جامـــــــــعة وهـــران 2 محمد بن أحمد
كـــــلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية
قســـــم علـــــم النفس والأرطفونيا
تخصص: اضطرابات اللغة والتواصل

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص الأرطفونيا

عنوان المذكرة:

الانتباه الانتقائي لدى الطفل عسير الكتابة

من إعداد الطالبتين:
عمامو زينب
فكنوس نسرين

تحت إشراف:
الأستاذة قادري

تاريخ المناقشة: 2023/06/13

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د بن شدة	جامعة وهران 02 محمد بن أحمد	رئيسا
د. غزال	جامعة وهران 02 محمد بن أحمد	مشرفا و مقررا
أ. د. قادري	جامعة وهران 02 محمد بن أحمد	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023/2022

إهـــــــــداء

اهدي هدا العمل المتواضع راجية من المولى عز وجل ان يجد القبول و النجاح

اهداء

الى النور الذي ينير لي درب النجاح من يشرفني بحمل اسمه ابي العزيز

ومن علمتني الصمود مهما تبدلت الظروف الى نور عيني و ضوء دربي امي العزيزة

و الى سندي و امالي و من دعمني على اكمال دراستي زوجي و رفيقي الغالي

الى زهرتي و فلذة كبدي الى زينة حياتي ابنتي الغالية

الى من شاركوني فرحتي و الامي و احبوني بصدق و اخلاص و تعاونوا معي لاتمام

دراستي.....اخي و اختي احباتي و فرحتي

الى روح الامان جدتي

و لكل من اعطاني يد العون من قريب او بعيد و ساعدني في انجاز هذه المذكرة بعد الله

تعالى

و اخص بالذكر الاستاذة المشرفة قادري حليمة

و الاخصائية الارطوفونية شرقي

و الى كل من امن بالكلمة الطيبة (لا اله الا الله) و عمل من اجلها

إهـــــــــــداء

الى ابي وأمي

إليكما أهدي هذا العمل المتواضع، عسى أن أكون مصدر فخر لكما

إلى إخوتي، رفقاء دربي

إلى كل من ساندني في تحقيق طموحي العلمي

أصدقائي الأوفياء

من دعمني منذ بداياتي في التخصص

السيدة شرقي ف.

إلى الأستاذة المؤطرة الرائعة السيدة قادري.

كـــــــلمة شـــــــــكر

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا هداه الحمد لله الذي لا يطيب العيش إلا يشكره، ولا تطيب الأيام إلا بذكره ولا تطيب الدنيا إلا بطاعته ولا تطيب الآخرة إلا بعفوه ولا تطيب الجنة إلا برؤيته والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم بداية الشكر الله عز وجل وعلى نعمته وتسيير الأمور لإتمام هذا العمل، فالحمد الله رب العالمين حمداً كثيرا طيبا مباركاً. أشكر من يقدرون معنى العمل وجده، وللنجاح أناس يعرفون قيمته ألف شكر وتقديراً وامتنان لأستاذتي ولي كل الشرف على إشرافها لي بن العيفاوي حليمة شكرا لكل الدعم والتوجيه والنصائح كما أشكر كل أساتذتي الكرام وعلى رأسهم رئيس الشعبة وكل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد ولا أنسى صديقتي التي كانت نعم الأخت والداعمة لي في كل الأوقات بن زهرة محجوبة وفقك الله في حياتك.

الملخص

تهدف الدراسه الحاليه الى دراسه الانتباه الانتقائي لدى الطفل الذي يعاني من اضطراب عسر الكتابه حيث تم اختيار عينه البحث بصفه قصديه بلغ عددهم ثلاثه اطفال اعتمدنا على منهج دراسه الحاله طبقنا عليهم اختبار strop المقنن الذي ساهم في معرفه مستوى الانتباه الانتقائي لدى الفئه المعنيه بالاضافه الى محاوله تفسير الكتابه بالرجوع الى نموذج معرفي للكتابه اليدويه نظرا للاهميه المعرفيه والتطبيقيه قد توصلت الدراسه الى وجود علاقه بين الانتباه الانتقائي وعشر الكتابه

Summary

The current study aims to study the selective attention of the child who suffers from dysgraphia disorder, where the research sample was deliberately chosen, and they numbered three children. Writing By referring to a cognitive model of handwriting due to its cognitive and applied importance, the study concluded that there is a relationship between selective attention and one-tenth of writing.

الفهرس

مقدمه 1

الفصل الأول: الفصل التمهيدي 1
الاشكالية : 2
اهميه الدراسة 3
اهداف الدراسة 3
التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة: 4
الفصل الثاني: الانتباه الانتقائي 6
تمهيد: 7
تعريف الانتباه: 7
مكونات الانتباه: 7
أنواع الانتباه : 8
نظريات الانتباه: 8
العوامل المؤثرة في عملية الانتباه: 9
الانتباه والتلقائية (الخبرة) : 10
-الانتباه الانتقائي: 11
متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم: 14
خلاصة: 15
الفصل الثالث: عسر الكتابة 16
تمهيد: 17
II-1-الكتابة: 17
II-1-1-تعريف الكتابة: 17
II-1- -.طبيعة عملية الكتابة: 18
II-1-3-م ا رحل عملية الكتابة: 18
II-1-4-متطلبات عمليات الكتابة: 19
II-1-5-أهداف تدريس الكتابة في المدرسة الابتدائية: 20
II-2-عسر الكتابة 20
II-2-1-تعريف عسر الكتابة: 20
- II-2-2أسباب وعوامل عسر الكتابة: 21
II-2-3-أنواع عسر الكتابة: 24
II-2- -مظاهر عسر الكتابة: 25

II-2-5-الخصائص الكتابية التي تشيع عند ذوي عسر الكتابة:.....26
II-2-6-تشخيص عسر الكتابة: 26
II-2-7-علاج عسر الكتابة:.....29
خلاصة الفصل: 30
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.....32
تمهيد.....33
1 الدراسة الاستطلاعية.....33
1-1/ اهداف الدراسة الاستطلاعية 33
منهج الدراسة.....33
أدوات الدراسة 34
الاختبارات 34
الفصل الخامس: حالات الدراسة 37
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.....40
تمهيد:.....41
2- نتائج التناول الاجرائي الاول:.....41
1.2. عرض نتائج (ع- ر) في اختبار الذكاء: 41
2.2.عرض نتائج الحالة (ك- ر) في اختبار الذكاء:.....41
1.1.3. عرض نتائج الحالة الاولى (ع- ر) في اختبار الكتابة:.....42
2.1.3 عرض نتائج الحالة (ع- ر) في اختبار ستروب:.....43
1.2.3 عرض نتائج الحالة (ك-ر) في اختبار الكتابة:.....45
2.2.3 عرض نتائج الحالة (ك- ر) في اختبار ستروب.....47
خلاصة الحالة (ك-ر):.....48
4. خلاصة عامة لنتائج الحالات المدروسة:.....48
1.4خلاصة عامة لنتائج الحالات في اختبار الكتابة: 48
5 . مناقشة و تحليل الفرضية: 48
6. استنتاج عام:.....50

مقدمه

يحدث التعلم نتيجه تفاعل مجموعه من العمليات المعرفيه ويعد الانتباه الانتقائي اولها وما هذا الاخير الا عمليه تتميز بتركيز الشعور نحو مثير معين واهمال الاخر الانتباه يكون انتقائي بالدرجه الاولى في عمليه التعلم كما يتفاوت التلاميذ في القدره على تمديد فتره الانتباه واستيعاب اكبر قدر ممكن من المثيرات وهذا ما يترجم اختلاف الاداء فيما بينهم ومن هنا تتضح لنا العلاقه الطرديه بين الانتباه الانتقائي والعديد من العمليات العقليه والمهارات الذهنيه اين يكون الانتباه الانتقائي عاملا اساسيا لنجاحها فظهرت بذلك العديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع الانتباه الانتقائي خاصه من الناحيه الوظيفيه كسرورة معرفيه عصبيه تؤثر على عمليه التعلم وابرزها عمليه الكتابه في هذا المقال ومن خلال عرضنا لدراسه ميدانيه نبرز خلالها اثر الانتباه الانتقائي على عمليه الكتابه بعد اعاده التاهيل الوظيفي المعرفي لوظيفه الانتباه الانتقائي لدى فئه التلاميذ المصابين باضطراب عسر الكتابه فقط بدانا بالفصل الاول وهو الفصل التمهيدي يحتوي على اشكاليه الدراسه وفرضياتها واهميتها واهدافها مع تحديد مصطلحاتها ثم الفصل الثاني وهو الفصل الخاص بالانتباه الانتقائي يشتمل على تعريف الانتباه ومكوناته وسياقه وانواعه ونظرياته والعوامل المؤثره في عمليه بالاضافه الى الانتباه والانتقائيه وتعريف الانتباه الانتقائي ونظريات الانتباه الانتقائي ومتطلباته الضروريه للتعلم بعد ذلك الفصل الثالث والخاص بعصر الكتابه يحتوي على تعريف للكتابه وطبيعتها ومراحلها ومتطلباتها واهميه تدريسها في المدرسه الابتدائيه ثم تعريف الكتابه واسبابها وانواع عسر الكتابه ومظاهرهم والخصائص الكتابيه التي تشيع لدى عسر الكتابه ثم تشخيصها وعلاجها رابعا الفصل الخاص بالاجراءات المنهجيه للدراسه الميدانيه يحتوي على الدراسه الاستطلاعيه ومنهج الدراسه والحدود المكانيه والزمانيه للدراسه حالات الدراسه متغيرات الدراسه وادوات الدراسه اخيرا والفصل الخامس الذي يحتوي على عرض للحالات الدراسه وسادسا واخيرا عرض وتحليل نتائج الدراسه يحتوي على نتائج التناول الاجرائي الاول والثاني وخلاصه عامه عن الحالات المدروسه ثم استنتاج العام والاقتراحات والتوصيات اخيرا

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

- إشكالية الدراسة
- أهمية الدراسة
- اهداف الدراسة
- الدراسات السابقة
- تحديد مصطلحات الدراسة

الاشكالية :

يعتبر الإنتباه من العوامل الأساسية المؤثرة في التعلم، حيث انه من الصعب، بل من المستحيل أن يحدث تعلم دون انتباه، فالانتباه شرط أساسي من شروط التعلم .و يبين دوكايم (Dykaim) أن صعوبات التعلم ذي أساس عضوي. وهذا القصور مرده عدم نضج عصبي يظهر كتاخر نماءي. يتمثل في الصعوبة في اختيار المثير و المحافظة على الانتباه لفترة طويلة مع ما يرافقها من زيادة في نشاط وظاءف الاعضاء. و قد نص الإستنتاج صراحة على أن قصور الانتباه يتغير كدالة للنضج و الخبرة. و في هذا الإتجاه وصف دوغلاص (Douglas) مشكلات الإنتباه بأنها تشتمل على واحدة أو اكثر من مشكلات ضعف التحكم الإندفاعي، و قصور في القدرة على تحليل و تخطيط و تنظيم المعلومات، وبين روس (Ross) أن صعوبات التعلم تظهر كتاخر نماءي في الإنتباه الإنتقاءي. و في القدرة على المحافظة على الإنتباه. (قزاقزة، ب.د.ت، ص13)

تختلف الإستنتاجات والأقاويل من عالم الا آخر لكن يبقى مفهوم صعوبات التعلم هو إضراب يعيق عملية التعلم الطبيعية أي يكون الاضطراب فى العمليات التي تتدخل في عملية التعلم مثل الذاكرة و الإدراك و الانتباه و التفكير و غيرها و غالبا ما تأثر على نوع من انواع التعلم المختلفة كمثال على ذلك ممكن ان تأثر على الكتابة و يصبح لدينا اضطراب بما يعرف بعسر الكتابة. عسر الكتابة هو احد اعاقات التعلم التي تؤثر على اكتساب مهارات الكتابة و التعامل مع القلم .ويظهر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية مشكلات تتعلق بالجانب الميكانيكي للكتابة (الخط اليدوي). فهم بطيئون في الكتابة، ويرتكبون أخطاء عدة تتعلق بحجم الحروف والكلمات وعدم القدرة على الكتابة على السطر، والكتابة بدون تنقيط، ويمكن أن يكون خطهم اليدوي غير مقروء .ويشير مايكل بست 1965 إلى أن التلميذ ذو "صعوبات الكتابة" الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ، يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكن مع ذلك يكون غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة النسخ أو كتابة الكلمة. (البلوشي، 2010، ص53)

و على ضوء ما سبق ذكره من معلومات و دراسات سابقة سطرنا هدفنا و تساؤلنا كالاتي: هل يوجد علاقة بين الانتباه الانتقائي و عسر الكتابة؟

-الانتباه الانتقائي له علاقة مع عسر الكتابة.

– شدة الاضطراب لها تأثير على عملية الانتباه الانتقائي.

اهميه الدراسة

تتمثل اهميه الدراسة كونها تتناول موضوعا مهما وهو التطرق لدراسة الانتباه الانتقائي وعلاقته باضطرابات الكتابة كأحد انواع صعوبات تعلم البارزة في المرحلة الابتدائية واكثرها شيوعا لدى التلاميذ ومات حديثه من مشكلات مستقبلا قد تعيق التعلم الصحيح كما تتضح اهميه الدراسة ايضا من خلال ندره الابحاث والدراسات التربوية التي تناولت موضوع الانتباه الانتقائي وعلاقته بعسر الكتابة

اهداف الدراسة

- معرفه العلاقة بين الانتباه الانتقائي وعسر الكتابة
- الإجابة عن اشكاليه وتساؤلات الدراسة
- التوصل الى مجموعه من التوصيات والاقتراحات بناء على نتائج الدراسة

الدراسات السابقة:

* أشارت الدراسات السابقة إلى متغيرين هذه الدراسة نذكر منها: دراسة كافانو وزملاؤه Cavanaugh et al 1997حول العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب الانتباه لدى الأطفال ، أن هناك علاقة موجبة بين صعوبات التعلم واضطراب الانتباه ، وأظهرت النتائج أيضا أن صعوبات التعلم تنتشر بين 30 % من الأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه. (محمدي و الزقاي، 2010، ص122)

و دراسة روثمان وكروس (Rothman & Gross)2001 (، بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، لا يستطيعون لفظ الكلمات في النص بصورة صحيحة، كما أنهم لا يقرؤون النص بسرعة مناسبة، ولا يستطيعون تحديد الأفكار الرئيسية في النص، و لا يستطيعون التمييز بين الحروف والحركات مما يجعلهم يكتبونها بطريقه خاطئة، وغالبا مت يكتبون جملاً غير مفيدة ولا تعبر عن الموقف المطلوب أن يكتبوا عنه، وحين يطلب من المعلم أن يكملوا جملاً وعبارات ناقصة فإنهم يختارون العبارات و الجمل الخاطئة وغير المناسبة. (البلوشي، 2014، ص54،53)

اما الدراسة التي كانت لوردان ريمة و لونيس زكية(2014) بعنوان علاقة الانتباه بالتعرف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي حيث كانت الدراسة على عينة من 10 اطفال صم حاملين للزرع القوقعي من جنسين مختلفين و تم اختيارهم بطريقة قصدية و وفق عدة شروط و الهدف من دراستهم التأكد من الفرضيات التي تم اقتراحها و التي تهدف إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الإنتباه والتعرف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، حيث كانت النتاءج التي التوصل اليها: إثبات الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الإنتباه والتعرف على الكلمات

المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، بالإضافة إلى تحقق الفرضيات الجزئية المتمثلة، أولا وجود علاقة ارتباطية بين الإنتباه و فك الترميز، الفرضية الثانية وجود علاقة ارتباطية بين الإنتباه و الوعي الفونولوجي أما الثالثة وجود علاقة إرتباطية بين الإنتباه والذاكرة الفونولوجية .اما دراسة التي كانت للباحثة قدي سومية(2015) حول صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية صعوبة قراءة، و كتابة، و حساب. حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب و المتمدرسين في المرحلة الابتداءية. حيث قامت بإجراء دراستها في ستة مدارس ابتداءية تابعة لمدينة مستغانم و كان عدد أفراد العينة 150 تلميذا و تلميذة و كانت النتاءج التي توصلت اليها: يوجد تباين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم، صعوبة القراءة من الصعوبات الاكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، توجد علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبة القراءة والكتابة، والحساب). اما ما توصلت إليه امال بن لخضر (2019) في دراستها بعنوان دراسة نفسو– عصبية للانتباه الانتقاءي و علاقته باضطراب الكتابة حيث تم اختيار 16 تلميذ من السنة الرابعة ابتداءي بطريقة قصدية و ذلك لمعرفة اذ كانت توجد علاقة بين الانتباه الانتقاءي و اضطراب الكتابة فكانت النتاءج التي توصلت اليها: إنه كلما زادت شدة الاضطراب يكون هناك انخفاض في عملية الانتباه الانتقاءي لدى الأطفال ذوي عسر الكتابة أو اضطراب الكتابة و هذا ما يؤكد فرضيتها و هي وجود علاقة بين الانتباه الانتقاءي و اضطراب الكتابة .و في دراسة لمحمد الصالح جعلاب(2021) حول موضوع الانتباه الانتقاءي لدى ذوي العسر القراءي حيث تم اختيار عينة قصدية مكونة من 4 تلاميذ عسيري القراءة حيث تهدف الدراسة على الانتباه الانتقاءي لدى عسيري القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتداءي وقد تم التوصل الى النتائج المتحصل عليها أن ذوي العسر القراءي يعانون من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي، تمثل ذلك في الضعف الواضح في ميكانيزمات تحديد وانتقاء المثيرات المناسبة بسهولة، إضافة إلى العجز عن الاستمرارية والحفاظ على الانتباه، وظهر ذلك في عدم القدرة على إنهاء المهمات المطلوبة و البطء في زمن الاستجابة والوقوع في الأخطاء والترددات أثناء الاستجابة للمثيرات.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

الانتباه الانتقائي: يعد إجرائيا هو محاولة التعرف على مثير واحد و إهمال المثير الثاني و ذلك كما لاحظنا في اختبار ستروب في البطاقة2 وهي التركيز على قراءة الكلمات المكتوبة و هي اسماء لالوان و إهمال اللون الذي كتبت بيه وذلك في 45ثا.

عسيري الكتابة: يعرفون إجرائيا أنهم اطفال متمدرسين و غير متخلفين ذهنيا، حيث يظهرون تشوهات في الكتابة و ذلك كما لاحظنا في نتائج اختبار الكتابة و تكون التشوهات على عدة مستويات مختلفة من الشكل العام للنص و تنظيمه على الورقة إلى التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف يعني تكون لهم عدة تشوهات و على عدة مستويات.

الفصل الثاني

الانتباه الانتقائي

- تمهيد
- 1-تعريف الانتباه
- 2-مكونات الانتباه
- 3-سياق الانتباه
- 4-انواع الانتباه
- 5-نظريات الانتباه
- 6-العوامل المؤثرة في عملية الانتباه
- .الداخلية
- .الخارجية
- -الانتباه و التلقاءية
- 7- تعريف الانتباه الانتقاءي
- 8-نظريات الانتباه الانتقاءي
- 9-متطلبات الانتباه الضرورية للتعل
- خلاصة

تمهيد :

يعتبر الإنتباه من العوامل الأساسية المؤثرة في التعلم، حيث انه من الصعب، بل من المستحيل أن يحدث تعلم دون انتباه، فالإنتباه شرط أساسي من شروط التعلم، و مرحلة ضرورية من مراحله، و الأطفال والتلاميذ يتعلمون فقط ما ينتبهون إليه.

تعريف الانتباه:

قدم عدد من الباحثين عدة تعريفات للانتباه منها: أن الانتباه هو شعور الفرد بموضوع معين، ويعرف أيضا بأنه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه، لكن أكثر التعريفات قبولا الذي أشار بأن الانتباه عبارة عن تركيز الجهد العقلي نحو الأحداث العقلية، أو الحسية، ويوضح المخطط التالى مكان وأهمية الانتباه ضمن العمليات العقلية، التي يجريها الفرد بعد حدوث المثير في البيئة: (خالد و التح، 2012، ص310)

الشكل (1)مخطط يوضح مكان، و أهمية الإنتباه ضمن العمليات العقلية، التى يجريها الفرد بعد حدوث المثير في البيئة (خالد و التح، 2012، ص310)

مكونات الانتباه :

يتكون الانتباه من ثلاثة مكونات:

-1 .البحث :هو محاولة تحديد المنبه أو المثير في المجال البصري ويوجد نوعان من البحث الأول: خارجي المنشأ ويحدث لا إراديا مثل: الانتباه لصوت مفاجئ أو ضوضاء مفاجئة أو ضوء مفاجئ والثاني: داخلي المنشأ، وهو عملية اختيارية مخططة المثير أو منبه ذي خصائص معينة، وينقسم هذا النوع إلى نوعين هما المتوازي والمتسلسل.

-2 .التصفية :وهي عملية انتقاء واختيار لمنبه أو مثير معين من المثيرات التي تقع في المجال الإدراكي للشخص وتجاهل المنبهات أو المثيرات الأخرى التي توجد في مجال إدراكه فهي تشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات وهذا يعني أن الانتباه للمنبهات انتباها انتقائيا يحكمه العديد من العوامل مثل طبيعة موضوع الانتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد والسعة الانتباهية وهذه العملية تنمو تدريجيا بزيادة عمر الأطفال.

-3 .استعداد للاستجابة :وتسمى أحيانًا بالتهيئة أو توقع ظهور الهدف أو تحويل الانتباه للهدف وهي عملية استعداد انتباهية للاستجابة للمثير أو الهدف وفقًا للمعلومات السابقة عن موقعه وعما إذا كانت معه مثيرات مشوشة من عدمه. (عبد العظيم و حامد، 2016، ص25)

أنواع الانتباه :

1- الانتباه الإرادي Voluntary Attention

هو الانتباه الذي يقتضي من المنيه بذل جهد كبير كانتباهه إلى محاضرة أو حديث يدعوا إلى الضجر في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حل نفسه على الانتباه.

2- الانتباه اللاإرادي Tavoluntary Attention

أن الانتباه اللاارادي يحدث عندما تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا، ويتميز هذا النوع من الانتباه بأنه لا يتطلب مجهودا ذهنيا من الفرد وينتما الانتباه اللاإرادي عن طريق المثيرات خاطفة، ففيه يتجه الفرد إلى المثير رغم إراداته، فالمثير هنا يفرض نفسه سواء كان الفرد مستعدا أو غير مستعد، مثل الانتباه إلى ضوضاء مرتفعة أو الفجار أو الانتباه إلى ضوء فجائي أو الأشياء المتحركة، وكلما كان المثير قوياً كان انتباه الشخص إليه في الازدياد.

3- الانتباه الانتقائي Selective or Focused Attention

هي القدرة على استخلاص المعلومة الهامة من بين مجموعة من المعلومات الحسية التى يجب أن تتعامل معها، فعادة ما تتعرض للعديد من المثيرات في نفس اللحظة ولكننا لا نستطيع أن تتعامل مع كل المثيرات مرة واحدة، ومن ثم علينا أن نختار من بين هذه المثيرات أحدهما أو بعضها كي تستطيع أن تتعامل معه بكفاءة ويتحدد إختيارنا لهذا المثير أو ذلك بمدى أهمية هذا المثير بالنسبة لنا في هذه اللحظة .لا تستطيع أن نتعامل مع كل هذه المثيرات مرة واحدة، ومن ثم علينا أن تختار من بين هذه المثيرات أحدها أو بعضها كي تستطيع أن نتعامل معه بكفاءة،ويتحدد اختيارنا لهذا المثير أو ذاك بمدى أهمية هذا المثير بالنسبة لنا في هذه اللحظة. (كحلة، 2012، ص102،101)

نظريات الانتباه :

1. نظرية القدرة غير المحددة/ أكد جار ندر إن الإفراد لديهم القدرة على المعالجة من خلال مجموعة من القنوات المتوازية وان هذه القدرة غير محددة، وتشير إلى الدماغ لديه القدرة الكافية على الانتباه لعدة مثيرات واجراء المعالجة اللازمة في الذاكرة العاملة.
2. نظرية القدرة المحددة أكد (كانمان) إن أي عملية معرفية تتطلب كمية من الطاقة العقلية والقدرة على المعالجة مما يخالف النظرية الأولى في محدودية الطاقة والقدرة على المعالجة.

3. نظرية تخصيص الموارد اتفق (نورمان) و (بوبرو) مع (كانمان) في محدودية القدرات والطاقة المتوفرة للانتباه والمعالجة المعرفية وأكد إن هذه المحدودية تنشا من القيام بمهام محدودة المعلومات أو مهام محدودة الموارد.
4. نظرية المدخلات المتعددة أكد صاحبا النظرية (جونستون وهاينز) على دور الوعي والذاكرة الفاعلة كعناصر هامة في توجيه الانتباه الانتقائي، وأكدت إن المدخلات الحسية يتم معالجتها وتخزينها في الذاكرة.
5. نظرية المعالجة عديدة القنوات اقترح (البرت) إن محدودية الانتباه تعود إلى المهام المطلوبة تتنافس عليها آليات عديدة فاذا كانت لدينا قناة مخصصة للتعامل مع معلومة ما فانها لن تتمكن من التعامل مع معلومة أخرى في نفس الوقت وعلى نفس الحاسة، بينما يتم الانتباه والمعالجة المثيرين على حاستين مختلفتين كالسمع والبصر في نفس الوقت كما يحدث عند مشاهدة التلفاز. (التميمي، 2014، ص37،38)

العوامل المؤثرة في عملية الانتباه :

وهناك عوامل كثيرة تؤثر في عملية الانتباه هي:

أ- العوامل الخارجية: وهي

1- شدة المثير : حيث إن شدة المثير يؤثر في تشتت الانتباه كالصوت العالي والرائحة النفاذة والضوء الساطع.

2- حداثة المثير : ان المثيرات الجديدة تثير انتباه الفرد، فعند دخول ضيف جديد، او قيام متعلم ما بحركة بارزة تدعو إلى جذب الانتباه.

3- تغير المثير : فاننا لا نشعر بدقات الساعة في الحجرة لكنها ان توقفت فجأة اتجه انتباهنا إليها.

4- تكرار المثير : فلو صاح أحد للاستغاثة مرة واحدة فقد لا يجذب صياحه انتباه الآخرين واذا كرر ذلك عدة مرات كان ادعى الى جذب الانتباه ولكن في ذات الوقت اذا كان التكرار على وتيرة واحدة قد يفقد قدرته على جذب الانتباه ومن هنا يجري التأكيد على الا يكون المدرس على وتيرة واحدة في الالقاء لان هذا يدعو الى خفض تجاوب المتعلمين .

5- التباين أن وجود شيء يختلف عن العام يثير الانتباه فوجود نقطة حمراء في وسط نقط سوداء، ووجود طفل اشقر وسط مجموعه من الاطفال السود، او وجود امرأة وسط رجال يثير الانتباه.

6- حركة المثير نلاحظ ان الطفل المتحرك داخل اطار الصف اكثر اثارة لانتباه المعلمين من الاطفال الآخرين الساكنين، كما ان الاعلانات الكهربائية المتحركة أجذب للانتباه من الاعلانات الثابتة.

7- موضع المثير : ان القارئ اميل الى الانتباه الى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرؤها من الانتباه الى النصف الأسفل، وكذلك الى القسم الايسرمن النصف الأيمن. (الظاهر، 2004، ص 10،99)

ب - العوامل الداخلية:

1- الاهتمام فقد يستثير المرأة في السوق الملابس وموديلاتها بينما يسترعى | الزوج بعض الكتب التي يراها وخاصة في مجال اختصاصه. كما ان الموضوعات التي لا يهتم بها المتعلم تدعو الى عدم الانتباه لانه لا يكترث بها. لذلك نرى بعض الابناء يقضون ساعات طويلة في مشاهدة افلام كرتون او لعب لكنهم لا يستطيعون البقاء دقائق معدودة في حل مسائل رياضية. ومن التأكيد على معرفة اهتمامات وميول المتعلمين بحيث تؤخذ بنظر هنا يجري الاعتبار عند وضع المناهج.

2- التعب ان المتعلم الذي يكون مرهقاً جسمياً أو نفسياً يكون عرضة لتشتت انتباهه ومن هنا لابد من التذكير بأن لا يرهق المعلمون المتعلمين بمادة اكبر من قدرتهم أو أكثر من الوقت المخصص لها.

3- الحرمان الجسمي والاجتماعي اذ ان الحاجات الجسمية والاجتماعية غير المشبعة تدعو الى جذب الانتباه.

4- مستوى الاثارة ان وجود مناسب من القلق لدى التلميذ يؤدي إلى حالة من الاثارة تزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وتزيد من حالة الانتباه الا ان زيادة مستوى القلق عن الحد المناسب يؤدى إلى تشتت الانتباه. (الظاهر، ص101،100)

الانتباه والتلقائية (الخبرة) :

يرتبط البحث بالانتباه بمفهوم التلقائية (Automaticity) من حيث علاقتهما بالقدرة على الأداء التلقائي أو الأداء الواعي وذلك لأن الفرق بين هذين النوعين من الأداء يعتمد على درجة الانتباه المطلوبة عند اللجوء إلى أي منهما. فمن المعروف ان المهمات التي يؤديها الفرد ضمن درجة من الوعي والتحكم تتطلب درجات عالية من الانتباه في حين أن المهمات التي يؤديها الفرد بشكل تلقائي غالبا لا تتطلب درجات من الجهد لتركيز الانتباه واستمراريته (Anderson1995) إن العزف على البيانو يعتبر أحد المهام التي يؤديها الفرد بشكل شبه تلقائي ولا تتطلب من صاحبها الجهد الكبير لتركيز الانتباه على ما يقوم به الفرد. أما عند القيام بحل عدد من المسائل الرياضية

