جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الإدراك البصري و علاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

– دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات ولاية تيزي وزو–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تربية خاصة

إعداد الطالبتين:

- أوموسى حياة
- أوكفيف كميلية

إشراف:

د- سعدي فتيحة

السنة الجامعية: 2019/2018

كلمة شكر

نحمد و نشكر اللّه عز وجل على الإرادة و الصحة التي منحها لنا لإتمام هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة على معلوماتها و توجيهاتها القيمة و نصائحها لي طول فترة إنجاز هذه المذكرة .

و لا يفوتني أن أتقدم بالشكر و التقدير لجميع مدراء الإبتدائيات الذين سمحوا لنا بالدخول إلى المؤسسات، وكذلك جميع المعلمين الذين ساهموا في تقديم المعلومات حول التلاميذ.

و لا أنسى أن أتقدم بالشكر و تحية و تقدير و احترام لأساتذتنا في قسم علوم التربية، خاصة الأستاذ خطاب حسين، بجامعة مولود معمري بتامدة و كل من ساعدني لإتمام عملنا هذا.

الإهداء

اهدي عملي المتواضع هذا

إلى التي وضع الله الجنة تحت أقدامها

إلى أنبل و اشرف امرأة في الكون أمي الغالية

إلى الذي رباني على المنهج السليم إلى الغالي العزيز أبي

أطال الله في عمركما.

إلى كل إخوتي و أخواتي و كل الأقارب، و خطيبي و أمه الله يحفظها و يطول في عمرها.

كميلية

الإهداء

إلى الغالية العطوفة إلى الشمعة المضيئة في حياتي أمي الحبيبة.

إلى الذي أنار عقلي و علمني الاجتهاد و كان سندا لي و منبع قوتي و ثقتي أبي العزيز.

حفظهما الله لي.

إلى مصابيح دربي و حياتي أخواني سليمان، يونس، وليد، و إلى أختي الوحيدة فازية الله يرحمها و يسكنها فسيح جنانه.

أتمنى لهم كل السعادة و التوفيق و النجاح.

و إلى كل الصديقات و الصديق الذي رافقني خلال مساري الدراسي.

و كل من ساعدني من بعيد أو قريب.

حيا ة

ملخص الدراسة:

تهدف الدارسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

وتم إجراء هذه الدراسة في بعض ابتدائيات ولاية تيزي وزو، خلال فترة زمنية ممتدة من 30 أفريل إلى منتصف شهر جوان، و تمثلت الحدود البشرية في تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، و قد بلغ حجم العينة 100 تلميذ.

استخدمنا المنهج الوصفي مع الاعتماد على مجموعة من الأدوات البحثية المتمثلة في اختبار رسم رجل، مقياس صعوبة تعلم الكتابة، مقياس صعوبة الإدراك البصري، و بعض الأساليب الإحصائية.

وفي الأخير توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1-توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإدراك البصري وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

2-لا توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنسين.

3-لا توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنسين.

RESUME :

L'objectif de cette étude est de définir la relation entre la perception visuelle et la difficulté d'apprentissage de l'écriture chez les élèves de la deuxième année primaire.

L'étude a été réalisée, du 30 avril jusqu'au 15 juin 2019, au niveau de quelques établissements de la wilaya de Tizi Ouzou .

L'étude est portée sur un échantillon de 100 élèves de la deuxième année primaire.

Nous avons utilisée méthode descriptive, tout en s'appuyant sur un ensemble d'utiles qui consiste à dessiner une personne, la mesure de la difficulté d'apprentissage de l'écriture, la mesure de la difficulté de la perception visuelle et quelques méthodes statistiques .

A travers de cette étude, nous avons eu les résultats suivants :

1-Il existe une relation statistique significative entre la perception visuelle et la difficulté d'apprentissage d'écriture au sein des élèves de deuxième année primaire.

2- Il n'existe pas des différences statistiques significatives de difficulté dans la perception visuelle, au sein des élèves de la deuxième année primaire pour les deux sexes.

3- Il n'existe pas des différences statistiques significatives concernant la difficulté d'apprentissage de l'écriture pour les élèves de la deuxième année primaire pour les deux sexes.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
- شكر و عرفان - الإهداء - ملخص الدراسة - فهرس المحتويات - قائمة الجداول - قائمة الملاحق	
- مقدمة	أ-ب-ت
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- الإشكالية	6 - 9
2- فرضيات الدراسة	10
3- أهداف الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	11
5- تحديد المفاهيم	11-13
6- الدراسات السابقة	14-16
7- التعقيب على الدراسات السابقة	17
الفصل الثاني: الإدراك البصري	
- تمهيد	19
1- تعريف الإدراك البصري	20
2- النظريات المفسرة للإدراك البصري	21-22
3- مهارات الإدراك البصري	23-24
4- العوامل المؤثرة في الإدراك البصري	24-26
5- المراحل الرئيسية للإدراك البصري	26-27
6- التنظيم الإدراكي البصري	28-29
7- قوانين الإدراك البصري	30-31
8- أنواع صعوبات الإدراك البصري	31-34

9- أهمية الإدراك البصري	35
- خلاصة	36
الفصل الثالث:صعوبة تعلم الكتابة	
تمهيد	38
أولا: صعوبات التعلم	
1- تعريف صعوبات التعلم	39
2-أنواع صعوبات التعلم	42-40
3-أسباب صعوبات التعلم	44-43
ثانيا: صعوبة تعلم الكتابة	
1- تعريف صعوبة تعلم الكتابة	45-44
2- شروط إعداد الطفل المتمدرس للكتابة	47-45
3- مظاهر صعوبة تعلم الكتابة	49-47
4- الأسباب المساعدة في ظهور صعوبة تعلم الكتابة	51-49
5- أسس تشخيص صعوبة تعلم الكتابة	54-52
6- علاج صعوبة تعلم الكتابة	56-54
خلاصة	57
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	60
1- منهج الدراسة	61
2- الدراسة الاستطلاعية	61
3- عينة الدراسة	62
4- مكان و زمان إجراء الدراسة	62
5- أدوات الدراسة	69-63
6- الأدوات الإحصائية للدراسة	70
خلاصة	71
الفصل الخامس: عرض و تحليل النتائج و مناقشتها	
تمهيد	73

1. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها	73
1-1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى	73
1-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى	74
2. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها	75
2-1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية	75
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية	76
3. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها	76
3-1-عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة	76
3-2-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	78-77
استنتاج عام	79
خاتمة	80
توصيات و إقتراحات	81
قائمة المراجع	88-83

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل المعلومات حول مكان إجراء الدراسة.	62
02	**يوضح درجات مقياس الإدراك البصري و شدة الصعوبة التي تقابلها.**	66
03	**يمثل قيمة معامل بيرسون و سبيرمان براون في مقياس صعوبة الإدراك البصري.**	67
04	**يوضح درجات مقياس صعوبة الكتابة و شدة الصعوبة التي تقابلها.**	68
05	**يمثل قيمة معامل بيرسون و سبيرمان براون في مقياس صعوبة تعلم الكتابة.**	69
06	**يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.**	73
07	**يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة درجات الإدراك البصري حسب الجنس.**	75

08	**يوضح الفروق في درجات صعوبة تعلم الكتابة حسب الجنس.**	77

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى
01	جدول يمثل الأساتذة المحكمين
02	مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الإدراك البصري
03	مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة تعلم الكتابة
04	اختبار رسم رجل
05	نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة

مقدمة:

تحتل صعوبات التعلم مكانة هامة في الوقت الحاضر، و قد اهتم بها علماء النفس و التربية، إلى جانب اهتمام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، من أهمها صعوبة في تطوير الإدراك البصري و صعوبة في تطوير مهارات الكتابة .

و للإدراك البصري مكانة مميزة بين صعوبات التعلم النمائية و ذلك لأن الغالبية العظمى من المعلومات التي يتلقاها الأفراد في مجال التعلم و التعليم و في الحياة اليومية و التي يتم تقديمها لهم من قبل المدرسين في إطار التعلم، و التي تعتمد في الدرجة الأولى على استقبال المعلومات التعليمية بالصيغ الإدراكية البصرية.

و نظرا لأن الإدراك هو العملية العقلية التي يتم بمقتضاها التعرف على المثيرات و المنبهات أو المعلومات المستقبلة بواسطة الحواس فإن الاضطرابات الإدراكية تؤدي بالضرورة إلى خفض كفاءة التلميذ في اكتساب المعلومات أو المدخلات الحسية، و كذلك قد تؤثر سلبا على قدرة التلميذ على التعلم و استقبال المعلومات بشكل صحيح و خاصة تعلم الكتابة و التي تعد من أرقى أشكال الاتصال بين الفرد و ذاته و ما يدور بداخله كما يعبر كتابيا، و الكتابة أيضا هي نشاط فكري يعبر به الفرد عن أفكاره و تجاربه و حتى مشاعره اتجاه الآخرين من فهمها و الإطلاع عليها و الاستفادة منها.

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن صعوبة الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة تؤثر على التعلم الأكاديمي و حتى التفاعل الاجتماعي و الانفعالي لعدد كثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية و تؤثر على مسارهم الدراسي.

و لهذا حاولنا في الدراسة دراسة العلاقة بين الإدراك البصري بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حيث تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين أحدهما نظري و الأخر تطبيقي.

يتكون الجانب النظري من ثلاثة فصول و هي كالتالي:

الفصل الأول: يتناول الإطار العام للإشكالية، و تتضمن فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة أهمية الدراسة، و تحديد مفاهيم الدراسة و أخيرا الدراسات السابقة و التعقيب عنها.

الفصل الثاني: خصص للإدراك البصري و يتناول تمهيد، التعريف، و النظريات المفسرة له مهارات الإدراك البصري، و عوامل و مراحل الإدراك البصري، القوانين و التنظيم الإدراكي البصري، و الأنواع و أهميته ، و خلاصة.

الفصل الثالث: يتمحور حول صعوبة تعلم الكتابة و ينقسم إلى محورين:

أولا: خاص بصعوبات التعلم و فيه تطرقنا إلى تمهيد، تعريف صعوبات التعلم و تصنيفها و أنواع صعوبات التعلم، و أسبابها.

ثانيا: خصص لصعوبة تعلم الكتابة و يتضمن تمهيد، تعريف صعوبة تعلم الكتابة، شروط إعداد الطفل المتمدرس للكتابة، مظاهر و أسباب صعوبة تعلم الكتابة، أسس تشخيص صعوبة تعلم الكتابة و علاجها، خلاصة.

أما الجانب التطبيقي فيتمثل في فصلين:

الفصل الرابع: يتمثل في الإجراءات المنهجية للدراسة أين تم التطرق إلى تمهيد، منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الإطار المكاني و الزماني للدراسة، و الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، و خلاصة الفصل.

الفصل الخامس: يتمثل في عرض و تحليل النتائج و مناقشتها، فقد تم عرض و تحليل النتائج و مناقشتها، و الاستنتاج العام.

و كان الانتهاء من هذه الدراسة بخاتمة التي تم فيها عرض أهم ما توصلنا إليه في هذه الدراسة، و في الأخير قدمنا بعض من التوصيات و الإقترحات.

و قد أرفقنا في الأخير الدراسة بقائمة المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للإ شكالية

1. الإشكالية.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.
6. الدراسات السابقة.
7. التعقيب على الدراسات السابقة.

1.الإشكالية:

إن العملية التعليمية عملية منظمة متكاملة تتضمن مجموعة متفاعلة من العناصر منها التلميذ، المعلم، المنهج الدراسي، و أدوات التقويم و غيرها، تظهر أهمية تلك المنظومة لعناصرها المختلفة في التحصيل الدراسي و التوافق النفسي و غيرها من العناصر، و كل هذه تعتبر إحدى المؤشرات الأساسية لنجاح المنظومة التعليمية و تحقيق أهدافها.

و التعلم هو السلوك الذي يتحقق بالتدريب و الممارسة و الخبرة و يمكن لعدة عوامل أن تؤثر في المسار التعليمي للتلميذ و التي تظهر في شكل صعوبات التعلم حيث تختلف من تلميذ لأخر، حيث عرف الباحث أنور الشرقاوي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم غالبا ما يبدون وكأنهم عاديون تماما في معظم المظاهر إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو أخر من مجلات التعلم. **(عوادة، 1999، ص14)**.

و حدد الباحث المقصود بصعوبات التعلم و بين أنها الحالة التي يبدوا فيها واضحا للمدرس أن مستوى تحصيل التلميذ يقل عن المتوسط العام لتحصيل التلاميذ الآخرين الذين ينتمون إلى المرحلة العمرية ذاتها، أو هي تلك الحالة التي يتناسب فيها تحصيل التلميذ مع قدراته في واحدة أو أكثر من المجلات التالية: الحساب، الفهم، و استيعاب للمادة المسموعة و المقروءة و المكتوبة. **(كوافحة، 2003، ص35)**.

حيث تعد صعوبات التعلم من أحد العراقيل التي تواجه الطفل في اكتساب المهارات التعليمية و التي تتمثل في مجموعة متباينة من الاضطرابات تعبر عن نفسها في وجود صعوبات واضحة في اكتساب و استخدام قدرات الاستماع و الانتباه و الكلام و القراءة و الكتابة و الاستدلال الرياضي.

وحسب الباحث **بطانية و آخرون** (2005) يمكن تقسيم صعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية و صعوبات أكاديمية، فالصعوبات النمائية تتمثل في الانتباه، الذاكرة الإدراك، التفكير،اللغة، أما الصعوبات الأكاديمية و التي ترتكز على الصعوبات التي تبرز

لدى الطفل المتمدرس أثناء عملية التعلم فتتمثل في القراءة، الكتابة، التهجأة، الرياضيات التعبير الكتابي و الشفوي. **(البطاينة و آخرون، 2005)**.

و على هذا الأساس فالصعوبات الأكاديمية قد تؤثر على شخصية الطفل المتمدرس كون مرحلة الطفولة مرحلة حساسة لأنها من أهم مراحل حياة الفرد، و من بين صعوبات التعلم نجد صعوبة تعلم الكتابة إذ يعرف بأنها عدم قدرة الطفل المتمدرس على تنظيم الحروف و الكلمات .

إلى جانب ذلك ورد عن الباحث **فاروق الروسان** (1993) على أن الطفل ذو صعوبة الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوبة كتابتها أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه **(الروسان، 1993، ص224)**.

كما يعرف الباحث **أجور جيرا (Ajurijuiaguerra)** (1997) صعوبة الكتابة على أنها اضطراب في تنظيم و نمو الكتابة عند الطفل إذ لا يمكننا التحدث عن الكتابة إلا ابتدءا من سن الثامنة و هي صعوبات خاصة لا يمكن إلى سبب عضوي، و كتابة الطفل تتميز خاصة بصعوبات التنسيق(Les difficulté de cordination) ما بين الحروف و الكلمات و عيوب مختلفة غالبا ما تكون مرتبطة بالخط الرديء (**Ajurijuiaguerra ,1997, p41**).

