (2014)، أثر استخدام استراتيجيات الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الانجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، جامعة الامارات العربية المتحدة.

بركات، زياد، (2010)، الشخصية الانبساطية والعصابية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة قصيرة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طركوم، ملخص دراسة، فلسطين.

بركات، زياد، (2010)، الشخصية الانبساطية والعصابية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة قصيرة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طركوم، ملخص الدراسة، فلسطين.

برهوم، خميس جمعة (2013). أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية _ غزة: فلسطين.

بن صافية، آمال، (2002)، الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة الجزائر

بن عربية زكية، (2010)، اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس المعرفي اللغوي.

بن فليس، خديجة، (2006)، أنماط السيادة النصفية للمخ والادراك والذاكرة البصرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه غير منشورة، جامعة الاخوة منتوري، قسنطينة.

بن هبري، عز الدين، (2011)، دراسة بعض السيرورات المعرفية (الانتباه، الادراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديمية (عسر القراءة نموذجاً)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة: الجزائر.

بهلول حليلة، 2014-2015 أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية-دراسة ميدانية على تعليم تلاميذ التحضيري - ماجستير.

البواليز، محمد عبد السلام (2006)، أثر استخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير، غير منشورة، جامعة مؤتة، كرك، الاردن.

بوتي، لورون (2012): الذاكرة، تر: الخطابي، عز الدين، ط1، هيئة أبو ظبي الامارات.

حسن، عباس كرجي، (2013)، استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة ديالى،

الحطاح زبيدة، (2007)، فعالية برنامج تعليمي مقترح في التنمية التفكير الإبداعي، شهادة الماجستير، جامعة الجزائر.

حمري، خديجة، (2007)، نشاط الحلقة الفونولوجية عند الأطفال المصابين بالصمم المتوسط والأطفال المصابين بالصمم الحاد القريب من المتوسط مابين 8 و 11 سنة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

حورية باي (، 2002)، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، الطبعة الاولى، دار الفلاح لنشر والتوزيع، الكويت.

خالد محمد أبو شعيرة وثائر حمد غباري،(2009) **صعوبات التعلم - بين النظرية والتطبيق**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

دونالدج. ترفنجر كارول ناساب، ترجمة منير الحوراني، (2002) ، **أسس التفكير وأدواته تدريبات في تعلم بنوعيه الإبداعي والناقد**، دار الكتاب الجامعي العين_ الإمارات العربية المتحدة.

زاكي أحمد عزمي، عدلي العبد (1993) **الأسلوب الاحصائي واستخداماته في الراي العام والاعلام**، طبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

زغبوش، بن عيسى (2008)،**الذاكرة واللغة**، ط1، عالم الكتب الحديث، فاس: المغرب.

الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم (2003)، **علم النفس المعرفي**. دار الشروق،(دس)، عمان.

زكري، نوال،(2008)، **ماوراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط**، بحث مقدم متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الزيات، فتحي .(1998) **الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية لاضطراب العمليات المعرفية والقدرات العقلية**، دار النشر للجامعات ، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة.

الزيات، فتحي مصطفى (2001): **علم النفس المعرفي**، ج1، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.

الزيات، فتحي مصطفى (2007): **صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية)**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.

زيتوني محمد زهير، (2010-2011) **نقص الانتباه عند الطفل المصاب بالصرع**، مذكرة نيل شهادة الماجستير في علم النفس لمرضي للصرع.

زين الدين، إمتثال (2010)،**علم النفس المعرفي**، طبعة الثانية، دار المنهل اللبناني، بيروت.

ساسان، الهام، (2007)، تأثير الصدمة الجمجمية على الذاكر وكيفية اعادة تأهيلها، غير منشورة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة: الجزائر.

ساهر الضلاعين، (2008) أساليب التفكير والمستوى الصفي وعلاقتها بالنمو العقلي، الماجستير، جامعة مؤتة.

السبيعي، علي بن محسن بن علي، (2001)، أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من المدير الإدارات الحكومية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ام القرى: السعودية.

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010)، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، الطبعة الاولى، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

السيد عبيد، ماجدة (2015): صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، الطبعة الثانية، دار صفاء، عمان، الاردن.

السيد عبيد، ماجدة (2015): صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ط2، دار صفاء، عمان: الاردن.

السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، (1999) اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه تشخيصه، علاجه)، ط 1، النهضة المصرية، القاهرة.

الشرقاوي، أنور محمد(2003): علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، مكتبة الانجلو، القاهرة: مصر

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد(2011): التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، ط1، مكتبة الانجلو، القاهرة: مصر.

صلاح عميرة علي، (2005)، صعوبات التعلم للقراءة والكتابة التشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، مكتبة لفلاح للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

الصليبي، أحمد هلال سالم (2012). أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط: الكويت.