فإن هذا الجهد لا يمكن القيام به تلقائيا بل يحتاج إلى الو وعي والضبط لما يقوم به الفرد كما يحتاج إلى جهد وطاقة عقلية عالية لتركيز الانتباه والاستمراية به حتى يتم حل جميع هذه المسائل الرياضية. ويعد الأداء الواعي في المعالجة المعرفية لبعض المهام غير العادية أو ذات الطبيعة غير المألوفة نظاما بطيئا حيث يكون الإنجاز محدودا مقارنة بالأداء التلقائي نظرا لما يستهلكه الانتباه في الأداء الواعي من طاقة عقلية كبيرة. ويثير هذا الموضوع الكثير من النقاش والتساؤل حول علاقة الانتباه بالخبرة. فحجم الانتباه المطلوب لأداء أي سلوك يعتمد على درجة الخبرة لهذا السلوك، حيث إن زيادة الخبرة تتطلب جهد اقل لتركيز الانتباه واستمراريته خلال فترات زمنية طويلة. وكمثال على ذلك فإن من يتعلم قيادة السيارة يكون مشدود الأعصاب أولا ويبذل طاقة عقلية وجسدية عالية في ضبط وتوجيه السيارة حتى تتطور لدية الخبرة في القيادة ويصبح أكثر اطمئنانا وعندها يكون الانتباه لا اراديا، أي أنه لا يحتاج إلى جهد عقلي عال لقيادة السيارة أو القيام بأي عمل يتميز بالخبرة على الأقل .والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هل الخبرة المتقدمة في المهمات الصعبة والخطيرة التي لا تتطلب الانتباه العالي تحقق النتائج الايجابية في الإدراك أو الاستجابات الصحيحة بشكل عام؟ لقد أحدثت إحدى الدراسات الأجنبية بلبلة كبيرة لدى شركات الطيران العالمية، قبل أكثر من عقد من الزمان عندما أعلنت أن الطيارين الأكثر خبرة يرتكبون أخطاء أكثر من الطيارين الأقل خبرة وكانت أسباب هذه الحوادث ناتجة عن أخطاء الطيارين. لقد عللت هذه النتيجة من خلال الوصول إلى استنتاج مفاده أن الطيارين الأكثر خبرة أصبح أداءهم من النوع التلقائي وغير الواعي مما حجب عنهم الانتباه لمتغيرات جديدة خلال الطيران كان يجب على هولا الطيارين تغيير خطط أداءهم لتتناسب مع هذه التغيرات المفاجئة. لذلك اعتمدت بعض شركات الطيران ما يعرف بقائمة المهمات (Tasks Checklist التي تتطلب من الطيار تعبئتها بشكل دوري ومتسلسل لمحاولة جعل عملية الطيران أقل تلقائية وخاضعة للفحص الدوري المستمر. (العتوم، 2004، ص91،92)

الانتباه الانتقائي :

ا- تعريف الانتباه الانتقائي :

يعرف الانتباه الانتقائي بأنه القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه الموضوع معين في ظل العديد من المشتقات(ملحم، 2002) ويعرف الانتباه الانتقائي بأنه: القدرة على استخلاص المعلومة الهامة من بين مجموعة من المعلومات الحسية التي يجب أن تتعامل معها، فعادة ما تتعرض

للعديد من المثيرات في نفس اللحظة، ولكننا لا نستطيع أن نتعامل مع كل المثيرات مرة واحدة، ومن ثم علينا أن نختار من بين هذه المثيرات أحدها أو بعضها كي تستطيع أن نتعامل معه بكفاءة، ويتحدد اختيارنا لهذا المثير أو ذلك بمدى أهمية هذا المثير بالنسبة لنا في هذه اللحظة (كحلة، 2012) وحسب (العتوم، 2012) فإن الانتباه الانتقائي بعد إراديا، حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، وذلك بسبب محدودية الطاقة العقلية ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات لذلك فإن هذا النوع من الانتباه يتطلب طاقة وجهد كبيرين من الفرد بسبب عوامل التشتت التي غالبا ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية .وعليه يمكن تعريف الانتباه الانتقائي بأنه القدرة على انتقاء مثير معين والمحافظة عليه لمدة كافية.

ب- خصائص الانتباه :

إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات، ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة، وفي هذا الإطار نحدد خصائص الانتباه في عدة نقاط هي:

- الانتباه عملية إدراكية مبكرة: وذلك لأنه يقع بين الإحساس الذي يهتم بالمثيرات الخام وبين منزلة الإدراك الذي يهتم بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعان مختلفة.
- الإصغاء : وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات.
- الاختيار والانتقاء : فالفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية.
- التركيز: ويتمثل في توجه الشخص للاهتمام بإشارات أو تنبيهات حسية معينة وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائما قصديا وبؤريا.

-التعقب: هو الانتباه المتصل (غير المنقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية والمستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لأحدهما.

- التموج:ويعني أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل.

- التذبذب : يعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب بين الشنة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث البيئة المحيطة .

– عملية المسح: هي من مظاهر الانتباه، ومن العمليات النفسية ذات الأساس الحسي، والتي غالبا ما تكون بصرية أو سمعية، والتي تتمثل في تحركات العينين عبر المكان، أو في تصنت الأذن لكل ما يصلها من أصوات تحاول تجميع شتاتها وقد أسماها السيد علي بعملية الإحاطة (كحلة،2012). (جعلاب، 2021، ص256،257)

نظريات الانتباه الانتقائي:

- نظرية برود بنت :هو واحد من النماذج المبكرة الذي يركز على طريق تدفق المعلومات بين المثير و الاستجابة حيث يبدأ المثير بالمرور بمنطقة التسجيل الحسي Sensory registerثم يصل إلى منطقة الترشيح و هو ما يسميها بالفلتر الإنتقائي Selecteve filterالذي يقود إلى قناة تتم فيها عملية التحليل الإدراكي Perceptual analysis processثم تمر المعلومات على الذاكرة قصيرة المدى و من ثم تصل إلى الاستجابة المطلوبة.(عاشور، دون سنة، ص8)
- نموذج دو تش دو تش :الانتباه الانتقائي وفقا لهذا النموذج يحدث متأخرا في تجهيز المعلومات، و أن كل المثيرات تقريبا تذهب للمعالجة التالية لتصل إلى الذاكرة العاملة و هي بدورها تقوم بعملية الانتقاء عند هذه النقطة، فهذا النموذج يفترض أن يكون المرشح العصبي قبل مرحلة اختيار الاستجابة وبعد التحليل الإدراكي.(عاشور، دون سنة، ص8)
- نموذج تريسمان :لقد اقترحت تريسمان تعديلات أساسية في نموذجها للانتباه منطلقة من نموذج برود بنت و طبقا لنموذج تريسمان فإن المثيرات الداخلية تخضع لثلاث أنواع من التحليل و هي :

– النوع الأول: يحلل الفرد الخصائص الفزيائية للمثيرات، فالمثيرات السمعية لها خصائص فيزيائية متكافئة مع الخصائص السمعية مثل درجة Pitch و الشدة .

– النوع الثاني: يحدد ما إذا كانت المثيرات لغوية من عدمه و هي تجمع إلى مقاطع أو كلمات. (بن لخضر، 2019، ص39)

– النوع الثالث تحدد معاني الكلمات و لقد ذهبت تريسمان إلى أن أولى مراحل الانتقاء هي تقدير الإشارة على أساس الخصائص الفيزيائية العامة ثم يحدث فرز أكثر تعقيد للحكم على الإشارة من حيث المعنى.(عاشور، دون سنة، ص8).(بن لخضر، 2019، ص40)

متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم:

ان المهارات التي يتعلمها الأطفال في الفارس مثل القراءة والكتابة والتهجئة، وتعلم الحساب وتعلم المفاهيم والأداء الحركي، والسلوك الاجتماعي جميعها تتطلب منهم إدراك المثيرات السمعية والبصرية واللمسية من أجل القيام بالمهارات المعرفية اللازمة اللمهارات السابقة والإستجابة لها أما الفظياً أو حركية وعليه فإن الانتباه هو أحد المهمات الرئيسية لتعلم جميع المهارات التعليمية السابقة لأن التركيز على المهارة سمعياً أو بصرياً أو لمسياً يسهل ويسرع عملية الإدراك وبالتالي تعلم المهمة أو المهارة ويقع على عائق المعلم أن يلجأ إلى الأساليب التي تجلب انتبه الطالب وتدفعه إلى التركيز على المهمات التعليمية المطلوبة، ويمكن للمعلم أن يلجأ إلى الأساليب التالية:

1– اختيار المثير :ويقصد به أن يقوم المعلم بتقديم المثير التعليمي بشكل مباشر للطالبه وأن يستبعد المثيرات غير ذات العلاقة به. وهناك ثلاثة أنواع من الاختيار عند أداء أي مهارة وهي :

أ– الاختبار الحسي ضمن المحاسة الواحدة وهو استبعاد المثيرات غسير ذات العلاقة والتركيز على فات العلاقة منها وذلك عندما يستقبل الفرد المثيرات من خلال المقنة الحسية الواحدة، كالتركيز على قول المدرس سمعياً واستبعاد كافة المشتتات السمعية الأخرى. (القاسم، 2015، ص63)

ب– الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة: وهو اختيار الانتباه للمثير من خلال قناة حسية واستبعة للمثيرات من القنوات الحسية الأخرى مثل الإستماع للمعلم (مثير سمعي) وعدم النظر إلى ما يفعله الطلاب في الصف المثير بصري.

ج– الاختيار الحسي المتعدد و هو قدرة الطفل على تركيز انتباهه إلى اثنين أو أكثر من المثيرات التي يتم استقبالها من خلال قنوات حسية المختلفة في نفس الوقت، مثل الإستماع إلى شرح المعلم (مثير سمعي) وفي نفس الوقت متابعة ما يكتبه على السبورة (مثير بصري).

2– مدة استمرار الانتباه المطلوبة:

ان انجاز أي مهمة تعليمية يتوجب من الطالب أن يستمر بالانتباه والتركيز لفترة حتى انتهاء تلك المهمة وأن مدة الانتباه ضرورية لإتقان أي مهارة ما يعتمد على ثلاثة عوامل كما حددها (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨).

أ- صعوبة المهمة: حيث يميل الطفل عادة إلى صرف انتباهه عن المهمة الصعبة والتي يصعب إتقانها بسرعة والتي هي أعلى من مستواه، لذا فعلى المعلم أن يقدم المهمات التعليمية بطريقة سهلة وقريبة من مستوى الطالب .

ب-حالة الطفل: إن الإرهاق الذي يتعرض له الطفل اثناء التعلم يدفعه لصرف انتباهه عن التعلم، فإرهاق عضلات العينين- مثلاً - يدفعه للتوقف عن القراءة .قدرة المدرس على تعديل وتطوير عملية التعليم بما يتناسب مع مستوى واهتمامات الطفل، لأنه إذا لم تتم برمجة المادة التعليمية وأساليب تعليمها بشكل مناسب للطفل فإن الطفل لن يستجيب للمادة التعليمية بشكل جيد) 《ص١١٨).(القاسم، ص 63- 64).

3- نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى :يعاني معظم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعليم الخاصة بالانتباه من صعوبة في الانتقال من مثير إلى أخر إن التعلم المهارات التعليمية كالقراءة مثلاً يتطلب من الطفل أن ينتقل من كلمة إلى كلمة ومن فقرة إلى فقرة و من صفحة إلى أخرى أثناء قيامه بالقراءة .إن عدم قدرة الطفل على الانتقال من مهمة إلى أخرى أثناء تعلم المهارات التعليمية يجعل منه عاجزاً عن الاستمرار بها أو حتى إدراكها بشكل كلي و منطقي.(القاسم، 2015، ص64-65)

خلاصة :

و منه نستخلص أن الإنتباء مفتاح التعلم و التفكير والتذكر، و لكي يتعلم المرء أي شي ينبغي أن ينتبه إليه ويدركه بحواسه وعقله وله عدة أنواع و من بينها الإنتباه الإنتقائي الذي هو القدرة على إختيار محفزات معينة في البيئة لمعالجتها، مع تجاهل المعلومات المشتتة للإنتباه.

الفصل الثالث

عسـر الكتـــــابة

تمهيد

II-1-الكتابة.

II-1-1-تعريف الكتابة.

II-1-2-طبيعة الكتابة.

II-1-3-م ا رحل عملية الكتابة.

II-1-4-متطلبات عملية الكتابة.

II-1-5-أهمية تدريس الكتابة في المدرسة الابتدائية.

II-2-عسر الكتابة.

II-2-1-تعريف عسر الكتابة.

II-2-2-أسباب وعوامل عسر الكتابة.

II-2-3-أنواع عسر الكتابة.

II-2-4-مظاهر عسر الكتابة.

II-2-5-الخصاص الكتابية التي تشيع لذوي عسر الكتابة.

II-2-6-تشخيص عسر الكتابة.

II-2-7-علاج عسر الكتابة.

خلاصة.

تمهيد:

تعتبر الكتابة بفضل خصائصها الفيزيائية القابلة للتناقل من اهم الوظائف الحضاريى التي اكتشفها الانسان مند غابر العصور وعلى أساس دلك سعى الانسان الى معرفة كيفية تطوير هده الوظيفة الثمينة وتجاوز مختلف الصعوبات التي قد تصيبها فنال بدلك موضوع عسر الكتابة اهتماما كبيرا من طرف الكثير من الباحثين في العديد من المجالات مما أدى الى تراكم نظري يصف ويحلل هده الوظيفة ويبرر ويفسر كيفية نمائمها وتقييمها بالاظافة الى دراسة حالات العسر الخاص بها والتمكن من تشخيصه وعلاجه

كل هدا تم استغلاله من اجل بناء الفصل الموالي الدي يشتمل على عرض نظري متنوع يمس في عناصره مختلف تفاصيل عسر الكتابة .

II-1-الكتابة:

II-1-1-تعريف الكتابة:

لغة Orthographie :الطريقة التي تسمح لنا بتحويل اللغة الشفهية إلى رموز كتابية، وأصل الكلمة إغريقي وتتألف من مقطعين Ortho وتعني تصحيح وتقويم، و graph ويعني رسم الشكل أو بالأحرى الكتابة، وبالتالي عندما يتعلم الطفل تهجئة الكلمات فإن ذلك يساعده على اكتساب الكتابة الصحيحة لها(.زهير عم ا رني، 2816، ص239 :

اصطلاحا :عرفت الكتابة في مدلولها بأنها حروف مرسومة تصور الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق تبدأ بنقش الحروف والكلمات على الأسطر ثم تتعمق حتى تصل إلى أقصى حد في التركيب اللغوي، والأسلوب التعبيري، والتصور الفكري بحيث يعد أساسها عميق وهو الأفكار، وظاهرها معلن وهو الخط ومسارها عرض الأفكار ومعالجتها واكتمالها إنشاء الموضوع وشكلها نظام وجمال وتناسق ووضوح(.فوزية محمدي، 2811 ، ص65 :ولأن الكتابة مهارة مكتسبة فقد عرفت بأنها مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ، كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب عمليات التفكير(.فتحي مصطفى الزيات، 1990 ،ص309 :

-والكتابة هي المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي(. عصام جدوع، 2883، ص126 :

الكتابة أيضاهي مهارة لغوية تكتسب بعد تطور الكلام والقراءة، فالكتابة هي خليط من– مراحل لغوية نفس حركية وبيو كيميائية التي تطور في عملية التعليم، هذه العملية تتأثر

بتطور الطفل وخب ا رته في فعاليات سابقة مثل الإصغاء، الكلام، الق ا رءة(.بطرس حافظ بطرس، 2811، ص333 :

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

II-1- -.طبيعة عملية الكتابة:

تشير أحدث النظريات المعاصرة التي تناولت مها ا رت الكتابة إلى حدوث تحول في تدريس هذه المها ا رت من التأكيد على ناتج الكتابة إلى التأكيد على عملية الكتابة، فقد كان الاهتمام الأساسي للمدخل التقليدي هو ناتج الكتابة الذي يقوم على افتراض أن الكتابة مهارة ذاتية يملكها التلميذ ويتم إنتاجها من خلاله، على حين تؤكد النظريات أو المداخل الحديثة على العملية الكلية التي يستخدمها التلميذ في إنتاج وصياغة ما ي ا رد كتابته،(مصطفى فتحي الزيات 1990 ص) 309 :وعادة يتجه المدرسون إلى تقويم ناتج الكتابة من حيث مكوناته، ومدى سلامته التركيبية أو البنائية وفقا لما يلي:

-قدرة الطفل على الكتابة الصحيحة إملائيا.

-إجادة الخط.

