الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن باديس مستغانم
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بابتدائية شيخ مبارك ميلي بلاطو -مستغانم-

الطالبة: بوعافية مروة

أمام لجنة المناقشة		
اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
أ. د علاق كريمة	أستاذة التعليم العالي	مشرفا ومقررا
أ. عليليش فلة	أستاذة محاضرة أ	رئيسا
أ. نزاي الزهراء	أستاذة محاضرة ب	مناقشا

تاريخ الإيداع : 2025/07/07

السنة الجامعية 2025/2024

التصويب والتعديل بعد الأخذ بملاحظات لجنة المناقشة
أ.د. كريمة علاق
أستاذة التعليم العالي

كلية العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن باديس مستغانم

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بابتدائية شيخ مبارك ميلي بلاطو -مستغانم-

الطالبة: بوعافية مروة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
أ. د علاق كريمة	أستاذة التعليم العالي	مشرفا ومقررا
أ. عليليش فلة	أستاذة محاضرة أ	رئيسا
أ. نزاي الزهراء	أستاذة محاضرة ب	مناقشا

السنة الجامعية 2025/2024

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

(قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنين)

اله لا يطيب إلا بشكره ولا يطيب النهار إلا بطاعته ولا تطيب اللحظات إلا بطاعته ولا تطيب اللحظات إلا بذكره الله جل جلاله.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة "سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم"

انتهت الرحلة. لم تكن الرحلة قصيرة ولم تكن سهلة ولم يكن الحلم قريبا ومهما طالت فستمضي بحلوها ومرها

وفي اللحظة أكثر فخرا اهدي عملي هذا إلى من رباني وكافح من أجلى إلى المصباح الذي أنار دربي ولمن احمل اسمه بكل افتخار طاب بك العمر يا سيد الرجال وطبت لي عمرا أرجو من الله أن يمددك في عمرك لترى ثمارا قد حان قطفها.... والدي العزيز.

إلى ملاكي في الحياة ومعنى الحب وقرة عيني واعز ما املك إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى غاليتي وجنة قلبي التي رافقتني في كل مشاوير حياتي... والدتي.

إلى ضلعي الثابت الذي لا يميل إلى من رزقت بهم سندا وملاذي الأول والأخير إلى من أزالتا من طريقي أشواك الفشل إلى أختاي الحبيبتان.

إلى أخي العزيز والسند في الحياة

إلى كل زميلاتي دفعة 2 ماستر علم النفس المدرسي لكل ضمهم قلبي فالذكرى عهود وللعهود خلود وللخلود بقاء.

والحمد لله على حسن التمام والختام.

شكر وعرفان

بعد بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين.

يسعدني أن أتقدم بوافر الشكر والعرفان والتقدير للأستاذة الدكتورة "علاق كريمة" والتي يعود لها الفضل في الإشراف على البحث ومتابعته في كافة المراحل، وأشكرها على أراءها الصائبة وملاحظاتها العلمية الدقيقة في توجيه هذا البحث فلها مني كل التحية والتقدير؛ كما لا يفوتني ان أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى كل أساتذة التعليم الابتدائي للسنة الثالثة والرابعة بمدرسة شيخ مبارك الميلي لما أبدوه من عون صادق أثناء تطبيق أدوات البحث دون نسيان حالات الدراسة على التعاون وحسن الأداء.

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

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى زميلتي "ميسوم منيرة" التي لم تبخلني في المساعدة والنصائح طيلة مشوار البحث.

ملخص الدراسة:

هدفت دراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة باستخدام المنهج دراسة حالة واعتمدنا على منهج شبه تجريبي بالاعتماد على دراسة الحالة لأربع (04) حالات من قسم الثالثة والسنة الرابعة ابتدائي، وتطبيق أدوات القياس التالية: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة وصعوبة الذاكرة وصعوبة الإدراك البصري لـ الزيات (2008) تقنين عمراني (2015) وسلم تقييم عسر الكتابة لـ بوزيد (1992) واختبار "راي" المعقد والبسيط، كاختبارين قبليين وبعديين لقياس فاعلية ودور الحصص التدريبية لتعديل عسر الكتابة لدى حالات الدراسة. وأظهرت نتائج بوجود علاقة ايجابية بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة أي كلما ارتفع مستوى الذاكرة البصرية الفضائية انخفض عسر الكتابة. كما توجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب. مع وجود فروق في العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب.

كلمات المفتاحية: الذاكرة البصرية الفضائية، عسر الكتابة، تلميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between visual-spatial memory and writing difficulties using a quasi- experimental approach. It relied on a case study consisting of four cases from the third and fourth grades of elementary school. The following measurement tools were applied: the learning disabilities writing difficulty diagnostic scale and the visual memory difficulty diagnostic scale by Zyat (2008) and the urbanization by Omrani (2015) test, along with the Bouzid (1992) writing difficulty assessment scale. Additionally, two preliminary tests were used to measure the effectiveness and role of training sessions in modifying writing difficulties among the cases studied. The results showed a positive relationship between visual-spatial memory and writing difficulties, indicating that as the level of visual-spatial memory increased, writing difficulties decreased. There is a relationship between visual-spatial memory and writing difficulties among the cases studied before and after training. There are

differences in the relationship between visual-spatial memory and writing difficulties among the cases studies before and after training.

Keyword: visual-spatial memory, writing difficulties, elementary school student

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء.	أ
الشكر والتقدير.	ب
ملخص الدراسة.	ج–هـ
قائمة المحتويات.	و
قائمة الجداول.	ط
قائمة الملاحق.	ي
مقدمة الدراسة.	12
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
الإشكالية.	16
فرضيات الدراسة.	18
أهمية الدراسة.	19
أهداف الدراسة.	19
تعاريف الإجرائية.	20
الدراسات السابقة.	20
الفصل الثاني: الذاكرة البصرية الفضائية	
تمهيد.	22
الذاكرة.	22
أنواع الذاكرة.	23
الذاكرة البصرية.	24

خصائص الذاكرة البصرية.	**26**
الذاكرة البصرية الفضائية.	**27**
أنواع الذاكرة البصرية الفضائية.	**28**
مكونات الذاكرة البصرية الفضائية.	**29**
اضطرابات الذاكرة البصرية الفضائية.	**30**
تموقع الذاكرة البصرية الفضائية.	**30**
خلاصة.	**31**
الفصل الثالث:عسر الكتابة	
تمهيد.	**33**
تعريف الكتابة.	**33**
تعريف عسر الكتابة.	**34**
مظاهر عسر الكتابة.	**35**
أنواع عسر الكتابة.	**36**
أسباب عسر الكتابة.	**38**
العوامل المساهمة في عسر الكتابة.	**39**
تصنيفات عسر الكتابة.	**43**
خصائص عسر الكتابة.	**44**
أعراض عسر الكتابة.	**45**
تشخيص عسر الكتابة.	**46**
علاج عسر الكتابة.	**47**
الخاتمة.	**48**

الفصل الرابع: الإجراءات المنـهجية للدراسة	
تمـهيد.	**50**
أولا/دراسة الاستطلاعية.	**50**
أهداف الدراسة الاستطلاعية.	**50**
مجتمع الدراسة.	**51**
كيفية اختيار حالات الدراسة الاستطلاعية.	**51**
حالات الدراسة الاستطلاعية.	**52**
مواصفات عينة الدراسة.	**53**
مكان إجراء الدراسة.	**54**
أدوات الدراسة.	**54**
نتائج الدراسة الاستطلاعية.	**73**
ثانيا/الدراسة الأساسية.	**74**
منهج الدراسة الأساسية.	**7475**
حالات الدراسة الأساسية.	**75**
مواصفات حالات الدراسة الأساسية.	**76**
أدوات الدراسة الأساسية.	**76**
حصص التدريبات العملية لتعديل الكتابة.	**80**
حدود الدراسة الأساسية.	**89**
الخلاصة.	**90**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمـهيد.	**92**

جدول سير المقابلات عامة مع جميع حالات الدراسة.	**92**
عرض وتحليل نتائج دراسة الحالات.	**94**
نتائج التحليل الكيفي للاختبارين القبليين لحالات الدراسة.	**110**
عرض نتائج تطبيق الحصص التدريبية لتعديل الكتابة لحالات الدراسة.	**112**
نتائج الاختبارات البعدية لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" المعقد.	**116**
عرض النتائج في ضوء الفرضيات.	**119**
مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.	**121**
خاتمة الدراسة.	**124**
الاقتراحات والتوصيات.	**127**
قائمة المراجع.	**135**
الملاحق.	**133**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول حالات الدراسة الاستطلاعية.	**53**
02	جدول سلم تصحيح مقياس تقديري التشخيصي صعوبات عسر الكتابة.	**57**
03	جدول سلم تصحيح مقياس تقديري التشخيصي لصعوبات الذاكرة.	**59**
04	جدول سلم تصحيح مقياس تقديري التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري.	**61**
05	جدول نتائج حساب صدق اختبار "راي".	**72**

06	جدول حالات الدراسة الأساسية.	75
07	جدول سير المقابلات عامة لجميع الحالات.	76
08	جدول يمثل سير المقابلات عامة لجميع الحالات.	92
09	جدول نتائج اختباريين القبليين لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" المعقد للحالة الاولى.	94
10	جدول يمثل نتائج اختباريين القبليين لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" المعقد للحالة الثانية.	99
11	جدول يمثل نتائج اختباريين القبليين لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" المعقد للحالة الثالثة.	103
12	جدول يمثل نتائج اختباريين القبليين لسلم تقييم عسر الكتابة واختباري "راي" المعقد للحالة الرابعة.	107
13	جدول نتائج اختبار "راي" البسيط للحالات الأربعة.	111
14	جدول نتائج الاختبارات البعدية لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" المعقد.	116

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	**شكل "راي" المعقد.**	134
02	**شكل "راي" البسيط.**	135
03	**نص "عيد ميلاد" لسلم تقييم عسر الكتابة.**	136

عرفت صعوبات التعلم على أنها اصطلاح عام لمجموعة غر متجانسة من الاضطرابات الملاحظة في واحد أو أكثر العمليات العقلية الأساسية، كفهم اللغة واستخدامها شفهيا أو كتابيا أو عجز في الاستماع أو الكلام أو القراءة والحساب والتفكير، قد تظهر عند الطفل مع بداية تعلمه وبعد التحاقه بالمدرسة وتعلمه اللغة وفي واقع الأمر لا يتعلمها بالصورة المألوفة وإنما يستعد لتعلمها، فإذا كان الطفل يكتسب قدرات لغوية مهمة من محيطه العائلي والاجتماعي فان قدراته تظل مع ذلك غير موازية بقدرة الشخص الراشد، وبالتالي يبقى على عائق المدرسة تمكين الطفل المتمدرس على تطوير قاموسه اللغوي، وتحسين اللغات المنطوقة والتعرف على الكتابة، ولقد أصبح لزاما على المدرسة أن تساعد المتعلم في التمكن تدريجيا في اكتساب هذه المهارة قصد الوصول إلى أن يصبح ذا كفاءة تعليمية جيدة (المغراوي،2017، ص. 20).

يتطلب تعلم مهارة الكتابة من الطفل تطوير تمييز السمعي وبصري مناسب، فتعلم الكتابة يحتاج إلى سماع الصوت الكلمة ورؤيتها بصريا، وهذا ما قد ينتج عنه صعوبة في اكتساب هذه المهارة والتي قد يتعرض لها الطفل، لان مهارة الكتابة تعتبر ذات أهمية كبيرة في التدريس الأطفال، ففاعلية التعلم تكمن أساسا على تمكن التلاميذ وسيطرتهم على مهارات الكتابة التي تساهم بقسط وافر في إكساب الطفل المهارات الحركية والقدرة على تحليل والتركيب من خلال محاكاته خطيا لنموذج أو كل مايراه مكتوبا أمامه.

الذاكرة البصرية تعد واحدة من أهم أنواع الذاكرة لما لها من أهمية كبيرة في عملية التذكر والتعلم والاكتساب، فهي تعمل على استرجاع الصورة التي تم تعلمها مما يسهل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال استذكار صور الحروف والكلمات مما يسرع في عملية قراءتها، في حين أن الأطفال من ذوي صعوبات الذاكرة البصرية، يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى تهيئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراءة. كما يجدون صعوبة في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة والتعرف على الكلمات الشاذة فتظهر على كتابتهم التهجئة الصوتية للكلمات، كما يرافق ذلك صعوبة في تكوين صور الأشياء في أذهانهم، لذا نحد بعض الأطفال يعانون من اضطرابات على مستوى عناصر البنية الفضائية

وذلك قد يكون راجع إلى خلل أو مشكل إدراك مختلف عناصرها، والمتمثلة في اضطراب إدراك الألوان والأحجام، اضطراب في إدراك العمق والاتجاه وكذا اضطراب مختلف الأشكال وعدم القدرة على تجميعها لإعطاء الشكل المطلوب (شايب،2019).

يقول نيسر عن الذاكرة البصرية أنها تلك الانطباعات البصرية التي تنقلها هذه الذاكرة إلى المعالجة اللاحقة (العتوم،2005، ص.21).

أن البنية الفضائية تمكن الطفل من تصور جسم معين حيثما يدور ويلف، وتسمح له من أن يرى صورة الأشياء والأجسام في بعدين أو ثلاث أبعاد، كما تنمي له القدرة على التعرف على أجزاء العلاقات بين الأجزاء المتناثرة في الفضاء، فهي تعتمد على التصور البصري لإدراك حركة الأشكال في الفضاء، وتظهر أثارها حينما يحاول الطفل تكوين شكل من خلال عدد القطع الصغيرة أو تصور رسميا معينا، وهذا راجع إلى تدخل المكون البصري في ذلك، وأيضا إلى إدراك الطفل ومعالجته اليدوية، للأشياء أثناء نشاطاته اليومية وتنقلات (عمراني، 2015).

ومنه فإن أي خلل على مستوى إدراك الفضاء يؤدي إلى صعوبة في إدراك العلاقات الفضائية المتعلقة بادراك وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ، حيث ينبغي على الطفل إدراك هذه الأمور واكتسابها لتحضير نفسه على الكتابة والقراءة.

لذلك نهدف خلال هذا الموضوع إلى دراسة "العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية".

حيث تم تقسيم موضوع الدراسة إلى جانبين رئيسيين **جانب النظري** تضمن ثلاث فصول حيث احتوى **الفصل الأول** على مشكلة الدراسة التي اندرج تحتها عرض تساؤلات الدراسة، فرضيات الدراسة، تعاريف الإجرائية، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، أهمية الدراسة. وتضمن **الفصل الثاني** متغير الذاكرة البصرية الفضائية،

تطرقنا فيه إلى مفهوم الذاكر البصرية الفضائية ومفاهيم المرتبطة به، أنواع الذاكرة البصرية الفضائية، ومكونات الذاكرة البصرية الفضائية، اضطرابات الذاكرة البصرية الفضائية، تموقع الذاكرة البصرية الفضائية وأخيرا خلاصة الفصل. أما **الفصل الثالث** متغير عسر الكتابة، تطرقنا فيه إلى مفهوم عسر الكتابة ومفاهيم المرتبطة به، مظاهر عسر الكتابة، أسباب عسر الكتابة، العوامل المساهمة في عسر الكتابة، تصنيفات عسر الكتابة، خصائص عسر الكتابة، أعراض عسر الكتابة، تقيم وتشخيص عسر الكتابة وأخيرا خلاصة الفصل.

كما تضمن **الجانب الميداني** فصلين، وهما **الفصل الرابع** الذي اندرجت تحته الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الذي احتوى على جزأين وهما الدراسة الاستطلاعية الذي تطرقنا فيها إلى التمهيد إلى أهداف الدراسة استطلاعية، كيفية اختيار حالات الدراسة في مجتمع الدراسة الاستطلاعية، مواصفات حالات الدراسة، أدوات الدراسة استطلاعية، نتائج الدراسة الاستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية الذي قمنا فيه بتحديد منهج الدراسة، ثم اختيار حالات الدراسة الأساسية، ثم قمنا بتطبيق أدوات الدراسة الأساسية عليهم، ثم تعيين حدود الدراسة وختاما خلاصة الفصل. وفي **الفصل الخامس** الذي اندرج تحته عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها، حيث تطرقنا إلى تمهيد، وعرض وتحليل النتائج وأيضا مناقشة النتائج، وختمت الدراسة بخاتمة للبحث، ثم جملة من الاقتراحات والتوصيات، وانتهت دراستنا بمجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

إشكالية الدراسة:

تعتبر الذاكرة واحدة من أهم الحلقات الهامة جدا والأساسية والضرورية التي لا يمكننا الاستغناءعنها نهائيا في حياتنا اليومية، فبذون تذكر ما نعرفه أو ما تعلمناه أو ما علينا القيام به لا يمكننا انجاز شيء نهائيا. ولهذا الذاكرة أنواع متعددة منها ما تعتمد فيه على ما نسمع وتسمى الذاكرة السمعية ومنها على ما نرى وتسمى الذاكرة البصرية، فالذاكرة البصرية تعد واحدة من أهم أنواع الذاكرة لما لها من أهمية كبيرة في عملية الذكر والتعلم واكتساب، فهي تعمل على استرجاع الصورة التي تم تعلمها مما يسهل على الأطفال امكانية تعلم الكتابة من خلال استذكار صور الحروف والكلمات مما يسرع في عملية كتابتها، في حين ان الأطفال من ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يتوجهون صعوبة في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى تهيئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم الكتابة. كما يذكر (سالم وآخرون 2006) في (مرابطي،2011، ص. 54) أن التلاميذ الذين لا يقدرون على تذكر اشكال الحروف وكذا الكلمات قد ينتج عندهم عسر الكتابة وهو نفسه الفكرة التي أشار إليها (البطانية ووآخرون2009) في (شتوح،2018، ص.51) أن من بين العوامل المعروفة والتي تساهم في ظهور عسر الكتابة عند التلاميذ هو اضطراب الذاكرة البصرية لديهم. وحسب الدراسة بطانية تقول ان ذوي صعوبة الذاكرة البصرية يواجهون صعوبة في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى بطيء في تعلم الكتابة والقراءة كما يجدون صعوبة في تذكر القواعد الإملاء، كما ان هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تربط صعوبة الكتابة بمشكلة أو خلال على مستوى الذاكرة.

وبالحديث عن الذاكرة البصرية لا ننسى دورها في اكتساب العديد من المهارات التي تساعد الفرد في تطوير فكره وتفكيره، كاكتسابه المفاهيم تتدرج من البسيطة إلى المعقدة في مراحل نموه والبنية الفضائية أحد هذه المهارات بمختلف عناصرها الجزئية (كإدراك العمق، الشكل، الطول، الحجم، الفضاء، مفهومي الزمان والمكان ...)

وتعتبر الذاكرة البصرية الفضائية المسؤولة عن معالجة المؤقتة ذات طبيعة البصرية الفضائية ولها دور مهم في معالجة الأعمال الفضائية وفي التوجه الفضائي. كما أن لها دور مهم في معالجة المعلومات المكتوبة باستعمال التصورات الذهبية عن الأشخاص أثناء أداء مهماتهم المعرفية.

ومن بين تلك المهارات التي لها علاقة بالذاكرة البصرية الفضائية نوجد مهارة الكتابة، حيث يواجه بعض الأطفال صعوبات في الكتابة نتيجة وجود صعوبات في العملات المعرفية المسؤولة عنها ومن بينها الذاكرة البصرية الفضائية، وهذا ما ذهبت إليه دراسة (بوطيبة ،2009) والتي تناولت موضوع تحليل وظيفة المغامرة البصرية الفضائية وعلاقاتها بصعوبات التعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي أشارت إلى هناك ارتباط قوي بين المفكرة البصرية الفضائية وصعوبات الكتابة. حيث يقول(Bain et Al,1991) : إن صعوبة الكتابة تنتج عن اضطراب التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أوإعاقة بصرية أو حركية ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مهرجان حركية(أورد في عمراني، 2014، ص.46). وقد أشار شريهان (2016، ص. 579) أن تغيرت الكتابة ينتج كذلك عن اضطراب في الإدراك البصري وضعف في الذاكرة البصرية، وقد ربطت دراسة باي(2002) اضطراب الذاكرة البصرية بصعوبة الكتابة حيث أنها عرفت صعوبات التعلم والكتابة في أنها عبارة عن خيال وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

كما ذكر ايضا (سالم وآخرون2006) أن التلاميذ الذين لا يقدرون على تذكر أشكال الحروف وكذا الكلمات قد ينتج عندهم عسر الكتابة، (أورد في المرابطي،2011، ص. 54) وهو نفس الفكرة التي أشار إليها (البطانية وآخرون2009) في (شتوح،2018، ص. 51) أن من بين العوامل المعروفة والتي تساهم في ظهور عسر الكتابة عند التلاميذ هو اضطراب الذاكرة البصرية لديهم.

ولاختبار الكتابة مهمة حركية تعتمد على انتاج رموز خطية (حروف وأرقام) راجعة لأشكال فضائية خاصة باحترام مجموعة قواعد معينة، وصعوبات الكتابة مشكل في الإدراك البصري (معرفة الأشكال والصور)، والتمييز البصري والإدراك العلاقات المكانية البصرية. وهذا يعني أن الذاكرة البصرية الفضائية دخلا في عملية تعليم الكتابة (فتحي2009).

وقد اعطت هذه الدراسات دفعة قوية في دراستنا الحالي بحيث تهدف إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة والتي تستهدف تلاميذ المرحلة الابتدائية باعتبار هذه المرحلة من أهم مراحل العمرية ويفترض الاهتمام بها ومن أهم هذه الدراسات دراسة بوطيبة ابتسام 2008_2009 تحت الأستاذ نواني، وتمحورت الدراسة حول البحث عن العلاقة الموجودة بين المفكرة الفضائية البصرية وصعوبة تعلم الكتابة وصعوبة الكتابة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتوصلت من خلالها عن وجود ارتباط عكسي بين المفكرة البصرية الفضائية وصعوبة الكتابة أي: كلما ضعفت الكفاءة المفكرة البصرية الفضائية زادت صعوبة الكتابة، كما مكنتها من معرفة دور ووظيفة هذه الأخيرة في التعليم غير الشفهي مثل الكتابة.

والدراسات الأجنبية نذكر دراسة بادلي هي من الدراسات الأولى التي تطرقت إلى نظام المفكرة البصرية الفضائية تتمثل في دراسة بادلي(1986) الذي قام بتحديد مفهوم المفكرة البصرية الفضائية انطلاقا من نموذج الذاكرة النشيطة الذي قام باقتراحه حيث أن المفكرة البصرية الفضائية مسئولة على التخزين والمعالجة المؤقتة للمعلومات ذات الطبيعة البصرية الفضائية.

وأكدت دراسة نيشيليلي وفينيري (1995) على وجود ضعف في القدرات المفكرة البصرية الفضائية في حالة اضطراب التعلم مرتبط بضعف في النصف الكرة المخي الأيمن هذا الاضطراب يتصف بصعوبات في الحساب وتقص بصري واختلال انفعالي (بوطيبة، 2009).

اما الدراسات السابقة المتعلقة عسر الكتابة دراسة فتحي الزيات وآخرون 2006 بعنوان الفرق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الذكاء اللفظي وغير اللفظي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين

التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم (القراءة والكتابة) في الذكاء اللفظي وغير اللفظي ومعدل الأخطاء، حيث تمثلت العينة في 47 تلميذا من المدارس مدينة طهران من ذوي صعوبات التعلم و30 تلميذا عاديا مستخدما الأدوات التالية:

استمارة جمع المعلومات الاستبانة تحتوي على 15 عرضا من أعراض صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

استبان روتر للتعرف على المشكلات السلوكية، اختبار التميز البصري، اختبار في القراءة والكتابة.

