

الرقم التسلسلي: 2026/.....

رقم التسجيل: -2500383598.

- 2501487369.

عسر الكتابة وعلاقته بتشتت الانتباه عند عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

دراسة ميدانية بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور جبل امساعد

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في:

شعبة: علوم التربية تخصص: إرشاد وتوجيه

تحت إشراف:

أ.د شهرزاد دهيمي

إعداد الطلبة:

توفيق رزقي

علي لطرش

أعضاء لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة	اسم ولقب الأستاذ
رئيسا	جامعة محمد بوضياف المسيلة	أ.د لمين نصيرة
مشرفا	جامعة محمد بوضياف المسيلة	أ.د شهرزاد دهيمي
ممتحنا	جامعة محمد بوضياف المسيلة	د. حدة نش

السنة الجامعية: 2025-2026



تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة العلاقة بين عسر الكتابة وتشنت الانتباه لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور بجبل امساعد، كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير متغير الجنس على كل من عسر الكتابة وتشنت الانتباه لدى أفراد العينة، ولتحقيق هاته الأهداف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءته لطبيعة الموضوع.

شملت الدراسة عينة قوامها 31 تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية ممن يعانون من عسر الكتابة بعد تطبيق اختبار صعوبة الكتابة لبن بوزيد مريم، من مجتمع لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي متكون من 63 تلميذا، ثم تم استخدام مقياس التقدير التشخيصي بصعوبة الانتباه لفتحي الزياد لمعرفة درجة تشنت الانتباه عند أفراد العينة.

أسفرت نتائج الدراسة بعد المعالجة الإحصائية عن مجموعة من النتائج أبرزها:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات تشنت الانتباه ودرجات عسر الكتابة تزداد قوتها بزيادة حدة العسر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الخط (تحليل كتابة الحروف) تعزى لدرجة حدة العسر (متوسط/حاد)
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى عسر الكتابة أو تشنت الانتباه تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية:

عسر الكتابة؛ تشنت الانتباه؛ تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

Abstract:

The current study aims to investigate the nature of the relationship between dysgraphia and attention deficit among a sample of third-grade students at the Martyr Ben GUESSMIA Kaddour School in Jebel MESAAD. The study also sought to reveal the extent of the impact of the gender variable on both dysgraphia and attention deficit among the sample members. To achieve these objectives, the study relied on the correlational descriptive method due to its suitability for the nature of the topic.

The study included a sample of 31 male and female students who were intentionally selected from those experiencing difficulties in writing performance from a population of 63 third-grade primary school students. This selection was made after administering the writing difficulty test by BENBOUZID Mariam, followed by the use of the diagnostic attention difficulty scale by Fathi AL ZAYAT to determine the degree of attention deficit among the sample members.

The results of the study, after statistical processing, revealed a set of findings, the most notable of which are:

- The existence of a statistically significant positive correlation between attention deficit scores and handwriting difficulty scores, with the strength of the correlation increasing with the severity of the difficulty.

- The presence of statistically significant differences in handwriting skill (analysis of letter writing) attributed to the severity of dysgraphia or dyslexic (moderate/severe).

- There are no statistically significant differences in the level of dysgraphia or attention deficit attributed to the variable of gender.

Keywords:

Dysgraphia; Attention Distraction; Third-grade primary school pupils.

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

والحمد لله رب العالمين الذي وفقنا وأعاننا على إنهاء هذا البحث

والخروج به بهذه الصورة

ولو أنه لكل عمل إذا ما تم نقصان،

وعملاً بالحديث النبوي: من لا يشكر الناس لا يشكر الله،

فإننا نتوجه بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة الدكتورة

شهرزاد دهيمي

التي رافقتنا في مسيرتنا لإنجاز هذا البحث وكانت لها بصمات واضحة

من خلال توجيهاتها وانتقاداتها البناءة

ونتوجه بالشكر لكل أساتذتنا الكرام الذين أطرونا

طيلة الموسم الدراسي

كما نتوجه بالشكر لـ **بزيد زين العابدين وبهاء باسي** ومدراء المدارس الابتدائية

وطواقمهم على تقديمهم لنا يد المساعدة والعون

بدون أن ننسى التوجه بالشكر الجزيل لكل من أعاننا بالنصائح والتوجيهات

وقدم لنا يد العون والمساعدة حتى وإن كانت كلمة طيبة.

شكرا لكم جميعا

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة.	
شكر وتقدير.	
فهرس المحتويات.	
فهرس الجداول.	
فهرس الأشكال.	
مقدمة.	أ-ب
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. الإشكالية.	01
2. فرضيات الدراسة.	04
3. أهداف الدراسة.	05
4. أهمية الدراسة.	05
5. تحديد المفاهيم الإجرائية.	06
6. الدراسات السابقة.	06
7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.	14
الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد.	30
1. منهج الدراسة.	30
2. حدود الدراسة.	31
3. الدراسة الاستطلاعية.	31
4. أدوات الدراسة.	32

37	5. عينة الدراسة الأساسية.
40	6. الأساليب الإحصائية المستعملة.
41	خلاصة.
الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
44	تمهيد.
46	1. عرض نتائج الدراسة.
50	2. مناقشة نتائج الدراسة.
55	3. الاستنتاج العام.
55	4. اقتراحات.
57	الخاتمة.
59	المراجع.
الملاحق.	
1. اختبار بن بوزيد مريم لصعوبة الكتابة.	
2. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه لفتحي الزيات.	
3. جدول نتائج تطبيق الاختبارات (صعوبة الكتابة تشتت الانتباه).	
4. جداول احصائية مستخرجة من Spss.	
5. تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.	

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول تفسير نتائج اختبار عسر الكتابة.	34
02	جدول تقديرات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه.	36
03	جدول لتفسير نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه.	36
04	جدول توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس.	37
05	جدول نتائج تطبيق اختبار صعوبة الكتابة إضافة لمتغير الجنس.	39
06	جدول توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس.	40
07	جدول التحقق من شروط اعتدال التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	44
08	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى العينية.	45
09	جدول التوزيع التكراري والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمستوى صعوبة الانتباه (الدرجة المئينية) حسب مقياس فتحي الزيات.	45
10	جدول معامل ارتباط بيرسون بين عسر الكتابة وتشتت الانتباه لدى الفئة الثانية والثالثة.	46
11	جدول اختبار (ت) (T-test) للفروق بين متوسطات درجة مهارة الخط تبعاً لحدة عسر الكتابة حاد/متوسط.	47
12	جدول اختبار (ت) (T-test) للفروق بين درجة صعوبات الكتابة تبعاً لمتغير الجنس.	48
13	جدول اختبار (ت) (T-test) للفروق في درجات تشتت الانتباه تبعاً لمتغير الجنس.	50

◆ فهرس الأشكال ◆

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دائرة نسبية لتوزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.	38
02	مدرج تكراري لنتائج تطبيق اختبار صعوبة الكتابة إضافة لمتغير الجنس.	39
03	دائرة نسبية لتوزيع حجم وعين الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	40

المقدمة

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، ففيها تتشكل معالم شخصيته وتتطور القدرات المعرفية الحسية الحركية والاجتماعية، فيتعرّج في سنواته الأولى داخل أسرته، وعند بلوغه خمس أو ست سنوات ينتقل إلى المدرسة لتصبح بيئتها عاملاً مهماً في تشكيل وصقل شخصيته من خلال إكسابه مجموع المهارات التي يحتاجها في حياته اليومية فيتعلم القراءة والحساب والكتابة.

غير أن البيئة المدرسية ليست تلك البيئة المثالية النقية فتظهر فيها العديد من المشكلات التعليمية التعليمية، تظهر في شكل مخرجات قد تفسر ما بداخل المتعلم، ومن بين هذه المخرجات نجد الكتابة فيجب النظر إليها كمرآة عاكسة لما يعيشه المتعلم من سوء توافق أو تكيف مع البيئة المدرسية، فصعوبة أو عسر الكتابة تعد أحد أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون في البيئة المحلية فانتشار الظاهرة يثير قلقاً وجب الوقوف على أبعاده وفهمه ومحاولة تدارك أثاره قبل فوات الأوان.

وانطلاقاً من سبق ولأهمية عملية الكتابة حاولنا في دراستنا الوقوف على علاقة عسر الكتابة بإحدى الصعوبات النمائية، وهي تشتت الانتباه، ومعرفة طبيعة العلاقة بينهما، والتعرف على الفروق بين الجنسين في درجات تشتت الانتباه وعسر الكتابة، وذلك من خلال تطبيق اختبار صعوبة الكتابة لبن بوزيد مريم ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه لفتحي الزيات.

ولتحقيق هذه الأهداف شملت الدراسة ثلاث فصول، تناولنا في الفصل الأول بعنوان: الإطار العام للدراسة، إشكالية الدراسة والفرضيات وأهداف وأهمية الدراسة، كما تطرقنا فيه لتحديد المفاهيم الإجرائية الدراسات السابقة وأخيراً الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.

أما الفصل الثاني بعنوان الإطار المنهجي للدراسة تضمن منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية أدوات الدراسة ومجتمع الدراسة إضافة إلى عينة الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة.

وأخيرا الفصل الثالث بعنوان نتائج الدراسة ومناقشتها تضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة إضافة إلى الاستنتاج العام والاقتراحات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. المفاهيم الإجرائية.
6. الدراسات السابقة.
7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

1 - إشكالية الدراسة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية فهي مرحلة حاسمة في حياة الفرد، حيث يتم فيها صقل وتشكيل شخصية الفرد وتنمية مهاراته المختلفة النفسية الاجتماعية والمعرفية، كل هذا يتم في مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة، وإذا تم البناء بصورة صحيحة ينتج عنه فرد سوي مثالي يستطيع مجابهة صعوبات الحياة، وإذا حدث العكس سيواجه مشاكل وصعوبات عديدة في حياته، تعوقه وتحد من تقدمه وتكيفه مع محيطه وبيئته خاصة بيئته المدرسية، ومن بين أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة نجد "المدرسة"، فهي المكان الذي يلتحق به الطفل من سن الخامسة أو السادسة، من أجل اكتساب المهارات الأساسية في التعلم (قراءة كتابة وحساب) وصقل وتطوير مهاراته الوجدانية الاجتماعية والانفعالية، ليواصل دراسته في المراحل التالية ويكتسب مقومات المواطن الصالح، غير أنه أحيانا تظهر عوائق داخل الأقسام الدراسية تعيق اكتساب هذه المهارات، تشكل حاجزا أو صعوبة يصعب تجاوزها، فتنتشر في هذه المرحلة (المرحلة الابتدائية) صعوبات التعلم التي قد تمتد لمرحلة المراهقة، حيث يتعرض المتعلم لأنواع مختلفة من الصعوبات التعليمية، ووجب هنا التفريق بين صعوبات التعلم وبعض الحالات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة كالتأخر الدراسي وبطء التعلم والضعف العقلي (محك التباين والتباعد والنضج)، فصعوبات التعلم: "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية وذوو الإعاقات المتعددة" (التهامي وآخرون، 2018، ص.7).

كما نجد مفهوما آخر أكثر تحديدا ودقة حيث تعتبر صعوبات التعلم "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلوجية الأساسية التي يتضمنها استيعاب لغة أو

الفصل الأول

استخدامها كتابيا أو شفويا، وهي تأخذ شكلا من أشكال العجز عن القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب أو الانتباه أو الإدراك أو التذكر أو حل المشكلات" (الصمادي والشمالي، 2017، ص. 13، 14).

إن يشير هذا المصطلح إلى مجموعة من التلاميذ داخل الأقسام يظهرون أداء دراسيا أقل من زملاءهم رغم أنهم يتمتعون بذكاء طبيعي أو فوق المتوسط على الأقل، هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات في بعض العمليات المرتبطة بالتعلم مثل: الكتابة القراءة الحساب الفهم التفكير التذكر الإدراك....).

ويرى المختصون أن تشخيص أو التعرف على صعوبات التعلم خاصة الأكاديمية قد لا يظهر ولا يكتشف إلا بعد دخول الطفل المدرسة، ومع إظهار الطفل تحصيلًا متأخرًا مع من هم في سنه ولديهم تقريبا نفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية.

وقد تطرق الباحثون إلى ضرورة تشخيص والكشف عن صعوبات التعلم في المراحل العمرية الأولى، ولقد حاول مصطفى وكحلول (2016) الكشف عن أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن المدرسة، ومن بين أهم ما خلصت له الدراسة هو وجود صعوبات تعلم أكاديمية، حيث وجد أن 14.35% من تلاميذ العينة يعانون من صعوبات القراءة بينما 18.78% يعانون من صعوبات الكتابة، في حين صعوبات الرياضيات كانت نسبة الصعوبة بها لدى التلاميذ 22.65%.

كما نجد دراسة حسين هاشم الفتلي (الحاجي، 2021) التي هدفت إلى معرفة نوع الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارتي القراءة والكتابة وتحديد درجة حدتها وطرق علاجها، وكان من أهم النتائج المتوصل إليها أن صعوبات الكتابة منتشرة بشكل أكبر من صعوبات القراءة لدى تلاميذ عينة الدراسة.

وعلى ضوء ما جاء في الدراستين السابقتين ومدى انتشار صعوبات الكتابة بين التلاميذ خصوصا في المراحل الدراسية الأولى، وباعتبار أن الكتابة تحتاج لمهارات حركية

الفصل الأول

دقيقة وهي "تحتل المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة" (التهامي وآخرون، 2018، ص.257)، فإن الصعوبة في الكتابة تعرف أكاديميا بعسر الكتابة Dysgraphia التي هي: "قصور في التصوير أو عدم انسجام بين البصر والحركة ولا يستطيع بعض الأطفال مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط" (التهامي وآخرون، 2018، ص.257).

هذا وقد توصلت دراسة الخشرمي (2013) إلى وجود صعوبات تعلم مرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم عند الطلاب الذين لديهم صعوبات نمائية مثل مشكلات الذاكرة والانتباه وتقدير الوقت وتحديد الأهداف والعمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف، وقد تحول هذه الصعوبات دون إتمامهم للدراسة أو فشلهم الدراسي، وأن هذه المشكلات تظهر في سنوات التعلم الأولى وتزداد حدة كلما تم تجاهلها، وترتبط غالبا بمشكلات الانتباه.

كما بينت دراسة عمراني (2014) أن صعوبات التعلم النمائية تلعب دورا أساسيا في إصابة التلاميذ بوحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية، التي من بينها الكتابة، إذ تكون كنتيجة لصعوبات الإدراك البصري والحسي وصعوبات اللغة والذاكرة، حيث احتلت صعوبات اللغة الدور الأول في تأثيرها على عسر الكتابة، أما الذاكرة فقد كانت درجة تأثيرها على عسر الكتابة أقل بقليل من صعوبات اللغة، وأخيرا احتلت صعوبات الإدراك البصري الترتيب الأخير في تأثيرها على عسر الكتابة.

وقد بينت دراسة خوجة (2019) أن أكثر المشكلات السلوكية انتشارا هو تشتت الانتباه ثم فرط الحركة ثم السلوك العدواني في المرتبة الأخيرة.

وقد سلط خديم (2021) الضوء على عسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجانب الدماغي (العصبي)، لأن الكتابة نشاط ذهني قبل أن يكون نشاطا عضويا، وكان من بين النتائج المتوصل إليها أن صعوبات التعلم الأكاديمية ومن بينها الكتابة ناتجة

الفصل الأول

عن صعوبات تعلم نمائية، قد تعود إلى خلل الإدراك البصري أو الإدراك الحسي أو كليهما.

كما وجدت دراسة **حابي وممادي (2021)** أن نسبة التلاميذ من ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بلغت 5.6% من بين 552 تلميذ، وأن نسبة انتشار هذا الاضطراب بين الذكور تفوق نسبته لدى الإناث، ومن بين ما خلصت إليه تحسيس الآباء والمعلمين على ضرورة الكشف المبكر لهذا الاضطراب.

وانطلاقاً مما تقدم إليه لمسنا تداخلاً بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ونظراً لكون عسر الكتابة يمثل أحد أبرز الصعوبات الأكاديمية التي تؤثر على التحصيل الدراسي، ولما يلعبه تشتت الانتباه من دور محوري كاضطراب نمائي قد يتداخل مع هذه الصعوبة ويؤدي إلى تفاقمها لدى المتعلم، ارتأينا تسليط الضوء على العلاقة بين هذين المتغيرين في البيئة المدرسية المحلية، وبناءً على ذلك، تتبلور مشكلة الدراسة في طرح التساؤلات التالية:

1. ما هي طبيعة العلاقة بين عسر الكتابة وتشتت الانتباه عند تلاميذ السنة الثالثة

ابتدائي بمدرسة بن قسّميه قدور بجبل امساعد؟

2. هل توجد فروق في مهارة الخط بين تلاميذ عينة الدراسة تعزى لدرجة صعوبة

الكتابة (متوسطة وحادة)؟

3. هل توجد فروق بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى

عينة الدراسة؟

4. هل توجد فروق بين متوسطات درجات تشتت الانتباه تعزى لمتغير الجنس لدى

التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة لدى عينة الدراسة؟

2- فرضيات الدراسة:

1. هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين عسر الكتابة وتشتت الانتباه

عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة بن قسّميه قدور بجبل امساعد.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الخط بين تلاميذ عينة الدراسة تعزى لدرجة صعوبة الكتابة (متوسطة وحادة).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تشتت الانتباه تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- معرفة العلاقة بين عسر الكتابة وتشتت الانتباه لدى أفراد عينة الدراسة.
- معرفة درجة تأثير تشتت الانتباه على جودة الكتابة.
- التعرف على تأثير متغير الجنس في درجات عسر الكتابة وتشتت الانتباه.
- توعية وتحسيس أفراد الجماعة التربوية من خلال اطلاعهم بنتائج الدراسة.

4- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الموضوع الذي نتناوله في:

- الكشف عن بعض مسببات صعوبات التعلم وأعراضها، من خلال التطرق للمظاهر السلوكية والأكاديمية المصاحبة لعسر الكتابة.
- مساعدة التلاميذ على تخطي الصعوبات الناجمة عن تشتت الانتباه، من خلال تزويد المعلمين والأولياء بمؤشرات علمية تساعد في فهم المشكلتين.
- ضرورة التعرف على المشاكل التربوية النفسية النمائية مبكراً، تفادياً لنتائجها السلبية مستقبلاً.
- تسليط الضوء على مشكلتي عسر الكتابة وتشتت الانتباه، الأعراض والنتائج داخل الفصول الدراسية.

5- تحديد المفاهيم إجرائيا:

5-1- عسر الكتابة:

أ- اصطلاحاً: وتسمى صعوبات الكتابة أو سوء الكتابة أو اضطراب أو خلل الكتابة Dysgraphia، ويعكس عسر أو اضطراب الكتابة اضطراباً في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى (الزيات، 1998، صفحة 516).

ب- إجرائياً: هو الدرجات المتحصل عليها من طرف تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور (جبل امساعد) بعد تطبيق اختبار عسر الكتابة لبن بوزيد مريم، حيث تشير الدرجات المرتفعة (كلما اقتربت من 60 درجة) إلى صعوبات وعسر في الكتابة، بينما تشير الدرجات الدنيا (كلما اقتربت من 0 درجة) إلى كتابة سليمة وجيدة.

5-2- تشتت الانتباه:

أ- اصطلاحاً: تشتت الانتباه الذي عرف في معجم جمعية علم النفس الأمريكية APA بأنه: "صعوبة في الحفاظ على الانتباه، أو الميل إلى التشتت بسهولة عن الموضوع المطروح (R & Bos, 2015, p. 326).

ب- إجرائياً: هو الدرجات المتحصل عليها من طرف تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور (جبل امساعد) بعد تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه لفتحي الزيات، حيث يحصل التلاميذ الذين لديهم صعوبات شديدة على أكثر من 61 درجة بينما العاديون على أقل من 21 درجة.

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسة نصر الدين وزيزي (2025) تحت عنوان "العلاقة الارتباطية

بين صعوبات الإدراك البصري وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي اضطراب نقص الانتباه".

هدف البحث هو الكشف عن العلاقة بين الإدراك البصري وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب من طلاب المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (9-12) عاما. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقية (المقارن والارتباطي)، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس استبيان جمع البيانات الأولية من إعداد الباحثة، ومقياس اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لعبد الرقيب البحيري ومصطفى الحديبي، وبطارية مقياس التقدير التشخيصية بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لفتحي الزيات، ومن بين ما توصلت له الدراسة عدم وجود تأثير مباشر بين متغير عسر الكتابة واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، بينما يوجد تأثير مباشر بين صعوبة الإدراك البصري وعسر الكتابة.

6-2- دراسة جديعي ومحمدي (2025) تحت عنوان "الذاكرة العاملة

وعلاقتها بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بابتدائيات ولاية تڤرت، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت من عينة قوامها (100) تلميذا يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات الكتابة، الأدوات المستخدمة تمثلت في اختبار رسم الرجل (جوديناف) للذكاء، اختبار الذاكرة العاملة لبادلي، واختبار صعوبات الكتابة لصليحة بوزيد. ومن بين النتائج المتوصل إليها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وأظهرت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المفكرة البصرية الفضائية وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وفي الأخير قدمت الباحثتان توصيات ركزت على البحث عن استراتيجيات لعلاج صعوبات الكتابة للتخفيف من

اضطرابات الذاكرة العاملة، وضرورة الاهتمام بفئة صعوبات القراءة والكتابة خاصة الكتابة لانتشارها الكبير في الأوساط المدرسية.

3-6 - دراسة د. مرياح وف. مرياح (2022) بعنوان "تشتت الانتباه واضطراب

فرط الحركة وتأثيره على التحصيل الدراسي".

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وقد اتبعت في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من 40 تلميذ وتلميذة بابتدائيتين من بلدية عين تالوت بولاية تلمسان، وقد اعتمدت على أداة لجمع البيانات المتمثلة في استبيان يقيس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، أما بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي فقد تم الاعتماد على نتائج معدل الفصل الثاني، كما اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على معامل ارتباط بيرسون.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

4-6 - دراسة زاوي وآخرون (2022) تحت عنوان "عسر الكتابة وفرط

النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه لدى الطفل المتمدرس في الطور الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عسر الكتابة المصحوب باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط لدى التلاميذ المتمدرسين في الصف الابتدائي، وهي دراسة عيادية على ثلاث حالات مسجلين بانتظام في السنة الثالثة ابتدائي (02) إناث و 01 (ذكر) بولاية عين تموشنت، المنهج المعتمد هو المنهج العيادي معتمدين على دراسة الحالة بالإضافة إلى اختبار الكتابة، واستبيان لتشخيص حالات النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه لدى الأطفال (استبيان المعلم واستبيان الأسرة)، وتوصلت الدراسة إلى أن الحالات الثلاثة تعاني من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، وأن حالتين من أصل ثلاث حالات تعاني من

اضطراب عسر الكتابة، ومن بين التوصيات المقدمة ضرورة التكفل النفسي بالتلاميذ ذوي الاضطراب من طرف المعلمين والمربين.

5-6- دراسة لموري وريابي (2021) تحت عنوان "الذاكرة العاملة وعلاقتها

بعسر القراءة والكتابة".

هدفت الدراسة إلى الكشف وتحديد علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة والكتابة، على عينة قوامها 40 تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تم تقسيمهم إلى عینتين: عشرون من تلاميذ العاديين وعشرون من التلاميذ ذوي عسر القراءة والكتابة اختيروا بطريقة قصدية، حيث تتراوح أعمارهم بين (9 و 10) سنوات، الأدوات المستخدمة تمثلت في: اختبار الذاكرة العاملة لبادلي والمكيف من طرف الأستاذة سعيدون سهيلة واختبار عسر القراءة "العطلة" للأستاذة قلاب صليحة، اختبار عسر الكتابة، والمنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي.

وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي عسر القراءة والكتابة على اختبار الذاكرة العاملة.

6-6- دراسة عريوة (2017) تحت عنوان: "علاقة صعوبات الانتباه

بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين صعوبة الانتباه وصعوبة الكتابة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كما أجريت الدراسة على عينة قوامها 32 تلميذا اختيروا بطريقة قصدية، كما استخدمت لجمع البيانات مقياس تشتت الانتباه ومقياس صعوبة الكتابة وحساب معامل الارتباط بيرسون.

وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة.

ومن بين أهم التوصيات المذكورة في البحث ضرورة القائمين النظر من طرف بمسؤولية التربية والتعليم إلى هذه الفئة والاهتمام بها بحيث توفر الوسائل والأدوات التي

تساعد على حل مثل هذه المشاكل التي يعاني منها التلاميذ في الوسط المدرسي والاجتماعي للحد من نسبة التسرب والرسوب المدرسي، وتوعية المعلمين والمعلمات بأهمية التشخيص وكيفية التعامل المناسب لذوي صعوبات التعلم بأقل وقت وجهد للقضاء على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

6-7- دراسة عامر(2016) بعنوان "دراسة تشخيصية لاضطراب فرط النشاط

المصاحب لخفض الانتباه وعلاقته بمهارات التعلم عند التلميذ".

هدفت الدراسة إلى محاولة تسليط الضوء على واحد من الاضطرابات السلوكية الشائعة لدى شريحة الأطفال، والذي هو اضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه، طبقت الدراسة على مجموعة من تلاميذ الطور الابتدائي بالصف الرابع، وكانوا في بداية الأمر 29 تلميذا كمرحلة أولية ليتم العمل على 25 تلميذا ما بين الذكور والإناث، واعتمدت الباحثة على منهج المنهج الوصفي التحليلي الذي يركز على التقصي والبحث عن أسباب وخلفيات الظاهرة المراد دراستها، واستعملت الباحثة مقياسين لتقييم سلوك فرط الحركة وخفض الانتباه للتلميذ (أحدهما موجه للمعلم والآخر للأولياء)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير لاضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه على مهارات التعلم عند التلاميذ، ومن بين أهم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج المتوصل إليها من قبل الباحثة: تكتيف الدراسات حول موضوع صعوبات التعلم وعلاقته بفرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه، حتى تكون النتائج معتبرة ويمكن الاعتماد عليها أو تعميمها.

6-8- دراسة محمدي والزقاي(2010) بعنوان "بعض العوامل المؤثرة على

صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي".

حيث هدفت الدراسة إلى البحث عن مدى ارتباط بعض المتغيرات والمتمثلة في اضطراب الإدراك البصري واضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصاحب بتشتت الانتباه بظهور صعوبة الكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة، استخدمت الدراسة الحالية ثلاث أدوات مصممة لهذا الغرض والمتمثلة في اختبار اضطراب

الفصل الأول

الإدراك البصري واختبار اضطراب الذاكرة البصرية، وشبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، طبقت الدراسة على عينة قوامها 120 تلميذ وتلميذة، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة، وتم تفسير النتيجة المتوصل إليها بعوامل أخرى لها علاقة بصعوبة الكتابة لدى العينة التي ترجع إلى اضطراب الضبط الحركي للتلاميذ عينة الدراسة ونقص الدافعية وطرق التدريس الخاطئة الخاصة بتعليم الكتابة وأسلوب التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة.

6-9- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراضنا لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث من زوايا مختلفة، يمكننا استخلاص مجموعة من الملاحظات التي تسهم في تحديد أطر للبحث ووضعها في سياقه العلمي الصحيح.

فقد لمسنا في هذه الدراسات اهتماما ملحوظا بالجوانب النظرية والتطبيقية للموضوع، وفيما يلي سنتناول أوجه التشابه والاختلاف وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.

6-9-1- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات:

أ- من حيث المنهج:

هيمنة المنهج الوصفي: اعتمدت أغلب الدراسات (صبرينة ومحمدي (2025)، ودراسة عريوة (2017)، ودراسة لموري وريابي (2021) ودراسة محمدي والزقاي (2010)) المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الأنسب لاستكشاف العلاقات بين المتغيرات النفسية والتربوية.

كما اعتمدت دراسة نصر الدين وزيزي (2025) المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، واستخدمت دراسة د.مرياح وف.مرياح (2022) المنهج الوصفي.

كما نجد دراسة اعتمدت المنهج العيادي (دراسة حالة) وهي دراسة (زاوي وآخرون، 2022).

ب- من حيث الأداة:

استخدمت الدراسات مزيجا من الأدوات المقننة، بين اختبار ومقياس واستبيان فنجد دراسة جديعي ومحمدي (2025) استخدمت اختبار رسم الرجل (جوديناف) واختبار الذاكرة العاملة (بادلي) واختبار عسر الكتابة لصليحة بوزيد، أما دراسة نصر الدين وزيزي (2025) استخدمت استبياناً لجمع البيانات الأولية ومقياس اضطراب الانتباه وبطارية مقياس التقدير الشخصية بصعوبات التعلم، أما دراسة لموري وريابي (2021) تمثلت أدواتها المستخدمة في: اختبار الذاكرة العاملة لبادلي والمكيف من طرف الأستاذة سعيون سهيلة واختبار عسر القراءة "العطلة" للأستاذة قلاب صليحة، اختبار عسر الكتابة، في حين نجد دراسة زاوي وآخرون (2022) استخدمت اختبار الكتابة واستبيان لتشخيص حالات النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه لدى الأطفال (استبيان المعلم واستبيان الأسرة)، أما دراسة عريوة (2017) استخدمت لجمع البيانات مقياس تشتت الانتباه ومقياس صعوبة الكتابة، دراسة عامر (2016) واستعملت الباحثة مقياسين لتقييم سلوك فرط الحركة وخفض الانتباه للتلميذ (أحدهما موجه للمعلم والآخر للأولياء)، أما دراسة محمدي والزقاي (2010) استخدمت ثلاث أدوات: اختبار اضطراب الإدراك البصري واختبار اضطراب الذاكرة البصرية، وشبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وأخيرا دراسة د.مرياح وف.مرياح (2024) والتي استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات يقيس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، أما بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي فقد تم الاعتماد على نتائج معدل الفصل الثاني.

ركزت جميع الدراسات على "المرحلة الابتدائية"، وتحديدًا السنة الرابعة والخامسة، وهي المرحلة الحرجة التي تتبلور فيها مهارات الكتابة الأكاديمية، أما من حيث حجم العينة فقد تفاوتت العينات بين عينات كبيرة نسبيا (120 تلميذا في دراسة محمدي والزقاي)

الفصل الأول

وعينات صغيرة جدا (3 حالات في الدراسة العيادية)، أما طريقة الاختيار فقد اعتمدت معظم الدراسات على العينة القصدية، وهو إجراء مبرر أكاديميا نظرا لخصوصية الفئة المستهدفة (ذوي الصعوبات).

ت- من حيث الهدف:

تركزت الأهداف حول تحديد مسببات عسر الكتابة، حيث انقسمت الدراسات إلى دراسات ركزت على الذاكرة العاملة والإدراك البصري وهي دراسة جديعي ومحمدي (2025) ودراسة نصر الدين وزيزي (2025) ودراسة لموري وريابي (2021)، ودراسة محمدي والزقاي (2010).

وأخرى ركزت على اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وهي دراسة زاوي وآخرون (2022) ودراسة عريوة (2017) ودراسة عامر (2016) ودراسة د.مرياح وف.مرياح (2022).

ث- من حيث النتائج:

توصلت وبينت معظم الدراسات وجود علاقة طردية بين قصور العمليات المعرفية (الذاكرة، الانتباه) وبين صعوبات الكتابة.

لكن نجد دراسة (محمدي والزقاي، 2010) توصلت لعدم وجود علاقة إحصائية دالة، وأرجعت ذلك لعوامل خارجية (طرق التدريس، الدافعية)، وهي نتيجة مهمة جدا لأنها تفتح الباب للبحث عن "المتغيرات الوسيطة" التي قد لا تنتبه لها الدراسات الأخرى.

6-9-2- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت دراستنا الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة وتحديد منهج الدراسة (الوصفي الارتباطي)، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لها. ومن حيث النتائج فبوجود دراسات وجدت علاقة إحصائية دالة وأخرى لم تجد العلاقة، ستعطينا أفضلية في تحليل وقراءة النتائج المتوصل إليها.

ودراستنا تركز بشكل أعمق على تشتت الانتباه كعامل نفسي مستقل وعلاقته بالمنتج الكتابي النهائي.

7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

تعد ظاهرة عسر الكتابة من الظواهر السلبية المنتشرة داخل المدارس، وهي تمثل تحدياً حقيقياً يواجه الكثير من الطلاب في مسيرتهم التعليمية، لا تقتصر هذه المشكلة على مجرد "الخط السيئ"، بل هي اضطراب في التعلم يؤثر على المهارات الحركية الدقيقة والقدرة على تنظيم الأفكار وصياغتها بشكل مكتوب، فقد تهتز ثقتهم بأنفسهم وتقف عائقاً أمام تقدمهم فتضعف رغبتهم وتتطفئ دافعتهم للتعلم.

وتعتبر هذه الفئة من ذوي الصعوبات التعليمية التي تواجه تحديات يومية في حياتهم المدرسية، ما استدعى ضرورة البحث عن طرق لمساعدتهم والأخذ بأيديهم لبر الأمان، ومن أجل حصر مجموعة من العوامل المتداخلة، وبناء على ذلك سيتم تناول مفهوم الكتابة وعسر الكتابة إضافة إلى التعرف والإحاطة بمفهوم الانتباه وتشتت الانتباه.

7-1- عسر الكتابة:

7-1-1- مفهوم الكتابة:

حسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية هي "التعبير عن اللغة بصورة منقوشة ويأخذ هذا التعبير شكلاً من أشكال التنظيم والترتيب، ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعاً من الكتابة إلا إذا شكلت نظاماً يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام" (شحاتة والنجار، 2003، ص. 244)، وعرفت في قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها بأنها "عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعان وتخييلات" (الديار وآخرون، 2012، ص. 173).

من خلال التعريفين السابقين نستطيع أن نعرف الكتابة بأنها مجموعة من الرموز بترتيب ودلالات معينة، نستعملها لنعبر من خلالها بما يدور في ذهننا أو لنقل فكرة أو معرفة ما.

7-1-2- مهارات الكتابة:

وتشتمل على مهارات أولية، ومهارات عامة سنذكر منها ما يهم بحثنا وتلاميذ السنة الثالثة بصفة خاصة.

أولا: المهارات الأولية: (التهامي وآخرون، 2018، ص ص. 257-258):

- القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة.
- القدرة على مسك القلم بالطريقة السليمة.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.
- إدراك المسافات بين الحروف.
- إدراك العلاقات المكانية مثل تحت فوق.
- إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين.
- تقدير حجم الشكل صغيرا أو كبيرا.
- تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها.
- القدرة على رسم الأشكال الهندسية.

