جامعة محمد بوضياف –المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: 916/013

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

العنوان:

علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

(دراسة ميدانية لمدرسة الشهيد سالمي مهدي القطب 1 المسيلة)

إعداد الطالبة:

علي عريوة عائشة

تاريخ المناقشة: 2017/05/22

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د. عمور عمر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	رئيسا
أ.د. إسماعيلي يامنة	أستاذة محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
أ.م.أ. بولسنان فريدة	أستاذة محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مناقشا
أ.م.أ. لونيس علي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سطيف	مناقشا

السنة الجامعية: 2016-2017

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين، الحمد لله الذي أنعم علينا بنعمه ورزقنا من واسع فضله وعظيم كرمه. سبحانك ربنا ما عبدناك حق عبادتك وما شكرناك حق شكرك، لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا.

بعد أن أشرفت هذه الدراسة على الانتهاء، أحمد الله سبحانه وتعالى على ما أمدني من قوة، وسعة صدر ومثابرة شجعتني على إنجازها، ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير للأستاذ الفاضل الأستاذة الدكتورة **"إسماعيلي يامنة"** المشرفة على هذا البحث لما بذلته من جهد مخلص وتوجيه سليم طوال فترة الإنجاز، وعرفانا بالجميل أتقدم بخالص وجزيل الشكر للأساتذة الذين ساهموا في إثراء وإتمام هذا البحث.

كما لا يفتوني التوجيه بالشكر الجزيل إلى زوجي **"الباي فتحي"**

كما أتوجه بالشكر إلى رئيس قسم علم النفس **الدكتور: عمر عمور** وكافة الأساتذة الكرام أعضاء الهيئة التدريسية بقسم علم النفس على مجهوداتهم في سبيل دعم وإثراء البحث العلمي.

وفي هذا الصدد أتقدم أيضا بالشكر الجزيل لمدير المدرسة الإبتدائية الشهيد **سالمي مهدي** التي أجريت بها دراستي الميدانية والمعلمين الذين ساعدوني في تطبيق أدوات الدراسة.

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى طلبة الماجستير الذين رافقتهم طيلة فترة الدراسة وفترة إعداد المذكرة خاصة الطالبتان:

حيمر الكاملة/بن منصور حدة

كما أنن ممتنة لكل من ساهم معي في إنجاز هذا العمل بإبداء رأيه وتصحيح خطأي، وساعدني من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة وأعتذر لمن فاتني ذكره ولم أتمكن في هذا المقام من شكره سائلة الله تعالى ألا يضيع لهم أجرا.

في الأخير؛ لا يفوتني أن أوجه شكري إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين شرفوني بقبولهم المناقشة.

إهداء

الحمد لله الذي هداني وأنار لي طريقي، فلو لا فضله العظيم لما وصلت لما أنا عليه

ولو لا نعمته لما استطعت إتمام هذا العمل البسيط.

و لو لا كرمه وجوده لما وصلت إلى هذه الدرجة من العلم و المعرفة

أهدي ثمرة جهدي إلى:

الوالدين الكريمين أمد الله في عمرهما

إلى كل إخوتي و أخواتي و جميع أفراد عائلتي

إلى زوجي و إبنتي

إلى كل عائلة المجاهد الباي الطيب

إلى كل أصدقائي وإلى أساتذتي الكرام وزملائي طلبة الماجتسر

إلى كل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إلى كل الذين يحبونني و أحبهم الله و احتفظ بذكراهم في قلبي

إلى كل من يقدر العلم و يسعى في طلبه

إلى كل من ذكره قلبي ونسيه قلمي

عائشة

فهرس المحتويات

مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل التمهيدي :الاطار العام للدراسة 03

1.اشكالية الدراسة.....04

2.فرضيات الدراسة.....06

3.أسباب الدراسة.....07

4.أهمية الدراسة 07

5.أهداف الدراسة 08

6.الدراسات السابقة .....08.

7.مصطلحات الدراسة الأساسية.....15

الفصل الاول :طبيعة صعوبات الانتباه

تمهيد.....20

أولا:الانتباه.....21

1.تعريف الانتباه و طبيعته 21

2.أنواع الانتباه.....22

3.أهمية الانتباه في التربية.....23

4.مكونات الانتباه.....23

5.خصائص الانتباه.....25

6.متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم 27

7.العوامل المؤثرة في الانتباه 29

8.نظريات الانتباه.....34

ثانيا:صعوبات الانتباه.....39

1.مفهوم صعوبات الانتباه.....39

4.مظاهر صعوبات الانتباه 41

5.أسباب صعوبات الانتباه 43

7.قياس وتشخيص الانتباه 49

8.علاج صعوبات الانتباه 56

خلاصة 66

الفصل الثاني : طبيعة صعوبات الكتابة

تمهيد 68

أولا:الكتابة 69

1.مفهوم الكتابة.....69

2.أهمية الكتابة و الحاجة إليها.....69

3.نشأة الكتابة 70

4.أسلوب تعليم الكتابة.....71

5.متطلبات تعلم الكتابة.....72

6.العوامل المساهمة في تعلم الكتابة.....75

ثانيا:صعوبات الكتابة.....77

1.مفهوم صعوبات الكتابة 77

2.بعض الدراسات المعاصرة في مجال صعوبات الكتابة 80

3.مظاهر صعوبات الكتابة.....85

4.عوامل و أسباب صعوبات الكتابة.....90

5.تقسيم و تشخيص صعوبات الكتابة.....97

6.علاج صعوبات الكتابة.....96

7.تصورات مقترحة لعلاج صعوبات الكتابة.....101

8.علاقة صعوبات الكتابة بالضعف القرائي 105

9.علاقة صعوبات الكتابة بصعوبات الانتباه.....105

خلاصة 107

الفصل الثالث : مرحلة الطفولة المتأخرة

تمهيد 110

1- تعريف مرحلة الطفولة المتأخرة.....110

2- مميزات مرحلة الطفولة المتأخرة.....110

3-مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة.....111

4-متطلبات النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة.....115

5-حاجات مرحلة الطفولة المتأخرة.....115

6-إضطربات و مشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة.....118

7-الصعوبات التي يواجهها المربون مع أطفال هذه المرحلة.....120

خلاصة.....122

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع :منهجية الدراسة

تمهيد.....124

1.الدراسة الإستطلاعية.....125

2.منهج الدراسة.....125

3.عينة الدراسة.....125

4.مجال الدراسة.....127

5.أدوات الدراسة.....127

6.المعالجة الإحصائية.....131

الفصل الخامس :عرض وتحليل و تفسير النتائج

1.عرض وتحليل النتائج.....136

2.تفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفروض.....139

3.خلاصة عامة.....140

4.الإقتراحات.....141

.خاتمة.....142

قائمة المصادر و المراجع.

الملاحق

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	موقع المرشح حسب وجهة النظريات	36

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أعراض إضطرابات قصور الإنتباه مع فرط النشاط (محك الدليل التشخصي لإضطرابات قصور الإنتباه)	50
02	يوضح مواصفات أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية .	125
03	توزيع أفراد العينة الكلية	126
04	يوضح توزيع مجموع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	126
05	يوضح معاملات الإرتباط بين افراد العينة الكلية على مقياس الإنتباه ومقياس الكتابة	137
06	يوضح الفروق بين الجنسين على مقياس الإنتباه	137
07	يوضح الفروق بين الجنسين على مقياس الكتابة	137
08	يوضح نتائج أفراد العينة على مقباس صعوبات الإنتباه و مقياس صعوبات الكتابة	138

ملخص الدراسة :

تمثلت دراستنا في علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدرسة الشهيد سالمي مهدي والتي نهدف من ورائها الكشف عن الارتباط الموجود بين صعوبات الانتباه و صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .حيث انطلقت هذه الدراسة **من** الفرضيات **التالية** :

– توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات الانتباه و صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات صعوبات الانتباه تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة .

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة .

وأجريت الدراسة على عينة تتكون من 32 تلميذ وتلميذة أخذت بطريقة غير عشوائية قصدية (عمدية).

وقد استخدمنا الادوات المتمثلة في مقياس صعوبات الانتباه .ومقياس صعوبات الكتابة ،و قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون واختبار ت(t.test).و تم التوصل الى النتائج التالية :

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات الانتباه و صعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات صعوبات الانتباه تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الصعوبة، صعوبات الانتباه، صعوبات الكتابة، الطفولة المتأخرة.

Résumé de l'étude:

Notre étude porte sur la relation entre les difficultés d'attention et celles d'écriture dans un échantillon de l'école primaire des élèves de l'école Shahid Mehdi Sallmi, dont le but derrière la divulgation du lien entre les difficultés d'attention et des difficultés d'écriture chez les élèves des écoles primaires dont l'étude est suxitée des hypothèses suivantes.:

- Il existrait une relation d'une preuve statistique entre les difficultés d'écriture liées aux élèves des écoles primaires.
- Il existerait des différences significatives entre les scores moyens des difficultés d'attention en raison de la variable sexe parmi une étude de l'échantillon.
- Il existerait des différences significatives entre les scores moyens des difficultés d'écriture en raison de la variable sexe parmi une étude de l'échantillon.

L'étude a été menée sur un échantillon composé de 32 élèves masculins et féminins ont pris une manière non aléatoire délibérée (intentionnelle).

Nous avons utilisé les outils se representés par une mesure de difficultés d'attention échelle .et une mesure des difficultés d'écriture, et nous avons calculé le coefficient de corrélation de Pearson et le test T.(t.test) nous avons abouti aux conclusions suivantes.:

- Aucune différence significative entre les difficultés d'attention et des difficultés d'écriture liées à l'échantillon de l'étude.
- Il existe une relation d'une preuve statistique entre les difficultés d'attention et les difficultés d'écriture chez l'échantillon de l'étude .
- Il n'y avait aucune différence statistiquement significative entre les scores moyens des difficultés d'écriture en raison de la variable sexe parmi une étude de l'échantillon.

Mots clés: difficile, difficultés d'attention, des difficultés par écrit, fin de l'enfance.

Summary of the study:

Our study focuses on the relationship between attention and writing difficulties in a sample of Shahid Mehdi Sallmi school primary school, the purpose of which is to disclose the relationship between attention and Of the difficulties of writing in the pupils of the primary schools whose study is of the following hypotheses:

- There is a relationship of statistical evidence between the writing difficulties associated with pupils in primary schools.

- There were significant differences between the mean scores of attention difficulties due to gender in a sample study.

- There were significant differences between the average scores of writing difficulties due to the sex variable among a sample study.

The study was conducted on a sample composed of 32 male and female students took a deliberate (intentional) non-random manner.

We used the tools represented by a measure of attention difficulties and a measure of the difficulties of writing, and we calculated the correlation coefficient of Pearson and the test T. (t.test) we have resulted in The following conclusions:

- No significant difference between attention difficulties and writing difficulties related to the study sample.

- There is a relationship of statistical evidence between attention difficulties and writing difficulties in the study sample.

- There was no statistically significant difference between the average scores of writing difficulties due to the sex variable among a sample study.

Keywords: difficulty, attention difficulties, writing difficulties, late childhood.

مقدمة

تعد المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعي بعد الأسرة، فالطفل يدخل المدرسة مزودا بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات، وفي المدرسة يتأثر التلميذ بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع، فيزداد علما وثقافة وتنمو شخصيته من كافة جوانبها.

لكن هناك بعض الصعوبات التي تواجه التلميذ كونه محور العملية التعليمية، فتظهر لديه بعض الصعوبات أو المشكلات التربوية منها الانتباه الذي يعد عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والتعلم، فبدون هذه العملية ربما لا يكون إدراك الفرد ما حوله واضحات، وقد يواجه صعوبة في عملية التذكر، مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الأخطاء سواء على صعيد عملية التفكير أو أداء السلوك وتنفيذه، وإذا ما ظهر خلل في هذه العملية العقلية المهمة أدت إلى ظهور صعوبات أخرى مثل صعوبات الكتابة، فالكتابة لا تقل أهمية عن القراءة، فهي وسيلة الفرد لإطلاع الآخرين على أفكاره والوقوف على أفكارهم، وعن طريقها يسجل الإنسان ما يريد تسجيله من الوقائع والحوادث ونقلها للآخرين، ونظرا لهذه الأهمية فإن تعليمها وتعلمها يشكلان عنصرا أساسيا في العملية التربوية.

وإذا ما ظهرت هذه المشكلة أو الصعوبة فإنها تؤدي إلى ظهور كثير من المشكلات الأخرى كالرسوب المدرسي والتأخر الدراسي وغيرها من المشاكل الأخرى، فهي تقف وراء نجاح أو تفوق التلميذ وتشغل بال الأولياء والمربين لإيجاد العلاج والتشخيص المناسبين لها حتى يتحقق التكيف المدرسي للمتعلمين ندون وجود هذه الصعوبات، كون المرحلة الابتدائية أهم مرحلة بالنسبة للمتعلم لإتقان هذه المهارة.

لقد حظيت كل من صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة بالعديد من الدراسات العلمية والتي تناولت كل منها بعض المتغيرات، ومن بينها علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حيث كانت خطة البحث كالآتي:

الفصل التمهيدي: تناولت فيه مقدمة، إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، الدراسات السابقة، توظيف الدراسات السابقة، مصطلحات الدراسة الأساسية.

الفصل الاول : فقد احتوى على أولا الانتباه : تعريفه وطبيعته ،أنواعه ،أهميته في التربية، مكوناته، خصائصه، متطلباته الضرورية، العوامل المؤثرة فيه، نظرياته. ثانيا: صعوبات الانتباه، مفهومها ، مظاهرها ، أسبابها ، قياسها وتشخيصها ، علاجها. خلاصة.

أما الفصل الثاني فقد احتوى أولا : الكتابة– مفهوم الكتابة، أهميتها و الحاجة إليها، نشأتها، أسلوب تعلمها ، متطلبات تعلمها، العوامل المساهمة في تعلمها، ثانيا: صعوبات الكتابة – مفهومها ،بعض الدراسات المعاصرة في مجالها، ، مظاهرها ، عواملها وأسبابها، تقييمها وتشخيصها ، علاجها، تصورات مقترحة لعلاجها ،علاقتها بصعوبات الفهم القرائي ،علاقتها بصعوبات الانتباه ، خلاصة .

أما الفصل الثالث فضم تعريف مرحلة الطفولة ،و مميزاتها ،و مظاهر النمو فيها، و اضطرابات و مشكلات الطفولة المتأخرة ،و الصعوبات التي يواجهها المربون مع أطفال هذه المرحلة .

في حين احتوى الفصل الرابع على إجراءات الدراسة الميدانية، من دراسة استطلاعية وعينة البحث ومنهج البحث والإطار الزماني والمكاني للبحث، وأدوات البحث.

وأخيرا الفصل الخامس فقد كان حول عرض ومناقشة النتائج، العرض الإحصائي ومناقشة النتائج، الاستنتاج العام.

الفصل التمهيدي : الاطار العام للدراسة

1-اشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أسباب الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-الدراسات السابقة

7-مصطلحات الدراسة الأساسية

1- إشكالية الدارسة:

كانت التربية الخاصة حتى وقت قريب نسبيا تهتم بشكل أساسي بالأطفال ،الذين يعانون من مشكلات تعليمية ،لأسباب تعود إلى الإعاقة السمعية و البصرية و التخلف العقلي ، والإضطرابات الإنفعالية الشديدة ، أو إضطربات التواصل في الجانب اللغوي و الكلام ، وبمرور الوقت ظهرت مجموعة من الأطفال لا يعانون من الإضطرابات عقلية ،ولا يصنفون ضمن الصم أو البكم ، ولكنهم يعانون من صعوبات خاصة في تعلم الكتابة ، وتطوير المهارات اللغوية و مشكلات في تعلم الهجاء و القراءة و الكتابة و إضطرابات في الذاكرة السمعية و البصرية أطلق عليهم« ذوو صعوبات التعلم Learning Diseabled»(جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري (2006) ص 2).

يتعلق تكيف التلميذ مع المدرسة بعوامل متعددة وبتفاعلها الثابت، بعض هذه العوامل داخل الطفل وبعضها ملتصق بمختلف الأوساط التي يتطور فيها أو يتوجب عليها ومواجهتها، والعائلة هي القاعدة الأساسية لبناء شخصيته، والمدرسة هي كيان تفتح ونمو إمكانياته الفكرية والعاطفية والاجتماعية، وكان اكتساب المعارف التي يتطلبها المجتمع. (فرانسوا هاغيت، ترجمة شاهين لطيف، 2000، ص 69)

إن نجاح أو إخفاق الأطفال هو نتيجة التفاعل داخل حجرة الدراسة، ويمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط المعرفي، مع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته أصبح موضوع الانتباه محور أساسي في التناول المعرفي للنشاط العقلي وعملياته. (فتحي الزيات، 1998، ص 291)

إن وجود أي قصور في هذه العملية يؤدي إلى ظهور مجموعة من الصعوبات التعليمية من بينها صعوبات تعلم الكتابة، بحيث تعد الكتابة في حياة الإنسان ليست عملا عاديا بل ابتكار رائع حقق له كثيرا من إنسانيته، وهي اختراع من صنعه حقق له تقدمه وارتقاءه وارتفع به على مستوى غيره من الكائنات، وهي دون شك أعظم اكتشاف إنساني

توصل إليه خلال تاريخه الطويل، واستطاع أن يسجل إنتاجه وتراثه، والكتابة هي الرمز الذي استطاع به الإنسان أن يصنع أمام الآخرين فكره وتفكيره وعقله وروحه وآراءه واتجاهاته وأحاسيسه ووجدانه وعواطفه وانفعالاته ليفيد منها غيره. (عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص 272)

رغم أن الدراسات العملية الحديثة قد أوضحت أن اضطراب الانتباه يرتبط بالضعف المعرفي والتأخر الدراسي، إلا أنها قد ثبت في نتائجها أنه منفصل عن صعوبات التعلم، حيث أنه قد يوجد اضطراب الانتباه وحده لدى الطفل وينجم عنه عدد من المشكلات التعليمية التي تؤدي إلى تأخر الطفل دراسيا، كذلك قد توجد صعوبات التعلم وحدها بدون هذا الاضطراب وهي تؤدي أيضا إلى تأخر الطفل دراسيا وقد يجتمع هذا الاضطراب مع صعوبات التعلم لدى الطفل في وقت واحد، وهنا تتفاقم المشكلة حيث يزداد مستوى التأخر الدراسي ويصعب تحسينه.

فلقد قام كل من سنثياوجوج (Cynthia &Geag ; 1993) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين اضطراب اللغة وصعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال، حيث أن اضطراب اللغة يجعلهم يعجزون عن تقديم الاستجابة الصحيحة التي تدور بمخيلتهم، وفضلا عن ذلك فإن اضطراب الحديث لديهم يجعلهم يقفزون من موضوع إلى آخر،غير قادرين عن تقديم الاستجابة الصحيحة بصورة منطقية متسلسلة.

كما قام كافانو وزملائه (Cavany& al, 1997) بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم بصفة عامة واضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد بينت نتائج دراستهم أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التعلم وهذا الاضطراب، كما أوضحت النتائج أيضا أن صعوبات التعلم تنتشر بين (30%) من الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب. (السيد عيد سيد أحمد، فائقة محمد بدر، 1999، ص 72-78)

إن كتابة الطفل المصاب باضطراب الانتباه مليئة بالأخطاء اللغوية حتى لو كان الطفل يقوم بالنقل من كتاب أمامه، فمثلا عندما يقوم هذا الطفل بإعادة كتابة بعض الصفحات من كتاب القراءة أو نقل درس من على السبورة نجد أن الصفحة الواحدة مما كتبه مليئة بالأخطاء اللغوية رغم أن الطفل يرى أمامه الكلمات التي يكتبها، وفضلا عن ذلك فإن الصفحة التي كتبها تكون أيضا مليئة بالمحو والشطب، مما يجعل الشكل العام لها رديئا، ولذلك فإنه دائما يخفي دفاتره عن المعلم حتى لا يرى ما بها من أخطاء ومحو وشطب وإلا اضطر إلى تقديمها للمعلم فإنه يقدمها له بخجل واستحياء لسوء ما تحتويه.

لقد شغلت الصعوبات الدراسية حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين والتربويين وخاصة الجوانب التي تتناول عملية التعلم والتعليم، ولقد حاول العلماء إلقاء الضوء على جوانب صعوبات التعلم وأسبابها وطرق تشخيصها وعلاجها، ومن خلال تدقيق الباحث في هذه الدراسات ومتغيراتها وما يراه من ضعف لدى تلاميذ المدارس، وفي موضوعي سأقوم بدراسة علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقد توصلت إلى مجموعة من التساؤلات يمكن إدراجها كما يلي:

التساؤل العام:

ما طبيعة العلاقة بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟.

التساؤلات الفرعية:

1-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الإنتباه تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة ؟.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة ؟.

2- فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة:

توجد علاقة بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة إيجابية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- الفرضيات الفرعية:

1-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الإنتباه تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

3- أسباب اختيار الدراسة:

-أصبحت ظاهرة صعوبات الانتباه و الكتابة مشكلة تربوية تهدد المسار التعليمي ليس فقط في المرحلة الابتدائية بل إلى مراحل لاحقة إذا لم تعالج في وقتها

-انتشار المشكلة يسبب أكثر من مشكلة تربوية بل تصبح هناك مشكلات في تكيف التلميذ في الوسط الذي يعيش فيه .

- انتشار صعوبات تعلم الكتابة لدى المتعلمين خاصة في هذه المرحلة.

- اختيار مشكلة صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة مشكلة تواجهها المدرسة والمجتمع والأسرة معا.

4- أهمية الدراسة:

- معرفة أهم الاساليب والوسائل و الإجراءات المتخذة لعلاج و تشخيص هذه الصعوبات.

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أن الكتابة عنصر أساسي في عملية التعلم، فلولا الكتابة ما استطاع أي إنسان أن يتعلم العلم لذلك فالكتابة عنصر مهم بالنسبة لجميع العلوم حتى ينتقل العلم من شخص إلى آخر ومن جيل إلى جيل.

- تساعد نتائج هذه الظاهرة إلى إظهار أهمية صعوبات الانتباه التي تؤدي إلى ظهور صعوبات الكتابة.

-هذه الدراسة التربوية تكمن أهميتها في التقليص من نسبة ذوي صعوبات التعلم ،مما يسمح بتوفير الجهد و المال من خلال التشخيص الدقيق الذي يجعل المعلم يقدم خدماته للتلاميذ بشكل أفضل و أدق.

5- أهداف الدراسة:

-تهدف هذه الدراسة في الكشف عن العلاقة الموجودة بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة.

- الكشف عن الفروق الموجودة بين الذكور والإناث في إتقانهم لمهارة الكتابة.

- التعرف على أهم وسائل التشخيص والعلاج للقضاء أو التقليل من صعوبات الانتباه التي تؤدي إلى صعوبات الكتابة.

6- الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي.

- صاحب الدراسة: علي حسن أسعد حبايب.

- تاريخ الدراسة: 2010-2011.

كان اختبار البحث على عينة طبقية عشوائية من 123 معلم ومعلمة و44 ذكورا و79 إناث.

-فرضيات الدراسة:

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين وجهات نظر المعلمين نحو صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين اتجاهات المعلمين نحو صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي تعزى إلى المؤهل العلمي (الدراسي).

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين اتجاهات المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي تعزى إلى الحيرة.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين اتجاهات المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي تعزى إلى التخصص.

-أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبانة قام بتطويرها كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة.

- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على صعوبات القراءة والكتابة عند طلبة الصف الأول أساسي، وتم التركيز على أبرز صعوبات القراءة التي يواجهها الطلبة في عملية التعلم والتعليم كظاهرة العسر الكتابي أو العسر القرائي، مع إغفال المظاهر التي قد تؤدي صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة في مجتمعنا أو مجتمعات أخرى.

- نتائج الدراسة:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في درجات صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في درجات صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي تعزى إلى المؤهل العلمي (الدراسي) ولصالح بكالوريوس فأكثر.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في درجات صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي تعزى إلى سنوات الخبرة.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في درجات صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي تعزى إلى متغير التخصص.

(http://www.alazhar.edu.ps/journal.23hyanan.sciencesasp?typeno=0)

الدراسة الثانية: الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين.

-صاحب الدراسة: أحمد حسين محمد عاشور.

تكونت الدراسة في صورتها الأولية من 202 تلميذا وتلميذة (111 ذكور، 91 إناث).

- فرضيات الدراسة:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي -كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة- بين مجموعات البحث الأربع.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتباه الانتقائي البصري -كما يقاس بعدد الامتحانات الصحيحة- بين مجموعات البحث الأربع.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتباه المتواصل اللفظي -كما يقاس بعدد الامتحانات الصحيحة- بين مجموعات البحث الأربع.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) بين مجموعات البحث الأربع.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (العمليات الحسابية البسيطة) بين مجموعات البحث الأربع.

– أدوات الدراسة: استخدم الباحث مجموعة من الأدوات للحصول على البيانات المطلوبة لإجراء البحث وتقسم الأدوات إلى:

1–الأدوات الخاصة بالتشخيص الفارق لمجموعات الدراسة:

* قائمة الملاحظة بالإكلينيكية لسلوك الطفل (DSMIII) إعداد السيد السمادوني (1990).

* مقياس كورنرز لتقدير سلوك الطفل (1991).

2– الأدوات الخاصة بالانتباه الانتقائي المتواصل للذاكرة العاملة:

* اختبار الانتباه الانتقائي السمعي.

* اختبار الانتباه الانتقائي البصري.

* اختبار الانتباه المتواصل (لفظي).

* اختبار الانتباه المتواصل (عددي).

* اختبار الذاكرة العاملة.

– أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى مقارنة بين مجموعة الدراسة الأربع (مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد، مجموعة التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه، مجموعة التلاميذ العاديين) في أدائهم على اختبارات الانتباه السمعي والبصري والانتباه المتواصل اللفظي والعددي واختباري الذاكرة العاملة مدى القراءة –العمليات الحسابية البسيطة، وذلك للوقوف على مدى تمايز هذه العمليات المعرفية لدى عينة من التلاميذ والذين يختلفون في خصائصهم من حيث الحدة والدرجة والنوع.

- نتائج الدراسة:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في الأداء على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي –كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة– بين مجموعات البحث الأربع.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADAA+LD) ومجموعة التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (ADD–H) في أدائهم على اختبار الانتباه السمعي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADAA+LD) ومجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط (LD) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADAA+LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط (LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (ADD–H) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط (LD) وذوي فرط النشاط الزائد مع اضطراب قصور الانتباه (ADD–H) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي. (www.gulfkids.com/pdf/ashoor.pdf–traduire.cette)

الدراسة الثالثة: صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية – دراسة ميدانية–.

–صاحب الدراسة: الحاج كادي.

– تاريخ الدراسة: 2005/07/03.

تم اختيار العينة بطريقة مقصودة (100) تلميذ بالمرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية منها 66 ذكور و34 إناث، حيث يقدر العدد الإجمالي للتلاميذ بـ2892 تلميذ من كلا الجنسين.

– فرضيات الدراسة:

* هناك علاقة سلبية بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

* هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى القراءة والكتابة.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

– أدوات الدراسة:

* اختبار صعوبة القراءة والكتابة الذي أعد من طرف نصيرة زلال.

* اختبار مفهوم الذات الذي أعد من طرف لويس ليبست وكيفه وترجمه إلى اللغة العربية علي بوطاف.

– أهداف الدراسة:

يهدف الباحث من وراء هذه الدراسة إلى معرفة ما يلي:

* تحديد حجم الظاهرة المتمثلة في صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتهما بمفهوم الذات.

* اكتشاف أنواع الصعوبة في القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية من المدرسة الأساسية لأجل مساعدة الأساتذة للوقوف على هذه الصعوبات بغرض التكفل بها حسب خبراتهم المهنية مع التفكير في أهمية علم النفس اللغوي وعلم النفس المدرسي بالنسبة للأساتذة والتلاميذ في الحياة المدرسية.

- نتائج الدراسة:

تدل النتائج التي توصل إليها الباحث اعتمادا على استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار كا^2 على ما يلي:

* هناك علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات.

* لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهوم الذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

* لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة. (الحاج كادي، 2005)

7- توظيف الدراسات السابقة:

تساعد الدراسة الأولى في موضوعي من ناحية تحديد المتغيرات وربطها فيما بينها في التساؤلات حتى لا يتم تكرار المتغيرات، ولقد تناول الباحث صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، بينما تناولت في دراستي العلاقة الموجودة بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة، وهو تطرق إلى الموضوع من ناحية وجهة نظر معلم الصف الأول الأساسي، أما أنا فبحثت عن العلاقة، أما التشابه في الدراستين هو تناول صعوبات الكتابة.

أما الدراسة الثانية فإن الاختلاف الموجود أيضا يساعد في عدم تكرار المتغيرات، فبالنسبة لدراستي تناولت علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أما الدراسة الثانية فتناول الباحث فيها الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين، والتشابه بين الدراستين هو متغير صعوبات التعلم والانتباه.

أما الدراسة الثالثة فتفيد من ناحية تحديد المتغيرات وعدم تكرارها، فقد تناول الباحث فيها صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات عكس دراسي التي تطرقت فيها إلى متغير صعوبات الكتابة وعلاقتها بصعوبات الانتباه، وهذا هو الاختلاف الموجود بين الدراستين، أما التشابه بينهما فقد احتوت كل من الدراستين على متغير صعوبات الكتابة لدى التلاميذ.

8- مصطلحات الدراسة الأساسية:

8-1- صعوبات الانتباه:

أ-لغة:

الصعوبة :جمع صعوبات (لغير المصدر) 1-مصدر صعب _صعب علي 2-عقبة ، ما لايمكن التغلب عليه .وجد صعوبات كثيرة في عمله ، لم تعترضه أي صعوبة ،أحس الطفل بصعوبة في التعلم .<www.almaany.com>dict>ar_ar

الانتباه :من الفعل انتبه، ينتبه، انتبه، بمعنى فطن للأمر. (علي بن هادية وآخرون، 1991،68)

ب-اصطلاحا:

لقد ظهرت وجهات نظر مختلفة في تعريف الانتباه حيث أن بعض علماء النفس في الفترات المبكرة أمثال وليم خيمس وغيره اعتبروا أنه نوع من الوعي أو الشعور الذي يعيشه الفرد في لحظة ما من الزمن، في حين أن هناك وجهة نظر أخرى نظرت إلى الانتباه على

أنه جهد عقلي أو نوع من الاستثارة تترافق بنشاط فيزيولوجي، أما وجهة النظر الحديثة فترى أن الانتباه عبارة عن قدرة أو مصدر محدد السعة حيث تؤكد وجهة النظر هذه محدودية سعة الانتباه في معالجة المعلومات التي يواجهها الفرد في بيئته، ومهما يكن الأمر فيمكن أن تعرف الانتباه بأنه عملية توجيه وتركيز الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل مثيرات خارجية موجودة في المجال البيئي الحي للفرد، أو المثيرات الداخلية والتي تحدث داخل الفرد. (عماد الزغلول، علي الهنداوي، 2007، ص 110)

هو ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى، وينتشر هذا الاضطراب بنسبة 20% من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم. (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص180).

عدم قدرة الفرد على الاستمرار في التركيز على مثير محدد لفترة محددة، وذلك إما لنشاط حركي زائد أو كثيرة المثيرات المتنوعة والهامة حول الفرد، وأن الطفل له صعوبة خاصة بالانتباه لهذه المثيرات. (محمود عوض الله وآخرون، 2006، ص 73)

ج-إجرائيا:

إن صعوبات الانتباه هي صعوبة القدرة على التركيز نتيجة فقدان الوعي لمدة زمنية قد تكون طويلة أو قصيرة، أو هو الصعوبة نتيجة مجموعة المنبهات التي يتواجد فيها الفرد مما تجعله غير قادر على الانتباه الجيد.

8-3- صعوبات الكتابة:

أ-لغة:

مصدر كتب إذا خط بالقلم، وجمع، وضم، وخاط، وخرز.

ب-اصطلاحا:

فهي نقوش مخصوصة ذوات أصول بها تعرف الكتابة بالصحة، ويقال لها فن الحروف، وقد أطلق فن رسم الحروف مصطلح الخط القياسي أو الاصطلاحي، ويعني الخط المتعارف عليه فقي الكتابة عندنا. (محسن علي عطية، 2008، ص 18)

يشير "ماكلبيت" 1965 إلى أن الطفل ذو صعوبات الكتابة الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، لكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (محمد علي كامل، 2003، ص 51)

ج-إجرائيا:

هي اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركاتها وتذكر الكلمات، وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطرابات في التآزر البصري الحركي وتناغم العضلات وتمثل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها.

8-5-الطفولة المتاخرة:

أ – لغة :

الطفل : من الفعل الثلاثي طفل ، والطفل هو النبات الرخص ، والرخص هو الناعم ، و الجمع طفال وطفول .

ب –إصطلاحا :

مرحلة الطفولة من أهم مراحل التكوين و نمو الشخصية ، وهي مجال إعداد و تدريب للطفل للقيام بالدور المطلوب منه في الحياة ، ولما كانت وظيفة الإنسان هي أكبر وظيفة ، ودوره في الأرض أكبر و اضخم دور ، إقتضت طفولته مدة أطول ، ليحسن إعداده و تربيته

للمستقبل ، ومن هنا كانت حاجة الطفل شديدة لملازمة ابويه في هذه المرحلة من مراحل تكوينه .

وتعرف أيضا على أنها الحد الفاصل بين مرحلتين متمايزتين ، قد تسبقها مرحلة ينظر فيها إلى الاطفال على أنهم أطفال ، وتليها مرحلة يشب فيها الاطفال في الطوق و يصبحون فيها كبارا . (مهية وافية،2014، 28)

ج- إجرائيا:

الطفولة المتأخرة هي المرحلة التي يخرج منها الطفل من الطفولة الاولى ، وهي المرحلة التي تسبق مرحلة المراهقة ، وتنحصر هذه المرحلة هذه المرحلة تقريبا بين الدراسة في السنة الثالثة إلى الخامسة إبتدائي أي من سن 09 إلى 12 سنة .