ظهرت النتائج على انه توجد فروق دالة بين طلاب العاديين ذوي صعوبات التعلم القراءة والكتابة لصالح العاديين، في أشارت النتائج إلى التفوق الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة على الطلاب الغاديين في الذكاء اللفظي وغير اللفظي (الهوا ري، 2006، ص22)

دراسة فرح والحساني 2020: بعنوان تقيم الذاكرة البصرية عند تلاميذ السنة الرابعة الذين يعانون من عسر الكتابة هدفت الدراسة إلى التعرف على وجود الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال عسري الكتابة في متغير الذاكرة البصرية لدي التلاميذ السنة الرابعة، وقد استخدمت الباحثة منهج دراسة حالة وتكونت عينة الدراسة من (4) تلاميذ (2) عسري الكتابة (2) عاديين كما قامت بتطبيق اختبار رسم رجل لقياس الذكاء واختبار عسر الكتابة "لصليحة بوزيد" وجاءت النتائج وجود فروق بين الأطفال العاديين والأطفال عسري الكتابة في متغير الذاكرة البصرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

هذا ما استدعى إجراء دراسة تبحث في مستوى الذاكرة البصرية عند ذوي عسر الكتابة ولتوجيه اتجاه البحث أكثر نطرح التساؤل التالي:

التساؤل الرئيسي:

هل توجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية؟

الأسئلة الفرعية:

هل هناك علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب؟

هل يوجد فروق في العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة حيث كلما انخفض مستوى الذاكرة البصرية الفضائية لدى حالات الدراسة ارتفعت درجة عسر الكتابة.

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية:

الفرضيات الفرعية:

_ يوجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب.

_ يوجد فروق في العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب.

أهمية الدراسة:

إبراز العلاقة الموجودة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة.

أهمية تطوير الذاكرة البصرية الفضائية لدى الأطفال.

فتح مجال المزيد من الدراسات فيما يخص الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى الأطفال.

الهدف من الدراسة:

تحديد دور الذاكرة البصرية الفضائية بعسر الكتابة.

التعرف على أهمية الذاكرة في عملية التعلم عند الأطفال.

تحديد طبيعة العلاقة الموجودة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية.

تكيف اختبار لقياس الذاكرة البصرية الفضائية على البيئة الجزائرية.

المفاهيم الإجرائية:

الذاكرة البصرية الفضائية:

هي قدرة الفرد على الاحتفاظبالصورة والأشكال والمعالجةواسترجاعها.المؤقتة للمعلومات ذات طبيعة البصرية الفضائية، ويمكن قياسها عن طريق مقياس "راي" المعقد والبسيط والمقياس التقديري التشخيصي لصعوبات الذاكرة والإدراك البصري للزيات(2008) تقنين وتكيف عمراني(2015).

عسر الكتابة:

هي صعوبات في إعادة صياغة أو بناء الرموز والأشكال المرئية أو المنطوقة والتي تعبر عن المؤشرات الآتية: حذف حرف، حذف كلمة، إضافة حرف، إضافة كلمة، إبدال حرف، تقسيم الكلمة، انحراف عند سطر الكتابة، عدم احترام الهامش، عدم احترام علامات الترقيم، تشويه الحرف،ويمكن قياسها من خلال المقياس التقديري التشخيصي لصعوبات التعلم الكتابة للزيات(2008) تقنين وتكيف عمراني(2015) وسلم تقييم عسر الكتابة لـ بوزيد (2015) .

الفصل الثاني:

الذاكرة البصرية الفضائية

تمهيد:

تتكون أهمية حاسة البصر في عمليات التعليم من أن 80 بالمئة من الأعمال والأنشطة المدرسية التي يؤديها الطفل تقوم على النشاط البصري الدقيق والمنظم والمتكرر، ومهارات التنسيق الحركي (بين العين واليد خاصة) ومتابعة التعبيرات المعلم وحركاته وسلوكه ونشاطه داخل الفصل، وما يعرضه من مواد ووسائل تعليمية

1_ الذاكرة:

1.2. تعريف الذاكرة:

تعتبر الذاكرة من أهم العمليات المعرفية للإنسان التي يتعامل بها مع محيطه الخارجي ويستخدمها في معالجة المعلومات التي يتلقاها من هذا العالم، حيث تلعب الذاكرة دورا هام ومحوري في بناء وتكوين شخصية الإنسان، فكل ما يستعمله من معلومات وكل ما سيمر به من مواقف وأحداث وتجارب خاصة في مرحلة الطفولة، سوف يحتفظ به بهذه الذاكرة ويستعيده منها عند الحاجة، وبالتالي فإن قناعاته وأفكاره وميوله وصفاته التي تشكل شخصيته، ستكون مبنية على هذه الفكرة.

تعرف الذاكرة بأنها عملية إدراك المواقف الماضية بما يشملها من خبرات وأحداث تؤدي دورا هاما في حياة الفرد، والقدرة على استرجاع هذه المواقف وما يرتبط بها من خبرات ماضية (الشرقاوي،1989، ص. 125) مشار إليه في (إبراهيم، 2010، ص. 234).

تعريف اشكرفت (1989) أنها العمليات العقلية التي تتم من خلالها اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها لغابات الاستعمال المستقبلي (الزغول رافع وعماد،2003، ص. 20).

الذاكرة هي إحدى العمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان وتعد واحدة من المكونات الأساسية للبناء المعرفي وتتمثل عملية التذكر في عمليات الحفظ، التعرف والاسترجاع أو بمعنى آخر هي استذكار واحتفاظ وإعادة

تذكر واسترجاع الخبرات السابقة، والاحتفاظ تخزين المعلومات لمدة تطول أو تقصر (شكشك، 2010، ص. 05).

كما تعرف بأنها العملية التي تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وما يعقب ذلك من استدعاء أو استرجاع وتعرف (المليجي،2004).

2.2. أنواع الذاكرة:

1.3. الذاكرة الحسية:

تعتبر أول خطوة لمعالجة المعلومات والسماح بالتعرف على المواضيع، والأشياء المحيطة بنا والاحتفاظ بالمعلومات لمدة نوعا ما محدودة (دافييد يوف، 2000، ص. 62).

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمداخلات الحسية من العالم الخارجي، فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها، وذلك عير المستقبلات الحسية المختلفة (البصرية، السمعية، اللمسية، الشمية، الذوقية).

تمتاز هذه الذاكرة بسرعتها الفائقة على نقل صور العالم الخارجي وتكوين صورة نهائية لمثيراته وفقا لعملية التوصيل العصبي مما يساعد على سرعة اتخاذ الأنشطة السلوكية اللاحقة، وتمتاز أيضا بقدراتها الكبيرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في اي لحظة من اللحظات، ولكن بالرغم من هذه القدرة على الاستقبال فان المعلومات سرعان ما تتلاشى منها، لان قدرتها في الاحتفاظ محددة جدا لا تتجاوز أجزاء من الثانية (الزغول،2008، ص. 53).

2.3. الذاكرة قصيرة المدى:

تعتبر الذاكرة قصيرة المدى ذات سعة محدودة للغاية، لكنها ذات أهمية ضخمة تبدأ فيها معالجة المنبهات الناشئة من البيئة، سعتها التخزينية ضئيلة مع وسعها المحدود على القيام بالمعالجة، فقد ذهب "كلا تركي"

turki (1975) إلى أن المعلومات يمكن أن تخزن وتعمل في الذاكرة قصيرة المدى بطريقة تشبه كثيرا عمل النجار على طاولة عمله، فقد يستخدم الحيز المتاح للعمل أو تخزين المواد، وبالتالي تخصيص مكان لأحدهما (للعمل- التخزين) يؤدي إلى إنقاص الحيز المتاح للأخر(الزيات، 1998،ص 133).

وحسب دراسات بادلي وهيتش(Baddley et hich) أن الذاكرة قصيرة المدى تحتوي على ثلاث مكونات وهي:

_ مستقبل حسي أين المعلومات المخزنة تتقلص خلاله فترة قصيرة من الزمن.

_ نظام تخزين قصير المدى تفقد المعلومات خلال 15 ثانية وعند ظهور المثير يتم تسجيله في الحال من خلال الحاسة.

_ نظام تخزين طويل المدى اي المعلومات المراد تخزينها والاحتفاظ بها لمدة أطول تنقل إلى الذاكرة طويلة المدى.

ومعالجة فيها تكون فيها تكون واعية أي تتطلب الانتباه من المتعلم وهي لا تستطيع من معالجة أكثر من سبع وحدات معرفية ولا يمكن للمعلومات أن تحفظ في هذه الذاكرة إلا عن طريق التكرار (بولصنام،2011).

3.3. الذاكرة طويلة المدى:

الذاكرة مستديمة، ويمكنها الاحتفاظ بالمعلومات الى مالا نهاية فهب غالبا لا تنسى بالمرة، سعتها واسعة فهي مستودع ضخم لكل من المعرفة الوصفية والاجرائية، فهي مخزن ليس فقط للحقائق بل ايضا مخزن لبرامج المهارات والحركة والكلام (المليجي،2004، ص. 239).

يتم بها تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة وذلك بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة، ويستمر وجود المعلومات في هذه الذاكرة وقد يمتد طوال حياة الفرد (الزغول،2008).

2_ الذاكرة البصرية:

1.3.تعريف الذاكرة البصرية:

هي القدرة على تذكر تركيب أشكال وموضعها واتجاهها (الشرقاوي،1992، ص. 15)

هي أدنى مستويات لعملية تنظيم المعلومات، ويشار إلى المعلومات البصرية بالذاكرة الرمزية والتي تعتبر ذاكرة مؤقتة حيث المعلومات ستظل مخزنة في الذاكرة حتى مع غياب المثير (العباد، 2006، ص. 51).

عرفها نيسر Neisser هي تلك الانطباعات البصرية التي تنقلها الذاكرة إلى المعالجة اللاحقة (العتوم، 2003، ص. 124).

2.3. خصائص الذاكرة البصرية:

- معالجة المعلومات في الذاكرة البصرية لا يتعدى الاستيعاب الأول.
- المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية لمدة من (0.05 إلى 1 ثانية).
- يمكن استدعاء المعلومات البصرية من ذاكرة حسية البصرية المباشرة.
- الذاكرة البصرية لها قدرة عالية على الاحتفاظ بالمعلومات سعتها غير محدودة نسبيا.
- المعلومات في الذاكرة البصرية عرضة للتشويش من خلال المعلومات الجديدة.
- الذاكرة لها قدرة على تصنيف المعلومات (Marie ,1999, p. 51).

3.3. وظيفة الذاكرة البصرية:

_ تعمل الذاكرة على استرجاع الصور التي تعلمها مم يسهل على الأطفال إمكانية التعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استذكار الصور والحروف، مما يسرع في عملية قراءتها في حين أن الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات، مما يدفعهم إلى تهجئتها فيظهر عليهم البطء في تعلم القراءة كما يجدون صعوبة في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة والتعرف على الكلمات الشاذة فيظهر

على كتابتهم والتهجئة الصوتية للكلمات كما يرفق ذلك صعوبة في تلوين الأشياء في أذهانهم (البطانية وآخرون، 2005، ص. 115).

_ كما أن لهذا النوع من الذاكرة أهمية خاصة في النشاط ألابتكاري والإبداع الفني، ويظهر دور المربي والأم في مدى تنظيم ما يقدمه إلى الطفل من معلومات بصرية، حيث لا يؤدي إلى ارتباك في استقبال المعلومات، فكلما كانت المعلومات البصرية منظمة و مرتبة من بسيط إلى المعقد والتسلسل في تقديم الأشكال بدءا بالخط المستقيم، ثم الدائرة ثم المربع ثم الأشكال الأكثر تعقيدا، كما تتضح أهمية الذاكرة البصرية في تحويل المعلومات اللفظية في شتى مواد الدراسة إلى جداول في الأشكال مختلفة، حيث يساعد ذلك في تنظيم عملية التذكر (كامل الزيات، 1997، ص. 174).

والذاكرة البصرية تعتبر مرحلة أولية في عملية التسجيل المعلومات البصرية في عملية القراءة بصورة مبدئية، كما أن هذه الذاكرة ذات دور اكبر من وحدات التخزين المؤقتة، حيث أن المعلومات في الذاكرة البصرية لها أهمية بمجرد الابتعاد العين عنها (العباد، 2006، ص. 55).

4_ الذاكرة البصرية الفضائية:

1.4. تعريف الذاكرة البصرية الفضائية Mémoire visu-spatial:

يعرفها هابيرلاندت (Haberlandt ,1999) بأن الذاكرة البصرية تعرف بالذاكرة الايقونية لأنها تعني باستقبال الصور الحقيقية كما هي في الخارج، حيث يتم الاحتفاظ بها على شكل خيال يعرف باسم أيقونة icone(مطر، 2016، ص. 57).

كما عرفها بادلي Baddeley على أنها النظام المسؤول على الاحتفاظ ومعالجة المعلومات البصرية المكانية كمعالجة المعلومات المكتوبة ذلك باستعمال التصورات الذهنية (سليماني، 2011،ص. 101).

وتعرف حسب بيكو رينغ 2003 Pikering هي ذاكرة مؤقتة للمعلومات البصرية الفضائية، وتتعلق بالصور التي تم اكتسابها من خرائط وأشكال هندسية ورسومات مختلفة وتختص مواقع الأشياء الفضاء الذي تشغله ومحيطها وأبعادها (برابح،2011،ص. 132).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الذاكرة البصرية بأنها وظيفة تسمح بتخزين المعلومات البصرية المكانية، ومعالجة الصور الذهنية.

وبما أن الذاكرة البصرية مرتبطة بالفضاء فلا بد من تحديد مفهوم واضح للفضاء وهي كالأتي:

حسب الموسوعة النفسية (sillamy ,1980) كلمة الفضاء Espacel، مشتقة من الكلمة اللاتينية spatiu m وهي مفهوم يمثل المجال الذي يضم الفرد ووسطه السيكولوجي، هذا الامتداد المكاني يحوي كل المتغيرات السيكولوجية المستقلة التي تؤثر في تحديد سلوك الفرد في أي وقت. (شايب،2019)

فالفضاء هو ذلك الوسط الفارغ الذي لا تكون صورته في الذهن إلا بواسطة الأشياء التي يستغلها والتنقلات التي تحدث فيه، فإدراك المكان هو إيجاد الوضعيات والاتجاهات والأبعاد والأحجام والحركات.

فالمكان حسب (NOT, L, 1986) هو ذلك الوسط الفارغ الذي لا تكون صورته في الذهن إلا بواسطة الأشياء التي يستغلها ، والتنقلات التي تحدث فيه، فإدراك المكان هو إيجاد الوضعيات والاتجاهات والأبعاد والأحجام والحركات (شايب،2019).

2.4. أنواع الذاكرة البصرية الفضائية:

قبل التطرق إلى أنواع الفضاء وتمثيله عند الطفل، يجدر بنا أن نقوم أولا بالتمييز بين مختلف أنماط الفضاءات: كالفضاءات الإدراكية (بصري، سمعي، لمسي)، والفضاءات الرياضية.

أ. الفضاءات الإدراكية(Les espaces perceptifs):

للاتصال بالعالم المحيط بنا، كل كائن حي يملك أعضاء حسية وفضاؤه الإدراكي متعلق جزئياً بالعالم الفيزيائي الذي يعيش فيه (ضوء، جاذبية أرضية...) كما يتعلق بأعضاء حسية أخرى تقل أو تكبر أهميتها عن سابقاتها، مثلا الرؤية، الإبصار الزوجي ضروري للإدراك المقارن في أن واحد للأشياء المتباعدة عن بعضها البعض (شايب، 2009).

ب. الفضاءات الرياضية (Les espaces mathèmatique):

الفضاء الرياضي معرف بالهندسة بمعنى مجموع المفاهيم والخصائص المحفوظة، وذلك عند قيامنا بالتحويلات التي تنتمي إلى مجموعة معينة لي مستوى الصورة، فكل مجموعة تطابق هندسة معينة (شايب، 2019).

3.4. مكونات الذاكرة البصرية الفضائية:

أ. السجل البصري (النظام التحتي البصري) :Registre Visuel

يتمثل دور هذا السجل في تخزين الأحداث والمنبهات ذات طبيعة البصرية، سواء كانت هذه المنبهات عبارة عن صور أو أشكال هندسية، أو مختلف الأجسام والأشياء التي تشاهد بالعين مجردة والتي تخضع للمعالجة البصرية.

ب . السجل الفضائي (النظام التحتي الفضائي)Registre Spatial

هو النظام مسؤول عن الحركات العينية، وله دور في توجيه الفضائي وفي معالجة المهمات الفضائية كتموضع وتحرك الأشكال والأجسام الهندسية في الفضاء، كما انه يقوم بإعادة التنشيط لمحتوى وحدة التخزين (برابح، 2012).

إما الهندسة الداخلية للنظام فإن المعطيات الحديثة ترى انه من اللائق فصل السجلين، حيث يكون الأول فضائي والثاني بصري.

و يرتكز هذا الاقتراح على التباين الكلي على مستوى التجريبي بين مهام تدخل تخزين التموقع في الفضاء باختيار نموذج كورسي بلوك حيث تقوم المعلومة بطريقة مقطعية و مهام تستعمل حفظ المعالم configurationالخاصة بالأشكال الفضائية غير اللفظية حيث يعرض الشكل على وجه الإجمال (برابح، 2012).

أما حسب الدراسات التي قام بها كل من فورني(Fournier) ومونجانج (Monjange) سنة 2000، فإنه يوجد نظام أو مكون تحتي ثالث بالإضافة إلى النظاميين المذكورين، وهو نظام بصري غير فضائي ويتعلق بلون الأشياء ولمعانها في الواقع (برابح،2012ص. 117-118).

4.4. اضطرابات الذاكرة البصرية الفضائية:

تكمن اضطراب الذاكرة البصرية الفضائية في العجز في الاحتفاظ واسترجاع مفاهيم تتعلق بصور أو أشكال الهندسية، سواء كانت ثنائية أو ثلاثية الأبعاد لفترة زمنية معينة (برابح، 2012، ص. 106).

وتظهر في عدم القدرة على تذكر الصور، وضعف استرجاع الأشكال البصرية، قصور وضعف في عملية الإدراك، والتمييز، والتعرف على المثيرات، وأيضا البطء في الاستجابة عند التعامل مع المهمات البصرية الفضائية.

5.4. تموقع الذاكرة البصرية الفضائية:

لاحظ الأطباء منذ القرن 19 وجراحي الأعصاب أن الأورام أو الاستئصال الحاصل في النصف الدماغي الأيمن لا يؤدي لنفس النتائج عندما يحدث في النصف الأيسر(المسيطر)، وترفق إصابة هذا الأخير بالحبسة، وترفق الإصابة في النصف الأيمن (الغير المسيطر) بخلل في الصورة الجسدية، مما يجعل المصاب غير قادر على ارتداء ملابسه والتوجه، كما يفقد قدرة التعرف على وجوه أقربائه، وتشير الدراسات المعاصرة على نفس المنهج وتأكد أن إصابة النصف الأيسر تؤدي لاضطراب كل الكلام، اللغة، الذاكرة اللفظية، الرياضيات، ومفهوم الزمان. بينما تؤدي إصابة النصف الأيمن لصعوبات في الوظائف البصرية أو اللمسية وخلل في التنظيم البصري الفضائي، هذا ونسجل مشاكل خطيرة إذا حدث تلف الدماغي بعد سن الثانية أو الثالثة، ويؤكد تورن (Turner,1990) أن 95 %من الأشخاص اليمينيين الجانبية يتمتعون بملكة التخصص الدماغي. إذن نتوصل على حقيقة هامة وهي تموقع الوظائف البصرية الفضائية في نصف الكرة المخية اليمنى أي الغير مسيطرة وبتحديد أكثر فص صدغي المتوسط، الذي أظهرت التجارب دوره القاعدي في الذاكرة وهذا لاحتوائه على مجموعة بنيات متداخلة فيما بينها، ومسالك العصبونات التي تربط هذه البنيات بمناطق أخرى من الدماغ، أن الصورة الجانبية المعكوسة عند بعض المرضى تبرز عجزا في الاختبارات المتعلقة بالمفكرة البصرية الفضائية في حين أن الانفصال الوظيفي معزز بمعطيات عصبية

تشريحية (nero–antamatique) التي ترجع فيها الاضطرابات في مجال الحفظ الشفوي إلى وجود خلل (empan) على مستوى نصف الكرة المخي اليساري وتعود الاضطرابات مجال الحفظ الفضائي إلى وجود خلل في مناطق الخلفية لأحد نصفي المخي (برابح،2012).

الخلاصة:

الذاكرة البصرية الفضائية والذاكرة بشكل عام تمثل جزءا ضروريا وأساسيا في حياة الفرد وخاصة الطفل المتمدرس بحيث لها دور أساسي في عملية التعليم بحيث تسهل على التلميذ عملية القراءة والكتابة وغيرها، ويظهر ذلك من خلال قدرتها على استرجاع الصور والمخططات البيانية، إذ تسهل على التلميذ عملية الكتابة ومعالجة الحروف والكلمات وصولا إلى الجمل والنصوص، وفكل هذه القدرات من تذكر للصور والأشكال مرتبطة بالعين، فبقدر ما تكون العين سليمة تكون الذاكرة البصرية تعمل بشكل افصل وبطريقة صحيحة وسليمة.

الفصل الثالث:

عسر الكتابة

تمهيد:

الكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهنية يقوم على التفكير وتحتاج إلى جهد كبير للتوصل إلى المهارة الكلية للكتابة إلا أن التلاميذ ذوي عسر الكتابة غالبا ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة، مما يشكل لهم عائقا هاما وذا دلالة للتعلم في حيث تمثل الكفاية فيها أساسا قويا يساعد على التعلم الكفء.

1_ مفهوم الكتابة:

تعريف الكتابة: تعد الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي،وهي عملية رسم الحروف أو الكلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها مفاهيم ومعاني وتخيلات (قطحان،2004).

_تعريف ألبرت (Albert ,2004) هي حركة معقدة وشكل للتعبير الغوي على تدوين فكرة او معلومة على الوثيقة دائمة باستعمال عدد محدد من الإشارات وتنظيمها داخليا، كما تسمح الكتابة بالحفاظ على المعلومات في الذاكرة وتنظيم الفكرة والنجاح في الدراسة، وعدم استطاعة الكتابة يعتبر إعاقة اجتماعية رغم أن اللغة الكتابية اقل وسائل الاتصال استعمالا (ركزة،2016).

_تعريف (Didier porot 1978): هي ترميز من الدرجة الثانية أي رمز الرمز، يتكون من رمز ذو خصائص مكتوبة مستعملة بانفصال وبإتقان اعتباطي في غالب الأحيان، ومن هنا افتتح تأسيس الكتابة الصوتية العالمية (ركزة، 2006، ص. 48).

من خلال التعاريف التي قدمناها نستنتج أن الكتابة هي عملية رسم الحروف أو الكلمات بالاعتماد على الربط بين الشكل وصوته من خلالها يحتفظ الشخص بالمعلومات في الذاكرة واسترجاعها وقت الحاجة.

2_ تعريف عسر الكتابة:

عسر الكتابة هي صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي، والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية (فرغل، 2006، ص. 10) .

إذا يعتبر بعض علماء النفس المدرسي والأخصائيين وعلماء الأعصاب بأن هناك مجموعة من الأطفال لديهم مستوى عادي من الذكاء، ويفشلون في التعلم بسبب صعوبات عصبية عضوية والتي ترتكز على الاضطرابات العضوية مثل عسر الكتابة والتي تعني ضعف القدرة على التعبير عن الأفكار بلغة مكتوبة والإعاقات الإدراكية وقد تمثلت المصطلحات التي قامت على نمط مصطلح عسر الكتابة في مجموعتين : المجموعة الأولى تبدأ بحرف اللاتيني A والذي يعني بدون أو فقدان التام والثانية تبدأ بالمقطع اللاتيني Dys والذي يشير إلى الحالة المضطربة أو فقدان الجزئي و على هذا الأساس فإن مصطلح أجرافي agraphieتعني فقدان التام للقدرة على التعبير عن الأفكار بلغة مكتوبة وديس جرافي Dysgraphie فيشير إلى مدى الاضطراب في القدرة على أداء الحركات الدقيقة بصفة خاصة كما في الكتابة والرسم (عبد الوهاب، 2003ص. 16).