و منه تشير دراسة الباحثة **جيرداتو(Giordano.G)** (1989) التي هدفت إلى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائيا بين الأطفال العاديين و ذوي صعوبات الكتابة في مهارات الكتابة لصالح العاديين **(الزيات، 1996)**.

و منه فإن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يولون أهمية كبيرة لصعوبات التعلم الأكاديمية وهذا لأن العوامل النمائية وثيقة الصلة بعملية التعلم و البناء المعرفي عند الفرد

فالإدراك مثلا يعد واحد من العمليات النفسية التي تقوم عليها البناء المعرفي حيث لا يتم ذلك إلا عن طريق الاحتكاك بالمحيط، و في هذا الإطار يرى **بياجيه** (1980،1986) أن الطفل مكشف في محيطه فهو يبني معارفه المتشابهة للأشياء التي يراها و يسمعها و بفضل هذه النماذج ينظم أفكاره و يبني قاعدته في المعرفة، و هكذا طور الإدراك عند بياجيه. **(العشاوي، 2004).**

كما أن للإدراك دورا أساسيا في عملية التعلم حيث يعد أهم مفاتيح عملية التعلم ووسائله الفعالة حيث أن التعلم يتطلب إدراك فعال للمثيرات التي يستقبلها المتعلم من البيئة المحيطية.

وللإدراك عدة أنواع نجد من بينها الإدراك البصري الذي هو عملية معرفية بنائية نشطة إيجابية في معالجة المعلومات البصرية و هي مرحلة مبكرة من العمليات المعرفية فهو يلعب دورا بالغ الأهمية في التعلم و خاصة في عمليتي القراءة و الكتابة و في القدرة علي التمييز بين الأشكال من حيث اللون و الحجم و في تفسير المثيرات البصرية و إعطائها معاني و دلالات،و تحويل المثير البصري من صورته الخام إلى إدراك يختلف من محتواه و معناه عن العناصر الداخلة فيه و تنظيمه للبناء المعرفي لدى الطفل ولا شك أن عملية الإدراك إذا تأثرت ينتج عنها صعوبات في الإدراك البصري .

و من الدراسات التي أجريت في مجال الإدراك البصري نجد دراسة **(نزال، 1980)** و التي هدفت لتحديد أثر مشكلات الإدراك البصري على التأخر القرائي لدى طلبة الصفوف الدنيا و الكشف عن مستوى الإدراك البصري لديهم . و قد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة بين مشكلات الإدراك البصري و التأخر القرائي، كما بينت عدم وجود أثر لمتغيري الجنس و العمر في الإدراك البصري .

و في دراسة قام بها **كهجام** في سنة 1987، التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان الأطفال يكون مستوى تعلمهم أكثر فعالية عندما يكون مستوى تعلمهم معتمد بشكل قوي على

التنظيم الإدراكي لديهم أولا و ذلك باستخدام التعلم بالترابط و لم تكتشف نتائج الدراسة علة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة إلا في مجموعة الإدراك البصري، الذي كان مستوى تعلمها أكثر فاعلية عندما تكون مادة التعلم متعلقة بشكل مباشر بخصائص التنظيم الإدراكي لديهم. **(الشرقاوي، 1996)**.

وعليه فالإدراك البصري مهم جدا بالنسبة للطفل في مختلف مجالات حياته إذ به يتعرف على العالم الخارجي المحيط به، و لكن قد يحدث أن يختل النظام الإدراكي عند التلميذ و يتجلى ذلك في اضطراب وظائف عملية الإدراك التي ينتج عليها بالضرورة اضطرابات في الإدراك السمعي و البصري و الحركي .

و هذا ما أثبتته **بوطيبة إبتسام** (2009) بعنوان " تحليل وظيفة المفكرة البصرية– الفضائية و علاقتها بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"، حيث توصلت الباحثة إلى أنه هناك علاقة ارتباطية بين نظام المفكرة البصرية– الفضائية و صعوبات تعلم الكتابة. **(بوطيبة، 2009، ص81)**.

وفي إطار الاهتمام بالفئات الخاصة و ذوي صعوبات التعلم و الحرص على استغلال كل طاقتها في التحصيل الدراسي ، أصبح من الضروري البحث في مثل هذه المواضيع أو المشاكل التي أصبحت تؤرق الأولياء و المعلمين و تهدد مصير التلميذ بالرسوب أو حتى التسرب المدرسي في سن مبكرة .

و عليه أردنا دراسة هذا الموضوع الذي هو الإدراك البصري و علاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، و بناءا على ما سبق نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس؟

2. فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

2. توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس.

3. توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس.

3. أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

. الكشف عن العلاقة بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

. الكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين في الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

. الكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين في صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

4. أهمية الدراسة:

يمكن أن نبرز أهمية هذه الدراسة في:

. تناولت الدراسة الحالية مرحلة ذات أهمية كبيرة في السلم التعليمي، وهي المرحلة الابتدائية حيث تأتي أهميتها كونها مرحلة يتوقف عليها بدرجة كبيرة نجاح التلميذ .

. تتمتع أهمية الدراسة في أهمية مرحلة الطفولة التي تعد مرحلة ضرورية و مهمة في اكتساب العمليات المعرفية، التي بإمكانها تفادي بعض الصعوبات التي يوجهها الطفل في المرحلة الابتدائية.

. تكمن أهمية الدراسة في أهمية متغيراتها التي تتمثل في الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي و إبراز العلاقة بينهما .

5. تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1.5. تعريف الإدراك البصري:

***لغة:**

ينقسم إلى إدراك و بصر، و **الإدراك لغة:** جاء من الفعل درك أي معرفة الأشياء مباشرة عن طريق الحواس.

البصر: اشتق من الفعل بصر، و يقال الشخص كان بصيرا أدرك و كان ذا فهم و نفاذ إلى الخفايا، بصر بالشيء نظر إليه.(حموي، 2000، ص261).

***اصطلاحا:**

- يعبر الإدراك البصري عن طريقة الفرد في التعامل مع العلم الخارجي بطريقة بصرية و يهدف إلى التعرف على المثيرات الخارجية .(السيد، 2003، ص24).

- الإدراك البصري واحد من أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة و تجهيز المعلومات فهو العملية التي من خلالها يتم تحديد معاني المعلومات البصرية (طاع الله، 2008، ص40).
- الإدراك البصري هو عملية تأويل و تفسير المثيرات البصرية و إعطائها المعنى و الدلالات .(ملحم، 2002، ص228).

و من خلال ما سبق يمكن استنتاج أن الإدراك البصري هو القدرة على تنظيم المنبهات الحسية في ضوء المعارف و الخبرات السابقة، و كذا لتأويل و تفسير المثيرات القادمة من حاسة البصر و إعطائها الدلالة المناسبة لها لكي يتمكن الفرد من التعرف على العالم الخارجي .

***إجرائيا:**

هي الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثانية ابتدائي في بعض ابتدائيات ولاية تيزي وزو هي(**ابتدائية تامدة الجديدة، ابتدائية فريحة أيت يوسف محند، ابتدائية فريحة الجديدة، ابتدائية إبداش للإخوة اورزيق و ورزيق، ابتدائية بوسهل للشهيدين بوكلة ادير و محمد، ابتدائية تزلمات لشرقي محمد و أبنائه، ابتدائية امالوسن للإخوة الشهداء أيت رمضان، ابتدائية سوق الحد للأخوة تيغدين)** على مقياس صعوبة الإدراك البصري **لمصطفى فتحي الزيات.**

2.5. تعريف صعوبة تعلم الكتابة:

***لغة:**

هي لغة لاتينية تنقسم إلى جزأين DYS تعني صعوبة أو عجز، و GRAPHIR تعني عملية الكتابة و تعني عجز الكتابة.

***اصطلاحا:**

- هو صعوبة خاصة في التعرف على الرموز الكتابية فهما و إنتاجا مما ينتج عنها مشاكل عميقة في تعلم هذه المهارة و صعوبات في فهم النصوص و تلاقي المكتسبات المدرسية مستقبلا .(خولة، 2002، ص67).
- هو خلل في التنسيق الحركي حيث يعاني الطفل من صعوبات في مسك القلم أو الأداة أو السيالة أو المسطرة، ما يسبب له عدم الطلاقة في الكتابة، و كتابة غير مفهومة، و بطىء معين في تحقيق الإنتاج الكتابي، حيث تكون حروفه شكلا و رسوما مشوهة.(Demoulins, 2013,p2).
- عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة و هي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ . (بطرس، 2009، ص345).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن صعوبة تعلم الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر و تتابع الحروف، و هو عدم التكامل و الانسجام بين البصر و الحركة أثناء نسخ الحروف و الكلمات مما ينتج عنه سوء في الكتابة .

***إجرائيا:**

هي الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثانية في بعض ابتدائيات ولاية تيزي وزو**(ابتدائية تامدة الجديدة، ابتدائية فريحة أيت يوسف محند، ابتدائية فريحة الجديدة ابتدائية إبداش للإخوة أورزيق و ورزيق، ابتدائية بوسهل للشهيدين بوكلة ادير و محمد ابتدائية تزلمات لشرقي محمد و أبنائه ابتدائية ايمالوسن للإخوة الشهداء أيت رمضان ابتدائية سوق الحد للأخوة تيغدين)** على مقياس صعوبة تعلم الكتابة **لمصطفى فتحي الزيات.**

6. الدراسات السابقة:

1.6. الدراسات التي تناولت الإدراك البصري:

1.1.6. دراسة هاربر(Harber,1979): بعنوان" المقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم و الأطفال العاديين بالنسبة للوظائف الإدراكية"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم و الأطفال العاديين بالنسبة للوظائف الإدراكية، واعتمدت الدراسة على عينة تجريبية تتكون من (55) طفل بمتوسط عمري قدره (7.7) سنوات، و أخرى ضابطة تتكون من (54) طفل بمتوسط عمري قدره (7.5) سنوات.

و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن و استعان بعملية الملاحظة، و المقابلة، أما فيما يخص الاختبارات فقد اعتمد على تلك التي تدرس العمليات الإدراكية مثل الإدراك البصري–الحركي.

و توصل الباحث إلى النتائج التالية:

. وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين أداء المجموعة الضابطة و أداء المجموعة التجريبية مما يؤكد على تأثير هذه الوظائف على مستوى الأطفال في صعوبات تعلم و الوظائف الإدراكية.

2.1.6. دراسة(Youst et Lesiak .1980) بعنوان" العلاقة بين الأداء في اختبار النمو في الإدراك البصري و القدرة على الكتابة"، و تهدف هذه الدراسة إلى تحديد إذا ما كانت هناك علاقة بين القدرة على الكتابة بخط اليد و مهارات الإدراك البصري، و طبقت على عينة مكونة من **(143)** طفلا و طفلة بالصف الأول ابتدائي، و تم استخدام اختبار ماريانا فروستبخ لنمو الإدراك البصري، و اختبار القدرات المعرفية.

و توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

. عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائيا بين القدرة على الكتابة الجيدة أو الرديئة.

. درجة النسبة الإدراكية أعلى أو أقل من **(90)** في اختبار ماريانا فروستيج لنمو الإدراك البصري. **(محمد، 2010)**.

3.1.6. دراسة علي تعوينات 1987: بعنوان" الصعوبات التي يواجهها التلميذ الطور الثاني في كتابة و قراءة اللغة العربية"، و هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم التي يواجهها التلميذ الطور الثاني في كتابة و قراءة اللغة العربية، و اشتملت عينة الدراسة على **(360)** تلميذ و تلميذة وطبقت عليهم الاختبارات التالية: اختبار لقياس المستوى اللغوي، اختبار الإملاء، استمارة لمعلمي المرحلة الابتدائية، اختبارات فصلية.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

. عدم إدراك مفهوم المصطلح و عدم فهم وظيفته.

. الخلط بين وظائف القواعد المتقاربة و المتشابهة. **(الشرقاوي،1987)**.

2.6. الدراسات التي تناولت صعوبة تعلم الكتابة:

1.2.6. دراسة جيور دانو 1989: بعنوان " التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و تشخيص الصعوبات لديهم" ، و هدفت الدراسة إلى التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و تشخيص الصعوبات لديهم في الكتابة، و تكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى من ذوي صعوبات الكتابة و الثانية من العاديين، و استخدمت الدراسة ثلاث تقنيات لتحليل أشكال الكتابة و هي تفسير الأخطاء في تمييز الصعوبة اللغوية استخدام تمارين بناء الكلمة.

و توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

. التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يكونون قادرين على نسخ الكلمات بينما يكونون غير قادرين الاتصال أثناء الكتابة.

. وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين و ذوي صعوبات الكتابة في مهارات الكتابة لصالح العاديين. **(طنطاوي، 1989)**.

2.2.6. دراسة فائقة علي 1991: بعنوان " برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للكتابة عند الأطفال من سن **(4)** إلى **(6)** سنوات"، و هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الاستعداد للكتابة للأطفال ، و إعداد اختبار لقياس استعداد الطفل للكتابة و كذلك برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة، و كانت عينة الدراسة مكونة من **(80)** طفلا و طفلة من سن **(4)** إلى **(6)** سنوات، و استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، و اعتمدت على الأدوات التالي: اختبار رسم رجل لجودانف هاريس، و استمارة تحديد المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي للأسرة، و اختبار الاستعداد للكتابة (من إعداد الباحثة) و تم استخدام اختبار **(ت)** و معاملات السهولة و الصعوبة لمعالجة البيانات إحصائيا.

و توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها:

. عدم وجود فروق بين أهم المهارات الاستعداد للكتابة و هي مهارات (الإدراك البصري التذكر البصري، التناسق البصري–الحركي) **(محمد، 2010)**.

3.1.6. دراسة علي احمد و آخرون 2014: بعنوان "صعوبات تعلم الكتابة و علاقتها ببعض المتغيرات لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بقطاع الأمير بالسودان"، و هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بقطاع الأمير بالسودان، و تكونت عينة الدراسة من **(120)** تلميذ و تلميذة تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية، و تتمثل أداة الدراسة في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة تعلم الكتابة للزيات "

و توصلت نتائج الدراسة إلى أن:

. صعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ تتميز بالارتفاع.

. توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات الكتابة والمستوى التعليمي للوالدين. **(المطلق 2017)**.

7. التعقيب على الدراسات السابقة من حيث الموضوع:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة نلاحظ أن هناك عدة دراسات تناولت موضوع الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة، حيث نجد أغلب الدراسات ترى أن صعوبة التعلم بما فيها صوبة الكتابة ترجع إلى خلل في واحدة من العمليات المعرفية (الإدراك البصري) و هذا ما تم التوصل إليه من خلال المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين .

و تنوعت أهداف الدراسات السابقة، بين دراسات اهتمت بتشخيص وعلاج صعوبات الكتابة و أخرى اهتمت بالتعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة و التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة .

أما الأدوات المستعملة في هذه الدراسات فقد اعتمد الباحثون على عدة أساليب كاختبار القدرات المعرفية، و اختبارات فصلية، اختبار الإدراك البصري–الحركي، اختبار رسم رجل، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة تعلم الكتابة.

و في الأخير أظهرت نتائج دراسة(**Youst et Lesiak.1980**) وجود علاقة بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة، في حين نجد دراسة **هاربر1979** توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين و الغير العاديين.

و تكمن الفائدة لاستخدامنا للدراسات السابقة في مساعدتنا على صياغة الفروض و اختيار المنهج و أدوات الدراسة. و لدراسة العلاقة بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

الفصل الثاني:

الإدراك البصري

تمهيد.

1. **تعريف الإدراك البصري.**
2. **النظريات المفسرة للإدراك البصري.**
3. **مهارات الإدراك البصري.**
4. **العوامل المؤثرة في الإدراك البصري.**
5. **المراحل الرئيسية للإدراك البصري.**
6. **التنظيم الإدراكي البصري.**
7. **قوانين الإدراك البصري.**
8. **أنواع صعوبات الإدراك البصري.**
9. **أهمية الإدراك البصري.**

خلاصة الفصل.

تمهيد :

يعد الإدراك عملية دقيقة يهدف إلى تفسير المثيرات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس، و إعطائها معنى، و أي خلل في هذه الحواس يحدث خلل في الإدراك، و يتنوع الإدراك بتنوع الحواس فنجد الإدراك السمعي، الإدراك الحسي و الإدراك البصري...الخ.

و لدراسة الإدراك البصري، سوف نتطرق إلى تعريف الإدراك البصري، ثم إلى النظريات المفسرة لهذه العملية المعرفية، و المهارات و العوامل و المراحل الرئيسية له، و التنظيم الإدراكي و القوانين و أخيرا أهمية الإدراك البصري .

1.تعريف الإدراك البصري:

. تعريف عبد المنعم الحفني :

بأنه قراءة المعاني من خلال الإشارات الحسية و العصبية التي تأتينا من العينين و يكون نتيجة ترجمة الإحساسات و إعطائها معنى، فالإدراك البصري لا يشيع الصورة الفوتوغرافية و إنما هو عملية تصبح من خلالها واعين بالبيئة التي نعيش فيها عن طريق اختيار المنبهات التي تأتينا من حواسنا كذلك تنظيمها و تفسيرها . **(الحنفي،1994،ص956).**

. تعريف فتحي الزيات :

هو عملية تأويل و تفسير المثيرات البصرية و الدلالات و إعطائها المعاني و تحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطالت الإدراك الذي يختلف في معناه و محتواه عن العناصر الداخلة فيه .**(الزيات،1998،ص340).**

أما **الخولي** فقد أشار إلى أن الإدراك يعبر عن طريقة الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية، و يهدف إلى التفسير و التعرف على المثيرات الخارجية . **(الخولي،2002،ص248)** .

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف الإدراك البصري على أنه عملية تنظيم و تفسير المنبهات البصرية، بحيث يصبح لها معنى انطلاقا من إدراك بعض صفاتها المرئية التي تميزها عن غيرها مثل الشكل و الحجم و اللون و الاتجاه و العمق .

2.النظريات المفسرة للإدراك البصري :

1.2.النظرية الجشطالتية :

يرى أنصار هذه النظرية أن العقل قوة منظمة تحيل ما بالكون من فوضى إلى نظام و ذلك وفقا لقوانين خاصة، و بفعل عوامل موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها، و تعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكي الحسي، و هي عوامل أولية فطرية لذلك يشترك فيها الناس جميعا و بفضل هذه القوانين تنتظم المنبهات الفيزيقية و الحسية في أنماط أو صيغ كلية مستقلة تبرز في مجال إدراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية و التعلم لكي يعطي هذه الصيغ معانيها **(بدر،2000)**، و من بين هذه القوانين و المبادئ التمييز بين الصورة و الخلفية، قوانين التجميع (التقارب، التشابه، الاستمرار الغلق.....إلخ).و قد كان الافتراض البارز لعلماء النفس الجشطالتين و خاصة كوهلر هو أن التنظيم التلقائي للنمط و وظيفة للمنبه ذاته و ليس له إلا صلة ضعيفة بالخبرة السابقة للفرد . **(سولسو،1996)**.

2.2. النظرية التجريبية :

و يرى أنصار هذه النظرية أن عملية الإدراك يكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم لأن الفرد كما يرى أنصار هذه النظرية يولد و هو لا يعرف كيف يدرك المسافة أو هو رائد هذه النظرية حيث كتب Berkeleey العمق، و يعد جورج بيركيلي أول مقال له عن هذه النظرية سنة 1907 عرض فيه كيفية إدراكنا للمسافة و العمق حيث أن الصورة المتكونة للمنبه البصري على شبكية العين لها بعدان فقط هما الطول و العرض، و رغم ذلك يستطيع الفرد إدراك العمق و المسافة، و يكتسب الفرد مهارة إدراك المسافة حسب "بيركيلي" من خلال عملية التعلم حيث يستطيع من خلالها ربط إشارات المسافة بمعلومات المشهد البصري، و يعتقد "بيركيلي" أن الإحساس بالحركة هو أساس هذه النظرية، أما الإشارات البصرية عن المسافة فإنها تساعد معلومات الإحساس بالحركة في تكامل العملية الإدراكية.

و لذلك يرى "بيركيلي" أن الإشارات الطبيعية للمسافة و العمق يكتسبها الفرد بالتعلم من البيئة المحيطة به، و لقد قام أنصار هذه النظرية الذين جاءوا بعد ذلك بتطويرها و أطلقوا عليها النظرية البنائية .

3.2. النظرية الحسابية :

تؤكد النظرية الحسابية على مجموعة من القواعد و الإجراءات التي يمكن من خلالها حساب إدراك العمق حيث يتم تحليل المشهد البصري إلى المنبهات المكونة له، و كذلك حساب المسافة بين هذه المنبهات باستخدام بعض قوانين الهندسة و الفيزياء، كما تؤكد هذه النظرية أيضا على أهمية المعرفة المسبقة بالمنبهات المختلفة لإدراك عمقها، كما يعتقد أصحابها أيضا أن الجهاز البصري يحتوي على وحدات بنائية إدراكية تختص بإدراك العمق من خلال معلومات المشهد البصري و الخبرة السابقة للفرد عن الأشياء التي يحتويها، كما ترتكز أيضا على دور الحركة في حساب إدراك العمق و تشترك النظرية الحسابية في بعض مبادئها مع النظرية البنائية و لكنها تختلف عنها في مدى مساهمة معرفة الفرد السابقة بالأشياء لإدراك عمقها، حيث يرى أنصار النظرية الحسابية أن إدراك الفرد للعمق يحتاج قدرا من المعرفة السابقة بالأشياء أقل من القدر الذي أشارت إليه النظرية البنائية، و لقد تأكد لهم ذلك من خلال دراساتهم العلمية، كما تشترك النظرية الحسابية أيضا في بعض مبادئها مع الإدراك المباشر الذي عرضه "جيبسون" في نظريته، و لكنها تختلف معه في مدى اشتراك العمليات العقلية في إدراك العمق حيث يرى أنصار النظرية الحسابية أن دور العمليات العقلية في إدراك العمق وفقا لهذه النظرية أكبر من الدور الذي أشار إليه "جيبسون" في الإدراك بنظريته .(**العتر،1991**) .

تعددت النظريات و اختلفت في وجهات نظرها حول الإدراك البصري و كل واحدة كيف تناولت و تبنت هذا الموضوع .

3. مهارات الإدراك البصري :

1.3. المطابقة :

وتتمثل في قدرة الفرد على تحليل مكونات المجال الإدراكي كلية والوصول إلى حكم صحيح لما يستغرقه أو يتضمنه هذا المجال، كما تعد القدرة على إعادة تنظيم المجال البيئي المدرك تنظيما مختلفا للوصول إلى ذات المجال ولكن بصورة وترتيب مختلف من المهارات اللازمة للإدراك .

2.3.التمييز البصري:

وهو مفهوم يشير إلى القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المشابهة من ناحية اللون، والشكل والنمط، والحجم ودرجة النصوع ومن أمثلة ذلك أن يميز طفل المدرسة بين الحروف المتشابهة الأرقام والكلمات والأشكال .

3.3. الثبات الإدراكي :

عدم تغيير طبيعة المدرك البصري وماهيته شكلا أو حجما أو لونا أو عمقا أو مساحة أو عددا مهما إختلفت المسافة بين أبعاد مكوناته أو مسافة النظر إليه.

4.3. إدراك العلاقات المكانية :

يشير هذا المفهوم إلى قدرة الطفل على التعرف على وضع الأشياء في الفراغ .

5.3. صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية :

يعني هذا المفهوم عدم القدرة أو ضعفها في التركيز على اختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في وقت واحد، وهي مشكلة ترتبط بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك .

6.3. الإغلاق البصري :

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

7.3. التآزر البصري الحركي :

يعرفها عبد الرقيب البحري " بأنها القدرة على حدوث تناسق سليم بين العين و اليد و التكامل بين حركة العين والجسم لأداء أنشطة عديدة "

وهي درجة الاتساق والتوافق والتناسق بين حركات العين وحركات الأداء الحركي لليد عند أداء الطفل لنشاط حركي رسما أو كتابة .**(عبد الرحمن و زياد،1989،ص76)**.

إن مهارات الإدراك البصري متعددة و متنوعة و لكن هدفها واحد و هو مساعدة الفرد بتلقيه المعلومات بأية طريقة .

4. العوامل المؤثرة في الإدراك البصري :

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري و منها:

1.4. المواقف المألوفة :

إدراك المواقف البصرية المألوفة أسهل من المواقف الجديدة حيث يسهل تحليلها و فهمها مثل تمييز محتويات بيئته ،الشارع ،ملامح الوجوه التي يتم التعامل معها .

2.4. الوضوح البساطة و التقارب:

كلما كانت المثيرات بسيطة و متقاربة يسهل على الفرد إدراكها بسرعة و تكوين صورة إدراكية.

3.4. مستوى الدافعية :

إن الفرد ذو حاجات و رغبات لذلك تتأثر المواقف بدافعية و رغبة حيث في عام Morphy 1975 بين أن الفرد الذي يتضور جوعا فما يراه يفسره على أنه طعام .

4.4. الحالة الانفعالية :

تؤثر الحالة النفسية على إدراك المواقف البصرية، حيث المنظر الذي يشاهده غير سار، راجع إلى الحالة النفسية المكتئبة .

5.4. طبيعة الشخص و المهنة :

هناك علاقة بين الإدراك البصري و طبيعة التخصص أو المهنة .

6.4.المنظومة القيمية :

هنا يقصد بها الاتجاهات، و القيم، و الميول التي لها دور في إدراك العديد من المواقف الحسية البصرية، و في إعطاء المدلول أو المعاني المفسرة فمثال على ذلك : الشخص المتدين كيف يرى البيئة المتحررة خاصة الشكل الخارجي و الشخص العلماني كيف يرى نفس البيئة المتحررة خاصة الشكل الخارجي، و هذا يدخل أيضا في طبيعة الإدراك الاجتماعي الذي يؤثر في إدراكهم، و في محاولة فهم دوافع سلوك الآخرين ضمن المواقف الاجتماعية .

7.4. الميول و الاتجاهات و التحيزات الشخصية :

تتدخل الرؤية الشخصية في تفسير المواقف و سلوكاتهم و تصرفاتهم حيث يدركها بطريقة مختلفة عن الذين لا يمتازون بالتحيز .

8.4. درجة الانتباه :

بالطبع الإدراك البصري كعملية معرفية لا تعمل لوحدها ،لكن هناك عمليات أخرى تشترك في المعالجة المعرفية البصرية ،فالانتباه مثلا يتيح للفرد اكتشاف خصائص الأشياء و تميزها و يسهل عليه عملية استرجاع الميزات المرتبطة بها .(**الزغلول و الزغلول 2003**).

تساعد هذه العوامل في جعل عملية الإدراك أكثر دقة ووضوحا و ممارستها بطريقة سهلة لكنها ليست الوحيدة المؤثرة فيه لأنه يتأثر بطبيعة المثيرات البصرية التي يتعامل معها.

5. المراحل الرئيسية للإدراك البصري :

فحسب النظرية الحسابية "دافيد مارا" (David Marra ,1945-1980) الذي يفترض أن العمليات المتضمنة في الأبصار تنتج سلسلة متتابعة من التمثيلات التي تمدنا بمعلومات تفصيلية عن البيئة البصرية حدد أربعة منها تمثل المراحل الرئيسية لحدوث الإدراك البصري و هي كالتالي :

1.5. الصورة :

تتحدد وظيفة الصورة الشبكية في تمثل الشدة ،إذ أنها تمثل التوزيع المكاني لقيم الشدة عبر الشبكة ،كما أنها تمثل نقطة البداية في عملية الرؤية .

2.5. المخطط الأولي :

وهو يمدنا بوصف ذي بعدين للتغيرات الأساسية في مقدار شدة الضوء الخاصة بالمدخل البصري متضمنا معلومات حول الحواف والمحيطات و النقاط، و قد حدد "مارا" نسختين من هذا المخطط الأولي أولهما المخطط الأولي الخام الذي يحتوي على معلومات

عن التغيرات في شدة الضوء في المشهد البصري ،و المخطط الأولي المفصل، و الذي يتشكل كنتيجة لاستعمال هذه المعلومات في تحديد عدد و أشكال الأشياء البصرية .

3.5. المخطط ذي البعدين و النصف :

و هو يتجسد في وصف كل من عمق و توجه السطوح المرئية مستعملا المعلومات التي يمدنا بها تدرج الظلال و البنية و الحركة و الشكل و تباين الرؤية بين العينين و ما إليها، وينظر إلى كل من هذا المخطط و المخطط الأولي على أنهما متمركزين حول الشخص القائم بعملية الملاحظة .

و يشير "مارا" إلى أن هناك عددا من المراحل المتضمنة في تحويل المخطط الأولي إلى مخطط ذي بعدين و نصف ،تبدأ بتكوين ما يعرف باسم خريطة المجال، ثم إنتاج الأوصاف في المستوى الأعلى من خلال ضمن المعلومات المشار إليها الواردة من الأجزاء المترابطة في خريطة المجال هذه .

4.5. تمثل النموذج ثلاثي البعد :

و الذي يصف على نحو ثلاثي الأبعاد أشكال الأشياء و مواضعها النسبية بطريقة تعتمد على وجهة نظر الشخص القائم بالإدراك في إطار متمركز حول الشيء أي بطريقة مستقلة عن المواضع و التوجهات الموجودة على الشبكية ،و بانتهاء هذه المرحلة من الإبصار يكون الشخص قد حقق نموذجا للعلم الخارجي الواقعي(1999 و سترنبرق Sternberg,).(**أبو المكارم،2004**).

فمن المراحل الرئيسية لحدوث الإدراك البصري حسب النظرية الحسابية ل "دافيد مارا" نجد الصورة، المخطط الأولي، المخطط ذي البعدين و النصف، تمثل النموذج ثلاثي البعد .