الفصل الأول : طبيعة صعوبات الإنتباه

تـمـهيد

أولا : الانتباه

1-تعريف الانتباه و طبيعته

2-أنواع الانتباه

3-أهمية الانتباه في التربية

4-مكونات الانتباه

5-خصائص الانتباه

6-متطلبات الإنتباه الضرورية للتعلم

7-العوامل المؤثرة في الإنتباه

8-نظريات الانتباه

ثانيا :صعوبات الانتباه

1-مفهوم صعوبات الانتباه

2-مظاهر صعوبات الإنتباه

3-أسباب صعوبات الإنتباه

4-قياس و تشخيص الإنتباه

5- علاج صعوبات الإنتباه

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد، حيث أنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة.

1- تعريف الإنتباه و طبيعته:

الإنتباه مفهوم معقد و صعب التحديد . و قد ذلك إلي تباين التعاريف التي تناولته بتباين التوجهات النظرية التي إنطلقت و من هذه التعاريف أن الإنتباه :

- وضوح الوعي clarity of consciousness أو بؤرة الشعور Sensory Modality (cohen.1983) .
- إستعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الإلتفات للتنبيهات الحسية الأخرى (Peterson,1991) .
- مجموعة من الإستعدادات الحركية التي تسمى أحيانا بالوجهات الحركية Motor sets التي تيسر إستجابة الكائن الحي (Under Wood,1976) .
- تهيؤ ذهني للإدراك الحسي و يمثل بدور إستعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشئ الذي ينتبه إليه لكي يدركه (Halonen&Sentrrock,1996).
- سلعة مكونات للإنتباه هي : التركيز العقلي Mental concentration، و الإنتباهاالإنتقائيSelective attention ، والبحث Research، والتنشيط Activation، والتهيؤ Set، والتحليل التوليفي .Analysis by synthes(Moore,1977)
- مكونات ثلاثة هي : اليقظة العقلية Altertness، و الإختيار أو الإنتقاءSelection، و الجهد Effort.(Best,1999)
- يمكن ان يتمايز في بعدين هما : من حيث طبيعته : إنتباه إرادي و إنتباه لا إرادي و من حيث أمده : إنتباه لحظي أو قصير المدى ، و إنتباه ممتد أو طويل المدى (Krupski,1980).

2-أنواع الإنتباه :

يقسم الإنتباه من حيث منبهاته إلى أقسام ثلاثة هي(عبد الحليم السيد،1990):

أولا : الإنتباه اللإرادي:

حيث يحدث الإنتباه حينما تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا . خذ مثلا :

أنك عندما تسمع صوت إنفجار . فإنك تنتبه بطريقة لا إرادية و يتميز هذا النوع من الإنتباه بأنه لا يتطلب مجهودا ذهنيا منك ، و بالتالي فهو يشد إنتباهك لمنبهات جديدة ، ويفرض المنبه نفسه عليك فرضا، و يرغمك على إختياره والتركيز عليه دون غيره من المنبهات .

ثانيا:الإنتباه الإرادي ، أو الإنتقائي:

يحدث هذا النوع من الإنتباه حينما نعتمد بإرادتنا توجيه إنتباهنا إلى شئ ما . ولهذا فهو يتطلب مجهودا ذهنيا منك . كإنتباهك للمحاضرة مثلا أو لحديث جاف أو غير ذلك . ويستلزم إستمرار وجود دافع قوي لديك و إستمرار بذل الجهد لمدة طويلة . و لا يقدر عليه الاطفال . فليست لديهم قدرة و صبر ، و ليست لديهم قوة إرادة تحملهم على بذل الجهد و إحتمال المشقة الوقتية لتحقيق الإنتباه.

ثالثا:الإنتباه الإعتيادي أو التلقائي:

يمثل الإنتباه الإعتيادي التركيب المعتاد و التلقائي لوعي الفرد . و يتميز هذا النوع من الإنتباه بما يلي لا يبذل الفرد في سبيله جهدا . بل يمضي سهلا طبيعا . لاحظ مثلا عالم الطبيعة و هو يشعر بالمتعة عندما يقضي ساعات طويلة في قراءات موضوعات متعلقة بتخصصه دون الحاجة إلى بذل مجهود كبير .إن كل إنسان في هذا النوع من الإنتباه : ينتبه إلى الأشياء التي إعتاد من قبل الإهتمام بها والتي تتفق مع عاداته وميوله و إهتمامه. (سامي محمد ملحم،206-208)

3-أهمية الانتباه في التربية

يعد الإنتباه العملية الأولى في إكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يقدم له أثناء الدرس من معلومات و يجعله يعمل ذهنه في دلالاتها و معانيها ، والروابط المنطقية و الواقعية بينها و بالتالي يساعد في إستيعابها و الإلمام بها .

و من ثم المدخل الرئيسي للإستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة فضلا عن التعليمات الذي تقدم للطلاب داخل قاعة الدرس و خارجه ، بالإضافة إلى دور الإنتباه الهام في أداء المهام الدراسية العملية و الإمتحانات و الإختبارات بمختلف أشكالها .(نبيل عبد الفتاح حافظ ، 2000،ص39).

4- مكونات الإنتباه:

يتكون ميكانيزم الإنتباه من البحث ، و التصفية ، و الإستعداد للإستجابة ، وهي ما يلي:

1-البحث :

إن عملية البحث هي محاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري (Enns & Cameron,1987)، و لقد أوضح بوستر و زملاؤه (Posner,et al,1980)

أنه يوجد نوعان من البحث : فالنوع الاول : هو البحث خارجي المنشأ و هذا النوع من البحثيحدث لا إراديا مثل الإنتباه المفاجئ لضوء خاطف ظهر في المجال البصري ، أما النوع الثاني : فهو البحث داخلي المنشأ و هذا النوع يشير إلى عملية البحث الإختيارية المخططة لمثير أو منبه ذي صفات محددة .

كما بين كل من ترسمان ، وجور ميكان (Treisman& Gormican,1988) إن البحث ينقسم إلى نوعين هما المتوازي و المتسلسل ، فالبحث المتوازي هو الذي عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من بين عدة منبهات تتشابه أو تشترك معه في صفة أو أكثر مثل اللون ، والطول ، والإتجاه ، أما البحث المتسلسل فهو الذي يحدث عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من خلال متابعته في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة .

و تحدث عملية البحث لصفة في المثير الهدف مختلفة عن الصفات الموجودة في المثيرات الأخرى التي تقع معه في المجال البصري مثل إختلاف اللون ، أو درجة نصوعه ، أو الشكل (Enns & Brodeur,1989) (Bundesen,1990) ، وقد كل من كولر ، و مارتن (Kowler& Martins,1982) أن عملية البحث تتحسن لدى الأطفال بتقدم أعمارهم

2-التصفية :

يبين كل من إنيس ، كاميرون (Enns & Cameron,1987) أن عملية التصفية هي عملية إنتقاء لمثير ما ، أو لصفة محددة و تجاهل المثيرات أو الصفات الأخرى التي توجد في مجال إدراك الفرد ، و يتفق باندسين (Bundesen,1990) ، مع هذا الرأي حيث يشير إلى عملية التصفية على انها عملية إنتقاء و إختيار لمنبه معين من بين المنبهات التي تقع في مجال إدراك الشخص .

و يوضح إينس (Enns,1990) أن الدراسات الحديثة بينت أن عملية التصفية تتحسن لدى الاطفال مع تقدم أعمارهم ، ولقد قام كل من إينس ، وكاميرون (مرجع سابق) بدراسة هدفت إلى فحص عملية التصفية لدى الأفراد في الأعمار المختلفة ، وقد كان متوسط هذه الأعمار 4 سنوات ، 7 سنوات ، 24 سنة ، وكان يطلب من المفحوص الإستجابة بسرعة إلى المثير الهدف الذي إما أن يظهر وحده على شاشة العرض (بدون تصفية) ،أو يظهر مع مثيرات أخرى مشوشة ، وقد أشارت النتائج إلى أن عملية التصفية مرتبطة بالعمر ، بمعنى أنها تتحسن مع تقدم أعمار المفحوصين .

3-الإستعداد للإستجابة:

يذكر كل من إينس،و كاميرون(Enns & Cameron,1987) بأن عملية الإستعداد للإستجابة قد تسمى أحيانا بالتهيئة ، أو بتوقع ظهور الهدف ، أو تحويلا لإنتباه للهدف ، وهي تشير إلى محافظة الفرد على الإستراتيجية التي إستجاب بها للهدف للقادم ، أو تتغيرها و تعديلها.

بينما يرى (Enns,1990) أن التهيئة هي إستعداد العمليات الإنتباهية للإستجابة للمثير الهدف وفقا للمعلومات السابقة عن موقعه ، وعما إذا كانت معه مثيرات مشوشة من عدمه.

(السيد علي سيد أحمد ،فائقة محمد بدر ،1999، 17-19)

5-خصائص الإنتباه:

إن طبيعة الإنتباه هي الحركة و التغير و عدم الثبات ، و نظرا لأن الأشياء التي تجذب إنتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة ، لذلك سنعرض بعض خصائص الإنتباه التي تمكن الشخص من الإنتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي :

1-الإنتباه عملية إدراكية مبكرة: يهتم الإحساس بالميراث الخام ، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة ، أما الإنتباه فإنه يقع في منزلة بين الإحساس و الإدراك ، ولذلك يطلق على الإنتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة (فؤاد ابو حطب ، عبد الحليم ، 1993) .

2-الإصغاء: و هو الخطوة الأولى في عملية تكوين و تنظيم المعلومات ، حيث إن إستكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الاحاديث أو الأفعال و تركيز الإنتباه عليها

(Friedman & kock,1985) .

3-الإختيار و الإنتقاء : إن الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة ، ولكنه ينتقي و يختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية ، أي أن الإنتباه هو إختيارلأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية .

4-عملية الإحاطة: وهي العملية ذات الأساس الحسي و التي قد تكون سمعية أو بصرية ، والتي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجههما ، و إما في

إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات و محاولة جمع شتاتها ، أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان ، و للأصوات التي تصدر الأن (عبد الحليم محمود و أخرون ، 1990).

5-التركيز: يتمثل التركيز في إتجاه الشخص بفاعلية أو إيجابية و إهتمام إلى إشارات أو تنبهات حسية معينة، و إهمال إشارات أخرى ، و يكون دائما قصديا و بؤريا ، وقد يكون مركزا على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد ، و منتشرا بحيث يستطيع الشخص الإحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شئ يحدث حوله ، أو أن يتبنى الشخص موقفا وسطا .

6-التعقب: وهو الإنتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما ، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية ، و المستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد و على نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لإحداهما ، و هذا البعد ضروري في حل المشكلات الي تقتضي تداعيا متسلسلا مثل الحساب المركب أو نسج خيوط قصة معقدة ، أو رسم إتجاهات في خريطة طرق (سهير فهيم الغباشي ، 1980).

7-التموج: و هو يعني أن المثير مصدر التنبيه رغم إستمرار وجوده ، فإن تاثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل ، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل .

8-التذبذب: و هو يعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب ، ولعلنا نلاحظ ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي ، حيث أن إنتباهه يتذبذب بين الشدة و الضعف و فقا لإختلاف قوة أحداث الفيلم (أحمد زكي صالح ، 1988).(السيد علي سيد أحمد ،فائقة محمد بدر ،1999، 21 -23)

6- متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم:

إن المهارات التي يتعلمها الأطفال في المدارس مثل القراءة والكتابة والتهجئة وتعلم الحساب وتعلم المفاهيم، والأداء الحركي والسلوك الاجتماعي، جميعها تتطلب منهم إدراك المثيرات السمعية البصرية واللمسية، من أجل القيام بالمهارات المعرفية اللازمة للمهارات السابقة والاستجابة لها إما لفظيا أو حركيا. وعليه فإن الانتباه هو أحد المهمات الرئيسية لتعلم جميع المهارات التعليمية السابقة، لأن التركيز على المهارة سمعيا أو بصريا أو لمسيا يسهل ويسرع عملية الإدراك وبالتالي تعلم المهمة أو المهارة.

ويقع على عاتق المعلم أن يلجأ إلى الأساليب التي تجلب انتباه الطالب وتدفعه إلى التركيز على المهمات التعليمية المطلوبة، ويمكن للمعلم أن يلجأ إلى الأساليب التالية:

6-1- اختيار المثير:

ويقصد به أن يقوم المعلم بتقديم المثير التعليمي بشكل مباشر للطالب وأن يستبعد المثيرات غير ذات العلاقة به، وهناك ثلاثة أنواع من الاختيار عند أداء أي مهارة وهي:

أ-الاختيار الحسي ضمن الحاسة الواحدة: وهو استبعاد المثيرات غير ذات العلاقة، والتركيز على ذات العلاقة منها، وذلك عندما يستقبل الفرد المثيرات من خلال القناة الحسية الواحدة، كالتركيز على قول المدرس سمعيا واستبعاد كافة المشتتات السمعية الأخرى.

ب- الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة: وهو اختيار الانتباه لمثير من خلال قناة حسية واستبعاد المثيرات من القنوات الحسية الأخرى مثل الاستماع للمعلم (مثير حسي) وعدم النظر إلى ما يفعله الطلاب في الصف (مثير بصري).

ج- الاختيار الحسي المتعدد: وهو قدرة الطفل على تركيز انتباه إلى اثنين أو أكثر من المثيرات التي يتم استقبالها من خلال قنوات حسية مختلفة في نفس الوقت، مثل الاستماع إلى شرح المعلم (مثير سمعي) وفي نفس الوقت متابعة ما يكتبه على السبورة (مثير بصري).

6-2- مدة استمرار الانتباه المطلوبة:

إن إنجاز أي مهمة تعليمية يتوجب من الطالب أن يستمر بالانتباه والتركيز لفترة حتى انتهاء تلك المهمة، وأن مدة الانتباه الضرورية لإتقان أي مهارة ما يعتمد على ثلاثة عوامل كما حددها (السرطاوي، السرطاوي، 1988):

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

ب- حالة الطفل: كان الإرهاق الذي يتعرض له الطفل أثناء التعلم يدفعه لصرف انتباهه عن التعلم، فإرهاق عضلات العينين مثلا يدفعه للتوقف عن القراءة.

ج- قدرة المدرس على تعديل وتطوير عملية التعليم: بما يتناسب مع مستوى واهتمامات الطفل، لأنه إذا لم تتم برمجة المادة التعليمية وأساليب تعليمها بشكل مناسب للطفل فإن الطفل لن يستجيب للمادة التعليمية.

6-3- نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى:

يعاني معظم الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة بالانتباه من صعوبة في الانتقال من مثير إلى آخر، إن التعليم للمهارات التعليمية كالقراءة مثلا يتطلب من الطفل أن ينتقل من كلمة إلى كلمة ومن فقرة إلى فقرة ومن صفحة إلى أخرى أثناء قيامه بالقراءة.

إن عدم قدرة الطفل على الانتقال من مهمة إلى أخرى أثناء تعلم المهارات التعليمية يجعل منه عاجزا عن الاستمرار بها أو حتى إدراكها بشكل كلي ومنطقي.

وهناك مجموعة إرشادات يمكن للمدرس أن يتبعها لتحسين انتباه الطفل ويزيد من قدرته على التركيز وهي:

1-توجيه انتباه الطالب نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهمة التعليمية فقط.

2- إخبار الطفل بأهم المثيرات التي يجب أن ينتبه إليها خاصة عند تعليمه بأسلوب تحليل المهمات.

3- التقليل من عدد المثيرات لمساعدة الطفل على اختيار المثير المرتبط بالمهمة التعليمية فقط، كذلك التقليل من تعقيد تلك المثيرات.

4- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة إما بالشكل أو اللون أو الحجم.

5- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة والتي تجلب الانتباه.

6- توظيف أسلوب اللمس والحركة لزيادة الانتباه.

7- عرض المواد على شكل مجموعات متجانسة كالكلمات المتشابهة بمعنى ربط مجموعة من المعارف بعامل مشترك بينها.

8- استخدام المعاني والخبرات السابقة والذي يسهل عملية الانتباه والانسجام مع المادة التي يتم تعليمها حاليا. (جمال مثقال القاسم، 2000، ص 63-65)

7-العوامل المؤثرة في الانتباه:

7-1- العوامل الخارجية:

أ-حركة المثير (المنبه) Movement external factors stimilus:

حيث تلعب الأشياء المتحركة دورا بارزا في جذب الانتباه، تعرض المثيرات من خلال حركات ورسومات متحركة تزيد من جذب انتباه الفرد نحو ذلك المثير مما يجعله أكثر فاعلية، ولعل ما نلاحظه أثناء مرورنا في الطرقات مثلا من مشاهد إعلانية حركية بألوان زاهية وخاصة في الليل مثالا على مقدار انجذاب الانتباه نحو ذلك المثير، إن هذه الحركات من شأنها أن تزيد من شدة انتباه الفرد لذلك المثير.

ب- شدة المنبه Intensity Stimulus:

يعتمد انتباه الفرد نحو مثير معين دون غيره من المنبهات الأخرى على مقدار قوة المثير، فسطوع الضوء مثلا أو قوة الرائحة المنبعثة تزيد من انتباه الفرد نحوه كلما ازدادت قوته وشدته.

ج- طبيعة المنبه Stimulus nature:

تختلف المنبهات باختلاف إحساساتنا وقنوات إدراكنا، فمن المنبهات ما هو سمعي ومنها ما هو بصري أو لمسي أو شمي، فيختلف انتباه الفرد نحو هذه المثيرات باختلاف طبيعة إدراكها، فالمنبهات السمعية تختلف عن المنبهات البصرية أو اللمسية أو الشمية وهكذا.

إن الأطفال الذين يتعلمون بالطريقة السمعية هم أكثر انتباها نحو المثيرات السمعية، في حين أن الأطفال الذين يتعلمون بالطريقة البصرية هم أكثر انتباها للمثيرات البصرية، بينما الذين يتعلمون بالطريقة اللمسية هم أكثر انتباها للمثيرات اللمسية، إن معرفتنا بقناة التعلم عند أطفال صعوبات التعلم هي التي تجعلنا نختار ونقدم لهم المنبه الملائم الذي يتناسب وقنواتهم التعليمية مما يسهل مهمة التعلم.

د- حداثة المنبه Novelty Stimulus:

وكما هو معلوم أن الأشياء الجديدة غير المألوفة سابقا في حياة الفرد تشد انتباهه أكثر من غيرها مما هو مألوف في حياته سابقا.

هـ- تغير المنبه Change Stimulus:

إن المنبهات التي تمتاز بالتغير بدلا من الثبات مثل الحركة بدلا من الثبات والسرعة بدلا من البطء وتغير صورة المنبه كل ذلك من شأنه أن يزيد من شدة انتباه الفرد نحو مثير ما دون غيره.

و- مكان المنبه وحجمه Place & Size Stimulus:

إن اختيار مكان المنبه والحجم الذي ينبغي أن يكون عليه يعد عاملا من عوامل شدة انتباه الفرد نحو ذلك المنبه، إن جعل الفكرة مثلا أو العنوان المراد تعلمه في أعلى الصفحة وبحجم أكبر مغاير لما حوله ولربما يكون مختلفا كذلك من العوامل التي تزيد من شدة انتباه الفرد نحو ذلك المنبه.

ز- تكرار أو إعادة عرض المنبه Frequncy Stimulus:

إن تكرار عرض المنبه يؤدي إلى زيادة انتباه الفرد نحو ذلك المنبه، ولكن ينبغي هنا التذكير أن لا يكون التكرار مدعاة للملل، ولتجنب ذلك فعلا فلا بد من إعادته بصورة مختلفة. (Under Wood, 1976)

2-7- العوامل الداخلية Internal Factors:

تؤثر مجموعة من العوامل الداخلية النابعة من ذات الفرد على مدى اهتمامه نحو المثيرات المراد تعلمها ومن بين هذه العوامل ما يلي:

أ-الدافعية Motivation:

إن لدافعية الإنسان ورغبته في التعلم دورا كبيرا وهاما في توجيه انتباه الفرد نحو المثيرات المراد تعلمها، ويمكن هنا القول أن على المدرس إثارة دافعية الفرد نحو التعلم كي يتمكن من التعلم بصورة صحيحة، فالتعلم عملية تفاعلية تكون أكثر فاعلية ونجاعة إذا انطلقت من إطار رغبتنا.(Marx, 1978)

ب- تهيؤ الفرد واستعداده للانتباه Individual attention Rediness:

يعتمد انتباه الفرد على حجم استعداده لتلقي المثيرات دون غيرها من المثيرات الأخرى، فإذا امتلك الاستعداد فإنه متحفز للانخراط في هذه المهمة دون غيرها، في حين أن الفرد الذي لا يملك ذلك الاستعداد فإنه لن ينتبه نحو تلك المهمة لأنها ليست من صميم

اهتماماته واستعداده، والذي يعتمد بدوره على مدى حفزه لطاقاته التي تعمل على زيادة الانتباه.

ج- اهتمامات الفرد وميوله Interests Individual:

تلعب اهتمامات الفرد وميوله في المثيرات المراد تعلمها دورا هاما في جذب الانتباه نحو ذلك المثير، فكلما كان المثير من صلب اهتماماته ازداد انتباهه لذلك المثير وعمل من أجل إنجازه.

د- الراحة والتعب Rest&Tiered:

يتطلب تركيز الإنسان من الفرد قدرا من الراحة والتيقظ، فالتعب يؤدي إلى استئناف طاقة الجسم مما يسبب ضعف القدرة على تركيز الانتباه، فالأطفال المنهوكين هم أقل انتباها داخل الغرفة الصفية.

هـ-المتغيرات النفسية والجسمية والاجتماعية:

Social Physical&psychological variably:

كثيرا ما يتأثر انتباه الفرد نتيجة لعوامل نفسية نابعة من ذات الفرد مثل القلق والاضطرابات والخوف وعدم الرغبة حتى في المادة العلمية أو لقلقه من أمور أخرى تشغله مثل تعلقه بالرياضة أو الرسم أو الفن، أو قد ترجع لعوامل جسمية كعدم النوم بالقدر الكافي أو سوء التغذية أو اضطرابات في إفرازات الغدد الصماء، مما ينعكس سلبا على حيوية الجسم التي تؤثر بدورها على انتباهه فتضعفها.

7-3- العوامل العقلية المعرفيةLognition Factors:

تعتبر القدرات العقلية وبناؤها المعرفي بالطريقة والكيفية لدى الأفراد ونظام معالجته للمعلومات من العوامل التي تؤثر على مدى انتباههم، فالملاحظ لأداء الأفراد الأكثر ذكاء يجدهم أكثر انتباها من غيرهم وأكثر دقة، والذي يرجع إلى اليقظة العقلية إضافة إلى سهولة

ترميز وخزن واسترجاع موضع الانتباه مما يسهل عليه تتابع عمليات الانتباه نحو المثيرات المطلوبة.

إن المتتبع لعمليات الانتباه وصعوبات التعلم ليدرك تمام الإدراك وجود علاقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم، فلقد صنف كوجين وزميله مورجوليس (Keogn&Morgolis, 1976) اضطرابات الانتباه التي تبرز لدى أطفال صعوبات التعلم في ثلاث تصنيفات هي استحضار الانتباه واتخاذ القرار واستمرارية الانتباه والاحتفاظ به.

ويؤثر قصور الانتباه لدى أطفال صعوبات التعلم على العمليات المعرفية الأخرى المستخدمة في التعليم والتي أصبحت خاصية مميزة لذوي صعوبات التعلم.

وتتطلب عملية التعلم من الأطفال نقل انتباههم من مهمة إلى أخرى عند الحاجة إلى ذلك الانتقال ويتطلب الانتقال بين المهام مراعاة نوع المهمة التي سينقل منها، فالمهام البصرية تستدعي انتقالا بصريا في حين أن المهام السمعية تستدعي منه انتقالا سمعيا. فالأطفال العاديون قادرون على الانتقال من مهمة إلى أخرى ومن فكرة إلى أخرى أو من كلمة إلى أخرى ومن موضوع إلى آخر انتقالا سليما، بينما تكمن مشكلة أطفال صعوبات التعلم في عدم القدرة على الانتقال من مثير إلى آخر أو من فكرة إلى أخرى أو من موضوع إلى آخر أو من كلمة إلى أخرى وهو ما سماه ستراوس بالثبات والاحتفاظ، حيث يستمر الطفل بصورة متكررة في القيام بنفس المهارة دون الانتقال إلى المهارة التي تليها.(Dykman et al, 1971).

كما يعاني أطفال صعوبات التعلم من القدرة على متابعة المهارات المعروضة أمامه بصورة متسلسلة والتي قد تعود إلى تركيز الفرد انتباهه إلى المثير الأول ثم يفشل في متابعة المثيرات اللاحقة، أو قد تعود إلى عدم استيعابه الجزء الأول من التعليمات أو الفشل في سماء الجزء المتبقي من التعليمات، أو قد تعود إلى مشكلات في التذكر وعلى العلوم فإن

متابعة المهارات يتطلب من الفرد انتباها وتركيزا عاليين وذاكرة قوية وهذا ما يعتبر مشكلة لطالب صعوبات التعلم. (السرطاوي والسرطاوي، 1988).

ويؤثر اضطراب الانتباه عند أطفال صعوبات التعلم على تقديرهم لذاتهم وتوافقهم الاجتماعي لأنهم يواجهون الرفض والإعراض الاجتماعي من أقرانهم والمتعاملين معهم من أسرهم، وقد يجدون اتجاهات سلبية نحو مصادقتهم والتفاعل معهم إضافة إلى التغذية السلبية التي يواجهونها من قبل معلميهم، وتعود كل هذه المظاهر السلبية إلى فشلهم في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات واضطرابات اللغة والحالة المزاجية والسلوك والقلق والتي هي نتيجة مصاحبة لصعوبات الانتباه. (الزيات، 2002) (أسامة محمد الباطنية وآخرون، 2007، ص 82-85).

8- نظريات الانتباه:

تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها، إذ أن هناك مجموعة من النظريات بهذا الشأن والتي تتلخص بالآتي:

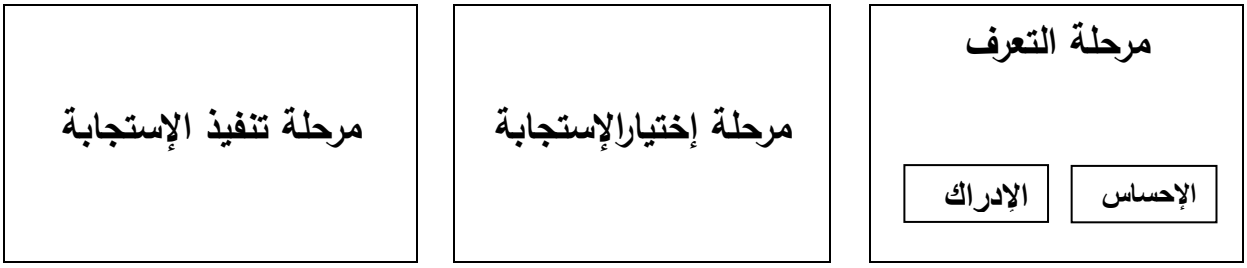
أولا: مجموعة نظريات الانتباه أحادية القناة – نظريات المرشح (– Single Channel FilterTheories)

وتشمل هذه النظريات نظرية كل من برودبنت (Broodbent, 1958) وديتشوديتش (Deutsh&Deutsh, 1963) وكيلي (Keele, 1973) ونورمان (Normen, 1969) وتيريزمان (Treisman, 1969) وولفورد (Welford, 1962) وكرد (Kerr, 1973)، وتتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل والتي تتمثل بما يلي:

أولا: أن المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل وهي:

1-مرحلة التعرف: وتشمل عمليتي:

أ-الإحساس ب- الإدراك



2- مرحلة اختيار الاستجابة:

3- مرحلة تنفيذ الاستجابة.

ثانيا: أن الانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين في الوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.

ثالثا: أن هناك مرشحا (Filter) يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه عليها، ويمنع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

وبالرغم من اتفاق هذه النظريات حول المسائل السابقة إلا أنها تختلف فيما بينها حول مكان وجود المرشح، فنجد ولفورد (Welford 1952) يفترض في نظريته أن المرشح يوجد في مرحلة الإحساس، حيث يتم اختيار مثير دون غيره من المثيرات الأخرى ليتم الانتباه في مرحلة الإحساس، حيث يتم اختيار مثير دون غيره من المثيرات الأخرى ليتم الانتباه إليه، ريثما تتم معالجته، ويؤكد أن جميع مراحل المعالجة اللاحقة تتطلب تركيز الانتباه.

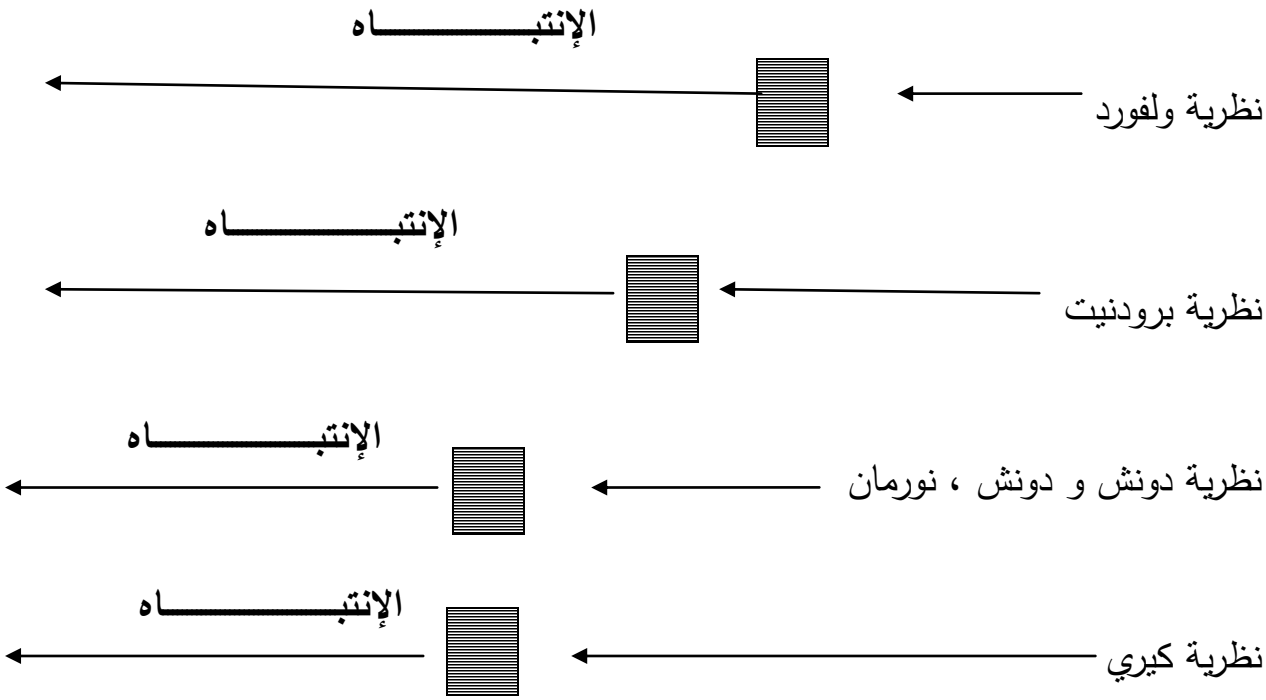
أما النظريات الأخرى كنظرية برودينبت (1958) ودوتش (1963) وكيلي (1973) ووكر (1973) ونورمان (1969) وتيريزمان (1969) فهي ترفض فكرة أن:

جميع المراحل تستدعي تركيز الانتباه وتفترض أن المراحل الأولى منن معالجة المعلومات تتم دون الحاجة إلى تركيز الانتباه، في حين تتطلب المراحل اللاحقة مزيدا من الانتباه، وتؤيد هذه النظريات فكرة المعالجة المتوازية لعدد من الانطباعات الحسية في

المراحل الأولى من المعالجة، دون حدوث أي تداخل فيما بينها، ولكنها تختلف في أي من المراحل اللاحقة التي يحدث التداخل فيها والتي تستدعي الانتباه إلى مثير معين دون غيره.

لذا تفترض هذه النظريات أن المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات، بحيث يسمح بمعالجة بعض المعلومات ويكف عن معالجة بعضها الآخر، ريثما يتم الانتهاء من معالجة الأولى، وذلك حتى يتسنى معالجة المعلومات اللاحقة حسب تسلسل معين.

يقترح برودبنت أن مكان وجود المرشح في مرحلة الإدراك (التمييز) وما بعدها من المراحل حيث أنها تتطلب الانتباه، أما دوتش ودوتش ونورمان فيروا أن مرحلة التعرف التي تتم على نحو أوتوماتيكي حيث لا تتطلب الانتباه، وأن وجود المرشح يقع في المراحل التي تأتي بعد هذه المرحلة، في حين نجد أن كيلي يرى أن المرشح يوجد في مرحلة اختيار الاستجابة وما بعدها، ويوضح الشكل رقم 01 مكان وجود المرشح أثناء معالجة المعلومات حسب النظريات السابقة:



<u>الشكل رقم 01</u>: موقع المرشح حسب وجهة النظريات.

ثانيا: نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه Flexble Allocation of capacity:

تختلف هذه النظرية مع النظريات السابقة من حيث اعتبار الانتباه سعة محددة توجه إلى مثير أو عملية في وقت معين، وتحجب عن غيره من المثيرات الأخرى، يفترض كاهنمان (Kahnemen, 1973) أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات المتطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها، ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعا لتغير مطالبهما، فقد يزداد الانتباه إلى إحداهما نظرا لزيادة صعوبة مطالبهما في الوقت الذي يقل فيه الانتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليا.