ويرى **الزيات** أن عسر الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها وتناسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة الكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل أو الصياغة المعبرة عن الأفكار والمعاني من خلال التعبير الكتابي (الزيات، 2008).

تعريف بطرس حافظ بطرس: هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها

وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة (بطرس،2001، ص. 345).

3_ مظاهر عسر الكتابة:

تتمتع مظاهر صعوبات الكتابة أكثر المرحلة الابتدائية فيما:

_ يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة وأحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تكون في المرآة.

_ خلق الاتجاهات فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا عما سبق أن الكلمة تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة كالسابق.

_ يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء كتابة الإملائية.

_ يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلا: (غ إلى ع) و(ب إلى ن). (بطرس حافظ،2009،ص. 346،347)

_ صعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.

رسم الحروف رسم الخاطئ عند الزيادة آو النقصان.

_ كتابة الحرف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة (أشمس، ذهبوا)

_ إشباع الفتحة ألف والضمة واو والكسرة ياء

_ جعل التنوين نونا والتاء المربوطة تاء مفتوحة وربط التاء المبسوطة.

_ إهمال سنتي الصاد والضاد.

_ ترك نقطتين التاء المربوطة عدم التنقيط الحرف المنقوط آو نقط الحرف الغير المنقوط.

_ زيادة حرف أو نقص حرف.

_خلط في كتابة الأحرف المتشابهة قد يرى (خاف/ على أنها / جاف) وهكذا.

_ صعوبة قراءة الخط ورداءته.

_إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

من خلال ما سبق ذكره حول مظاهر التي يعاني منها عسيري الكتابة نستنتج المظاهر الأكثر بروزا والتي يتميز بها هؤلاء الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة.

_ يتميز التلاميذ الذين يعانون عسر الكتابة بأنهم يمسكون القلم بطرقة خطا أثناء الكتابة.

_وضعية اليد أثناء الكتابة غير طبيعية فاليد والذراع يكونا معاكسان لاتجاه الورقة المستخدمة للكتابة ويتميزون أيضا بشرود دهني وخلط بين الاتجاهات وغيرها من المظاهر الاخرى.

4 _ أنواع عسر الكتابة:

_صعوبة خاصة في رسم الحروف والكلمات MotorDesghraphia:

يعاني العديد من الأطفال ذوي عسر الكتابة من الصعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم لعدد من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل فوق، تحت، أو مسك القلم بطريقة صحيحة واتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة، كما يبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، وقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو النقصان، وتبدو هذه الصعوبة عند الأطفال بصورة ضعف القدرة على رسم الحروف الهجائية رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها والتي يسهل على القارئ من خلالها التعرف عليها وقراءتها، ويرتبط برسم الحروف رسم كلمات المؤلفة

من هذه الحروف الهجائية والمقاطع الصوتية مما يحاول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميز للحروف مما يمنع التلميذ التعرف عليها.

_صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة Spatiadysghraphai:

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بسرعة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارئ ترجع هذه الصعوبة في إدراك علاقات المكانية والتي تنتج. (أسامة محمود وآخرون ،2005، ص. 158).

_الصعوبة إنقرائية الكتابةDyslexiecDysgrapiq:

ويقصد بهذا النمط من الصعوبات ضعف أو عدم قابلية الكتابة والتعبير الكتابي للقراءة القائمة على المعنى، على الرغم من أن الأشكال الحروف تبدو عادية بمعنى أن الحروف قابلة للقراءة إلى أن تراكيب الكلمات التي تكونها هذه الحروف تبدو غير مقروءة أو غير معيارية أو غير قانونية. (فتحي الزيان،2002،ص. 514).

_الكتابة المرآوية:

من بين أنواع عسر الكتابة تلك الحالة التي تنتمي بالكتابة المرآوية حيث يكتب الأطفال المصابون بهذه الحالة الكلمات كما تظهر منعكسة في المرآة، أي كما تبدو صورة الكلمة في المرآة، وتحدث الكتابة المرآوية عندما يقوم الفرد بكتابة الأحرف المنفردة أو الكلمات في اتجاه العكسي للكتابة في المقابل نجد أن هناك مفهوما آخر مشابها لمفهوم المرآوية ألا وهو مفهوم القراءة المرآوية، وهي خاصية تشير إلى التفضيل والقدرة لدى بعض الأفراد لقراءة الكلمات المنعكسة الاتجاه في الكتابة أو ما يسمى بالقراءة المرآوية، ومثل هذه

الحالات تعد من الحالات النادرة والتي تؤثر بالتبعية على قدرة الجهاز العصبي المركزي على القيام بالتمثلات البصرية الحركية والتمثلات البصرية المثالية بصورة صحيحة (سليمان، ص. 56).

5_ أسباب عسر الكتابة:

ذكر **جون سون (Jouon son)**أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل ان يميز ويعرف بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا يعانون كذلك من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بالدقة المطلوبة أضاف **هارسون**Harssonأن عسر الكتابة ناتج عن تلف صحي وضيفي يرجع إلى:

_ مشكلات في الإدراك البصري ومعرفة الأشكال والأشياء والتمييز البصري.

_ اضطراب القدرة الحركية البصرية وهي قدرة معالجة الفراغات المكانية.

_ اضطراب تناسق الحركي البصري أي اضطراب إعادة إنتاج ما تم نقله.

_ اضطراب الذاكرة البصرية أي عدم القدرة على تذكر أشكال الحروف وبالتالي صعوبة كتابة الكلمات (كامل، 2005، ص. 51).

وقد أشار الدكتور مصطفي فتحي الزيات في قوله: تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة واللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد وهي تمثل مهارات تعليمية مهمة ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات كما أنها تتكامل مع قدرات البصرية والحركية والإدراكية وترتبط مهارات الكتابة والقراءة ببعضها البعض على النحو الموجب (الزيات، 2008، ص. 46).

6. العوامل المسببة لعسر الكتابة:

لقد حاول العلماء والباحثين كل حسب تخصصه رصد أهم العوامل المسببة لعسر الكتابة منها عوامل مرتبطة بالطفل في حد ذاته وعوامل أخرى مرتبطة باضطراب الإدراك البصري واضطراب الذاكرة البصرية إلى جوانب عوامل أخرى سنحاول الطرق إليها من خلال العنوان التالي:

- **العوامل المرتبطة بالطفل:**

إن العوامل المرتبطة بالطفل تتمثل في اضطراب الضابط الحركي للطفل اضطراب الإدراك البصري، اضطراب الذاكرة البصرية، استخدام اليد اليسرى إلى جانب نقص الدافعية.

- **اضطراب الضبط الحركي للطفل:**

إن العجوز في ضبط وضع الجسم والتحكم في وضع الرأس والذراعين واليدين والأصابع تؤثر سلبا في الأداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات وكتابتها ونتبعها ويرجع سبب ذلك وجود إلف في الوظائف المخ المسئولة عن الحركة والخاصة بالحياة اللمسية لدرجة أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف وقراءته إلا انه لا يستطيع كتابته (محمدي،1997، ص. 84).

- **اضطراب الإدراك البصري:**

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والكلمات والحروف والأعداد على نماذجها والقدرة على رسم الخرائط واستخدامها وكل هذه المهارات إذ لم يتعلمها الطفل ستؤدي بلا شك إلى صعوبات في تعلم الكتابة.

فمثلا لتوضيح الاختلاف بين حرف (ع) و(ح) يتطلب من الطفل معرفة السمة والمعلم الرئيسي لكل منها والممثل في الاتجاه حيث أن الأطفال الذين يعاون من صعوبة في تميز الحروف والكلمات بصريا لديهم أيضا صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها (نادية 2010، ص، 03).

- **اضطرابات الذاكرة البصرية:**

إن عدم القدرة على التذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد ترتبط ارتباطا وثيقا بوجود صعوبة في تعلم الكتابة وهذا ما يسمى بفقدان الذاكرة البصرية ويعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى الطفل (سلام، 2008، ص. 172).

إن أثر الذاكرة على الكتابة يمكن ملاحظته عند محاولة الطفل تشكيل وتسلسل الحروف التي سيتم تذكرها وإن ظاهرة عدم القدرة على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية تدعى بفقدان الذاكرة البصرية (سلطاني،2017، ص. 55).

- **استخدام اليد اليسرى:**

إن المشكلة لا تكمن في استخدام اليد اليسرى ولكن إلى فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة مع العلم أن غالبية التلاميذ يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة (بطرس،2009، ص. 353).

- **نقص الدافعية:**

يعد نقص الدافعية من العوامل الهامة والمسئولة عن صعوبات تعلم الكتابة حيث أن الطفل في الغالب يكون محبط ومتجنبا للمواقف التنافسية في التحصيل الدراسي كما يبدو الطفل غير مهتما بحصص الإملاء والتعبير وتبدو عليه علامات الاضطراب الانفعالي اتجاه عملية الكتابة وهنا ملاحظة غياب دور المعلم والوالدين في تشجيع الطفل واستثارته ومكافأته عن أي مجهود يبدله لتعلم الكتابة فضلا إلى ميله للحركة الزائدة وفرط النشاط واللهو والعب. (سالم2008،ص. 71).

1) العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية والمدرسية:

- **العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة:**

تنعكس العوامل الاجتماعية والانفعالية على شخصية الطفل من جميع جوانبها وعليه يجب تناول المؤشرات البيئية والأسرية والتي تتمثل في:

عدم متابعة الأولياء لكتابة الطفل وتدريبه عليها.

التقدير السالب للمتعلم سواء من قبل الآباء أو المدرس أو الأقارب مما ينعكس سلبا على توافقه النفسي الاجتماعي(حسانين،2006، ص. 19).

- **العوامل المرتبطة بالمدرسة:**

تتعلق بالتدريس الضعيف والبيئة غير المناسبة ومن العوامل التي تندرج ضمن هذا التصنيف

التدريس الضعيف والبيئة غير مناسبا.

التدريس القهري.

التعلم الجماعي بدلا من الفردي.

- **عدم الإشراف المناسب:**

التدريب الخاطئ في الانتقال من الأسلوب لأخر في تعلم الكتابة أي كتابة الحروف منفصلة والحروف متصلة دون مبرر بعد ان يكون التلميذ اعتاد على أسلوب واحد.

الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق إلى جانب غياب التحفيز ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة كل هذه الأسباب والعوامل تقع على عاتق الأسرة والمدرسة التي ينبغي ان تؤدي دورها (سالم، 2008، ص. 173).

2) العوامل العصبية لعسر الكتابة:

حسب دراسة ريرك Rirk1973إن عمليه نسخ الحروف تعتمد بشكل أساسي على الإدراك البصري عند تعلم الطفل الكتابة غير انه بعدما يتعلم الطفل الكتابة ويتقنها يقل ارتباط بين الكتابة والإدراك البصري بينما يتعزز الارتباط بين الكتابة والنمو اللغة ومعرفته لها ومنه إذا كان التلميذ المعسر كتابيا يعاني من خلل في التناسق البصري الحركي والذي يظهر على صورة اضطراب في مكان كتابة الأحرف فان الخلل يكمن هنا في المنطقة الخلفية من الفصوص الجدارية في النصف الكروي المخي المسيطر من الناحية اللغوية.

في حين بينت دراسة Luriaليريا 1966 على الأفراد الذين يعانون صعوبات الكتابة أن مراكز اللغة تتموضع في النصف الكروي المخي الأيسر (المراكز الخلفية الصدغية الجدارية) (وخير،2016،ص. 249).

7_ تصنيفات عسر الكتابة:

تختلف تصنيفات الكتابة حسب معايير كل باحث:

أولا: النموذج المحيطي:

- **تصنيفات J.DE AJVRTA GVERRA:**

عسر الكتابة الشديد: الكتابة تكون مائلة إلى اليمين، باتجاه عادي جدا مع إعطاء الطابع...والتوتر.

عسر الكتابة البسيط: الرسومات تعطي جانبا من الإهمال المتروك، نلاحظ استرخاء عام وعدم انتظام في الحجم الحروف.

عسر الكتابة المندفع: المسار سريع متعجل، مع تقدم ملحوظ من اليمين الى اليسار، مع النقص الكلي للجزم والتنظيم يتم التضحية بالهيكل سرعة، لكن الكل يكون مصاب والسيطرة عليه بشكل سيئ.

عسر الكتابة البطيء والدقيق: على ما يبدو هذا النوع من الكتابة خالي من العيوب، نتيجة لذلك يتم تطبيق الرسومات ووضعها بشكل جيد نسبيا، من خلال دراسة المسار بشكل صحيح تعرض ترجمة هشاشة على وجه الخصوص عن طريق البطء الشديد عند الكتابة.

عسر كتابة الأحرف: الأشكال الثقيلة، التصنع، التنميق متعدد ذو نوعية سيئة.

ثانيا:النموذج النفسي العصبي:

تصنيف ZESIGEN:

- مشكلة تشريحية (في حال استخدام الأطراف العليا).
- مشكلة بصرية إدراكية – بصرية فضائية (معالجة آثار الحركة البصرية).
- مشكلة التنفيذ الحركي أو التنسيق (برمجة الحركة وتنفيذها).
- عدم القدرة المرتبطة بقصور علاج الإحساسات أو اضطراب في التخطيط الحركي وفقا لهذا الباحث يمكن أن تنشا صعوبات التعلم في الكتابة عن خلل محدد في كل مرحلة من المراحل وعلى وجه الخصوص معالجة الخاطئة في ردود الفعل البصرية (البطانية وآخرون، 2005، ص. 98).

8_ خصائص عسر الكتابة:

_ تشنج الأصابع على أداة الكتابة.

_ وضعية الجسم و المعصم ووضعية الورقة.

_ يخلط بين الأحرف العليا والمنخفضة.

_ الخلط بين الأحرف المطبوعة والمخطوطة.

_ أشكال الحروف غير متناسقة ومائلة.

_ أحجام وأشكال الأحرف غير منتظمة.

_ الأحرف المخطوطة غير مكتملة.

_ تنظيم ضعيف في الصفحة.

_ سرعة غير كافية في النسخ.

_ انخفاض سرعة الكتابة.

عدم وضوح عام.

_ عدم الانتباه حول تفاصيل الكتابة.

_ بطيء التنفيذ التوجيهات اللفظية التي تنطوي على التسلسل والتخطي (كامل، 2003، ص. 53).

9_ أعراض عسر الكتابة:

يشير **جيرارد1974** إلى أن صعوبات الكتابة تظهر في صورة شكل الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات، بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة، وتمايل الأسطر المكتوبة بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة، ومن جانب آخر تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يتصفون بما يلي:

- أوراقهم الدراسية ودفاترهم الكتابية... بالعديد من الأخطاء في الإملاء والتراكيب اللغوية واضطرابات في استخدام علامات الترقيم (النقط والفواصل)، بالإضافة إلى تشابك الأحرف بطريقة تجعل الكلمات غير واضحة.
- يتغلب على كتابتهم أن تكون غير واضحة وغير منظمة ولا تسير وفق لأي قاعدة كما أنها تفتقر إلى التنظيم والضبط، غالبا ما يحذفون بعض الأحرف والكلمات أو يضيفون بعض الأحرف التي ترتبط بالكلمة المقصودة.

- تشير كتابتهم إلى صعوبات في تنفيذ العمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تمكن في تنفيذ الكتابة بسهولة والتي تشمل توليد المحتوى وإتباع النص والأفكار والتخطيط لكتابة ومراجعتها.
- لا هؤلاء التلاميذ للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون مارد على أذهانهم سواء كانت مرتبطة بموضوع الكتابة أو غير مرتبطة به غاليا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى أو المضمون.
- لا يهتمون بالغالب بمراجعة وتصحيح أخطائهم التي يحددها لهم المدرس.
- يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الخفيفة التي يقدرها المدرسون والأقارب والآباء (علي، 2005، ص. 57_54).

10_تشخيص عسر الكتابة:

مثل الكثير من الصعوبات التعلم، يجب تشخيص عسر الكتابة بعد مرور بعدة مراحل من أجل التشخيص الجيد للاضطراب، للتميز بينه وبين اضطرابات التي قد تتشابه معه في نفس الأعراض والخصائص، وذلك عن طريق مراقبة المهارات التالية للكتابة:

معرفه اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ: حيث يطلب منه أداء مهام التالية:

- كتابة الاسم باليدين اليمنى واليسرى.
- كتابه تقاطعات الأفقية ورأسية باليدين بشكل متوالي.
- معرفه العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.
- معرفه القدرة على التمييز بين اتجاهين الأيمن والأيسر.
- دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على اليد المفضلة.

تقويم الأخطاء الكتابة حيث يطلب من الطفل أداء مهام التالية:

- إعادة نسخ جملة قصيرة بدقة لمعرفة هل يحدث بعض الأخطاء آو هل يكتبها بطريقة غير صحيحة؟
- اخذ عينات الكتابة للطفل للحروف والكلمات التي تشكل جملة تدور حول موضوع ما.
- كتابه عينات من الحروف متشابهة
- كتابة أرقام بشكل متتابع
- رسم الأشكال الهندسة.

1. التعرف على مهارات الكتابة

- وضع الجسم اليد والرأس والذراعين من الورقة أثناء تجهيز الكتابة
- طريقه الإمساك بالقلم

الخطوط الناتجة عن الكتابة:

- الرأسية: فوق_ تحت.
- الأفقية: يمين _ يسار.
- منحنية: إلى اليمين _ إلى اليسار
- ميل الحروف: يمين _ يسار
- كتابة الحروف أو تشكيلها أو رسمها
- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه عن السطر
- نوعية الخط: نتيجة الضغط بالقلم: غامق _ خفيف، هل هو مستقيم أو متعرج.
- إكمال الحروف أو عدم استكمالها
- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال (عبيد،2013 ص.128،127).

11_علاج عسر الكتابة:

ينبغي تنمية دافعية التعلم عند الأطفال الذين لديهم عسر في الكتابة، إذ أن هذه الحالة الداخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار حتى يتحقق، وتشمل الدافعية للتعلم على عنصر الانتباه اليقظة والتفطن لكل العناصر التي تكون الموقف التعليمي، بالإضافة والمداومة والحفاظ عليها مدة زمنية كافية، وأيضا وضع استراتيجيات لتحسين وعلاج ذوي عسر الكتابة ، ومن بينها: تعليم مهارة ما قبل الكتابة من حيث جلسة الطفل ووضعه مع مراعاة ووضع سبورة بالنسبة لطول قامة الطفل والمدى الذي تصل إليه، أما وضع الورقة المفروض الكتابة عليها ينبغي إلا تكون غير مائلة والالتزام بالوضع الصحيح لها، والالتزام بمهارات الكتابة الأعداد والأحرف (كبيرة وصغيرة) ونسخ الأعداد، كتاب قائمة من الأعداد يتم إملاؤها للطفل وترك فراغ مناسب بين الأحرف والكلمات وإعادة إكساب الطفل مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها البعض ومهارات كتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة وعلاج ومتابعة المهارات الكتاب المتصلة بالأحرف الكبيرة فكل هذه الاستراتيجيات تقلل من حالة لإصابة بتأخر في مهارة الكتابة كما قد تطورها (الشريف،2011، ص.120).

خلاصة الفصل:

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل أن الكتابة تعتبر مهارة متعلمة يمكن اكتسابها لتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتجلى أهداف تعليمها إلى تنمية القدرات العقلية ودقة الملاحظة واكتساب المهارات اليدوية وتربية الذوق الجمالي. أما صعوبة الكتابة فهي صعوبة في آلية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعينا لكتابة الحروف والأرقام، مما يجعل إمكانية قرأتها أمر صعب، ويوجد طرق عديدة لتشخيصها وعلاجها كما ذكرنا في الفصل.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية

تمهيد:

بعد التطرق للجانب النظري الذي تضمن مختلف أدبيات الموضوع الذي يعد الأرضية التهيؤ للعمل الميداني الذي يعد بذوره الجزء الأكبر في أي مسعى لدراسة الظواهر دراسية علمية دقيقة وسنحاول في هذا الجانب التطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية بداية من تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعدها نعرض المنهج المتبع في هذا البحث إضافة إلى تقديم مكان والزمان إجرائه، كما سنقدم أفراد مجموعة البحث، وسنتطرق في الأخير إلى تقديم الأدوات المستخدمة في البحث.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى المهمة والأساسية من اجل قيام بالبحث العلمي، فهي تساعدنا من خلال الاطلاع على الميدان في اختيار الحالات المناسبة للدراسة.

وعلى حد التعبير بركات (1984)، فإن الدراسة الاستطلاعية تعد مرحلة تجريب الدراسة قصد استطلاع إمكانية تنفيذ واختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة فيها والتي يمكن اعتبارها صورة مصغرة للبحث، وتستهدف اكتشاف طريق استطلاع معالمه أمام الباحث قبل تطبيق الكامل لأدوات الدراسة.

1_ ولهذا أجريت الدراسة الاستطلاعية من اجل تحقيق الأهداف التالية:

- جمع البيانات والمعلومات الأولية حول موضوع الدراسة.
- البحث عن الوسائل التي تعمق من فاعلية الدراسة.
- اختيار حالات الدراسة الأساسية وجمع المعلومات حولها بعد أخذ موافقة مديرة المؤسسة الابتدائية والأساتذة، وعن طريق تفحص دفاترهم وإطلاع على ملفهم الطبي المدرسي، بغية تطبيق أدوات الدراسة عليهم مباشرة في الدراسة الأساسية.

2_مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع عينة الدراسة من 46 تلميذ وتلميذة يتراوح سنهم ما بين 7 سنوات إلى 12 سنة موزعين على قسمين للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي من مدرسة شيخ مبارك ميليبحي بلاطو مستغانم.

3_كيفية اختيار حالات الدراسة الاستطلاعية:

بناء على تعريف صعوبات تعلم الكتابة بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والتي تبدو على شكل اضطرابات فيما يلي:

- الاستماع.
- التفكير.
- القراءة.
- الكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات؛

وعليه فإن عملية الكشف والتعرف على الأطفال ذوي صعوبات الكتابة مرت بمراحل عدة، من جمع المعلومات عن المفحوصين ثم التصفية أو الغربلة، حيث يتعرّض فيها جميع المفحوصين إلى أكثر من أداة ووسيلة للكشف عن أهم الصعوبات التي يلاقيها هؤلاء وحتى يتم اختيار الحالات حسب الشروط التالية:

- شكاوى وملاحظات الأساتذة وتوجيهاتهم.
- الاطلاع على دفاتر التلاميذ.
- بعد تطبيق بطارية المقاييس التشخيصية التقديرية لصعوبات التعلم للزيات تقنين عمراني (2015) (اختبار الكتابة والذاكرة والإدراك البصري) الذي يقوم على تقدير تواتر الخصائص السلوكية

المميزة لدى صعوبات الكتابة وصعوبة الذاكرةعلى أساتذة مجتمع الدراسة وبالتالي تم اختيار الحالات التالية

4_حالات الدراسة الاستطلاعية:

تكونت حالات الدراسة الاستطلاعية من 06 تلاميذ من السنة الثالثة والرابعة ابتدائي الذين يعانون من عسر الكتابة كلهم ذكور، وتم اختيارهم بطريقة قصدية بناء على ما يلي:

ترشيح الأساتذة:

على اعتبار أن مشاركة الأستاذ في عملية التعرف على صعوبات التعلم بين التلاميذ مهمة وأساسية، فهو أول من يلاحظ التلميذ الذي قد يكون لديه صعوبات تعلم في النطاق المدرسي، مما يمكنه من المساهمة بمعلومات هامة عن التلميذ ومنهج التعليم تفيد الباحثة في اتخاذ قرارات الاختيار. كما أنه مصدر أساسي للمعلومات التي تبني مدى تعثر التلميذ في تعلم الكتابة مع مرور الوقت، بالإضافة إلى أي سلوك أوعوا مل أخرى يرى أنها قد ساهمت فيالمشكلة.