-قدرته على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقة(.سامي محمد ملحم، 2818 (، ص383 :

II-1-3-م ا رحل عملية الكتابة:

مرحلة ما قبل الكتابة :يعد اختيار الموضوع المشكلة الأولى في البدء بعملية الكتابة، ولعل نقطة البداية في اختيار الموضوع هي قدرة التلاميذ على تعيين ما يعرفون وإمكانية التحدث حوله ومن الممكن البدء بهذه الخطوة من عملية الكتابة بأن يعطي المعلم مهلة عشر دقائق لهذا الإج ا رء وندمج العملية لهم بكتابة قدر ما تستطيع من موضوعات يفكر

فيها من خلال الوقت المخصص، وعندما ينتهي الوقت يطلب منهم أن يختار الطالب الموضوع لا أن يع رض المعلم ذلك(.رياض بدري مصطفى، 2885 ، ص352 :

مرحلة الكتابة(كتابة المسودة :)التعديل والتغيير هما سمتان هامتان على طريق الكتابة حتى هناك من يطلق على هاتين السمتين مسودة الكتاب draft لأنه من خلال التعديل والتغيير تطرح جمل، وأفكار، وآ ا رء، ونهاية طريق المسودة هو تقديم أسطر مكتوبة(.عبد المنعم الميلادي، 2880 ، ص09 :

مرحلة الم ا رجعة :يقوم التلميذ بعد الانتهاء من الكتابة بم ا رجعة ما تم كتابته من حيث الصياغة وتركيب الجمل والمعنى والأخطاء النحوية، وتستمر عملية التعديل حتى تصل إلى الصيغة النهائية، وقد لا يستطيع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من عملية الم ا رجعة مما يلقي عبئ كبير على المعلم كي يحثهم على الم ا رجعة لما يكتبون وتصويب أخطائهم وتحسين كتابتهم لتزداد دافعتيهم نحو الكتابة ومن ثم القليل من صعوبة الكتابة لديهم.

مرحلة مشاركة المستمع :هذه المرحلة مرحلة تقريبية لكل الم ا رحل السابقة حيث يشارك القارئ في تقويم ما تمت كتابته والتي تعد نوعا من التغذية ال ا رجعة ويكون القارئ أو المستمع هنا أما المعلم أو الموجه أو زملاء في الصف، ويفيد التشجيع والتعزيز الموجه في تغلب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة على ما يعانون من صعوبات ولذلك

225(، فهي خطوة مهمة في العلاج(.عادل محمد، 2811 ، ص ص223 :

II-1-4-متطلبات عمليات الكتابة :

تتطلب الكتابة مجموعة من المها ا رت السابقة وتناسق وتظافر مجموعة من الجهود من بينها نذكر ما يلي:

سلامة حاستي السمع والبصر وحركة اليد :فالعين ترى الحروف والكلمات وترسم لها- صورة صحيحة في الذهن، مما يساعد على تذكرها حين ي ا رد كتابتها، أما الأذن فتساعد على سماع الحروف والكلمات والتمييز بين أصواتها، أما اليد فتساعد على تأدية عملية الكتابة واظهار الصورة الذهنية السمعية والبصرية على ورقة الكتابة، وهذا يتطلب بدوره

تنمية العضلات الدقيقة للقبض على القلم بطريقة صحيحة، وسهولة ومرونة سير حركة القلم على الورقة.

-قد ا رت عقلية كافية :من مستوى متوسط وفوق المتوسط بما يمكن امتلاك المها ا رت الأساسية للكتابة اليدوية والتعبير عن الأفكار بخط اليد، وتتضمن القد ا رت العقلية والعمليات المعرفية الأساسية للإد ا رك والذاكرة والانتباه والتفكير.

امتلاك مها ا رت اللغة الشفهية :وهي مطلب أساسي للكتابة اليد وية ويمتلكها الطفل قبل- دخول المدرسة، باحتكاكه بلغة المجتمع المحلي منذ ولادته وحتى نهاية السنة الثالثة تقريبا.

امتلاك مها ا رت الق ا رءة :التي بواسطتها يمكن للتلميذ التعرف إلى صورة وشكل الرموز- والأعداد والحروف والكلمات والجمل وتمييز شكل كل منها بصريا ولفظيا.

توفر مها ا رت التآزر البصري الحركي :لإتمام عملية الكتابة بكفاءة عالية فالعين واليد- تعد من العناصر الفعالة الرئيسية لعملية الكتابة ولابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآز ا ر بمعنى أن توافق حركة اليد مع حركة العين عند رسم الحروف عن طريق النقل أو الاستماع(.رنيم عبد الكريم، 2812 ، ص19

توفر الدافع للكتابة :تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه- للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار بالنشاط حتى يتحقق التعليم وتشمل العناصر التالية:

أ الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي-

ب القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات-

-، ج ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مدة زمنية كافية(.ملحم سامي محمد،2882 ص385

II-1-5-أهداف تدريس الكتابة في المدرسة الابتدائية:

تهدف الكتابة في المدرسة الابتدائية إلى جملة من النقاط التالية:

-الوضوح في الكتابة يمكن تلاميذ المرحلة الابتدائية من توضيح كتابتهم مع م ا رعاة الجودة، والجمال والتنسيق فيها، حتى تصبح هذه الأمور عادة من عاداتهم في الكتابة بسهولة وسرعة دون عناء وتكلف.

تنمية القد ا رت العقلية والفنية كالانتباه ودقة الملاحظة، وقوة التحكم وتذوق الجمال- .

اكتساب العادات الحسنة، كالنظام والترتيب والنظافة والصبر والمثابرة- .

القدرة على الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي عن طريق- الأفكار والحاجات.

-قوة الملاحظة ودقتها.

جعل التلميذ يؤدي ألوان نشاطه المدرسي في المدرسة والبيت(.فوزية محمدي، 2811 (- ، ص38

II-2-عسر الكتابة

II-2-1-تعريف عسر الكتابة:

لغة :كلمة Dysgraphia هي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما Dys :وتعني الصعوبة أو العجز أوعدم القدرة، Graphia وتعني عملية الكتابة. Writingpross 985،(فتحي ا لزيات، 2882 ،ص ص 983

اصطلاحا :ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة Dysgraphia وهو عجز أو صعوبة جزئية أو كلية في تذكر كيفية كتابة بعض الحروف أو الكلمات(.زهير عم ا رني،2816 (، ص232

وفيما يلي بعض التعريفات لعسر الكتابة:

تعريف مصطفى فتحي الزيات :صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا، أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام(.فتحي الزيات، 2882 ، ص985

تعريف بطرس حافظ بطرس :هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون- الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وانتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة(.بطرس حافظ بطرس، 2881 ، ص335

وعرفها عصام جدوع بأنها عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال- مجموعة من الرموز (الحروف، الحركات(.)عصام جدوع، 2883 ،ص126

مما سبق ذكره من تعاريف يمكن استخلاص تعريف عسر الكتابة :هي اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركتها وتذكر الكلمات وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضط ا ربات في التآزر البصري الحركي وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها.

- II-2-2أسباب وعوامل عسر الكتابة:

إن الصعوبات التي يواجهها التلميذ في الكتابة قد ترتبط بكثير من العوامل وقد أجريت عديد من الد ا رسات في محاولة للإحاطة بهذه العوامل ولكن يمكن فهم هذه العوامل واستيعابها يمكن تقسيمها إلى رئيسيتين على النحو التالي:

المجموعة الأولى :تتألف من الصعوبات الناجمة عن التدريس الضعيف والبيئة غير- الملائمة، ومن العوامل التي تدخل ضمن هذه المجموعة التدريس القهري والتعليم الجماعي بدلا من التعليم الفردي، الإش ا رف المناسب والتدريب الخاطئ والانتقال من أسلوب لآخر.

المجموعة الثانية :تتعامل مع العوامل الناشئة عن وجود مشكلة عند التلميذ، مثل- عجز الضبط الحركي وعجز الإد ا رك المكاني والبصري وعجز الذاكرة البصرية، واستخدام اليد اليسرى في الكتابة(عادل محمد، 2811، ص226

وقد أثبتت التجارب التي قامت بها هيلديرث، أن أسباب العسر الكتابي تعود إلى ما يلي: التدريس الضعيف، والبيئة غير المناسبة أو عجز في الإد ا رك المكاني أو البصري، أو العجز في الذاكرة البصرية أو استخدام اليد في الكتابة(.محمد مصطفى أبو رزق،2811 (، ص53 :

ومن العوامل المساهمة في عسر الكتابة:

اضظرابات الضبط البصري- :

يتطلب تعلم الكتابة ضبط وضع الجسم والتحكم في مركز ال أ رس والذ ا رعين واليدين والأصابع وأن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات سوف يعطل سهولة وتطور واستم ا رر النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وآلية فالطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي

لكتابة الحروف والكلمات، ويعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديها عند مشاهدتها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وانتاج النشاطات الحركية الضرورية في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

فالعجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشا ا رت المناسبة للجسم والدراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة، وتؤكد الدراسات على تطور السلوك الحركي الإد ا ركي عن طريق تدريبات وتمارين خاصة نستخدم الحركات العضلية المميزة في الكتابة مثل فوق، تحت، أمام، ومن اليمين إلى

(اليسار والعكس(بطرس حافظ، 2811 ، ص83 :

-اضظراب الادراك البصري :يواجه التلميذ بعض الصعوبات التي تجعل عملية الإد ا رك غير سليمة ومن أبرز مظاهرها صعوبة الإد ا رك أو التمييز البصري وتعني التعامل مع مثيرات حجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها واد ا رك العمق مما يؤدي إلى مشكلات في إد ا رك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات والأشكال ويعوق هذا عملية

الكتابة، واضط ا رب الإد ا رك البصري وعدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره تمييز اليسار من اليمين أو كتمييز الخط الرئيسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها وكل هذا يؤدي إلى صعوبة الكتابة(.نادية مصطفى الزقاي،

2818 (، ع5 ، ص126 :

اضطرابات الذاكرة البصرية :إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف- والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء التلاميذ وغالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشبع استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة التلميذ حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي

به على الصعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال(.محمود عوض الله، 2008 ص172(

ومن العوامل التي تقف خلف عسر الكتابة أيضا:

_مجموعة العوامل المتعلقة بالتلميذ :وتشمل هذه العوامل العقلية والمعرفية والعوامل النفسية العصبية والعوامل الانفعالية بالإضافة إلى العوامل الحس حركية:

_العوامل العقلية المعرفية :تشير إلى مستوى ذكاء الطالب، وقد ا رته واستعداداته العقلية وخلفيته أو بنيته المعرفية، أو كفاءة وفاعلية عملياته المعرفية المتمثلة في الانتباه والادراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه

_العوامل النفسية العصبية :تشير الد ا رسات إلى حدوث أي خلل أو قصور أو اضط ا رب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ ذو عسر الكتابة ينعكس حتما على سلوك التلميذ، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل في الوظائف المعرفية والادراكية واللغوية والأكاديمية والمها ا رت السلوكية للتلميذ منها مها ا رت الكتابة.

العوامل الانفعالية الدفاعية :أشا رت الد ا رسات والبحوث إلى أن ذوي صعوبات التعلم- يعانون من اضط ا رب الجهاز العصبي المركزي واضط ا رب بعض الوظائف النفسية العصبية ، هذه الاضط ا ربات تترك بصماتها على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو التلميذ مكتئب ومحبطا ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام

الكتابة والتعبير الكتابي، كما لوحظ على التلميذ الغياب المتكرر من حصص التعبير والإملاء، وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستتر أو الكامن أو الصريح(.فتحي الزيات، 1990 ، ص ص 393 : 393

العوامل المتعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية :يرى المربيون والمتخصصون لصعوبات التعلم أنه يجب أن لا يقتصر تناول صعوبات الكتابة بمعزل عن العوامل الأسرية وهناك مجموعة من العوامل التي تقف خلف صعوبات الكتابة هي:

اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:

تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولا شك أن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثل في الأسرة نمو قدرة الابن على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية وأن الفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صع وبات تعلم الكتابة ومن ثم يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة كثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح.

طريقة التدريس السيئة:

ومن العوامل الخاصة بكل من الأسرة والمدرسة طريقة التدريس السيئة التي تعتمد على الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة، أي كتابة الحروف منفصلة والحر وف متصلة دون مبرر بعد أن كان التلميذ اعتاد على أسلوب واحد، يضاف إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ برغبة في الد ا رسة ومتابعة التقدم في تعليم مها ا رت عملية الكتابة كل هذه الأسباب والعوامل تقع على عاتق الأسرة والمدرسة ويجب وضعها في لاعتبار من أجل وضع عملية الكتابة وسط العمليات الهامة في التعليم المدرسي(.محمود

(عوض الله سالم وآخرون، 2880 ، ص133 :

II-3-2-أنواع عسر الكتابة:

-صعوبة خاصة في رسم الحروف والكلمات: MotorDysgraphia يعاني العديد من الأطفال ذوي عسر الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم لعدد من المها ا رت الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل إد ا رك المسافات بين الحروف وادراك العلاقات المكانية، مثل فوق، تحت، أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة واتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة، كما يبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، وقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان، وتبدو هذه الصعوبة عند الأطفال بصورة ضعف القدرة على رسم الحروف الهجائية رسما صحيحا وفق السمات

المميزة لها والتي يسهل على القارئ من خلالها التعرف عليها وق ا رءتها، ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها

رغم سلامة التهجئة فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميز للحر وف مما يمنع التلميذ التعرف عليها.

-صعوبة استخدام الف ا رغ عند الكتابة : Spatiadysgraphai وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارئ ترجع هذه الصعوبة في إد ا رك العلاقات المكانية و التي تنتج(.أسامة محمود

(وآخرون، 2885 ،ص150 :

صعوبة انقرائية الكتابةDyslexic Dysgrqpiq - :

ويقصد بهذا النمط من الصعوبات ضعف أو عدم قابلية الكتابة والتعبير الكتابي للقراءة القائمة على المعنى، على الرغم من أن أشكال الحروف تبدو عادية بمعنى أن الحروف قابلة للق ا رءة إلا أن ت ا ركيب الكلمات التي تكونها هذه الحروف تبدو غير مقروءة أو غير معيارية أو غير قانونية(.فتحي الزيات، 2882 ، ص : 513

II-2- -مظاهر عسر الكتابة:

تتمثل مظاهر صعوبات الكتابة الأكثر شيوعا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما يلي:

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

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

-يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

-يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلا(:غ إلى ع)و(ب إلى ن(.) بطرس حافظ، 2889 (، ص333 :،336

-الصعوبة في الالت ا زم بالكتابة على خط مستقيم واحد.

-صعوبة ق ا رءة الخط ورداءته.

-رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.

-إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

-إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.

-كتابة الحرف المنطوقة واهمال الحروف غير المنقوطة كاللام الشمسية وواو الجماعة(اشمس، ذهبو(.)عصام جدوع، 2883 ، ص133 :

-إشبا ع الفتحة ألف، والضمة واو والكسرة ياء.

-جعل التنوين نونا، أو التاء المربوطة تاء مفتوحة وربط التاء المبسوطة.

-إهمال سنتي الصاد والضاد.

-ترك نقطتي التاء المربوطة، عدم تنقيط الحرف المنقوط أو نقط الحرف الغير المنقوط.

-زيادة حرف أو نقص حرف.

-كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس(.علي حسن أسعد حبايب، 2811 ،ص ص13 :،12

-عدم تتبع التسلسل الصحيح للحرف.

-التداخل بين الكلمات.

-الجمل الغير منتهية.

(-عدم الكتابة على السطر(.ميسون نعيم عودة، 2880 ، ص103 :

II-2-5-الخصائص الكتابية التي تشيع عند ذوي عسر الكتابة:

-من أهم الخصائص الكتابية التي تنتشر بين التلاميذ المعسرين كتابيا نذكر:

-كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد والت ا ركيب وعلامات الترقيم، وتشابك الحروف كما يبدو ذلك في كرساتهم.