ويؤكد كاهنمان أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى والأخرى، فهو يستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة، ويرى أنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه، فإن التداخل يحدث بحيث يكف الانتباه عن الأخرى.

واعتمادا على وجهة النظر هذه، فإن الانتباه يمكن توزيعه على نحو مرن إلى عدة مهمات أو عمليات بالوقت نفسه، وذلك اعتمادا على أهميتها وصعوبتها النسبية، بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالموقف نفسه أو ترتبط بالشخص ذاته فعملية التحول في الانتباه وإعادة توزيعه في عدة قنوات تؤيده أيضا نظريات أخرى مثل نظرية نورمان وبوبرو (Norman &Bobraw, 1975) وبسنر وسيندر (Posner& Snyder, 1975) ونوفان وجوفر (Novaw& Gopher, 1979).

ثالثا: نظريات الانتباه متعدد المصادر Multiple-Resources Theories:

تفترض هذه النظريات أن الانتباه يجب أن لا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادي القناة) وإنما مصادر متعددة مخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات.

وحسب هذه النظريات، فإن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة، ويستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها، أو تأثر في مستوى الانتباه الموجه إليها.

ففي هذا الصدد يؤكد كل من مكلود (Mcleod, 1977) ورونلدز (Roynolds, 1972) ووكنز (Wiknes, 1992) أن الانتباه يمكن أن يكرس عبر قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها البعض إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة دون حصول أي تداخل في الانتباه فيما بينها، فعلى سبيل المثال أثناء الطباعة يمكن تكريس الانتباه إلى قراءة الموضوعات المراد طباعتها وتحريك الأصابع بالنقر على أقراص لوحة الطباعة والاستماع إلى الموسيقى في الوقت نفسه دون أن تتأثر أي مهمة بالأخرى.(Mcleod,1977)

رابعا: نظرية اختيار الفعل (Action–SelectionTheory)

ينتقد نيومان (Newmann, 1987) مجموعة النظريات التي تعتبر الانتباه على أنه طاقة أو مصدر محدد السعة، بل يفترض أن اختيار النشاط أو الفعل (Selection Active) هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه، فهو يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين (يركض، يقرأ، ينظر إلى شيء، يستمع إلى صوت مثلا). ويرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية أو يواجه عدة مثيرات معا، ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب، وبناء على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الأخرى نظرا لتوجيه الانتباه إلى فعل آخر، بحيث ينتج عن ذلك صعوبة في إدراك وتنفيذ المهمات الأخرى، في حين يتم أداء الفعل أو المهمة التي تم توجيه الانتباه إليها إلى نحو سهل.

ويرى نيومان (Newman, 1996) أن التداخل في الانتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب أن الانتباه طاقة محددة السعة وإنما بسبب عملية اختيار الفعل المنوي تنفيذه أو القيام

به، ويرى أن اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهمية هذا الفعل والحاجة إلى تنفيذه. (رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، ....، ص 102-106)

ثانيا: صعوبات الإنتباه

1-مفهوم صعوبات الانتباه:

يعرف باضطراب يؤثر في الأفراد الذين يجدون نقصا في الانتباه مع نشاط زائد. واضطرابات الانتباه من صعوبات التعلم النمائية التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، وأن صعوبات التعلم الأكاديمي وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية وتنتج عنها أيضا.

وهو عجز تعليمي وأحد المصطلحات المرادفة لعجز المخ عن أدائه لوظائف عند الحد الأدنى.

وتعرف اضطرابات الانتباه بأنها أنماط فرعية من اضطرابات قصور الانتباه (فرط النشاط، الاندفاعية) حيث أن قصور الانتباه وفرط النشاط عرضين مستقلين ولا يترتب أحدهما على الآخر، وهذا لا يعني أنهما منفصلان ولكنهما عرضان متلازمان قد يوجد أحدهما أكثر وضوحا من الآخر، وقد يوجد العرضان متلازمان بدرجة متساوية، لذلك تصف هذه الاضطرابات إلى ثلاثة أنماط هي:

1-قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط (النمط المختلط) Attention deficit hyperactivity disordor combined type

2- قصور الانتباه (النمط السائد) Attention deficit hyperactivity disordor predinimtly imattentive type

3- فرط النشاط – الاندفاعية (النمط السائد) Attention deficit peractivity disordor predinimtly hyperactivity imattentive type

يعرف قصور الانتباه على أنه "صعوبة تركيز الانتباه لفترة طويلة ويتميز بالقابلية للتشتت والتغيرات المتكررة من نشاط غير مكتمل إلى نشاط آخر، وأخطاء ناجمة عن عدم العناية وعدم التنظيم وفقر المجهود والتباعد العام مثل عدم الإصغاء وعدم الاستجابة للأسئلة وصعوبة الجلوس مع المهمة وصعوبة الانتباه المستمر".

كما يعرف بأنه اضطراب في السلوك المعرفي ويعرف بأنه اضطراب سلوكي يظهر في عدم قدرة الفرد على التركيز لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لفترة ثواني قليلة مع عدم بقاء الفرد ثابت في مكانه، أي أنه كثير الحركة بصورة ملفتة للنظر مع سرعة الاستجابة.

وتعرف صعوبات التعلم بأنها عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشتمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، ما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد مع قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

يشير دليل التشخيص الإكلينيكي (1994) إلى أن الأطفال مضطربي الانتباه لهم خصائص عديدة سواء كان ذلك في الفصل الدراسي أو في المنزل، فالطفل في حجرة الدراسة يواجه صعوبات انتباهية وتظهر عليه مؤشرات الاندفاعية، حيث يجد صعوبة في إنهاء الأعمال التي تطلب منه وغالبا ما يلاحظ على أطفال تلك الفئة أنهم لا يصغون ولا يسمعون ما يقال لها بشكل مباشر، وتتسم أعمالهم بعدم الدقة ويندفعون في الاستجابة عند أدائهم المهام التي تتطلب جهد عقلي وخبرة، وغالبا ما يكرهون النشاط الذي يتطلب التركيز والتنظيم، أما في المنزل فتتضح الصعوبات الانتباهية في عدم الاستجابة للتعليمات.

وأسفرت نتائج دراسة قامت بها ابتسام السطحية (1991) عن وجود أربع فئات للأطفال مضطربي الانتباه وهم:

1-أطفال لديهم اضطراب انتباه فقط.

2- أطفال لديهم اضطراب في الانتباه معه فرط النشاط.

3- أطفال لديهم اضطراب في الانتباه مع صعوبات تعلم.

4- أطفال لديهم اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط مع صعوبات التعلم. (وليد السيد خليعة، مراد علي عيسى، 2007، ص 122-124).

وتعني الصعوبات الخاصة بالانتباه عدم قدرة الفرد على الاستمرار في التركيز على مثير محدد لفترة محددة، وذلك إما لنشاط حركي زائد أو كثرة المثيرات المتنوعة والهامة حول الفرد، وأن الطفل لديه صعوبة خاصة بالانتباه لهذه المثيرات. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2006، ص 73).

ويجب هنا أن نؤكد على أن الانتباه يقترن بالإدراك، وهما الخطوة الأولى نحو اتصال الفرد بالبيئة ومثيراتها، وهما (الانتباه، الإدراك) الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية، ولولاهما لما استطاع أن يعي شيئا أو يتعلم أو يحفظ أو يتفكر شيئا، فالانتباه هو مفتاح التعلم والتفكير والتذكر. والانتباه يشمل على تركيز النظر أو الإصغاء الواعي وتركيز أية حاسة أخرى باتجاه مثير معين. (جمال مثقال القاسم، 2000، ص 59).

2- مظاهر صعوبات الانتباه:

نظرا لأن الانتباه عملية نمائية فإنه يلاحظ على الأطفال عدم قدرتهم على تركيز انتباههم أو تنظيم نشاطهم الذهني نحو شيء محدد لفترة طويلة، فالقابلية لشرود الذهن وتشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد من الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، فمن الأطفال من عنده قابلية لشرود الذهن أو تشتت الانتباه أثناء الاستماع أو المشاهدة أو القراءة، وقد يجمع بعض هؤلاء الأطفال بين القابلية للتشتت والنشاط الزائد في وقت واحد.

وقد حددت جمعية الطب النفسي الأمريكية في دليلها التشخيصي أعراض اضطرابات الانتباه الأساسية في المظاهر الآتية:

1-الفشل في إنهاء المهام التي بدأها الطفل.

2- ظهور ملامح عدم الاستماع.

3- التشتت بسهولة (قابلية التشتت).

4- صعوبة التركيز على المهام الدراسية أو المهام التي تتطلب الإبقاء على عملية الانتباه.

5- صعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب.

ويلخص كيرك وكافنت (1998) بعض مظاهر صعوبات الانتباه فيما يلي:

أ-الحركة الزائدة:

توجد ثلاث مكونات رئيسية للنشاط الزائد، فالعنصر الحركي يشيع بين الأطفال من الميلاد وحتى سن الخامسة، أما العنصر الثاني والذي يتمثل في الجانب المعرفي ويظهر في المرحلة الابتدائية حيث لا يستطيع الطفل الاستمرار في المهارات أو إكمالها، أما العنصر الثالث الذي يتمثل في الجانب الاجتماعي ويظهر بشدة في مرحلة المراهقة.

ب- الخمول والكسل:

إن الانسحاب من البيئة وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية هي من أهم مظاهر الجانب الثاني وهو الخمول والكسل، وفي هذه الحالة فإن الطفل قد يوجه انتباهه إلى مثيرات داخلية خاصة وهي خاصية من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يوجه الأطفال انتباههم على مثيرات لا علاقة لها بالمهمة المقدمة لهم.

ج- القابلية للتشتت:

ويقصد بالتشتت عدم قدرة الأطفال على اختيار المثيرات ذات العلاقة بالمهارات المطلوبة والتي تساعدهم في الاستمرار والمتابعة لتلك المهارة حيث يتشتت انتباه الطفل بسهولة للمنبهات الدخيلة حتى ولو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

د- الاندفاعية:

ويقصد بها عدم الكبح، حيث يقوم الأطفال بتقديم استجابات سريعة لجميع المثيرات والمشتتات الخارجية والداخلية، وبالتالي يتم صرف وتحويل انتباههم على الجهة الرئيسية إلى تلك المثيرات. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ص 76-77)

3- أسباب صعوبات الانتباه:

من خلال استقرائنا للتراث السيكولوجي المتاح وجدنا أن اضطراب الانتباه يرجع لعدة أسباب منها ما يتعلق بالمخ ومنها ما يتعلق بالوراثة، ومنها ما يتعلق بالبيئة، ومنها ما يتعلق بالغذاء، ومنها ما يتعلق بالعلاقة بين الطفل ووالديه، ونقدم فيما يلي عرضا مختصرا لهذه الأسباب.

أولا: الأسباب المتعلقة بالمخ.

إن أسباب اضطراب الانتباه المتعلقة بالمخ قد ترجع إلى: إما لوجود خلل في وظائف المخ ، وإما لاختلال التوازن الكيميائي في القواعد الكيميائية للناقلات العصبية ولنظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ، وإما لضعف النمو العقلي، ونعالج هذه الأسباب فيما يلي:

1-خلال وظائف المخ:

إن عملية انتباه الفرد لمنبه معين تنقسم إلى عدد من عمليات الانتباه الأولية، وهي التعرف على مصدر المنبه، وتعوجيه الإحساس للمنبه، ثم تركيز الانتباه عليه وكل عملية من هذه العمليات الانتباهية لها مركز عصبي بالمخ مسؤول عنها. فالتعرف على مصدر التنبيه مركزه العصبي في الفصوص الخلفية للمخ (Posner et al, 1984) بينما توجيه الإحساس للمنبه مركزه العصبي وسط المخ (Posner et al, 1982)، وأخيرا فإن تركيز على المنبه مركزه العصبي في الفص الجبهي الأيمن (Swanson et al, 1990).

وكل مركز عصبي من المراكز العصبية السابقة يقوم بمعالجة العملية الانتباهية الخاصة به، ثم ربطها بمحصلة العمليات الانتباهية الصادرة عن المراكز العصبية الأخرى، وإمداد ميكانيزم الانتباه بها والذي يقوم بدوره بإخراج البناء الانتباهي العام لدى الفرد نحو المنبه مصدر التنبيه.

أما إذا كان هناك خلل في وظائف أحد هذه المراكز الصعبية فإن المعلومات التي يعالجها سوف تصبح مشوشة وغير واضحة وبالتالي فإن انتباه لدى الفرد سوف يصبح مضطربا.

وإن أكثر هذه المراكز العصبية اضطرابا هو المركز العصبي المسؤول عن تركيز الانتباه، وكان يعتقد إلى عهد قريب أن الفصوص الخلفية للمخ هي المسؤولة عن ضعف القدرة على التركيز لدى الأفراد المصابين باضطراب الانتباه، وقد ظل هذا الاعتقاد قائما حتى جاء برادو وزملائه (Parado et al, 1990) وقاموا بفحص تدفق الدم في المخ لدى بعض الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، وذلك أثناء تركيزهم على منبهات مختلفة، وقد أسفرت نتائج دراستهم على أن تدفق الدم يقل في الفص الجبهي الأيمن لدى هؤلاء الأطفال عند تركيز انتباههم على أي منبه، وأن تدفق الدم يعود إلى حالته الطبيعية عندما يتحول انتباههم لمنبهات أخرى، ولذلك فقد أكدوا على أن الفص الجبهي الأيمن هو المسؤول عن ضعف القدرة على التركيز لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب.

وقد ذهب كل من (نوسياوم، وبيجلر) (nussloum& Bigler, 1990) إلى ما هو أبعد من ذلك حيث بينا أن الفص الجبهي الأيمن هو المسؤول عن ضعف القدرة على التركيز والاندفاع، وتأخر الاستجابة والتردد في اتخاذ القرارات، وقد برهنا على صحة اعتقادهما هذا بأن أخذ الشخصيات البارزة في المجتمع الأمريكي قد أصيب بطلق ناري في جبهته، عندما تعرض لمحاولة لاغتياله عام (1981)، ورغم أنه قد تم علاجه وشفي تماما إلا أنه ظل طيلة حياته يعاني من ضعف القدرة على التركيز والاندفاع وتأخر الاستجابة والتردد الشديد عند اتخاذ أي قرار حتى لو كان بسيطا.

2- الناقلات العصبية:

إن الناقلات العصبية للمخ عبارة عن قواعد كيميائية تعمل على نقل الإشارات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة بالمخ، ويرى العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي

لهذه الناقلات العصبية يؤدي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه فتضعف قدرة الفرد على الانتباه فتضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز والحرص من المخاطر ويزداد اندفاعه ونشاطه الحركي، ولذلك فإن العلاج الكيميائي الذي يستخدمه الأطباء مثل: الدوبامينDopamine، والنورابيفرينNorepinephrine، يعمل على إعادة التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية وعلاج اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي (Tucher&Williamson, 1984)

3- نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ:

إن شبكية المخ عبارة عن قواعد كيميائية تمتد من جذع المخ Brainstorm حتى المخيخ Cerebrum وهي تعمل على تنمية القدرة الانتباهية لدى الفرد، وتوجيه الانتباه نحو المنبه الرئيسي وانتقائه من بين المنبهات الدخيلة (عملية التصفية أو الترشيح للمنبهات)، كما تعمل أيضا على رفع مستوى الوعي والحرص من المخاطر.

أما إذا اختل نظام التنشيط الشبكي للمخ فإنه سوف يؤدي إلى اختلال وظائفه، ولذلك يصاب الفرد باضطراب الانتباه، والدليل على ذلك أنه ينتشر بين الملاكمين، حيث إن تعرض رأس الملاكم لعدد كبير من الضربات القوية يحدث خلل دائما في شبكية المخ مما يؤثر على وظائفها ويؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب الانتباه والتي يكون أبرزها البلادة وانخفاض مستوى الوعي، وتعمل العقاقير الطبية المنبهة ومادة الكافيين الموجودة في القهوة والشاي على تنشيط النظام الشبكي لوظائف المخ، وتؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الانتباهية لدى الفرد.

4- ضعف النمو العقلي:

يؤثر النمو العقلي على الكفاءة الانتباهية لدى الأطفال، فعندما يسير النمو العقلي بصورة طبيعية وفقا للمرحلة العمرية للطفل، فإن كفاءته الانتباهية تتحسن كلما زاد نموه العقلي، أما إذا كان نموه العقلي ضعيفا ولا يتمشى مع عمره الزمني فإن ذلك سوف يؤدي

إلى ضعف المراكز العصبية بالمخ المسؤولة عن الانتباه، وبالتالي تظهر على الطفل أعراض اضطراب الانتباه، وهذا ما بينه بوندسين (Bundesen, 1990) حيث قدم نظرية عن الانتباه البصري بين فيها أن الكفاءة الانتباهية تتحسن لدى الطفل كلما زاد نموه العقلي، كما ذكر أيضا أن الأطفال ذوي النمو العقلي الضعيف يعانون من اضطراب الانتباه.

ثانيا: العوامل الوراثية.

تلعب العوامل الوراثية دورا هاما في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه، وذلك إما بطريقة مباشرة من خلال نقل المورثات التي تحملها الخلية التناسلية لعوامل وراثية خاصة بتلف أو بضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ، وإما بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه المورثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ والتي بدورها تؤدي إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه.

ولقد بينت العديد من الدراسات العلمية الحديثة أن 50% تقريبا من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد في أسرهم من يعاني أيضا من هذا الاضطراب (Newill, 1995)، حيث إن معدل انتشاره بين أبناء هذه الأسر يكون مرتفعا لدى الأطفال التوائم عنه لدى الأطفال غير التوائم، كما أن معدل انتشاره لدى التوائم يكون مرتفعا بين التوائم المتشابهة التي تأتي من إخصاب بويضة واحدة في رحم الأم عنه بين التوائم غير المتشابهة التي تأتي من إخصاب بويضتين في رحم الأم. (Kaplan et al, 1994).

ثالثا: العوامل البيئية.

تلعب العوامل البيئية دورا ليس هينا في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه ويبدأ أثر هذه العوامل البيئية منذ لحظة الإخصاب، ولذلك سوف تنقسم معالجتنا لهذه العوامل حسب حجم تأثيرها على إصابة الأطفال بهذا الاضطراب إلى ثلاثة مراحل هي: مرحلة الحمل، مرحلة الولادة ومرحلة ما بعد الولادة، ونقدم فيما يلي عرضا مختصرا لهذه المراحل الثلاثة.

1-مرحلة الحمل:

قد تتعرض الأم أثناء فترة الحمل لبعض الأشياء التي تؤثر على الجنين وتجعله عرضة بعد الولادة للإصابة باضطراب الانتباه، وذلك مثل تعرضها لقدر كبير من الأشعة أو تناولها للمخدرات أو الكحوليات، أو لبعض العقاقير الطبية التي تؤثر على الحمل، خاصة في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، كما أن إصابتها ببعض الأمراض المعدية أثناء فترة الحمل مثل الإصابة بالحصبة الألمانية والزهري والجدري والسعال الديكي، وكذلك إصابتها ببعض الأمراض الوراثية أو الإيضية تؤدي أيضا إلى إصابة الجنين بتلف في المخ بما في ذلك المراكز العصبية المسؤولة عن عمليات الانتباه، ولذلك فإن أطفالهم قد يولدون مصابين باضطراب الانتباه أو يكونون مهيئين للإصابة به.

ونود الإشارة إلى أن الإصابة بتلف المخ في هذه الحالة يصاحبه في بعض الأحيان بعض التشوهات والعيوب الخلقية، ولقد بينت بعض الدراسات العلمية أن الأطفال الذين يولدون ولديهم هذه التشوهات والعيوب الخلقية يعانون من اضطراب الانتباه.

2- مرحلة الولادة:

هناك بعض العوامل التي تحدث أثناء عملية الولادة تتسبب في إصابة مخ الجنين أو تلف بعض خلاياه مما يؤدي إلى ضعف قدرة المخ على معالجة المعلومات. وينعكس ذلك بدوره على العمليات العقلية الخاصة بالانتباه والتحكم في السلوك، مما يؤدي إلى إصابة الطفل باضطراب الانتباه وأهم هذه العوامل ما يلي:

أ-ضغط الجفن على رأس الجنين عند استخدامه في عمليه الولادة خاصة في حالة الولادة المتعسرة.

ب- إصابة مخ الجنين أو جمجمته أثناء عملية الولادة.

ج- التفاف الحبل السري أثناء عملية الولادة وتوقف وصول الأكسجين إلى مخ الجنين.

3- مرحلة ما بعد الولادة:

إن إصابة المخ بارتجاج في المخ نتيجة تعرضه لحادث أو لارتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه على رأسه من أماكن مرتفعة، أو ضربه على رأسه، وكذلك إصابته ببعض الأمراض المعدية مثل الحمى الشوكية والتهاب السحايا، والحمى القرمزية تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية بالمخ خاصة المسؤولة عن الانتباه والتركيز، ولذلك فإن الطفل الذي يتعرض لشيء من هذه الأشياء عادة ما يصاب باضطراب الانتباه. (Barkley, 1990) (Bigler, 1988) (Tupper, 1987) (Brown et al, 1991)

رابعا: العوامل المتعلقة بالغذاء.

إن تناول الطفل لكميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة أو الخضروات والفواكه الملوثة بالمبيدات الحشرية تؤدي إلى إصابتهم باضطراب الانتباه. فلقد بين نوسباوموبيجلر(Nussbawm& Bigler, 1990) أن الصبغيات والمواد الحافظة التي تضاف للمواد الغذائية المجهزة تؤدي إلى إصابة الأطفال باضطراب الانتباه.

كما قام وينيك وزملائه (Winneke et al, 1989) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين مادة الرصاص في الدم واضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد أسفرت نتائج دراستهم على أن هناك علاقة موجبة بين مستوى الرصاص في الدم ومستوى اضطراب الانتباه، بمعنى أنه كلما زادت نسبة الرصاص في الدم زاد مستوى اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى الطفل.

كما أن تناول الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكرية يؤدي إلى زيادة نشاطه الحركي المفرط، ولقد أجريت عدة دراسات استهدفت فحص العلاقة بين تناول الطفل لمواد سكرية ونشاطه الحركي المفرط، وقد بينت جميعها أن المواد السكرية التي يتناولها الطفل لا تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه، ولكنها تؤدي إلى ارتفاع مستوى نشاطه الحركي من

خلال زيادة نسبة الطفل لديه. (Kuruessi et al, 1987) (Milick& Pelham, 1986) (Rosen et al, 1988)

خامسا: العوامل المتعلقة بالعلاقة بين الطفل ووالديه.

إن الطفل يحتاج إلى الحب والقبول والدفء العاطفي من والديه، مثل حاجته إلى الغذاء والكساء، ولذلك فإن أساليب المعاملة الوالدية الصحيحة التي يشعر الطفل منها بالاهتمام والحب من والديه، تؤدي إلى توافقه النفسي والاجتماعي، أما أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تتسم بالرفض الصريح أو المفتع والإهمال واللامبالاة بالطفل، والعقاب البدني أو النفسي الشديد والتي يشعر الطفل منها بأنه منبوذ وغير مرغوب فيه وكأنه من سقط المتاع، فإنها تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه. (MashLhohanston, 1990) (Anastojoulos et al, 1992)

ولقد قام باركلي وزملائه (Barkley et al, 1993) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وإصابة الطفل باضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج دراستهم أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يشعر الطفل منها بالإهمال والرفض من قبل والديه تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه.

كذلك قام كابلان وزملاؤه (Kaplan et al, 1994) بدراسة كان هدفها التعرف على طبيعة العلاقة بين الحرمان العاطفي من الوالدين وإصابة أبنائهم الأطفال باضطراب الانتباه، وقد تكونت عينة دراستهم من أطفال يعيشون في مؤسسات إيداع نتيجة لتصدع 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. (السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، 1999، ص 36-44)

4- قياس وتشخيص صعوبات الانتباه:

قامت الجمعية الأمريكية للصحة النفسية عام 1987 بإصدار دليل التشخيص الإحصائي لأعراض مختلف الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال، أطلقت عليه اضطرابات عجز أو قصور الانتباه مع فرط النشاط (ADHD)، ويتضمن الجدول رقم 01 عرض لاضطرابات عجز أو قصور الانتباه مع فرط النشاط.

جدول رقم 01: أعراض اضطرابات قصور الانتباه مع فرط النشاط (محك الدليل التشخيصي الإحصائي لاضطرابات قصور الانتباه).

أ	بحيث أن تكون ثمان من هذه الأعراض قائمة ومستمرة لمدة ستة أشهر أو أكثر
01	يجد صعوبة في أن يظل جالسا
02	غالبا ما يعبر عن تململه أو عصبيته من خلال يديه أو قدميه أو يتلوى في مقعده
03	يجد صعوبة في أن يلعب بهدوء
04	يتحدى كثيرا أو بصورة مفرطة
05	غالبا يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال أي منها
06	لديه صعوبة أن يظل محتفظا بانتباهه خلال الأداء على المهام أو أنشطة اللعب
07	لديه صعوبة في متابعة الدروس أو التعليمات التي تصدر عن الآخرين (ليس اعتراضا أو فشلا في الفهم)
08	يسهل تشتيته من خلال أية مثيرات خارجية
09	غالبا يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين
10	غالبات يجيب عن الأسئلة باندفاع وبلا تفكير وحتى قبل اكتمالها
11	لديه صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف الاجتماعية
12	غالبا ما ينشغل أو يقحم نفسه بدنيا في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها أو ما يترتب عليها
13	يغير النشاط مندفعا دون النظر حوله أو يقفز من أماكن مرتفعة دون اعتبار النتائج
14	غالبا ما يفقد الأشياء الضرورية لأداء المهام أو الأنشطة في المدرسة أو في البيت
15	غالبا ما يبدو غير منصت لما يقال له أو لها.
ب	البداية قبل سن السابعة
ج	لا يحقق المستوى المطلوب على محك الاضطرابات النمائية

(سامي محمد ملحم، 2006، ص 214-215)

إذا أظهر الطفل أعراض ضعف الانتباه لفترة من الوقت يجب عرضه على الطبيب لإجراء الفحوصات الطبية المناسبة، وكذلك إجراء الفحوصات النفسية المتعلقة بسلوك الطفل وصحته النفسية، وحسب نتائج الفحوصات النفسية المتعلقة بسلوك الطفل وصحته النفسية، وحسب نتائج الفحوصات الأولية فقد تبرز الحاجة إلى مزيد من الفحوصات سواء منها الطبية أو التربوية أو النفسية.

وتشير أساليب التقدير التي أَدرتها جمعية الأطباء الأمريكية (Diagnostic and statisticalmanualdisorders IVDSM4) إلى أن اضطراب ضعف الانتباه يتضمن عدة أشكال منها:

-عدم إكمال الطفل لما قام به.

- إظهار عدم الإصغاء لمن يتحدث معه.

- تشتت الانتباه بسهولة.

- صعوبة التركيز.

- عدم الاستمرار في نشاطات اللعب.

1-الاندفاعية أو التهور:

ويقد يشمل الجوانب التالية:

-ممارسة السلوك بدون تفكير والاعتذار فيما بعد.

- التحول السريع من نشاط إلى آخر أو الصعوبة في تنظيم العمل.

- الحاجة إلى الكثير من الإشراف.

- الحديث بصوت عال داخل القسم.

- عدم انتظار الدور أو النشاطات الجماعية.

2- النشاط الزائد:

ويمكن أن يشمل الجوانب التالية:

-الركض حول الأشياء أو تسلقها بشكل متواصل.

- التململ وعدم القدرة على البقاء هادئا.

- صعوبة البقاء جالسا في مقعده وإزعاج زملائه في الصف.

- النشاط المفرط أثناء النوم (كثرة التقلب في الفراش).

- جاهزية عالية ودائمة للحركة وكأن الطفل مدفوع للتحرك.

3- عدم الاستقرار العاطفي:

وقد يشمل الجوانب التالية:

-انفجارات أو نوبات الغضب.

- العزلة الاجتماعية.

- لوم الآخرين على المشاكل.

- سرعة الاشتراك في القتال مع الآخرين.

- حساسية زائدة نحو اللوم الموجه له من الآخرين.

يبدأ تشخيص اضطراب ضعف الانتباه باستبعاد الأسباب الطبية والنفسية التي قد تؤدي إلى حدوث مشكلات مؤقتة في الانتباه، ولا ينصح بالاعتماد على أسلوب واحد من أساليب التشخيص ومن هذه الأساليب:

1-الفحص الطبي:

حيث نجري للطفل الفحوصات الطبية والمخبرية، ويتم التركيز على أن قدرة الإنسان على التركيز تتأثر ببعض العناصر مثل: الكالسيوم في الجسم، مما يؤثر على أداء بعض المناطق في الدماغ، فقد وجد أن بعض مناطق الدماغ تعمل بمستوى أقل عند من يعانون من ضعف الانتباه مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين، كما يمكن استخدام بعض المقاييس

مثل قائمة تقدير سلوك الطفل (Behavior check listchild) من قبل الطبيب النفسي، إضافة إلى أنواع أخرى مماثلة من المقاييس مثل: مقياس كونر (Conners Rating) وبعض المقاييس السيكوعصبية التي تطبق بواسطة الكمبيوتر مثل نظام جوردن للتشخيص Gordan Dignostic System والتي تقرر قدرة الإنسان على الانتباه ومقاومة التشتت وضبط نوبات الغضب والانفعال أثناء القيام بإعادة أداء المهام خلال فترة زمنية قصيرة تتراوح ما بين (6-15) دقيقة.

2- تقدير المعلم:

يمكن أن تطبق الاختبارات النفسية والتربوية لتشخيص ضعف الانتباه في غرفة الصف، إن تقدير المعلم يعطي صورة شاملة لأداء الطفل في غرفة الصف ويبين جوانب الكفاءة والضعف الاجتماعي بالإضافة إلى تحديد بعض الخصائص المرتبطة بضعف الانتباه عند الطفل، ومن المقاييس التي يجب أن يقوم المعلم بتقدير سلوك الطفل بواسطتها مقياس السلوك التكييفي (Bernder 1993) وقائمة السلوك المشكل (Quay&Deterson 1983) وقائمة استقصاء سلوك الطفل –تقرير المعلم (Achenback&Edelbrook 1986) ومقياس أيورا-كوزنرز (Iwa-conners) لتشخيص النشاط الزائد في غرفة الصف بالإضافة إلى مقاييس أخرى عديدة.

ويمكن القول أن مقاييس تقدير السلوك الصفي الذي يقوم المعلم بتقدير سلوك الطفل بواسطتها سهلة التطبيق ولا تتطلب وقتا طويلا وهي فعالة في تقدير ضعف الانتباه عند الطفل، إلا أنها تعاني منن ضعف أساسي يتمثل في انخفاض درجة موضوعيتها لتأثرها الكبير برأي المعلم.

3- تقدير الرفاق:

يتم هذا التقدير بالطلب من الأطفال في الصف إجراء تقييم فصلي لزملائهم في الصف، حيث يطلب من الطفل أن يذكر أو يكتب أسماء عدد من رفاقه الذين يفضل

مشاركتهم في العمل أو اللعب، وعدد آخر من الذين لا يفضل مشاركتهم في النشاطات المختلفة، وبعد أخذ إجابات جميع الأطفال في الصف يمكن التعرف على الأطفال الأكثر قبولا والأقل قبولا من الرفاق في الصف، إن الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه عادة ما يكونون الأقل تفضيلا من رفاقهم في الصف، ويعتبر تقييم الرفاق أكثر موضوعية من تقييم المعلم كما يمكن التأكد من ثباته عن طريق إعادة التقييم والتأكد من مصداقيته مع تقييم المعلم.

4- الملاحظة المباشرة:

يمكن بواسطة هذا الأسلوب جمع معلومات واقعية عن سلوك الطفل ويمكن أن يقوم المرشد أو أخصائي علم النفس المدرسي أو أي فرد من إدارة المدرسة أو معلم المصادر بملاحظة وتسجيل سلوك الطفل، ويمكن أن يتم ذلك بوصف سلوك الطفل ضمن فترة قصيرة مع توثيق اليوم والتاريخ وطبيعة النشاط السائد في الصف، وهذا الأسلوب يناسب المعلم أكثر مما يناسب الملاحظ المتفرغ للملاحظة نظرا لانشغال المعلم داخل غرفة الصف، ويمكن اعتماد نموذج تسجيل السلوك المعني عند حدوثه EcentRecording وذلك باستخدام نموذج يسمح بوضع إشارة معينة تشير إلى تكرار السلوك، ويفضل أن تكون فترات الملاحظة قصيرة لا تتعدى 10-20 دقيقة. (Cooper Heron&Heurird, 1987)

وبشكل عام فإن أساليب التشخيص المختلفة تزودنا بتقدير دقيق لمشكلات الانتباه عند الطفل، فالجانب الطبي منها يحتاج إلى مراجعة الطبيب وإلى الأجهزة والمختبرات لإجراء الفحوصات الطبية، في حين أن تقدير الرفاق وتقدير المعلم وكذلك الملاحظة يمكن أن تتم داخل الصف، وتطبيق بسهولة ولا تأخذ كثيرا من الوقت.

أما الملاحظة المباشرة فتحتاج إلى وقت أكثر من الأسلوبين الآخرين ولكنها تعطينا معلومات دقيقة ومباشرة عن أداء الطفل في غرفة الصف. إن أساليب التشخيص هذه تغطي جوانب مختلفة من اضطراب الانتباه عند الطفل، لذلك يفضل استخدامها جميعا وعدم

الاعتماد على أحدها أو بعضها. (Bender, 1993) (سعيد حسين العزة، 2007، ص 131-134)

لقد أشار دليل التشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV, 1994) الأعراض الرئيسية التي يتم على أساسها تشخيص اضطراب الانتباه لدى الأطفال، ولكنه أكد على أن هذه الأعراض يجب أن تظهر على الطفل قبل التشخيص بستة أشهر متتالية على الأقل، كما أنها يجب أن تظهر قبل عمر سبع سنوات على أن يكون ظهورها في كل من البيئة المنزلية والمدرسية معا. وهذه الأعراض كما يلي:

أولا: ضعف القدرة على الانتباه:ويتم التعرف عليه من الأعراض التالية:

1-يجد صعوبة في الانتباه لشكل المنبه ومكوناته، ولذلك فإنه يخطئ كثيرا في واجباته الدراسية والأعمال التي يقوم بها، والأنشطة التي يمارسها.

