وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

أثر اكتساب البنية الفضائية الطوبولوجية على صعوبة الكتابة عند الطفل المتمدرس

(دراسة حالة ل 6 تلاميذ من اقسام السنة الرابعة ابتدائي في 3مدارس من مقاطعة القطب الحضري ولاية المدية)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا

قسم: أمراض اللغة والتواصل

إعداد الطالبتين: **إشراف الاستاذة :**

- دحماني فهيمة
- سماري مروة

غطاس اسمهان

السنة الجامعية:

2023-2022



شكر وعرفان

اللهم لك الحمد كله، وإليك يرجع الأمر كله، علانيته وسره، بك نستعين ونحمدك على عونك وبك نستجير ونحمدك على إجارتك، فاللهم لك الحمد ولك الفضل والمن وحدك، لا إله إلا أنت سبحانك.

- نوجه شكرنا الخاص للأستاذة المشرفة "غطاس اسمهان" لما قدمته لنا من معلومات ولم تبخل علينا بتوجيهاتها وإرشاداتها ونصائحها حول انجاز هذه الدراسة.

- كما نتقدم بالشكر الحار لأساتذتنا الكرام في قسم العلوم الاجتماعية خاصة الأستاذة "قارني مونيا" الذي علمتنا أن النجاح إرادة وإيمان.

دون أن ننسى في الأخير أن نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا بمعلومة، نصيحة، توجيه، أو بكلمة طيبة في أي مكان جزاهم الله كل خير...



الاهداء

بعد مشوار طويل في طريق ملئ بالعقبات والصعوبات والتعب أقدم اهدائي

الى اعز الناس وأقربهم الى قلبي الى والدي العزيز ووالدتي العزيزة اللذان كانا عونا وسندا لي وكان دعائهما المبارك أعظم الأثر في تسيير سفينة البحث حتى ترسو على هذه الصورة

الى اخوتي سندي وباب نجاتي في حياتي: بوعمرة، عبد الرحيم، ادامكم الله لي ووفقكم في خطاكم

الى خطيبي رضوان: أهدي هذا العمل تعبيرا مني عن خالص شكري لما قدمه لي طوال فترة دراستي من دعم

الى عائلتي الثانية

الى كل اقاربي واحبتي لكم مني كل الشكر والتقدير

الى اختي ورفيقة دربي دحماني فهيمة بدأنا المشوار معا واكملناه معا

الى حلا حنين فرحتنا لهذا العام جعلك الله من الصالحين



مـــــروة

الاهداء

ما أجمل ان يجود المرء بأغلى ما لديه والاجمل ان يهدى الغالي للأغلى هي ثمرة جهد اهديها

الى والدي ووالدتي اللذان لهما الفضل بتوجيهي وتحفيزي على الاجتهاد واكمالي مشواري للوصول الى ما انا عليه الان اطال الله في عمركم وادامكم لنا

الى اخوتي: اسلام، رضا، امين وايمن، لطالما كنتم روحا طيبة وهناء لقلبي دمتم لي خير معين

الى زوجي: أروع من جسد الحب بكل معانيه فكان السند والعطاء لن أقول شكرا بل سأعيش الشكر معك دائما

الى زهرتي وفلذة كبدي: حلا حنين قرة عيني التي أزهرت ايامي بك تمنياتي لكي بعلو المراتب دمتي الابنة والأخت والصديقة

الى عائلتي الثانية: بوصيلة

الى من مدت لي ايديها في وقت الضعف اختي ورفيقة دربي بدأنا المشوار معا واكملناه معا سماري مروة

الى كل من عائلة دحماني وعائلة بوخاري لكم مني كل الحب والتقدير

الى كل احبتي وأصدقائي وفقنا الله واياكم الى مايرضاه

فـــهـــيـ

الفهرس

- الاهداء
- كلمة شكر
- ملخص الدراسة
- مقدمة .....أ

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل الى الدراسة

1. الإشكالية 04
2. الدراسات السابقة.....05
3. أهمية الدراسة 07
4. اهداف الدراسة 08
5. الكلمات المفتاحية 09

الفصل الثاني

البنية الفضائية

- تمهيد 12

1. مفهوم البنية الفضائية 12
2. كيفية اكتساب المفاهيم الخاصة بالفضاء 15
3. تطور الفضاء عند الطفل 16

4. عوامل البناء الفضاء.....22
5. عناصر إدراك الفضاء 24
6. اشكال الفضاء 27
7. البنية الفضائية من الناحية المعرفية 30
8. اظطرابات البنية الفضائية 32
9. خلاصة الفصل.....33

الفصل الثالث

صعوبة الكتابة

تمهيد.....35
I. الكتابة.....35
1. تعريف الكتابة 35
2. مراحل تعلم الكتابة.....38
3. أهمية الكتابة 40
4. مهارات الكتابة 41
II. صعوبة الكتابة 42
5. تعريف صعوبة الكتابة 42
6. عوامل صعوبة الكتابة 43
7. انواع صعوبة الكتابة 45
8. الخصائص الكتابية التي تشيع عند ذوي عسر الكتابة.....47
9. تقييم وتشخيص صعوبة الكتابة 48
10. خلاصة الفصل.....51

الجانب التطبيقي

الفصل الأول

الإطار المنهجي

- تمهيد 53

1. الدراسة الاستطلاعية 53
2. مجتمع وعينة الدراسة.....54
3. منهج الدراسة.....54
4. حدود الدراسة 54
5. ادوات الدراسة.....55

الفصل الثاني

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية.....68

عرض نتائج الدراسة الاساسية 72

عرض الحالات وتقديمها 72

مناقشة النتائج 126

الخاتمة 129

قائمة المراجع 132

الملاحق 139

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
1	ترخيص اجراء تربص ميداني	132
2	رسومات اختبار رسم الرجل لحالات الدراسة	138
3	جدول تحديد نسبة الذكاء والعمر العقلي لاختبار رسم الرجل	144
4	جمل اختبار صعوبات الكتابة لمريم بن بوزيد	145
5	اختبار صعوبات الكتابة عند حالات الدراسة	146
6	مجسم اختبار الاماكن الطوبولوجية "المشهد"	152
7	رجل العجين لاختبار الاماكن الطوبولوجية	154

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	جدول العوامل المكونة للمفاهيم الفضائية	24
2	جدول يوضح مهارات الكتابة	41
3	جدول نتائج اختبار رسم الرجل في الدراسة الاستطلاعية	68
4	جدول نتائج اختبار صعوبة الكتابة في الدراسة الاساسية	70
5	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية في الدراسة الاساسية " المرحلة الاولى "	71
6	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية "المرحلة الثانية "	72
7	جدول نتائج اختبار رسم الرجل عند الحالة الاولى"ع.ب "	74
8	جدول نتائج صعوبة الكتابة عند الحالة الاولى "ع.ب "	75
9	جدول اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الأولى عند الحالة الاولى "ع.ب "	79
10	جدول اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية عند الحالة الاولى "ع.ب "	81
11	جدول نتائج اختبار رسم الرجل عند الحالة الثانية "م.ف"	83
12	جدول نتائج اختبار صعوبة الكتابة عند الحالة الثانية "م.ف"	84
13	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الاولى عند الحالة الثانية "م.ف"	89
14	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية عند الحالة الثانية "م.ف"	90

15	جدول نتائج اختبار رسم الرجل عند الحالة الثالثة "ع.م"	93
16	جدول نتائج اختبار صعوبات الكتابة عند الحالة الثالثة "ع.م"	93
17	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الاولى عند الحالة الثالثة "ع.م"	98
18	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية عند الحالة الثالثة "ع.م"	99
19	جدول نتائج اختبار رسم الرجل عند الحالة الرابعة "أ.م"	101
20	جدول نتائج اختبار صعوبات الكتابة عند الحالة الرابعة "أ.م"	102
21	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الاولى عند الحالة الرابعة "أ.م"	107
22	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية عند الحالة الرابعة "أ.م"	107
23	جدول نتائج اختبار رسم الرجل عند الحالة الخامسة "م.ع"	110
24	جدول نتائج اختبار صعوبات الكتابة عند الحالة الخامسة "م.ع"	110
25	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الاولى عند الحالة الخامسة "م.ع"	116
26	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية عند الحالة الخامسة "م.ع"	116
27	جدول نتائج اختبار رسم الرجل عند الحالة السادسة "ن.ص"	119
28	جدول نتائج اختبار صعوبات الكتابة عند الحالة السادسة "ن.ص"	119
29	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الاولى عند الحالة السادسة "ن.ص"	124
30	جدول نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة االثانية عند الحالة السادسة "ن.ص"	124

ملخص الدراسة:

يرتكز موضوع هذه الدراسة على أثر اكتساب البينة الفضائية (الطوبولوجية) على صعوبة الكتابة عند الطفل المتمدرس، حيث تعتبر عملية اكتساب مفهوم الفضاء عند الطفل من العمليات المعقدة خاصة عند الطفل المتمدرس والذي يتشكل عنده خللا او اضطرابا في الكتابة.

وعلى ضوء الدراسات السابقة، قمنا باختيار عينة الدراسة من تلاميذ في السنة الرابعة ابتدائي وفق منهج دراسة حالة، حيث كانت المقابلة مع المعلمين أول خطوة في الجانب التطبيقي. وكذلك الملاحظات التي جمعناها على الحالات خلال الدراسة الاستطلاعية، ثم قمنا بتطبيق مجموعة من الاختبارات: اختبار رسم الرجل من اجل تحديد الفئة ذات الذكاء العادي. ثم اختبار صعوبات الكتابة لتحديد اهم الحالات التي تعاني من صعوبات في الكتابة، واخيرا اختبار الأماكن الطوبولوجية والتي من خلالها قمنا بتصفية وغربلة الحالات، بحيث كانت العينة النهائية تتكون من 6 حالات.

تم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها وكانت النتائج مكملة لفرضية الدراسة حيث أظهرت ان اكتساب البنية الفضائية تتأثر بصعوبة الكتابة عند الطفل المتمدرس.

الكلمات المفتاحية:

صعوبات الكتابة. البنية الفضائية. البنية الطوبولوجية.

المقدمة

مقدمة:

للكتابة أهمية كبيرة فهي تعد من اهم وسائل اتصال الحاضر بالماضي، فالكتابة حفظت تراث الأمم من الضياع فقد قال العرب قديما " المعرفة صيد والكتابة قيد "

تعد الكتابة عاملا أساسيا ضمن عناصر بناء الكيان الفكري لدى الأطفال، اذ تعد مهارةً حيوية يكتسبونها في السياق الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، فإن الكتابة تعد وسيلةً مهمة لتطوير قدراتهم في التواصل وتنظيم أفكارهم وبناء ثقتهم بأنفسهم. يتم ذلك من خلال تحويل اللغة المنطوقة إلى رموز حروف ثم كلمات مفهومة تحمل معنى ودلالة، ويساعد هذا النهج الأطفال على تحسين أدائهم في المدرسة وتنمية مهاراتهم العقلي

اهتم العلماء بمجال الكتابة نظرا لكونها مهارة دقيقة تحتاج للعديد من العوامل لاكتسابها، فان وجود مشاكل على مستوى الكتابة تعرقل على الطفل اكتساب العديد من المهارات الحياتية والاكاديمية فقد أصبحت صعوبات الكتابة واحدة من أكثر المشاكل شيوعًا في المؤسسات التعليمية بحيث تعيق على الطفل او الطالب اكمال المشوار الدراسي وهذا مرتبط بعدة عوامل وأسباب اختلفت حسب اختلاف النظريات والدراسات فمن بين هذه الأسباب اضطراب في اكتساب البنية الفضائية

ويعد الفضاء من اهم العوامل التي تساعد الطفل على اكتساب العديد من القدرات والخبرات كونه الحيز المكاني الذي يعيش فيه كل تغيراته الحركية والحسية عبر مراحل فان مفهوم الفضاء عند الطفل يتطورمن خلال الخبرة والنمو، بدءًا من الأشهر الأولى من الحياة. يتعلم الأطفال فهم العلاقات بين الأشياء، والحجم والمسافة، والموقع والحركة، والمنظور والأبعاد. يتم ذلك من خلال مراقبة الكائنات الموجودة في بيئته والتفاعل معها ومعالجتها، وكذلك من خلال أنشطة مثل حل المشكلات المكانية والمشاركة في ألعاب البناء.

كما اجزمت الدراسات والبحوث السابقة عن أهمية اكتساب البنية الفضائية وعلاقتها بتطوير مهارات أخرى مرتبطة بيها يرتبط تطوير الهيكل المكاني بمجالات التنمية الأخرى، مثل:

مهارات الرياضيات:" فهم الأرقام والعلاقات الكمية وحل المشكلات "، بالاضافة الى المهارات اللغوية مثل فهم الكلمات المكانية والقدرة على استخدام الأوصاف المكانية للتواصل والمهارات المعرفية:" الذاكرة المكانية والإدراك البصري وفهم المنظور والقدرة على التفكير مكانيًا"، وكذلك المهارات الحركية:"التنسيق والتوازن والقدرة على التحكم بالحركة " اضافة الى هذا مهارات اكتساب اللغة المكتوبة.

لذلك فان تطور الهيكل الفضائي للطفل يؤثر بشكل إيجابي على نموه العام وقدراته المستقبلية.

فتاثير اضطراب البنية الفضائية على صعوبة الكتابة تعد من أعمق النقاشات التي جاءت في الدراسات والبحوث السابقة، لذلك ارتأينا تقسيم دراستنا حسب متغيرات الدراسة حيث تم تقسيم دراستنا الى جزئين:

الجزء النظري والجزء التطبيقي حيث اعتمدنا في الجزء الاول على ثلاث فصو ل:

سمي الفصل الأول بالفصل التمهيدي يحتوي هذا الفصل على: الإشكالية، أهمية البحث، اهداف البحث، دوافع اختيار البحث، تحديد المصطلحات، الدراسات السابقة

كان الفصل الثاني تحت عنوان البنية الفضائية تطرقنا الى مفهوم الفضاء وتطوره عند الطفل، مستويات البناء الفضائي، عوامل البناء الفضائي، اشكال الفضاء، اظطرابات اكتساب البنية الفضائية.

اما الفصل الثالث كان تحت عنوان صعوبة الكتابة تطرقنا فيه الى مفهوم الكتابة مراحلها وأهميتها ثم انتقلنا الى صعوبة الكتابة فتحدثنا عن عوامل صعوبة الكتابة اعراض صعوبة الكتابة، تشخيص صعوبة الكتابة

انقسم الجانب التطبيقي الى فصلان فكان الفصل الأول الإطار المنهجي للدراسة تطرقنا فيه الى الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات الدراسة، حدود الدراسة.

اختتمنا الدراسة بالفصل الثاني في الجانب التطبيقي اذ تضمن تحليل النتائج ومناقشتها.

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

الاشكالية:

لقد حازت البنية الفضائية على قسط هائل من الدراسات التي قام بها العديد من الباحثين لكونها بنية معرفية تساهم في اكتساب العديد من المهارات فهي تعد من المفاهيم الحاسمة التي تتطلبها الحياة اليومية للإنسان، وهي القدرة على فهم المساحات والأشكال والمسافات والترتيب، وتعد هذه الاخيرة مهارة حركية–إدراكية تتطور تدريجيًا خلال فترة الطفولة وعبر مراحل اساسية.

و انطلاقا من هذه الفسيفساء البدائية ، تنطلق المفاهيم الفضائية في التكون والنشوء ،وذلك كنواة بسيطة ووحدوية لتكون البنى الفضائية الاخرى،في الوقت الذي يبقى الطفل فيه غير واع بهذا العالم المعقدة فالذي يعيه فقط هي احساساته بالجوع والشبع والالم والراحة في غياب وعي تام بانفعالاته مواقفه وسلوكاته، وهذا ان دل على شيء فانما يدل على عدم الوعي والالمام بالموضوع على حد تعبير بياجيه (piaget, j, 1959, p. 38) و هذا ما تشير اليه **دراسة اسمهان غطاس تحت عنوان "دور الصورة الذهنية في اكتساب البنية الفضائية عند الطفل"** الى اهمية الصورة الذهنية في نمو و تطور البنية الفضائية حسب نظرية بياجيه

حيث يعد بياجي Piaget من العلماء السباقين الذين اهتموا بهذه القدرة على اعتبار أنها نتاج مرحلة طويلة من المثابرة، التي تكون مقرونة بتفريق وربط التصورات الذهنية الحس– الحركية، كما أوضح أن بناء الفضاء ناتج عن تمييز تدريجي بين الفضاء والعالم الخارجي، انطلاقا من مفاهيم عملية ترتكز على الفعل الفيزيائي والمرتبطة بالجسم نفسه، وأرجع الفضل في بناء الفضاء عند الطفل إلى الإدراك والمعالجة البدوية للأشياء وذلك أثناء نشاطاته وتنقلاته واي خلل على مستوى اكتساب وإدراك مفهوم القضاء يؤدي إلى صعوبة في إدراك العلاقات الفضائية المتعلقة بإدراك وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ، حيث يتعين على الطفل أن يتعرف أثناء القراءة مثلا على أن استقال الكلمات كوحدات كلية محيطة بالفراغ (بن قطاف محمد ، 2009، صفحة 41)

حسب petit Larousse فان الفضاء هو المجال الذي ليس له حدود الذي يحتوي ويحيط بالاشياء، هذا الفضاء يمكن أن يكون مدركا بشكله التمثيلي بواسطة ماتعرفه حواسنا كالفضاء السمعي المدرك بالسمع البصر المدرك بالرؤية أو اللمسي المدرك باللمس، (صليحة عالق، صفحة 52)

اما من الناحية المعرفية، فالفضاء له اهمية كبيرة و ذلك لانتمائه لعلم النفس النمو و بذلك يعطينا نظرة عن اشكال التنفكير الطفولي و ميكانيزمات الذكاء (غطاس اسمهان، 2013/2012، صفحة 23)

وبما أن الطفل في مرحلة التطور العقلي والحسي، فإنه يعتمد بشكل كبير على حواسه للتعرف على العالم المحيط به، بما في ذلك الفضاء ومكوناته، ويتأثر تفسيره للفضاء بتجاربه وتفاعلاته المتعلقة بالحركة والملاحظة والتعرف على المسافات والأبعاد , ومن خلال هذه التجارب والتفاعلات، يقوم الطفل بتطوير مفاهيمه الخاصة حول الفضاء ويبني نماذج تفسيرية تساعده على فهم العالم المحيط به , وتتمثل هذه المفاهيم في العلاقات المكانية والزمنية بين الأشياء والأماكن، وفي تمييزه للأشياء المختلفة وتجميعها وتصنيفها وفقاً لخصائصها وملاءمتها لأغراض معينة.وتهدف التجارب والتفاعلات الحسية والحركية التي يخوضها الطفل في بناء فضاءه الشخصي وتعزيز قدرته على التفكير الفضائي وتحليل البيانات المكانية، وهو ما يساعده في تطوير مهاراته الحركية والذهنية والاجتماعية.

ولا يصبح الفضاء موضوع معرفة من جانب الطفل الا عند خروجه للحياة، ولكي يتم بناءه والوعي به يحتاج زمنا معينا ووقتا يلخص فيه مفهوم الفضاء وكيفية التنقل فيه، فالعالم بالنسبة للمولود الجديد هو نظام غامض يحمل مجموعة الألوان والأجسام المجهولة في موجات الضوء المتناوبة مع الظلام، لذلك يفقد هذا الأخير التجاوب والتعامل مع هذه الظواهر ويصبح بذلك غير واع ولا ملم لاحداث هذا العالم الغريب.

وفي وقت لاحق وبفضل سيطرة الذكاء التي تمكن الطفل من إدراكه المرتبط بالتجربة والحركة، يتمكن من التنسيق بين مختلف الفضاءات "اللمسية والبصرية والسمعية والفمية"، وبفضل الإصطدام بالآخرين والأشياء المحيطة يمكن ان يبني حدوده الجسدية، فيمسك ما يراه ويرى ما يمسكه، وبعد هذه الفترة نجد ان الطفل سيدخل الأفعال الفضائية على مستوى الحسي الحركي، فيولد الفضاء الحركي والحدسي التدريجي للبنى الحدسية ثم تولد في النهاية الفضاءات الاجرائية "الطوبولوجية. الإقليدية، الإسقاطية" (مزيان محمد، 2018-2019، صفحة 9)

وتأتي البنية الطوبولوجية كجزء أساسي من فهمنا للفضاء والترتيب,كما تتعلق بتحليل ودراسة العلاقات المكانية بين الكائنات والأشكال بغض النظر عن أحجامها أو شكلها الفعلي , و تركز على الخصائص الأساسية

للمجموعات المكانية، مثل القرب والبعد والتواصل والتجميع والفصل والترابط. ، و التي تمكننا من التعرف على الأنماط والتكرارات والعلاقات المكانية بين العناصر المختلفة في الفضاء المحيط بنا بحيث تساعدنا هذه الاخيرة على تصنيف الأشكال والمجموعات، وتحديد الأنماط الهندسية، وفهم الهياكل المكانية في بيئتنا و بالتالي تكمل البنية الطوبولوجية البنية الفضائية لدينا، مما يوفر لنا رؤية أعمق وأكثر شمولًا للفضاء والترتيب.

وقد قامت دراسة **الباحثة بهية قاسم** "**علاقة البنية الفضائية بصعوبات القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**".بدراسة العلاقة التي تربط البنيات المعرفية بالمهارات الاكاديمية،حيث يكمن تنظيم الفضاء عند الطفل و تعلم مفرداته من خلال مراحل نموه، وخاصة نمو المعرفي الذي يمر بمراحل مختلفة، وتعتبر المرحلة الحسية الحركية والتي هي المرحلة التمهيدية الاولى التي يمر بها الطفل وتسمى بمرحلة التمركز حول الذات،أين تتكون حركاته تدريجيا للتجه نحو العالم الخارجي ، يتوقف اكتساب الطفل لمختلف مراحل الحركية على مدى سلامة نموه الحسي الحركي ومكتسباته في هذه المرحلة بدءا بالصورة الجسمية ثم الجانبية وصولا الى التوجه الفضائي الزماني الذي يعتبر من اهم التنظيمات التي تساعد الطفل على القيام بمختلف النشاطات الخاصة تلك المتعلقة بتعلم مهارات التحصيل الاكاديمي والتي من بينها الكتابة (فركاني أمينة حورية، 2015_2016) ، وفي سن التمدرس , يصبح الطفل خريج المعارف المكتسبة حيث تتشكل مهاراته الأكاديمية (القراءة, الحساب, الكتابة) تحت غلاف البنيات المعرفية.

إذ تبدأ الكتابة عند الاطفال في العادة في سن مبكرة نظرا لدقة ملاحظاتهم بوالديهم وما يحيط بهم، فيقودهم تقليدهم لمسك أداة الكتابة " قلم الرصاص أو القلم الجاف " واستخدامه على الاوراق عادة وإن انعدمت فيلجؤون لتزيين جدران المنزل بزخرفاتهم المقلدة.

فالكتابة من المهارات الأساسية التي يجب على التلاميذ اكتسابها وتنميتها خلال فترة تعليمهم، وتعد هذه المهارة من الأساسيات اللازمة للتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، كما أنها تمثل وسيلة أساسية للتعبير عن الأفكار والمشاعر , بحيث تعد هذه الاخيرة واحدة من أرقى أشكال الاتصال , وتعتبر من قياسات القدرات اللغوية عند الطفل المتمدرس , فبعد الاستماع والمحادثة والقراءة , تصل الكتابة كمهارة تترجم المهارات الأخرى بحروف مضبوطة ومشكلة وذات قيمة دلالية , وأي خطأ في تركيبها يفقدها رونق الإتقان , ويكون لدى

الطفل اضطرابا أو صعوبة إذا ما تم تصحيحها ، حيث يتعرض العديد من التلاميذ لصعوبات في التعبير الكتابي، سواء من حيث الإملاء والنحو أو من حيث تنظيم الأفكار وترتيبها في النص، وهذه الصعوبات تؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي والتواصل ، **حيث اوضحت دراسة عكرمي محمد الحاملة لموضوع "صعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " الى الاهتمام بهذه الفئة لتفادي مشاكل في المهارات الاكاديمية (الكتابة)**

و في الاونة الاخيرة زاد اهتمام الباحثين في هذا المجال، حيث ركز كل منهم على جانب معين نفسي، اجتماعي ، معرفي ،حتى عصبي ،من هذه المحاولات تلك التي ارجعت صعوبة تعلم الكتابة الى عدم القدرة على التناسق الحركي البصري و يظهر عدم اتساق هذا بين حركة الراس و حركة العينين كما اشارت الى ذلك "سلفيان فالدوا" حيث اعتمدت هذه النظرية على مجموعة اخطاء التي يرتكبها عسير الكتابة اثناء عملية الكتابة و التي تتمثل في اخطاء الخلط في الاتجاه الفضائي للحروف ،الحذف ،القلب ، و الابدال (فيلوتينور، 1987، صفحة 28)

ولقد وجدت العالمة "بورال ميزوني "ان من صفة ذوي صعوبات تعلم الكتابة انهم يعانون من اضطراب التوجه، ومن صعوبة في التعرف على كيفية تنظيم وترتيب الاشياء في الفضاء، ويظهر ذلك خاصة في الاشارات اللغوية المكتوبة، وهذه الصعوبة تكمن في نقص إدراك المكان وإدراك الجانبية (maisonny BS, 1978, pp. 8-9)

ومن بين العوامل المؤثرة في صعوبة الكتابة عند الطفل المتمدرس هو اضطراب في اكتساب البنية الفضائية حسب ما دعت اليه **الباحثة مها سعد الحربي الى التعمق في دراستها " مستوى البنية الفضائية وعلاقتها بصعوبة الكتابة لدى طلبة الصف الأول الثانوي ".**

وعليه فإن هذه الدراسة جاءت في إطار لمحاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

1. هل يؤثر اكتساب البنية الفضائية (الطوبولوجية) على صعوبة الكتابة لدى الأطفال المتمدرسين؟

الفرضيات:

- يؤثر اكتساب البنية الفضائية(الطوبولوجية) على صعوبة الكتابة لدى الاطفال المتمدريسين

1. أهمية الدراسة:

قامت هذه الدراسة على الاهتمام بفئة الاطفال المتمدرسين "وخصوصا تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي" باعتبارها المرحلة التي اجمع المختصين على انها تتوضح فيها الصعوبات الاكاديمية "صعوبات الكتابة".حيث تعتمد على توعية الأهل والمعلمين بوجود مشاكل واضطرابات كتابية التي تؤثر على تعلم الطفل وعلى مستواه الدراسي.وكذا التحسيس بضرورة وجو الاخصائي الأرطفوني بمساعدة هذه الفئة من الأطفال ،ولفت الانتباه إلى ظهور مشاكل في البنيات المعرفية للأطفال المتمدرسين "البنية الفضائية" والتكفل بحالاتها ،وأخيرا تسليط الضوء على ذوي صعوبات الكتابة لتجنب ركودهم الدراسي وان هذه الفئة تحتاج المتابعة اليومية من قبل الاولياء والمعلمين.

2. اهداف الدراسة:

- دراسة اكتساب البنية الفضائية لدى تلاميذ المرحلة الرابعة ابتدائي
- دراسة أسباب صعوبات الكتابة عند الطفل المتمدرس من الناحية الوظيفية
- الكشف عن اهم مؤشرات صعوبات الكتابة عند تلاميذ المرحلة الرابعة ابتدائي من خلال اختبار الكتابة المعد من طرف باحثين متخصصين
- معرفة ما إذا كان اضطراب اكتساب البنية الفضائية "الطوبولوجية " يؤثر صعوبات الكتابة عند الطفل المتمدرس أم لا

3. دوافع الدراسة:

- فهم التاثير الذي يحدث بين البنية الفضائية وصعوبة الكتابة ' وكيف يمكن تحسين عملية الكتابة عن طريق تطوير البنية الفضائية لدى التلاميذ.
- الحصول على معلومات جديدة حول علاقة البنية الفضائية وصعوبة الكتابة، وكيفية تحسين عملية الكتابة عند التلاميذ.
- إيجاد طرق عملية لتحسين الكتابة لدى التلاميذ، بناءً على نتائج البحث التي سيتم الحصول عليها، وذلك بهدف مساعدة المعلمين والمربين في تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ.
- تحسين عملية تعليم اللغة الكتابية، وتطوير المناهج التعليمية، بناءً على النتائج التي سيتم الحصول عليها من البحث.

تحديد المصطلحات:

- **التعريف الاصطلاحي الفضاء:** يعرف جان بياجيه في كتابه "The Child Conception of Space" الفضاء بأنه "الفضاء المنسجم الذي يحيط بالجسم، والذي يتشكل تدريجيا في ذهن الطفل ويساعده على فهم العالم الخارجي والتفاعل معه (piaget .j, 1956)
- **تعريف الاصطلاحي للبنية الفضائية:** هي تشكيلات حقيقية وخيالية والتي تبدأ من المعرفة الى ما لا نهاية وهي نتيجة لتشابك معقد من المعارف الحسية والنشاط الحركي التي تتطور بواسطة الألعاب والتمارين التي تشارك في بناء الفضاء الى مستوى حقيقي. (أمال عمراني ،عامر برابح،حياة تواتي، 2020، صفحة 578)
- **التعريف الاجرائي للبنية الفضائية:** هو مجموع متدني من النقاط التي تم التحصل عليها في اختبار البنيات الفضائية في كل المستويات.
- **تعريف الاصطلاحي للفضاء الطوبولوجي:** هو مجموع الروابط الفضائية الداخلية للشيء نفسه او لصورته وتكون هذه الروابط متصلة بالنشاطات الجسمية عند الطفل والقائمة على التجربة الحسية الحركية (أمينة مناد ,اسماعيل مفتاح، 2015، صفحة 16)
- **تعريف الاصطلاحي للكتابة:** القدرة على تصور الأفكار وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة نحوً ا ومتنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل جميلة المظهر، تُعرض فيها الأفكار في وضوح وتعالج في تتبع وتدقيق، ثم تنفتح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والأحكام وتصفف (غافل مصطفى، 2005، صفحة 164)
- **تعريف الاصطلاحي لصعوبة الكتابة:** الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعبيرهم عن الأفكار بشكل مترابط ومنطقي وتنظيم النصوص بشكل واضح ودقيق (GRAHAM.S.etHARRIS.K.R, 2000, pp. 3-12)
- **التعريف الاجرائي لصعوبة الكتابة:** مشكلة شائعة تتكون من ظهور أخطاء نحوية وإملائية متكررة متواجدة في اختبار خط الكتابة لمريم بن بوزيد،بحيث يتحصل الأطفال على مستوى متدني من المستوى المطلوب (مجموع 60 نقطة).

الفصل الثاني

البنية الفضائية

مقدمة:

غالبا ما يعبر مصطلح الفضاء على المجال الذي ينتمي إليه الكون، والذي يجمع الكواكب والمجرات "الفضاء الخارجي"، إلا أن الفضاء لا يستخلص هذا المجال الوحيد، وإنما يندرج في كل ما يجمع بالأشياء والذي يحقق المحيط.

وفي دراستنا هذه تطرقنا لمفهوم الفضاء عند الطفل، والذي يعبر بصفته أحد العمليات المعرفية التي تعكس التفكير وميكانزيم الذكاء الطفولي، حيث يكون له الارتباط القوي بعلم النفس النمو، وهو تنسيق للحركات يربط جسم الإنسان ببقية المواضيع الأخرى في علاقة متبادلة سواء كانت العلاقات طوبولوجية أو إقليدية أو إسقاطيه.

وفي دراستنا هذه سنسلط الضوء على البنية الفضائية وإعطاء نظرة شاملة عليها.

I. الفضاء عند الطفل:

1. تعريف الفضاء:

- **مفهوم الوحدات اللغوية للتعيين الفضائي:**

تعرف "B،Pierart "الوحدات اللغوية لتعيين الفضاء ب: كلمات اللغة التي تستعمل في ترجمة العلاقات الفضائية، فان الوحدات للتعيين الفضائي هي تلك الكلمات التي نستعملها لنعبر بها عن العلاقات الفضائية التي تربط بين الأشياء سواء كانت متحركة أو ساكنة، والوحدات اللغوية للتعيين الفضائي هي: فوق، تحت، أمام، وراء، بجانب، داخل، يسار، حول"ونجها متزاوجة وكتعاكسة في المعنى، كما قد نجد لنفس "يمين، بين" عدة مترادفات وهذا حسب اللغات.

- **مفهوم التركيبة الفضائية:**

حسب الموسوعة النفسية فإن كلمة"espace" مشتقة من كلمة "Spaciaum "

وهذا الذي يضم الفرد ووسطه الاجتماعي والسيكولوجي، فهذا الامتداد يضم كل المتغيرات

السيكولوجية المستقلة، والتي تؤثر في تحديد سلوك الفرد في أي وقت (وسيلة بدرينة، 2014-2015، صفحة 52)

يعرف "NOT.L ": «الفضاء على أنه الوسط الفارغ الذي لا تتكون صورته في الذهن إلا من خلال الأشياء التي يشغلها والتنقلات التي تحدث فيه، فإدراك الفضاء هو اتخاذ الوضعيات، الاتجاهات، الأحجام، الحركات والاشكال

"إن الفضاء هو ذلك الامتداد الواسع, من مجال محدود بين نقطتين او مجال محدود بين ثلاث أبعاد وأنه أيضا جزء او مساحة معينة يتكون مفهومه ابتداء من الإدراكات التي تعرفنا على العالم الخارجي وعلى أجسامنا, فالمعلومات البصرية والسمعية واللمسية هي التي تساعد على الادراك الفضائي (أمينة مناد ,اسماعيل مفتاح، 2015)

ويرى " piaget،j "و" inhelder:" أن الفضاء هو ذلك المخطط الفريد الذي يحوي في حيز واحد كل العناصر المكونة له، وأن نشأة هذا الحيز الفضائي مرتبط بالمرحلة الحسية الحركية اين يكتشف الطفل أشياء العالم الخارجي المحيط به، ويكون مختلف العلاقات فيما بينها (أمينة مناد ,اسماعيل مفتاح، 2015، صفحة 10)

ثم تناول مصطلح الفضاء في العديد من ميادين المعرفة وأخذ في كل تخصص علمي أبعاد كثيرة جعلت من استعمالات هذا المصطلح تختلف اختلافا جوهريا ودلاليا كما انتقلنا من ميدان لآخر:

- **ففي الرياضيات** :نتحدث عن الفضاءات الطوبولوجية، الإسقاطية، والإقليدية الديكارتية وغير الإقليدية وهي عبارة عن فضاءات تجريدية في جوهرها
- **في اللسانيات** :نتحدث عن الوحدات اللغوية التي تفيد التعيين اللغوي للحيز المكاني والفضاء (فوق، تحت، أمام، خلف...إلخ)

كما نتحدث أيضا عن الفضاء المعرفي والفضاء الدلالي والفضاء المجازي الذي يستعمل في الشعر والأدب

- **وفي علم النفس** :نتحدث عن الفضاء السيكولوجي ذو الطبيعة العقلية او المعرفية والذي يمثل مجموعة من المفاهيم المعرفية التي تتطور مع نمو الإنسان وتساعده في ربط علاقة مع الأجسام التي تنتمي لمحيطه، ويبدأ بالفضاء الحسي الحركي أو الإدراكي لينتهي بالفضاء التصوري أو العقلي المبني والكامل
- **في علم التشريح** :نتحدث عن الفضاءات الجسمية أو الإدراكية، وهي فضاءات ذات طبيعة حسية متعددة الحواس، فالفضاء بهذا الشكل معقد ومتشعب، فإنه يمكن تقسيمه وتصنيفه وفقا لعلاقته بالإنسان ذاته إلى نوعين رئيسيين من الفضاءات هما:

-الفضاء الداخلي الذاتي

-الفضاء الخارجي الموضوعي (وسيلة بدرينة، 2014-2015، صفحة 56)

ويعرفه "بياجيه" على أنه عبارة عن نظام من الإحداثيات التي تموضع فيها الجسم، في حين يبقى الفضاء غير مشغول كأماكن حرة، ويكون الفضاء كحاو، أو نظام مرجعي مستقل عن محتواه بفضل التجميع المتزامن لمجموعة التعويضات والإزاحات.

وهو عبارة عن تنظيم للحركات بحيث يسمح للإدراكات بالنسخ الدائم للأشكال المتناسقة وهو عبارة عن مجموعة من العلاقات التي القائمة ما بين الأجسام التي ندركها او نبنيها، وهو مجموعة العلاقات التي نستخدمها من أجل بناء هذه الأجسام أي من أجل إدراكها وفهمها لأن الفضاء هو منطق العالم المحسوس وهو أحد أهم المظهرين الأساسيين لمنطق الأجسام علما بأن المظهر هو الزمن.