-عدم انضباط الكتابة والافتقار إلى التنظيم.

-الافتقار إلى ت ا ربط الأفكار، والتخطيط الجيد لإنتاج النص.

-يكتبون مايرد في أذهانهم بصرف النظر عن مدى ارتباط ذلك بموضوع الكتابة.

-قصر الجمل وتفككها، و الافتقار إلى وضوح المعنى.

مراجعاتهم لأخطائهم تدل على عدم الفهم وعدم الاستفادة، والنقص الواضح في إكمال التصحيحات كما يوجه إليها المعلم.

-إجابات 38 بالمائة من ذوي عسر الكتابة تعد إجابات لا علاقة لها بالمهام المطلوب الاستجابة لها(.محمد عبد المطلب، 2883 ، ص33 :

II-2-6-تشخيص عسر الكتابة:

-تبدأ عملية تشخيص عسر الكتابة عند ملاحظة أن التلميذ غير قادر على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنته بزملائه في نفس الفصل، وقد أظهرت العديد من الد راسات أن المعلم الكفء يعطي تقدي ا رت صادقة لمستويات التلاميذ في مختلف المواد الد ا رسية داخل الفصل بصفة عامة، ومدى وضوح وسلامة كتابة التلاميذ

بصفة خاصة.

-وقد حاول العديد من المختصين تشخيص عسر الكتابة من خلال عاملين أساسيين على النحو التالي:

تقييم اليد المفضلة في الكتابة :يمكن للمعلم أن يعرف اليد التي يستخدمها التلميذ، فهل-

هو يعتمد بالكامل على اليد اليمنى أو اليسرى، أو الحالة مشت ركة بين اليد اليمنى واليد اليسرى.

وقد يستعين المعلم بعمليات كالقطع والركل والأكل أو التمييز بين الاتجاهات أو كتابة خطوط أفقية أو عمودية أو رسم أشكال، أو كتابة عينات من الحروف المتشابهة أو وضع الجسم عند الكتابة، والكتابة ذاتها من حيث التنظيم والترتيب والتنسيق والدقة(.قحطان أحمد الظاهر، 2812 ، ص255 :

ويمكن القيام بالملاحظات التالية عند كتابة التلميذ باليد اليمنى بشكل غير متناسق وارتكابه أخطاء مكتسبة أو استخدامه اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى لنشاطات أخرى.

إذا كان التلميذ قاد ا ر على كتابة اسمه، نطلب منه أن يكتب باليد التي يفضلها في الكتابة، ثم نطلب منه أن يكتب باليد الأخرى، ويحاول المعلم ملاحظة السهولة والسرعة والوضوح في كل يد للإجابة على السؤال، هل كتب التلميذ بوضوح وحرية أكبر باليد اليمنى أم اليد اليسرى؟

-يطلب المعلم من التلميذ بأن يقوم بتسطير جدول يحتوي على خطوط عمودية وأخرى أفقية بسرعة وأزمنة مختلفة وبكلتا يديه، ويستخدم هنا محك عند الخطوط الأفقية، وعند الخطوط ال أ رسية التي قام بإج ا رئها في نفس الفترة الزمنية لتحديد اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ.

-يتعرف المعلم على العين والقدم المفضلة للتلميذ ويتم التعرف على العين المفضلة من خلال قياس قوة البصر لكلتا العينين أو باختيار التلميذ النظر إلى مواد تعليمية على السبورة باستخدام عين تلو الأخرى، ويمكن التعرف على القدم المفضلة بملاحظته في فناء المدرسة عندما يلعب كرة القدم مع زملائه، فالقدم التي يستخدمها في اللعب هي المفضلة

بالنسبة له.

-يمكن للمعلم تحديد ما إذا كانت اليد اليسرى هي المفضلة عند التلميذ في المرحلة المبكرة من عمره وهل تم تغيير ذلك أم لا باستخدام تاريخ الحالة(.عادل محمد، 2811 ، ص: 253

-تقييم عدم وضوح الكتابة :هناك طريقتان يتمكن المدرسون من استخدامها في ملاحظة صعوبات الكتابة، فالإج ا رء الأول الذي يمكن القيام به يتمثل في سؤال الطفل بأن ينسخ كلمة أو جملة، وفي هذا الاختبار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد وتكرار الحروف غير الواضحة ونتاج الطفل، فإذا كانت كتابة الطفل متقدمة، يستطيع

المدرس أن يعرض جملة تتألف من حروف متشابهة ويسأل الطفل أن ينسخها، إن مثل هذه العينات تعطي المد رس فرصة لتحليل أنماط أخطاء الطفل. والاختبار الثاني يعرف بالكتابة الحرة وهو أن تأخذ عينات من كتابة الطفل حول

صورة أو حدث ما.

تحليل الأخطاء في الكتابة المنفصلة للأطفال في مستوى الصف الأول:

1-الأخطاء كانت أكثر شيوعا في تشكيل الحروف التي تتطلب دمج الخط العمودي والمنحني في حين كانت اقل تك ا رر في تشكيل الحروف المكونة من خطوط أفقية أو خطوط عمودية.

2-الأخطاء الأكثر تك ا رر كانت في الحروف.

3-الأطفال الذين يتمتعون بدرجات أعلى في النضج العقلي كانت أخطائهم أقل ممن كان نضجهم العقلي منخفض(.بطرس حافظ، 2811 ،ص350 :

بالإضافة إلى ملاحظة الأخطاء في تشكيل الحروف يجب أن ينظر المدرس كما أشار "كيرك "و"كالفانت " في المها ا رت العشرة التالية:

1وضع الجسم واليد وال أ رس، والذ ا رعين، والورقة- .

2مسك القلم- .

3الخطوط- :

أ -عمودية(فوق، تحت.)

ب -أفقية(يسار ، يمين.)

ج منحنية إلى اليسار واليمين- .

د ميل الحروف(يسار ويمين- .)

3تشكيل الحروف، الشكل والحجم- .

5استقامة الخط- .

6الفراغات بين الحروف والحواشي- .

3نوعية الخط- .

أ الضغط داكن خفيف- - .

ب -استقامة الخط وعدم تموجه.

0وصل الخطوط- .

9إكمال الحروف- .

18 (-التقاطع(.قحطان أحمد الظاهر ،256 ،255،2812

II-2-7-علاج عسر الكتابة:

يتضمن علاج عسر الكتابة العلاج الطبي الجسمي إذا كان الطفل يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظا ا رت والسماعات والاطراف الصناعية، بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية، كما يتضمن العلاج والإرشاد النفسي إذا كان الميل للعمل المدرسي سلبيا، ويعاني من نشاط ا زئد، فضلا عن توجيه الأسرة وارشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء أبنائها في المدرسة، أما العلاج التربوي داخل الفصل وخارجه يتم بمعرفة المعلم ومن يعاونه فيشمل الأنشطة التالية:

-علاج الضبط الحركي :ويتضمن هذا ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة بحيث يكون مريحا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة ويكون ارتفا ع جسمه أمامها مناسبا مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه فوق منضدة الكتابة بحيث تمسك إحداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة بالورقة، ويمكن تدريب التلميذ على

كيفية الإمساك بالقلم بحيث يضعه بين الإصبع والإبهام والأوسط ويضع فوقه السبابة وتدريب الطفل على إنتاج الخطوط ورسم الأشكال، وترك ف ا رغ مناسب بين الحروف والكلمات والأعداد أثناء كتابتها، وتقديم له نماذج يقلدها ويمكن تغيير اليدين أثناء الكتابة حتى تستقر الكتابة على اليد المفضلة لدى الطفل(.نبيل عبد الفتاح، د.س، ص115 :

-تحسين الإد ا رك البصري المكاني :تعتبر مشكلات الإد ا رك البصري المكاني من أهم المشكلات التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وأن علاج هذه المشكلات يكون له الفائدة الكبيرة في تحسين صعوبة الكتابة ويمكن التخفيف من هذه المشكلات إذا ما تم التخفيف من هذه المشكلات إذا ما تم علاج ما يلي:

أ _تحسين التمييز البصري :إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز البصري يجب أن يتعلموا التشابه والاختلاف في الأشكال والأحجام والحروف والكلمات والأعداد وغيرها من المثي ا رت، إن نوعية الإشا ا رت بين المثيرات والتي يتم في ضوئها التمييز يجب أن تكون واضحة للطفل، فالطفل يجب أن تتاح له الفرصة لاختيار الاستجابة

التمييزية(.بطرس حافظ بطرس، ، ص(:

ب تحسين الذاكرة البصرية للحروف :إن الأطفال الذين يستطيعون تذكر الحروف- وتخيلها هم أكثر قدرة على كتابة الحروف بشكل صحيح، فالذاكرة البصرية تساعد الطفل على إعادة القدرة على إعادة على تخيل الحروف والكلمات ويمكن تدريب الذاكرة البصرية من خلال:

_يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحروف أو الكلمة أو الشكل أو العدد، ثم يكتب كلا منها.

_يعرض سلسلة من الحروف على بطاقات تم إخفائها عن الطفل ويطلب منه إعادة كتابتها.

_يطلب من الطفل أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال، حتى يلم بها ثم يعبر عنها ويعيد كتابتها من الذاكرة

_يطلب من الطفل أن يرى حرفا أو شكلا أو رقما ثم يغلق عينيه ويعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينييه(.محم ود عوض الله سالم وآخرون :،2008 ص(:179

-علاج مها ا رت تشكيل الحروف : ويشتمل هذا على عدة إج ا رءات تتخذ مع الطفل منها:

النموذجة :ويكتب المعلم الحروف ويسميه، أو يلاحظ التلميذ العدد، والترتيب، واتجاه الخطوط.

_ملاحظة العوامل المشتركة : يقوم المعلم بإج ا رء مقارنة بين الحرف وغيره من الحروف التي يشترك معها بخصائص شكلية.

_المنبهات الجسمية : يقوم المعلم بتوجيه حركة التلميذ في تتبع الاتجاهات والترتيب من خلال الأسهم أو نقاط ملونة تحدد شكل الحرف.

_التتبع : يشكل التلميذ عن طريق رسم النماذج المنقطة بالتوصيل مابين نقطة أو أخرى، والنماذج الباهتة والحروف البارزة.

_النسخ :ينسخ التلميذ الحروف على الورقة(.عادل محمد، ، ص(:

التعبير اللفظي :يعبر التلميذ لفظيا عن الخطوات عند كتابته الحروف (يستخدم النموذج السمعي)

_الكتابة من الذاكرة :يكتب التلميذ الحرف دون مساعدة المنبهات.

التكرار :يتدرب التلميذ على كتابة الحرف من خلال التركيز على التدريبات المتعددة الحواس.

_تصحيح الذات والتغذية ال ا رجعة :يقوم التلميذ بتصحيح الحروف المشكلة بطريقة غير صحيحة بمساعدة المعينات البصرية(لوحة الحروف الهجائية الموجودة على الحائط أو المقعد)وتحت إش ا رف وتوجيه المدرس.

_التعزيز :يمدح المدرس التلميذ ويقدم له تعزي ا ز أوليا على تصحيح تشكيل الحرف(.بطرس حافظ، ، ص :)

خلاصة الفصل:

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل أن الكتابة تعتبر مهارة متعلمة يمكن اكتسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتجلى أهداف تعليمها

إلى تنمية القد ا رت العقلية و دقة الملاحظة واكتساب المها ا رت اليدوية وتربية الذوق الجمالي .أما صعوبة الكتابة فهي صعوبة في آلية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام، مما يجعل إمكانية ق ا رئتها أمر صعب، ويوجد طرق عديدة لتشخيصها وعلاجها كما ذكرنا في الفصل.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1 الدراسة الاستطلاعية

2 منهج الدراسة

3 الحدود المكانية والزمانية للدراسة

4 حالات الدراسة

5 متغيرات الدراسة

6 أدوات الدراسة

خلاصة

تمهيد

يجب في كل بحث علمي تحديدج اطار منهجي يسير الباحث وفقه حتى يضمن الدقة والمصداقية للنتاءج التي يحصل عليها ومنه تتحدد قيمة البحث فعلى الباحث ان يتبع مجموعة من الخطوات العلمية حتى يتمكن من الوصول الى نتائج دقيقة وصادقة وقابلة للتعميم

في بحثنا هدا سنتطرق الى هدا الجانب بدءا من المنهج المتبع في الدراسة ويليه تحديد زمان ومكان الدراسة بعدها نتطرق الى وصف عينة الدراسة وطريقة المعاينة وعرض الأدوات المستعملة في جميع المعلومات إضافة الى الأساليب الإحصائية

1 الدراسة الاستطلاعية

صممت هده الدراسة في ضوء اهداف وحدود زمانية ومكانية محددة حيث تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة المرحلة التحضيرية في مجال البحوث العلمية دات منهج دراسة الحالة بحكم انها تساعد على الإحاطة بجميع جوانب مشكلة موضوع البحث

1-1/ اهداف الدراسة الاستطلاعية

التأكد من إمكانية الدراسة

تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت

تحديد الموضوع وضبطه ظبطا دقيقا ومعرفة مدى ملائمته لمجتمع الدراسة

تحديد منهج الدراسة

استكشاف موضوع الدراسة لتفادي التناقض والغموض

التعرف على صعوبات البحث لتفاديها في الدراسة الأساسية وتطبيق الأداة التي تمكننا من الحصول على نتائج البحث

تعديل خطة الدراسة الميدانية او أدوات جمع البيانات او الزمن المحدد او تغيير الطرق الإحصائية بما يتناسب ويتفق مع طبيعة الدراسة

منهج الدراسة

يهدف بحثنا الحالي الى دراسة العلاقة بين الانتباه الانتقائي وعسر الكتابة وبالتالي اعتمدنا على المنهج الوصفي لدراسة الحالة وهو من المناهج البحثية والعلمية التي تدرس الظواهر والحالات الفردية والجماعية بهدف تشخيصها وعلاجها

الحدود المكانية والزمانية

الحدود المكانية: تمت الدراسة في العيادة الارطفونية الخاصة بالسيدة شرقي ف الواقعة في شارع مستغانم رقم 17 التي فتحت أبوابها مند أكتوبر 2010 والمكونة من مكتب الاستقبال ,قاعة انتظار خاصة بالاناث , قاعة انتظار خاصة بالرجال , قاعة مهيأة للجلسات الارطفونية ,دورة المياه

الحدود الزمانية : قد تم التربص بداية من 10 افريل الى غاية 1 جوان 2023

عينة الدراسة

طبقت هده الدراسة على حالتين متمدرستان تعانيان من عسر الكتابة

الحالة 1: رؤوف 12 سنة

الحالة2 : رضوان 9 سنوات

أدوات الدراسة

تشتمل الدراسة على مجموعة من الأدوات وهي

1/المقابلة

ا- المقابلة مع الاخصائية من اجل تلقي كل المساعدات والتسهيلات للقيام بالتربص على اكمل وجه

ب- المقابلة مع الاولياء من اجل جمع المعلومات اللازمة حول الحالة

ج-المقابلة مع الحالات بهدف التعرف وتطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية

2/ الملاحظة:

استعنا بالملاحظة خلال التربص في ملاحظة طريقة الكتابة ونوعيتها لدى افراد العينة

الاختبارات

لتحقيق أهداف الد ا رسة اعتمدت الطالبتين مجموعة من الادوات البحثية بغرض جمع المعلومات ومن بينها:

1اختبار رسم الرجل لغودان وف- .

2اختبار عسر الكتابة من بطارية كوفمان- .

3مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لمحمود عطية هنا- .