الظاهر، قحطان احمد (2004)، صعوبات التعلم، ط1، دار وائل، عمان.

عاشور، احمد حسن ومحمد، مصطفى محمد والنجار، حسني زكرياء (2015): صعوبات التعلم النمائية، ط1. دار المسيرة، عمان.

عاشور، أحمد حسن ومحمد، مصطفى محمد والنجار، حسني زكرياء (2015): صعوبات التعلم النمائية، ط1، دار المسيرة، عمان: الاردن.

عامر قندلجي، (1999)، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، الطبعة الاولى، دار البازوري العلمية، عمان.

العبادي، زين حسن احمد، (2008)، أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان.

عبد الحميد حسن 15/7/2007 قبوله تاريخ 5/11/2006 البحث تسلم ت 2007، المجلة الاردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالمية محكمة المجلد 3 العدد 4 كانون الاول دلالات صدق وثبات الصورة العربية من مقياس بورديو للقدرات الإدراكية - الحركية في البيئة العمانية .

عبد الرحمان سعد، (1998)، القياس النفسي والتطبيقي، ط3، دار الفكر العربي، مصر.

عبد الكريم غريب، (2001)، من الذكاءات المتعددة إلى الكفايات، مجلة التعلم والاكتساب، سيكولوجية التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان (2006) علم النفس التربوي، ط 4، عمان.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003)، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، (بطىء)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية مصر

عبد الهادي، فخري (2010) علم النفس المعرفي، دار اسامة: ط1، عمان.

عبيدات محمد (1999). منهجية البحث العلمي، طبعة الثانية، داروائل للنشر: عمان الأردن.

العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.

العتوم، عدنان يوسف (2012)، علم النفس المعرفي، ط3، دار المسيرة، عمان، الاردن.

عدنان غالب راشد، (2000) ، سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية بطيئو التعلم، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

عرب، هاني (2009). محاضرات في مهارات التفكير والبحث. ملتقى البحث العلمي.

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

عساف صالح بن حمد، (1995)، دليل البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكا، السعودية.

العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله (2004)، أطفالنا وصعوبات الإدراك، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، الرياض.

عماد عبد الرحيم زغلول (2006)، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، دارالشروق لنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، الاردن عمان.

عوني معين شهين، (2011)، متلازمة النشاط الزائد (الاندفاعية وتشتت الانتباه)، الطبعة الأولى، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان.

غالب، محمد رشيد (2011)، الإدراك والإدراك الحسي الفائق، طبعة الأولى ، حمادة لدراسات الجامعية، عمان.

الفوري، فاطمة خلفان(2007)، فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال، مجلة الطفولة العربية ، العدد66، ، الكويت.

قحطان، أحمد الظاهر (2004): صعوبات التعلم، ط1، دار وائل، عمان: الاردن.

كامل أحمد، عاصم عبد المجيد،(2014)، الذاكرة العاملة في مجال الدراسات التربوية، غير منشورة، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، جامعة القاهرة، مصر.

كامل محمد علي، (2006)، - صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكلوجي- الجزء الثالث، دار الطلائع للنشر، مصر.

كوافحة، تيسير مفلح (2007): صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط3، دار المسيرة، عمان: الاردن.

كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز(2010)، مقدمة في التربية الخاصة، ط4، دار المسيرة، عمان، الاردن.

لكحل، مصطفى، الكشف عن أداء الذاكرة الأوتوبيوغرافية عند مرضى الفصام، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد، 2011، تلمسان: الجزائر.

لوزاعي، رزيقة، (2008)، العرض الجبهي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

مجدي عبد العزيز إبراهيم، (2005) التفكير من منظور تربوي، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

محمد رجب فضل الله، 2003، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقات تعليمها وتقويمها، الطبعة الأولى، عالم الكتب، مصر

محمد صبحي عبد السلام، (2009)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال، دار المواهب، الطبعة الأولى، الجزائر.

محمد صبحي عبد السلام، (2009)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال، الطبعة الأولى، دار المعارف للنشر والتوزيع والترجمة، الجزائر.

محمد علي قاسم، (2009)، تأثير الكمبيوتر على علاقات الاجتماعية للطفل، ط1، دار أنيا مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

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

محمد علي كامل، (2005)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة (دط)، مركز الإسكندرية للكتاب الازارطية.مصر.

محمد علي محمد النوبي، (2009)، اضطرابات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، الطبعة الأولى، دار وائل لنشر والتوزيع، عمان.

محمد عوض سالم وآخرون، (2003) صعوبات التعلم الأكاديمية التشخيص والعلاج الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.

محمد كامل، عبد الوهاب (1994): علم النفس الفيسيولوجي، ط2، مكتبة النهضة المصرية، مصر: القاهرة.