ثانيا: المهارات العامة: (عاشور ومقدادي، 2013)

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمنفصلة مع أشكال الحروف.
- القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين رموز الكتابة.
- القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلا صحيحا.
- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف والكلمات في أوضاعها وأبعادها.

7-1-3- عسر الكتابة:

حسب قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها فإن عسر الكتابة هو: "صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة لدى الفرد، تعيق تقدم عملية الكتابة لديه، ويظهر عسر الكتابة في شكل: صعوبات في التهجئة، والكتابة اليدوية، وفي التعبير الكتابي" (الديار وآخرون، 2012، ص.144).

كما نجد أنها سميت باسم قصور التصوير "Dysgraphia" أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب كتابية مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية (التهامي وآخرون، 2018، ص.257).

كما قد عرفها عبد الرحمان جرار بأنها: انحراف واضح في الخط اليدوي حيث يبدو شبيها بالخرشة، ووضع النقط في غير أماكنها، وعدم التزام السطور في الكتابة، إضافة حروف لا لزوم لها، وكتابة الحروف بشكل معكوس، وحذف بعض الحروف الأصلية من الكلمة أثناء كتابتها، وكتابة الكلمات باللهجة المجتمعية السائدة، وعدم تمييز الحروف من بعضها في الكلمة الواحدة (جرار، 2008).

7-1-4- مظاهر عسر الكتابة:

تتمثل المظاهر الشائعة لدى ذوي صعوبات الكتابة في كثرة الأخطاء في التهجئة، والإملاء، وعلامات الترقيم، وربط الحروف، حذف أو إضافة الحروف، وعدم ترابط الأفكار في إنتاج النص، لا يستفيدون من توجيهات المعلم ومراجعاتهم لأخطائهم تدل على عدم الفهم، قصر الجمل وتفككها والافتقار لوضوح المعنى (المياح، 2010).

كما نجد أن كتابتهم غير مقروءة بشكل عام بالرغم من إعطائهم الزمن المناسب للتنفيذ، الأحرف أو الكلمات تكون غير مكتملة أو مهملة، تنظيم غير مناسب للورقة، وضع غير طبيعي لليد أو الجسم أو المعصم أو الورقة أثناء الكتابة، كما أنهم يقبضون على القلم

بطريقة غير عادية، التحدث إلى النفس أثناء الكتابة، أو التركيز على اليد ومراقبة حركتها، ومحتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية أخرى للتلميذ (كامل، 2003).

7-1-5- النظريات والنماذج المفسرة لعسر الكتابة:

أ- النموذج النيورولوجي: يشير هذا النموذج إلى أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية تؤدي إلى تأخر النمو وصعوبة في التعلم، فهم يظهرون إشارات عصبية بسيطة مقارنة مع أقرانهم العاديين حيث أن تلف أو خلل وظيفي في مناطق محددة بالدماغ، خصوصا تلك المسؤولة عن تنسيق الحركات الدقيقة لليد والأصابع، فتظهر في سلوك الأطفال أثناء التعلم كصعوبة في الكتابة (براهيمي وتيقيمونين، 2024).

ب- النموذج التطوري (البنائي): يركز هذا النموذج على مستوى النضج عند الطفل، فالتعلم عملية معقدة ومتشعبة ومطلوب في كل مرحلة اكتساب مهارات جديدة، وعدم اكتسابها يرجع إلى تأخر نمو بعض العمليات والوصول إلى مستويات متقدمة للتفكير، فالمجتمع يدفع الطفل لأداء مهمات أكاديمية قبل أن يكون مستعدا لها فتكون فوق طاقته واستعداداته (براهيمي وتيقيمونين، 2024).

ت- النموذج السلوكي: يرى المنظرون لهذا النموذج يرون أن مسببات صعوبة الكتابة موجودة في البيئة، فترتبط بمثيرات أو سلوكيات لاحظها ونمذجها من محيطه في إطار مجاله التفاعلي بدءا من المحيط الأسري إلى المحيط المدرسي، فهو يعتمد التقليد والمحاكاة لسلوكيات شاهدها، ومن أهم المسببات والمؤثرات: الاتجاهات الوالدية سوء التغذية واستراتيجيات التدريس (براهيمي وتيقيمونين، 2024) (إبراهيم، 2012).

ث- النموذج المعرفي: يركز هذا النموذج على ميكانيزمات التجهيز والمعالجة داخل الكائن العضوي، وفقا لهذا الاتجاه فعسر الكتابة ناتج عن خلل واضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في التنظيم والاسترجاع أو تصنيف المعلومات، وصعوبات التعلم

الفصل الأول

تتمثل في قصور ما وراء المعرفة، مشكلات الدافعية المعرفية، العين وتجهيز المعلومة البصرية(براهيمي وتيقمونين، 2024).

7-1-6-تشخيص صعوبات الكتابة:

إن تشخيص صعوبات التعلم عموماً وعسر الكتابة خصوصاً يهدف إلى تحديد الأطفال الذين يعانون صعوبات تعليمية وتحديد نوعها ودرجتها، والتدخل المبكر للوقاية من خطر تفاقم المشكلة، أو مساعدة التربويين لوضع البرامج العلاجية لتداركها (أبو الديار م.، 2012).

ولعل أول خطوة من خطوات التشخيص الملاحظة من طرف المعلم أو الولي لأنماط الأخطاء الإملائية عند الطفل، مثل حذف حروف المد أو الهمزة الفصل بين الحروف ميلان الخط بطء الكتابة....، غير أن هذا الملاحظة وحدها لا تكفي ولا تكون شاملة، فعند تشخيص صعوبة لكتابة عند التلميذ لا بد من التأكد من: (ماجدة، 2022)

- عمر الطفل لا يقل عن 6 سنوات لأن النضج الجسمي - الحركي يكتمل في هذه السن.

- غياب أي نقص في القدرات الذهنية.

- غياب الاضطرابات العصبية التي تمس الوظائف الحركية، وعادة ما يبدأ المعلمون عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة اليدوية عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني.

ويشير "كيللر" إلى أن تشخيص صعوبات الكتابة يستلزم القيام بما يلي: (ماجدة، 2022)

- الفحص الطبي للتأكد من عدم وجود مرض أو إعاقة.

- الفحص النفسي من أجل التأكد من المستوى العقلي وذلك بإجراء اختبارات المناسبة.

- البحث الاجتماعي لأسرة وبيئة التلميذ ومستواها ومدى دعمها للفرد.
- الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ (كمعرفة اليد المفضلة تقويم أخطاء الكتابة.....).

7-1-7- الاستراتيجيات العلاجية لصعوبة الكتابة:

يرى واكلي وشوادة (2018) أن هناك الكثير من الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة صعوبات الكتابة، منها:

- إستراتيجية تدريب ومعالجة الخط: ككتابة الحروف حسب درجة صعوبتها تنمية مهارات الحركة الدقيقة تنمية مهارات الكتابة استخدام نماذج ملموسة للحروف.
- إستراتيجية تدريب ومعالجة صعوبات التهجئة: وتتمثل في دعم وتنمية الإدراك السمعي والبصري الذاكرة كما تعتمد على التعلم متعدد الحواس كمدخل للتدريب وتنمية المهارات.
- إستراتيجية ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي: من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ للكتابة تحت إشراف المعلم مع توجيههم، وتشجيعهم على اقتراح مواضيع الكتابة، مع الاعتماد أحيانا على الأسلوب التعاوني، وتأسيس نوادي الكتابة لتوفير الجو المناسب للكتابة.

7-2- تشتت الانتباه.

7-2-1- الانتباه: حسب قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها فإن

الانتباه هو: "قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والإحساسات المتنوعة التي يتعرض الفرد لها كالمثيرات السمعية والبصرية، واللمسية، وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها، والتركيز عليها للمدة الزمنية التي تتطلبها تلك المثيرات، والاستجابة لها" (أبو الديار وآخرون، 2012، ص37).

وحسب قاموس جمعية علم النفس الأمريكية (Bos & R، 2015) هو: حالة يتم فيها تركيز الموارد المعرفية إلى مثيرات معينة من البيئة بدلا من مثيرات أخرى، ويكون الجهاز العصبي المركزي في حالة استعداد للاستجابة للمؤثرات.

كما نجد أن الانتباه هو "ملاحظة فيها اختيار وانتقاء، ونحن حينما نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء ما فإننا نصبح في حالة تهيؤ ذهني، وحينما ينتبه الشخص لشيء ما فإن أعضاء حسه تتكيف لاستقبال المنبهات من موضوع الانتباه أي للشيء الذي احتل بؤرة الشعور فيكون إدراكه أكثر وضوحا عما يحيط به، كما أن تذكره يكون أفضل" (أحمد وبدر، 1999، ص16).

7-2-2- أنواع الانتباه: حسب السيد (2008) توجد أنواع مختلفة من

الانتباه نذكر منها:

- الانتباه القسري (الإرادي): حيث يكون المثير قويا يجذب الانتباه.

- الانتباه التلقائي: ينتبه لشيء يهتم به.

- الانتباه الإرادي: ويكون فيه بذل جهد منه للحفاظ عليه.

7-2-3- مكونات الانتباه: تتكون عملية أو ميكانيزم الانتباه من البحث،

والتصفية، والاستعداد للاستجابة، وهي كما يلي: (أحمد وبدر، 1999)

أولا: البحث: وهي محاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري، وهو نوعان،

النوع الأول: البحث خارجي المنشأ: يحدث لا إراديا مثل الانتباه المفاجئ لضوء خاطف،

والنوع الثاني هو البحث داخلي المنشأ: وهذا النوع يشير إلى عملية البحث الاختيارية

المخططة لمثير أو منبه ذي صفات محددة.

ثانيا: التصفية: وهي عملية انتقاء لمثير ما، أو لصفة محددة وتجاهل المثيرات

أو الصفات الأخرى التي توجد في مجال إدراك الفرد.

ثالثا: الاستعداد للاستجابة: قد تسمى أحيانا بالتهيئة، أو بتوقع ظهور الهدف،

أو تحويل الانتباه للهدف وفقا للمعلومات السابقة عن موقعه.

7-2-4- خصائص الانتباه:

حسب أحمد وبدر (1999) تتمثل خصائص الانتباه فيما يلي:

- عملية إدراكية مبكرة تحدث بين الإحساس والإدراك.
- الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال والتركيز عليها.
- الاختيار والانتقاء: ينتقي ما يناسب حاجاته وحالته النفسية.
- عملية الإحاطة وهي عملية مسح للعناصر المتواجدة ذات أساس حسي (سمعية أو بصرية).

- التركيز على إشارات أو منبهات معينة وإهمال أخرى.
- التعقب وهو الانتباه المتصل لمنبه ما والتركيز عليه.

7-2-5- مفهوم اضطراب الانتباه:

يعرف الطفل ذوي اضطراب فرط الانتباه طبقا لتعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس: "على أنه طفل يعاني من جملة من الأعراض تتمثل في عدم القدرة على المثابرة ويتسم بسرعة النسيان وعدم القدرة على الاسترجاع ما تم تعلمه بسهولة، وتظهر تلك الأعراض بوضوح في الجانب الأكاديمي والاجتماعي والمهني" (التهامي وآخرون، 2018، ص73).

ويشير سليمان عبد الواحد إلى أن اضطراب نقص الانتباه هو ضعف قدرة الطفل على التركيز في موضوع معين خاصة أثناء عملية التعلم، وقد يكون وحده أو مصحوبا بالنشاط الحركي الزائد والاندفاعية غير الموجهة (إبراهيم، 2012).

7-2-6- أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال في عمر المدرسة:

حسب إبراهيم (2012) تتمثل أعراض اضطراب الانتباه فيما يلي:

- الانتباه القصير المدى بحيث لا يستطيع الطفل تركيز انتباهه على أي منبه أكثر من بضع ثوان متتالية ثم ينقطع انتباهه.

◆ الفصل الأول ◆

-سهولة تشتت الانتباه: يصعب على الطفل تركيز انتباهه على منبه معين وتجاهل ما يحدث حوله في البيئة المحيطة.

-ضعف القدرة على التفكير: تشتت انتباه الطفل بسهولة يؤدي لمعاناته من ضعف القدرة على الإنصات مما يؤدي إلى ضعف قدراته على التفكير.

-عدم قدرة الطفل على إنهاء العمل الذي يقوم به.

-ضعف القدرة على الإنصات يبدو وكأنه يسمع ومن ثم لا يستطيع فهم المعلومات التي يسمعها كاملة.

-تأخر الاستجابة ببطء في استدعاء المعلومات سابقة من الذاكرة يؤدي لتأخر استجابته.

-لوم الآخرين.

-لا يهتم بالسلوك الاجتماعي المقبول.

-ضعف القدرة على التحدث

-التعليقات الشفهية على الكلام الذي يسمعه بترديد بعض مقاطعه أو تحويله إلى أسئلة باستخدام نفس الكلام بصيغة استفهامية.

-أحلام اليقظة

-التردد.

-عدم القناعة ويتسم ذلك الطفل بشدة الطمع، حيث لا يقتنع بنصيبه أو ما يخصه ولذا فإنه يريد أن يأخذ كل الأشياء التي يراها مع أقرانه.

-التصديق المستمر حيث يصدق كل ما يقال له ولا يستطيع التفريق بين الحديث الجاد والمزاح والحقيقة والخيال.

-عدم الثبات الانفعالي يكون الطفل غير ناضج انفعاليا ولذا فإنه متغلب الانفعالات فنجدته معتدل المزاج وفجأة ينفجر في ثورة من الغضب يصاحبها بقاء حار بدموع غزيرة ويقوم بتحطيم الأشياء التي تقع في متناول يده.

-الاندفاع: سمة أساسية كثير المقاطعة للآخرين كما أنه يجيب بدون تفكير عن الأسئلة قبل استكمالها.

-النشاط الحركي الزائد.

7-2-7- أشكال اضطرابات الانتباه: (ابراهيم، 2012)

-زيادة الانتباه Hyper-exiaa.

-نقص أو قلة الانتباه Attention Deficit / Inattention.

-تحول الانتباه (التشتت) Distractibility ويطلق على ذلك: السرحان وهو عدم القدرة على الاستيعاب في مدة كافية.

-السهب: Proscenia وهو فقدان القدرة على تثبيت الانتباه لمثير معين بذاته حتى ولو لوقت قصير على الرغم من أهمية ذلك المثير.

-الانشغال: Procubation.

7-2-8- النظريات والنماذج المفسرة لتشتت الانتباه:

أ- **النموذج الوراثي:** يرجع البعض هذا الاضطراب لأسباب وراثية بسبب الاستعداد الوراثي وخلل في المورثات السائدة أو المتنحية، التي تؤدي لتلف أو عدم اكتمال نمو أنسجة المخ وبالتالي ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه (إبراهيم، 2012)(القاضي، 2011)، وعدد من الآباء لأطفال ذوي فرط النشاط الحركي الزائد أظهروا علامات تعكس وجود هذا الاضطراب في طفولتهم(القاضي، 2011).

وقد بينت دراسات التوائم المتماثلة أن لديهم درجة تشابه في الأعراض مقارنة بالتوائم غير المتماثلة، حيث كانت النسبة 77% عند التوائم المتماثلة مقابل 36% بين التوائم غير المتماثلة، ومن بين أهم الأعراض المرتبطة الحركة المفرطة صعوبة التركيز الاندفاعية ومشاكل تنظيم المهام (سعداوي وبوسنة، 2025).

ب- **النموذج العصبي:** من مبررات هذا التوجه عدم وجود أسباب جسدية واضحة للاضطراب دفعهم للبحث عن المسببات العصبية الحيوية، وقد ترجع أسباب

اضطراب الانتباه المتعلقة بالمخ إلى: وجود خلل في وظائف المخ، أو لاختلال التوازن الكيميائي في القواعد الكيميائية للناقلات العصبية ولنظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ، وإما لضعف النمو العقلي (أحمد وبدر، 1999).

وتمت دراسة الدوائر العصبية التي تشكل الأساس لعملية التعزيز، وتم إيجاد ناقل عصبي يتمثل في الدوبامين الذي يلعب دورا في آليات التعلم والتعزيز، فأصبح الأطفال يحتاجون عتبة تحفيز أعلى (الدوبامين) من أجل دفعه للإنجاز وإثارة اهتماماتهم (سعداوي وبوسنة، 2025).

ج-النموذج البيئي الاجتماعي: تستند إلى فكرة أن السلوك البشري يتأثر بالعوامل البيئية والاجتماعية وتشمل العوامل البيئية: الأسرة المدرسة النظام الغذائي.....، فأثر هذه العوامل يبدأ من مرحلة الحمل حيث قد تتعرض الأم خصوصا في الأشهر الثلاثة الأولى لبعض الأشياء كالأشعة أو تناول المخدرات أو الكحول أو أدوية غير مسموح بها للحامل أو بعض الأمراض المعدية، وأغلب الأطفال الذين يولدون بتشوهات يكون لديهم ضعف في الانتباه، أما في مرحلة الولادة في حد ذاتها فالولادة العسيرة والأدوات المستعملة قد تلحق أضرارا بالمخ، كما أن التفاف الحبل السري حول الرقبة يقلل من نسب وصول الأكسجين للمخ مما يلحق أضرارا به، أما بعد الولادة فتعرض الطفل لحادث ما قد يؤدي لارتجاج في المخ، أو إصابته ببعض الأمراض مثل الحمى الشوكية والتهاب السحايا، قد تؤثر على بعض المراكز العصبية بالمخ (أحمد و بدر، 1999)، كلها عوامل تساعد في ظهور الاضطراب لدى الطفل، وبعد الولادة يتأثر الطفل بأساليب المعاملة الوالدية، فالأساليب الصحيحة (حب اهتمام قبول عاطفي...) تؤدي إلى توافق نفسي واجتماعي للطفل، والعكس المعاملة الخاطئة (العقاب الرفض الإهمال..) يشعر فيها الطفل بأنه منبوذ وغير مرغوب به فتؤدي إلى إصابته بتشتت الانتباه (أحمد وبدر، 1999).