- **الفضاء تنسيق** :وهذا معناه بأن الفضاء هو عبارة استيعابات مضاعفة تشكل عدد متزايد من العلاقات للمركبات (نشاط الجسم) ويعني الرابط بين العديد من الوحدات
- **الفضاء كحركة** :ويقصد منه تغيير الوضعيات بالنسبة لنظام مرجعي ثابت من الوضعيات، فالفضاء إذن هو مجموعة الوضعيات أو المنظورات أو الوحدات، فكون المكعب له 6 منظورات فإن هذا يتطلب 6حركات كي نحكم عليه بأنه مكعب لابد من تنسيق ال 6 حركات، (تنظيمها بحيث تعطي فكرة مكعب). وبالنسبة للأطفال يتم تنسيق الحركات من خلال جمع وحدات الحركة كجمع المتر لتقدير مسافة

جسم فقولنا: «أنا أبعد عن الباب ب 5 أمتار، معناه" أنا أبعد عن الباب ب 5حركات في كل حركة واحد متر.

إذن الفضاء عند "بياجيه" هو تنسيق للحركات، يربط جسم الإنسان ببقية الأجسام الأخرى في علاقات متبادلة سواء كانت هذه العلاقات طوبولوجية (اولية بسيطة) او إقليدية مترية أو إسقاطية منظوراتية (مزيان محمد، 2018-2019، صفحة 19)

2. كيفية اكتساب المعلومات الخاصة بالفضاء:

كيف يمكن البحث عن المعلومات المتاحة في الوسط حتى نتمكن من تحديد موقعنا في الفضاء؟

- (عمودي) أعلى، أسفل- (جبهي) يمين، يسار- (وسهمي) أمام، خلف، فعناصر الفضاء تتضح انطلاقا من معايير حسية تقدم من طرف المستقبلات الحسية بالنسبة للعين

والرؤية فهي تتعلق:

- بالتفاوت المجهري :حيث كل عين لا ترى بالضبط نفس الجزء من المجال البصري بسبب بعد المسافة.

- التقارب العيني :تقارب العينين يعتمد على البعد عن الشيء الثابت
- الضبط: تكييف العدسة بحيث تسمح تغييرات انحنائها بإسقاط الصورة على الشبكية
- حجم الإسقاط المشبكي :كلما زاد بعد الشيء عنا كلما كان حجمه النسبي على الشبكية صغير .ويمكن الإشارة إلى أن حدة البصر تؤثر تأثيرا مباشرا على استيعاب المعلومات بشكل جيد .
- بالنسبة للأذن (السمع): فإنها تستعمل كمؤشرات للمسافة والاتجاه، لذا فإننا نستعمل شدة الصوت والفجوة الزمنية بين وصول الصوت إلى كلا الأذنين بتحريك الرأس ثم أحد الجانبين ثم من الجانب الآخر نرفع من التباين بين الأذنين. بتحريك الرأس ثم أحد الجانبين ثم من الجانب الآخر نرفع من التباين بين

الأذنين مما يسمح بتحسين مؤشرات الإدراك الحسي (القرائن الحسية) من أجل الكشف عن الاتجاه الممكن لمنشأ الصوت في الفضاء.

- الاستقبال الحسي العصبي: الأحاسيس مرتبطة باتجاه الحركات وكذلك بوضعية الأعضاء بالنسبة للجذع والمتولدة من طرف المستقبلات المشتركة والأوتار هي المسئولة عن مراقبة الحركات دون الرؤية وتكتمل الأحاسيس وتنجز إلى حد كبير من طرف الأحاسيس الدهليزية بحيث نتمكن من أن نلتف حول أنفسنا ب 120 درجة

إن تنظيمنا المكاني يستند على التحديد والتنفيذ بواسطة تكرار المعالم الشخصية التي تسمح لنا بإيجاد طريقتنا

إذا كنا نتمكن من فعل هذا في محيط مألوف باستعمال علامة مادية ملموسة فقط (إشارات المرور، المباني، المتاجر، الحدائق ...) دون اللجوء إلى المفاهيم التوجيه المرتبطة بالمصطلحين "يمين، يسار" أو المرتبطة بالمسافات، وهذا عندما نريد تنظيم تحركاتنا (الاتجاه المأخوذ المسافات المقطوعة...)

فإننا نمر إلى التجريد باستعمال المخططات الخرائط المقاييس والبوصلات. – من اجل أن نشرح لشخص ما كيفية الوصول إلى مكان معين يجب علينا استعمال لغة مهيكلة وتقليدية، حتى يتمكن المستمع من استيعاب وفهم المعلومات مثال: عند إشارة المرور الثالثة، انعطف يمينا ثم خذ الشارع الأول إلى اليسار.... ومنه المصطلحات اللغوية يجب ان تكون معروفة من كلا الطرفين وتحمل نفس التوجهات (أمال عمراني،عامر برابح،حياة تواتي، 2020، الصفحات 578–579)

3. تطور الفضاء عند الطفل:

يشير الفضاء الى المساحة التي يمتلكها الطفل حوله والتي يتفاعل فيها مع العناصر المحيطة به. يمكن تصنيف تطور القضاء عند الطفل إلى مراحل مختلفة تبدأ من مرحلة الحركة العشوائية للطفل الرضيع وتنتهي بمرحلة الفهم الكامل للفضاء وتطبيق ذلك في النشاطات اليومية للطفل الأكبر سنًا

يعتمد تطور الفضاء عند الطفل إلى القدرة على تحديد المسافة والموقع النسبي للأشياء في البيئة المحيطة به ويتمثل هذا التطور في مراحل مختلفة تختلف حسب العمر والتجربة الحياتية للطفل.

- في المرحلة الأولى من الحياة، يتمتع الطفل بالقدرة على التمييز بين الأشياء المختلفة في البيئة المحيطة به، ويبدأ في اكتشاف المساحة والحجم والشكل، ويحدد المواقع النسبية للأشياء ويتعرف على الأشياء الموجودة في محيطه.
- ثم، يتطور الفضاء عند الطفل في المرحلة الثانية من الحياة حيث يتعلم الطفل تحديد المسافات والأبعاد الفعلية للأشياء في البيئة، ويتعلم أيضا الحركات اللازمة للوصول إلى

الأشياء التي يريدها.

- وفي المرحلة الثالثة من الحياة، يتمتع الطفل بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية بين الأشياء، ويصبح قادرًا على الاستدلال والتعامل مع المفاهيم المكانية، مثل القرب والبعد والارتفاع والانخفاض، والجهات الأربع .(عبد الله بن عبد الرحمان الحميدان، 2015، الصفحات 215-217)

حسب "بياجيه" منذ بداية وجوده الطفل بإمكانه بناء فضاء اولا حسي حركي مرتبط بتطور الإدراك والحركية ثم بعدها وبفعل النمو التدريجي يصل إلى مرحلة متطورة تتمثل في ظهور الوظيفة الرمزية التي من خلالها يعيد الطفل بناء كل ما اكتسبه في المرحلة السابقة على مستوى التصورات

أ. الفضاء الإدراكي أو الحسي الحركي:

تعتبر البيانات الإدراكية او الحسية الحركية كنقطة انطلاق حقيقية لتشكل الفضاء وكقاعدة تحتية لكل بناء تصوري للفضاء، حيث تمتد من الولادة إلى غاية الشهر الثامن عشر، هذه المرحلة الحسية الحركية قسمها "بياجيه" إلى فترات رئيسية تنطلق من الولادة وتنتهي ببداية التصورات.

الفترة الاولى: وفيها مرحلتين:

- مرحلة المنعكسات المحضة
- مرحلة اكتساب العادات الأولى

وتتميز هذه الفترة من نمو الفضاء بعدم التنسيق ما بين مختلف الفضاءات الحسية وهذا راجع علة وجه الخصوص إلى عدم التنسيق ما بين مختلف الرؤية والقبض، فكل من الفضاء البصري والفضاء الحسي

الحركي لم يتحدا مع بعضهما البعض ضمن ما يسمى بالكلية الموحدة، وبالتالي ينتج عنها عدم الاحتفاظ بديمومة الموضوع، ولا حتى الثبات الإدراكي للأشكال والأبعاد

الإدراك البدائي لدى الطفل يحتوي على علاقات فضائية لكنها ذات طبيعة خاصة مثل منعكس اللمس ورؤية البقع الضوئية، وتنتمي هذه الطبيعة الخاصة بالعلاقات الفضائية الأولية او العلاقات الطوبولوجية التي يتعامل معها الإدراك بعلاقات الجوار والتجاوز، الفصل، الترتيب، أو التتابع الفضائي، التغليف، او الإحاطة، أو الاستمرارية وتمتد هذه الفترة من الميلاد إلى غاية 4أو5 أشهر من عمر الطفل

- علاقة التجاور:

يعتبر هذا النوع من العلاقات الطوبولوجية من أبسط العلاقات الفضائية ,حيث يمثل شرطا أساسيا وقاعديا لكل بناء إدراكي ,ويعتبر التجاور العامل الرئيسي في تنظيم البنيات الذهنية وهذا ما يفيد بأن وظيفته تتطور مع العمر فكلما كان عمر الطفل الصغير كلما سيطر التجاور على العوامل التنظيمية الأخرى مثل التشابه والتناظر

لكن مع مرور الزمن يصبح عامل التجاور أقل هيمنة على العوامل الأخرى، وعليه يمكن أن ترتبط عناصر الجسم بمسافات أقل اتساعا

- علاقة الفصل:

يعتبر ثاني علاقة فضائية اولية وبسيطة، إذ يمكن لموضوعين أن يتداخلا أو يتمازجا جزئيا ,حيث يعتبر إدخال علاقة الفصل بينهما كوسيلة للتمييز والتفريق بينهما, هذا العنصر هو عنصر أهم لأنه يتدخل لتحليل العناصر داخل كلية شاملة

وهو يتطور مع عامل العمر لأن قدرة التحليل تتزايد مع النمو، لكن لا يجب أن نستخلص بأن تطور علاقة الفصل وتطور علاقة التجاوز تنموان بشكل منفصل عن بعضهما البعض لأن علاقة الفصل تزداد في حين تتناقص علاقات التجاور وهذا مع تطور العمر

- علاقة الترتيب أو التتابع:

يعتبر الترتيب ثالث علاقة فضائية اولية والتي تعمل على الربط ما بين عناصر متجاورة ومنفصلة ,وتظهر هذه العلاقة الفضائية في سن مبكرة ليس فقط عندما يلامس الطفل بأصابعه (او يتبع بعينه)عناصر متتالية مرتبة بشكل ثابت(مثل القصبات التي تحيطه بسريره)لكن أيضا عندما يتابع بإدراكه مجموعة من الحركات الاعتيادية (العديد من الحركات المنبهة بقدوم الأكل),كل ذلك يشكل تتابع أو متتالية من الإدراكات المرتبة داخل الفضاء والزمن. هذا النوع من العلاقات قابل للنمو والتطور، وهذا يتم دوما بدلالة التعقد المتزايد للمجموعات الواجب إدراكها (خريف عمار، 2007-2008، صفحة 29)

- علاقة الإحاطة:

عند تتابع العناصر أ، ب، ج، فالعنصر "ب هو الذي يكون مدركا حسيا كعنصر بين "أ" و "ج"، وهذا يمثل الإحاطة ثنائية البعد فيدرك العنصر حسيا وهو في مساحة بها عنصر محاط بعناصر أخرى، أما الإحاطة ثلاثية البعد فيدرك الشيء إذا ما وضع في علبة مغلقة، ونظرا لتعقد هذا المفهوم فهو بطيء التطور

- علاقة الاستمرارية:

يتعلق الأمر بإدراك استمرارية المسافات رغم التحولات التي تحدث فبالرغم من أن الوجه مثلا هو بنية قابلة للتمثيل، فالطفل يتعرف على وجه أمه أكثر من وجه أحد آخر، وهذا بفضل مفهوم الاستمرارية إذن في هذا المستوى الحسي الحركي وبالضبط في الشهر الثالث يبدأ الطفل في الربط بين الرؤية والقبض، الرؤية والمص، وهذا الربط بين الوظائف يمنح بداية ديمومة الأشياء

الجسدية ويتوصل إلى تكوين علاقة وظيفية داخلية بين النظر والحركة

فتموضعات وتنقلات الأشياء في الفضاء تشترط على الطفل الاستعمال التدريجي للعلاقات المعقدة بين الأشياء وبفضل الاصطدام بالآخرين وبالأشياء يمكن أن يبني هذا الأخير تدريجيا حدوده فالتمثيل يتولد من اتحاد الدال الذي يسمح باستحضار الأشياء الغائبة بواسطة المدلولات التي تربطها بالعناصر الحاضرة

- المدلول: هو في هذه الحالة الخاصة بالتمثيلات الفضائية مجمل التحولات الخاصة بالفضاء والوضعيات الفضائية

- الدال: هو اللغة المتداولة أو الخاصة مثل: الرموز، الإشارات، الرسومات، الصور (أمينة مناد ,اسماعيل مفتاح، 2015، صفحة 19)

وهذا ما نسميه ب: "**الفضاء على المستوى التمثيلي**"

وهو الانتقال من الإدراك إلى التمثيل أي بصورة بطيئة وتدريجية، وهذا التمثيل يشتق من النشاط الحسي الحركي الذي يضاف إليه من فترة ظهور الوظيفة الرمزية والتي تجعل الطفل قادرا على التأثير ليس فقط على الأشياء الموجودة في مجاله الإدراكي، ولكن يمتد إلى معالجة الأشياء الرمزية أو المتمثلة ذهنيا

ب. الفضاء في المرحلة ما قبل الإجرائية:

تدعى هذه المرحلة بمرحلة الذكاء الحدسي أو لذكاء ما قبل المنطقي, تمتد من سنتين أي حوالي 7أو 8سنوات ,في هذه المرحلة يطغى التمثيل الرمزي, حيث يتعذر على الفكر أن يتماشى وفق أفعال مستدخلة .وهذه الأخيرة لا تتجمع وفق نظام كلي كما أنها لا تمتلك التغير والعمليات العكسية اللتان تميزان العملية العقلية الحقيقية, وتبقى هذه الفترة مرتبطة دائما بالقدرات المحدودة للنشاط الإدراكي ,ولكنه انطلاقا من هذه الفترة يصبح الطفل قادرا على معالجة الأشياء حسيا وتسمية الصور المعروضة واستحضارها ذهنيا, من أجل ذلك يكون نشاطه الذهني حدسيا وبالتالي يمكن اعتبار هذه الفترة انتقالا فعليا من المستوى الحسي الحركي إلى مستوى التمثيل التصوري وهاته الفترة بها مرحلتين

- الفترة الأولى: «ما بين عامين إلى 5سنوات":

يكتسب الطفل في هذه المرحلة لغة تلميحية أو إشارية ,أكثر منها إعلامية, ولا تسمح له باستحضار إلا الوقائع الخاصة, فيعيد الطفل بناء عالمه الخاص وفق المستوى التمثيلي, وذلك انطلاقا من ذاته لذلك تكون الأنوية العقلية في أقصاها, ففي هذه الفترة نجد كل ما يصفه "بياجيه" في تطبيقاته الخاصة بالأنوية وما تتضمنه من اصطناعية,إحيائية,الواقعية,والسحرية,والمهم هنا أن الفكر الراشد يرتكز أساسا على مصطلحات

مجردة وعامة يعبر عنها وفق نسق من الرموز الاصطلاحية والمجردة مثل اللغة ,وذلك خلاف لفكر الطفل الذي لا يرتكز على المصطلحات ولكن على ما سماه "بياجيه" ما قبل المصطلحات.

- الفترة الثانية: "من 5 إلى 8 سنوات" الفترة الحدسية:

هنا تبدأ التصورات بالرجوع إلى النشاطات المادية الأكثر تعقيدا والتي تتناسق فيما بينها لتتولد عن بعض التحولات الاولية المنعزلة, ولكنها لم تصل بعد إلى أنظمة شاملة وعكسية, ويبدأ الطفل باستخدام بعض المفاهيم العددية مثل):أقل, أكثر (ومفاهيم العلاقات) أكبر, أصغر (كما تمثل هذه الفترة بداية التعرف على أشكال هندسية تتغير بتغير الحجم والشكل وتمتاز أيضا ببداية التمييز بين الأشكال المنتمية إلى الفئة الواحدة مثل: إدراك الاختلاف بين المربع والمضلع وهنا من خلال التمييز بين الانحناء والاستقامة والزوايا المختلفة, علاقات المساواة واللامساواة بين أطراف الصور.

ت. الفضاء في المرحلة الإجرائية الملموسة:

يرى "بياجيه" ان هذه المرحلة أحسن مرحلة تمكننا من اكتشاف الأدلة على وجود ما يسمى بالبنية المعرفية عند الطفل, حيث أنه بعدما كان يحل المشكلات_باستخدام الاستجابات الحركية الظاهرة فقط, يصبح الآن قادرا على حلها حلا داخليا, إذ تتم مختلف العمليات داخل دماغ الطفل بشكل رمزي تماما بدلا من استحضار الواقع فقط, وينتقل من المعرفة الذاتية إلى المعرفة الأكثر موضوعية وانطلاقا من سبع أو ثماني سنوات يتجاوز الطفل الأبعاد التصورية ويتحرر الفكر من الاستعانة اللازمة بالصور العقلية, وبهذا تصبح الأفعال المستدخلة مرنة تماما وعكسية وتتحول إلى عمليات ملموسة, ويعتبر تكوين الثوابت أو مفاهيم الاحتفاظ معيار لظهور العمليات على مستوى البنيات المحسوسة والمقصود بالاحتفاظ هو القدرة على تبيين الجوانب الثابتة للشيء من خلال التحولات التي يخضع لها أن الاحتفاظ بالكميات الفيزيائية (سوائل, جوامد، الوزن، الطول، العدد).يعتبر اكتسابا أساسيا في مرحلة العمليات المحسوسة ,وقبل هذا المستوى يكون الطفل غير قادر على فهم إدراك كمية أو وزن شيء ما, ومن ثما ان عدد الاحتفاظ يرجع إلى أن الطفل يهتم أساسا بالأحوال والأشكال المتتابعة للشيء دون الربط بينها وهذه المرحلة توافق الذكاء الرمزي, أما الاحتفاظات الفضائية فتتم بين 8 إلى 9 سنوات

وفي حوالي 11إلى 12 سنة نجد الاحتفاظ بالحجم الفضائي، ويكتمل بأبعاده الثلاث (الطوبولوجية، الإسقاطية، والإقليدية) (مزيان محمد، 2018–2019، صفحة 24)

4. عوامل بناء الفضاء:

تعد عملية بناء الفضاء عملية شاملة ومعقدة تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة. وتشمل هذه العوامل:

1. الخبرات الحسية والحركية تلعب الخبرات الحسية والحركية دورا أساسيًا بناء القضاء لدى الطفل، إذ تتيح له الفرصة لاستكشاف العالم المحيط به وتجربة الأشياء بطرق مختلفة. ومن هذه الخبرات اللمس السمع، الرؤية الحركة والتوازن.
2. التفكير والذاكرة: يؤثر التفكير والذاكرة في بناء الفضاء لدى الطفل، إذ تساعده على استرجاع وتذكر مواقع الأشياء والمواقع المختلفة
3. اللغة: تلعب اللغة دورًا هامًا في بناء الفضاء، إذ تساعد الطفل على فهم وتصوير الأشياء بطريقة دقيقة وتفصيلية، كما تساعده على الإشارة إلى المواقع والأشياء بوضوح.
4. الاجتماعية والثقافية: تتأثر بنية الفضاء لدى الطفل بالعوامل الاجتماعية والثقافية المختلفة، فقد يختلف تصور القضاء عند الأطفال في المجتمعات الحضرية عن تصور الفضاء عند الأطفال في المجتمعات الريفية، كما يتأثر بالعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات (جاد هبة ، 2018، الصفحات 54–57)

للتوصل إلى العوامل المشتركة التي تقف خلف الفروق الفردية في بناء الفضاء، قام الباحث

بإعادة تحليل بيانات العديد من الدراسات ليتوصل إلى الكشف عن وجود ثلاث عوامل متداخلة في البنية الفضائية نقدمها في النقاط التالية:

أ- **التوجه الفضائي:**

يقوم العامل الاول على استخدام القدرة على التصور كيف يبدوا شيء ما أو مجموعة من الأشياء المختلفة إذا ما تم تدويره على نحو معين، ويقاس التوجه الفضائي باستعمال اختبارات تدوير الأشكال أو ثني السطوح.

ب- العلاقات الفضائية:

يختص هذا العامل بإدراك العلاقات الفضائية بين الأشياء من حيث أوجه التشابه والاختلاف وكذلك من حيث موقعها في الفضاء، يقاس هذا العامل باختبارات تركيبية بنائية أو تجميع الأشياء أو اختبار يقيس العلاقات المكانية.

ج- التصور البصري الفضائي:

يقصد به المعالجة العقلية لثني السطوح أو تركيب أجزاء شيء ما، أو إيجاد أجزاء ناقصة لشيء أو نموذج معين ويقاس هذا العامل باختبارات الفسيفساء، ويقاس أيضا من خلال تقديم مجموعة من

الأشكال، وفي الجدول التالي سوف نعرض العوامل الأساسية المكونة للبنية الفضائية

الأنواع	الوظيفة
-الرؤية والبصر -تحديد الأبعاد والعمق . -الحركة . -إدراك اللمسي	-تحديد الامتداد البصري أثناء مشاهدة بصرية مشتركة أو أشياء أو شخص يتحرك -حركات العين وتحليل العلاقات الطوبولوجية -إدراك البعد بالعين. إشارات بصرية بكلتا العينين أو بعين واحدة -إدراك الذات +التحكم الحركي والتنقل

-اللغة -الانتباه الانتقائي و المستوى المعرفي	الاكتشاف المباشر العلاقة (لمس+ بصر) والتحول بين الأنواع مفردات خاصة بالجسد + الجانبية مفردات فضائية(مكانية)خارج الجسد التركيب والتحليل

جدول رقم (1) يوضح العوامل المكونة للمفاهيم الفضائية

يمثل الجدول السابق أهم العوامل المكونة للبنية الفضائية وهي البصر، الحركة، الإدراك اللمسي، اللغة، والانتباه الانتقائي، وحدوث أي مشكلة في هذه الوظائف يؤدي إلى حدوث خلل في اكتساب البنية الفضائية، التي يطلب من الطفل إنجازها (قاسم، 2011-2012، صفحة 40)

5. عناصر إدراك البنية الفضائية

يشير العديد من الباحثين في علم النفس إلى أن هناك عدة عناصر تسهم في إدراك البنية الفضائية لدى الإنسان وخاصة الأطفال وتشمل هذه العناصر:

- الاتجاه :ويشير إلى القدرة على التمييز بين الاتجاهات المختلفة، مثل اليمين واليسار والأعلى والأسفل.
- المكان :وهو القدرة على تحديد المواقع المختلفة في الفضاء والتفاعل معها

- المسافة :ويعني القدرة على تحديد المسافة بين الأشياء وتقدير مدى اقترابها أو ابتعادها.
- الزاوية: وتعني القدرة على تحديد الزوايا والتفاعل معها.
- الحجم :ويشير إلى القدرة على تحديد حجم الأشياء وتفاعل معها بناءً على ذلك
- الارتفاع :ويشير إلى القدرة على تحديد الارتفاعات المختلفة في الفضاء.

يتم تطوير هذه العناصر خلال فترة الطفولة ويعتمد ذلك على التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به (مجد لاوي عبد الرزاق ، 2008، الصفحات 64-66)

أ- **إدراك العمق** :يستخدم الباحثون في المجال الإدراكي مصطلح الإدراك العميق من اجل إطلاقه على الوعي بالمسافة أو الفراغ القائم بين ذاتها والأشياء في مجال الرؤية لدينا وفي أي اتجاه من موقعنا سواء كان في الأعلى أو في الأسفل في الجانب أو في الأمام .وقد شوهد النموذج البدائي لإدراك العمق من خلال التجربة التي ظهر الطفل بعمر أسبوعين إلى أحد عشر أسبوعا وهو موضوع أمام شاشة، حيث يكبر الطفل بسرعة هائلة متقدما إما بطريقة تصادمية على وشك الحدوث أو الخروج عن إطار وفي تجربة أخرى يدحرج جسم حقيقي صوب الطفل بسرعة بحركة تصادمية لكنه لا يصل إليه.

ب- إدراك الأشكال وعلاقتها المكانية:

تختلف قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية القائمة بين الأشكال تبعا لاختلاف مراحل نموه وبين حياته، وتدل دراسات بياجيه على أن الطفل فيها بين سن الثانية والثالثة من عمره لا يدرك من تلك العلاقات إلا ما كان منها عمليا نفعيا متصلا اتصالا مباشرا بإشباع حاجاته ورغباته وأنه فيما بين الثالثة والرابعة من عمره يدرك العلاقات المكانية الذاتية أي علاقاته بها وعلاقاتها به

ويكيف نشاطه وسلوكه وفقا لهذا الإدراك وانه بعدان يتجاوز الرابعة من عمره يدرك العلاقات المكانية الموضوعية، فيدرك انه كائن وسط الكائنات الأخرى أي أن له وجودا يختلف عن وجود الأحياء والجمادات المحيطة به، ثم يسعى بعد ذلك لتكييف نفسه لهذا الإدراك الجديد ولإقامة صلته القريبة والبعيدة لهذه الأشياء المختلفة

ج- **إدراك الألوان وعلاقته بادراك الأشكال :** يفسر سلوك الطفل من قبل الرابعة عن قدرة نمائية متطورة في تمييزهم للألوان واختيارهم لها، ويستطيع الطفل العادي في مثل هذا السن أن يفرق بين الألوان المختلفة كالأحمر والأزرق لكنه يجد صعوبة في التفرقة بين درجات اللون الواحد ليقاربها، وهكذا تقترب الأسى النفسية لإدراك اللون من الأسس النفسية لإدراك الشكل، أي أن الطفل يدرك التباين والتفاوت قبل ان يدرك التماثل والتشابه هذا ويخضع نمو مدركات الألوان والأشكال لاتجاهات النمو العامة وخاصة للاتجاه العام الخاص أو المجمل الفصلي فإذا اخترت الشكل واللون فان الطفل يميل إلى اختيار الأشكال قبل أن يميل إلى اختيار الألوان، لان الشكل أعم من اللون وتدل التجارب العلمية المختلفة على أن الأطفال فيما بين الثانية والثالثة من أعمارهم يقومون باختيارهم أشكال الأشياء التي يرونها ولا يلجؤون الى ألوانها .

د- **تعليم الوقت :**يعتبر تعليم مفاهيم الوقت تجريديا أكثر من الفراغ، وطفل بعمر 18 شهرا لعبته في الحاضر التقليدي أن يكتشف انه من الصعب الانتظار والكلمة الوحيدة التي يستعملها للوقت هي الآن لان الإثارة البسيطة لأي معنى من الوقت لم تظهر بعد مثلا " إن رؤية العصير والبسكويت على الطاولة سيجعله يقوم نحوها " وبعمر السنتين سيبدأ باستعمال الكلمات التي تشير إلى المستقبل مثلا ذاهب، خلال دقيقة حالا .... هنا يبدأ بفهم الوقت البسيط ويستخدمه " سألعب باللعبة بعد تناول العصير ."

يفهم الطفل أوقات النهار (الصباح، بعد الظهر) قبل فهم الأسبوع، وبعمر ثلاث سنوات يتعلم الطفل كم عمره وتصبح اغلب الكلمات التي تشير إلى الوقت في ذاكرته ومن مفرداته" "الآن" وبالإمكان إضافة انتظار الأشياء، بالرغم من انه يعرف الوقت فان الحقيقة انه يفعل ذلك استيضاحا أكثر وبمفهوم الوقت. يتعلم الطفل الساعات الأولى، ثم أنصاف الساعات ثم الأرباع، فالوقت يفهم على أساس التتابع في علاقة النشاطات وكتقييم للوقت مثلا الصباح، بعد الظهر، بعدها يأتي الباقي كفهم الأيام والأسبوع وفي هذا السياق يبدو الطفل الصغير وكأنه يتحرك من فعل مادي باتجاه أكبر وأعظم (أمال عمراني ،عامر برابح،حياة تواتي، 2020، صفحة 580)

6. أشكال الفضاء:

أ- **الفضاء الطوبولوجي:**

الفضاء الطوبولوجي عند الطفل هو مفهوم يتعلق بتفاعل الطفل مع محيطه المكاني يركز هذا المفهوم على الشكل والهيكل العام للمكان بدلاً من الجوانب الهندسية والرياضية للفضاء يتميز الفضاء الطوبولوجي بالأشكال والهياكل المناسبة للتفاعل اليومي للطفل مع المحيط مثل الأشكال الدائرية والمستطيلة والمثلثات والأشكال ذات الأطراف المنحنية

ويشير العلماء إلى أن الأطفال يتعلمون الفضاء الطوبولوجي من خلال تجاربهم الحسية والحركية، حيث يستخدمون حواسهم لاستكشاف المكان وتعلم العلاقات المكانية، ويشمل ذلك التجربة بالحركة والتفاعل مع الأشياء والمحيط والتجربة باللمس والتذوق والشم والسمع (انجيلا اوسوليفان ، 2018، الصفحات 105-110)

تعتبر الطوبولوجيا الحزب الأساسي للهندسة، حيث أنها تهمل الإستقامات والزوايا ولا تهتم إلا بالجسم المرن أو المتغير، وتنطبق هذه المميزات على الفضاء البدائي للطفل، لهذا فالفضاء الطفلي خلال الطورين الاولين من المرحلة الحسية الحركية يعتبر "طوبولوجيا" وهو قائم على الروابط الفضائية الداخلية للشيء نفسه او صورته، وتكون هذه الروابط الأولية متصلة بالنشاطات الجسمية عند الطفل والقائمة على التجربة الحسية-الحركية.

وأهم العلاقات التي تميز الفضاء الطوبولوجي حسب "بياجيه" هي المجاورة الفصل، الترتيب، الإحاطة، والاستمرارية، فبداية بناء الفضاء إذن تكون قائمة على تشكيل عناصر الشيء نفسه، قبل الانتقال إلى علاقة الأشياء فيما بينها في إطار شامل داخل الفضاء الكلي بمعناه التام

ب- الفضاء الإسقاطي:

يعتبر هذا الفضاء توسيعا للنظام المغلق للفضاء الطوبولوجي وتكون بداية ظهوره مقترنة بالتوقف عن تقييم الجسم او صورته أي دون الرجوع إلى نقطة مرجعية، ولكن بالاعتماد علة وجهة النظر الخاصة بالفرد، وتلك الخاصة بالآخرين.

إذن يقتضي تنسيقا للأشياء المتميزة بعضها البعض أو وضع عناصر الشيء الواحدة تلوى الأخرى, وهذا وفق منظور معين ويعرف الفضاء الإسقاطي نفس تطور الفضاء الطوبولوجي ولكن بوجود فارق زمني معين ولوحظ أنه منذ مستوى النشاط الإدراكي والذكاء الحسي الحركي يتمكن الطفل من تعلم المعالجة اليدوية لبعض العلاقات الإسقاطية, كما يشير ذلك التطور المبكر لثبات الأحجام والأشكال رغم التشوهات المفروضة عليها من المسافات والمنظورات, والتنسيق بين هذه العلاقات الإسقاطية الجزئية بالتدرج يكتسب مرونة أكثر وفعالية مع ظهور التمثيل المصور في المستوى الحسي وبعد عدة سنوات يتوصل الطفل إلى تحقيق نظام إجرائي ذو مرجع إسقاطي، يؤمن التنسيق الجيد للمنظورات وانعكاسية وجهات النظر (أوشيش نسيمة المولودة تواتي ، 2005-2006، صفحة 19)

يعتبر الفضاء الاسقاطي من أهم أشكال الفضاء التي يتعلمها الطفل خلال فترة الطفولة المبكرة، وهو الفضاء الذي يعتمد على استخدام المسافات والأشكال والزوايا والتناسبات في الرسم والتصوير وتتميز هذه الفئة من الفضاء بتعدد الأبعاد التي يتمثل بها، وعلى عكس الفضاء الطوبولوجي فإن الفضاء الاسقاطي يتميز بأنه يمثل الأشكال والمسافات ثنائية الأبعاد

ويتعلم الطفل الفضاء الاسقاطي عن طريق الرسم والتلوين والتصميم والإنشاء بالأدوات المختلفة، ويمكن أن يتم تدريس هذا النوع من الفضاء في المدارس الابتدائية والروضات من خلال استخدام أنشطة تحفز الطفل على الإبداع والتفكير الإبداعي، وتشمل هذه الأنشطة الرسم على الورق والأشكال ثنائية الأبعاد والتعرف على أشكال هندسية بسيطة وتناسباتها ونماذج البناء والتصميم (انجيلا اوسوليفان ، 2018، صفحة 105)

ج- الفضاء المتري او الإقليدي:

يشتق هذا الفضاء كذلك عن الفضاء الطوبولوجي ويتكون بصفة موازية مع الفضاء الإسقاطي الذي يتوافق معه من جهة ويتميز عنه من جهة أخر ويعمل الفضاء الإقليدي على تنسيق الأشياء فيما بينها حسب نظام شامل او إطار مرجعي ثابت يفرض من البداية الاحتفاظ بالمساحات والمسافات.

إذن المفاهيم الإسقاطية هي التي تضمن الاحتفاظ بالجانب القياسي، أي بأبعاد الأشياء والمسافات التي تفصل هذه الاخيرة عن بعضها البعض، ومن المهم ذكر أنه لا يمكن ان تكون هناك علاقة إقليدية دون بنية علاقة إسقاطية.

إذ أن الاحتفاظ بالمسافات او المساحات يشترط تناظر وجهات النظر

فالفضاء الإقليدي يبدأ في التكون مع بداية النشاط الإدراكي على مستوى الذكاء الحسي–الحركي ثم في المستوى الحدسي هناك عملية استدخال وتنسيق للمفاهيم الإقليدية ولكن تبقى طويلا عرضة لتشوهات المتولدة عن الانعكاسات لتمثيلات الصورة، وهذا أولى الإحتفاظات الحقيقية للمساحات، الأطوال، المسافات اللازمة لتطور الفضاء المتري ولا تظهر إلا على مستوى العمليات الملموسة (أوشيش نسيمة المولودة تواتي ، 2005–2006، صفحة 21)

يشير الفضاء الأقليدي إلى الفضاء الذي يعتمد على الأشكال الهندسية والعلاقات المكانية بينها، ويعد من أهم الأشكال التي يستخدمها الأطفال في تفسير وفهم العالم من حولهم

عند الأطفال، يتطور الفضاء الأقليدي بشكل تدريجي من خلال تجاربهم وتفاعلاتهم مع البيئة المحيطة بهم، ومن خلال التعلم النشط والتفاعل مع الأشياء والأشكال المختلفة، يتعلم الطفل كيفية تحليل وتفسير الفضاء الأقليدي

يشير بياجيه في كتابه "نظرية التطور الجيني للعقل" إلى أن الأطفال يتعرفون على الفضاء الأقليدي بدءًا من مرحلة الاستشعار والحركة، حيث يتعرفون على الأشكال الأساسية والعلاقات المكانية بينها. ومع مرور الوقت يتمكن الطفل من تمييز الأشكال الأكثر تعقيداً وتطوير مفاهيمه

الهندسية. (جان بياجيه ، 1972، الصفحات 144–145)

7. البنية الفضائية من الناحية المعرفية:

تمهيد:

اعتبر "بياجيه" البنية الفضائية أحد عناصر البنية المعرفية لدى الأطفال. يرتبط تطوير البنية الفضائية بتكوين فهم الطفل للمفاهيم الفضائية مثل الابعاد والمسافات والعلاقات المكانية

يعتقد "بياجيه" ان الأطفال يتعلمون عن الفضاء ويفهمونه من خلال تجاربهم الحسية والحركية في العالم المحيط بهم.

في بداية التطور، يكتشف الطفل الاشكال والمسافات الأساسية بواسطة حواسه وتحركاته ثم يبدأ في استكشاف العلاقات المكانية مثل القرب والبعد والاتجاهات. يتعلم الطفل تدريجيا كيف يحلل وينظم الفضاء من حوله ويستخدم المفاهيم الفضائية في التفكير والتعامل مع العالم.

عندما يتقدم التطور العقلي للطفل يصبح لديه القدرة على تفسير وتحليل المفاهيم الفضائية بشكل أعمق وأكثر تعقيدا، يتطور فهمه للفضاء بمرور الوقت ومع ممارسة التفكير والتفاعل مع البيئة.