6. التنظيم الإدراكي البصري :

1.6. ثبات الطول :

هنا نتحدث عن علاقة البعد و الطول، حيث أن البعد يؤثر على الطول رغم ثباته .

2.6. ثبات اللون :

يميل الأفراد إلى إدراك الألوان على أنها ثابتة لا تتغير و أن الأشياء تحتفظ بألوانها الأصلية بغض النظر على حجم الإضاءة أو نوعها أو المكان .

3.6. ثبات الشكل :

من المعروف أن حركة الأشياء تتغير في الشكل إلا أنه عندما يغير حركة تموضعه يبقى يحافظ على نفس الشكل مثل : الباب في وضعية الفتح و الغلق .**(محمد،2008)**

4.6.ثبات الحجم :

الحجم المدرك للأشياء يضل ثابتا تقريبا على الرغم من التغيير في حجم صورة الجسم على زاوية الرؤية، مع تغيير المسافة و ثبات الحجم تمس الإدراك أيضا الخبرة تتدخل في الموضوع .

5.6. ثبات المكان :

يميل الناس إلى إدراك الأشياء في أماكن مختلفة مع وجود العديد من المنبهات التي تصطدم بالعين، كلما تحركنا فإننا ندرك الأشياء في وضع يضل ثابتا و هو أيضا يعتمد على الخبرة السابقة .

6.6. ثبات الإضاءة :

نتحدث عن كمية الضوء المرئي و مدى العلاقة بينهما إذ توجد مواد لا تتأثر بدرجة الإضاءة (الكمية) مثل اللون الأبيض أيضا حرف (F) مكتوب باللون الرمادي نسلط الضوء عليه يبقى (F) . **(عبد الستار،2010)**

7.6. إدراك العمق :

نمط إدراك عين الإنسان ذو بعدين ليس كالأشياء الموجودة حولنا تقريبا ذات ثلاثة أبعاد حيث يتم الدمج داخل الدماغ بحيث يتمكن الإنسان من إدراك البعد (العمق) .

8.6. إدراك الزمان :

يميل الإنسان إلى إدراك المثيرات في أوقات حدوثها في الطبيعة أنهم يدركون أن هناك مثيرات لها أوقات محددة لزمن حدوثها و تتدخل الخبرة أيضا في إدراك الزمن .

9.6. إدراك الحركة :

يتم إدراك المثيرات بطريقتين الدورانية و الظاهرية حيث الأولى حركة المثير تؤدي إلى انطباع الصورة و تكرارها يؤدي إلى إدراك الحركة، أما النوع الثاني فان كان ثابتا عكس الأول و الملاحظة هو المتحرك حيث ندرك أن الأشياء هي التي تتحرك رغم أنها ساكنة . **(أبو ناسي،2008)** .

لكي تتم عملية التنظيم الإدراكي البصري لا بد من توفر مجموعة من الشروط منها ثبات الطول اللون، الشكل، الحجم، المكان، الإضاءة، إدراك العمق، الزمن و الحركة .

7. قوانين الإدراك البصري :

1.7. قانون التقارب :

و ينص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها شكل واحد.

2.7. قانون التشابه :

ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معا حيث ينتج عن تجمعها شكل منظم .

3.7. قانون الشكل و الأرضية :

ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقا لتنظيم الشكل و الأرضية، بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل و أرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية .

4.7. قانون الاتصال أو الاستمرار :

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط المنحنى و مستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد .

5.7. قانون الإغلاق :

و ينص هذا القانون على الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها تدركها على أنها أشكال كاملة حوافها مغلقة .

6.7. قانون الاتجاه :

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد تدركها على أنها شكل واحد . **(إبراهيم،2010)** .

هناك مجموعة من القوانين تتحكم في عملية الإدراك البصري و كل قانون يدرس جانب من جوانب هذه العملية .

8. أنواع صعوبات الإدراك البصري :

1.8. صعوبة التمييز البصري :

و يقصد بالتمييز البصري عدم قدرة الطفل على التفريق بين الشكل المرئي و آخر كالتمييز بين الصورة و خلفيتها أو التعرف على جوانب التشابه و الاختلاف للمثيرات ذات العلاقة فالطفل صاحب الصعوبة يصعب عليه تمييز الشكل أو المثير ككل .

كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة و المعكوسة للحروف و الأرقام و الأشكال فهو يكتب 3 هكذا ع و يكتب 6 هكذا 9 و الرقم 10 هكذا 01 و يصعب عليه أن يميز بين الأشكال الهندسية كالمثلث و المربع و المستطيل و يقوم بجمع العمليات الحسابية بطريقة خاصة . **(العدل،1999)**.

2.8. صعوبة تمييز بين الشكل و الأرضية أو الصورة و خلفيتها :

و هي عدم قدرة الطفل على الفصل بين الصورة و الشكل من الأرضية التي وجد عليها و هي الخلفية المحيطة به، كالتفريق ما بين الجملة أو الكلمة المكتوبة و الأرضية التي كتبت عليها و ما يحيط بها و يرد ذلك إلى انشغال الطفل بمثير آخر غير المثير المستهدف (الكلمة أو الجملة) و هو الهدف الذي وجد نحوه الإدراك فيشتت انتباهه و يتذبذب إدراكه فيخطئ في مدركاته البصرية .**(الأنصاري،2004)** .

3.8. صعوبة سرعة الإدراك البصري :

هي المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة من قبل الفرد للمثيرات الحسية البصرية و التعرف عليها و إعطائها معانيها و دلالاتها، فيحتاج عادة أطفال صعوبات سرعة الإدراك البصري إلى وقت أطول في عملية تحليل و معالجة المعلومات البصرية التي يشاهدونها مثل الأرقام و الكلمات و الصور و الأشكال مما ينعكس سلبا على تعلمهم للقراءة الصحيحة و الكتابة السليمة و تعلم الرياضيات بيسر و سهولة مما يزيد من فاعلية التعلم .**(البطانية،2005)**.

4.8. صعوبة الإغلاق البصري :

ترتبط هذه العملية بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط و استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو صورة من الصور، و يعد الإغلاق البصري مكون إدراكي يشير إلى قدرة الطفل على معرفة الصيغة الكلية من خلال صيغة جزئية أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من جهة الكلمة.**(مجدي،2003)**.

و تشير الدراسات و البحوث إلى افتقار ذوي صعوبات التعلم و خاصة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك أو الوظائف الإدراكية إلى القدرة على الإغلاق الجشطلتي سواء أكان إغلاقا سمعيا أو إغلاقا بصريا حيث يصعب عليه بلورة أو تركيز الانتباه على الشكل، و الشكل بالنسبة لهم نهائيا أو ذاتيا أو غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التي يرتكز عليها .

5.8. صعوبة إدراك العلاقات المكانية :

و يقصد بها الصعوبات المتعلقة بإدراك وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ حيث يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (حروف، كلمات، أعداد، صور، أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى

المحيطة ففي القراءة على سبيل المثال يجب أن تستقبل الكلمات كوحدات و جشتلطات أو كينونات كلية محاطة بالفراغ و تمثل القدرة على إدراك العلاقات المكانية أساسا هاما من الأسس التي يقوم عليها التعلم و خاصة تعلم الرياضيات و التصميمات الهندسية و البيولوجية و الرسم و قد و وجدت فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم من الأطفال (ذوي اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية) و أقرانهم العاديين في القدرة على إدراك العلاقات المكانية لصالح المجموعة الأخيرة في درجات التحصيل القرائي . **(الزيات،1998)**.

6.8. صعوبة الذاكرة البصرية :

تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصور التي تم تعلمها مما يسهل أمام الأطفال إمكانية تعلم القراءة و الكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف و الكلمات معا، في حين أن الأطفال ذو صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف إلى كلمات، مما يدفعهم إلى تهجئتها فظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراءة كما يجدون صعوبة في تذكر قواعد الإملاء و التهجئة و تعرف الكلمات الشاذة، فتظهر على كتابتهم التهجئة الصوتية للكلمات، كما يرافق ذلك صعوبة في تكوين صور الأشياء .**(عبد الهادي،1998)**.

7.8. صعوبة التآزر البصري الحركي :

تلك المهارة التي تتآزر فيها العين مع حركة اليد عند التعامل مع الأشياء و خاصة في مجال النسخ و الكتابة على السطر و مسك الأشياء و قذفها، حيث يعاني الأطفال ذو اضطراب التآزر الحركي من عدم القدرة على القيام بمثل هذه الأنشطة .**(البطانية،2005)**.

8.8. صعوبة التعرف على الأشياء و الحروف :

تعني ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها و تشمل هذه الصعوبة عدم التعرف على الحروف الهجائية و الأعداد، و الأشكال الهندسية (دائرة، مربع...) و الأشياء. **(ملحم،2002).**

9.8. صعوبة في إدراك معكوس الشكل و الرمز :

أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبة يفشلون في التمييز بين الأشكال و الرموز و معكوسها و ترتيب حروفها مثل 6،9 و علم و عمل، و لذا يفشل هؤلاء في عمل التحسينات الضرورية للتعميمات الإدراكية التي تم تعلمها مبكرا .**(أبو المكارم،2004).**

10.8. صعوبة إدراك الكل و الجزء :

الجمع بين الكل و إدراك الجزء يعد مطلبا أساسيا للتعلم الفعال و هي صعوبات هامة بالنسبة لعملية التعلم، فالأطفال الذين يدركون الكل هم الذين يرون الشيء في صيغته الكلية بينما الأطفال الذين يرون الجزء فهم يفتقرون إلى إدراك الكليات، و منه الأطفال الذين يعانون من اضطراب الوظائف الإدراكية يجدون صعوبة في القراءة و الكتابة و إدراك الحروف و الرموز .**(ملحم،2002).**

إن العمليات المعرفية تعمل بشكل متفاعل و من الصعب الفصل بينها لأنها تتأثر ببعضها البعض .

9. أهمية الإدراك البصري :

- يعيننا على تحاشي الاصطدام بالأشياء المتحركة (توجيه حركة الجسم خلال البيئة)
- ييسر كشف الأشياء الصغيرة .
- يعيننا على تحديد الأشياء، الشكل الثلاثي البعد للشيء المدرك، و هو الأثر المعروف باسم العمق المبني على الحركة، كما يعزل الأشياء إلى مستويات عمق متباينة .
- يقوم بدور مهم في جذب الانتباه و الحفاظ على الحركات التبعية للعين . **(أبو المكارم،2004)**.

خلاصة :

من خلال ما تناولناه في هذا الفصل من عناصر في هذا الفصل تبينت أهمية الإدراك البصري في استقبال و استيعاب التلاميذ للخبرات التربوية و ما يترتب على صعوباتها من إعاقات في عملية التعلم التي تعيق نمو المهارات اليومية. كما أن الإدراك البصري عملية مركبة و معقدة تهدف إلى التعرف البصري على المثيرات الموجودة في البيئة التي تحيط بنا و إضفاء الدلالة عليها .

الفصل الثالث:

صعوبة تعلم الكتابة

تمهيد

المحور الأول: صعوبات التعلم.

1. تعريف صعوبات التعلم.
2. تصنيف صعوبات التعلم.
3. أنواع صعوبات التعلم.
4. أسباب صعوبات التعلم.

المحور الثاني: صعوبة تعلم الكتابة.

1. تعريف صعوبة الكتابة.
2. شروط إعداد الطفل المتمدرس للكتابة.
3. مظاهر صعوبة تعلم الكتابة.
4. الأسباب المساعدة في ظهور تعلم صعوبة الكتابة.
5. أسس تشخيص صعوبة تعلم الكتابة.
6. علاج صعوبة تعلم الكتابة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

الكتابة في حياة الطفل ليس عملا عاديا بل هي ابتكار رائع ليحقق له كثيرا من إنسانية، تعلم الكتابة تكون في الأيام الأولى من المدرسة بداية ة وقد يعاني الطفل من صعوبات في ممارسة الكتابة وهذا أمر عادي و لكن إذا استمرت هذه الصعوبات إلى المراحل العمرية اللاحقة فمن المحتمل أن يعاني من صعوبات في الكتابة، و لهذا يجب الكشف عنها بغية علاجها و اتخاذ الإجراءات المناسبة.

و في هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف صعوبات التعلم و تصنيفها و أهم أسبابها و تعريف صعوبة تعلم الكتابة وشروط إعداد الطفل المتمدرس للكتابة، و مظاهر صعوبة تعلم الكتابة و أسبابها و علاجها.

أولا: صعوبات التعلم:

1. تعريف صعوبات التعلم:

يعرف **نبيل عبد الفاتح حافظ (2000):** صعوبات التعلم على أنها "اضطراب في العملية العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه و الإدراك و تكوين المفهوم و التذكير و حل المشكلة يظهر ذلك في عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة و ما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية". **(حافظ، 2000، ص3).**

و يرى **أنوار الشرقاوي (2002):** أن صعوبات التعلم "مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب و استخدام الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة و الاستدلال و القدرات الرياضية " . **(الشرقاوي، 2002، ص12،11).**

و يضيف **سعدة أحمد إبراهيم أوشقة (2007):** تعريف أين يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة و غير مظاهر العجز الأكاديمي التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة، القراءة، الكتابة و الهجاء و التي لا ترجع إلى أسباب عقلية أو حسية كما يركز على التباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للطفل. **(اوشقة، 2007، ص27).**

نستنتج من خلال التعاريف أن الطفل الذي يعاني صعوبة التعلم هو الطفل الذي يعاني من مشكل أو خلل واحد أو أكثر من العمليات الذهنية يظهر ذلك من خلال القراءة أو الكتابة أو الحساب، نجد أن الطفل يعاني عجز أثناء استخدامه اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا اضطراب يمكن الكشف عنه أثناء تحصيل الدراسي للطفل بحيث يمكن معرفة أن هذا الطفل لديه صعوبة في التعلم.

2. أنواع صعوبات التعلم:

نجد نوعان من صعوبات التعلم و هما:

- **صعوبات التعلم النمائية.**
- **صعوبات التعلم الأكاديمية.**

1.2. صعوبات التعلم النمائية:

1.1.2. الانتباه:

إن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثلا القراءة وصعوبة الفهم القرائي و الصعوبات المتعلقة بالذاكرة و الصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب.

2.1.2. الإدراك:

يرتبط اضطراب الإدراك ارتباطا وثيقا باضطراب الانتباه و تعتبر صعوبة التعلم الناشئة عن اضطرابات عملية الإدراك من خلال ثلاثة مظاهر أساسية و هي:

- الفشل المدرسي أو انخفاض أو ضعف التحصيل الأكاديمي.
- الصعوبات المهارية أو الحركية أو صعوبات التآزر أو الأداء الحركي.
- الفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية.

و بناء على ذلك يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

- صعوبات ينعكس أثارها على الأداء العقلي المعرفي.
- صعوبات ينعكس أثارها على الأداء الحركي المهاري.

- صعوبات ينعكس أثارها على الأداءات العقلية المعرفية و الحركية المهارية الحركية.