محمود السيد أبو النيل، (1987)، الاحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية: بيروت

مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان، (2005)، الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الثانية، القاهرة.

مصطفى نور يالقмыш و خليل عبد الرحمان المعاينة، (2007)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات، الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الاولى، الأردن.

معمرية، بشير (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته، الطبعة الثانية، منشورات الجزائر.

المقداد، قيس ابراهيم وكناعة، محمد عبد الرحمان (2014)، فاعلية استراتيجيات الحروف المصورة كمساعدة تذكر في تعلم حروف اللغة العربية المتشابهة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، ، المجلة الأردنية، مجلد 10، العدد 2.

ملحم، سامي محمد (2002). صعوبات التعلم. ط1، دار المسيرة، عمان.

ملحم، سامي محمد (2002): صعوبات التعلم، الطبعة الاولى، دار المسيرة، عمان، الاردن.

ملحم، سامي محمد، (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار المسير، عمان.

المنصور، غسان. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. جامعة دمشق.

منى إبراهيم اللبودي، (2005)، صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، الطبعة الاولى، مكتبة الزهراء الشرق، مصر.

نبيل عبد الفتاح حافظ، (2000)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، عمان الأردن.

نبيل عبد الهادي، (2006) النمو المعرفي عند الاطفال، ط 2، دار وائل، عمان.

نوار، شهر زاد (2007). علاقة تقدير الذات بالنشاط المعرفي (سلبية التفكير) لدى عينة من الفتيات العانسات دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر. الجزائر.

هزيم، أنية، (2011)، أثر استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التعليمية في التحصيل والتذكر وانتقال أثر التعلم في الرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين

وحيش، أحمد البهي السيد (2006). أبعاد التفكير الابتكار لدى المتفوقين من ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الحلقة من التعليم الأساسي. بحوث التربية النوعية. العدد (8)

الوقفي، راضي (2001) -الصعوبات التعليمية في اللغة العربية- الطبعة الاولى، منشورات كلية الأميرة ثروت.

يوسف بن سعد بن عوض الثبتي، (2003). أثر حفظ القرآن الكريم على التنمية قدرات التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية.

يوسف بن محمد زيني بن نوري بنجر، 1422، ممارسة الإدارة المدرسية تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي لطلاب وطالبات التعليم الثانوي، شهادة الماجستير، جامعة أم القرى،.

يوسف، سليمان عبد الواحد، (2010)، المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري تجهيز ومعالجة المعلومات، دار الكتاب الحديث. القاهرة.

2013. MEMORY A Five-Day Unit ،Gilles O. Einstein ،Cynthia P. May
Lesson Plan for High School Psychology Teachers. Developed and
Produced by the Teachers of Psychology in Secondary Schools (TOPSS) of
.the American Psychological Association.p-p1-58

الملاحق

قائمة الملاحق:

- الملحق (01): إستمارة الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات الكتابة للأب
الملحق (02): إستمارة الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات الكتابة للمعلم
الملحق (03): جداول الحزمة الإحصائية (SPSS)

الملحق (01): إستمارة الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات الكتابة للأب



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية



قسم علوم اجتماعية
تخصص صعوبات التعلم
الاستبيان

السلام عليكم

سيدي الأب ،سيدتي الأم تحية طيبة.....

بما أننا في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر تخصص صعوبات التعلم يسرنا أن نضع بين أيديكم الاستبيان الحالي الذي يتضمن مجموعة من الفقرات راجين منكم قراءة كل منها والإجابة عليها بصراحة تامة بوضع علامة (x) في الخانة التي تلاحظ أنها تتفق مع إجابتك:

لا: لا يمثل مشكلة أبدا

أحيانا: يمثل مشكل أحيانا

غالبا: يمثل غالبا مشكلة

مع التأكد انه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مع العلم أن إجابتك التي ستقدها ستفيدنا لغرض انجاز البحث العلمي.

اسم الطفل:..... الفصل الدراسي:.....

تاريخ الميلاد:..... اسمك :.....

علاقتك بالطفل:..... تاريخ اليوم:.....