الهدف من استخدام ترشيح الأساتذة:وتم استخدام ترشيحات الأساتذة كوسيلة للمساعدة في عملية الكشف عن ذوي صعوبات الكتابة ويمكن أن تركز الترشيحات بصورة استثنائية على المقابلة مع الأساتذة من أجل تعيين من هم أولى بترشيحهم في هذه الدراسة.

بطارية المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لزيات التقنين عمراني (2015):

جاء تطبيق اختبار عمراني الذي يقوم على تقدير تواتر الخصائص السلوكية المميزة لدى صعوبات الكتابة وصعوبة الذاكرة والإدراك البصري.

الهدف منهما: الكشف عن صعوبات تعلم الكتابة

جدول رقم (1) يوضح حالات الدراسة الاستطلاعية

الحالة	السن	الجنس	المستوى الدراسي	درجة صعوبة عسر الكتابة	درجة صعوبة الذاكرة	درجة صعوبة الإدراك البصري
م.ب	9	ذكر	الثالثة ابتدائي	لا توجد صعوبة	لا توجد صعوبة	لا توجد صعوبة
س.ي	8	ذكر	الثالثة ابتدائي	صعوبة شديدة	صعوبة شديدة	صعوبة شديدة
أ.م	8	ذكر	الثالثة ابتدائي	صعوبة متوسطة	لا توجد صعوبة	صعوبة متوسطة
ب.م	9	ذكر	الرابعة ابتدائي	صعوبة شديدة	صعوبة شديدة	صعوبة شديدة
ب.إ	12	ذكر	الرابعة ابتدائي	صعوبة شديدة	صعوبة شديدة	صعوبة شديدة
ح.ش.ع	9	ذكر	الرابعة ابتدائي	صعوبة شديدة	صعوبة شديدة	صعوبة شديدة

بعد تطبيق الاختبارين تم حذف حالتين لم تتوفر فيهما شروط الاختيار وبالتالي تصبح حالات الدراسة كما يلي:

04 حالات بعد تطبيق الاختبار وتوفرت فيهم الشروط.

5_مواصفات عينة الدراسة:

- أن يكون لديهم صعوبات في الكتابة بعد ترشيح الأساتذة
- ألا تكون لديهم أي إصابة عضوية والأعراض المصاحبة التي قد يصاب بها التلاميذ كنقص في حاسة البصر والإعاقة السمعية، والإعاقة الحركية.

- أن تكون درجة عسر الكتابة ا شديدة.

6_مكان إجراء الدراسة:

تم إجراء الدراسة الميدانية بمدرسة الابتدائية تحت اسم الشهيد "شيخ مبارك الميلي"، رقم التعريف الوطني بالمؤسسة: 271723 عنوان المؤسسة الشارع بن عياد عبد القادر "بحي بلاط،»، بلدية مستغانم دائرة مستغانم، تاريخ الإنشاء :1845، وهي تضم جميع أطوار التعليم

عدد حجراتها: 6، مساحة المؤسسة الإجمالية: 1500م، المساحةالمبنية: 400م، مساحة الساحة: 1020م، الوسط الحضري النظام 1

تضم 9 أساتذة منهم لغة العربية، 1 لغة فرنسية، و1لغة الإنجليزية و1 أستاذ التربية البدنية، وتضم كذلك مشرف، مسير مطعم، حارس، لا يوجد نائب مدير.

عدد التلاميذ المتمدرسين: 136 من بينهم: 86 إناث.

7_ أدوات الدراسة:

1.3.الملاحظة بالمشاركة:

فهي تعتبر من أهم أدوات البحوث الاستطلاعية، وأداة أساسية في العمل النفسي المدرسي كما أنها وسيلة تجعل الباحث أكثر اتصالا بالمفحوص وتساعده في التقرب من الاضطراب، والكشف عن ماهيته وتكراراته، فهي بذلك فعل مراقبة المفحوص مع تركيز للانتباه على مجمل الحركات التي تصدر من الحالة وكذا ردود أفعالها السلوكية المختلفة.

وبالاستناد إلى الملاحظة بالمشاركة، فقد عمدت الباحثة إلى ملاحظة ما يلي:

– التركيز على الملاحظات المقدمة من طرف الأساتذة حول تلاميذهم الذين يعانون من صعوبات الكتابة والأخطاء على مستوى كتابتهم أو كتابة غير مفهومة.

– بالإضافة إلى الملاحظة في الميدان لكتابة التلاميذ، من خلال الحضور معهم في حصة الإملاء والاطلاع على كراريسهم.

2.3. المقابلة:

تعد المقابلة من أهم أدوات جمع المعطيات في دراسة الأفراد والجماعات الإنسانية، ويعد التحقيق بواسطة المقابلة تقنية يطرح خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة المدروسة والمدققة وهادفة، من اجل خدمة الموضوع البحث على مجموعة من عينة البحث، حيث تعد المقابلة محادثة موجهة يقوم بها الفرد مع آخر أو أفراد بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في البحث علمي، أو الاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص (بحوش، 2019، ص. 68)، وجاءت المقابلات موزعة كما يلي:

المقابلة مع مديرة المؤسسة: الهدف منها التعرف على حالات صعوبات تعلم الكتابة وتوجيهنا إليها.

المقابلة مع الأساتذة: الهدف منها معرفة ما إذا كان هناك تلاميذ يعانون من مشاكل في الكتابة بالإضافة إلى المقابلة مع التلاميذ لتطبيق المقاييس والاختبارات المستعملة في الدراسة.

3.5.بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015):

تمثل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديميةLDDRS إعداد الزيات 2008، تكييف وتقنين عمراني 2015مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم، أو الأب، أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من

خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، والمتعلقة بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

وقد تم إنشاء البطارية على البيئة العربية من طرف الزيات، وكان ذلك سنة 2007، وأصدرت أول طبعة لها 2008. تم تكييفها وتقنينها على بيئة الجزائرية من طرف **عمراني (2015)** للكشف عن علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي قابلة للتطبيق بدءا من السنة الثالث ابتدائي حتى السنة الثالثة متوسط، وهي نوع من المحكي المرجعي.

ووقع اختيارنا على ثلاث مقاييس منها وهي:

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة.

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة.

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري.

أ_ التعريف بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015):

هو اختبار يقوم على تقدير تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذي صعوبات الكتابة، من حيث الحدة والتكرار والديمومة. يحتوي هذا الاختبار على 23 خاصية كل من هذه الأخيرة تتضمن سلوك عسر الكتابة، ويصحح هذا الاختبار وفق سلم التصحيح الذي وضعه مصمم الاختبار.

سلم التصحيح مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة: ويمثله الجدول التالي:

الجدول رقم 2: يمثل سلم التصحيحمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة

دائما	غاليا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

يتطلب الاختبار الإجابة عنه من طرف المعلم حيث تقول التعليمة أن يضع المعلم علامة (×) في خانة التقدير الذي ينطبق على التلميذ موضوع التقدير.

درجات التقدير تتمثل في:

لا توجد صعوبة: 0 _31.

صعوبة خفيفة: 31_38.

صعوبة متوسطة: 38 _47.

صعوبة شديدة: 48_92.

الهدف من تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015):

- الكشف عن صعوبات عسر الكتابة.
- لأنه مكيف على البيئة الجزائرية

الخصائص السيكومترية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015):

ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

يشير الثبات إلى مقدار الثقة الذي يمكننا أن نضعه في النتائج المتحصل عليها من أدوات القياس.

وقد قام عمراني(2015) بحساب ثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات، وقد طبق هذه المعادلة على نتائج نفس العينة التي استخدمها في تكييف البطارية، حيث قام بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ، وقد بلغ معامل ثبات اختبار عسر الكتابة 0.95 وهو مؤشر على ثبات الاختبار بعد تكييفه على البيئة التربوية والثقافية الجزائرية.

صدق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

يعد صدق الاختبار من الخصائص المهمة للاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما صمم لأجله أو ما وضع لقياسه فعلا.

تم تكييفه عمراني (2015) باستخدام الصدق التلازمي وذلك على عينة قوامها 96 تلميذ وتلميذة من المدارس مختلفة، حيث قام بحساب معامل الارتباط لاختبار عسر الكتابة، وقد بلغ معامل الارتباط 0.94 وهو معامل مرتفع مؤشر على صدق الاختبار.

ب _ التعريف بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة.

هو مقياس يقوم على تقدير التواتر الخصائص السلوكية المميزة لدى صعوبات الذاكرة، من حيث الحدة والديمومة والتكرار. يحتوي هذا الاختبار على 21خاصية كل من هذه الأخيرة تتضمن سلوك صعوبة الذاكرة، ويصحح هذا الاختبار وفق سلم التصحيح الذي وضعه مصمم الاختبار. إذ تعطى 4 نقاط عند الإجابة دائما، 3 نقاط عند الإجابة غالبا، نقطتين عند الإجابة أحيانا، نقطة واحدة عند الإجابة نادرا و0 عند الإجابة لا تنطبق.

الهدف من تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015):

- تحديد الحالات التي تعاني من صعوبات في الذاكرة نظرا لارتباطها باستحضار الحروف أثناء الكتابة

- لأنه مكيف ومقنن على البيئة الجزائرية

سلم التصحيح مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة: ويمثله الجدول التالي:

الجدول رقم3: يمثل سلم التصحيح مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة.

دائما	غاليا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

يتطلب الاختبار الإجابة عنه من طرف المعلم حيث تقول التعليمة أن يضع المعلم علامة (×) في خانة التقدير الذي ينطبق على التلميذ موضوع التقدير.

درجات التقدير تتمثل في:

لا توجد صعوبة: 0 _24.

صعوبة خفيفة: 25_36.

صعوبة متوسطة: 37 _49.

صعوبة شديدة: 50_84.

الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015):

صدق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة:

يعد صدق الاختبار من الخصائص المهمة للاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما صمم لأجله أو ما وضع لقياسه فعلا.

تم تكييفه من طرف عمراني(2015) باستخدام صدق المحتوى وذلك على عينة قوامها 96 تلميذ وتلميذة من المدارس مختلفة، حيث قام بحساب معامل الارتباط لاختبار صعوبة الذاكرة، وقد بلغ معامل الارتباط 0.94 وهو معامل مرتفع مؤشر على صدق الاختبار.

ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة: يشير الثبات إلى مقدار الثقة الذي يمكننا أن نضعه في النتائج المتحصل عليها من أدوات القياس.

وقد قام عمراني (2015) بحساب ثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات، وقد طبق هذه المعادلة على نتائج نفس العينة التي استخدمها في تكييف البطارية، حيث قام بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ، وقد بلغ معامل ثبات اختبارصعوبة الذاكرة 0.95 وهو مؤشر على ثبات الاختبار بعد تكييفه على البيئة التربوية والثقافية الجزائرية.

ج _التعريف بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري:

هو مقياس يقوم على تقدير التواتر الخصائص السلوكية المميزة لدى صعوبات الذاكرة، من حيث الحدة والديمومة والتكرار. يحتوي هذا الاختبار على 28خاصية كل من هذه الأخيرة تتضمن سلوك صعوبة الذاكرة، ويصحح هذا الاختبار وفق سلم التصحيح الذي وضعه مصمم الاختبار. إذ تعطى 4 نقاط عند الإجابة دائما، 3 نقاط عند الإجابة غالبا، نقطتين عند الإجابة أحيانا، نقطة واحدة عند الإجابة نادرا و0 عند الإجابة لا تنطبق.

الهدف من تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015):

- تحديد الحالات التي تعاني من صعوبات في الإدراك البصري نظرا لارتباطه بنقل الحروف بعد إدراكها أثناء الكتابة

- لأنه مكيف ومقنن على البيئة الجزائرية

سلم التصحيح مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري: ويمثله الجدول التالي:

الجدول رقم4: يمثل سلم التصحيح مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري.

دائما	غاليا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

يتطلب الاختبار الإجابة عنه من طرف المعلم حيث تقول التعليمة أن يضع المعلم علامة (×) في خانة التقدير الذي ينطبق على التلميذ موضوع التقدير.

درجات التقدير تتمثل في:

لا توجد صعوبة: 0 _31.

صعوبة خفيفة: 31_40

صعوبة متوسطة: 41 _49.

صعوبة شديدة: 50_112.

الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015):

صدق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري:

يعد صدق الاختبار من الخصائص المهمة للاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما صمم لأجله أو ما وضع لقياسه فعلا.

تم تكييفه من طرف عمراني(2015) باستخدام صدق المحتوى وذلك على عينة قوامها 96 تلميذ وتلميذة من المدارس مختلفة، حيث قام بحساب معامل الارتباط لاختبار صعوبة الإدراك البصري، وقد بلغ معامل الارتباط 0.96 وهو معامل مرتفع مؤشر على صدق الاختبار.

ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري: يشير الثبات إلى مقدار الثقة الذي يمكننا أن نضعه في النتائج المتحصل عليها من أدوات القياس.

وقد قام عمراني (2015) بحساب ثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات، وقد طبق هذه المعادلة على نتائج نفس العينة التي استخدمها في تكييف البطارية، حيث قام بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ، وقد بلغ معامل ثبات اختبارصعوبة الإدراك البصري 0.95 وهو مؤشر على ثبات الاختبار بعد تكييفه على البيئة التربوية والثقافية الجزائرية.

4.5.سلم تقييم عسر الكتابة لصليحة بوزيد (1992) كمقياس قبلي وبعدي

التعريف بالاختبار:

استعملت في البحث سلم تقييم عسر الكتابة المصمم من طرف **صليحة بوزيد1992**، ويقيس في أصله كل من مهارة الخط والإملاء لتلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، وهو يحتوي على ثلاثة نصوص تتميز بالبساطة والسهولة والوضوح. فالنص الأول موجه لتلاميذ السنة الأولى، والنص الثاني موجه لتلاميذ السنة الثانية، أما النص الثالث موجه لتلاميذ السنة الثالثة. حيث استعملت الباحثة مهمتي الإملاء والنقل المباشر لقياس الكتابة وانطلاقا من الدراسات السابقة المتمثلة في أعمال الباحثة أجو رجي أر (Ajuriaguerra1979)ودراسة بوجو(Peugot1979)

الهدف من سلم تقييم عسر الكتابة لصليحة بوزيد(2015): التعرف على مشاكل الكتابة عند التلاميذ المتمدرسين في الطور الأول من التعليم الأساسي.

كيفية تطبيق الاختبار:

يطبق هذا الاختبار بطريقة جماعية أو فردية وهذا حسب الحالة وأنا طبقته بطريقة جماعية في القسم ليتمكن الأطفال من إجراء الاختبار في ظروف حسنة وهادئة ولا يكون تشوش وذلك في فترات الراحة وعند الانتهاء من الدروس حيث لا يمكن تعطيل الدرس للتلاميذ.

التعليمة: أن ما سنقوم به ليس اختبار، بل هو نشاط نريد منه التعرف على كتابتك، اكتب أحسن ما عندك.

كيفية تطبيق الاختبار: نعطي للمفحوص ورقة بيضاء وقلم حبر جاف ونطلب منه نقل نص "**عيد الميلاد**" من النموذج الأصلي وأن يكتب اسمه على الورقة.

كيفية التصحيح والتنقيط:

يتم التنقيط والتصحيح وفق 25 معيار فرعي، وتخص أحد عشر معيار الأولى

الشكل العام للنص وتنظيمه على الورقة. أما المعايير المتبقية من 12 إلى 25 معيار خاص بالتشوهات في كتابة الحروف.

ويكون التنقيط كالتالي:

1. **الحالة** –أ **–** وتعطي لها الدرجة "0" تعبر عن الكتابة ذات نوعية جيدة وعدم وجودتشوهات.
2. **الحالة –** ب –: تعطي لها درجة "01" وتدل على كتابة ذات نوعية متوسطة ووجود تشوهات بسيطة.
3. **الحالة –** ج –: وتعطي لها الدرجة "02" وتدل على كتابة ذات نوعية سيئة ووجود تشوهات في أشكال الحروف.

وتكون أدنى درجة كلية للمقياس هي "02" وأقصى درجة هي «0».

وتشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا، وتحتوي على تشوهات كثيرة مما يدل على صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة.

لذلك فكلما كانت الدرجات الكلية في المقياس مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة لدى الطفل. وكلما كانت الدرجات الكلية منخفضة كلما ذل دلك على اكتساب مهارة الكتابة.

الخصائص السيكومترية لسلم تقييم عسر الكتابة:

سبق للباحثة **صليحة بوزيد** أن تأكدت من صدق اختبارها عن طريق قياس الصدق المرتبط بالمحك، وذلك بحساب معامل الصدق التلازمي، حيث كان المحك الخارجي عبارة عن تقييمات المعلمين لكتابة هؤلاء التلاميذ، وقد وجدت الباحثة ارتباطا قويا بين نتائج التلاميذ في المحك ونتائجهم في اختبار، أما بالنسبة لثبات الاختبار فقد قامت بحساب المعامل الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط بين جزئي الاختبار (الإملاء والنقل) وقد قدر هذا الاتساق ب 0.95 ، كما وقد قامت الباحثة **صدقاوي أمينة** بإعادة التأكد من الكفاية السيكومترية لهذا الاختبار و توصلت إلى حساب ثبات الاختبار بطرقة إعادة التطبيق على عينة قوامها 345 تلميذ، وقد وجدت أن الاختبار ثابت حيث وصلت قيمة الارتباط (0.99). كما قام الباحث **سعد لحاج** بتعديله ودراسة خصائصه السيكومترية على 25 تلميذ حيث وجد الاختبار ثابت.

5.5. اختبار شكل "راي" المعقد" كاختبار قبلي وبعدي:

هو اختبار نفسي، يستعمل في علم النفس العيادي، وعلم النفس المدرسي، وعلم النفس العصبي، يقيس الإدراك والذاكرة البصرية ومؤهلات الإنتاج البصري: خطي / حركي، كما يدرك نشاطات الإدراك والتمثيل الفضائي، وتعطينا فكرة حول تخزين المعلومات وأنماط استعمالها. يتمثل في النقل ثم إعادة الرسم الشكل من الذاكرة، ويتكون من وجهين: الوجه البسيط B ويطبق على الأطفال عمرهم ما بين 4الى 7 سنوات، أما الوجه المعقد Aفيطبق على الأطفال من 7 سنوات إلى سن الرشد، ويحوي على 18 عنصرا ويجب التعرف

على كل عنصر حتى يتم تنقيطه (Rey, 1998, p. 5)ويطبق على مرحلتين، في الأول نعرض على الطفل النموذج(A) أو النموذج (B) حسب سنه ونعطيه ورقة وقلما، ونطلب منه نقل هذا الشكل على الورقة. أما المرحلة الثانية فنطلب من الطفل إعادة إنتاج الشكل الهندسي بالتذكر أي دون أن نعرض عليه النموذج، ويتم تنقيط الشكل باعتماد شبكة التنقيط، بعدها تحسب العلامة الكلية وتصنف في المعايير المحددة من طرفOsterrieth

الهدف من تطبيق اختبار راي المعقد:

- التعرف على مشاكل الذاكرة البصرية الفضائية قبل وبعد تدريب الحالات على الكتابة.
- تحديد وتقييم قدرة الحالات على تذكر الأشكال المعقدة.
- التعرف على كفاءة ذاكرتهم.

كيفية تطبيق الاختبارين (أ) و(ب): يطبق الاختبار بصفة فردية ولا يمكن تطبيقه جماعيا، يتطلب مراقبة الفاحص لكل التفاصيل التي يقوم بها المفحوص، كما يجب تسجيل الوقت ويحتوي على مرحلتين:

المرحلة الأولى وهي النقل المباشر: حيث نعطي للمفحوص ورقة بيضاء وأقلام ملونة، بعد توفير الجو الملائم وعزله عن المثيرات الخارجية

التعليمة:" هذا الرسم ستقوم بنقله على هذه الورقة، ليس من الضرورة أن تقوم بنقل دقيق، لكن يجب أن تنتبه إلى التناسب وألا تنسى أي شيء، وليس من الضرورة أن تسرع أبدا بهذا القلم". ونعطي القلم الأول إلى المفحوص ونتركه يعمل، ونكون قد شغلنا جهاز الميقاتية Chronomètreبشكل خفي عن أعينه. وهكذا نجعله يستعمل كل الأقلام الملونة (من 0 إلى 6 أقلام). وعلينا أن نسجل تتابع الألوان، فإذا بدأ المفحوص بالأشياء العامة مثل المستطيل الكبير نتركه يعمل وعندما يذهب إلى جزء أخر تغير القلم، أما إذا بدا بالتفاصيل فنغير القلم عند كل تفصيل يقوم به. وبتسجيلنا بتتابع الألوان نفهم سيرورة النقل.

الهدف: التعرف على المشاكل المتعلقة بالذاكرة البصرية الفضائية طويلة المدى.

الكشف عن التصور البصري المكاني: (التمثيل الفضائي) من خلال وضع الأشياء والمدركات في الفراغ، بحيث يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تشكيل الحروف في علاقة مكانية لها مع الأحرف الأخرى المحيطة بها مع احترام المواقع النسبية للأشياء (المسافة، بجانب، خلف)، لتشكيل الكلمة بطريقة صحيحة.

المرحلة الثانية وهي إعادة الإنتاج من الذاكرة: والذي يكون بعد 3 دقائق من المرحلة الأولى.

التعليمة: "الآن سأنزع الشكل من أمامك، عليك إعادة رسمه دون أن تراه".

لا نحدد للمفحوص الوقت، ونشغل الميقاتية بشكل خفي لنعرف الوقت المستغرق.

(Rey A, 1959, P.P5-6)

1.2_تصحيح وتقييم الاختبار(أ) المعقد: نعرض فيما يلي كيفية تصحيح وتقييم الاختبار، لأهميته البالغة حيث يسهل لنا الفهم وتفسير والتصنيف الانتاجات المقدمة من طرف أفراد العينة.

أ-تصحيح المرحلة الأولى (النقل المباشر): يمكن أن نجد 3 حالات:

1. سيرورة نقل متدنية وذلك ب:

وقت النقل طويل

وقت النقل جد قصير، فينقل الطفل العناصر البسيطة فقط، أو يعطينا خربشة سريعة.

2. سيرورة نقل متدنية المستوى بالنسبة لسن الحالة فنجد ما يلي:

وقت نقل طويل أو جد قصير.

وقت الانجاز جد قصير.

3. سيرورة نقل جيدة بشكل واضح:

نقل دقيق وغني.

نقل قليل الدقة، وهناك نسيان لبعض العناصر لكن بشكل عام جيد.

ب-تصحيح المرحلة الثانية (الإنتاج من الذاكرة): ونجد:

سيرورة إعادة الإنتاج عادية وجيدة.

سيرورة إعادة الإنتاج متدنية بشكل واضح، فالشكل المنتج فقير جدا. ويمكننا حسب **استرايت (OSTERRIETH)**أن نجد 7 أنواع من الإنتاجات:

1-بناء الدرع: يبدأ برسم المستطيل الكبير وبعدها يضع بقية العناصر بداخله.

2-التفاصيل مجموعة في الدرع: يبدأ المفحوص برسم التفاصيل المجاورة للمستطيل الكبير، كما قد يبدأ بالقطر ثم يرسم المستطيل.