وقد قام كابلان وزملاءه (Kaplan, et al) بدراسة كان هدفها التعرف على طبيعة العلاقة بين الحرمان العاطفي من الوالدين وإصابة أبنائهم بالأطفال باضطراب

الانتباه، وقد تكونت عينتهم من أطفال يعيشون في مؤسسات إيداع نتيجة لتصدع أسرهم، وأطفال يعيشون في البيئة الطبيعية مع أسرهم وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن اضطراب الانتباه يرتفع لدى الأطفال المودعين بمؤسسات الإيداع مقارنة بالأطفال الذين يعيشون مع أسرهم مما يدل على أن الحرمان العاطفي من الوالدين الذي ينجم عن التفكك الأسري يؤدي إلى إصابة الطفل باضطراب الانتباه (أحمد وبدر، 1999، ص ص.43-44).

7-2-9- تشخيص اضطراب الانتباه:

يتم تشخيص الاضطراب أولاً من خلال الملاحظة من طرف المعلم أو الولي لأعراض أساسية لاضطراب الانتباه في وقت مبكر قبل 12 سنة ويسبب سلوكه في انزعاجا في بيئته المدرسية والاجتماعية، شرط استمراريتها أكثر من 6 أشهر ومن أهم الأعراض قلة التركيز والنشاط المفرط والاندفاع والحماس الزائد (لبرارة، 2023).

- وتتمثل إجراءات التشخيص فيما يلي: (لبرارة، 2023)
- الفحص الطبي: لاستبعاد أسباب أخرى كإصابات المخ.
- دراسة حالة من خلال جمع المعلومات عن التاريخ المرضي الحالي والعائلي وسجلات المدرسة.

- استخدام الاستبيانات والمقابلات مع الأشخاص الذين يتعاملون مع الطفل.

7-2-10- علاج اضطراب الانتباه:

أ-العلاج الطبي: سبق وذكرنا أحد التفسيرات لصعوبة الانتباه تعود لاختلال في التوازن الكيميائي والقواعد الكيميائية في المخ، لذلك فإن أحد استراتيجيات العلاج بالعقاقير، قد لا يتقبل الأولياء فكرة إعطاء أطفالهم دواء بسبب هذا الاضطراب، لكن ترك العلاج ينتج عنه تأخر العلاج مما يسبب مشكلات أكثر شدة في المستقبل، حيث يهدف التدخل الطبي إلى إعادة التوازن للقواعد الكيميائية في المخ، ويؤخذ تحت مراقبة طبية مباشرة وضمن جرعات ومواعيد محددة، غير أن بعض الأولياء يلجؤون لبديل العلاج الدوائي من خلال

◆ الفصل الأول ◆

التحكم في النمط الغذائي يخلو من بعض المواد الكيميائية التي تظهر أعراض في اضطراب الانتباه (أحمد وبدر، 1999) (السرطاوي وآخرون، 2009).

ب-العلاج السلوكي: يعد من بين البرامج الناجحة والفعالة، بتحديد السلوك غير المرغوب فيه وإطفائها وتعديلها وتعزيز السلوك المرغوب من خلال استخدام مبدأ التعزيز، ويكون استخدام التعزيز مباشرة بعد السلوك المرغوب وأي تأخير قد يقوم الطفل بسلوك غير مرغوب به فتكافئه فيعتقد أنه كوفي لأجله فيكرهه، كما وجب توفير بيئة ملائمة لنجاح الطالب من خلال مساعدة الأولياء في فهم الموضوع وعزل مثيرات معينة مثلا الضوضاء أثناء المراجعة فنوفر له بيئة هادئة (أحمد وبدر، 1999) (السرطاوي وآخرون، 2009).

ج-العلاج النفسي: إن اضطراب الانتباه ينتج عليه مشكلات تعليمية تؤدي إلى تأخره الدراسي، وشعوره بالفشل يؤدي إلى اضطراب علاقاته الاجتماعية فينخفض تقديره لذاته يكتئب يعزل، وقد يسبب ضغط للوالدين فيتأثرون هم أيضا ويتوترون، ومن هنا قد يواجه الدعم النفسي للطفل أو الوالدين (أحمد وبدر، 1999)، فوجب على الآباء التحلي بالصبر والحكمة وبذل جهد لتغيير والتحكم في انفعالاتهم وأن يكون تعزيز السلوك الايجابي حاضرا دائما حتى للنجاحات البسيطة (السرطاوي وآخرون، 2009).

د-العلاج التربوي: يرى السرطاوي وآخرون (2009) أنه علينا في هذا العلاج

نعمل على تحسين سلوك الانتباه من خلال:

-توجيه الانتباه الانتقائي إلى المثير ذو العلاقة بالموضوع، بالتصريح المباشر للمثير، وتقليل عدد المثيرات الصعبة ونميز المثير عند قراءته (نبرة الصوت) أو تلوينه بلون مغاير إذا كتب على السبورة.

-زيادة المرونة في نقل الانتباه من خلال تركيز المعلومات وتوجيهها إلى قناة حسية واحدة ثم الانتقال إلى قناة حسية أخرى.

-تحسين تسلسل الانتباه من خلال التدرج والاعتماد على التكرار.

-وهناك أساليب أخرى: مثل تدريس الطالب بشكل فردي وتعديل الدروس والقيام بمهام سهلة التنفيذ حتى يشعر الطالب بالنجاح.

7-3- تعقيب عن الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

تعد العلاقة بين الكتابة كعملية مخرجات والانتباه كعملية مدخلات علاقة عضوية لا يمكن الفصل بينهما في السياق التربوي، فمن خلال استعراض المفاهيم نجد أن الكتابة ليست مجرد مهارة يدوية آلية، بل هي منظومة معقدة تتطلب تآزرا عصبيا وحركيا دقيقا، يبدأ من مسك القلم وينتهي بالكتابة أو التعبير عن الذات، فموقع الانتباه بين الإحساس والإدراك يجعله ركيزة مهمة في عملية التعلم، فهو يعمل كمصفاء للمدخلات الضرورية لتعلم الكتابة من خلال اختيار أو التركيز على المثير المناسب، وفي حالة تشتت الانتباه تصبح عملية التصفية والتركيز صعبة مما ينعكس بشكل واضح على مخرجات تعلم الكتابة، إذ أن عسر الكتابة يتجاوز فكرة الخط السيئ إلى قصور في التصوير الذهني أو خلل في معالجة المعلومات البصرية والحركية (الإحساس) أو صعوبة في إدراك العلاقات المكانية، كما أن تفسير وتشخيص عسر الكتابة لا يتوقف عند ملاحظة المعلم فقط، فهو يمتد من الخلل في الدماغ إلى العوامل البيئية والأسرية، ومن أجل الوقوف على أسبابه بدقة يجب القيام بفحوصات طبية نفسية واجتماعية واستبعاد الإعاقات الحسية أو الذهنية، أما في شقه العلاجي فالتلميذ يحتاج خططا تعليمية خاصة تتضافر فيها جهود المعلمين مع الأولياء من أجل تقديم الدعم المناسب للطفل ليحصل على أعلى تقدير للذات من خلال التقليل من المثيرات وتسهيل أو تجزئة المهمات مع ضرورة التعزيز الايجابي المباشر، كما لا نغفل التدخل الطبي إذا تطلب الأمر ذلك لضبط التوازنات الكيميائية، بعيدا عن الضغط الذي قد يؤدي لنتائج عكسية، وبناء على هذا التلازم النظري بين العمليتين، تسعى الدراسة الحالية للتحقق ميدانيا من طبيعة وقوة هذا الارتباط لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة بن قسيمه قدور، والكشف عما إذا كان تشتت الانتباه يصنع فارقا جوهريا

◆ الفصل الأول◆

في صعوبة الكتابة لديهم، مع تبيان مدى تأثير متغير الجنس في ظهور هذه الفروق أو تباين حدة عسر الكتابة بين الذكور والإناث.

الفصل الثاني

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد.

- 1- منهج الدراسة.
- 2- حدود الدراسة.
- 3- الدراسة الاستطلاعية.
- 4- أدوات الدراسة.
- 5- عينة الدراسة الأساسية.
- 6- الأساليب الإحصائية المستعملة

تمهيد:

بعد تناول الجانب النظري الذي هو الأساس العلمي للدراسة، نخصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الحالية، انطلاقاً من تحديد المنهج المستخدم الملائم لطبيعة الموضوع وأهداف البحث، ثم عرض الدراسة الاستطلاعية وعرض أهم النتائج المترتبة عنها، ثم وصف أدوات القياس المستعملة وعرض خصائصها السيكمترية من صدق وثبات، كما يتناول الفصل عينة الدراسة الأساسية من حيث خصائصها وكيفية اختيارها، مع توضيح الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات.

1- منهج الدراسة:

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس، ويعرف المنهج في "اللغة بأنه الطريقة، كما يعني كيفية تعليم شيء ما وفقاً لمجموعة من المبادئ بصورة مرتبة ومنسقة ومنظمة، وهو فن تنظيم الأفكار من أجل كشف الحقيقة عندما تكون مجهولة، أو البرهنة عليها عندما تكون معلومة، وهو ما تعارف عليه الباحثين من قواعد وخطوات وضوابط محددة يجب إتباعها عند إجراء البحث" (العبدلي، 2022، ص 23).

وانطلاقاً من طبيعة الدراسة والأهداف التي نسعى لتحقيقها، واستفادة من الدراسات السابقة فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في دراستنا، لكونه الأكثر استخداماً في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، باعتباره الأنسب لمشكلة الدراسة ويتلاءم مع متطلبات البحث ومتغيراته، ويعرف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يهتم بدراسة المشكلات التي لها علاقة بالسلوك الإنساني والمشكلات الاجتماعية والتربوية، والتي لا تلائمها الطرق التجريبية، من خلال جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتنظيمها، والتعبير عنها بطريقة كمية أو كيفية (العبدلي، 2022).

وبما أن الإشكالية التي طرحناها تتحدث عن علاقة بين متغيرين فقد اعتمدنا على الشق الارتباطي في المنهج الوصفي الذي يهدف إلى: "الكشف عن قوة اتجاه العلاقات بين المتغيرات، والتنبؤ بمتغير من خلال متغير آخر، وفي مثل هذه البحوث لا ينبغي تفسير العلاقة الارتباطية على أنها علاقة سببية إلا في حالة الضبط، ويكشف عن مقدار تلك العلاقة، وهل هي علاقة طردية أم عكسية، سالبة أم موجبة" (العبدلي، 2022، ص 23).

2- حدود الدراسة:

2-1- الحدود البشرية: اقتصرت العينة على عدد من تلاميذ السنة الثالثة

ابتدائي بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور جبل امساعد يعانون من صعوبات في الكتابة.

2-2- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور

بجبل امساعد.

2-3- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال شهر أفريل من

الفصل الثالث للسنة الدراسية 2025-2026.

3- الدراسة الاستطلاعية:

قبل تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية وجب القيام بدراسة استطلاعية، التي هي: "بحوث تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي" (إبراهيم، 2000، ص 38)، وكان الهدف من إجرائها:

- التعرف على الظروف التي يجري فيها البحث والتعرف على عقبات إجرائه.
- التعرف على الصعوبات التي تعيق القيام بتطبيق الاختبارات داخل القسم.
- التأكد من توفر العينة محل الدراسة.

3-1- إجرائها: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدرسة الابتدائية الشهيد

دحمار محية بالحمادية ببلد بوعريريج، من الأسبوع الأول من شهر أفريل 2026.

3-2- مجتمع الدراسة الاستطلاعية: تكون مجتمع الدراسة الاستطلاعية من

21 تلميذا (تسجيل غياب ثلاث تلاميذ) 8 ذكور و 13 إناث، طبق عليهم مقياس اختبار صعوبات الكتابة لبن بوزيد مريم، كما تم ملء مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه من طرف المعلم المشرف على القسم.

3-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية: بعد تطبيق مقياس صعوبات الكتابة

على عينة الدراسة سجلنا تجاوبا كبيرا من طرف التلاميذ، ووضوح التعليمات وسهولتها ساعد التلاميذ في إنجاز المهمة دون تسجيل صعوبة ممكنة، كما كان مقياس التقدير التشخيصي المقدم للمعلمة واضحا مكنها من إنجازه في ظروف جيدة وفق التعليمات المقدمة لتطبيق المقياس.

4- أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة اختبار صعوبات الكتابة لتلاميذ المدرسة الابتدائية للباحثة بن بوزيد مريم، ومقياس تشتت الانتباه لفتحي الزيات.

4-1- اختبار صعوبات الكتابة: يعرف الرائر الكتابي الذي طورته الباحثة بن

بوزيد (2013) بأنه أداة تقييمية وتشخيصية يستهدف الكشف عن اضطراب عسر الكتابة من خلال تتبع وتحليل العمليات الدقيقة للكتابة، بدءا من المهارات الحركية لنسخ الحروف، وصولا إلى القدرة على التنسيق البصري والمكاني للكلمات داخل الجملة، مع الالتزام بالمعايير العلمية لبناء أدوات القياس، وتم اعتماده الاختبار في هذه الدراسة، ونظرا لعدم توفر النسخة الإجرائية المفصلة في الدراسة المنشورة (بن بوزيد، 2013)، فقد تم الرجوع إلى بنود الاختبار وطريقة تنقيطه كما وردت في مذكرة بوخيران وحميس (2022)، مع مطابقة المؤشرات الإحصائية التي ذكرتها المؤلفة الأصلية.

4-1-1- محتويات الرائر الكتابي: يحتوي الرائر الكتابي على نص يتميز

بالبساطة والوضوح، متدرج في الصعوبة والطول، تشابه الجمل الموجودة في الكتاب

المدرسي تحتوي هذه الجمل على جميع الاحتمالات الممكنة لأنواع الحروف وشكلها (بداية ووسط وآخر الكلمة) (بن بوزيد، 2013).

4-1-2- كيفية تطبيق الرائز الكتابي:

يتم تطبيق الرائز بطريقة جماعية، وفق الشروط والخطوات التالية: (بن بوزيد، 2013، ص100)

- استعمال طريقة النقل المباشر.
- الأدوات: قلم جاف أزرق ورقتان بيضاوان وكرتون يوضع بين الورقتين.
- المفحوصون: تلاميذ يبلغون من العمر (08 - 10 سنوات).
- التعليمات: انقلوا الجمل التالية على الورقة بيضاء التي أمامكم "اكتبوا أحسن ما عندكم من خط".
- الإجراءات: يتم تطبيق الرائز جماعيا على التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة وعشر سنوات وهذا بعد القيام بصلة ودية معهم قبل تطبيق الرائز، إذ يوصي الباحثون بضرورة قيام الصلة الودية بين الأطفال والقائم بالاختبار حتى يطمئنوا لموقف الاختبار، ويستجيبوا له دون خوف أو تردد، وتوفير المحيط المريح الذي يساعدهم على الاستجابة لذلك الموقف دون خوف.
- يتم تطبيق الرائز داخل أقسام الدراسة دون التغيير في نظام القسم وبحضور معلم القسم سعيا لجعل موقف الرائز قريبا جدا مما يمارسه التلاميذ في الأيام الدراسية الأخرى.
- يقوم الباحث بتوزيع أوراق على التلاميذ، تحتوي هذه الأخيرة على كرتون بداخلها من أجل قياس ضغط الكتابة بظهور الآثار أو عدم ظهورها على الورقة الثانية.
- يطلب الباحث من التلاميذ كتابة الاسم واللقب على الورقة المخصصة لذلك.
- توزع الباحث أوراقا طبع عليها الرائز ثم تطلب بعدها من التلاميذ نقل الجمل على الورقة البيضاء.

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

4-1-3- التصحيح والتنقيط: حسب بن بوزيد (2013) يتم التنقيط وفق

ثلاثين معياراً تقييمياً، موزعة على ثلاثة محاور أساسية تهدف إلى حصر التشوهات الكتابية بدقة:

أ- تنظيم الورقة: ويشمل المعايير السبعة الأولى، حيث يركز على رصد الاختلالات المتعلقة بتنظيم الورقة وكيفية استغلال المساحة المتاحة للكتابة.

ب- مقياس تحليل الجمل والكلمات: ويتضمن خمسة معايير مخصصة لتحليل التشوهات التي تطرأ على مستوى الجمل والكلمات، لتقييم مدى ترابطها وسلامة صياغتها الكلية.

ج- مقياس تحليل كتابة الحروف: وهو المحور الأوسع بثمانية عشر معياراً، ويستهدف فحص التشوهات النوعية في رسم الحروف الفردية المكونة للكلمات. يقيم المقياس استناداً إلى ثلاث حالات أ ب وج، أ نعطيها درجة 0، ب نعطيها درجة 1، وج نعطيها 2 درجة، وتكون أدنى درجة كلية في المقياس 0 (30×0) وأقصى درجة 60 (30×2)، وتشير إلى كتابة ذات نوعية سيئة جداً وتحتوي على تشوهات كثيرة، وبالنظر إلى الدرجات الكلية فإن من 0 إلى 20 فئة جيدة، من 21 إلى 40 فئة متوسطة، من 41 فما فوق فئة ضعيفة.