- اختبار رسم الرجل:

ان اختبار رسم الرجل لغودانوف جاء كمحاولة لاستبعاد حالات الضعف العقلي من أفراد العينة، وتحديد مستوى الذكاء لكل فرد من أف ا رد العينة، وقد اعتمدنا في هذا الاختبار على أنه:

-يتميز بسرعة تصحيحه.

-متناسب مع خصوصية عينة الد ا رسة.

-يمكن اجراءه على مجموعة من الاف ا رد في وقت واحد.

ادخلت فلورنس جودانوف اختبار رسم الرجل على الاساليب السيكولوجية كوسيلة لقياس الذكاء، بشكل خاص لقياس ذكاء الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين الثالثة والخامسة عشر ومن العمر.

وعموما يعتمد هذا الاختبار على وسائل جد بسيطة تتمثل في ورقة بيضاء وقلم مع اعطاء التعليمة التالية :ا رسم صورة رجل، حاول أن ترسم أجمل رجل.

أما بالنسبة للتنقيط فتعطى كل نقطة للنقاط المبينة في الجدول المعروض في الملحق رقم)1 (، ثم بحساب الدرجات التي يحصل عليها الطفل ويأخذ أساسا لمعرفة عمره وفقا للجدول التالي:

الدراجات	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42
العمر بالسنوات	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

جدول رقم) IV-2 (يمثل استخلاص العمر العقلي.

لإيجاد العمر الزمني نقوم بالعملية الحسابية التالية:

نسبة الذكاء = $\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} 100x$

- اختبار الكتابة :
- بهدف تحديد التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة.
- تعريف اختبار الكتابة :اعتمدنا في هذه الدراسة على اختبار الكتابة البوزيد صفيحة، الذي يقيس كل من مهارتي التهجئة و الخط الموجه لتلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي حيث يحتوي هذا الاختبار على ثلاث نصوص تتميز بالبساطة والسهولة والوضوح و كل نص موجه إلى مستوى، فالنص الأول موجه لتلاميذ السنة الأولى و النص الثاني موجه لتلاميذ السنة الثانية أما النص الثالث موجه لتلاميذ السنة الثالثة، و لقياس مهارة التهجئة تستعمل الباحثة الإملاء و لقياس الخط تستعمل النقل المباشر، و قد إعتمدت في تصميم بنود إختبارها على دراسة أجوريا حيرا(AURIAGUERRA (1979) و بوجو (1979) PEUGOT).

- كيفية تطبيق الاختبار

الهدف:

– التعرف على مشاكل الكتابة. التعليمة ان ما سنقوم به اليوم ليس اختبارا بل هو نشاط نريد من خلاله التعرف على كتابتكم أكتبوا أحسن ما عندكم.

الوسيلة

أوراق بيضاء أوراق تحتوي على نص الاختبار.

– أقلام جافة زرقاء .

الصدق والثبات

قد أعيد تقنين بنود هذا الاختبار على تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي السنة الرابعة و السنة الخامة و السنة السادسة من طرف الباحثة صدقاوي أمينة 2007 في مذكرة الماجستير، حيث قامت هذه الباحثة بإعادة تقنين بنود النص على بيئة جزائرية موجه لتلاميذ الطور الثاني من تعليم الأساسي، و قد أخذت الباحثة بعض التغيرات على بنود الاختبار التي استلزمها الثانين مراعية بذلك كل شروط التقنين (الصدق والثبات).

في هذه الدراسة سنقوم بإستخدام الاختبار المقدن لأن عينة البحث تتطلب السنة الرابعة ابتدائي

. اختبار - Stroop

هو اختبار يستخدم في علم النفس، يقيس زمن استجابة الشخص للكلمات الملونة.

ليقيم مدى التداخل الذي قد يحدث له عندما يطلب منه استجابة معينة.

كالتعرف على لون الكلمة فقط، فى وجود اثنين من المحفزات معًا كقراءة الكلمة والتعرف إلى لونها.

كيفية تطبيق اختبار ستروب(Stroop Test)

يعرَض على الشخص اسم لون مكتوب بلون مختلف، ويطلَب منه تسمية اللون وليس قراءة الكلمة. فمثلاً، كلمة أحمر مكتوبة باللون الوردي، وكلمة أزرق مكتوبة باللون الأخضر، ويطلب منه إيجاد اللون المكتوب به الكلمة، وليس قراءة الكلمة.

الفصل الخامس

حالات الدراسة

الحالة الأولى

الاسم: ك ر -

الجنس: ذكر-

السن: تسع سنوات-

اسم الاب:ك.ع-

مهنته: موظف حكومي-

اسم الام ع .ج-

مهنتها: ماكثة في البيت-

هل هو زواج أقارب: لا

المستوى المعيشي: متوسط-

ولادة طبيعية-

لم يعاني من اي امراض او مشاكل صحية خلال طفولته-

وضعه النفسي مستقر-

عدد الأخوة: ثلاثه-

طفوله طبيعيه لم يعاني من اي مشاكل عند ولادته-

نمو طبيعي ما عدا تاخر لغوي (لم يتكلم حتى سن خمس سنوات)-

سلوك الطفل: سليم-

الحالة الثانية

-الاسم: ع. ر-

الجنس: ذكر-

السن: 12 سنه-

اسم الاب: ع.ف (متوفي)-

اسم الام: ف.ر-

مهنتها: استاذه-

هل هو زواج اقارب: لا-

المستوى المعيشي: متوسط-

عدد الأخوة: لا يوجد-

ولادة طبيعية

لم يعاني من اي امراض او مشاكل صحية خلال طفولته-

وضعه النفسي: يتسم بالخجل والانطوائية نوعا ما -

- نموه طبيعي ما عدا تأخر لغوي (تكلم في سن اربع سنوات)

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد
- تقديم الحالات
- نتائج التناول الاجرائي الأول
- نتائج التناول الاجرائي الثاني
- خلاصة عامة لنتائج الحالات المدروسة
- استنتاج عام
- الاقتراحات والتوصيات

تمهيد:

سوف نتناول في هذا الفصل تقديم الحالات، كذلك نتائج التناول الإجرائي الأول و كذا الثاني، مع تقديم خلاصة عامة لنتائج الحالات المدروسة بعدها نقوم بمناقشة و تحليل الفرضية بالإضافة إلى تقديم استنتاج عام و في الأخير وعلى ضوء هذا التحليل و النتائج المتواصل إليها نقدم جملة من التوصيات والاقتراحات.

2- نتائج التناول الاجرائي الاول:

1.2. عرض نتائج (ع- ر) في اختبار الذكاء:

الحالة	العلامة	العمر العقلي بالأشهر	العمر الزمني بالأشهر	حاصل الذكاء
ع- ر	24	117	144	80-90

جدول رقم (1) يمثل نسبة الذكاء للحالة (1).

التحليل الكمي:

تحصلت الحالة (ع- ر) على 24علامة، و قدر عمرها العقلي بالاشهرب:117 و عمرها الزمني قدر ب: 144شهرا، و لحصولنا على حاصل الذكاء قمنا بتقسييم العمر العقلي على العمر الزمني و بعدها قمنا بضرب النتيجة في 100 فتحصلنا على 81 درجة.

التحليل الكيفي:

الحالة (ع- ر) لديها ذكاء اقل من المتوسط و الذي يترواح ما بين (80-90).

2.2.عرض نتائج الحالة (ك- ر) في اختبار الذكاء:

الحالة	العلامة	العمر العقلي بالأشهر	العمر الزمني بالأشهر	حاصل الذكاء
ك- ر	31	141	116	120-140

جدول رقم (2) يمثل نسبة الذكاء للحالة(2).

التحليل الكمي:

تحصلت الحالة (ك- ر) على 31علامة، و قدر عمرها العقلي بالاشهرب: 141 و عمرها الزمني قدر ب: 116شهرا و لحصولنا على حاصل الذكاء قمنا بتقسيم العمر العقلي على العمر الزمني و بعدها قمنا بضرب النتيجة في 100 فتحصلنا على 121 درجة.

التحليل الكيفي:

الحالة (ك– ر) لديها ذكاء عالي و الذي يتراوح بين (120–140).

– نتائج التناول الاجرائي الثاني:

1.1.3. عرض نتائج الحالة الاولى (ع- ر) في اختبار الكتابة:

– التحليل الكمي:

البنود	أ	ب	ج
البند1: ترتيب و اتجاه السطور	0		
البند2: الهوامش		1	
البند3: الفراغات بين الكلمات		1	
البند4: الفراغات بين السطور	0		
البند5: الاستمرارية و الربط	0		
البند6: الحجم	0		
البند7: نوع الكتابة		1	
البند8: ضغط الكتابة		1	
البند9: تقطيع النص	0		
البند10: انهاء النص	0		
البند11: علامات الوقف		1	
البند12: تشوه الحروف المتكونة من جزئين			2
البند13: تشوه حرف اللام	0		
البند14: وقت الانجاز(سريع، عادي، بطيء)	0		
البند15: تشوه حرف الراء و الزاي	0		
البند16: تشوه الحروف المتكونة من 3 سنات (س ش)	0		
البند17: تشوه الحروف المحتوية على نقاط	0		
البند18: تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة او شبه دائرة	0		

البند19: تشوه الحرف الصاد و الطاء و الضاد			2
البند20: تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة او مفتوحة			2
البند21: اضافة احد حروف العلة	0		
البند22: تشوه شكل حرفي الفاء و القاف	0		
البند23: تشوه حرفي الصاد و الضاد في حذف السن		1	
البند24: تشوه العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمة			2
البند25: تشوه حرف الحاء و الخاء و الجيم			2
المجموع	16		

من خلال النتائج التي توصلنا اليها اتضح لنا أن الحالة يعاني من عسر كتابة، و باختبار الكتابة هذا اكتشافنا عدة تشوهات على معايير مختلفة و التي ترجع من الناحية الأولى الى الشكل العام للنص و تنظيمه على الورقةحيث تمثلت التشوهات في عدم احترام الهامش، وجود فراغات صغيرة بين الكلمات، كتابة مقبولة و نوعية متوسطة، ضغط الكتابة متوسط، غياب علامة الوقف، اما التشوهات التي كانت على مستوى كتابة الحروف فتمثلت في: تشوه الحروف المتكونة من جزئين (ت،ف،ج،ه،ع،غ،ص،ض،ط،ر،م)، تشوه حرف (ص، ط، ض) بكتابتهم كحرف الميم، تشوه في كتابة حرف التاء عندما تكون مربوطة أو مفتوحة، حذف سن (ض)، تشوه شكل حرفي (ع،غ) عندما يكونان في وسط الكلمة و ذلك بكتابتهم كحرف الميم أو كحرفي الفاء، تشوه حروف (ح،خ،ج) بغلقهما اذ يصبحا يشبهان لحرف الصاد أو كتابتهم كحرف الدال.

2.1.3 عرض نتائج الحالة (ع- ر) في اختبار ستروب:

	عدد الكلمات المقروءة	النسبة المئوية	الاخطاء	الترددات	درجة الخطأ
البطاقة (1)	34	%68	0	0	11
البطاقة (2)	18	%36	4	0	
البطاقة (3)	38	%76	0	0	
البطاقة (4)	22	%44	0	3	
درجة التداخل	16				

جدول رقم(4) يمثل نتائج الحالة (ع– ر) في اختبار ستروب.

التحليل الكمي :

من خلال الجدول تبين لنا أن الحالة (ع – ر) تمكنت في البطاقة 1 من قراءة 34 كلمة مكتوبة باللون الأسود في 45ثا و ذلك بنسبة 68% مع عدم تسجيل اي خطأ او تردد .امافي البطاقة (2) فقد تمكنت الحالة من قراءة 18 كلمة مكتوبة بالوان مختلفة و تجاهل اللون الذي كتبت بيه الكلمة في 45ثا وذلك بنسبة 36% مع تسجيل 4 أخطاء و 0 تردد .اما البطاقة (3) فقد تمكنت الحالة من تسمية 38 لون في 45ثا مع عدم تسجيل اي خطأ أو تردد .اما البطاقة (4) فقد تمكنت الحالة من قراءة 22 كلمة على اساس اللون الذي كتبت بيه الكلمة و تجاهل الكلمة المكتوبة في 45ثا وذلك بنسبة 44% مع عدم تسجيل اي خطأ و تسجيل 3 ترددات.اما درجة الخطا قدرت ب: 11، و درجة التداخل قدرت ب: 16.

التحليل الكيفي :

عند تطبيقنا لإختبار ستروب على الحالة (ع – ر) لاحظنا أنها لم تتمكن من قراءة كل الكلمات في البطاقة (1) والتي تقيس قدرة الطفل على القراءة، فهنا القراءة عبارة عن عملية اوتوماتيكية حيث تمكنت الحالة من قراءة فقط 34 كلمة كما لاحظنا مرات يسرع و مرات يتباطىء في القراءة مع عدم تسجيل اي خطأ او تردد و فيما يخص البطاقة (2) و التي تقيس أيضا قدرة الطفل على القراءة كذلك لم تتمكن الحالة من قراءة كل الكلمات، بحيث تمكنت من قراءة فقط 18 كلمة مع تسجيل 4 أخطاء و 0 تردد، و فيما يخص البطاقة (3) والتي تقيس قدرة الطفل على التعرف و الانتقال بكل ليونة وسلاسة ذهنية من مهمة قيد الإنجاز الى مهمة جديدة دون التأثر بسابقتها حيث تمكنت الحالة من تسمية 38 لون اي أنها لم تتمكن من تسمية جميع الألوان مع عدم تسحيل أي خطأ و تردد، اما البطاقة (4) والتي تقيس مدى قدرة الطفل على مقاومة التداخل فالهدف منها هو التركيز على الجانب اللوني و كف الجانب الدلالي للكلمات ، بمعنى إعطاء اللون دون تسمية الكلمة حيث تمكنت الحالة من قراءة 22 كلمة فقط و لم تتمكن من قراءة كل الكلمات في 45ثا مع عدم تسجيل اي خطأ و تسجيل 3 ترددات، كذلك لاحظنا في الحالة أن عند قراءتها للبطاقة (1) كان مرات يسرع و مرات يصبح بطيء أما في البطاقات المتبقية فكان بطيء. و البطاقة الاخيرة تعتبر البطاقة الأكثر تعقيدا حيث لم تتجاوز النسبة في هذه البطاقة 44%.

3.1.3خلاصة الحالة (ع– ر) :

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها للحالة (ع– ر) أنها تعاني من اضطراب الكتابة حيث أنها تحصلت على16 نقطة وقدرت نسبة التشوهات ب32% :، حيث مست هذه التشوهات مستويات مختلفة في الكتابة،

من حيث النسبة كانت غير مرتفعة جدا لكن هذا لا يعني أن الحالة لا تعاني من اضطراب في الكتابة بل الحالة تعاني من اضطراب في الكتابة و تختلف على عدة مستويات .اما ما اتضح لنا من خلال نتائج اختبار ستروب للحالة (ع–ر) أنها تحصلت على نتائج غير ايجابية، حيث أنها لم تتمكن من قراءة جميع الكلمات في البطاقات الأربعة و كذلك لاحظنا على الحالة بطء في زمن رد الفعل أثناء القراءة، حيث أعلى نسبة تحصلت عليها قدرت ب 76% في البطاقة (3)، كما قدرت درجة الخطا ب:11 و درجة التداخل ب: 16

1.2.3 عرض نتائج الحالة (ك-ر) في اختبار الكتابة:

التحليل الكمي:

البنود	أ	ب	ج
البند1: ترتيب و اتجاه السطور			2
البند2: الهوامش	0		
البند3: الفراغات بين الكلمات		1	
البند4: الفراغات بين السطور		1	
البند5: الاستمرارية و الربط			2
البند6: الحجم		1	
البند7: نوع الكتابة			2
البند8: ضغط الكتابة		1	
البند9: تقطيع النص	0		
البند10: انهاء النص	0		
البند11: علامات الوقف	0		
البند12: تشوه الحروف المتكونة من جزئين			2
البند13: تشوه حرف اللام			2
البند14: وقت الانجاز(سريع، عادي، بطيء)	0		
البند15: تشوه حرف الراء و الزاي			2
البند16: تشوه الحروف المتكونة من 3 سنات (س ش)		1	
البند17: تشوه الحروف المحتوية على نقاط		1	

البند18: تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة او شبه دائرة			2
البند19: تشوه الحرف الصاد و الطاء و الضاد			2
البند20: تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة او مفتوحة			2
البند21: إضافة احد حروف العلة		1	
البند22: تشوه شكل حرفي الفاء و القاف	0		
البند23: تشوه حرفي الصاد و الضاد في حذف السن			2
البند24: تشوه العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمة		1	
البند25: تشوه حرف الحاء و الخاء و الجيم	0		
المجموع	28		

جدول رقم (5) يمثل نتائج الحالة (ك– ر) في اختبار الكتابة.