3.1.2. الذاكرة:

يرى علماء النفس المعرفيون أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشكال المتعددة للمعرفة التي تمثلها و تستخدمها، فإن الذاكرة مخزن و مستودع تخزن فيه هذه المعلومات و التي تصنف بدقة و توزع على أماكن متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها. **(ملحم، 2002)**.

2.2. صعوبات التعلم الأكاديمية:

1.2.2. صعوبة القراءة:

تعد من أكثر الموضوعات انتشارا بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات في:

- ضعف القراءة الشفوية لدى التلميذ.
- ضعف القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
- يعكس الحروف و الكلمات و المقاطع عند القراءة أو الكتابة.
- صعوبات في التهجأة.
- ضعف في معدل سرعة القراءة.

2.2.2. صعوبة الكتابة:

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات و القدرات حيث تسبقهما في اكتساب مهارات الاستيعاب و التحدث و القراءة و إذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات

الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا، يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عدة أنواع من صعوبات الكتابة هي:

- عدم إتقان شكل الحروف و حجمه.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى و النحو. **(كوافحة، 2003)**.

3.2.2. صعوبة الرياضيات:

يتصف التلاميذ ذوي صعوبة الرياضيات باضطراب أو قصور في عمليات التجهيز المعرفي و التي قد ترجع إلى صعوبات الانتباه و الاحتفاظ به أثناء القيام بالعمليات الرياضية أو صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل(2.6.8.7.19.91) أو صعوبة في فهم الرموز الحساسية و استخدامها أو صعوبة في الكتابة الأفقية أو صعوبة في إدراك العلاقات عند حل المسائل الرياضية و التي قد ترجع إلى:

- الخلط بين الحاد، العشرات، و المئات.
- صعوبة في التجهيز السمعي.
- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية شفهيا.
- صعوبة في الذاكرة و الاحتفاظ بالحقائق الرياضية.
- صعوبة في إدراك العلاقة بين الأرقام و الأشكال. **(البطانية و آخرون، 2005)**.

3.أسباب صعوبات التعلم:

لقد بينت الدراسات الحديثة أن هناك أسباب متعددة و متداخلة لهذا الاضطراب، كما قسمت هذه الأسباب إلى مجموعة من العوامل و هي كالتالي:

1.3. العوامل البيولوجية و العضوية:

حيث يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم، و تحدث إصابة الدماغ هذه و التي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب الخلايا الدماغية و الحصبة الألمانية و نقص الأكسجين أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، لهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

2.3. العوامل الجينية:

هي عوامل تتصل بالموروثات و تشير الدراسات في أسباب صعوبات التعلم كدراسة **بانا تين BANNATYN 1971** و دراسة **ديفريز** و**ديكر Defries et Decker 1981** إلى أثر العوامل الجينية الوراثية في حدوث صعوبات التعلم، و لقد أشارت الدراسات إلى تناول موضوع صعوبات التعلم أن نسبة 25_40 من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت إليهم بفعل عامل الوراثة.

3.3. العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم و تتمثل في نقص الخبرات التعليمية و سوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة و بالطبع لا بد من نقص الخبرات البيئية و الحرمات من المميزات البيئية.(**علي و رجب 2008**).

نستنتج أن صعوبات التعلم ترجع إلى عدة أسباب و عوامل تنتج عنها هذه صعوبة قد تكون إعاقة خلقية قد ترجع إلى سبب وراثي أو ترجع إلى عوامل بيئية نقص في تغذية أو عوامل متعلقة بالأسرة متمثلة في قلة رعاية من أهل و انعدام الرقابة المدرسية و متابعة الأهل بالتالي هناك عدة عوامل التي تكون سبب في ظهور هذه الصعوبة عند الأطفال.

ثانيا: صعوبات تعلم الكتابة:

1.صعوبة تعلم الكتابة:

1.1. تعريف صعوبة الكتابة:

هناك عدة تعريفات لصعوبات تعلم الكتابة ومن بينها ما يلي:

يعرف الباحث **أجوريا جيرا(Aguri Guerraj,1989)** صعوبة تعلم الكتابة على أنها "نقائص في نوعية الكتابة عند الطفل مع غياب أي مشكل عصبي أو ذهني".**(Guerraj,1989,31)**.

كما يعرفها الباحث **بورال ميزوني (Borel Maisony)** بأنها" من اضطرابات النوعية للغة المكتوبة، تتميز بصعوبة خاصة، فهي تقيس فهم إنتاج الرموز المكتوبة، وهذا ما يؤدي إلى الاضطرابات الكتابية مابين 8-9 سنوات و إلى اضطرابات الإملاء و فهم النصوص و الاكتساب المدرسي عند الطفل الذي يتميز ب :

- مستوى عقلي عادي، فأدت اللغة المكتوبة أقل من القدرات الأخرى كاللغة الشفوية المواد التي تعتمد على الكتابة.
- عدم وجود اضطرابات نفسية أولية ممكنة الحدوث في سنوات تعلم الكتابة.
- عدم وجود اضطرابات حسية أو إدراكية(السمع،البصر).
- التطور في محيط عاطفي، اجتماعي، ثقافي.

- التمدرس بصفة عادية .

تشير الباحثة **حورية باي (2002)** أن صعوبة الكتابة عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، حيث يكون الطفل المتمدرس غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف و الكلمات، فهو يتعرف عليها، و لكن لا يستطيع تنظيمها و إنتاج الأنشطة اللازمة للنسخ، أو الكتابة من الذاكرة . **(باي، 2002، ص86).**

و يضيف الباحث **عبد الناصر أنيس (2003)** أن صعوبة تعلم الكتابة هي" اضطراب في نقل المعلومات البصرية لنشاط الحركي" . **(عبد الوهاب،2003).**

كما يشير الباحث تيسير **مفلح كوافحة (2005)** بأن صعوبة تعلم الكتابة هي "عبارة عن عدم إتقان كتابة الحروف من حيث حجمها و عدم التحكم في المسافات بين حروفها". **(كوافحة، 2005، ص84).**

مما سبق ذكره من التعاريف السابقة فإن صعوبة تعام الكتابة هي مستوى من الكتابة يظهر في التمثيل الرديء بالخط واتجاهه و يعود ذلك لظهور اضطرابات النشاط الحركي أو اضطراب في نمو الكتابة بالإضافة إلى وجود خلل وظيفي في المخ.

2.2. شروط إعداد الطفل المتمدرس للكتابة:

توجد الكثير من الشروط الأساسية لاكتساب مهارة الكتابة لدى الطفل المتمدرس و عدم توفرها يؤدي بالضرورة إلى تأخرها و بالتالي ظهور صعوبة تعلم الكتابة لديه، و التي يلخصها **عادل توفيق حجات(1999)** في النقاط التالية:

1.2. النضج الحركي:

إن الكتابة نشاط حركي معقد يحتاج تعلمه لوقت طويل، و إلى قدرات يدوية خاصة مما يتضمن ذلك القدرة على ضبط الحركات و السرعة.

2.2. الإدراك المكاني:

يتطلب اكتساب الكتابة أن يتعلم الطفل المتمدرس كيفية التعرف على الفراغ و أن يتعلم كيف يقيم مسافات و الأشكال، بالإضافة إلى التنبؤ بالحركات اللازمة للقيام بعمل ما، و يبدأ هذا التعلم في سن مبكرة، إذ أن استيعاب الطفل المتمدرس للمفاهيم المكانية يتم من خلاله تعامله مع الأشياء المحيطة به .

3.2. القدرة الجيدة على الإبصار و السمع:

البصر و السمع ضروريان لاكتساب الكتابة: فالبصر ضروري لإدراك مختلف الإشارات الخطية و التمييز بينهما، و يعد السمع ضروري لإدراك مختلف الأصوات و التميز بينهما بقصد تحقيقها كتابيا، لذلك فإن أي اضطراب بصري أو سمعي سوف يؤدي تلقائيا إلى اضطراب في اكتساب الكتابة.

4.2. نمو و تطور اللغة الشفوية:

يعتبر اكتساب اللغة الشفوية أحد الشروط الأساسية لسلامة التعبير الكتابي، و تشير اللغة الشفوية المتطورة إلى قدرة الطفل المتمدرس على التمييز بين الأصوات، و تقتضي الكتابة التحكم بها، حيث يؤدي اكتسابها الجيد و التمكن منها سهولة الكتابة الخطية، كما تمكنه من التخلص من مشاكل الخط .

5.2.النمو العقلي:

يتطلب مهارة الكتابة لدى الطفل المتمدرس قدرات عقلية تؤهله لذلك إذ يجب أن يفهم الرسومات التي يقوم بها، فهي إشارات لها و مدلولاته الرمزية، و هذا الأمر يؤكد أهمية اكتساب و فهم مختلف أشكال الوظيفة الرمزية. **(حجات،1999)**.

بالإضافة إلى ذلك ، يرى الباحث **هشام حسين (2000)** أن هناك شروط أخرى لاكتساب الطفل المتمدرس للكتابة و التي تمثل فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية في استعداد الطفل المتمدرس لتعلم.
- مراعاة عدد المتمدرسين للتعلم.
- مراعاة نوعية الأدوات المستخدمة في تعلم الكتابة (أفلام، ورق، طباشير) و التي لها تأثيرها الكبير على تعلم الطفل المتمدرس المبتدأ.
- مراعاة النضج الحركي للطفل المتمدرس، و ضبط سيطرته على توزيعه الجسمي و الحركي قبل البدء في تعلم الكتابة. **(الحسن، 2000)**.

من خلال ما ذكرناه نستخلص أن لإعداد الطفل للكتابة يجب أن نتبع عدة نقاط من بينها ذكرنا النقاط التي ذكرها عادل توفيق حجات التي تتمثل في: النضج الحركي، الإدراك المكاني، القدرة الجيدة على الإبصار، نمو و تطور اللغة الشفوية، و النمو العقلي.

3. مظاهر صعوبة تعلم الكتابة:

تظهر صعوبة تعلم الكتابة لدى الطفل المتمدرس بوضوح في طريقة كتابية، حيث يشير تعوينات علي 1992 إلى أن صعوبات تعلم الكتابة عند الطفل من خلال إمساك القلم بطريقة غير صحيحة و تكون الأصابع تقترب بشدة من القلم ووضع الورقة بطريقة غير

مناسبة، و الجلوس بطريقة غير مريحة مع الاقتراب أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة، و الضغط على القلم بقوة شديدة. **(تعوينات، 1992)**.

إلى جانب ذلك، يضيف أيضا الباحث **عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003)** مظاهر صعوبة تعلم الكتابة و التي يلخصها في النقاط التالية:

1. تشويه أشكال الحروف و عدم تناسب أحجامها.
2. عدم انتظام المسافات بين الحروف و الكلمات.
3. ميل الكتابة عن السطور.
4. حذف أو وضع النقاط بطريقة غير صحيحة.
5. إضافة بعض الحروف مما يغير شكل أو معنى الكلمة.

في حين يرى **محمد علي كامل (2003)** إن مظاهر صعوبة تعلم الكتابة تتمثل في الجمل المكتوبة من قبل الطفل المتمدرس التي تحتوي على أخطاء إملائية كثيرة، و عدم تنظيمها في فقرات يتم نقل الكلمات بصورة خاطئة من السيرورة عكس الحروف و الأرقام عند الكتابة، و صعوبة التعرف على اليسار و اليمين. **(كامل، 2003)**. و عليه يمكن استنتاج أبرز مظاهر صعوبة تعلم الكتابة من خلال ما سبق ذكره في:

- الأخطاء الإملائية.
- عدم انتظام المسافات بين الحروف و الكلمات.
- حذف و إضافة أو إبدال الحروف أو الكلمات.
- عدم استخدام الترقيم.

و من هنا نستخلص أن مظاهر صعوبة تعلم الكتابة متعددة حيث لخصها عدة باحثين في نقاط مختلفة من بينهم **عبد الناصر عبد أنيس الوهاب 2003**، و **محمد علي كمال 2003**.

4. الأسباب المساعدة في ظهور صعوبة تعلم الكتابة:

يمكن تصنيف الأسباب إلى عاملين أساسيين هما:

- العوامل المرتبطة بالطفل المتمدرس.
- العوامل المرتبطة بالبيئة المحيطة به.

1.4. العوامل المرتبطة بالطفل المتمدرس:

1.1.4. اضطراب الضبط الحركي للطفل المتمدرس:

إن العجز في ضبط وضع الجسم، و التحكم في وضع الرأس، الذراعين و الأصابع يؤثر سلبا في تعلم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف و الكلمات و كتابتها و تتبعها كل ذلك ناتج عن تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة و الخاصة بحاسة اللمس لدرجة أن الطفل المتمدرس قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحروف و قراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته. **(سالم و آخرون، 2003)**.

2.1.4. اضطراب الإدراك البصري:

إن تعلم الطفل المتمدرس للكتابة يتطلب منه أن يميز بصريا بين الأشكال و الحروف و الكلمات، الاتجاهات اليمين و اليسار، التمييز بين الخط الأفقي و الرئيسي، و أيضا مطابقة الأشكال، الحروف و الأشكال على نماذجها، كل هذا إن لم يتعلمه الطفل المتمدرس يؤدي إلى صعوبة الكتابة. **(نفس المرجع السابق، ص165)**.

3.1.4. اضطراب الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال و الحروف و الكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة و تسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، و قد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل و التصور لدى هؤلاء الأطفال و غالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة. **(حافظ، 2000)**.

4.1.4.استخدام اليد اليسرى في الكتابة:

إن استخدام اليد اليسرى لا تؤدي إلى أي صعوبة في الكتابة و لكن ما يسبب تلك الصعوبة هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل أن يستخدم يده اليسرى و تصحيح كتابته في المراحل المبكرة وسط كل من فيه يكتبون باليد اليمنى.

إن استخدام اليد في النشاطات لا يثبت متى يصبح عمر الطفل المتمدرس 8-9 سنوات ثم نجد أنه يطور تدريجيا استخدامه اليد اليمنى أو اليسرى أو كلاهما معا و هي من بين الحالات النادرة، كما أن فشل عملية التدريس في مساعدة الطفل المتمدرس الذي يستخدم اليد اليسرى في الكتابة و يتم تدريبه على استخدام اليد اليمنى، وجد أنه يعكس الأعداد و الحروف، لأنه تعلم كتابة العدد مثلا باليد اليسرى، أما باليد اليمنى قد يكتبه بطريقة معكوسة. **(محمدي، 2011)**.