2- لا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لمدة زمنية طويلة على منبه واحد.

3- يجد الطفل صعوبة في عملية الإنصات، ولذلك فإنه يبدو عند الحديث إليه وكأنه لا يسمع.

4- لا يستطيع الطفل متابعة التعليمات ولذلك فإنه يفشل في إنهاء الأعمال التي بدأها.

5- أعماله دائما تخلو من النظام والترتيب.

6- يبتعد الطفل عن المشاركة في الأعمال التي تتطلب منه مجهودا عقليا سواء كانت تتعلق بالأنشطة التي يمارسها أو بالمواد الدراسية.

7- دائما ينسى الأشياء الضرورية التي يحتاجها سواء كانت خاصة بالناحية الدراسية مثل الكتب والأقلام والواجبات المنزلية، أو خاصة بالأنشطة مثل الملابس واللعب ... الخ.

8- يشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الداخلية حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

9- دائما ينسى الأعمال اليومية المتكررة والمعتادة التي يقوم بها.

ثانيا: النشاط الحركي المفرط:ويتم التعرف عليه من الأعراض التالية:

1-دائما يعامل الطفل في مقعده ويتلوى بيديه ورجليه.

2- يظل يمشي ذهابا وإيابا في المكان الذي يوجد فيه وذلك بدون سبب أو هدف.

3- دائما يجعل المكان الذي يوجد فيه مبعثرا وغير منظم.

4- دائما يحدث صخب وضوضاء، ولا يستطيع ممارسة عمله أو نشاطه بهدوء.

5- دائما يتحدث بكثرة.

ثالثا: الاندفاع.ويتم التعرف عليه من الأعراض التالية:

1-يقوم الطفل بالإجابة عن الأسئلة قبل استكمالها.

2- دائما عجول ولا يستطيع الانتظار في دوره.

3-دائما يقاطع حديث الآخرين، ويتدخل في أنشطتهم وأعمالهم. (السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، 1999، ص 57-58)

5- علاج صعوبات الانتباه:

هناك أكثر من وسيلة علاجية استخدمت لعلاج نقص الانتباه اختلفت في درجة فاعليتها ومنها:

أولا: المدخل الطبي MedicalApproach:

يعد المدخل الطبي من العلاجات التقليدية التي استخدمت بشكل كثير من الحالات في مجال التربية الخاصة ابتداء من الإعاقة العقلية والانفعالية والحسية إلى حالة نقص الانتباه، وما زال المدخل الطبي مستخدما حتى يومنا هذا بالرغم من ظهور علاجات نفسية وسلوكية والتي تكون أكثر تلاءما مع دور المدرس لأنه لم يهيئ لمعالجات طبية، وكلنه هيئ لعلاجات تربوية.

فالمدخل الطبي بالرغم من فاعليته مع بعض الحالات مثل الصرع ونقص الانتباه لكنه يحد من دور المدرس في أخذ دوره الفاعل في عملية العلاج.

على أية حال، لقد استخدمت الأدوية بشكل كبير جدا مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية، أو الذين عندهم نقص الانتباه والتي كان لها تأثير في الجهاز المركزي، وبشكل خاص في الأنشطة اللاإرادية والتي قد تؤثر في زيادة ضربات القلب، وضغط الدم ودرجة الحرارة، ومن أشهر الأدوية التي استخدمت في هذا الجانب الريثالينRetalin وهو من الأدوية الجينية، وهذا هو الاسم التجاري، أما الاسم العلمي لهذا الدواء فهو المثيل فينادیتMethelPhenidate، وهناك أدوية أخرى استخدمت مع الأطفال الذين لديهم نقص الانتباه المصحوببالنشاطالزائدالمضطرب مثل:

دامفيتامينd'amphetamineوبنزدرينBenzedrineوبيمولينPemoline إضافة إلى أدوية خافضة للنشاط الحيوي مثل: أنافرانيلAnafranilوديسيبرامينdesipramine.

إن تأثير الأدوية لا يبقى طويلا، فمثلا الحبة الواحدة من الريتالين لها مفعول لأربع ساعات، لذلك قد يصار إلى أن يعطى الأطفال جرعة في الصباح وجرعة في الظهر، وإذا كان لدى بعض الأطفال أنشطة وواجبات بعد الظهر فتعطى حبة ثالثة في العصر.

أما عقار بيمولينPemoline فله مفعول يصل إلى ست ساعات، وقد أشارت دراسات إلى فاعلية هذا العلاج، فمثلا أشار باركليودوباول ومكموري (Barkley, Dupawl and mekmurry, 1990) إلى أن الأدوية أفادت ما بين نصف إلى ثلثين الأفراد الذين أخذوا العقار الطبي في الجوانب التالية الأنشطة الأكاديمية، فتقليل السلوك المضطرب مثل التململ والأنشطة الحركية إضافة إلى تجاوبهم مع مطالب الآباء والحذر والانتباه.

وأشار سبنسر وآخرون (Spencer et al, 1995) إلى أن 75% من الراشدين استجابوا إلى عقار الريتالينretaline، ولابد من الإشارة إلى أن لهذه الأدوية تأثيرات جانبية مثل فقدان النوم وفقدان الشهية وخاصة في فترة العلاج، وهذا ما تكون له آثار سلبية في نمو الطفل من الناحية الجسدية، إضافة إلى الجانب النفسي، كما أن الأدوية المستخدمة ليست بدرجة واحدة من الفاعلية، كما لا تشير الدراسة إلى فاعلية الأدوية لفترات طويلة لذلك

يفترض أن تكون دقيقين في استخدام هذه العقاقير من حيث النوع والكم وفترة الاستخدام والمراقبة الدقيقة لمعرفة التغيرات التي تحدث.(قحطان أحمد الظاهر،2004،ص117-118)

ثانيا: العلاج السلوكي.

يعتبر العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفاعلة في علاج اضطراب الانتباه لدى الأطفال، ويقوم هذا الأسلوب العلاجي على نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل، وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية.

وعادة يستخدم التعزيز الإيجابي مع العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال وهو يعني مكافأة الطفل بعد قيامه بالسلوك الصحيح الذي يتدرب عليه، وقد يكون التعزيز الإيجابي إما ماديا مثل مكافأة الطفل ببعض النقود أو قطع الحلوى، أو معنويا مثل تقبيل الطفل أو مداعبته أو مدحه بعبارات شكر مختلفة.

ونود الإشارة هنا إلى أنه إذا استخدم التعزيز الإيجابي في العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال، فيجب على من يقوم بتدريب الطفل أن يقوم بالتعزيز عقب السلوك المراد تعزيزه مباشرة لأن تأجيله قد يؤدي إلى نتائج سلبية.

فعلى سبيل المثال إذا قام الطفل بسلوك مرغوب وأراد المعالج مكافأته عليه، فيجب في هذه الحالة أن يتم التعزيز عقب قيام الطفل بهذا السلوك مباشرة، لأنه في حالة تأجيل التعزيز قد يقوم الطفل بسلوك آخر غير مرغوب فيه، وعندما يتم التعزيز بعد ذلك فإن الطفل يعتقد بأن هذا التعزيز كان للسلوك الأخير مما يشجعه على القيام بتكرار هذا السلوك غير المرغوب مرة أخرى، وذلك لاعتقاده الخاطئ أن التعزيز الذي تم قبل ذلك كان موجها له، أي أن العلاج في هذه الحالة سوف يأتي بنتائج عكسية حيث أنه سوف يعمل على تنمية السلوك غير المرغوب لدى الطفل. (Barker, 1988)

أما بالنسبة لفاعلية العلاج السلوكي لهذا الاضطراب فقد أجرى كيندال وزملاؤه (Kendall et al, 1985) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية هذا العلاج في خفض مستوى الاندفاع لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، وقد بينت نتائج دراستهم أن استخدام فنيات العلاج السلوكي في التدريب قد تؤدي إلى خفض مستوى اندفاعهم، وتنمي لديهم القدرة على التحكم في سلوكياتهم غير المرغوبة.

كما أجرى كل من كيربيوجريملي (Kirby&Grimley, 1986) دراسة مشابهة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية العلاج السلوكي في تعديل السلوكيات السلبية داخل حجرة الدراسة لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، والتي تعوق العملية التعليمية وتؤثر على تحصيلهم الدراسي، وقد تكونت عينة دراستهم من أطفال يعانون من هذا الاضطراب تتراوح أعمارهم بين 6-12 سنة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن العلاج السلوكي كان فعالا جدا في علاج وتعديل هذه السلوكيات السلبية لدى هؤلاء الأطفال لكي تقوم بتحسين سلوك الانتباه عند الطالب يفضل أن نتخذ عدة إجراءات من شأنها تحسين قدرته على الانتباه نوجزها فيما يلي:

1-التدريب على تركيز الانتباه:

أي توجيه انتباه الطالب نحو المثيرات المهمة ذات الصلة بموضوع الدرس وترك باقي المثيرات على هامش شعوره ويتضمن هذا:

أ-أن نلفت نظر الطالب إلى المثيرات المهمة حتى يركز عليها ويعرف عن غيرها كأن يقول المعلم: انتبهوا إلى النقاط الرئيسية التالية ثم يكتبها على السبورة ويستطرد في شرحها.

ب- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتى يستطيع الطالب أن ينتبه إليها ويلم بها ويستوعبها.

ج- زيادة تركيز الطالب على المثيرات المهمة بتلوينها أو وضع خطوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية والقوانين والنظريات والأقوال المأثورة وخلاصات الدروس المشروحة.

د- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى نلفت انتباه الطالب لأن التعود Habituatuion على المثيرات يجعل الطالب يهملها فلا تثير اهتمامه وينتبه لغيرها.

هـ- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعلم القراءة والكتابة وإضافة اللمس في الدروس العملية والفنية.

و- عرض المواد العلمية في شكل مجموعات متجانسة تكون لها دلالة ومغزى فيسهل على الطالب فهمها واستيعابها بالتركيز عليها كما هو الحال في تصنيف المقررات الدراسية على أسس منطقية.

ز- الاستعانة بالخبرات السابقة للطالب والانطلاق منها لتقديم خبرات تربوية جديدة ترتبط بها فلا يجد الطالب صعوبة في الانتباه إليها وفهمها والإلمام بها.

2- زيادة مدة الانتباه:

وذلك بطريقة تدريجية بالاستعانة بالإجراءات التالية:

أ-أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في حالة الطالب في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتنفيذه وتقويمه وقياسه كأن يقول أود أن أشد انتباه الطالب لشرح درس لمدة نصف ساعة.

ب- أن يستخدم المعلم ساعة توقيت Stop Watch لقياس مدة الانتباه لدى الطالب.

ج- العمل على زيادة مدة الانتباه لتحقيق تقدم في المجال.

د- توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه عملا بالقاعدة: التمرين الموزع غالبا ما يكون أفضل من التمرين المتصل، فقد يكون الأخير أدعى إلى التعب والملل.

هـ- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع عملا بالقاعدة: النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح.

3- زيادة المرونة في نقل الانتباه:

ويتضمن هذا اتخاذ الإجراءات التالية:

أ-إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه الطالب من مثير لآخر وبعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه يقدم له مفهوم آخر بمثير آخر وهكذا.

ب- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بعد أن يتم تدريب الطالب على ذلك.

4- تحسين تسلسل عملية الانتباه:

يقصد بتسلسل عملية الانتباه أن يركز الطالب حواسه وذهنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها ولكي يتم هذا يحسن أن نتبع الخطوات التالية:

أ-زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها الطالب تدريجيا.

ب- وضع عناصر المهمة العلاجية (الفقرات التعليمية المطلوب زيادة مدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل تعلمها مثل الحروف المتجانسة مع بعضها (ب، ت، ث) .. الخ)، أي إخضاعها لمبادئ تداعي المعاني الخمسة التي وضعها "أرسطو" وهي: التشابه، التضاد، التجاور في المكان، التجاور في الزمان والعلّية، فيسهل الربط السريع بينها والانتباه إليها كمجموعة.

ج- التكرار التدريب حتى يستطيع الطالب السيطرة على المهمة التعليمية.

5- علاج النشاط الزائد:

يشمل النشاط الزائد -كما سبق القول- الحركة الزائدة وضعف الانتباه وعدم ضبط النفس والاندفاعية، وقد ثبت من أبحاث عبد العزيز الشخص (1991) وعلاقشطة (1995) ونبيل السيد (1996) أنه يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي كعملية معقدة ومركبة، ويرتبط

بتدني أداء العمليات العقلية كالتذكر والتفكير ويزيد الأمر سوء إذا كان الطفل معاقا عقليا، ولذا وضعت البرامج للتخفيف من حدته، ولعل أبرزها ما يلي:

أ-تعديل السلوك غير المرغوب فيه (النشاط الزائد) وإحلال سلوك مرغوب فيه (النشاط المتزن المنضبط) عن طريق عقاب الأول والاستجابة السلبية له وإثابة وتعزيز الثاني والاستجابة الإيجابية له.

ب- تقديم النموذج السلوكي المتزن الذي يقلده الطفل ويقتدي به ويتأسى به مع دعمه ومكافأته.

ج- الهدوء والثبات الانفعالي مع الطفل وعدم الثورة في وجهه.

د- اللجوء إلى التوجيه البسيط وعدم إلقاء محاضرات عليه.

هـ- إتاحة الفرصة أمام الطفل لتفريغ انفعالاته وطاقاته في لعب مفيد هادف وحبذا لو كان فيه قدر معقول من الانطلاق.

و- تجزئة المهام التربوية والدراسية عملا بمبدأ الممارسة الموزعة.

ز- العلاج الطبي بالعقاقير إذا اقتضى الأمر ذلك.

ح- استشارة الطبيب في نوعية الغذاء الذي قد يستثير النشاط الزائد والتقليل منه أو البعد عنه. (جميل منصور، 1984، 1990)

6- علاج الاندفاعية:

ثبت من عديد من الدراسات مثل دراسة فاطمة حلمي (1986) وحمدي الفرماوي (1987) وقاسم الصراف (1987) وعبد العزيز الشخص (1991) أن الاندفاعية ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الدراسي بما يعني أن التلاميذ الأكثر اندفاعية والأقل تروبا بمستواهم التحصيلي غالبا ما يكون متدنيا ولذلك رسم العلماء العديد من البرامج لخفض مستوى الاندفاعية لعل أبرزها ما يلي:

أ-لجأ بعض الباحثين إلى ما يسمى بفنية التعليمات الذاتية Self-instruction وتشمل الخطوات التالية:

-أن يقوم المعلم بإنجاز مهمة ما تعليمية وهو يفكر فيها بصوت عال أمام الطالب المشكل (المندفع) والأخير يراقبه.

- يقوم الطالب بإنجاز نفس المهمة بتوجيه من تعليمات المعلم المعالج (توجيه خارجي/داخلي).

- يقوم الطالب بإنجاز المهمة بينما يعلم نفسه بصوت عال (التوجيه الذاتي العلني).

- يقوم الطالب بإنجاز مهمته هامسا لنفسه بالتعليمات (التوجيه الذاتي الهامس).

- يقوم الطفل بالمهمة وهو يلقي على نفسه التعليمات (توجيه ذاتي غير معلن).

ب- ولجأ بعض الباحثين إلى تدريب الطالب المندفع إلى فنيات حل المشكلة وخطواتها التي تقوم على:

- الشعور بالمشكلة (دراسية كانت أم عملية).

- جمع المعلومات والبيانات من الكتب والدراسات والحياة عنها.

- تحليل المشكلة ببيان أبعادها وعناصرها ومظاهرها وعواملها.

- اقتراح الحلول المختلفة للمشكلة وتجريبها ومتابعتها.

- تقويم الحلول المختلفة وتعديلها إذا لزم الأمر. عبد الغني عكاشة، 1997).

وفي الغالب نجد أن حل المشكلة يرتبط بحل المسائل خاصة الرياضية والإجابة عن الأسئلة في الامتحانات المختلفة وهو الأمر الذي غالبا ما يرتبط عند الطلاب بمشكلة قلق الاختبار Test Anxiety وهو اضطراب نفسي له جانب انفعالي يتمثل في الخوف من الرسوب وله جانب عقلي معرفي يتمثل في توقع الفشل في الإجابة، وله جانب جسمي يتمثل في الاضطرابات الجسمية غير العضوية المنشأة مثل اضطراب ضربات القلب والرعشة وتصبب العرق واضطرابات الهضم والإخراج والنوم، مما يزيد من صعوبة اجتياز الامتحان

فيندفع الطالب أو يعجز عن الإجابة عن الأسئلة ولذا وضع علماء النفس بعض التوصيات التي تعينه على التغلب على هذه الأزمة تتمثل فيما يلي: (نبيل حافظ، 1981)

1-النوم الجيد وتناول الطعام بشكل طبيعي وتيسير أمور حياته كالمعتاد.

2- المراجعة العامة للخطوط وللعناصر الرئيسية للدروس.

3- قراءة ورقة الأسئلة مرة أو مرتين حتى يفهم المطلوب جيدا.

4- الاسترخاء مع التركيز عند الشروع في الإجابة عن الأسئلة.

5- التأثير على الأسئلة المطلوب الإجابة عنتها وتقسيم زمن الامتحان عليها بحيث يكون هناك وقت للمراجعة.

6- البدء بأسهل الأسئلة وقراءته جيدا وكتابة عناصر الإجابة على الهامش.

7- الإجابة عن السؤال خطوة خطوة في نطاق الزمن المحدد له.

8- الانتقال إلى السؤال التالي بنفس النظام السابق وهكذا.

9- بعد الانتهاء من الإجابة تبدأ المراجعة بإعادة قراءة ورقة الأسئلة وقراءة المطلوب في كل سؤال ومراجعة الإجابة التي كتبت حوله.

الإطار النفسي والتربوي لتحسين الانتباه:

ويقصد به الوسائل النفسية والتربوية التي يتعين إتباعها لعلاج صعوبات الانتباه سابقة الذكر مثل:

1-التعامل مع الطالب كفرد له خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية وظروفه الخاصة والتدريس له بناء على ذلك.

2- أن تناسب المواد المطلوب تعلمها قدرات الطالب التي تم قياسها وميوله الدراسية التي تم التعرف عليها وسماته الشخصية التي تمت دراستها وظروفه البيئية التي تم استكشافها.

3- التشجيع والحفز المستمر عند أداء الطالب للمهام العلاجية والمكافأة بعد حسن قيامه بها.

4- تدريب الطالب على مراقبة سلوكه وتقويم أدائه ذاتيا وتشجيعه على تعديل سلوكه حتى تتبع الرغبة من التغيير من نفسه فيتفاعل إيجابيا مع المعالج.

5- المعالجة الطبية إذا اقتضى تشخيص حالة الطالب ذلك. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 42-46)

خلاصة :

إن تشخيص صعوبات الإنتباه أمر ضروري بالنسبة للمتعلمين في هذه المرحلة لأنها أصبحت ظاهرة تنتشر بكثرة لذا فإن هذه الصعوبات تستوجب عناية العديد من الباحثيين والمتخصصين، لكونها من الظواهر التعليمية المهمة ، التي تهدد مستقبل أبنائنا في التعليم.

الفصل الثاني : طبيعة صعوبات الكتابة

تـمـهيد

اولا : الكتابة

1-مفهوم الكتابة

2-اهمية الكتابة و الحاجة إليها

3-نشأة الكتابة

4-أسلوب تعليم الكتابة

5-متطلبات تعلم الكتابة

6-العوامل المساهمة في تعلم الكتابة

ثانيا :صعوبات الكتابة

1-مفهوم صعوبات الكتابة

2-بعض الدراسات المعاصرة في مجال صعوبات الكتابة

3-مظاهر صعوبات الكتابة

4-عوامل و أسباب صعوبات الكتابة

5- تقسيم وتشخيص صعوبات الكتابة

6-علاج صعوبات الكتابة

7-تصورات مقترحة لعلاج صعوبات الكتابة

8-علاقة صعوبات الكتابة بصعبات الفهم القرائي

9-علاقة صعوبات الكتابة بصعوبات الانتباه

خلاصة

تمهيد:

الكتابة في حياة الإنسان ليست عملا عاديا، بل هي ابتكار رائع حقق له كثيرا من إنسانيته، وهي اختراع من صنعه حقق به تقدمه وارتقاءه، وارتفع به على مستوى غيره من الكائنات، وهي دون شك، أعظم اكتشاف إنساني توصل إليه خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجل إنتاجه وتراثه، والكتابة هي الرمز الذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره وعقله وروحه وآرائه واتجاهاته وأحاسيسه ووجدانه وعواطفه وانفعالاته، ليفيد منها غيره.

أولا : الكتابة

1-مفهوم الكتابة :

من المهارات التي تعطي انتباها كبيرا من قبل التربويين لأهميتها للتعبير عن الذات إذ هي أحد أشكال اللغة المكتوبة ،وهي كذلك احد أشكال التواصل .

و تعد الكتابة احد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي ، و هي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل و الصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم و معاني و تخيلات .(قحطان أحمد الظاهر،2004، 239)

2-أهمية الكتابة و الحاجة إليها :

للغة في الاستعمال شكلان :

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

الثاني: الشكل المكتوب و هو الذي تعبر فيه أشكال الحروف عن رموز الأصوات ومعانيها ،و في هذا الشكل يكون التعبير عن الأصوات بالرموز المكتوبة أمرا حاسما .

و تتجلى أهمية الكتابة في قوله تعالى :" ﴿ ن و القلم و ما يسطرون﴾ (القلم1)

و قوله تعالى ﴿ و الطور ۝1 و كتاب مسطور ۝2﴾ (الطور 1-2) فإن في الآيتين الكريمتين دليلا واضحا على أهمية الكتابة عند الله تعالى.(محسن علي عطية ،20،2008)

و يمكن تقصي أهمية الكتابة ،و تبيان الحاجة إليها بما يأتي:

الكتابة احدى مهارات الاتصال اللغوي . من المعرف أن الاتصال اللغوي يقع بين طرفين : مرسل و مستقبل ،و على هذا الأساس فإن الاتصال اللغوي هو إرسال و استقبال و لكل من الإرسال و الاستقبال مهاراته أما مهارات الاستقبال فهي الاستماع و القراءة .و في ضوء هذه الرباعية من المهارات يمكن تحديد دور الكتابة في الاتصال اللغوي ،فعندما

يكون المرء في موضع الإرسال لا بد من أن يكون متحدثا أو كاتبا .و لما كانت الحياة تقتضي أن يخاطب الموء أناسا لا يجمعهم معه الزمان أو المكان فإن وسيلته في ذللك الكتابة .

– الكتابة وسيلة لتدوين الأفكار و الأحاسيس ،و التعبير عن الآلام و المسرات ،و تدوين المذكرات و الحوادث و الأقوال و الاحتفاظ بها ، أو نقلها إلى الآخرين .

– الكتابة وسيلة لحفظ التراث الحضاري للأمة ، و نقل القيم و العادات من جيل إلى جيل .

– الكتابة وسيلة لحفظ خطوات التجارب و إجراءاتها و الاستفادة منها عند الحاجة .

– الكتابة وسيلةلتقديم محتويات المنهج الدراسي للمتعلمين ،و عرض المحضرات .(محسن علي عطية ،22،2008–23)

–الكتابة وسيلة لتدوين القوانين و التشريعات ،و التعليمات و الإرشادات التي تنظم حياة الناس .(محسن علي عطية ،23،2008)

3– نشأة الكتابة :

مثلما اختلف أصحاب الشأن في أصل نشأة اللغة ،و تعددت المذاهب و النظريات في نشوئها اختلفو في أصل نشأة الكتابة و ذهبوا في ذلك إلى مذهبين مختلفين هما:

1– المذهب التوقيعي :

يرى أصحاب هذا المذهب ،و على رأسهم ابن فارس أن الخط العربي وقف من الله تعالى ،وهبة منه و إلهام إلى سيدنا آدم –عليه السلام–ألهمه إياه ،و تناقلته ذريته حتى كان الطوفان ،فوصل بعده سيدنا إسماعيل عليه السلام الذي أورثه العرب من بعده ،و استمر مستعملا حتى عصرنا .

و قد احتج أصحاب هذا المذهب ببعض النصوص القرآنية الكريمة، و منها ما ورد في قوله تعالى :" اقرأ باسم ربك الذي خلق 1 خلق الانسان من علق2 اقرأ و ربك الأكرم3 الذي علم بالقلم4 علم الانسان ما لم يعلم " (العلق1–5)

فهم يحتجون بأن هذا إذا كان ممكنا مع نبينا الأعظم فليس بغريب أن يصل بالإيحاء ،و الإلهام إلى سيدنا آدم عليه السلام ، و الأنبياء الأخرين عليهم السلام .

ويحتج أصحاب هذا الرأي على اختراع الإنسان الكتابة بعدم وجود الأخبار الموثقة في ذلك.

2- مذهب الاصطلاح و المواضعة :

يرى أصحاب هذا المذهب أن الكتابة من وضع الإنسان و اختراعه .

اذ اخترع الكتابة بعد أن وجد به حاجة إلى تخليد تراثه ،و نقله إلى الأجيال اللاحقة من أحفاده .

و لما كان الدليل على اختراع الكتابة ليس موجودا بالتوثيق فقد ذهب أصحاب هذا الرأي في أكثر من مذهب .

فرأى بعضهم أن أول من كتب الخط الربي و السرياني والخطوط كلها هو أدم –عليه السلام – قبل موته بمئات السنين .و رأى هؤلاء أن آدم كتب تللك الخطوط على ألواح من طين ثم طبخها بالنار ،و بعد حادثة الطوفان المعروفة وجد كل قوم كتابا ، أو خطا من تللك الخطوط فكتبوه .

و رأى أصحاب خذا الرأي أن إسماعيل – عليه السلام – تحصل على الخط العربي ،و عنه أخذ ،و يحتج هؤلاء بقول ابن عباس :(أول وضع الكتاب العربي إسماعيل –عليه السلام – إذ وضعه على لفظه و نطقه .(محسن علي عطية ،26،2008)

4-أسلوب تعليم الكتابة :

تبدأ الكتابة عند الأطفال بالشخصية تقليدا للكبار ، يساعدهم على ذللك توافر الأقلام و الورق ،فإذا لم يتح لهم الورق كتبوا على الجدران و يشجع الوالدان الأبناء على الكتابة ،و لعل أول ما يعلمون كتابته هو الاسم .

و هناك طريقتان لتعلم الكتابة لكل منهما مزاياها:

1-طريقة الحروف المنفصلة: -Manusript

وقد تكتب اختصارا Scriptو تمتاز بسهولتها و وضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة (إذا كانت بالإنجليزية) و تمكن المعاقين حركيا منها ،كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف و كتابتها و لكن من عيوبها احتمال عكسالأطفال لاتجاه الحروف و الأعداد.

2-طريقة الحروف المتصلة :Cursive

وتمتاز بأنها تساعد على قراءة المادة المكتوبة و تصحيح أو تجنب عكس اتجاه الحروف و بالسرعة و السهولة و السلاسة في كتابة الحروف ،و لكن من عيوبها أن الطفل قد يفضل بعض الحروف و لا يميز بينها .

هذا و غالبا ما يعقب تعلم القراءة و يعد هذا ضروريا لتعلم الهجاء و التعبير الكتابي .(نبيل عبد الفتاح حافظ،109،2000)

5- متطلبات تعلم الكتابة:

إن تعلم أي مهارة تأثر بعوامل مرتبطة بخصائص المهمة التعليمية ذاتها والخصائص الشخصية ولمهارة الكتابة متطلبات كثيرة هي:

5-1- النضج الحسي الإدراكي:

إن الكتابة تتطلب نضجا حسيا حركيا كافيا لتشكيل الحروف بشكل صحيح إضافة إلى التآزر البصري الحركي، ولابد من الإشارة إلى أن النضج بشكل عام يمثل نموا داخليا إذ يحدث بشكل لا إرادي، فالجميع يخضع له لأنه يرتبط بالوراثة، بينما يرتبط التعلم بالبيئة، فهو يؤدي إلى تعديل للنمط العضوي في كيفية الاستجابة للمثيرات.

لذلك فهناك نقاشات دارت حول قبول الأطفال في المدارس، وهناك من يرى ضرورة أن لا تقل أعمارهم عن سبع سنوات لكي يكون الأطفال بمستوى كاف في النضج لتعلم المهارات الأساسية المطلوبة ومن ضمنها الكتابة.

5-2- القدرة المطلوبة على السمع والإبصار:

إن البصر والسمع حاستان ضروريتان لاكتساب مهارة الكتابة، فالبصر يساعد على إدراك الحروف وأشكالها بشكل سليم، كما يفترض سماعها لربط الشكل باسمه، وأي خلل في جهازي السمع والبصر قد يؤثر سلبا في اكتساب مهارة الكتابة.

5-3- القدرات العقلية:

إن اللغة بشكل عام نشاط عقلي، لذلك كلما ازدادت قدرات الفرد العقلية كلما يساعد ذلك في اكتساب المهارات الأساسية بشكل عام، ومنها مهارة الكتابة. فالأكثر ذكاء أقدر على الاستيعاب والفهم والمحاكاة، لذلك تعد مظاهر صعوبات الكتابة واحدة من مظاهر المعاقين عقليا أو المتخلفين دراسيا.

5-4- القدرة على التمييز:

إن ذلك يرتبط بشكل أساسي بوعي الطفل لإدراك اليمين واليسار، فهناك من يميل إلى استخدام جانب دون غيره. فالطفل الأعسر يجد صعوبة في اكتساب مهارة الكتابة قياسا لأولئك الذين يستخدمون اليد اليمنى، إذ قد يحدث شكلا من أشكال اللاتماثل بين ما يفعله المعلم من استخدام اليد اليمنى باتجاه اليمين إلى اليسار،بينما يتبع الطفل اتجاها آخر كما أن الطفل الأعسر قد يميل أن تكون نظرته إلى اليسار.

وأرى أن هذه الحالة قد تحتاج إلى جهد أكثر من المعلم والمتعلم للوصول بالمتعلم الأعسر إلى مستوى أقرانه الآخرين، أو بتعبير آخر لتجاوز هذا النقص حتى ولو كان بسيطا على أية حال، إن إدراك الطفل التمييز بين اليمين واليسار يساعد على اكتساب مهارة الكتابة.

5-5- النضج العصبي:

إن الجهاز العصبي هو مجموعة من الخلايا الخاصة التي تربط العلاقة (الصلة) بين أعضاء الجسم والحركة، فهو يؤثر بشكل عام في الحركات الجسمية للفرد، وقد يكون الخلل

في رسم الكلمة هو الخلل في الجهاز العصبي، وكلما كان ذلك الخلل كبيرا كلما كانت الصعوبة في اكتساب مهارة الكتابة أكثر.

5-6- التطور اللغوي الشفوي:

يعد التطور اللغوي مهم جدا للتعبير الكلامي، إذ إن هناك علاقة وثيقة بين اللغة والأفكار، فالفرد لا يستطيع أن يفكر أكثر من اللغة التي يمتلكها، كما أنه في ذات الوقت لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره إلا بقدر لغته.

كما أن قدرته اللغوية تساعد على التمييز بين الأصوات التي تشكل الحروف، وهذا ما يساعد المتعلم على رسمها.

5-7- القدرة المكانية:

إن الإدراك المكاني للمتعلم له ارتباط وثيق بقدرته على الكتابة، فمعرفة المساحات والأِكال قد يساعد المتعلم على تشكيل الحروف كتابة. لذلك تعد الأنشطة التي تقدم للأطفال في مراحل الروضة كالقطع والرسم لأشكال مختلفة تساعده على إدراك الأشكال والمساحات وتزيد من قدرته الفراغية.

كما أن الجوانب التي تشكل الذات الإنسانية لا يمكن فصلها وإنما ترتبط ببعضها البعض بدرجات متفاوتة، كذلك فإن القدرات العقلية بشكل عام ترتبط بعضها البعض بدرجات متفاوتة، ولا يمكن الفصل بينها بشكل مطلق.

5-8- التغذية الراجعة:

إن للتغذية الراجعة تأثيرا في التعلم الأدائي، وقد تكون داخلية من خلال إدراك المتعلم بأدائه، أو خارجية من المعلم أو المدرب أو أولياء الأمور أو أي وسيلة خارجية أخرى.

إن التغذية الراجعة تمكن المتعلم من إجراء التحسين والتعديل والتغيير، إن تجسيد التغذية الراجعة يعتمد على مدى إدراك القائم على تعليم الأطفال لأهميتها، ويمكن القول في هذا الصدد أن الأم المثقفة الواعية أكثر استخداما للتغذية الراجعة من الأم غير المثقفة والواعية.

كما أن المعلم الذي يتصف بخصائص مهنية ومعرفية وشخصية أكثر إدراكا واستخداما للتغذية الراجعة من المعلم الذي لا يمتلك مستوى كاف من هذه الخصائص. لذلك فإن التغذية الراجعة متغير هام في الأداء الحركي لتحسين المهارة.

5-9- التدريب:

إن اكتساب أي مهارة تتطلب تدريبا مستمرا لفترة زمنية لاكتسابها، والكتابة من المهارات التي تحتاج إلى تدريب كاف من قبل مدرب أو معلم ماهر يكون نموذجا عمليا:

وأرى أن تعليم الكتابة يفترض أن يمر بالمراحل التالية:

أ-مرحلة مسك القلم: يفترض أن يتعلم الطفل مسك القلم بشكل سليم والسيطرة عليه تماما قبل البدء بالكتابة، وتعليم مهارات تحريكه أعلى وأسفل ويمينا ويسارا ودائريا، وهذا قد يكون هدفا قصير المدى أو متوسط المدى أو طويل المدى حسب وضع الطفل وقدراته.