الرقم	الفقرات	لا	احيانا	غالبا
01	يرد الفعل بطريقة مفرطة أمام المشاكل البسيطة			
02	عندما يكون عليه أن يقوم بثلاثة أشياء، يتذكر فقط الشيء الأول أو الأخيرة			
03	لا يبدأ أي شيء من تلقاء نفسه (لا يأخذ المبادرة)			
04	يترك غرفة الألعاب في حالة فوضى			
05	في إطار العمل المدرسي، مع الأصدقاء أو في الأعمال اليومية يعارض الآخرين أو يجد صعوبة لقبول طريقة مختلفة عن رأيه في حل المشكل			
06	ينزعج من الوضعيات الجديدة			
07	عنده نوبات غضب متفجرة			
08	يحاول استعمال نفس الطريقة مرارا وتكرارا من اجل حل مشكلة حتى وان لم يفلح			
09	لديه قدرة انتباه محدودة.			
10	يحتاج أن يقال له أن يبدأ مهمة رغم انه موافق على القيام بها			
11	لا يأتي بواجباته المدرسية وبالمطبوعات التي يعطيها له المدرس وبأدواته المدرسية إلى المنزل الخ			
12	ينزعج من التغيير في البرنامج أو المخطط			
13	تغيير المدرس أو قاعة الدرس يجلبه مضطربا			
14	لا يراجع عملة قبل تقديمه لمعرفة ما أن كان هناك أخطاء			
15	لديه أفكار جيدة لكنه لا يمكنه ان يعبر عنها كتابيا			
16	من الصعب عليه أن يجد لوحده أفكار للعب أو لقضاء وقت الفراغ			
17	يجد صعوبة في التركيز على المهام اليومية والعمل المدرسي وما إلى ذلك			
18	لا يربط بين القيام بواجباته المدرسية في المنزل والأعداد			

			المتحصل عليها حوله	
			يتشتت انتباهه بسهولة بالضجيج والأنشطة والمشاهد المحيطة به وبكل ما يحدث حوله	19
			تسيل دموعه بسهولة	20
			يقوم بأخطاء جراء الإهمال وقلة الانتباه	21
			ينسى تسليم واجباته المدرسية حتى عندما يقوم بها	22
			يعارض التغيرات في الروتين، في الغذاء، في الأماكن وما إلى ذلك	23
			يجد صعوبة كبيرة في أداء الأعمال أو الأنشطة التي تتطلب أكثر من خطوة واحدة	24
			عنده نوبات من الغضب لأتفه الأشياء	25
			يتغير مزاجه في كثير من الأحيان	26
			في حاجه الى مساعدة الكبار للمواصلة في نشاط ما	27
			يركز عن التفاصيل ويغفل عن الصور العامة	28
			يترك غرقته في حالة فوضى	29
			يجد صعوبة للتعود على الأوضاع الجديدة (قاعات الدرس، المجموعة، الأصدقاء)	30
			خطه رديء عند الكتابة	31
			ينسى ما كان يقوم به	32
			عندما نرسله ليأتي بشيء ما، ينسى ما كان من المفترض أن ياتي به	33
			لا يدرك مدى تأثير سلوكه على الآخرين أو مدى إزعاجه للآخرين	34
			لديه أفكار جيدة ولكن لا يتم عمل ما (يفتقر للمتابعة والمواصلة)	35
			يصبح مرتبط ومغلوبا عندما تكثر عليه المهام	36

37	يعانى من صعوبات للانتهاء من المهام (المهام اليومية والواجبات المنزلية)		
38	يتصرف بطريقة أكثر هيجانا أو أكثر طفولية من أنداده في المجموعة (حفلات ، أعياد الميلاد، فترة الراحة)		
39	يقلل من تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام (عمل أو نشاط)		
40	يفكر أكثر من اللازم في الموضوع نفسه		
41	يقاطع الآخرين		
42	لا يتقطن بان سلوكه يسبب ردود فعل سلبية		
43	يترك مقعده عندما لا ينبغي		
44	يفقد السيطرة عن نفسه أكثر مما يفعل أصدقاؤه		
45	يتفاعل بأكثر عنف من الأطفال الآخرين		
46	يبدأ دائما في القيام بواجباته بأنشطة الحياة اليومية في آخر لحظة		
47	يجد صعوبة عند الابتداء في القيام بواجباته المدرسية أو بنشاطات الحياة اليومية		
48	لديه صعوبة في تنظيم الأنشطة (الألعاب) مع أصدقائه		
49	تخرج منه إجابات متسرفة غير مركزة		
50	يتغير مزاجه بسهولة حسب تغيير الأحداث المحيطة به		
51	لا يخطط مسبقا للقيام بواجباته المدرسية		
52	ليس لديه رؤية واضحة لنقاط قوته ونقاط ضعفه		
53	أعماله الكتابية ليست منظمة		
54	يتصرف بطريقة فضة (همجية) أو غير قادر على التحكم في ردود أفعاله		
55	لديه صعوبات في كبح جماع تصرفاته		
56	يقع في مشاكل إن لم يكن تحت إشراف ومراقبة شخص راشد		
57	يجد صعوبة في تذكر الأشياء حتى لبعض دقائق		