2.4. العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية و المدرسة:

يرى المختصون في صعوبات التعلم أن صعوبة الكتابة تشمل العوامل الأسرية و المدرسية و التي تتمثل في:

1.2.4. طرق التدريس الخاطئة:

هذه الطرق يلخصها الباحث **نبيل عبد الفاتح حافظ2000** فيما يلي:

- الانتقال من الأسلوب لآخر في تعليم الكتابة دون مبرر بعد أن يعتاد الطفل المتمدرس على نوع واحد.
- الاقتصار على متابعة في حصص الخط، دون الحصص الأخرى كالإملاء، التعبير و التطبيق.
- غياب الحوافز لزيادة رغبته في تعلم مهارات الكتابة و التي قد يكون سببه استخدام أسلوب التدريس القهري.
- التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات و ميول الطفل المتمدرس الخاصة. **(نفس المرجع السابق).**

2.2.4. اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل المتمدرس:

حيث أن الكتابة مهارة تحتاج التدريب المستمر و المتابعة الدائمة و لا شك أن وقت الحصة الدراسية لا تكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة، لذا واجب استكماله بدون الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل المتمدرس، لذلك فإن تحسين الكتابة اليدوية، الفشل و الإهمال و غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة. **(سالم و آخرون، 2003).**

و من هنا نجد أن على الأولياء و المعلمين أن يتعرفوا على أسباب صعوبة تعلم الكتابة كي يقوم بالإجراءات اللازمة للحد من الصعوبة.

5. أسس تشخيص صعوبة تعلم الكتابة:

توجد خمسة أوجه يمكن على أساسها تشخيص صعوبة الكتابة عند الطفل و تتمثل في:

1.5. الفضاء:

الطفل في بداية تعلمه الكتابة لا يتحكم في الهامش و يتعلم احترامه بفضل الكراريس المحددة للهامش و يجب توفير الفضاء بين الكلمات على الأقل بمقدار حرف من أجل أن تكون الكتابة مقروءة و يجد الطفل في المرحلة الابتدائية صعوبة كبيرة في احترام السطور عندما تكون الورقة غير مخططة حيث تتجلى المشاكل الفضائية في الكتابة على شكل انحناء و انحدار الحروف، و عدم احترام الأشكال و الخلط بين التي تكتب فوق السطر أو تحته بعكس وضعيتها.

2.5. الخلط:

الخلط هو جريان الحبر للكتابة، أو المجرى الذي بفضله يسير النشاط الخطي و في حالة إصابته يعطينا خط رقيق أو سميك مما يعطي كتابة رديئة. **(خطاب، 2006، ص69)**.

و لتشخيص طبيعة الخط يجب البحث عن مجرى متساوي و منتظم، هل الضغط خفيف أو مضطر؟ هل الخط واضح أو غامض؟.

3.5. الشكل:

إن اكتساب الشكل الخطي أمر صعب يتطلب تعلم طويل و ينتج طفل السنوات الأولى من تعلم خط سيئ التوجه، أو ما يسميه المختصون في علم الخط الكتابة السطحية

و يعتبر مشكل الربط من أهم إعداد الشكل، فيجب رفع القلم عندما يكون الحرف الموالي ليس في نفس الاتجاه و تؤدي هذه الأخطاء لحرف ملتصقة بطريقة سيئة أو ما يسميها الفرافولوجين بالالتحام و يرجع اللصق إلى الربط السيئ بين حرفين لا يمشيان في نفس السياق.

4.5. الحركة:

يواجه الطفل في بداية تعلمه مشاكل في الكتابة، فيصبح الحرف بعضها أمام بعض محاولا ربطها و لا تكتسب الحركة السريعة إلا في المرحلة الخطية حيث يحدث ربط الحروف بعضها البعض دون رفع القلم مع كل حرف و يرجع البطء للزيادة أو نقص في مراقبة الحركة.

5.5. السرعة:

من النادر أن يكتب الطفل بسرعة في بداية التعلم لأنه يفتقر للبراعة، ويكون بعض الأطفال بطيئين جدا مما يجعلهم متأخرين في مستوى الدراسة، و هم بالعمل الجيد مكبوحين بسبب التدقيق الرائد و يكون خطهم غالبا مخنوق و الحركة السريعة غائبة. **(خطاب، 2006)**.

كما يلخص الباحث **نبيل الفاتح حافظ (2000)** لتشخيص صعوبة تعلم الكتابة من عدة نواحي تخص الطفل المتمدرس من بينها:

- طريقة مسك القلم.
- كتابة الحروف و تشكيلها.
- استقامة مسار الكتابة على السطر.
- الفراغات بين السطور و الهوامش.

- نوعية الخط(الضغط بالقلم على الورقة).
- إكمال الحروف أو عدم استكمالها. **(حافظ، 2000، ص114)**.

6. علاج صعوبة تعلم الكتابة:

1.6. تعديل وضع جلسة الطفل أثناء الكتابة:

يتم تعديل جلوس الطفل المتمدرس أثناء الكتابة، و مدى ملائمة العمر الزمني للطفل من ارتفاع وضع الصورة بالنسبة لقامته. **(الزيات، 1998)**.

2.6. علاج تشكيل الحروف:

يتم علاج تشكيل الحروف من خلال التدريب على التمارين التالية:

. **النمذجة:** أي تقديم نموذج للحرف كي يقلده بعد تسميته.

. **ملاحظة العوامل المشتركة بين الحروف** مثل: ب، ت، ث.

.**المثيرات الجسمية:** بحيث يقوم المعلم بمسك يد الطفل المتمدرس في تشكيل الحروف من خلال الاسم أو النقاط الملونة.

. **التتبع:** بحيث يقوم الطفل المتمدرس بمسح قطعة أي إعادة كتابها أكثر من مرة حيث عليه كتابة الحروف في أكثر من موضع في الكلمات.

. **الكتابة من الذاكرة:** أي أن يكتب الطفل المتمدرس الحروف دون مساعدة من المعلم.

. **التعزيز و التغذية الراجعة:** و ذلك من خلال نموذج يرجع إليه الطفل المتمدرس و يقارن به ما كتبه ليرى الخطأ من الصواب، و يتم مدحه و تعزيزه عند التصحيح و تشكيل الحروف. **(حافظ، 2000)**.

3.6. التحويل من الكتابة بطريقة منفصلة إلى طريقة متصلة:

و يشمل العناصر التالية:

- تدريب الطفل المتمدرس على إيصال الحروف بالحروف التي قبلهن، و كذلك على كيفية كتابة الحرف الأول (أول و وسط و آخر الكلمة).
- تدريب الطفل على كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة مسبقا، و كتابة الحروف التي يتعلمها الطفل المتمدرس بألوان تجذب انتباهه لتبقى في الذاكرة.
- تدريب الطفل على استخدام الدلالات اللفظية للكلمة المنطوقة لمعرفة شكل الحرف و اتجاهات تكوينه.
- التدريب على استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة. **(سالم و آخرون، 2003)**.

4.6.العلاج الطبي:

قد تكون صعوبة تعلم الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي و بالتالي يمكن علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل السمعية البصرية، لأن القصور السمعي و البصري أثر سلبا على المخ مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية، أو أطراف صناعية، كما تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للطفل المتمدرس. **(قحطان ، 2004)**.

5.6. العلاج بالتعلم الصحيح:

يتطلب ذلك تقييما حقيقيا لمستوى أداء الطفل المتمدرس ووضع الأهداف الكفيلة لتحقيق الكتابة المطلوبة التي تناسب مع عمره الزمني قياسا بأقرانه الآخرين، و يجدي التركيز على مبدأ أساسي هو البدء من الأسهل إلى الأصعب، و من البسيط إلى المركب و ذلك باستخدام عدة أساليب أهمها:

- الربط بين الكتابة و اللعب و الأشغال اليدوية التي يقوم بها الطفل المتمدرس.
- رسم الكلمات و تكوينها بأعواد خشبية صغيرة.
- عمل كلمات من الورق الملون و إلصاقها على ورق أبيض. **(غافر، 2005).**

و بناءا على ما سبق يتم وضع خطة علاجية مرنة وواضحة للتلاميذ ذوي صعوبة تعلم الكتابة لتساعدهم على تخطيها و تجاوزها.

6.6. إستراتيجية ما قبل الكتابة:

يتم فيها تدريب الطفل المتمدرس على عضلات الكتفين، الذراعين، اليدين و الأصابع، و كذلك التآزر الحسي و الحركي، و استخدام الألوان و الأرقام و الأشكال بالإضافة إلى استخدام أماكن مريحة للتهيئة في الجلسة أثناء الكتابة. **(سالم و آخرون، 2003).**

و الباحث **صلاح عميرة علي (2005)** يرى أنه يمكن تدريب الطفل المتمدرس على النماذج الحركية الضرورية للإنتاج الحروف و الكلمات من خلال التمرين، التكرار، و تدريس الحروف التي تشترك في النماذج المتشابهة و تحسين الذاكرة البصرية للحروف و الكلمات عن طريق الأنشطة التي تساعده على إعادة تخيل الحروف و الكلمات بصريا مع صوت الحرف و الكلمة. **(عميرة علي، 2005).**

و يضيف الباحث **محمد علي كامل(2005)** بأنه يمكن تحسين الإدراك البصري بتعليم الطفل المتمدرس الكتابة المتصلة من خلال مجموعة من الحروف و الكلمات يتم إيصالها لتشكيل كلمات أو جمل. **(كامل، 2005).**

خلاصة الفصل:

من خلال ما تناولناه من عناصر عن صعوبات التعلم من تعريف و تصنيف و أنواع صعوبات التعلم بالإضافة إلى عنصر صعوبة تعلم الكتابة تناولنا فيه التعريف و شروط إعداد الطفل المتمدرس للكتابة و مظاهر صعوبة تعلم الكتابة، و الأسباب المساعدة في ظهور صعوبة تعلم الكتابة، و أسس تشخيصها و علاجها، نستخلص أن صعوبة تعلم الكتابة من المشاكل العويصة التي تؤثر على تحصيل الدراسي للتلميذ و حتى تكيفه داخل غرفة الصف .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

الإجراءات المنـهجية للدراسة

تمـهيد.

1. الدراسة الاستطلاعية.

2. منـهج الدراسة.

3. عينـة الدراسة.

4. مكان و زمان إجراء الدراسة.

5. أدوات الدراسة.

6. الأدوات الإحصائية للدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية مرحلة ضرورية من مراحل الدراسة، يقوم بها الباحث قصد تدعيم نتائج الجانب النظري، و محاولة إيجاد حل للإشكال الذي طرح من خلال إثبات صحة الفروض التي تم وضعها أو نفيها، و ذلك بإخضاعها للتطبيق.

و يشتمل الجانب التطبيقي لبحثنا هذا على فصلين، الفصل الرابع و يمثل مدخل إلى الجانب التطبيقي و الذي يشمل على الدراسة الاستطلاعية للدراسة، و المنهج المتبع في الدراسة، و عينة الدراسة، مكان و زمان إجراء الدراسة، و الأدوات و الأساليب المستخدمة في الدراسة، خلاصة الفصل.

أما الفصل الخامس يحتوي على عرض و تحليل نتائج الدراسة و مناقشتها على ضوء الفرضيات.

1. منهج الدراسة:

لجمع معلومات دقيقة و صادقة في أي بحث علمي لا بد من اختيار منهج مناسب حسب طبيعة الموضوع، و قد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعد من أكثر مناهج البحث ملائمة للواقع التربوي، و هو خطوة أساسية للوصول إلى معلومات ثابتة و صادقة لهذا الواقع التربوي. **(بيومي، 2003، ص65)**.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية شرط ضروري و إلزامي للدراسة الأساسية، و هي من أهم الخطوات التي ينطلق منها الباحث قبل الاستقرار على خطة الدراسة و تنفيذها بشكل كامل، فهي بذلك توفر الوقت و الجهد قبل الشروع في اتخاذ القرار النهائي.

فبعد تحديد موضوع الدراسة قمنا بزيارة ميدانية إلى ابتدائية **فريحة (أيت يوسف)** و ابتدائية **إبداش (أورزيق و ورزيق)** بولاية تيزي وزو، حيث استقبلنا مدير المؤسستين و قاما بتقديم كل المعلومات الخاصة بالمدرستين، كما وجهنا إلى معلمي السنة الثانية ابتدائي الذين أفادونا ببعض المعلومات حول الأطفال الذين يعانون من الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة.

حيث طبقنا مقياس الإدراك البصري و مقياس صعوبة تعلم الكتابة **(لمصطفى فتحي الزيات)** على التلاميذ السنة الثانية ابتدائي، و اخترنا 30 تلميذ من بينهم 20 ذكور و 10 إناث.

و الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من توفر العينة الأساسية للبحث و دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس و تحديد الإطار النظري للإشكالية، و ضبط الفروض و متغيراتها.

3. عينة الدراسة:

لقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حيث تتكون من **(100)** تلميذ، حيث طبقنا مقياس صعوبة تعلم الكتابة و الإدراك البصري **لمصطفى فتحي الزيات**، و اختبار رسم رجل **لجودا نف**، و تتكون العينة من **58** ذكور و **42** إناث.

4. مكان و زمان إجراء الدراسة:

1.4. الإطار المكاني: تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من **30** أفريل **2019** إلى منتصف جوان **2019**.

2.4. الإطار المكاني: تم إجراء بحثنا في عدة إبتدائيات في ولاية تيزي وزو و هي:

(ابتدائية تامدة الجديدة، ابتدائية فريحة أيت يوسف محند، ابتدائية فريحة الجديدة، ابتدائية إبداش للإخوة اورزيق و ورزيق، ابتدائية بوسهل للشهيدين بوكلة ادير و محمد، ابتدائية تزلمات لشرقي محمد و أبنائه، ابتدائية امالوسن للإخوة الشهداء أيت رمضان، ابتدائية سوق الحد للأخوة تيغدين).

و الجدول التالي يبين المعلومات حول مكان إجراء الدراسة(جدول رقم01):

المدرسة	سنة افتتاحها	عدد الحجرات	عدد التلاميذ
ابتدائية إبداش للإخوة اورزيق و ورزيق	1905	10	300
ابتدائية فريحة أيت يوسف محند	1963	11	500
ابتدائية فريحة	1996	13	320

الجديدة			
ابتدائية تامدة الجديدة	2007	7	313
ابتدائية بوسهل للشهيدين بوكلة ادير و محمد	2001	8	250
ابتدائية تزلمات لشرقي محمد و أبنائه	1972	6	95
ابتدائية امالوسن للإخوة الشهداء أيت رمضان	1971	9	264
ابتدائية سوق الحد للأخوة تيغدين	1956	13	336

5. أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

1.5. اختبار رسم رجل:

1.1.5. التعريف بالاختبار: اختبار رسم رجل هو من الاختبارات غير اللفظية، لقياس الذكاء يقوم على أساس رسم صورة رجل و أعدت هذا الاختبار الباحثة الأمريكية جودانف عام 1926 و تم تعديله إلى العربية من قبل الباحثة نعيم عطية، و يتكون الاختبار من 51

بند، و يقيس الاختبار النضج العقلي من خلال القدرة على تكوين مفاهيم ذات خصائص متزايدة في التجريد.

2.1.5. إجراءات تطبيق الاختبار:

يمكن تطبيق الاختبار فرديا أو جماعيا:

- **المستلزمات:** قلم رصاص ممحاة ورقة بيضاء غير مخططة بوضيعة عمودية.

- **التعليمة:** أرسم على الورقة رجل.