3-المحيط العام: يبدأ برسم المحيط الكامل للشكل دون تمييز القصد للمستطيل المركز، فهو يقوم برسم شبه وعاء ثم يقوم برسم التفاصيل بداخله.

4-تجاورالتفاصيل: يضع التفاصيل أمام بعضها البعض من الأقرب فالأقرب وكأنه يركب، وليس هناك عنصر مدير للشكل، ويمكن أن يكون ناجح وسليم.

5-تفاصيل على أساس مختلط: فيكون تخطيط المفحوص قليل أو عديم البنية، فلا نتعرف عليه كاملا باستثناء بعض التفاصيل.

6-رسم مخطط مشابه: يرسم شكل مشابه مثل: سفينة، سمكة، رجل.

7-شخبطة: فلا يمكننا التعرف على أي عنصر إلا الشكل العام.

مرحلة التنقيط: فيما يخص التنقيط فان الشكل مقسم إلى 18 وحدة مرقمة، وننقط كل واحدة لوحدها على النحو التالي:

الوحدة الصحيحة:

موضوعة بشكل جيد: 02 نقطتان.

موضوعة بشكل سيئ: نقطة واحدة 01.

الوحدة مشوهة والغير الكاملة ولكن يمكن التعرف عليها:

موضوعة بشكل جيد: نقطة واحدة 01.

موضوعة بشكل سيئ: نصف نقطة 1/2.

الوحدة الغائبة أو الغير ممكن التعرف عليها:

غير قابلة للتعرف: صفر 0.

غائبة: صفر 0. (Rey A, 1959, p 8-9-13-14)

2.2_ كيفية تصحيح اختبار راي البسيط (ب):

للتصحيح نستعمل المعايير التالية:

1_ العناصر هي:

- الدائرة _المثلث.
- المربع _المستطيل.

- نقطتا الدائرة _العلامة+
- قوس المستطيل _ الخطوط في القوس (اثنان أو أكثر).
- المنحرف (المائل) الموجود في المربع _ نقطة المربع.
- إشارة (العلامة)=

ويعطي: 1/2 نقطة للعنصر الصحيح المتعرف عليه.

1/2 للعلامة إشارة + المرسومة على الواجهة.

1/2 للعلامة النقطتان المرسومتان على شكل الدائرة.

الاختلاف يجب أن يكون واضحا بين المربع والمستطيل لكي يكون كل شكل يمثل عنصر.

نقصد بالتعرف على المساحات لها حواف على الأقل دائرية بالنسبة للدائرة ولحواف متعدد.

الزوايا بالنسبة للأشكال الأخرى لكن بشرط أن تموضعهم متكامل يسمح لكل عنصر أن ينتمي إلى النموذج.

مثلا: مجموع الأشكال العشوائية لا تسمح بالتعرف لكن العكس التنظيم المتناسق بين الأشكال والمساحات يسمح بالتعرف على 3 أشكال معروفة.

المجموع (11 نقطة).

2_ الطول الافتراضي للمساحات الأربعة:

- التساوي بين الدائرة والمثلث (1نقطة).
- التساوي بين الدائرة والمربع والمثلث (1نقطة).
- التساوي بين ارتفاع المربع والمستطيل (1نقطة).

_ التساوي بين الأشكال الهندسية الأربعة (1نقطة).

ونحسب 1/2 نقطة إذا كان نقص في المثلث الدائرةولكن أن يكون التناسق بين العناصر المقدمة.

المجموع (4نقاط).

3_ العلاقة الدقيقة بين المساحات الأربعة:

- التدخل للمثلث والدائرة أو ما يعادلها للتعرف (2 نقاط).

_التدخل للمثلث والمستطيل أو ما يعادلها للتعرف (2نقاط).

_ التدخل للدائرة والمستطيل أو ما يعادلها للتعرف (2نقاط).

_ التدخل للمربع والمستطيل أو ما يعادلها للتعرف 2(نقاط).

(إذا كان فقط الربط بسيط أو التداخل مبالغ فيه نحسب 1نقطة).

المجموع (8 نقاط).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

_ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بالاعتماد على طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم مفردات الاختبار إلى المفردات الزوجية والمفردات الفردية، وقد بلغ معامل الثبات الاختبار 0.74 وهو دال إحصائيا عند0.01 ومنه الاختبار يتمتع بالثبات.

_صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية، حيث اخذ الباحث 33% من الدرجات العليا لاختبار الشكل الهندسي لراي و33 من الدرجات الدنيا لنفس الاختبار والخاصة بعينة الدراسة والمتكونة من 30 تلميذا. ثم حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين باستعمال اختبار ت وبما أن العدد الكلي يساوي 30 فردا، لاستخراج عدد أفراد الثلث الأعلى أو الأدنى للتوزيع، يضرب الباحث هذا العدد في القيمة 0.33، فوجد انه يساوي (99) وعند تقريب هذا الرقم إلى رقم صحيح يختار الباحث (10) أفراد من المجموعة العليا و(10) من مجموعة الدنيا، ويتم يعد ذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ثم حساب قيمة ت لاختبار دلالة الفرق بينهما وتحصل الباحث على نتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(5) يمثل نتائج حساب صدق الاختبار.

المجموع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مدى الدلالة
المجموعة العليا	10	29.6	4.03	10.78	0.001	دالة
المجموعة الدنيا	10	14.50	1.85	10.78	0.001	دالة

من خلال الجدول نلاحظ أن نتائج اختبار ت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.001 ومنه الفرق بين المجموعتين فرق حقيقي لصالح الدرجات العليا إذن الاختبار صادق.

4_ تموضع العناصر الثانوية:

بالنسبة لنقطتي الدائرة إذا كان مكناهما إلى اليمين (1نقطة).

(لكن إذا كانتا الواحدة تلو الأخرى متباعدتان أو مجتمعتان جنبا لجنب 1/2 نقطة).

بالنسبة إلى العلامة + على يسار المثلث (1نقطة).

بالنسبة إلى قوس الدائرة (1نقطة).

(إذا كان ليس في وسط المستطيل 1/2).

إذا كان عدد الخطوط العمودية في القوس صحيحة (1نقطة).

بالنسبة للعلامة = (1نقطة).

إذا العلامة = تقطع الجانبين للمربع الصغير (1/2نقطة).

بالنسبة للمنحرف الوضع الصحيح (1نقطة).

بالنسبة لنقطة المربع المتموضعة في الزاوية اليمين وفي الأسفل (1نقطة).

بالنسبة لنفس النقطة إذا كان بوضوح أكبر من النقطتان الدائرتين 1(نقطة).

المجموع (8 نقاط).

_ طريقة الحصول على الدرجات الخام:

للحصول على الدرجات الخام لكل فرد يتم إتباع الخطوات التالية:

_ كل شكل منقولا للفرد يكون مرفقا بورقة الفحص عليها (الاسم، اللقب، التنقيط).

_تسجيل كل العناصر الإحدى عشر (11) المتعرف عليها حسب تقنيات التطبيق.

_تنقيط العناصر كلها وإعطاء في الأخير النقطة الإجمالية للعناصر المقدمة.

_تنقيط العناصر الخاصة بالطول الافتراضي للمساحات كل واحدة على حدا وهي أربعة والحصول على النقطة الإجمالية وهي 4نقاط.

_تنقيط العناصر الخاصة بالعلاقات الدقيقة كل عنصر على حدا، وهي 8 عناصر، والحصول على العلامة الإجمالية وهي 8نقاط.

ثم الحصول في الأخير أيضا على المجموع الكلي، حيث كلما كانت الدرجة مرتفعة دلت على التعرف والتميز الجيد، وتتراوح الدرجة الخام لكل فرد نظريا بين صفر (لا يوجد إدراك) و31 (درجة الإدراك جيد).

4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد سلسلة من الإجراءات الميدانية واطلاعنا على مختلف الحالات المتواجدة في المؤسسة قمنا بانتقاء العينة الأساسية المراد دراستنا، وتمثلت في 4 حالات توفرت فيهم شروط الاختبار.

تحديد صعوبات التي يمكن أن تعترضنا خلال الدراسة:

_ وجود صعوبة في ميدان الدراسة وعدم تسهيل المهمة ومكان لإنجاز العمل.

_ ضيق الوقت عدم تمكن من إجراء الاختبارات مع الحالات بوقت أطول بسبب تعطيل الدروس.

_ عدم تمكن من انجاز اختبارات وتدريبات بوقت أطول تزامنا مع وقت العطل وتقييم المكتسبات والاختبارات والشروع في إنهاء السنة الدراسية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

تعتبر الدراسة الأساسية منأهم خطوات الجانب التطبيقي التي تأتي بعد الدراسة الاستطلاعية، وفيها نختار عينة الدراسة والحالات المدروسة، والتي من خلالها نستعمل مجموعة من الأدوات لتعمق أكثر في دراستنا، بغية الوصول إلى الهدف المطلوب في بحثنا العلمي.

1_منهج الدراسة:

إن التوفيق في اختيار المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمر بالغ الأهمية، وأمر ضروري يعتمد عليه الباحث لإنجازبحثه، وبما أننا نبحث عن العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، فإن المنهج المناسب لدراسة هذا الموضوع هو دراسة حالة لأن هذا المنهج يسمح لنا بجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول الحالات.

اعتمدنا المنهج شبه تجريبيكوننناسنحاول تشخيص العلاقة بينعسر الكتابة والذاكرة البصرية الفضائية التي يعاني منها التلاميذ من خلال تطبيق بطارية مقاييس التقديرية الشخصية لزيات وسلم التقييم عسر الكتابة ومقياس راي، لذلك سنعتمد على دراسة الحالة والتي يقصد بها تناول الموضوع من خلال فرد أو جماعة تقوم على أساس التعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الوحدة قصد الوصول إلى تعميمات علمية (الرشيدي،2000،ص. 72)، فدراسة الحالة هي الفحص العميق لحالة فردية وذلك انطلاقا من ملاحظة وضعية معينة وربطها بتاريخ المفحوص مما يسمح بفهم سلوكه (محمود، 2006)حيث يقوم الباحث على جمع بيانات ومعلومات كثيرة و شاملة عن الحالة الفردية أو عدد من الحالات، وذلك بهدف فهم عمق الظاهرة المدروسة ولذلك يجب استخدام أهم خطواته المتمثلة في الملاحظة المعمقة والمقابلة الشخصية وكذلك الوثائق والسجلات المختلفة، من اجل تنظيم وعرض وتحليل البيانات(عليان، ب س،ص. 52).

2_كيفية اختيار الحالات:

لقد تم اختيار الحالات بعد تطبيق اختبارات مقاييس التقديرية الشخصية: اختبار عسر الكتابة وصعوبة الذاكرة والإدراك البصري.

3_ حالات الدراسة الأساسية:

الجدول رقم(6) يمثل حالات الدراسة

الاسم	السن	الجنس	المستوى الدراسي

ي.س	**8سنوات**	**ذكر**	**ثالثة ابتدائي**
ب.إ	**12 سنوات**	**ذكر**	**رابعة ابتدائي**
ب.م	**9 سنوات**	**ذكر**	**رابعة ابتدائي**
ح.ش.ع	**9 سنوات**	**ذكر**	**رابعة ابتدائي**

4_ مواصفات حالات الدراسة:

_أن يكونوا من ذوي صعوبات الكتابة بعد تطبيق مقاييس صعوبات الكتابة وصعوبات الذاكرة وصعوبات الإدراك البصري المستوحاة من**بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات** التعلم النمائية والأكاديمية **للزيات تكييف وتقنين عمراني(2015)**، وسلم تقييم عسر الكتابة لصليحة بوزيد.

_ أن يكونوا من ذوي صعوبات الذاكرة بعد تطبيق الاختبار صعوبة الذاكرة لزهير عمراني والاختبار القبلي والبعدي لشكل راي المعقد.

_ أن يكونوا لا يعانون من أي إعاقة حسية أو إعاقة حركية.

_ وان لا يعانون من أمراض مزمنة.

5_ أدوات الدراسة الأساسية: تم الاعتماد على الأدوات التالية

1_ الملاحظة بالمشاركة: والهدف منها الملاحظة المباشرة لسلوك الحالات قيد الدراسة من أجل في تحديد المشكلات المتعلقة بالكتابة، لأنها تزودنا بالمعلومات الواقعية والصادقة عن هذه المشكلات سواء أثناء تطبيق الاختبارات أو أثناء التدريبات التي يتم إجراءها عليهم.

- تسجيل الملاحظات وأخطاء الكتابة.

2_ المقابلة والهدف منها: المقابلة مع الحالات لتطبيق المقاييس والاختبارات المدرجة في هذه الدراسة: مقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة والذاكرة والإدراك البصري، وتطبيق اختبارات القبلية والبعدية لصليحة بوزيد واختبار راي المعقد.

_ جدول سير المقابلات عامة لجميع الحالات:

جدول رقم (7) يمثل سير مقابلات عامة مع الحالات.

عدد المقابلات	تاريخها	مدتها	هدفها
المقابلة الأولى	02/03/2025	30د	جمع المعلومات الأولية والتعرف على الحالة وكسب ثقتها
المقابلة الثانية	03/03/2025	30د	
المقابلة الثالثة	06/03/2025	45د	التعرف على الحالة مرة أخرى وتطبيق بطارية مقاييس التقديرية التشخيصية لزيات
المقابلة الرابعة	05/03/2025	45د	
المقابلة الخامسة	09/03/2025	50د	تطبيق اختبار قبلي سلم تقييم عسر الكتابة لصليحة بوزيد للحالة
المقابلة السادسة	10/03/2025	50د	
المقابلة السابعة	13/03/2025	60د	تطبيق اختبار ""راي"" المعقد مع الحالة
القابلة الثامنة	16/03/2025	60د	
المقابلة التاسعة	17/03/2025	60د	تطبيق اختبار ""راي"" البسيط مع الحالة
المقابلة العاشرة	19/03/2025	60د	
المقابلة الحادية عشر	07/04/2025	1سا15د	

المقابلة الثانية عشر	**09/04/2025**	**1سا15د**	**تطبيق برنامج تلم الكتابة بتقنية الكتابة على الملح**
المقابلة الثالثة عشر	**10/04/2025**	**1سا15د**	**التدريب على طريقة شد القلم مع الحالة**
المقابلة الرابعة عشر	**13/04/2025**	**1سا15د**	
المقابلة الخامسة عشر	**14/04/2025**	**60د**	**القيام بنشاطات لتعلم الكتابة باستعمال اللوحة**
المقابلة السادسة عشر	**16/04/2025**	**60د**	
المقابلة السابعة عشر	**17/03/2025**	**1س15د**	**تدريبات على كتابة الحروف والكلمات في السبورة.**
المقابلة الثامنة عشر	**20/04/2025**	**50د**	**تطبيق اختبار بعدي لسلم تقييم عسر الكتابة لبوزيد.**
المقابلة التاسعة عشر	**23/04/2025**	**50د**	
المقابلة عشرون	**28/04/2025**	**55د**	**تطبيق اختبار ""راي"" المعقد.**
المقابلة واحدة وعشرون	**30/04/2025**	**55د**	

أ. سلم تقييم عسر الكتابة لصليحة بوزيد 1992: كتطبيق قبلي وبعدي

- **الهدف من سلم تقييم عسر الكتابة: التعرف** على مشاكل الكتابة عند التلاميذ المتمدرسين في الطور الأول من التعليم الأساسي قبل التدريب وبعد التدريب

كيفية إجراء الاختبار على الحالات: قمت بتطبيق هذا الاختبار بمرحلتين

المرحلة الأولى: مرحلة النقل:

لقد قمت بتطبيق الاختبار على الحالات بشكل جماعي وموزعين على طاولات لتفادي الغش والنقل في مطعم المؤسسة الابتدائية لعدم توفر مكان ملائم ليتمكن التلاميذ من إجرائه في ظروف نوعا ما حسنا، وذلك في فترات راحة التلاميذ وعند الانتهاء من الدروس.

قبل تقديم الاختبار قد قمت بإخبار التلاميذ بان هذا ما هو إلا نشاط أريد منه التعرف على كتابتكم، وزعت أدوات أو الوسائل المستعملة الأوراق البيضاء والأقلام الجافة والأوراق التي تحتوي على النص، وبعد توزيع طلبت منهم إعادة كتابة النص على الورقة البيضاء وعلى كل تلميذ كتابة اسمه على ورقته.

المرحلة الثانية: مرحلة الإملاء: بعد الانتهاء من مرحلة النقل أقوم بنزع النص وبعد فترة أخبرهم أني سأقوم بإملاء عليهم النص السابق.

ب_ اختبار شكل ""راي"" المعقد كاختبار قبلي وبعدي:

الهدف منه: التعرف على مشاكل الذاكرة البصرية الفضائية قبل وبعد التدريب.

قياس قدرة الفرد إقامة علاقة بما يلاحظه وما يذكره.

الإدراك الحسي الخاص بالقدرات البصرية.

كيفية تطبيق اختبار ""راي"":

سواء في تطبيق الشكل (أ) أو الشكل (ب) يتم الإجراء على مرحلتين:

_ المرحلة الأولى: يطلب من الطفل، بعد وضع الشكل أمامه، بنقل مل يراه وهذا ما يسمى ب "رسم النقل".

_ المرحلة الثانية: بعد الانتهاء من رسم النقل يقوم الفاحص بنزع الورقة التي يوجد فيها الشكل النموذجي، وبعد ثلاث دقائق يطلب منه إعادة الشكل الذي كان أمامه من قبل باستعمال ذاكرته، وهذا ما يسمى "رسم الذاكرة".

6_ حصص التدريبات العملية لتعديل عسر الكتابة:

بناءا على أدبيات البرنامج التدريبي لتعديل الكتابة قمت بأخذ بعض التمارين والأنشطة من مقاطع الفيديوهات عبر تطبيقات التيك توك واليوتيوب للتدعيم الحصص التدريبية.

الحصة الأولى:

الكتابة على الملح:

هي طريقة تعليمية يستخدم فيها الطفل **أصابعه** أو أدوات بسيطة لكتابة الحروف والكلمات على سطح مغطى بطبقة خفيفة من الملح. هذه الطريقة تساعد الطفل على تعلم شكل الحرف أو الكلمة من خلال التفاعل اللمسي والبصري.

قمنا بتطبيق هذه تقنية بشكل فردي مع كل حالة.

الهدف من هذه التقنية:

1_ لتعليم الحروف بشكل بصري ولمسي. بحيث الطفل يرى الحرف، يلمسه، يكتبه، مما ينشط أكثر من حاسة في وقت واحد (بصري+ لمسي+ حركي).

2_ كسر الخوف من الكتابة.

3_ تحسين مهارات الحركية الدقيقة باستخدام أو أدوات بسيطة، يتحسن تحكم الطفل في حركة اليد والأصابع.

الغرض منها:

تعزيز مهارات الكتابة عند الأطفال.

تقوية الذاكرة البصرية والحركية.

تنمية مهارات الإدراك البصري والتآزر بين حركة اليد والعين.

توفير بيئة ممتعة تساعد الطفل على الاسترخاء والتعلم دون ضغط.

الأدوات المطلوبة:

ـ صينية مسطحة.

ـ كمية بسيطة من الملح.

خطوات التطبيق:

- تحضير السطح.
- نعرض على الحالة عدد من الأحرف ونطلب منه كتابتها على الملح.
- نشجّع الطفل على رسم الحرف أو الكلمة بأصبعه داخل الملح.
- ثم نستخدم قلملتمكين الطفل الكتابة على الملح.
- ونبدأ بأن نطلب من الحالة كتابة اسمه على الملح.

التكرار والتعزيز:

- بعد كتابة الحرف، نطلب من الطفل "هز" الصينية بلطف لإزالة الكتابة والبدء من جديد.
- نكرّر العملية مع حروف أو كلمات مختلفة لتعزيز التعلم.

- نراقب كيفية تشكيل الطفل للحروف.
- نقدّم ملاحظات بنّاءة لتحسين الكتابة.

الحصة الثانية: طريقة شد القلم:

هي تقنية تعليمية تستخدم لتحسين مهارات الكتابة لدى الأطفال، وخاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات في الكتابة. ترتكز هذه الطريقة على كيفية الإمساك بالقلم بشكل صحيح وتطوير التحكم الحركي للكتابة. تشمل هذه الطريقة استخدام تمارين خاصة لتقوية عضلات اليد، وتنمية التنسيق بين اليد والعين.

الهدف منها:

- تخفيف التوتر والضغط على عضلات اليد.
- زيادة جودة وسرعة الكتابة.

التدريب علىالطريقة الصحيحة لإمساك القلم:

وتُعرف باسم **"قبضة الثلاث أصابع:(Tripode Grip) "**

- **الإبهام والسبابة** يثبتان القلم من الجانبين.
- **الوسطى** تسند القلم من الأسفل.

- بقية الأصابع ترتاح طبيعيًا

داخل راحة اليد.

- القلم يميل بزاوية 45 درجة تقريبًا.
- اليد تبقى **مسترخية** وليست مشدودة.

القيام ببعض النشاطات والتمارين لامساك القلم وتقوية عضلات اليد.

اكتفينا بهذه التدريبات والنشاطات لتقديم يد المساعدة وتعديل الكتابة لدى التلاميذ نظرا لضيق الوقت وعدم وجود الإمكانيات اللازمة

الحصة الثالثة: الإملاء باستعمال اللوحة:

الإملاء باستعمال اللوحة وسيلة تعليمية فعالة جدا لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة لأنها تندمج التفاعل، والتكرار، والتعلم البصري، واللمسي.

قمنا بتطبيق هذه تقنية بشكل جماعي مع كل الحالات.

الهدف منها:

- تحسين المهارات الكتابية لدى حالات الدراسة.
- تعزيز الثقة بالنفس وتشجيع التفاعل الاجتماعي.
- تنمية التناسق بين العين واليد.

الأدوات المطلوبة:

- لوحة بيضاء صغيرة (فردية لكل تلميذ) أو لوح بلاستيكي مغلف بورق أبيض.
- قلم سبورة قابل للمسح + ممسحة صغيرة.
- مجموعة من الكلمات والأحرف.

طريقة تنفيذ نشاط الإملاء باستخدام اللوحة:

التحفيز والتهيئة (3 دقائق):

- نبدأ معهم بنشاط بسيط كأن نملي عليهم بعض الأحرف.
- نعرض عليه مصورة أو نطق كلمة مألوفة (مثل: موز، باب، بيت)....

تنفيذ الإملاء (10–15 دقيقة):

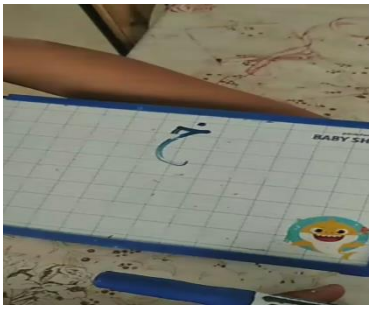
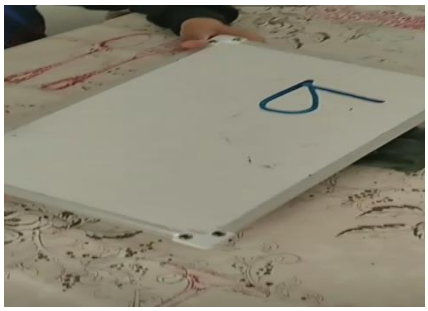
نملي على التلاميذ بعض الكلمات ك: طائر–أكل – مستشفى–أسد....

1. نملي الكلمة ببطء:

   "اكتبوا كلمة **طائر**."

2. ينفذ الحالات الكتابة على اللوحة بأصابعهم أو بالقلم.
3. نطلب من الحالات رفع اللوحة لإظهارها لنا.
4. نقدّم ملاحظات تشجيعية وتصحيحية لكل حالة:

   - "أحسنت، رائع! "
   - "انتبه لحرف الألف الممدودة، جرّب مرة أخرى."