الجدول (01) تفسير نتائج اختبار عسر الكتابة

الفئة	من 0 إلى 20	من 21 إلى 40	من 41 إلى 60
التقدير	كتابة جيدة	كتابة متوسطة	كتابة سيئة
التفسير	خلو المنتج من مظاهر عسر الكتابة (أداء طبيعي)	وجود صعوبات بسيطة وبعض أعراض عسر الكتابة	وجود اضطراب عسر الكتابة بشكل واضح

4-1-4- الخصائص السيكومترية لاختبار عسر الكتابة:

أولاً: تقنين الاختبار:

تكون مجتمع التقنين حسب بن بوزيد (2013) من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الثالثة إلى الخامسة ابتدائي بمدارس مقاطعة العاشور بالجزائر العاصمة غرب، وتم استثناء تلاميذ السنة الأولى والثانية لأنهم في مراحل تعلم وتطوير مهارة الكتابة، بلغ عدد تلاميذ العينة 210 تلميذ، سبعةون تلميذ لكل مستوى.

ثانياً: ثبات الرئز:

بلغ معامل الارتباط للعينة الإجمالية حسب بن بوزيد (2013) 0.992 مما يعني أن هناك ارتباط قوي جداً بين درجات الاختبار عند مستوى عالي بلغ 0.01.

ثالثاً: صدق الرئز:

أ- صدق المحتوى: لأجل تحقيق الغرض عرضت بن بوزيد (2013) على 10 محكمين في الميدان العلاجي وعلم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا وكذا الخبرة الأدبية لتجنب الأخطاء اللغوية، على شكل استبيان، وحصلت على نسبة موافقة فاقت 90%، واعتبر هذا معيار صدق للاختبار.

ب- الصدق الإحصائي: وجدت بن بوزيد (2013) أن الرئز يتمتع بدرجة صدق

مناسبة، حيث وجدت معامل الصدق الذاتي دال عند مستوى 0.995 - 0.997.

4-2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه:

استخدم الباحثان مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه للدكتور فتحي مصطفى الزيات، وهو أداة تشخيصية مقننة، تهدف إلى رصد وتقدير حدة السلوكيات المرتبطة بنقص الانتباه لدى الأطفال والمراهقين، يعتمد المقياس على "التقدير التشخيصي"، أي أنه يُملأ عادة من قبل المعلم أو ولي الأمر الذين يراقبون سلوك الطفل بشكل مباشر (الزيات، 2008).

يتكون من صفحة أولى تحمل عنوان المقياس والصفحة الثانية بها معلومات متعلقة بمن قام بالتقدير وظيفته تاريخ التقدير، أما الصفحة الموالية نجد بها تعريف تشتت الانتباه، اسم التلميذ الصف، والتعليمات 20 بندا لكل بند 5 بدائل (دائما غالبا أحيانا نادرا ولا ينطبق)(جلاب وسلطاني، 2022).

ومن التعليمات المهمة أثناء استخدام الاختبار عدم ملأ أكثر من 6 استمارات في الجلسة الواحدة، وقد يستغرق ملأ الاستمارة الواحدة من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة (الزيات، 2008).

4-2-1- طريقة تصحيح الاختبار: يتم تقدير السلوكات بدرجات: 2 3 4

1 و 0 لمجموع البدائل كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (02) جدول تقديرات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه

بدائل الإجابات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا ينطبق
الدرجات	4	3	2	1	0

وعليه تتراوح درجة كل مفحوص بين 0 و 80 درجة كحد أعلى، كلما ارتفعت الدرجات دلت على وجود تشتت في الانتباه، والجدول التالي (03) يبين الدرجة مع التقدير حسب الزيات (2008):

الجدول (03) تفسير نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه

المعيار	مدى التقدير			
	عاديون	صعوبات خفيفة	صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
الدرجة الخام	20- 0	40- 21	60 - 41	أكثر من 61
المقابل المئيني	8 < 1	28 - 8	74- 29	99 - 75

4-2-2- الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: الصدق التمييزي: حسب جلاب وسلطاني (2022) كشفت المقارنة بين المجموعتين الطرفيتين عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث سجل الطرف الأعلى متوسطاً قدره (7.62) مقابل (16.5) للطرف الأدنى. وبناء على قيمة (ت) (T-Value) البالغة (5.74)، يتضح أن المقياس يمتلك القدرة على التمييز بين الفئات المختلفة، مما يعد مؤشراً قوياً على صدق الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

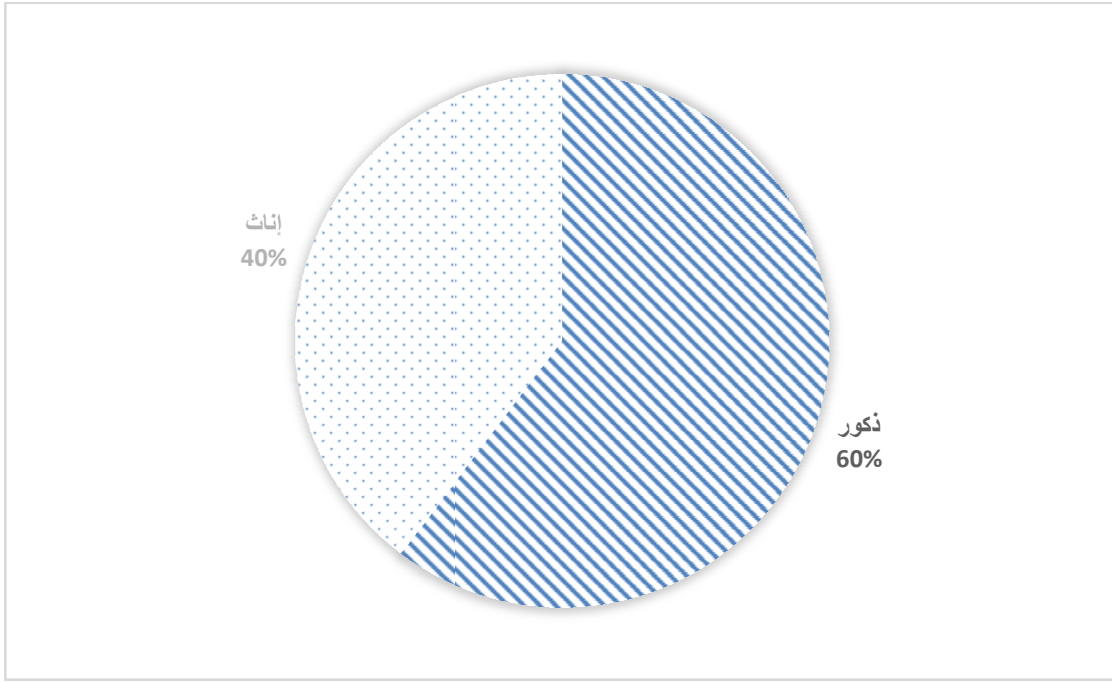
ثانياً: الثبات: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه يتمتع بدرجة ثبات عالية حسب جلاب وسلطاني (2022)، حيث بلغت قيمة معامل التجزئة النصفية (0.78) من مجموع عباراته المقاسة، وهذه القيمة تعتبر دالة ومقبولة إحصائياً، مما يشير إلى استقرار المقياس وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

5- عينة الدراسة الأساسية:

5-2- مجتمع الدراسة: يعرف الضامن (2007) مجتمع الدراسة بأنه مجموع العناصر أو الأفراد الذين يسعى الباحث لدراستهم، والذين يشتركون في خصائص محددة ترتبط بمشكلة البحث، ويتكون المجتمع في هذه الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور بجبل امساعد ولاية المسيلة الذين يبلغ عددهم 63 تلميذاً (مع تسجيل غياب 3 تلاميذ).

الجدول (04) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	متغير الدراسة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	38	60.32%
	إناث	25	39.68%
المجموع		63	100%



الشكل (01) يمثل توزيع مجتمع الدراسة تبعا لمتغير الجنس

من خلال الجدول (04) والشكل (01) أعلاه يلاحظ وجود تفاوت في التوزيع الجنسي لأفراد العينة، مع هيمنة واضحة لفئة الذكور التي تمثل أكثر من نصف العينة الإجمالية.

5-3- عينة الدراسة:

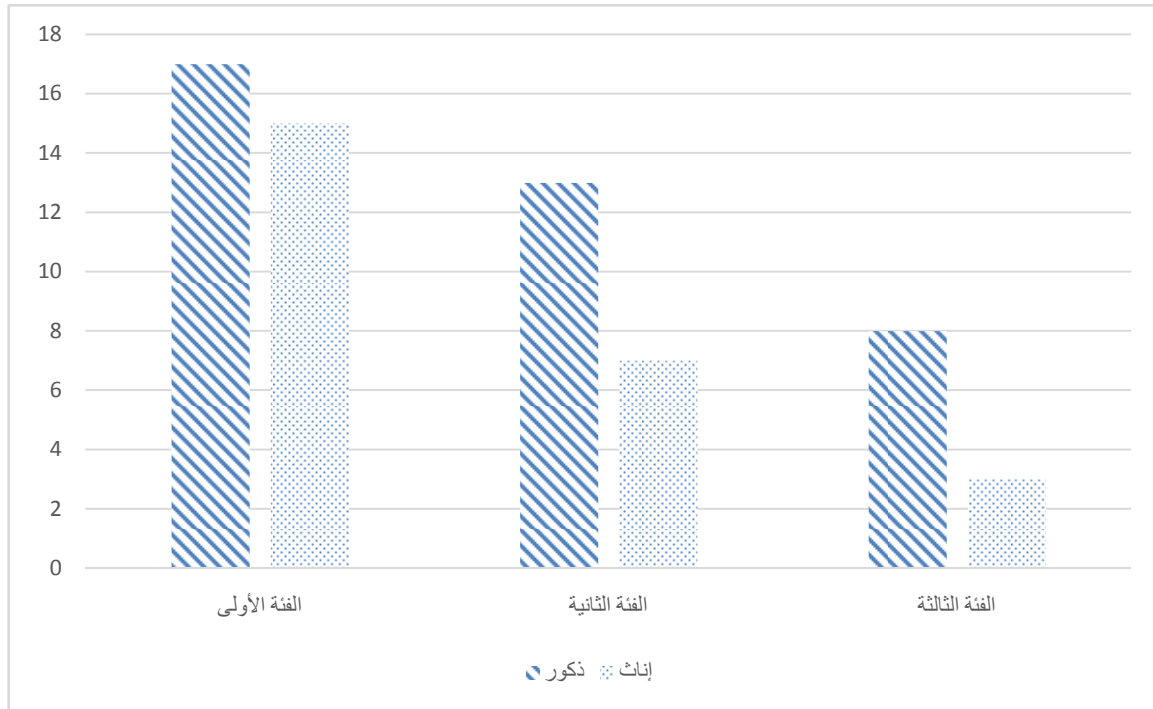
عند سحب جزء من مجتمع الدراسة يطلق عليه اسم العينة، "يقوم الباحث باختيار عينة من مجتمع الدراسة، ثم يقوم بتعميم النتائج التي أجراها على العينة على المجتمع الذي سحبت منه تلك العينة، وكلما كان عدد أفراد العينة أكبر كلما عكس ذلك خصائص المجتمع بشكل أفضل، وكانت الأخطاء أقل في التطبيق وتصميم النتائج" (الضامن، 2007، ص.160).

وفي دراستنا تكونت عينة الدراسة من 31 تلميذا تم اختيارهم بناء على نتائج اختبار عسر الكتابة، فقد تم اختيار أفراد الفئتين المتوسطة والضعيفة (كتابة سيئة)، باعتبار أن الفئة المتوسطة تعاني أو لديها أعراض صعوبة الكتابة.

طريقة الاختيار كانت قصدية، "التي يختارها الباحث لكونه يعرف أنها تمثل المجتمع تمثيلاً سليماً بناءً على معلومات إحصائية سابقة" (إبراهيم، 2000، ص. 160).

الجدول (05) يبين نتائج تطبيق اختبار صعوبة الكتابة إضافة لمغير الجنس.

المجموع	من 41 إلى 60	من 21 إلى 40	من 0 إلى 20	الفئة
	كتابة سيئة	كتابة متوسطة	كتابة جيدة	التقدير
38	8	13	17	ذكور
25	3	07	15	إناث
63	11	20	32	المجموع
%100	%15.87	%33.33	%50.79	النسبة المئوية

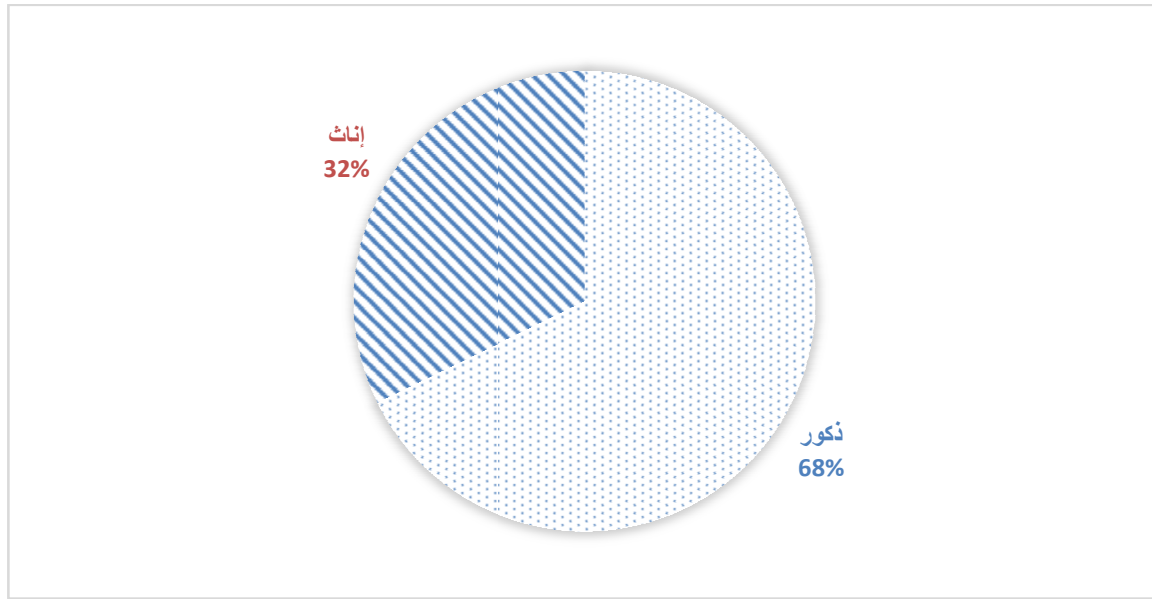


الشكل (02) لنتائج تطبيق اختبار صعوبة الكتابة إضافة لمغير الجنس

من خلال الجدول (05) والشكل (02) نلاحظ أن هناك تفاوت في الفئتين الثانية والثالثة لصالح الذكور، وهناك تقارب في الفئة الأولى حسب متغير الجنس.

الجدول (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس

المتغير الدراسة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	21 % 67.74
	إناث	10 % 32.26
المجموع	31	%100



الشكل (03) يمثل توزيع حجم وعين الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

من خلال الجدول (05) والشكل (03) أعلاه نلاحظ أن هناك تفاوتاً ملحوظاً في صعوبة الكتابة لصالح الذكور.

6- الأساليب الإحصائية المستعملة:

تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss26، وتتمثل الأساليب الإحصائية في:

- التكرارات والنسب المئوية.
- إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار الدلالة الإحصائية (ت) لعينتين مستقلتين.

◆—————الفصل الثاني

- معامل الارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين عسر الكتابة وتشتت الانتباه.

- اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتحقق من اعتدالية توزيع درجات متغيرات الدراسة.

خلاصة:

بعد التعرف على خطوات تطبيق الدراسة واختيار العينة، قمنا بمعالجة البيانات عن طريق نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss 26، ومن خلال الأساليب الإحصائية المذكورة سابقا، قمنا بتحليل البيانات والتوصل إلى النتائج التي سيتم عرضها وتفسيرها في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.

1. عرض نتائج الدراسة.

2. مناقشة نتائج الدراسة.

3. الاستنتاج العام.

4. اقتراحات وتوصيات.

تمهيد:

بعد أن قمنا في الفصل السابق بتحديد المنهجية المتبعة، ووصف أدوات الدراسة وعرض خصائصها السيكمترية، وتحديد عينة الدراسة الأساسية، يأتي هذا الفصل الذي من خلاله سنحاول الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

التحقق من طبيعة التوزيع:

يوضح الجدول أدناه نتائج اختبار شروط اعتدال التوزيع لمتغيرات الدراسة لدى الفئتين (عسر متوسط وعسر حاد).

الجدول (07) يوضح التحقق من شروط اعتدال التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة. (الفئة الثانية عسر متوسط، والفئة الثالثة عسر حاد)

الفئات	المتغيرات	Kolmogrov-Smirnov			Shapiro-Wilk			القرار
		الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الفئة الثانية	عسر الكتابة	0.131	20	*0.200	0.922	20	0.107	غير دال إحصائياً
	تشنت الانتباه	0.147	20	*0.200	0.940	20	0.237	
الفئة الثالثة	عسر الكتابة	0.200	11	0.200*	0.878	11	0.099	
	تشنت الانتباه	0.242	11	0.072	0.874	11	0.087	

يظهر من خلال نتائج اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) الموضحة في الجدول أعلاه، أن جميع قيم مستوى الدلالة (Sig) لدى عينة عسر الكتابة المتوسط وعينة عسر الكتابة الحاد قد جاءت أكبر من القيمة الاحتمالية (0.05)، حيث، بلغت أقل قيمة دلالة (0.087) وهي أكبر من (0.05) مما يعني قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي، وبناء على هذه النتيجة سيتم استخدام التحاليل الإحصائية البارامترية، مثل معامل الارتباط بيرسون واختبار (ت) للمجموعات المستقلة، لمعالجة فرضيات الدراسة.