ب- الكتابة بشكل عشوائي لخطوط عشوائية: ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة مرحلة الخربشة التي تظهر خطوط لا تتسم بالانتظام.

ج- كتابة خطوط منتظمة: قد تكون مستقيمة أو عمودية أو مائلة لفترة زمنية تحدد كذلك وفق قدرات الطفل العقلية، ويمكن مساعدة الطفل في هذه المرحلة باستخدام النقاط أو الخطوط الباهتة والطلب منه أن يشكلها.

د- استخدام عملية التشكيل: ويمكن استخدام الخطوط السابقة في تشكيل الحروف الأبجدية ويفضل استخدام التنقيط مع إظهار النموذج للتقليد، تقل هذه النقاط شيئا فشيئا إلى أن يصبح الطفل قادرا على كتابة الحروف بشكل سليم بمفرده دون مساعدة (بلا تنقيط).

هـ- التدرج في رسم الحروف بشكل منفرد: وبعدها نتدرج إلى حرفين وأكثر مع إعادة وتكرار وتغذية راجعة وتعزيز مع تغيير موقع الحرف في الكلمة. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص 240-244)

وتنحصر البرامج الهادفة إلى تحسين الكتابة في أربعة أبعاد وهي:

1-مهارات ما قبل الكتابة كمسك القلم والخربشة ورسم الخطوط.

2- مهارات رسم الحروف وتمييزها، كإنتاج الحروف بشكل منفصل أو إنتاج الحروف بشكل متصل.

3- الانتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة.

4- استخدام مهارات الكتابة المتصلة كالكتابة من خلال نموذج أو من خلال التنقيل للكلمات والجمل. (عصام جدوع، 2007، ص 140)

6- العوامل المساهمة في تعلم الكتابة:

يمكن تقسيم العوامل المساهمة في تعلم الكتابة إلى نوعين من العوامل:

أولا: العوامل الفردية:

وهي الخاصة بالتلميذ الذي يتهيأ لتعلم الكتابة وتشمل:

1-اكتمال نمو المخ والجهاز العصبي الذي يؤدي إلى النضج العقلي.

2- وجود دافعية كافية نحو التعلم وميل لها أكثر من الميل للعب.

3- القدرة على التركيز والبعد عن النشاط الزائد.

4- القدرة على التمييز البصري والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال.

5- التناسق البصري الحركي والتوجه المكاني البصري السليم.

6- الضبط الحركي للجسم واتجاهه من اليمين إلى اليسار عند الكتابة بالعربية والعكس عند الكتابة بالإنجليزية والفرنسية .. الخ.

7- الذاكرة البصرية التي تجعل الطفل يستطيع أن يسترجع أشكا الحروف والأرقام والأشكال الهندسية التي سبق له تعلمها.

ثانيا: العوامل البيئية:

وتشمل العوامل التالية:

1-التدريب الجيد من طرف المعلم وذلك بتهيئته ووضع الكتبة داخل الفصل الدراسي من حيث توافر مواد الكتابة من أوراق وأقلام ونماذج للحروف والأعداد والأشكال الهندسية وغيرها، وتدريب التلميذ على الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة وكيفية مسك القلم وتثبيت أوراق الكتابة وتتبع كتابة الحروف والأشكال والأعداد ومواضيعها(ليرنر 1997) وحبذا لو وجدت كراسات للخط للتدريب

الإشراف والمتابعة من جانب المنزل خاصة فيما يتعلق بقيام التلميذ بأداء الواجبات المدرسية المطلوبة منه. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 109-110)

ثانيا : صعوبات الكتابة

1-مفهوم صعوبات الكتابة:

الكتابة هي المهارة الثابتة في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي، ويقصد بصعوبة الكتابة (Dysgraphai) "عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف/الحركات) المكتوبة". وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية ونوع اليد المستخدمة في الكتابة. (جمال مثقال القاسم، 2000، ص 119)

يشير مايكلبست 1965 إلى أن الطفل ذو صعوبات الكتابة الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ "يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

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

أما هارمون (1970) من خلال دراسته للأطفال ذوي صعوبات الكتابة الناتجة عن تلف في المخ يذكر أن اضطرابات الكتابة التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال يمكن تصنيفها إلى:

1-مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

2- مشكلات في إدراك العلاقات المكانية – البصرية وتتضمن إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل.

3- اضطراب القدرة الحركية البصرية وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

4- اضطراب التناسق الحركي – البصري مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

ويعرف برهولت الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات وبعضها، استقامة الأحرف، حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة. (محمد علي كامل، 2003، ص 51-52)

2-بعض الدراسات المعاصرة في مجال صعوبات الكتابة :

مع بداية التسعينات من القرن الماضي اصبح مفهوم صعوبات تعلم الكتابة dysgraphia واضحا لدى الكثرين .وتزايدت الابحاث والدرسات حوله .وتزايد عدد المشتغلين ببرامج تشخيص وعلاج صعوبات تعلم الكتابة .الباحث الحالي يستعرض فيما يلي بعضا من هذه الدراسات ومنها :

1-دراسة احمد عواد 1988:

هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع تحديد اهم الصعوبات الشائعة في القراة والكتابة وتكونت عينة الدراسة ا30طفلا من ذوي صعوبات القراءة والكتابة من التلاميذ الصف الخامس الابتدائية بأ دارة شبين القناطر تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 15 طفلا لكل مجموعة بمتوسط عمري 135 شهرا . واستخدمت الدراسة الادوات التالية:_ استبيان تشخيص صعوبات .الاستفاء التشخيصية الأطفال المرحلة الابتدائية اختبار الذكاء المصور وتوصلت الدراسة إلى النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس البعدي .(2)

2-دراسة جيور دانوGiordano.G(1989):

هدفت الدراسة إلى التعرف على التلاميذ ذوي الصعوبات تعلم الكتابة .وتشخيص الصعوبات لديهم وتكونت عينة الدراسة من المجموعتين .الاولى من ذوي صعوبات الكتابة والثانية من العاديين واستخدمت الدراسة ثلاثة فنيات لتحليل أشكال الكتابة .وذلك لتشخيص العجز أو الصعوبة في الكتابة .وهذه الفنيات هي :تفسير الاخطاء .تمييز الصعوبة اللغوية .استخدام تمارين بناء الكلمة .ومن اهم النتائج التي تم التواصل إليه ان التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يكونون قادرين على نسخ الكلمات .بينما يكونون غير قادرين على الاتصال اثناء الكتابة كما اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الاطفال العاديين وذوي صعوبات الكتاب في مهارات الكتاب لصالح العاديين في (11)

3-بليتز و بلوت bletz&blote (1993):

واجرى بليتز وبلوت1993 دراسة هدفت الى تشخيص مستوى الكتابة على مدى حمس سنوات لعينةمن الاطفال ذوي صعوبات التعلم.وتكونت عينة الدراسة من(121) تلميذا هولنديا في المدرسةالابتدائية. واستخدمت الدراسة مقياس التقييم لكتابة الاطفال. والذي

يتضمن13مهارة. وكان يعطي للتلاميذ جلستان اسبوعيا مدة كل حصة نصف ساعة. وكان يتم اختبار التلاميذ عينة دراسة اثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي. وفي كل جلسة يقوم التلميذ بنسخ نص معياري مقدم في برنامج مطبوع لمدة خمس دقائق.ثم يطلب منه ان يقوم بالكتابة.وفقا لأسلوبه معتاد والوسائل الخاصة به.و ذلك بالاستخدام ورقة الكتابة غير مسطرة بحجم (A4) ومن اهم نتائج التي تم تواصل اليها ان الاطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم انخفاض في قدرة الحركية .وضعف ملحوظ في الاداء الانشائي او التركيبي.(34)

4-دراسة فتحي و آخرون Fathi,et ,al (2006):

والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم (القراءة – الكتابة) في الذكاء اللفظي و غير اللفظي و معدل الأخطاء ،و تكونت عينة الدراسة من (48) تلميذا في احدى مدارس مدينة طهران من ذوي صعوبات التعلم (30) تلميذا عاديا ،و استخدمت الدراسة الادوات ،التالية استمارة جمع البيانات حول المعلومات ،استبانة تحتوي على (15) عرضا من اعراض صعوبة تعلم القراء و الكتابة ،استبانة روتز للتعرف على المشكلات السلوكية ،اختبار التمييز البصري ،اختبار في القراءة و الكتابة ،ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة بين الطلاب العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لصالح العاديين ،في حين أشارت النتائج إلى تفوق الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة على الطلاب العاديين في الذكاء الغير اللفظي . (جمال فرغل اسماعيل حسانين الهواري ،2006،19-23)

3- مظاهر صعوبات الكتابة:

يشير "جيرارد" 1974، إلى أن صعوبات الكتابة تظهر في صورة شكل الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات، بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة، وتمايل الأسطر المكتوبة بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة.

ومن جانب آخر تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يتصفون بما يلي:

1-أوراقهم الدراسية ودفاترهم الكتابية متخمة بالعديد من الأخطاء في الإملاء والتراكيب اللغوية والاضطرابات في استخدام علامات الترقيم (النقط والفواصل)، بالإضافة إلى تشابك الأحرف بطريقة تجعل الكلمات غير واضحة.

2- يغلب على كتابتهم أن تكون غير واضحة وغير منتظمة ولا تسير وفقا لأي قاعدة كما أنها تفتقر إلى التنظيم والضبط، غالبا يحذفون بعض الأحرف من الكلمات أو يضيفون بعض الأحرف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة.

3- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في تنفيذ عمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تكمن في تنفيذ الكتابة بسهولة والتي تشمل توليد المحتوى وإتباع النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعتها.

4- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كانت مرتبطة بموضوع الكتابة أو غير مرتبطة به وغالبا ما تحكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى أو المضمون.

5- لا يهتمون بالغالب بمراجعة وتصحيح أخطائهم التي يحددها لهم المدرسون كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة منهم على النحو الذي يوجههم إلى المدرسون.

6- يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الخفيفة التي يقدرها لهم المدرسون والأقارب والآباء.

ومن جانب آخر يشير "آن" 1991، إلى أن التلاميذ ذوي الص2عوبات الكتابية غالبا ما يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي:

1-إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة شاذة وغير عادية .

2- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.

3- صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو للكلمات غير مرغوب فيها.

4- اضطرابات في محاذاة الأحرف.

ويرى جبيراهام (1990) أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة، ويضيف أن الاختبار الذي تم على النتائج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

1-أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقط والأحرف الاستهلالية.

2- تميل كتاباتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.

3- لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة.

4- مراجعاتهم لكتاباتهم تبدو غير فعالة وتتميز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاء الميكانيكية.

5- يظهرون انتباه قليل لعمل وتنفيذ التغييرات البديلة.

كما يرى "هاريس" (1990) أن هناك ثلاثة عوامل على الأقل تكمن خلف صعوبات الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة وهي:

1-أن مشكلاتهم في فهم إنتاج النص المكتوب يمكن أن يتداخل مع عمليات هامة أخرى للكتابة مثل توليد الأفكار.

2- نقص المعرفة لديهم عن الكتابة أو عدم القدرة على إنتاج ما يعرفونه ويمكن أن يؤثر على قدرتهم على أداء وتشغيل العملية المعرفية المركزية للكتابة الفعالة.

3- التشغيل المعرفي للحركات اللازمة للكتابة واستراتيجياتها التي يستخدمها التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يمكن أن تكون غير فعالة أو غير ناضجة.

كما يشير "ربان هانسون" (1997) أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا لديهم صعوبة في نقل وترجمة أفكارهم إلى الورق، وغالبا يجيدون التعبير عن أنفسهم شفهيا

(لفظيا)، ولكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب، وقد وصف أحد التلاميذ ذوي العسر الكتابي تجربته بقوله: "أنا أعرف ماذا أريد أن أقول ولكن فقط لا أستطيع أن أكتب".

وتشير "سوزان جونس" (1998) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة تظهر لديهم الخصائص التالية:

1-الكتابة غير المقروءة بشكل عام بالرغم من إعطائهم الزمن المناسب لتنفيذ المهمة.

2- عدم الاتساق في الكتابة فهي خليط من الخط والنسخ والخط الرقعة في الكتابة باللغة العربية أو في اللغة الإنجليزية تكون الكتابة خليط الأحرف المنفصلة المتصلة.

3- تنظيم غير مناسب للورقة من حيث مراعاة الهوامش واستقامة الأسطر.

4- المسافات غير مناسبة بين الأحرف والكلمات.

5- وضع غير طبيعي للبيد أو الجسم أو المعصم أو الورقة أثناء الكتابة.

6- القبض على القلم بطريقة غير عادية (إمساك القلم بشكل قريب جدا من الورقة أو إمساك القلم بإصبعيه فقط والكتابة عن طريق الرسغ أو المعصم).

7- التحدث إلى النفس أثناء الكتابة أو التركيز على اليد ومراقبة حركتها أثناء الكتابة.

8- محتوى الكتابة ضعيف لا يعكس أي مهارات لغوية أخرى للتلميذ.

ومن جانب آخر تشير "رجينا" (1999) مظاهر الاضطراب لدى ذوي صعوبات الكتابة على النحو التالي:

1-استعمال اليد بشكل غير صحيح أثناء الكتابة.

2- نقص في الاستجابات والحركات التلقائية أثناء الكتابة.

3- المسافات غير مناسبة بين الكلمات وبعضها.

4- عكس ترتيب الأحرف أو إبدالها أو إهمالها.

5- مشكلات في الإدراك البصري.

6- انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف الطويلة والأحرف القصيرة أثناء الكتابة عن طريق الإملاء.

7- انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف المتشابهة.

8- انخفاض سرعة الكتابة.

9- الإفراد في استخدام الممحاة.

10- سوء استخدام الأسطر والهوامش وتنظيم رديء للصفحة. (محمد علي كامل، 2003، ص 54-57)

كما يشير "جمال مثقال القاسم" (2000) أن أهم الصعوبات الكتابية هي:

1-عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة (خ/) أو عكس كتابة الكلمات والجمل.

2- الخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.

3- ترتيب أحرف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فمثلا كلمة دار/راد، قام/أقم وهكذا.

4- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (خاف) على أنها (جاف) وهكذا.

5- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.

6- صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.

7- رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.

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

9- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.

10- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة (شمس/ذهبو).(جمال مثقال القاسم (2000) ص124-126).

4- عوامل وأسباب صعوبات الكتابة:

لكي يتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا بدرجة كافية ولديه الرغبة والاهتمام في تعلم كيف يكتب بالإضافة إلى ذلك يجب أن يطور الطفل التناسق الحركي والتناسق الحركي البصري والتوجه المكاني البصري، والتعبير البصري والذاكرة البصرية وصورة الجسم لضبطه، مما يخدم الكتابة وتحديد اليد المفضلة ولذلك فإن الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة ترتبط بالكثير من العوامل التي يمكن تحديدها في النقاط التالية:

أولا: العوامل المرتبطة بالطفل.

1-اضطرابات الضبط الحركي:

إن سوء الخطوط والرسوم والكتابة عند الأطفال هل هو بسبب العيوب والاضطرابات الحركية؟ أم بسبب التأخر النمائي؟ فالكتابة اليدوية والرسوم سلوكيات حركية معقدة تتفاعل معها العمليات اللغوية والحركية والنفسية والميكانيكية والحيوية تفاعلا مباشرا مع عمليات النضج والتطور والتحكم، فهي تتطلب وقتا كافيا طويلا لاكتساب المستوى العالي من الكفاءة.

وكثيرا ما نجد مشاكل الكتابة والمهارات الحركية في الدراسات الإكلينيكية، ويقدر حوالي من 5% إلى 20% من الأطفال يشتكون من سلوكيات حركية غير ملائمة واضطرابات نفي التنسيق الحركي أو عدم الإتقان والشكوى العامة الشائعة هي عجزهم عن كتابة خط جيد.

ولقد ركز البحث التقليدي في الكتابة اليدوية على تحليل نتائج الكتابة اليدوية، بينما ساعد البحث الوصفي على الإحاطة بالمزايا والأشكال المتنوعة للأداء الضعيف للكتابة اليدوية ويشتمل على تكوين وتشكيل الحروف والجودة والحجم والتحكم المائل وأوضاع الإمساك بالقلم.

وترتبط التغيرات النمائية أيضا بسرعة الكتابة وأشكال وسمات الخطوط، وتؤكد الأبحاث النمائية أن الأشكال النموذجية تتغير إلى الأشكال الشخصية للحروف خلال فترة المراهقة والشباب، وعلاوة على ذلك فهناك اختلافات واضحة وجلية في الدقة الفراغية الإتساعية للكتابة في الأعمار المختلفة.

-عيوب الكتابة اليدوية:

من الضروري الربط بين أداء الكتابة اليدوية ونماذج المعالجة المرتبطة بها، ولذلك فإن البديل لمجرد وصف جودة الكتابة اليدوية وناتجها هو التركيز على العمليات التي تندرج تحت إنتاج حركات الكتابة اليدوية، ولذا فمن الضروري معرفة العمليات النمائية والعيوب الحركية والنفسية، وقد استخدم في دراسات عديدة تحديد وحصر العيوب والمعوقات النمائية كما تم تصميم مهام معينة مثل التعاقب والتبادل السريع والبطيء للخطوط والرسوم والتخطيط الواسع والضيق لتمثل مراحل معينة من نموذج الكتابة اليدوية.

ولقد قامت هذه الدراسات بفحص مدى تفسير الخطوط والرسوم السيئة كنتيجة لعيوب وظيفية لأحد مكونات الجهاز الحركي النفسي، ولقد قام "فان جالين" بتلخيص الدليل العصبي والنفسي والتجريبي لتدعيم وتأييد النماذج العلاجية الثلاثة في أداء المهام الحركية وهي ما يلي:

1-البرمجة الحركية أو استرجاع وتذكر نمط حركي خطي من الذاكرة طويلة المدى.

2- تنظيم الحدود أو الخطوة العلاجية العملية التي يتم من خلالها تنظيم مستوى القوة وإيقاع المهمة.

3- الثبات العضلي أو العملية الخاصة بإنعاش الجهاز العصبي والثبات العضلي للوحدات الحركية الملائمة للمهمة في سياق ميكانيكي حيوي معين.

وتؤكد الدراسات المستعرضة السابقة المصممة بناء على تلك النماذج أن الكتابة اليدوية الضعيفة ترتبط بعمليات الثبات العضلي الخارجي وأن السمة البارزة في التحكم في الاضطرابات الحركية العصبية الضعيفة.

وعموما فإن الكتابة اليدوية الضعيفة والاضطرابات اللازمة لسرعة الكتابة اليدوية تعتبر خصائص فردية ثابتة وليست علامات تدل على التأخر النمائي الوقتي.

2- الاضطراب العصبي والتطور الحركي النفسي:

يتميز التطور الحركي الطبيعي بالاتساق والتناسق المتزايد في الأداء الحركي ويقوم الجهاز العصبي بتنظيم التوقيت والحث الحركي، ويقوم المؤثر الميكانيكي الحيوي بتحرير الإشارة العصبية المضطربة إلى إشارة فراغية هادئة، والمؤثر البالغ الأهمية لمستوى المهارة هو كم الممارسة، ولكن توجد عوامل أخرى تؤثر على مستوى الأداء (كالمهارة والخفة) التي تختص بالفعل الحركي فقط، ولكن بتفاعلها مع البيئة المتغيرة، ولتحقيق كتابة دقيقة (متساوية المسافة) يجب أن يكون التنظيم العصبي والعضلي للوحدات الحركية ملائما للمهمة في إملاء آلي حيوي، وربما تعلق كفاءة الحركة عن طريق الاضطراب الوراثي للجهاز العضلي والخمول التي يعتنقها الكائن البشري.

ونحن نفترض أنه يوجد توازن بين إنتاج الإشارات (الأشكال الخاصة بالحروف) والاضطرابات التي تعتبر مهمة حيث يعتبر فشلها سمة نموذجية لصعوبات الكتابة عند الأطفال.

3- اضطرابات الإدراك البصري:

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، وكذلك يميز بين الاتجاهات اليمين واليسار، تمييز الخط الرأسي والخط الأفقي ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها، وكل هذا إذا لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلم الكتابة.

4- اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء الأطفال، وغالبا ما تظهر هذه العمليات في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشيع استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل، حيث يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروق والأعداد والكلمات والأشكال.

5- نقص الدافعية:

يعتبر نقص الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبات تعلم الكتابة، حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محيطا يمل الأشخاص من المواقف التنافسية في التحصيل الدراسي، والملاحظ على الطفل كثرة الغياب في حصص الإملاء والتعبير وتظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي تجاه عملية الكتابة، وقد يرجع إلى أن دور كل من المعلمين والوالدين منعدم وذلك في تشجيع الطفل واستثارته ومكافأته وتعليمه خطوة خطوة، فضلا عن ميله للحركة الزائدة وفرط النشاط واللهو واللعب.

6- استخدام اليد اليسرى:

لا يعتد بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن غالبية الأطفال حوالي 90% منهم يفضلون استخدام اليد اليمنى، وحوالي 09% يستخدمون اليد اليسرى، بينما من يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدى نسبتهم 02%، إن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى أي صعوبة ولكن ما سبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل أن يستخدم يده اليسرى وتصحيح كتابته في المراحل المبكرة في وسط كل من يكتبون فيه باليد اليمنى.

ثانيا: العوامل المتعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية.

يرى المربون والمتخصصون لصعوبات التعلم أنه يجب أن لا يقتصر تناول صعوبات الكتابة بمعزل عن العوامل الأسرية والمدرسية، وهناك مجموعة من العوامل التي تقف خلف صعوبات الكتابة وهي:

1- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:

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

2- طريقة التدريس السيئة:

ومن العوامل الخاصة بكل من الأسرة والمدرسة طريقة التدريس السيئة التي تعتمد على الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة أي كتابة الحروف منفصلة والحروف متصلة دون مبرر بعد أن يكون التلميذ اعتاد على أسلوب واحد، يضاف إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير، وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ يرغبه في الدراسة ومتابعة التقدم في تعلم مهارات عملية الكتابة، كل هذه الأسباب والعوامل تقع على عاتق الأسرة والمدرسة ويجب وضعها في الاعتبار من أجل وضع عملية الكتابة وسط العمليات الهامة في التعليم المدرسي. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2008، ص 160-173)

5-تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة:

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

5-1- الفحص النفسي والطبي والاجتماعي:

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

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

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

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

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

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

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

5-3- تقييم اليد المفضلة في الكتابة:

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

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

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

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

د- معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل.

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

5-4- التقييم النمائي النفسي العصبي:

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

5-5- قياس التآزر الحركي العصبي:

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

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

5-6-تقييم الأخطاء في الكتابة:

النوع الأول:

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

النوع الثاني:

يسمى هذا النوع بالكتابة الحرة، وفيها يأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما لملاحظة أخطاء الكتابة عند الطفل، وفي دراسة قام بها "لويس ولويس" (Lewis & lewis,1965) على أطفال الصف الأول الابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي:

أ-طريقة الإمساك بالقلم والجلسة الخاصة في الكتابة.

ب- الأخطاء الأكثر شيوعا كانت في كتابة الحروف وتشكيلها.

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

د- عدم إكمال الحروف وميلها يمينا ويسارا.

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

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

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

أما بالنسبة للتعبير الكتابي (الإنشاء) فينبغي مراعاة عدد من الجوانب عند التقييم أولها مراعاة اتجاه وموقف الطالب نحو الكتابة، فهل يمتلك الرغبة في الجلوس والتفكير والتعامل مع عنوان ما يكتب حوله، حيث نجد من الطلبة ينفرون من مهارة التعبير الكتابي، وقد يعود السبب في ذلك إلى نظرتهم للعنوان المطروح على أنه صخرة صماء لا يمكن تفتيتها، وأما ثانيا، فينبغي مراعاة قدرة الطالب على التعبير عن المحتوى مثل مهارة وصف أو نقل الأحداث أو التعبير عن المشاعر والآراء، حيث يقصد بالتعبير عن المحتوى مدى قدرة الطالب على تحديد الأفكار ذات الصلة بالعنوان أو الموضوع حتى تسهل عملية جمع

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

1-بطارية كوفمان لتقييم تحصيل الأطفال:

Kaufman assment battery for children achievement scale (K-ABC)

2- بطارية ردكوك- جونسون التربوية النفسية:

Woodcook – Johnson Psycho educationalbattery

3- اختبار بيبيدي للتحصيل الفردي:

PeabadyIndividualacheivement test (P-IAI)

4- اختبار التحصيل واسع المدى:

Wide Rang acheivement test Revised (WRAT-R)

5- مقاييس بريجانس التشخيصية:

Brigance Diagnostic Inventores (BDA)

(أسامة محمد الباطنية وآخرون، 2007، ص 251-252)

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

حيث يشير "بنتون أ. ل" (1959) إلى أن التقييم الأولي الذي يجب إجراؤه للأطفال ذوي صعوبات الكتابة يتمثل في تحديد اليد المفضلة لدى الطفل وتمييز اليمين واليسار.

أما "لويس ي وآخر" (1965) فيذكر أنه يمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية العشرة الآتية:

1-وضع الجسم بالنسبة لوضع ورقة الكتابة.

2- طريقة الإمساك بالقلم.

3- تقييم الخطوط في الكتابة.

أ-عمودية، فوق، تحت

ب- أفقية، يمين، يسار.

ج- منحنية إلى اليسار أو اليمين.

د- ميل الحرف إلى اليسار أو اليمين.

4- استقامة الخط.

5- الفراغات بين الأحرف.

6- نوعية الخط.

أ-الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن، خفيف).

ب- استقامة الخط وعدم تموجه.

7- وصل الخطوط.

9- إكمال الحروف.

10- التقطيع.

أما "ويدرهولت ج وآخرون" (1978) فيذكرون تسع نقاط يتم من خلالها ملاحظة الأطفال لوصف وتشخيص اضطرابات الكتابة لديهم:

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

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

3- التناسق بين شكل الأحرف وبعضها والكلمات وبعضها.

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

5- ميل الأحرف: شديد جدا أو الأحرف غير منتظمة.

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

7- استقامة الأحرف (غير متناسقة).

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

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

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

أولا: اضطرابات الهجاء:

حيث يتم تقسيم:

1-عدد الأحرف التي أهملها الطفل.

2- عدد الأحرف التي أبدلها الطفل.

3- عدد الأحرف الزائدة التي كتبها الطفل.

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

ثانيا: اضطرابات استعمال الفواصل والنقط لتوضيح المعنى.

حيث يتم تقسيم:

1-عدد الفواصل والنقط التي أهملها الطفل.

2- عدد الفواصل والنقط التي أبدلها الطفل.

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

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

ثالثا: اضطرابات شكل الأحرف المكتوبة:

حيث يتم تقييم:

1-الأحرف غير المنتظمة.

2- إغلاق الأحرف غير الكامل.

3- الاتصال بين الأحرف غير تام.

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

6- علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبي الجسمي إذا كان الطفل يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل: النظارات، السماعات والأطرف الصناعية، بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية.

كما يتضمن العلاج والإرشاد النفسي إذا كان الميل للعمل المدرسي سلبيا أو يعاني التلميذ من نشاط زائد، فضلا عن توجيه الأسرة وإرشاداتها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المدرسة.

أما العلاج التربوي داخل الفصل وخارجه بمعرفة المعلم ومن يعاونه فيشمل الأنشطة التالية

1-علاج اضطراب الضبط الحركي:

ويتضمن هذا ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة، بحيث يكون مريحا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة ويكون ارتفاع جسمه أمامها مناسبا مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه فوق منضدة الكتابة، بحيث تمسك إحداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة بالورقة، ويمكن تدريب التلميذ على الكتابة على السبورة أولا.

كما يتضمن تدريب التلميذ على كيفية الإمساك بالقلم بحيث يضعه بين الإصبع الإبهام والأوسط ويضع فوقه السبابة. (ليرنر، 1997)

وتدريب الطفل على إنتاج الخطوط ورسم الأشكال وترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات والأعداد أثناء كتابتها وحبذا لو قدمت له نماذج يقلدها، ويمكن تغيير اليدين أُناء الكتابة حتى تستقر الكتابة على اليد المفضلة لدى الطفل.

2- تحسين الإدراك البصري:

ويقصد به تعليم الطفل تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال والأحجام والحروف والكلمات والأعداد مع تحسين الذاكرة البصرية الخاصة بها.

3- تحسين الذاكرة البصرية:

وتشمل الإجراءات التالية:

أ-يطلب من الطفل أن يرى شكلا أو حرفا أو رقما ثم يغلق عينيه ويعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينيه للتأكد من إلمامه به.

ب- عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفائها عن الطفل ويطلب منه إعادة كتابتها.

ج- يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحرف أو الكلمة أو الشكل أو العدد وينطق كلا منها.

د- يطلب من الطفل أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتى يلم بها ثم تبعد عنه ليعيدكتابتها من الذاكرة.

4- علاج صعوبات مهارات تشكيل الحروف وكتابتها:

ويشمل هذا عدة إجراءات تتخذ مع الطفل وهي:

أ-النمذجة: أي تقديم نموذج للطفل لكي يقلده بعد أن يسميه له المدرس (أ).

ب- ملاحظة العوامل المشتركة بين الحروف (ب/ت/ث كمثال).

ج- المثيرات الجسمية: ويقدمها المدرس بتوجيه حركة الطفل وبصره نحو اتجاهات منفصلة ومتصلة في شكل حروف وكلمات لكي يكتبها أو يستكملها فيما بعد وينمكن أن يستخدم الأسهم أو النقاط الملونة.

د- التتبع: تقديم نماذج يصلها الطفل بيده (حروف منقطة أ أو ب).

هـ- النسخ: أي نسخ الحروف على قطعة من الورق أو لوح أو اردواز.

و- التعبير اللفظي (الشفهي أو الكلامي): حيث ينطق الطفل أو يلفظ ما يكتبه.

ز- الكتابة من الذاكرة: أي يكتب الطفل الحروف دون مساعدة من مثيرات المدرس.

ح- تصحيح الذات والتغذية المرتدة: من خلال نموذج يرجع إليه الطفل ويقارن به ما كتبه ليرى خطأه من صوابه ومن أمثلته لوحة الحروف الهجائية.

ط- التعزيز: بالمدح والتشجيع والتصحيح أو التصويب من جانب المدرس.

5- السرعة والتصويب في كتابة الطفل:

ويتضمن هذا عدة إجراءات من جانب المعلم هي:

أ-التدريب المستمر للطفل على الكتابة الصحيحة السريعة.

ب- تصحيح الكتابة العكسية التي غالبا ما تكون في الكتابة المنفصلة الحروف أكثر من الكتابة المتصلة لها ومع الأطفال الصغار أكثر من الكبار ومع الطفل الأعسر الذي تحول إلى الكتابة باليمنى ويتضمن هذا خطوتين:

- تنمية الذاكرة البصرية لدى الطفل بتدريبه على تصور الحروف وتخيلها قبل كتابتها.

-تدريب الطفل على كتابة الحرف المنفصل فوق الحرف المكتوب أو المطبوع.

هذا وقد وضعت "جانيت ليرنر" (1997) خمسة عشر خطوة لتدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة بيانها كالتالي:

1-تدريب الأطفال على معاينة نماذج الدوائر والخطوط والأشكال الهندسية والحروف والأعداد قبل البدء في الكتابة، وذلك باستخدام العضلات الكبيرة للذراعين واليدين والعضلات الدقيقة للأصابع.

2- دعوة الأطفال إلى الرسم على الصلصال أو الرمل مثل الحروف والأعداد والأشكال.

3- تدريب الطفل على الجلسة السليمة على منضدة الكتابة على نحو ما ذكرنا آنفا.

4- وضع ورقة الكتابة فوق المنضدة بحيث تكون معتدلة عند كتابة الحروف المتصلة ومائلة إلى اليسار عند كتابة الحروف المنفصلة بمعرفة الطفل الأيمن والعكس صحيح بالنسبة للطفل الأعسر.

5- تدريب الطفل على الإمساك الصحيح بالقلم لتعلم الكتابة على نحو ما ذكرنا آنفا.

6- يوجه الطفل إلى صنع ورقة سنتل مكتوب عليها الحروف والأعداد والأشكال الهندسية ويضعها فوق ورقة بيضاء ويدعى الطفل الضغط عليها بقلم الرصاص ثم يرفعها ليرى الكتابة التي انطبعت فوق الورق البيضاء، ويمكن للطفل قص ما كتب ومضاهاته على النموذج.

7- صنع قائمة من الحروف والأعداد والخطوط والأشكال الهندسية ووضعها تحت ورقة شفافة ويطلب من الطفل كتابة مثلها.

8- تدريب الطفل على الكتابة المزدوجة للحرف.

9- تقديم نماذج منفصلة لحروف وأرقام وأشكال ويدعى الطفل إلى استكمالها.

10- تقديم أشكال لحروف ناقصة ويدعى الطفل إلى استكمالها.

11- تقديم أوراق مطبوع عليها خطوط متوازية ملونة ويدعى الطفل إلى كتابة الحروف الهجائية بينها.

12- يمكن استخدام نماذج من الورق المقوى الملون لكتابة الحروف بينها.

13- البدء بالحروف السهلة (أ ب) ثم الأصعب (لا).

14- تقديم إرشادات لفظية عند كتابة الطفل الحرف: تحت/فوق/لف أثناء إمساك الطفل بالقلم وشروعه في الكتابة.

15- التدريب على الكتابة المتصلة.