5. يُمسح الخطأ بسهولة وتُعاد المحاولة دون توتر.

3.لتكرار والتعزيز (5 دقائق):

- نختار كلمة جديدة أو نعيد نفس الكلمة مع تغيير بسيط.
- نجعل الطفل يُملي على زملائه.
- نمنح نقاطًا أو نجومًا تحفيزية للمشاركة والمحاولة.

التطبيق البعدي: بعد الانتهاء من الاختبارات القبلية (سلم تقييم عسر الكتابة واختبار راي) وبعد القيام بحصص التدريبية لتعلم الكتابة، نقوم بعدها بالاختبارات القبلية لمعرفة مدى تحسن مهارات الكتابة لدى الحالات بعد تلقيهم التدريبات ومقارنة النتائج مع نتائج الاختبارات القبلية.

7_حدود الدراسة:

1.3. حدود المكانية:

لقد قمت بإجراء البحث الميداني بمدرسة الابتدائية تحت اسم "شيخ مبارك الميلي"، رقم التعريف الوطني بالمؤسسة: 271723 عنوان المؤسسة الشارع بن عياد عبد القادر "بحي بلاط،»، بلدية مستغانم دائرة مستغانم، تاريخ الإنشاء :1845، وهي تضم جميع أطوار التعليم

2.3. حدود الزمانية:

اجري البحث في الفترة الممتدة من بداية شهر فيفري 2025 إلى غاية بداية شهر ماي 2025 وهي الفترة كافية لإجراء البحث الميداني وتطبيق الاختبارات والمقاييس على التلاميذ لجمع المعلومات.

3.3.الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة فقط على الحالات التي تعاني عسر الكتابة المنتقاة في دراستنا.

الخلاصة:

تضمن هذا الفصل تقديم لأهم الإجراءات المنهجية بالتفصيل حيث تم التطرق إلى المنهج المتبع في الدراسة، ومكان وزمان إجرائها ثم وصف عينة وطريقة معاينتها، وعرض طرق تطبيق أدوات الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بتقديم الحالات وعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة والدراسات السابقة.

1_ جدول سير المقابلات عامة مع جميع حالات الدراسة:

نعيد هنا كتابة الجدول كتذكير فقط.

جدول رقم (8) يمثل سير مقابلات عامة مع الحالات.

عدد المقابلات	تاريخها	مدتها	هدفها
المقابلة الأولى	02/03/2025	30د	جمع المعلومات الأولية والتعرف على الحالة وكسب ثقتها
المقابلة الثانية	03/03/2025	30د	
المقابلة الثالثة	06/03/2025	45د	التعرف على الحالة مرة أخرى وتطبيق بطارية مقاييس التقديرية التشخيصية لزيات
المقابلة الرابعة	05/03/2025	45د	
المقابلة الخامسة	09/03/2025	50د	تطبيق اختبار قبلي سلم تقييم عسر الكتابة لصليحة بوزيد للحالة
المقابلة السادسة	10/03/2025	50د	
المقابلة السابعة	13/03/2025	60د	تطبيق اختبار ""راي"" المعقد مع الحالة
القابلة الثامنة	16/03/2025	60د	
المقابلة التاسعة	17/03/2025	60د	

المقابلة العاشرة	19/03/2025	60د	تطبيق اختبار ""راي"" البسيط مع الحالة
المقابلة الحادية عشر	07/04/2025	1سا15د	تطبيق برنامج تلم الكتابة بتقنية الكتابة على الملح
المقابلة الثانية عشر	09/04/2025	1سا15د	
المقابلة الثالثة عشر	10/04/2025	1سا15د	التدريب على طريقة شد القلم مع الحالة
المقابلة الرابعة عشر	13/04/2025	1سا15د	
المقابلة الخامسة عشر المقابلة السادسة عشر	14/04/2025 16/04/2025	60د 60د	القيام بنشاطات لتعلم الكتابة باستعمال اللوحة
المقابلة السابعة عشر	17/03/2025	1س15د	تدريبات على كتابة الحروف والكلماتعلى السبورة.
المقابلة الثامنة عشر	20/04/2025	50د	تطبيق اختباربعدي لسلم تقييم عسرالكتابة لـ بوزيد.
المقابلة التاسعة عشر	23/04/2025	50د	
المقابلة عشرون	28/04/2025	55د	تطبيق اختبار ""راي"" المعقد.
المقابلة واحدة وعشرون	30/04/2025	55د	

2_ عرض وتحليل نتائج دراسة الحالات:

أ_ دراسة الحالة الأولى:

الحالة(ي س) من جنس ذكر، يبلغ من العمر8 سنوات، يدرس قسم السنة الثالثة ابتدائي، هو أصغر في العائلة تتكون من 7 أفراد (الأب، الأم، ذكرين وبنتين) ذات دخل متوسط: الأب حارس في النهار وصياد في الليل، والأم عاملة النظافة.

يواجه الحالة (ي س) صعوبات واضحة في الكتابة، حيث يعاني من الكتابة ببطء شديد مقارنة بزملائه في القسم، يرتكب أخطاء كثيرة في كتابة الحروف والكلمات مثل حذف الحروف أو نسيانها، صعوبة في نقل أو نسخ النصوص من السبورة إلى الدفتر بدقة. يعاني من تشوش، خطه غير واضح وغير مقروء.

1.4.عرض وتحليل نتائج الاختبارين القبليين سلم التقييم عسر الكتابة واختبار"" راي"" المعقد للحالة الأولى: ويمثلها الجدول التالي:

الجدول رقم(9) يمثل نتائج اختبارين القبليين: لسلم التقييم عسر الكتابة واختيار ""راي"" المعقد.

سلم تقييم عسر الكتابة		اختبار ""راي"" المعقد	
النقل	الإملاء	النقل	التذكر
30	38	20	18.5

التعليق على الجدول: تظهر نتائج التحليل الكيفي بعد تطبيق الاختبارين القبليين ما يلي:

1. التحليل الكيفي لسلم تقييم عسر الكتابة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في اختبار سلم تقييم عسر الكتابة للحالة (ي س) تبين لنا أن الحالة يعاني من تشوهات متوسطة فيما يخص تنظيم الورقة، ولديه كتابة مشوهة نوعا ما، أما فيما يخص تشوهات أشكال الحروف نجد تشوه عدة حروف مما أعطى نتيجة مجموع التشوهات 30 تشوها من أصل 50 يعني أن الكتابة قريبة من المتوسط وهذا في **مرحلة النقل.**

أما في **مرحلة الإملاء** بينت نتائج اختبار سلم تقييم عسر الكتابة أن لديه تشوهات على مستوى الكتابة، إضافة حروف العلة ونسيان بعض الحروف، إبدال الحروف (ص،س/ ض،د/ط،ت(أطفال_أتفال)، مما أعطى نتيجة مجموع التشوهات 38 من أصل 50 يعني أن الكتابة قريبة جدا من المتوسط.

2. التحليل الكيفي لاختبار ""راي"" المعقد للحالة الأولى:

_في مرحلة النقل المباشر:

نلاحظ أن الحالة (ي س) لم يقم بالحفاظ على الشكل القاعدي لشكل راي المعقد، حيث لم يرسم تقريبا كل الأشكال الأساسية، أما في الأشكال الثانوية فقد نسي رسم العناصر(5، 7، 9، 15) رسم الأشكال مشوه، رسم الخطوط بطريقة سيئة، انحراف وتشويه في رسم الزوايا، كبر الحجم الرسم حيث نلاحظ أن رسمه قد أخذ مساحة كبيرة من الورقة وهذا راجع في اضطراب التناسق الحركي، حيث لا يحترم الطفل حدود الورقة، رسمه يتجه إلى جهة اليمين من الورقة مما يدل على أن (ي س) يعاني من اضطراب في الذاكرة البصرية الفضائية،أخطاء كثيرة في رسم التقاطع الصحيح في رسم للخطوط، أخطاء في تقدير المسافات، رسم المعين بشكل متلاصق مع العنصر13 ، حيث نلاحظ الحالة (ي س) عدم التركيز والرغبة في إنهاءالعمل بسرعة.

- **التوضيح برسم الحالة أثناء النقل:**

_في مرحلة التذكر:

نلاحظ أن الحالة لم يحافظ على الشكل القاعدي لشكل راي المعقد، حيث لم يقم برسم الأشكال الأساسية بشكل كامل فقد نسي العناصر التالية (2 غير كامل، 3، 4، 5)، أما في الثانوية فلم يرسم العناصر (7، 12، 15، 16) رسم الأشكال مشوه، رسم الخطوط بطريقة سيئة، انحراف، تشويه في رسم الزوايا، رسمه متوسط الحجم ويتجه إلى جهة اليمين من الورقة، مما يدل على صعوبة في إدراك الأشياء في الفراغ، حذف بعض العناصر في الرسم، عدم رسم خطوط التقاطع الشكل، رسم معين بشكل صحيح، كما نلاحظ كذلك عدم تموضع الأشكال بطريقة صحيحة هذا راجع إلى اضطراب في الذاكرة البصرية الفضائية، عدم احترام حدود الورقة بمعنى أن رسمه يتجه إلى جهة اليمين وأسفل الورقة هذا راجع إلى اضطراب التناسق الحركي (بمعنى أن الطفل يرى الأشكال بصورة صحيحة إلا انه لا يدركها فيفسرها بشكل عكسي).

- **التوضيح برسم الحالة أثناء التذكر:**

نلاحظ من خلال التحليل الكيفي للحالة (ي س) من خلال اختباري النقل والتذكر أن رسم التذكر يكون ضعيفا مقارنة برسم النقل.

ب_ دراسة الحالة الثانية:

الحالة (ح.ش.ع) من جنس ذكر،يبلغ من العمر 10 سنوات، يدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي، هو الأكبر في عائلة تتكون من 4 أفراد(الأب، الأم، الأخ) ذات دخل متوسط: الأب عامل في تصليح السيارات، الأم ربة بيت.

يواجه الحالة (ح.ش.ع) صعوبة واضحة في مهارات الكتابة، وهو يعاني من عدة مشاكل تؤثر على أدائه داخل القسم وخارجه، ويظهر مستوى متوسط في الأداء العام.

حيث يعاني الحالة من كثرة الأخطاء سواء كانت إملائيةأو تتعلق بربط الحروف والكلمات بشكل صحيح، أخطاء في نقل النصوص من المصدر إلى الدفتر مع صعوبة في التعبير بشكل دقيق، ضعف في انجاز مهام الكتابية، صعوبة في كتابة الحروف من الذاكرة ومستوى أداءه في القراءة والكتابة متوسط، ولكنه يحتاج إلى دعم مستمر.

كما لوحظ في حصة الإملاء انه يحتاج إلى استراتيجيات خاصة لمساعدته على تحسين مهاراته في الكتابة، خاصة في مهارة الربط بين الحروف وتصحيح الأخطاء الإملائية.

2.4.عرض وتحليل نتائج الاختبارين القبليين سلم التقييم عسر الكتابة واختبار"" راي"" المعقد للحالة الأولى: ويمثلها الجدول التالي:

جدول رقم(10) يمثل نتائج الاختبارين القبليين لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار راي المعقد.

سلم تقييم عسر الكتابة		اختبار ""راي"" المعقد	
النقل	الإملاء	النقل	التذكر
20	28	25	22.5

التعليق على الجدول: تظهر نتائج التحليل الكيفي بعد تطبيق الاختبارين القبليين ما يلي:

1_ التحليل الكيفي لسلم تقييم عسر الكتابة:

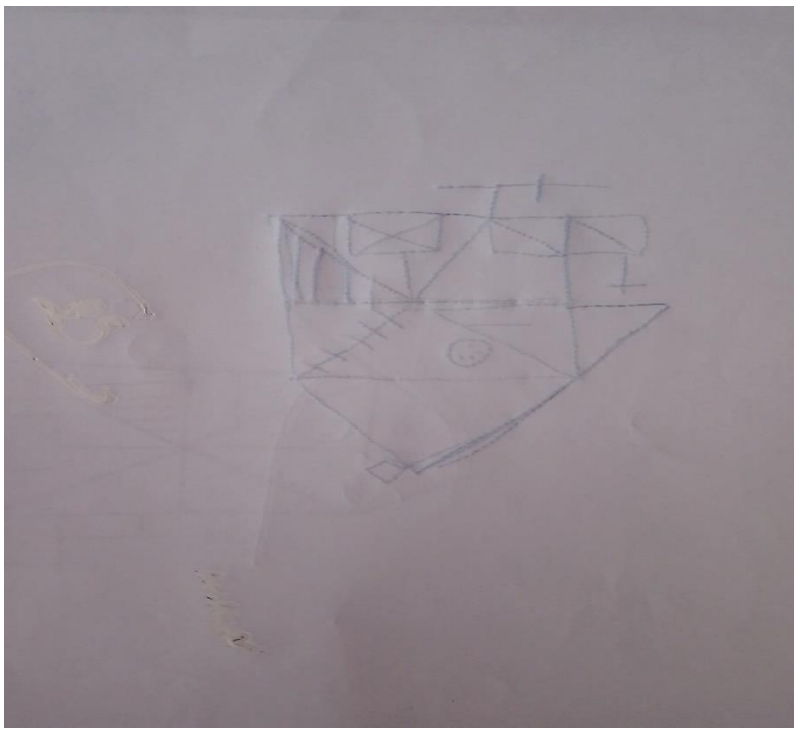
من خلال النتائج المتحصل عليها في الاختبار سلم تقييم عسر الكتابة للحالة (ح ش ع) تبين لنا الحالة لديه طريقةالكتابة نوعا ما جيدةحيث ظهر هذا في حرف (ط، ر، ه)، وبما انه تحصل على نقطة 20 من أصل 50 هذا يدل على أن الحالة يكتسب مهارة الكتابة جيدا نوعا ما وهذا في **مرحلة النقل**.

أما في **مرحلة الإملاء** من خلال النتائج المتحصل عليها في اختبار سلم تقييم عسر الكتابة للحالة (ح ش ع) فقد تبين لنا أن لديه تشوه على مستوى الكتابة، عدم ربط الحروف، تشوه عدة حروف وكتابة مائلة،مما أعطى مجموع تشوهات 28 من 50 يعني الكتابة متوسطة.

2_التحليل الكيفي لاختبار راي المعقد:

مرحلة النقل:

نلاحظ أن الحالة (ح ش ع) قد حافظ تقريبا على الشكل القاعدي لشكل راي المعقد، حيث رسم كل الأشكالالأساسية، ولكن الثانوية قد نسي العناصر (10، 15، 16) وهذا راجع إلى نقص التركيز، رسم الأشكال مشوه، ورسم الشكل بشكل عكسي، رسم الخطوط بطريقة سيئة، رسم الزوايا بشكل جيد، رسمه ليس في وسط الورقة وهذا راجع إلى اضطراب في توجه



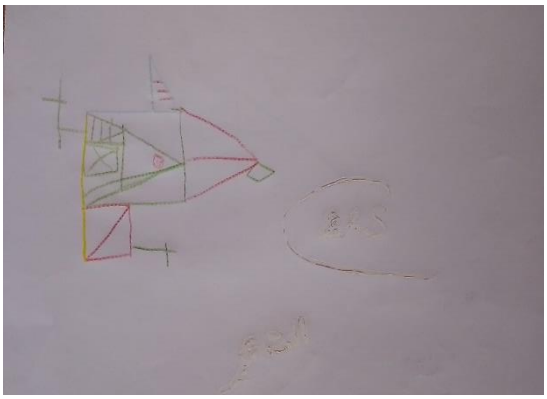
المكاني،أخطاء في تقاطع رسم الصحيح للخطوط، أخطاء في تقدير المسافات، الأشكال الثانوية تموضعها غير صحيح و هذا راجع إلى اضطراب في الذاكرة البصرية الفضائية، رسم المربع في جهة العليا من الشكل، رسم (ح ش ع) المعين بشكل مصغر وفي موضعه. نلاحظ على الحالة نقص في التركيز وكذا الرغبة بإنهاء العمل.

- **التوضيح برسم الحالة أثناء النقل:**

مرحلة التذكر:

نلاحظ الحالة حافظ تقريبا على الشكل القاعدي لشكل راي المعقد، لم يرسم كل الأشكال الأساسية، رسمه يتجه إلى أعلى الورقة وهذا راجع في اضطراب التوجه المكاني، نلاحظ كذلك رسم الخطوط بطريقة سيئ، انحراف وتشويه برسم الزوايا، أخطاء كثيرة في التقاطع الصحيح للخطوط، رسم معين بشكل غير صحيح، نلاحظ كذلك نقص بعض الخطوط و إضافة أخرى وفي غير موضعها الأصلي، نمطية حركية بالنسبة للمعين، وجود أخطاء في تقدير المسافة والطول والحجم وهذا راجع إلى اضطراب في الذاكرة البصرية الفضائية، رسم مشوه، يسطر الخطوط بطريقة سيئة، إمساكه للقلم بطريقة خاطئة هذا راجع الى اضطراب في التناسق الحركي.

التوضيح برسم الحالة أثناء التذكر:



نلاحظ من خلال التحليل الكيفي للحالة (ح ش ع) من خلال اختباري النقل والتذكر ان رسم التذكر يكون ضعيف مقارنة برسم النقل، عدم قدرة الحالة على تذكر الأشكال مما يدل على وجود مشكلة في الذاكرة البصرية الفضائية لدى الحالة.

ج_ دراسة الحالة الثالثة:

الحالة (إ.ب) من جنس ذكر، يبلغ من العمر 12 سنة، يدرس في قسم سنة الرابعة ابتدائي (معيد)،هو الأصغر في عائلة تتكون من 4 أفراد (الأب، الأم، الأخ) ذات دخل متوسط: الأب عامل نظافة، الأم عاملة نظافة.

يعاني الحالة (إ.ب) من صعوبات واضحة في مهارة القراءة والكتابة التي تؤثر في تحصيله الدراسي، حيث يعاني صعوبة في إدراك الحروف وربطها ضمن الكلمات. صعوبة في التعرف على الرموز اللغوية (التشكيل)، كتابة الحروف من الذاكرة بشكل صحيح، نسخ الحروف والنصوص بدقة.

كما لوحظ في حصة الإملاء بان الحالة لا يدرك القراءة بشكل كامل، ويقرأ فقط الكلمات التي يعرفها مسبقا.

3.4. عرض وتحليل نتائج الاختبارين القبليين سلم التقييم عسر الكتابة واختبار"" راي"" المعقد للحالة الثالثة: ويمثلها الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يمثل نتائج الاختبارين القبليين لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار""راي"" المعقد.

سلم تقييم عسر الكتابة		اختبار راي المعقد	
النقل	الإملاء	النقل	التذكر
29	31	31	22.5

التعليق على الجدول: تظهر نتائج التحليل الكيفي بعد تطبيق الاختبارين القبليين ما يلي:

1_ التحليل الكيفي لسلم تقييم عسر الكتابة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في سلم تقييم عسر الكتابة للحالة (ب إ) تبين لنا أن الحالة لديه كتابة متوسطة، يحتوي على بعض التشوهات في الكتابة ونسيان بعض الحروف، وبما انه تحصل على 29 من أصل 50 فهذا يعني أن كتابة الحالة قريبة من المتوسطة وهذا في **مرحلة النقل**.

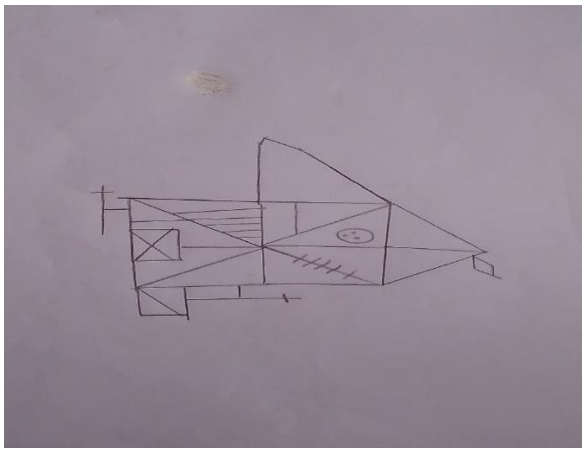
أما في **مرحلة الإملاء** ومن خلال النتائج المتحصل عليها من سلم تقييم عسر الكتابة تبين لنا أن الحالة لديه تشوهات كثير فيما يخص تنظيم الورقة وعلى مستوى الكتابة، أما في مستوى تشوهات الأحرف عدم ربط الحروف ونسيان بعضها، تفكيك الأحرف، حذف حروف العلة، وبما انه تحصل على 33 من 50 فهذا يعني أن الحالة قريب من المتوسط.

2_ التحليل الكيفي لاختبار راي المعقد:

مرحلة النقل:

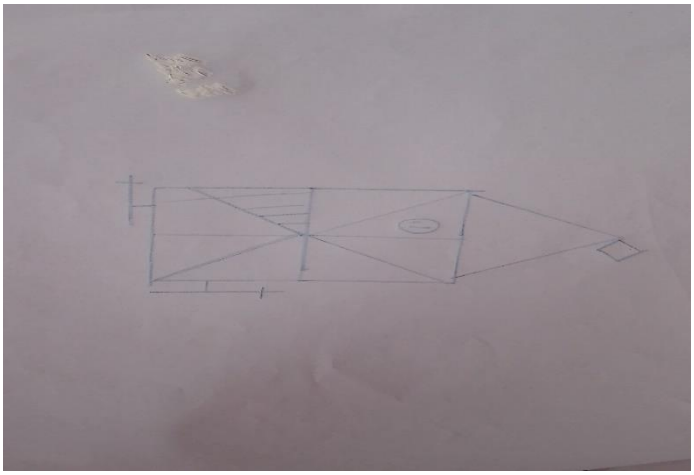
نلاحظ أن الحالة (إ ب) قد حقق مبدأ الثبات نوعا ما، حيث رسم الأشكال الأساسية والثانوية ماعدا العنصر (15) ولكنه قد رسم الشكل بشكل عمودي على الورقة، رسم الخطوط بطريقة خاطئة حيث نلاحظ الانحراف وتشويه في رسم الزواية، رسمه يتجه إلى الوسط هذا يعني أن الحالة (إ ب) ليس لديه اضطراب في التوجه المكاني، رسم المعين في غير موضعه الصحيح، نلاحظ كذلك تموضع الأشكال بطريقة صحيحة هذا يدل على أن (إ ب) ليس لديه اضطراب في الذاكرة البصرية الفضائية.

- **التوضيح برسم الحالة أثناء النقل:**



مرحلة التذكر:

رسم الحالة نقس الشكل وبنفس الطريقة في مرحلة النقل المباشر، حيث انه رسم الأشكال الأساسية وأهمل العناصر الثانوية بحيث نسي (6، 9، 10، 12، 15، 16، 18)، هذا راجع إلى اضطراب التناسق الحركي، رسم للخطوط سيئ نلاحظ انحراف على مستوى الخطوط الأفقية، كبر حجم الرسم ويتجه رسمه إلى وسط الورقة مما يدل على أن (إ ب) ليس لديه اضطراب في التوجه المكاني وضعف في الذاكرة البصرية الفضائية.



- **التوضيح برسم الحالة أثناء التذكر:**

نلاحظ من خلال التحليل الكيفي للحالة (إ ب) من خلال اختباري النقل والتذكر ان رسم التذكر يكون ضعيف جدا مقارنة برسم النقل، إذ أن الحالة يجد صعوبة في تذكر الأشكال والعناصر مما يبين ضعف في الذاكرة البصرية الفضائية لديه.

د_ دراسة الحالة الرابعة:

الحالة (ب.م) من جنسذكر، يبلغ من العمر 10 سنوات، يدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي، هو الأكبر في العائلة تتكون من 3 أفراد (الأب توفي في فترة التربص) الأم وبنتين) ذات دخل متوسط: الأم ربت بيت.