وصف عينة الدراسة:

الجدول (08) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات

الدراسة لدى العينة.

المتغيرات	العينة	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عسر الكتابة	31	23	54	37.90	7,54
تششت الانتباه	31	13	77	45.48	16,25

يتبين من الجدول أعلاه الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة المكونة من 31 تلميذاً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لعسر الكتابة 37.90 بانحراف معياري مقداره 7.54، مما يشير إلى وجود تقارب في درجات التلاميذ في هذا المتغير، أما بالنسبة لتششت الانتباه فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي 45.48 بانحراف معياري قدره 16.25، وهذا يعكس تباين في درجات الانتباه بين تلاميذ العينة، ومن خلال الدرجات المئينية لصعوبة الانتباه (الجدول 09)، تم تقدير أغلب أفراد العينة بصعوبات متوسطة في صعوبة الانتباه.

الجدول (09) يمثل توزيع التوزيع التكراري والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً

لمستوى صعوبة الانتباه (الدرجة المئينية) حسب مقياس فتحي الزيات

مستوى صعوبة الانتباه	عادي (سليم)	صعوبات خفيفة	صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
التكرار (عدد التلاميذ)	1	12	14	4
النسبة المئوية	3.22%	38.71%	45.16%	12.91%

تحليل اختبار عسر الكتابة:

من خلال الجدول (05) المذكور سابقاً في تبرير اختيار عينة الدراسة الأساسية نجد أن نسبة انتشار عسر الكتابة بين تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة الشهيد بن قسمية قد بلغ 17.46% (الفئة الثالثة) وهي نسبة مرتفعة قليلاً مقارنة بالنسب العالمية التي تتراوح بين 5% و 15%.

وقد بين تحليل أخطاء الكتابة عند التلاميذ عينة الدراسة حسب بنود المقياس (أنظر الملحق (03)) أن الأخطاء تركز أساسا في المقياس الثالث وهو مقياس تحليل كتابة الحروف، فكان أعلى متوسط لرسم الأحرف المتشابهة كتابة سجل في كتابة حروف ص ض ط وظ بانحراف معياري يساوي الصفر وهو ما يدل على أن جميع أفراد الفئة الثالثة يعانون من هذا المشكل، تليها صعوبة كتابة حرف الهاء بوضعياته والتاء المربوطة ويأتي بند إضافة أو استبدال حروف ثالثا.

كما نجد أن أضعف بند والذي تمكن جل التلاميذ من تطبيقه هو طريقة إمساك القلم بمتوسط 0.45 وانحراف معياري 0.820.

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهاته الدراسة على أن "هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين عسر الكتابة وتششت الانتباه عند تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي بمدرسة بن قسيمه قدور بجبل امساعد"، وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول.

الجدول (10) معامل ارتباط بيرسون بين عسر الكتابة وتششت الانتباه لدى الفئة

الثانية والثالثة.

الفئة	المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الفئة الثانية	عسر الكتابة تششت الانتباه	0.167	0.482	غير دالة إحصائيا
الفئة الثالثة	عسر الكتابة تششت الانتباه	0.714	0.014	دالة إحصائيا

من خلال الجدول أظهرت النتائج تباينا في درجة الارتباط تبعا لحدة عسر الكتابة لدى التلاميذ عينة الدراسة، فبينما وجد ارتباط موجب قوي ودال إحصائيا لدى فئة العسر

الحاد (0.714) عند مستوى دلالة (0.014)، وهذا يعكس ارتباطا واضحا بين عسر الكتابة وتشنت الانتباه، كما بينت النتائج المتعلقة بفئة العسر المتوسط عن معامل ارتباط ضعيف وغير دال إحصائيا بلغت قيمته (0,167) عند مستوى دلالة (0.482) وهذا يعني أن تشنت الانتباه لا يرتبط بشكل مباشر بعسر الكتابة لدى تلاميذ هذه الفئة. ومنه نستنتج أن الفرضية تحققت جزئيا حيث ثبتت لدى فئة العسر الحاد ولم تثبت في فئة العسر المتوسط.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الخط بين تلاميذ عينة الدراسة تعزى لدرجة صعوبة الكتابة (متوسطة وحادة)"، وللتحقق من نتائج هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Sample T-test)، لتبيان الفروق بين متوسطات درجة مهارة الخط (مقياس تحليل كتابة الحروف في اختبار بن بوزيد مريم) تعزى لحددة عسر الكتابة.

الجدول (11) اختبار (ت) (T-test) للفروق بين متوسطات درجة مهارة الخط

تبعا لحددة عسر الكتابة حاد/متوسط.

الفئة	العدد	اختبار ليفن للتجانس	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
عسر متوسط	20	5,761	0.023	23.75	4.65	-6.049	27.309	0.000	دالة عند 0.01
عسر حاد	11			30.91	1.86				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة (F) لاختبار ليفن بلغت 5.761 بمستوى دلالة 0.023، وبما أن قيمة الدلالة أصغر من 0.05 نستنتج عدم تجانس التباين بين

المجموعتين، وعليه تم الاعتماد على قيم اختبار (ت) من السطر الثاني الخاص بفرضية التباينات غير المتجانسة (تصحيح ويلش).

ونستنتج من خلال الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئة الثانية (عسر متوسط) ودرجة الفئة الثالثة (عسر حاد) في مهارة الخط (تحليل كتابة الحروف) حيث بلغت قيمة (ت): (-6.049) وهي دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.000، ومن خلال المقارنة بين متوسطات، نجد أن متوسط الأخطاء عند الفئة الثالثة كان الأعلى بـ 30,91 بانحراف معياري 1.86 مقابل متوسط 23,75 بانحراف معياري 4,65 للفئة الثانية، مما يشير إلى أن حدة عسر الكتابة تزداد بشكل واضح لدى تلاميذ هذه الفئة مقارنة بالفئة الثانية، وهو ما يثبت صحة الفرضية.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة"، وللتحقق من نتائج هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Sample T-test)، لتبيان الفروق بين درجة صعوبات الكتابة تبعا لمتغير الجنس.

الجدول (12) اختبار (T-test) للفروق بين درجة صعوبات الكتابة تبعا لمتغير

الجنس.

الفئة	العدد	اختبار ليفن للتجانس	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
ذكر	21	0.134	0.716	38,00	7,28	0.102	29	0.920	غير دال
أنثى	10			37.70	8.46				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة (F) لاختبار ليفن بلغت 0.134 بمستوى دلالة بلغ 0.716، وبما أن قيمة الدلالة أكبر من 0.05 نستنتج تجانس التباين بين

المجموعتين، وعليه تم الاعتماد على قيم اختبار (ت) من السطر الأول الخاص بفرضية التباينات المتساوية.

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) بلغت (0.102) بمستوى دلالة قدره (0.920) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعياري (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عسر الكتابة بين التلاميذ عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

ونلاحظ ذلك من خلال تقارب المتوسطات والانحرافات المعيارية بين الجنسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور 38 بانحراف معياري قدره 7.28، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 37.70 بانحراف معياري قدره 8.46، ومنه نستنتج أن متغير الجنس ليس له تأثير على مستوى صعوبات الكتابة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث يعاني الجنسان من هذه الصعوبات بدرجات متقاربة.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تشتت الانتباه تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة"، وللتحقق من نتائج هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Sample T-test)، لتبيان الفروق بين درجة تشتت الانتباه تعزى لمتغير الجنس.

الجدول (13) اختبار (ت) (T-test) للفروق في درجات تشتت الانتباه تبعا لمتغير الجنس.

الفرقة	العدد	اختبار ليفن للكشف عن التجانس	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
ذكر	21	9.693	0.004	44.43	18.37	0.615	27.14	0.544	غير
أنثى	10			47.70	11.05				دال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة (F) لاختبار ليفن بلغت 9.693 بمستوى دلالة بلغ 0.004، وبما أن قيمة الدلالة أصغر من 0.05 نستنتج عدم تجانس التباين بين المجموعتين، وعليه تم الاعتماد على قيم اختبار (ت) من السطر الثاني الخاص بفرضية التباينات غير المتجانسة (تصحيح ويلش).

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) بلغت (0.615) بمستوى دلالة قدره (0.544) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعياري (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تشتت الانتباه بين التلاميذ والذكور والإناث عينة الدراسة، ونلاحظ ذلك من خلال تقارب المتوسطات والانحرافات المعيارية بين الجنسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور 44.43 بانحراف معياري قدره 18.37، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث 47.70 بانحراف معياري قدره 11.05، وبذلك لم تتحقق الفرضية الرابعة، مما يعني أن تشتت الانتباه يظهر لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة بغض النظر عن جنسهم.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

بلغت نسبة انتشار عسر الكتابة (الحاد) لدى تلاميذ مدرسة الشهيد بن قسمية قدور بجبل امساعد نسبة 17.46%، وعند مقارنة هذه النسبة مع الدراسات السابقة نجد تقاربا كبيرا مع دراسة مصطفى وكحلول (2016) التي سجلت نسبة انتشار بلغت 18.78%،

هذا التقارب يؤكد بصورة قوية أن اضطراب عسر الكتابة يشهد انتشارا مقلقا في المدارس بصفة عامة، وهذا ما جاء في دراسة الفتلي (2021) حول الانتشار الواسع لصعوبات الكتابة في الأوساط المدرسية أكثر من عسر القراءة.

غير أنه في المقابل وجدت دراسة عريوة (2017) والتي أجريت على عينة من 705 تلميذ، أن نسبة انتشار عسر الكتابة بلغ 4.53%، ويمكن إرجاع ذلك لمغيرات أخرى ممكن أنها لعبت دورا في تحديد نسبة الانتشار منها البيئة حجم العينة أو الأدوات المستخدمة في القياس.

2-1- مناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهاته الدراسة على أن هناك "هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة وتششت الانتباه عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة بن قسيمه قدور بجبل امساعد"، وقد تم التوصل سابقا إلى وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية عند فئة العسر الحاد، مع عدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند الفئة الثانية (متوسطة العسر).

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما ذكرته سابقا براهيمى وتيقمونين (2024) في تفسير ظهور عسر الكتابة (النموذج المعرفي) بأنه ناتج عن خلل واضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في التنظيم والاسترجاع أو تصنيف المعلومات، وهذا ما يفسر عدم ظهور الارتباط لدى فئة العسر المتوسط فهم يملكون قدرة على الانتباه كافية لتفعيل مهارة التحكم في كتابة الحروف بالمقاييس الأساسية، عكس فئة العسر الحاد التي لا تملك الطاقة الانتباهية الكافية لتجهيز المعلومات البصرية كمدخلات لتظهر في شكل الكتابة كمخرجات.

ويدعم هذا بقوة النتيجة التي توصلت لها خوجة (2019) والتي صنفت مشكلة الانتباه كأكثر المشكلات ظهورا عند ذوي صعوبات التعلم والتي تؤثر بدورها على الكتابة.

وتتسجم مع ما ذكرته الخشرمي (2013) بأن التلاميذ الذين لديهم صعوبات نمائية بصفة عامة مثل مشكلات الذاكرة والانتباه وتقدير الوقت وتحديد الأهداف والعمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف، ترتبط وتؤدي إلى صعوبات تتعلق بالكتابة والقراءة والاستيعاب القرائي، وترتبط هذه المشكلات غالبا بتشتت الانتباه.

كما نجد في السياق ذاته دراسة عامر (2016) والتي توصلت إلى وجود تأثير لاضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه على مهارات التعلم عند التلميذ ومن بينها الكتابة.

هذا واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عريوة (2017) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة.

2-2- مناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الخط بين تلاميذ عينة الدراسة تعزى لدرجة صعوبة الكتابة (متوسطة وحادة)"، من خلال النتائج وجدنا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئة الثانية (عسر متوسط) ودرجة الفئة الثالثة (عسر حاد) في مهارة الخط (تحليل كتابة الحروف)، مما يشير إلى أن حدة عسر الكتابة تزداد بشكل واضح لدى تلاميذ هذه الفئة (الثالثة) مقارنة بالفئة الثانية.

ويعود ذلك حسب ما ذكرته براهيمى وتيقيمونين (2024) في تفسير ظهور الاضطراب إلى الفرق في كمية الطاقة الانتباهية لدى الفئتين كما ذكرنا سابقا، إضافة إلى ذلك النموذج العصبي الذي يفسر إمكانية ظهور الاضطراب بوجود إشارات عصبية بسيطة أو تلف وظيفي طفيف في مناطق بالدماغ مسؤولة عن تنسيق الحركات الدقيقة لليد والأصابع، يزداد أثر هذا الخلل مع زيادة شدة الانتباه، وهو ما يفسر ظهور الصعوبة في كتابة الأحرف المتشابهة شكلا (الحروف الأكثر تشوها ص ض ط ظ)، كما يمكن تفسيره وفق النموذج البنائي من خلال ربطه بمستوى النضج، فالمتعلم أحيانا يضغط على نفسه لتأدية مهام بيداغوجية تفوق طاقته منها الكتابة تحت ضغط المجتمع المدرسي والأسري.

هذا واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة نصر الدين وزيزي (2025) حيث أثبتت وجود تأثير مباشر بين صعوبة الإدراك البصري وعسر الكتابة، والفروق في مهارة الخط ومقاييس الحروف تعود أساساً إلى التفاوت في الإدراك البصري والمكاني لشكل وحجم الحروف بين فئتي العسر المتوسط والعسر الحاد.

كما انسجمت نتائجنا مع دراسة عمراني (2014) التي بينت أن الإدراك البصري يلعب دوراً رئيسياً في مهارة الخط، فمن يملك مهارة في الانتباه والذاكرة أكثر ينعكس في جودة الخط، وهو ما يفسر التباين بين فئتي العسر المتوسط والعسر الحاد.

واتفقت مع نتائج دراسة خديم (2021) التي أرجعت صعوبة الكتابة إلى خلل في الإدراك البصري أو الحسي النمائي، وهو ما لمسناه في دراستنا بأن الفروق في محور تحليل كتابة الحروف بين تلاميذ العسر المتوسط والعسر الحاد هو نتيجة لهذا الخلل في معالجة الحروف بصرياً وتوجيهها حركياً.

ومنه نستنتج أنه كلما تدهور الإدراك البصري وضعفت القدرة على الانتباه ظهر ذلك بشكل واضح في كتابة الحروف ومقاييسها لتصل إلى العسر الحاد.

2-3- مناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة"، ومن خلال النتائج المذكورة سابقاً لم نجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عسر الكتابة بين التلاميذ عينة الدراسة تعود لمتغير الجنس، حيث يعاني الجنسان من هذه الصعوبات بدرجات متقاربة.

لم تذكر براهيم وتيقيموني (2024) في النماذج المفسرة لعسر الكتابة أن السبب في ظهور المشكلة يعود لمتغير الجنس، فالاضطراب يظهر بالطريقة ذاتها وبنفس الحدة عند الذكور والإناث.

كما تتسجم كذلك مع ما ذهب إليه **عمراني (2014) وخديم (2021)** أن المحدد الأساسي لعسر الكتابة هو سلامة النسق الإدراكي البصري والحسي النمائي، وهو مشترك بين جميع الأطفال، لا يتأثر بنوع الجنس بل بمستوى الانتباه وسلامة النواقل العصبية لدى الطفل.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها والتفسيرات النظرية، نستنتج أن عامل الجنس ليس محددًا ولا يشكل فارقًا في تفسير عسر الكتابة لدى عينة الدراسة، فالعوامل النمائية والعصبية إضافة إلى المؤثرات البيئية تلعب دورًا حاسمًا في ظهور الاضطراب عند المتعلم بغض النظر عن جنسه.

2-4- مناقشة الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تشتت الانتباه تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة"، ومن خلال النتائج توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تشتت الانتباه بين التلاميذ والذكور والإناث عينة الدراسة، وبذلك لم تتحقق الفرضية الرابعة، مما يعني أن تشتت الانتباه يظهر لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة بغض النظر عن جنسهم.

ومن خلال ما تناولناه سابقًا حول النظريات المفسرة لتشتت الانتباه نجد غياب التفسير حول النوع (الجنس) فقد تم تفسير انتشاره بسبب البعد الوراثي أو العصبي وحتى البيئي.

كما وجدنا في دراساتنا السابقة دراسة **حابي وممادي (2021)** والتي أشارت إلى أن ارتفاع نسبة انتشار الاضطراب في الوسط المدرسي لدى الذكور مقارنة بالإناث عند التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، ولعل ما يفسر نتائجنا عنها هو أن دراستهما بحثت في انتشار الظاهرة بشكل عام، أما دراستنا فقد ركزت على عينة محددة وهم التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة.