58	لديه صعوبات لإتباع خطوط طويلة الأمد لتحقيق الأهداف) مثل وضع المال جانبا لشراء شيء ما ، والدراسة الحصول على إعداد أفضل في المدرسة)		
59	ذكاءه عادي أو متفوق ولكنه يبدو عكس ذلك		
60	لا يتقن عمله(مهمل ،غير مرتب)		
61	لا يأخذ أي مبادرة		
62	تأتيه نوبات غضب أو بكاء شديدة لكن تنتهي فجاء		
63	لا يدرك في بعض الأحيان أن بعض أفعاله قد تزعج الآخرين		
64	يقوم بردود فعل كبيرة حتى لأحداث صغيرة القيمة		
65	يتكلم في أوقات غير مناسبة (عندما لا ينبغي)		
66	يشتكى من أن ليس له ما يفعل		
67	لا يجد أدواته في غرفته أو في درج طاولته في القسم		
68	يترك ممتلكاته الشخصية وراءه أينما ذهب		
69	يصبح مستاء بسرعة وبسهولة		
70	يترك كل شيء في حالة فوضى وعلى الآخرين تنظيفها وترتيبها		
71	يتسكع في المنزل أو يقضي وقته في مشاهدة التلفزيون		
72	خزائنه في حالة فوضى تامة		
73	يجد صعوبة في انتظار دوره		
74	يضيع وجبة إفطاره التي يحملها معه إلى المدرسة ، مصروف جيبه،وجباته المدرسية وما إلى ذلك		
75	لا يجد ملابسه، نظاراته ، أحذيته ،ألعابه ،كتبه ،أقلامه وما إلى ذلك		
76	يتحصل على أعداد ضعيفة في الامتحانات حتى عندما يعرف الأجوبة صحيحة		
77	لا ينهي الأعمال ذات المدى الطويل		

			لا بد أن يكون مراقبا من قرب	78
			لا يفكر في العواقب قبل القيام بعمل	79
			يجد صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر	80
			متململ ، يتحرك دون توقف	81
			مندفع	82
			يجد صعوبة في المواصلة في نفس الموضوع عندما يتكلم	83
			ينحصر اهتمامه في موضوع أو نشاط واحد فقط	84
			يكرر نفس الأشياء مرارا وتكرارا	85
			يجد صعوبة في الاستعداد على النحو المناسب عند الذهاب إلى المدرسة	86



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علوم اجتماعية

تخصص صعوبات التعلم

الاستبيان

السلام عليكم

سيدي المعلم، سيدتي المعلمة تحية طيبة.....

بما أننا في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر تخصص صعوبات التعلم يسرنا ان نضع بين أيديكم الاستبيان الحالي الذي يتضمن مجموعة من الفقرات راجين منكم قراءة كل منها والإجابة عليها بصراحة تامة بوضع علامة (x) في الخانة التي تلاحظ أنها تتفق مع إجابتك:

لا: لا يمثل مشكلة أبدا

أحيانا: يمثل مشكل أحيانا

غالبا: يمثل غالبا مشكلة

مع تأكد انه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مع العلم أن إجابتك التي ستقدها ستفيدنا لغرض انجاز البحث العلمي.

اسم التلميذ:..... القسم الدراسي:.....

تاريخ الميلاد:..... المادة المدرسية:.....

اعرف التلميذ منذ:..... تاريخ اليوم:.....

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الرقم	الفقرات	لا	احيانا	غالبا
01	يرد الفعل بطريقة مفرطة أمام المشاكل البسيطة			
02	عندما يكون عليه أن يقوم بثلاثة أشياء، يتذكر فقط الشيء الأول أو الأخير			
03	لا يبدأ أي شيء من تلقاء نفسه (لا يأخذ المبادرة)			
04	لا يقدر أن ينسى خيبة أمل، توبيخ، أو اهانة			
05	في إطار العمل المدرسي، مع الأصدقاء أو في الأعمال اليومية يعارض الآخرين أو يجد صعوبة لقبول طريقة مختلفة عن رأيه في حل المشكلة			
06	ينزعج من الوضعيات الجديدة			
07	عنده نوبات غضب متفجرة			
08	عنده قدرة انتباه محدودة			
09	يحتاج أن يقال له *لا* أو *توقف عن ذلك*			
10	يحتاج أن ، يقال له أن يبدأ مهمة رغم انه موافق على القيام بها			
11	يضيع لمجته، مصروفه			
12	لا يأتي بواجباته المدرسية وبالمطبوعات التي يعطيها له المدرس وبادواته المدرسية إلى المنزل الخ			
13	ينزعج من تغيير البرنامج أو المخطط			
14	تغيير المدرس أو قاعة الدرس يجله مضطربا			
15	لا يراجع عملة قبل تقديمه لمعرفة ما أن كان هناك أخطاء			
16	لا يمكنه العثور على ملابسه، نظاراته، أحذيته، لعبه، كتبه، أفلامه وغيرها			
17	لديه أفكار جيدة لكنه لا يقدر على أن يعبر عنها كتابيا			
18	يجد صعوبة في التركيز على المهام اليومية والعمل المدرسي وما إلى ذلك			
19	لا يظهر إبداعا أو ابتكارا في حل مشكلة			