وهذا ويتعين عدم تدريب الطفل عليها إلا بعد أن يتقن أولا كتابة الحروف المنفصلة وهي مهارة يتعين أن تراعى فيها اعتبارات أخذ المسافات والحجم ودرجة الميل والتهميش عند

كتابة الكلمات والجمل والفقرات. (كيرك وكالفنت، وليرنر (1997) (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 114-117)

7-تصورات مقترحة لعلاج صعوبات الكتابة:

مما سبق عرضه اتضح تركيز الباحثين و المهتمين بمجال صعوبات تعلم الكتابة على الاستراتيجيات و الاساليب التي تعالج الضعف في مهارات الكتابة بشكل منفصل ،فمنهم من اعتمد على النماذج الحركية ،و منهم من اعتمد على أسلوب تحسين الذاكرة البصرية ،و منهم من استخدم الدلالات اللفظية المنطوقة ، وهذه الاستراتيجيات و تللك الأساليب لا بد أن تضمها استراتجيات ،أو مداخل عامة للتدريس من أجل التغلب على صعوبات الكتابة ،و التي يقترح الباحث بعضها فيمايلي :

1-الأركان التعليمية :

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

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

و تساهم الأركان التعليمية في علاج صعوبة الكتابة من خلال :

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

– إتاحة الفرصة أمام التقويم المستمر للتلميذ ذوي الصعوبة ،و توضيح الأخطاء التي وقع فيها و تصويبها .

2-التعلم التعاوني :

يعتبر التعلم التعاوني أحد وسائل تنظيم البيئة الصفية،و يعتمد على اختزال عدد التلاميذ في مجموعات صغيرة غير متجانسة ،من حيث قدراتهم و خلفياتهم العلمية ،و يتطلب منهم أداء عمل مشترك و يعد التعلم التعاوني منالاستراتيجيات التي قد تساعد المعلم في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذه ،حيث يسعى التلاميذ داخل المجموعة الواحدة إلى تحقيق أهداف مشتركة ،و معتمدين على بعضهم بعضا.

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

– النظر إلى التعلم التعاوني على أنه استراتيجية تدريسية ، يبذل فيها التلميذ أقصى جهد ممكن بالتعاون مع زملائه داخل الجماعة لتحقيق الأهداف المنشودة .

– يتسم التعلم التعاوني بالاعتماد الإيجابي المتبادل بين التلاميذ ، مما يسهم بدوره إلى ان يتعلم التلاميذ بعضهم من بعض .

– يستطيع التلميذ من خلال التعلم التعاوني ممارسة مهارات الكتابة بفاعلية داخل الجماعة و ذلك من خلال القيام بالأنشطة التالية :

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

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

3- يتدرب كل منهم على تهجئة الكلمات و ذكر معناها للاخر.

4- يستخلص كل منهم الفكرة الرئيسية و يكتبها للأخر .

3- الخبرة اللغوية :

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

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

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

4 – برامج الوسائط المتعددة الحاسوبية :

يمكن القول بأن الحاسوب له دورا كبيرا في التغلب على صعوبات تعلم الكتابة ، فهو يتميز بقدرة كبيرة من حيث السرعة و الدقة و السيطرة في تقديم المادة التعليمية ، كما يساعد في عمليات التقويم المستمر ، ويصحح استجابات التلاميذ أولا بأول ، و توجيههم و وصف العلاج المناسب لأخطائهم ، كما يمد التلاميذ بتغذية راجعة و فورية و فعالة .

و لكي تقوم برامج الحاسوب بدورها الفعال في علاج صعوبات الكتابة ، ينبغي الاهتمام بما يلي :

- توضيح الهدف المراد تحقيقه من البرامج
- تزويد التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمفاهيم ، التي يلزم التركيز عليها و تحصيلها أثناء التعلم .
- تحديد المدة الزمنية المتاحة للتعلم عن طريق الحاسوب .
- شرح الخطوات التي على التلاميذ إتباعها ، لإنجاز البرامج و تحديد المواد و الوسائل.
- تعريف التلاميذ بكيفية تقويم تحصيلهم لأنواع التعلم المطلوبة .
- تحديد الانشطة التي سيقوم بها التلميذ بعد انتهائه من تعلم البرنامج .
- و تعتبر طريقة المحاكاة و النمذجة فعالة في علاج صعوبات الكتابة ، عن طريق برامج الحاسوب ، حيث يواجه فيها المتعلم ذو صعوبة الكتابة تجارب ، من خلالها يصل إلى الاكتشاف في التصحيح لطريقة الكتابة السليمة .

5 – التدريب الكتابي عبر دروس المنهج :

يأتي علاج صعوبات الكتابة عبر دروس المنهج ، إنطلاقا من فلسفة تعليم الطفل القراءة و الكتابة من خلال إطار ثقافي مألوف له ، و ياتي المنهج في مقدمة الاطر الثقافية التي يألفها التلميذ ، و يعتاد على التعامل معها يوميا ، داخل و خارج المدرسة ، وينصح عند إستخدام هذا المدخل أن يتسم بما يلي :

- تركز التكليفات الكتابية على المهارات التي يعاني التلميذ من صعوبة فيها .
- الإعتماد على إستراتيجية من شانها التأثير في دافعية التلميذ و تغيير إتجاهاته نحو الكتابة.
- إختيار موضوعات المنهج التي يميل إليها التلميذ و يفضلها ، لتكون مجالات للتدريب على مهارات الكتابة.(جمال فرغل حسانين إسماعيل الهواري،37،2006-39)

8-علاقة صعوبات الكتابة بصعوبات الفهم القرائي:

فقد شدد المربون على الرسم الكتابي مثلما شددوا على أهمية القراءة ،لأن القراءة و الكتابة عمليتان متلازمتان متصلتان اتصالا شديدا ، و لا يمكن الفصل بينهما في العملية التعليمية ، و هما مفتاح الوصول إلى المعارف الأخرى .لذلك دعا المربون إلى إزالة كل ما يمكن أن يقف حائلا بين المتعلم و الكتابة الصحيحة لما يريد التعبير به او يسمعه .و دعوا إلى اتباع الأساليب التي من شأنها أن تقي الفرد من الوقوع في الخطأ عند الرسم .

و قد أكد **(oler)** أهمية الإملاء باعتباره وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة. إذ وجد أن هناك علاقة بين الرسم من جهة ، وبين كل من المفردات ، و القواعد ، و الإنشاء ، و الصوت من جهة أخرى .

و يرى **(Bennet)** أن الرسم وسيلة لقياس المهارة في الكتابة .

أما **(Cartiedge)** فيرى أن أهمية الرسم الكتابي تكمن في كونه يعطي المتعلم تمرينا في الإدراك الشفوي لأنه يتطلب من المملى عليه في مجال الإملاء الإصغاء ،و فهم ما يكتب .

و يرى **(Deyes)** ان الرسم الكتابي عامل مهم يجب أن يراعى عند القيام بأي نشاط لغوي ،لأنه يعكس قدرة الطلبة على فهم الأشياء التي تملى عليهم ، و التمييز بينها ،و يمكن المعلم من فهم الصعوبات التي يواجهها طلابه في التهجي ،و فهم المتعلمين الأصوات ، و التمييز بينها ،و يمكنه أيضا من وضع يده على نقاط الضعف لدى الطلبة .(محسن علي عطية ،2008، 23-24)

9-علاقة صعوبات الكتابة بصعوبات الانتباه :

يشير فتحي الزيات **(2007)** إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الاكاديمية ،و صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية هي علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير و التأثر ،حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات

الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية ،كما ،أن صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية هي إفرازات لاستمرار صعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية دون تدخل سيكولوجي .(سليمان عبدالواحد يوسف ابراهيم ،2010،323-324)

خلاصة:

ان قضية تشخيص صعوبات الكتابة من الضروريات الملحة في مدارسنا اليوم ؛حيث تتفشى هذه الظاهرة في عدد كبير من المدارس ،وهذا بدوره يلقي عبئا على المتخصصين في هذا المجال ،حيث يجب ان يفكروا في برامج العلاج و أدوات لتدريب الأخصائيين و المعلمين في المدارس ،كتشخيص هذه الظاهرة ، والوقوف على العوامل المؤثرة فيها ، و تبني الاستراتيجيات المناسبة لعلاجها ،أو علاج الأسباب المؤدية اليها .

الفصل الثالث: مرحلة الطفولة المتأخرة

تمهيد.

1- تعريف مرحلة الطفولة المتأخرة.

2- مميزات مرحلة الطفولة المتأخرة.

3- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة.

4- متطلبات النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة.

5- حاجات مرحلة الطفولة المتأخرة.

6- إضطربات و مشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة.

7- الصعوبات التي يواجهها المربون مع أطفال هذه المرحلة.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر النمو مجموعة من المراحل التي يمر بها الإنسان خلال دورة حياته، وهذه المراحل ليست منفصلة ، بل هي سلسلة من التتابعات التطورية و النمائية المتداخلة و المستمرة بشكل يجعل كل مرحلة من المراحل امتدادا و تمهيدا للتي قبلها ، وتعتبر مرحلة الطفولة أهم مرحلة في حياة الإنسان لذا فإن الإهتمام بدراسة هذه المرحلة يعتبر من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات

لذا سوف نتعرض في هذا الفصل لمرحلة الطفولة المتاخرة .

1- تعريف مرحلة الطفولة المتأخرة.

هي تلك المرحلة التي تتراوح ما بين سن التاسعة إلى الثانية عشر(09 إلى 12 سنة). يطلق البعض على هذه المرحلة مصطلح «**قبيل المراهقة**»preadolescence وهنا يصبح السلوك بصفة عامة أكثر جدية في هذه المرحلة التي تعتبر **مرحلة إعداد للمراهقة** . ونحن نرى أن التغييرات التي تحدث في هذه المرحلة تعتبر بحق تمهيدا لمرحلة المراهقة .(حامد عبد السلام زهران(1986) ص 233)

2- مميزات مرحلة الطفولة المتأخرة.

- بطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة و المرحلة اللاحقة.
- زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح.
- تعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة ، وتعلم المعايير الخلقية والقيم ، وتكوين الإتجاهات ، والإستعداد لتحمل المسؤولية ، وضبط الإنفعالات .

وتعتبر هذه المرحلة من وجهة نظر النمو أنسب المراحل لعملية **التطبيع الإجتماعي** .

إلا إنه من ناحية **البحث العلمي** تعتبر هذه المرحلة شبه منسية و ذلك لزيادة الإهتمام بسابقاتها و لاحقاتها من مراحل النمو .(المرجع نفسه الصفحة233)

3- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتاخرة :

إن مظاهر النمو في هذه المرحلة مختلفة و عديدة لكن يمكن نلخصها فيما يلي :

3-1- مظاهر النمو الجسمي :

تتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو الجسمي بالنسبة لسرعته في مرحلة الطفولة المبكرة ، وتكاد سرعة النمو تلك المرحلة ثابتة حتى بداية البلوغ ، أي قبل عامين من تمام النضج الجسمي للطفل كل سنة من سنوات طفولتة ما يقارب 08 سم للطول ، 2.5 كلغ للوزن كما يتزايد النمو العضلي وتكون العظام أقوى من ذي قبل.

يفقد معظم الصغار في السنة السادسة من العمر الكثير من التناسق العضوي ، لكن إبتداءا من السنة يبدأ من هذه السنة يبدأ نمو الذرعان والساقان بصورة أسرع من الجذع كما تتفرطح الجبهة و تمتلئ الشفاه ، ويكبر حجم الأنف ويتقدم نمو الطفل يستطيل طول الجسم ويصبح أكثر نحافة و تستطيل الرقلة و تبتعد الرأس عن الكتفين و يزداد حجم الحوض .

كما تصاحب تغيرات النيب بين أبعاد أعضاء الجسم تغيرات في تقاطع الوجه فتضيق وجوه الأطفال و يفقدون الأسنان اللبنية وتبرز أول الأسنان الدائمة ، وبظهور بعض الاسنان والاضراس الدائمة يتغير شكل الوجه.

أما بالمسبة للعينيين فلا تصل إلى نهاية حجمها الطبيعي في السنة السادسة و يعاني كثير من الأطفال خاصة في السن السادسة إلى الثامنة من طول البصر الذي يصحح نفسه

تلقائيا بعد الثامنة حتى العاشرة لان العين تيلغ حجمها وشكلها لدى الراشد (مهية وافية2014، 118-119).

3-2- مظاهر النمو العصبي و العقلي :

على الرغم من تباطؤ النمو الجسمي في هذه المرحلة إلا أننا نلاحظ سرعة و إزدياد النمو العقلي للطفل حيث يرتفع مستوى الإدراك الحسي لديه ويصبح أكثر دقة و يتطور تفكيره من الموضوعات الحسية المادية إلى الموضوعات المادية إلى الموضوعات المعنوية المجردة ، كما تتميز هذه المرحلة بإطراد النمو العقلي و تتمييز القدرات لخامة و بداية وضوح القدرة على الإبتكار بالإضافة إلى زيادة مدى الإنتباه و الإدراك و مستوى حدتهما.

ونجد طفل هذه المرحلة يتسم بالمعقولية و ينبذ الخرافات و لديه الرغبة في معرفة كيفية وضع الأشياء أي ينتقل من مرحلة التخيل و التمثيل ،إلى مرحلة الواقعية و يتجلى ذللك عندما يتخلى عن اللعب الإيهامي والانتقال لأنماط أخرى أكثر تجسيدا و واقعية و يظهر ذلك في ممارسة عملية التلوين .و اكتساب مهارات معينة ،لهذا يجب أن تتاح للطفل في هذه المرحلة فرصة لتنمية قدراته العقلية لكي يكون نموها فل الاتجاه الايجابي .(مهية وافية،119،2014-120)

3-3-مظاهر النمو اللغوي :

تزداد المفردات و يزداد فهمها و يدرم الطفل التباين و الاختلاف القائم بين الكلمات و يدرك التماثل و التشابه اللغوي . ويزيد اتقان الخبرات و المهارات اللغوية .

ويتضح ادراك معاني المجردات (مثل الكذب –الصدق – الأمانة – العدل – الحرية – الحياة – الموت).و يلاحظ طاقة التعبير و الجدل المنطقي.

و يظهر الفهم و الاستمتاع الفني و التذوق الأدبي لما يقرأ . (حامد عبد السلام زهران ،1986،ص244)

3-4- مظاهر النمو الحركي والمهاري :

كشفت الدراسات التي أجريت على أطفال السادسة من العمر أن أغلب الأطفال يمكنهم صنع الأشياء البسيطة معتمدين في ذلك على ما اكتسبوه من مهارات خلال مرحلة ما قبل المدرسة مثل صنع العربات الخشبية ...الخ، كما يتمتعون بإمكانية تشكيل أشياء من الطين و العجائن .

وتنمو قدرتهم أيضا في حل مسائل حسابية بسيطة، و المساعدة في بعض الأعمال المنزلية، لذلك نجد أنه في هذه المرحلة يمكن تقسيم مهارات الطفل في هذه المرحلة مهارات العناية بالذات –مهارات المنزل .

3-5- مظاهر النمو الاجتماعي :

يطرأ في هذه المرحلة قبول تدريجي لعلاقات الدعم النفسي من الوالدين إلى الأقران و أفراد المجتمع ككل ، و لاتجاهات الأقران دورا أساسي في تكوين مفهومه عن ذاته كما يلعب الراشدين في محيط الطفل دورا ضروريا في تكوين شخصيته ،لذلك نجد الطفل في هذه المرحلة يحتك بوسط الكبار ويتبع بشغف ما يجري في وسطهم فالولد يبدو على استعداد لمناقشة بعض المسائل الاجتماعية .

3-6-مظاهر النمو الانفعالي:

ترتكز هذه المرحلة على ميول الأطفال كثيرا بعكس المرحلتين السابقتين ففي الطفولة المبكرة يرتكز الطفل على ذاته و اهتمامه بالعالم الخارجي مصدره ذاته مصدره ذاته وليس العالم الحاريجي .أما في مرحلة الطفولة المتأخرة فإن ميول الأطفال تبدأ في التخصيص و تصبح أكثر موضوعية و تستدعي انتباه اكبار ،و هي ترتكز على موضوع خاريجي معين دون أن يهتم بنفسه كالسابق ،لهذا يظهر اختلاف كبير بين ميول الطفل بين مرحلة و آخرى .(مهية وافية ،120،2014)

3-7-مظاهر النمو الديني و الأخلاقي :

-يميز الطفل الشعور الديني

- تتسع أفاق الطفل فيربط بين الله وبين ذاته

- يعرف الطفل أن الدين يجمع جماعة كبيرة وأن هناك جماعات تتبع أديان خرى

- يعرف الطفل بعض المفاهيم كالجنة والنار والحسنات و السيئات و الصلوات المفروضة

- يتجه الشعور الديني لدى الطفل نحو البساطة و الوحدةويقربالمنطق والعقل

(د محمود قدوح محمد سعدات 2014 ص 39)

4-8- متطلبات النمو:

إن لتحقيق دور معين ضمن الجماعة الإجتماعية التي ينتمي إليها الفرد يجب أن يسيطر على واجبات النمو التي يتوقع المجتمع منه أن يسيطر عليها في الفترة العمرية التي هو فيها ، لهذا فإن فشل في السيطرة عليها يؤدي إلى ظهور سلوك غير ناضج و لتجنب هذا الفشل يجب أن تتوفر هذه المطالب الرئسية لتحقيق التكيف و التوافق .

5-حاجات مرحلة الطفولة المتأخرة:

لكل مرحلة من مراحل النمو متطلبات وحاجات ، فمن أهم الحاجات و الحقوق التي يجب إشباعها في مرحلة الطفولة المتأخرة حتي يضمن الطفل نموه كاملا بصفة متزنة يمكن أن نذكر ما يلي :

5-1-الحاجات النفسية : ونذكر منها :

5-1-1-الحاجة إلى الأمن:

إن شعور الطفل بإشباع حاجته إلى الامن و الطمانينة ضروري للنمو النفسي السليم إذ تبين ان الأفراد الذين يشعرون بالأمن متفائلون ، سعداء و يحققون توافق جيد مع المحيط الذي يعيشون فيه ، بينما الافراد غير المطمانين و غير الأمني ، يبينون نسبة من القلق و الشتائم وهم معرضين لإضطربات نفسية و أمراض سيكوسوماتية فإذا حدث حرمان في الامن و الإطمئنان في مرحلة الطفولة فهذا يعوق النمو النفسي للطفل و يؤثر سلبيا على صحته النفسية ومجرى سلوكه بصفة خاصة و في مجرى حياته بصفة عامة .

5-1-2-الحاجة إلى الإعتماد على النفس:

يشعر الطفل بالحاجة إلى الإعتماد على النفس في العام الثاني من عمره ، وهذا عندما يحس بذاته و بقدرته على التصرف بنفسه و إلى تنمية قدرته الإستقلالية ، إن تنميته هذه القدرات تساعد الطفل على تحقيق توافقه تمتعه بالصحة في المرحلة التي تلي مرحلة الطفولة.

5-1-3-الحاجة إلى حب الإستطلاع :

إن إشباع حاجة الإستطلاع لدى الطفل يساعده على تنمية الرغبة في عملية التعلم و التحصيل، كما يساعده على تنمية قدرته على الذكاء والإبداع ، و الثقة بالنفس والنضج الإجتماعي و تحقيق التوافق والتوازن .

5-2-الحاجات الإجتماعية :

تنفرد من هذه الحاجات مجموعة من الحاجات و تتمثل في ما يلي :

5-2-1 الحاجة إلى الوسط العائلي:

إن الوسط العائلي أو الأسرة بصفة خاصة عنصر هام و مهم و ذلك بكونها الفضاء أو المحيط الأول للعلاقات الإجتماعية و هي التي تلعب الواسطة بين الطفل و العالم الخارجي لهذا فطبيعة العلاقة السائدة داخل الاسرة ، و مدى إستقرارها تساعد الطفل على تحقيق التوافق مع نفسه بصفة خاصة و مع المجتمع الذي ينتمي إليه بصفة عامة .

5-2-2-الحاجة إلى الوسط المدرسي:

إن التنظيم الحالي للمجتمعات يعطي أهمية كبيرة للمؤسسات التربوية ، لأن المدة التي يقضيها الطفل فيها تشكل معظم وقته ، كما تعتبر أيضا الركيزة الثانية في تنشئة و تربية الطفل.

5-2-3-الحاجة إلى التقدير والإحسان:

إن الطفل عندما يقوم بسلوك جيد ينتظر كلمة شكر خاصة من طرف الأشخاص الذين يعتبرهم مهمين في حياته ، فالطفل يميل إلى العمل الذي يرضي والديه فيعمل على مذاكرة دروسه و تاديو واجباته ليحصل على إستحسان و تقدير المعلم ، إن هذا الإحسان و التقدير يشعر الطفل بالامان و انه مرغوب به ، أما الحرمان منه يشعره بعدم التقبل ، وهذا ما يؤدي إلى إضطرابات عديدة.

5-2-4- الحاجة إلى الصحبة و الإنتباه :

إختلف الباحثون في تحديد هذه الحاجة و وضعوها في تسميات عديدة : الحاجة إلى الحماية ، الحاجة إلى السند ، لكن مع هذا توصلوا على أنها الحاجة الأساسية التي تدفع الفرد إلى الإرتباط بأفراد أخرين و يرتاح معهم و يشعر بالامن و التقدير من طرفهم .

6- إضطربات و مشكلات مرحلة الطفولة المتاخرة:

تظهر بعض الإضطربات و المشكلات في مرحلة الطفولة المتاخرة ومنها يمكن ذكر ما يلي:

6-1- الإضطرابات أو المشكلات الجسمية:

نجد ان في هذه المرحلة تكثر إصابات الاطفال بالامراض المعدية ، و إلتهاب القصبات التنفسية ، و غيرها من الأمراض الفيروسية ، إضافة على ذلك نجد اطفال هذه المرحلة يصابون بأمراض في الجهاز الهضمي نتيجة الإهمال في مراقبة غذاء الاطفال ، و هذا ما يؤدي بهم إلى الهزل و النحافة .

6-2-الإضطربات او المشكلات النفسية :

إن الطفل في هذه المرحلة يواجه مشكلات نفسية مختلفة و هذا ما يجعله صعب الفهم و التوجيه ومن بين هذه المشكلات النفسية يمكن ذكر ان الطفل في هذه المرحلة يصاب بـ :

1- **الإرهاق** : و يظهر هذا الإرهاق عندما يطلب من الطفل بإنجاز ما يفوق قدراته العقلية و البدنية و هذا مانراه في ارض الواقع خاصة مع أطفال أو تلاميذ الطور الإبتدائي.

2- **الإحباط و الإكتئاب** : الناتجين عن عدم إشباع حاجات المادية والنفسية

3- **الإحساس بالنقص** : بحيث يشعر الطفل بالنقص و يقوم بتعويض هذا القصور و النقص وعدم وصوله إلى ذلك يعوقه على تحقيق التوافق و التوازن .

6-3-الإضطربات أو المشكلات السلوكية :

تتمثل في إظهار الطفل بعض السلوكات الغريبة مثل الإضطراب الذي يمثل موضوع هذا البحث و غيرها من الإضطربات السلوكية الاخرى التي تتمثل فيما يلي :

1- **تشتت التفكير** : يعرف مدى الإنتباه بأنه طول الوقت المركز على نشاط متتابع و أحيانا ما يشوش هذا التركيز بتشتت التفكير او بشروده حيث نجد شرود الطفل بشكل غير إرادي و غير مسيطر على قدراته و ذهنه.

2- **الفوضى وعدم الترتيب:** تعني كلمة الفوضى و عدم الترتيب بعدم الإهتمام إن الطفل الذي لا يهتم بنظافة ملابسه و ترتيب أدواته على أن هذا الاخير يعاني من تشوش في أفكاره و عدم القدرة على الترتيب .

3- **العدوان** : يعتبر السلوك العدواني أو العدوان رد فعل عادي لدى الطفل لكن عندما يكون السلوك على المدى الطويل يعتبر مشكلة أو إضطراب .

6-4-الإضطرابات أو المشكلات الإجتماعية : ومن بينها ما يلي:

1- اللإستقرار الإجتماعي : إن من الاسباب التي يؤدي او تدفع الطفل إلى عدم تحقيق الإستقرار الإجتماعي ، البيئة الأسرية التي يعيش فيها، فالبيئة الأسرية المضطربة التي يسود فيها الشجار الدائم ، إضافة إلى مشكلة الطلاق و إنقصال الطفل من أحد الوالدين ، كما يؤكد أيضا أسلوب التربية الخاطئة إلى عدم الإستقرار الإجتماعي لدى الطفل .

إلى جانب الأسرة هناك مؤسسة إجتماعية أخرى لها دور هام في تنشئة و تربية الطفل ألا وهي المدرسة فهي تساهم في إستقرار الطفل

2- ضعف المستوى الدراسي : لهذه الظاهرة أسباب عديدة منها النفسية ، صحية و إجتماعية ، لكن هناك من يرجع هذه الظاهرة إلى الظروف السائدة في المدرسة .

7 – الصعوبات التي يواجهها المربون مع أطفال هذه المرحلة:

إن معايير الاطفال في هذه المرحلة تختلف عن معايير مرحلة الرشد بعكس المراهق أو طفل الرابعة أو الخامسة الذي يسعى إلى إرضاء من حوله و تقديرهم فالطفل في هذه المرحلة يسعى إلى تأكيد إستقلاليته إذ يكون قد وصل إلى مرحلة تبلورت فيها فكرته على نفسه وفي سبيل تاكيد هذه الفكرة يصطدم بسلطة الكبار عليه.

ولما كانت هذه الفترة أو المرحلة تتميز بالتعامل المستمر مع العالم الخارجي يصبح الطفل يعمل على إرضاء أصدقائه مما يشعره بالعداء نحوهم.

تزداد مشقة الحصول على المعلومات من طرف أطفال هذه المرحلة نظرا لإتجاهات الكبار نحوهم إذ تعتبر هذه المرحلة حدا فاصلا بين مرحلتين متميزتين ، إذ تسبقها مرحلة ينظر فيها الطفل على أنه صغير وتليها مرحلة يشب فيها الطفل عن الطوق و يصبحون كبارا، و يشعر طفل هذه المرحلة أنه لا ينتمي إلى هؤلاء و لا هؤلاء و هو أكبر من الصغار و أصغر من الكبار مما قد يؤدي إلى صعوبات يجدها الكبار في معاملتهم خاصة ونحن نتذبذب في هذه المعاملة فتارة نطالبه بأن يكون كبيرا و تارة أخرى نذكره بأنه لا يزال طفلا.

و يأخذ الأطفال في هذه المرحلة الأمور و المواقف بجدية تامة و يتوقعون الجدية من الكبار، و هذا ما يوضح لنا مدى حاجتهم إلى المعاملة الثابتة الخالية من التذبذب .(مهية وافية ،121،2014-126)

خلاصة:

إن مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الفرد ،حيث تساهم بصورة فعالة في نموه النفسي الصحي الاجتماعي و اكتساب شخصيته في المجتمع و يكون ذلك بمساعدة المحيط الخاريجي ،لذلك لابد على جميع المربون و التربوين من فهم شخصية الطفل و معرفة أهم مظاهر النمو و غيرها لأن عملية النمو عملية مستمرة و تتوالى فيها مراحل النمو و تتدخل مظاهره و تتكامل بلا انقطاع و دون انفصال .

الفصل الرابع : منهجية الدراسة

تـمـهيد

1-الدراسة الإستطلاعية

2-منهج الدراسة

3-عينة الدراسة

4-مجال الدراسة

5-أدوات الدراسة

6- المعالجة الإحصائية

تمهيد:

بغرض اختبار الفرضيات والتأكد من صحتها والوصول إلى النتائج قمنا في بحثنا هذا بدراسة ميدانية بمدرسة الشهيد سالمي مهدي وذلك بحكم تواجد أفراد العينة المختارة، وباعتبار الجانب الميداني مكمل للجانب النظري لموضوع دراستنا المعنون بعلاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

قبل التطبيق الميداني للقياس قمنا بدراسة استطلاعية وذلك للتعرف على خصائص عينة الدراسة ومدى توافقها مع موضوع دراستنا (علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من التلاميذ)، حيث قمنا بحصر عدد التلاميذ الذين يمثلون مجتمع الدراسة الأصلي، والذين تتوفر فيهم خصائص وشروط متغيرات البحث.

1-1-مكان اجراء الدراسة:

أجريت الدراسة بمدرسة الشهيد سالمي مهدي حي القطب 1 ولاية المسيلة .

2-1-خطوات الدراسة الاستطلاعية :

بعد السماح لنا من طرف مدير المدرسة قمت بشرح موضوع الدراسة للمعلمين و توضيح أهدافه و أهميته ،حتى نتمكن من تطبيق أدوات جمع البيانات قمت بالدراسة الاستطلاعية في المدة بين (**25** سبتمبر إلى **5** أكتوبر **2016**)، و تم التطبيق الأولي للمقياسين صعوبات الانتباه و صعوبات الكتابة ،و تكونت العينة المطبق عليها من **10** تلميذ و تلميذة .**6** ذكور و **4** إناث، علما أن أفراد العينة موزعون على ثلاث مستويات دراسية (3، 4، 5) ابتدائي .

الجدول رقم (02) يوضح مواصفات أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية .

	العدد	النسبة
ذكور	6	%60
اناث	4	%40
المجموع	10	%100

2-منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الطريق الذي يستعين به الباحث ويتبعه في كل مرحلة من مراحل دراسته للوصول إلى الطابع العلمي البحثي لبحثه، ويعرف المنهج بأنه: "الوسيلة التي يمكننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو مجموع الحقائق في أي موقف من المواقف ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميها لتصل إلى ما يطلق عليه اصطلاح نظرية". (جمال زكي وآخرون، 1962، ص 9-10)

وتماشيا مع طبيعة الدراسة الحالية، فقد اعتمدنا المنهج الوصفي الارتباطي والذي يعتبر طريق لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (عبد الباسط محمد حسن، ص 86)

والمنهج الوصفي يعتمد على الاستقصاء الذي ينصب على بعض جوانبها وتحديد العلاقة التي تربط بينها وبين ظاهرة أخرى، وهذا ما تعمل الدراسة الحالية على تحقيقه من خلال الكشف عن العلاقة بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية سالمي مهدي.

3- عينة الدراسة:

العينة هي مجموعة من الأفراد يبني الباحث عمله عليها، وهي مأخوذة من المجتمع الأصلي شريطة أن تكون ممثلة له أحسن تمثيل. (رشيد زرواتي، 2002، ص 119).

وانطلاقا من موضوع بحثنا تم اختيار العينة بالطريقة غير العشوائية (غير الاحتمالية)، وهي التي يتم اختيار مفرداتها بطريقة غير عشوائية، حيث يقوم الباحث باختيار مفردات العينة بالصورة التي تحقق الهدف من المعاينة مثل اختيار عينة من المتعلمين المتفوقين من عدة مدارس تهتم بالموهوبين، ومن أهم أنواعها العينة العمدية (القصدية)، التي استعملناها في بحثنا، وتعني أن أساس الاختيار هو خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع البحث، فالباحث مثلا عندما يختار المدارس التي يعرفها لتمثيل جميع المدارس يعد اختيارا عمديا. (محمد بوعلاق،2012،ص21-22)

وتراوحت أعمار التلاميذ بين (7 سنوات و14 سنة)، وذلك لتوفر الشروط اللازمة، حيث تكونت العينة المختارة من (705) تلميذ وتلميذة من المجتمع الأصلي الذي يبلغ (889) تلميذ وتلميذة من النسبة الكلية، وذلك من أجل أن تكون الدراسة أكبر دقة والعينة أكثر ملاءمة وتمثل للمجتمع الأصلي، والجدولين التاليين يبينان النسبة بين الجنسين في العينة المختارة.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة الكلية.

الجنس	عدد أفراد العينة	النسبة
ذكور	354	%50.21
إناث	351	%49.79
المجموع	705	%100

الجدول رقم (04): يوضح توزيع مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

الجنس	عدد أفراد العينة	النسبة
ذكور	21	%65.62
إناث	11	%34.38
المجموع	32	%100

في هذه المرحلة تم استخدام محك الاستبعاد حيث تم بمساعدة المعلمين، ولا بهتم استبعاد كل تلميذ يعاني من إعاقات حسية أو حركية واضحة، أو من اضطرابات نفسية شبه حادة ويعني من العينة بعد تطبيق محط الاستبعاد ما هو مبين في الجدول رقم 02.

4- مجال الدراسة:

4-1- المجال الزمني:

يتمثل المجال الزمني في المدة الزمنية التي نزلت فيها وقد استغرق البحث في جانبه الميداني مدة شهر، وذلك في الفترة الممتدة من 2016/10/16 إلى 2016/11/10، حيث قمت بتوزيع الاستمارات المتعلقة بالمقياسين على المعلمين والمعلمات الممثلين لعينة البحث.

4-2- المجال المكاني:

أجريت الدراسة بابتدائية الشهيد سالمي مهدي والتي تم فتحها في (2012/11/01) وهي تقع بحي القطب الجامعي (1) بالمسيلة، مساحتها (26287 م^2) ويبلغ عدد التلاميذ بها (889) تلميذ وتلميذة، من الملاحق ويشرف على إدارة هذه المؤسسة مدير المدرسة بالإضافة إلى 28 معلم ومعلمة.

5- أدوات الدراسة:

إن أي دراسة ميدانية تعتمد على مجموعة من الأدوات التي تساعد الباحث على جمع المعلومات وتقصي الحقائق عند نزوله إلى الميدان، ولهذا فإن دراستنا اعتمدت على الأداتين التاليين: مقياس صعوبات الانتباه ومقياس صعوبات الكتابة.

وهما أداتين مأخوذتان من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للدكتور فتحي الزيات سنة 2007.

-تهدف هذه المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي يتواتر لديهم ظهور بعض او كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطراب او صعوبات التعلم .

-لقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقدير المعلم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى التلاميذ .

-لذا فإن معرفة المعلم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير و تكرار ملاحظته لهذه الخصائص لديه ،ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس و الحكم و التقدير الصادق من خلالها .

-من ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية و تقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمرا أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس ،و في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات .

-وصف بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم :

تم إعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف و التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من الطلاب ،بدءا من الصف الثالث حتى الصف التاسع (الثالث الإعدادي او المتوسط) ،و هي مقاييس تقدير ثابتة، و صادقة من النوع محكي المرجع ،و تتكون من ستة عشر مقياسا مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في :الانتباه ،و الإدراك السمعي ، و الإدراك البصري ، و الإدراك الحركي ،و الذاكرة ،و ثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الاكاديمية : القراءة ،و الكتابة، و الرياضيات ،و المقياس التاسع يشمل ثماني مقاييس فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي ، و نعرض لهذه المقاييس التي تقدمت على النحو التالي :

كل مقياس تقدير منها تتكون من 20 بند(فقرة)تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير ،و على القائم بالتقدير قراءة كل بند و اختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين :دائما، وغالبا ، و أحيانا ،و نادرا ،و لا ينطبق. و قد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال نتائج البحوث و الكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية

الخاصة في التعلم التي تم تحكيمها و التأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين الباريزين في مجال صعوبات التعلم ،و كذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة لمعاملات التمييز الفارق للبنود أو الفقرات .

يتم حساب الدرجات الخام لكل مقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الآباء لجميع البنود (أنماط السلوك الممثلة لهذه البنود) و هذه الدرجات الخام يتم تحويلها بعدئذ إلى مئينيات Percentiles وفقا لأسس إعداد المئينيات .

استهدف من إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص من التعرف (تشخيص) الصعوبات الخاصة في التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير ، اعتمادا على تقدير الخصائص السلوكية التي تعكس مدى تواتر صعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية و صعوبات السلوك الاجتماعي و الانفعالي المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة في التعلم ،كما أكدتها الدراسات و البحوث المرتبطة بالمجال .

تتميز المقاييس بطبيعة تقويمية ،كما أن لها طبيعة كيفية ،حيث إنها تتكون من تقديرات المعلمين و الأخصائيين الاكلينيكين لأنماط محددة من السلوك تعكس صعوبات التعلم التي تمت ملاحظاتها في مواقف تدريسية أو اكلينيكية حقيقية ،داخل إطار كل من البيت و المدرسة .

هذه التقديرات (أي القيم المعطاة من جانب القائمين بالتقدير الذين يعرفون التلميذ موضوع التقدير)تستخدم للكشف في إطار كمي و كيفي لأنماط سلوك الفرد في المجالات الستة عشر التي تقيسها هذه المقاييس .

تم تحويل هذه البيانات الكمية إلى مئينيات تم الحصول عليها باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة .و الافتراض الاساسي التي بنيت عليه بطارية مقاييس التقدير هو الحكم على السلوك الظاهر القابل للقياس و الملاحظة و الحكم الموضوعي الذي يعكس مدى كفاءة العمليات المعرفية المحددة التي يعتقد أنها ضرورية لكفاءة الأداء المعرفي

النمائي و الأكاديمي و المهاري، و التي يترتب على أي قصور أو اضطرابات فيها ظهور صعوبات التعلم النمائية المتعلقة بالانتباه و الغدراك بأنماطه الثلاثة السمعي و البصري و الحركي ،و الذاكرة ، و كذا كفاءة المهارات الأكاديمية المستخدمة في اللغة – المنطوقة و المكتوبة – الرياضيات ، و السلوك الاجتماعي و الانفعالي .

-ثبات مقاييس التقدير التشخيصية :

1-طريقة الاتساق الداخلي InternalConsisteney :

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ التي تعتمد على تباين مفردات ما قيس التقدير وقد تم ايجاد معامل الفا على درجات افراد العينة موزعة وفقا لكل العمر الزمني والصف الدراسي ان معملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الثمانية في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة فقد كانت بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية تتروح بين 0.931 0.971 لمقياس الانتباه وبين 0.935 0.975

2-معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

لحساب الثبات بهذه الطريقة يتم حساب معامل الارتباط بن جزئي الاختبار(الفقرات ذات الارقام الفردية وعددها10 مفردات .والفقرات ذات الارقام الزوجية وعددها 10 فقرات).وقد اتضح ان معملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقايس الفرعية الثامنية في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة.فقد كانت بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية تتراوح بين 0.927 0.959 لمقياس الانتباه .

ج=صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم :

تم التحقق من صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بعدة طرق هي:صدق المحتوى.وصدق التكوين والصدق العاملي والصدق المحكي وفيما يلي بيان مدى صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلمك بكل من هذه الطرق

1)_ صدق المحتوى :

تم استخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الفرعي الذي تنتمي اليه الافراد العينة الكلية للدراسة

حيث ان جميع معاملات الارتباط تزيدعن 0.65مما يشير الى اتساق فقراتالمقاييس الفرعية فيما تقيسه من ناحية ومصداقية المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية موضوع التقدير من ناحية اخرى

4)الصدق البنائي و صدق التكوين:

للتحقق من الصدق البنائي او صدق التكوين استخدمناثلاث طرق التالي.

حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية الثمانية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات هذه المقاييس .ان جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.001حيث تراوحت قيمها بين(0.611) الى (0.860).(علي محمد أحمد ،80،2009-83).

تعليمات التطبيق والتصحيح:

كما هي موضحة في الملحق حسب بطارية مقاييس صعوبات التعلم للدكتور فتحي مصطفى الزيات، لكل من العاديين وذوي صعوبات التعلم الخفيفة والمتوسطة والشديدة لعينات مصرية وبحرينية وكويتية.

6- المعالجة الإحصائية:

بعد القيام بتطبيق المقياسين على عينة الدراسة تم تفريغ البيانات المتحصل عليها في الجدول باستخدام الحاسب الآلي والحزمة الإحصائية لتحليل العلوم الاجتماعية Statistique Package for Social Sciences المعرف باسم (Spss) وهو أداة لإجراء

التحليلات اللازمة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية، وفي كافة نواحي العلوم الاجتماعية، والوسائل الإحصائية التالية: (جمال محمد شاكر محمد، 2008، ص 59)

-معامل الارتباط بيرسون:

اعتمد في دراسة العلاقة بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة على معامل الارتباط بيرسون باستعمال الطريقة المباشرة من الدرجات الخام والمعادلة المستعملة هي:

$$R_p = \frac{N\sum XY - \sum X.\sum Y}{\sqrt{\left[\sum X^2 - \left(\sum X\right)^2\right].\left[\sum Y^2 - \left(\sum Y\right)^2\right]}}$$

حيث:

R_p : يمثل معامل الارتباط بيرسون.

N : عدد أفراد العينة.

X : كل درجة من درجات المتغير الأول.

Y : كل درجة من درجات المتغير الثاني.

$\sum$: مجموع الدرجات.

- اختبار ت (T.test):

لدلالة الفروق بين المتوسطات، يدخل هذا الاختبار ضمن الإحصاء الاستدلالي، ويتم استعمال هذا النوع من الاختبارات بهدف تعميم النتائج الخاصة بالعينات على المجتمع الأصلي والكشف على صدق هذا الاستنتاج ودلالته الإحصائية (مدى الثقة في تعميم النتائج). والمعادلة المستعملة هي:

$$T = \frac{\overline{X_1} - \overline{X_2}}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)(S_1)^2 + (n_2 - 1)(S_2)^2}{n_1 + n_2 - 2}\left[\frac{1}{n_2} + \frac{1}{n_2}\right]}}$$

حيث أن:

$\overline{X_1}$: متوسط العينة الأولى.

$\overline{X_2}$: متوسط العينة الثانية.

$(S_1)^2$: تباين العينة الأولى.

$(S_2)^2$: تباين العينة الثانية.

n_1: عدد أفراد العينة الأولى.

n_2: عدد أفراد العينة الثانية. (محمد بوعلاق، 2012، ص 144)

بما أن حجم العينتين غير متساويتين، إّن لابد من حساب التجانس لأن عدم تساوي الأفراد يؤثر على التجانس، واختبار التجانس هو اختبار "فيشر"، فإذا كانت F المحسوبة أقل من F المجدولة دل ذلك على أن العينتين متجانستين.

نحسب النسبة الفائية (F):

$$F = \left(\frac{S_1^2}{S_2^2} \right)$$

نحسب درجات حرية التباين الكبير $df = n_1 - 1$ودرجات الحرية الصغير $df = n_2 - 1$.

نكشف في جداول النسبة الفائية (جدول F) عند درجات حرية التباين الكبير (البسط) ودرجات حرية التباين الصغير (المقام).

-قمنا بحساب النسبة الفائية للانتباه:

$$F = \left(\frac{S_1^2}{S_2^2} \right) = \frac{195}{225.687.21}$$

$$F = 0.86$$

F المجدولة 2.77 قيمة F المحسوبة أقل من المجدولة فالعينتين مستقلتين ومتجانستين. (المرجع نفسه، ص 145)

-حساب الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بواسطة اختبار T عندما يكون حجم العينة أُقل من 50 فردا، يستعمل الباحث معامل بيرسون أو معامل سبيرمان، يمكن استعمال معادلة "كاندال" لاختبار دلالة معامل الارتباط بين متغيرين وهي تأخذ الصيغة التالية:

$$T = r \times \frac{\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-(r)^2}}$$

حيث أن:

r : قيمة معامل الارتباط.

n : حجم العينة أقل من 50 فردا. (المرجع نفسه، ص 82)

الفصل الخامس

عرض و تحليل و تفسير النتائج

1- عرض وتحليل النتائج .

2- تفسير و مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات .

3- خلاصة عامة .

4-الاقتراحات .

خاتمة

1- عرض وتحليل النتائج:

1-1- الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على ما يلي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بمعالجة النتائج باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات مقياس الانتباه ودرجات مقياس الكتابة، وهذا ما يوضحه الجدول (رقم 03).

جدول رقم (05): يوضح معاملات الارتباط بين أفراد العينة الكلية على مقياس الانتباه ومقياس الكتابة.

المتغيرات	معامل الارتباط	حجم العينة	مستوى الدلالة
العلاقة بين صعوبات الكتابة وصعوبات الانتباه	0.09	32	الارتباط دال عند ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (03) أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة، بحيث قدر معامل الارتباط بـ(0.09) عند مستوى الدلالة 0.05 من مجموع أفراد العينة.

مما يعني أن الأفراد يتأثرون بصعوبات الانتباه وتؤثر على الكتابة لديهم، فتظهر صعوبات في هذا المتغير، وهذا ما يحقق الفرضية الأولى.

1-2- الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على ما يلي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الانتباه لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس".

تم استخدام (ت) T.test لإيجاد الفروق بين الجنسين على مقياس الانتباه كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (06): يوضح الفروق بين الجنسين على مقياس الانتباه.

الصعوبات	الجنس	ت	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلال
صعوبات الانتباه	ذكور	21	54.80	13.96	5.17	1.44	30	غير دال
	إناث	11	49.63	15.02				

يتضح من الجدول رقم (04) عدم وجود فروق دالة إحصائيا وهذا بينته متوسطات درجة الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس صعوبات الانتباه.

حيث كانت الفروق غير دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس صعوبات الانتباه، وهذا ما يظهره المتوسط الحسابي المقدر بالنسبة للذكور 54.80 بينما المتوسط الحسابي للإناث 49.63 لصالح الذكور.

1-3-الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثانية على ما يلي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس".

تم استخدام (ت) T.test لإيجاد الفروق بين الجنسين على مقياس صعوبات الكتابة كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (07): يوضح الفروق بين الجنسين على مقياس صعوبات الكتابة.

الصعوبات	الجنس	ت	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلال
صعوبات الكتابة	ذكور	21	56.47	11.80	-2.62	-1.08	30	غير دال
	إناث	11	59.09	12.50				

يتضح من الجدول رقم (05) عدم وجود فروق دالة إحصائيا وهذا بينته متوسطات درجة الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس صعوبات الكتابة.

حيث كانت الفروق غير دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس صعوبات الانتباه، وهذا ما يظهره المتوسط الحسابي المقدر بالنسبة للذكور 56.47 بينما المتوسط الحسابي للإناث 59.09 لصالح الإناث.

1-4- عرض عام لنتائج الدراسة:

جدول رقم (08): يوضح نتائج أفراد العينة على مقياس صعوبات الانتباه ومقياس صعوبات الكتابة.

المتغيرات	صعوبات الانتباه	صعوبات الكتابة
ت العينة	32	32
المتوسط	53.03	57.37
الانحراف المعياري	14.92	11.95
أدنى درجة	20	30
أعلى درجة	76	77

يتضح من الجدول رقم (06) عرض عام لنتائج الدراسة يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة المأخوذة من المجتمع الأصلي لدراسة أدنى درجة وأعلى درجة لمتغيرات الدراسة التابعة والمستقلة، والتي تتمثل في صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة للجنسين (ذكور وإناث) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حيث قدر المتوسط الحسابي لصعوبات الانتباه بـ(53.03) أقل من المتوسط الحسابي لصعوبات الكتابة من مجموع أفراد العينة، والانحراف المعياري أعلى منه في صعوبات الانتباه من صعوبات الكتابة من مجموع أفراد العينة المطبق عليهم المقياس بـ(14.92).

2-تفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

في ضوء ما جاء في الجانب النظري للدراسة، وكذا ما أكدته الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وما تم عرضه في الجداول السابقة المتعلقة بنتائج الدراسة، فإنه يتم تفسير ومناقشة النتائج حسب الفرضيات كما يلي:

2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بعد عرض النتائج المتعلقة بالفضية الأولى تبين وجود ارتباط موجبدال بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة، مما يدل على تحقيق الفرضية الأولى كلي، أي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات الانتباه والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويمنكن تفسير النتيجة استنادا إلى الجانب النظري [بأن العوامل و الأسباب تؤدي إلى صعوبات التعلم ومنها العوامل المعرفية لها دور في عمليات التعلم ،و المتتبع لعمليات الانتباه وصعوبات التعلم ليدرك تمام الادراك وجود علاقة بين اضطربات الانتباه وصعوبات التعلم . فلقد صنف **كوجين** و زميله **مورجليس(keogn&Morglis1976)** اضطرابات الانتباه التي تبرز لدى أطفال صعوبات التعلم في ثلاث تصنيفات والتي نخص منها في دراستنا صعوبات الكتابة هي استحضار الانتباه و اتخاذ القرار واستمرارية الانتباه.

وهذا ما توصلت إليه دراسة الحاج لحادي بأن هناك علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهوم الذات.

ويتضح من الدراسة السابقة التي فسرت ودعمت تحقيق هذه الفرضية أن صعوبة الكتابة تؤثر في شخصيات التلاميذ وعلى تكيفهم وتوافقهم فهي تعيق نجاحهم وتفوقهم وبالتالي يجعل منهم غير متفاعلين ويشعرون بالنقص والثقة بالنفس وبالآخرين، وهو ما أكده الجانب النظري.

2-2-تفسير ومناقشة نتائج الفضية الثانية:

تبين من عرض نتائج الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الانتباه تعزى للجنس لدى عينة الدراسة لصالح الذكور.

وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (أحمد حسين محمود عاشور) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط (LD) وذوي فرط النشاط الزائد مع اضطراب قصور الانتباه (ADD-H) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي.و

استنادا إلى الجانب النظري أيضا بأن العوامل و الأسباب في صعوبات الانتباه العوامل مثلا المتعلقة بالغذاء كما في دراسة **وينيك** و **زملائه (winneke et al1980)** هدفت إلى فحص العلاقة بين مادة الرصاص في الدم و اضطراب الانتباه لدى الأطفال و قد أسفرت نتائج الدراسة على أن هناك علاقة موجبة بين مستوى الرصاص في الدم ومستوى اضطراب الانتباه بمعنى أنه كلما زادت نسبة الرصاص في الدم زاد مستوى اضطراب الانتباه و فرط النشاط الحركي لدى الطفل .

ومنه تفسير نتيجة دراستنا أنه ليس للجنس علاقة بصعوبات الانتباه لدى عينة الدراسة أي أنه لا يؤثر.

2-3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تبين أيضا من عرض نتائج الفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة تعزى للجنس لدى عينة الدراسة لصالح الإناث. وهذا ما توصل إليه نتائج دراسة (الحاج كادي) بأنه لا توجد فروق الذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.واستنادا إلى الجانب النظري كما تشير **ريانهانستون1997**في أسباب صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما لديهم صعوبة في نقل و ترجمة أفكارهم إلى الورق و غالبا يجدون التعبير عن أنفسهم شفهيا (لفظيا) و لكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار غلى نص مكتوب ،و قد وصف أحد تلاميذ ذوي العسر الكتابي تجربته بقوله "أنا أعرف ماذا أريد أن أقول و لكن لا أستطيع أن أكتب .

ومنه تفسر أن الفروق بين الجنسين في صعوبات الكتابة لا تؤثر لدى عينة الدراسة.

3-خلاصة عامة:

يتضح مما سبق أن فرضيات الدراسة قد أظهرت النتائج التالية:

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيةوهذا ما ينطبق مع ما جاء في الدراسات مثل دراسة الحاج كادي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس صعوبات الانتباه تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة، وهذا ما جاء في دراسة أحمد حسين محمود عاشور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة وهذا ما جاء في دراسة الحاج كادي.

4- الاقتراحات:

بعد الوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها خلصت إلى أهم الاقتراحات وهي:

-أن المتابعة المستمرة من طرف الأسرى لذوي صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة تؤدي إلى تشخيص أهم النقائص والأعراض التي تمس هذه الفئة بحيث يتأتى من خلال هذه المتابعة العلاج المناسب.

- ينبغي على المعلمين والمعلمات أن يكونوا على دراية بأهم مراحل النمو التي يمر بها التلاميذ وفق مراحل عمرهم الزمني حتى يستطيع كل معلم ومعلمة التعرف على أهم الخصائص والصفات التي يتصف ويتميز بها كل فرد، حتى يستطيع أن يشخص الصعوبة ويعطي لها العلاج المناسب.

- يجب على القائمين بمسؤولية التربية والتعليم النظر 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.

-يجب اعطاء أهمية كبيرة لحصص المعالجة البيداغوجية لأنه من خلالها يتم ملاحظة و تقييم أبرز السلوكات التي تظهر على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم .

-توعية المعلمين و المعلمات بأهمية التشخيص و كيفية اعطاء العلاج المناسب لذوي صعوبات التعلم بأقل وقت و جهد للقضاء على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ .

خاتمة

من خلال ما تم التطرق إليه في الدراسة من جانبيها النظري والتطبيقي فإنه تم التوصل إلى أنه توجد علاقة بين صعوبات الانتباه وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولا يوجد أي فرق بين الجنسين على صعوبات الكتابة والانتباه لدى عينة الدراسة، وهذه النتائج يمكن تعميمها في المستوى المتوسط والثانوي.

وما يلاحظ أن للانتباه دور بارز في طريقة وإتقان مهارة الكتابة، لأنه يساعد في التحصيل الدراسي الجيد بما أن الكتابة تشمل جميع الأنشطة التعليمية المتاحة للمتعلم، فهي ذات أهمية عالية لأنها كما تطرقنا في الفصول النظرية هي عملية نقل الأفكار والمعلومات بحيث يتوافق مع ما هو مكتوب وأيضا هناك فروقات فردية بين المتعلمين تختلف باختلاف الدرجات في الصعوبة (خفيفة أو متوسطة أو شديدة)، وذلك وفقا للتربية الأسرية أو لطريقة المدرس في تعليمهم نشاط الكتابة، والمنبهات التي تجعل المتعلم أكثر انتباه وتركيز، وهذا ما أدى بنا إلى وضع مجموعة من الاقتراحات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وتطبق على أرض الواقع حسب الوسط الذي يعيش فيه كل فرد، لأن الفرد الذي يعيش في المدينة تختلف سلوكاته عن الفرد الذي يعيش في الريف وانطلاقا من التطور التكنولوجي في هذا العصر.

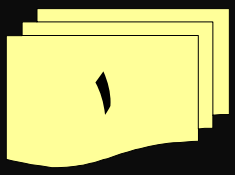
الملاحق

قائمة المراجع

بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الانتباه

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الانتباه)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصـائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمسـة عشـر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(١) 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 مصحوباً بفرط الحركة والنشاط، و/أو اندفاعية.

صعوبات الانتباه من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة المدخلات التدريسية على العرض النظري للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة عمليات الانتباه تأثيراً جوهرياً على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.					
٢	يبدو شارداً أو مشتتاً أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.					
٣	يسهل تشتيته، "يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات".					
٤	يجد صعوبة في أن يظل محتفظاً بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه.					
٥	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.					
٦	يجد صعوبة في أن يظل هادئاً خلال الحصة أو الدرس أو الجلوس بصفة عامة.					
٧	يبدو متململاً أو عصبياً خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
٨	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.					
٩	يتحدث كثيراً، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف.					
١٠	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.					
١١	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين.					
١٢	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم.					
١٣	يبدو مشوشاً تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات.					
١٤	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.					
١٥	يجيب على الأسئلة باندفاع، وبلا تفكير، وقبل اكتمال سماعها.					
١٦	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف.					
١٧	يقحم نفسه بدنياً في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها.					
١٨	يجيب مندفعاً دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.					
١٩	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية.					
٢٠	يبدو مهملاً أو غير مهتم أو مكترث بما يكلف أو تكلف به من أنشطة أو مهام.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

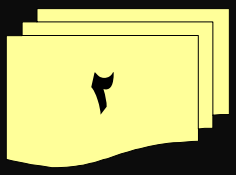
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الإدراك الاستماعي

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك الاستماعي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك الاستماع**: ضعف القدرة على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها. إن صعوبات الإدراك الاستماعي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض الشفوي الاستماعي للمعلومات، ولذا تؤثر كفاءة الإدراك الاستماعي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهياً.					
٢	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه.					
٣	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقاً والمختلفة معنى.					
٤	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
٥	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.					
٦	يجد صعوبة في تهجي أصوات الحروف والمقاطع.					
٧	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
٨	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					
٩	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.					
١٠	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهياً دون تكرار.					
١١	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل.					
١٢	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.					
١٣	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات.					
١٤	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح.					
١٥	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.					
١٦	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة.					
١٧	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.					
١٨	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر.					
١٩	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.					
٢٠	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

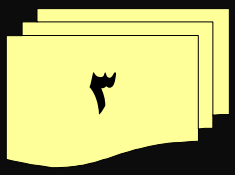
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الإدراك البصري

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك البصري)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصـائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمسـة عشـر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٣) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك البصري**: قصور في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها.

اضطرابات أو صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.					
٢	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.					
٣	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
٤	يجد صعوبة في التميز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية.					
٥	يجد صعوبة في تمييز "الشكل" عن الخلفية المحيطة به "الأرضية".					
٦	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصرياً.					
٧	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
٨	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.					
٩	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.					
١٠	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتاً في معرفة الأماكن المألوفة.					
١١	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.					
١٢	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
١٣	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل " ٦، ٢ " ، (عمل- علم).					
١٤	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.					
١٥	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.					
١٦	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات العملية كالساعة، والترمومتر.					
١٧	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الحروف الأبجدية، شـهور السنة، أيام الأسبوع".					
١٨	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص.					
١٩	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع.					
٢٠	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

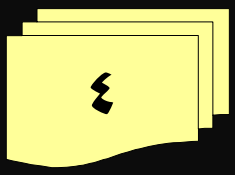
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الإدراك الحركي

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك الحركي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك الحركي**: ضعف أو قصور في القدرة على الاستجابة الحركية للتعليمات المسموعة والمرئية بسرعة ودقـة. صـعوبات الإدراك الحركي يمكن أن تسبب إزعاجاً نظراً لأن المعلمين يعرضون قدراً كبيراً من المعلومات التي تتطلب الإدراك الحركي والاستجابات الحركية، الـتي تلعـب دوراً جوهرياً في التعلم الإدراكي المهاري والحركي.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التآزر بين أعضاء الجسم.					
٢	يجد صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار، والشرق والغرب.					
٣	يجد صعوبة في مسك الأدوات، والكتابة على السطر.					
٤	تصدر عنه حركات عصبية تشخيصية عند الكتابة.					
٥	يجد صعوبة في إحداث تآزر بصري حركي إدراكي.					
٦	يجد صعوبة في التحدث والتعبير الحركي الشفهي.					
٧	يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال.					
٨	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الركل والمسك والرسم.					
٩	يجد صعوبة في إدراك النشاط الحركي: اليمين واليسار، الدوران للخلف، ثني الجذع .. الخ.					
١٠	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الجري، والوثب، والركل، واستقبال الكرة.					
١١	يجد صعوبة في استخدام الأصابع في التآزر الحركي والأعمال الدقيقة.					
١٢	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص.					
١٣	يصعب عليه ممارسة أي عمل يدوي أو بدني بدقة وسرعة.					
١٤	يجد صعوبة في أداء مهارات مثل ارتداء الملابس، أو ركوب الدراجة.					
١٥	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية.					
١٦	يجد صعوبة في أداء المهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات الهندسية.					
١٧	يجد صعوبة في نطق الأعداد المركبة الأرقام، وتسمية الأشكال.					
١٨	يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها.					
١٩	يجد صعوبة في حمل الأشياء أو ركوب الدرجات أو اللعب الحركي..					
٢٠	يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام الأدوات.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

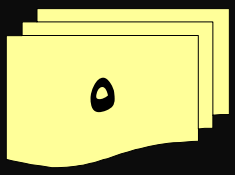
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الذاكرة

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الذاكرة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٥) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الذاكرة**: ضعف أو قصور في القدرة على حفظ المعلومات والمعارف والتواريخ والأحـداث والاحتفـاظ بهـا وتـذكرها أو استرجاعها.

اضطرابات أو صعوبات الذاكرة من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الكثير من الإزعاج نظراً لاعتماد التعلم على حفظ وتـذكر واسـترجاع المعلومات، حيث كفاءة الذاكرة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة ملموسة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات.					
٢	يعاني من تشتت واضطراب في تذكر المعلومات اللفظية.					
٣	سعة الاستيعاب أو الاحتفاظ لديه ضئيلة.					
٤	يجد صعوبة في تذكر ما يسمع أو يقرأ.					
٥	يجد صعوبة في تذكر ما يشاهده أو يسمعه خلال فترات وجيزة.					
٦	يجد صعوبة في حفظ المعلومات والأشكال واسترجاعها.					
٧	يجد صعوبات في التحصيل الأكاديمي لمعظم المجالات الدراسية.					
٨	يجد صعوبة في تذكر أو استرجاع ما يسمع أو يقرأ.					
٩	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنياً.					
١٠	يجد صعوبة في استرجاع أو تذكر الرسوم والجداول والأماكن.					
١١	يجد صعوبة في استرجاع الأرقام والأعداد والمعلومات والقواعد.					
١٢	يصعب عليه حفظ التعليمات التي يشاهدها أو يسمعها لمدة وجيزة.					
١٣	يجد صعوبة في تذكر ما يطلب منه من واجبات مدرسية.					
١٤	يجد صعوبات في تذكر الأحداث أو المواقف الحياتية واليومية.					
١٥	يجد صعوبة في حفظ تتابع أو ترتيب المعلومات أو المهارات.					
١٦	يفشل في تذكر الآليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المشكل.					
١٧	يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد الأكاديمية أو الدراسية.					
١٨	يجد صعوبة في تذكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب.					
١٩	يفشل في حفظ حقائق أو قوانين أو قواعد الرياضيات وعلاقاتها.					
٢٠	يفشل في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه أو توظيفه.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

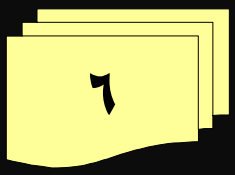
بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات القراءة



إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصـائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمسـة عشـر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٦) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات القراءة**: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.

صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تـؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقـدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يبدو عصبياً – متململاً – عبوساً عندما يقرأ.					
٢	يقرأ بصوت مرتفع وحاد – يضغط على مخارج الحروف.					
٣	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت والمقاطع والكلمات.					
٤	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
٥	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
٦	يبدو قلقاً مرتبكاً، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
٧	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
٨	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
٩	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
١٠	يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.					
١١	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
١٢	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
١٣	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
١٤	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.					
١٥	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					
١٦	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
١٧	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.					
١٨	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
١٩	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.					
٢٠	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

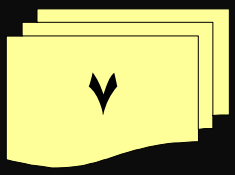
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الكتابة



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم (صعوبات الكتابة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٧) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الكتابة**: ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي.

صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على الكتابة، اليدوية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة والتعبير الكتابي على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.					
٢	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.					
٣	يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكـبيرة Capital والصغيرة Small في اللغة الإنجليزية.					
٤	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.					
٥	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.					
٦	يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.					
٧	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.					
٨	يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.					
٩	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.					
١٠	يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.					
١١	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.					
١٢	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.					
١٣	يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة.					
١٤	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.					
١٥	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.					
١٦	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم.					
١٧	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية.					
١٨	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.					
١٩	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.					
٢٠	كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

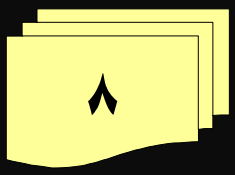
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات تعلم الرياضيات



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٨) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات تعلم الرياضيات أو الحساب**: ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغـة الرياضـيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية أو الحسابية.

صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد مدخلات تعلمها على فهم وحل المسائل والمـشكلات الرياضية، ومن ثم تؤثر كفاءة فهم وحل المشكلات الرياضية على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية الأخرى.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل:(٦،٢)، (٨،٧).					
٢	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.					
٣	يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف.					
٤	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.					
٥	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من.					
٦	يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات.					
٧	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقاً لها.					
٨	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها.					
٩	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية.					
١٠	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة.					
١١	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل.					
١٢	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.					
١٣	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقلياً.					
١٤	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر،كم).					
١٥	يجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن.					
١٦	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل: >، <، س٢.					
١٧	يجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية.					
١٨	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات.					
١٩	يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً.					
٢٠	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

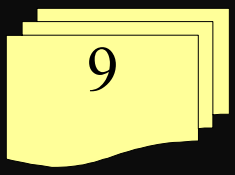
□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

مع تحيات ابن المبارك

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات السلوك (الاجتماعي والانفعالي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (4) ، غالباً (3) ، أحياناً (2) ، نادراً (1) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموفر على تعاونك وسعة صدرك.

(9) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **باضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي**: قصور سلوك التلميذ وانحرافه عن السلوك العادي السوي الشائع لدى معظم أقرانـه في المهارات الاجتماعية، والانفعالية التي تقيسها هذه المقاييس.

وتعزى اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي التي تقيسها هذه المقاييس إلى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وتعبر عـن نفسـها في: الإفـراط في النشاط، والتشتت واللا انتباهية، وانخفاض أو ضعف مفهوم الذات، وقصور المهارات الاجتماعية، والاندفاعية، والسلوك العدواني، والسلوك ألانسـحابي، والاعتمادية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الذي تراه منطبقـاً علـى التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ: الصف: المدرسة:

م	خصائص السلوك للإفراط في النشاط (1)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
1	يجد صعوبة في أن يجلس أو يظل ساكناً أو هادئاً قليلاً.					
2	يؤدي واجباته وهو يجري، أو يتحرك، وبشكل متقطع.					
3	كثير الخروج من مقعده، وخلط أوراقه أو الشخبطة فيها.					
4	كثير التحرك في مقعده في الفصل أو البيت بلا هدف.					
5	دائم التحريك لقدمه أو ساقه، ينقر بقلمه على درجه.					
6	يتعرض للحوادث والجروح في أنشطته كالجري وركوب الدرجة.					
7	يندفع في حركاته وأنشطته، وردود أفعاله.					
8	يحتاج بصورة مستمرة لتعزيز السلوك غير الحركي.					
9	يحتاج لجدول عمل يومي والتذكير المستمر به.					
10	يفرط في الحركة غير الهادفة داخل الفصل أو البيت.					
م	**خصائص السلوك للتشتت أو اللا انتباهية (2)**	**دائماً (4)**	**غالباً (3)**	**أحياناً (2)**	**نادراً (1)**	**لا تنطبق (صفر)**
11	سريع وسهل التشتت وذو سعة انتباهية قصيرة.					
12	لا يمكنه العمل على واجباته لفترة طويلة نسبياً.					
13	يتشتت عند متابعة أداء الواجبات لأي ضوضاء.					
14	يترك نفسه لأحلام اليقظة، شارد أو هائم.					
15	لا يهتم بأداء واجباته أو ما هو مطلوب منه ذاتياً.					
16	يتأثر بأي مشتتات سمعية أو بصرية.					
17	يتحدث بصوت منخفض عند أدائه لأي عمل يكلف به.					
18	سهل الاستثارة، عصبي أو حاد المزاج.					
19	يدخل في نوبات مفاجئة من البكاء دون أسباب معروفة.					
20	يبدو عليه الميل للنوم أثناء الدروس أو أداء الواجبات.					

م	خصائص السلوك لـ انخفاض أو ضعف مفهوم الذات (3)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
21	يفشل في أداء المهام بصورة متكررة خلال سنواته المدرسية.					
22	يجد صعوبة في تكوين الصداقات، لا يتعاون مع أقرانه.					
23	يجد صعوبة في أداء أي واجبات أو تكليفات مدرسية.					
24	ضعيف الشعور بفشله أو تكرار تعرضه لخبرات الفشل.					
25	ضعف الثقة بنفسه وقدراته ومعلوماته.					
26	ينسحب من مواقف التنافس الاجتماعي أو الأكاديمي.					
27	يبدي كثير من الخوف والاضطراب عند أداء الاختبارات.					
28	لا يهتم بدقة أو صحة استجابة، ولا يراجعها.					
29	يعزو فشله المتكرر إلى الآخرين أو الظروف أو المرض.					
30	يحتاج إلى التشجيع والدعم المستمر لضعف مفهوم الذات لديه.					
م	خصائص السلوك لقصور المهارات الاجتماعية (4)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
31	متهور أو أحمق لا يهتم بآثار سلوكه على الآخرين.					
32	يبدو غير متعاون لا يقدم أي عون أو مساعدة للغير.					
33	يجد صعوبة في التفاعل الاجتماعي المقبول من الآخرين.					
34	يهمل الإنصات لحديث الآخرين أو الاهتمام به.					
35	يجد صعوبة في القيام بالمهارات الاجتماعية الملائمة.					
36	يقاطع أي حديث يتم بين أي فردين أو عدة أفراد.					
37	يتجاهل متابعة زملائه لحديثه أو انتباههم له.					
38	يتجاهل ردود فعل الآخرين تجاه ما يصدر عنه من سلوك.					
39	دائرة أصدقائه ضعيفة، لضعف وقلة مشاركته لهم.					
40	يتجاهله زملاؤه في المشاركات أو الأعمال التعاونية.					
م	خصائص السلوك للاندفاعية (5)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
41	يقبل على أي عمل باندفاع وتهور ودون إدراك للنتائج.					
42	يندفع في إنهاء تكليفاته أو واجباته بسرعة مع الخطأ.					
43	يخطئ نتيجة اندفاعه وتسرعه في الإجابة.					
44	يتحدث دون إذن، أو في وقت غير مناسب، ودون هدف.					
45	يستجيب بسرعة واندفاع وبلا أدنى تفكير.					
46	يقدم أعماله وإجاباته بإهمال وبسرعة وبلا مراجعة.					
47	يهمل في تنظيم أعماله وواجباته، وملابسه، وأدواته.					
48	متهور أو أحمق أو طائش يندفع مع الخطأ في استجاباته.					
49	يصعب عليه تأجيل حاجاته أو إشباعاته أو طلباته.					
50	لا يهتم بشكل ونوع استجاباته وتأثيرها على الآخرين.					

م	خصائص السلوك العدواني (6)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
51	يميل إلى مضايقة الآخرين بالفعل أو اللفظ، دائماً مزعج.					
52	يميل إلى افتعال العراك أو المشاكسة لزملائه.					
53	يبدو مستثاراً، يجد صعوبة في تعديل سلوك العدوان لديه.					
54	يتكرر تعرضه للجروح أو الكسور بسبب سلوك العنف لديه.					
55	يؤذي زملائه عشوائياً خلال ممارسته اللعب معهم.					
56	يحتاج بصورة متكررة لتعزيز السلوك السوي المرغوب.					
57	يميل إلى إتلاف كتبه أو أوراقه أو دفاتره.					
58	أقلامه عادة لا تعمل، أو مكسورة أو غير كاملة.					
59	يكتب على درجه بصورة مشوهة تخريبية.					
60	يستثار لأبسط سبب ويرد بعنف لا يتناسب مع السبب.					
م	خصائص السلوك الانسحابي (7)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
61	يميل إلى العمل أو اللعب أو حتى الأكل وحيداً.					
62	صامت معظم الوقت، يجلس في مقعده هادئ تماماً.					
63	يتهرب أو ينسحب من مواقف التنافس التحصيلي.					
64	يتهرب من المناقشة أو المواقف الاجتماعية مع أقرانه.					
65	لا يبدأ الحديث أو المناقشة، ويتجنب الانضمام إلى أقرانه.					
66	يبدو سلبياً في تناول المواقف أو التفاعل معها.					
67	غير مبادئ أو لا يبدأ الحديث أو المناقشة.					
68	يعتذر عن الدعوات مدعياً أعذار لامبرر لها.					
69	يقنع بأي إنجاز يحققه، ويفتقر إلى روح التنافس.					
70	يتغيب في الحفلات أو الأنشطة المدرسية في المناسبات.					
م	خصائص السلوك للاعتمادية (8)	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (صفر)
71	ينفذ ما يطلب منه حرفياً دون أن يكون له رأي.					
72	يقلد الآخرين تماماً، ويحتاج إلى التشجيع المستمر.					
73	عندما يكلف بمهام يردد دون تفكير: لا يمكنني، لا أعرف.					
74	يوجه انتباهه إلى ما يقوم به غيره تاركاً ما بيده.					
75	يعتمد على الغير ويكرر طلب كل المساعدات الممكنة.					
76	يلجأ إلى مدرسته أو زملائه مردداً ساعدني أو أرني كيف؟.					
77	يكرر عبارة " يصعب علي " حتى قبل أن يعرف طبيعة المهام.					
78	يفضل الأعمال التي يمكنه أدائها بمساعدة الآخرين.					
79	يفضل ممارسة الأنشطة التي يسهل عليه النجاح فيها.					
80	يفضل ممارسة الأنشطة منفرداً بلا تواجد مباشر للآخرين.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المئيني	التساعي		المقاييس	الخام	المئيني
1	الإفراط في النشاط				5	الاندفاعية		
2	اللا انتباهية				6	العدوانية		
3	انخفاض الذات				7	الانسحابية		
4	الاجتماعية				8	الاعتمادية		

التخطيط البياني مقاييس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

الدرجة الخام	الإفراط	اللا انتباهية	الذات	الاجتماعية	الاندفاعية	العدوانية	الانسحابية	الاعتمادية	مدى حدة الصعوبة
أقل من 23									لا يوجد
23-أقل من 29									خفيفة
29-أقل من 33									متوسطة
33 فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ لا يوجد لدى التلميذ اضطراب أو صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقع أدنى من الدرجة (23)، أو أن جميع الدرجات تقع عند الدرجة (22 أو أقل).
□	(ب) احتمال أن يكون لدى التلميذ اضطراب أو صعوبة قائم: هذا التشخيص يقوم على أساس أن درجة واحدة أو أكثر من درجات مقاييس التقدير التشخيصية تقع أعلى من الدرجة (23)، (من 23- 28، اضطرابات خفيفة)، (من 29- 33 اضطرابات متوسطة)، (أكبر من 33 اضطرابات شديدة).

مجالات صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (ضع علامة (☑) في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الإفراط في النشاط.	□	الاندفاعية.
□	التشتت أو اللا انتباهية وضعف الدافع للإنجاز.	□	العدوانية.
□	انخفاض أو ضعف مفهوم الذات.	□	الانسحابية.
□	قصور المهارات تلاجتماعية.	□	الاعتمادية.
□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ اضطرابات أو صعوبة في السلوك الاجتماعي والانفعالي. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير تقع = (بين 23- 28).		

تعليمات التطبيق والتصحيح لبطارية

مع تحيات
ابن المبارك

صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS

تعليمات التطبيق والتصحيح
لمقاييس بطارية التقدير التشخيصي
لصعوبات التعلم

إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

تعليمات التطبيق والتصحيح:

تعليمات التطبيق والتصحيح واحدة بالنسبة لجميع المقاييس، ولذا فسوف نستخدم مقياس القراءة كمثال للشرح. كما يتضح من التعليمات التي تقول:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير الخصائص السلوكية المذكورة فيما يلي: ضع علامة (✓) في الخانة المناسبة. لاحظ أنه عندما لا يظهر التلميذ الخاصية السلوكية المعينة دائماً بسبب أنه لا يستطيع ذلك، ضع علامة (✓) في خانة دائماً. وهذا الأمر بالغ الأهمية عند استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم مع تلاميذ لديهم أو يشتبه أن يكون لديهم تخلف عقلي بسيط.

يوجد على يمين الصفحة ٢٠ بنداً تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وعلى القائم بالتقدير الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره الفرد موضوع التقدير، ويوجد على يسار الصفحة تدريج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح بين: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا تنطبق.

على سبيل المثال، البند الأول في مقياس القراءة يقول: " يبدو متململاً عبوساً عندما يقرأ " التقدير (غالباً) لهذا البند يشير إلى أن الفرد يظهر هذا السلوك بدرجة عالية من التكرار، في هذه الحالة، فإن التلميذ لا يبدو متململاً عبوساً على نحو دائم (دائماً) عندما يقرأ. وإذا كان التلميذ يظهر هذا السلوك بشكل نادر، فإن على القائم بالتقدير أن يختار التقدير (نادراً) اعتماداً على مدى تواتر السلوك لدى التلميذ، ويتم تقدير كل بند من بنود المقاييس الأخرى بنفس الطريقة.

يتم حساب درجات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم عن طريق جمع قيم علامات (✓) داخل خانات التقدير، والدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم علامات (✓) في خانات التقدير مضروبة x وزنها النسبي كالتالي: (x ٤ إذا كانت دائماً)، (x ٣ إذا كانت غالباً)، (x ٢ إذا كانت أحياناً)، (x ١ إذا كانت نادراً)، (x صفر إذا كانت لا تنطبق).

في بعض الأحيان قد لا تتاح للقائم بالتقدير الفرصة لملاحظة جميع أشكال السلوك المتضمنة في مقياس معين، عندما يحدث ذلك بالنسبة لبند واحد أو بندين، يمكن تقدير هذه البنود لا حقاً عن طريق جمع تقديرات البنود التي تم تقديرها للمقياس ككل وقسمة الناتج على عدد البنود التي تم تقديرها فعلاً، ويتم تقريب النسبة الناتجة إلى أقرب رقم صحيح. والبنود التي يتم تقديرها لا حقاً يجب تمييزها بوضع علامة (x) للتمييز بينها وبين البنود التي تم تقديرها بطريقة عادية.

جدول (٣٩) يوضح دليل التقدير والتشخيص للدرجات الخام والمئينيات لكل من العاديين وذوي صعوبات التعلم: الخفيفة، والمتوسطة، والشديدة، لعينات مصرية، وبحرينية، وكويتية

الصعوبة	المعيار	مدى التقدير			
		عاديون	صعوبات خفيفة	صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
الانتباه	الدرجة الخام	صفر-> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٨	٨-٢٨	٢٩-٧٤	٧٥-٩٩
الإدراك السمعي	الدرجة الخام	صفر-> ٢٤	٢٤-٤٣	٤٤-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٨	٨-٢٨	٢٩-٦١	٦٢-٩٩
الإدراك البصري	الدرجة الخام	صفر-> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	صفر-> ١٠	١١-٢٩	٣٠-٦٨	٦٩-٩٩
الإدراك الحركي	الدرجة الخام	صفر-> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	صفر-> ١٦	١٦-٣٩	٤٠-٧٦	٧٧-٩٩
الذاكرة	الدرجة الخام	صفر-> ٢٢	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٩	٩-٢٣	٢٤-٥٧	٥٨-٩٩
القراءة	الدرجة الخام	صفر-> ٢٢	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١١	١١-٣٢	٣٣-٧٢	٧٣-٩٩
الكتابة	الدرجة الخام	صفر-> ٢١	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١١	١١-٢٤	٢٥-٦٠	٦١-٩٩
الرياضيات	الدرجة الخام	صفر-> ٢٣	٢٣-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١٠	١٠-٢٤	٢٥-٥٨	٥٩-٩٩

ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	1	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
	2	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
	3	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
	4	١١,٠٠	١٢,٧٦	٦,٠٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
	5	١٦,٠٠	١٧,٩٥	١٠,٠٠	٣,٠٠	٨,٩٥	٣,٩٥	٨,٠٠	٠٠,٠
	6	١٧,١٤	١٩,٠٠	١٣,٠٠	٦,١٤	١٣,٠٠	٨,٠٠	١٢,١٤	٩,١٤
	7	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٦,٠٠	٩,٠٠	١٦,٠٠	١١,٣٣	١٦,٠٠	١٤,٠٠
	8	٢١,٠٠	٢٤,٠٠	١٨,٠٠	١٠,٥٢	٢٠,٠٠	١٦,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٠٠
	9	٢٣,٠٠	٢٥,٠٠	١٩,٠٠	١٣,٠٠	٢٢,٠٠	١٩,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠
	10	٢٦,٠٠	٢٧,٠٠	٢١,٠٠	١٥,٠٠	٢٤,٩٠	٢٠,٠٠	٢١,٠٠	٢٣,٠٠
	11	٢٨,٠٠	٢٩,٠٠	٢٢,٠٠	١٧,٠٠	٢٧,٠٠	٢٢,٠٠	٢٥,٠٠	٢٦,٠٠
	12	٢٩,٠٠	٣٠,٠٠	٢٣,٢٨	١٧,٢٨	٢٩,٠٠	٢٣,٠٠	٢٧,٠٠	٢٧,٢٨
	13	٣٠,٠٠	٣٢,٠٠	٢٦,٠٠	١٨,٠٠	٣٠,٠٠	٢٥,٠٠	٢٩,٠٠	٢٩,٠٠
	14	٣٠,٦٦	٣٣,٠٠	٢٨,٠٠	٢٠,٠٠	٣٢,٠٠	٢٦,٠٠	٣٠,٠٠	٣٠,٠٠
	15	٣٢,٠٠	٣٤,٠٠	٢٩,٠٠	٢٠,٠٠	٣٣,٠٠	٢٧,٠٠	٣١,٠٠	٣١,٠٠
	16	٣٣,٠٠	٣٥,٠٠	٣٠,٠٠	٢٢,٠٠	٣٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣٣,٠٠	٣٣,٠٠
	17	٣٣,٢٣	٣٦,٠٠	٣٢,٠٠	٢٣,٠٠	٣٥,٠٠	٣٠,٠٠	٣٤,٠٠	٣٣,٢٣
	18	٣٤,٠٠	٣٦,٠٠	٣٢,٠٠	٢٤,٠٠	٣٦,٠٠	٣١,٠٠	٣٥,٠٠	٣٥,٠٠
	19	٣٥,٠٠	٣٧,٠٠	٣٣,٠٠	٢٦,٠٠	٣٧,٠٠	٣٢,٠٠	٣٦,٠٠	٣٦,٠٠
	20	٣٥,٠٠	٣٨,٠٠	٣٤,٠٠	٢٧,٠٠	٣٨,٠٠	٣٣,٠٠	٣٧,٠٠	٣٧,٠٠

تابع ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	21	٣٦,٠٠	٣٩,٠٠	٣٦,٠٠	٢٨,٠٠	٣٩,٠٠	٣٤,٠٠	٣٨,٠٠	٣٨,٠٠
	22	٣٧,٠٠	٤٠,٠٠	٣٧,٠٠	٢٩,٠٠	٤٠,٠٠	٣٤,٠٠	٣٩,٠٠	٣٩,١٨
	23	٣٧,٠٠	٤٠,٠٠	٣٨,٠٠	٣٠,٠٠	٤٠,٠٠	٣٥,٠٠	٤٠,٠٠	٤٠,٠٠
	24	٣٨,٠٠	٤٠,٠٠	٣٨,٠٠	٣٠,٠٠	٤١,٠٠	٣٦,٠٠	٤٠,٠٠	٤٠,٠٠
	25	٣٨,٧٥	٤١,٠٠	٣٩,٠٠	٣١,٠٠	٤١,٠٠	٣٦,٧٥	٤١,٠٠	٤١,٠٠
	26	٣٩,٠٠	٤٢,٠٠	٣٩,٠٠	٣٢,٠٠	٤٢,٠٠	٣٧,٩٤	٤٢,٠٠	٤٢,٠٠
	27	٤٠,٠٠	٤٣,٠٠	٤٠,٠٠	٣٣,٠٠	٤٣,٠٠	٣٨,٠٠	٤٣,٠٠	٤٣,٠٠
	28	٤٠,٠٠	٤٣,٠٠	٤٠,٠٠	٣٤,٠٠	٤٤,٠٠	٣٩,٠٠	٤٣,٣٢	٤٤,٠٠
	29	٤١,٠٠	٤٤,٠٠	٤٠,٠٠	٣٤,٥١	٤٤,٠٠	٣٩,٠٠	٤٤,٠٠	٤٤,٥١
	30	٤١,٠٠	٤٥,٠٠	٤١,٠٠	٣٥,٠٠	٤٥,٠٠	٤٠,٠٠	٤٥,٠٠	٤٥,٠٠
	31	٤٢,٠٠	٤٥,٠٠	٤١,٠٠	٣٦,٠٠	٤٥,٠٠	٤٠,٠٠	٤٦,٠٠	٤٦,٠٠
	32	٤٢,٠٠	٤٦,٠٠	٤٢,٠٠	٣٧,٠٠	٤٦,٠٠	٤٠,٠٠	٤٦,٠٠	٤٦,٠٠
	33	٤٣,٠٠	٤٧,٠٠	٤٢,٠٠	٣٧,٠٠	٤٧,٠٠	٤١,٠٠	٤٧,٠٠	٤٧,٠٠
	34	٤٣,٠٠	٤٧,٠٠	٤٣,٠٠	٣٨,٠٠	٤٨,٠٠	٤٢,٠٠	٤٧,٠٠	٤٨,٠٠
	35	٤٤,٠٠	٤٨,٠٠	٤٣,٦٥	٣٩,٠٠	٤٨,٠٠	٤٢,٦٥	٤٨,٠٠	٤٩,٠٠
	36	٤٤,٠٠	٤٩,٠٠	٤٤,٠٠	٣٩,٠٠	٤٩,٠٠	٤٣,٠٠	٤٨,٠٠	٤٩,٠٠
	37	٤٥,٠٠	٤٩,٠٠	٤٥,٠٠	٤٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٤,٠٠	٤٩,٠٠	٥٠,٠٠

تابع ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	38	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٤٥,٠٠	٤٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٤,٠٠	٤٩,٠٠	٥٠,٠٠
	39	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٤٦,٠٠	٤٠,٠٠	٥١,٠٠	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٥١,٠٠
	40	٤٦,٠٠	٥٠,٠٠	٤٦,٠٠	٤١,٠٠	٥١,٠٠	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٥١,٠٠
	41	٤٦,٠٠	٥١,٠٠	٤٧,٠٠	٤١,٠٠	٥١,٠٠	٤٦,٠٠	٥١,٠٠	٥١,٠٠
	42	٤٦,٠٠	٥١,٠٠	٤٧,٠٠	٤٢,٠٠	٥٢,٠٠	٤٦,٠٠	٥١,٠٠	٥٢,٠٠
	43	٤٧,٠٠	٥٢,٠٠	٤٨,٠٠	٤٢,١٧	٥٢,٠٠	٤٧,٠٠	٥٢,٠٠	٥٣,٠٠
	44	٤٧,٠٠	٥٢,٠٠	٤٨,٠٠	٤٣,٠٠	٥٣,٠٠	٤٧,٠٠	٥٢,٠٠	٥٣,٠٠
	45	٤٨,٠٠	٥٢,٠٠	٤٩,٠٠	٤٤,٠٠	٥٣,٠٠	٤٨,٠٠	٥٣,٠٠	٥٤,٠٠
	46	٤٨,٠٠	٥٣,٠٠	٤٩,٠٠	٤٤,٠٠	٥٤,٠٠	٤٨,٠٠	٥٣,٧٤	٥٤,٠٠
	47	٤٨,٠٠	٥٣,٠٠	٥٠,٠٠	٤٤,٠٠	٥٥,٠٠	٤٩,٠٠	٥٤,٠٠	٥٥,٠٠
	48	٤٩,٠٠	٥٤,٠٠	٥٠,٠٠	٤٥,٠٠	٥٥,٠٠	٤٩,٠٠	٥٥,٠٠	٥٥,٠٠
	49	٤٩,٠٠	٥٤,٠٠	٥١,٠٠	٤٦,٠٠	٥٦,٠٠	٥٠,٠٠	٥٥,٠٠	٥٦,٠٠
	50	٥٠	٥٥,٠٠	٥١,٠٠	٤٦,٠٠	٥٦,٠٠	٥٠,٠٠	٥٦,٠٠	٥٦,٠٠

ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	51	٥٠,٠٠	٥٥,٠٠	٥٢,٠٠	٤٧,٠٠	٥٧,٠٠	٥٠,٠٠	٥٦,٠٠	٥٧,٠٠
	52	٥٠,٨٨	٥٦,٠٠	٥٢,٠٠	٤٧,٨٨	٥٨,٠٠	٥١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٧,٠٠
	53	٥١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٣,٠٠	٤٨,٠٠	٥٨,٠٠	٥١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٨,٠٠
	54	٥١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٣,٠٠	٤٨,٠٠	٥٩,٠٠	٥١,٠٠	٥٨,٠٠	٥٩,٠٠
	55	٥١,٠٠	٥٨,٠٠	٥٣,٤٥	٤٩,٠٠	٥٩,٤٥	٥٢,٠٠	٥٨,٤٥	٥٩,٠٠
	56	٥٢,٠٠	٥٨,٦٤	٥٤,٠٠	٤٩,٠٠	٦٠,٠٠	٥٢,٠٠	٥٩,٠٠	٦٠,٠٠
	57	٥٢,٠٠	٥٩,٠٠	٥٤,٠٠	٥٠,٠٠	٦٠,٠٠	٥٣,٠٠	٥٩,٨٣	٦٠,٠٠
	58	٥٣,٠٠	٥٩,٠٠	٥٥,٠٠	٥٠,٠٠	٦١,٠٠	٥٣,٠٠	٦٠,٠٠	٦٠,٠٠
	59	٥٣,٠٠	٦٠,٠٠	٥٥,٠٠	٥١,٠٠	٦٢,٠٠	٥٤,٠٠	٦٠,٠٠	٦١,٠٠
	60	٥٣,٠٠	٦٠,٠٠	٥٦,٠٠	٥١,٠٠	٦٢,٠٠	٥٥,٠٠	٦٠,٤٠	٦٢,٠٠
	61	٥٤,٠٠	٦٠,٠٠	٥٦,٠٠	٥٢,٠٠	٦٣,٠٠	٥٥,٠٠	٦١,٠٠	٦٢,٠٠
	62	٥٤,٠٠	٦١,٠٠	٥٧,٠٠	٥٢,٠٠	٦٣,٠٠	٥٥,٠٠	٦١,٧٨	٦٢,٠٠
	63	٥٥,٠٠	٦٢,٠٠	٥٧,٠٠	٥٢,٠٠	٦٤,٠٠	٥٦,٠٠	٦٢,٠٠	٦٣,٠٠
	64	٥٥,٠٠	٦٢,٠٠	٥٨,٠٠	٥٣,٠٠	٦٤,٠٠	٥٧,٠٠	٦٣,٠٠	٦٤,٠٠
	65	٥٦,٠٠	٦٢,٠٠	٥٨,٠٠	٥٣,٠٠	٦٤,٠٠	٥٧,٠٠	٦٣,٠٠	٦٤,٠٠
	66	٥٦,٠٠	٦٣,٠٠	٥٩,٠٠	٥٤,٠٠	٦٤,٠٠	٥٧,٠٠	٦٤,٠٠	٦٥,٠٠
	67	٥٧,٠٠	٦٣,٠٠	٦٠,٠٠	٥٥,٠٠	٦٥,٠٠	٥٨,٠٠	٦٤,٠٠	٦٥,٠٠
	68	٥٧,٠٠	٦٤,٠٠	٦٠,٠٠	٥٥,٠٠	٦٥,٠٠	٥٩,٠٠	٦٥,٠٠	٦٥,٠٠
	69	٥٨,٠٠	٦٤,١١	٦١,٠٠	٥٦,٠٠	٦٦,٠٠	٥٩,٠٠	٦٥,٠٠	٦٦,٠٠
	70	٥٨,٠٠	٦٥,٠٠	٦١,٠٠	٥٧,٠٠	٦٧,٠٠	٦٠,٠٠	٦٦,٠٠	٦٦,٠٠
	71	٥٩,٠٠	٦٥,٠٠	٦١,٠٠	٥٨,٠٠	٦٧,٠٠	٦٠,٠٠	٦٦,٠٠	٦٧,٠٠
	72	٥٩,٠٠	٦٦,٠٠	٦٢,٠٠	٥٨,٠٠	٦٨,٠٠	٦٠,٦٨	٦٧,٠٠	٦٧,٠٠
	73	٦٠,٠٠	٦٦,٠٠	٦٢,٠٠	٥٨,٠٠	٦٨,٠٠	٦١,٠٠	٦٨,٠٠	٦٨,٠٠
	74	٦٠,٠٠	٦٦,٠٠	٦٣,٠٠	٥٩,٠٠	٦٩,٠٠	٦٢,٠٠	٦٨,٠٠	٦٨,٠٠
	75	٦١,٠٠	٦٧,٠٠	٦٣,٠٠	٦٠,٠٠	٦٩,٠٠	٦٢,٠٠	٦٩,٠٠	٦٨,٢٥
	76	٦١,٠٠	٦٧,٠٠	٦٤,٠٠	٦٠,٠٠	٦٩,٤٤	٦٣,٠٠	٦٩,٠٠	٦٩,٠٠
	77	٦٢,٠٠	٦٨,٠٠	٦٤,٠٠	٦١,٠٠	٧٠,٠٠	٦٣,٠٠	٧٠,٠٠	٦٩,٠٠
	78	٦٢,٠٠	٦٨,٠٠	٦٥,٠٠	٦٢,٠٠	٧٠,٠٠	٦٤,٠٠	٧٠,٠٠	٧٠,٠٠
	79	٦٣,٠٠	٦٩,٠٠	٦٦,٠٠	٦٢,٠٠	٧١,٠٠	٦٤,٠٠	٧١,٠٠	٧٠,٠٠
	80	٦٤,٠٠	٦٩,٠٠	٦٦,٠٠	٦٣,٠٠	٧١,٠٠	٦٤,٠٠	٧١,٠٠	٧١,٠٠

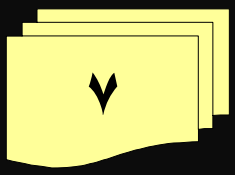
ملحق (١) يشمل: المعايير باستخدام المئينيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وأقل درجة، وأعلى درجة، والمدى. ن= ١٢١٨

ن=١٢١٨		الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات
Mean		٤٨,٤	٥٢,٥	٤٨,٩	٤٤,٤	٥٢,٩	٤٧,٤	٥٢,٤	٥٢,٦
S. D		١٧,٨	١٨,٨	١٩,٣	٢٠,٦	٢٠,٣	١٩,٥	٢٠,٥	٢٠,٨
Min		٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠	٠٠,٠
Max		٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
المئينيات Percentiles	81	٦٤,٠٠	٧٠,٠٠	٦٧,٠٠	٦٤,٠٠	٧١,٠٠	٦٥,٠٠	٧٢,٠٠	٧١,٠٠
	82	٦٥,٠٠	٧٠,٠٠	٦٨,٠٠	٦٥,٠٠	٧٢,٠٠	٦٥,٠٠	٧٢,٠٠	٧٢,٠٠
	83	٦٦,٠٠	٧١,٠٠	٦٨,٠٠	٦٦,٠٠	٧٢,٠٠	٦٦,٠٠	٧٢,٠٠	٧٢,٠٠
	84	٦٧,٠٠	٧١,٠٠	٦٩,٠٠	٦٦,٠٠	٧٢,٩٦	٦٧,٠٠	٧٣,٠٠	٧٣,٠٠
	85	٦٧,٠٠	٧١,١٥	٦٩,٠٠	٦٧,٠٠	٧٣,٠٠	٦٧,١٥	٧٣,٠٠	٧٣,٠٠
	86	٦٨,٠٠	٧٢,٠٠	٧٠,٠٠	٦٨,٠٠	٧٤,٠٠	٦٨,٠٠	٧٤,٠٠	٧٤,٠٠
	87	٦٩,٠٠	٧٣,٠٠	٧٠,٠٠	٦٩,٠٠	٧٤,٠٠	٦٩,٠٠	٧٤,٠٠	٧٤,٠٠
	88	٦٩,٠٠	٧٣,٠٠	٧١,٠٠	٦٩,٠٠	٧٤,٠٠	٧٠,٠٠	٧٥,٠٠	٧٥,٠٠
	89	٧١,٠٠	٧٣,٩١	٧١,٠٠	٧٠,٠٠	٧٥,٠٠	٧٠,٠٠	٧٥,٠٠	٧٥,٠٠
	90	٧١,٠٠	٧٤,٠٠	٧٢,٠٠	٧١,٠٠	٧٦,٠٠	٧١,٠٠	٧٦,٠٠	٧٦,٠٠
	91	٧٢,٠٠	٧٥,٠٠	٧٣,٠٠	٧٢,٠٠	٧٧,٠٠	٧١,٠٠	٧٧,٠٠	٧٦,٠٠
	92	٧٢,٠٠	٧٦,٠٠	٧٤,٠٠	٧٢,٠٠	٧٨,٠٠	٧٢,٠٠	٧٨,٠٠	٧٨,٠٠
	93	٧٣,٠٠	٧٦,٦٧	٧٤,٠٠	٧٣,٠٠	٧٨,٠٠	٧٢,٠٠	٧٨,٠٠	٧٩,٠٠
	94	٧٤,٠٠	٧٨,٠٠	٧٦,٠٠	٧٤,٠٠	٧٩,٨٦	٧٣,٠٠	٧٩,٠٠	٨٠,٠٠
	95	٧٥,٠٠	٧٩,٠٠	٧٧,٠٠	٧٥,٠٠	٨٠,٠٠	٧٤,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
	96	٧٦,٠٠	٨٠,٠٠	٧٨,٢٤	٧٧,٠٠	٨٠,٠٠	٧٥,٢٤	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
	97	٧٩,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٧٨,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
	98	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠
	99	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨٠,٠٠

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الكتابة



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم (صعوبات الكتابة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخـصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـتجابة علـى هـذه المقـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـن خمـسة عـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٧) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الكتابة**: ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي.

صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على الكتابة، اليدوية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة والتعبير الكتابي على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الـذي تـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.					
٢	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.					
٣	يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكـبيرة Capital والصغيرة Small في اللغة الإنجليزية.					
٤	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.					
٥	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.					
٦	يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.					
٧	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.					
٨	يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.					
٩	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.					
١٠	يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.					
١١	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.					
١٢	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.					
١٣	يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة.					
١٤	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.					
١٥	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.					
١٦	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم.					
١٧	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية.					
١٨	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.					
١٩	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.					
٢٠	كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أ- الكتب

1.أسامة محمد الباطنية وآخرون (2005) ،صعوبات التعلم التشخيص و العلاج ،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1.

2.حامد عبد السلام زهران ،(1986) ،علم النفس الطفولة و المراهقة ،جامعة عين شمس ،دار المعارف ،بط.

3.جمال مثقال القاسم ،(2000) ،أساسيات صعوبات التعلم ،عمان ،دار صفاء للنشر والتوزيع ط1.

4.جمال زكي و آخرون ،(1962) ،أسس البحث الاجتماعي ،دار الفكر العربي ،ب.ط.

5.رافع النصير الزغلول ،عماد عبد الرحيم الزغلول ،علم النفس المعرفي ،الشروق ،ب.ط .

6.رشيد زرواتي ،(2002) ،تدريبات على منهجية البحث العلمي ،الجزائرية ،دار هومة ،ط1.

7.سامي محمد ملحم ،(2002)،صعوبات التعلم ،عمان ،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،ط1.

8.سليمان عبد الواحد ،يوسف ابراهيم (2010)،المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية ،و الاجتماعية ،الانفعالية ،القاهرة ، مكتبة الانجلو مصرية ،ط1.

9.السيد علي سيد أحمد ،قائمة محمد بدر، (1999) ،اضطراب الانتباه لدى الأطفال تشخيصه و علاجه ،القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية العلمية ،ط1.

10.سعيد حسني العزة ،(2007)،صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص ،الأسباب ،عمان دار الثقافة للنشر و التوزيع ،ط1

11.عبد الباسط محمد محسن ،البحث الاجتماعي ،الاسكندرية ، المطبعة ،المصرية ،ط1.

12.عبد الفتاح حسن البجة ،(2003) ،تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية ،عمان،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط2.

13.عماد الزغلول ،علي الهنداوي ،(2007)،كتاب مدخل الى علم النفس ، العين ،دار الكتاب الجامعي ،ب.ط.

14.عصام جدوع ،(2007)،صعوبات التعلم ،عمان الأردن، دار البازوري التعليمية للنشر و التوزيع ،ب.ط.

15.فتحي الزيات ،(1998)،صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية و العلاجية ،القاهرة ،دار النشر للجامعات ،ب.ط.

16.فرانسو هاغلين ،ترجمة شاهين لطفي ،(2000)، علم النفس المدرسي ،عمان الأردن ،الدار العلمية الدولية للنشروالتوزيع ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط1.

17.قحطان أحمد الظاهر ،(2004)، صعوبات التعلم ،عمان ،دار وائل للنشر ،ط1.

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

19.محمد علي كامل (2003) ،صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم ،الاسكندرية ، ب.ط.

20.محمد بوعلاق (2012) ،الاحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية و الاجتماعية ،الجزائر دا ر الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،ط2.

21. محمود عوض الله سالم و آخرون (2006)، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ،عمان الأردن ،دار الفكر للنشر و التوزيع ، ط2.

22.محمود عوض الله سالم وآخرون (2008)، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ،عمان الأردن ،ناشرون وموزعون ،ط3.

23.نبيل عبد الفتاح حافظ (2000)،صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، القاهرة ،مكتبة زهراء الشرق ،ط1.

24.وليد السيد خليفة ،مراد علي عيسى (2007) ،كيف يتعلم المخ ذو النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه ،الاسكندرية ،دار الوفاء لدنيا النشر و التوزيع ،ط1.

ب –القواميس:

علي بن هادية و آخرون (1991)،معجم عربي مدرسي الفائي، المؤسسة الوطنية للكتاب .

ج – الرسائل و الأطروحات و البحوث:

1–علي محمد علي أحمد الأنصاري (2009)،رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة (تخصص صعوبات التعلم) ،بكالوريس في التربية ، مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ،جامعة الكويت .

2–الحاج كادي (2005) ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص علم النفس المدرسي ،صعوبة القراء و الكتابة و علاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية دراسة ميدانية ،جامعة ورقلة .

3–مهية وافية ، (2013–2014) ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ،تخصص تربية علاجية ،عسر القراءة و علاقته بالانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من سن 9 إلى 12 سنة دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة ،جامعة المسيلة .

4–جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري،(2006) ،الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين في التربية و علم النفس ،كلية التربية قسم علم النفس العليمي ،جامعة الأزهر .

5–محمود فتوح محمد سعدات ،(2014)، برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ،جامعة عين شمس.

د– مواقع الانترنت :

www gulfkidds . com ./pdf./ ashoror pdf. Trduire.cette.).

www.almaany.com>dict>ar–ar> .

Hthp:wwwalazar,edu.Ps./journal.23hyman scicences.asp?tupen=o)