3- الاستنتاج العام:

تخلص الدراسة الحالية وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، إلى أن عسر الكتابة لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور بجبل امساعد هو انعكاس مباشر لصعوبات نمائية مرتبطة بتشتت الانتباه، فالكتابة عملية ذهنية بصرية حركية معقدة، يتسبب تشتت الانتباه في إيقاف سيرورة العملية، مما يؤدي إلى ظهور أخطاء حادة في رسم الحروف والالتزام بمعايير ومقاييس كتابة الحروف، وهو ما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين ويعزز من فرضية أن الصعوبة ناتجة عن عوامل نمائية عامة وتشتت الانتباه خاصة، تظهر في هذه المرحلة العمرية الحساسة من المسار الدراسي.

اقتراحات:

استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها دراستنا، وبالنظر لأهمية عملية الكتابة في العملية التعليمية التعلمية وأيضا كمهارة حياتية، وجب إيلاء الأهمية والعناية بفئة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في تعلم الكتابة في مراحل مبكرة، نقترح التوصيات التالية:

- تدريب المعلمين حول كيفية اكتشاف الصعوبات النمائية مبكرا، والتميز بين الخط السيئ الناتج عن الإهمال وعسر الكتابة الناتج عن الخلل العصبي أو النمائي.

- توعية الأولياء بضرورة المتابعة المنزلية والتنسيق مع المدرسة لتقديم يد المساعدة للتلاميذ.

- تصميم برامج علاجية نمائية، من أجل تنمية المهارات النمائية (التدريب على التأزر البصري الحركي، تمارين زيادة التركيز وتحسين الانتباه) بدل التركيز على التدريب على الخط الآلي (التكرار).

- العمل على تقليل المشتتات داخل الأقسام لمساعدة هذه الفئة على التركيز، مع ضرورة إجلاس تلاميذ الفئة في الصفوف الأمامية.

- مراعاة خصائص أفراد هذه الفئة مع منحهم وقتاً إضافياً دون الضغط عليهم لإنهاء مهامهم، مما يقلل من الأخطاء الناتجة عن التسرع والتشتت.
- إعطاء حيز لحصص التربية البدنية للقيام بالأنشطة التي تساعد على تنمية الجوانب الحسية والحركية والمكانية داخل الأنشطة الترفيهية، مع تفريغ لطاقتهم الحركية الكامنة لزيادة تركيزهم داخل الفصول الدراسية.
- إجراء دراسات وبحوث أكثر عمقا للمشكلات النمائية في بيئات مختلفة، واقتراح خطط وبرامج علاجية أكاديمية.

الخاتمة

في ختام الدراسة نجد أن عسر الكتابة منتشر إلى حد ما داخل الأوساط المدرسية في البيئة المحلية، وجب الوقوف أمام هذه المشكلة وفهمها فهما عميقا، لما لها من عواقب في المستقبل وتأثيرها المباشر على التحصيل الدراسي المسار التعليمي للمتعلم، وقد حاولنا في دراستنا التعرف على تأثير واحد من العناصر النمائية في عملية الكتابة، وهو الانتباه، من خلال التعرف على العلاقة بين ظهور أعراض عسر الكتابة بتشتت الانتباه، وتأثيره على جودة الخط عند تلاميذ عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور بجبل امساعد، ومعرفة الفروق بين الإناث والذكور في درجات عسر الكتابة وتشتت الانتباه.

ولقد توصلت دراستنا إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة وتشتت الانتباه عند عينة الدراسة، كما وجدنا أن تشتت الانتباه يؤثر على جودة الخط عند تلاميذ عينة الدراسة، من خلال ربط درجات تشتت الانتباه بدرجات محور تحليل كتابة الحروف في اختبار بن بوزيد مريم، كما لم نجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عسر الكتابة وتشتت الانتباه تعزى لمتغير الجنس، ومنه خلصنا إلى أن عسر الكتابة عند عينة الدراسة يعود لصعوبات نمائية مرتبطة بتشتت الانتباه

وفي الأخير قدمنا مجموعة من التوصيات والاقتراحات من أجل الوقوف أكثر والاهتمام بصعوبات التعلم عامة، من أجل توفير بيئة سليمة وطبيعية للمتعلمين.

المراجع

1. أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم (ط.1، ج.1). مركز تقويم وتعليم الطفل.
2. أبو الديار، مسعد نجاح. البحيري، جاد. محفوظي، عبد الستار. (2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها (ط. 2). مركز تقويم وتعليم الطفل.
3. إبراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
4. إبراهيم، سليمان يوسف عبد الواحد. (2012). الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم ومشاكلهم (ط. 1). دار الكتاب الحديث.
5. أحمد، السيد علي السيد. بدر، فائقة محمد. (1999). اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه، تشخيصه وعلاجه (ط. 1). مكتبة النهضة المصرية.
6. إبراهيمي، كريمة. تيقموني، نجية. (2024). أهم النظريات والنماذج المعرفية والنفس عصبية المفسرة لعسر الكتابة. مجلة الباحث في الأروطوفونيا، (1)، 13-30.
7. بن بوزيد، مريم. (2013). بناء رائر كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة من 08 إلى 10 سنوات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (04)، 94-109.
8. التهامي، نازك أحمد. المصري، إبراهيم جابر. علي، إسماعيل محمود. علي، ياسمين إسلام. (2018). المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
9. جديعي، صبرينة. محمدي، فوزية. (2025). الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 183-202.
10. جرار، عبد الرحمان محمود. (2008). صعوبات التعلم: قضايا حديثة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

11. جلاب، مصباح. سلطاني، أسماء. (2022). الممارسات التشخيصية لبعض المظاهر المعرفية (صعوبة الانتباه - صعوبة الإدراك البصري) لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية: دراسة ميدانية على عينة من معلمي مدارس باتنة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 7(1)، 1004-1030.
12. حابي، حليلة. ممادي، شوقي. (2021). تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين: دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ ولاية الوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 40-55.
13. الحاجي، أسماء منصور خليفة. (2021). صعوبات التعلم داخل الصفوف الدراسية بين التجاهل والتحدي: طرابلس نموذجا. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 2(5)، 433-451.
14. حميس، سهام، بوخيران، هاجر. (2022). أثر برنامج تدريبي في تعديل صعوبات تعلم الكتابة (عسر الخط) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. [مذكرة ماستر غير منشورة]. جامعة ابن خلدون، تيارت.
15. خديم، محمد. (2021). عسر الكتابة لدى التلميذ في مراحل تعلمه الأولى: دراسة في ضوء اللسانيات العصبية. *مجلة التحبير*، 68-81.
16. الخشرمي، سحر أحمد. (2013)، العلاقة بين ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم. موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. استرجع بـ 26-12-2025 <http://www.gulfkids.com/ar>.
17. خوجة، أسماء. (2019). أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 95-115. زاوي، آمال. فاضل، فايزة. سعدون، سميرة. (2022). عسر الكتابة وفرط

- النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه لدى الطفل المتمدرس في طور الابتدائي. مجلة أبعاد، 447-466.
18. الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية /التشخيصية والعلاجية. دار النشر للجامعات.
19. الزيات، فتحي مصطفى. (2008). بطارية مقياس التقدير التشخيصية بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. الدار الأنجلو مصرية.
20. سعداوي، يوسف. بوسنة، عبد الوافي زهير. (2025). اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) في ضوء النظريات المفسرة. مجلة العلوم الإنسانية والحضارة، 10(1)، 444-425.
21. السيد، السيد عبد الحميد سليمان. (2008). صعوبات التعلم النمائية (ط. 1). عالم الكتب.
22. السرطاوي، زيدان أحمد. السرطاوي، مصطفى عبد العزيز. خشان، أيمن إبراهيم. أبو جودة، وائل موسى. (2009) مدخل لصعوبات التعلم (ط. 2). دار الزهراء للنشر والتوزيع.
23. شحاتة، حسن. النجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
24. الصمادي، علي محمد. الشمالي، صباح إبراهيم. (2017). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم (ج. 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
25. الضامن، منذر. (2007). أساسيات البحث العلمي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
26. عامر، نورة. (2016). دراسة تشخيصية لاضطراب فرط النشاط المصاحب لخفض الانتباه وعلاقته بمهارات التعلم عند التلميذ. مجلة العلوم الإنسانية، 195-209.

27. عاشور، راتب قاسم. مقدادي، محمد فخري. (2013). *المهارات القرائية والكتابية: طرق تدريسها واستراتيجياتها* (ط. 3، ج. 3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
28. العبدلي، أحمد راجح حيدر. (2022). *أساسيات البحث العلمي*. بصمة للطباعة. عريوة، عائشة. (2017). *علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية*. [مذكرة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
29. عمران، ماجدة. (2022). *تشخيص صعوبات تعلم الكتابة (الديسغرافيا) واستراتيجيات علاجها*. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، 7(1)، 1205-1216.
30. عمراني، زهير. (2014). *ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية: دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 43-58.
31. غنية، شريف. (2022). *تقييم الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر الكتابة*. مجلة دراسات نفسية، 13(1)، 191-215.
32. القاضي، خالد سعد الدين سيد محمد. (2011). *تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.
33. كامل، محمد علي. (2003). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. مركز الإسكندرية للكتاب.
34. كحلول، بلقاسم. منصوري، مصطفى. (2016). *صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3(1)، 49-70.
35. كروم، موفق. (2021). *مستوى صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الطور الابتدائي: دراسة استكشافية بولاية عين تموشنت*. مجلة تطوير، 8(1)، 133-151.

36. لبرارة، إيمان. (2023). اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه: التشخيص وأساليب العلاج. *مجلة أصيل للدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية*، (3)، 48-37.
37. لموري، نبيل. ريابي، فاطمة. (2021). الذاكرة العاملة وعلاقتها بعسر القراءة والكتابة. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 48-29.
38. محمدي، فوزية. الزقاي، مصطفى نادية. (2010). بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. *دراسات نفسية وتربوية*، 158-119.
39. مرياح، دليلة. مرياح، فاطمة الزهراء. (2022). تشتت الانتباه واضطراب فرط الحركة وتأثيره على التحصيل الدراسي. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، 79-63.
40. المياح، سلطان عبد الله. (2010). *صعوبات التعلم: التعريف، التدريس، الأساليب* (ط. 1). دار الزهراء للنشر والتوزيع.
41. نصر الدين، شيماء محمد يوسف. زيزي، السيد إبراهيم. (2025). العلاقة الارتباطية بين صعوبات الإدراك البصري وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي اضطراب نقص الانتباه. *مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم (الإنسانيات والعلوم الاجتماعية)*.
42. واكلي، بديعة. شوادة، سماح. (2018). صعوبة الكتابة بين التشخيص والعلاج. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*، (9)، 515-506.

الملاحق

الملحق رقم (01): اختبار صعوبة الكتابة لبن بوزيد مريم.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس.

اختبار عسر الكتابة لصاحبه بن بوزيد مريم

عنوان الدراسة:

عسر الكتابة وعلاقته بتشتت الانتباه عند عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

تحت إشراف الأستاذة

أ.د/ شهرزاد دهيمي

من إعداد:

توفيق رزقي

لطرش علي

اختبار عسر الكتابة لصاحبه بن بوزيد مريم (2013)، هو أداة تقييمية وتشخيصية

تستهدف الكشف عن اضطراب عسر الكتابة من خلال تتبع وتحليل العمليات الدقيقة

للكتابة، بدءا من المهارات الحركية لنسخ الحروف، وصولا إلى القدرة على التنسيق البصري

والمكاني للكلمات داخل الجملة.

تعليمات الاختبار:

يطلب من التلاميذ أن يكتبوا بأحسن خطهم، أن يكتبوا بخط واضح وجميل.

السنة الجامعية

2025-2026

أَعِدْ كِتَابَةَ الْجُمْلِ التَّالِيَةِ بِأَجْمَلِ خَطٍ لَدَيْكَ:

- 1- بَرَعُ الْفَجْرِ.
- 2 - دُرُجُ الْأَحْذِيَةِ.
- 3 - نَحْوُ الْمَرْعَى.
- 4- جَنَّةُ خُضْرَاءَ.
- 5- غُرْفَةُ الْأَلْعَابِ.
- 6- صِنَاعَةُ الْفَخَارِ.
- 7 - الْبَطُّ فِي السَّاقِيَّةِ.
- 8- أَشْفَقْتُ عَلَى الْفَلَّاحِ.
- 9- حُزْنُ الْفَرْخِ الْكَبِيرِ.
- 10- وَالِدُكَ يَرْتَدِّي نَظَارَةً.
- 11- تُغْمِضُ عَفَافُ عَيْنَيْهَا.
- 12 - أَنْهَضُ فِي الصَّبَاحِ الْبَاكِرِ.
- 13 - هَكَذَا عَاشَ مَحْفُوظٌ سَعِيدًا.
- 14 - إِنَّ مَطْعَمَهَا مُخْتَصُّ فِي صُنْعِ الْبَيْتِزَا.
- 15 - جَلَسَ الرُّعَاةُ فِي ظِلِّ شَجَرَةٍ مُنْحَنِيَّةٍ.
- 16 - قَالَ لَهُ الْعَمُّ: " أَضِفْ إِلَيْهِ الدَّقِيقَ".
- 17 - ذَاتَ يَوْمٍ مَرَّتْ عَجُوزٌ طَيِّبَةً أَمَامَ بَيْتِنَا.
- 18 - دَخَلْتُ سُنْدُسَ الْقِسْمِ، فَرَحَبْتُ بِهَا الْمُعَلِّمَةَ وَالتَّلَامِيذُ.
- 19 - نَوَدُّ أَنْ نَزُورَ ضَيْعَتَكُمْ، فَقَدْ حَدَّثَنَا عَنْهَا كَثِيرًا.
- 20 - يُحْكِي أَنَّ امْرَأَةً تُؤْفِي زَوْجَهَا وَتَرَكَ لَهَا ثَلَاثَ بَنَاتٍ

مقاييس الرائز الكتابي لتشخيص اضطرابات عسر الكتابة

1- مقياس تنظيم الورقة

البنود الدرجات	أ	ب	ج
1. طريقة مسك القلم			
2. وضع اليد والمعصم			
3. الهامش			
4. اتجاه السطور			
5. نوع الكتابة			
6. ضغط القلم			
7. الفراغات بين السطور			
المجموع			

2- مقياس تحليل الجمل والكلمات

البنود / الدرجات	أ	ب	ج
1. بداية الجمل ونهايتها			
2. التسلسل المكاني للكلمات وتنسيقها من حيث الحجم			
3. الفراغات بين الجمل			
4. إنهاء الجمل			
5. علامات الوقف			
المجموع			

3- مقياس تحليل كتابة الحروف

البنود / الدرجات	أ	ب	ج
1. الاستمرارية والربط			
2. الحجم			
3. حذف أو إبدال أو زيادة حروف			
4. حذف أو إضافة النقاط للحروف			

5.	صعوبة كتابة حروف الهمزة		
6.	صعوبة كتابة الحروف: ب / ت / ث / ن / ي		
7.	صعوبة كتابة الحروف: ح / ج / خ		
8.	صعوبة كتابة حرفي ع / غ		
9.	صعوبة كتابة حرفي: س / ش		
10.	صعوبة كتابة الحروف: ص / ض / ط / ظ		
11.	صعوبة كتابة حرفي: ف / ق		
12.	صعوبة كتابة الحروف: ر / ز / د / ذ / ل		
13.	صعوبة كتابة حرفي: و / م		
14.	صعوبة كتابة حرف: ك		
15.	صعوبة كتابة حرفية ة / هـ		
16.	صعوبة كتابة: ال		
17.	صعوبة كتابة: المد		
18.	مدة انجاز المهمة		
المجموع			

مقياس تحليل الرائز الكتابي

سنعرض بشيء من التفصيل مقاييس تحليل الرائز الكتابي:

1. مقياس تنظيم الورقة:

1- طريقة مسك القلم:

أ - بطريقة عادية "القلم يكون بين الإبهام والسبابة ويسند بالوسطى".

ب- بأصبعين فقط "إمساك القلم بالإبهام والسبابة فقط.

ج- بطريقة غير عادية.

2- وضع اليد والمعصم أثناء الكتابة:

أ -وضعية عادية.

ت-وضعية مائلة قليلا.

ج- وضعية مائلة كثيرا.

3- الهامش:

أ- وجود هامش منتظم.

ب- وجود هامش أكبر أو أصغر على ما هو مبين في ورقة الرائز.

ج- غياب الهامش.

4 - اتجاه السطور:

أ- عدم ظهور الميل أو الاعوجاج.

ب- ظهور الميل مرة واحدة.

ج- ظهور الميل عدة مرات.

5 - نوع الكتابة:

أ- كتابة جيدة "كتابة واضحة.

ب- كتابة مقبولة ونوعية متوسطة.

ج- كتابة سيئة النوع "كتابة غير واضحة.

5- ضغط الكتابة:

أ- ضغط الكتابة " الجمل واضحة بشكل جيد على الورقة الأولى والثانية.

ب- ضغط متوسط " الجمل واضحة على الورقة الأولى ولها أثر على الورقة الثانية ".

ج- ضغط ضعيف " الجمل غير واضحة على الورقة الأولى والثانية أو وجود ضغط قوي

يؤدي إلى تمزق الورقة.

7- الفراغات بين السطور:

أ- وجود فراغات منتظمة فراغ مقدر بسطر واحد بين كل سطرين كتابيين.

ب- وجود أقل من سطر.

ج- وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي الى تلاصق السطور الكتابية أو كبيرة جدا تؤدي إلى

تبعثر السطور الكتابية.

2. مقياس تحليل الجمل والكلمات:

1- بداية الجمل ونهايتها:

- أ- إتمام الكتابة طول السطر ثم الانتقال إلى السطر الموالي.
- ب- تقسيم الجملة على سطرين مع إبقاء فراغ في السطر الأول.
- ج- تقسيم الجملة إلى جزأين جزء منها على السطر وجزء آخر على السطر الثاني.