			20	حقيقته المدرسية غير منظمة
			21	يتشتت انتباهه بسهولة بالضجيج والأنشطة والمشاهد المحيطة به وبكل ما يحدث حوله
			22	يقوم بأخطاء جراء الإهمال وقلة الانتباه
			23	ينسى تسليم واجباته المدرسية حتى عندما يقوم بها
			24	يعارض التغيرات في الروتين، في الغذاء، في الأماكن وما إلى ذلك
			25	يجد صعوبة كبيرة في أداء الأعمال أو الأنشطة التي تتطلب أكثر من خطوة واحدة
			26	عنده نوبات من الغضب لأتفه الأشياء
			27	يتغير مزاجه في كثير من الأحيان
			28	في حاجة إلى مساعدة الكبار للمواصلة في نشاط ما
			29	يركز عن التفاصيل ويغفل عن الصور العامة
			30	يجد صعوبة للتعود على الأوضاع الجديدة (قاعات الدرس، المجموعة، الأصدقاء)
			31	ينسى ما كان يقوم به
			32	عندما نرسله ليأتي بشيء ما، ينسى ما كان المفترض أن يأتي به
			33	لا يدرك مدى تأثير سلوكه على الآخرين أو مدى إزعاجه للآخرين
			34	يجد صعوبة في الوصول إلى طرق مختلفة لحل مشكلة واحدة
			35	لديه أفكار جيدة ولكن لا يتم عمل ما (يفتقر للمتابعة والمواصلة)
			36	يترك عمله غير تام (لا ينهي عمله)
			37	يصبح مرتبط ومغلوبا عندما تكثر عليه المهام
			38	لا يفكر قبل القيام بعمل
			39	يعانى من صعوبات لانتهاء من المهام (المهام اليومية والواجبات المنزلية)
			40	يفكر أكثر من اللازم في الموضوع نفسه
			41	يقلل من تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام (عمل أو نشاط)

42	يقاطع الآخرين			
43	مندفع في ردود أفعاله			
44	لا يتفطن بان سلوكه يسبب ردود فعل سلبية			
45	يترك مقعده عندما لا ينبغي			
46	لا ينتبه لسلوكه عندما يكون في المجموعة			
47	يفقد السيطرة عن نفسه أكثر مما يفعل أصدقاؤه			
48	يتفاعل بأكثر عنف من الأطفال الآخرين			
49	يبدأ دائماً في القيام بواجباته بأنشطة الحياة اليومية في آخر لحظة			
50	يجد صعوبة عند الابتداء في القيام بواجباته المدرسية أو بنشاطات الحياة اليومية			
51	يتغير مزاجه بسهولة حسب تغيير الأحداث المحيطة به			
52	لا يخطط مسبقاً للقيام بواجباته المدرسية			
53	ينحصر اهتمامه في موضوع أو نشاط واحد فقط			
54	ليس لديه رؤية واضحة لنقاط قوته ونقاط ضعفه			
55	يتكلم أو يلعب بصوت عال جداً			
56	أعماله الكتابية ليست منظمة			
57	يتصرف بطريقة فضة (همجية) أو غير قادر على التحكم في ردود أفعاله			
58	لديه صعوبات في كبح جماع تصرفاته			
59	يجد مشاكل أن لم يكن تحت إشراف ومراقبة كهل			
60	يجد صعوبة في تذكر الأشياء حتى لبعض دقائق			
61	لا يتقن عمله(مهمل ،غير مرتب)			
62	بعد حدوث مشكلة يبقى مستاء لمدة طويلة			
63	لا يأخذ أي مبادرة			
64	تأتيه نوبات غضب أو بكاء شديدة لكن تنتهي فجاء			
65	لا يدرك في بعض الأحيان أن بعض أفعاله قد تزعج الآخرين			

66	يقوم بردود فعل كبيرة حتى لأحداث صغيرة القيمة		
67	لا يجد أدواته في غرفته أو في درج طاولته في القسم		
68	يترك ممتلكاته الشخصية وراءه أينما ذهب		
69	لا يفكر في عواقب الأفعال التي سيقوم بها		
70	يجد صعوبة في التفكير في طريقة مختلفة لحل مشكلة ما، عندما يعوق (يتعطل)		
71	يترك كل شيء في حالة فوضى وعلى الآخرين تنظيفها وترتيبها		
72	يصبح مستاء بسهولة كبيرة		
73	مكتبه فوضوي (غير مرتب)		
74	يجد صعوبة في انتظار دوره		
75	لا يربط بين القيام بواجباته المدرسية في المنزل والأعداد المتحصل عليها صحيحة		
76	يتحصل على إعداد ضعيفة في الامتحانات حتى عندما يعرف الأجوبة صحيحة		
77	لا ينهي الأعمال ذات المدى الطويل		
78	خطه ردي بالمقارنة مع أقرانه		
79	لا بد أن يكون مراقبا من قرب		
80	يجد صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر		
81	متململ ، يتحرك دون توقف		
82	يجد صعوبة في المواصلة في نفس الموضوع عندما يتكلم		
83	تخرج منه إجابات متسريعة غير مركزة		
84	يكرر نفس الأشياء مرارا وتكرار		
85	يتكلم في أوقات غير مناسبة (عندما لا ينبغي)		
86	لا يأتي مستعدا على النحو المناسب عند القدوم الى القسم		