من خلال الجدول تبين لنا أن الحالة (ك–ر) تحصلت على 28 نقطة من أصل 50 نقطة و للحصول على نسبة التشوهات عند الحالة قمنا بتقسييم عدد النقاط المتحصل عليها على 50 ثم قمنا بضرب النتيجة المتحصل عليها في 100 فتحصلنا على نسبة التشوهات قدرت ب 56 %.

التحليل الكيفي :

من خلال النتائج التي توصلنا اليها اتضح لنا أن الحالة تعاني من عسر الكتابة، و باختبار الكتابة هذا اكتشا عدة تشوهات على معايير مختلفة و التي ترجع من الناحية الأولى إلى الشكل العام للنص و تنظيمه على الورقة حيث تمثلت التشوهات في ظهور الاعوجاج أو الميل في ترتيب و اتجاه السطور، وجود فراغات اصغر بين الكلمات، وجود فراغ اقل من سطر، ربط سيء يؤدي إلى عدم وضوح النص، حروف صغيرة نسبيا، كتابة سيئة النوعية، ضغط الكتابة متوسط، اما التشوهات التي كانت على مستوى كتابة الحروف فتمثلت في: تشوه الحروف المتكونة من جزءين (ب،ت،ف،ق،ح،ج،ه،ع،غ،ص،ض،ط،م،و)، تشوه حرف (ل)، تشوه حرفي (ر،ز) بكتابتهم كحرف الدال، ظهور التشوه على حرف (ش) و ذلك بحذف السن، ظهور تشوه على الحروف المحتوية على نقاط بإضافة النقاط، تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة و ذلك بعدم ظهور الفراغ الأبيض و تتمثل الحروف في (م،ف،ق،ع،غ،ط)، تشوه حرف (ص،ط،ض) بكتابتهم كحرف الميم، تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة، ظهور الحذف لبعض الحروف، تشوه حرفي (ص،ض) لحذف السن، تشوه حرفي (ع،غ) عندما يكونان في وسط الكلمة .

2.2.3 عرض نتائج الحالة (ك- ر) في اختبار ستروب

	عدد الكلمات المقروءة	النسبة المئوية	الاخطاء	التردات	درجة الخطأ
البطاقة (1)	6	%12	3	0	32
البطاقة (2)	5	%10	4	0	
البطاقة (3)	17	%34	5	0	
البطاقة (4)	21	%42	4	0	
درجة التداخل	-4				

جدول رقم (6) يمثل نتائج الحالة (ك- ر) في اختبار ستروب.

التحليل الكمي :

من خلال الجدول تبين لنا أن الحالة (ك – ر) تمكنت في البطاقة (1) من قراءة فقط 6 كلمات مكتوبة باللون الأسود في 45ثا و ذلك بنسبة 12% مع تسجيل 3 اخطاء و عدم تسجيل اي تردد .امافي البطاقة (2) فقد تمكنت الحالة من قراءة فقط 5 كلمات مكتوبة بالوان مختلفة و تجاهل اللون الذي كتبت بيه الكلمة في 45ثا، و ذلك بنسبة 10% مع تسجيل 4 أخطاء و عدم تسجيل اي تردد .اما البطاقة (3) فقد تمكنت الحالة من تسمية 17 لون في 45ثا، مع تسجيل 5 أخطاء و عدم تسجيل اي تردد .اما البطاقة (4) فقد تمكنت الحالة من قراءة 21 كلمة على اساس اللون الذي كتبت بيه الكلمة و تجاهل الكلمة المكتوبة في 45ثا، وذلك بنسبة 42% مع تسجيل 4 اخطاء و عدم تسجيل اي تردد .اما درجة الخطا قدرت ب:32، و درجة التداخل قدرت ب: 4-.

التحليل الكيفي :

عند تطبيقنا لإختبار ستروب على الحالة (ك – ر) لاحظنا أنها لم تتمكن من قراءة كل الكلمات في البطاقة (1) والتي تقيس قدرة الطفل على القراءة، فهنا القراءة عبارة عن عملية اوتوماتيكية حيث تمكنت الحالة من قراءة فقط 6كلمات كما لاحظنا صعوبة و بطيء في القراءة مع تسجيل 3 اخطاء و عدم تسجيل اي تردد و فيما يخص البطاقة (2) و التي تقيس أيضا قدرة الطفل على القراءة كذلك لم تتمكن الحالة من قراءة كل الكلمات، بحيث تمكنت من قراءة فقط 05كلمات مع تسجيل 4 أخطاء و عدم تسجيل اي تردد، و فيما

يخص البطاقة (3) والتي تقيس قدرة الطفل على التعرف و الانتقال بكل ليونة وسلاسة ذهنية من مهمة قيد الإنجاز الى مهمة جديدة دون التأثر بسابقتها حيث تمكنت الحالة من تسمية فقط 17 لون اي أنها لم تتمكن من تسمية جميع الألوان مع تسجيل 5 اخطاء و لم يتم تسجيل اي تردد، اما البطاقة (4) والتي تقيس مدى قدرة الطفل على مقاومة التداخل فالهدف منها هو التركيز على الجانب اللوني و كف الجانب الدلالي للكلمات ، بمعنى إعطاء اللون دون تسمية الكلمة حيث تمكنت الحالة من قراءة 21 كلمة فقط و لم تتمكن من قراءة كل الكلمات في 45ثا مع تسجيل 4اخطاء و عدم تسجيل اي تردد، و البطاقة الاخيرة تعتبر البطاقة الأكثر تعقيدا حيث لم تتجاوز النسبة في هذه البطاقة 42 .%كما نلاحظ ارتفاع في درجة الخطا حيث قدرت ب : 32خطا.

خلاصة الحالة (ك-ر):

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها للحالة (ك– ر) أنها تعاني من اضطراب الكتابة حيث أنها تحصلت على 28 نقطة وقدرت نسبة التشوهات ب: 56% و هي نسبة مرتفعة، و قد مست هذه الاخيرة عدة مستويات مختلفة في الكتابة و هذا ما يؤكد أن الحالة تعاني من اضطراب في الكتابة .اما ما اتضح لنا من خلال نتائج اختبار ستروب للحالة (ك–ر) أنها تحصلت على نتائج غير ايجابية، حيث أنها لم تتمكن من قراءة جميع الكلمات في البطاقات الأربعة و كذلك لاحظنا على الحالة بطء شديد في زمن رد الفعل أثناء القراءة، حيث أعلى نسبة تحصل عليها قدرت ب 42% في البطاقة (4)، كما قدرت درجة الخطا ب: 32 و درجة التداخل ب: 4-.4

4. خلاصة عامة لنتائج الحالات المدروسة:

1.4خلاصة عامة لنتائج الحالات في اختبار الكتابة:

جدول رقم (8) يمثل نتائج الحالات في اختبار ستروب.

5 . مناقشة و تحليل الفرضية:

تناولنا في دراستنا علاقة الانتباه الانتقائي عند عسيري الكتابة و تم اختيار حالتين تدرسان لا يعانون من تخلف ذهني، حيث تم طرح التساؤل التالي: هل توجد علاقة بين الانتباه الانتقائي و عسر الكتابة؟ و حتى نقوم بالإجابة على هذا التساؤل قمنا بتطبيق مجموعة من وسائل جمع البيانات، و هي كالتالي :اختبار رسم الرجل لتحديد الذكاء لفلورانس جودناف، اختبار الكتابة و اختبار الانتباه الانتقائي ستروب، بالإضافة للميزانية الأرطوفونية، المقابلة، وكذلك الملاحظة و من خلال تطبيق هذه الاختبارات تحصلنا على النتائج

التالية: بالنسبة للحالة 1 (ع–ر) تحصلت في اختبار الكتابة على 16 نقطة، أي قدرت نسبة التشوهات ب 32% : و هي نسبة ليست مرتفعة جدا لكن نسبة لا تستهان و لديها تشوهات مختلفة و على عدة مستويات وهذا ما يفسر وجود اضطراب الكتابة لديها، أما الحالة الثانية (ك– ر) تحصلت على 28 نقطة في اختبار الكتابة أي قدرت نسبة التشوهات ب:56% و هي نسبة مرتفعة و هذا ما يفسر أيضا وجود اضطراب الكتابة لدى الحالة2، و من خلال هذه النتائج المتحصل عليها نلاحظ وجود فارق في النسب لدى الحالتين في اختبار الكتابة و هذه النتائج تتوافق مع :نتائج الباحثة قدي سومية (2015) و التي توصلت إلى وجود تباين بين تلاميذ المرحلة الابتداءية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم، علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية(صعوبة القراءة و الكتابة، و الحساب .(كما تتوافق مع دراسة روثمان و كروس و ذلك بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، لا يقرؤون النص بسرعة مناسبة، و لا يستطيعون التمييز بين الحروف و الحركات مما يجعلهم يكتبونها بطريقة خاطئة و في ما يخص نتائج اختبار ستروب للانتباه الانتقائي لدى الحالة (ع – ر) كانت منخفضة، و لم تتمكن من قراءة كل الكلمات الموجودة على البطاقات الأربعة، كما أظهرت بطىء في زمن رد الفعل أثناء قراءة الكلمات. أما الحالة (ك– ر (كانت نتائجها جد منخفضة و لم تتوصل الى قراءة كل الكلمات في جميع البطاقات الاربعة كما أظهرت بطىء شديد في زمن رد الفعل أثناء قراءة الكلمات خاصة في البطاقة1 و البطاقة2 كما لم تتمكن من تسمية جميع الألوان في البطاقة3 و في البطاقة4 لم تتمكن من قراءة جميع الكلمات التي تخص تسمية الألوان مع كف الجانب الدلالي، و من هنا نستنتج أنه كلما كانت نتائج اضطراب الكتابة مرتفعة قابلها انخفاض في نتائج الانتباه الانتقائي، و هذه النتائج تتوافق مع طرح امال بن لخضر (2019) كلما زادت شدة الاضطراب يكون هناك انخفاض في عملية الانتباه الانتقاءي لدى الأطفال ذوي عسر الكتابة أو اضطراب الكتابة، كذلك في دراسة كافانو و زملاؤه (1997) توصل إلى وجود علاقة موجبة بين صعوبات التعلم و اضطراب الانتباه . و من خلال عرضنا للنتائج وتحليلها وتفسيرها تأكدنا بأن هناك علاقة بين الانتباه الانتقائي و اضطراب الكتابة حيث لاحظنا كلما ارتفعت نسبة التشوهات في الاختبار الخاص بعسر الكتابة بالمقابل كان انخفاض كبير في درجات الانتباه الانتقائي و من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن أن نقول أنه كلما زادت شدة الاضطراب يكون هناك انخفاض في عملية الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي عسر الكتابة أو اضطراب الكتابة مما يؤكد صحة فرضيتنا : أنه توجد علاقة بين الانتباه الانتقائي و عسر الكتابة، و أن نسبة شدة الاضطراب تؤثر على عملية الانتباه الانتقاءي.

6. استنتاج عام :

من أجل دراسة موضوع بحثنا المتمثل في"الانتباه الانتقائي لدى حالات عسيري الكتابة" قمنا بصياغة الفرضيات كالتالي - :الانتباه الانتقائي له علاقة مع عسر الكتابة - .شدة الاضطراب لها تاثير على عملية الانتباه الانتقائي .قمنا باختيار حالتين وفق معايير و شروط محددة، بإضطراب الكتابة >>قمنا بصياغة

الفرضية كتالي - : توجد علاقة بين الانتباه الانتقائي و اضطراب الكتابة .قمنا بتطبيق وسائل جمع البيانات كما هو موضح في الجدول التالي:

وسائل جمع البيانات
الملاحظة– المقابلة– الميزانية الارطوفونية– اختبارررسم الرجل– اختبار الكتابة– اختبار ستروب

جدول رقم (9) يمثل وسائل جمع البيانات.

قمنا باختيار حالتين وفق معايير و شروط محددة، توصلنا الى انه توجد علاقة بين الانتباه الانتقائي و اضطراب الكتابة، فكلما زادت شدة اضطراب الكتابة كلما انخفضت نسبة الانتباه الانتقائي للحالتين، و هنالك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الانتباه الانتقائي منها: دراسة محمد الصالح جعلاب (2021)، دراسة امال بن لخضر (2019)، اما الدراسات السابقة التي كانت حول اضطراب الكتابة او عسر الكتابة، نجد دراسة قدي سومية (2015)، دراسة لوردان ريمة و لونيس زكية (2014) و دراسة روثمان و كروس (2001)، اما عن دراستنا فقد كانت حول " الانتباه الانتقائي لدى حالات عسيري الكتابة".

قائمة المراجع:

1 –البلوشي، عواطف محمد.(2014). برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات(د.ط).المنهل.

2– بن لخضر، امال.(2019).دراسة نفسو– عصبية للانتباه الانتقاءي و علاقته باضطراب الكتابة.[مذكرة لنيل شهادة الماستر في امراض اللغة و التواصل]. جامعة العربي بن مهيدي– ام البواقي.

3– التميمي، محمود كاظم. (2014). علم النفس المعرفي(ط.1).عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.الاردن.

4– جعلاب، محمد الصالح.(2021). الانتباه الانتقاءي لدى ذوي العسر القراءي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الرابعة ابتداءي بمدينة الوادي). مجلة العلوم النفسية و التربوية 7(3). 250–271.

5– خالد، محمد بني، التح، زياد.(2012). علم النفس التربوي المبادىء و التطبيقات(ط.1). عمان:دار واءل للنشر و التوزيع. الاردن.

6– سومية، قدي.(2015). صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتداءية صعوبة قراءة، و الكتابة، و الحساب (دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتداءية بولاية مستغانم). مجلة التنمية البشرية1(6).معسكر: جامعة اسطمبولي مصطفى.1– 14.

7– الظاهر، قحطان احمد.(2004). صعوبات التعلم(ط.1). عمان:دار واءل للنشر و التوزيع. الاردن.

8– عبد العظيم، عبد العظيم صبري، حامد، أسامة عبد الرحمن. (2016). اضطرابات ضعف الانتباه و الإدراك التشخيص و العلاج(د.ط). المنهل.

9– العتوم، عدنان يوسف.(2004). علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق(ط.1). عمان:دار المسيرة للنشر و التوزيع. الاردن.

10– القاسم، جمال مثقال مصطفى.(2015). اساسيات صعوبات التعلم (ط.3).عمان:دار صفاء للنشر و التوزيع. الاردن.