- ترك الطفل يرسم بحرية و بالطريقة التي يريد سواء في الوضعية أو الحجم دون إعطائه أي نقد أو مساعدة، فقط يمكن تشجيعه على الرسم بالقول رائع، أكمل واصل.

- تسجيل المعلومات الخاصة بالطفل: تاريخ الميلاد، المدرسة، الاسم.....الخ

وأثناء دخولنا للأقسام و بمساعدة المعلمين قمنا بتوزيع أوراق بيضاء على التلاميذ و طلبنا منهم رسم رجل باستعمال قلم رصاص و ممحاة و أثناء انتهائهم من الرسم قمنا بجمع الأوراق و سجلنا المعلومات الخاصة لكل طفل.

3.1.5. طريقة التصحيح:

في البداية يقوم المصحح برصد عدد النقاط الموجودة في الرسم و مجموعها (51) نقطة و تعتبر كدرجات خام بالنسبة لهذا الاختبار، بحيث يعطي درجة واحدة (01) للإجابة الصحيحة و الصفر (0) للإجابة الخاطئة، و الإجابة تكون بناءا على وجود أو غياب جزء من الجسم أو غياب تفصيل معين.

بعد الحصول على الدرجة الكلية تترجم إلى درجات معيارية (عمر عقلي) حسب جدول خاص بذلك أنظر الملحق رقم (04) ثم نتحصل على نسبة الذكاء QI لتطبيق القاعدة:

QI= نسبة الذكاء= العمر العقلي/العمر الزمني x 100

بعد الحصول على نسبة الذكاء يتم تقييم الذكاء حسب:

- معامل الذكاء أقل من 80 درجة: ذكاء منخفض.
- معامل الذكاء من 80 إلى 100: ذكاء اعتيادي (متوسط).
- معامل الذكاء من 100 إلى 140: ذكاء من مرتفع إلى مرتفع جدا.
- معامل الذكاء أكبر من 140: ذكاء عالي (**عبد الفاتح، 2007**).

2.5. مقياس صعوبة الإدراك البصري لمصطفى فتحي الزيات :

اعتمدنا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الإدراك البصري، وهو من المقياس التي تتضمنها بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية LDDRS التي أعدها مصطفى فتحي الزيات.

1.2.5. التعريف بمقياس صعوبة الإدراك البصري:

يتضمن 20 بند، حددت فيه المدة الزمنية من 15- 20 دقيقة كمتوسط الإجابة لكل تلميذ، و ينصح بعدم تقديم تقدير تشخيصي لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة، هدفه هو الكشف عن تلاميذ ذوي صعوبة في الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة، ذلك بالتقدير الجيد لمدى تواتر ظهور خاصية سلوكية لدى التلميذ الذي يكون موضوع التقدير.

2.2.5. طريقة التصحيح:

يعتمد على أربعة بدائل في التصحيح و هي كما يلي:

- دائما تأخذ (04) نقاط.
- غالبا تأخذ (03) نقاط.
- أحيانا تأخذ (02) نقطتين.
- نادرا تأخذ (01) نقطة واحدة.
- لا تنطبق تأخذ(0) نقطة.

و التي يتم الاعتماد عليها في التقدير على جمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في جميع البنود و تصنيفها حسب شدة الصعوبة و الجدول التالي يمثل ذلك:

جدول رقم(02): يوضح درجات مقياس الإدراك البصري و شدة الصعوبة التي تقابلها

الدرجة	شدة الصعوبة
0–أقل من 20	عادي(بدون صعوبة)
21–أقل من 40	خفيفة
41–أقل 60	متوسط
61 فأكثر	شديدة

3.2.5. الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ.صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم ثمانية (08) أساتذة و هم من جامعة مولود معمري– تامدة، في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية تخصص علوم التربية.

و وافقوا على أغلب العبارات قاموا بحذف بند واحد من مقياس تقدير تشخيصي لصعوبة الإدراك البصري و هو بند رقم 09 و هو بند متكرر للبند رقم 10.

ب. ثبات المقياس : لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على معامل بيرسون و ذلك عن طريق التجزئة النصفية للبنود إلى بنود فردية وزوجية، و النتيجة المتحصل عليها استعملناها لحساب معامل سبيرمان براون ، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(03): يمثل قيمة معامل بيرسون و سبيرمان براون في مقياس صعوبة الإدراك البصري.

المقياس	قيمة معامل بيرسون	سبيرمان براون	عدد الفقرات
مقياس التقدير التشخيصي للإدراك البصري	0.98	0.98	19

حسب نتيجة الجدول تبين أن قيم المعاملان جاءت موجبة و مرتفعة مما يؤكد لنا أن المقياسين يتميزان بخاصة الثبات.

3.5. مقياس صعوبة تعلم الكتابة لمصطفى فتحي الزيات :

اعتمدنا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة تعلم الكتابة ، وهو من المقياس التي تتضمنها بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية LDDRS التي أعدها مصطفى فتحي الزيات.

1.3.5. التعريف بمقياس صعوبة تعلم الكتابة :

يتضمن 20 بند، حددت فيه المدة الزمنية من 15- 20 دقيقة كمتوسط الإجابة لكل تلميذ، و ينصح بعدم تقديم تقدير تشخيصي لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة، هدفه

هو الكشف عن تلاميذ ذوي صعوبة في الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة، ذلك بالتقدير الجيد لمدى تواتر ظهور خاصية سلوكية لدى التلميذ الذي يكون موضوع التقدير.

2.3.5. طريقة التصحيح:

يعتمد على أربعة بدائل في التصحيح و هي كما يلي:

- دائما تأخذ (04) نقاط.
- غالبا تأخذ (03) نقاط.
- أحيانا تأخذ (02) نقطتين.
- نادرا تأخذ (01) نقطة واحدة.
- لا تنطبق تأخذ(0) نقطة.

و التي يتم الاعتماد عليها في التقدير على جمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في جميع البنود و تصنيفها حسب شدة الصعوبة و الجدول التالي يمثل ذلك:

جدول رقم(04): يوضح درجات مقياس صعوبة الكتابة و شدة الصعوبة التي تقابلها

الدرجة	شدة الصعوبة
0-أقل من 20	عادي(بدون صعوبة)
21-أقل من 40	خفيفة
41-أقل 60	متوسط
61 فأكثر	شديدة

3.3.5. الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ.صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم ثمانية (08) أساتذة و هم من جامعة مولود معمري– تامدة، في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية تخصص علوم التربية، و وافقوا على أغلب العبارات.

ب. ثبات الأداة: لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على معامل بيرسون و ذلك عن طريق التجزئة النصفية للبنود إلى بنود فردية وزوجية، و النتيجة المتحصل عليها استعملناها لحساب معامل سبيرمان براون، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(05): يمثل قيمة معامل بيرسون و سبيرمان براون في مقياس تعلم صعوبة الكتابة.

المقياس	قيمة معامل بيرسون	قيمة معامل سبيرمان براون	عدد الفقرات
مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة تعلم الكتابة	0.78	0.87	20

6. الأدوات الإحصائية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات الإحصائية التالية:

1. استخدام نظام رزمة الإحصاء SPSS
2. معامل ارتباط بيرسون: تم استخدامه لحساب ثبات مقياس صعوبة الإدراك البصري و مقياس صعوبة الكتابة، و كذلك من أجل العلاقة الإرتباطية بين متغيرات الدراسة.
3. معادلة سيرمان براون: لحساب ثبات المقياسين (صعوبة الإدراك البصري، صعوبة تعلم الكتابة).
4. اختبار(ت) لعينتين غير متجانستين لإيجاد الفروق بين الجنسين.

خلاصة الفصل:

لقد اشتمل هذا الفصل على توضيح الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية و ذلك من خلال توضيح أول خطوة في البحث وهي الدراسة الاستطلاعية، و التي يتم خلالها التعرف على وجود الظاهرة في الدراسة الحالية، و كذلك تم الانطلاق منها في صياغة تساؤلات الدراسة.و تم المرور بتعريف المنهج المستخدم في هذا الموضوع و المناسب له و هو المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يسمح بوصف موضوع الدراسة من خلال منهجية علمية صحيحة و تصور النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها.

و كذلك وصف عينة الدراسة و كيفية اختيارها و التعريف بالأدوات المطبقة لجمع المعلومات و المتمثلة في مقياس صعوبة الإدراك البصري و اختبار صعوبة الكتابة و أيضا حساب خصائص سيكومترية و المتمثلة في صدق و الثبات بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها لتحليل البيانات التي تم جمعها حتى نتوصل إلى نتائج موضوعية و إجابات حول الموضوع.

الفصل الخامس:

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى

2.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها

1.2. عرض نتائج الفرضية الثانية

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها

1.3. عرض نتائج الفرضية الثالثة

2.3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تمهيد:

سنقوم في هذا الفصل بعرض و تحليل نتائج البحث التطبيقي لكل فرضية من فرضيات البحث المطروحة، كما يتم مناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية، ثم سنقوم بتقديم استنتاجات عامة لمختلف النتائج المتوصل إليها ونختم بخاتمة.

1. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها:

1.1. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على مايلي:" توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي".

و لدراسة العلاقة بين "الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي" قمنا بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(06): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

N	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة
100	0.61	0.01	دالة

من خلال الجدول رقم(06) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون التي تقدر ب (0.61) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و هذا يعني أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

و بالتالي تحققت الفرضية القائلة بأن " توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي".

2.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يتضح من خلال نتائج الفرضية الأولى و التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإدراك البصري و درجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي قد تحققت، و هي تتفق مع الدراسة التي أجراها كل من **(كيرك و كالفنت 1974)** و التي دلت على وجود علاقة وثيقة بين الصعوبات النمائية (صعوبة الإدراك البصري) و صعوبة التعلم الأكاديمية (صعوبة تعلم الكتابة).

و كذلك نتائج دراسة **(Bruns et Waston, 2000)** و التي توصلت إلى أن هناك ارتباط موجب بين التجهيز البصري و صعوبات التعلم.

و أيضا دراسة **(Levenr.2003)** و التي بينت أن صعوبات التعلم النمائية تمنع الطفل من تعلم القراءة و الكتابة.

و تتفق أيضا مع نتائج دراسة(**الظاهر، 2004)** و **(القاسم، 2010)** التي تشير إلى أن صعوبة الإدراك البصري كالتمييز البصري، و الإغلاق البصري، و عدم علاجه سيؤدي إلى التأخر في التحصيل القرائي و الأكاديمي، و هم بحاجة إلى تدريبات و أنشطة علاجية لتنمية الإدراك البصري و المهارات النمائية الأخرى.

و يمكن تفسير ذلك في كون أن الإدراك البصري يؤثر على صعوبة تعلم الكتابة فهو من أكثر العمليات أهمية في معالجة المعلومات، فمن خلاله يتم تحديد الحروف و الكلمات ومعانيها و الربط بين المعلومات فإن كل هذه العمليات التي تحدث نتيجة لعملية الإدراك البصري قد تساهم في تعلم الكتابة و تجاوز الصعوبات .

2. عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها:

1.2. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على مايلي:" توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس".

و لحساب دلالة الفروق في صعوبة الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس قمنا بالاعتماد على اختبار ت لعينتين غير متجانستين، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(07): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجات الإدراك البصري حسب الجنس.

الجنس	N	X الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	58	44.33	14.79	0.68	0.49	0.05	غير دالة
إناث	42	42.12	17.24				

من خلال الجدول رقم **(07)** توصلنا إلى أن الوسط الحسابي لدرجات الإدراك البصري للذكور يقدر ب **(44.33)** بانحراف معياري يساوي **(14.79)** أما الوسط الحسابي للإدراك البصري للإناث يقدر ب **(42.12)** بانحراف معياري يساوي (**17.24**) و تقدر قيمة **(ت)** المحسوبة مقدرة ب **(0.68)** و القيمة الاحتمالية لها تقدر ب **(0.49)**، و هذا ما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات صعوبة الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي عند مستوى الدلالة **(0.05)**.

و بالتالي فإن الفرضية القائلة بأن " توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس" لم تتحقق.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يتضح من خلال نتائج الفرضية الثانية أنه لا توجد فروق بين الجنسين في درجات الإدراك البصري، و منه يمكن القول أن الفرضية القائلة أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الإدراك البصري بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي" غير محققة، ولهذا نجد أنها لا تتفق مع الدراسة التي أجراها **(طاع الله، 2008)** التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للذكور و الإناث في الإدراك البصري للأشكال ضمن أبعاده.

من خلال نتائج دراستنا توصلنا إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس، و يرجع سبب هذا إلى الظروف التي يعيشها التلاميذ داخل المؤسسة و القسم حيث يسود مبدأ المساواة و عدم التفريق بينهم، و يقوم المعلم بالحرص على فهم التلاميذ للمواد المدروسة و إدراك و فهم ما يتلقونه داخل القسم و محاولة تحويلها إلى معلومات كي يصبح لها معنى، و المعلم أثناء شرحه للمعلومات التي يقدمها لهم يحرص على عدم إحداث اختلاف بين الجنسين و المساواة بينهم فمثلا أثناء عرضه للأشكال يدركها الذكر كما تدركها الإناث .

3. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها:

1.3.عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:" توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس".

و لحساب الفروق في صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس قمنا بالاعتماد على اختبار **(ت)** لعينتين غير متجانستين، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (08):جدول يوضح الفروق في درجات صعوبة تعلم الكتابة حسب الجنس.

الجنس	N	X الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	58	52.48	14.14	0.49	0.68	0.05	غير دالة
إناث	42	51.05	14.50				

من خلال الجدول رقم **(08)** نلاحظ أن الوسط الحسابي لصعوبة تعلم الكتابة للذكور يقدر ب**(52.48)** بانحراف معياري يساوي **(14.14)**، أما الوسط الحسابي لصعوبة تعلم الكتابة للإناث يقدر ب(**51.05)** بانحراف معياري يساوي **(14.50)**، و تقدر القيمة المحسوبة **(ت)** تقدر ب **(0.49)** و القيمة الاحتمالية لها تقدر ب **(0.62)** و هذا ما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي عند مستوى الدلالة **(0.05)**.

و هذا ما يعني أن الفرضية القائلة أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس" لم تتحقق.

2.3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يتضح من خلال نتائج الفرضية الثالثة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في درجات صعوبة تعلم الكتابة و منه يمكن القول أن الفرضية القائلة: " توجد فروق دالة إحصائيا في

صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس" لم تتحقق، و تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة (**أحمد عواد** و **مسعد ربيع 1995**) التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم.

و كذلك نتائج الدراسة التي أجراها (**فيصل الزراد،1991**) عن صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات على قدرها(500) تلميذ و تلميذة، و التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في صعوبات التعلم.