الملحق رقم (03): جداول الحزمة الإحصائية (SPSS).
الخصائص السيكومترية :

T-TEST GROUPS=المجمعات (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=مجمع
/CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe					
	المجمعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مجمع	المجموعة العليا	16	148,3750	13,87023	3,46756
	المجموعة الدنيا	16	210,7500	10,03660	2,50915

Test d'échantillons indépendants											
			Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
			F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
										Inférieure	Supérieure
مجمع	Hypothèse de variances égales	,617	,438	-14,573	30	,000	-62,37500	4,28016	-71,11626	-53,63374	
	Hypothèse de variances inégales			-14,573	27,328	,000	-62,37500	4,28016	-71,15224	-53,59776	

SORT CASES BY مجعلم (A) .

RELIABILITY

```

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012
VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025
VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038
VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051
VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055
VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060 VAR00061 VAR00062 VAR00063 VAR00064 VAR00065 VAR00066 VAR00067 VAR00068
VAR00069 VAR00070 VAR00071 VAR00072 VAR00073 VAR00074 VAR00075 VAR00076 VAR00077 VAR00078 VAR00079 VAR00080 VAR00081
VAR00082 VAR00083 VAR00084 VAR00085 VAR00086
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,840
		Nombre d'éléments	43 ^a
	Partie 2	Valeur	,919
		Nombre d'éléments	43 ^b
	Nombre total d'éléments		86
Corrélation entre les sous-échelles		,845	
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,916
	Longueur inégale		,916
Coefficient de Guttman split-half		,893	

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043.

b. Les éléments sont : VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050, VAR00051, VAR00052, VAR00053, VAR00054, VAR00055, VAR00056, VAR00057, VAR00058, VAR00059, VAR00060, VAR00061, VAR00062, VAR00063, VAR00064, VAR00065, VAR00066, VAR00067, VAR00068, VAR00069, VAR00070, VAR00071, VAR00072, VAR00073, VAR00074, VAR00075, VAR00076, VAR00077, VAR00078, VAR00079, VAR00080, VAR00081, VAR00082, VAR00083, VAR00084, VAR00085, VAR00086.

```

RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012
VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025
VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038
VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051
VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055
VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060 VAR00061 VAR00062 VAR00063 VAR00064 VAR00065 VAR00066 VAR00067 VAR00068
VAR00069 VAR00070 VAR00071 VAR00072 VAR00073 VAR00074 VAR00075 VAR00076 VAR00077 VAR00078 VAR00079 VAR00080 VAR00081
VAR00082 VAR00083 VAR00084 VAR00085 VAR00086
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,939	86

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	175,9667	618,473	,502	,938
VAR00002	176,4833	618,017	,569	,938
VAR00003	176,6667	633,684	,114	,940
VAR00004	176,1500	628,875	,262	,939
VAR00005	175,9500	628,692	,309	,939
VAR00006	175,9667	623,626	,406	,939
VAR00007	175,8333	619,463	,498	,938
VAR00008	176,2000	649,214	-,312	,941
VAR00009	176,2500	622,665	,401	,939
VAR00010	176,5167	625,576	,356	,939
VAR00011	175,8000	634,129	,107	,940

VAR00012	176,3333	619,582	,459	,938
VAR00013	175,9833	625,406	,386	,939
VAR00014	175,8000	624,773	,430	,939
VAR00015	176,8167	623,847	,440	,938
VAR00016	175,8833	629,359	,231	,939
VAR00017	176,2167	645,664	-,199	,941
VAR00018	176,6667	629,751	,255	,939
VAR00019	176,6667	628,633	,241	,939
VAR00020	176,1500	620,265	,448	,938
VAR00021	176,5167	623,305	,381	,939
VAR00022	176,9000	623,278	,505	,938
VAR00023	176,1833	624,559	,381	,939
VAR00024	176,0000	629,864	,223	,939
VAR00025	176,6833	624,017	,428	,938
VAR00026	175,9333	617,826	,548	,938
VAR00027	176,0667	620,572	,478	,938
VAR00028	176,7667	620,284	,463	,938
VAR00029	176,5333	650,084	-,314	,942
VAR00030	176,1167	621,834	,413	,939
VAR00031	176,4500	617,811	,533	,938
VAR00032	176,0167	626,729	,323	,939
VAR00033	176,2667	625,114	,379	,939
VAR00034	176,7833	636,478	,051	,940
VAR00035	176,3167	647,068	-,245	,941
VAR00036	176,4500	618,997	,555	,938
VAR00037	176,5500	621,981	,467	,938
VAR00038	176,4167	623,027	,391	,939
VAR00039	176,7000	630,010	,234	,939