2- التسلسل المكاني للكلمات وتنسيقها من حيث الحجم:

- أ- تقارب شكل الكلمات بشكل عادي "تقارب مقبول".
- ب- كتابة الكلمات بحجم كبير أو بحجم صغير.
- ج- كتابة الكلمات متباعدة أو متقاربة وملتصقة.

3- الفراغ بين الكلمات:

- أ- فراغات مقبولة.
- ب- فراغات أكبر أو أصغر من القاعدة السابقة.
- ج- فراغات كبيرة جدا" تؤدي إلى تبعثر الكلمات أو صغيرة جدا تؤدي إلى تلاصق الكلمات.

4- إنهاء الجمل:

- أ- كتابة الجمل كاملة.
- ب- كتابة نصف الجمل على الأقل.
- ج- كتابة أقل من نصف الجمل.

5 -علامات الوقف:

- أ- وجود كل علامات الوقف.
- ب -غياب علامات وقف واحدة.
- ج-غياب علامات الوقف كلها.

3- مقياس تحليل كتابة الحروف

1- الاستمرارية والربط:

- أ- ربط مقبول بين الحروف يدل على حركة خطية مستمرة ومنتظمة.
- ب- ربط غير مقبول جدا لكن دون وجود تشوهات تجعل الكتابة غير واضحة.
- ج- ربط سيئ يؤدي الى عدم وضوح الجمل بسبب التشوهات الناتجة عن تكرار تخطيط بعض الحروف قصد ربطها مع بعضها البعض أو وجود انقطاع بين الحروف المتتالية المكونة للكلمة.

2- حجم الحروف:

- أ- حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم مفهومة وواضحة.
- ب- حروف صغيرة نسبيا أو ممدودة في السطر لكن تكون الكلمات المكونة منها واضحة.
- ج- حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة أو كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة على السطر.

3- حذف أو إبدال أو زيادة حروف:

- أ- عدم حذف أو إبدال أو زيادة حروف.
- ب- ظهور الحذف أو الإبدال أو الزيادة في الحروف مرة واحدة.
- ج- تكرار الحذف أو الإبدال أو الزيادة الحروف عدة مرات.

4 - حذف أو إضافة النقاط للحروف:

- أ- عدم حذف أو إضافة النقاط على الحروف.
- ب- عدد النقاط أكثر أو ناقصة على النقاط المعتاد.
- ج- النقاط شبيهة بخطوط أو غائبة.

5- صعوبة كتابة حرف الهمزة "أ، ء، و، ئ، ك": ظهور التشوه عن طريق غياب عناصر

الشكل القاعدي للجزء "ء"

- أ- عدم ظهور التشوه.

ب - ظهور التشوه مرة واحدة.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

6- صعوبة كتابة الحروف "ب، ت، ث، ي، ن: "ظهور التشوه عن طريق غياب الشكل القاعدي للجزء".

أ - عدم ظهور التشوه.

ب - ظهور التشوه مرة واحدة.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

7 - صعوبة كتابة الحروف "ح، ج، خ: ظهور تشوه أشكال الحروف بغلقها إذ تصبح شبيهة لحرف الصاد أو حرف الدال (عند كتابتها في بداية أو وسط الكلمة وعدم تناسق حجم شكل الجزء الأعلى للشكل القاعدي مقارنة بالجزء الأسفل (عند كتابتها في نهاية الكلمة).

أ - عدم ظهور التشوه

ب - ظهور التشوه مرة واحدة.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

8- صعوبة كتابة حرفي "ع، غ: ظهور تشوه شكلي للحرفين بغلقهما إذ تصبح شبيهة لحرف الميم (عند كتابتها في بداية أو وسط الكلمة). وعدم تناسق حجم شكل الجزء الأعلى للشكل القاعدي (مقارنة بالجزء الأسفل عند كتابتها في نهاية الكلمة).

أ - عدم ظهور التشوه.

ب - ظهور التشوه عدة مرات.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

9 - صعوبة كتابة حرفي "س، ش: ظهور التشوه بظهور الالتباس بعد أسنان السين والشين (حذف أو إضافة عدد الأسنان) وصغر أو حجم تقعر الجزء الأخير من الحرفين.

أ - عدم ظهور التشوه.

ب - ظهور التشوه مرة واحدة.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

10 - صعوبة كتابة الحروف ص، ض، ط، ظ: ظهور تشوه أشكال الحروف بعدم التنسيق بين الجزء العلوي والجزء السفلي للحروف وتشوه شكل الحرف بحذف من الحروف التي تحويه.

أ - عدم ظهور التشوه.

ب - ظهور التشوه عدة مرات.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

11 - صعوبة كتابة حرفي "ف، ق": ظهور تشوه شكلي الحرفين بعدم التمييز بين قاعدة (ق) وقاعدة (ف) فيصبح تقعر القاف مثل تقعر الفاء أو العكس.

أ - عدم ظهور التشوه.

ب - ظهور التشوه مرة واحدة.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

12 - صعوبة كتابة حرفي "ر، ز، د، ذ، ل: ظهور التشوه بكتابة مقدمة قاعدة (د) و (ر) بنفس بعد الحيز المكاني وكتابة (ر) مثل شكل (ل) أو العكس، نفس الشيء لحرفي (د) و(ز).

أ - عدم ظهور التشوه.

ب - ظهور التشوه مرة واحدة.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

13 - صعوبة كتابة حرفي "و، م:

أ - عدم ظهور التشوه.

ب - ظهور التشوه مرة واحدة.

ج - ظهور التشوه عدة مرات.

14-صعوبة كتابة حرف "ك": ظهور التشوه بكتابة الحرف على شكل خطوط أو كتابته مثل حرف (اللام).

أ-عدم ظهور التشوه.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- ظهور التشوه عدة مرات.

15-صعوبة كتابة حرفي "ة، هـ": ظهور التشوه عن طريق الالتصاق بين النقاط وكتابة (هـ) على شكل دائرة يقسمها (0)خط.

أ- عدم ظهور التشوه.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- ظهور التشوه عدة مرات.

16-صعوبة كتابة حرف "ال": ظهور التشوه عن طريق حذف أو إضافة (ال).

أ- عدم ظهور التشوه.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- ظهور التشوه عدة مرات.

17-صعوبة كتابة المد "المد بالألف أو بالواو أو بالياء": ظهور التشوه عن طريق الحذف أو الإضافة أو الإبدال.

أ- عدم ظهور التشوه.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- ظهور التشوه عدة مرات.

18- مدة إنجاز الرائز: ملاحظة: زمن الرائز مقدر ب 25 دقيقة.

أ- عادي (ما بين 20 و 30 دقيقة).

ب- بطيء نوعا ما من 30 إلى 35 دقيقة أو سريع نوعا ما (من 15 إلى 20 دقيقة).

ج-بطيء جد (أكثر من 35 دقيقة) أو سريع جدا (أقل من 15 دقيقة).

الملحق رقم (02): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم: علم النفس.

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة الانتباه لفتحي الزيات

لغرض دراسة:

عسر الكتابة وعلاقته بتشتت الانتباه لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه

تحت إشراف:

أ.د. / شهرزاد دهيمي

من إعداد:

توفيق رزقي

علي لطرش

التعليمات:

أخي المعلم أختي المعلمة، بين يديك مجموعة من العبارات التي تصف سلوك التلميذ داخل القسم، يرجى قراءة كل عبارة بدقة ووضع علامة (X) في الخانة التي تنطبق على حالة التلميذ الفعلية.

قد يستغرق ملأ الجدول الواحد من 15 إلى 25 دقيقة، من أجل دقة في المعلومات تملاً جداول لست تلاميذ في جلسة واحدة.

نحيطكم علماً بأن كافة المعلومات والبيانات المستقاة من هذا المقياس ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، شكراً لتعاونكم.

الموسم الجامعي:

2025-2026

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه					
اسم القائم بالتقدير			الوظيفة: تاريخ التقدير:		
المدرسة			الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد باضطراب أو صعوبات الانتباه ضعف أو قصور في القدرة على تركيز الانتباه والاحتفاظ به والوعي الشعوري بموضوع الانتباه، وقد يكون مصحوبا بفرط الحركة والنشاط، أو اندفاعية.					
صعوبات الانتباه من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد كافة المداخلات التدريسية على العرض النظري للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة عمليات الانتباه تأثيرا جوهريا على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية					
التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (X) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.					
اسم التلميذ موضوع التقدير الصف المدرسة					
الخصائص السلوك	ت	ب	ج	د	هـ
1 يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.					
2 يبدو شاردا أو مشتتا أو غير منته لما يسمع أو يقرأ أو يرى.					
3 يسهل تشتيته، يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات.					
4 يجد صعوبة في أن يظل محتفظا بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه.					
5 يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.					
6 يجد صعوبة في أن يظل هادئا خلال الحصة أو الدرس أو الجلوس بصفة عامة.					
7 يبدو متمللا أو عصيبا خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
8 يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.					
9 يتحدث كثيرا، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف.					
10 يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.					
11 يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين.					
12 يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم.					
13 يبدو مشوشا تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات.					
14 يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.					

					15	يجيب على الأسئلة باندفاع، وبلا تفكير، وقبل اكتمال سماعها.
					16	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف.
					17	يقحم نفسه بدنيا في أنشطة خطيرة دون اعتبار لنتائجها.
					18	يجيب مندفعاً دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.
					19	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية.
					20	يبدو مهملاً أو غير مهتم أو مكترث بما يكلف أو تكلف به من أنشطة أو مهام.

الملحق رقم (03): نتائج تطبيق المقاييس.

الجنس*	نتائج تطبيق اختبار صعوبة الكتابة				نتائج تطبيق مقياس صعوبة الانتباه		
	تنظيم الورقة	تحليل الجمل والكلمات	تحليل كتابة الحروف	المجموع	التقدير	تشتت الانتباه	المقابل المعينني
1	2	12	10	32	54	عسر حاد	57
2	1	9	8	32	49	عسر حاد	77
3	2	9	7	32	48	عسر حاد	58
4	1	12	9	26	47	عسر حاد	58
5	1	10	6	31	47	عسر حاد	61
6	1	6	7	32	45	عسر حاد	61
7	1	7	7	31	45	عسر حاد	30
8	1	6	6	30	42	عسر حاد	28
9	1	5	7	30	42	عسر حاد	30
10	1	3	6	33	42	عسر حاد	32
11	2	7	4	31	42	عسر حاد	40
12	1	5	5	30	40	عسر متوسط	58
13	1	4	14	22	40	عسر متوسط	24
14	1	5	4	31	40	عسر متوسط	60
15	2	7	8	24	39	عسر متوسط	55
16	1	6	7	25	38	عسر متوسط	60
17	2	5	4	28	37	عسر متوسط	50
18	1	4	5	27	36	عسر متوسط	13
19	1	2	7	27	36	عسر متوسط	24
20	1	7	6	22	35	عسر متوسط	50
21	2	9	5	21	35	عسر متوسط	46
22	1	5	4	25	34	عسر متوسط	36
23	2	5	2	27	34	عسر متوسط	42

صعوبة شديدة	80	64	عسر متوسط	33	24	4	5	2	24
صعوبة متوسطة	50	51	عسر متوسط	32	27	2	3	1	25
صعوبة شديدة	86	68	عسر متوسط	32	25	3	4	1	26
صعوبة خفيفة	10	27	عسر متوسط	30	22	2	6	1	27
صعوبة خفيفة	12	29	عسر متوسط	28	23	1	4	2	28
صعوبة خفيفة	21	36	عسر متوسط	27	17	5	5	2	29
صعوبة شديدة	75	60	عسر متوسط	23	15	1	7	1	30
صعوبة خفيفة	10	25	عسر متوسط	23	13	4	6	1	31

*الجنس 1 = ذكر 2 = أنثى

الملحق رقم (04): جداول احصائية Spss

Statistiques

		درجات تشتت الانتباه	درجات عسر الكتابة
N	Valide	31	31
	Manquant	0	0
Moyenne		37.90	45.48
Ecart type		7.538	16.250
Minimum		23	13
Maximum		54	77

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
درجات عسر الكتابة	.131	20	.200*	.922	20	.107
درجات تشتت الانتباه	.147	20	.200*	.940	20	.237

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
درجات عسر الكتابة	.200	11	.200*	.878	11	.099
درجات تشتت الانتباه	.242	11	.072	.874	11	.087

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Statistiques

		طريقة مسك القلم	وضع اليد والمعصم	الهاتمن	اتجاه السطور	نوع الكتابة	صعق القلم	الفراغات بين السطور	بداية الجمل وبدايتها
N	Valide	11	11	11	11	11	11	11	11
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		.45	.91	1.18	1.27	1.73	1.64	.64	1.18
Ecart type		.820	.701	.751	.905	.467	.674	.924	.751

صعوبة كتابة حرفي ع / ح	صعوبة كتابة الحروف: ح / ج	صعوبة كتابة الحروف: ب / ث	صعوبة كتابة حروف الهجاء	حذف أو إضافة النقاط للحروف	حذف أو إدخال أو زيادة حروف	الحجم	الاعتمادية والربط	علامات الوصف	انتهاء الجمل	الفراغات بين الجمل	السليل المكاني للكلمات ونسبتها من حيث الحجم
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.73	1.45	1.82	1.82	1.27	1.82	1.82	1.82	1.82	1.09	1.27	1.64
.467	.522	.405	.405	.647	.405	.405	.405	.405	1.044	.905	.505

مدة الجار المهمه	صعوبة كتابه: المد	صعوبة كتابه: ال	صعوبة كتابه حرفيه	صعوبة كتابه حرف:	صعوبة كتابه حرفي: وام	صعوبة كتابه الحروف: ر / ز / د / د	صعوبة كتابه حرفي: ف / ق	صعوبة كتابه الحروف: ص / ح / ط	صعوبة كتابه حرفي: س / ن
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.27	1.82	1.45	1.91	1.82	1.73	1.73	1.82	2.00	1.82
.786	.405	.522	.302	.405	.467	.467	.405	.000	.603

Corrélations

درجات تشنت الانتباه	درجات عسر الكتابة	الفئة 3
1.00	درجات عسر الكتابة	Corrélation de Pearson 1
		Sig. (bilatérale) .482
		N 20 20
درجات تشنت الانتباه	درجات عسر الكتابة	Corrélation de Pearson .167
		Sig. (bilatérale) .482
		N 20 20
2.00	درجات عسر الكتابة	Corrélation de Pearson 1
		Sig. (bilatérale) .014
		N 11 11
درجات تشنت الانتباه	درجات عسر الكتابة	Corrélation de Pearson .714*
		Sig. (bilatérale) .014
		N 11 11

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Test T

Statistiques de groupe

	الفئة 3	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تحليل_كتابة_الحروف	1.00	20	23.7500	4.65522	1.04094
	2.00	11	30.9091	1.86840	.56334

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
تحليل_كتابة_الحروف	Hypothèse de variances égales	5.761	.023	-.4860	.629	-7.15909	1.47319	-10.17210	-4.14608
	Hypothèse de variances inégales			-27.309	.000	-7.15909	1.18360	-9.58635	-4.73183

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجات_عسر_الكتابة	ذكر	21	38.00	7.280	1.589
	أنثى	10	37.70	8.460	2.675

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur		
درجات_عسر_الكتابة	Hypothèse de variance s égales	.134	.716	.102	29	.920	.300	2.945	-5.724	6.324		
	Hypothèse de variance s inégales			.096	15.594	.924	.300	3.111	-6.310	6.910		

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجات_تشتت_الانتباه	ذكر	21	44.43	18.373	4.009
	أنثى	10	47.70	11.046	3.493

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
درجات_تشتت_الانتباه	Hypothèse de variances égales	9.693	.004	-.518	29	.609	-3.271	6.321	-16.199	9.656
	Hypothèse de variances inégales			-.615	27.138	.544	-3.271	5.317	-14.179	7.636

الملحق رقم (05): تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
University of Mohammed Boudiaf - M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Psychology



تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله

السيد(ة): توفيق رزقي الصفة (طالب أستاذ باحث): طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 400714325 الصادرة بتاريخ: ...2022-02-21...

عن بلدية: الحمادية..... ولاية: برج بوعريش.....

والمسجل(ة) بكلية: ...العلوم الانسانية والاجتماعية.... قسم: علم النفس

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث: مذكرة ماستر،

عنوانها: ..عسر الكتابة وعلاقته بتشتت الانتباه عند عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي..

....دراسة ميدانية بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور جبل امساعد.....

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة

الأكاديمية المطلوبة

في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ : ...2026-05-21...

توقيع المعني (ة)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Mohammed Boudiaf – M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences

Department of Psychology



جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله

السيد(ة):.....علي لطرش.....الصفة (طالب أستاذ باحث):.....طالب.....

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم:.....206168144.....الصادرة بتاريخ:....2020-11-15...

بلدية: الهامل.....ولاية: المسيلة.....

والمسجل(ة) بكلية: ...العلوم الانسانية والاجتماعية..... قسم: علم النفس.....

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث: مذكرة ماستر،

عنوانها: ..عسر الكتابة وعلاقته بتشتت الانتباه عند عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي..

...دراسة ميدانية بمدرسة الشهيد بن قسمية قدور جبل امساعد.....

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة

الأكاديمية المطلوبة

في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ :...2026-05-21...

توقيع المعني (ة)

المرجع القرار 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020