يعاني الحالة (ب.م) من صعوبات واضحة في مهارة الكتابة بشكل واضح والتي تؤثر عليه في قسمه وفي تحصيله الدراسي، بحيث يعاني صعوبة في إدراك الحروف وتشكيلها، كتابة ضعيفة نظرا لنقص في إدراك الحروف، كتابة بشكل صغير وبشكل مائلة نوعا ما، ضعف في انجاز مهماته الكتابية نظرا لثقل في الكتابة لديه مستوى أداء ضعيف في القراءة ويحتاج إلى دعم دائم ومستمر.

لوحظ في حصة الإملاءأن الحالة يحتاج إلى عناية خاصة لتعديل الكتابة وتعليم مهارة القراءة وكما انه يحذف بعض الحروف أو ينساها، عدم وضع الرموز اللغوية.

4.4. عرض وتحليل نتائج الاختبارين القبليين سلم التقييم عسر الكتابة واختبار"" راي"" المعقد للحالة الرابعة: ويمثلها الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يمثل نتائج اختبارين القبليين لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار راي:

سلم تقييم عسر الكتابة		اختبار راي المعقد	
النقل	الإملاء	النقل	التذكر
23	37	30	21

التعليق على الجدول: تظهر نتائج التحليل الكيفي بعد تطبيق الاختبارين القبليين ما يلي:

1_ التحليل الكيفي لسلم تقييم عسر الكتابة:

من خلال النتائج المتحصل عليها من سلم تقييم عسر الكتابة للحالة (ب. م) تبين لنا أن الحالة يعاني من تشوهات على متوسطة على مستوى الكتابة، وأما فيما يخص تشوهات أشكال الحروف، نجد عدة تشوهات، بما انه تحصل على 23 من أصل 50 وهدا يعني أن الحالة كتابته قريبة من المتوسط وهذا في **مرحلة النقل.**

أما في مرحلة الإملاء فمن خلال النتائج المتحصل عليها من سلم تقييم الكتابة للحالة (ب. م) تبين أن الحالة يعاني من تشوهات شديدة على مستوى الكتابة، كتابة غير مفهومة نوعا ما، الكتابة مائلة، أما فيما يخص تشوهات الحروف نجد تشوه الحروف وإبدالها، حذف بعض الحروف، بما انه تحصل على 38من 50 فهذا يعني أن الحالة لديه كتابته فوق المتوسط.

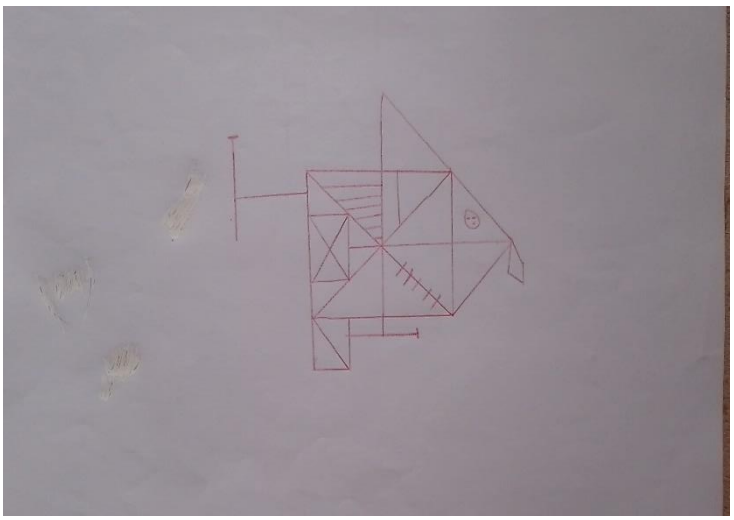
2_ التحليل الكيفي لاختبار ""راي ""المعقد

مرحلة النقل:

نلاحظ أن الحالة (ب م) قد حقق مبدأ الثبات نوعا ما، حيث رسم الأشكال الأساسية والبعض من الثانوية ماعدا العناصر (7،15) وقد حافظ على الشكل القاعدي لشكل راي المعقد، عدم رسم الصليب بشكل كامل، رسم الخطوط بشكل سيئ، تشويه في رسم المعين رسمه يتجه إلى الوسط من الورقة وهذا يعني ان الحالة (ب م) ليس لديه اضطراب في التوجه المكاني، نلاحظ كذلك تموضع الأشكال في بطريقة صحيحة هذا يدل على أن الحالة ليس لديه اضطراب في الذاكرة البصرية الفضائية.

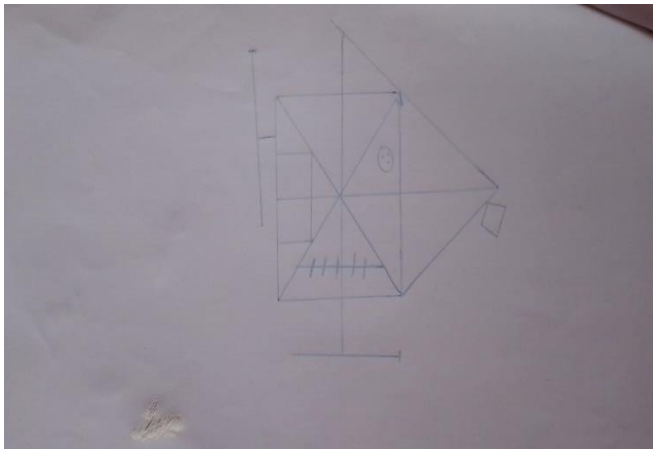
- **التوضيح برسم الحالة أثناء**

النقل:



مرحلة التذكر:

نلاحظ أن الحالة (ب م) قد حافظ على الشكل القاعدي للشكل راي المعقد، رسمه يتجه إلى الأعلى الورقة هذا راجع إلى اضطراب في التوجه المكاني، نلاحظ كذلك رسم الخطوط بطريقة سيئة، رسم المعين بطريقة مشوهة وفي غير موضعه وهذا راجع إلى اضطراب الذاكرة البصرية الفضائية، نلاحظ كذلك غياب الخطوط (العنصر8) وجود أخطاء في تقدير المسافة، يسطر الخطوط بطريقة سيئة، إمساكه للقلم بطريقة خاطئة هذا راجع في التناسق الحركي.



- **التوضيح برسم الحالة أثناء التذكر:**

نلاحظ من خلال التحليل الكيفي للحالة (ب م) من خلال اختباري النقل والتذكر يكون ضعيف جدا مقارنة برسم النقل بحيث أن الحالة لديه ضعف في الذاكرة البصرية الفضائية مما صعب عليه مرحلة التذكر.

_3_ نتائج التحليل الكيفي للاختبارين القبليين لحالات الدراسة :

أ. نتائج تحليل اختبار "راي" البسيط للحالات الأربعة:

_ بعد النتائج المتحصل عليها للحالات الأربعة في اختبار "راي" المعقد تبين لنا أن الحالات قد وجدوا صعوبة في الاختبار سواء في مرحلتي النقل والتذكر، لذا قررناأن نعرض عليهم **اختبار** "**راي**" **البسيط** كمقياس فارقي لمعرفة سن رشدهم وقياس وتقييم سن الذاكرة لديهم، بما أن الاختبار يعرض على أطفال يتراوح سنهم ما بين 3 إلى 6 سنوات،

و**الهدف من بتطبيق** هذا الاختبار هو الكشف عن سبب المشكلة ما إذ كان هناك فرق بين المكتسبات القبلية والآنية في تعلم الكتابة للحالات وهل يوجد خلل في التدريب القاعدي. والجدول التالي يبين نتائج التطبيق:

الجدول رقم(13) يمثل نتائج اختبار "راي" البسيط للحالات الأربعة.

الحالة	نتائج اختبار راي البسيط	
	النقل	التذكر
ح ش ع	25.5	14.5
س ي	26	24
ب م	21	15
ب إ	23	28

التعليق على الجدول:

من خلال النتائج المتحصل عليها في اختبار "راي " البسيط الذي إستخدمة كتجربة لقياس سن رشد ذاكرة الحالات.

_**الحالة الأولى:** أداء جيد في النقل مع تراجع واضح في التذكر يشير إلى أن الحالة قادر على نسخ المعلومات بدقة لكنه يواجه صعوبة في استدعاء هذه المعلومات بعد فترة زمنية مما يعني أن لديه مشكلة في الذاكرة البصرية الفضائية، قد تكون هناك فجوة في تثبيت المعلومات في الذاكرة واستدعائها.

_**الحالة الثانية:** النتائج عالية في مرحلتي النقل والتذكر يشير إلىأن الحالة يتمتع بذاكرة بصرية قوية وقدرة جيدة على نسخ وتنظيم المعلومات البصرية.

_**الحالة الثالثة:**أداء منخفض في كلتا المرحلتين النقل 21 والتذكر 15، مما يشير إلى ضعف نسبي في كل من التوظيف البصري أثناء النسخ وكذلك في الذاكرة البصرية بعد التذكر، وهذه النتائج تدعو إلى دعم إضافي لتحسين هذه القدرات.

_ **الحالة الرابعة:** حقق درجة جيدة نسبيا في النقل 23 ونتيجة متميزة في التذكر28، مما يدل على قدرة متقدمة في الذاكرة البصرية الفضائية رغم النتيجة المتوسطة في النقل.

وبعد هذه النتائج قمنا بالكشف على أن مشكلة عسر الكتابة لدى الحالات تعود إلى المكتسبات القبلية التي يتم الحصول عليها في مرحلة الأولى من التعليم دورا حاسما في تشكيل مقدرة الأطفال على الكتابة. وأظهرت النتائج أن الحالات الذين لم يخضعوا للتدريبات القاعدية وتعليم مبكر فعال في مهارات الكتابة والذاكرة البصرية الفضائية هم أكثر عرضة لمشاكل الكتابة. بهذا فإن المشكلة ليست الحالية، أي التي لم يكتسبونها من قبل والتي أثرت عليهم في الوقت الحالي، إذ أن الحالات لا يمتلكون التدريبات القاعدية التي تنمي قدراتهم ومهاراتهم الحركية والإدراكية، وبعد هذه النتائج المتحصل عليها تم اقتراح برنامج التدريبي، لقد اخترنا هذه التدريبات التي تناسب حالات الدراسة لتطوير مهارات الكتابة لديهم بالرغم أن هذا برنامج لا يتناسب مع سنهم ولا مستواهم الدراسي وبما أنهم لديهم مشكلة في التدريبات القاعدية فاقترحنا أن هذا الأنسب لهم.

3_ عرض نتائج تطبيق الحصص التدريبية لتعديل الكتابة لحالات الدراسة:

بعد القيام بحصص التدريبية لتعديل الكتابة التي تضمنت برامج متنوعة (الكتابة على الملح، طريقة شد القلم، والإملاء باستخدام اللوحة) على تنمية مهارات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتمثلت النتائج عند كل حالة:

أ. نتائج عرض تطبيق الحصص التدريبية لتعديل الكتابة للحالة الأولى:

الوضعية قبل التدريب: الحالة (ي س) لوحظ لدى الطفل صعوبات في التحكم بالقلم (التعرق المستمر لليد)، يعاني من بطء شديد في الكتابة مع أخطاء في الكتابة مثل حذف أو نسيان الأحرف، صعوبة في نقل وكتابة غير واضحة وغير منظمة.

نتائج التدريب: إدراك الحالة لأخطائه، تحسن قبضة القلم ووضعية الجلوس بعد القيام بنشاطات نسخ الخطوط على الخطوط التوجيهية، وضوح الكتابة مقارنة بكتابة السابقة، وانتظام الحروف بعد الكتابة الحرة على الملح.

ب. نتائج عرض تطبيق الحصص التدريبية لتعديل الكتابة للحالة الثانية:

_**الوضع قبل التدريب:** الحالة (ح ش ع) لوحظ ليه صعوبة في انجاز مهام الكتابة حيث كثير الأخطاءالإملائية وربط الأحرف، صعوبة في التحكم بالقلم حيث يضغط عليه كثير، صعوبة في كتابة الأحرف من الذاكرة.

_**بعد التدريب:** لوحظ أن الكتابة على الملح ساعدت الحالة في وضوح الكتابة نوعا ما وانتظام الحروف مع تحسين في توزيع الضغط على القلم، تحسين قبضة اليد، بعد نشاط الإملاء باستعمال اللوحة سهولة الحالة

على تذكر الأحرف وإنتاجها من الذاكرة، بعد مراجعة الكلمات المكتوبة وتصحيحها بشكل جماعي هذا ما حفز الحالات على العمل وزرع التنافس بينهم على من يكتب الكلمة صحيحة وبشكل جيد.

ج. نتائج عرض تطبيق الحصص التدريبية لتعديل الكتابة للحالة الثالثة:

_الوضع قبل التدريب: لوحظ لدى الحالة (ب إ) انه عدم التحكم بالقلم أثناء الكتابة وعند نقل النص ينظر كثيرا إلى الورقة، صعوبة في إدراك الحرف وربطه، ضعف في الذاكرة البصرية الفضائية لكتابة الكلمات، كتابة غير واضحة، مهارة الإملاء لدى الحالة ضعيفة.

_بعد التدريب: تحسن ملحوظ في دقة كتابة الكلمات بعد القيام بحصة الإملاء باستعمال اللوحة وإدراكه لأخطائه مع تكرار المستمر التصحيح الجماعي مع زملاء، التعرف على الحروف والتشكيل بالكتابة على الملح لتحسين إدراكه الحسي والبصري، تحسن قبضة اليد بعد تمارين تقوية عضلات اليد وإتباع الخطوط مستقيمة ومنحنية.

د. نتائج عرض تطبيق الحصص التدريبية لتعديل الكتابة للحالة الرابعة:

_قبل التدريب: لوحظ لدى الحالة (ب م) صعوبة واضحة في مهارة الكتابة، حيث يصعب عليه إدراك الحروف وربطها، كتابة ضعيفة نظرا لنقص إدراك الأحرف، كتابته مائلة وغير واضحة.

_بعد التدريب:إدراك الحالة لكتابة الأحرف بشكل صحيح بعد برنامج الكتابة على الملح وتنمية الحس الحركي لديه، تحسن قبضة اليد وكتابة بشكل أفضل مقارنة بالكتابة السابقة، وضوح الأحرف وطريقة ربطها وانتظامها، تحسن مهارة الإملاء نوعا بعد القيام بنشاطات جماعي ما حفز الحالة على التعلم واكتساب المهارة.

هـ_ نتائج التدريب لحالات الدراسة:

_تحسين جودة الحروف والكلمات فبعد تنفيذ برنامج تدريبي لوحظ أن عدد الأخطاء في الحروف المكتسبة والحروف المكسورة أو الملتوية بدا يتناقص بشكل ملحوظ، وارتفعت نسبة الحروف المقروءة بشكل جيد وواضح.

_ زيادة سرعة الكتابة، فمع تقدم الحصص، استجابة أسرعأثناء النسخ والكتابة.

_ تصحيح طريقة الإمساك بالقلم والتحكم الحركي، فلوحظ أن التلاميذ بدأوا يتبنون طريقة إمساك القلم سليمة، أذى ذلك إلى استقرار اليد وتحكم أكبر أثناء الكتابة.

_ تقليل الأخطاءالإملائية والنقل والنسخ فلقد تخلص التلاميذ تدريجيا وبشكل ملحوظ من الأخطاء وإدراك خطئهم مثل الخلط بين الحروف، والارتكابأخطاء في الترتيب أو النقل من النصوص والكلمات.

_ تعزيز القدرة على التركيز ساهمت الأنشطة الحسية والتمارين المتنوعة في رفع مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء التمرن على الكتابة.

_ زيادة الثقة بالنفس فشهدت المرحلة النهائية من البرنامج تحسينا ملحوظا في ثقة بأنفسهم، وأصبحوا أكثر إقبالا على الكتابة.

_تحسن أداء التلاميذ وانخفاض واضح في الأخطاء الشائعة مثل إدراك الحروف وربطها.

_ تطوير الذاكرة البصرية الفضائيةقد اظهر التلاميذ قدرات محسنة في التمييز بين الأشكال والأحرف، زيادة قدراتهم نوعا ما على تنظيم الأفكار وترتيبها أثناء الكتابة.

تأثير التدريبات على عسر الكتابة لوحظ انخفاض عند حالات عسر الكتابة

هذه كانت عرض نتائج الحصص التدريبية لتعديل الكتابة لدى الحالات فلم أتمكن من الوصول إلى النتيجة التي طمحت من اجلها، نظرا لضيق الوقت، وعدم توفير إمكانيات الخاصة لتقديم أفضل من هذا، وكان عليا إتمام دراسة بحثي، فالحالات كان يتطلب وقت طويل لتحسين وتعديل كتابتهم بشكل من هذا.

4_ نتائج الاختبارات البعدية لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" المعقد:

بعد القيام بحصص تدريبيةتعليمية لتعديل الكتابة المتمثلة في الكتابة على الملح وتقنية إمساك القلم والإملاء باستعمال اللوحة والتدريب على كتابة الأحرف والكلمات على السبورة، قد توصلنا إلى النتائج التالية:

الجدولرقم(14) يمثل نتائج الاختبارات البعدية لسلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" المعقد.

الحالة	اختبار راي المعقد		سلم تقييم عسر الكتابة	
	النقل	التذكر	النقل	الإملاء
ي س	20	22	29	35
ب م	31	22	22	30
ب إ	31	25	25	28
ح ع ش	20	21	20	22

التعليق على الجدول:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول لاختبارين البعديينلسلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" المعقد فكانت النتائج للحالات الأربعة كالتالي:

_ الحالة الأولى: في اختبار "راي" المعقد:

مرحلة النقل: بعد التدخل، ارتفعت درجات النقل إلى مستوى أعلى من قبل، مما يدل على تحسن ملحوظ.

أما في **مرحلة التذكر** المستوى ظل متوسطا، مع زيادة طفيفة، وهذه نتيجة جيدة تعكس استجابة للتقنيات المطبقة، وضرورة مواصلة التدريبات المتخصصة في تحسين الذاكرة البصرية الفضائية.

_ **سلم تقييم عسر الكتابة:** تحسن النقل، مع بقاء بعض التحديات في الإملاء، لذلك ينصح بوضع برامج علاجية تركز على تحسين التنقل بين الحلقات المعرفية والحركية.

_ **الحالة الثانية: في اختبار "راي" المعقد:**

النتيجة 31 بعد التدخل وهو أداء جيد جذا يتجاوز الحد الطبيعي غالبا، مما يعكس استجابة فعالة لاستراتيجيات التدريب.

أما في **مرحلة التذكر:** مازال مستوى التذكر ضعيف، مما يشير إلىإمكانية تعزيز مهارات التذكر والاستدعاء من خلال التدريبات.

_ **وفي سلم تقييم عسر الكتابة:** تحسن في التذكر مقارنة بالنقل وهذا مؤشر على أن التدخل قد ساهمة بشكل ايجابي.

_ الحالة الثالثة: اختبار "راي" المعقد:

_ في **مرحلة النقل:**أداء جيد جدا يعكس قدرة متقدمة على النقل الحركي.

_أما في **مرحلة التذكر** وهو تحسن ملحوظ مقارنة بنتائج السابقة، لكنه لا يزال يتطلب تعزيزا للقدرة على الاستدعاء والاسترجاع.

_ سلم تقييم عسر الكتابة:

_ في **مرحلة النقل:** قد يظهر أن الطفل حصل على مستوى متوسط، مع وجود مجال لتحسين مهارات النقل الحركي الدقيق.

_ في **مرحلة الإملاء:** النتيجة مؤشر على تقدم، ولكنه يشجع على مواصلة التدريبات لمزيد من الإتقان.

_ الحالة الرابعةاختبار "راي" المعقد وسلم تقييم عسر الكتابة:

النتائج لاتزال منخفضة، وتشير إلى أن الطفل لا يزال يواجه تحديات مهارات النقل والتذكر، وأدائه يدل على الحاجة لمزيد من التدخل المركز. والتركيز على تمارين لتحسين المهارات الحركية الدقيقة وتقوية الذاكرة البصرية الفضائية.

_ وفي النتائج العامة للحالات الأربعة:

يتضح أن هناك تقدما ملحوظا في اكتساب مهارات الكتابةواختبار "راي" المعقد بشكل عام، خاصة فيما يتعلق بمهارات النقل والتحكم الحركي والتذكر. فقد أظهرت بعض الحالات تحسنا واضحا في أداء مراحل النقل، بمعنى أن التمارين والتدريبات كانت فعالة في تعزيز قدرات الأطفال على تنفيذ المهام الحركية المعرفية بدقة.

ومع ذلك لاتزال بعض الحالات بحاجة إلى دعم إضافي، خاصة في مهارات التذكر والتحكم في الإملاء، وقد أظهرت النتائج استجابة الأطفال للبرنامج التدريبية، مما يتطلب تخصيص استراتيجيات أكثر تركيزا على تعزيز الذاكرة البصرية الفضائية والتنمية الحسية.

وبشكل عام، تؤكد النتائج على أهمية استمرار التدخلات الموجهة، والتركيز على تنويع الأنشطة وتفعيل الاستراتيجيات الحسية المعرفية لتدعيم المهارات الأساسية في الكتابة والتذكر.

5_عرض النتائج في ضوء الفرضيات:

أ.عرض النتائج في ضوء الفرضية الأولى:علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب

تمت معالجة هذه الفرضية على أساس نتائج الاختبارين: سلم تقييم عسر الكتابةـ صليحة واختبار "راي" المعقد فتبين لنا أن الحالات لديهم نقصا في الذاكرة البصرية الفضائية وهذا من خلال نتائجهم المتحصل عليها في الاختبارين،وبعد التطرق إلى التحليل الكيفي للنتائج استطعنا الوصول **إلى انه لا توجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة**قبل التدريب،حيث كانت العلاقة سلبية لأن الحالات وجدت صعوبة في أداء النقل والإملاء. وبعد التدريب اتضح هناك تطور ملحوظ في نتائج الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة فقد أظهرت بعض الحالات تحسنا ملحوظا في أداء مراحل النقل بمعنى أن التدريبات كانت فعالة نظرا لاستجابة الحالات للبرنامج التدريبي، وأصبحت العلاقة ايجابية لصالح التدريبات فالمشكلة إذن متعلقة بالمكتسبات القبلية للحالات التي لم تكتسب في تعليماتها القبلية القاعدية ما يلزمها لاكتساب مهارة الكتابة فالتدريب حسن مستوى الذاكرة البصرية الفضائية انعكسا على تحسين مهارة الكتابة لدى حالات الدراسة وبالتالي التقليل من عسر الكتابة لديهم.

ب.عرض نتائج في ضوء الفرضية الثانية: يوجد فروق بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب

تمت معالجة هذه الفرضية على أساس نتائج الاختبارين سلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي" فتبين لنا أنه يوجد لدى الحالات فروقا في الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة وهذا من خلال النتائج المتحصل عليها في اختبارين، وبعد التطرق إلى التحليل الكيفي للنتائج اتضح هناك تدني على مستوى الذاكرة البصرية الفضائية، إذ أن معظم حالات الدراسة تحصلوا على درجات منخفضة في اختبارات الذاكرة البصرية الفضائية، مما أثر سلبا على قدرتهم على الكتابة وضبط الأفكار، كما يعانون من صعوبات واضحة في

تكوين الجمل وفهم المعاني بسبب عسر الكتابة ومستوى الذاكرة البصرية الفضائية. وبعد تنفيذ الحصص التدريبية أظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في الذاكرة البصرية الفضائية لدى مجتمع الدراسة وتراجع في مستوى عسر الكتابة حيث تمكنوا من كتابة كلمات وفقرات أكثر تنظيما ووضوحا مما سبق، مما يشير أن التدريبات كانت لصالحهم وساعدتهم في تطوير مهاراتهم، وبالتالي تشير النتائج القبلية والبعدية للحالات أنه يوجد فروق واضحة في العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة، حيث كانت مستويات الذاكرة البصرية الفضائية قبل التدريب منخفضة، ولكن بعد التدريب تحسنت المستويات بشكل ملحوظ، مما أدى إلى تقليل آثار عسر الكتابة.