VAR00040	176,1500	628,096	,264	,939
VAR00041	176,4667	622,524	,445	,938
VAR00042	175,8000	620,129	,534	,938
VAR00043	175,9167	623,874	,358	,939
VAR00044	175,9500	620,286	,499	,938
VAR00045	175,8833	623,935	,378	,939
VAR00046	176,2833	619,257	,541	,938
VAR00047	175,9667	622,507	,454	,938
VAR00048	175,8500	623,045	,430	,938
VAR00049	176,3667	619,829	,481	,938
VAR00050	176,5833	620,010	,467	,938
VAR00051	176,4500	622,455	,409	,939
VAR00052	176,7000	621,739	,459	,938
VAR00053	176,5667	615,538	,572	,938
VAR00054	176,4500	631,811	,156	,940
VAR00055	175,8500	621,384	,461	,938
VAR00056	176,6333	620,914	,434	,938
VAR00057	175,9667	618,575	,515	,938
VAR00058	176,0833	617,434	,551	,938
VAR00059	176,4667	622,287	,436	,938
VAR00060	176,4667	623,067	,485	,938
VAR00061	176,5000	617,949	,528	,938
VAR00062	176,2500	621,614	,404	,939
VAR00063	176,5333	626,728	,265	,939
VAR00064	175,8833	622,579	,429	,938
VAR00065	176,2000	619,010	,528	,938
VAR00066	175,8500	621,519	,442	,938
VAR00067	175,7667	627,165	,372	,939

VAR00068	175,8000	630,129	,246	,939
VAR00069	176,1667	620,955	,478	,938
VAR00070	176,5333	630,592	,238	,939
VAR00071	176,1333	621,134	,410	,939
VAR00072	176,0500	616,387	,571	,938
VAR00073	176,0000	620,305	,506	,938
VAR00074	176,1000	619,176	,492	,938
VAR00075	176,3167	624,830	,378	,939
VAR00076	176,3167	620,118	,480	,938
VAR00077	176,7000	620,146	,488	,938
VAR00078	176,5833	624,247	,335	,939
VAR00079	176,6667	619,989	,534	,938
VAR00080	176,1500	619,248	,504	,938
VAR00081	176,0500	620,692	,442	,938
VAR00082	176,6167	629,935	,226	,939
VAR00083	176,1333	618,185	,484	,938
VAR00084	176,1667	613,023	,624	,938
VAR00085	175,8667	623,812	,424	,939
VAR00086	176,2000	624,468	,404	,939

اختبار الفروق للفرضيات الجزئية

T-TEST GROUPS=جنس(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=وتا

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données1] D:\العملاء\ملفات\spss\شريط سارة\Sans titre1.sav

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاباء- التنفيذية الوظائف	ذكر	38	179,24	22,407	3,635
	انثى	22	175,23	17,968	3,831

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الاباء- التنفيذية الوظائف	Hypothèse de variances égales	1,160	,286	,716	58	,477	4,010	5,602	-7,203	15,222
	Hypothèse de variances inégales			,759	51,941	,451	4,010	5,281	-6,588	14,607

T-TEST GROUPS=جنس (1 2)
/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES= وتم
/CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données1] D:\العملاء\spss\شريط سارة\Sans titre1.sav

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المعلم-التنفيذية الوظائف	ذكر	38	173,84	24,945	4,047
	انثى	22	186,09	24,458	5,214

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différen ce écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المعلم-التنفيذية الوظائف	Hypothèse de variances égales	,127	,722	-1,846	58	,070	-12,249	6,636	-25,532	1,034
	Hypothèse de variances inégales			-1,856	44,707	,070	-12,249	6,600	-25,545	1,047

اختبار الفروق للفرض الرئيس

T-TEST GROUPS=جنس(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=وت
 /CRITERIA=CI(.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التنفيذية الوظائف	ذكر	38	353,08	32,998	5,353
	انثى	22	361,32	34,310	7,315

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التنفيذية الوظائف	Hypothèse de variances égales	,003	,955	-,919	58	,362	-8,239	8,969	-26,193	9,714
	Hypothèse de variances inégales			-,909	42,583	,368	-8,239	9,064	-26,524	10,046