11– قزاقزة، احمد محمد يونس(ب.د.ت). علاج مشكلة الانتباه لدى الأطفال. اربد: دار الكتاب الثقافي. الاردن.

12– كوافحة، تيسير مفلح.(2004).صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة(ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة. الاردن.

13- كحلة، ألفت حسين.(2012). علم النفس العصبي(د.ط). مكتبة الانجلو المصرية. جامعة تبوك- المملكة العربية السعودية.

14- محمدي، فوزية، الزقاي، نادية مصطفى.(2010). بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتداءي لمدارس لمدينة ورقة(الجزاءر). دراسات نفسية و تربوية 3(2). ورقلة: جامعة قاصدين مرياح. وهران: جامعة السانيا وهران. 119-158.

15 - أحمد الظاهر قحطان، 2883 ، صعوبات التعلم، دار النشر والتوزيع، ط1 ،الاردن.

16 أحمد عواد ندا، 2889 ، صعوبات التعلم، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، ط1 ،عمان الاردن.

17- أسامة محمد البطانية وآخرون، 2885 ، صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط1 الأردن.

18- اش ا رف محمد عبد الغني شريت، 2883 ، صبره محمد علي، الصحة النفسية والتوافق-

.19- النفسي، دار المعرفة الجامعية، ط1

20-بطرس حافظ، 2811 ، تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم،دار المسيرة،ط2 ،الاردن،

21- جابر عبد الحميد جابر، 1906 ، نظريات الشخصية، دار النهضة العربية القاهرة- .

22- جميلة سليماني، 2813 ، محطات في علم النفس العام، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الج ا زئر.

23 حامد زه ا رن عبد السلام، 1993 ،الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، ط3 ، القاهرة.

24- حامد زه ا رن عبد السلام، 2885 ، علم نفس النمو، الطفولة والم ا رهقة، عالم الكتب- للنشر والتوزيع ط6 ، القاهرة، مصر.

25- حسن شحاتة، 1905 ، ق ا رءات الأطفال، الدار اللبنانية للنشر، ط 1 القاهرة- .

، 26- ا رضي الوقفي، 2889 ، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ط1 1. 288

27- رمضان محمود القذافي، 1990 ،الصحة النفسية والتوافق،المكتب الجامعي الحديث، ط3 ، الإسكندرية.

، 28- رياض بدري مصطفى، 2885 ، صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1 الاردن.

29-سامي محمد ملحم، 2882 ،صعوبات التعلم،دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ،الأردن.

، 10 سامي محمد ملحم، 2818 ، صعوبات

الملاحـــــق

معايير تصحيح رسم الرجل

1. الرأس
2. الساقين
3. الذراعين
4. وجود الجزع
5. طول الجزع اطول من العرض
6. الكتفين
7. الذراعين والساقين متصلين بالجزع
8. في مكانهما الصحيح
9. الرقبه
10. الرقبه متصله بالراس
11. العينان
12. الانف
13. الفم
14. الانف والفم من بعدين والشفتان ظاهرتان
15. وجود تجاويف الانف
16. الشعر موجود
17. الشعر بالتفاصيل موجود على اكثر من جانب من جوانب الراس بطريقه منظمه
18. الملابس
19. قطعتان من الملابس غير شفافه
20. عدم شفافيه الملابس وجود اكمام او بنطلون
21. اربع قطع من الملابس
22. ملابس كامله بدون تناقض
23. الاصابع
24. عدد الاصابع
25. الاصابع من بعدين وطولهما اكبر من عرضها
26. صحه رسم الابهام
27. راحه اليد
28. مفاصل الساقين _ الركبه او الفخذ او كلاهما
29. تناسب الرأس
30. تناسب الذراعين
31. تناسب الساقين
32. تناسب القدمين
33. الذراعين والساقين من بعدين
34. الكعب
35. الخطوط واضحه وقويه
36. الخطوط متصله اتصالا صحيحا

37. الراس بدون انتظام غير مقصود
38. الجذع بدون انتظام غير مقصود
39. الذراعين والساقين بدون انتظام غير مقصود
40. تقاطيع الوجه متناسقه ومن بعدين والجانبان متشابهان
41. الاذن
42. تفاصيل الاذن وفي مكانها الصحيح
43. تفاصيل العين والحاجب والرموش
44. انسان العين
45. شكل العين ونسبتها وتناسقها
46. في البروفيل العين تنظر الى الامام
47. الذقن والجبهه
48. تفاصيل الذقن والجبهه – الذقن بارزه
49. بروفيل بخطأ واحد
50. بروفيل بدون أخطاء

التعليمات :

- تعطى درجه واحده عن خط يضعه المفحوص طبقا للتفاصيل السابق ذكرها .
- تجمع الدرجات وتحول الى العمر العقلي المقابل لها طبقا للجدول الموضح .
- اذا زاد العمر الزمني للمفحوص عن 13 عاما يعتبر اقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء هو 13 عاما (156 شهرا) .

الملحق الثاني

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

21- حذف أو إضافة أو إبدال الحروف:

أ- عدم حذف أو إبدال أو إضافة أي حرف.

ب- ظهور الحذف أو الإبدال أو الإضافة مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور الحذف أو الإضافة.

22- تشوه شكل حرفي الفاء والقاف(ف ق)بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرف الميم أو العين.

أ- عدم ظهور التشوه في شكل الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

23- تشوه شكل الصاد والضاد بحذف سن كل منهما.

أ- الحفاظ على سن الحرفين.

ب- حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

24- تشوه شكل حرفي العين والغين عندما يكونان في وسط الكلمة بكتابتهما كحرف الميم أو كحرفي الفاء والقاف مع حفاظ الغين على النقطة حيث يكون التشوه على مستوى الدائرة.

أ- عدم ظهور التشوه.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

ج – كتابة سيئة النوعية إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة أو صغيرة جدا و الفراغات بين السطور والكلمات غير منظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة.

8 – ضغط الكتابة:

أ– ضغط جيد فيكون النص واضح بشكل جيد على الصفحتين الأولى و الثانية.

ب– ضغط متوسط بحيث يكون النص واضح على الصفحة الأولى و له أثر على الصفحة الثانية.

ج – ضغط ضعيف جدا ينجم عنه نص غير واضح على الصفحة الأولى مع وجود أثر ضعيف جد ا على الورقة الثانية أو وجود ضغط قوي يؤدي لتمزيق الورقة.

9– تقطيع النص:

أ– إتمام الكتابة طول السطر ثم الانتقال إلى السطر الموالي.

ب– الانتقال من سطر لآخر دون إنهاء كل سطر لكن بعد علامة وقف.

ج– الانتقال للسطر الموالي دون إنهاء السطر الأول ودون وجود علامة وقف.

10– إنهاء النص:

أ– كتابة النص كاملا.

ب– كتابة نصف النص على الأقل.

ج– كتابة أقل من نصف النص.

11– علامات الوقف:

أ– وجود كل علامات الوقف.

ب– غياب علامة وقف واحدة.

ج –غياب أكثر من علامة وقف واحدة.

12- تشوه أشكال الحروف التي تتكون من جزأين جزء يكتب على السطر و جزء يصعد فوقه، أو جزء يكتب على السطر أو فوقه وجزء يكتب تحت السطر، أو التي تبدأ من السطر و تنزل إلى الأسفل بتغيير هذا الموضع وتشويه أشكالها وهذه الحروف هي: (أ، ب، ت، ث، ف، ق، ح، ج، هـ ، هـ، ة، ع، غ، ع، غ، ص، ض، ط، ك، ر، ز، م، ع، غ، ن، و، ي).

أ- عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف(كتابة صحيحة لهذه الحروف).

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

13- تشوه حرف اللام(ل)المتكون من جزء علوي وسفلي بتغيير موضعه في السطر كما يلي:

أ- عدم وجود التشوه في شكل الحرف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

14- وقت الانجاز:

أ- عادي.

ب- سريع.

ج- بطيء.

15- تشوه حرفي الراء و الزاي(ر ز) بكتابتهما كحرف الدال لكن دائما تحت السطر.

أ- عدم تشوه هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

16- تشوه الحروف المكونة من ثلاث أسنان (السين الشين) بحذف أو إضافة أسنان:

أ- عدم تشوه هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

17- تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة النقاط:

أ- عدم تشوه هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

18- تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة بملئها وعدم ظهور الفراغ الأبيض و تتمثل هذه الحروف في:(:م، ف، ق، ع، غ، و، ة، ص، ض، ط، ة، ه)

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه

19- تشوه حرف الصاد والطاء والضاد(ص ط ض)بكتابتها كحرف الميم.

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

20- تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة بكتابتها على السطر عندما تكون متصلة و تحت السطر عندما تكون منفصلة(ة).

أ- عدم ظهور التشوه في الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

21- حذف أو إضافة أو إبدال الحروف:

أ- عدم حذف أو إبدال أو إضافة أي حرف.

ب- ظهور الحذف أو الإبدال أو الإضافة مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور الحذف أو الإضافة.

22- تشوه شكل حرفي الفاء والقاف(ف ق)بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرف الميم أو العين.

أ- عدم ظهور التشوه في شكل الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

23- تشوه شكل الصاد والضاد بحذف سن كل منهما.

أ- الحفاظ على سن الحرفين.

ب- حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

24- تشوه شكل حرفي العين والغين عندما يكونان في وسط الكلمة بكتابتهما كحرف الميم أو كحرفي الفاء والقاف مع حفاظ الغين على النقطة حيث يكون التشوه على مستوى الدائرة.

أ- عدم ظهور التشوه.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

25- تشوه حروف الحاء والخاء الجيم بغلقها إذ تصبح شبيهة بحرف الصاد أو كتابتها كحرف الدال(دائما فوق السطر).

أ- عدم ظهور التشوه.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

إذن يقيم كل مقياس فرعي استنادا إلى الثلاث حالات.

ورقة تنقيط اختبار الكتابة:

الجـدول:

البنود	أ	ب	ج
البند1: ترتيب و اتجاه السطور			
البند2: الهوامش			
البند3: الفراغات بين الكلمات			
البند4: الفراغات بين السطور			
البند5: الاستمرارية و الربط			
البند6: الحجم			
البند7: نوع الكتابة			
البند8: ضغط الكتابة			
البند9: تقطيع النص			
البند10: إنهاء النص			
البند11: علامات الوقف			
البند12: تشوه الحروف المتكونة من جزئين			
البند13: تشوه حرف اللام			
البند14: وقت الإنجاز (سريع، عادي، بطيء)			
البند15: تشوه حرفي الراء و الزاي			
البند16: تشوه الحروف المتكونة من 3 سنات(س ش)			
البند17: تشوه الحروف المحتوية على نقاط			
البند18: تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة			
البند19: تشوه حروف الصاد و الطاء و الضاد			
البند20: تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة أو مفتوحة			
البند21: إضافة أحد حروف العلة			
البند22: تشوه شكل حرفي الفاء و القاف			
البند23: تشوه حرفي الصاد و الضاد بحذف السن			
البند24: تشوه العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمة			
البند25: تشوه حروف الحاء و الخاء و الجيم			
المجموع			

TEST DE STROOP
Feuille de notation

اختبار ستروب
ورقة التنقيط

اللقب: _____ الاسم: _____
تاريخ الميلاد: _____ تاريخ الاختبار: _____
العمر: _____

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

ملاحظات:

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte A

البطاقة أ

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

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte B

البطاقة ب

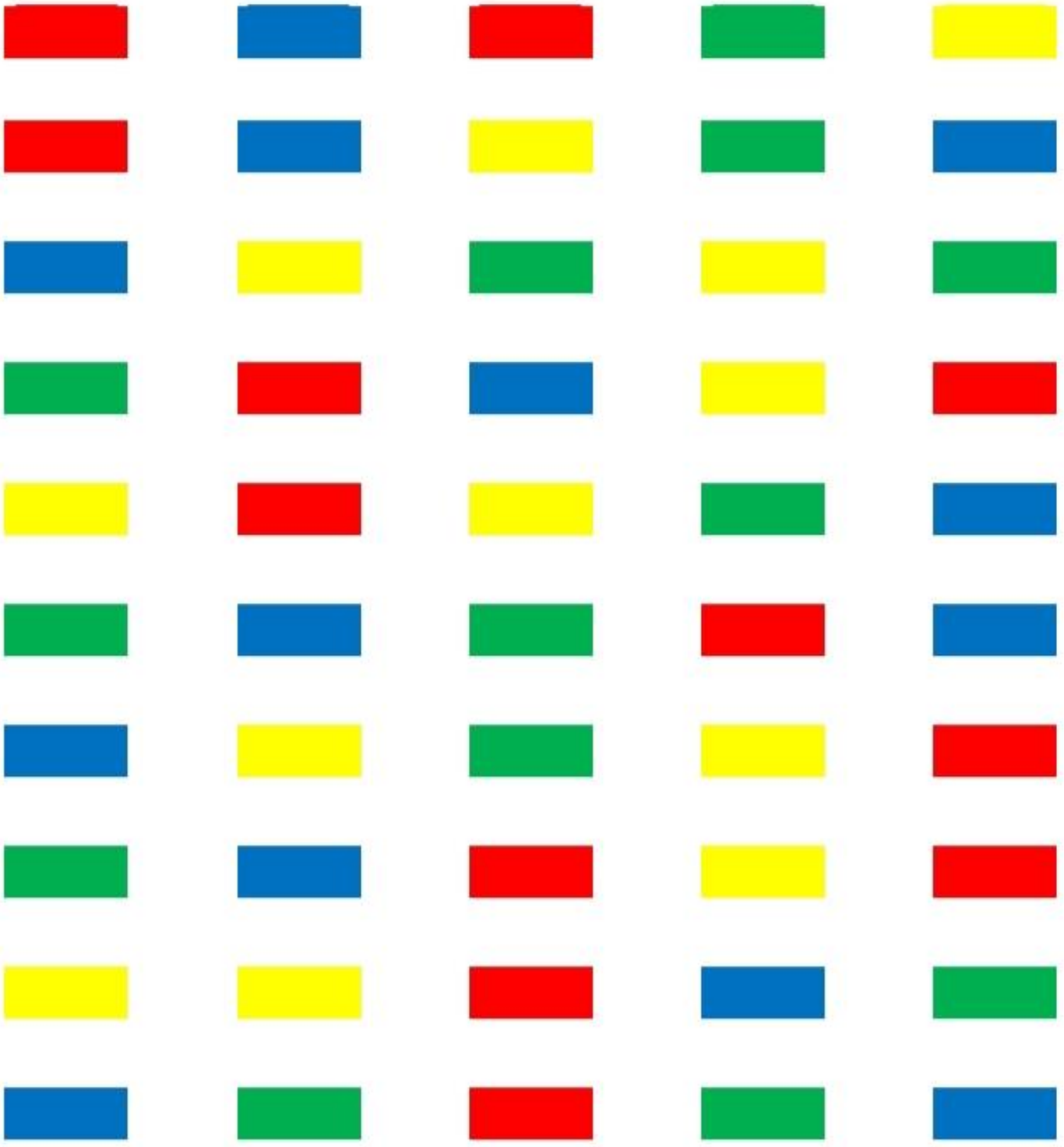
أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر
أصفر	أخضر	أصفر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أصفر	أحمر	أخضر
أخضر	أصفر	أزرق	أزرق	أحمر
أحمر	أصفر	أزرق	أحمر	أخضر
أصفر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أصفر	أخضر

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte C

البطاقة ج



اختبار ستروب – الاختبار 1

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

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

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

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

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

اختبار ستروب – الاختبار 2

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

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

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

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

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية:

اختبار ستروب – الاختبار 3

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

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

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

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

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

اختبار ستروب – الاختبار 4

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

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

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

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

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