تتعدد التجارب والأنشطة التي تساهم في تطوير البنية الفضائية للطفل مثل: اللعب بالألعاب التي تتطلب التفكير المكاني وتحليل الأنماط

المكانية

كمل يرى "بياجيه" أن البينة الفضائية تلعب دورا حاسما في تنمية الذكاء والتفكير لدى الأطفال فهم الفضاء واستخدام المفاهيم الفضائية يساعد الطفل على تنمية المهارات العقلية وحل المشكلات بشكل أكثر فعالية.

البنية الفضائية لوظيفة معرفية هي سيرورة عقلية معقدة تكون وراء عدة وظائف يومية، فالأبحاث المنجزة لحد الان في هذا المجال بينت عدة مكونات جزئية في البنية المعرفية الفضائية.

صنف الباحث "ترستون" القدرات المكانية الى ثلاثة مجالات جزئية:

- القدرة على التعرف والتحديد
- القدرة على التنفيذ العقلي
- القدرة على تحليل العلاقات بين الأشياء الملاحظة

وبينت دراسة أخرى ان التعرف الفضائي من الجانب المعرفي يرتكز على القدرات التالية:

الادراك الفضائي، الذاكرة الفضائية، الانتباه الفضائي الصورة الذهنية وأخيرا إعادة التركيب الفضائي. سوف نبين الان المجال الذي تتدخل في كل واحدة من هذه المكونات المعرفية:

أ- الادراك الفضائي المكاني: يتمثل في استقبال شيء معين والعلاقة التي يقيمها مع أشياء محيطة وعن الشخص في حد ذاته.

ب- الذاكرة الفضائية: تعمل هذه الأخيرة على حل وفك المعلومات من الادراك البصري الفضائي وتخزينها من اجل استعمالها فيما بعد وظيفتهما تشبه الذاكرة الفونولوجية في اللغة.

ج- الانتباه الفضائي: مثل عدة اعمال ذهنية أخرى فهو مهم من اجل استقبال العلاقات الفضائية بين الأشياء

د- الصورة الذهنية: هي ما تسمح لنا في اختبار او بند القدرة على التعرف على الأشياء وعلى سبيل المثال شيئين مقدمين من وجهة نظر مختلفة.

ه- إعادة البناء الفضائي: يعود الى قدرات الشخص في تركيب وإعادة تركيب بنية فضائية باحترام بعض العلاقات بين الأشياء مثل احترام الشكل العام او الكلي او العناصر الثانوية، فقيم إعادة البناء الفضائي يستوجب إذا استعمال اختبارات بصرية فضائية مع ادماج فعل حركي مثل بنود اختبار الرسم الحر المنقول والمنبهات العشوائية، تركيب المكعبات أشكال مخربة وغير مرتبة. (غطاس اسمهان ، 2012-2013، الصفحات 53-54)

8. الاضطرابات التي تمس البنية الفضائية

ومن النقاط التي يتم فيها التعرف على مشكلة البنية الفضائية ما يلي:

- صعوبة التمييز بين اليسار واليمين
- صعوبة تحديد مكان الأشياء في الفراغ
- صعوبة تحديد مكانه بالنسبة للآخرين
- استدخال سيئ للتصور الجسدي
- اضطراب الجانبية
- يكون التفكير المنطقي للطفل غير مستقر
- لا يميز جيدا بين الواقع والحلم مثلا لا يستطيع تخيل أشياء كثيرة خلال الرسم
- ليست لديه القدرة على التوجه الصحيح كما لا يعرف بعض المصطلحات المكانية مثل: فوق. تحت.أمام.وراء.
- يجد صعوبة في إيجاد أدواته في المكان الذي وضعها فيه
- لا يستطيع تذكر مسار الطريق الذي سلكه الى بيته
- في حصص الرياضة ووقت الراحة يصطدم بزملائه، ولا يستطيع ان يتموضع جيدا في اللعب الجماعي.
- لا يستطيع وضع الأدوات في الحجرة. وفي مكانها الصحيح وفق التعليمات المعطاة له.
- لا يستطيع تقدير المسافات للاماكن المعروفة
- لا يميز جيدا المسافة بين الأشياء لديه صعوبة في التوجه وعيناه مغمضتان
- غير قادر على قراءة مخطط أو خريطة لكي يذهب من مكان الى آخر (DEMEUR. A,, 1985, p. 31)

خلاصة:

في كتاب "البيئة العقلية" الذي نشر في عام 1970،اعتبر "بياجيه" البنية الفضائية جزءا هاما من البنية المعرفية لدى الفرد,و ركز على كيفية تكوين وتنظيم المفاهيم الفضائية في ذهن الفرد وكيفية استخدامها في التفكير والتعامل مع العالم المحيط.

وقد أشار "بياجيه" الى ان الفهم الفضائي يتطور تدريجيا لدى الافراد من خلال تفاعلاتهم مع البيئة واكتساب الخبرات الحسية والحركية.

يتعلم الافراد عن الابعاد الفضائية والمسافات والاشكال والعلاقات المكانية من خلال تجاربهم الفعلية واستكشافهم للعالم من حولهم. وبالتالي، يرى "بياجيه" ان البنية الفضائية في التفكير .وفهم العلاقات المكانية .والتمييز بين الاشكال والانماط،وتحليل الفضاء وتنظيمه.

ركز "بياجيه" على دراسة الأطفال وكيفية تكوينها وتنميتها على مراحل التطور المختلفة.يستند في ذلك الى مشاهداته وتجاربه في دراسة سلوك الأطفال وتفاعلاتهم مع البيئة المحيطة به.

وكخلاصة الفصل يمكن القول ان البنية الفضائية من العمليات المعرفية التي تساعد في بناء عمليات ومكتسبات عديدة تساهم في البناء السوي لحياة الطفل. وان المراحل التي يمر بها الطفل في عمره تحتاج اكتسابا للبنية الفضائية.

الفصل الثالث

صعوبة الكتابة

تمهيد

تعتبر مهارة الكتابة من المهارات الأساسية التي يحتاجها الطلاب في مختلف مراحل تعليمهم، وتشمل الكتابة العديد من المهارات الأساسية مثل الإملاء والترتيب والتنظيم والتعبير الواضح عن الأفكار والمفاهيم. ومع ذلك، يمكن أن يواجه بعض التلاميذ صعوبات في التعامل مع هذه المهارات، مما يؤثر على قدرتهم على الكتابة بطريقة فعالة وواضحة ولذلك، فإن فهم أسباب صعوبة الكتابة لدى التلاميذ يمكن أن يساعد المعلمين وأولياء الأمور على تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب وتوفير الدعم اللازم لتحسين مهاراتهم الكتابي وهذا ماسنتطرق اليه في هذا الفصل:

I. الكتابة

1. تعريف الكتابة:

تعرف الكتابة على أنها مهارة تستخدم للتعبير عن الأفكار والمفاهيم والمعرفة بطريقة مكتوبة ومنظمة. وتشمل الكتابة جميع أشكال الكتابة المستخدمة في المجال الأكاديمي، بما في ذلك الأوراق البحثية، والتقارير، والمقالات الأكاديمية، والمذكرات والرسائل العلمي

الكتابة أيضاهي مهارة لغوية تكتسب بعد تطور الكلام والقراءة، فالكتابة هي خليط من مراحل لغوية نفس حركية وبيو كيميائية التي تطور في عملية التعليم، هذه العملية تتأثر بتطور الطفل وخبراته في فعاليات سابقة مثل الاصغاء، الكلام، القراءة. (بطرس حافظ، 2011، صفحة 344)

والكتابة هي المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي (جدوع، 2007، صفحة 126)

المفكر المصري طه حسين: "الكتابة هي الأداة التي يستخدمها المرء لتدوين ما يفكر فيه ويعرب عنه، ولتوثيق الأحداث والأفكار والمعارف للأجيال القادمة" (طه, حسين، 1994، صفحة 22)

الفيلسوف الإسلامي الأندلسي ابن رشد: "الكتابة هي وسيلة للتعبير عن الأفكار والمعارف ونقلها إلى الآخرين بشكل دقيق ومنهجي". (ابن رشد، 1996، صفحة 73)

الفارابي: "الكتابة هي القدرة على تحويل الأفكار والمعاني إلى رموز مكتوبة تعبر عنها وتحتفظ بها وتنقلها إلى الآخرين (الفارابي أبو نصر، 1998، صفحة 10)

لغة:

هي الطريقة المستطيلة في الشيء والجمع (مريم بن بوزيد، 2013)

من الناحية الاصطلاحية:

يعرفها الدكتور حسني عبد الباري أنها: قدرة على التصور العقلي للافكار، أو عقل الافكار وتصويرها في حروف وكلها تراكيب صحيحة نحوا، وفي اساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الافكار بوضوح، ومعالجتها في تتابع وتدقيق ثم تنقيع االافكار والتراكيب المعروضة فيها الافكار ذاتها على نحو ما يدعوا الى المزيد من الضغط وتعميق التفكير. (طه علي الدليمي، 2005، صفحة 119)

كما يرى توم كنز أنّ «:الكتابة عملية معقدة تتم وفق مراحل يستخدم فيها الكاتب اللّغة أداة لاكتشاف المعنى وتوضيحه عن طريق الإسقاطات ليقوم بعد ذلك بجمع أوار الأفكار التي اكتسبها ثم يعيد صياغة الموضوع

(عبد الله عويدات، 2011، الصفحات 61-62)

ويمكن أن يختلف التعريف قليلاً حسب السياق الذي يتم الحديث فيه عن الكتابة، ولكن بشكل عام، يمكن القول إن الكتابة تمثل عملية تحويل الأفكار والمعلومات إلى شكل مكتوب يمكن تبادله وتوثيقه والاحتفاظ به لفترات طويلة من الزمن.

كما عرف "صلاح الدين مجاور" الكتابة بقوله "تعد الكتابة من بين المهارات اللغوية، التي تظهر فيها أهمية التعبير التحريري، كما تبرز فيها أهميتها التهجي والخط، ا التهجي فهو من الوسائل فالتعبير هو مهارة إرسال سواء أكان شفهيا أم تحريريا، أم المعينة على نقل الفكرة في صحة وسلامة، والخط وسيلة أخرى لعرض الفكرة في رونق وبهاء *(محمد صلاح مجاور، 1983، صفحة 542)*

مهارة متعلمة يمكن اكتسابها للتلميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهيا كاي عملية معرفية تقوم على التفكير *(فتحي مصطفى الزيات ، 1998، صفحة 489)*

ان اختلاف التعريفات حول الكتابة، فإنه يعود ذلك إلى الثقافة والتقاليد والقواعد المتبعة في كل منطقة أو بلد. يتم تشكيل الكتابة بناءً على اللغة والتراث الثقافي والتعليم والتوجهات اللغوية للمجتمع.

هناك اختلافات كبيرة في نظام الكتابة بين اللغات المختلفة. فبعض اللغات تستخدم أحرفًا مختلفة تمامًا، مثل الأبجدية العربية والأبجدية اللاتينية والأبجدية الروسية. بينما تعتمد بعض اللغات على الهيروغليفية أو الكانجي أو الكيريلية أو غيرها من الأنظمة الكتابية الخاصة بها.

وحتى في نفس اللغة، قد توجد اختلافات في التعريفات المتعلقة بالكتابة. فمثلاً، قد تختلف القواعد الإملائية والنحوية والصرفية بين اللهجات المختلفة لنفس اللغة، أو بين اللهجات المحلية واللغة الرسمية.

إضافة إلى ذلك، يمكن أن تختلف التعريفات حول الكتابة أيضًا فيما يتعلق بالأسلوب والمدونة والقواعد المرتبطة بالنحو والبناء الجملي. قد توجد تعريفات مختلفة للكتابة الأكاديمية والكتابة الإبداعية والكتابة التقنية وغيرها، حسب المجال والغرض من الكتابة.

من الجيد أن ندرك هذه الاختلافات ونحترمها، وذلك لأن الكتابة هي وسيلة للتواصل والتعبير عن الأفكار والمعلومات. يجب علينا أن نكون حذرين ومتفهمين تجاه التعريفات المختلفة للكتابة وأن نتعلم كيفية التكيف وفهمها بشكل صحي.

2. مراحل تعلم الكتابة:

اختلاف الباحثين في اعتبار مراحل تعلم الكتابة هو أمر طبيعي ومتوقع. يعود ذلك إلى اختلاف الأساليب والنظريات والمناهج التي يستخدمها الباحثون في دراسة وتحليل عملية التعلم الكتابي، هناك عدة نماذج ومراحل مقترحة لتعلم الكتابة، ومن الممكن أن يختلف الباحثون في تصنيفها ووصفها. ومع ذلك، يمكن التوصل إلى بعض النقاط المشتركة التي يتفق عليها الباحثون بشكل عام الكتابة وسيلة من وسائل االتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره وأن يتعرف على أفكار غيره، كما أن الكتابة ال تتم دفعة واحدة، وإنما تمر عبر مراحل معينة حسبّ طور المعرفي لدى الفرد، والمستوى العمري النضج لديه، وهذه المراحل هي:

❖ **مرحلة ما قبل المدرسة:**

ونعني بها المرحلة التي تسبق دخول الطفل للمدرسة، وتسمى مرحلة الكتابة على الورق غير مسطر، وتتميز بما يلي :

- استخدام أية أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها
- أنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل يقوم بها كيفما كان دون أن يكون قادرا على تجويدها، أو تحسينها، أو إصالحها .
- في هذه المرحلة يحاول الطفل الامساك بالقلم، والكتابة تكون غير مقصودة تتصف بالعشوائية، أي مجرد خربشة

❖ **مرحلة التخطيط التلقائي:**

وتسمعى مرحلة الرسم بالالوان الشمعية على ورق غير مسطر تمتد من (3 –4 سنوات) ويتطور التخطيط التلقائي في هذه المرحلة ليأخذ شكال نظاميا خاصا أفقيا أو رأسيا أو مائا اذ يعكس الطفل من خلال هذه التخطيطات احساساته العظلية الجسمية وقدرته على إدراك البيئة الخارجية كشئ خارج عن ذاته.

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

- رغبة الطفل في نقل خبر ما لآلخرين.
- بداية ظهور التعبير الرمزي لدى الصغير

❖ **مرحلة المحاكاة عن بعد (مرحلة الكتابة بالالوان):**

وتمتد من (4–5) سنوات، ويتم فيها استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج للكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة إلى حد ما، وتغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه الهندسية، كالخطوط المنحني تستند إلى التفكير الواقعي الذي يصبح من جملة خبرات الطفل

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

❖ **مرحلة الكتابة في المدرسة**

مرحلة الوصل بين النقط وتمتد من (6–5) سنوات، والطريقة المثلى في تعلم الطفل للكتابة هي إعادة الوصل بين النقط في المثال المكتوب أمامه، كما يالح أن حركة اليد عند كتابة الحروف أو الكلمة يجب أن تكون

بالطريق الصحيحة التي تبدأ بها المعّلمة كنموذج للتالميذ، ويجب على المعّلمة هذه المرحلة متابعة وملاحظة طريقة الطفل عند رسمه الحروف فوق النقط وهذا يتم من خلال التجوال المستمر بين الاطفال عند كتاباتهم.

في هذه المرحلة يجب على المعّلم التجول بين التالميذ ومراقبة كتاباتهم ويصبح المتعّلم أكثر سيطرة على حركات يده.

فالطريقة المثلى لتعّلم الطفل الكتابة هي إعادة الوصل بين النقط ويكون ذلك بالتدرب المستمر. (سامي محمد ملحم، 2002، صفحة 307)

3. اهمية الكتابة:

تعتبر الكتابة كواحدة من أرقى أشكال التواصل، وتعتبر قياسا بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الفرد، حيثان معظم الافراد يطورون مهارات الكتابة، بعد ان يكونو قد أتقننو مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة.

ان عملية تعلم الكتابة لا تقل اهمية عن تعلم القراءة، فالكتابة نشاط فكري يعبر فيهالفرد عن أفكاره وتجاربه الى الاخرين على صورة رموز لغوية يمكن للاخرين الاطلاع عليها والافادة منها.

ومثلما تتحقق القراءة غايات واهداف فالكتابة تسعى نحو تحقيق غايات واهداف عظيمة فتحفز الاطفال على التفكير وطلاقة التعبير وتنمية الخيال الهادف وجمع الافكار وتنظيمها، فالكتابة ليست مجرد رسم اشكال، الحروف والكلمات بل هيا صورة من صور الابداع والابتكار الانساني والحضاري.

وتمثل الكتابة بعدا معرفيا ومهاريا يتمثل في صورته النفس حركية فالكتابة عملية تفاعلية تتطلب اتقان مهاراتها المتعددة كي يصبح الفرد قادرا على الكتابة والتي تعد من الوظائف الاساسية للمدرسة الى جانب تعلم القراءة، فهي مهارة مكتسبة كما هيا القراءة.

وتتطلب مهارة الكتابة احداث تكامل بين كل انماط التعلم والخبرات السابقة لدى الفرد حيث تعتمد كفاءة مهارة الكتابة على مهارات اللغة اتلشفهية الى جانب مهارت اللغة الاستقبالية والكتابة اليدوية والتهجئة

(الرسم الاملائي) (أسامة محمد البطاينة و آخرون ، 2005 ، صفحة 157)

كما ان اهمية الكتابة لا تقتصر على مجال معين بل تمتد لجميع جوانب الحياة فهي تعد أداة قوية وأساسية في حياتنا اليومية وعالمنا المعرفي.

تلعب الكتابة دورًا حاسمًا في تواصلنا وتعبيرنا وتبادل المعلومات. بواسطة الكتابة، نستطيع توثيق الأفكار والتجارب والاكتشافات، وتبادل المعرفة مع الآخرين عبر الزمان والمسافات. إنها وسيلة للتأمل والتعبير الإبداعي، تمكننا من التحليل النقدي وترتيب الأفكار بطريقة منطقية.

تساهم الكتابة في بناء قاعدة معرفية تفيد الأجيال الحالية والمستقبلية، وتسهم في تحقيق التقدم والتغيير في المجتمع. من خلال الكتابة، يمكن للأفراد التعبير عن أنفسهم وتأثير الآخرين، وخلق تأثير إيجابي يتجاوز الحدود الزمانية والجغرافية.

إنها وسيلة قوية لإحداث التغيير ونشر الوعي وتحقيق التواصل والتفاهم بين الثقافات والمجتمعات. بفضل الكتابة، نتمتع بقوة تأثيرية لا حدود لها وقدرة على خلق تأثير دائم وإحداث التغيير في العالم من حولنا

4. مهارات الكتابة:

1	يجلس بشكل مناسب.
2	يمسك قلم الرصاص بشكل مناسب.
3	يتطور لدى الطفل تفضيل الاستخدام إحدى اليدين.
4	يفرق بين أعلى الصفحة وأسفلها.
5	يفهم المفاهيم المحسوسة والمجردة.
6	يركز بصريا على شيء معين.
7	يعتمد على عينيه لعمل الأشياء باليدين
8	يخربش بقلم الرصاص
9	يستخدم يده التي يكتب فيها لتثبيت الورقة
10	ينسخ الأشكال الهندسية الأساسية.
11	ينسخ الأحرف على نفس الصفحة.
12	ينسخ الأحرف من السبورة على الورقة أمامه.
13	يفهم اليمين واليسار.

14	يميز بين الأحرف المكتوبة جيدا والمكتوبة بشكل غير جيد
15	يكتب الأحرف المتشابهة بالشكل بطريقة صحيحة
16	يترك فراغات بين الأحرف
17	يترك فراغات بين الكلمات.
18	يكتب الأحرف الموصولة ببعضها البعض بشكل مناسب

جدول رقم 1: يوضح مهارات الكتابة (الحديدي منى، الخطيب جمال، 2005، الصفحات 233-234)

II. صعوبة الكتابة:

1- تعريف صعوبة الكتابة

تشير الدراسات و البحوث ان معظم اطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة و يحتاجون الى توجيهات و تعليمات تدريسية كي تتحسن لديهم هذه المهارة – (كريمان بدير، 2006، صفحة 123)

كما تعرف على انها اظطراب في التمثيل الخطي لاشكال الحروف و اتجاهاته في حيزها المكاني و التنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف و يكتبها و نعني برسم الحروف تقليد الاشكال دون معرفت اساس و مبدا كل حرف من حيث التوجه المكاني له (حورية باي، 2002، صفحة 86)

وتعرف لغة بانها:

Dys : و تعني الصعوبة او العجز او عدم القدرة

Graphie: و تعني التصور الكتابي و بهذا يصبح المعنى (dysgraphie) صعوبة او قصور او عجز في الكتابة

انا التعريف الاصطلاحي فتعدد فقد عرفها الزيات بأنها صعوبات في آلية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضالات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والارقام وتكوين الكلمات. (فتجي مصطفى الزيات ، 2002، صفحة 509)

كما أوضح "نبيل عبد الحافظ" صعوبة الكتابة هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ (حافظ نبيل عبد الفتاح، 2000، صفحة 110)

صعوبة الكتابة تعني "الصعوبة التي تواجه التلاميذ في كتابة الحروف والكلمات والجمل والنصوص بطريقة صحيحة وفق القواعد النحوية والإملائية (لنحوي، ع، 2017، صفحة 43)

فاطمة زهرة العرفاوي: "تعني صعوبة الكتابة عند الطفل عدم القدرة على التعبير عن أفكاره ومشاعره بطريقة صحيحة وواضحة، ويمكن أن ترجع هذه الصعوبة إلى العديد من العوامل مثل ضعف مهارات الكتابة واللغة وضعف الذاكرة (العرفاوي، ف. ز، 2011، صفحة 50)

ويقصد بصعوبة الكتابة عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والافكار من خلال مجموعة من الرموز (حروف الكلمات) (جمال مثقال و مصطفى القاسم، 2000، صفحة 120)

كما تعرف أيضا أنها عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة للفرد تظهر عادة ما بين سن السابعة والثامنة من عمر الطفل، إذ تلاحظ تشوهات في الكتابة في الخط كصعوبة في الربط وعدم الانتظام في ترك فراغات بين الحروف والكلمات (Graham.S&All (1998),writing Instruction ,Learning about Learning, 1998, pp. 391-423)

تعريف صعوبة الكتابة هو عدم القدرة على كتابة الحروف أو الكلمات بطريقة صحيحة ومفهومة، وذلك بسبب صعوبات في التنسيق بين العين واليد، أو صعوبات في معرفة ترتيب الحروف والكلمات في الجملة والنص. وتعتبر صعوبة الكتابة من المشكلات الشائعة التي تواجهها العديد من الأشخاص خلال مراحل حياتهم الدراسية أو المهنية (ملحم، علي عبد الرحمن، 2010، صفحة 31)

2- عوامل صعوبة الكتابة:

- **العوامل الذاتية:**

أ- اضطراب الضبط البصري

يتطلب تعلم الكتابة ضبط و ضع الجسم والتحكم في مركز الرأس والذراعين واليدين والاصابع وأن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية للنسخ و التتبع وكتابة الحروف والكلمات سوف يعطل سهولة وتطور واستمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وآلية فالطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، ويعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك نتاج النشاطات يستطيع تحديها عند مشاهدتها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم النشطات الحركية الضرورية في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة فالعجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الاشارات المناسبة للجسم والذراع واليد و الاصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة، وتؤكد الدراسات على تطور السلوك الحركي الادراكي عن طريق تدريبات وتمارين خاصة نستخدم الحركات العضلية المميزة في الكتابة مثل فوق، تحت، أمام، ومن اليمين إلى اليسار والعكس (بطرس حافظ ، 2011، صفحة 03)

ب- اضطراب الادراك البصري:

يواجه التلميذ بعض الصعوبات التي تجعل عملية الادراك غير سليمة ومن أبرز مظاهرها صعوبة الادراك أو التمييز البصري وتعني التعامل مع مثيرات حجم الاشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها والمشكالات في الادراك واستخدام الحروف والاعداد والكلمات والاشكال ويعوق هذا عملية الكتابة، واضطراب الادراك البصري وعدم قدرة الطفل على التمييز بين الاشكال والحروف والكلمات والاعداد ومن مظاهره تمييز اليسار من اليمين أو كتمييز الخط الرئيسي من الخط الافقي وصعوبة مطابقة الاشكال والحروف والاعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها وكل هذا يؤدي إلى صعوبة الكتابة

ج- اضطراب الذاكرة البصرية:

إن الاطفال الذين لا يستطيعون تذكر الاشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء التلاميذ وغالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشبع استخدام الخيال واللعب الالهامي في معرفة التلميذ حين يعجز عن الالمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي به الى الصعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والاعداد والكلمات والاشكال ((محمود عوض الله سالم وآخرون، 2008، صفحة 172)

د- العوامل العقلية المعرفية:

تشير إلى مستوى ذكاء الطالب، وقدراته واستعداداته العقلية وخلفيته أو بنيته المعرفية، أو كفاءة وفاعلية عملياته المعرفية المتمثلة في الانتباه والادراك والذاكرة، بالاضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه

ه- العوامل النفسية العصبية:

تشير الدراسات إلى حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ ذو عسر الكتابة ينعكس حتما على سلوك التلميذ، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل في الوظائف المعرفية والادراكية واللغوية والاكاديمية والمهارات السلوكية للتلميذ منها مهارات الكتابة (مصطفى فتحي الزيات، 1998، الصفحات 494-497)

و- استخدام اليد اليسرى:

إن المتعارف عليه عند الكتابة هو استخدام اليد اليمني، وفي إحصائيات بينت أن حوالي 90% من الأطفال يستعملون اليد اليمني بينما 9% منهم يستخدمون اليسرى، وأن استعمالها في الكتابة لايؤدي إلى صعوبات في الكتابة، والذي يؤدي إلى تلك الصعوبة هو فشل المعلم تصحيحه لكتابة التلميذ في المراحل المبكرة باستخدام اليد اليمنى بدلاً من اليد اليسرى.

ز- نقص الدافعية:

يعد نقص الدافعية من العوامل الذاتية الهامة في صعوبات تعلم الكتابة، حيث يبدو الطفل غير منتبه للتعليمات أو الحروف، أو الكلمات المطلوبة نسخها.

- **العوامل البيئية:**

أ- دور الاسرة:

إن انتباه أولياء الأمور لأبنائهم، وتتبع نشاطاتهم، وعملية تعليهم للكتابة من الأمور المهمة، فكثير من الأسر التي تشكو الرداءة في الكتابة لدى أطفالهم وعدم إهتمامهم بهم يساهم في زيادة رداءة الكتابة لدى أطفالهم، وقد يرجع سبب صعوبة الكتابة إلى طرق التدريس الجماعي الذي لا يراعي القدرات والميول الفردية واستخدام أساليب التدريس التي تعتمد الإجبار والاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها لا يكفي دون الإملاء والتطبيق والتعبير الكتابي صعوبات الكتابة لدى التلاميذ (إبراهيم، حسن ، 2011، صفحة 194)

ب- طريقة التدريس السيئة :

ومن العوامل الخاصة بكل من الاسرة والمدرسة طريقة التدريس السيئة التي تعتمد على الانتقال من أسلوب لاخر في تعليم الكتابة، أي كتابة الحروف منفصلة والحرو ف متصلة دون مبرر بعد أن كان التلميذ اعتاد على أسلوب واحد، يضاف إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الاملاء والتطبيق والتعبير وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ برغبة في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة (محمود عوض الله سالم ، 2008، صفحة 173)

3- انواع صعوبة الكتابة:

وتختلف أنماط صعوبات الكتابة عند الاطفال باختالف أشكالها وأحجامها واجتماعها معا عند الطفل أو تفرقها الا أنه مع ذلك يمكن تحديد عدة أنماط منها تبدوا واضحة عند الاطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة.

- **صعوبات خاصة برسم الحروف الكلمات:**

يعاني العديد من الاطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم اتقانهم عددا من المهارات الاساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل إدراك المسافات بين الحروف وادراك العلاقة المكانية من مثل فوق وتحت أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة اتخاذ الوضعيات الملائمة عند الكتابة ويبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الاطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحرف كبيرا أكثر مما هو مطلوب أو أصغر كما يبرز من بين هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة وتبدو هذه الصعوبة عند الافراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة او منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها والتي يسهل من خلالها القارئ من التعرف إليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف و المقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سالمة التهجئة فهي من حيث الرسمالاملائي لا يمنع القارئ من التعرف إليها كأن يكتب ل (ر) على صورة (د) او العكس و تعود الى ضعف تنسيق المسافات للحروف مم الخصائص الممي صحيحة لكنها فاقدة لسالمة الطفل والتي تعود إلى لضعف تنسيق المسافات فقد تكون هذه المسافات بين الحروف كبيرة جدا او صغيرة حين يواجه الاطفال صعوبة في استخدام اليد اليمنى ليستخدم بدلا منها اليد اليسرى والتي يعدها البعض مشكلة إذا كانت هذه اليد مما يفضله الا أنه يواجه هؤلاء الاطفال بعض مشكالات مثل وضع اليد فوق السطر أثناء الكتابة حتى يتمكن من مشاهدة ما يكتب والتي تعود إلى إمالة الورقة أثناء الكتابة بما يتلائم ووضع الجسم عند الكتابة . (اسامة محمد البطانية و اخرون ، 2005، الصفحات 158-159)

- **صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة :**

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

- **صعوبات إنقرائية الكتابة :**

وهي صعوبة في القراءة التعبير الكتابي للفرد والتي لا تعود إلى رسم الكلمات والحروف فهي فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة انما يقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى والتي تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كأن يكتب الفرد الجملة التالية "المدرسة إلى الولد رجع" فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي مفهومه من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. (اسامة بطانية و اخرون ، 2005، صفحة 160)

- **صعوبات التهجئة :**

تتطلب عملية التهجئة من الطالب قدرة عالية في تمييز واستذكار أو إعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفق ترتيب صوتي معين لذلك تعد عمليات التهجئة أصعب من القراءة فقد يكون بمقدور الطالب قراءة بعض الكلمات لوجودها في سياق معين في حين لا يمكن أن يكون مثل ذلك عند تهجئة (الرسم الاملائي) ان التهجئة تعتمد على ضوابط وقواعد مختلفة فقد تحتاج بعض الكلمات مطابقة لفظ الحروف مع كتابتها مثل (درس، لعب، كتب...) في حين تحتاج كتابة بعض الكلمات إلى معرفة مسبقة بطريقة ربط هذه الاصوات معا مثل إضافة ألف بعد واو الجماعة التي تحلق الافعال مثل (كتبوا، رسموا، استمسكوا....) للتفريق ما بين واو الفعل و واو الجماعة كما تحتاج بعض الكلمات قدرة على كتابتها بعد المشاهدة في أوقات لاحقة كما تحتاج بعض الكلمات إلى التهجئة نظرا لاختلاف لفظها عن كتابتها) هؤلاء، هذا، لكن، وقتئذ، ويومئذ....) وقد تبين من خلل تحليل أخطاء الكتابة وجود عدة أنواع من هذه الاخطاء من بينها إضافة حروف أو حذف بعض الحروف أو كتابة بعض الكلمات كما ينطقها في الذاكرة البصرية أو المهارات الحركية أو عكس بعض الكلمات أو الحروف التي تعود إلى اضطرابات أو مشكالت في إدراك المفاهيم. (اسامة بطانية و اخرون ، 2005، الصفحات 161-162)

4- الخصائص الكتابية التي تشيع عند ذوي عسر الكتابة:

- كثرة الاخطاء في التهجي والاملاء والقواعد والتراكيب وعلامات الترقيم، وتشابك الحروف كما يبدو ذلك في كراساتهم
- عدم انضباط الكتابة والافتقار إلى التنظيم
- الافتقار إلى ترابط الافكار، والتخطيط الجيد لنتاج النص.
- يكتبون مايرد في أذهانهم بصرف النظر عن مدى ارتباط ذلك بموضوع الكتابة
- قصر الجمل وتفككها، والافتقار إلى وضوح المعن
- مراجعتهم لاخطائهم تدل على عدم الفهم وعدم االستفادة، والنقص الواضح في إكمال التصحيحات كما يوجه إليها المعلم
- إجابات 38 % من ذوي عسر الكتابة تعد إجابات لا علاقة لها بالمهام المطلوب الاستجابة لها (محمد عبد المطلب، 2003، صفحة 43)

5- تقييم وتشخيص صعوبة الكتابة:

إن تقييم عملية الكتابة كغيرها من الصعوبات ذات قيمة قليلة مالم تقود إلى العلاج، وهناك طرق كثيرة يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها، ولعمل تقييم كيفي لجودة الناتج الكتابي لابد من اتباع الأتي:

أ- الفحص النفسي والطبي والاجتماعي:

ويتضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي وكذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التاكد من خلو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية التي تسبب اضطراباً واضحا في عملية الكتابة مع دراسة مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي والمناخ السائد الذي يعيش فيه

ب- تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة:

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة، كما يمكن أن تؤثر الاختلافات الفردية في هذه المهارات التطورية ومن ثم تؤثر على الناتج النهائي لعملية الكتابة وعلى مظاهر التعلم المدرسي وهناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى هي:

- المستوى الأول: وفيه يظهر تباينا كبيراً بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي ولذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.
- المستوى الثاني: وفيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة والحوار تفيد عملية الإنشاء
- المستوى الثالث: وفيه تكون المهمة أشد تعقيداً إذ ان الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة يضاف إلى ما سبق مهارة هامة وهي التشفير الإملائي التي تعتبر ذات أهمية بالغة في انتاج الكلمات المكتوبة.

ج- تقييم اليد المفضلة في الكتابة:

عندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمني لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى فإن ذلك يلزم معرفة اليد المفضلة لدى الطفل وذلك بأتباع الخطوات التالية:

- كتابة الأسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة السهولة والوضوح أطلب من الطفل عمل تقاطع بين خطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل ثم أطلب منه أن يقوم بالاجراء السابق نفسه باليد الأخرى
- معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن، الأيسر، فوق، أمام، خلف)
- معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل.
- دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على سمات حاضرة من خلال الاتصال بالأسرة والأفراد.

د- التقييم النمائي النفسي عصبي:

- يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة بذلك مثل اختيارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما تسمى (مهام الأصابع) وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات في الزمن المحدد كما يمكن أن تقاس الوظيفة الحركية العصبية من خلال وضع الطفل راحتي الإنسيايبة لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن (أي كم مرة قام بهذه العملية)
- اليد على المنضدة ويتم تسجيل دقة رفع الأصبع الملموس، مع ملاحظة حضور وغياب الحركات الإنسيابية على اليد العكسية.

ه- قياس التآزر الحركي والعصبي:

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة وهذا النوع الأول يسمى المثيرات الإملائية.

أما النوع الثاني وهو المثيرات غير الإملائية فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة والسرعة وذلك طبقاً لمعايير معينة دون اهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.

و- تقييم الأخطاء في الكتابة:

- النوع الأول:

يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي وذلك من خلال سؤال الطفل بنسخ كلمة أو جملة وفي هذا الاختبار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة وانتاج الطفل في الكتابة فإذا كان الطفل متقدم في الكتابة اعطاه المدرس جملة اخرى تتألف من حروف متشابهة ويسأل الطفل أن ينسخها كما يمكن استخدام الإجراء السابق نفسه مع الأعداد والأشكال.

- النوع الثاني:

يسمى هذا النوع بالكتابة الحرة وفيها نأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما لملاحظة

أخطاء الكتابة عند الطفل، وفي دراسة قام بها لويس ولويس(Lewis and Lewis 1965) على أطفال الصف الأول الابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي:

- طريقة الإمساك بالقلم والجلسة الخاصة في الكتابة.
- الأخطاء الأكثر شيوعاً كانت في كتابة الحروف وتشكيلها وحجمها المناسب.
- استقامة مسار الكتابة أو تعرج الكتابة على السطر.
- عدم إكمال الحروف وميلها يمينا ويساراً.
- وجود فراغات بين الحروف والهوامش أما تكون متسعة أو تكون ضيقة أكثر من اللازم.

خلاصة الفصل:

يمكن القول إن صعوبة الكتابة لدى التلاميذ هي تحدي حقيقي يواجهه العديد من الطلاب. إلا أنه يجب أن ندرك أن الكتابة هي مهارة قابلة للتطوير، وبوجود الدعم المناسب والتدريب المستمر، يمكن للتلاميذ تجاوز هذه الصعوبات.

من خلال تحفيز الثقة وتوفير البيئة المشجعة والمناسبة للتعلم، يمكن للمدرسين مساعدة التلاميذ على تطوير مهاراتهم الكتابية. يمكن تبني أساليب تعليمية تركز على تنمية القدرة على تنظيم الأفكار، واستخدام المفردات والمصطلحات المناسبة، وتحسين التركيب اللغوي، وتطوير مهارات التخطيط والتنظيم.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن تشجيع التلاميذ على القراءة والكتابة بانتظام، وتوفير فرص للتدرب على الكتابة من خلال ممارسة الأنشطة الكتابية المتنوعة. علاوة على ذلك، يمكن توفير التوجيه الفردي والتغذية الراجعة البناءة لكل طالب، مما يساعدهم على تحسين قدراتهم الكتابية.

باختصار، صعوبة الكتابة لدى التلاميذ قد تكون تحديًا، ولكنها ليست مستحيلة. بالدعم المناسب والتدريب المنتظم، يمكن للتلاميذ تجاوز الصعاب وتحسين قدراتهم الكتابية، مما سيسهم في تعزيز تفكيرهم النقدي وتعبيرهم الذاتي ونجاحهم الأكاديمي

الفصل التطبيقي

الإطار المنهجي

I. الإطار المنهجي:

تمهيد:

في بداية اي بحث علمي، يتمكن الباحث من إعداد منهجية مصغرة في ذهنه تتوافق وهذه الدراسة، وذلك من خلال تحديد النقاط التي يتم التطرق اليها:

العينة المقصودة، والإختبارات التي سيطبقها، والوسائل المستخدمة والتي تمكنه من الوصول إلى النتائج والكشف عن العديد من الحقائق العلمية ذات مصداقية.

وفي هذا الفصل، سيتم عرض الخطوات المنهجية المنهجية والقائمة في دراستنا الميدانية، وذلك بعرض منهج البحث والمكان الذي اجريت فيه هذه الدراسة، كيفية انتقاء العينة وأهم الادوات المطبقة والاختبارات المستعملة بضبط المتغيرات وتحديد النتائج.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر هذه الدراسة اول خطوة من خطوات البحث لدراستنا "اكتساب البنية الفضائية (الطوبولوجية) وعلاقتها بصعوبة الكتابة عند الطفل المتمدرس."

حيث تمحورت دراستنا على تلاميذ مرحلة السنة الرابعة ابتدائي كشرط أساسي، ولكونها أحد اهم المراحل التي تبين صحة اتقان المهارات الاكاديمية عند الطفل.

ابتدأت هذه الدراسة في اواخر شهر ديسمبر من سنة2022 حيث تقدمنا الى المدارس الجزائرية بترخيص يسمح لنا بمزاولة تربصنا الميداني بشكل قانوني "الترخيص في قائمة الملاحق."

قمنا بالتواصل مع معلمي اقسام السنة الرابعة ابتدائي وكانت هناك بعض الشكوك في فئة من التلاميذ الذين وحسب معلميهم يعانون من صعوبات في الكتابة.

تم قبولنا لحضور مجموعة من الحصص لاخذ أول انطباع عن التلاميذ وكذلك لتعودهم على تواجدنا في اقسامهم.

اهم الحصص التي تواجدنا فيها :حصة التمارين الكتابية، التدريب على الانتاج الكتابي، الظواهر النحوية واللغوية.

بعد هذا قمنا بالاطلاع على كل كراريس القسم للتلاميذ وذلك لملاحظة أهم الأخطاء او المشاكل الكتابية لديهم.

وتم الاطلاع على دفاترهم الصحية لتجنب مشاكل صحية تعيق سير إجراءاتنا وفي الأخير تحصلنا على تلاميذ تم اتخاذهم كعينة لدراستنا

1. عينة الدراسة:

قمنا باختيار مجتمع البحث بتحديد الأدوات المستخدمة في البحث العلمي, والتي تمثلت في الملاحظة والمقابلة، و الاختبارات ،تم الاعتماد في هذه الدراسة على العينة القصدية فكان قوامها 26 تلميذ و تلميذة ثم تمت غربلة هذه العينة عند تطبيق اختبار رسم الرجل لتصبح العينة 12 حالة بعدها تم تطبيق اختبار صعوبة الكتابة لتصبح العينة 6 حالات و هذا ماسيتم توضيحه في النتائج الاتية .

2. منهج الدراسة:

من أجل تحقيق هذه الدراسة استخدمنا منهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري ثم اعتمدنا منهج دراسة حالة في الجانب التطبيقي لأنه وحسب دراستنا هو المنهج الانسب لاختبار صحة فرضيات البحث

حيث يقوم المنهج الوصفي التحليلي على تحديد مشكلة البحث من الظواهر الموجودة في حياتنا اليومية.

وقد كان عنوان دراستنا أثر اكتساب البنية الفضائية الطوبولوجية بصعوبات الكتابة عند الطفل المتمدرس بحيث يعد من الظواهر التي يدرسها المنهج الوصفي التحليلي.وان دراسة حالة من المناهج المكملة والمحددة لنتائج دراستنا.

3. حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في ثلاثة مؤسسات تربوية وبالتحديد في اقسام المرحلة الرابعة ابتدائي:

- مدرسة الشهيد بن تركي محمد:(1933-1956) وهي مؤسسة تربوية تابعة للمقاطعة الإدارية بولاية المدية،"القطب الحضاري"، تم بناؤها عام 2015 وافتتحت أبوابها في عام 2016 تعمل بنظام الدوامين ويقدر عدد تلاميذها ب 424 تلميذ، يدرسون في7 أقسام، يؤطرهم 15 أستاذ منهم 2 في اللغة الفرنسية و 1في اللغة الانجليزية، مدير، مشرفة تربوية، و4حراس.
- مدرسة منصور بن عاشور :تقع هذه المدرسة في حي بابا علي، عين الذهب، المقاطعة الادارية الإدارية لولاية المدية، تم إنشاء المدرسة سنة1972 تقدر مساحتها ب 6885,56م² والتي قسمت على

14قاعة دراسية مكتبة، إدارة، دورة مياه، وعلى12 سكن توظيفي، يؤطرها أزيد من 29 فرد مقسمة على النحو التالي 21أستاذ عربية, 3 لغة فرنسية ،1 عقود التشغيل، عاملين وإداريين، تعمل بنظام الدوامين.

–مدرسة أحمد عميري : وهي مؤسسة تربوية تابعة للمقاطعة الإدارية بولاية التي تقع بحي شلعلع ،تم انشاءها عام 2002 ،تقدر مساحتها ب494.00م² والتي قسمت على 4 قاعات دراسية ، يبلغ عدد التلاميذ 250 اما عدد المعلمين 06 لغة عربية و 01 لغة فرنسية

ارتكز اختيارنا لعينة البحث وفق المستوى المطلوب الذي جاءت به دراستنا (دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي) بحيث:

4. **أدوات الدراسة:**

أ- **المقابلة:**

تكون المقابلة موجهة الى المعلمين في المستويات الدراسية المعينة (أقسام السنة الرابعة ابتدائي) وذلك بغية التعرف على فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الكتابة بغرض اختيار مجتمع البحث.

وبذلك فالمقابلات التي استندنا عليها تحوي مجموع من المحاور هي كاللأتي:

- مدى انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ
- انواع صعوبات الكتابة التي تحتويها كتابات التلاميذ
- التعرف على الوضعيات العامة للتلاميذ
- التعرف على الحالات الصحية للتلاميذ

حيث يكمن استخدام المحورين الاخيرين بعد التعرف على التلاميذ عسيري الكتابة

وكان دليل المقابلة على النحو التالي:

جمع المعلومات الشخصية عن الحالة (الاسم واللقب، العمر، الحالة الاجتماعية للطفل...)

الأسئلة المتعلقة بفرضية البحث:

- هل هناك مشاكل في خط الكتابة عند الحالة؟
- ماهي العراقيل التي واجهتها مع الحالة أثناء حصص الكتابة؟

- ما عمق اضطراب الكتابة عند الحالة؟
- هل تعتبر ان المردود الدراسي للحالة له علاقة مع مشكلة الكتابة عنده؟
- هل قدمتم ملاحظاتكم لعائلة الحالة؟
- هل هناك اضطرابات أخرى تعاني منها الحالة؟

ب- **الملاحظة:**

وتعد الحلقة الموصلة بين الباحث والتلميذ، حيث يقوم الباحث بمشاركة التلاميذ مجموعة الانشطة التي يقوم بها المعلم في الحصة، وذلك لربط العلاقة بينهما وكسب ثقة الطفل من قبل الباحث.

وتقوم الملاحظة على مجموعة من الأساليب التي تسهل على الباحث عمله بحيث:

- جمع المعلومات عن الطفل عن قرب وبصورة أدق
- كشف نقاط القوة والضعف لدى الطفل من خلال المناقشة التي يجريها كل معلم بعد كل نشاط

الاطلاع على النشاطات الكتابية واستحضار أهم الفروق المكملة للدراسة البحثية (كراريس القسم، الانشطة الكتابية...)

وقد اعتمدنا في شبكة ملاحظتنا على مايلي:

- المتابعة البصرية: كيفية التعامل البصري للحالة وحدة الانتباه والتركيز
- التواصل مع الزملاء: من خلال تعامله مع زملائه
- الحدس دراسي: الاهتمام والإهمال للدراسة
- النشاطات الكتابية: التعرف على خط الكتابة عند الحالة واهم المشاكل الملاحظة فيه.
- البنية الفضائية: التعرف على اهم الوضعيات التي تعتمدها الحالة في فضاءها الخاص وعلى أي أساس يتم التعامل فيها.

ج- **اختبار رسم الرجل:**

- **تقديم الاختبار:**

تم وضع اختبار رسم الرجل من قبل العالمة" جودانيف"سنة 1926 وهو عبارة عن مقياس نقيس به نسبة الذكاء عند الأطفال وهو غير لفظي، وقد توصلت العالمة إلى أن مقدار التفاصيل الذي يظهرها الطفل في

رسمه للرجل له علاقة بدرجة ذكائه ، وهو بسيط في تعليمته لا يستغرق اكثر من 10 دقائق في تطبيقه ويصلح هذا المقياس للتطبيق على الاطفال الذين تتراوح اعمارهم ما بين 3 سنوات ونصف إلى 13 سنة ونصف حيث نعطي للطفل ورقة بيضاء وقلم رصاص ولا نعطيه ممحاة ونطلب منه رسم رجل ويكمن الهدف من هذا الاختبار في معرفة نسبة الذكاء وقياس النضج العقلي لدى الاطفال

طريقة التصحيح

يتم التصحيح من خلال الطريقة التحليلية المجزأة على اساس نقطة واحدة لكل عنصر مميز وأعلى علامة هي 51 وتتمثل هذه العناصر في النقاط التالية:

1- الرأس أي محاولة لإظهار الرأس حتى ولو كان خاليا من ملامح الوجه لا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط للرأس.
2- الساقين :أي محاولة لإظهار الساقين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة.
3- الذراعين أي محاولة لإظهار الذراعين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة ولا يعطى الطفل نقطة على رسمه للأصابع ملتصقة بالجذع مباشرة.
4- الجذع :أي محاولة لإظهار الجذع حتى لو كانت برسم خط وفي حال كان الجذع ملتصق بالرأس لا تعتبر رقبة بل يحسب جذع.
5- طول الجذع أكبر من عرضه يقاسان بالمليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب ألا يكون الرسم عبارة عن خط.
6- ظهور الأكتاف :تصحح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة ولا تحتسب الزوايا القائمة أكتافا
7- اتصال الذراعين والساقين بالجذع مهما كان نوع السيقان والأذرع المرسومة وعددها فإن التصاقها بالجذع يمنح الطفل نقطة.
8- اتصال الذراعين والساقين في الأماكن الصحيحة :في حالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقا بمنتصف الجذع تحت الرقبة.

9- وجود الرقبة :أي شكل مختلف عن الجذع والرأس يتوسطهما يعتبر رقبة.

10- خطوط الرقبة يتماشى مع الرأس أو الجذع أو كلاهما :أي أن تكون متدرجة الاتساع.

11- وجود العينين :أغلب أشكال العينين عند الأطفال تكون غريبة ولكن أي محاولة لإظهارهما تعطي نقطة، وينقط الطفل في حال الرسم الجانبي على العين الواحدة.

12- وجدود الأنف :أي محاولة لإظهار الأنف تحسب.

13- وجود الفم أي محاولة لإظهار وجود الفم.

14- رسم الفم والأنف من بعدين أي أن لا يكونا مجرد خط، ولا يقبل الشكل المستدير أو المربع أو المستطيل للأنف، ويشترط رسم خط لفصل الشفتين كي يمنح الطفل نقطة.

15- إظهار فتحني الأنف :أي محاولة لإظهارهما تقبل

16- وجود الشعر :أي محاولة لإظهار الشعر تقبل.

17- وجود الشعر في المكان الصحيح :يجب إن يكون في المكان الصحيح من الرأس وان لا يكون شفافا.

18- وجود الملابس :أي محاولة لإظهار الملابس تقبل

19- وجود قطعتين من الملابس ويشترط إلا تكون الملابس شفافة تظهر ما تحتها، وينقط الطفل في حال رسم الثوب التقليدي

20- خلو الملابس من القطع الشفافة :تصحح هذه النقطة بدقة فيحب أن تكون الثياب ساترة لما تحتها تماما فلا يجوز أن يبدو الساق تحت البنطلون مثلا أو الجسم تحت الجبة، ويجب وجود الأكمام.

21- وجود 4 قطع من الملابس / نعطى هذه النقطة مباشرة للطفل الذي يرسم الرجل مرتديا الجبة وغطاء الرأس أما في الحالة العادية فيجب أن تتوفر 4 قطع فعلا مثل :البنطلون، القبعة والسترة والحذاء وربطة العنق الحزام أو حمالات البنطلون.....

22- تكامل الزي :يجب أن يكون الزي متكاملا وواضحا ومعروفا فلا يعطى الطفل النقطة إذا رسم زيا عاديا مع قبعة شرطي مثلا.

23- وجود الأصابع :أي محاولة لإظهار الأصابع تحسب.

24- صحة عدد الأصابع.

25- صحة تفاصيل الأصابع الطول أكبر من العرض أن تكون من بعدين وليست خطوط.

26- صحة رسم الإبهام :تصحح هذه النقطة بتشدد فلا يعطى الطفل نقطة إلا إذا كان الإبهام أقصر من بقية الأصابع المسافة بين الإبهام والسبابة أكبر من المسافة بين بقية الأصابع.

27- إظهار راحة اليد :يجب أن تكون بادية.

لوحظ أن بعض الأطفال يرسمون اليدين داخل الجيب في هذه الحالة يعطى الطفل نقطة على كل العناصر السابقة المتعلقة باليدين

28- إظهار مفصل الذراع مفصل الكتف أو الكوع أو كلاهما.

29- إظهار مفصل الساق مفصل الركبة أو ثنية الفخذ، يظهر في بعض الرسومات ضمور في مكان الركبة يقبل ذلك ويحسب نقطة.

30- تناسب الرأس :أن لا تكون مساحة الرأس أكبر من نصف مساحة الجذع أو أقل من عشر مساحته

31- تناسب الذراعين أن يكون الذراعان في طول الجذع أو أكثر قليلا، وأن يكون طول الذراعان أكبر من عرضهما.

32- تناسب الساقين طول الساقين أقل من طول الجذع وعرضهما اقل من عرض الجذع.

33- تناسب القدمان :يجب أن يكون الرسم من بعدين ليس خط.

34- يجب ألا يكون طول القدم أكبر من ارتفاعها وطول القدم لا يتجاوز ثلث الساق ولا يقل عن عشرها.

35- إظهار الذراعان والساقان من بعدين ليسا خطوط.

36- إظهار الكعب :أي محاولة لإظهاره تحسب نقطة.

37- التوافق الحركي للرسم بصفة عامة :وضوح خطوط الرسم وتلاقيها بدقة دون كثرة في الفراغات بينها وتصحح بشيء من التساهل.

38- التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين نفس الشروط السابقة.

39- يعاد تصحيح نفس النقطة السابقة ولكن بدقة أكبر ويراعى تدرج تلاقي خطوط الرسم.

40- توافق خطوط الرأس :تصحح هذه النقطة بدقة يلزم أن تكون كل خطوط الرأس موجهة وأن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.

41- التوافق الحركي لخطوط الجذع مراعاة ما سبق.

42- التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه :رسم القم والأنف والعينين من بعدين وأن تكون الأعضاء في أماكنها الصحيحة والتناسق الحجمي للأعضاء مهم أيضا.

43- وجود الأذنين :أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب.

44- إظهار الأذنين في مكانهما الصحيح وبطريقة مناسبة أي أن يكون الرسم مشابها للأذن.

45- إظهار تفاصيل العين من رمش وحاجب.

46- إظهار بؤبؤ العين.

47- إظهار اتجاه النظر.

48- إظهار الذقن والجبهة :أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة وأي مساحة تحت الفم تحسب ذقن.

49- إظهار بروز الذقن.

50- (الرسم الجانبي الصحيح) :الرأس والقدمان والجذع بشكل صحيح.

51- الرسم الجانبي الخالي من الأخطاء ما عدا أخطاء العين.

- **كيفية تنقيط الاختبار:**

1. إذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يقدر بـ 3 سنوات وثلاث شهور.
2. أجمع الدرجات التي تحصل عليها الطفل وأقارن بالنتائج التالية:

- درجة واحدة 39 شهرا
- درجتان 42 شهرا
- 3 درجات 45 شهرا

وتعطى نقطة لكل ثلاث أشهر مثلا 4 درجات يقابلها 48 وهكذا إلى أن نحصل على العمر العقلي بالشهور للطفل من خلال عمر الطفل الحقيقي بالشهور وعمره العقلي بالشهور أيضا يمكننا حساب درجة ذكاء الطفل بدقة.

يتم ذلك بتطبيق معادلة الذكاء المعروفة عند ذوي الاختصاص وهي العمر العقلي بالشهور / العمر الزمني بالشهور 100 (معامل الذكاء).

ويتم تصنيف درجات الذكاء على النحو التالي:

معامل الذكاء (أكبر من 140 ذكاء عالي جدا عبقري موهوب)

(139/120)ذكاء عالي

(119/110)ذكاء عالي نوعا ما

(109/90)ذكاء عادي أو متوسط

(89/80)بطيء التفكير نادرا متشابه للتخلف الذهني

(79/70)المنطقة الهامشية للنقص يتضمن احيانا حالات بطء وعادة حالات البلاهة

(69/60)الحد الأدنى للعادي وما أدناه يعتبر تأخرا عقليا

(59/50)التخلف العقلي بسيط

(25/20) إلى (49) ضعيف العقل

ما تحت (25/20) البلاهة (أمينة مناد ,اسماعيل مفتاح، 2015، صفحة 55)

د- **اختبار خط الكتابة من الباحثة" بن بوزيد مريم:"**

- **الرائز الكتابي**

لقد تم بناء الرائز من طرف الباحثة من أجل تشخيص اضطراب عسر الكتابة من خلال ملاحظة طريقة نسخ الحروف والتنسيق بينها، وتنسيق الكلمات داخل الجمل .وهذا بعد الاطلاع المتأني الدقيق على معظم المقاييس التي ظهرت في هذا الموضوع وكيفية التصميم والشروط التي يجب توفرها في المقياس الجيد حيث يشترط المهتمون ببناء أدوات القياس توفر مثل هذه المعرفة ويؤكدون على أهمية الاطلاع على المجلات المتخصصة في هذا الموضوع ولقد خضعت عملية تصميم هذا الرائز المجموعة من الخطوات الأساسية تمثلت في:

- **مصادر اشتقاق الرائز الكتابي**

اعتمدت الباحثة في تصميم بنود الاختبار على

دراسة أجوريا قيرا ياقيرا 1979

-اختبار الخط بوزيد صليحة ، 1989

ودراسة بوجو، 1979

والكتب المدرسية للسنوات :الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

- **محتويات الرائز الكتابي:**

يحتوي الرائز الكتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة على عشرين 20 جملة من تصميم الباحثة، تحتوي هذه الجمل على جميع الاحتمالات الممكنة لأنواع الحروف وشكلها (بداية ووسط وآخر الكلمة) تمت صياغة بنود الرائز في عبارات سهلة واضحة وبسيطة، لا لبس فيها ولا غموض التدرج يكون من السهل إلى الصعب

ومن الجمل القصيرة إلى الجمل الطويلة تشبه هذه الجمل الجمل الموجودة في الكتب المدرسية

- **كيفية تطبيق الرائز الكتابي:**

يتم تطبيق الرائز بطريقة جماعية، وفق الشروط العلمية التالية

- استعمال طريقة النقل المباشر
- **الأدوات** :قلم جاف أزرق ورقتان بيضاوان كربون يوضع بين الورقتين المفحوصون :تلاميذ يبلغون من العمر ثماني وعشر سنوات (10 -08) سنوات

التعليمة انقلوا الجمل التالية على الورقة بيضاء التي أمامكم " اكتبوا أحسن ما عندكم من خط " الإجراءات : يتم تطبيق الرائز جماعيا على التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة وعشر سنوات وهذا بعد القيام بصلة ودية معهم قبل تطبيق الرائز .إذ يوصي الباحثون بضرورة قيام الصلة الودية بين الأطفال والقائم بالاختبار حتى يطمئنوا لموقف الاختبار، ويستجيبوا له دون تخوف أو تردد، وتوفير المحيط المريح الذي يساعدهم على الاستجابة لذلك الموقف دون خوف"

يتم تطبيق الرائز داخل أقسام الدراسة دون التغيير في نظام القسم وبحضور معلم القسم سعيا لجعل موقف الرائز قريبا جدا مما يمارسه التلاميذ في الأيام الدراسية الأخرى.

تقوم الباحثة بتوزيع أوراق على التلاميذ تحتوي هذه الأخيرة على كربون بداخلها من أجل قياس ضغط الكتابة بظهور الآثار أو عدم ظهورها على الورقة الثانية

تطلب الباحثة من التلاميذ كتابة الاسم واللقب على ورقة مخصصة لذلك.

توزع الباحثة أوراقا طبع عليها الرائز ثم تطلب بعدها من التلاميذ نقل الجمل على الورقة البيضاء.

ملاحظة :لا تقدم الجمل على شكل مخطط يدوي، كما لا تكتب على السبورة تفاديا لعدم وضوح الخط، وإنما تكتب بالحاسوب، وتطبع على أوراق بيضاء بخط واضح وطريقة منظمة

- **تصحيح الرائز الكتابي**

يتم التنقيط وفق ثلاثين معيارا مقسمة إلى ثلاثة مقاييس

- **المقياس الأول :مقياس تنظيم الورقة**

يتضمن هذا المقياس السبع معايير الأولى 07 معايير (أي حصر التشوهات الخاصة بالورقة) .

- **المقياس الثاني :مقياس تحليل الجمل والكلمات**

يتضمن هذا المقياس الخمس معايير الثانية 05 معايير (أي حصر التشوهات الخاصة بالجمل والكلمات بصفة عامة) .

- **المقياس الثالث :مقياس تحليل كتابة الحروف**

يتضمن هذا المقياس المعايير المتبقية (18) معيار أي حصر التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للكلمات

- **تقويم الرائز الكتابي**

يقيم كل مقياس استنادا إلى ثلاثة حالات وهي:

الحالة:"تعطى لها درجة " صفر

تعبر عن الكتابة ذات نوعية جيدة .أي عدم ظهور تشوهات

الحالة" ب : "تعطى لها درجة "1" واحد

تعبر عن الكتابة ذات نوعية متوسطة .أي وجود تشوهات بسيطة

الحالة" ج : "تعطى لها درجة "2" اثنان

تعبر عن الكتابة ذات نوعية سيئة جدا .أي وجود تشوهات كثيرة

- **ملاحظة:**

تكون أدنى درجة كلية للرائز "0" صفر وأقصى درجة "60" ستون تشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا وتحتوي على تشوهات كبيرة مما يدل على أن هناك صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة، وبالتالي وجود اضطراب في عسر الكتابة .أي كلما كانت الدرجات الكلية في الرائز مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة لدى التلميذ وبالتالي ظهور اضطراب عسر الكتابة، وكلما كانت الدرجات الكلية في الرائز منخفضة كلما دلت على وجود اكتساب جيد لمهارة الكتابة (مريم بن بوزيد، 2013، صفحة 17)

ه- **اختبار الأماكن الطوبولوجية (اختبار المشهد):**

- **وصف الإختبار:**

صمم هذا الاختبار سنة 1947 من طرف الباحث النفسي (بياجيه)، واستعمل في تجربة من قبل " بياجي وانهلدر "سنة1948 ، ثم أدخلت عليه بعض التعديلات من قبل» وينغ بانغ «وبعده" بيناردوا .ولوريندوا» ، يتكون الاختبار من مشهدين مغربين ومتماثلين مكونين من كرتون مستطيل الشكل رقيق وبدون بروز أملس مرسوم عليه طريق معبد وسكة حديدية يتقاطعان في الوسط فيقسمان المشهد إلى أربعة قطارات مختلفة الشكل والأبعاد، على كل مشهد وضعت خمسة منازل مختلفة الألوان والأحجام:

منزل أحمر :أكبرهم يختل القطاع الأول :منزل أصفر :أوسطهم حجما يحتل القطاع الثاني، ثلاثة منازل غير متساوية الحجم ومختلفة اللون منزل أصفر، منزل أزرق، منزل أخضر، بالإضافة الى رجلين مصنوعين من العجينة، رجل لكل مشهد. (انظر الملاحق)

- **الهدف من تطبيق الإختبار:**

إن الهدف من الاستعانة بتقنية تحديد النموذج الطبولوجي هو قياس التمثيل الذهني للفضاء وللتذكير فإن فضاء الطفل يصبح موضوعي بظهور العمليات الحقيقية الاسقاطية والإقليدية وتجاوز الميزة التفكيكية والمحدودة لسياق اللامحورية الذهنية التي تميز الطابع الحدسي أو ما قبل الإجرائي حتى يصبح الفرد قادرا على القيام بعمليات فضائية عكسية.

وحسب بياجي فإن هذا الإختبار يرمي الى التمييز بين ومستويين من السلوكات الفضائية.

1. السلوكات ذات الطابع الحدسي (اللامنطقي): والتي ترتكز على الروابط الطوبولوجية الأساسية مثل التجاور والإحاطة أو حول سلوكات فضائية إسقاطيه وإقليدية غير مرتبطة وفق نظام شامل وكلي، بغياب قدرة الطفل على حله محل الآخر حيث لم يتمكن الطفل من الوصول بعد الى التحرر المطلق من الأنوية.
2. من جهة أخرى يهدف الاختبار إلى الكشف ودراسة المستوى الإجرائي لمرحلة تطور العمليات العكسية والمتبادلة أين تكون العلاقات الطوبولوجية المذكورة سابقا (مجاورة، إحاطة) معززة بنظام كي ترتبط فيه كل من العلاقات الإسقاطية بالعلاقات الاقليدية بفضل اختفاء الأنوية الفضائية عند الطفل والتي ترتقي بظهور الذكاء الملموس.

- **كيفية تقديم الاختبار:**

يجلس الفاحص والمفحوص وجها لوجه أمام طاولة يوضع عليها المشهدين، مشهد خاص بالفاحص ومشهد خاص بالمفحوص، ويتم الإختبار عبر مرحلتين:

المرحلة الأولى : يوضع المشهدين بجانب بعضهما البعض و في نفس الاتجاه ، بعد ذلك يلفت الفاحص نظر الطفل بأن المشهدين متماثلين في كل النقاط و أن المشهد الموجود على اليد اليسرى هو له (للطفل) و المشهد الآخر هو (للفاحص) حيث يبدأ هذا الأخير كمرحلة تمهيد للإختبار بوضع الرجل في الأول فوق سقف المنزل الأحمر ثم يطلب نفس الشيء من الطفل في المشهد الخاص به ثم يقدم النماذج وتتمثل في وضع مرة ثانية الرجل فوق سقف المنزل الأصفر و هذه المرحلة ما هي إلا لأجل إيصال التعليمة بصفة واضحة بعد ذلك يبدأ الإختيار الحقيقي أين يعطي الفاحص للرجل عدة وضعيات و هي على الترتيب التالي:

A.B.L.C.F.H.E.D.J.K.G.L

المرحلة الثانية :في هذه المرحلة يدير الفاحص مشهده بـ 180 درجة مع الإشارة الى أنه أداره وكل شيء مثبت بمعنى أن البيوت لم تتحرك من أماكنها ولا الطريق ولا السكة الحديدية بل قمنا بإدارة اللوحة فقط ويبدأ الفاحص دائما بنفس المثالين التمهيديين ويصبح ترتيب الوضعيات الجديدة هو:

A.D.G.A.L.E.K.I.J.H.C.F.

بالنسبة للوضعية الأولى لهذا الاختبار فإنه إذا أخطأ المفحوص لابد من تصحيحه لأن هذا التصحيح سيسهل أكثر مهمة الطفل ويجعله يدرك أنه في مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى التي يكون فيها المشهدين في اتجاه واحد.

- **كيفية التصحيح:**

لكون هذا الاختبار يشمل جزئين من التحليل للنجاحات والأخطاء فهناك مرحلتين للتنقيط:

بالنسبة للمرحلة الأولى :وتتجسد في اختيار إلا الإجابات الناجحة ثم حساب النسبة المئوية حسب كل مستوى سن وكل وضعية

المرحلة الثانية :فتتجسد في تحليل الأخطاء حيث هنا معطيات التحليل هي عبارة عن إجابات خاطئة نسجل كل الإجابات التي أخطأ فيها الطفل في الإطار المناسب إيجابية أو سلبية مرتبطة باحترام رابط الإحاطة فإذا كان الخطأ يقع في إحدى القطاعات المجاورة نلاحظ هل هو مثلما كان عليه في المشهد النموذجي الذي يخص القاعة المتواضع، وإن كان نموذج موضوع في الوضعية (L) ثم يصبح فوق الطريق أو السكة الحديدية فنضع الخط في (خ) بمعنى عدم احترام الروابط الطوبولوجية (عدم احترام رابطة الإحاطة).

ولقد سمح كلا الباحثين" بينارد ولوريندوا "بمجال خطأ يقدر بـ 2 سم حول النقطة التي يوضع فوقها الرجل كموقع مناسب. (غطاس اسمهان، 2013/2012، صفحة 87)

عرض النتائج وتفسيرها وتحليلها

I. عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية

1-عرض نتائج رسم الرجل:" محك التباعد":

الحالات	العمر الزمني	النقاط الخام	العمر العقلي	درجات الذكاء
م.ب	11	30	6.10	96
إ.م	9.1	21	8.3	91
م. ف	9.7	30	10.6	109
ع.م	11.9	32	11	92
م.ع	9.9	25	9.3	93
أ.ب	10.6	25	9.3	87
خ.و	11.6	24	9	77
ر.ع	11.9	26	9.6	80
م.ب	9.5	21	8.3	87
ح.ع	9.7	21	8.3	85
أ.ح	8.11	28	10	123
ل.س	9.4	23	8.9	94
ن.ع	9.3	26	9.6	103
ع.ق	9.7	17	7.3	75
إ.ب	8.11	19	7.9	97
ع.ب	11.11	23	8.9	80
ع.ع	9.11	23	8.9	97
إ.ب	10	26	9.6	96
م.ل	9.7	19	7.9	81
ن.ص	10	26	9.3	93
م.ي	9.6	24	9	105
ع.س	9.3	21	8.3	89
ف.ي	11.7	21	8.3	70

ن,ي	9.2	34	11,6	126
م.م	9.7	21	8.3	85
أ.س	10.6	25	9.3	87

جدول رقم 3 يوضح نتائج اختبار رسم الرجل

قبل تطبيقنا لاختبار رسم الرجل، قمنا بتحديد العمر الزمني لكل حالة من الحالات المقصودة لتطبيق الاختبار عليها، ثم بعد التطبيق قمنا بجمع النقاط المتحصل عليها من طرف كل حالة، والتي تحدد لنا ووفق الملحق الخاص بالاختبار (انظر الملحق) العمر العقلي لكل حالة، ثم يتم التعرف على حاصل ذكاء الحالات وفق المعادلة التالية:

درجة الذكاء= العمر العقلي /العمر الزمني ×100

من خلال الجدول يتبين لنا أن عمر الحالات من 8 إلى 11سنة، وبعد تطبيق الاختبار تبين لنا أن العمر العقلي للحالات يتراوح بين6 إلى 11 سنة.

- التعليق على الجدول:

بعد تطبيق اختبار رسم الرجل على الفئة المعنية تبين لنا ان هناك حالات وجدنا لها نسبة الذكاء أقل من المتوسط مثل: "ف.ي"."ع.ق"، "خ.و"، "ع.ب "،ر.ع"، " م.ل"، "م.م "،"ح.ع"،"م.ب"، "أ، س"، "أ.ب"، "ع.س".

وحالات لها ذكاء عادي أو متوسط وهي كالآتي:"إ.م"،"ع.م"،"م.ع"، "ن.ص"،"ل.س" ،"ع.ب" ،"إ.ب"،"ع.ع" ،"إ.ب"،"ن.ع" ،"م.ي" ،"م. ف".

أما الحالات المتبقية فكانت حالات لها نسبة عالية ومرتفعة من الذكاء وهم: "أ.ح" ،"ن.د"

وتعتبر هذه النتائج الفاصل الذي يقضي بموجبه عن الحالات التي يكون لها نسبة الذكاء اقل أو أكثر من العادي أو المتوسط حيث اعتمدنا في دراستنا على الحالات التي لها متوسط ذكاء اي وحسب النتائج فهي :12 حالة متوسطة الذكاء.

2 عرض نتائج صعوبة الكتابة:

الحالات	أ	ب	ج	المجموع
ع،ب		5	33	38
إ،م		5	28	33
م،ف		4	32	36
ع،م		6	30	36
م،ع		5	31	36
ل،س		6	10	16
ن،ع		4	8	12
إ،ب		3	11	14
ع،ع		7	9	16
إ،ب		10	12	22
ن،ص		4	32	36
م،ي		~~13~~	4	17

جدول رقم (4) يوضح نتائج اختبار صعوبة الكتابة قبل الغربلة

- **التعليق على الجدول:**

قبل تطبيقنا لاختبار صعوبة الكتابة، قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل الذي حدد لنا العينة الحالة، ثم بعد التطبيق قمنا بجمع النتائج الموضحة اعلاه في الجدول والتي توضح لنا فئة التي تعاني من صعوبة الكتابة وهذا حسب النسبة التي تحصلت عليها كل حالة فكلما كانت النسبة مرتفعة كانت الحالة تعاني من صعوبة في الكتابة حسب ماجاء في الرائز، وعلى هذا الاساس تمت عملية الغربلة فتحصلنا على عينة مجموعها 6 حالات.

II. عرض نتائج الدراسة الأساسية:

1. عرض نتائج اختبار الأماكن الطوبولوجية:

- **المرحلة الأولى من اختبار المشهد:**

الحالات	الوضعيات												المجموع	معدل المرحلة الأولى والثانية
	A	B	I	C	F	H	E	D	J	K	G	L		
ع.ب	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	40
م. ف	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	44
ع.م	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	46
إ. م	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	40
م.ع	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	22	40
ن.ص	2	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	18	42

جدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار المشهد المرحلة الاولى

- **التعليق على الجدول:**

في الجدول أعلاه نتائج اختبار الأماكن الطوبولوجية في مرحلته الأولى: حيث نجد:

نسبة النجاحات قدرت "12" نقطة صحيحة كأكبر نجاح، وتحصيل "9نقاط كأدنى نتيجة بالنسبة للنجاحات من أصل "12" وضعية.

- **المرحلة الثانية من اختبار الأماكن الطوبولوجية:**

الحالات	الوضعيات												المجموع
	B	D	G	A	L	E	K	I	J	H	C	F	
ع.ب	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	0	18
م.ف	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	20
ع.م	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	22
إ.م	2	2	0	2	0	0	2	2	2	2	2	2	18
م.ع	2	2	2	2	0	0	2	2	0	2	2	2	18
ن.ص	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24

الجدول رقم (6) يوضح نتائج اختبار المشهد المرحلة الثانية

- **التعليق على الجدول:**

الجدول أعلاه يوضح اهم النتائج التي تحصلت عليها حالات الدراسة في المرحلة الثانية من اختبار الأماكن الطوبولوجية حيث:

كانت نسبة الأخطاء في الوضعيات مرتفعة مقارنة بالنجاحات في المرحلة الأولى حيث نجد أعلى خطا في تحديد الوضعيات قدر ب "12" نقطة، أما أقل نقطة فكانت" 9" من أصل "12" وضعية.

- **تقديم حالات الدراسة:**
- **تقديم الحالة الأولى:**

- الاسم واللقب: ع. ب السن: 11 سنة
- عدد الاخوة: 5 اخوة (بنتان و3 ذكور) الرتبة في العائلة :3
- المستوى التعليمي للحالة: السنة الرابعة ابتدائي
- معيد: نعم
- المستوى التعليمي للوالدين: محدود
- الحالة الاقتصادية: متوسطة "مستوى محدود"
- اسم الاب: ع. ب السن: 45 سنة المهنة: تاجر
- اسم الام: ز.ت السن: 36 سنة المهنة: ربة منزل

- **عرض الحالة رقم 1:**

الحالة: "ع. ب" يبلغ من العمر 11سنة متمدرس في السنة الرابعة ابتدائي. يحتل المرتبة الثالثة بين اخوته والبالغ عددهم 5 (بنتان و3ذكور). يعيش مع والديه في منزل الجد والجدة. ينحدر من عائلة ذات دخل محدود فوالده تاجر وأمه ربة منزل. مستواهم الدراسي محدود (الاب 3متوسط.والام 1متوسط)

- **تحليل المقابلة:**

بعد اجراء المقابلة مع معلمين الحالة "ع.بوغ". (معلمة اللغة العربية والفرنسية) اتضح ان الحالة تتسم بكثرة الكلام والحركة في القسم واثناء الحصص. مع نقص في الانتباه والتركيز. مهمل في واجباته المنزلية ويتحجج دائما بنسيان الكراريس اثناء تصحيح الواجبات. له صعوبات في الكتابة وبطء شديد في كتابة الدروس في القسم على غرار زملائه. يفتقد الى المشاركة في القسم. مستواه الدراسي في تدهور نظرا لنتائجه في الفصل الأول وحسب العلامات والمعدل الذي تحصل عليه.

بعد اطلاعنا على التقرير الطبي للحالة تبين انه لا يعاني من أي صعوبات او مشاكل تعيق مستواه الدراسي. خاصة في اتقانه للكتابة سواء من المستوى السمعي او البصري وكذلك النفسي

- **تحليل الملاحظة:**

من خلال المقابلات التي اجريناها مع المعلمين. قمنا بحضور مجموعة من الحصص داخل القسم مع المعلمات والاحتكاك بالحالة والتقرب منها، مع الاطلاع على كراس القسم الخاص بالحالة وملاحظتها اثناء حصة الكتابة ومن اهم الملاحظات ما يلي:

- بطء في الكتابة
- اهمال الحصة وكثرة الكلام والحركة
- الاستخفاف بالحصص الدراسية
- رداءة الخط في الكراريس وفي حصص الكتابة
- تكرار الأخطاء الاملائية وعدم تنظيم ورقة الكتابة. يستبدل كلمات محل كلمات املائية أخرى وذلك راجع لعدم تركيزه مع المعلمة اثناء إملائها. افتقار الفقرة الاملائية لعلامات الوقف والتلقين والتشكيل الصحيح للكلمات
- يميل الى الانتقال بين الفقرات في نص القراءة بشكل عشوائي مما يؤثر على ترتيب النص وفهمه.

بالرغم من المعلومات المقدمة والملاحظات المسجلة كان من الضروري تطبيق اختبار الذكاء للتأكد من سلامة ذكاء الحالات (والذي تم عرضه سابقا)

نتائج اختبار الذكاء للحالة 1:"ع،ب"

الحالة	العمر الزمني	النقاط الخام	العمر العقلي	م.الذكاء
ع.ب	11	22	8.6	95

جدول رقم (7) يمثل نتائج اختبار رسم الرجل عند الحالة" ع.ب "

- **التعليق على الجدول:**

الجدول أعلاه يمثل درجة الذكاء عند الحالة "ع.ب" والتي تم تحديدها من خلال المعادلة الخاصة بالاختبار:
درجة الذكاء= العمر الزمني /العمر العقلي ×100

والتي حققت 95 درجة ذكاء أي ان الحالة تتمتع بذكاء متوسط او عادي.

وفي رسم اختبار الرجل كانت الحالة متفاعلة جدا أثناء رسمها، وقد طرح العديد من الأسئلة منها:

- هل أرسم الرجل كبير ام صغير؟
- هل يشبه أبي أم لا؟
- هل أضع له قبعة؟ ...

بعد هذا الاختبار وبما ان الحالة لها ذكاء عادي، قامت الباحثتان بتطبيق اختبار صعوبات الكتابة للباحثة "مريم بن بوزيد "على الحالة ومن نتائجه ما يلي:

- **نتائج اختبار صعوبة الكتابة للحالة 1 :** "ع،ب"

	البنود \ الدرجات	أ	ب	ج
1	طريقة مسك القلم	0		
2	وضع اليد والمعصم	0		
3	الهامش		1	
4	اتجاه السطور			2
5	نوعية الكتابة			2
6	ضغط القلم		1	
7	الفراغات بين السطور			2
مقياس تحليل الجمل والكلمات				
1	بداية الجملة ونهايتها	0		
2	التسلسل المكاني للكلمات			2

3	الفراغات بين الجمل			2
4	انهاء الجمل	0		
5	علامات الوقف			2
مقياس تحليل كتابة الحروف				
1	الاستمرارية والربط			2
2	الحجم			2
3	حذف ابدال او زيادة حروف			2
4	حذف او اضافة النقاط للحروف			2
5	صعوبة كتابة حرف الهمزة			2
6	صعوبة كتابة الحروف باثاتان اي	0		
7	صعوبة كتابة الحروف خاجاخ			2
8	صعوبة كتابة الحروفي عاغ	0		
9	صعوبة كتابة الحروفي ساش	0		
10	صعوبة كتابة الحروف صاضاطاظ			2
11	صعوبة كتابة الحروفي فاق		1	
12	صعوبة كتابة الحروف رازاداذال		1	

13	صعوبة كتابة الحروفي و\م		1	
14	صعوبة كتابة حرف ك			2
15	صعوبة كتابة الحروفي ة ه في اخر الكلمة			2
16	صعوبة كتابة: ال			2
17	صعوبة كتابة المد		1	
18	مدة انهاء المهمة	0		
	المجموع	38		
	النسبة المئوية	%63		

جدول (8) يوضح نتائج صعوبة الكتابة للحالة1

- **تحليل نتائج الحالة:**

من خلال الجدول اتضح لنا ان نتائج صعوبة الكتابة للحالة "ع، ب " مرتفعة فقد تحصلت الحالة على 38 نقطة من أصل 60 حيث قدرت بالنسبة المئوية 63% وهذا راجع لعدة اخطاء قام بها المفحوص في جميع المقاييس

المقياس : 1 تنظيم الورقة.

- **البند : 1** كان مسك القلم عند الحالة" ع,ب "بطريقة عادية جدا , القلم يكون بين الابهام و السبابة و يسند بالوسط اي الاجابة" أ "فكان التنقيط. 0:
- **البند :2** اما عن وضع اليد والمعصم فكانت الوضعية عادية اي الاجابة" أ "فكان التنقيط0:
- **البند :3** عند ملاحظتنا للهامش لم يكن يتوافق على ما هو موجود في الورقة فقد كان اصغر على ما هو مبين في الرائز اي الاجابة" ب "فكان التنقيط. 1

- **البند4:** كان هنالك ميل والاعوجاج واضح في اتجاه السطور فكانت الاجابة "ج "اي 2
- **البند : 5** كانت نوعية الكتابة رديئة جدا و غير واضحة فتحصل على الاجابة" ج "فكان التنقيط. 2
- **البند : 6** الضغط على الكتابة كان متوسط فالجمل واضحة على الورقة الاولى و لها اثر على الورقة الثانية فكانت الاجابة" ب "اي التنقيط. 1
- **البند : 7** كانت الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها فتحصل على الاجابة" ج "تحت تنقيط. 2

المقياس 2 : تحليل الجمل و الكلمات

- **البند :1** كانت الحالة" ع,ب "في هذا البند جيدة فقد تم اتمام الكتابة على طول السطر ثم الانتقال الى السطر الموالي اي الاجابة" أ "فكان التنقيط. 0
- **البند :2** كان التسلسل المكاني للكلمات وتنسيقها من حيث الحجم كان بشكل عادي بمعنى تقارب مقبول اي الاجابة" أ "تحت تنقيط.0
- **البند3 :**تمحور هذا البند حول الفراغات بين الكلمات فقد تحصلت الحالة على الاجابة" ج "اي التنقيط 2بحيث كانت الفراغات كبيرة جدا تؤدي الى تبعثر الكلمات.
- **البند4 :**كتابة الجملة كاملة فكانت الاجابة" أ "اي 0 نقطة.
- **البند5 :**في هذا البند كان هنالك غياب كلي ل علامات الوقف فكانت الاجابة" ج "اي التنقيط 2

المقياس : 3 تحليل كتابة الحروف.

- **البند : 1** كان الاجابة في بند الاستمرارية و الربط" ج "اي التنقيط . 2
- **البند :2** كانت الاجابة في بند حجم الحروف" ج "اي التنقيط . 2
- **البند :3**كانت الاجابة في بند حذف او ابدال او زيادة الحروف" ج "اي التنقيط 2 فقد تكرر حذف الحروف اكثر من مرة .
- **البند : 4** احتوى بند ابدال او حذف او زيادة الحروف على نقطتين 2 اي الاجابة" ج "فقد كانت النقاط هنا غائبة .
- **البند : 5** في هذا البند كان هنالك غياب كلي ل علامات الوقف فكانت الاجابة" ج "اي التنقيط. 2

المقياس :3 تحليل كتابة الحروف.

- **البند : 1** كان الاجابة في بند الاستمرارية و الربط" ج "اي التنقيط . 2
- **البند : 2** كانت الاجابة في بند حجم الحروف" ج "اي التنقيط . 2
- **البند : 3**كانت الاجابة في بند حذف او ابدال او زيادة الحروف" ج "اي التنقيط 2 فقد تكرر حذف الحروف اكثر من مرة .
- **البند : 4** احتوى بند ابدال او حذف او زيادة الحروف على نقطتين 2 اي الاجابة" ج "فقد كانت النقاط هنا غائبة .
- **البند : 5** في بند صعوبة كتابة الحرف الهمزة كانت هنالك تشوهات عدت مرات فكان التنقيط 2 اي لاجابة" ج. "
- **البند :6** لم يكن هنالك تشوه او صعوبة في كتابة الحرف" ب ث ت ي ن" فكانت الاجابة" أ "اي التنقيط .0
- **البند :7** كانت هنالك تشوهات وصعوبة في كتابة الحروف" ح خ ج " بحيث الاجابة" ج "والتنقيط.2
- **البند : 8** في بند صعوبات الكتابة للحرفين" ع غ "لا توجد تشوهات بحيث الاجابة" أ "اي التنقيط0
- **البند 9** : لاتوجد صعوبة في كتابة حرف "س ش" بحيث الاجابة كانت "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 10** : توجد تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف " ص ض ط ظ " اي الاجابة "ج " التنقيط 2 .
- **البند 11** : ظهور تشوه مرة واحدة في كتابة الحرفي " ف ق " اي الاجابة "ب" التنقيط1.
- **البند 12** : توجد صعوبة و تشوهات مرة واحدة في الحروف " ر ز د ذ ل " اي الاجابة "ب" التنقيط 1 .
- **البند 13** : ظهور تشوه مرة واحدة في كتابة حرفين " و م " اي الاجابة "ب" التنقيط 1 .
- **البند 14** : ظهور صعوبة في كتابة الحرف " ك" فالاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 15** : ظهور صعوبة في حرفي " ة ه في اخر الكلمة اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 16** : ظهور التشوه في حذف حرف ال عند الحالة 1 اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 17** : ظهور التشوه مرة واحدة في كتابة المد بالالف اي الاجابة "ب" التنقيط 1 .

- **البند 18 :** كانت مدة انجاز الرائز عادية بين 20 و 30 دقيقة اي الاجابة " أ " التنقيط 0

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول توصلنا إلى أن نسبة التشوهات قُدِّرت بنسبة 38 ونتيجة لذلك، فإن الحالة تعاني من اضطراب في الكتابة، حيث تأثرت التشوهات بالشكل الفضائي للورقة وبالتحديد لم تلتزم الحالة بترتيب واتجاه السطور، بالإضافة إلى الهوامش والفراغات بين الكلمات والسطور، حيث كانت غير ملائمة , بالاضافة الى ان الضغط على الكتابة كان متوسط بحيث الجمل واضحة على الورقة الاولى و لها اثر على الورقة الثانية , اما من ناحية تحليل الجمل و الكلمات فقد كانت هنالك مجموعة تشوهات على تسلسل المكاني للكلمات فقد كانت الكلمات متباعدة جدا , بالاضافة الى تشوه على مستوى الفراغات بين الكلمات بحيث كانت هنالك فراغات كبيرة جدا تؤدي الى تبعثر الكلمات و عدم وضوحها اما بالنسبة الى علامات الوقف فقد كانت منعدمة لا وجود لها في ورقة الرائز عند الحالة, اما من ناحية تحليل كتابة الحروف فقد تم رصد الاخطاء في عدة بنود , كبند الاستمرارية و الربط فقد كان هنالك ربط سيء يودي الى عدم وضوح الجمل بسبب تشوهات الناتجة عن تكرار تخطيط بعض الحروف قصد ربطها مع بعضها البعض , بالاضافة الى حجم الحروف فقد كانت الحروف كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة على السطر , تكرار الحذف و الابدال و الزيادة عدة مرات بالاضافة الى النقاط في التصحيح كانت غائبة , اما من ناحية الحروف فقد ظهر التشوه في حرف الهمزة , ج /ح/ خ , ص/ ض/ ظ/ط , ر / ز/د/ذ/ل , ك , ه/ة في اخر الكلمة , ال , اما الحروف التي تم ظهور التشوه فيها مرة واحدة فهي , ف/ق , و/م , و المد بالالف .

وفي ظل هذه النتائج وحسب الدراسة التي تقوم بها الباحثتان توجهنا لآخر اختبار وهو اختبار الأماكن الطوبولوجية وتم تطبيقه على الحالة وكانت النتائج كالاتي:

- **نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية:**
- **عرض نجاحات اختبار الأماكن الطوبولوجية:**
- **المرحلة الأولى:**

الحالات														المجموع	معدل المرحلة الأولى والثانية
	A	B	I	C	F	H	E	D	J	K	G	L			
ع.ب	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		22	40

جدول رقم (9) يوضح نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية

المرحلة الاولى

- **تحليل نتائج المرحلة الأولى للحالة "ع.ب":**

حققت الحالة بعض النجاحات في الوضعيات السابقة في الجدول أعلاه وكانت كالاتي:

- الوضعية A: تم تحقيقها بفعل رابطة الجوار التي حددتها الحالة من خلال المنزل الأحمر المتواجد في القطاع الأول من المشهد. بعد التردد لأنه اول الوضعيات في الاختبار
- اما الوضعية B: فقد ترددت الحالة في تحقيق الوضعية حيث قامت بتحديدها امام المنزل الأصفر الصغير المتواجد في القطاع الثاني امام السكة الحديدية.
- الوضعية I: تم تحقيقها فور تحديد الباحثة لموقع الوضعية. وذلك لتواجد رابطة الجوار مع المنزل الأخضر الصغير في القطاع الثاني.
- الوضعية C: رغم موقعها الصعب الى ان الحالة استطاعت تحديدها بفعل رابطة الاستمرارية
- الوضعية F: قامت الحالة بتحديد الوضعية حسب رابطة التناظر حسب قول الحالة (توجد وضعية مماثلة لها في أسفل المشهد وهي ف أعلى المشهد)
- الوضعية H: بعد تردد حققت الحالة الوضعية بفعل رابطة الجوار مع الممر المتواجد في المشهد.
- الوضعية E: توقفت الحالة قليلا ثم ترددت في تحديد الوضعية (في اول او اخر السكة الحديدية) وفي الأخير قامت بتحقيقها.
- الوضعية D: كانت من أصعب الوضعيات التي قامت الحالة بتحقيقها فقد كانت تردد كثيرا في تحديد الموقع.
- الوضعية J: حققتها الحالة بعد توقف لثواني فحسبها أن الوضعية مجردة نوعا ما من المعالم الموجودة في المشهد

- الوضعية K: من أسهل الوضعيات التي حققتها الحالة وذلك بفعل التجاور مع المنزل الأزرق المتواجد في القطاع الأول
- الوضعية G: تم تحقيق الوضعية بفعل التناظر والتعاكس مع الوضعية السابق تحقيقها وهي الوضعية «F»
- الوضعية L: ترددت الحالة في الفصل بينها وبين الوضعية السابقة المجاورة لها وفي نفس المعلم من المشهد وهي الوضعية «E»

في نهاية المرحلة الأولى من النجاحات في اختبار الأماكن الطوبولوجية كانت الحالة متسائلة ما إذا كان لها نتائج جيدة في هذا الاختبار ام لا، ثم انتقلنا الى المرحلة الثانية من الأخطاء في اختبار الأماكن الطوبولوجية والتي تقوم الباحثة بتدوير المشهد ب 180 درجة. وكانت نتائجه كالتالي:

- **عرض نتائج الأخطاء لاختبار الأماكن الطوبولوجية:**

الحالات													المجموع
	B	D	G	A	L	E	K	I	J	H	C	F	
ع. ب	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	0	18

جدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية

المرحلة الثانية

- **تحليل نتائج المرحلة الثانية للحالة "ع.ب":**

في هذا الاختبار كانت الحالة في تردد كثير في تحقيق الوضعيات وكانت نتائج الأخطاء فيمايلي:

- الوضعية B: قامت الحالة بالإخفاق في الوضعية فالمتوسط فقد قامت بتحقيقها في أسفل المنزل الأصفر المتوسط من القطاع الثاني
- الوضعية D: أخفقت الحالة في تحقيق الوضعية حيث في البداية ترددت ثم وضعت رجل العجينة في وضعية مغايرة تماما

- الوضعية G: ترددت الحالة كثيرا وحسب المشهد هناك وضعيتين متناظرتين وفي تدوير المشهد حددت الوضعية المتناظرة لها وهي الوضعية F. والتي افقدت الحالة لمستواها الاسقاطي (الأعلى والاسفل للمعبر).
- الوضعية A: تم تحديد الوضعية لرابطة الجوار مع المنزل الأحمر وكذلك السكة الحديدية التي ساهمت في ضبط موقعها في المشهد (أسفل المنزل الأحمر)
- الوضعية L: كانت الحالة في تردد كبير اثناء التحديد. حيث انها أخفقت في تحقيقها إما أعلى أو أسفل السكة الحديدية.
- الوضعيات E: أخطأت الحالة في تحديدها فقد قامت بتحقيقها عند ارتفاع السكة الحديدية في القطاع الأول.
- الوضعية I: قامت الحالة بتحقيقها بعد تردد في أسفل المنزل الأخضر من القطاع الثاني وكانت اجابتها خاطئة.
- الوضعية J: افتقدت الحالة لمكان تموقع الوضعية. حيث قامت بتحقيقها في أسفل المنزل الأصفر الصغير من القطاع الثاني.
- الوضعية H: قامت الحالة بالإخفاق في تحقيق الوضعية حيث حددت موقعها عكس الموقع

المطلوب وفي القطاع الثاني في الفراغ بين المنزل الأصفر المتوسط والسكة والمعبر.

- الوضعية F: نجحت الحالة في تحديد الوضعية بتحقيق الأعلى والأسفل في المعبر من المشهد
- الوضعية C: كانت الوضعية صعبة ولم تستطع الحالة تحديدها لأنها تبعد عن المعالم الموجودة في المشهد.

2- تقديم الحالة الثانية:

- الاسم واللقب: م.ف السن :9سنوات
- عدد الاخوة: 3 الرتبة في العائلة: 2
- المستوى التعليمي للحالة: السنة الرابعة ابتدائي
- معيد: لا
- الحالة الاقتصادية: متوسطة

- اسم الاب: ع. ف السن: 48 سنة المهنة: حلاق
- اسم الام: ف.ز السن: 31 سنة المهنة: مربية أطفال

- **تقديم الحالة:**

الحالة: م. ف يبلغ من العمر 9سنوات و7اشهر، متمدرس في السنة الرابعة ابتدائي. يحتل المرتبة الثانية بين إخوته، يعيش مع والديه وأخوته في منزل والديه. ينحدر من عائلة ذات حالة اقتصادية متوسطة. تم التحاق الحالة بالروضة في عمر الرابعة. وحسب المعلومات التي قدمتها الام فان الحالة كان لها مشكل في مسكة القلم وكان لها مشكل في تعلم الكتابة في تلك الفترة.

- **تحليل المقابلة:**

قمنا بإجراء المقابلات مع معلمات الحالة، حيث ذكرتا مجموعة من الملاحظات على الحالة من بينها:

-رغم تفوق الحالة في المستويات الرياضية، الا ان لها مشكلات في الكتابة. رداءة في الخط. وكذا بطء أثناء الحصص الكتابية مقارنة بزملائه.

كذلك من النقاط التي تطرقت اليها المعلمة ان أولياء الحالة مهتمين بأمور الحالة واهم الملاحظات التي تستدعيهم المعلمة من اجلها.

ثم تطرقنا الى الاطلاع على التقرير الطبي وكانت نتائجه ان الحالة في صحة جيدة وليس لها مشاكل عضوية أو نفسية تعيق دراسته وحتى مستوى الكتابة عنده.

- **تحليل الملاحظة:**

من خلال المقابلات ومن اهم الملاحظات التي تمت ملاحظتها من قبل الباحثتين ما يلي:

- كانت الحالة تعاني من مشكل في الكتابة بحيث تفتقد مجموعة من القواعد مثل: التشكيل.

تكبير وتصغير الحروف فتكون الكلمات غير متناسقة

- مجموعة الفراغات التي تتركها الحالة اثناء الكتابة
- الخلط بين الحروف المتشابهة في الكتابة.

- تفتقد الحالة الى حسن الاصغاء والاستماع اثناء الحصص الاملائية. تقوم بحذف واستبدال كلمات محل كلمات أخرى. وحروف بدل الحروف الأخرى.
- افتقار الفقرات الكتابية الى علامات الوقف.
- رداءة الخط والكلمات الغير مفهومة تصغير وتكبير في الخط

وفي ظل النقاط التي تم تحديدها من المقابلة والملاحظة عن الحالة. قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل من اجل معرفة نسبة الذكاء للحالة ومن نتائجه ما يلي:

- **عرض نتائج اختبار رسم الرجل للحالة "م.ف":**

الحالة	العمر الزمني	النقاط الخام	العمر العقلي	درجة الذكاء
م.ف	9.7	30	10.6	109

الجدول رقم(11) يوضح نتائج اختبار رسم الرجل

- **التعليق على الجدول:**

قامت الحالة برسم الرجل وجمعت 30 نقطة خام. ومن نتائج الاختبار أن الحالة كان لها "109" درجة ذكاء. أي ذكاء متوسط أو عادي.

وأثناء الاختبار قامت الحالة بطرح مجموعة من الأسئلة مثل: هل ارسم الوجه فقط؟ هل يمكنني رسم الحذاء؟ هل بإمكاني رسم الشاربين؟

ثم رسم الشكل وانتظر انطباع الباحثتين على رسمه.

بعد الاختبار قمنا بتهيئة الحالة "م.ف" لاختبار صعوبات الكتابة وكانت النتائج كالتالي:

- **نتائج الحالة 2 في اختبارصعوبة الكتابة: "م،ف"**

البنود \ الدرجات	أ	ب	ج

1	طريقة مسك القلم	0		
2	وضع اليد والمعصم	0		
3	الهامش		1	
4	اتجاه السطور			2
5	نوعية الكتابة		1	
6	ضغط القلم		1	
7	الفراغات بين السطور			2
مقياس تحليل الجمل والكلمات				
1	بداية الجملة ونهايتها	0		
2	التسلسل المكاني للكلمات			2
3	الفراغات بين الجمل			2
4	انهاء الجمل	0		
5	علامات الوقف			2
مقياس تحليل كتابة الحروف				
1	الاستمرارية والربط	0		

2	الحجم		1	
3	حذف ابدال او زيادة حروف			2
4	حذف او اضافة النقاط للحروف	0		
5	صعوبة كتابة حرف الهمزة			2
6	صعوبة كتابة الحروف باثاتان اي			2
7	صعوبة كتابة الحروف خاجاخ			2
8	صعوبة كتابة الحروفي عاغ	0		
9	صعوبة كتابة الحروفي ساش			2
10	صعوبة كتابة الحروف صاضاطاظ			2
11	صعوبة كتابة الحروفي فاق			2
12	صعوبة كتابة الحروف رازاداذال	0		
13	صعوبة كتابة الحروفي وام	0		
14	صعوبة كتابة حرف ك			2
15	صعوبة كتابة الحروفي ة ه في اخر الكلمة			2

16	صعوبة كتابة: ال	0		
17	صعوبة كتابة المد			2
18	مدة انهاء المهمة	0		
		المجموع		36
		النسبة المئوية		%60

جدول رقم(12) يوضح نتائج اختبار صعوبة الكتابة

- **تحليل نتائج الحالة**

استنادًا إلى الجدول، تبين أن نتائج صعوبة الكتابة للحالة "ع، ب" كانت مرتفعة. حصلت الحالة على 36 نقطة من إجمالي 60 نقطة، وتم تقديرها بنسبة مئوية قدرها 60٪. يعود ذلك إلى عدة أخطاء ارتكبها المفحوص في جميع المقاييس.

المقياس 1 : تنظيم الورقة .

البند 1 : كان مسك القلم عند الحالة "ع،ب" بطريقة عادية جدا , القلم يكون بين الابهام و السبابة و يسند بالوسط اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .

البند 2 : اما عن وضع اليد و المعصم فكانت الوضعية عادية اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .

البند 3 : عند ملاحظتنا للهامش لم يكن يتوافق على ما هو موجود في الورقة فقد كان اصغر على ماهو مبين في الرائز اي الاجابة "ب" فكان التنقيط 1 .

البند 4 : كان هنالك ميل و الاعوجاج واضح في اتجاه السطور فكانت الاجابة "ج" اي 2 .

البند 5: كانت الكتابة هنا مقبولة بنوعية متوسطة، فتحصل على الاجابة "ب" فكان التنقيط 1 .

البند 6 : الضغط على الكتابة كان متوسط فالجمل واضحة على الورقة الاولى و لها اثر على الورقة الثانية فكانت الاجابة "ب" اي التنقيط 1 .

البند 7 : كانت الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها فتحصل على الاجابة "ج" تحت تنقيط 2 .

المقياس 2 : تحليل الجمل و الكلمات .

البند 1 : كانت الحالة "م،ف" في هذا البند جيدة فقد تم اتمام الكتابة على طول السطر ثم الانتقال الى السطر الموالي اي الاجابة "أ" فكان التنقيط 0 .

البند 2 : كان التسلسل المكاني للكلمات و تنسيقها من حيث الحجم غير مقبول فالكتابة كانت ملتصقة اي الاجابة "ج" تحت تنقيط 2 .

البند 3 : تمحور هذا البند حول الفراغات بين الكلمات فقد تحصلت الحالة على الاجابة "ج" اي التنقيط 2 بحيث كانت الفراغات كبيرة جدا تؤدي الى تبعثر الكلمات .

البند 4 : كتابة الجملة كاملة فكانت الاجابة "أ" اي 0 نقطة .

البند 5 : في هذا البند كان هنالك غياب كلي ل علامات الوقف فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2 .

المقياس 3 : تحليل كتابة الحروف .

البند 1 : كان الاجابة في بند الاستمرارية و الربط "أ" اي التنقيط 0.

البند 2 : كانت الاجابة في بند حجم الحروف "ب" اي التنقيط 1.

البند3 : كانت الاجابة في بند حذف او ابدال او زيادة الحروف "ج" اي التنقيط 2 فقد تكرر حذف الحروف اكثر من مرة .

البند 4 : احتوى بند ابدال او حذف او زيادة الحروف على عدم وجود صعوبة اي الاجابة "أ" التنقيط 0 .

البند 5 : في بند صعوبة كتابة الحرف الهمزة كانت هنالك تشوهات عدت مرات فكان التنقيط 2 اي لاجابة "ج" .

البند 6 : وجود تشوه و صعوبة في كتابة عدة مرات في الحروف "ب ث ت ي ن " فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2 .

البند 7 : كانت هنالك تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف "ح خ ج " بحيث الاجابة "ج" و التنقيط 2 .

البند 8 : في بند صعوبات الكتابة للحرفين "ع غ" لا توجد تشوهات بحيث الاجابة "أ" اي التنقيط 0 .

البند 9 : توجد تشوهات عدة مرات في كتابة حرفين "س ش" بحيث الاجابة كانت "ج" اي التنقيط 2 .

البند 10 : توجد تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف " ص ض ط ظ " اي الاجابة "ج " التنقيط 2 .

البند 11 : ظهور تشوه عدة مرات في كتابة الحرفي " ف ق " اي الاجابة "ج" التنقيط2.

البند 12 :لا توجد صعوبة و تشوهات في حروف " ر ز د ذ ل " اي الاجابة "أ" التنقيط 0 .

البند 13 : **عدم** ظهور تشوه في كتابة حرفين " و م " اي الاجابة "أ" التنقيط 0 .

البند 14 : ظهور صعوبة في كتابة الحرف " ك" فالإجابة "ج" التنقيط 2 .

البند 15 : ظهور صعوبة في حرفي " ة ه" في اخر الكلمة اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .

البند 16 : لا يوجد تشوه في حذف حرف "ال" عند الحالة 1 اي الاجابة "أ" التنقيط 0 .

البند 17 : ظهور التشوه عدة مرات في كتابة "المد بالألف" اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .

البند 18 : كانت مدة انجاز الرائز عادية بين 20 و 30 دقيقة اي الاجابة " أ " التنقيط 0 .

تم تحديد نسبة التشوهات بنسبة 38 من اصل 60 وبناءً عليه، تعاني الحالة من اضطراب في القدرة على الكتابة ، فمست التشوهات مقياس تنظيم الورقة من ناحية اتجاه السطور فقد لوحظ اعوجاج و ميل كبير في ورقة الاختبار بالإضافة الى الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها ، اما بالنسبة الى التشوهات على مستوى تحليل الجمل و كلمات فقد تكررت ايضا فنلاحظ ان التسلسل المكاني للكلمات و تنسيقها من حيث الحجم غير مقبول فالكتابة كانت ملتصقة اما من ناحية الفراغات كانت هذه الاخيرة كبيرة جدا تؤدي الى تبعثر الكلمات بالإضافة الى غياب كلي لعلامات الوقف ، اما المقياس الاخير فقد تم رصد مجموعة تشوهات عند حذف الحروف عدة مرات ، حجم الحروف فكانت صغيرة بعض

الشيء لكن واضحة ,اما بالنسبة لتشوهات التي تكررت عدة مرات في بند الحروف فهي الهمزة ، "المد بالألف"، "ب ث ت ي ن " ، "ح خ ج " ، "س ش" ، " ص ض ط ظ " ، " ف ق " ، " ك" ، " ة ه" .

- **اختبار الاماكن الطبولوجية المرحلة الاولى:**

الحالات													المجموع	معدل المرحلة الأولى والثانية
	A	B	I	C	F	H	E	D	J	K	G	L		
م. ف	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	44

جدول رقم(13) يوضح اختبار المشهد المرحلة الأولى

تحليل نتائج المرحلة الأولى للحالة "م.ف":

حققت الحالة مجموعة من الوضعيات الناجحة وفي بداية الاختبار اعتبر المشهد انه الحي الذي يقطن فيه وقام بتسمية المنازل بجيرانه المحيطين به.

بينما كل"D وC"من الوضعيات التي كانت صعبة نوعا ما على الحالة هي الوضعيتين:

الوضعيات المتبقية كانت له بسهولة وبدون تردد.

وفي المرحلة الثانية. وبعد تدوير كانت النتائج كمايلي:

- **عرض نتائج في اختبار الأماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية**

الحالات													المجموع
	B	D	G	A	L	E	K	I	J	H	C	F	
م.ف	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	20

- **جدول رقم (14) يوضح اختبار الأماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية**

- **تحليل نتائج المرحلة الثانية للحالة"م.ف" :**

- وفي المرحلة الثانية من الاختبار حقق الحالة "م.ف" مجموعة من الأخطاء وتمثلت فيمايلي:
- الوضعية B: أخطأت الحالة في التحديد بحيث قامت الوضعية بتحديد الوضعية في يمين المنزل الأصفر المتوسط في القطاع الثاني من المشهد.
- الوضعية D: كانت من الترددات لان الوضعية من النقاط التي تفقد التجاور مع المعالم المتواجدة في المشهد. في القطاع الأول حيث قامت الحالة بتحديد الوضعية أمام المعبر.
- الوضعية G: في تدوير المشهد أخفقت الحالة في تحديد الوضعية من المعبر "أعلى أو أسفل" بحيث حددتها في أعلى المشهد بدلا من الأسفل.
- الوضعية A: لم تقم الحالة بتحقيقها حيث موقعت الوضعية في أعلى المنزل الأحمر في القطاع الأول "
- الوضعية L: ترددت الحالة في الأول ثم ما إذا كانت في اعلى المعبر في القطاع الأول ام في اسفله من القطاع الثاني. بعد هذا قامت بتحقيقها في اعلى السكة من القطاع الأول. وكان موقعها خاطئ
- الوضعية E: كانت من الوضعيات السهلة التي قامت الحالة بتحقيقها وذلك حسب موقعها في المعبر من القطاع الثاني.
- الوضعية K: من رابطة الجوار للمنزل الأزرق من القطاع الأول حيث ترددت الحالة ثم قامت بتحديدها في يسار المعلم.
- الوضعية I: من أخطاء الحالة تحديد هذه الوضعية حيث قامت بالخلط بين أعلى وأسفل المنزل الأخضر وحددتها أسفل المنزل.
- الوضعية J: من الوضعيات التي وقعت بين منزلين في قطاع واحد "المنزل الأخضر الصغير والمنزل الأصفر الصغير في القطاع الثاني. حيث كانت من الوضعيات التي ترددت الحالة في تحقيقها وفي الأخير حددتها في أسفل المنزل الأخضر.
- الوضعية H: كانت الوضعية محققة بفعل التجاور مع المعبر في القطاع الأول.
- الوضعية C: فقدت الحالة تحقيقها لتجرد المعالم من القطاع الأول وفي مكان تحديدها.
- الوضعية F: من الوضعيات التي حققتها الحالة مكان الوضعية G لافتقاد رابطة التناظر او التعاكس اثناء التدوير.

وكنتيجة لاهم ما جاء في هذا الاختبار وحسب المرحلتين المذكورتين فان للحالة مشكلة في تقديم البنية الفضائية الخاصة بها.

3- الحالة الثالثة:

- الاسم واللقب: ع.م السن:9سنوات
- عدد الاخوة: 2 الرتبة بين الاخوة: 1
- المستوى التعليمي: السنة الرابعة ابتدائي.
- معيد: لا
- المستوى التعليمي للوالدين: حسن
- الحالة الاقتصادية: جيدة
- اسم الاب: أ. ع السن: 52 المهنة: تاجر
- اسم الام: ف.س السن: 37 المهنة: ربة منزل

- **تقديم الحالة:**

الحالة "م.ع" يبلغ من العمر 9سنوات، يدرس السنة الرابعة ابتدائي. اول طفل لوالديه

اللذان يعيشان في بيت الجد والجدة. لهما مستوى ودخل اقتصادي جيد مع مستوى دراسي جيد عموما (الام والأب يحملان شهادة بكالوريا).

- **تحليل المقابلة:**

قامت الباحثتين بإجراء مقابلة مع المعلمتان اللتان تدرسان الحالة. واتضح ان الحالة دائمة الشرود والهدوء التام. عدم المشاركة في القسم، تفتقد شغف الدراسة، لها مشكل في الكتابة. بطء ورداءة الخط نتائجها الدراسية ضعيفة فقد تحصل على معدل 4/ 10 في الفصل الأول، وكذلك نتائج تقويمات الفصل الثاني في تدهور حسب المعلمة.

وفي اطلاعنا على تقريره الطبي ظهرت ان الحالة لا تعاني من مشاكل (سمعية أو بصرية أو نفسية) تعيق مسارها الدراسي.

- **تحليل الملاحظة:**

عند دخولنا الحصص في القسم، لم تكن لنا الحالة أي تودد أو تقرب. خصوصا وأنها كانت من الفئة التي اسقتصدنا في دراستنا، الا انها وبعد فترة وجيزة استطعنا التقرب لها نوعا ما، ومن اهم الملاحظات التي جمعناها ما يلي:

- هدوء الحالة التام في القسم: حيث تفتقد الحالة الى حس المشاركة وتأكيد الحضور بالرغم من ان المعلمة قامت بتغيير مكان الحالة لأكثر من مرة من اجل خلق تفاعلها في القسم.
- مشكل اثناء الكتابة: حيث لاحظنا مجموعة من الأخطاء الكتابية على كراس القسم الخاص بالحالة وكذلك في حصة الكتابة مع بطء شديد في نقل الفقرة او الجمل من على السبورة.
- الافتقار إلى ترابط الافكار والتخطيط الجيد لتكوين اللغة: حيث تتوقف الحالة عن الكلام بعد كلمة او كلمتين من الإجابة على سؤال المعلمة لها.
- ركاكة اللغة في التعبير ونقص الجمل الانشائية والتعبيرية عن الموضوع المحدد

ومن الملاحظات والمقابلات استندنا الى تطبيق اختبار رسم الرجل لتأكيد مستوى الذكاء عند الحالة، وكانت نتائجه كالاتي:

- **عرض نتائج اختبار رسم الرجل للحالة "ع.م":**

الحالة	العمر الزمني	نقاط الخام	العمر العقلي	درجة الذكاء
ع.م	9.9	25	9.3	93

جدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار رسم الرجل

- التعليق على الجدول:

يمثل الجدول أعلاه درجة الذكاء عند الحالة "ع.م" حيث حددت ب 93 درجة. وهي نسبة تدخل في المستوى العادي للذكاء عند الحالة.

وأثناء الرسم اخذت الحالة وقتا كبيرا. وقد كانت تتساءل عن شكل الرجل كيف يكون

"هل ارسم قدميه؟ هل له لحية مثل أبي؟ هل أشبهه لأبي؟"

بعد أن تبين لنا ان الحالة لها مستوى ذكاء عادي. انتقلنا الى اختبار صعوبة الكتابة لتحديد ما إذا كانت الحالة تعاني من صعوبة ام العكس

ومن نتائج الاختبار ما يلي:

- **نتائج اختبار صعوبة الكتابة الحالة 3 :** "ع،م"

	البنود \ الدرجات	أ	ب	ج
1	طريقة مسك القلم	0		
2	وضع اليد والمعصم	0		
3	الهامش			2
4	اتجاه السطور			2
5	نوعية الكتابة		1	
6	ضغط القلم		1	
7	الفراغات بين السطور			2
مقياس تحليل الجمل والكلمات				
1	بداية الجملة ونهايتها	0		
2	التسلسل المكاني للكلمات		1	

3	الفراغات بين الجمل	0		
4	انهاء الجمل	0		
5	علامات الوقف			2
مقياس تحليل كتابة الحروف				
1	الاستمرارية والربط	0		
2	الحجم		1	
3	حذف ابدال او زيادة حروف			2
4	حذف او اضافة النقاط للحروف			2
5	صعوبة كتابة حرف الهمزة			2
6	صعوبة كتابة الحروف بـاثـاتـان‌اي			2
7	صعوبة كتابة الحروف خ‌اجـاخ			2
8	صعوبة كتابة الحروفي ع‌اغ	0		
9	صعوبة كتابة الحروفي س‌اش			2
10	صعوبة كتابة الحروف ص‌اض‌اطاظ			2
11	صعوبة كتابة الحروفي فـاق	0		

12	صعوبة كتابة الحروف رازاداذال			2
13	صعوبة كتابة الحروفي وام			2
14	صعوبة كتابة حرف ك			2
15	صعوبة كتابة الحروفي ة ه في اخر الكلمة			2
16	صعوبة كتابة: ال		1	
17	صعوبة كتابة المد		1	
18	مدة انهاء المهمة	0		
		المجموع		36
		النسبة المئوية		%60

جدول رقم (16) يوضح نتائج صعوبة الكتابة للحالة 3

تحليل نتائج الحالة 3 :

من الجدول، تبين لنا أن نتائج صعوبة الكتابة للحالة "ع، ب" كانت عالية. حققت الحالة 36 نقطة من إجمالي 60 نقطة، وتم تقديرها بنسبة 60٪. يعزى ذلك إلى وجود عدة أخطاء قام بها المفحوص في جميع المقاييس.

المقياس 1 : تنظيم الورقة .

- **البند 1 :** كان مسك القلم عند الحالة "ع،ب" بطريقة عادية جدا , القلم يكون بين الابهام و السبابة و يسند بالوسط اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .
- **البند 2 :** اما عن وضع اليد و المعصم فكانت الوضعية عادية اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .
- **البند 3 :** كان هنالك غياب كلي للهامش على عكس ورقة الرائز التي قدمت للحالة اي الاجابة "ج" فكان التنقيط 2 .
- **البند 4 :** كان هنالك ميل و الاعوجاج واضح في اتجاه السطور فكانت الاجابة "ج" اي 2 .
- **البند 5 :** كانت نوعية الكتابة متوسطة بمعنى مقبولة فتحصل على الاجابة "ب" فكان التنقيط 1 .
- **البند 6 :** الضغط على الكتابة كان متوسط فالجمل واضحة على الورقة الاولى و لها اثر على الورقة الثانية فكانت الاجابة "ب" اي التنقيط 1 .
- **البند 7 :** كانت الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها فتحصل على الاجابة "ج" تحت تنقيط 2 .

المقياس 2 : تحليل الجمل و الكلمات .

- **البند 1 :** كانت الحالة "ع،ب" في هذا البند جيدة فقد تم اتمام الكتابة على طول السطر ثم الانتقال الى السطر الموالي اي الاجابة "أ" فكان التنقيط 0 .
- **البند 2 :** كان التسلسل المكاني للكلمات و تنسيقها من حيث الحجم كان بشكل كبير اي الاجابة "ب" تحت تنقيط 1 .
- **البند 3 :** تمحور هذا البند حول الفراغات بين الكلمات فقد تحصلت الحالة على الاجابة "أ" اي التنقيط 0 بحيث كانت الفراغات مقبولة .
- **البند 4 :** كتابة الجملة كاملة فكانت الاجابة "أ" اي 0 نقطة .
- **البند 5 :** في هذا البند كان هنالك غياب كلي ل علامات الوقف فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2 .

المقياس 3 : تحليل كتابة الحروف .

- **البند 1 :** كان الاجابة في بند الاستمرارية و الربط "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 2 :** كانت الاجابة في بند حجم الحروف "ب" اي التنقيط 1 .
- **البند3 :** كانت الاجابة في بند حذف او ابدال او زيادة الحروف "ج" اي التنقيط 2 فقد تكرر حذف الحروف اكثر من مرة .
- **البند 4 :** احتوى بند ابدال او حذف او زيادة النقاط للحروف على نقطتين اي الاجابة "ج" فقد كانت النقاط هنا شبيهة بخطوط.
- **البند 5 :** في بند صعوبة كتابة الحرف الهمزة كانت هنالك تشوهات عدت مرات فكان التنقيط 2 اي لاجابة "ج" .
- **البند 6 :** ظهور تشوه و صعوبة في كتابة الحرف "ب ث ت ي ن " فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2
- **البند 7 :** كانت هنالك تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف "ح خ ج " بحيث الاجابة "ج" و التنقيط 2
- **البند 8 :** في بند صعوبات الكتابة للحرفين "ع غ" لا توجد تشوهات بحيث الاجابة "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 9 :** توجد صعوبة و تشوه في كتابة حرف "س ش" بحيث الاجابة كانت "ج" اي التنقيط 2 .
- **البند 10 :** توجد تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف " ص ض ط ظ " اي الاجابة "ج " التنقيط 2 .
- **البند 11 :**لا يوجد تشوه او صعوبة في كتابة الحرفي " ف ق " اي الاجابة "أ" التنقيط0.

- **البند 12 :** توجد صعوبة و تشوهات في حروف " ر ز د ذ ل " اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 13 :** ظهور تشوه عدة مرات في كتابة حرفين " و م " اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 14 :** ظهور صعوبة في كتابة الحرف " ك" فالإجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 15 :** ظهور صعوبة في حرفي " ة ه في اخر الكلمة اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 16 :** ظهور التشوه مرة واحدة في حذف حرف "ال" عند الحالة اي الاجابة "ب" التنقيط 1 .
- **البند 17 :** ظهور التشوه مرة واحدة في كتابة المد بالألف اي الاجابة "ب" التنقيط 1 .
- **البند 18 :** كانت مدة انجاز الرائز عادية بين 20 و 30 دقيقة اي الاجابة " أ " التنقيط 0.

من خلال الجدول الخاص بصعوبة الكتابة اتضح ان الحالة تعاني من اضطراب في مهارة الكتابة ، حيث قدرت ب 36 من اصل 60 , ظهرت التشوهات عند الحالة في جل المقاييس فاحتوى مقياس تنظيم الورقة على تشوهات في الهامش فقد كان هنالك غياب كلي للهامش على عكس ورقة الرائز التي قدمت للحالة ، بالإضافة الى كان هنالك ميل و الاعوجاج واضح في اتجاه السطور مما حدد الوضعية الخاطئة للحالة ، اضافة الى وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي الى تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها ، اما مقياس تحليل الجمل فلم نلاحظ اخطاء كثيرة الا من ناحية علامات الوقف فقد كان هنالك غياب كلي ل علامات الوقف ، اما من ناحية مقياس تحليل كتابة الحروف كان على عكس المقاييس الاخرة فقد احتوى على العديد من الاخطاء تجلت في بند حذف او ابدال او زيادة الحروف فقد تكرر حذف الحروف اكثر من مرة ، اما من ناحية حذف او ابدال او زيادة الحروف فقد كانت النقاط شبيه بخطوط اما من ناحية تشوه الحروف فقد ظهر في الحروف التالية : الهمزة، "ب ث ت ي ن " ،"ح خ ج " ،"س ش" ،" ص ض ط ظ " ،" ر ز د ذ ل " ،" و م " ،"ك" " ة ه في اخر الكلمة"، اما الحروف التي ظهر فيها التشوه مرة واحدة فقط فقد تجلت في" المد بالألف "، "ال".

وبعد هذه النتائج. حاولنا التعرف على بنية الفضاء عند الحالة من خلال تطبيق اختبار الأماكن الطوبولوجية وكانت نتائجه على الشكل التالي:

- **عرض نتائج النجاحات في اختبار الأماكن الطوبولوجية للحالة "3":**

الحالات	الوضعيات												المجموع	معدل المرحلة 2/1
	A	B	I	C	F	H	E	D	J	K	G	L		
ع.م	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	46

- **جول رقم (17) يوضح نتائج اختبار الاماكن الطوبولوجية المرحلة الاولى**

من النتائج الموضحة أعلاه كانت الحالة في بداية الاختبار مرتبكة قليلا لكن بمجرد توضيح كيفية تطبيق الاختبار قامت الحالة بتحديد كل الوضعيات بطريقة صحيحة بحيث:

تعرفت الحالة على اهم الروابط الطوبولوجية من (الجوار. الفصل. الاستمرارية. الترتيب)، وقامت بتحديد الوضعيات وفق المعالم المجاورة والمنفصلة والتي تشكل ترتيبا مع الوضعيات.

ثم انتقلنا الى المرحلة الثانية من اختبار المشهد ووجدنا مجموعة من النتائج وهي:

- **عرض نتائج الحالة "ع.م "في اختبار الأماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية :**

الحالات	الوضعيات												المجموع
	B	D	G	A	L	E	K	I	J	H	C	F	
ع.م	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	22

جدول رقم (18) نتائج الحالة "ع.م "في اختبار الأماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية

- **تحليل نتائج الحالة:**

عند تطبيقنا للمرحلة الثانية. ظهرت على الحالة مجموعة من اعراض الهلع والخوف ونقص في الثقة حيث في كل وضعية كان يحاول معرفة ما إذا كان يحققها بشكل سوي وصحيح ام العكس

وفي الجدول أعلاه اتضح ان الحالة حققت مجموعة من الأخطاء في الوضعيات وهي:

- الوضعية B: أخطأت الحالة في تحديدها بحيث حققت الوضعية في اعلى المنزل الأحمر من القطاع الأول.
- الوضعية D: حيث لم تحدد الوضعية نظرا لخلو موقعها من أي معلم من معالم المشهد، حددتها امام المعبر في القطاع الأول.
- الوضعية G: لم تربط الحالة هذه الوضعية بالوضعية F.حيث حددتها في مكانها دون احترام رابطة التناظر او المعاكسة.
- الوضعية A: أخفقت الحالة في تحديدها. (بأعلى لمنزل الأحمر بدل الأسفل)
- الوضعية L: أخطأت في مكانها حيث قامت بتحديدها كنقطة التقاء السكة الحديدية والمعبر.
- الوضعية E: أخفقت في تحقيقها حيث حددتها في أعلى السكة الحديدية من القطاع الأول.
- الوضعية J: حددتها الحالة في غير مكانها. في أسفل المنزل الأخضر تماما.
- الوضعية H: لم تحددها الحالة فقد اختلفت عندها اليمين واليسار في القطاع الأول. حيث حددتها في مكان الوضعية D.
- الوضعية C: أخطأت الحالة في تحقيقها حيث حددتها في القطاع الثاني تحت السكة الحديدية
- الوضعية F: لم تحددها الحالة واختلفت في تحقيقها حيث ترددت بين الوضعية G والوضعية F لوجود رابطة التناظر بينهما ثم حققت في مكان الوضعية المناظرة.

وفي اخر هذا الاختبار فقد اثبتت النتائج ان للحالة مشكلة في تحديد البنية الطوبولوجية من خلال افتقادها لبعض الروابط الطوبولوجية (التجاور، الترتيب. الاستمرار والفصل)

4- الحالة الرابعة:

- الاسم واللقب: إ.م السن: 9سنوات
- عدد الاخوة: 1 رتبة في العائلة :1
- المستوى التعليمي للحالة: السنة الرابعة ابتدائي
- معيد: لا
- المستوى التعليمي للوالدين: متوسط
- الحالة الاقتصادية: متوسطة
- اسم الاب: ع.م السن: 37 المهنة: محاسب
- اسم الام: أ.ت السن: 30 المهنة: ربة منزل
- **تقديم الحالة:**

الحالة "إ.م " تلميذ في السنة الرابعة ابتدائي، يبلغ من العمر 9سنوات، الطفل الوحيد لعائلته. يعيش في منزل الجد والجدة. لهما دخل متوسط. الام مهتمة بالمستوى الدراسي للحالة دائما وعلى تواصل مع المعلمة من اجل تحسين وتطوير مهاراته الدراسية.

- **تحليل المقابلة:**

قامت الباحثتان بإجراء مقابلة مع معلمات الحالة، حيث قامتا بتعريف الحالة على انها من الحالات التي تعاني مشكل في الكتابة، ذات رداءة في الخط، يفتقد التعبير وتكوين الجمل، نقص المشاركة والانتباه والتركيز داخل القسم واثناء الحصص، يفتقد الى سرعة تذكر المعلومات التي تطرقوا اليها في الحصص السابقة. إضافة الى نقص الدافعية والشغف الدراسي.

بعد الاطلاع على التقرير الطبي الخاص بالحالة تبين ان الحالة الصحية جيدة ولا توجد مشاكل عضوية او نفسية تمنعه من مزاولة الدراسة بطريقة عادية.

- **تحليل الملاحظة:**

عند حضور الحصص والاحتكاك بالحالة تبين لنا مجموعة من الملاحظات نجملها فيما يلي:

- مشكلة تشويه الحروف: تقوم الحالة بإبدال وحذف الاحرف اثناء الحصة الكتابية وكذلك الاملاء

- بطء في الكتابة: حيث تحتاج الحالة الى وقت كبير من اجل انهاء العمل الكتابي الخاص بها وكذا الاملاء، وفي بعض الأحيان يتوقف عن الكتابة ولا يكمل ما هو مطلوب منه.
- يفتقر لتنظيم ادواته المدرسية وكثيرا ما ينساها في المنزل.
- لا يستفيد من تصحيحات المعلمة لأخطائه ويعيد تكرارها كثيرا.

بعد الملاحظات والمقابلات قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل من اجل تحديد مستوى الذكاء عند الحالة، وكانت النتائج كمايلي:

- **نتائج اختبار رسم الرجل:**

الحالات	العمر الزمني	النقاط الخام	العمر العقلي	م.الذكاء
إ.م	9.1	21	8.3	91

جدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار رسم الرجل

- **التعليق على الجدول:**

تحصلت الحالة على 91 درجة ذكاء والتي تكون المستوى العادي عنده

وفي تقديمنا للاختبار قامت الحالة بطرح مجموعة من الأسئلة أهمها:

لماذا نقوم برسم الرجل؟ هل أرسم جميع أعضائه؟ هل يمكنني رسم امرأة مكان رجل؟

واثناء الرسم كانت الحالة تحاول ان تتوقف لتسترجع شكل الرجل واهم ما يقوم بلبسه.

بعدها قمنا بتطبيق اختبار صعوبات الكتابة لمريم بن بوزيد لاكتشاف ما إذا كانت الحالة تعاني من صعوبة في الكتابة وكانت النتائج كالاتي:

- **نتائج اختبار صعوبة الكتابة للحالة 4 : "إ،م"**

	البنود \ الدرجات	أ	ب	ج
1	طريقة مسك القلم	0		
2	وضع اليد والمعصم	0		
3	الهامش			2
4	اتجاه السطور			2
5	نوعية الكتابة		1	
6	ضغط القلم			2
7	الفراغات بين السطور			2
مقياس تحليل الجمل والكلمات				
1	بداية الجملة ونهايتها	0		
2	التسلسل المكاني للكلمات	0		
3	الفراغات بين الجمل		1	
4	انهاء الجمل			2

5	علامات الوقف			2
مقياس تحليل كتابة الحروف				
1	الاستمرارية والربط		1	
2	الحجم		1	
3	حذف ابدال او زيادة حروف	0		
4	حذف او اضافة النقاط للحروف	0		
5	صعوبة كتابة حرف الهمزة	0		
6	صعوبة كتابة الحروف باثاتان اي		1	
7	صعوبة كتابة الحروف خاجاخ			2
8	صعوبة كتابة الحروفي عاغ	0		
9	صعوبة كتابة الحروفي ساش	0		
10	صعوبة كتابة الحروف صاضاطاظ			2
11	صعوبة كتابة الحروفي فاق			2

12	صعوبة كتابة الحروف رازاداذال			2
13	صعوبة كتابة الحروفي وام			2
14	صعوبة كتابة حرف ك	0		
15	صعوبة كتابة الحروفي ة ه في اخر الكلمة			2
16	صعوبة كتابة: ال			2
17	صعوبة كتابة المد			2
18	مدة انهاء المهمة	0		
		المجموع		33
		النسبة المئوية		%55

جدول رقم (19) يوضح نتائج صعوبة الكتابة للحالة 4

تحليل نتائج الحالة 4 :

من خلال الجدول اتضح لنا ان نتائج صعوبة الكتابة للحالة "إ،م" مرتفعة فقد تحصلت الحالة على33 نقطة من اصل 60 حيث قدرت بالنسبة المئوية 55% و هذا راجع لعدة اخطاء قام بها المفحوص في جميع المقاييس

المقياس 1 : تنظيم الورقة .

- **البند 1 :** كان مسك القلم عند الحالة "إ،م" بطريقة عادية جدا , القلم يكون بين الابهام و السبابة و يسند بالوسط اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .
- **البند 2 :** اما عن وضع اليد و المعصم فكانت الوضعية عادية اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .
- **البند 3:** غياب كلي للهامش على عكس ما هو موجود في الورقة الاختبار اي الاجابة "ج" فكان التنقيط 2 .
- **البند 4 :** كان هنالك ميل و الاعوجاج واضح في اتجاه السطور فكانت الاجابة "ج" اي 2 .
- **البند 5 :** كانت نوعية الكتابة متوسطة و مقبولة نوعا ما فتحصل على الاجابة "ب" فكان التنقيط 1.
- **البند 6 :** الضغط على الكتابة كان ضعيف فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2 .
- **البند 7 :** كانت الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها فتحصل على الاجابة "ج" تحت تنقيط 2 .

المقياس 2 : تحليل الجمل و الكلمات .

- **البند 1 :** كانت الحالة "إ،م" في هذا البند جيدة فقد تم اتمام الكتابة على طول السطر ثم الانتقال الى السطر الموالي اي الاجابة "أ" فكان التنقيط 0 .
- **البند 2 :** كان التسلسل المكاني للكلمات و تنسيقها من حيث الحجم كان بشكل عادي بمعنى تقارب مقبول اي الاجابة "أ" تحت تنقيط 0 .
- **البند 3 :** تمحور هذا البند حول الفراغات بين الكلمات فقد تحصلت الحالة على الاجابة "ب" اي التنقيط 1 بحيث كانت الفراغات اكبر من القاعدة السابقة .
- **البند 4 :** كتابة اقل من نصف جملة فكانت الاجابة "ج" اي 2 نقطة .
- **البند 5 :** في هذا البند كان هنالك غياب كلي ل علامات الوقف فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2 .

المقياس 3 : تحليل كتابة الحروف .

- **البند 1 :** كان الاجابة في بند الاستمرارية و الربط "ب" اي التنقيط 1 .
- **البند 2 :** كانت الاجابة في بند حجم الحروف "ب" اي التنقيط 1 .
- **البند3 :** كانت الاجابة في بند حذف او ابدال او زيادة الحروف "أ" اي التنقيط 0 .

- **البند 4** : احتوى بند ابدال او حذف او زيادة الحروف على الاجابة "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 5** : في بند صعوبة كتابة الحرف الهمزة لم تكن هنالك تشوهات فكان التنقيط 0 اي لإجابة "أ" .
- **البند 6** : وجود تشوه او صعوبة مرة واحدة في كتابة الحرف "ب ث ت ي ن " فكانت الاجابة "ب" اي التنقيط 1 .
- **البند 7** : كانت هنالك تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف "ح خ ج " بحيث الاجابة "ج" و التنقيط 2
- **البند 8** : في بند صعوبات الكتابة للحرفين "ع غ" لا توجد تشوهات بحيث الاجابة "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 9** : لا توجد صعوبة في كتابة حرف "س ش" بحيث الاجابة كانت "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 10** : توجد تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف " ص ض ط ظ " اي الاجابة "ج " التنقيط 2 .
- **البند 11** : ظهور تشوه عدة مرات في كتابة الحرفي " ف ق " اي الاجابة "ج" التنقيط2 .
- **البند 12** : توجد صعوبة و تشوهات في حروف " ر ز د ذ ل " اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 13** : ظهور تشوه عدة مرات في كتابة حرفين " و م " اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 14** : عدم ظهور صعوبة في كتابة الحرف " ك" فالإجابة "أ" التنقيط 0 .
- **البند 15** : ظهور صعوبة في حرفي " ة ه في اخر الكلمة اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 16** : ظهور التشوه في حذف حرف ال عند الحالة 1 اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 17** : ظهور التشوه مرة واحدة في كتابة المد بالألف اي الاجابة "ب" التنقيط 1 .
- **البند 18** : كانت مدة انجاز الرائز عادية بين 20 و 30 دقيقة اي الاجابة " أ " التنقيط 0 .

تحليل نتائج الحالة 5 : "إ،م"

ومن النتائج المتحصلة اعلاه في الجدول اتضح ان الحالة ليست مستعصية كباقي الحالي فقد قدرت نسبة نتائج اختبار صعوبة الكتابة ب : 33 من اجمالي 60 ، ، حيث كانت التشوهات على مستوى البنية الفضائية للورقة من حيث غياب كلي للهامش على عكس ما هو موجود في الرائز بالإضافة الى ذلك لم تحترم الحالة ترتيب و اتجاه السطور و الفراغات بين الكلمات بالإضافة الى ان الضغط على الكتابة كان ضعيف جدا اما من ناحية مقياس تحليل الجمل و الكلمات كانت الفراغات بين الكلمات مقبولة اما من ناحية علامات الوقف فقد كانت منعدمة الوجود ، اما مقياس تحليل كتابة الحروف فقد كانت الاستمرارية و الربط غير مقبولة نوعا ما لكن دون وجود تشوهات تؤدي الى وضوح الكتابة اما الحروف فقد كانت صغيرة نسبيا لكن دون تشوهات اي كلمات واضحة ، اما الحروف التي تم رصد التشوهات فيها مرة واحدة هيا : "ح خ ج " ، " ص ض ط ظ "، " ف ق

" " ر ز د ذ ل "، " و م "، " ة ه في اخر الكلمة"، حذف حرف "ال" ، اما التشوهات التي ظهرت مرة واحدة فهي "ب ث ت ي ن ".

وفي الأخير قمنا بتطبيق اختبار المشهد للاماكن الطوبولوجية من اجل معرفة ما إذا كانت الحالة تكتسب هذا الشكل من البنية الفضائية ام لا، والجدول الاتي يوضح اهم النتائج:

- **عرض نتائج النجاحات في اختبار الأماكن الطوبولوجية:**

الحالات	الوضعيات												المجموع	معدل المرحلة 2/1
	A	B	I	C	F	H	E	D	J	K	G	L		
إ. م	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	40

جدول رقم(21)

أوضحت النتائج المجدولة أن الحالة قامت بالتعرف على جل الوضعيات المكونة في اختبار المشهد، ما عد الوضعية" I "، حيث وفي تحديد هذه الوضعية قامت الحالة بالخلط بين الأعلى وأسفل المنزل الأخضر المتواجد في القطاع الثاني.

عرض نتائج المرحلة الثانية من اختبار الأماكن الطوبولوجية:

وفي تدوير المشهد 180 درجة. كانت الحالة في تردد كبير عند تحديدها للوضعيات وذلك حسب النتائج الموضحة في الجدول:

الحالات	الوضعيات												المجموع
	B	D	G	A	L	E	K	I	J	H	C	F	
إ. م	2	2	0	2	0	0	2	2	2	2	2	2	18

- جدول رقم (22)

- **تحليل نتائج الحالة**

في الجدول أعلاه اتضح ان اغلب الوضعيات لم تحققها الحالات وهي:

- الوضعية B: كانت اول الوضعيات التي قامت الحالة بتحديدها، حيث قامت بتحقيق الوضعية في الجهة اليسرى من المنزل الأصفر الصغير. بدلا من تحديدها في اعلى المنزل.
- الوضعية D: اختلفت الحالة في تحقيق الوضعية نظرا لتجردها من المعالم المتواجدة في المشهد، حيث قامت بتحديدها في محيط المشهد وبذلك فكانت نتيجة التحقيق خاطئة.
- الوضعية A: ترددت الحالة في تحديد الوضعية حيث أخطأت في تحقيق مكانها بحيث حددتها في اعلى المنزل الأحمر بدل اسفله.
- الوضعية K: من الوضعيات التي تعتمد لرابطة التجاور الى ان الحالة قامت بتحديدها وفق الجهة التي قامت الباحثة بتحديدها.
- الوضعية I: قامت الحالة بتحقيقها في يمين المنزل الأخضر من القطاع الثاني.
- الوضعية J: تم الخطأ في تحقيق الوضعية باختلاف الجهة اليمنى واليسرى لكل من الباحث والحالة حيث حددت الحالة هذه الوضعية في القطاع الأول بدل القطاع الثاني وبين المعلمين (المنزل الأصفر الصغير والمنزل الأخضر).
- الوضعية H: قامت الحالة بتحقيقها في القطاع الثاني امام المعبر الموجود في المشهد بدل من ان تجاورها والمعبر في القطاع الأول.
- الوضعية C: لم تحققها الحالة لتجردها من المعالم الموجودة في اختبار المشهد.
- الوضعية F: قامت الحالة بتحديدها في غير مكانها وفي

وحسب النتائج المتحصل عليها لهذا الاختبار في كل من المرحلتين (مرحلة النجاحات ومرحلة الأخطاء) فقد تبين أن الحالة لها مشكل في تحقيق الروابط الطوبولوجية.

5- تقديم الحالة الخامسة:

- الاسم واللقب: م.ع السن: 9 سنوات
- عدد الاخوة: 3 رتبته في العائلة: 3
- المستوى التعليمي للحالة: السنة الرابعة ابتدائي
- معيد: نعم
- المستوى التعليمي للوالدين: جيد
- الحالة الاقتصادية: متوسطة "في حدود المعقول"
- اسم الاب: ب.ع السن: 42 المهنة: ممرض
- اسم الام: ح.ج السن: 38 المهنة: ربة منزل

- **تقديم الحالة:**

الحالة "م.ع "ذو9 سنوات. تلميذ في قسم السنة الرابعة ابتدائي. يحتل المرتبة الثالثة بين اخوته (بنت وذكرين). يعيش مع والديه واخوته فقط، ينحدر من عائلة محدودة الدخل، فوالده ممرض وأمه ربة منزل، وكلاهما متحصلين على شهادة البكالوريا.

- **تحليل المقابلة:**

قمنا بإجراء مقابلة مع معلمات الحالة حيث وحسب ما تم التعرف عليه من خلالهما أن الحالة لها مجموعة من المشاكل التي تعيق السير الحسن لدراسته، حيث ذكرت المعلمة ان الحالة لها مشكل في نقل ونسخ الكتابة من وعلى السبورة. بطء شديد في الكتابة، الحالة لها إهمال شديد للدراسة.لاتقوم بواجباتها المنزلية رغم التواصل مع الوالدين واخبارهم بالامر.انعدام الرعاية الابوية وكثرة الغياب

وفي اطلاعنا على التقرير الطبي تبين ان الحالة لا تعاني من مشاكل (عضوية ونفسية) تعرقل لها حياتها الدراسية.

- **تحليل الملاحظة:**

وفي حضورنا للحصص مع المعلمة داخل القسم. كانت لنا مجموعة من الملاحظات حول الحالة وأهمها:

- لا تتمكن من تشكيل مجموعة من الجمل السوية أثناء التعبير او الإجابة على أسئلة المعلمة

- تعاني من مشكل البطء في نقل، نسخ او حتى أثناء الكتابة.
- تهمل واجباتها المنزلية ولا تبالي ما إذا كانت المعلمة تعاقب على الواجب أم لا
- فقدان التخطيط الجيد أثناء الإنتاج اللغوي.

ومن هذه الملاحظات والمقابلات اخترنا الحالة لتكون ضمن العينة المخصصة لدراستنا، قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل على الحالة من اجل تأكيد مستواها في الذكاء: وكانت النتائج كالتالي:

- **نتائج اختبار رسم الرجل :**

الحالات	العمر الزمني	النقاط الخام	العمر العقلي	م.الذكاء
م.ع	9.11	23	8.9	97

جدول رقم (23)

من خلال الجدول الموضح تبينت ان الحالة لها مستوى ذكاء متوسط أو عادي بنسبة 97 درجة.

وفي تقديمنا للاختبار. كانت الحالة محبة لمشاركته فيها وأخذت وقتا كبيرا في رسم الرجل. حيث في اول الرسم رسمت الوجه فقط، بالرغم من وصفنا الجيد للاختبار ثم قامت بتكملة الرجل وأعضائه

(حسب الملحق....)

وحسب النتائج السابقة قمنا بتطبيق اختبار صعوبات الكتابة لمريم بن بوزيد من اجل تحديد اهم المشاكل التي تعاني منها الحالة في الكتابة وما إذا تحددت من ذوي صعوبات الكتابة أم لا،

وفي تطبيقنا للاختبار تحصلنا على النتائج التالية:

- **نتائج اختبار صعوبة الكتابة للحالة 5 : "م،ع"**

	البنود \ الدرجات	أ	ب	ج
1	طريقة مسك القلم	0		
2	وضع اليد والمعصم	0		
3	الهامش		1	
4	اتجاه السطور			2
5	نوعية الكتابة			2
6	ضغط القلم		1	
7	الفراغات بين السطور			2
مقياس تحليل الجمل والكلمات				
1	بداية الجملة ونهايتها			
2	التسلسل المكاني للكلمات			2
3	الفراغات بين الجمل			2
4	انهاء الجمل	0		
5	علامات الوقف			2
مقياس تحليل كتابة الحروف				
1	الاستمرارية والربط		1	

2	الحجم			2
3	حذف ابدال او زيادة حروف			2
4	حذف او اضافة النقاط للحروف		1	
5	صعوبة كتابة حرف الهمزة			2
6	صعوبة كتابة الحروف باثاتان اي	0		
7	صعوبة كتابة الحروف خاجاخ			2
8	صعوبة كتابة الحروفي عاغ		1	
9	صعوبة كتابة الحروفي ساش	0		
10	صعوبة كتابة الحروف صاضاطاظ			2
11	صعوبة كتابة الحروفي فاق			2

12	صعوبة كتابة الحروف رازاداذال	0		
13	صعوبة كتابة الحروفي وام			2
14	صعوبة كتابة حرف ك			2
15	صعوبة كتابة الحروفي ة هـ			2
16	صعوبة كتابة: ال	0		
17	صعوبة كتابة المد			2
18	مدة انهاء المهمة	0		
		المجموع	36	
		النسبة المئوية	%60	

جدول (24) يوضح نتائج صعوبة الكتابة للحالة

تحليل نتائج الحالة:

من خلال الجدول اتضح لنا ان نتائج صعوبة الكتابة للحالة "م،ع" مرتفعة فقد تحصلت الحالة على 36 نقطة من اصل 60 حيث قدرت بالنسبة المئوية 60% و هذا راجع لعدة اخطاء قام بها المفحوص في جميع المقاييس:

المقياس 1 : تنظيم الورقة .

- **البند 1 :** كان مسك القلم عند الحالة "ع،ب" بطريقة عادية جدا , القلم يكون بين الابهام و السبابة و يسند بالوسط اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .

- **البند 2** : اما عن وضع اليد و المعصم فكانت الوضعية عادية اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .
- **البند 3** : عند ملاحظتنا للهامش لم يكن يتوافق على ما هو موجود في الورقة فقد كان اصغر على ما هو مبين في الرائز اي الاجابة "ب" فكان التنقيط 1 .
- **البند 4** : كان هنالك ميل و الاعوجاج واضح في اتجاه السطور فكانت الاجابة "ج" اي 2 .
- **البند 5** : كانت نوعية متوسطة اي مقبولة نوعا ما فتحصل على الاجابة "ب" فكان التنقيط 1 .
- **البند 6** : الضغط على الكتابة كان متوسط فالجمل واضحة على الورقة الاولى و لها اثر على الورقة الثانية فكانت الاجابة "ب" اي التنقيط 1 .
- **البند 7** : كانت الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها فتحصل على الاجابة "ج" تحت تنقيط 2 .

المقياس 2 : تحليل الجمل و الكلمات .

- **البند 1** : كانت الحالة "م،ع" في هذا البند جيدة فقد تم اتمام الكتابة على طول السطر ثم الانتقال الى السطر الموالي اي الاجابة "أ" فكان التنقيط 0 .
- **البند 2** : كان التسلسل المكاني للكلمات و تنسيقها من حيث الحجم غير مقبول اي الاجابة "ج" تحت تنقيط 2
- **البند 3** : تمحور هذا البند حول الفراغات بين الكلمات فقد تحصلت الحالة على الاجابة "ج" اي التنقيط 2 بحيث كانت الفراغات كبيرة جدا تؤدي الى تبعثر الكلمات .
- **البند 4** : كتابة الجملة كاملة فكانت الاجابة "أ" اي 0 نقطة .
- **البند 5** : في هذا البند كان هنالك غياب كلي ل علامات الوقف فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2 .

المقياس 3 : تحليل كتابة الحروف .

- **البند 1** : كان الاجابة في بند الاستمرارية و الربط فقد كان غير مقبول لكن دون وجود تشوهات فالإجابة "ب" اي التنقيط 1 .
- **البند 2** : كانت الاجابة في بند حجم الحروف "ج" اي التنقيط 2 .
- **البند3** : كانت الاجابة في بند حذف او ابدال او زيادة الحروف "ج" اي التنقيط 2 فقد تكرر حذف الحروف اكثر من مرة .

- **البند 4** : احتوى بند ابدال او حذف او زيادة نقاط الحروف على الاجابة "ب" اي التنقيط 1 فقد كانت النقاط هنا ناقصة
- **البند 5**: في بند صعوبة كتابة الحرف الهمزة كانت هنالك تشوهات عدت مرات فكان التنقيط 2 اي لإجابة "ج" .
- **البند 6** : لم يكن هنالك تشوه في كتابة الحرف"ب ث ت ي ن" فكانت الاجابة "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 7** : كانت هنالك تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف "ح خ ج " بحيث الاجابة "ج" و التنقيط 2
- **البند8** : في بند صعوبات الكتابة للحرفين "ع غ" يوجد التشوه مرة واحدة بحيث الاجابة "ب" اي التنقيط 1
- **البند 9** : لا توجد صعوبة في كتابة حرف "س ش" بحيث الاجابة كانت "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 10** : توجد تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف " ص ض ط ظ " اي الاجابة "ج " التنقيط 2 .
- **البند 11** : ظهور تشوه في كتابة الحرفي " ف ق " اي الاجابة "ج" التنقيط2.
- **البند 12** : لا توجد صعوبة و تشوهات في حروف " ر ز د ذ ل " اي الاجابة "أ التنقيط 0 .
- **البند 13** : ظهور تشوهات و صعوبة في كتابة حرفين " و، م " اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 14** : ظهور صعوبة في كتابة الحرف " ك" فالإجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 15** : ظهور صعوبة في حرفي " ة هـ في اخر الكلمة اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 16** : عدم ظهور التشوه في حذف حرف "ال" عند الحالة اي الاجابة "أ" التنقيط 0 .
- **البند 17** : ظهور التشوه عدة مرات في كتابة المد بالألف اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 18** : كانت مدة انجاز الرائز عادية بين 20 و 30 دقيقة اي الاجابة " أ " التنقيط 0 .

من خلال الاعتماد على بالجدول توصلنا إلى أن نسبة التشوهات قُدِّرت بنسبة 38 ونتيجة لذلك، فإن الحالة تعاني من اضطراب في الكتابة، حيث تأثرت التشوهات بالشكل الفضائي للورقة وبالتحديد عند ملاحظتنا للهامش لم يكن يتوافق على ما هو موجود في الورقة فقد كان اصغر على ما هو مبين في الرائز، كان هنالك ميل و الاعوجاج واضح في اتجاه السطور بالإضافة الى ان كانت نوعية متوسطة اي مقبولة نوعا ما اما الضغط على الكتابة كان متوسط فالجمل كانت واضحة، الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها اما من ناحية تحليل الجمل و الكلمات فتجلت التشوهات على مستوى التسلسل المكاني للكلمات و تنسيقها من حيث الحجم و حجم الفراغات بين الكلمات بحيث كان غير مقبول اضافة الى غياب الكلي لعلامات الوقف، اما من ناحية تحليل كتابة الحروف فقد ظهرت التشوهات في حجم الحروف فقد

كانت كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة بالإضافة الى تكرار حذف الحروف و نقس في وضع النقاط على الحروف، اما من ناحية الحروف التي تم تكرار التشوه فيها عدة مرات هيا "ء"، "ح خ ج "، " ص ض ط ظ "، " ف ق "، " و، م "، " ك"، " ة ه في اخر الكلمة"، " المد بالألف" .

وفي الأخير قمنا باختبار الأماكن الطوبولوجية من أجل تحديد وضعية البنية الفضائية الطوبولوجية للحالة ما إذا توفرت أم لا وكانت النتائج على النحو التالي:

- **عرض نتائج النجاحات من المرحلة الأولى في اختبار الأماكن الطوبولوجية:**

الحالات	الوضعيات												المجموع	معدل المرحلة 2/1
	A	B	I	C	F	H	E	D	J	K	G	L		
م.ع	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	22	40

جدول رقم (24)

حققت الحالة مجموعة النجاحات في جل الوضعيات من المرحلة الأولى من اختبار المشهد. على غرار الوضعية «H» والتي قامت بتحديدها في محيط الإطار الجامع لاختبار المشهد من القطاع الأول.

عرض نتائج المرحلة الثانية من اختبار الأماكن الطوبولوجية:

عند انتقالنا الى المرحلة الثانية من اختبار الأماكن الطوبولوجية وبعد تدوير المشهد 180 درجة، كانت الحالة في تعجب ولم تستطع استيعاب طريقة تحديد الوضعيات الا بعد تكرار طريقة التحديد 3مرات من قبل الباحثة. بعدها كانت النتائج حسب ما حددته الحالة كما يلي:

الحالات	الوضعيات												المجموع
	B	D	G	A	L	E	K	I	J	H	C	F	
م.ع	2	2	2	2	0	0	2	2	0	2	2	2	18

جدول رقم (25)

- **تحليل نتائج الحالة:**

حققت الحالة مجموعة من الأخطاء المتمثلة في الوضعيات التالية:

- الوضعية B: أخفقت الحالة في تحقيقها حيث قامت بتحديد الوضعية في يمين المنزل الأصفر المتوسط في القطاع الثاني عوض ان تحددها فوق المنزل.
- الوضعية D: لم تستطع الحالة تحديد الوضعية حيث ترددت كثيرا وفي الأخير حددتها بالجانب الأيمن للمنزل الأحمر
- الوضعية G: حققتها في مكان الوضعية F.
- الوضعية A: حددتها في الجانب الايسر للمنزل الأحمر من القطاع الأول
- الوضعية K: من الوضعيات التي ترددت الحالة في تحقيقها حيث قامت بتحديدها بالجانب الايسر للمنزل الأزرق.
- الوضعية I: ترددت الحالة ثم توقفت قليلا وفي الأخير حددتها في أسفل المنزل الأخضر في القطاع الثاني.
- الوضعية H: حددتها الحالة في الجهة المناظرة لها حسب المعبر المتواجد في المشهد (أي في القطاع الثاني بقرب المنزل الأصفر المتوسط.
- الوضعية C: لم تحددها الحالة لفقد المعالم من حولها في القطاع الأول.
- الوضعية F: لم تحددها الحالة في مكانها المناسب وانما توجهت للوضعية التي تناظرها وحددتها.

في نهاية الاختبار تساءلت الحالة ما إذا كانت الوضعيات التي قامت بتحقيقها صحيحة ام خاطئة.

وحسب المرحلتين الأولى والثانية من اختبار المشهد اتضح ان الحالة لها مشاكل في البنية الفضائية الطوبولوجية.

6- الحالة السادسة:

- الاسم واللقب: ن.ص السن :10
- عدد الاخوة:2 الرتبة بين الاخوة: 2
- المستوى التعليمي للحالة: السنة الرابعة ابتدائي
- معيد: نعم
- الحالة الاقتصادية: متوسطة
- اسم الاب: ح.ص السن: 48 سنة المهنة: جزار
- اسم الام: ج, ج السن : 37 سنة المهنة : خياطة

- **تقديم الحالة:**

الحالة "ن. ص" يبلغ من العمر 10 سنوات. يدرس السنة الرابعة ابتدائي. معيد. يعيش مع امه وأبيه وأخته. في منزل الجد والجدة. مع الاعمام والعمات. ينحدر من عائلة ذات مستوى متوسط بحيث ان الاب جزار والام خياطة. مستواهم الدراسي محدود (الاب 2متوسط.الام 3متوسط)

- **تحليل المقابلة:**

قمنا بالتعرف على الحالة من خلال مقابلتنا مع معلمات الحالة، حيث حددت لنا المعلمة بعض النقاط على الحالة ومنها:

- ان الحالة لها مشكل في تكوين الجمل والتعبير في القسم
- تلميذ مشاغب ولا يهتم بالدراسة ولا بواجباته المنزلية
- مستواه الدراسي متدهور (من حيث اللغة الفرنسية وكذا اللغة العربية)
- بطيء الكتابة والنقل اللغوي من السبورة.

وبعد الاطلاع على التقرير الطبي تبين ان الحالة لا تعاني من أي مشاكل عضوية او نفسية تمنع عنه السير الحسن للدراسة.

- **تحليل الملاحظة:**
- بعض حضور مجموعة من الحصص مع المعلمة تم اتخاذ مجموعة من الملاحظات أبرزها:

الغياب المتكرر للحالة

- رداءة الخط أثناء الكتابة في كراس القسم او أثناء التعبير على كراس المحاولة او أثناء التقويم التعبيري
- بطء الكتابة: حيث تستغرق الحالة مدة زمنية طويلة في كتابة جمل او فقرات على غرار زملائها في القسم.
- عدم الاهتمام للواجبات المنزلية وعدم احضارها والتحجج بنسيانها في المنزل غالبا
- عدم احضار الأدوات المدرسية وغيابها التام للحالة.

وبعد هذه الملاحظات والمقابلات استندنا الى تطبيق اختبار رسم الرجل حيث قامت الحالة برسم الرجل وكانت نتائجه كالاتي:

- **نتائج اختبار رسم الرجل :**

الحالات	العمر الزمني	النقاط الخام	العمر العقلي	م.الذكاء
ن.ص	10	25	9.3	93

جدول رقم (26)

- التعليق على الجدول

في آخر الاختبار وحسب النتائج اتضحت أن الحالة لها مستوى ذكاء عادي او متوسط بنسبة قدرت ب 93 درجة.

ثم انتقلنا الى اختبار صعوبات الكتابة لمريم بن بوزيد وكانت نتائجه على الحالة كالتالي:

- **نتائج صعوبة الكتابة للحالة 6: "ن،ص"**

	البنود \ الدرجات	أ	ب	ج
1	طريقة مسك القلم	0		
2	وضع اليد والمعصم	0		
3	الهامش			2
4	اتجاه السطور			2
5	نوعية الكتابة			2
6	ضغط القلم			2
7	الفراغات بين السطور			2
مقياس تحليل الجمل والكلمات				
1	بداية الجملة ونهايتها	0		
2	التسلسل المكاني للكلمات			2
3	الفراغات بين الجمل			2
4	انهاء الجمل	0		
5	علامات الوقف			2
مقياس تحليل كتابة الحروف				
1	الاستمرارية والربط	0		
2	الحجم			

3	حذف ابدال او زيادة حروف			2
4	حذف او اضافة النقاط للحروف			2
5	صعوبة كتابة حرف الهمزة			2
6	صعوبة كتابة الحروف بـاثـاتـانـاي		1	
7	صعوبة كتابة الحروف خاجاخ	0		
8	صعوبة كتابة الحروفي عاغ	0		
9	صعوبة كتابة الحروفي سـاش			2
10	صعوبة كتابة الحروف صـاضـاطـاظ	0		
11	صعوبة كتابة الحروفي فـاق		1	
12	صعوبة كتابة الحروف رازاداذال		1	
13	صعوبة كتابة الحروفي وام			2
14	صعوبة كتابة حرف ك			2
15	صعوبة كتابة الحروفي ة ه في اخر الكلمة		1	
16	صعوبة كتابة: ال			2
17	صعوبة كتابة المد			2
18	مدة انهاء المهمة	0		
	المجموع			36
	النسبة المئوية			%60

جدول رقم (27) يوضح نتائج صعوبة الكتابة للحالة

تحليل نتائج الحالة :

من خلال الجدول اتضح لنا ان نتائج صعوبة الكتابة للحالة "ع , ب" مرتفعة فقد تحصلت الحالة على 38 نقطة من اصل 60 حيث قدرت بالنسبة المئوية 63% و هذا راجع لعدة اخطاء قام بها المفحوص في جميع المقاييس :

المقياس 1 : تنظيم الورقة .

- **البند 1 :** كان مسك القلم عند الحالة "ع,ب" بطريقة عادية جدا , القلم يكون بين الابهام و السبابة و يسند بالوسط اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .
- **البند 2 :** اما عن وضع اليد و المعصم فكانت الوضعية عادية اي الاجابة "أ" فكان التنقيط :0 .
- **البند 3 :** غياب كلي للهامش اي الاجابة "ج" فكان التنقيط 2 .
- **البند 4 :** كان هنالك ميل و الاعوجاج واضح في اتجاه السطور فكانت الاجابة "ج" اي 2 .
- **البند 5 :** كانت نوعية الكتابة رديئة جدا و غير واضحة فتحصل على الاجابة "ج" فكان التنقيط 2 .
- **البند 6 :** الضغط ضعيف جدا فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2 .
- **البند 7 :** كانت الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها فتحصل على الاجابة "ج" تحت تنقيط 2 .

المقياس 2 : تحليل الجمل و الكلمات .

- **البند 1 :** كانت الحالة "ع,ب" في هذا البند جيدة فقد تم اتمام الكتابة على طول السطر ثم الانتقال الى السطر الموالي اي الاجابة "أ" فكان التنقيط 0 .
- **البند 2 :** كان التسلسل المكاني للكلمات و تنسيقها من حيث الحجم غير مقبول اي الاجابة "ج" تحت تنقيط 02 .
- **البند 3 :** تمحور هذا البند حول الفراغات بين الكلمات فقد تحصلت الحالة على الاجابة "ج" اي التنقيط 2 بحيث كانت الفراغات كبيرة جدا تؤدي الى تبعثر الكلمات .
- **البند 4 :** كتابة الجملة كاملة فكانت الاجابة "أ" اي 0 نقطة .

- **البند 5** : في هذا البند كان هنالك غياب كلي ل علامات الوقف فكانت الاجابة "ج" اي التنقيط 2 .

المقياس 3 : تحليل كتابة الحروف .

- **البند 1** : كان الاجابة في بند الاستمرارية و الربط "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 2** : كانت الاجابة في بند حجم الحروف "ج" اي التنقيط 2 .
- **البند3** : كانت الاجابة في بند حذف او ابدال او زيادة الحروف "ج" اي التنقيط 2 فقد تكرر حذف الحروف اكثر من مرة .
- **البند 4** : احتوى بند ابدال او حذف او زيادة الحروف على نقطتين 2 اي الاجابة "ج" فقد كانت النقاط هنا غائبة .
- **البند 5** : في بند صعوبة كتابة الحرف الهمزة ظهر التشوه مرة واحدة فقط فكان التنقيط 1 اي لاجابة "ب".
- **البند 6** : لم يكن هنالك تشوه او صعوبة في كتابة الحرف "ب ث ت ي ن " فكانت الاجابة "أ" اي التنقيط 0.
- **البند 7** :لا وجود لتشوهات و صعوبة في كتابة الحروف "ح خ ج " بحيث الاجابة "أ" و التنقيط 0 .
- **البند 8** : في بند صعوبات الكتابة للحرفين "ع غ" توجد تشوهات بحيث الاجابة "ج" اي التنقيط 2
- **البند 9** : لا توجد صعوبة في كتابة حرف "س ش" بحيث الاجابة كانت "أ" اي التنقيط 0 .
- **البند 10** : لا توجد تشوهات و صعوبة في كتابة الحروف " ص ض ط ظ " اي الاجابة "أ " التنقيط 0.
- **البند 11** : ظهور تشوه مرة واحدة في كتابة الحرفي " ف ق " اي الاجابة "ب" التنقيط1.
- **البند 12** : ظهور التشوه مرة واحدة في الحروف " ر ز د ذ ل " اي الاجابة "ب" التنقيط 1 .
- **البند 13** : ظهور تشوه عدة مرات في كتابة حرفين " و م " اي الاجابة "ج التنقيط 2 .
- **البند 14** : ظهور صعوبة في كتابة الحرف " ك" فالإجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 15** : ظهور صعوبة مرة واحدة في حرفي " ة ه في اخر الكلمة اي الاجابة "ب" التنقيط 1 .
- **البند 16** : ظهور التشوه في حذف حرف ال عند الحالة 1 اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 17** : ظهور التشوه عدة مرات في كتابة المد بالألف اي الاجابة "ج" التنقيط 2 .
- **البند 18** : كانت مدة انجاز الرائز عادية بين 20 و 30 دقيقة اي الاجابة " أ " التنقيط 0 .

استنادا الى النتائج المتحصل عليها في الجدول حققت الحالة نسبة عالية من التشوهات على مستوى الكتابة قدرت ب 36 من اصل 60 فتجلت التشوهات في كل المقاييس ، كمقياس تنظيم الورقة خاصة على مستوى البنية الفضائية للورقة كغياب كلي للهامش، ميل و الاعوجاج واضح في اتجاه السطور بالإضافة الى ان نوعية الكتابة كانت رديئة جدا و غير واضحة اما الضغط على الكتابة كان ضعيف جدا ، كانت الفراغات بين السطور صغيرة جدا تؤدي الا تلاصق السطور الكتابية و عدم وضوحها ، اما مقياس تحليل الجمل و الكلمات فتجلت الصعوبات في التسلسل المكاني للكلمات و تنسيقها من حيث الحجم بحيث كان غير مقبول اما من ناحية الفراغات بين الكلمات فكانت الفراغات كبيرة جدا تؤدي الى تبعثر الكلمات بالضافة الى غياب كلي لعلامات الوقف ، اما من حيث مقياس تحليل كتابة الحروف فقد ظهر تضخيم في شكل الحروف اضافة الى حذف الحروف اما نقاط الحروف فكانت شبيهة بخطوط، من الحروف التي ظهر فيها التشوه عدة مرات نذكر : "ع غ"، " و م "، " ك"، حذف "ال"، "المد بالألف" اما الحروف التي ظهر فيها التشوه مرة واحدة هيا : "ء"، " ف ق "، " ر ز د ذ ل "، " ة ه في اخر الكلمة" .

وأخيرا انتقلنا الى اختبار الأماكن الطوبولوجية بمرحلتيه وكانت نتائجه كالاتي:

عرض نتائج اختبار الأماكن الطوبولوجية المرحلة الأولى: الحالة 6:

الحالات	الوضعيات													المجموع	معدل المرحلة 2/1
	A	B	I	C	F	H	E	D	J	K	G	L			
ن.ص	2	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2		18	42

جدول رقم (28)

حسب النتائج كانت الحالة محققة لجل الوضعيات المتواجدة في المشهد على غرار الوضعيات « F, C, I » بحيث :

الوضعية I: قامت الحالة بتحديدها في أسفل المنزل الأخضر

الوضعية C: أخطأت الحالة في تحقيقها حيث قامت بتحديدها في أسفل المنزل الأحمر من القطاع الأول

الوضعية F: قامت الحالة بتحديدها في مكان الوضعية G.

أثناء الاختبار لم تعتمد الحالة على الروابط او الاتجاهات التي تساعد في ضبط الوضعيات

وبعد الانتقال الى المرحلة الثانية لم تستطع الحالة التعرف على الوضعيات وكانت النتائج كالاتي:

عرض نتائج اختبار الأماكن الطوبولوجية المرحلة الثانية: الحالة 6:

الحالات	الوضعيات												المجموع
	B	D	G	A	L	E	K	I	J	H	C	F	
ن.ص	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24

جدول رقم (29)

- **تحليل نتائج الحالة :**

من خلال النتائج اعلى الجدول أخطأت الحالة في العديد من الوضعيات أهمها

- الوضعية B: أخطأت الحالة في تحقيق الوضعية بحيث قامت بتحديدها في يمين المنزل الأصفر المتوسط من القطاع الثاني.
- الوضعية D: لم تحقق الحالة الوضعية نظرا لافتقادها لمعالم المشهد في القطاع الأول
- الوضعية G: حددتها الحالة في مكان الوضعية F.
- الوضعية A: حددتها الحالة في اعلى المنزل الأحمر
- الوضعية L: قامت الحالة بتحديدها في السكة الحديدية من القطاع الأول بدل القطاع الثاني.
- الوضعية E: أخطأت الحالة في تحقيقها وقامت بتحديدها في اعلى السكة الحديدية
- الوضعية K: اخطأت الحالة في تحقيقها وقامت بتحديدها في يسار المنزل الأزرق.
- الوضعية I: حددتها بالخطأ في يمين المنزل الأخضر من القطاع الثاني
- الوضعية J: قامت الحالة بتحديدها في القطاع الأول في الفراغ المكون في أسفل المنزل الأحمر

- الوضعية H: قامت بتحديدها في الفراغ بين المنزل الأصفر المتوسط والسكة الحديدية من القطاع الثاني من المشهد.
- الوضعية C: قامت بتحديدها فوق المنزل الأصفر المتوسط من القطاع الثاني.
- الوضعية F: لم تحددها في مكانها المناسب وقامت بتحقيقها مكان الوضعية G.

وفي الأخير وحسب النتائج المتحصل عليها فإن الحالة لها مشكل في تحقيق الروابط الطوبولوجية وان الحالة لها اضطراب في البنية الفضائية.

مناقشة النتائج

- **مناقشة النتائج وتفسيرها:**

تهدف دراستنا الى معرفة أثر البنية الفضائية (الطوبولوجية) على صعوبة الكتابة لدى الاطفال المتمدرسين

و من اجل معرفة هذا سنقوم بمناقشة النتائج التي توصلنا اليها من خلال الاختبارات التي تم تطبيقها على العينة و المتمثلة في:

- اختبار صعوبة الكتابة " لمريم بن بوزيد «: كانت نتائج العينة تتراوح ما بين"33 الى 38" من أصل "60" وهيا نسبة مرتفعة وهذا ما ادى بنا الى الحكم بأن هذه العينة تعاني من صعوبة في الكتابة

بعد تطبيق اختبار صعوبة الكتابة قمنا بالانتقال الى:

- اختبار المشهد:

حيث كانت نتائجنا الاخيرة وحسب وضعيات المرحلة الثانية من اختبار الاماكن الطوبولوجية كالتالي:

تحصلت الحالات الستة على نتائج مرتفعة في مجموع الاخطاء والتي تراوحت بين "9 الى 12" وضعية خاطئة، وحسب النتائج المتحصل عليها في المرحلة الثانية من اختبار الاماكن الطوبولوجية فان كل حالات الدراسة كان لها مشكل في تحديد الروابط الطوبولوجية ومن اهمها: «رابطة الجوار، الترتيب، الفصل"، وهذا ما ادى بنا الى الحكم على ان الحالات تعاني من مشاكل في البنية الطوبولوجية.حيث

وعلى هذا الاساس تم تحقيق فرضية الدراسة المتمثلة في : "تؤثر البنية الفضائية (الطوبولوجية) على صعوبة الكتابة عند الطفل المتمدرس،بالاعتماد على دراسة "بياجيه" المتمثلة في نظرية المعرفية التي استحوذت على كثير من اهتماماته، بل أكثر بكثير مما نالته كل من الوظائف المعرفية والمحتوى المعرفي حسبما يشهد بذلك أهم

رواد الفكر البياجي الذين يشيرون إلى انتشار هذا المفهوم في كتاباته وبحوثه ونظريته إلى درجة ملفتة للنظر بحيث ان البنية الفضائية أحد عناصر البنية المعرفية لدى الأطفال ، اذ يرتبط تطوير البنية الفضائية بتكوين للمفاهيم الفضائيةعند الطفل: مثل الابعاد والمسافات والعلاقات المكانية ،اضافة الى هذا فان النظرية المعرفية عند"بياجيه" تتمحور حول كيفية تعلم الفرد باعتبار البيئة المعرفية عملية اجرائية عقلية في العملية التعلمية

يطور الطفل قدرته المعرفية حسب المدى العمري المفترض المفترض لهذه القدرة، بحيث يكون السن بين السادسة والثانية عشر حسب ما اشار اليه بياجيه في مرحلة العمليات الحسية، ولكن يبدو ان بعض الاطفال رغم وصولهم لهذه المرحلة الى انهم يفتقرون لتكوين بعض القدرات المعرفية مثل البنية الطوبولوجية وهذا الخلل يؤدي الى نقص اكتساب بعض العمليات التعلمية

أما الدراسات السابقة فقد كانت مكملة لفرضية بحثنا بحيث اعتبرت الباحثة اسمهان غطاس ان الصورة الذهنية أحد العمليات المعرفية التي تساعد الطفل في بناء مفاهيمه الفضائية.

وكذلك نتائج دراسة الباحثة بهية قاسم والتي أوضحت العلاقة الوطيدة التي تربط كل من البنية الفضائية بصعوبات القراءة باعتبار انها من المهارات الاكاديمية التي تحتاج الى اكتساب سوي للبنيات المعرفية.

ومن خلال دراستنا أردنا معرفة تأثير اكتساب البنية الفضائية (الطوبولوجية) على صعوبة الكتابة، بالاعتماد على النتائج المتحصل عليها واستدلالا بنظرية «بياجيه" تم التوصل الى مايلي:

ان البيئة المعرفية تنص على الاكتساب السوي للبيئة الفضائية وباعتبار البيئة المعرفية ذات اهمية في العملية التعلمية فان اكتساب عملية من عمليات المعرفية (البينة الفضائية) تؤثر على مهارات في العملية التعلمية (الكتابة).

الخاتمة

خاتمة:

في النهاية، تظهر هذه الدراسة تاثير اكتساب البنية الفضائية(الطبولوجية) على صعوبة الكتابة لدى الأطفال المتمرسين. تعتبر البنية الفضائية أساسية لتنمية مهارات الكتابة الفعالة، حيث تمكن الأطفال من تنظيم أفكارهم وترتيبها بشكل منطقي ومناسب على الورق. من خلال تنمية القدرة على التفكير المكاني والتحليل المكاني، يتمكن الأطفال من بناء هياكل معقدة في العقل وتطبيقها في الكتابة.

ومن أجل تحسين صعوبة الكتابة لدى الأطفال المتمرسين، ينبغي توفير الفرص والتدريبات التي تعزز اكتساب البنية الفضائية. يمكن تنفيذ ذلك من خلال تطبيق استراتيجيات التدريس المناسبة مثل التعلم التعاوني واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة التي تعزز التفكير المكاني والتحليل المكاني لدى الأطفال.

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتم تشجيع الأطفال على ممارسة الأنشطة التي تعزز تطوير البنية الفضائية مثل الألعاب البنائية والتجريبية والأنشطة الفنية التي تعتمد على البصر والحركة. هذه الأنشطة تساعد الأطفال على استكشاف وفهم العلاقات المكانية بشكل ممتع وتحفزهم على التعبير عن أفكارهم وخيالهم بطرق مبتكرة ومنظمة.

من المهم أن يدرك المعلمون والأهل أهمية البنية الفضائية في تحسين مهارات الكتابة لدى الأطفال وأن يوفروا الدعم والتوجيه اللازمين. عندما يتم تعزيز البنية الفضائية لدى الأطفال، ستلاحظ تحسناً واضحاً في قدرتهم على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بشكل سلس ومنظم.

قائمة المراجع

1. AMUS, A. (1955). *THE MYTH OF SISYPHUS AND OTHER ESSAYS.* VINTAGE INTERNATIONAL.

2. DEMEUR. A,. (1985). psychomotricité éducation et rééducation. Bruxelles. ,Belgique: Ed de Boech, A.

3. DERRIDA, J. . (1976). OF GRAMMATOLOGY. *JOHNS HOPKINS UNIVERSITY PRESS.*, 21.

4. Graham.S&All (1998),writing Instruction ,Learning about Learning. (1998). *writing Instruction , Learning about Learning Disabilities.* California.: Academic press .

5. GRAHAM.S.etHARRIS.K.R .(2000) .the role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development . educational psychologist.

6. maisonny BS. (1978). *langage orale et ecrit,.* paris.

7. piaget .j .(1956) .the childs conception of space.routhedge.

8. -PIAGET J. / INHELDER B. (1948). La représentation de l'espace chezl'enfant.

9. piaget, j .(1959) .la naissance de lintelligence chez lenfant . paris: NEUCHATEL.DELACHAUX ET NIESTLE.

1. غافل مصطفى. (2005). *طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

2. بطرس حافظ . (2011). *تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم* . الاردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع .

3. بن قطاف محمد . (2009). علاقة الذاكرة العاملة بالفضاء ثلاثي الابعاد لدى المتخلفين ذهنيا ذوي الدرجة البسيطة. *رسالة لنيل ماجيستير في علم النفس اللغوي والمعرفي* . جامعة الجزائر 2، الجزائر .

4. كريمان بدير. (2006). *التليم الايجابي و صعوبات التعلم (رؤية نفسية و تربوية معاصرة)* . القاهرة : عالم الكتب للنشر و التوزيع .

5. إبراهيم، حسن . (2011). *صعوبات الكتابة لدى التلاميذ*. جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز: المؤتمر العلمي الأول لقسم التربية بكلية التربية بالخرج. الخرج.

6. ابن رشد. (1996). *مناقب الحكمة*. بيروت: دار المعارف.

7. اسامة بطانية و اخرون . (2005). *صعوبات التعلم بين النظرية و الممارسة* . عمان الاردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع .

8. اسامة محمد البطانية و اخرون . (2005). *صعوبات التعلم النظرية و الممارسة* . عمان الاردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع .

9. أسامة محمد البطاينة و آخرون . (2005). *صعوبات التعلم النظرية و الممارسة* . عمان الاردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع .

10. الحديدي منى، الخطيب جمال. (2005). *استراتجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة* . الاردن عمان : دار الفكر للنشر و التوزيع .

11. العرفاوي، ف. ز. (2011). *صعوبة الكتابة عند الأطفال: دراسة في علم النفس التربوي*. الجزائر: دار الفاربي للنشرو التوزيع .

12. الفارابي أبو نصر. (1998). *الكتابة*. بيروت: دار الفكر العربي.

13. أمال عمراني ،عامر برابح،حياة تواتي. (25 جويلية, 2020). تكييف اختبار مكعبات كوس لقياس البنية الفضائية للأطفال المعسرين قرائيا. مجلة العلوم الانسانية لجاعة ام البواقي.

14. أمال عمراني،عامر برابح،حياة تواتي. (25 جويلية, 2020). تكييف اختبار مكعبات كوس لقياس البنية الفضائية للأطفال المعسرين قرائيا. مجلة العلوم الانسانية جامعة ام بواقي.

15. أمينة مناد ,اسماعيل مفتاح. (2015). إدراك مفهوم الفضاء عند الطفل المصاب بعرض داون. جامعة مستغانم، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .

16. انجيلا اوسوليفان . (2018). مفهوم لفضاء . الرياض : دار الافاق العربية .

17. أوشيش نسيمة المولودة تواتي . (2005–2006). التفكير وعملياته لدى تلاميذ السنة الرابعة اساسي بالوسط المدرسي الجزائري من خلال الاحتفاظ والفضاء لجان بياجيه. جامعة الجزائر ، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.

18. بطرس حافظ. (2011). *تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم* . الاردن : دار المسيرة .

19. بهية قاسم. (2011–2012). علاقة البنية الفضائية بصعوبات القراءة عند عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .

20. بوكرزازة، ع. (2006). *الكتابة الأكاديمية: دليل المبتدئين*. الجزائر : دار الامان للنشر و التوزيع .

21. جاد هبة . (2018). دليل تطوير مهارات الطفولة الاولى. . القاهرة ، الهيئة العامة لقصور الثقافة .

22. جان بياجيه . (1972). تطور العقل الطفولي. *منشورات المعهد العالي للاساتذة* . الرباط ، دراسة في علم النفس الجيني.

23. جمال مثقال و مصطفى القاسم. (2000). *أساسيات صعوبات التعلم* . عمان الاردن : دار الصفاء للنشر و التوزيع .

24. حافظ نبيل عبد الفتاح. (2000). *صعوبات التغلم و التعليم العلاجي* . القاهرة: مكتبة الزهراء للشرق .

25. حسن فالح البكور. (2010). *فن الكتابة وأشكال التعبير*. دار جرير للنشر و التوزيع .

26. حورية باي. (2002). *اضطربات اللغة المنطوقة و المكتوبة في المدارس العادية* . دار القمم للنشر و التوزيع : الكويت .

27. خريف عمار. (2007–2008). التصور الفضائي عند الطفل الجزائري . جامعة الجزائر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .

28. سامي محمد ملحم. (2002). *صعوبات التعليم*. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

29. سعاد عبد الكريم الوائلي طه علي الدليمي. (2005). *اللغة العربية منهج وطرائق تدريسها*. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

30. صليحة عالق. (بلا تاريخ). فاعلية برنامج عالجي سلوكي لتنمية التصور الفضائي لدى أطفال متالزمة داون. *2018/2017*. ام البواقي، الجزائر.

31. طه, حسين. (1994). *"تاريخ الأدب العربي*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

32. عبد الله بن عبد الرحمان الحميدان. (2015). نمو الطفل وتطوره. الرياض، دار المنهل.

33. عبد الله عويدات. (2011). *الكتابة الفنية*. عمان: مؤسسة الرواق للنشر و التوزيع.

34. عصام جدوع. (2007). *صعوبات التعلم* . الاردن : دار البيازوري للنشر و التوزيع .

35. غطاس اسمهان . (2012–2013). دور الصورة الذهنية في اكتساب البنية الفضائية دراسة ميدانية . جامعة الجزائر 2، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا .

36. غطاس اسمهان. (2013/2012). دور الصورة الذهنية في اكتساب البنية الفضائية دراسة ميدانية. جامعة الجزائر 2، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.

37. فتجي مصطفى الزيات . (2002). *المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم* . القاهرة : دار النشر للجامعات .

38. فتحي مصطفى الزيات . (1998). *المعوقات اللغوية في الكتابة وكيفية التغلب عليه*. دار الشروق للنشر .

39. فركاني أمينة حورية. (2015_2016). اكتساب مفهوم التوجه الفضائي.الزماني وعلاقته باضطراب عسر الكتابة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية(8-10سنوات). ام البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر .

40. فيلوتينور. (1987). *عسر الكتابة و القراءة*. (الترجمة العربية لمجلة العلوم الامريكية، المترجمون) الكويت .

41. لنحوي، ع. (2017). *صعوبات التعلم الأساسية واختلالات السلوك*. الجزائر : دار النهضة للنشر و التوزيع .

42. مجد لاوي عبد الرزاق . (2008). الذكاء وعلم النفس الإدراكي . دار اليازوري العلمية .

43. محمد صلاح مجاور. (1983). *أصول علم الاجتماع*. دار المعارف.

44. محمد عبد المطلب. (2003). *صعوبات التعلم في اللغة العربية*. الاردن : دار الفكر .

45. محمود عوض الله سالم . (2008). *صعوبات التعلم التشخيص و العلاج*. الاردن : دار الفكر للنشر و التوزيع .

46. محمود عوض الله سالم وآخرون. (2008). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. الاردن : دار الفكر .

47. مريم بن بوزيد. (2013). بناء رائز كتابي لتشخيص اضطرابات عسر الكتابة من 8 الى 10 سنوات. *مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية العدد 4* ، 2.

48. مزيان محمد. (2018-2019). التمثيل الفضائي ثلاثي الابعاد عند عرض داون . جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم الجزائر.

49. مصطفى فتحي الزيات. (1998). *صعوبات التعلم الاسس النظرية والتشخيصية و العلاجية* . دار النشر للجامعات .

50. ملحم، علي عبد الرحمن. (2010). *مهارات الكتابة للتأليف الأكاديمي والإداري*. دار العربية للنشر و التوزيع .

51. وسيلة بدرينة. (2014-2015). اكتساب الوحدات اللغوية الفضائية عند الطفل الأصم وعلاقتها بالعمليات المعرفية . جامعة الجزائر ، علم النفس وعلوم التربية الارطفونيا .

الملاحق

الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية المدية
مصلحـة التكويـن والتفتيش
الرقـم: 696/2023/0.1.6

مديـــر التربيـــة
إلـــي
السيـد(ة): مديـــرمدرســـة :
الشهيد عميـري أحمـد(المدية)
- للتنفيـــذ-

الموضوع: ترخيـــص إجـــراء تربّـص ميدانـي.
المرجع: إذن تربـص كلية العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة (طلب إجراء تربص ميداني).

في إطـار الترخيص لطلبـة الجامعـة لإجـراء تـربص/ بحث ميدانـي، يشرفنـي أن أعلمكم أنـه يُرخـص لكم استقبـال الطالبـة : **سماري مروة**، السنـة: **الثانيـة ماستـر** ، تخصّـص: **ارطوفونيـا**، بكليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة - المديـة، مـن أجـل إجـراء تربّـص ميدانـي بالمؤسسـة التعليميـة خـلال السنـة الدراسيـة:**2023/2022.**

وعليه، المطلوب منكم تقديم كل التسهيلات للمعنية حتى تتمكن من إنجاز هذا التربص في ظروف حسنة.

هـام جـدا: على الطالبـة الالتـزام بالنظـام الداخلـي للمؤسسـة .

المديـــة فـي:2023/02/23
مـديـر التربيـة

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية المدية
الأمين العام بالتكليف
مديرية التربية لولاية المدية

الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية المدية
مصلحــة التكويـن والتفتيش
الرقــم:699/2023/0.1.6

مديـــر التربيـــة
إلـــي
السيـد(ة): مديـــرمدرســـة :
الشهيد بن تركي محمد(المدية)
- للتنفيـــذ-

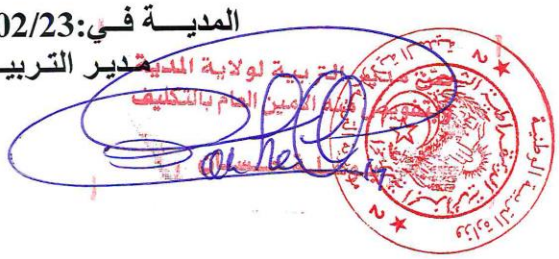
الموضوع: ترخيـــص إجـــراء تربّـص ميدانـي.
المرجع: إذن تربـص كلية العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة (طلب إجراء تربص ميداني).

في إطـار الترخيص لطلبـة الجامعـة لإجراء تربص/ بحث ميدانـي، يشرفنـي أن أعلمكم أنـه يُرخـص لكم استقبـال الطالبـة : **سمـاري مـروة**، السنـة: **الثانيـة ماستـر** ، تخصّـص: **ارطوفونيـا**، بكليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة - المديـة، مـن أجـل إجـراء تربّـص ميدانـي بالمؤسسـة التعليميـة خـلال السنـة الدراسيـة:**2023/2022.**

وعليه، المطلوب منكم تقديم كل التسهيلات للمعنية حتى تتمكن من إنجاز هذا التربص في ظروف حسنة.

هـام جـدا: على الطالبـة الالتـزام بالنظـام الداخلـي للمؤسسـة .

المديـــة فـي:2023/02/23
مديـر التربيـة



الجمهوريــة الجزائريـة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية المدية
مصلحــة التكويـن والتفتيش
الرقـــم:2023/0.1.6

مديـــر التربيـــة
إلـــي
السيـــد(ة): مديـــرمدرســـة :
الشهيد بـن عاشور منصور(المدية)
- للتنفيـــذ-

الموضوع: ترخيـــص إجـــراء تربّـص ميدانـي.
المرجع: إذن تربـص كلية العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة (طلب إجراء تربص ميداني).

في إطـار الترخيص لطلبـة الجامعـة لإجـراء تـربص/ بحـث ميدانـي، يشرفنـي أن أعلمكم أنـه يُرخـص لكم استقبـال الطالبـة : **سماري مـروة**، السنـة: **الثانيـة ماستـر** ، تخصّـص: **ارطوفونيـا**، بكليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة - المديـة، مـن أجـل إجـراء تربّـص ميدانـي بالمؤسسـة التعليميـة خـلال السنـة الدراسيـة:**2023/2022.**

وعليه، المطلوب منكم تقديم كل التسهيلات للمعنية حتى تتمكن من إنجاز هذا التربص في ظروف حسنة.

هـام جـدا: على الطالبـة الالتـزام بالنظـام الداخلـي للمؤسسـة .

المديـــة فـي:2023/02/23
مـدير التربيـة



الجمهوريــة الجزائريـة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية المدية
مصلحــة التكويـن والتفتيش
الرقــم:691/2023/0.1.6

مديـــر التربيـــة
إلـــي
السيـد(ة): مديـــرمدرســـة :
بـن تركـــي محمـد (المديـة)
- للتنفيـــذ-

الموضوع: ترخيـــص إجـراء تربّـص ميدانـي.
المرجع: إذن تربص كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (طلب إجراء تربص ميداني).

في إطار الترخيص لطلبة الجامعة لإجراء تربص/ بحث ميداني، يشرفنـي أن أعلمكم أنه يُرخص لكم استقبال الطالبة : **دحماني فهيمة**، السنة: **الثانية ماستر** ، تخصّص: **ارطوفونيا**، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - المدية، من أجل إجراء تربّص ميداني بالمؤسسة التعليمية خلال السنة الدراسية:**2023/2022.**

وعليه، المطلوب منكم تقديم كل التسهيلات للمعنية حتى تتمكن من إنجاز هذا التربص في ظروف حسنة.

هـام جـدا: على الطالبة الالتزام بالنظام الداخلي للمؤسسة .

المديـــة فـي:2023/02/23
مدير التربية

الجمهوريــة الجزائريـة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية المدية
مصلحــة التكويـن والتفتيش
الرقــم: 2023/0.1.6/

مديـــر التربيـــة
إلـــي
السيـد(ة): مديـــرمدرســـة :
الشهيد بن عاشور منصور(المدية)
- للتنفيـــذ-

الموضوع: ترخيـــص إجـــراء تربّـص ميدانـي.
المرجع: إذن تربـص كلية العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة (طلب إجراء تربص ميداني).

في إطـار التـرخيص لطلبـة الجامعـة لإجـراء تـربص/ بحـث ميـداني، يشرفنـي أن أعلمكم أنـه يُرخـص لكم استقبـال الطالبة : **دحمانـي فهيمـة**، السنـة: **الثانيـة ماستـر** ، تخصّـص: **ارطوفونيـا**، بكليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة - المديـة، مـن أجـل إجـراء تربّـص ميدانـي بالمؤسسـة التعليميـة خـلال السنـة الدراسيـة:**2023/2022.**

وعليه، المطلوب منكم تقديم كل التسهيلات للمعنية حتى تتمكن من إنجاز هذا التربص في ظروف حسنة.

هـام جـدا: على الطالبـة الالتـزام بالنظـام الداخلـي للمؤسسـة .

المديـــة فـي:2023/02/23
مـدير التربيـة



الجمهوريــة الجزائريـة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية المدية
مصلحــة التكويـن والتفتيش
الرقــم: 2023/0.1.6/699

مديـــر التربيـــة
إلـــي
السيـد(ة): مديـــرمدرســـة :
الشهيد عميـري أحمد (المدية)
- للتنفيـــذ-

الموضوع: ترخيـــص إجـــراء تربّـص ميدانـي.
المرجع: إذن تربـص كلية العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة (طلب إجراء تربص ميداني).

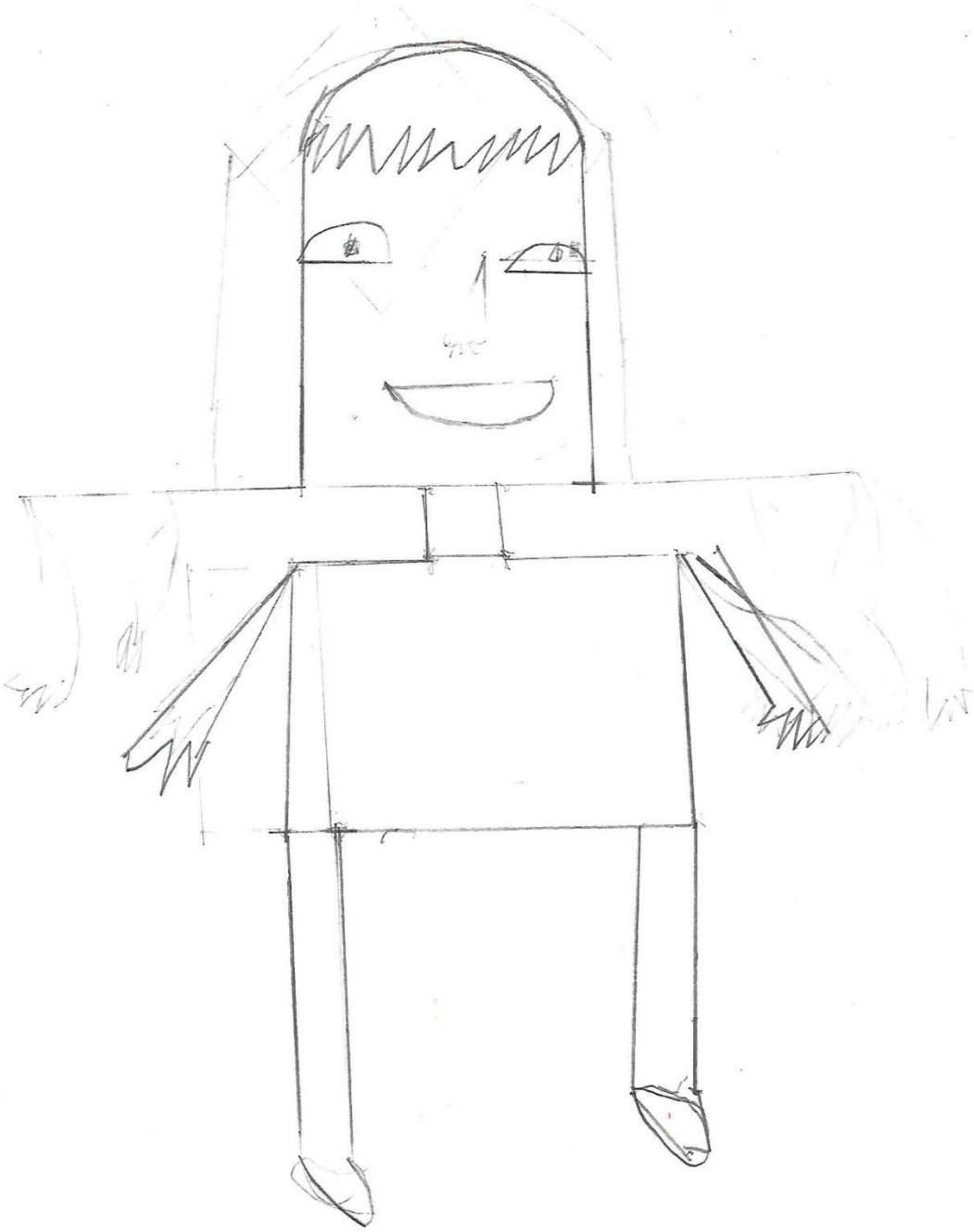
في إطـار التـرخيص لطلبـة الجامعـة لإجـراء تـربص/ بحـث ميـداني، يشرفنـــي أن أعلمكم أنـه يُرخـص لكم استقبـال الطالبة : **دحمانـي فهيمـة**، السنـة: **الثانيـة ماستـر** ، تخصّـص: **ارطوفونيـا**، بكليـــة العلـوم الإنسانيـــة والاجتماعيـة - المديـة، مـن أجـل إجـراء تربّـص ميدانـــي بالمؤسسـة التعليميـة خـــلال السنـــة الدراسيـــة:**2023/2022.**

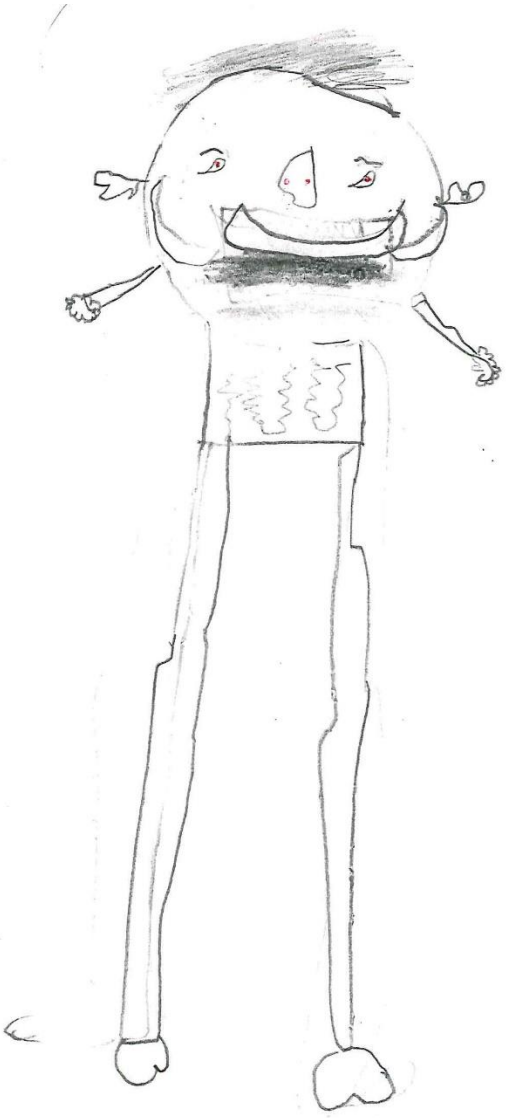
وعليه، المطلوب منكم تقديم كل التسهيلات للمعنية حتى تتمكن من إنجاز هذا التربص في ظروف حسنة.

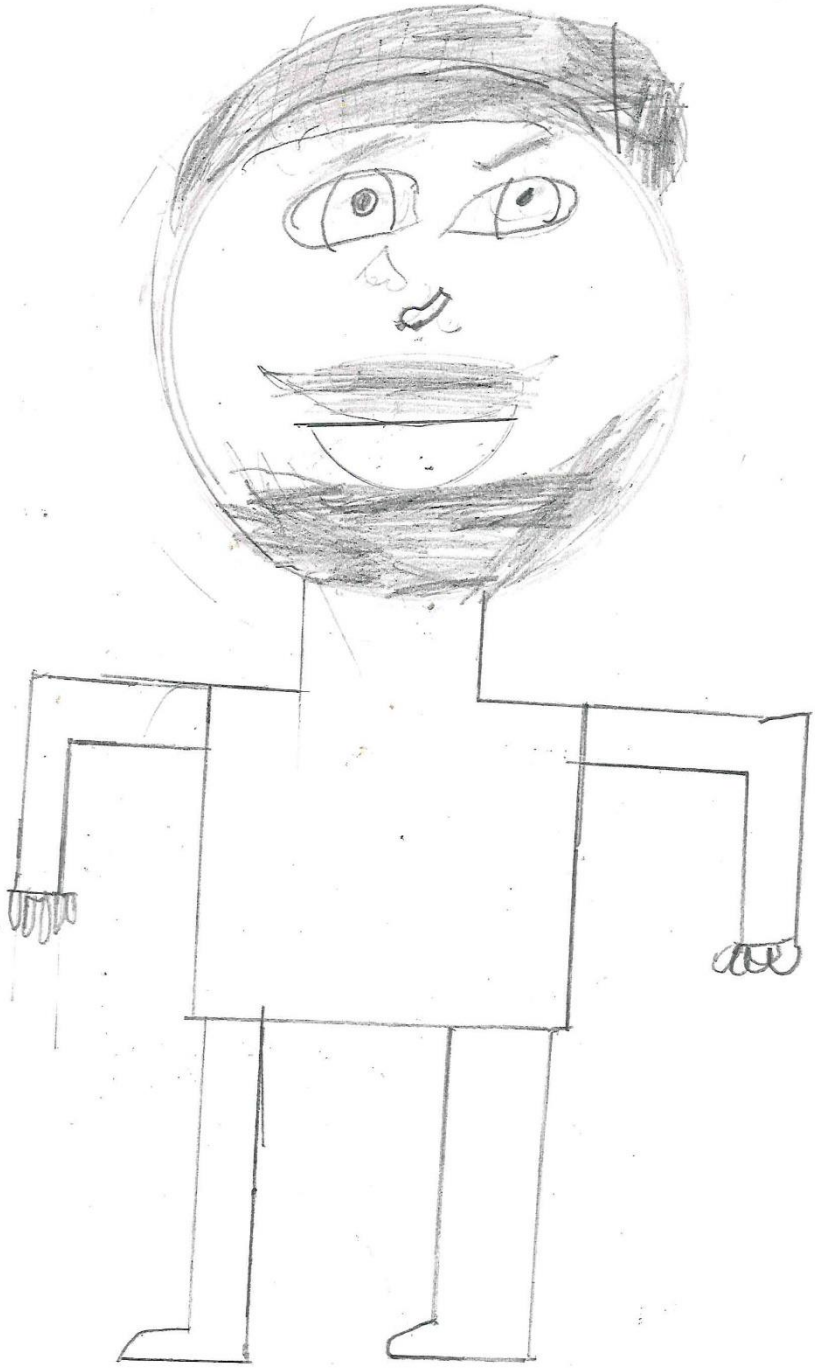
هـــام جـــدا: على الطالبـة الالتـزام بالنظـام الداخلـي للمؤسسـة .

المديـــة فـي:2023/02/23
مـدير التـربيـة



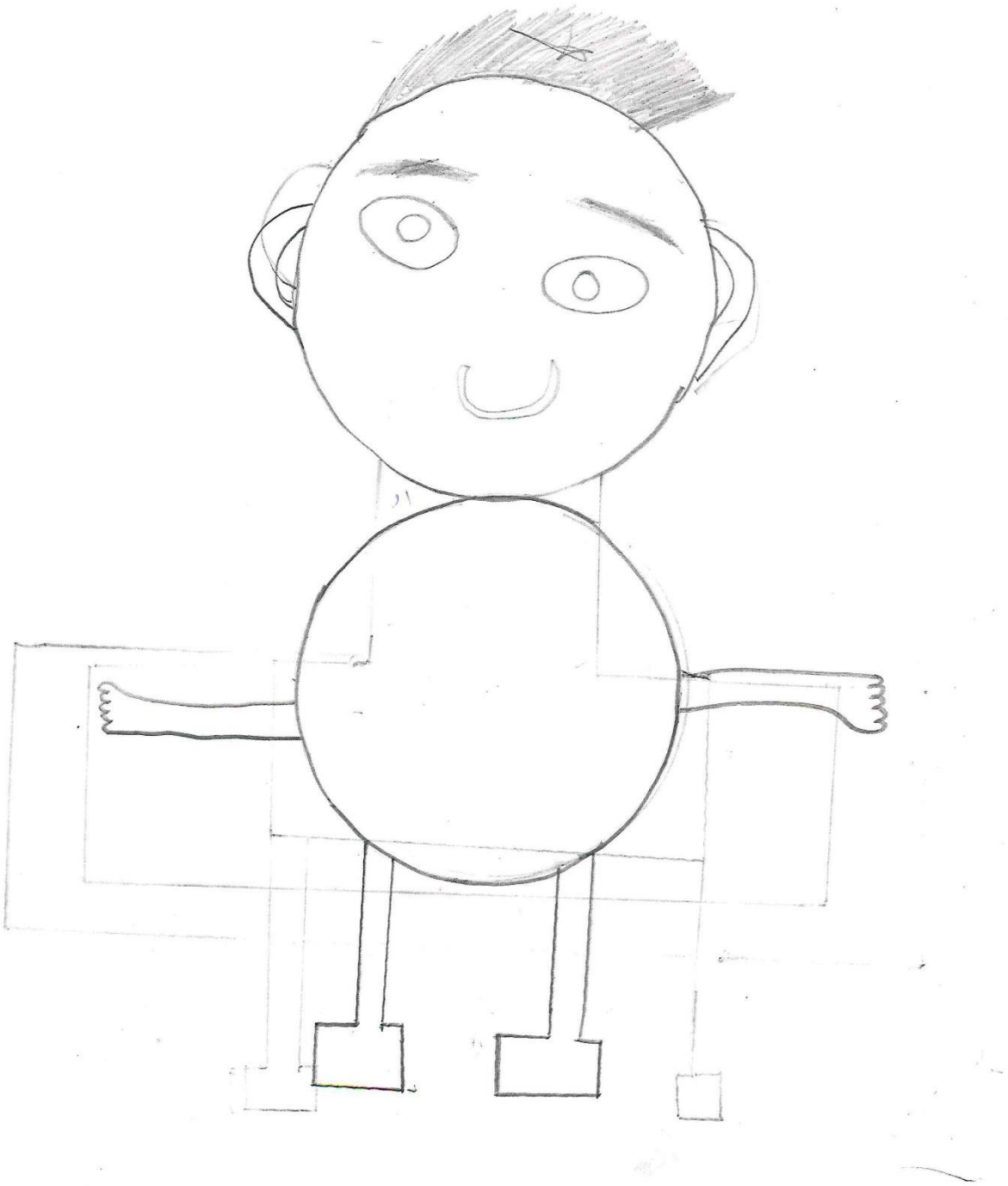












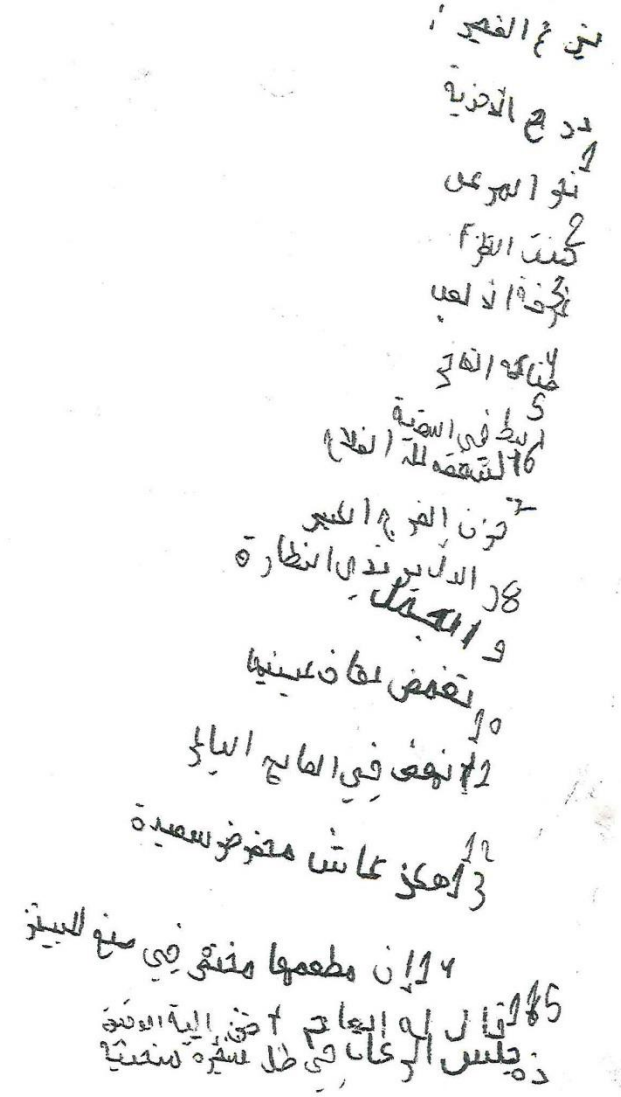
الجدول

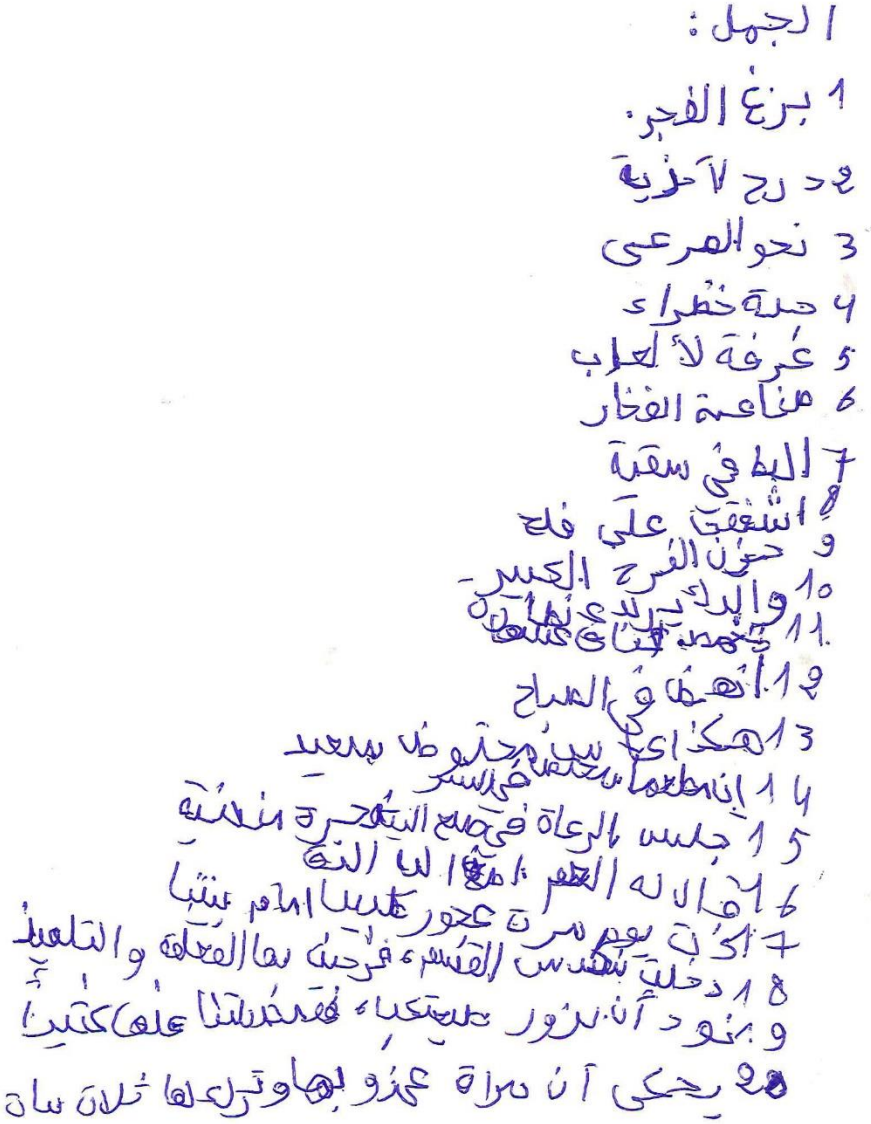
الدرجه	العمر العقلي المقابل		الدرجه	العمر العقلي المقابل	
	شهر	سنه		شهر	سنه
1	3	3	26	6	9
2	6	3	27	9	9
3	9	3	28	–	10
4	–	4	29	3	10
5	3	4	30	6	10
6	6	4	31	9	10
7	9	4	32	–	11
8	–	5	33	3	11
9	3	5	34	6	11
10	6	5	35	9	11
11	9	5	36	–	12
12	–	6	37	3	12
13	3	6	38	6	12
14	6	6	39	9	12
15	9	6	40	–	13
16	–	7	41	–	13
17	3	7	42	–	13
18	6	7	43	–	13
19	9	7	44	–	13
20	–	8	45	–	13
21	3	8	46	–	13
22	6	8	47	–	13
23	9	8	48	–	13
24	–	9	49	–	13
25	3	9	50	–	13

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

الجمل:

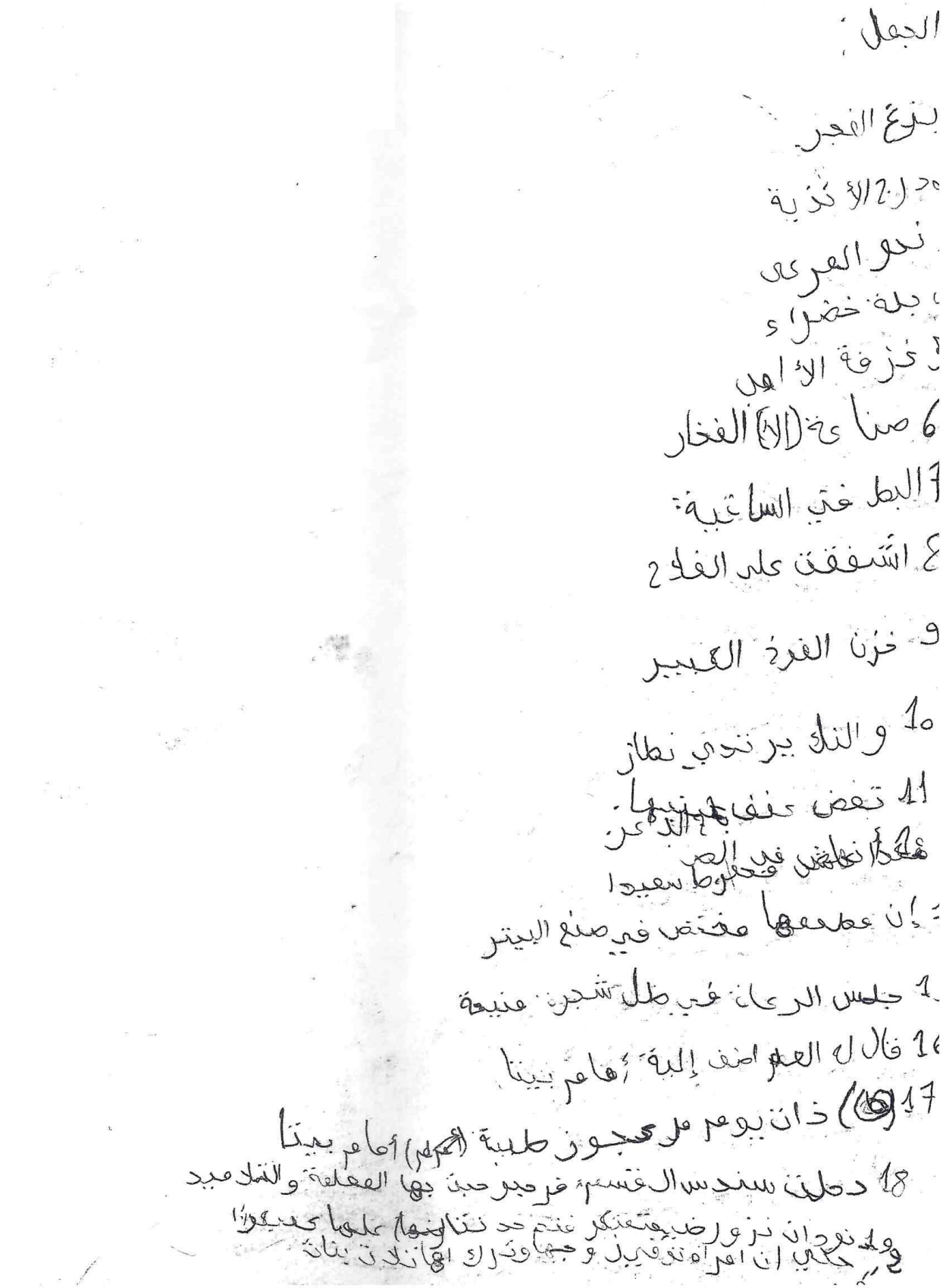
1- بزغ الفجر.
2- درج الأحذية.
3- نحو المرعى.
4- جنة خضراء.
5- غرفة الألعاب.
6- صناعة الفخار.
7- البط في الساقية.
8- أشفقت على الفلاح.
9- حزن الفرخ الكبير.
10- والدك يرتدي نظارة.
11- تغمض عفاف عينيها.
12- أنهض في الصباح الباكر.
13- هكذا عاش محفوظ سعيدا.
14- إن مطعمها مختص في صنع البيتزا.
15- جلس الرعاة في ظل شجرة منحنية.
16- قال له العم "أضف إليه الدقيق".
17- ذات يوم مرت عجوز طيبة أمام بيتنا.
18- دخلت سندس القسم، فرحبت بها المعلمة والتلاميذ.
19- نود أن نزور ضيعتكم، فقد حدثتنا عنها كثيراً.
20- يحكى أن امرأة توفي زوجها وترك لها ثلاث بنات...




الجمل :
1 برغ الفجر.
2 رج الآلية
3 نحو المرعى
4 صدة خطراء
5 غرفة الألعاب
6 صناعة الفخار
7 البط في سقية
8 اشتقت على فلة
9 حزن الفرح الكبير
10 والدك يدعى نهار
11 يحمد الناس
12 أهط في الصباح
13 هكذا
14 إنطلقا
15 جلس الرعاة
16 قال الله
17 أكل يوم مرة
18 دخلت
19 نعود

الجمل:

1- جزع الفجر.
2- درج الأحذية
3- نحو المرعى.
4 جنة خضراء.
5 غرفة الألعاب
6- صناعة الفخار
7 -البط في الساقية
8 -تشفق على الفلاح.
9- حزن الفرخ الكبير
10- والبلبل يرتدي خمارة.
11- تغمض عيناها.
12- النهض في الصباح الباكر الباكر.
13- هكذا عشنا محفوظ سعيدا.
14- إن معلمها مختص في صنع البترا.
15- جلس الرعاة في ظل شجرة منحنية
16- قال له العم " اخف إليه الدقيق"
17- ذات يوم مرت عجوز طيبة امام بيتنا
18- دخلت مندوبة القسم، فرحبت بها المعلمة والتلاميذ
19- نود أن نزوركم ضيوفكم، فقد تشاقنا لها كثيراً.
20- يحكي ان امراة توفي زوجها وترك لها ثلاثة بنات..


الجمل:

بزغ الفجر.

2 الأكذبة

نمو العرى

بلة خضراء

5 نزفة الأمهر

6 صناعة الأفخار

7 البطة تبي الساقية:

8 اشفقن على الفلاح

9 خزن القرة الكبير

10 والنك يرندي نطاز

11 تعض على بنانها.

12 كان نطاض في الصحراء وحيدا

13 إن عطرها مختص في صنع البيتر

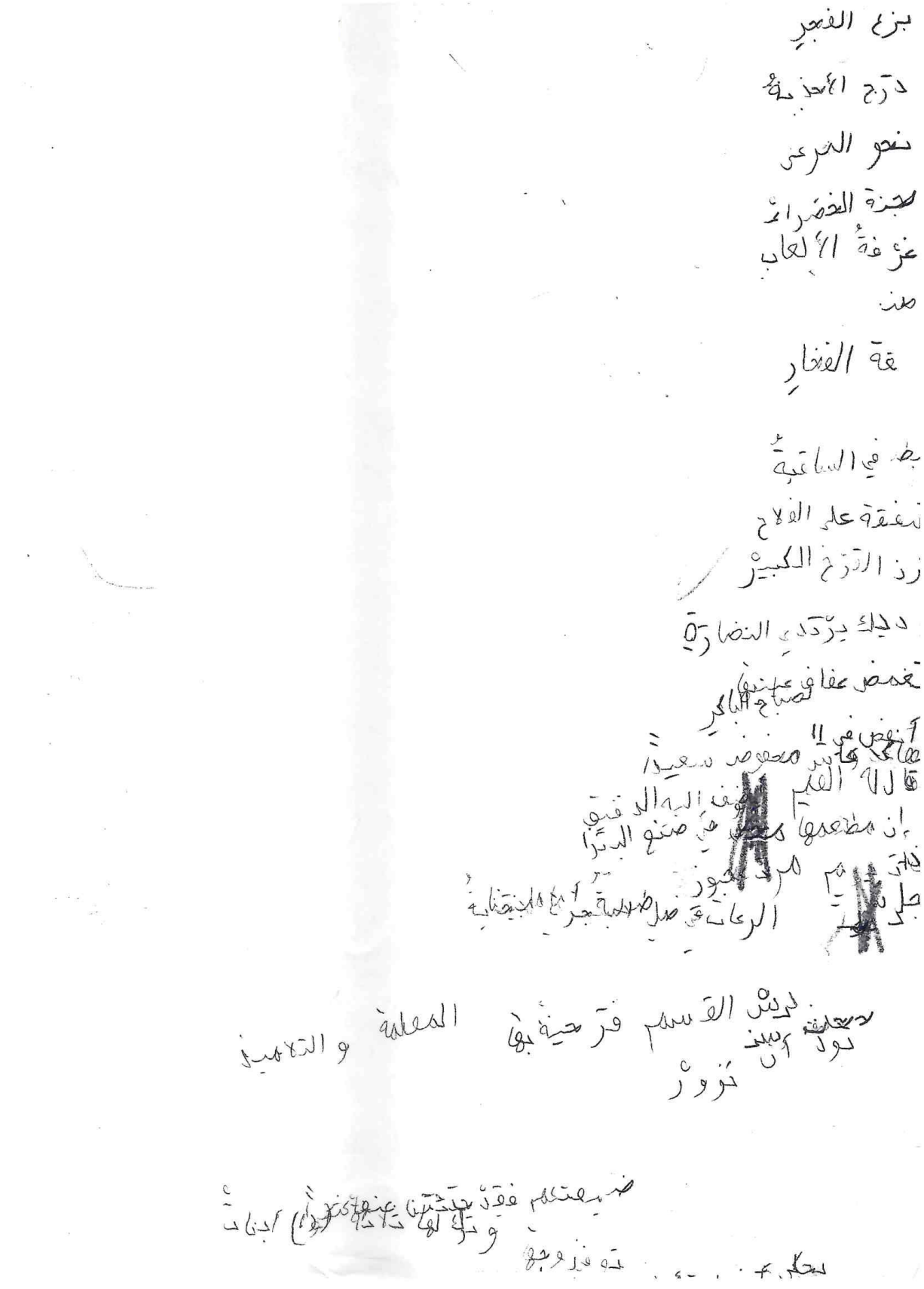
14 جلس الرعاة في ظل شجرة عنيدة

15 قال له العراض إلية أهلا بيننا

16 ذات يوم مل معجون طبية (الجوهر) أمام بيتنا

17 دخلت سندس القسم فرحبت بها المعلمة والتلاميذ

18 وحكى ان امراة توفيق و جهاوتدرك الهانلان بناة



نعيم لله

برغ

1- (بكر) الفجر

2- درج الأحذية.

3- نوع العرعى.

4- جلد نضراء.

5- كرفة الغاب.

6- صنعة الفخار

7- البط في الصقيع.

8- خزان الدرخ الكبير

8- إشعة كلي الفلاح

9- خزان الطرخ كلي الكبير

10- وندعبر تحدي نظرة

11- تغمض عافك عينيها

12- آنغض في الصباح الباكر

13- هكذا ماشي مخرض نعيد

14- [illegible] مختص في صنع برتز!

15- جلس البرعاة فوض الشير المكتبة

16- قال له العلم الا خذ إليه الحقيقة

17- [illegible] ذات يوم مرق عجوز طيب بيتنا.

18- [illegible] سندس زلي القمم فرحبة بها الوصلة والتلاميذ

19- نوادي نزود صيتك فقد حدثنا عنها كثيرا .

20- يحكى أن امراة توفي زوجها وترك ثلاث بنات ...

