جامعة يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية

علاقة الإنتباه بصعوبة الكتابة عند تلاميذ مرحلة التعليم الإبتدائي

(من 8 إلى 10 سنوات)

دراسة ميدانية في ولاية المدية- الجزائر-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في أمراض اللغة و التواصل.

تخصص: أرطفونيا

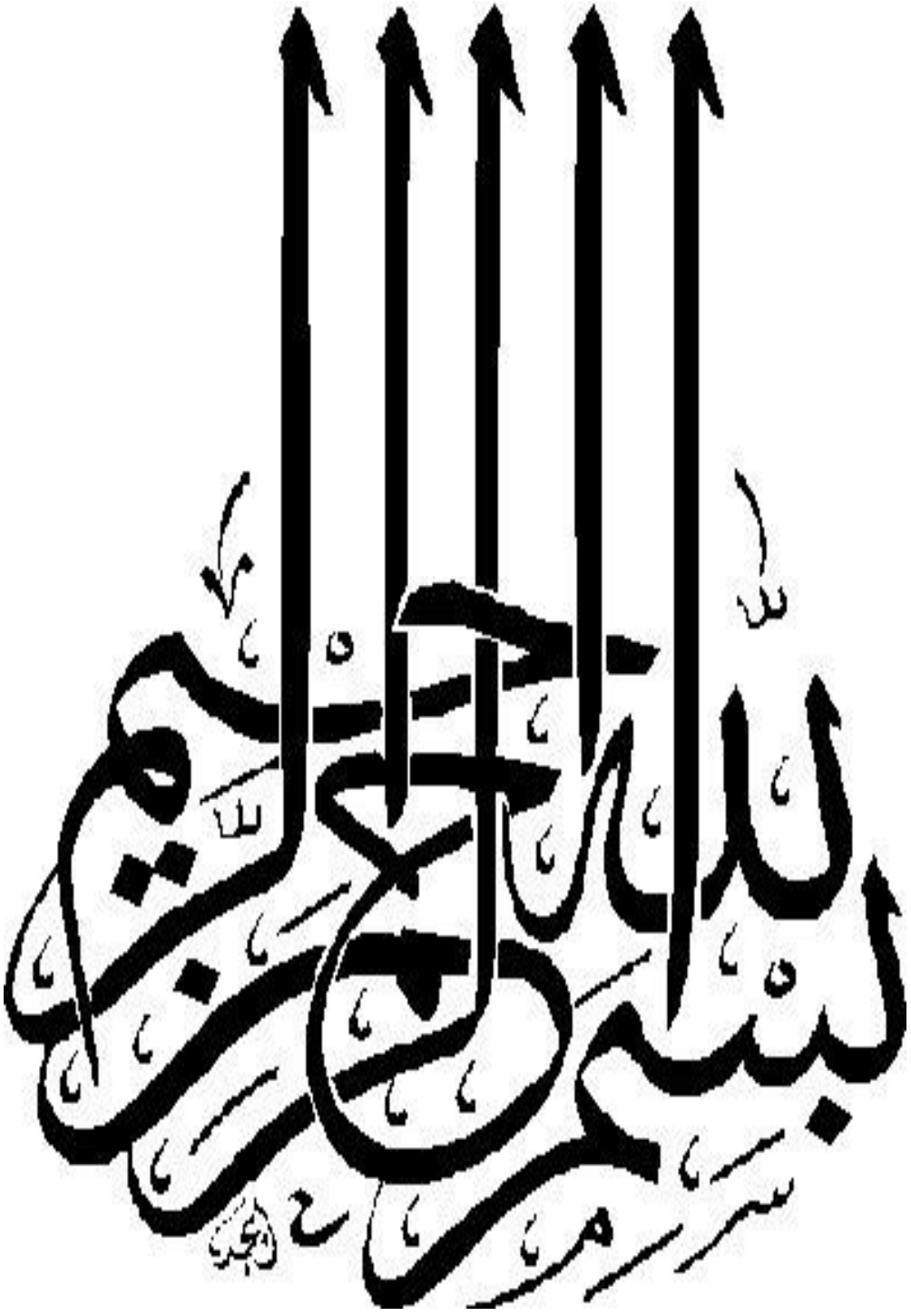
من إعداد الطالبات :

- مبروكي سمية
- عوينة كريمة

تحت إشراف الأستاذة المحترمة:

- غطاس إسمهان

السنة الجامعية 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

بسم الله أبدا كلامي الذي بفضله وصلت مقامي هذا ، الحمد و الشكر على ما أتاني و على حسن توفيقه و جميل صنيعه بأن وفقنا على إتمام هذه المذكرة المتواضعة ، و أسأل الله العظيم أن يجعل هذا العمل علما ننتفع به و ينفع كل طالب يتفحص أوراقه .

كما نتوجه بالشكر الخالص و الامتنان و العرفان إلى الأستاذة الفاضلة **"غطاس اسمهان "** التي ساعدتنا و قادتنا للمدى العام و لم تبخل علينا بنصائحها الثمينة و إرشاداتها و التي يعود عليها الفضل في إنهاء هذا العمل و بكل دقة و عناية و إلى أعضاء اللجنة ، فنسأل الله الكريم أن يوفقهم في مساعيهم العلمية و يجعلهم ذخرا و حما للعلم و الإسلام .

و نتقدم بجزيل الشكر و التقدير إلى الأستاذ الفاضل **"أتشي عادل"** على كل ما قدمه لنا من توجيهات و معلومات قيمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في جوانبها المختلفة .

كما نتقدم أيضا بالشكر الجزيل إلى مدير مدرسة" **طيبي محمد** "و مديرة مدرسة **"طهراوي محمود"** و مدير مدرسة" **بلجباس محمد** " و الذين فتحوا لنا أبوابهم و ساندونا من اجل تحقيق أهدافنا .

نشكر كل من ساندنا بفطرة أنارت لنا درب العمل ، بمعلومة أنارت أخذت حيزها من العمل ، بكلمة طيبة و ابتسامة صادقة جددت بداخلنا طاقة العمل ،بدعوة خالصة صعدت إلى السماء فقيل لها أمين و عادت محملة بتوفيق من الله تعالى .

كل الشكر و التقدير لكل أساتذة العلوم الاجتماعية عامة و أساتذة تخصص "الأرطفونيا " خاصة .

و أخيرا نسأل الله عزوجل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم ، و خدمة لديننا و لوطننا .

إهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

" قل اعملوا فسيرى الله أعمالكم و رسوله و المؤمنون "

صدق الله العظيم

إله لا يطيب الليل الا بشكره ولا يطيب النهار إلا بطاعته.....ولا تطيب اللحظات إلا بذكره....

الله جل جلاله

إلى من أدى الرسالة و أدى الأمانة ...و نصح الأمة إلى نبي الرحمة و نور العالمين

"سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم"

انتهت الرحلة ....لم تكن سهلة و ليس من المفترض أن تكون كذلك...و مهما طالت فستمضي بحلوها و مرها و...ها أ أنا اليوم بعون الله اتمم هذا العمل.

أهدى هذا العمل إلى قدوتي الأولى و معنى الحب و التفاني....إلى بسمة الحياة و سر الوجود، إلى كل من كان دعاؤها سر نجاحي و حنانها بلسم نجاحي.. إلى من أرشدتني و رافقتني في كل مشاوير حياتي و لا تزال تفعل إلى الآن ....اللهم اخفضها و ارزقها العفو و العافية

...أمي الحبيبة

إلى من رباني و كافح من اجلي ...إلى المصباح الذي أنار دربي... و لمن أحمل اسمه بكل افتخار ....أرجوا من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار و ستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم و في الغد و إلى الأبد

.....والدي العزيز

إلى إخوتي و أخواتي الغاليين إلى صديقاتي و السند في حياتي ...و إلى الورود المتفتحة و الرياحين العطرة

.... أبناء و بنات إخوتي حفظهم الله

كما أهدي عملي هذا لمرضى الأورام السرطانية كافة و إلى مرضى سرطان الثدي خاصة

اللهم [illegible] عافهم بعافيتك و خفف آلامهم يا رب العالمين.



سمية

اهداء

اهداء هذا العمل المتواضع

لمن كان سببا في وجودي امي و ابي حفظهما الرحمان و الى اختي الغالية و اخي الغالي

الى سندي و من شجعني على اتمام هذا العمل زوجي الحبيب

نصر الدين

والى عائلته الكريمة حفظهم و ادامهم لي

الى كل من علمني حرفا في مشواري الدراسي

اهديكم هذا العمل المتواضع راجية من الله تعالى ان يتقبله

كريمة



ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من وجود علاقة بين الانتباه و صعوبة الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

حيث سعى بحثنا لتسليط الضوء على أهمية الكتابة في المسار الدراسي للطفل ، باعتبارها من أهم المبادئ التي يجب أن يتعلمها الطفل، و من خلال الدراسة قمنا بربطها بجملة معرفية جد مهمة ألا وهو الانتباه.

و للتحقق من صحة فرضية الدراسة قمنا باختيار عينة قوامها 29 تلميذ بطريقة قصدية ، و ذلك في ثلاث مدراس ابتدائية على مستوى ولاية المدية يتراوح أعمارهم مابين (8الى 10سنوات).

حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي الإرتباطي بإعتباره انسب المناهج ، و لإتمام الدراسة طبقنا مجموعة اختبارات تقيس موضوع الدراسة ، كان أولها اختبار الذكاء(اختبار رسم الرجل)، و بعدها اختبار الانتباه (stroop) ، و اختبار صعوبة الكتابة للباحثة "مريم بن بوزيد" .

من خلال جمع المعلومات و معالجاتها إحصائيا عن طريق استخدام حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية « spss » ، و قد دلت النتائج المتوصل إليها في لنهاية إلى انه :

*توجد علاقة إرتباطية بين الانتباه و صعوبة الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي .

كلمات مفتاحية: الانتباه، الكتابة، صعوبة، مرحلة التعليم الابتدائي، تلاميذ،

Abstract :

The aim of the current study was to investigate the existence of a relationship between attention and writing difficulty in primary school students.

Our research sought to highlight the importance of writing in the child's educational path as one of the most important principles that a child should learn, and through the study we linked it to a very important cognitive sentence, which is attention.

To verify the validity of the hypothesis of the study, we selected a sample of 29 students in an intentional way, in three primary schools at the level of Madaya state, ranging in age from 8 to 10 years.

Where we relied on the descriptive curriculum for my association, considering it the most appropriate curriculum, and to complete the study, we applied a set of tests that measure the subject of the study, the first of which was the IQ test(man's drawing test), and then the attention test (stroop), and the writing difficulty test for the researcher "Maryam Ben Bouzid"

By collecting information and processing it statistically by using the social science statistics package "spss", the results have finally shown that :

* There is a correlation between attention and difficulty in writing in primary school students

Keywords: attention, writing, difficulty, primary school stage, pupils،

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء .....

ملخص الدراسة : .....

Abstract .....

فهرس الجداول: .....

فهرس الاشكال: .....

مقدمة : .....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الاطار العام للبحث

1-الإشكالية:... .....**3**

2- فرضية الدراسة:.....**7**

3-أهداف الدراسة:.....**7**

4-أهمية البحث:.....**8**

5-مصطلحات الدراسة:... .....**8**

6-الدراسات السابقة : **9**

الفصل الثاني: الانتباه

تمهيد **13**

1-تعريف الانتباه.....**13**

2-أنواع الانتباه: **14**

3- مراحل الانتباه:.....**15**

4- خصائص الانتباه: **17**

5- مظاهر الانتباه خلال مرحلة الطفولة:.....**18**

6- النضريات المفسرة للانتباه: **20**

7- العوامل التي تؤدي إلى جذب الانتباه: **23**

8- العوامل التي تؤدي إلى تشتت الانتباه: 26
9- الانتباه والتعلم: 27
10- تربية الانتباه: 28
خلاصة الفصل: 29

الفصل الثالث : طبيعة صعوبة الكتابة

تمهيد: 32
أولا: الكتابة: 32
2-أهمية الكتابة والحاجة إليها: 34
3-طبيعة عملية الكتابة: 36
4-مهارات الكتابة: 37
5-متطلبات الكتابة: (المتطلبات السابقة للكتابة) 38
6-مراحل تعلم الكتابة: 40
ثانيا-صعوبات الكتابة: 44
1- تعريف صعوبات الكتابة: 44
2-أنواع صعوبات الكتابة 44
3-مظاهر صعوبات الكتابة: 47
4-العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة: 53
5-تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة: 59
6-طرق علاج ذوي صعوبات الكتابة: 67
7-تصورات مقترحة لعلاج صعوبات الكتابة: 71
خلاصة الفصل: 75

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدرسة

تمهيد: 78
1-الدراسة الاستطلاعية: 78

2-منهج الدراسة: 79

3-عينة الدراسة: 79

4-أدوات الدراسة: 79

خلاصة الفصل: 86

الفصل الخامس : عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل النتائج: 88

2-تفسير و مناقشة النتائج : 95

الإستنتاج العام: 98

خاتمة: 100

اقتراحات و توصيات البحث: 102

قائمة المراجع 105

الملاحق..... Erreur ! Signet non défini.112

فهرس الجداول:

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
01	جدول رقم (01) يوضح مظاهر صعوبة الكتابة	49
02	جدول رقم (02) يوضح تنقيط اختبار رسم الرجل	79
03	الجدول رقم (03) يوضح نتائج تطبيق اختبار الانتباه (ستروب) على عينة الدراسة	87
04	جدول رقم (04) يوضح نتائج تطبيق اختبار صعوبة الكتابة (مريم بن بوزيد) على عينة الدراسة	89
05	جدول رقم (05) نتائج تمرير اختبار الانتباه وفقا لأساليب إحصائية	91
06	جدول رقم(06) نتائج تمرير اختبار صعوبة الكتابة وفق الأساليب الإحصائية	92

فهرس الاشكال:

الرقم	اسم الشكل	الصفحة
01	شكل رقم (01): يوضح مراحل الانتباه	16

مقدمة

مقدمة :

تعتبر المدرسة هي البناء المؤسساتي الاجتماعي و التربوي الذي تقوم الحكومة بإنشائه ليتلقى فيه التلميذ علمه، ويكتشف فيه قدراته في مختلف العلوم و المجالات، كما تمارس دورا كبيرا في تقدم المجتمع .

ويعد الاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي يقاس بها تطور المجتمع وتقدمه، وتعتبر مرحلة التعليم الابتدائي أولى مراحل التعلم التي تزود التلميذ بأصول القراءة والكتابة والحساب.

إن مرور الطفل من هذه المرحلة بشكل سليم ومتوازن يجعله يتمتع بالصحة الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية و الراحة النفسية.

أما إن لم يجد الاهتمام فقد يواجه العديد من المشكلات و التي قد تلازمه طوال حياته ، فنصادف حالات من التلاميذ تعاني من انخفاض المستوى لديها لأسباب أو لأخرى إذ وجدوا أنفسهم يعانون من ضعف التحصيل ، هذه الفئات التي اصطلح على تسميتها "بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" و من بين أنواعها نجد صعوبة تعلم الكتابة، و التي تمثل مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعاقين و لكنهم بحاجة إلى المساعدة لاكتساب المهارات الكتابية ، لان كتابتهم خاطئة ومشوهة و التي بدورها تؤثر على مسارهم الدراسي ، هذا ما جعلنا نهتم بهذه الفئة و إيجاد الحلول المناسبة لها و التخفيف من حدة انتشارها كونها ظاهرة فعلا موجودة تمس الواقع المدرسي ككل ، لأن اكتساب مهارة الكتابة جزءا مهما و مكملا لتطور اللغة خصوصا في المجتمعات ذات التقاليد العريقة في معرفة القراءة و الكتابة، فالفرد الذي يتحدث اللغة و لا يكتبها لا يعتبر قد اكتسب اللغة اكتسابا تاما .

و تأثر الوظائف المعرفية خاصة الانتباه على سياق الكتابة لدى الطفل، فالانتباه يعد عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك و التذكر و التعلم، فبدون هذه العملية ربما لا يكون إدراك الفرد لما حوله واضحا ، و قد يواجه صعوبة في عملية التذكر ، مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الأخطاء سواء على صعيد عملية التفكير أو أداء سلوك و تنفيذه، و إذا ما ظهر خلل في هذه العملية العقلية المهمة أدت إلى ظهور صعوبات أخرى مثل " صعوبة الكتابة".

و قد حضي كل من الانتباه و صعوبة الكتابة بالعديد من الدراسات العلمية و التي تناولت كل منها بعض المتغيرات و من بينها علاقة الانتباه بصعوبة الكتابة لدى المتمدرسين بمرحلة التعليم الابتدائي.

و نظرا لأهمية الموضوع حددنا موضوع بحثنا في هذا المجال محاولين الكشف عن مدى تأثير الانتباه على صعوبة الكتابة و لتحقيق ذلك خصصنا لبحثنا جانبين هما :

الجانب النظري و يتضمن توسيع الخلفية النظرية لمشكلة البحث بحيث عرضنا الإشكالية التي أعطت له معنى من خلال تدعيمه نظريا بأفكار و نتائج متوصل إليها من طرف الباحثين ، ثم صياغة الفرضية و تحديد المفاهيم الأساسية .

بهذا يكون الفصل قد ختم بتسليط الضوء على أهمية هذا البحث و الهدف من دراسته وعرض بعض الدراسات السابقة الأجنبية و العربية في نفس السياق.

أما الفصل الثاني فقد خصص للانتباه بحيث تناول أهم المعطيات النظرية الخاصة بهذا المتغير من تعريفه و أنواعه مراحله و خصائصه و مظاهره ، ثم تطرقنا إلى النظريات المفسرة للانتباه و العوامل التي تؤدي إلى جذب الانتباه بالإضافة إلى العوامل التي تؤدي إلى تشتته ، ثم الانتباه و التعلم و في الأخير تربية الانتباه و خلاصة الفصل.

في حين خصصنا الفصل الثالث ببحثنا لصعوبة الكتابة بدءا بالكتابة و التي يتم فيها التعريف بالكتابة و ذكر أهميتها وطبيعتها ومهاراتها و متطلباتها و أيضا مراحل تعليم الكتابة .

ثم تليه صعوبة الكتابة التي قمنا فيها بتعريف صعوبة الكتابة ثم ذكرنا أنواعها ثم مظاهرها و العوامل المساهمة في ظهورها بالإضافة إلى التقييم و التشخيص و طرق العلاج و ختمنا هذا الفصل بتصورات مقترحة للعلاج و خلاصة الفصل.

أما الجانب الثاني هو الجانب الميداني لذي يحتوي على فصلين هما :

الفصل الرابع و تناول الإجراءات المنهجية للبحث بحيث يتضمن الدراسة الاستطلاعية والمنهج المستخدم و عينة البحث ، و كذلك أدوات البحث المتمثلة في اختبار الذكاء "اختبار رسم الرجل لجودا نيف" و اختبار الانتباه " ستروب" و اختبار صعوبة الكتابة " لمريم بن بوزيد" .

والفصل الخامس و الأخير يتمثل في عرض و مناقشة النتائج و الاستنتاج العام ، ثم الخاتمة إضافة إلى توصيات و اقتراحات الدراسة و قائمة المراجع وأخيرا الملاحق .

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للبحث

1-الإشكالية:

لقد اهتمت الأمم عبر العصور بالعلم والتعلم فهو من أسباب الرقي والنهوض بالأمم إلى الازدهار، ولقد أحس الفرد بأثر التعليم في حياتهم اليومية فهو الوسيلة لتهذيب سلوك الإنسان وترقية مستواه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والعلمي، وإخراجه من الظلمات إلى النور ومن عالم ضيق إلى عالم فسيح هو عالم المعرفة والاختراع.

فتبنت الجزائر نظام التعليم لأنها وجدت فيه فكرا تربويا يقوم على أساس حق كل طفل في أن يحصل على تعليم ذو معنى عملي وحقيقي لتخطي الفشل الدراسي، فقسمت التعليم على ثلاث مراحل (الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

وأهم مرحلة في التعليم هي مرحلة التعليم الابتدائي ، وهي أول المراحل وتعتبر القاعدة التي ينطلق منها الطفل في تنمية قدراته الفكرية، وهي النواة الأساسية في بناء المنظومة التربوية ومنها تنشأ بقية الأطوار.

ويعرف الباحث (أبو الفتاح رضوان) مفهوم مرحلة التعليم الابتدائي فيقول: " هي تلك المرحلة التي تعالج التلميذ للتربية من سن السادسة إلى سن الثانية عشر أي الست سنوات الأولى من حياته ". (أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع ، 1994)

وفي هذه المرحلة يكتسب الطفل المهارات السلوكية والحركية والمعارف ، ويتعرف أيضا على المحيط الخارجي ويكون علاقات وصداقات.

ويتركز التعليم في هذه المرحلة على القراءة والكتابة حيث يجد التلميذ نفسه يواجه تحديات للمرة الأولى ، وهي تعلم مهارتي الكتابة والقراءة والحساب.

وتعتبر الكتابة من أرقى أشكال الاتصال ، فهي مهمة في تكوين شخصية الطفل المستقلة، وتعد الكتابة في حياة الإنسان ليست عملا عاديا بل ابتكار رائع واختراع من صنعه حققت له تقدمه وارتقاءه،

والكتابة هي الرمز الذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره وعقله وروحه وأراءه واتجاهاته و أحاسيسه ووجدانه وعواطفه وانفعالاته ليفيد منها غيره. (عبد الفتاح حسن البحة، 2003، ص 272)

وتعرف الباحثة (مريم بن سبتي) هذه المهارة على أنها: " شكل أو نوع من التعبير اللغوي وهي اتصال غير مباشر عن طريق رموز منسوخة، فالكتابة هي اكتساب متأخر لنمو اللغة الشفوية" . (بن سبتي، 2008، ص 62)

وتكتسب الكتابة عند الطفل العادي حسب معظم الأخصائيين في سن الخامسة من عمره ، أما بعض الأخصائيين فيرون أنه حوالي ست سنوات نستطيع تعليم الطفل الكتابة وبالتالي من الضروري احترام النمو الطبيعي للطفل لأنه قبل خمس سنوات الكتابة تكون عبارة عن نقل نموذجي فقط.

وفي هذه المرحلة من التعليم نجد فئة من الأطفال يتعلمون هذه المهارات بطريقة صحيحة و جيدة والبعض الأخر يجد صعوبة ومشاكل في التعلم و يطلق على هذه الفئة بمصطلح ذوي صعوبات التعلم والتي عرفتها (لجنة الرابطة القومية لصعوبات التعلم سنة 1988) : " بأنها مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام كل من مهارات الاستماع والكلام والقراءات والقدرة على التفكير وحل المسائل الرياضية". (محمود عوض الله سالم و آخرون، 2008، ص 25)

ومن بين صعوبات التعلم هناك صعوبة الكتابة، وهنا يكون الطفل لديه أخطاء كثيرة في كتابة الحروف ولا يلتزم بالسطر و يكون إمساكه للقلم خاطىء، ويحذف بعض الحروف أو المقاطع أثناء الكتابة وغيرها من الأعراض.

وفي هذا السياق نجد دراسة (صارد سنة 1974) والذي يشير أن صعوبة الكتابة تظهر في صورة تشوه الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات، بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة

الواحدة وتمايل الأسطر المكتوبة بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة .(محمد علي كامل 2003، ص 53)

ودراسة (جيوردانو ،1989، Giordano) التي هدفت إلى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبة الكتابة، إذ أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات الكتابة في مهارات الكتبة لصالح الأطفال الذين يعانون من صعوبة الكتابة.

بالإضافة إلى دراسة (هاريس و آخرون) التي أجراها سنة "1993" بهدف تحديد مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع صعوبات التهجي والكتابة بين ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التهجي 51 % و أظهرت النتائج أن حوالي 72 % من التلاميذ لديهم صعوبات تعلم الكتابة.

إن أي نجاح أو إخفاق للأطفال هو نتيجة التفاعل داخل حجرة الدراسة، ويمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط المعرفي، وأيضا يعتبر مهما جدا في حياة الإنسان لدرجة يمكن القول أنه ما من عمل يؤديه الفرد في منزله أو في أي مجال من مجالات حياته إلا ويعتمد على الانتباه.

فالانتباه مهم للتعلم والنجاح الأكاديمي، كما يعتبر من أهم العمليات المعرفية التي تساعد الفرد على فهم واستيعاب ما يدور حوله و يمثل محورا أساسيا في التناول المعرفي للنشاط العقلي وعملياته. (فتحي الزيات 1998، ص 291،292)

ويعرف الباحث (أنور الشرقاوي) الانتباه أنه "عملية بلورة أو تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد أو المثيرات الصادرة عن داخل الجسم، حيث أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع هذه المثيرات فانه يختار ما يتفق مع حالة التهيؤ الذهني لديه". (أنور الشرقاوي 1992، ص 109)

إن وجود أي قصور في هذه العملية يؤدي إلى ظهور مجموعة من الصعوبات التعليمية من بينها صعوبة الكتابة.

وفي دراسة (كافانو وزملائه 1997) التي اهتمت بالعلاقة بين صعوبات التعلم بصفة عامة واضطراب الانتباه فبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التعلم وهذا الاضطراب ، كما أوضحت النتائج أيضا أن صعوبات التعلم تنتشر بنسبة 30 % من الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الانتباه. (السيد على أحمد، فائقة بدر ، 1999، ص 72-78)

كما أكدت أيضا دراسة الباحثة الدكتورة (فائقة محمد بدر) "أن كتابة الطفل المصاب بتشتت الانتباه مليئة بالأخطاء اللغوية حتى لو كان الطفل يقوم بالنقل من كتاب أمامه". (حورية باي، 2002)

فمثلا عندما يقوم الطفل بإعادة كتابة بعض الصفحات من كتاب القراءة أو نقل درس من أو على السبورة نجد أن الصفحة الواحدة مما كتبه مليئة بالأخطاء اللغوية ، رغم أن الطفل يرى أمامه الكلمات التي يكتبها، وتكون مليئة بالشطب والمحو مما يجعل شكلها رديء.

ونظرا لأهمية الانتباه في المشوار الدراسي للطفل ومساهمتها في قدرته على تعلم الكتابة شغلت هذه العملية حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين والتربويين، ولقد حاول العلماء إلقاء الضوء على جوانب صعوبة التعلم وعلاقاتها بالعمليات المعرفية ، وفي موضوعنا هذا سنقوم بدراسة علاقة الانتباه بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

❖ ويتمثل السؤال العام للدراسة في:

هل توجد علاقة بين الانتباه وصعوبة الكتابة لدى التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي (8 إلى10 سنوات) ؟

2- فرضية الدراسة:

توجد علاقة بين الانتباه وصعوبة الكتابة لدى التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي (8 إلى 10 سنوات) .

3-أهداف الدراسة:

كل دراسة علمية تهدف إلى الوصول لنتائج معينة أو تحقيق أهداف محددة و نهدف من خلال بحثنا هذا إلى:

- تسليط الضوء على اضطراب صعوبة الكتابة الذي أصبح كثير الانتشار في أواسط التلاميذ و الأطفال في الآونة الأخيرة.
- البحث في أسباب اضطراب صعوبة الكتابة ومحاولة معرفة إذ كان للانتباه دور في ظهور صعوبة الكتابة أم لا.
- إثراء الحقل العلمي ببعض المعارف والمعلومات الجديدة التي تخص موضوع بحثنا.
- مساعدة الأولياء والمعلمين من خلال هذه الدراسة عن طريق توصيات ونصائح تقدم لهم.

4-أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

- تعتبر هذه الدراسة إضافة في مجال البحث العلمي نظرا لما تحتويه من عناوين وتعاريف مترجمة من بحوث أخرى أجنبية .
- إفادة الأولياء في هذه الدراسة من خلال بعض الإرشادات والتوجيهات والبرامج العلاجية في التعامل مع الطفل الذي يعاني من صعوبة الكتابة.
- لفت انتباه بعض الهيئات الوصية إلى بعض الصعوبات التي تعد في نظر البعض على أنها بسيطة ولكنها تحتوي على درجة كبيرة من الخطورة خاصة في مراحل متقدمة من التعليم الابتدائي.
- المساهمة في إبراز البحوث والدراسات التي أنجزت في هذا المجال.

5-مصطلحات الدراسة:

- **الانتباه:**

- **لغة:** من الفعل انتبه، انتبه، بمعنى فطن لأمر. (على بن هادية وآخرون، 1991، ص 68)
- **اصطلاحا:** هو عملية توجيه وتركيز الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل مثيرات خارجية موجودة في المجال البيئي الحي للفرد أو المثيرات الداخلية التي تحدث داخل الفرد. (عماد الزغلول، علي الفهداوي ، 2007، ص110)
- **إجرائيا:** هو عملية معرفية يقوم الفرد فيها بتركيز حواسه على مثير معين يختاره.

- **صعوبة الكتابة:**

- **لغة:** جمع صعوبات، مصدر صعب، ما لا يمكن التغلب عليه.
- **الكتابة:** مصدر كتب، إذا خط بالقلم.

- **اصطلاحا:** يعرف (محمد علي كامل) صعوبة الكتابة على أنها تلك الصعوبات التي يواجه فيها التلاميذ أو الأطفال مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية، أو رداءة في الخط وتناسقه رسما و إملاءا أو إدراكا خاطئ للمسافات بين الحروف والكلمات ، مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرا صعبا والذي يترك أثر بالغا على تحصيلهم الدراسي . (محمد علي كامل، 2006، ص 51)
- **إجرائيا:** هي عجز التلميذ على الكتابة بطريقة صحيحة، فتكون حروفه مشوهة ويحذف أو يبدل الحروف، يميل عن السطر...

- **مرحلة التعليم الابتدائي:** هي عبارة عن المرحلة الأولى التي يدخل إليها التلاميذ من أجل عملية التعلم وتعتبر مرحلة إجبارية وإلزامية.

6-الدراسات السابقة :

- **الدراسات السابقة الأجنبية في الانتباه :**
- **دراسة ستيفن 1996 :**

كان الهدف منها التعرف على قدرة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه على القراءة الصحيحة وقد تكونت عينة الدراسة من 21 طفلا في المرحلة الابتدائية يعانون من هذا الاضطراب و 21 طفلا من أقرانهم الأسوياء ،وقد أوضحت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه لا يستطيعون قراءة المادة المقروءة شاملة حيث أنهم يقفزون من جملة إلى أخرى ومن فقرة إلى أخرى تاركين بعض السطور أو الفقرات دون قراءة ، ولذلك فان ما يستقبلونه من معلومات مقروءة تكون غير مترابطة و غير مفهومة مما يجعلهم يصنفون أنهم يعانون من صعوبات التعلم . (علي السيد احمد، 1999)

- **دراسة داس وآخرون 1995:**

هدفت الدراسة على البحث في اثر العلاج المعرفي في علاج بعض صعوبات الإدراك و الانتباه على الشخص في القراءة ،وقد تكونت عينة الدراسة من 51 طالبا يعانون من صعوبات في

المهارات الإدراكية للقراءة ،تتراوح أعمارهم من 18 إلى 21 سنة ، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي ،وكذا بين العينة التجريبية و العينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في المهارات الإدراكية للقراءة .(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003)

- **الدراسات السابقة العربية في الانتباه:**
- **دراسة صقر، 1992 :**

والتي اهتمت بدراسة الجوانب المعرفية الانتباه ،الإدراك ،التذكر و اللامعرفية تقدير الذات ، دافعية الانجاز و القلق عند عينات من الأطفال في الصفين الثالث و الرابع ابتدائي اللذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة و الحساب حوالي 37 طفل ، وعينات أخرى من الأطفال العاديين شملت 118 طفل ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء الأطفال المعاقين على نحو دال مقارنة بأداء الأطفال اللذين يعانون من صعوبات القراءة و الحساب في كل من الانتباه و الإدراك و تقديم الذات و دافعية الانجاز. (أنور الشرقاوي، 1987)

- **دراسة المنشاوي، 1999 :**

تحت عنوان "فاعلية برنامج أنشطة حركية في تحقيق بعض مظاهر قصور الانتباه لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم ، هدفت الدراسة إلى بناء أداة موضوعية لقياس الانتباه لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ، وكذا تصميم برنامج لتحقيق بعض مظاهر قصور الانتباه لديهم ، استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة ، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من خلال تلاميذ الصف الرابع بمدرسة الربوة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية حيث بلغ عدد أفراد العينة النهائية 17 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم ، وكانت أدوات الدراسة مقياس تقدير بعض الخصائص السلوكية للتلاميذ مضطربي الانتباه ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير موجب و دال للبرنامج في تحقيق بعض مظاهر قصور الانتباه لدى عينة البحث . (فوزية محمدي، 2011، 2012)

- **الدراسات الأجنبية في الكتابة :**
- **دراسة جيراد ، 1974 :**

يشير جيراد إلى أن صعوبات الكتابة تظهر في صورة تشوه الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة و تمايل الأسطر المكتوبة ، بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة . (أنور الشرقاوي، 1987)

- **دراسة جونسون و آخرون 1967 :**

يرى جونسون و آخرون أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال و الحروف والكلمات والأعداد .....، فالأطفال اللذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا لديهم صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

كما يضيف أن الأطفال اللذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة ، إذ أن إعادة التخيل و التصور ترتبط بالعجز في الكتابة . (محمد علي كامل،2003)

- **الدراسات العربية في الكتابة :**
- **دراسة صلاح عميرة علي 2002:**

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية و تصميم برنامج علاجي لها، و تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذ و تلميذة من ذوي صعوبات التعلم المترددين على غرف المصادر ، و استخدمت الدراسة الأدوات التالية : اختبار مصفوفات رافن، اختبار تشخيص في صعوبة القراءة و الكتابة ، اختبارات تحصيلية في القراءة و الكتابة ، و من أهم النتائج التي تم التوصل إليها ،وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و الضابطة بالقراءة و الكتابة لصالح المجموعة التجريبية ترجع إلى اثر البرنامج العلاجي المستخدم . (جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري،2006)

- **دراسة تعوينات 1983:**

أشار الباحث" تعوينات" إلى أهم العوامل التي يمكن أن تتدخل و تؤدي إلى تكوين مشكلة التأخر في القراءة و الفهم و ضعف في الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية في مرحلة المتوسط ، و إيجاد الحلول الممكنة لمعالجة هذه المشكلة ، أي تقديم اقتراحات حول التعليم العلاجي لمادة القراءة و الكتابة. (تعوينات ،1993)

الفصل الثاني:

الانتباه

تمهيد

يعد الانتباه عملية معرفية مهمة جدا، هي من المتطلبات الرئيسية لعديد من العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والتذكر والتفكير واتخاذ القرارات والتعلم، وقد اتخذه العديد من الباحثين في علم النفس ومجال التربية مجال لبحثهم ودراستهم.

ومن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف الانتباه وأشكاله وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه وأهم ما سنعرضه هو النظريات المفسرة للانتباه.

1-تعريف الانتباه:

تعددت التعارف حول الانتباه لكن المعنى واحد ،فيعرفه (William. Jeams) والذي يعد من أوائل علماء النفس في العصر الحديث الذين اهتموا بدراسة عملية الانتباه بطريقة موضوعية ، باعتبارها إحدى الظواهر النفسية الهامة في السلوك الإنساني، فهو يرى أن كل ما ندركه أو نتذكره ها هو إلا نتاج لعملية الانتباه، وهو عملية تركيز الوعي أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية أو تلك الصادرة من داخل الفرد، ويؤكد أيضا أن الانتباه عملية وظيفية تتمثل في التركيز على مثير معين دون غيره من المثيرات. (النوبي محمد علي ،2004)

ويعرفه (titchner) بأنه عملية اختيارية تعتمد على تركيز الوعي أو الشعور بمثير أو حدث معين دون غيره من المثيرات الأخرى. (أحمد صفيناز ،2010)

وأيضا (عبد الرحمان عيسوي) يعرفه على أنه تلك العملية التي تتضمن الانسحاب أو الابتعاد عن بعض الأشياء حتى يمكن التعامل بكفاءة مع بعض الأشياء و الموضوعات الأخرى التي يركز عليها الفرد انتباهه. (الزيات ،1998)

كما يعرفه (أنور الشرقاوي) أنه عبارة عن عملية بلورة أو تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد أو من المثيرات الصادرة عن داخل الجسم،

حيث أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع هذه المثيرات، فإنه يختار ما يتفق مع حاله التهيؤ العقلي لديه. (أنور الشرقاوي ،1992، ص 109)

ويتضح لنا من خلال التعاريف أن الانتباه هو عملية توجيه العقل إلى شيء معين.

2-أنواع الانتباه:

يمكن تصنيف الانتباه وفقا لعدة عوامل:

2-1- من حيث الاستشارة والدوافع المؤدية إليه: نجد

2-1-1- الانتباه الإرادي الانتقائي: يعد هذا النوع من الانتباه إراديا حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، ويتصف هذا النوع من الانتباه بأنه انتقائي بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات، لذلك يتطلب هذا الانتباه طاقة وجهد كبيرين من الفرد لأن عوامل التشتت غالبا ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية .(عدنان يوسف العتوم ، 2010)

فالانتباه الانتقائي هو القدرة على تثبيت الانتباه على مثيرات معينة وكف المثيرات المشوشة الموجودة، حيث يتوجب على الحالة كف الإجابات الأوتوماتيكية في الوضعيات التي تمثل التداخل فهو مرشح من خلاله تنتقي المعلومات الملائمة لنشاط حين التنفيذ . (لوزاعي رزيقة، 2008)

2-1-2- الانتباه اللاإرادي القسري: يعد هذا النوع لاإراديا أو قسريا حيث يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه عليه بطريقة قسرية ودون بذل جهد عالي لاختياره من بين المثيرات لدرجة يصبح فيه الانتباه كأنه لا شعوري وغير انتقائي.

2-1-3- **الانتباه الانتقائي التلقائي:** وهو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركز الفرد انتباهه على مثير واحد من بين مثيرات بسهولة تامة . (عدنان يوسف العتوم، 2010)

2-2- من حيث طبيعة الموضوع:

2-2-1- انتباه حسي: يكون بتوجيه الذهن إلى أحد المدركات الحسية سواء كانت سمعية ، مرئية أو ذوقية أو لمسية.

2-2-2- انتباه عقلي: وهو توجيه العقل أو الذهن إلى أي نوع من المدركات العقلية مثل التفكير و التخيل والتذكر. (رشاد صالح منصوري، فاروق سيد عبد السلام، 2000)

2-3- من حيث موقع المثير:

2-3-1- الانتباه إلى الذات: وهو تركيز الانتباه عل مثيرات داخلية صادرة من أحشاء الفرد خواطره، ذهنه، أفكاره،...

2-3-2- الانتباه إلى البيئة: هو تركيز الانتباه إلى المثيرات البيئية الخارجية بعيدا عن ذات الفرد مثل المثيرات الاجتماعية، الحسية المختلفة...(فائقة محمد بدر، 1999).

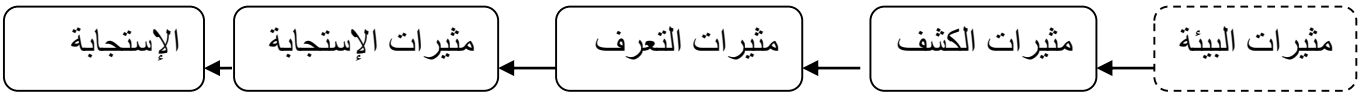
2-4- من حيث عدد المثيرات:

2-4-1- الانتباه المركز: هو انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز انتباهه عليه وذلك مثل انتقاء مثير بصري له مواصفات محددة وإهمال المثيرات الأخرى التي تقع معه في المجال البصري.

2-4-2- الانتباه الموزع: هذا النوع من الانتباه يتطلب سعة انتباهية عالية حيث يقوم الفرد بتركيز انتباهه على أكثر من مثير فنقول عندئذ أن الانتباه موزع بين نشاطات عديدة . (مريم سليم، 2009)

3- مراحل الانتباه:

إن تتبع عملية الانتباه يشير إلى حدوث ثلاثة مراحل للانتباه كعملية معرفية وهي موضحة في الشكل رقم 01 التالي:



❖ شكل رقم (01): يوضح مراحل الانتباه . (محمود عوض الله سالم وآخرون 2003 ، ص 75)

3-1- مرحلة البحث (الكشف والإحساس):

يحاول الفرد في هذه المرحلة استقبال مثيرات كثيرة حسية من بيئته عن طريق حواسه كلها، وهو يركز انتباهه على المثيرات الأكثر تقبلا بالنسبة له وتعتمد هذه المرحلة على قدرة المتعلم ووعيه للمثيرات الحسية ولكنها لا تعتمد على أية عمليات معرفية .(هناء إبراهيم صندقلي، 2009،ص 198).

3-2- مرحلة التعرف:

أو ما يسمى بالانتباه الانتقائي أو الموجه (Signal Attention) ويحاول الفرد هنا التعرف على طبيعة المثيرات من خلال ترميزها وتحليلها وفهمها بمساعدة خبراته المتعلمة سابقا لمعرفة نسبة أهميتها له، وما إذا كانت تشبع رغباته وحاجته أو إذا كانت مملة أو مسلية وهو في هذه المرحلة يحدد ما إذا كان يستمر في استقبالها للوصول إلى إدراكها أو يهملها. (عدنان يوسف العتوم، 2003، 76).

3-3- مرحلة الاستجابة للمثير الحسي:

يحدد الفرد في هذه المرحلة الاستجابة المناسبة لاستيعاب هذه المثيرات وتهيئتها للمعالجة للوصول بها إلى مرحلة الإدراك، وهكذا تتم عملية تركيز الانتباه على المثيرات للوصول إلى إنجاح عملية التعلم (هناء إبراهيم صندقلي، 2009، ص198).

4- خصائص الانتباه:

4-1- الانتباه عملية إدراكية مبكرة:

يهتم بالإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة، أما الانتباه فانه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك، ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة. (فؤاد أبو حطب، عبد الحليم محمود، 1993).

4-2- الإصغاء:

هو الخطوة الأولى في عملية اكوين وتنظيم المعلومات، حيث أن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها. (Friefman & Kack, 1985).

4-3- عملية الإحاطة:

وهي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية والتي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجههما، وإما في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة جمع شتاتها، أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح العناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن. (عبد الحليم محمود و آخرون، 1993)

4-4- التركيز:

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

4-5- التعقب:

وهو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه عبر فترة زمنية، والمستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لأحدهما، وهذا البعد ضروري في حل المشكلات التي تقتضي تداعيا متسلسلا مثل الحساب المركب أو نسج خيوط قصة معقدة، أو رسم اتجاهات في خريطة طرق . (السيد علي، فائقة محمد ،1999)

4-6- التموج:

وهو يعني أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فان تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما وجود المثير الدخيل.

4-7- التذبذب:

وهو يعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب بين الشدة والضعف . (أحمد زكي صالح، 1988)

4-8- الاختيار والانتقاء:

إن الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة، ولكن ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية، أي أن الانتباه هو اختيار لأحد أو البعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية. (عبد الحليم محمود و آخرون، 1990)

5- مظاهر الانتباه خلال مرحلة الطفولة:

- يتميز الطفل الصغير إذا ما قارناه بالراشد بكونه أقل قدرة على التحرر من المنبهات الخارجية، فهو يسلك دائما يوحي الرغبة، أو استجابة لما يدركه من منبهات خارجية، ولذاك فانه أقل قدرة من

الكبار على تنظيم سلوكه ونشاطه الذهني على حد سواء وبعبارة أخرى الطفل أقل قدرة على الانتباه الإرادي من الراشد خاصة من حيث مدى الانتباه، أي من حيث قدرته على حصر الذهن أطول وقت ممكن، تنموا هذه القدرة نموا تدريجيا مع نمو قدراته على التنظيم العقلي والسلوكي حسب (Lussier،2001) ، فغالبا ما يطلب من الطفل أن ينتبه، وينتظر من ذلك أن يحسن الطفل تسيير سلوكاته ، ولكنه قد لا يتمكن من ذلك خاصة في أعمار أو فترات معينة ، ولذلك فإن من المهم التعرض إلى تطور انتباه الطفل عبر هذه الفترات.

- تعرف عملية الانتباه تطورا بارزا ما بين سنتين إلى ست سنوات ويرى (حامد زهواى ،1990) أنه يزداد مدى الانتباه للطفل ومدته و حدته حيث يظهر التحكم في حركات العينين في السنتين الأولى من عمر الطفل، وتظهر عنده القدرة على تركيز الانتباه، كذلك التحكم الانتباهي الذي يقصد به التنظيم في المدة، الليونة، وتحمل كل ما يشتت الانتباه.
- يصعب على طفل السادسة الإلمام بمجموعة من الأفكار المعقدة مثلا يصعب عليه أن يستوعب أمرا مكونا من أربعة عناصر مثلا (اذهب إلى غرفة النوم، ابحث عن كتاب، أطفئ الأنوار ثم أغلق الباب) ، فغالبا ما يفعل الطفل عنصرا أو اثنين من هذه الأمر، وهذا ليس فقط بسبب القصور في قدرته على التذكر، بل كذلك لقصوره في مدى الانتباه، ولذلك إذا أردنا تلقين الطفل شيء في هذا السن وجب علينا مراعاة بساطة المادة وقلة حجمها في آن واحد ، كما يصعب على الطفل في هذه المرحلة تركيز نشاطه في عمل واحد لفترة طويلة، فقدرته على حصر الانتباه لا تتعدى فترة ضئيلة من الزمن ، وفيما بين السابعة والحادية عشر تتزايد سرعة قدرة الطفل على الانتباه الإرادي كما تزداد مدته .(بوطيش نبيلة ، 2018-2019 ، ص 31)

6- النظرات المفسرة للانتباه:

تختلف النظرة للانتباه فيما يخص كونه قدرة ذات سعة محدودة، وفيما يتعلق بدوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها، وهناك مجموعة من النظريات تفسر ذلك ونلخصها فيما يلي:

6-1- نظرية الانتباه أحادية القناة – نظريات المرشح :

وتشمل هذه النظريات نظرية كل من "برود بنت Broadbent/1958" و "دوتشن Deutsh/1963 " " نورمان Norman " و " كيلي Keele/1973 " وتتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل والتي تتمثل فيما يلي:

- **أولا/** أن المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدة مراحل وهي:
  - مرحلة التعرف وتشمل عمليتين: الإحساس والإدراك.
  - مرحلة اختيار الاستجابة.
  - مرحلة تنفيذ الاستجابة .
- **ثانيا/** إن للانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.
- **ثالثا/** هناك مرشحا " Filter" يعمل كستار يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه عليها، ويمنع بعضها الأخرى من المعالجة لعدم الانتباه لها.

وتختلف هذه النظريات حول مكان وجود مرشح، فيجد " Welford" إن المرشح يوجد في مرحلة الإحساس ، حيث يتم اختيار المثير دون غيره من المثيرات الأخرى ليتم الانتباه إليه ريثما تتم معالجته، ويؤكد أن جميع مراحل المعالجة اللاحقة تتطلب تركيز الانتباه.

أما النظريات الأخرى كنظرية " برود بنت Broadbent/1958 " "دوتشن Deutsh/1963" و " كيلي Keele/1973" و " نورمان Norman " فهي ترفض فكرة أن جميع المراحل تستدعي تركيز

الانتباه وتفترض أن المراحل الأولى من معالجة المعلومات تتم دون الحاجة إلى تركيز الانتباه، في حين تتطلب المراحل اللاحقة مزيد من الانتباه، وتؤيد هذه النظريات فكرة المعالجة المتوازنة لعدد من الانطباعات الحسية في المراحل الأولى من المعالجة دون حدوث أي تداخل فيما بينها.

بالرغم من أن النظريات السابقة اعتبرت الانتباه طاقة محددة السعة توجه نحو مثير معين من خلال وجود مرشح يتحكم بهذه العملية، إلا أنها لم تحدد الآلية التي من خلالها يعمل وجود المرشح، بحيث يسمح بمعالجة بعض المعلومات دون غيرها من المعلومات الأخرى، وهذا يعد بمثابة الانتقاد الرئيسي الذي وجه إلى هذه النظريات . (رافع زغلول، 2003 ، ص103-104).

6-2- نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه:

تختلف هذه النظرية مع النظريات السابقة من حيث اعتبار الانتباه سعة محددة توجه إلى مثير أو عملية في وقت معين وتحجب عن غيره من المثيرات الأخرى ، يفترض " كاهنمان Kahneman " أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها، ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعا لتغير مطالبها، فقد يزداد الانتباه لأحدهما نظرا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الانتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليا، ويؤكد "كاهنمان" أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى و الأخرى فهو يستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة، ويرى أيضا أنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه فإن التداخل يحدث بحيث يكف الانتباه عن الأخرى .(رافع الزغلول 2003، ص105)

6-3- نظريات الانتباه متعدد المصادر:

تفترض هذه النظريات أن الانتباه يجب أن لا ينظر إليه على انه عبارة عن مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادية الطاقة)، وإنما مصادر متعددة القنوات. لكل منها سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات.

وحسب هذه النظريات فإن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات، ويستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها أو تأثر مستوى الانتباه الموجه إليها، وفي الصدد يؤكد كل من " مكلود Mcleod,1977 " و " رولندز /1972، Reynolds " و " وكنز/1991، Wikens " أن الانتباه يمكن أن يسخر عبر قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها بعضا إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة دون حصول أي تداخل في الانتباه فيما بينها. (رافع الزغلول، 2003، ص105-106)

6-4- نظرية اختيار الفعل:

ينتقد " نيومان /1987، Neumann" مجموعة النظريات التي تنظر للانتباه على انه طاقة أو مصدر محدد السعة ويفترض أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه ، فهو يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين (يركض، يقرأ، أو ينظر إلى شيء أو يستمع إلى صوت مثلا)، ويرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية أو يواجه عدة مثيرات معا ، ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. (نفس المرجع السابق)

ومنه فنظرية اختيار الفعل" لنيومان" لا توافق على محدودية سعة الانتباه، تفترض أن الفرد لا ينتبه لشيء واحد فقط ليس لميزة الحدودية في الانتباه وإنما لاختيار الفرد الشيء أو المثير المعين من بين العديد

من المثيرات للانتباه إليه، وحسب هذا الاختيار يجعل الفرد يكرس انتباهه على المهمة المختارة فقط و يهمل المهام الأخرى.

7- العوامل التي تؤدي إلى جذب الانتباه:

تتقسم العوامل التي تؤدي إلى جذب الانتباه إلى قسمين: الأول منها ما يتعلق بخصائص المنبه وظروف الموقف الذي يظهر فيه وهذه يطلق عليها العوامل الخارجية، أما الثاني فإنه يتعلق بالعوامل الذاتية التي تتصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله، واهتماماته، وحالته الجسمية والنفسية وذلك يطلق عليها العوامل الداخلية وكثيرا ما يتفاعل النوعان معا وهذه العوامل هي:

7-1- العوامل الخارجية:

أ) **الحركة:** إن الأشياء المتحركة تجذب الانتباه إليها عن الأشياء الساكنة، كما أن اكتشاف الحركة الذي يعتمد على الخلايا العضوية يجعل الحركة تمثل تنبيها يتسم بفاعلية ذات طابع خاص في الليل حيث تكون الخلايا العضوية أكثر فعالية، كما أن الحركة المفاجئة والسريعة تجذب الانتباه.

ب) **تغير المنبه:** إن المنبه المتغير يكون أكثر جذبا للانتباه من المنبه الثابت الذي يظل على حال واحد، أو سرعة واحدة، كما أن تغير المنبه من حيث الشدة أو الحجم أو الموضوع أو عمله و توقفه له أثر كبير في جذب الانتباه، فكلما كان التغير فجائيا كلما زاد أثره في جذب الانتباه إليه.

ج) **موقع المنبه:** إن مكان أو موقع المنبه يؤثر في جذب الانتباه إليه، وقد بينت نتائج عدد من الدراسات أن القارئ العادي يكون أكثر انتباها للنصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرأها أكثر من النصف الأسفل، وأحسن موقع الإثارة للانتباه هو أن يكون المنبه أمام العين مباشرة.

د) **حجم المنبه:** إن الأشياء ذات الأحجام الكبيرة تجذب الانتباه إليها أكثر من الأشياء ذات الأحجام الصغيرة.

هـ) شدة المنبه: إن المنبهات الشديدة تجذب الانتباه إليها أكثر من المنبهات الأقل شدة ولذلك فإن الضوضاء الصاخبة و الأصوات و الألوان الزاهية و الروائح النفاذة تعتبر منبهات شديدة.

و) الاعتياد: إن التنبيهات تعود الشخص عليها تجذب الانتباه إليها رغم كل ما يحيط بها من صخب أو ضوضاء. (دينيس تشايله، 1983)

ز) طبيعة المنبه: يختلف الانتباه باختلاف طبيعة المنبه أي من حيث نوعه وكيفيته وهل هو منبه سمعي ، أو بصري، وإذا كان المنبه بصريا فهل هو صورة لإنسان؟ أم الحيوان؟ أم الجماد؟ وإذا كان المنبه سمعيا فهل هو غناء أو قصة أو قطعة موسيقية؟ .(أحمد، عزت راجح ،1985)

ح) حداثة المنبه: إن المنبهات الجديدة التي تدخل خبرة الفرد أول مرة تجذب انتباهه عليها أكثر من المنبهات المألوفة لديه . (محمد عثمان نجاتي ،1983)

ط) تكرار المنبه: إن تكرار حدوث المنبه أو إعادة عرضه يؤدي إلى جذب الانتباه إليه.

ي) التباين أو التضاد: وهو اختلاف الشكل عن الأرضية، وهذا الاختلاف يؤدي إلى جذب الانتباه.(محمد عثمان نجاتي ،1983)

ص) الحاجة الزائدة للتنسيق: وهذه الحاجة الملحة للتنسيق تأتي بسبب لسرعة حدوث المنبه من جهة ومن جهة أخرى بسبب زيادة نسبة صعوبة وتعقد المنبه ، وطالما أن الشخص منتبه بالفعل فإن سرعة وقوع المنبه تؤدي إلى زيادة الانتباه إليه بصورة كبيرة وذلك لمتابعة حدوث المنبه نفسه، كما أن زيادة صعوبة وتعقد المنبه تؤدي أيضا إلى زيادة التركيز على مكوناته. (Morgan & Pollock, 1977)

7-2- العوامل الداخلية:

تنقسم العوامل الداخلية التي تؤثر على انتباه الفرد لموضوعات معينة دون سواها إلى عوامل مؤقتة و أخرى مستدامة وهي كما يلي:

أ) العوامل المؤقتة:

- **التهيؤ الذهني:** وهو تهيئة الذهن لاستقبال منبهات معينة دون غيرها مثل حالة انتظار الشخص لشخص آخر يهمه قدومه إليه ويجذب انتباهه أصوات الأقدام، أو رنة جرس الباب. (حلمي المليجي ، 1983)
- **النشاط العضوي:** إن النشاط العضوي يؤدي إلى جذب انتباه الفرد إلى الداخل (إلى الذات) و أبسط مثال على ذلك هو أننا جميعا نشكو من الألم الشديد الذي يصعب إبعاده من منطقة الشعور. (Carver & Scheier, 1991)
- **الدوافع:** إن دوافع الإنسان لها أهمية كبيرة في توجيه انتباهه إلى الأشياء الملائمة لإشباعها، فعلى سبيل المثال نجد أن الشخص الجائع عندما يمشي في الطريق العام فانه يكون أكثر انتباها إلى لافتات المطاعم ورائحة الطعام.

ب) العوامل المستديمة:

- **مستوى الاستثارة الداخلية:**

إن عملية الاستثارة الداخلية تجذب انتباه الشخص لمنبه كعين ويرتبط الانتباه بمستوى الاستثارة الداخلية ارتباطا موجبا بمعنى أن الانتباه يرتفع إذا ما ارتفع مستوى الاستثارة الداخلية لدى الفرد والعكس صحيح. (فتحي مصطفى الزيات ، 1998)

- **الميول والاهتمامات:**

تعتبر ميول واهتمامات الفرد من العوامل الداخلية المهمة التي تؤثر على الانتباه فانتباه الشخص لموضوعات معينة في البيئة المحيطة تتحدد من خلال ميوله واهتماماته ودوافعه، فعند سماع أغنية مثلا نجد أن الشخص الذي لديه ميول إلى الغناء ينتبه أما الذي ليس لديه لا يغير اهتمام.

- **الراحة والتعب:**

ترتبط اليقظة و الانتباه بالراحة الجسمية والنفسية في حين يؤدي التعب إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الانتباه.

8- العوامل التي تؤدي إلى تشتت الانتباه:

تنقسم العوامل المشتتة للانتباه إلى عوامل اجتماعية ونفسية وجسمية وفيزيقية و هي كما يلي:

أ) العوامل الاجتماعية:

هناك عدد من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى تشتت انتباه الفرد منها النزاع المستمر بين الوالدين، أو العسر الذي يجده الفرد في علاقته الاجتماعية بالآخرين، أو الصعوبات المالية والمتاعب العائلية المختلفة التي تجعل الفرد يلجأ إلى أحلام اليقظة لكي يجد فيها مهربا من هذا الواقع الأليم، ويلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة الناس على التحمل والصمود. (محمود الشرقاوي، 1992)

ب) العوامل النفسية :

هناك بعض العوامل النفسية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه مثل عدم ميل الطالب إلى مادة معينة، وهذا يؤدي إلى عدم اهتمامه بها، وأيضا انشغال فكر الطالب الشديد في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية و أيضا إسرافه في التأمل الذاتي، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو القلق .(عبد الحليم محمود و آخرون، 1990)

ج) العوامل الجسمية:

قد يرجع تشتت الانتباه إلى الإرهاق والتعب الجسمي، أو لعدم النوم الكافي، أو لعدم الانتظام في تناول وجبات الطعام أو لسوء التغذية أو لاضطراب إفراز الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقض حيوية الفرد و أن تضعف قدرته على مقاومة ما يشتت انتباهه.

د) العوامل الفيزيقية:

إن من أهم العوامل الفيزيقية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه ضعف الإضاءة أو سوء توزيعها و أيضا سوء التغذية، وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة، وكذلك الضوضاء وهذه العوامل تؤدي إلى سرعة تعب الفرد وزيادة قابليته للتهيج و بالتالي ضعف قدرته على الانتباه .(حلمي المليجي، 1983)

9- الانتباه والتعلم:

يرى علماء النفس المعاصرين والمهتمين بمجال التعلم أنه إذا لم ينتبه الفرد ، فإنه لا يتعلم حيث يؤكد هؤلاء العلماء على أهمية الانتباه بالنسبة لعملية التعلم التي تعتبر أساسية في كسب الكثير من المهارات، فلابد من الانتباه لجذب التعلم ولا بد من المحافظة على هذا الانتباه ، حيث يعد الانتباه العملية النفسية التي تقوم باختيار المعلومات، وبدونها لا يستطيع الفرد أن يتذكر أو يتخيل أو يتعلم أو يفكر في أي شيء.

ولقد حاول العديد من المربيين أن يوظفوا أهمية الانتباه في عملية التعلم و التعليم فالتلاميذ يتعلمون فقط ما ينتبهون إليه، ولذلك كان من الضروري أن يتقن المعلوم مهارات استثارة اهتمام التلاميذ وجذب انتباههم للمادة التعليمية وموضوعات التعلم الجديدة، إذا ما أراد أحداث التعلم، وفي ذلك يقول "جانييه" : "إن المعلم يستطيع تحقيق ذلك بوسائل مختلفة كالتلوين ورسم الخطوط تحت العبارات المستهدفة أو تغيير

بنبرات الصوت أو التوجيه اللفظي بطلب انتباه لأمر معين أو ناحية معينة كأنه يقول (انتبه لكذا، وأنظر لكذا)". (أحمد راجح ، 2008)

10- تربية الانتباه:

يرى عدة باحثين أنه من الممكن تحسين الذكاء والعمليات الفعلية المختلفة والتعلم عن طريق عدة طرق فيقول" فيجوتسكي 1962 " بإمكانية تحسين هذه العملية عن طريق الاتصال فأتى بما يسمى بـ : منطقة النمو المقبل أو الوشيك ، فيرى الطفل أثناء قيامه بحل مهمة ما يجد نفسه إزاء ثلاث مستويات من التعلم:

المستوى الأدنى: الذي يكون فيه بوسعه القيام بالمهمة بنجاح وبسهولة وبسرعة.

المستوى الأعلى: الذي يصعب عليه القيام بالمهمة .

أما **المستوى الوسيط:** فيتضح في المهام الذي يبذله المعلم لمساعدة الطفل على القيام بالمهمة فتقترب من المستوى الأول.

ومنه لا يمكن طرح مستوى النمو كحد لا يمكن تجاوزه، بل أن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذي يقتصر على المراحل التي يتسبها. (Gillig.J, 1999)

فالانتباه إذن من العمليات العقلية التي يمكن تدريبها وتقويتها وتصحيحها عند المصابين بالاضطرابات أو التشتت، ومن هنا يتضح لنا أنه من أجل تربية الانتباه وتحسين قدرة الطفل على الانتباه لا بد من مراعاة عدة إجراءات من شأنها أن تجعل المثيرات المراد الانتباه إليها جديرة بنيل انتباه الطفل وإبعاده عن المشتتات ومن جهة أخرى من شأنها أن تنشأ العوامل الداخلية للانتباه لدى الطفل.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى أن الانتباه يعد عملية عقلية جد هامة تدخل في حدوث العديد من العمليات العقلية الأخرى كالإدراك والذاكرة و التفكير وتدخل في حدوثها عدة عوامل من شأنها أن تقوي شدته أو تضعيفها.

حيث يعتبر الانتباه من الموضوعات الحيوية ذات التأثيرات العميقة على التعلم و الاحتفاظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات والنشاط العقلي المعرفي بوجه عام ، كما نجد اختلاف الباحثون في تعريفهم لهذه العملية باختلاف الجوانب التي يتخذونها في تعريفاتهم تلك، ويختلفون أيضا في تفسيريهم لكيفية حدوثها لاختلاف اتجاهاتهم النظرية وقد سمح لنا اطلاعنا على النماذج النظرية المفسرة لهذه العملية بالكشف على مدى تعقدها وأيضا مراحلها، وكذا وظائفه، ومكوناتها ومحدداتها بالإضافة إلى المتطلبات النفسية والتربوية للانتباه.

الفصل الثالث:

طبيعة صعوبة الكتابة

أولا : الكتابة

تمهيد:

تعتبر مشاكل الكتابة أمر طبيعيا لدى الطفل في بداية ممارسته لها، لكن إن تواصلت المشاكل إلى السنة الدراسية الثالثة فيجب التوقف عند الأمر لدراسته ومعالجته إذ أنه من المحتمل أن يكون الطفل يعاني من صعوبات الكتابة أو أي عائق أخر يسبب له ذلك ، وهذا ما يلاحظ عند بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، صعوبات في التعلم خاصة منها صعوبة الكتابة، وللإحاطة بهذه المشكلة سنحاول التطرق إلى تفاصيل أكثر حول صعوبات الكتابة.

أولا: الكتابة:

1-1-تعريف الكتابة:

1-2-لغة: "من فعل كتب، والكتابة في اللغة تعني الجمع والشد والتنظيم، وتعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده مال يؤديه، أي يتفق معه على حريته مقابل مبلغ من المال، والكتابة تعني القضاء و الالتزام و الإيجاب" .(ابن منظور ، 1993)

1-3-اصطلاحا:

لقد تعددت تعاريف الكتابة وذلك لأهميتها، فقد عرفت الكتابة في مدلولها بأنها: " حروف مرسومة تصور الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، تبدأ بنقش الحروف والكلمات على الأسطر، ثم تتعمق حتى تصل إلى أقصى مدى في التركيب اللغوي، والأسلوب التعبيري والتصور الفكري بحيث يعد أساسها عميق وهو الأفكار، وظاهرها معلن وهو الخط، ومسارها عرض الأفكار ومعالجتها، واكتمالها لإنشاء الموضوع، وشكلها نظام وجمال، وتناسق و وضوح". (محمد رجب فضل الله، 2003، ص 53)

كما يشير تعريف محمد علي رزق خفاجي: " بأنها في أبسط معانيها تعني جعل الرموز الصوتية المسموعة، رموزا مرئية". (محمد رزق خفاجي، 1985، ص 362)

وتعرفها Anna Oliverio Ferrade " بأنها النشاط الذي يجمع ما بين الحركات العضلية للذراع واليد، وهي حركات دقيقة متناسقة وجد خاصة، خاصية أصلها هو اكتساب وظيفة أو أداة لاحظها الطفل في وسطه الاجتماعي "، (أمل بكري ومحمد الشناوي، 2001)

كما عرفها أيضا Jaqueline Peugeot " بأنها نشاط زماني ومكاني يتطلب إعادة إنتاج أشكال واقعة في مجال ما من الورقة، مع احترام مسلك و حركة الخط، بهذا تصبح الكتابة نشاط خاص يجعل من اللغة المنطوقة مادة، وتسمح باكتساب وتخزين المعارف ". (علي السيد أحمد، 1999)

بالإضافة إلى ما سبق ذكره، ولأن الكتابة أداة الحواس جاء التعريف الأتي ليوضح دور الكتابة ، حيث عرفت بأنها " هي عبارة عن اسم الحروف والحركات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات، بحسب مرورها بالأذهان وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد نقلها إلى الغير ". (غافر مصطفى، 2005، ص 164)

إن الشكل والصوت مهم في الكتابة، هذا ما يوضحه التعريف الموالي " الكتابة هي عملية رسم الحروف أو الكلمات، بالاعتماد على كل من الشكل و الصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية، بما فيها من مفاهيم، ومعاني وتخيلات". (قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص23)

وتعرف الكتابة أيضا " أنها القدرة على فهم المميزات اللغوية، ورسمها، أو تركيبها في صيغ وكلمات وجمل للتعبير عن الأفكار لأشياء معينة". (أحمد جمال يحياوي، 2003، ص184)

مما تم ذكره سابقا، ولأن الكتابة مهارة مكتسبة ، فقد عرفت بأنها مهارة متعلمة يمكن إكسابه للتلميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهي كأي عملية معرفية تتطلب عمليات التفكير". (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 489)

كما يحدد "علي سلام " مفهوم الكتابة " بأنها عملية تتضمن عدة مهارات حركية، تتصل بالرسم الكتابي، وعدة مهارات عقلية، تتعلق بالتفكير والتعبير، وتتطلب معرفة الرموز الكتابية التي تعبر عن الأصوات اللغوية والقدرة على تهجي الكلمات، والإلمام بفنيات الخط العربي وقواعد الاستعمال اللغوي ومهارات الترقيم، والقدرة على الربط بين الكلمات، والجمل والفقرات وإدراك العلاقات بينهما وتنظيمها وفق غرض معين والربط بين الأسلوب ومواقف استخدامه". (فوزي حمدي، 2011 –2012، ص85)

إضافة لما سبق فقد ميز "محمود السمان" بقوله " بأن لفظ الكتابة إذا ما طلق في المجال العام فإنه ينصرف عادة إلى الخط كمقابل للقراءة، وإذا ما أطلق بين المثقفين انصرف إلى التعبير، أما المجال التربوي فيقصد به كل المقومات التي تسهم في إنتاج كاتب متميز، من قدرة على التهجي الصحيح وهو ما نسميه بالتعبير، ومن عرض الأفكار في صورة واضحة، يسهل قراءتها وهي تجويد الخط". (محمود على السمان، 1983، ص223)

كما عرف " صلاح الدين مجاور" بقوله " تعد الكتابة من بين المهارات اللغوية التي تظهر فيها أهمية التعبير التحريري، كما تبرز فيها أهميتها للتهجي والخط، فالتعبير هو مهارة إرسال سواء أكان شفهيا أم تحريريا، أما التهجي فهو من الوسائل المعينة على نقل الفكرة في صحة وسلامة، والخط وسيلة أخرى لعرض الفكرة في رونق وبهاء. (محمود صلاح مجاور، 1983، ص542)

مما سبق ذكره من التعاريف يمكن استخلاص تعريف الكتابة بأنها عبارة عن مهارة حركية تعبر اللغة المنطوقة، لرسم الحروف والكلمات، لتدل على مدلولات المعاني، والأفكار، كما تعد الكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ وفق نظام معين.

2-أهمية الكتابة والحاجة إليها:

اللغة في الاستعمال شكلان:

الأول: شكل منطوق يتكون من الأصوات التي تتكامل فيما بينها لحمل المعاني من المنشئ إلى المستقبل، وفي هذا الشكل تكون الأصوات حاسمة في التعبير عن المعاني.

الثاني: الشكل المكتوب، وهو الذي تعبر فيه أشكال الحروف عن رموز الأصوات ومعانيها، وفي هذا الشكل يكون التعبير عن الأصوات بالرموز أمرا حاسما. وتتجلى أهمية الكتابة في قوله تعالى: " نون والقلم وما يسطرون " (القلم 01).

وقوله تعالى : (**والطور (1) وكتاب مسطور (2)**)، الطور (1-2)، فإن في الآيتين الكريمتين دليلا واضحا على أهمية الكتابة عند الله تعلى. (محسن على عطية، 2008 ، ص 20)

ويمكن تقصي أهمية الكتابة وتبيان الحاجة إليها فيما يلي:

الكتابة إحدى مهارات الاتصال اللغوي، من المعرف أن لاتصال اللغوي يقع بين طرفين: مرسل ومستقبل، وعلى هذا الأساس فإن الاتصال اللغوي هو إرسال واستقبال، ولكل من الإرسال والاستقبال مهارته أما مهارات الاستقبال فهي الاستماع والقراءة. وفي ضوء هذه الرباعية من المهارات يمكن تحديد دور الكتابة في الاتصال اللغوي، فعندما يكون المرء في موضع الإرسال لابد أن يكون متحدثا أو كاتبا، ولما كانت الحياة تقتضي أن يخاطب المرء أناسا لا يجمعهم معه الزمان والمكان فان وسيلته في ذلك الكتابة.

الكتابة وسيلة لتدوين الأفكار والأحاسيس، والتعبير عن الآلام والمسرات وتدوين المذكرات والحوادث والأقوال، والاحتفاظ بها أو نقلها للآخرين.

الكتابة وسيلة لحفظ التراث الحضاري للأمة، ونقل القيم والعادات من جيل إلى جيل.

الكتابة وسيلة لحفظ خطوات التجارب وإجراءاتها والاستفادة منها عند الحاجة.

الكتابة وسيلة لتقديم محتويات المنهج الدراسي للمتعلمين، وعرض المحاضرات . (محسن علي عطية،2008 ،ص 22 -33)

الكتابة وسيلة لتدوين القوانين والتشريعات، والتعليمات والإرشادات التي تنظم حياة الناس. (محسن علي عطية، 2008 ، ص 23)

3-طبيعة عملية الكتابة:

الكتابة عملية معقدة، تتطلب درجة من السيطرة على اللغة، و كفاءة من الكاتب إذا أراد لكتابته أن تكون ذات فعالية.

تتضمن الكتابة مستوى مختلفا عن التعبير اللغوي حيث تقارن بالمنطوق فهي وسيلة أكثر احتواء على العناصر العقلية، " ونقوم بوظيفتها خالية من وسائل التعبير الفنية الموجودة في الصوت الإنساني، كما تؤدي هذه الوظيفة دون مصاحبة حركات الوجه، والإرشادات الجسمية الأخرى".

ويتسم أسلوب الكتابة بالدقة، وله صيغ واصطلاحات، ومن شأنها أن تبدع نماذج راقية من التعبير " فالعناصر التي تضمها اللغة المكتوبة تبدو متماسكة اذا قورنت بجمل اللغة الشفوية التي تظهر جملها منفصلة، فالاتساق هو سمة جمل اللغة المكتوبة. والكاتب معني بأمرين: الأول بناء الرسالة والثاني صوغ الرموز اللغوية، ففي بناء الرسالة يحدد الافكار، ويرتبها منطقيا، إبرازا للمعنى المراد، وفي صوغ الرموز اللغوية يختار الكلمات، والجمل، ويربط بينهما معبرا عن المعنى الذي يريده.

فالكتابة تحدث من خلال عمليتين:

الأولى: إنشاء المعاني Composing وفيها يعمل الكاتب فكره، ويحدد أفكاره، ويرتبها، ويختار الكلمات والجمل، ويصوغها في شكل وحدات فكرية مراعيا الصحة الهجائية، والترتيب الملائم للجمل.

الثانية: رسم الحروف والتدوين Transcribing

فالكتابة وفقا لما تقدم تخلق ما سماه بعض الباحثين باللغة الطليقة من السياق، أو الخطاب المستقل، فالرسالة منفصلة عن كتابتها، وتحمل فكره، ولغته.

ويمثل مفهوم الترابط عنصر أساسيا في عملية الكتابة ولا يتحقق هذا العنصر الا بتوفر ما يلي:

- **التطور**: ويقصد به تسلس عرض الأفكار واتجاهها نحو هدف معين.
- **الاستمرارية**: عن طريق بيان الحقائق والأداء.
- **التوازن**: بمعنى أن تأخذ كل فكرة ما تستحق من تركيز، و توكيد.
- **الاستيفاء**: أي استفاء الأفكار عناصرها.

وتعتمد الكتابة على مجموعة من العمليات: التنسيق بين حركة اليد والعين، والسيطرة على عضلات اليد، وتحليل الكلمات بوصل الحروف داخلها، وترك المسافات بين الكلمات، وبين الجمل.

المراحل: وتمر الكتابة بمراحل ثلاثة

- **التصور**
- **معايشة الموضوع**
- **الإنتاج**

وما يتم في المرحلة الأولى: أن موضوعا أو فكرة تسيطر على الكاتب، فيبدأ في تحديد أفكاره، ويجمع المعلومات الخاصة به، ويختار الجمل المناسبة، وفي المرحلة الثانية يعيد الكاتب النظر فيما كتبه، ويهتم بالجوانب الفنية، ليصل بالمكتوب الى المستوى الذي يرتضيه، فهو الوحيد الذي تتمثل الفكرة في ذهنه قبل أن تظهر على الورق. (الدكتور سمير عبد الوهاب، 2004، ص110)

4-مهارات الكتابة:

هي مجموعة من الأداءات التي يقوم بها الطالب أثناء الكتابة لتكون كتابتهم دقيقة ومرتبطة.

وتدرب التلاميذ على الكتابة الصحيحة يتركز في العناية بأمور ثلاثة:

- قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة وفق القواعد الإملائية.
- إجادة الخط من خلال تنظيمه وتنسيقه وجماله.
- قدرته على التعبير ما لديه من أماكن في وضوح و دقة.

وهذا يعني أنه لابد أن يكون التلميذ قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا، وإلا اختلفت الحروف وتغيرت القراءة، وأن يكون قادرا على كتابة الحروف بالطريقة التي تعرف عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات، ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار. (البحة، 2000، ص 421-422)

5-متطلبات الكتابة: (المتطلبات السابقة للكتابة)

يمكن حصر العوامل التي تسبق الكتابة في تنمية العضلات، التآزر البصري، تنمية الدافعية للكتابة، وفهم تشكيل الحروف، وفيما يلي تفصيل لهذه المتطلبات:

أ) تنمية العضلات الصغرى:

من التدريبات التي تستخدم مع الأطفال لتنمية عضلات أصابع أيديهم لاكتسابها المرونة المطلوبة ما يلي:

- التقاط الأشياء الصغيرة بالإبهام والسبابة، أو السبابة والوسطى، أو الإبهام والسبابة و الوسطى، مثل حبات من الرمل.
- تقطيع أوراق الجرائد بالسبابة والإبهام.
- تدريب الطفل الضغط على بأصابعه على المنضدة وكأنه يلعب على البيانو.
- لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع لتشكيلها.
- استخدام الأصابع في التلوين كتلوين دائرة مثلا.
- نقل رسوم بواسطة ورق الكربون، والمرور بالقلم حول الأشكال البسيطة كالدوائر، والمربعات والأشكال البيضاوية . (هشام الحسن، 2000 ، ص 104)

ب) تنمية التآزر البصري:

تعد العين واليد عنصرين فاعلين، ورئيسيين في عملية الكتابة، وحتى تتم بيسر ودقة لا بد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزر، فالكتابة تتطلب مستوى معين من النضج الحركي بصفة عامة .(سلمي محمد الملحم، 2002، ص304)

ج) تنمية الدافعية:

تبرز تنمية الدافعية لدى الطفل من خلال تكوين دافع لديه ليقوم بمحاولة التعلم، وحب الاستطلاع، وتتمثل أبرز نقاط الدافعية فيما يلي:

– الكتابة أمام التلاميذ في رياض الأطفال يولد لديهم الدافعية لتعلم الكتابة تقليدا لمعلمهم.

– القراءة تولد الدافع عند الأطفال لتعلم الكتابة، وذلك نتيجة لارتباط الكتابة بالقراءة، وهذا من خلال تعرف الطفل على الكلمة، أو الجملة، فيكون لديه ميل الى رسم الكلمات التي يقرأها.

– إشعار الطفل بأهمية الكتابة في حياته، و أنها وسيلة تساعده على الاتصال بالآخرين، مثل الكلام والقراءة، يؤدي لديه الدافعية لتعلمها . (حسن راضي عبد الرحيم و أخرون، 1989 ، ص129)

د) فهم تشكيل الحروف والخطوط:

قبل البدء في تعليم الأطفال الكتابة، يجب البدء في تعليمهم تشكيلات الحروف والخطوط، بشرط أن يصاحب ذلك نضج عصبي، بحيث يهيئ الطفل حسن القبض على القلم، وتحريكه على الورق بسهولة، أما بالنسبة للحروف فيجب البدء مع الطفل بتحريرها أولا مع التعرف على أصواتها، وأشكالها بحيث تشكل الحروف من قبل التلاميذ باليد في الهواء، ثم تشكيلها بالمعجون والصلصال ثم كتابتها على الورق باستخدام الأقلام .(هشام الحسن، 2000 ص105)

نستخلص من كل هذا كل ما تم التعرض له أن لتعلم الكتابة هناك عدة عوامل يجب مراعاتها قبل تعلمها، تتم من خلال تنمية العضلات الصغرى، والتمرن على حركات الأصابع، واليد على كيفية الإمساك

بالقلم، وتعويده على الكتابة بالألعاب المساعدة على عملية التعلم، مع تنمية التآزر البصري الحركي بين حركة العين واليد لأنهما عنصران متكاملان في الكتابة.

كما يصاحب كل هذا زيادة تنمية الدافعية للكتابة من خلال نماذج يكتبها المعلم ويقلدها الطفل، ومنه يبدأ بتشكيل الحروف، والخطوط، وقد يتمكن من مسك القلم و الكراسة ، فيحركهما بكل سهولة ويسر بعد التدريب على الألواح والعجين والصلصال مثل ما قامت به " منستوري" الايطالية في تدريب الأطفال للكتابة على ألواح خشبية بتمرير أصابعهم عليها حتى يكتسبوا مسار كل حرف ويحتفظ به في الذاكرة ، ولذا فان تعليم الكتابة يتم وفقا لمراحل سنتطرق لها في العنصر الموالي.

6-مراحل تعلم الكتابة:

ذكر " وليام جراي" أن برنامج تعليم الكتابة للأطفال يتضمن ثلاثة مراحل هي:

- مرحلة الاستعداد.
- مرحلة تعليم الكتابة .
- مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة.

كما ذكر أيضا أن هناك هدفين أساسين لتعلم الكتابة هما:

- تحفيز التلاميذ الى التقدم السريع في القدرة على الكتابة، بوضوح وجمال وسرعة معقولة.
- تشجيع التلاميذ على استخدام جميع أنواع الكتابة، وأن يصلوا في ذلك الى أعلى درجات الإتقان، بحسب ما تقتضيه قدرات كل تلميذ.

كما أنه لكل مرحلة من المراحل الثلاثة أهدافها الخاصة، وفيما يلي عرض للمراحل الثلاثة:

6-1مرحلة الاستعداد لتعلم الكتابة:

مرحلة الاستعداد لتعلم الكتابة، هدفها الرئيسي هو إثارة ميول التلاميذ نحو الكتابة، وإعدادهم لاستخدام الوسائل المختلفة، بسهولة معقولة، وذلك أن الكتابة عملية معقدة، تشتمل على مهارات

كثيرة حسية، مثل استعمال أدوات الكتابة والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد، ورسم أشكال الحروف ومهارات عقلية مثل تذكر هجاء الكلمات، وفهم النظام الذي تسير عليه الجملة في التعبير عن المعاني وفيما يلي بعض مهارات الاستعداد للكتابة:

- التعرف على الأشكال والأحجام، والتمييز بينهما.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- التدرب على تقلد الأشياء حسب الشكل والحجم.
- تصنيف الأشياء حسب الشكل والحجم.
- تتبع الأشكال وتلوينها.
- تحسين الحركات الدقيقة من خلال التدريب على مهارات القص واللصق (عبد العزيز السرطاوي و آخرون 2009 ، ص 234)

كما أن تعلم الكتابة يندرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ومن الحرف إلى الكلمة، لذا يتم التدريب على كتابة الحروف بداية لأمر من خلال المهارات الآتية.

بعض مهارات كتبة الحروف:

- التدريب على نسخ الحروف وفق نموذج يعده المدرس أو من خلال استحداث النماذج المطبوعة، والمعدة خصيصا للتدريب على الخط.
- التدريب على كتابة الحروف عن طريق توصيل نقاط محدودة.
- التدريب على ملاحظة اتجاه الحرف عند الكتابة من خلال الأسهم.
- الاعتماد على التكرار من خلال إعادة كتابة الحروف مرات عديدة حتى يتمكن من إتقان الحركات الدقيقة اللازمة لكتابة هذه الحروف .(عبد العزيز السرطاوي وآخرون، 2009 ، ص235)

بعدما يتم التأكد من استعداد الكتابة، تبدأ المرحلة الثانية وهي تعليم الكتابة.

6-2مرحلة تعليم الكتابة:

إن الهدف من هذه المرحلة هو تدريب التلاميذ على تعلم الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة بمجرد أن يتحقق لدى التلاميذ نوع النمو العضلي الذي يمكنهم من السيطرة على أدوات الكتابة، وإعادة تقليد بعض الصور البسيطة للرموز اللغوية أو الجمل، ومن الأسس التي ينبغي أن تراعي في تعليم الكتابة ما يلي:

- استغلال دوافع التلميذ في الكتابة، فهناك حاجة في حياة الطفل الأولى في المدرسة لأن يتعلم الكتابة، فأسماء التلاميذ ينبغي أن تكتب على كراريسهم، وهنا يبدأ الطفل في تعلم النسخ.
- مراعاة النضج العضلي، ولابد المدرسين أن يدركوا أن الطفل أضعف في حركات الكتابة من الكبار، ولذلك وجب أن يكونوا أكثر صبرا في معالجة كتابة الأطفال.
- المدرس الناجح هو الذي يهيئ لتلاميذ الفرص الكبيرة للكتابة، مثل كتابة أسمائهم للعناوين، تكملة الجمل.
- البدء بالكلمة ثم الجملة في تعليم الطفل الكتابة، وأن تكون الكلمة أو الجملة مفهومة لديه، وأن تكون مما قرأ، حتى تكون الكتابة ذات هدف واضح.
- قصر فترات التدريب، وتكليف التلاميذ بحل التمارين التي تتطلب الكلمات ورسم الحروف.

6-3مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة:

الهدف من هذه المرحلة في تعليم الكتابة هو التركيز على تحسين ممارسة التلاميذ للكتابة والانتقال من خط النسخ إلى خط الرقعة، ويتضمن التحسين أمرين هما جودة الخط أو جماله والسرعة في الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة في النصف الثالث وتستمر إلى نهاية المرحلة الابتدائية . (رشدي احمد و آخرون، 2000، ص45)

ثانيا: صعوبة الكتابة

2-صعوبات الكتابة:

1- تعريف صعوبات الكتابة:

عملية نفسية عقلية، تتضمن القدرة على التعبير عن الذات برموز مكتوبة، وتتضمن التعبير الكتابي والتهجئة الإملائية والكتابة اليدوية، وهي من المهارات التي تكون البعد المعرفي للفرد وهدف رئيسي للمدرسة الأساسية (عبد اللطيف، 2015، ص11)

ويشير غريق greeg إلى أن ميكليس Myklebust كان أول من استخدم مصطلح صعوبة الكتابة ليشير فقط الى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها . (عبد الواحد، 2010، ص 320)

و أستار جيسون د.ع (1967) أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد...الخ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا يعانون أيضا من صعوبات في إنتاجها أو نسخها بدقة.

حيث ركزت بالتفصيل " حورية باي " في تعريف صعوبة الكتابة بقولها أن " صعوبات الكتابة " " هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، حيث يكون الطفل قادر على تذكر التسلسل لكتبة الحروف والكلمات، فهو يتعرف عليها، لكن لا يستطيع تنظيم وانتاج الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ، أو كتابة الكلمة من الذاكرة ". وتضيف أيضا " صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لإشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني، و التنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف، من حيث التوجه المكاني". (حورية باي 2002 ، ص86)

2-أنواع صعوبات الكتابة:

قد ترجع صعوبات الكتابة الى:

- اضطراب في تحديد الاتجاه:

- أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية، فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كتابية، مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط.

وتضم صعوبات الكتابة الأنواع التالية:

2-1صعوبات في المهارات الأولية:

لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات ، تشمل المهارات الأولية على عدد من المهارات هي:

- مهارة إدراك المسافات بين الحروف والعلاقات المكانية، مثل تحت، فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.

2-2صعوبات في تميز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها:

فكثير من الأطفال لم يطوروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة. ولم يتهيأ الفرصة لعدد كبير من ذوي صعوبات التعلم للتعامل يدويا مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.

ولذلك يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم أو أقلام التلوين، فبعضهم يمسك بالقلم بشدة وبعضهم لا يمسك بالقلم بالقوة الكافية للكتابة، وبعض الأطفال يمسكون القلم بقبضة اليد وبعضهم يحاول التحكم في استخدام القلم بكلتا يديه، لذلك ينبغي تدريب هؤلاء الأطفال على مسك الأقلام تدريجيا.

إن وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكون سببا في ضعف الأداء الكتابي، فبعض الأطفال يضعون الورقة أمامهم بشكل مائل جدا، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماما، وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخطأ وضع الجسم الخطأ، وبعض الاطفال يدني برأسه من الورقة إلى درجة ملامسته عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها ويقول جوردن (Jordan 1977) : إن الأطفال

يميلون إلى رسم الأذن على زوايا المربع أو المستطيل، وبعض الأطفال يزيد أو ينقص رسم الأضلاع للشكل الهندسي.

وقد يخطأ الأطفال أيضا في تقدير حجم الشكل فيرسمونه إما صغيرا أو كبيرا جدا.

2-3صعوبات في إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين:

تشير كل هذه الصعوبات الى احتمال مواجهة الطفل لصعوبات في كتابة الحروف والكلمات، ولذلك لا بد من معالجة مثل هذه المشاكل في مرحلة ما قبل الكتابة وقبل تعليم الطفل النسخ والكتابة.

2-4صعوبات في كتابة الحروف:

تشكل كتابة الحروف صعوبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومن الصعوبات الشائعة في رسم الحروف:

الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا.

كما ان حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض الاطفال، فكثيرا ما يخطئ الاطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب.

يبدو أن عددا كبيرا من مشكلات رسم الحروف يرتبط بعد الاستعداد لاستخدام أشكال وأحجام مختلفة، ومن الامور التي يجب ذكرها مسألة التمارين الطويلة واستخدام أدوات غير مناسبة للكتابة كالقلم القصير والورق الغير مسطر.

2-5صعوبة في كتابة الحروف متصلة مع بعضها:

يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة، وقد تكون المسافة بين الحروف والكلمات كبيرة أحيانا وصغيرة جدا أحيانا أخرى، ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف.

وتعتبر الحروف التي تتكون من خطوط مستقيمة أسهل للتذكر من الحروف الأخرى، ومن المشاكل المرتبطة بهذه العملية الصعوبة في تحديد شكل الحرف و اتجاهه، لذلك فقد يعكس بعض الطلبة كتابة بعض الحروف المتشابهة وبخاصة أولئك الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التمييز بين اليسار واليمين ، إن تعليم الحروف الكبيرة (في اللغة الانجليزية) في مرحلة مبكرة قد يشكل صعوبة لبعض الأطفال، لأن معظم هذه الحروف يختلف عن رسم الحروف الصغيرة ، وهذا يعني أن الطفل سيتعلم مجموعة جديدة من الحروف فقد لا يميز بعض الأطفال بين الحرف الصغير والحرف الكبير في الكتابة أحيانا وبخاصة إذا علمنا الطفل الحروف الكبيرة قبل إتقان الحروف الصغيرة.

2-6استخدام اليد اليسرى (الأعسرية):

لقد أصبح الأشخاص الذين يكتبون باليد اليسرى مقبولين كأشخاص عاديين، وقد اتفق الباحثون اليوم على ضرورة السماح للطالب الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها سواء كانت اليسرى أم اليمنى. وعلى أي حال لابد لنا من الاشارة الى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى، يضع الكثير من هؤلاء الطلبة أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وتنتج هذه المشكلة عن ميل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة.

تنتج معظم الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى عن استخدامهم للإجراءات التي يستخدمها الذين يكتبون باليد اليمنى، بالإضافة إلى وضع الورقة واليد فإن هؤلاء الأفراد يواجهون مشكلة في إمالة كتابتهم بسبب الاتجاه الذي يكتبون فيه الحروف، إن إمالة الكتابة بشكل كبير تجعل من الصعب على المرء قراءة هذه الكتابة، وليست هناك أداة كافية تثبت أن الذين يكتبون باليد اليمنى أسرع في الكتابة من الذين يكتبون باليد اليسرى. (د. محمد علي كامل محمد، 2006، ص111)

3-مظاهر صعوبات الكتابة:

تظهر صعوبة الكتابة لدى التلميذ بوضوح في طريقة كتابته.

وتشير " آن (1991) Anne" : "أن صعوبة الكتابة تظهر عند الطفل من خلال إمساك القلم بطريقة غير صحيحة، لا تحقق المرونة أثناء الكتابة، وتكون الأصابع تقترب بشدة من القلم، ووضع الورقة بطريقة غير مناسبة، والجلوس بطريقة غير مريحة مع الاقتراب أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة، والضغط على القلم بقوة أو بوهن شديد". (عبد الناصر أنس عبد الوهاب، 2003، ص 120)

كما يلاحظ في أوراقهم الدراسية ودفاترهم مملوءة بالعديد من أخطاء التهجي، والاملاء والتراكيب اللغوية، و سوء استخدام علامات الترقيم وكتابتهم غير واضحة، وغير منظمة، وتفتقر إلى التنظيم، والضبط. (محمد كامل، 2003، ص57)

ومما سبق يؤكد "أسامة محمد البطانية (2005) " في ذكر الخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبة الكتابة حيث يكون النسخ لديهم بصورة دقيقة والحاجة الى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي، وكتابة الحروف المتصلة بصورة منفصلة، وارتكاب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة، وصعوبة في تذمر الكلمات، وأخطاء في وضع علامات الترقيم. (أسامة محمد البطانية، 2005، ص168)

حيث حدد الباحثون مظاهر صعوبة الكتابة في العناصر التالية:

- صعوبة في فهم ما يكتب.
- صعوبة الكتابة بالحروف المتصلة.
- صعوبة في التعبير الكتابي.
- صعوبة في مسك أدوات الكتابة (القلم عادة)، ووضع الورقة وضعا صحيحا.
- النسخ الغير دقيق من الصبورة أو الكتاب .(الوقفي، 2009، ص30)
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة كتابة منفصلة .
- صعوبة في نسخ الأعداد الحسابية، والتحكم في سرعة الكتابة.
- صعوبة في رسم الأشكال مباشرة، وتشويه صورة الحروف عند الكتابة.

- وضع العيون قريبة جدا من صفحة الكتابة، وتصغير الحروف أكثر من اللازم أو تكبيره.
- عدم تجانس حجم الحروف عند الكتابة، عكس الحروف عكسا متكررا.
- صعوبة ترتيب تسلسل الاحداث أو الكلمات.
- يواجه مشكلات في تفسير الجمل وتركيبها، وفي اكمال الفراغات في الجمل.
- بطئ في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما، وفي تذكر الكلمات.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد اللغة واستخدامها.
- يجد صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- رداءة في تركيب الجمل والفقرات، وفي تنظيم المقالات الكتابية.
- يرتكب اخطاء في اليات الكتابة (علامات الترقيم).
- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.
- طريقة رسم الحروف غير سليمة، عدم الكتابة على السطر. (أبو الديار، 2015، ص 100)
- عدم تتبع التسلسل الصحيح للحروف.
- التداخل بين الكلمات والحروف.
- عدم مراعاة القواعد اللغوية، وعدم التدقيق فيما يكتب.
- الكتابة المعكوسة، وبدون تنقيط وفقرها من المعنى. (أبو أيعد، 2015، ص 50)

كما ذكر "عواد 1980" 97 مهارة فرعية يجب تحصيلها عند تعليم الاطفال الكتابة وقد صنفها الى أربعة مجموعات هي:

1- مهارات ما قبل الكتابة .

2- مهارة كتابة الأعداد، والكتابة بالحروف المتصلة.

3- التحويل والانتقال من الكتابة بالحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة.

4- استخدام مهارات الكتابة المتصلة. (عواد، 2000، ص 50)

ويمكن إجمال مظاهر صعوبة الكتابة وفق التراث النظري كما أوردها " عادل حجات 1999" في الجدول الموالي:

جدول رقم (01) يوضح مظاهر صعوبة الكتابة

مظاهر صعوبة الكتابة	مصدر هذه المظاهر
ينحني جانبا أو يقرب وجهه من الورقة عند الكتابة	Weiner, 1980
يبعد الورقة أو يضعها جانبا أثناء الكتابة	Englert, Thomas, 1987
يمسك القلم بشكل غير صحيح	Gregg & Hoy, 1989
يبالغ في الضغط على القلم	Kershner & Stringer, 1991
يقطع الحرف بحيث لا يبدوا واضحا	Moran, 1981
لا يراعي نظافة الورقة	Algozzine et Al, 1988
يكثر من المحي	Blair & Crump, 1984
لا يتقيد بالسطر أثناء الكتابة	Houck & Bilingsley
يكتب النص ككل بشكل مائل	Gajar, 1989
لا يصحح أخطائه بعد انتهاء الكتابة	Gerard & Junkala, 1988
يكرر نفس الأخطاء عادة	Johnson & Laird, 1983
يكتب بحروف كبيرة أو صغيرة	Camplbell, Brady & Leneh an, 1991
لا يراعي تناسب حجم الحروف مع بعضها	Gregg & hoy, 1989

لا يراعي حجم الكلمات بين بداية السطر ونهايته	Kershner & Stringer, 1991
يستمر في الكتابة حتى بعد انتهاء السطر	Anderson, 1982
يستمر في الكتابة حتى بعد انتهاء الصفحة	Campbell, Brady & Leneh an,1991
يتوقف دون سبب قبل انتهاء الجملة أو السطر	Issacson & Mattoon, 1990
يظهر أخطاء في رسم الحروف	Poteet, 1979
يخطئ في كتابة الحروف التي تكتب ولا تلفظ	جبري، 1976
يخطئ في كتبة الحروف التي تلفظ ولا تكتب	حبرين، 1976
يحذف بعض الحروف أو المقاطع أثناء الكتابة	Glenn & Stein, 1979
يضيف بعض الحروف أو المقاطع الزائدة إلى الكلمة	Popline, 1980
يخلط بين رسم الحروف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها	الخطيب والحديدي، 1998
يقلب النقط والحرف جانبيا أو رأسيا	Graham & Harris, 1989
يخلط بين الحروف المتشابهة شكلا	Kerchner & Kistinger, 1988
يخطئ في ترتيب الحروف في الكلمة	Macarthur & Graham, 1988
يكرر بعض الحروف والمقاطع أثناء الكتابة	Anderson, 1982
يخطئ في كتابة التنوين	السرطاوي، والسرطاوي 1988
يخطئ في كتابة حروف العلة	جبرين، 1976
يكرر كلمة معينة أثناء الكتابة بشكل مبالغ فيه	Espin & Sindlar, 1988

يخطئ في الحركات أو الشدة أو المد أثناء الكتابة	الروسان 1998، جبرين 1976
يقسم الكتابة أثناء الكتابة الى مقاطع منفصلة	Laughton & Morris, 1989
لا يترك فراغا مناسبا بين الكلمات أو الحروف المنفصلة	Gajar, 1989
لا يراعي فصل الحروف الواجب فصلها	Hallahan et all, 1992
لا يراعي وصل الحروف الواجب وصله	Espin & Sindlar, 1988
لا يترك فراغا مناسبا بين الجملة والجملة التالية	Moran, 1981
لا يراعي فصل الفقرات عن بعضها	Kraetsch, 1981
يظهر مشكلات في التنقيط	الروسان، 1998
لا يستخدم علامات الترقيم	Fortner, 1986
يستخدم علامات الترقيم بشكل غير مناسب	Gregg & Hoy, 1989
يستخدم حروف الربط بشكل غير مناسب	Jaben, 1983
يكتب بشكل معكوس (كتابة المرآة)	Weiner, 1980
يخطئ في ترتيب الكلمات في الجملة	Graham & Harris, 1989

(نبيلة بوطيش ، 2018-2019، ص 100-101)

وبالنظر إلى المظاهر التي رصدتها الدراسات والبحوث السابقة يمكن إجمال مظاهر صعوبة الكتابة فيما يلي:

- **مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي ومنها:** كثرة الأخطاء في التهجي ولإملاء والتراكيب، وعدم تنظيم الكتابة، وعدم تصحيح التلاميذ لأخطائهم الكتابية، وعدم استخدام التلاميذ لعلامات الترقيم وتشابك الحروف، وعدم اتساق الأداء الكتابي للتلاميذ وكتابة التلاميذ لحروف غير مكتملة...الخ.

- **مظاهر مرتبطة بالسلوك الكتابي ذاته ومنها:** القبض على القلم بطريقة غير صحيحة، والتحدث الى النفس أثناء الكتابة، والضغط على القلم بشدة أثناء الكتابة، وعدم الجلوس بطريقة صحيحة أثناء الكتابة وتحريك القلم بطريقة خاطئة عند القيام بعملية الكتابة.
- **مظاهر نفسية ومنها:** الشعور بالإحباط أثناء الكتابة، والميل للكسل والإهمال، بالإضافة إلى الميل للتعبير الشفهي عن الأفكار، والتهرب من ممارسة الواجبات، والشعور بالإجهاد والتعب عند ممارسة الكتابة.

4-العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة:

إن المتفحص لهذا العنصر، ومن خلال تطرق العديد من الباحثين والدارسين للعديد من العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة، يجدها تنقسم الى قسمين: عوامل خاصة بالطفل أي عوامل داخلية، وعوامل أخرى خاصة بالبيئة الأسرية، والمدرسية وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

4-1- عوامل مرتبطة بالطفل:

إن من جملة العوامل المرتبطة بصعوبة الكتابة المرتبطة بالطفل ما يلي:

4-1-1- اضطراب الضبط الحركي للطفل:

لقد أوضح كل من "أسامة محمد البطاينة" و " نبيل عبد الفتاح حافظ" ': 'أن العجز في ضبط وضع الجسم، والتحكم في وضع الرأس والذراعين واليدين والأصابع، يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات، وكتابتها وتتبعها، كل ذلك ناتج عن تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة، والخاصة بالحاسة اللمسية لدرجة أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف، وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته ". (نبيل عبد الحافظ، 2000، ص111)

4-1-2- استخدام اليد اليسرى في الكتابة:

إن تفضيل استخدام اليد في النشاطات لا يثبت حتى يصبح عمر الطفل 8-9 سنوات، ومن ثم نجد الطفل يطور تدريجيا استخدامه لليد اليمنى أو اليسرى، أو لكلا اليدين وهي من الحالات النادرة جدا حوالي 1 بالمائة، كما أنّ فشل عملية التدريس في مساعدة الطفل الذي يستخدم يده اليسرى على تصحيح كتابته في المراحل المبكرة دور في ظهور صعوبة الكتابة فالأطفال الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة، ويتم تدريبهم على استخدام اليد اليمنى وجد أنّهم يعكسون الأعداد بطريقة معكوسة باليد اليمنى. (محمود عوض سالم و آخرون، 2003، ص 165)

حيث يعرف اضطراب الإدراك البصري بأنّه " عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، ومن مظاهره عدم تمييز اليسار من اليمين ، أو كتمييز الخط الرئيسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف ولأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها وكل هذا يؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة". (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 111)

يتفق مع التعريف السابق ما أشار له " قحطان أحمد الظاهر" بقوله اضطراب الإدراك البصري " هو صعوبة في التمييز بين الأشكال والحروف والأعداد وهذا ما يؤثر تأثيرا كبيرا في استنتاج الحروف، ومعرفة العلاقات المكانية البصرية كصعوبة في تميز اليمين من اليسار وأعلى والأسفل. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص 244)

ويؤكد التعريفين السابقين ما أورد " سامي محمد ملحم " " اضطراب الإدراك البصري هو عدم قدرة الفرد على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر وقد يكون غير قادر على تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة وإدراك العمق، وغير ذلك من الظواهر والأحداث والأشياء التي تشكل صعوبة في التعلم خاصة، ما يرتبط منها باستخدام الكلمات والحروف والأعداد في القراءة والكتابة والحساب". (سامي محمد ملحم، 2002، ص228)

إذن ومما سبق ذكره فان " صعوبة الإدراك البصري يقصد بها عدم قدرة الطفل على التميز بين مجموعة من الأشكال من حيث أوجه الشبه والاختلاف و ألوانها وأحجامها، وكذا عمقها ومساحتها وموقعها التي تساعده على تعلم الكتابة والقراءة ففي الحروف يساعده على التفريق بين الحروف المتشابهة مثل: (ب – ت – ن)، (ع – غ) والأعداد (4–5)، (9–6)، وترتبط هذه القدرة باختبارات إدراك التفاعل الدقيقة، وتقاس هذه القدرة باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الحروف، ويطلب منه أن يستخرج حرف (ص) من بين المجموعة (ض، ر، ز ، ص، ط، ف، ت، ع، غ)". (أسامة محمد البطانية، 2005، ص113)

من استراتيجيات علاج اضطراب الإدراك البصري " تعليم الطفل التمييز بين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال والحروف والأعداد، والكتابة من حيث تحسين التميز البصري، وإتاحة الفرص للتلاميذ ذوي صعوبات في التميز البصري لكي يتعلموا أوجه الشبه والاختلاف في الأحجام والأشكال والحروف والكلمات والأعداد، وغيرها من المثيرات، فالطفل من خلال هذه التمرينات يبدأ بالتحسن تدريجيا، ويميز بين المتشابه والمختلف" (محمد عوض سالم وآخرون، 2003، ص179)

من العوامل المساهمة أيضا في ظهور صعوبة الكتابة لدى الطفل هي:

4–1–3– اضطراب الذاكرة البصرية:

والتي تعرف بأنها: " صعوبة تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا، رغم أن بصره سليم ويسمى هذا باضطراب الذاكرة البصرية هذه الأخيرة التي تؤدي يدروها إلى صعوبة تشكيل وكتابة الحروف والعداد والاشكال". (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 111)

في هذا الصدد يشير " هنري هيكان" (Henru Hecaen 1972) " أن اضطراب الذاكرة البصرية هو اضطراب في الوظائف الحسية، التي تعني عدم التعرف على طريق حاسة البصر السليمة على الأشياء

والوجوه والأشكال، سواءا كانت ذات معنى أم لا، والألوان والأبعاد في الفضاء، وعدم القدرة على استعمالها"

(Henry Hecaen, 1972, P.180)

في نفس السياق يضيف " أسامة محمد البطانية" بقوله اضطراب الذاكرة البصرية " هي صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة، والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي يتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية، يدعى فقدان الذاكرة البصرية ". (أسامة محمد البطانية، 2005، ص159)

إذن اضطرابات الذاكرة البصرية هو صعوبة تذكر الطفل الأشكال والحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا رغم أن بصره سليم، وصعوبة على الاحتفاظ الثابت بالمعلومات التي يقدمها له سواء على المدى القريب أو المدى البعيد، فالطفل ذو صعوبات الكتابة الذي يعاني من اضطرابات في الذاكرة البصرية عادة يظهر صعوبات في استرجاع سلاسل الأشكال والكلمات التي تقدم له، وربما يضيف كلمات أو يحذف أخرى عند استرجاع جملة ما.

من بين أنشطة علاج اضطراب الذاكرة البصرية التي يمكن استخدامه مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

- **تحديد الأشياء المفقودة:** في هذا النشاط يتم عرض مجموعة من الأشياء الناقصة أو المحذوفة.
- **إيجاد تصميم صحيح** : عرض تصميمات هندسية الشكل لرقم أو حرف ثم يطلب من الطلاب اختيار التصميم المماثل من بين مجموعة بدائل.
- **الاسترجاع من الذاكرة يتم وفقا لترتيب معين:** في هذا النشاط يتم عرض سلسة قصيرة من الأشكال، أو التصميمات وفقا لترتيب السابق عرضه لها ويمكن استخدام الألوان أو الأرقام أو الكلمات أو الصور.

- **استرجاع الأشياء المرئية:** عرض مجموعة من الأشياء أو الصور ويطلب من الطلاب استرجاعها دون التقيد بترتيب.
- **اشتقاق القصص من الصور**: في هذا النشاط يتم عرض مجموعة متتابعة من الصور ويطلب من الطلاب اشتقاق واستنتاج قصة من هذه الصور.
- **استرجاع الفقرة أو الجزء المحذوف:** في هذا النشاط يتم مجموعة من الأرقام أو الأشكال أو الأشياء، أو صور بها عناصر أو فقرات محذوفة، ويطلب من الطلاب تحديد هذه العناصر الناقصة أو المحذوفة.
- **تكرار أو ترديد الأنماط:** يمكن للمدرس عمل مجموعة من الأنماط المختلفة للكلمات أو الأعداد أو الصور أو الأشياء، ويطلب من الطلاب ترديدها. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 356)

4-1-4- نقص الدافعية:

تؤثر الدافعية بشكل عام في الجوانب الأكاديمية، ومن بينها الكتابة، وقد يكون راجع لسبب ذاتي متعلق بالفرد، وناتج عن عوامل وراثية وقد يكون نتيجة عوامل خارجية تؤدي إلى تدني دافعية الطفل من بينها الأساليب الوالدية في التربية، أو الطفل الذي يكون من النوع الخامل قليل النشاط، ولا يسعى إلى التعلم بجدية، أو إلى تصحيح الأخطاء الكتابية التي يقع فيها ولا يطلب مساعدة المعلم، أو الزملاء في ذلك، ويتسم بعدم الغضب، والشعور الفاتر ومدة انتباهه قصيرة لأنه من الصعب شد انتباهه إلى مثير معين"". (قحطان محمد الظاهر، 2004، ص 245)

إذن يمكن إجمال أهم العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة في الضبط الحركي، واليد المستخدمة في الكتابة، واضطراب الإدراك البصري واضطراب الذاكرة البصرية، ونقص الدافعية، هذه أهم العوامل الداخلية المرتبطة بالطفل، أما العوامل بالمرتبطة بالبيئة الأسرية سيتم التعرف عليها في العنصر الموالي.

4-2- العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية والمدرسية:

يرى المتخصصين أن صعوبة الكتابة لا تتناول بمعزل عن العوامل الأسرية والمدرسية والتي تتمثل في الاتي:

4-2-1- اختفاء دور الآسرة في متابعة الطفل: حيث أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي للتدريب على الكتابة الصحيحة، لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثل في متابعة الإتقان لدى الطفل، لذلك فإن تحسين الكتابة اليدوية أو الفشل والإهمال غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة. (محمود عوض سالم وآخرون، 2003، ص 170)

4-2-2- طرق تدريس خاطئة: ومن بين الطرق ما يلي:

- الانتقال من أسلوب إلى أخر في تعليم الكتابة " أي الانتقال من الحروف المنفصلة الى الحروف المتصلة " دون مبرر بعد أن يعتاد التلميذ على نوع واحد.
- الاقتصار على متابعة التلميذ في حصص الخط، دون الحصص الاخرى (الاملاء، التعبير، التطبيق).
- غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعلم مهرات الكتابة، والذي قد يكون سببه استخدام أسلوب التدريس القهري.
- التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميولات التليميذ الخاصة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 112)

ويتضح مما سبق ذكره أن العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة أنها متنوعة ومتشابكة، لا يمكن الإدعاء بأن واحد منها أو مجموعة منها هي العوامل المؤثرة الوحيدة في وجود الصعوبة، وهذا بدوره يدعو الباحثين للوقوف على نموذج شامل لتفسير هذه الظاهرة والأسباب الحقيقة والقوية المؤثرة فيها، كما يدعوهم لتبني نموذج شامل في تشخيصها، وتتبع أثارها لرفع برنامج مناسب لعلاجها وعلاج مسببتاها.

5-تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة:

إن تقييم عملية الكتابة كغيرها من الصعوبات ذات قيمة قليلة ما لم تقود الى العلاج، وهناك طرق كثيرة يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها، ولعمل تقييم كيفي لجودة النتاج الكتابي لا بد من إتباع الأتي:

5-1- 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 التأكد من خلو الطفل من أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحزمة الحسية التي تسبب اضطرابا واضحا في عملية الكتابة مع دراسة مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي والمناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل، ومدى متابعة الأسرة للمدرسة.

5-2- تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة:

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

أ) **المستوى الأول:** وفيه تظهر تباينا كبيرا بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي، ولذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

ب) **المستوى الثاني:** وفيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة و الحوار تفيد عملية الإنشاء.

ج) **المستوى الثالث:** وفيه تكون المهمة أشد تعقيدا إذ أن الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة.

يضاف إلى ما سبق مهارة هامة وهي التشفير الإملائي التي تعتبر أهمية بالغة في إنتاج الكلمات الهامة.

5-3- تقييم اليد المفضلة في الكتابة:

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

أ) كتابة الاسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة السهولة والوضوح في كل منها.

ب) أطلب من الطفل عمل مقطع بين خطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل ثم أطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق نفسه باليد الأخرى.

ج) معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن، الأيسر، فوق، تحت، أمام، خلف).

د) معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل.

هـ) دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على سمات حاضرة من خلال الاتصال بالأسرة والأفراد.

5-4- التقييم النمائي النفسي العصبي:

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

5-5- قياس التآزر الحركي العصبي:

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم الرصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ، ويطلب من الطفل شطب كلمات مكتوبة 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 هو المثيرات غير الإملائية، فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ بعين الاعتبار عنصر الدقة والسرعة وذلك طبقا لمعايير معينة دون الاهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.

5-6-تقييم الأخطاء في الكتابة:

النوع الأول:

يقوم المدرسون في 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 وإنتاج الطفل في الكتابة، فإذا كان الطفل متقدم في الكتابة أعطاه المدرس جملة أخرى 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 يأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما لملاحظة أخطاء الكتابة عند الطفل، وفي دراسة قام بها " لويس ولويس" (Lewis & lewis, 1965) على اطفال الصف الاول الابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي:

أ-طريقة الامساك بالقلم والجلسة الخاصة في الكتابة.

ب- الاخطاء الاكثر شيوعا كانت في كتابة الحروف وتشكيلها.

ج- عدم استقلالية مسار الكتابة أو تعرج الكتابة على السطر.

د- عدم اكمال الحروف وميلها يمينا ويسارا.

هـ- وجود فراغات بين الحروف والهوامش، إما أن تكون متسعة أو تكون ضيقة من اللازم. (محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص 174-177)

تتضمن مهارة الكتابة عناصر ثلاثة هي : التهجئة، الخط اليدوي والتعبير الكتابي، وتشكل التهجئة مشكل كبير لكثير من الأطفال، فالطفل الذي يواجه صعوبات في تحليل الكلمات المسموعة سيواجه حتما مشكلات في التهجئة، وعند تشخيص الإملاء ينبغي تحليل الإنتاج الإملائي للمفحوص، وملاحظة الكلمات التي يخطئ بها من حيث عدد مقاطع الكلمات، وفيما إذا كانت الكلمات مألوفة لدى المفحوص أم غير مألوفة (الكلمات البصرية)، وملاحظة ما إذا كانت معتلة الأخر وغيرها من الأمور التي تفيد المعلم في وضع البرنامج العلاجي.

وفيما يتعلق بتقييم جودة الخط في الكتابة اليدوية فيتضمن ملاحظة وضعية اليد الكاتبة وطريقة مسك القلم، ووضعية الورقة أو مدى تناسب الحروف بعضها مع البعض من حيث الحجم، وكذلك المسافة بين الحروف أو بين الكلمات، ووضع الحروف أو الكلمات على السطر فيما إذا كانت فوق السطر أم أسفله، وكذلك جودة القلم المستخدم في الكتابة ومدى سرعة انجاز العمل.

أما بالنسبة للتعبير الكتابي (الانشاء) فينبغي مراعاة عدد من الجوانب عند تقييم أولها مراعاة اتجاه وموقف الطالب نحو الكتابة، فهل يمتلك الرغبة في الجلوس والتفكير والتعامل مع عنوان ما يكتب حوله، حيث نجد أن الطلبة ينفرون من مهارة التعبير الكتابي، وقد يعود السبب في ذلك إلى نظرتهم للعنوان المطروح على أنه صخرة صماء لا يمكن تفتيتها، وأما ثانيا، فينبغي مراعاة قدرة الطالب على التعبير عن محتوى مثل مهارة وصف أو نقل الأحداث أو التعبير عن المشاعر والآراء ، حيث يقصد بالتعبير عن

المحتوى مدى قدرة الطالب على تحديد ذات الصلة بالعنوان أو الموضوع حتى تسهل عملية جمع المعلومات المراد كتابتها ضمن هذا الموضوع، وثالثا ينبغي مراعاة الطالب على تنظيم الفقرات وذلك بتنظيم الجمل وتسلسلها واختيار الكلمات المعبرة واستخدام أدوات الترقيم المناسبة، وفي الخطوة الأخيرة يقوم الطالب بصياغة الأفكار الرئيسية التي حددها من خلال الموضوع المطروح، حيث تحتاج صياغتها إلى اختيار الكلمات المعبرة ووضع الأفكار ضمن تسلسل منطقي وهناك عدد من الاختبارات المقننة التي يمكن استخدامها لتشخيص الأداء الأكاديمي منها:

1-بطارية كوفمان لتقييم الأطفال

Kaufan assment bttery for chidren achievement scale (K-ABC)

2- بطارية ردكوك – جونسون التربوية النفسية

Woodcook – Johnson psycho educationalbattery

3-اختيار بييدي للتحصيل الفردي

Peabady individual achievement test (P-IAI)

4-اختبار التحصيل واسع المدى

Wide rang achievement test Revised (WRAT-R)

5-مقاييس بريجانس التشخيصية

Brigance Diagnostic Inventores (BDA)

(أسامة محمد البطانة واخرون، 2007، ص251-252)

تعددت مداخل تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة ومن هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة، تقييم الأخذاء في الكتابة، كما أن هذه المداخل ما أشار اليه " عبد الوهاب محمد كامل" (1993) كمدخل كلي شامل لتشخيص " العسر الكتابي" وفيما يذكر المؤلف بعض مداخل تشخيص صعوبات الكتابة.

حيث يشير " بنتون أ.ل " (1959) الى أن التقييم الأولي الذي يجب اجراؤه للاطفال ذوي صعوبات الكتابة يتمثل في تحديد اليد المفضلة لدى الطفل تتمييز اليمين واليسار.

أما لويس واخرون " (1965) فيذكر أنه يمكن تقييم الاخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية العشرة الاتية:

1- وضع الجسم بالنسبة لوضع ورقة الكتابة
2- طريقة الامساك بالقلم
3- تقييم الخطوط في الكتابة
   أ) عمودية، فوق ، تحت.
   ب) أفقية، يمين، يسار.
   ج) منحنية الى اليسار أو اليمين
   د) ميل الحرف الى اليسار أو اليمين
4- استقامة الخط.
5- الفراغات بين الحرف .
6- نوعية الخط .
   أ) الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن، خفيف)
   ب) استقامة الخط وعدم تموجه
7- وصل الخطوط .
8- إكمال الحروف .
9- التقطيع .

أما "ويدرهولت و أخرون " (1978) فيذكرون تسع نقاط يتم من خلالها ملاحظة الاطفال لوصف وتشخيص اضطرابات الكتابة لديهم:

1- وضع اليد والذراع والجسم تجاه الورقة المستخدمة للكتابة عليها.

2- حجم (مساحة) الحرف (صغيرة جدا، كبيرة جدا ...)

3- التناسق بين شكل الأحرف وبعضها والكلمات وبعضها.

4- جودة التخطيط بالقلم: ثقيلة جدا، خفيفة، متغيرة.

5- ميل الأحرف: شديد جدا أو الحرف غير متصلة .

6- تشكيل الأحرف: الأحرف غير متصلة، إغلاق وتوصيل ضعيف للأحرف ببعضها

7- استقامة الأحرف (غير متناسقة) .

8- الفراغات بين الأحرف والكلمات (متناثرة جدا، ضعيفة جدا).

9- سرعة الطفل في الكتابة: سريع جدا، بطيء جدا .

أما عبد الوهاب محمد كامل (1993) فيشير إلى أنه بالإضافة إلى التسع نقاط سابقة الذكر، فإنه يمكن تشخيص العسر الكتابي من خلال رصد أخطاء الكتابة على النحو التالي:

أولا: اضطرابات الهجاء:

حيث يتم تقسيم:

1- عدد الأحرف التي أهملها الطفل.

2- عدد الحرف التي أبدلها الطفل.

3- عدد الأحرف الزائدة التي كتبها الطفل.

وذلك بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النسخ (النقل)، الإملاء، التعبير الكتابي.

ثانيا: اضطرابات استعمال الفواصل والنقط لتوضيح المعني :

حيث يتم تقسيم:

1- عدد الفواصل والنقط التي أهملها الطفل.

2- عدد الفواصل والنقط التي أبدها الطفل.

3- عدد النقط التي وضعها الطفل في المكان غير المناسب.

وهذا بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النسخ (النقل)، الإملاء، التعبير الكتابي.

ثالثا: اضطرابات شكل الأحرف المكتوبة:

حيث يتم تقييم:

1- الأحرف غير المنتظمة .

2- إغلاق الأحرف غير الكامل.

3- الاتصال بين الأحرف غير التام.

ويتم ذلك بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النسخ (النقل)، الإملاء، التعبير الكتابي. (محمد كامل، 2003، ص 61-63)

- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فيد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتب (ناب) وهكذا.
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يضيف حروفا إلى الكلمة غير ضرورية أو إضافة كلمة إلى الجملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.
- يبدل حرفا في الكلمة بحرف أخر مثلا (غ إلى ع) أو (ب إلى ن).
- قد يجد الطالب صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.
- وأخيرا فان خط هذا الطالب عادة ما يكون رديئا بحيث تصعب قراءة.

6-طرق علاج ذوي صعوبات الكتابة:

أولا: إستراتيجية فتجنود:

1- انطق الكلمة.

2- انظر إلى الكلمة بتمعن.

3- تصور الكلمة أونت مغمض العينين.

4- غّط الكلمة ثم اكتبها على ورقة خارجية.

5- إذا كان الإملاء خاطئا أعد الخطوات السابقة.

ثانيا: إستراتيجية هورن

1- انطق الكلمة بعناية.

2- انظر بتمعن على كل جزء من أجزاء الكلمة خلال نطقها.

3- انطق حروف الكلمة بشكل متسلسل.

4- حاول تذكر شكل الكلمة ثم حاول تهجيها.

5- أعد النظر إلى الكلمة.

6- أكتب الكلمة في ورقة أو دفتر خاص.

7- أعد الخطوات إذا حدث خطأ إملائي.

ثالثا: إستراتيجية الإغلاق:

1- عرض الكلمة على بطاقة.

2- النظر إلى الكلمة ويقوم الطالب بدراسة حروفها وترتيبها.

3- عرض نفس الكلمة مع حذف أحد حروفها (مثل حرف المد).

4- كتابة الكلمة مع الحروف المفقودة.

5- كتابة الكلمة بدون نموذج.

رابعا: الاستراتيجية أو الطريقة الهرمية في الإملاء:

1- عرض كلمة في بطاقة مثل كلمة (مشهورة).

2- قراءة الكلمة بصوت واضح.

3- تحليل الكلمة الى حروف مفردة.

4- كتابة حروف الكلمة بشكل منفرد.

5- وضع الحروف في مجموعات كل مجموعة مكونة من حرفين.

6- نقوم بكتابة المجموعة الأولى ثم المجموعة الثانية ثم المجموعة الثالثة.

7- كتابة الكلمة بدون نموذج.

خامسا: إستراتيجية التصور البصري

1- عرض الكلمة على التلميذ على السبورة.

2- قراءة الكلمة.

3- قراءة حروف الكلمة بشكل منفصل.

4- كتابة الكلمة نقلا من السبورة.

5- النظر إلى الكلمة وأخذ تصور فكري لها " تخزينها في الذاكرة البصرية قصيرة المدى".

6- إغلاق العينين وتهجي الكلمة جهرا مع تحليل حروف الكلمة.

سادسا: إستراتيجية غطّ الكلمة و اكتبها:

1- انظر الى الكلمة وانطقها

2- غطّ الكلمة واكتبها مرة واحدة.

3- افحص عملك.

4- اكتب الكلمة مرتين.

5- غطّ الكلمة واكتبها مرة واحدة.

6- افحص عملك.

7- غطّ الكلمة واكتبها مرة واحدة.

8- افحص عملك.

سابعا: إستراتيجية الكتابة على الرمل:

1- يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السبورة.

2- يطلب من التلميذ النظر إلى الكلمة بتمعن.

3- يطلب من التلميذ كتابة الكلمة على الرمل نقلا من السبورة.

4- يطلب من التلميذ التأكد من صحة كتابة الكلمة.

5- يطلب منن التلميذ مسح الكلمة من على الرمل.

6- يطلب من التلميذ كتابة غيبا على الرمل.

7- يطلب من التلميذ التأكد من صحة الكلمة.

8- يطلب من التلميذ كتابة الكلمة غيبا على ورقة خارجية.

9- إعادة الخطوات السابقة إذا كان الإملاء خاطئا.

ثامنا: إستراتيجية ((قل واكتب)):

1- يعطى التلميذ قائمة من الكلمات لدراستها بشكل فردي.

2- يطلب من التلميذ كتابة هذه الكلمات أمام المعلم.

3- تصحيح الأخطاء التي وقع فيها التلميذ من قبل المعلم.

4- يطلب من التلميذ نطق الكلمات الخاطئة مع كتابتها في آن واحد حرفا حرفا خمس مرات.

5- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى.

6- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات الخاطئة خمس عشرة مرة مع نطقها وكتابتها في أن واحد.

7- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى.

8- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات الخاطئة خمس عشرة مرة مع نطقها وكتابتها في ان واحد.

9- يطلب من التلميذ كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى.

تاسعا: إستراتيجية تطوير مهارة التهجي:

1- أكتب كلمة غير معروفة للتلميذ على السبورة أو على ورقة واقرأها مثلا (ثعلب).

2- اطلب من التلميذ أن ينظر إليها ويسميها (ثعلب).

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

4- امسح الكلمة أو قم بتغطيتها وأطلب منه أن يرسمها في الهواء ويقرأها في نفس الوقت (ثعلب).

5- أعد الخطوة الثالثة اذا كان ضروريا.

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

7- أطلب من التلميذ أن يكتب الكلمة من الذاكرة وينطقها، أعد هذا الإجراء عند الضرورة.

8- ادرس كلمة أخرى بنفس الطريقة (مسجد).

9- اطلب من التلميذ أن يرسم الكلمة في الهواء ومن ثم يكتبها من الذاكرة (مسجد).

10- اذا فشل التلميذ أعد الخطوات من 2 إلى 7 .

11- عندما يكون الطفل قد تعلم تهجئة الكلمة الأولى وكلمة أخرى من الذاكرة أكتب الكلمة بالدفتر الخاص بتقدم الطفل والذي يعد سجلا خاصا وبرنامجا للمراجعة، ويستخدم أيضا عدد الكلمات التي تعلمها التلميذ كل يوم. (محمد صبحي عبد السلام، 2009، ص 68).

7-تصورات مقترحة لعلاج صعوبات الكتابة:

مما سبق عرضه اتضح تركيز الباحثين والمهتمين بمجال صعوبات تعلم الكتابة على الاستراتيجيات والأساليب التي تعالج الضعف في مهارات الكتابة بشكل منفصل، فمنهم من اعتمد على النماذج الحركية، و منهم من اعتمد على أسلوب تحسين الذاكرة البصرية، ومنم من استخدم الدلالات اللفظية المنطوقة، وهذه الاستراتيجيات وتلك الأساليب لا بد أن تضمنها استراتيجيات، أو مداخل عامة للتدريس من أجل التغلب على صعوبات الكتابة، والتي يقترح الباحث بعضها فيما يلي:

7-1الأركان التعليمية:

تعتبر الاركان التعليمية من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات تعلم الكتابة ، وهي عبارة عن أماكن يخصصها المعلم داخل الفصل لغرض محدد، وتعتبر جزأ لا يتجزأ من عملية التدريس، بشرط أن توفر فيها مواد تعليمية مثل:

الكتب، القصص، الكروت، اللوحات، الصور التي تساعد التلميذ ذوي الصعوبة في الكتابة منها وعنها.

وتساهم الأركان التعليمية في علاج صعوبة الكتابة من خلال:

- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ ذي صعوبة الكتابة للعمل بنفسه، والاكتشاف والتفاعل مع أقرانه.
- السماح للتلميذ بكتابة المفاهيم التي تعرض عليه.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي.
- إمداد الدروس العادية بأنشطة كتابية اثرائية، تساعد في التغلب على الصعوبات.
- زيادة اهتمام التلميذ ذي الصعوبة بالمهارات اللازمة للكتابة بأسلوب جيد.

- اتاحة الفرصة أمام التقويم المستمر للتلميذ ذي الصوبة، وتوضيح الاخطاء التي وقع فيه وتصويبها.

7-2التعلم التعاوني:

يعتبر العلم التعاوني أحد وسائل تنظيم البيئة الصفية، ويعتمد على اختزال عدد التلاميذ في مجموعات صغيرة غير متجانسة، من حيث قدراتهم وخلفياتهم العلمية، و يتطلب منهم أداء عمل مشترك ويعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي قد تساعد المعلم في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذه، حيث يسعى التلاميذ داخل المجموعة الواحدة الى تحقيق أهداف مشتركة، ومعتمدين على بعضهم بعضا.

ولكي يؤدي التعلم التعاوني دوره الفعال في علاج صعوبات الكتابة، ينبغي الاهتمام بما يلي:

- النظر في التعلم التعاوني على أنه استراتيجية تدريسية، يبذل فيها التلميذ أقصى جهد ممكن بالتعاون مع زملائه داخل الجماعة لتحقيق الأهداف المنشودة.
- يتسم التعلم التعاوني بالاعتماد الايجابي المتبادل بين التلاميذ، مما يسهم بدوره إلى أن يتعلم التلاميذ بعضهم من بعض.
- يستطيع التلاميذ من خلال التعلم التعاوني ممارسة مهارات الكتابة بفعالية داخل الجماعة وذلك من خلال القيام بالأنشطة التالية:

1- يكتب كل منهما للأخر في حين يتابعه الثاني في طريقة الكتابة.

2- يلخص كل منهما ما فهمه من موضوع القراءة للأخر كتابة.

3- يتدرب كل منهم على تهجئة الكلمات وذكر معناه للأخر.

4- يستخلص كل منهم الفكرة الرئيسية ويكتبها للأخر.

7-3الخبرة اللغوية:

يعد مدخل الخبرة اللغوية من المداخل المهمة، التي يمكن أن تساهم في علاج صعوبات تعلم الكتابة، حيث انه مدخل يعتمد على استخدام اللغة والتفكير كأساس لتدريس القراءة والكتابة، ويعتمد على الخبرات الشخصية للمتعلمين ذوي صعوبات الكتابة، والتي تحرر كتابة مما يساعد المتعلم على إدراك العلاقة بين اللغة المكتوبة ولغة الشفوية المألوفة.

ولكي يؤدي مدخل الخبرة اللغوية دوره في علاج صعوبات تعلم الكتابة، ينبغي أن يتسم بما يلي:

- اعتماد مدخل الخبرة اللغوية على خبرات التلاميذ، ذوي صعوبات الكتابة بأشكالها المختلفة كمواد الكتابة.
- هذا المدخل لا بد و أن يكامل بين المهارات الأساسية (القراءة – الكتابة – الاستماع – التحدث).
- يؤكد هذا المدخل على الكفايات التي يتسم بها التلميذ في اللغة الشفوية، والتي ستكون فيما بعد اللغة المكتوبة.
- يعتمد هذا المدخل في علاج صعوبات الكتابة على المفردات، التي تتولد من حديث التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وعلى المعلم ألا يفرض عليهم مفردات أو جملا بعينها.

7-4برامج الوسائط المتعددة الحاسوبية:

يمكن القول بأن الحاسوب له دور كبير في التغلب على صعوبات تعلم الكتابة، فهو يتميز بقدرة كبيرة من حيث السرعة والدقة والسيطرة في تقديم المادة العلمية، كما يساعد في عمليات التقويم المستمر، ويصحح استجابات التلاميذ أولا بأول، وتوجيههم و وصف العلاج المناسب لأخطائهم، كما يمد التلاميذ بتغذية راجعة وفورية وفعالة.

ولكي تقوم برامج الحاسوب بدورها في علاج صعوبات الكتابة، ينبغي الاهتمام بما يلي:

- توضيح الهدف المراد تحقيقه من البرنامج
- تزويد التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمفاهيم، التي يلزم التركيز عليها وتحصيلها أثناء التعلم.

- تحديد المدة الزمنية المتاحة للتعلم عن طريق الحاسوب.
- شرح الخطوات التي على التلاميذ إتباعها، لانجاز البرامج وتحديد المواد والوسائل.
- تعريف التلاميذ بكيفية تقويم تحصيلهم لأنواع التعلم المطلوبة.
- تحديد الأنشطة التي سيقوم بها التلميذ بعد انتهائه من تعلم البرنامج.
- وتعتبر طريقة المحاكاة والنمذجة فعالة في علاج صعوبات الكتابة، عن طريق برامج الحاسوب، حيث يواجه فيها المتعلم الكتابة تجارب، من خلالها يصل إلى الاكتشاف في التصحيح لطريقة الكتابة السليمة.

7-5التدريب الكتاب عبر دروس المنهج:

يأتي علاج صعوبات الكتابة عبر دروس المنهج، انطلاقا من فلسفة تعليم الطفل القراءة والكتابة من خلال إطار ثقافي مألوف له، ويأتي المنهج في مقدمة الأطر الثقافية التي يألفها التلميذ، ويعتاد على التعامل معها يوميا، داخل وخارج المدرية، وينصح عند استخدام هذا المدخل أن يتسم بما يلي :

- تركز التكليفات الكتابية على المهارات التي يعاني التلميذ من صعوبة فيها.
- الاعتماد على استراتيجية من شانها في دافعية التلميذ وتغيير اتجاهاته نحو الكتابة.
- اختيار موضوعات المنهج التي يميل اليها التلميذ ويفضله، لتكون مجالات للتدريب على مهارات الكتابة. (جمال فرغل حسانين اسماعيل الهواري، 2006 ، ص 37)

خلاصة الفصل:

إن قضية تشخيص صعوبات الكتابة من الضروريات الملحة في مدارسنا اليوم، حيث تتفشى هذه الظاهرة في عدد كبير من المدارس، وهذا بدوره يلقى عبئا على المتخصصين في هذا المجال، حيث يجب أن يفكروا في برامج العلاج وأدوات لتدريب الأخصائيين والمعلمين في المدارس، كتشخيص هذه الظاهرة، والوقوف، على العوامل المؤثرة فيها، وتبني الاستراتيجيات المناسبة لعلاجها، أو علاج الأسباب المؤدية إليها.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: منهجية الدراسة

تمهيد:

يمثل الجانب الميداني الركيزة الأساسية للبحث، يقوم فيه الباحث بضبط الإجراءات المنهجية لبحثه بدءا بضبط الحدود المكانية والزمنية لبحثه، تحضير أدوات جمع البيانات من الميدان، وصولا إلى تطبيقها وإخضاع نتائجها للمعالجة الإحصائية بغرض التوصل إلى الإجابة على تساؤلات البحث ، والتحقق من صحة الفرضية، معتمدا في ذلك على جداول أو أشكال ليصل في الأخير إلى استنتاج عام والذي يضم خلاصة ماجاءت به هذه الدراسة، إما تأكيد أو نفي الفرضيات المدروسة، هذا كله لا يتسنى له إلا بالضبط المحكم للإجراءات المنهجية للبحث، لذلك خصصنا لها هذا الفصل لتطرق إليها بالتفصيل.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله، كونها الخطوة التمهيدية التي ينطلق منها الباحث قبل التطرق إلى الدراسة الأساسية في البحث العلمي .(طاهر مرسي عطية 2001، ص 81)

وتعد أيضا مرحلة من مراحل البحث العلمي لأنها تعتبر الخطوة الأولى التي يقوم بها الباحث في الناحية التطبيقية لدراسته، حيث يلقي نظرة على ميدان التطبيق و العينة كما يمكنه توقع العقبات التي يلقاها في الدراسة التطبيقية كما يمكن أن يتجنب البعض منها.

لهذا خصصنا لها جانبا لا يخلو أهمية في بحثنا هذا بحيث سمحت لنا بتحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد المكان والمدة المستغرقة في التطبيق.
- التشخيص الأولي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات في الكتابة.
- التأكد من صلاحية أدوات البحث بتحديد خصائصها السيكومترية.

وللتوصل من تحقيق هذه الهداف اتبعنا في دراستنا الاستطلاعية الخطوات الآتية:

- برمجة زيارات ميدانية للمدارس الابتدائية، والاتصال بالمديرين للاستفسار عن امكانية توفير ظروف التطبيق ومدى استعدادهم للتعاون معنا.
- الاتصال بمديريات التربية لسحب رخصة الدخول والتطبيق في المدارس، بحصر المدارس التي ستجرى فيها الدراسة الاستطلاعية، وتمثلت في (مدرسة طهراوي محمود للذكور) (مدرسة طيبي محمد للبنات) ومدرسة (محمد بلجباس المختلطة) كلهم بولاية المدية.
- تم أيضا الاتصال بالمعلمات والمعلمين للتعرف عن قرب عن الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ في مجال الكتابة، بحيث لم يبخلوا علينا وتعانوا معنا ومكنونا من رؤية كراريس الفئة التي لديها مشكلات في الكتابة.

- تحديد مدة تطبيق الاختبار المستغرقة من كل تلميذ، لأن خصوصية المقاييس المتعامل بها (اختبار رسم الرجل، اختبار ستروب، اختبار صعوبة الكتابة) تتطلب كلها التطبيق الفردي، حتى يتسنى لنا ضبط وبرمجة حصص لا تعرقل نظام تمدرس التلاميذ وضمان السير الحسن لدروس تلاميذ عينة بحثنا، بالتنسيق مع المدير والمعلمين فقمنا ببرمجة التطبيق خارج أوقات الدراسة في حصص النشاطات اللاصفية والاستراحة وحصص الاستدراك...

2- منهج الدراسة:

استخدمنا المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة باعتباره مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها و معالجتها، وتحليلها تحليلا كيفيا دقيقا، لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. (سعد سلمان المشهداني، 2019، ص126)

3- عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها مجموعة من وحدات المعاينة، تخضع للدراسة التحليلية أو الميدانية، ويجب أن تكون ممثلة تمثيلا صادقا ومتكافئا مع المجتمع الأصلي ، ويمكن تعميم نتائجها عليه. (مرجع سابق، ص 85)

كان اختيارنا لعينة البحث بطريقة قصدية، نظرا لطبيعة الموضوع و هدف البحث والغرض منه معرفة العلاقة بين الانتباه وصعوبة الكتابة.

فعينة البحث تتكون من 29 حالة، تم اختيار العينة بطريقة قصدية والاخذ بعين الاعتبار الشروط التالية:

- السن ما بين 8 الى 10 سنوات.
- استبعاد وجود أي إعاقة.
- يعانون من صعوبة في الكتابة.

4-أدوات الدراسة:

4-1-اختبار رسم الرجل:

إن اختبار رسم الرجل لجودانوف جاء كمحاولة استبعاد حالات الضعف العقلي من أفراد العينة، وتحديد مستوى الذكاء لكل فرد من أفراد العينة، وقد اعتمدنا في هذا الاختبار على أنه:

- يتميز بسرعة تصحيحية .
- متناسب مع خصوصية عينة الدراسة,
- يمكن إجراءه على مجموعة من الأفراد في وقت واحد .
- أدخلت " فلورنس جودانوف" اختبار رسم الرجل على الأساليب السيكولوجية كوسيلة لقياس الذكاء، بشكل خاص لقياس ذكاء الأطفال، الذين يتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامس عشر من العمر.

وعموما يعتمد هذا الاختبار على وسائل جد بسيطة تتمثل في ورقة بيضاء وقلم، مع إعطاء التعليمية التالية:

أرسم صورة رجل، حاول أن ترسم أجمل رجل

أما بالنسبة للتنقيط فتعطى كل نقطة للنقاط المبينة في الجدول المعروض في الجدول رقم (02) ثم حساب الدرجات التي يحصل عليها الطفل وبأخذ أساسا لمعرفة عمره وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح تنقيط اختبار رسم الرجل

الدرجات	2	6	10	14	18	22	26	30	24	38	42
العمر بالسنوات	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

لإيجاد العمر الزمني نقوم بالعملية الحسابية التالية:

نسبة الذكاء = (العمر العقلي / العمر الزمني) * 100

4-2-اختبار الانتباه لستروب STROOP

وصف الاختبار هذا الاختبار خاص بقياس الانتباه والذي يسمح لنا بضبط قياس الكفاءة في إصابة الهدف

أهمية هذا الاختبار هو أنه أراد البرهنة على أن الانتباه لا يستطيع دائما أن يصد التدخلات الآلية، بحث استخدام في هذا الاختبار كلمات مختلفة تكتب بألوان مختلفة يجري تعيينها بلا صعوبات، لكن إذا كان الأمر يتعلق بتعابير تدل على ألوان وأن الحبر الذي كتبت به لا يتفق منهجيا مع اللون المعني، فإن زمن التعيين يزيد ليدل على وجود تداخل.

كما أن اللجوء إلى محولات الانتباه يشكل في علم النفس المعرفي وسيلة غير مباشرة لاستنتاج الاستقلال النسبي لعمليتي معالجة المعلومات فالأثر المشوش لمحول الانتباه يتعلق بعض الشيء بعوامل متعددة منها التشابه بين المثير المحول للانتباه والهدف.

أ. **مكونات الاختبار**

يحتوي هذا الاختبار على ثلاثة بطاقات وهي كالتالي:

البطاقة " « A » La carte

تحتوي هذه البطاقة على كلمات تدل على ألوان مختلفة (أزرق، أصفر، أخضر،أحمر) هته الأخيرة مطبوعة باللون الأسود، وعددها 50 كلمة.

البطاقة "ب" « B » La carte

تتضمن هذه البطاقة تعابير تدل على نفس الألوان السابقة، منظمة بصفة مختلفة والحبر الذي كتبت به لا يتفق مع اللون المعني مثال: أزرق طبع باللون الأخضر،وعددها 50 كلمة أيضا.

البطاقة "ج" « C » La carte

تتكون البطاقة "ج" من مستطيلات ملونة بالألوان السابقة الذكر، وعددها 50مستطيلا.

– دليل التطبيق وورقة الإجابة:

. تعليمات الاختبار: للاختبار أربع اختبارات فرعية كل اختبار فرعي يهدف لتحديد جانب من جوانب الانتباه، لذلك حددت لكل منها تعليمة خاصة.

التعليمة :1(الاختبار الفرعي الأول): قراءة الكلمات

هذه المرحلة خاصة بالقائمة يجب على التلميذ قراءة الكلمات المدونة على البطاقة أ عددها 50 كلمة منها القائمة في مدة زمنية تقدر بـ (45 ثانية)، وإذا انتهى من قراءة كل الكلمات قبل نفاذ المدة المحددة فإنّه يعيد قراءة الكلمات من جديد حتى تنتهي المدة المحددة.

التعليمة 2 (الاختبار الفرعي الثاني): قراءة الكلمات 2

هذه المرحلة خاصة بالقائمة "ب" بحيث يطلب من التلميذ قراءة كل الكلمات المكتوبة على البطاقة وعددها 50 كلمة لكن بشرط ألا يأخذ بالاعتبار لون الحبر المستعمل في الكتابة، بل يكتفي بقراءة ما هو مكتوب فقط، ونتبع نفس الإجراء السابق أي يعيد قراءة الكلمات ثانية، إذا لم ينقص الوقت المحدد للتطبيق (45 ثانية).

التعليمة 3 (الاختبار الفرعي الثالث): تسمية 1:

هذه المرحلة خاصة بتسمية ألوان المستطيلات المؤلفة منها القائمة "ج" والتي تتضمن 50 مستطيلا، ونتبع نفس إجراءات تطبيق الاختبارات الفرعية السابقة.

تعليمة 4 (الاختبار الفرعي الرابع): تسمية 2

في المرحلة الأخيرة يعيد الباحث تقديم القائمة "ب" للتلميذ ويطلب منه تسمية لون الحبر الذي كتبت به كل كلمة دون الاهتمام لما هو مكتوب مع إتباع الإجراءات السابقة.

كيفية جمع الإجابات:

للحصول على الإجابات الخاصة بكل قائمة، يجب على الفاحص وضع أمامه ورقة خاصة بتسجيل إجابات التلميذ كل بطاقة ترافقها ورقة خاصة بالإجابات، وتتمثل هذه الأخيرة إما في الإجابات الصحيحة أو الخاطئة أو الترددات، وعند الانتهاء من جمع : الإجابات يتم جمعها في جداول خاصة في ورقة التصحيح ، والدليل الخاص بهذا الاختبار موضح في الملحق رقم (03).

. شروط تطبيق الاختبار:

– يجب التأكد من أن الطفل يرى بشكل جيد، وإذا كان يحمل نظرات عند القراءة فيجب عليه حملها أيضا أثناء إجراء الاختبار.

– لا يسمح للطفل قلب الورقة أكثر من 45.

–لا يسمح للطفل إخفاء عينيه أو نزع نظاراته أو القيام بأي سلوك قد يؤثر في القراءة الكلمات.

– عندما نعين له الخطأ ويعيد قراءة كل السطر نتركه يكمل، ولكن نعيد الشرح قبل الانتقال إلى البطاقة الموالية، لأن عليه إعادة الكلمة التي خطأ فيها.

– إذا توقف الطفل عن القراءة قبل نهاية الوقت الرسمي أو في نهاية البطاقة يجب تشجيعه على المواصلة.

قبل إجراء الاختبار كنا نجري دردشة مع التلميذ والهدف منه محاولة شرح المهمة للطفل، وكذا التألف بين الباحث والتلميذ.

• كيفية التنقيط

تستخدم طريقة عدد الإجابات الخاطئة في التجارب التي تقام بقياس الكفاءة في إصابة الهدف وتكون إصابة الهدف هي الاستجابة الخاطئة، فهي الإصابة التي تقع خارج منطقة الهدف، وبذلك يكون عدد الاستجابات الخاطئة هو الوسيلة لقياس المهارة في إصابة الأهداف.

نقوم بتسجيل عدد الإجابات الخاطئة التي يقوم بها الفرد في اختبار STROOP، وذلك من أجل معرفة مهارة الطفل في التعرف على الهدف، والتعرف على الهدف يدل على صد الإجابة الموافقة لتمثيل المثير المحول للانتباه وفي حالة التنافس بين الهدف والمثير المحول للانتباه، وعند غياب الرقابة على هذا الأخير يزيد من عدد الإجابات الخاطئة والعكس صحيح أي نقص عند الإجابات الخاطئة في اختبار STROOP يدل على فعالية ميكانيزم الصد أثناء انتقاء المثير الهدف، وهذا ما يعكس التوظيف الجيد للسياقات الانتباهية التي تدخل أثناء عملية معالجة المعلومة، وفي اختبار (STROOP) الأخذ بعين الاعتبار الأخطاء والترددات (ما) نعتبره تردد هو كل بداية نطق كلمة خاطئة مثلا أز... مكان أخضر ولا نعتبر التردد الانقطاع في الإيقاع درجة الأخطاء هي مجموع عدد الأخطاء مضاعفة في اثنين وإضافة عدد الترددات.

$$\text{Score d'erreur} = 2\ E+H$$

4–3– اختبار صعوبة الكتابة للباحثة بن بوزيد مريم

بما أن التعرف على تشخيص اضطراب صعوبة الكتابة الذي يواجه معظم التلاميذ يتطلب وسيلة قياس، لذلك استعملنا الرائز لتشخيص اضطراب صعوبة الكتابة عند تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 8–10 سنوات لأنه لا يمكن أن نشخص هذا الاضطراب إلا ابتداء من سن 8 سنوات)، وهذا الرائز من إعداد الدكتورة بن بوزيد مريم، إذ أنه يوفر أداة تقيميه تعود الفائدة المباشرة لأطراف عديدة ومتنوعة فهو يوفر للمختص

الأرطفوني الباحث والممارس أداة تقدير يستخدمها في التشخيص وفي وضع خطة علاجية، برنامج إعادة التربية ويستخدمها في تقييم فعالية هذه البرامج والخطط حيث يحتوي هذا الرائز على 20 جملة يهدف لتشخيص اضطراب صعوبة الكتابة من خلال ملاحظة طريقة نسخ الحروف والتنسيق بينها وتنسيق الكلمات داخل الجمل

طريقة تطبيق الاختبار:

يتم تطبيق الاختبار بطريقة جماعية داخل أقسام الدراسة دون التغيير في نظام القسم وبحضور معلم القسم حيث يتم توزيع أوراق على التلاميذ تحتوي هذه الأخيرة على كربون بداخلها من أجل قياس ضغط الكتابة بظهور الآثار أو عدم ظهورها على الورقة الثانية.

نطلب من التلاميذ كتابة الاسم واللقب على ورقة مخصصة لذلك. نوزع أوراق طبع عليها الاختبار ثم نطلب من التلاميذ نقل الجمل على الورقة البيضاء.

وبعدها نقدم للتلاميذ التعليمة الآتية:

أنقلوا الجمل التالية على الورقة البيضاء التي أمامكم أكتبوا أحسن ما عندكم من خط".

. طريقة تصحيح الاختبار:

يتم التنقيط وفق ثلاثين معيار مقسمة إلى ثلاثة مقاييس

البعد الأول: تنظيم الورقة

تضمن هذا البعد 07 معايير أي حصر الأخطاء الخاصة بالورقة وهي: طريقة مسك القلم ، وضع اليد والمعصم، الهامش اتجاه السطور، نوع الكتابة، ضغط القلم والفراغات بين السطور.

البعد الثاني: تحليل الجمل والكلمات

تضمن هذا البعد 5 معايير أي حصر الأخطاء الخاصة بالجمل والكلمات بصفة عامة، وهي بداية الجمل ونهايتها التسلسل المكاني للكلمات وتنسيقها من حيث الحجم الفراغات بين الجمل إنهاء الجمل، وعلامات الوقف

البعد الثالث: تحليل كتابة الحروف

تضمن هذا البعد المعايير المتبقية 18 معيار أي حصر الأخطاء التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للكلمات، وهي الاستمرارية والربط، حذف أو إبدال أو زيادة حروف الحجم، حذف أو إضافة النقاط للحروف المحتوى على النقاط صعوبة كتابة حروف الهمزة، صعوبة كتابة الحروف بت، ثاني صعوبة كتابة الحروف ، جخ، صعوبة كتابة حرفي ع غ ، صعوبة كتابة حرفي س ش صعوبة كتابة الحروف ص ض ط ظ ، صعوبة كتابة حرفي فق، صعوبة كتابة الحروف راز ، صعوبة كتابة حرفي وم، صعوبة كتابة حرف ك صعوبة كتابة حرفي قه ، صعوبة كتابة ال، صعوبة كتابة المد ، مدة انجاز المهمة. حيث يتم تقييم كل بعد استنادا إلى ثلاثة حالات هي:

- **الحالة** "أ" تعطى لها درجة 0 صفر، تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة، أي عدم ظهور أخطاء.

-**الحالة** "**ب**" تعطى لها درجة 1 واحد تعبر عن الكتابة ذات نوعية متوسطة، أي أخطاء وجود بسيطة.

-**الحالة** "**ج**" تعطى لها درجة 2 اثنان تعبر عن الكتابة ذات نوعية سيئة جدا، أي أخطاء وجود كثيرة. (أنظر ملحق رقم 3)

تكون أدنى درجة كلية للرائز (0)' صفر وأقصى درجة "600"، كلما كانت الدرجات الكلية في الرائز مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة لدى التلميذ، وبالتالي ظهور اضطراب صعوبة الكتابة، وكلما كانت الدرجات الكلية في الرائز منخفضة كلما دلت على وجود اكتساب جيد لمهارة الكتابة.

المعالجة الإحصائية:

تهدف إلى معرفة إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين المتغير المستقل (الانتباه) والمتغير التابع (صعوبة الكتابة) من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون ، وهو معامل الارتباط الذي يقدم لنا إحصائيات دقيقة عن ما نريد التحقق منه.

تعريف معامل بيرسون:

يعتبر معامل الارتباط بيرسون من مقاييس العلاقة، يستعمل لمعرفة العلاقة الموجودة بين صنفين أو أكثر. (عبد الرحمان العيساوي، 1997،ص 20)

وفي بحثنا هذا لجأنا لاستخدامه من أجل معرفة هل مناك علاقة ارتباطيه بين الانتباه وصعوبة الكتابة لدى الأطفال مرحل التعليم الابتدائي، كما استعملنا النسب المئوية، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

خلاصة الفصل:

تعتبر منهجية البحث الأساس في كل الدراسات العلمية، حيث قمنا في هذا الفصل بتحديد الإجراءات المنهجية التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة وتحديد كيفية استعمالها والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل النتائج:

الجدول رقم (03) يوضح نتائج تطبيق اختبار الانتباه (ستروب) على عينة الدراسة:

الافراد	القراءة 1				القراءة 2				التسمية				التداخل				نتيجة التداخل
	النتيجة	خ	ت	خ+ت	النتيجة	خ	ت	خ+ت	النتيجة	خ	ت	خ+ت	النتيجة	خ	ت	خ+ت	نتيجة تسمية التداخل
1	40	8	2	10	38	10	2	12	48	2	0	2	30	17	31	20	18
2	50	0	0	0	48	2	0	2	50	0	0	0	46	3	4	4	4
3	46	1	3	4	48	0	2	2	50	0	0	0	40	6	0	10	10
4	50	0	0	0	49	0	1	1	49	0	1	1	48	2	3	2	1
5	40	10	0	10	44	5	1	6	48	2	0	2	33	14	3	17	15
6	50	0	0	0	48	0	2	2	50	0	0	0	46	1	2	4	4
7	50	0	0	0	49	0	1	1	48	0	2	2	40	8	1	10	8
8	49	0	1	1	50	0	0	0	50	0	0	0	48	1	1	2	2
9	48	1	1	2	50	0	0	0	49	0	1	1	46	3	0	4	3
10	46	3	1	4	48	2	0	2	50	0	0	0	44	6	3	6	6
11	48	0	2	2	50	0	0	0	50	0	0	0	38	9	2	12	12
12	48	2	0	2	49	0	1	1	50	0	0	0	42	6	4	8	8
13	50	0	0	0	48	0	2	2	50	0	0	0	46	0	2	4	4
14	50	0	0	0	49	0	1	1	50	0	0	0	48	0	1	2	2
15	48	0	2	2	46	2	0	2	50	0	0	0	44	5	1	6	6
16	49	0	1	1	48	1	0	1	50	0	0	0	46	3	2	15	4
17	50	0	0	0	48	0	2	2	50	0	0	0	46	2	0	2	4
18	50	0	0	0	48	0	2	2	50	0	0	0	45	5	1	5	5
19	49	1	0	1	48	1	1	2	50	0	0	0	46	3	3	2	4
20	46	3	1	4	48	2	0	2	50	0	0	0	33	14	10	1	17
21	47	3	0	3	50	0	0	0	49	0	1	1	35	5	10	15	14
22	50	0	0	0	49	1	0	1	48	2	0	2	40	5	15	20	8
23	48	1	1	2	50	0	0	0	47	2	1	3	42	6	2	8	10
24	49	1	0	1	50	1	0	0	48	1	1	2	38	10	2	12	14
25	46	4	0	4	49	4	0	1	48	1	1	2	33	10	7	17	21
26	50	0	0	0	48	0	0	1	49	1	0	1	41	8	1	9	10
27	50	0	0	0	49	0	0	1	50	0	0	0	44	5	1	6	7

7 26	5 18	2 8	3 10	45 32	0 1	0 1	0 0	50 49	0 0	0 0	0 0	50 50	0 1	0 0	0 1	50 49	28 29

توضح النتائج المعروضة أن النتائج الأفراد متفاوتة فيما بينها ، ففي البطاقة الأولى تحصلت بعض من الحالات على علامات كاملة قدرت أقصى درجة (50/50)من نصيب الحالات رقم (04 16 18 24) و بالنسبة لأضعفها فتحصلت عليها الحالة (13) بدرجة قدرت ب (50/43).

أما البطاقة الثانية فأعلى درجة تقدر ب (50/50) تحصلت عليها الحالات رقم (6،20،25) و أدنى درجة تحصلت عليها الحالة رقم (27) بدرجة (50/43) .

بالنسبة للبطاقة الثالثة فأعلى درجة تقدر أيضا ب (50/50) تحصلت عليها الحالات رقم (25 ،6 7، 8، 22، 23)، أما أدنى درجة فهي (50/33)من نصيب الحالة رقم (15).

تليها البطاقة الرابعة و الأخيرة لم تتحصل أي حالة على درجة كاملة فكانت أعلى درجة (50/44) من نصيب الحالة (8، 29، 5) و أدني درجة قيمتها (50/33) من نصيب الحالة رقم (15) .

الجدول رقم (04) يوضح نتائج تطبيق اختبار صعوبة الكتابة (لمريم بن بوزيد) على عينة الدراسة:

	البنود			
الافراد	تنظيم الورقة	تحليل الجمل	كتابة الحروف	المجموع
1	11	6	27	44
2	7	3	25	35
3	8	6	28	42
4	8	6	20	34
5	8	5	24	37
6	7	6	20	33
7	11	6	34	51
8	11	6	28	45
9	9	4	20	33
10	6	4	19	29
11	8	5	17	30
12	7	7	19	33
13	9	8	17	34
14	11	6	28	45
15	5	9	30	44
16	9	7	25	41
17	10	8	26	44
18	12	9	20	41
19	11	5	29	45
20	9	7	30	46
21	7	4	26	37
22	9	8	30	47
23	10	9	32	51
24	6	3	19	28
25	11	7	30	48
26	8	5	28	41
27	9	9	30	48

28	10	4	17	31
29	7	2	23	32

فيما يخص اختبار صعوبة الكتابة للباحثة "مريم بن بوزيد" ،فالنتائج المعروضة في الجدول تبين لنا القيم التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة ، ففي مقياس تنظيم الورقة كانت نسبة الأخطاء مرتفعة جدا ، فأعلى درجة هي (11) من نصيب الحالات (1، 7 14، 19، 25) ، أما المقياس الثاني هو مقياس تحليل الجمل و الكلمات ، فكانت أعلى درجة هي (09) من نصيب الحالات (11، 18، 23).

يليه المقياس الأخير الخاص بتحليل كتابة الحروف فكانت أعلى درجة الأخطاء من نصيب الحالة (01) حيث قدرت ب (34) .

جدول رقم (05) نتائج تمرير اختبار الانتباه وفقا لأساليب إحصائية:

المقياس الكلي	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البطاقة 1	29	46,5750	2,54082
البطاقة 2	29	46,3000	2,37724
البطاقة 3	29	47,1750	2,63008
البطاقة 4	29	41,6250	5,02143
المجموع	29	181,6750	9,34081

أ_التحليل الكمي:

يبين الجدول نتائج أفراد العينة على مقياس الانتباه، فقد تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 181,67 ، وانحراف معياري 9,3 ،

أما بالنسبة للبطاقات ، فقد تحصلوا في البطاقة الأولى على متوسط حسابي قدره 46,5، وانحراف معياري 2,5 ، وتحصل الأفراد في البطاقة الثانية على متوسط حسابي قدره46,3 وانحراف معياري 2,3 ، وتحصلوا في البطاقة الثالثة على متوسط حسابي قدره 47,1، وانحراف معياري 2,6 ، أما البطاقة الرابعة والأخيرة تحصلوا على متوسط حسابي قدره 41,6، وانحراف معياري 5,02 .

ب_التحليل الكيفي:

توضح لنا النتائج المذكورة في الجداول السابقة أن مجموعة الدراسة لم يجدوا صعوبة كبيرة في اجتياز اختبار الانتباه رغم خوفهم و ترددهم في البداية ،لكن بعد الاحتكاك بهم و الشرح لهم محتوى الاختبار كان هناك قبول و تفاعل معنا و حماس كبير منهم لاجتياز الاختبار لدرجة أنهم تنافسوا فيما بينهم من سيكون الأول .

بالنسبة للبطاقة الأولى الخاصة بقراءة كلمات تعبر عن ألوان تمكنوا تقريبا من الإجابة الصحيحة في حدود 45 ثانية ،إلا الحالة رقم 1 و 3 التي أظهرت أخطاء كثيرة أثناء الإجابة وهذا بسبب السرعة الكبيرة في القراءة و عدم الاتزان و الاستقرار الانفعالي الذي يمكنهم من التركيز و الانتباه للبطاقات المعروضة أمامهم ،وفي البطاقة الثانية لم يتمكن الجميع من تقديم إجابات صحيحة و ذلك لاختلاف

الكلمة مع اللون المكتوبة به ،لكن الحالات رقم 24,20,6 تمكنوا من الإجابة بشكل صحيح وذلك لانهمك انو يركزون في الكتابة ولا يهتمون للون ،كما أنهم يتميزون بتركيز عالي و اتزان و استقرار انفعالي و القدرة على الاستمرار في الانتباه لمدة زمنية طويلة و تجنب الوقوع في الخطأ .

أما البطاقة الثالثة المتمثلة في معرفة لون المستطيلات فهنا كانت تقريبا كل الإجابات صحيحة وهذا لسهولة التعليمة و أيضا تركيز الأطفال كان عالي جدا كما أن المستطيلات الملونة لفتت انتباههم، مما جعلهم يتفاعلون أكثر مع الاختبار.

وآخر بطاقة كانت صعبة جدا بالنسبة للحالات فلم يستطيعوا الإجابة بشكل صحيح حيث أنهم لم يفهموا التعليمة بالإضافة إلى نقص إدراكهم و انتباههم بسبب وجود مثيرات أخرى تشتت انتباههم مثل الضوضاء التي انتشرت في القسم بسبب نهاية الحصة و اقتراب موعد الغداء .

جدول رقم(06) نتائج تمرير اختبار صعوبة الكتابة وفق الأساليب الإحصائية:

االبنود	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم الورقة	29	8,6750	1,89314
تحليل الجمل	29	5,8250	1,92137
كتابة الحروف	29	24,7500	5,26697
المجموع	29	39,3500	7,10273

أ:التحليل الكمي:

يبين الجدول نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات الكتابة، فقد تحصل الأفراد على متوسط حسابي قدره 39,3 ، وانحراف معياري 7,1 .

أما بالنسبة للمقاييس، فقد تحصلوا في مقياس تنظيم الورقة على متوسط حسابي قدره 8,6، وانحراف معياري 1,8 ، وتحصل الأفراد في مقياس تحليل الجمل على متوسط حسابي قدره 5,8، وانحراف

معياري 1,9 ، وتحصلوا أيضا في مقياس كتابة الحروف على متوسط حسابي قدره 24,7، وانحراف معياري 5,2 .

ب:التحليل الكيفي:

نلاحظ في مقياس تنظيم الورقة أن هناك أخطاء كثيرة لدى أفراد العينة ،خاصة في طريقة مسك القلم التي تكون خاطئة عند معظم الحالات و أيضا عدم احترام اتجاه السطور حيث لاحظنا اعوجاج أكثر من مرة مع عدم احترام مسافة الهامش و الفراغ بين السطور ، نوع الكتابة كان مقبول نوعا ما عند بعض الحالات بينما كانت رديئة عند البعض .

بالنسبة للمقياس الثاني الخاص بتحليل الجمل و الكلمات فنلاحظ غياب تام لعلامات الوقف، و عجز عن إتمام جميع الجمل.

و في المقياس الأخير الخاص بتحليل كتابة الحروف ،فنلاحظ تشوه على مستوى الحروف

فمثلا حجم الحروف عند بعض الحالات كان كبير جدا على عكس بعض الحالات الأخرى كان حجم الحروف صغيرة جدا،وأيضا ترتيب الكلمات و المقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة ،كما نلاحظ حذف بعض الأحرف و إبدال أو إضافة أخرى .

كما نجد إضافة نقاط على مستوى حروف لا توجد بها نقطة و حذف نقاط من حروف بها نقطة ،(مثلا حذف النقطة من حرف ز لتصبح ر ، و تشوه الحروف المكونة من جزئين ، تشوه حرف اللام و الكاف و أيضا السين و الشين من خلال زيادة أو حذف سن .

التخطيط السيء للحروف دون الرجوع للجملة الأصلية الموجودة في نص الاختبار ، عكس بعض الحروف مثل حرف الحاء و حرف العين ، بالإضافة إلى حذف الهمزة ، كما أن أغلب الحالات استغرقوا وقت طويل جدا في الكتابة و ذلك بسبب بطئهم و انشغالهم بمثيرات خارجية أخرى كالميل للحديث مع أصدقائهم في القسم .

التناول الإحصائي :

من أجل التحقق من صحة الفرضية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الانتباه ، وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي استخدامنا معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة ، كما يبينه الجدول الآتي :

جدول رقم (06) يمثل درجات الارتباط بين اختبار الانتباه و صعوبة الكتابة :

المتغيرات	الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الانتباه	29	181,6750	9,34081	-0,60	0,04	دال عند 0,05
صعوبات الكتابة	29	39,3500	7,10273			

من خلال النتائج المذكورة في الجدول يتضح لنا أن هناك علاقة ارتباطية متوسطة و عكسية تقدر قيمتها ب0,60 -، وقدرت قيمة الدلالة المعنوية بـ 0,04 وهي أقل من 0,05 ، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن هناك علاقة إرتباطية عكسية بين المتغيرين ،أي كلما ارتفعت درجات المتغير الأول الانتباه ، انخفض بالمقابل درجات المتغير الثاني وهي صعوبة الكتابة ، وهذه النتائج لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع .

2-تفسير و مناقشة النتائج :

توجد علاقة ارتباطيه بين الانتباه و صعوبة الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من 08 إلى 10 سنوات بحيث أظهر معامل الارتباط بيرسون أنه يوجد علاقة دالة عند 0,05 و تتفق العديد من الدراسات العلمية أن الانتباه هو أحد أهم الوظائف المعرفية الأساسية في تطوير و تنمية القدرات العلمية و التعليمية للطفل وهو أول خطوة و شرط للتعلم .

واهتمت سلسلة أخرى من الدراسات حول موضوع الانتباه وأكدت أن فشل الفرد في توجيه انتباهه قد يؤدي إلى فشل في العمليات الأخرى و بالتالي الاستجابة خاطئة .

وقد أضاف الباحث الطاهر المجاهدي أن صعوبات االتعلم النمائية من بينها الانتباه واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي و بالتالي تؤدي إلى صعوبات تفوق التقدم الاكاديمي .

كما هدفت دراسة (أحمد عواد 1988) أن الإملاء يظهر صعوبة الكتابة لدى تلاميذ العينة بعدم التفريق بين الأحرف وكتابة المد في غير موضعها أثناء الإملاء و كتابة التنوين و الخلط بين النون في الإملاء ،و أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها (" اسطمبلي 2011 ") أن صعوبة الكتابة بالإملاء راجع إلى سبب اضطراب العمليات النمائية من بينها الانتباه وفق ما كشفت عنه الاختبارات المطبقة ،كما كشفت النتائج أيضا على فعالية البرنامج المطبق في تنمية المهارات لدى مجموعة الدراسة التجريبية بعد اجراء المقارنات القبلية و البعدية للمجموعتين و الذي انعكس ايجابيا على مهارات الكتابة بالإملاء لدى المجموعة التجريبية للدراسة ، و يرى المختصون في صعوبات التعلم أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر و المتابعة الدائمة و لا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي للتدريب على الكتابة الصحيحة لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل لذلك فان الفشل و الإهمال يؤدي بالضرورة إلى تدني التحصيل لدى الطفل . (محمود عوض سالم و أخرون)

و أيضا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الستاوي 1995) حول علاقة ضعف الانتباه بصعوبات التعلم و أكدت على أن ضعف الانتباه من أهم المشكلات التي تعيق العملية التعليمية و التحصيلية لدى كثير من الأطفال و ما يترتب عليها من زيادة عدد الراسبين و تجنب الموقف التعليمي كما أكدت أيضا أنه من شروط التعلم الجيد هو الانتباه و التركيز و أن مشتتات الانتباه تمنع التلميذ من الفهم و الاستيعاب و تسبب مشاكل و معيقات للمعملية التحصيلية .

و أيضا يتفق هذا مع ما أشار إليه (سليمان 2000) أنه من الضرورة تنمية المهارات الانتباهية و السلوك الانتباهي لدى التلاميذ داخل الفصل الدراسي و ذلك لأن الانتباه يعتبر مطلبا أساسيا سابقا للتحصيل ،فالانتباه يتطلب استبصار التعلم بالموقف التعليمي و المثيرات المعروضة و التعرف على الأشياء و الرموز و يتطلب مهارة التركيز و حل المشكلات و كلها متطلبات تربوية لعملية التحصيل الدراسي و هذا ما يؤكد العلاقة بين الانتباه و صعوبة الكتابة ، بحيث يشير ("فتحي الزيات 2007") إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الاكاديمية و صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية هي علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير و التأثر ، حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم.

ومن جهة نظر الباحثتين فإن النتيجة هذه تعود إلى أن الانتباه عامل أساسي ومهم في عملية التعلم ، وخاصة الكتابة ، حيث يستلزم المتابعة والملاحظة ، والذاكرة وإعادة الاستخراج للمهارات والصور المتذكرة ، في قالب حسي حركي ، حيث يعاد ما تم تعلمه من خلال القراءة أو السمع ، وحتى النموذج في شكل

رموز متفق عليها ، كأسلوب لغوي ، في حالة انخفاض هذا العامل أو المتغير الانتباه تتشوه الصورة الحقيقية للمدخل ، وحتى الرموز والرسومات الخطية ، وقد يغيب عن الطفل قواعد الكتابة والتآزر الحركي الحسي المطلوب ، ويجعل المكتسبات ضعيفة ومضطربة ، ولا تلتزم بالمطلوب ، ومنها صعوبة الكتابة . مع العلم أن مهارة الكتابة ليست آنية ، بل تكتسب من خلال التكرار والممارسة ، والمواظبة على التمرن ، فإذا اختل الانتباه ، لا يستطيع الطفل تعلم الكتابة ، أو يكون مستوى منخفض حيث يحددها المختصون بداية من السنة السابعة ، ويتحكم فيها سن نهاية الثامنة ، وبمقارنة هذا المفهوم لدى طفل السنة الرابعة أي يكون 10 سنوات ، فانه يعاني من صعوبة الكتابة والتي قد تكون من تشتت الانتباه ، الذي هو أساس تعلم هذه المهارة ، وكلما اختل زاد بعده عن التحكم في المهارة الحسية الحركية ، ولا يستطيع الاكتساب مثل الطفل العادي .

وهناك عمل التقليد للمهارات التي يراها لدى الأخرين خاصة المدرس وأقرانه ، فاذا لم يوجه انتباهه نحوهم ، وتفقد نحو نشاطات أخرى ومهام غير كتابية ، يفقد معها مهارة التعلم للكتابة وتصبح صعوبة وعسرة الكتابة ، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر، فقواعد الكتابة كثيرة ومتعددة ، فهي تتطلب رسم شكل الحروف ، وترابطها وتباعدها ، واتباع السطر وتحريك القلم ، وتناسق عيني عضلي ، وفق وضعية الجلوس وامساك القلم ، ووضعية الرأس ، وتناسق العين مع الحركة ، والاسترجاع من خلال الذاكرة ، فخلل الانتباه يحرم المتعلم من كل هذه المهارات ولا يمكن التحكم بها .

ونخص بالذكر أن الانتباه لكل الحواس وإشراكها كالسمع والنظر ، واللمس ، وحتى الإدراك العام يمثل طريقة مثلى لتعلم مهارة الكتابة ، واختلال أي عنصر يؤدي للعلاقة العكسية في انخفاض مستوى التعلم .

ومن جهة أخرى الدراسات العلمية المذكورة سابقا تبين دوما العلاقة الارتباطية العكسية ، فالانتباه متغير أساسي في تعلم مجمل المهارات الحسية الحركية ، وخاصة المهارات الدقيقة اليدوية والتي نقصد بها الكتابة ، وانخفاض الانتباه آليا يرفع من مستوى صعوبات التعلم عامة والكتابة خاصة .

وقد تتطلب مهارة الكتابة تكييف برنامج خاص بتشتت الانتباه لدى تلاميذ اللذين يعانون من صعوبة الكتابة ,و التدرج في المهارات المعرفية لمساعدة هؤلاء على توجيه انتباههم ,وتدريبهم لاستغلال و إطالة مدة الانتباه اثناء تعلم مهارة الكتابة ,بحيث يحاول المختص أن يجعلها عادة ألية أثناء التعلم , ويتسبب عدم اكتساب هذه المهارة أو صعوبتها أو عسرة الكتابة في عدم القدرة على النجاح في الدراسة ،لأن كل التقويمات المستمرة والنهائية تعتمد بشكل أساسي على مهارة الكتابة ، وتبقى مستمرة حتى للمستويات العليا ،مما تجبر تدخل المختص في تعديل الانتباه وتوجيهه لتعلم الكتابة .

الإستنتاج العام:

إن الجانب النظري مجموعة من المعارف التي تقدم للباحث عامة و للطالب خاصة ،لكونه يقدم حوصلة من المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة من خلال الدراسات السابقة ، لكن للوصول إلى نتائج أكثر دقة تساهم في التأكد من فرضية البحث التي تهدف إلى معرفة علاقة الانتباه بصعوبة الكتابة ، و من أجل التحقق من هذه ارتقينا إلى إتباع المنهج الذي يقدم لنا معلومات دقيقة لها و المتمثل في المنهج الوصفي أين قمنا باختيار العينة بطريقة قصدية تبلغ (29) فرد تعاني من صعوبة الكتابة ، و تتراوح أعمارهم ما بين (من 08 إلى 10 سنوات) ضمن مدارس إبتدائية مختلفة على مستوى ولاية المدية ،كما اشتملت أداة بحثنا على إختبار رسم الرجل" **ليجودانيف** " لمعرفة نسبة الذكاء عند أفراد العينة وإختبار"**ستروب**" لقياس الإنتباه بالإضافة لإختبار التعرف على صعوبة الكتابة " **لمريم بن بوزيد**" ، كما أننا اعتمدنا في التناول الإحصائي على معامل بيرسون (spss logiciel) .

فانطلاقا من المراحل التي اتبعناها في مراحل البحث التي قمنا بها و النتائج الإحصائية التي تحصلنا عليها من خلال تطبيق الاختبارات بحساب معامل بيرسون توصلنا إلى إثبات الفرضية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية بين الإنتباه و صعوبة الكتابة لدى الأطفال المتمدرسين في المدارس الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (08 إلى 10 سنوات) .

خاتمة

خاتمة:

في حدود إمكانيتنا حاولنا جاهدين دراسة موضوع علاقة الانتباه بصعوبة الكتابة ،حيث كان الهدف من خلال دراستنا هذه الوصول إلى غاية واحدة وهي تحقيق عمل يكون إضافة إلى جهود كثيرة تسعى إلى إفادة المجتمع ،فحاولنا إبراز هذا الهدف في كل حرف وكل كلمة احتوت عليها هذه الدراسة المتواضعة ،كما نلتمس من القارئ الكريم العذر فيما إذ ورد خطأ أو هفوة منا.

وكان موضوع دراستنا حول علاقة الانتباه بصعوبة الكتابة لدى الأطفال المتمدرسين في الطور الابتدائي تتراوح أعمارهم مابين 8 و 10 سنوات ، ومن خلال ما تم التطرق إليه في الدراسة من جانبيها النظري و التطبيقي فانه تم التوصل إلى صحة الفرضية التي مفادها وجود علاقة بين الانتباه و صعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

و ما يلاحظ أن للانتباه دور بارز في طريقة إتقان مهارة الكتابة ، لأنه يساعد في التحصيل الدراسي الجيد، بما أن الكتابة تشمل جميع الأنشطة التعليمية المتاحة للمتعلم ، فهي ذات أهمية عالية كما تطرقنا إليها في الفصل النظري، و هذا ما أدى بنا إلى وضع مجموعة من الاقتراحات التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار و تطبق على أرض الواقع حسب الوسط الذي يعيش فيه كل فرد .

اقتراحات وتوصيات البحث

اقتراحات و توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثتين و من خلال تطبيق الاختبارات على الحالات و الاحتكاك بالتلاميذ و المعلمين و الوسط التعليمي نأتي إلى تقديم بعض الاقتراحات و التوصيات:

– يجب أن تتضمن البرامج المقررة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وحدة للبرامج الكتابية و التي تعتبر كمتطلبات أساسية قبلية للكتابة.

– اهتمام المعلم بتحضير التلميذ للكتابة من الحرف إلى الجملة لأن عدم القدرة على الكتابة يؤدي إلى بطئ في تعلم المواد الأخرى .

– تخصيص عدد من الحصص الدراسية أسبوعيا لعلاج تلاميذ ذوي اضطراب صعوبة الكتابة.

– البحث عن طرق بديلة أكثر فعالية من الطرق التقليدية في تعليم الكتابة لذلك ينبغي تدريب التلميذ على كتابة مناسبة توفق بين الجودة و السرعة.

– عقد دورات تكوينية للمدرسيين حول العمليات المعرفية من حيث أهميتها و سيرورتها لدى التلاميذ حتى يتسنى لهم التعامل و تدريسهم .

– إقامة دوارات توجيه و إرشاد للأولياء الذين يعانون أولادهم من صعوبات التعلم من أجل إرشادهم فيما يتعلق بهذه المشكلة لكي تكون حلقة وصل بين المؤسسة التربوية و الأسرة.

– إدراج الألعاب التربوية ضمن الأنشطة اللاصفية لما لها من أهمية في تحسين الجوانب المعرفية للتلميذ و كذا جلب المرح و المتعة للعملية التعليمية .

– يجب على القائمين بمسؤولية التربية و التعليم النظر إلى هذه الفئة و الاهتمام بها بحيث توفر الوسائل و الأدوات التي تساعد على حل مثل هذه المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في الوسط المدرسي و الاجتماعي للحد من نسبة الرسوب .

– ضرورة وجود تواصل دائم بين المعلم و الوالدين من أجل المراقبة المستمرة و الإطلاع الدائم على نتائج و تطورات الطفل الدراسية.

– توجيه المعلم لوالدين الطفل الذي يواجه صعوبات التعلم إلى المختص الأرطفوني من أجل التشخيص و العلاج .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المذكرات

1) احمد صافيناز، (2010)،فاعلية البرامج الإرشادية و العلاجية في خفض اضطرابات الانتباه لدى الأطفال. (دراسة غير منشورة)
2) بوطيش نبيلة،(2018- 2019)، تأثير تشتت الانتباه على صعوبة الكتابة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحله التعليم الابتدائي ،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس اللغوي المعرفي . (دراسة غير منشورة)
3) جمال فرغل اسماعيل حسانين الهواري، (2006) ، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم الى اللجنة العلمية الدائمة لترقيةالأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، كليه التربية، قسم علم النفس التعليمي، جامعه الازهر. (دراسة غير منشورة)
4) علي عبد العظيم علي السلام، (1988)، منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الاولى من التعليم الاساسي في ضوء فنون اللغة، رساله ماجستير، كلية التربية جامعه الإسكندرية، مصر . (دراسة غير منشورة)
5) تعوينات علي،(1992)، صعوبة تعلم اللغة العربية في الدور الثالث بالتعليم الاساسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. (دراسة غير منشورة)
6) بن بوزيد مريم ؛2014؛اقتراح بروتكول علاجي لإضطراب عسر الكتابة من 08 إلى 10 سنوات ؛مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في الارطوفونيا

قائمة المجلات

7) علي بن هاديه واخرون،(1991)، معجم عربي مدرسي الفائي، المؤسسه الوطنية للكتاب.
8) غافر مصطفى، (2005)،طرق تعلم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن.

قائمة الكتب

9) ابن المنظور،(1993)، لسان العرب، دار احياء تراث العربي، بيروت لبنان .

10) ابو الفتوح ،رضوان ،(1973)،المدرس في المدرسة والمجتمع، المكتبة الانجلو مصرية.

11) ابونيان، ابراهيم بن سعد،(2001) .صعوبات التعلم،(ط1)، سلسلة، اصدارات اكاديمية التربية الخاصة الرياض. السعودية.

12) احمد عزت، راجح ، (2009)،أصول علم النفس ،(ط1)،دار الفكر، الأردن عمان.

13) أسامة محمد ،البطانية،(2005)،صعوبة التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر التوزيع، عمان الاردن .

14) امل بكري ومحمد شناوي ،(2001)،اساليب تعليم الاطفال القراءة او الكتابة، (ط1)،دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان الاردن.

15) هناء ابراهيم صندقلي ،(2009)، من صعوبات التعلم اضطراب الحركة وتشتت الانتباه، (ط1)،دار النهضة العربية لبنان بيروت .

16) انور محمد الشرقاوي،(1992)، علم النفس المعرفي المعاصر، (ط1)،مكتبة الأنجلو_ مصرية القاهرة .

17) البجة عبد الفتاح،(2002)، تعليم الاطفال المهارات القرائية والكتابية الأولى، دار النهضة .

18) تركي رابح ،(1984)، مناهج البحث في علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

19) جمال مثقال قاسم، (2000)، اساسيات صعوبات التعلم، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، .

20) جوده عزة عطوي، (2007)، اساليب البحث العلمي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة .

21) حسين رافي عبد الرحمن واخرون، (1989)، طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة ،ط1، دار النكدي للمشي والتوزيع، الكويت.

22) حلمي المليجي ،(1983)، علم النفس المعاصر، الطبعة الخامسة دار المعارف القاهرة.

23) حورية باي ،(2002) ،علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية، ط1، دار العلم، ، الامارات العربية المتحدة.

24) د، محمود جلال الدين سليمان واخرون، (2004)، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية، ط2، كليه التربية بدمياط، جامعه المنصورة .

25) رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول،(2009) ،مبادئ علم النفس التربوي، ط1، ظهر المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن،.

26) رشدي احمد طعيمة ، محمد السيد مناع، (2000)، تدريس العربية للتعليم العام نظريه وتجارب ،دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

27) رشيد صالح منهوري ، فاروق سيد عبد السلام ،(2000).

28) سامي محمد ملحم،(2000) ، طرق تعلم الاطفال القراءة والكتابة، ط1، الظهر العلمية للنشر والتوزيع، عمان الاردن .

29) السيد عبد الحميد سليمان،(2008)، صعوبات التعلم النمائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

30) عبد الحليم محمود واخرون، (1990)، علم النفس العام، الطبعة الثالثة، مكتبة عريب، القاهرة.

31) عبد العزيز السرطاوي واخرون،(2009)، طرق تشخيص وعلاج صعوبات التعلم وعسر القراءة، د ط، دار وائل، الاردن .

32) عبد اللطيف، احمد ابو سعد،(2015)،الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ط1، مركز بونو للتعليم، عمان.

33) عبد الناصر انيس عبد الوهاب، (2003)،الصعوبات الخاصة في التعلم الاسس النظرية والشخصية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية مصر.

34) عبد الواحد سليمان ابراهيم،(2010)، المرجع في صعوبات التعلم النهائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الانجيلو المصرية، القاهرة .

35) عدنان يوسف العتوم،(2004)، علم النفس المعرفي(النظرية والتطبيق) دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، ط1، الاردن عمان.

36) عماد الزغلول، علي الهنداوي،(2007)، كتاب مدخل الى علم النفس، اصدار الكتاب الجامعي، ب ط .

37) عواد احمد احمد ،(2000)، فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجله الارشاد، النفسي، مصر، العدد 12 .

38) فايز عوض،(2002)، مقارنه بين المدخل التقليدي ومدخل عمليه الكتابة في تنميه الوعي المالكي بعمليتها وتنميه مهاراتها لدى الطلاب الاولى ثانوي، مجله القراءة والمعرفة، العدد 16، كليه، في جامعه عين شمس، مصر.

39) فائقة محمد بدر، السيد علي السيد احمد،(1999)،اضطرابات انتباه لدى الاطفال اسبابه شخصيه وعلاجه، مكتبة النهضة المصرية.

40) فتحي مصطفى، الزيات ،(1995)، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط المعرفي، ط1، دار الوفاء، مصر.

41) فتحي مصطفى الزيات،(1998)، صعوبة التعلم(الاسس النظرية الشخصية) ط1، دار النشر والتوزيع للجامعات، مصر.

42) فؤاد أبو حطب، عبد الحليم محمود، (1993)، علم النفس فهم السلوك الانساني وتنميته، مقرر الصف الثالث الثانوي العام، قطاع الكتب، وزاره التربية والتعليم القاهرة.

43) قحطان أحمد الظاهر، (2004)، صعوبات التعلم، ط1، دارالنشر والتوزيع عمان الاردن .

44) كامل علي محمد، (2006)، صعوبات تعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، الجزء الثالث، دار الطلائع للنشر، مصر.

45) محسن علي عطية ،(2008) ،مهارة الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها، عمان الاردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1 .

46) محمد رجب فضل الله، (2003)، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها وتعليمها وتقويمها، ط1، العالم الكتب، القاهرة مصر .

47) محمد صبحي عبد السلام، (2009)، تعلم وتأخر الدراسي عند الاطفال، ط1، مؤسسة اقرا للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة .

48) محمد صلاح مجاور، (1983)، تدريس اللغة العربية المرحلة الابتدائية اسسه وتطبيقاته

49) محمد عثمان نجاتي ،(1983)،علم النفس في حياتنا اليومية ،ط10،دار القلم الكويت

50) محمد علي رزق حفاجي،(1982)، علم الفصاحة العربية مقدمه في النظرية والتطبيق، ط2، دار المعارف، القاهرة .

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

52) محمود علي السمان ، (1983)، التوجيه في تدريس اللغة العربية، د ط، دار المعارف، القاهرة مصر .

53) محمود عوض الله سالم واخرون،(2003)، صعوبات التعلم الأكاديمية (التشخيص والعلاجي) ،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الاردن .

54) مسعد ابو الديار،(2015)، المرجع الشامل في صعوبات التعلم(مفاهيم، ممارسات، حلول) ظهر الكتاب الحديث الكويت .

55) نبيل عبد الفتاح حافظ،(2002)،صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1، مكتبه زهراء الشرق، عمان الأردن.

56) النوبي محمد علي، (2004)، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، الاردن .

57) الوقفي ، (2009)، صعوبة تتعلم النظرية والتطبيقي دار الميسرة عمان.

58) سعد سلمان المشهراني، (2019)، منهجية البحث العلمي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .

59) رجاء محمود أبو علام، (2004) ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات ، ط4، القاهرة ، مصر .

المراجع الأجنبية:

60) henry hecom , (1972), introduction a la neuro psycologie , la rousse paris.

61) lussie Fflessas d (2001) , neuro spycologie de l'enfort troubles dévelopement et de l'apprentissage dunod aris.

الملاحق

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte A

البطاقة أ

أخضر	أصفر	أحمر	أزرق	أصفر
أخضر	أحمر	أزرق	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أزرق	أخضر	أحمر
أصفر	أصفر	أخضر	أزرق	أحمر
أخضر	أصفر	أزرق	أحمر	أحمر
أزرق	أصفر	أخضر	أصفر	أحمر
أخضر	أزرق	أحمر	أخضر	أزرق
أصفر	أصفر	أزرق	أحمر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أخضر	أحمر	أصفر	أخضر	أصفر

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte B

البطاقة ب

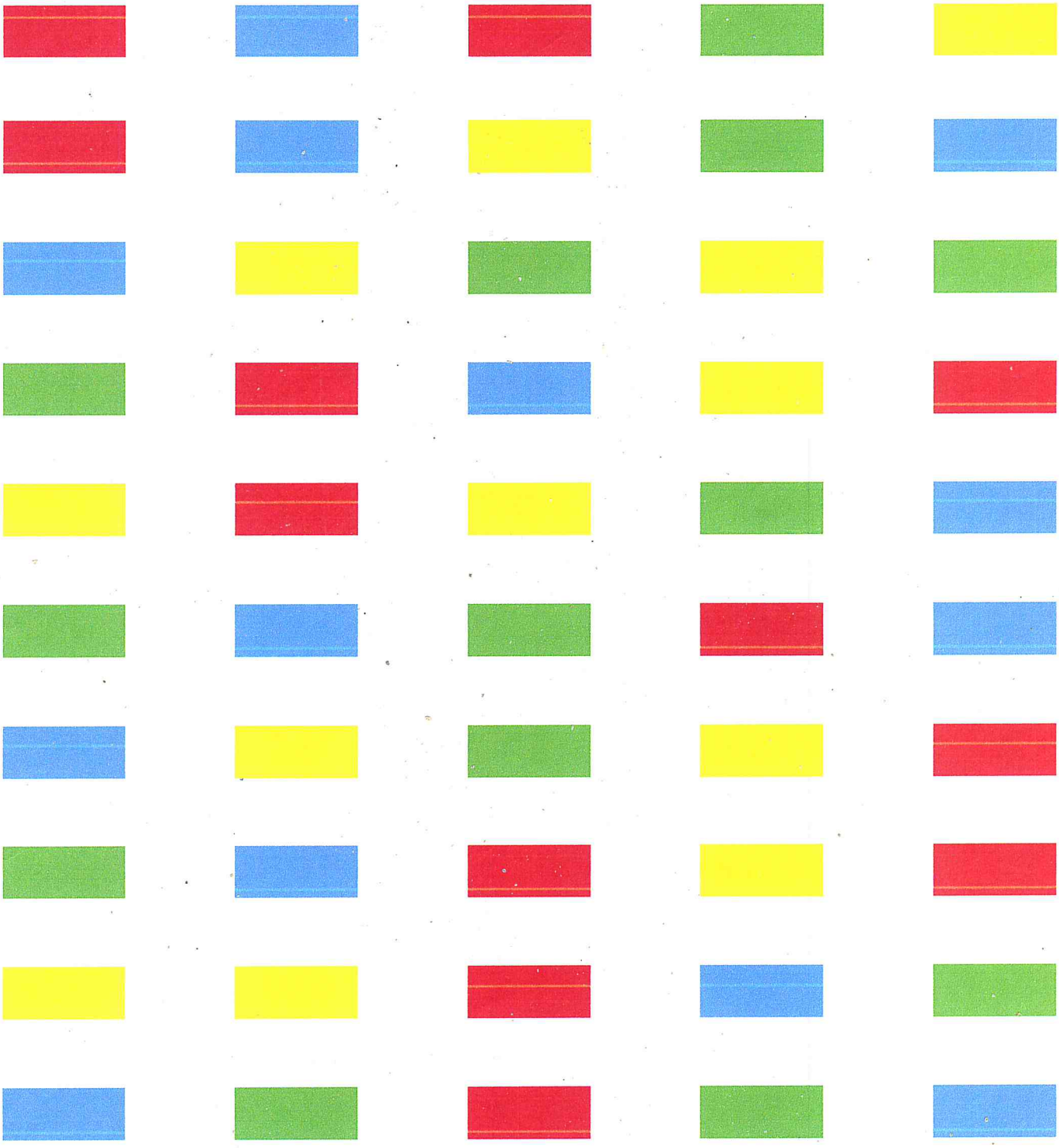
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أحمر	أزرق	أصفر
أخضر	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أزرق	أحمر	أصفر	أخضر	أصفر
أخضر	أحمر	أصفر	أصفر	أخضر
أحمر	أزرق	أزرق	أصفر	أخضر
أحمر	أصفر	أزرق	أحمر	أخضر
أزرق	أخضر	أحمر	أصفر	أصفر
أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أحمر
أخضر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق

TEST DE STROOP

اختبار ستروب

Carte C

البطاقة ج



اختبار ستروب – الاختبار 1

اطلب من المريض قراءة البطاقة أ سطرًا بسطر في 45 ثانية. في نفس الوقت اشطب المربعات المطابقة للإجابات الصحيحة في كل سطر. أشر إلى الأخطاء للمريض.

-التعليمة: نعطيلك ورقة، فيها كلمات مكتوبين بلكحل، اقراهوملي سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية.

//naɛṭilak warka// //fiha kəlmat// //məktubin b lakhəl// //raqrahumli sṭar b sṭar// //b sawt ɛali// //fi xamsa w rəbɛin ɵanija//.

	اصفر ☒	ازرق ☒	احمر ☒	اصفر ☒	اخضر ☒
	ازرق ☐	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐
10	احمر ☒	اخضر ☒	ازرق ☒	اصفر ☒	احمر ☒
	احمر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	اصفر ☐
20	احمر ☒	احمر ☒	ازرق ☒	اصفر ☒	اخضر ☒
	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐
30	ازرق ☒	اخضر ☒	احمر ☒	ازرق ☒	اخضر ☒
	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	اصفر ☐
40	ازرق ☒	احمر ☒	اخضر ☒	اصفر ☒	ازرق ☒
	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
50	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
	ازرق ☐	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐
60	احمر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	احمر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	اصفر ☐
70	احمر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐
80	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐
	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	اصفر ☐
90	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐
100	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية: | | | |

اختبار ستروب – الاختبار 2

اطلب من المريض قراءة البطاقة ب سطرًا بسطر بتجاهل لون الطباعة في 45 ثانية. في نفس الوقت اشطب المربعات المطابقة للإجابات الصحيحة في كل سطر. أشر إلى الأخطاء للمريض.

-التعليمة: نعطيلك ورقة، فيها كلمات مكتوبين بالألوان، اقراهوملي سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية، بلا ما تشوف للون لي تكتبو بيهم.

//naɛṭilak warka// //fiha kəlmat// //məktubin b lʔalwan// //raqrahumli sṭar b sṭar// //b ˈsawt ɛali// //fi xamsa w rəbɛin ɵanija// //bla mačuf ləlawn li tkətbu bihum//.

	ازرق ☒	احمر ☒	اخضر ☒	اصفر ☒	ازرق ☒
	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
10	ازرق ☒	اصفر ☒	اخضر ☒	احمر ☒	اخضر ☒
	ازرق ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
20	اخضر ☒	اصفر ☒	اصفر ☒	احمر ☒	اخضر ☒
	اخضر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐
30	اخضر ☒	احمر ☒	ازرق ☒	اصفر ☒	احمر ☒
	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
40	احمر ☒	اصفر ☒	اخضر ☒	احمر ☒	ازرق ☒
	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
50	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐
	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
60	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	ازرق ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
70	اخضر ☐	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	ازرق ☐	احمر ☐
80	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
90	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
100					

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية:

اختبار ستروب – الاختبار 3

اطلب من المريض تسمية ألوان المستطيلات في البطاقة ج سطرًا بسطر في 45 ثانية. في نفس الوقت اشطب المربعات المطابقة للإجابات الصحيحة في كل سطر. أشر إلى الأخطاء للمريض.

-التعليمة: نعطيلك ورقة، فيها مستطيلات ملونين، سميلي الألوان تاعهم سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية.

//naɛṭilak warka// //fiha mustaṭilat mlәwnin// //semili lʔalwan taɛhom// // sṭar b sṭar// //b sawt ɛali// //fi xamsa w rәbɛin ѳanija//.

	احمر ☒	ازرق ☒	احمر ☒	اخضر ☐	اصفر ☒
	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
10	ازرق ☒	اصفر ☒	اخضر ☒	اصفر ☒	اخضر ☒
	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐
20	اصفر ☒	احمر ☒	اصفر ☒	اخضر ☒	ازرق ☒
	اخضر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
30	ازرق ☒	اصفر ☒	اخضر ☒	اصفر ☒	احمر ☒
	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
40	اصفر ☒	اصفر ☒	احمر ☒	ازرق ☒	اخضر ☐
	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	أخضر ☐	ازرق ☐
50	احمر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐
	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
60	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐
70	اصفر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
	اخضر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
80	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
90	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐
	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	أخضر ☐	ازرق ☐
100					

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية: | | |

اختبار ستروب – الاختبار 4

اطلب من المريض تسمية ألوان الطباعة في البطاقة ب سطرًا بسطر بتجاهل الكلمة المكتوبة في 45 ثانية. في نفس الوقت اشطب المربعات المطابقة للإجابات الصحيحة في كل سطر. أشر إلى الأخطاء للمريض.

-التعليمة: ضكا نعاود نعطيلك الورقة تاع قبيل، بصح ماتقراليش الكلمات، سميلي الألوان لي تكتبو بيهم، سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية.

//ḍuka naɛṭilak lwarka taɛ gbil// //bəsah matəqraliʃ lkəlmat// // səmili lʔalwan li tkətbu bihom// // sṭar b sṭar// //b sawt ɛali// //fi xamsa w rəbɛin ɵanija//.

	احمر ☒	اخضر ☒	اصفر ☒	ازرق ☒	اخضر ☒
	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	ازرق ☐	اصفر ☐
	احمر ☒	اخضر ☒	اصفر ☒	ازرق ☒	احمر ☒
	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐
	ازرق ☒	احمر ☒	اخضر ☒	ازرق ☒	اصفر ☒
	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	اصفر ☐	ازرق ☒	احمر ☒	اخضر ☒	اخضر ☒
	احمر ☒	اخضر ☒	اصفر ☒	احمر ☒	اخضر ☒
	ازرق ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐
	احمر ☒	اصفر ☒	ازرق ☒	اصفر ☒	احمر ☒
	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐
	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	ازرق ☐	اصفر ☐
	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐
	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐
	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐
	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اخضر ☐
	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐
	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐	احمر ☐	اصفر ☐

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية:

TEST DE STROOP
Feuille de notation

اختبار ستروب
ورقة التنقيط

اللقب: _____ الاسم: _____

تاريخ الميلاد: _____ تاريخ الاختبار: _____

العمر: _____

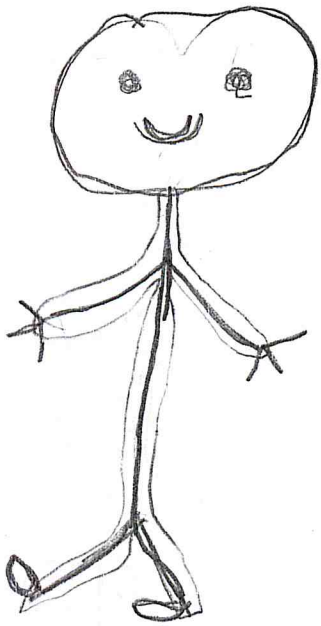
الاختبارات	النتيجة	الأخطاء (خ)	الترددات (ت)	نتيجة الأخطاء = (2خ + ت)
القراءة 1 (البطاقة أ)				
القراءة 2 (البطاقة ب)				
التسمية (البطاقة ج)				
التداخل (البطاقة ب)				
نتيجة التداخل (نتيجة التسمية – نتيجة التداخل) =				

ملاحظات:

الجمل:

1- بزغ الفجر.
2- درج الأطفال.
3- نمو المرعى.
4- جنة خضراء.
5- غرفة الألعاب.
6- صناعة الفخار.
7- البط في الساقية.
8- اشفقت على الفلاح.
9- حزن الفرخ الكبير.
10- والدك يرعى نظافة.
11- تغمض عيناها.
12- أنهض في الصباح الباكر.
13- هكذا عاش محفوظ سعيدا.
14- ان مطعمها مختص في صنع البيتزا.
15- جلس الرعاة في ظل شجرة مضحية.
16- قال له العم "أضف إليه الدقيق".
17- ذات يوم مرت عجوز على باب بيتنا.
18- دخلت مدرسة القسم، فرحبت بها المعلمة والتلاميذ.
19- نود أن نزور ضيعتكم، فقد سمعنا عنها كثيراً.
20- يمكن أن امرأة توفي زوجها وترك لها ثلاث بنات...

ملحق الحالة رقم :07



ملحق الحالة رقم :07

بزغ الفجر
دجى الأرجاء
نداء المدعى
حنة خضراء
غرفة الإنعاش
صناعة الفخار
البطء في السياقة
استفاقت على الفلاح
في الفرح الكبير
و الحق يرتدي نضارة
تفحص هاتفه بيديها
أنوف في الصباح الباكر
مكث عاشق مفقودا سعيد
إن عطفها في موقف في صنع البيت
جلس الرجل في هذا الفجر إلى السوق
قال له العم أفرحني بها السعادة و التصفيق
أن يوم عرس سيرون شبيه عام سنتين
بحفلة يستحسن القسم فرحت بها السعادة والتصفيق
نود أن نزور شيعتكم فقد عدنا عنها كثير
يحكى أن مرأة تنوي أن تجهد نفسها ثلاث بنات

ملحق الحالة رقم :23



ملحق الحالة رقم :23

تزغ الفجر

رج الأحذية

نحو المرعى

جنة خضراء

رفة الأطفال

نقاء الفجر

يتطوع الساحة

شفقت على الفلاح

زن الفرخ الكبير

الدة يرتدي نظار

فحص تحاف بينهما

نعم في الصباح الباكر

كذا عاش محفوظ سعيدا

مطعمها مختص في صنع البيتزا

جلس الرعاة في ظل شجرة منحنية

قال له العم أضف إليه الدقيق

ت يوم مرت تجد نظيفة أمام بيتنا

خلت سندس القرية، فرحبت بها المعلمة - والتلاميذ

فود أن نزود ضيفتكم، فقد متنا منها كثيرا

حكى أن امرأة توفي زوجها وترك لها ثلاث بنات..

ملحق الحالة رقم :25



ملحق الحالة رقم :25

الجمل :

- يزرع القمح

- يدرج الأرنبة

تعد المرجان

4- بناء حمراء

5- ترفأ الأطباء

6- صناعة الفخار

7- البط في الساقية

8- الشقيقة على الفلاح -

9- حزن الزرع الكبير

10- الملك يرتدي حمارة .

11- تغوص قاع بيتها

12- أتهف في الصباح البكر .

13- كذا عاش محروظ سعيدا -

14- إن يطعمها وتتعلق في صنع البيتزا -

15- يلبس الرجاة في حل سجرة متعثية

16- قال له العم أن صف إليها الدقيق

17- قال يوم من عيد رحيمة أيام جنية

18- يلتقي ستيس القسم، فريقة بها المعلمة والتلاميذ

19- تدرك أن تزرع صيغتكم، فقد تختفي عليها كثيرة -

20- يكون امرأة تتوجه زيها أتوا لها ثلاثة يمان

ملحق الحالة رقم :27



ملحق الحالة رقم :27

1 بزغ الفجر

2 دوح الأذية

3 صو اللعزيكي

4 دبنه الشهواء

5 غرفه الالعاب

6 صاحبه انتصار

7 البضره الملعاب

8 ؟ ضغت على الفلاح

9 دسس بلغز القدر

10 وضرب الشفر

11 تعقب الفلاته

12 ؟ نوضف باكر

13 هكذا كانت معتقدات

14 لان مضمها تعزة كبيرة

15 تلس الركاية هل السعب

16 قال له العم أنف! لها ادمق

17 كبير سرق ملعار التلميذ السابل

18 دخلت سنس السير لاحرته بها بيم

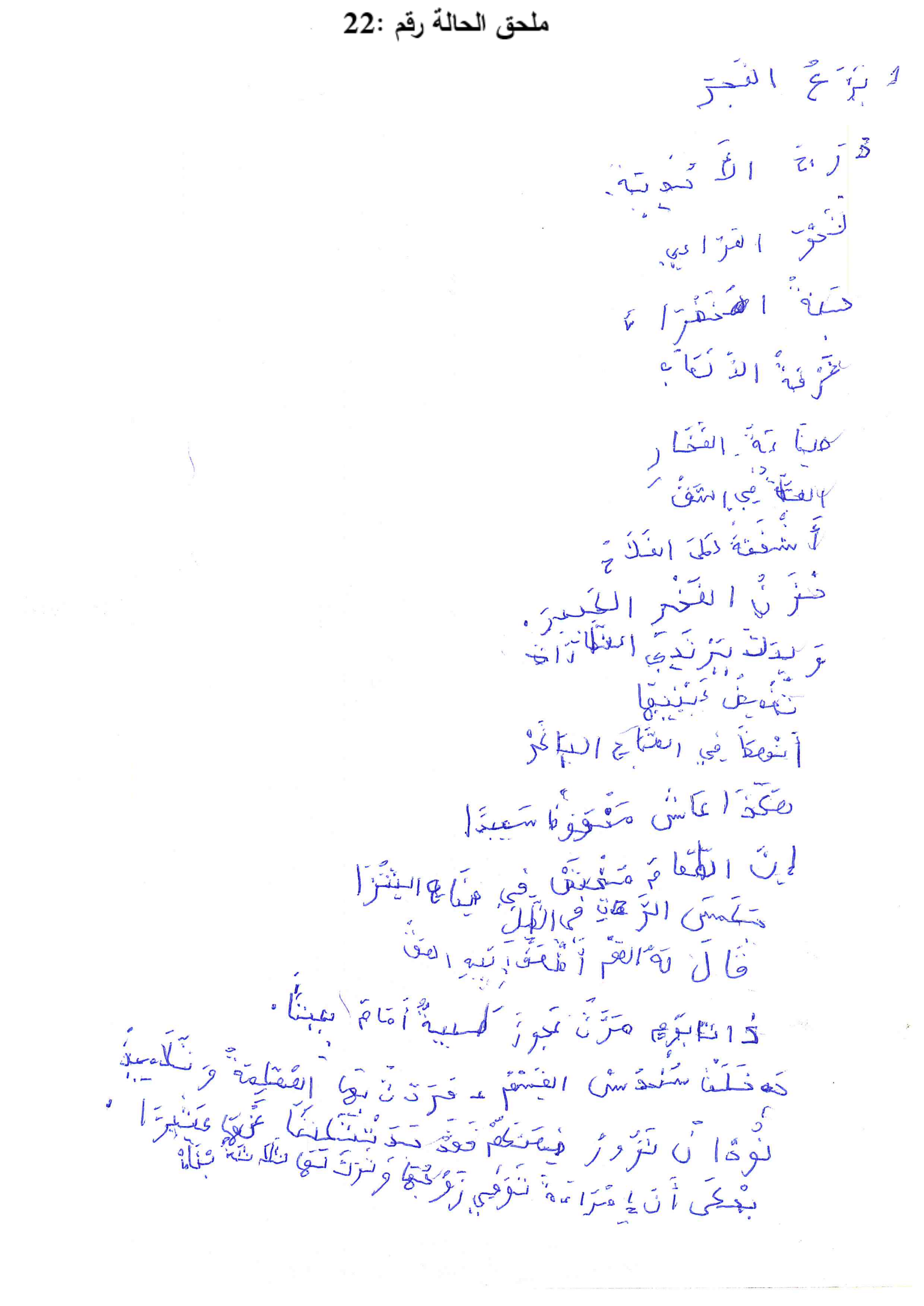
19 نود أن نزور فيحتاج معه

20 يبكي ؟ ن ؟مرات توضف نفها لها تلاتة يناث

ملحق الحالة رقم :22



ملحق الحالة رقم :22



Corrélations

		كتابة	انتباه
كتابة	Corrélation de Pearson	1	-,612
	Sig. (bilatérale)		,045
	N	40	40
انتباه	Corrélation de Pearson	-,612	1
	Sig. (bilatérale)	,045	
	N	40	40

```
*Nonparametric Tests: One Sample.
NPTESTS
  /ONESAMPLE TEST (ه;75_;76_;78_ن;75_ ;77_;76_;75_;78_ك)
  /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
  /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
```

Tests non paramétriques

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
كتابة	40	39,2500	7,10273
انتباه	40	183,6750	9,34081
N valide (listwise)	40		

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
VAR00003	40	47,5750	2,54082
VAR00004	40	47,3000	2,37724
VAR00005	40	48,1750	2,63008
VAR00006	40	40,6250	5,02143
N valide (listwise)	40		

	مستوىاضطراب

	عادي			اضطراب		
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type
كتابة	11	38,27	7,75	29	39,62	6,95
انتباه	11	194,36	1,57	29	179,62	7,66

```
PARTIAL CORR
  /VARIABLES=ه;75_;76_;78_ن;75_ ;77_;76_;75_;78_ك BY
76_;75_;85_;91_;90_;75_وى;78_;87_م;
  /SIGNIFICANCE=TWOTAIL
  /MISSING=LISTWISE.
```

Corrélations partielles

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
VAR00009	40	8,5750	1,89314
VAR00010	40	5,7250	1,92137
VAR00011	40	24,9500	5,26697
N valide (listwise)	40		

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=77_;76_;75_;78_ك;
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
كتابة	40	39,2500	7,10273
N valide (listwise)	40		

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

SAVE OUTFILE='D:\travaux mimoir\mabrouki\Sans titre1.sav'
  /COMPRESSED.
```