و من خلال النتائج المتحصل عليها بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب الجنس، و قد يرجع سبب ذلك أن هؤلاء التلاميذ كانت لهم نفس الانطلاقة و يتعلمون في نفس الظروف، كما قد يعود سبب ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية و الأسرية التي أصبحت تعمل بمبدأ المساواة بين الذكور و الإناث إضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ لم يدخلوا بعد مرحلة المراهقة التي تعتبر المرحلة التي تشهد اختلافات ملموسة بين الجنسين . كما نجد كلا من الجنسين يسعى إلى تحقيق النجاح و ذلك بإظهار قدراته في تعلم الكتابة و تحسين خطه و مواجهة الصعوبات للوصول إلى أهدافهم، و كذا نسبة الذكاء بين التلاميذ من نفس العمر تقريبا نفسها مما يجعل قدراتهم العقلية في نفس المستوى و منه لا يمكن أن تحدث فروق بين الجنسين في تعلم الكتابة .

استنتاج عام:

يتمحور موضوع دراستنا حول " الإدراك البصري و علاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي " و اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي الذي يعد من أكثر مناهج البحث ملائمة للواقع التربوي.و استخدمنا اختبار رسم رجل لاختيار الفئة التي لا تعاني من إعاقة عقلية و تتميز بذكاء متوسط، و مقياس صعوبة الإدراك البصري و مقياس صعوبة تعلم الكتابة لمصطفى فتحي الزيات قصد الكشف عن الفئة التي تعاني من الصعوبة، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ من مستوى السنة الثانية ابتدائي و ذلك في بعض ابتدائيات ولاية تيزي وزو .

و توصلنا من خلال الدراسة أن هناك علاقة بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، و هذا يدل على تحقق الفرضية الأولى و التي تنص على انه توجد علاقة ارتباطيه بين درجات صعوبة الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

و كذلك توصلنا من خلال الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الإدراك البصري و أيضا توصلت إلى انه لا توجد فروق بين الجنسين في درجات صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

خاتمة:

نستخلص من خلال النتائج المتوصل إليها أن هناك علاقة بين الإدراك البصري و صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، إذ أنهم يعتمدون على عدة عمليات معرفية في إدراك العالم المحيط بهم، و من أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة و تجهيز المعلومات و تنظيمها و تفسيرها نجد الإدراك البصري الذي يمثل العملية الرئيسية التي من خلالها يتم تمثل الأشياء في العالم الخارجي و إعطائها المعاني الخاصة بها، و لقدت ارتبط الإدراك البصري بشكل نظري بمجال صعوبات التعلم و خاصة صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و السنة الثانية خاصة.

و يرى الباحثون أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة تصور نمائي لعمليات الإدراك خاصة، و صعوبة تعلم الكتابة التي هي واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية، التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يفشل التلاميذ فيها من الكتابة بشكل سليم مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

لذا من الضروري تشخيص صعوبة تعلم الكتابة بمدارسنا، حيث على المختصين في هذا المجال أن يفكروا في بناء أدوات لتدريب المعلمين في المدارس لتشخيص هذه الصعوبة و الحد من انتشارها، و الوقوف على العوامل المؤثرة فيها و تبني الاستراتيجيات المناسبة لعلاجها أو علاج الأسباب المؤدية إليها.

و في النهاية فإن ظاهرة صعوبة تعلم الكتابة و الإدراك البصري من المواضيع التي تستحق اهتمام العديد من الباحثين و المختصين لكونها من الظواهر التعليمية المهمة، التي تهدد مستقبل أبنائنا في التعليم.

توصيات و اقتراحات:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها من هذه الدراسة نقترح مايلي:

1-قيام المعلم بتدريب التلاميذ الذين يعانون من صعوبة تعلم الكتابة على تفادي الأخطاء بصورة متكررة.

2-تدريب التلاميذ على ربط التحليل الصوتي للكلمة بالتحليل الكتابي في نفس الوقت.

3-اكتشاف صعوبة تعلم الكتابة التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية و أن يكون هناك تكفل من طرف المعلمين حسب خبرتهم المعينة لمعالجة المشكلة و تقليل من حدته.

4-ضرورة متابعة الأولياء لنشاطات أبنائهم و ذلك بغرض الكشف المبكر لهذه الصعوبة.

5-يوصي بعقد دورات تكوينية للمدرسين حول العمليات المعرفية و سيرورتها لدى التلاميذ حتى يتسنى لهم التعامل معهم و تدريسهم، و قد أثبت الميدان حاجته لذلك.

6-محاولة بناء برامج علاجية مختصة في صعوبة تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية.

7-من الضروري التعاون بين الأسرة و المدرسة بالنسبة لجميع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم سواءا الأكاديمية أو النمائية.

8-الحد من اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام الدراسية حتى يتمكن المعلمون من التعرف على المشاكل الدراسية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1*المراجع بالعربية:

1. أبو المكارم، فؤاد. (2004). **أسس الإدراك البصري للحركة.** (ط1). القاهرة، مصر: مكتبة الدار العربي للكتاب .
2. أبو ناسي، منى سعيد. (2008). **القدرات العقلية.** (د ط). الأردن: دار الجنادرية للنشر و التوزيع .
3. إيمان عباس، علي هناء و رجب، حسن.(2009). **صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق.** عمان. الأردن: دار المنهاج للنشر و التوزيع .
4. باي، حورية.(2002). **علاج اضطرابات اللغة المنطوقة و المكتوبة في المدارس العادية.** الطبعة الأولى. الكويت: دار النشر و التوزيع .
5. بدوي، مصطفى رياض. (2005). **صعوبات التعلم.** الطبعة الأولى. عمان. الأردن: دار الصفاء للنشر و التوزيع .
6. البطانية و آخرون، أسامة محمد. (2005). **صعوبات التعلم النظرية و الممارسة.** ط1. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع .
7. بطرس، حافظ. (2009). **تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم.** (ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة .
8. بوشقة، سعدة أحمد إبراهيم. (2007). **المهارات الاجتماعية و صعوبات التعلم دراسة تجريبية.** الطبعة الأولى. القاهرة. الأردن: مكتبة النهضة المصرية .
9. بيومي، أحمد محمد. (2003). **الإعاقة في محيط الخدمة الاجتماعية.** دون طبعة. المكتب الجامعي الجديد الأزارطية .
10. تعوينات، علي. (1992). **صعوبات تعلم اللغة العربية، مكتبة الطور الثالث من التعليم الأساسي.** جامعة الجزائر.

11. الحافظ، نبيل عبد الفاتح. (2000). **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي.** الطبعة الأولى. عمان. الأردن: مكتبة زهراء الشرق .

12. الحافظ، نبيل عبد الفاتح. (2002). **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي.** الطبعة الأولى. عمان. الأردن: مكتبة زهراء الشرق .

13. حسين، هشام. (2000). **طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة.** الطبعة الأولى. عمان. الأردن: دار العلمية للنشر و التوزيع .

14. حموي، صبحي. (2000). **النجدة في اللغة العربية المعاصرة.** (ط1). بيروت: دار المشرق

15. الحنفي، عبد المنعم. (1994). **موسوعة علم النفس و الطب.** (ط4). القاهرة مصر: مكتبة مدبولي .

16. خطاب، عمر محمد. (2006). **مقاييس في صعوبات التعلم.** الطبعة الأولى. عمان. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع .

17. خولة، محمد. (2002). **الأرطفونيا علم اضطراب اللغة الكلام و الصوت.** (ط1). الجزائر: دار النهضة .

18. الخولي، هشام محمد. (2002). **الأساليب المعرفية و ضوابطها في علم النفس.** القاهرة: دار الكتاب الحديث .

19. ربيع، محمد. (2008). **الإدراك البصري و صعوبات التعلم.** (ط1). الأردن: دار البازوري.

20. الروسان، فاروق. (1993). **سيكولوجية الأطفال الغير العاديين.** الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر العربي .

21. الزغلول، رافع النصير، الزغلول، عماد. (2003). **علم النفس المعرفي.** (ط1) عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع .

22. الزيات، فتحي مصطفى. (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية العلاجية.** الطبعة الأولى. اسكندرية. دار النشر للجامعات.

23. سالم و آخرون، محمود عوض الله. (2003). **الاضطرابات النفسية في الطفولة و المراهقة.** الطبعة الأولى. القاهرة.

24. سالم و آخرون، محمود عوض الله. (2006). **صعوبات التعلم التشخيص و العلاج.** الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

25. سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم.(2010). **صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية.**(ط1). القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية .

26. سولسو، روبرت. (1996). **علم النفس المعرفي.** (ب ط). ترجمة محمد نجيب و آخرون. الكويت: دار الفكر الحديث .

27. السيد علي السيد أحمد بدر، محمد فائق. (2000). **الإدراك الحسي و البصري و السمعي.**ط 1. مصر: مركز آيات للكمبيوتر و الطباعة .

28. الشرقاوي، أنور محمد. (1996). **استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية.** الطبعة الرابعة. القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية .

29. عبد الستار، مهند محمد. (2010). **دراسات في علم النفس المعرفي.** (ط1). عمان: دار غيداء للنشر و التوزيع .

30. عبد الهادي و آخرون، محمد. (2000). **بطئ التعلم و صعوباته.** الطبعة الأولى. عمان. الأردن: دار وائل للنشر و التوزيع .

31. عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. (2003). **الصعوبات الخاصة في التعلم و الأسس النظرية و التشخيصية.** بدون طبعة. الإسكندرية. مصر: دار الوفاء للطباعة و النشر .

32. عدس، عبد الرحمان. (1993). **المدخل إلى علم النفس**. الطبعة الثانية. الأردن: مركز الكتب .

33. عسكري علي الأنصاري، محمد. (2004). **علم النفس البيئي**. القاهرة: دار الكتاب الحديث .

34. العشاوي، عبد الله. (2004). أطفالنا و صعوبات الإدراك البصري. (ط1). المملكة العربية السعودية: دار الرياض .

35. علي، صلاح عميرة. (2005). **صعوبات تعلم القراءة و الكتابة التشخيص و العلاج**. الطبعة الأولى. عمان. الأردن: مكتبة العلاج للنشر و التوزيع .

36. عوادة، أحمد. (1999). **مدخل تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال مقياس و إختبارات**. الطبعة الأولى. الإسكندرية: المكتب العالمي للكمبيوتر .

37. غافر، مصطفى. (2005). **طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين و مهارات التعليم**. بدون طبعة. الأردن. دار السلام للتشر و التوزيع .

38. قحطان، أحمد الطاهر. (2004). **صعوبات التعلم**. الطبعة الأولى. عمان.الأردن: دار النشر و التوزيع .

39. كامل، محمد علي. (2005). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة**. بدون طبعة. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب الأزارطية .

40. كمال، محمد علي. (2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة**. بدون طبعة. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب الأزارطية .

41. كوافحة، تيسير مفلح. (2003). **صعوبات التعلم و الخلطة العلاجية المقترحة**. الطبعة الثانية. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

42. مجدي، الشحات. (2003). **صعوبات التعلم النمائية**. ط 2. الإسكندرية: دار العلم .

43. ملحم، سامي محمد. (2000). **منهاج في التربية و علم النفس.** الطبعة الأولى. الجزائر: دار المسيرة للنشر و التوزيع .

44. ملحم، سامي محمد. (2002). **صعوبات التعلم.** الطبعة الأولى. الاردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

2*المجلات:

1. هبة علي فرحات محمد(2010): **الإسهام النسبي لمهارات الإدراك البصري و الإدراك الحركي في مهارة الاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة،** مجلة كلية التربية بالسويس، العدد الثاني.

3*الرسائل الجامعية:

1. بن فليس، خديجة. (2009): **أنماط السادة النصفية للمخ و الإدراك و الذاكرة البصريين: دراسة مقارنة بين تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة و الرياضيات و العاديين،** أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس و علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر.

2. بوطيبة، ابتسام. (2009): **تحليل وظيفة المفكرة البصرية، الفضائية و علاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة،** رسالة ماجستير، معهد علم النفس، و علوم التربية، الجزائر.

3. تعونيات، علي. (1990): **صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي،** رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربة، جامعة الجزائر.

4. طاع الله، حسينة. (2008): **الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقليا،** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، غير منشورة، تخصص علم النفس المعرفي، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، جامعة باتنة.

5. عادل، توفيق حجات. (1999): **دراسة ظاهرة صعوبة الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنيين**، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

6. العتر، فكر محمد حسين. (1991): **العلاقة بين الإدراك البصري و المؤشرات العامة للارتقاء العقلي لدى الأطفال في السنة الأولى من العمر**. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة القاهرة .

4*المراجع باللغةاللاتينية:

1. Ajuriaguerra J.A(1989). **L'école de l'enfant, lecolution de l écriture ses difficiculties**. Tomei . et nieste.

2. Blets et Blote(1993). **Alongitudial study writing prinary shool** . journal of leavrig dishilites vol 2610.

*3. Demaulins, Maryan. (2013**). La dysgraphie – La dyspraxie et La dysorthographie dé pistage diagnostic et prise en charge.** Université de Marseille. Marseille.*

الملاحق

جدول رقم(03): يمثل أسماء الأساتذة المحكمين و درجاتهم العلمية.

اسم و لقب الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
عيسي عزيزة	أستاذة محاضرة أ	علوم التربية	جامعة مولود معمري تيزي وزو
مبراك موسى	دكتوراه	علوم التربية	جامعة مولود معمري تيزي وزو
خلوف حفيظة	أستاذة محاضرة أ	علوم التربية	جامعة مولود معمري تيزي وزو
بوعنيقة لخضر	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة مولود معمري تيزي وزو
هارون	أستاذة محاضرة أ	علوم التربية	جامعة مولود معمري تيزي وزو
خطاب حسين	دكتوراه	علوم التربية	جامعة مولود معمري تيزي وزو
عصماني رشيدة	أستاذة محاضرة أ	علوم التربية	جامعة مولود معمري تيزي وزو
حميدة حدبي	أستاذة محاضرة ب	علوم التربية	جامعة مولود معمري تيزي وزو

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=visuel lecture
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		visuel	lecture
visuel	Corrélation de Pearson	1	,619**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	100	100
lecture	Corrélation de Pearson	,619**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=visuel lecture
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
visuel	garcon	58	44,33	14,793	1,942
	fille	42	42,12	17,240	2,660
lecture	garcon	58	52,48	14,144	1,857
	fille	42	51,05	14,508	2,239

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
visuel	Hypothèse de variances égales	,759	,386	,687	98
	Hypothèse de variances inégales			,670	80,011
lecture	Hypothèse de variances égales	,003	,953	,495	98
	Hypothèse de variances inégales			,493	87,159

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
visuel	Hypothèse de variances égales	,494	2,209	3,214
	Hypothèse de variances inégales	,504	2,209	3,294
lecture	Hypothèse de variances égales	,621	1,435	2,897
	Hypothèse de variances inégales	,623	1,435	2,909

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
visuel	Hypothèse de variances égales	-4,169	8,586
	Hypothèse de variances inégales	-4,346	8,764
lecture	Hypothèse de variances égales	-4,313	7,184
	Hypothèse de variances inégales	-4,346	7,216