ج. عرض نتائج في ضوء الفرضية الرئيسية:يوجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تمت معالجة هده الفرضية على أساس نتائج الاختبارين سلم تقييم عسر الكتابة واختبار "راي"، فتبين لنا أن من خلال النتائج المتحصل عليها في الاختبارين وبعد التطرق الى التحليل الكيفي للنتائج أظهرت وجود علاقة ايجابية قوية بين مستوى الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة. حيث أظهرت النتائج انه كلما زادت قوة الذاكرة البصرية الفضائية، تحسن أداء الكتابة لدى مجتمع الدراسة. حيث قدمت لنا النتائج دليلا علميا على أن تعزيز الذاكرة البصرية الفضائية يمكن أن يساهم بشكل فعال في تحسين المهارات الكتابية لدى التلاميذ.

6_عرض مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

أ. **مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى:** القائلة: **هناك علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب.**

من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح لنا انه يوجد علاقة ايجابية لصالح التدريب لدى حالات الدراسة، إذ كانوا الحالات قبل التدريب لديهم صعوبة واضحة في مهارة الكتابة، وصعوبة في إدراك الحروف وربطها وعدم التحكم في القلم، صعوبة في كتابة الأحرف من الذاكرة ونسيان أو حذف الأحرف. حيث كانت لا توجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة إذ أن الذاكرة البصرية الفضائية منخفضة وارتفاع عسر الكتابة، وبعد التدريب اتضح ارتفاع مستوى الذاكرة البصرية الفضائية وقلة عسر الكتابة وأصبحت العلاقة ايجابية. ويظهر أن تعزيز الذاكرة البصرية الفضائية من خلال البرنامج التدريبي أسهم في تحسين مهارة الكتابة وتخفيف من عسر الكتابة لدى الحالات، مما يوفر دلائل على أهمية البرامج التعليمية في تعديل الكتابة وتعزيز المهارات الحركية والعقلية. وتتفق هذه النتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات **بوطيبة (2009)** و**(بادلي1986)** و دراسة **نيشيليلي و فينيري (1995)**أي كلما ارتفعمستوى الذاكرة البصرية لدى حالات الدراسةانخفضت درجة عسر الكتابة.

وبالتالي تكون فرضيتنا القائلة **بان هناك علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب** قد تحققت.

ب. مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثانية: القائلةتوجد فروق بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى الحالات قبل وبعد التدريب.

من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح لنا انه يوجد فروق بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب، بناءا على النتائج، اتضح لنا أن الحالات قبل التدريب كانت تعاني من صعوبات على مستوى مهارة الكتابة عدم التحكم في القلم، صعوبة في كتابة الأحرف ونسيان وحذف الأحرف وربطها، صعوبة في إنتاج الحروف من الذاكرة، إذ يتضح البرنامج التدريبي كان فعال في دعم وتعزيز الذاكرة البصرية الفضائية لدى حالات الدراسة، مما ساهم في تحسين مهارات الكتابة لديهم. وتتفق

هذه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من **فرح والحساني (2020)** والزيات وآخرون (2006) أي يوجد فروق بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة قبل وبعد التدريب.

وبالتالي تكون فرضيتنا القائلة بان **يوجد فروق في العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة** قد تحققت.

ج. مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرئيسة: القائلة **توجد علاقة بين الذاكرة البصرية وعسر الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية.**

من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح لنا أنها توجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية المتمثلة في حالات الدراسة، بناءا على النتائج تم الوصول إلى أن هناك علاقة فعالة وايجابية بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى حالات الدراسة، كانت الحالات قبل التدريب يجدون صعوبة في مهارة الكتابة وصعوبة في شد القلم، عدم إدراك الحروف وربطها، نسيان الأحرف وحذفها البطء في الكتابة صعوبة في إنتاج الأحرف من الذاكرة. وفي تحليل العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة قبل التدريب كانتالعلاقة سلبية بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة. وجود علاقة ايجابية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وفقا للنتائج هناك علاقة واضحة بين مستوى الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة مع تحسن في الذاكرة، وكان هناك تحسن ملحوظ في القدرة على الكتابة لدى الحالات. وأيضا التفاعل بين المهارات القدرة على معالجة المعلومات البصرية وتحويلها الى نص مكتوب تشير إلى أن استراتيجية التعليم التي تركز على تنمية الذاكرة البصرية يمكن ان تكون فعالة في تحسين عسر الكتابة. تؤكد النتائج أن العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة تلعب دورا محوريا في تحسين الأداء الكتابي للتلاميذ، حيث إن عدم القدرة على تخزين المعلومات المرئية قد يؤثر بكفاءة على إنتاج النصوص. وتتفق هذه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات بوطيبة (2009) وفرح والحساني

(2020) ودراسة بادلي (1986) أي يوجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة حيث كلما ارتفعت مستوى الذاكرة البصرية الفضائية لدى حالات الدراسةانخفضت درجة عسر الكتابة.

وبالتالي تكون فرضيتنا القائلة يوجد **علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** قد تحققت

اتجها موضوع بحثنا حول الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تعتبر دراسة هذا الموضوع من الدراسات المهمة التي تسلط الضوء على أبعاد التعلم والقدرات المعرفية لدى الأطفال في السنوات الأولى من تعليمهم. ومن خلال فهم هذه العلاقة، يمكننا اتخاذ خطوات فعالة لتحسين أداء الكتابة لدى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات. وبعد إجراء هذه الدراسة توصلنا إلىأن الذاكرة البصرية الفضائية هي النظام المسؤول على الاحتفاظ ومعالجة المعلومات البصرية الفضائية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، فمن خلال النتائج المتحصل عليها تمكنا من إثبات وجود علاقة ايجابية بين قدرات البصرية وقدرات الكتابة. لقد أظهرت النتائج تحسين الذاكرة البصرية الفضائية يمكن أن يؤدي إلى تحسين ملحوظ في الأداء الكتابي للتلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة.

ومن خلال دراستنا لموضوع العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فإن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة تشير لوضوح إلى أن ضعف الذاكرة البصرية قد يؤثر بسلب على القدرة الكتابية لدى الأطفال، ودليل على ذلك اغلب التلاميذ الذين شملتهم الدراسة يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية الفضائية، مما يترافق مع مشكلات حادة في جوانب الكتابة مثل التنظيم والتعبير الدقيق عن الأفكار. لكن بعد تنفيذ البرنامج التدريبي، التي استهدف تعديل الكتابة وتعزيز الذاكرة البصرية، أظهرت اغلب الحالات تحسنا ملحوظا في كلا المجالين. وهذا ما يدعم الفرضية القائلة بوجود علاقة ايجابية بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة بعد التدريب بعد أن كانت العلاقة سلبية قبل التدريب.خصوصا وأن هؤلاء الحالات كان تعلمهم القاعدي ضعيفا أثر على مكتسباتهم القبلية التي كشف عنها التشخيص الفارقي من خلال مقياس راي البسيط وامتد مع تقدمهم في السن وفي المستوى الدراسي

إن أهمية هذه النتائج لا تقتصر فقط على تعزيز المعرفة الأكاديمية ولكن تتجاوزها إلى تقديم استراتيجيات تعليمية عملية. يمكن استخدام الأنشطة التي تركز على تنمية الذاكرة البصرية الفضائية كأداة فعالة لمعالجة مشاكل الكتابة، وبالتالي فتح أفاق جديدة للتعلم والتعبير لدى الأطفال. فدمج هذه الأساليب في المنهج التعليمي يمكن أن يسهم في تقديم دعم مخصص ومناسب للاحتياجات الفردية لكل طفل.

وبعد تحليل وإثراء متغيرات الدراسة نظريا وتطبيقيا توصلنا إلى النتائج التالية حيث وجدنا ان هناك علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي كانت سلبية قبل التدريب حيث كانت توجد صعوبات كبيرة في تنظيم الأفكار وتطبيقها في الكتابة لدى حالات الدراسة، وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي أصبح هناك تحسن ايجابي ملحوظ، حيث تحسنت مهارات الكتابة بشكل كبير وارتفع مستوى الذاكرة البصرية الفضائية. ويوجد أيضا فروق بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة قبل التدريب وبعد التدريب لدى حالات الدراسة، وكذا يوجد علاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة قبل وبعد التدريب لدى حالات الدراسة.

وتبقى النتائج المتحصل عليها مرتبطة بخصائص العينة المدروسة، ولا يمكن تعميمها على نظرا لقلة عدد أفراد العينة الدراسة.

وفي الأخير نعتبر دراستنا هذه ما هي إلا محاولة بسيطة نمهد الطريق لإجراء الدراسات المستقبلية أخرى معمقة وشاملة لهذا الموضوع للوصول إلى دراسات علمية تفيدناوتفيد المجتمع وإعطاء صورة أوضحلإثراء العلم والمعرفة، وان تلهم المزيد من الدراسات لاستكشاف جوانب أخرى من تعلم الكتابة، مثل تأثير العوامل النفسية والاجتماعية، أو كيفية تأثير الذاكرة البصرية الفضائية على مهارات لغوية أخرى. أن التوجه نحو البحث والتطوير مستمر سيسهم في تعزيز فعالية الأنشطة التعليمية وتوفير بيئة تعليمية غنية تدعم تنمية جميع جوانب مهارات التلاميذ، مما يعكس رؤية شاملة لمستقبل تعليمي أفضل.

_ الحث على إدراج أخصائي نفساني مدرسي في المدارس الابتدائية لمساعدة هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم.

_ لابد من عقد دورات تكوينية للأساتذة حول العمليات المعرفية لدى التلاميذ حتى يتسنى لهم التعامل معهم.

_ تركيز الأساتذة على التدريبات القاعدية وتطويرها واكتسابها لدى التلاميذ في السنوات الأولى من الدراسة.

_ الاهتمام بكيفية تعليمهم الكتابة في السنوات الثلاث الأولى.

_ الاهتمام بهذه الفئة (عسيري الكتابة) وتشجيع ثقتهم بأنفسهم.

_ دعوة الطلبة الباحثين في هذا المجال.

_ دمج البرامج التدريبية النشاطات التعليمية مادامت تثبت فعاليتها في هذا المجال.

_ تركيز على دور أولياء الأمور على ومدى مساهمتهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأخطاء الكتابية.

_ تركيز أساتذة التعليم الابتدائية على تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلميهم، حتى لا تتفاقم مشكلات صعوبات الكتابة لديهم.

_ ضرورة الحد من اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام الدراسية حتى يتمكن الأساتذة من التعرف على مشاكلهم الدراسية خاصة بالاضطرابات النمائية والأكاديمية.

1. البطانية، أسامة محمد وآخرون. (2005). **صعوبات التعلم**. (ط. 1). الأردن. دار المسيرة.
2. البطانية، أسامة محمد. (2005). **صعوبات التعلم بين النظرية وممارسة**. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. بطرس، حافظ. (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. (ط. 1). الأردن. عمان. دار المسيرة.
4. بوطيبة، ابتسام. (2009). **تحليل المفكرة البصرية الفضائية وعلاقتها بصعوبات تحكم الكتابة لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي**. درجة ماجستير. جامعة الجزائر. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد الصفحات 174.
5. بولصنام، كريمة. (2011). **الذاكرة البصرية وعلاقتها باضطراب تأخر اللغة البسيط للأطفال (من 3_5 سنوات)**. درجة ماجستير. جامعة الجزائر 2. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد الصفحات 93.
6. جلاخ، مريم. (2018). **دراسة علاقة الذاكرة البصرية الفضائية اكتساب مهارة الكتابة لدى الطفل المعاق سمعيا بدرجة عميقة من 9 الى 15 سنة**. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 2.
7. حنيشي، احسان وبلخيط، منال. (2023). **الادراك البصري وعلاقاته بعسر الكتابة لدى تلاميذ مرحلة تعليم الابتدائي**. مذكرة ماستر. جامعة ابن خلدون. تيارت. الجزائر.
8. دافييد يوف، ليندة. (ب.س). **الذاكرة، والإدراك والوعي الدوليةللاستثمارات الثقافية**. الأردن.
9. ركزة، سميرة والأحمدي، فايزة صالح. (2016). **صعوبات التعلم: القراءة والكتابة والرياضيات**. المحمدية. الجزائر. دار الجسور للنشر والتوزيع.
10. زايدي، زينب وحساني، شهرزاد. (2020). **النسق الاسري كما يدركه التلميذ ذو عسر الكتابة في طور المتوسط**.مذكرة ماستر. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة –جزائر–.

11. الزغول، رافع النصير وعماد عبد الرحيم. (2003). **علم النفس المعرفي**. الشروق.

12. الزغول، رافع النصير وعماد عبد الرحيم، (2008). **علم النفس المعرفي**. الأردن. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

13. زيات، فتحي مصطفى. (1998). **الأسس المعرفية لتكوين العقل البشري وتجهيز المعلومات**. (ط. 3). عمان. سلسلة علم النفس.

14. الزيات، فتحي مصطفى. (2002). **المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم**. القاهرة. دار النشر للجامعات.

15. زيات، فتحي مصطفى. (2002). **المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم. قضايا تعريف تشخيص وعلاج**. (ط. 1). مصر.

16. زيات، فتحي مصطفى. (2008). **بطارية مقاييس الشخصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات سلوك الاجتماعي والانفعالي**. مصر دار النشر للجامعات.

17. سالم، محمد عوض الله. (2008). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**. (ط. 1). الأردن. عمان. دار المسيرة.

18. سلام، محمد عبد الحفيظ. (2008). **أساليب تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين**. (ط. 1). دار الحرفي للنشر والتوزيع.

19. سلطاني، أميرة. (2017). **أثر النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه على عسر الكتابة**. جامعة مستغانم. الجزائر.

20. سليمان، السيد عيد الحميد. (2008). **صعوبات التعلم النمائية**. (ط. 1). القاهرة. عالم الكتب.

21. سليمان، عبد الواحد يوسف ابراهيم. (2010). **علم النفس المعرفي**. (ط. 1). القاهرة. إيتراك للطباعة والنشر.

22. سليماني، هدى. (2011). **علاقة الذاكرة العاملة بالأداء اللغوي لدى الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي**. درجة ماجستير. جامعة الجزائر 2. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد الصفحات 213.

23. سي طيب، خديجة. (2021). **علاقة الذاكرة البصرية الفضائية بمستوى استوعاب بعض التعليمات الحركية الأساسية لدى أطفال الطور الابتدائي من 8 الى 10 سنوات**. مذكرة ماستر. جامعة امحمد بوقرة. بومرداس. الجزائر.

24. شايب، سعدية. (2019). **علاقة الذاكرة البصرية باضطراب البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة**. مذكرة لنيل الشهادة الماستر. منشورة. جامعة مستغانم. الجزائر.

25. الشرقاوي، أنور أحمد. (1992). **علم النفس المعرفي المعاصر**. مكتبة الأنجلو المصرية.

26. شريف، عبد المفتاح. (2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

27. شكشك، أنس. (2010). **الذاكرة (أنواعها وقدراتها–مهاراتها وأمراضها)**. (ط. 1) . لبنان. دار كتابنا للنشر وتوزيع.

28. عبد الناصر، أنس عبد الوهاب. (2003). **الصعوبات الخاصة في تعلم الأسس النظرية والتشخيصية**. مصر. دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر.

29. عبيد، ماجدة. (2003). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. (ط. 2). الأردن. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

30. العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**. (ط. 1). الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

31. علي، حسن أسعد الحبايب. (2003). **صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**. مجلة الأزهر. المجلد 13. العدد 1. غزة.

32. فرغل، جمال وإسماعيل، حسانين، الهواري. (2006). **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات التعلم. بحث مقدم إلى اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس**. جامعة الأزهر. مصر.

33. قتال، نصيرة وسارة. (2019). **وظيفة الذاكرة البصرية الفضائية لدى الأطفال المعاقين سمعيا وأثرها على مهارة الكتابة (درجة خفيفة)**. مذكرة لنيل شهادة الماستر. منشورة. جامعة البويرة. الجزائر.

34. قطحان، الظاهر وأحمد. (2004). **صعوبات التعلم**. (ط. 1). عمان. دار وائل للنشر.

35. قطحان، ظاهرة. (2012). **صعوبات التعلم**. (ط. 1). عمان. دار وائل للنشر.

36. كامل، محمد علي. (2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والواجهة**. مركز الإسكندرية للكتاب.

37. كامل، محمد علي. (2005). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والموجهة**. مصر. مركز الإسكندرية.

38. مطر، الشيخ إبراهيم. (2016). **الذاكرة البصرية لدى المعاقين سمعيا والعاديين دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في معاهد الاعاقة السمعية والمدارس الرسمية في مدينة دمشق**. جامعة دمشق. درجة ماجستير. كلية التربية الخاصة. عدد الصفحات 176.

39. المغراوي، عمر. (2017). **صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتحصيل نحو مقاربة حديثة.** مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد (35). ص: 20. جامعة بابل. المغرب.

40. المليجي، حلمي. (2004). **علم النفس المعرفي**. بيروت. لبنان. دار النهضة العربية.

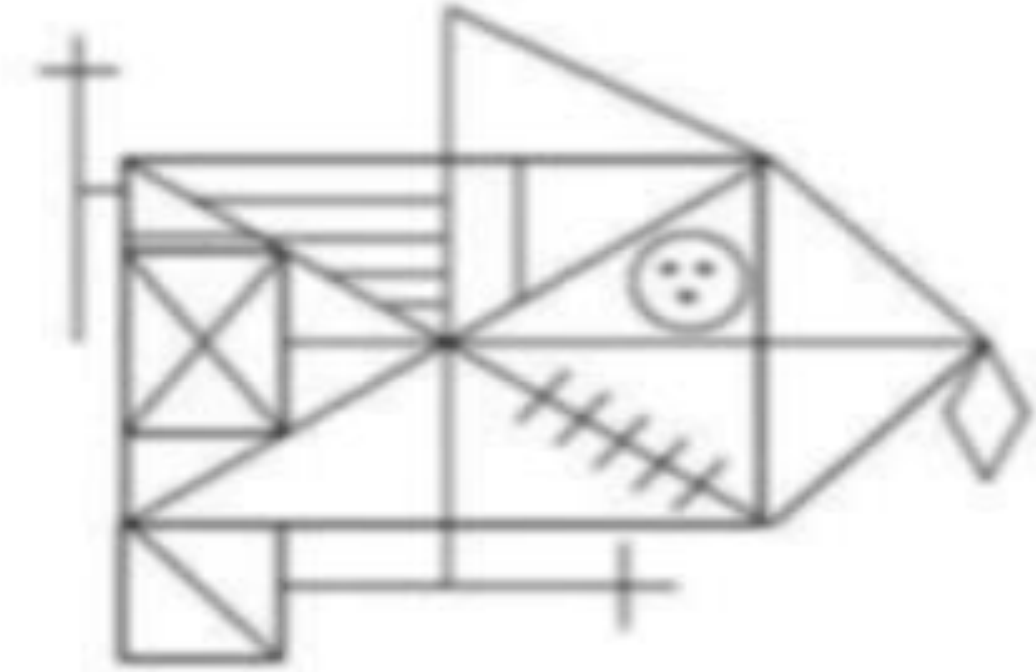
المراجع باللغة الاجنبية:

41. M. Mazeau. **Dysphasie trouble mnésiques syndrome 12_13 frontale Chez l'enfant**, 2eme E. Mass. Paris.
42. Sillamy. 1980. **Dictionnaire encyclopédique de psychologie**. édition bodase. Paris.
43. L.Not. 1986. **Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles manteaux**. Education privât science de l'homme. Paris.
44. Baddely.A. D. (1980). Working memory. Oxford. UK . Clarendon .
45. Baddly, A. D. (2002). Is working memory still working. Europeanpsyghologist 7. (2). 85-97.

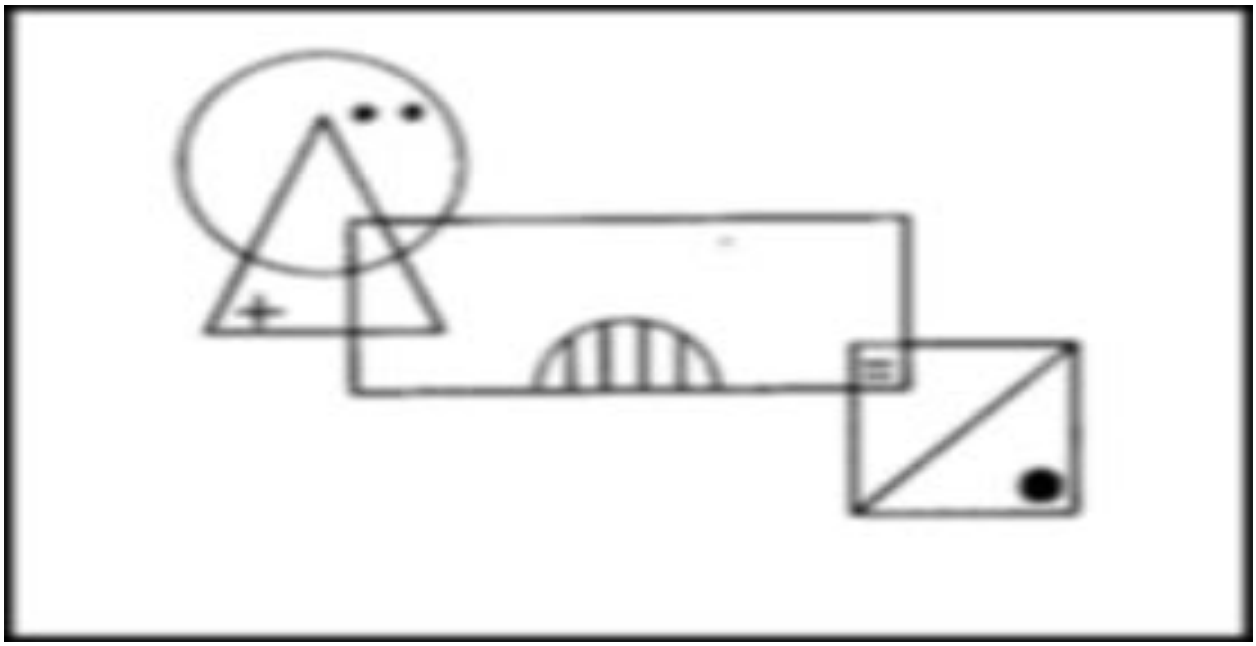
AjuriagueeraJ.(1997). L'évolution de l'écriture chez l'enfant. Edition nestle. France.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): شكل راي المعقد:



الملحق رقم (02): شكل راي البسيط:



الملحق رقم(3): نص الكتابة لصليحة بوزيد

"اليوم عيد ميلاد مصطفى، أهداه أبوه كتابا لصور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل: الزرافة والقرد والأسد والذئب والجمل، والطيور المختلفة كالغراب والحمام، وشعر مصطفى بفرح كبير وقبّل أباه."

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم-
كلية العلوم الاجتماعية

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية
لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

الطالب(ة): بوعافية صروة ..... رقم التسجيل الجامعي: 37029054

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 113671289 والصادرة بتاريخ: 2019.02.23

عن مستغانم

المسجل بكلية العلوم الاجتماعية / قسم علم النفس

شعبة علم النفس / التخصص علم النفس المدرسي

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان:

العلاقة بين الذاكرة البصرية الفضائية وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات العلمية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث ، وأتحمل المسؤولية الشخصية عن كل المحتوى المتضمن في البحث المذكور أعلاه .

التاريخ: 2025/07/07

إمضاء المعني

BM

* ملحق القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها.