جامعة قاصـــــدي مرباح - ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
تخصص: ارشاد وتوجيه نفسي

مذكرة مقدمة لنيل متطلبات شهادة الماستر نظام LMD

إعداد الطالبتين:
_ جهيدة خمقاني
_ هناء حدان

العنوان:

أثر عسر الكتابة على التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(دراسة ميدانية بمدينة ورقلة)

إشراف:

د/ نعيمة غزال

نوقشت واجيزت بتاريخ: 2021/06/19

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	بن سكيريفة مريم	أستاذ مساعد ب	جامعة ورقلة	مناقشا
02	نعيمة غزال	أستاذ مساعد ب	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	باعمر زهرة	أستاذ مساعد ب	جامعة ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2020/ 2021

جامعة قاصـــــدي مرباح - ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
تخصص: ارشاد وتوجيه نفسي

مذكرة مقدمة لنيل متطلبات شهادة الماستر نظام LMD

إعداد الطالبتين:
_ جهيدة خمقاني
_ هناء حدان

العنوان:

أثر عسر الكتابة على التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(دراسة ميدانية بمدينة ورقلة)

إشراف:

د/ نعيمة غزال

نوقشت واجيزت بتاريخ: 2021/06/19

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	بن سكيريفة مريم	أستاذ مساعد ب	جامعة ورقلة	مناقشا
02	نعيمة غزال	أستاذ مساعد ب	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	باعمر زهرة	أستاذ مساعد ب	جامعة ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2020/ 2021

شكـــــــــــر وعرفـــــــــــــان

قال الله تعالى : " ولئن شكرتم لأزيدنكم

اعترافنا بالفضل لأهله وعملا لقول **رسول الله صلى الله عليه وسلم** فقال: (من صنع إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئوا به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه) رواه أبو داود وصححه الألباني.

"أولا الشكر لله العلي العظيم الذي وفقنا وأعاننا على إتمام هذا العمل، ثم الصلاة والسلام على سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

نخص بالشكر الجزيل إلى كافة أساتذة علم النفس وعلوم التربية وخاصة الدكتورة المشرفة "**غزال نعيمة**" على تحملها معنا مشقة البحث وإسداء التوجيه والنصح بإخلاص.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان لأعضاء ***لجنة المناقشة*** الأفاضل لتفضلهم بالاطلاع على هذه المذكرة وتقييمها، وإبداء توجيهاتهم وملاحظاتهم بشأنها، التي تزيد العمل قيمة وتميزا.

كما أتوجه بخالص تشكراتي إلى كل من تفضل وأثرى جوانب هذا البحث سواء برأي أو توجيه أو نصيحة أو ساهم معي من قريب أو من بعيد في إعداد هذا العمل ولو بجزء يسير، وأخص بالذكر الدكتورة "**بوعزة ربحة**" التي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها، كما لا أنسى أن أتقدم بشكري الخالص لكافة الطاقم الإداري بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، إلى كل هؤلاء خالص الشكر والتقدير

دمتم ودمنا في خدمة العلم والمعرفة

ـ ألف شكر للجميع ـ

سبحان ربنا رب العزة عما يصفون والسلام على المرسلين والحمد لله رب العالمين.

إهداء

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقها إلى التي رآني قلبها قبل عينيها إلى

أمي الحبيبة حفظها الله ورعاها

إلى الذي وهب لي حياته وأثار لي دربي إلى سندي في هذه الحياة إلى رجل الصرامة والحزم إليك أبي الغالي

إلى الذين بهم يأنس قلبي وتقر عيني إخوتي وأخواتي الأعزاء، إلى براعم العائلة، إلى الذين لم يبخلوا عليا بدعائهم وتقاسمت معهن أجمل أيام حياتي صديقاتي في الجامعة واخص بالذكر صديقاتي "هناء" و "مروى"

إلى كل الأساتذة الكرام لكلية العلوم الاجتماعية وخاصة الأستاذة المشرفة الدكتورة

"غزال نعيمة"

والله ولي التوفيق

جهيدة

اهداء

الى من لا يبخلوا عليا بغالي او نقيس كي أتعلم الى مبعث فخري و اعتزازي و امتناني امي الحبيبة و ابي الحبيب بارك الله في عمرهما، اسأل الله القدير ان يمنحهما الرضا و الكرامة و ان يبلغهما منازل الأنبياء و الصدقين و الشهداء و الصالحين....وان يرزقني برهما و رضاهما عني دائما وابدا.

إلى رمز الحب و الوفاء و التقدير زوجي الغالي .

إلى إخوتي الأعزاء كل واحد باسمه.

الى رفيقة دربي التي كابدت معي مسيرة البحث "خمقاني جهيدة"

الى كل الصديقات والزميلات.

الى كل من أضاء لي شمعة أنارت طريقي و سبيلي في طلب العلم

إلى الأستاذة المشرفة والى كل من ساندني لإتمام هذا العمل

.....اهدي لكم جميعا ثمرة جهدي.....

هنـاء

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اثر عسر الكتابة على التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد شملت عينة الدراسة (57) تلميذ وتلميذة من مراكز الاستشارات النفسية والتربوية والبعض من ابتدائيات مدينة ورقلة وذلك بالإجابة على تساؤلات الفرضيات التالية:

1. لا توجد علاقة بين عسر الكتابة و التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة.

2. لا توجد فروق في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.

4. لا توجد فروق في عسر الكتابة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السن.

5. لا توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السن.

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب لهذه الدراسة. أما أدوات الدراسة فكانت كالتالي:

- اختبار عسر الكتابة من مصطفى فتحي الزيات.
- اختبار التوافق النفسي الاجتماعي لمحمود عطية هنا.
- وتم تطبيق اختبار رسم الرجل لتحديد نسبة الذكاء لدى عينة الدراسة.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج spss توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة ومنه تحقق الفرضية البحثية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة ومنه تحقق الفرضية البحثية.

وقد تم تفسير النتائج ومناقشتها من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

Résumé:

La présente étude visait à identifier l'impact de la dysgraphie sur l'adaptation psychosociale chez les élèves du primaire. L'échantillon de l'étude comprenait (65) élèves de sexe masculin et féminin des centres éducatifs adaptée et certains des écoles élémentaires de la ville de Ouargla, en répondant aux questions d'hypothèse suivantes:

1. Il n'y a pas de relation entre la dysgraphie et l'adaptation psychosociale parmi l'échantillon de l'étude.

2. Il n'y a pas de différences dans la dysgraphie en raison de la variable sexe.

3. Il n'y a pas de différences dans l'adaptation psychosociale en raison de la variable sexe.

4. Il n'y a pas de différences dans la dysgraphie parmi l'échantillon de l'étude en raison de la variable d'âge.

5. Il n'y a pas de différences dans l'adaptation psychosociale parmi l'échantillon de l'étude en raison de la variable d'âge.

Les deux chercheurs ont utilisé l'approche corrélative descriptive car elle est la plus appropriée pour cette étude. Les outils d'étude étaient les suivants :

- Le test de dysgraphie pour (Mustafa Fathi Al-Zayat).

- Le test de compatibilité psychosociale de (Mahmoud Attiahna).

Après traitement statistique des données à l'aide du programme spss, l'étude a atteint les résultats suivants :

- Il n'y a pas de relation statistiquement significative entre la dysgraphie et l'adaptation psychosociale parmi l'échantillon de l'étude.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la dysgraphie selon la variable de genre parmi l'échantillon de l'étude.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'adaptation psychosociale selon la variable genre parmi l'échantillon de l'étude.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la dysgraphie selon la variable d'âge parmi l'échantillon d'étude, à partir duquel l'hypothèse de recherche a été vérifiée.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'ajustement psychosocial selon la variable d'âge parmi les membres de l'échantillon de l'étude, à partir de laquelle l'hypothèse de recherche a été vérifiée.

Les résultats ont été interprétés et discutés à travers le cadre théorique et les études antérieures qui ont traité le sujet.

المحتويات:

أولا: فهرس الموضوعات

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	**شكر وعرفان**	أ
02	**الإهداء**	ب
03	**ملخص الدراسة باللغة العربية**	د
04	**ملخص الدراسة باللغة الفرنسية**	و
05	**فهرس الموضوعات**	ح
06	**فهرس الجداول**	ك
07	**فهرس الملاحق**	ل
	مقدمة	01
	الجانب النظري	
	الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1	مشكلة الدراسة	07
2	تساؤلات الدراسة	12
3	فرضيات الدراسة	12
4	دوافع اختيار الدراسة	12
5	أهمية الدراسة	13
6	أهداف الدراسة	13
7	حدود الدراسة	13
8	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	14
	الفصل الثاني: عسر الكتابة	
	تمهيد	16
1	تعريف الكتابة	16
2	مراحل عملية الكتابة	17

3	تأثير كتابة على التحصيل الدراسي للطفل	19
4	تعريف عسر الكتابة	19
5	أعراض عسر الكتابة	20
6	أسباب وعوامل عسر الكتابة	21
7	تصنيف عسر الكتابة	25
8	أدوات تقيم عسر الكتابة	27
9	تشخيص عسر الكتابة	31
10	علاج عسر الكتابة	33
	خلاصة الفصل	37
	الفصل الثالث: التوافق النفسي الاجتماعي	
	تمهيد	39
1	مفهوم التوافق	39
2	أبعاد التوافق	40
3	تعريف التوافق النفسي الاجتماعي	44
4	عملية التوافق النفسي الاجتماعي	45
5	معايير التوافق النفسي الاجتماعي	46
6	أهم العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي	48
	خلاصة الفصل	50
الجانب الميداني		
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية		
	تمهيد	53
1	المنهج المتبع في الدراسة	53
2	الدراسة الاستطلاعية	53
3	وصف أدوات الدراسة	54
4	بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	56
5	الدراسة الأساسية	61
6	الأساليب الإحصائية المستخدمة	62

	خلاصة الفصل	63
	الفصل الخامس: عرض وتحليل تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
	تمهيد	65
1	عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى	65
2	عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية	66
3	عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة	67
4	عرض وتحليل نتيجة الفرضية الرابعة	68
5	عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة	69
6	تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	71
7	تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	71
8	تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	72
9	تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة	73
10	تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة	74
	خلاصة الفصل	76
	الاستنتاج العام	77
	مقترحات	79
	قائمة المراجع	82
	قائمة الملاحق	88

ثانيا: فهـــرس الجـــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاختبار عسر الكتابة	57
02	يوضح قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التصحيح بين جزأي اختبار عسر الكتابة	58
03	يبين قيمة معاملات ألفا كرومباخ لاختبار عسر الكتابة	58
04	يوضح صدق المقارنة الطرفية اختبار التوافق النفسي الاجتماعي	59
05	يبين قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التصحيح بين جزأي اختبار التوافق النفسي الاجتماعي	60
06	يبين قيمة معاملات الفا كرومباخ لاختبار التوافق النفسي الاجتماعي	60
07	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والسن	61
08	يبين قيمة معامل الارتباط "ر" للعلاقة بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي	65
09	يبين نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات عينة الدراسة على مقياس عسر الكتابة تبعا لمتغير الجنس	66
10	يبين نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس	67
11	يبين نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات عينة الدراسة على مقياس عسر الكتابة تبعا لمتغير السن	69
12	يبين نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن	70

ثالثا: فهـــــرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	اختبار عسر الكتابة
02	اختبار التوافق النفسي الاجتماعي
03	صدق المقارنة الطرفية اختبار عسر الكتابة
04	التجزئة النصفية اختبار عسر الكتابة
05	ألف كرومباخ اختبار عسر الكتابة
06	صدق المقارنة الطرفية اختبار التوافق النفسي الاجتماعي
07	التجزئة النصفية اختبار التوافق النفسي الاجتماعي
08	ألفا كرومباخ اختبار التوافق النفسي الاجتماعي
09	نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون
10	نتائج حساب الفروق في عسر الكتابة تبعا للجنس اختبار "ت" لعينتين مستقلتين
11	نتائج حساب الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا للجنس اختبار "ت" لعينتين مستقلتين
12	نتائج حساب الفروق في عسر الكتابة تبعا للسن اختبار "ت" لعينتين مستقلتين
13	نتائج حساب الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا للسن اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

المقدمة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من أهم المواضيع التي شغلت ومازالت تشغل بال الباحثين والمتخصصين في مجال التربية والتعلم، وجاء هذا الاهتمام بموضوع صعوبات التعلم لوجود أطفال غالبا ما يبدو أنهم عاديون تماما في معظم المظاهر النفسية إلا أنهم يعانون قصورا واضحا في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (الاستيعاب والتحصيل الدراسي). ونتيجة لهذا الوضع أدرك علماء النفس أن عددا كبيرا من الأطفال يظهرون صعوبة في تعلم الكلام واستخدام اللغة بشكل جيد، كذلك في تطوير إدراك بصري أو سمعي أو القراءة أو الكتابة والهجاء والحساب، هذه المجموعة من الأطفال تندرج تحت ما يسمى "ذوي صعوبات التعلم".

ولعل من بين هذه الصعوبات عسر الكتابة التي تعد ذات أهمية بالغة التي يجب الاهتمام بها، لأنها تشكل المدخل الأساسي لتعلم المواد الأكاديمية الأخرى، حيث يرى العديد من الباحثين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ان عسر الكتابة يعد احد الأسباب الرئيسية لتدني مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ المعسر كتابيا، مما قد يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية ما من شأنه أن يدفع التلميذ ويقوده إلى العديد من أشكال السلوك اللاتوافقي، والقلق والافتقار إلى الدافعية والقصور في السلوك الاجتماعي والنفسي.

كما تشكل الصعوبات الكتابية واحدة من بين الصعوبات الأكاديمية الأساسية التي ترتبط أيضا بصعوبات مختلفة في التوافق الحركي البصري والصعوبات الخاصة باللغة. وتتطلب الكتابة نسبيا تطورا أعلى في مستوى القدرات الحركية والعقلية. والصعوبة في الكتابة تنطلق من كونها تتطلب مستوى أعلى من التجريد، والقدرة على التصور والتوافق الحركي لكون الحرف المكتوب او الكلمة المكتوبة تمثل رموزا اتفاقية في اي لغة من اللغات، فالكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على

التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة.

كذلك يرى الباحثين انه إذا كانت الكتابة عند النشء ضعيفة سيكون الفهم والتواصل وإدراك معاني الأشياء ضعيف، فلا يستطيع الطفل التعبير عن كوامنه إذا لم يفهم رسائل غيره، فالكتابة السليمة ينتج عنها فهم سليم لمعاني الأشياء فيتحقق اتصال فعال

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الكتابة هي حجر الزاوية التي ترتكز عليه مهارات اللغات الأخرى فإدراك وفهم التلميذ لما يكتب يلحق به من فضاءات المعارف الأخرى، وهذا يحتم على المعلم استخدام احدث الوسائل والاستراتيجيات الحديثة في مجال تعلم الكتابة، بحيث يتم تطويعها للوصول للفهم وتحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية

لذلك اعتبرت الكتابة من المهارات الحركية المعقدة التي تستلزم تحقيق حركات متناسقة ودقيقة تمثل الوسيلة التي يعبر بها الفرد عن أفكاره ومشاعره، فهي بالنسبة للتلميذ ذلك النشاط المعرفي الذي يقيم المعلم من خلاله اكتساباته المدرسية، وقد يحصل ان يفشل التلميذ في التحكم في إنتاجه الخطي بوصفه اضطراب تعلم، يخلو من أي اختلال ذهني أو عصبي أو حواسي ومن مظاهره حروف مشوهة وعدم احترام المسافات ما يجعل الكتابة غير مقروءة على وجه الخصوص، وللتخفيف من حدة هذه الصعوبة لدى هذه الفئة ينبغي توفير بيئة تعليمية صحيحة وتقديم الدعم والرعاية الفردية الملائمة من اجل تحقيق صحة نفسية جيدة لهؤلاء التلاميذ ويؤكد ذلك معظم تصرفاته بشكل مرضي إزاء مطالب البيئة المحيطة، والقدرة على إشباع حاجاته ومواجهة معظم المتطلبات الجسمية والاجتماعية وصولا الى السواء والتناغم مع نفسه ومع الآخرين.

ولإجراء هذه الدراسة قمنا بتقسيمها إلى **جانبين:** الأول منه يمثل **الجانب نظري** والثاني يمثل **الجانب الميداني،** وهذا بعد محاولتنا الاطلاع على كل ما له علاقة بموضوع الدراسة:

الجانب النظري ويضم ثلاثة فصول

الفصل الأول: ويتمثل في الفصل التمهيدي للدراسة ويضم إشكالية، تساؤلات الدراسة، الفرضية، الأهداف، الأهمية،دوافع اختيار الدراسة، حدود الدراسة الزمنية والمكانية والموضوعية، التعاريف الإجرائية.

الفصل الثاني: ويضم عسر الكتابة من تعاريف وأعراض، وأسباب، وتصنيف، وادوات تقييم، والتشخيص، والعلاج.

الفصل الثالث: ويضم التوافق النفسي الاجتماعي وعدة جوانب خاصة بهذا المتغير

الجانب التطبيقي ويضم فصلين

الفصل الرابع: ويضم إجراءات الدراسة ويتمثل في منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، وصف أدوات الدراسة، بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، الدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: وهو فصل لعرض وتحليل النتائج ويتضمن تفسير ومناقشة الفرضيات في ضوء النتائج، خاتمة، ومقترحات، المراجع والملاحق.

الجـــانب النظـــري

الفصـــــــــــل الأول:

تقديـــــم موضـــــــوع الدراسة

1 ـ مشكلة الدراسة.

2 ـ تساؤلات الدراسة.

3 ـ فرضيات الدراسة.

4 ـ أهمية الدراسة.

5 ـ أهداف الدراسة.

6 ـ دوافع اختيار الدراسة.

7 ـ حدود الدراسة.

8 ـ التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة:

يعتبر التعلم مجالا تتسابق فيه الدول وتتنافس عليه الأمم، فهو أساس التطور في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والصحية ولذا تخصص له كل الميزانيات، إلا أن كل هذا الاهتمام لم يحد يوما من المشاكل والصعوبات في هذا المجال ـ اي التعلم ـ فلا زال راجعا لنقص الإمكانيات المادية وإنما لأسباب داخلية تتمثل في ما يعرف بصعوبات التعلم.

وهذا ما تشير إليه **دراسة ركبة احمد علي الهاشمي:** تناولت الدراسة التعلم ونظرياته والتوافق النفسي، وهدفت إلى معرفة وتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والى مدى ارتباط صعوبات التعلم بالجانب النفسي المتمثل في التوافق النفسي الاجتماعي، ومعرفة فروق وصعوبات التعلم في الجنسين وتمثلت المشكلة في ما هي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق النفسي.

كما تعد الكتابة من المهارات المهمة التي تعلم في المدارس فهي نقطة البداية في العملية التعليمية بل هي القاسم المشترك بين تعلم المواد الدراسية وهي أساس التعليم والتعلم والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة. وتعتبر القدرة على الكتابة هي نتاج لتطوير التفكير وتطوير العضلات الرفيعة المتعلقة بقدرة الملائمة ونقل إشارات بين أجهزة الأعصاب إلى الأجهزة الحركية في الجسم(عضلات) كذلك اكتساب مهارة الكتابة يتطلب وقت مستمر وتدريب طويل (بطرس حافظ، 2011، ص: 344)

وهذا أشارت إليه **دراسة ستين stein 1990:** التي كان الهدف منها البحث عن الطرق والأدوات التي يفضلها المعلمين لتعليم الخط، والتهجئة لذوي صعوبات التعلم وقد أشارات النتائج أن الطرق التي يفضلها المعلم لتعليم الخط يكون التتبع باستخدام النسخ، واستخدام الأوراق المخططة الملونة والطباشير الملون(صلاح عميرة على محمد، 2002، 103).

إن مشكلة صعوبات التعلم بالرغم من حداثة ظهورها على الصعيد التربوي، إلا أنها كانت من أكثر المشكلات أهمية لدى العديد من المهتمين والمختصين في مجالات علوم التربية وعلم النفس والطب النفسي وحتى أولياء الأمور، ووضعت الكثير منهم في حيرة حيال هذه الفئة التي يمكن القول عنها أنها لا تعبر فقط عن مشكلة تربوية، بل هي أيضا مشكلة نفسية تكيفيه تؤثر ولا شك على التلميذ الذي يعاني منها، كما تؤثر على أسرته، لذا يجب عند التعامل معها ألا يتم التركيز على التدخل التربوي والتعلم العلاجي فحسب، بل يجب أن يشمل التدخل تقنيات وأساليب الإرشاد التربوي والنفسي تساعده على التكيف مع المشكلة وتجاوزها، كما تساعد الوالدين على التخفيف من المعاناة النفسية لطفلهم ومساعدته بشكل مستمر (ايهاب الببلاوي 2002، 48)

وهذا ما أشارت إليه **دراسة سعيد دبيس (1994):** حيث هدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق النوعية بين (البنات والبنين) الذين يعانون من صعوبات التعلم في المظاهر السلوكية المختلفة، والى بحث الفروق بين الصفوف الدراسية في هذه المظاهر السلوكية، كذلك سعت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في المظاهر السلوكية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تعزى إلى حجم الأسرة والترتيب الميلادي والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم.

تكونت عينة هذه الدراسة من 139 طفلا من الصفوف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية (111 طفلا من الإناث، و28 من الذكور) من الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

ومن أدوات الدراسة استخدم الباحث مقياس الذكاء من إعداد احمد زكي صالح، ومقياس تقدير التلميذ من إعداد مايكليست، استخدم الباحث اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

تمثل مشكلة تزايد وانتشار صعوبات التعلم وسط التلاميذ تحديا كبيرا في المجال التعليمي والتربوي، وتنجم عنها أثار سالبة تعوق انخراط هذه الفئة ضمن البرنامج التعليمي المعد من قبل المؤسسات التعليمية ويلحق بتلك الشريحة من تلاميذ صعوبات التعلم الإحباط والشعور بالفشل وعدم الرضا والتوافق النفسي.

وهذا ما أشارت إليه **دراسة هويدا محمد إبراهيم:** بعنوان التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية 2016، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بالخرطوم السودان ومعرفة الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي لهذه الفئة تبعا لاختلاف الجنس والمستوى الصفي ومستوى التعليم الوالدين، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ويتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ بالحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مايكل بست للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال واختبار الشخصية للأطفال (كاليفورنيا) وبعد التأكد من خصائص هذه الأدوات السيكومترية تم تطبيقها على عينة البحث التي تم اختيارها بطريقة عشوائية والتي بلغ عددها 80 مفحوصا و40 من العاديين كعينة ضابطة و40 من ذوي صعوبات التعلم 25 منهم ذكور و 15 إناث.

وتوصلت الدراسة إلى أن التوافق النفسي الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يتسم بالانخفاض مقارنة بالتلاميذ العاديين، وانه لا توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي للتلاميذ ذوي الصعوبات التعلم الأكاديمية يعزى الجنس والمستوى الصفي.

وهذا الواقع المأمول يجعل ضرورة الاهتمام بهذه الشريحة من خلال إبراز العوامل المسببة لتلك الصعوبات، حيث يتم في هذه المرحلة القاعدية التعرف على عدد اكبر من التلاميذ ذوي صعوبات

التعليمية من اجل وضع أسس وضوابط سليمة للتعامل معهم، ورعايتهم الرعاية التي تناسب استعدادهم وقدراتهم تؤدي في النهاية إلى الوصول بهم إلى التكيف مع مقتضيات التقدم في السلم التعليمي.

وهذا ما أشارت إليه **دراسة سوسن عوض احمد محمد (2009):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم في مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي تكونت عينة الدراسة من (185) تلميذا وتلميذة (105) تلميذ (80) تلميذة من بين تلاميذ مدارس وحدة الخرطوم شمال بمحلية الخرطوم. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار رسم الرجل لجودا نف، تقنين (مالك بدري، 1980م)، مقياس تشخيص صعوبات التعلم لدونالد د. هاميل و وبريان ر. بريانت تقنين (رقية السيد الطيب، 2008م).

بما أن التوافق النفسي له أهمية كبرى للأفراد تنعكس على تقييم كل شخصية على حدا اجتهدت الباحثتان في تقديم هذا البحث الذي يسعى للاهتمام بدراسة التوافق النفسي لفئة تلاميذ صعوبات الكتابة ونجد أن صعوبات التعلم تعتبر من العلوم الحديثة والتي يعرفها بعض التربويين بأنها من أنواع الإعاقة الخفية تشير صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي. وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو, الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية.

وهذا ما تشير إليه **دراسة هويدا سعيد زكي 2015:** بعنوان التوافق النفسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ صعوبات تعلم القراءة والكتابة الصف

الثاني الذي بلغ عددهم 165 تلميذ، ومن بين الأهداف التي تسعى إليها هذه الدراسة هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم وصعوبة تعلم القراءة والكتابة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع أبعاد التوافق النفسي تتسم بالارتفاع وانه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم.

كما توصلت إلى انه لا توجد علاقة ارتباطيه بين جميع أبعاد التوافق النفسي لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يتعرضون لاضطرابات نفسية أكثر من غيرهم نتيجة لصعوبة توافقهم النفسي والتربوي والاجتماعي مع أقرانهم، والمنهج الدراسي، وأساليب التدريس والتعليم، مما يؤدي إلى تفاقم حالتهم النفسية وظهور العديد من المشكلات السلوكية لديهم، لذلك تؤثر الاضطرابات السلوكية أو النفسية في حياة الطفل أو المراهق بشكل كبير، حيث تؤثر في علاقته مع أفراد الأسرة والأصدقاء وعلى تحصيله الأكاديمي، وإذا ترك بدون تدخل وقائي أو علاجي سيعاني من الضيق والتوتر والعزلة وقد يترك المدرسة، ويندمج في سلوكيات ضد المجتمع، وقد أثبتت الدراسات أن التدخل في مرحلة المدرسة الابتدائية من خلال تقديم الخدمات المناسبة يساعد الأفراد على تحسن مستواهم الأكاديمي وتقوية علاقاتهم الاجتماعية والوصول إلى علاقات أفضل مع الآخرين (القبالي،2008، 27)

2- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة بين عسر الكتابة و التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة ؟
- هل توجد فروق في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق في عسر الكتابة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السن؟
- هل توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السن؟

3- فرضيات الدراسة:

- لا توجد علاقة بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في عسر الكتابة تعزى لمتغير السن.
- لا توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير السن.

4- أهمية الدراسة:

- للدراسة الحالية أهمية كبيرة كونها تفيدنا في مجال العمل كأخصائيين في الإرشاد والتوجيه النفسي.
- يعد عسر الكتابة مشكلة كبرى بين التلاميذ، وخاصة مع انتقالهم أعلى خلال المرحلة الابتدائية، أو مرحلة المتوسط، وربما خلال المرحلة الثانوية.
- معرفة مدى تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ المعسرين كتابيا والتأكد من عينة تعاني من وجود عسر الكتابة في المرحلة الابتدائية.
- إثراء الحقل العلمي ببعض المعارف و المعلومات الجديدة التي تخص موضوع بحثنا.
- تعريف المعلمين بظاهرة عسر الكتابة.

5- أهداف الدراسة:

تناولنا من خلال هذا البحث احد أهم صعوبات التعلم ألا وهي اثر عسر الكتابة في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية وذلك من خلال تطبيق الاختبارات التالية:

- تطبيق اختبار رسم الرجل لتحديد نسبة الذكاء
- تطبيق اختبار عسر الكتابة
- تطبيق اختبار التوافق النفسي الاجتماعي.
- تهدف هذه الدراسة الى مساعدة الأولياء و المعلمين عن طريق توصيات و نصائح تقدم لهم.

6- دوافع اختيار الموضوع:

- انتشار ظاهرة رداءة كتابة المتعلمين حتى في الأطوار المتقدمة.
- ارتفاع نسبة ودرجة هذه الظاهرة حيث تعد إحدى المشكلات الدراسية التي تواجه المتعلم بشكل عام، وتؤثر على تحصيله الدراسي.
- وقد اختيرت المرحلة الابتدائية بالذات كونها تعتبر مرحلة التكوين الحقيقية التي يفترض أنها بداية مرحلة تنمية المهارات اللغوية الأساسية للمتعلمين.

7- حدود الدراسة:

1. **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي عسر الكتابة في المرحلة الابتدائية.

2. **الحدود المكانية:** تتحدد الدراسة مكانيا بمركز الاستشارات النفسية والتربوية وبعض مدارس المرحلة الابتدائية.
3. **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفترة الزمنية لسنة 2021/2020.
4. **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على معرفة أثر عسر الكتابة على التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

8- التعريف الإجرائي:

- **عسر الكتابة:** هو اضطراب يصيب فئة من التلاميذ المتمدرسين يخص ميكانيزمات تعلم عملية الكتابة ويرجع إلى خلل وظيفي في الدماغ.
- **التوافق النفسي الاجتماعي:** قدرة الفرد في التوافق بين رغباته وحاجاته من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى.

الفصـــــــل الثاني: عسر الكتابة

تمهيد

1 ـ تعريف الكتابة.

2 ـ مراحل عملية الكتابة.

3 ـ تأثير الكتابة على التحصيل الدراسي للطفل.

4 ـ تعريف عسر الكتابة.

5 ـ أعراض عسر الكتابة.

6 ـ أسباب وعوامل عسر الكتابة.

7 ـ تصنيف عسر الكتابة.

8 ـ أدوات تقييم عسر الكتابة.

9 ـ تشخيص عسر الكتابة.

10 ـ علاج عسر الكتابة.

خلاصة الفصل

تمهيـــــــد:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال وتعتبر قياسا لسلم القدرات اللغوية أخر ما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة، من هنا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثل عائقا واضحا في طريق إتقان الكتاب. وتظهر صعوبات الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم على أشكال مختلفة مثل عدم الدقة في الرسم، أو ضعف في التهجئة الصحيحة أو حذف لبعض الحروف والمقاطع أو أخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية وبشكل عام فإن معظم صعوبات الكتابة تكمن في الكتابة اليدوية والتهجئة والكتابة التعبيرية (البطانية، 2007، ص: 154)

وتكمن أهمية الكتابة في تأثيرها على الطفل وتكوين شخصيته المستقلة ولها تأثيرا على فعالية العملية التعليمية، وعدم الاهتمام بها يؤثر سلبا على قدرة الطفل في الاستمرار في التعليم مما يخلق مشكلة عسر الكتابة.

1. تعريف الكتابة:

تعريف مريم بن سبتي:

هي شكل أو نوع من التعبير اللغوي، وهي اتصال غير مباشر عن طريق رموز منسوجة، فالكتابة هي الاكتساب المتأخر لنمو اللغة الشفوية (بن سبتي، 2008، ص: 62)

ولان الكتابة مهارة مكتسبة فقد عرفت بأنها مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ، كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب عمليات التفكير.

والكتابة هي المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي (عصام جدوع، 2007، ص: 126)

الكتابة هي إعادة ترميز الكلمات المنطوقة في تشكيل خطي على الورق ، من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام معروف ، بحيث يعد كل من هذه الأشكال مقابل لصوت لغوي يدل عليه و ذلك بغرض نقل أفكار الكاتب و أرائه و مشاعره للآخرين (رسلان، 2005، ص، 205)

مما سبق ذكره من التعاريف يمكن استخلاص تعريف الكتابة بأنها مهارة مكتسبة من المهارات المتعلمة التي يمكن إكسابها للتلاميذ، كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب عمليات التفكير.

2. مراحل عملية الكتابة:

. مرحلة ما قبل الكتابة: يعد اختيار الموضوع المشكلة الأولى في البدء بعملية الكتابة، ولعل نقطة البداية في اختيار الموضوع هي قدرة التلاميذ على تعيين ما يعرفون وإمكانية التحدث حوله ومن الممكن البدء بهذه الخطوة من عملية الكتابة بأن يعطي المعلم مهلة عشر دقائق لهذا الإجراء وندمج العملية لهم بكتابة قدر ما تستطيع من موضوعات يفكر فيها من خلال الوقت المخصص، وعندما ينتهي الوقت يطلب منهم أن يختار الطالب الموضوع لا أن يعرض المعلم ذلك (رياض بدري مصطفى، 2005، ص: 452)

. مرحلة الكتابة (كتابة المسودة): التعديل والتغيير هما سمتان هامتان على طريق الكتابة حتى هناك من يطلق على هاتين السمتين مسودة الكتابة draft لأنه من خلال التعديل والتغيير تطرح جمل، وأفكار، وأراء، ونهاية طريق المسودة هو تقديم اسطر مكتوبة (الميلادي، 2008، ص: 89)

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

. مرحلة مشاركة المستمع: هذه المرحلة مرحلة تقريبية لكل المراحل السابقة حيث يشارك القارئ في تقويم ما تمت كتابته والتي تعد نوعا من التغذية الراجعة ويكون القارئ والمستمع هنا أما المعلم أو الموجه أو الزملاء في الصف، ويفيد التشجيع والتعزيز الموجه في تغلب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة على ما يعانون من صعوبات ولذلك فهي خطوة مهمة في العلاج (عادل محمد، 2011، ص: 224. 225)

3. تأثير الكتابة على التحصيل الدراسي للطفل:

أن تعلم الطفل مهارات والكتابة في المدرسة الابتدائية ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي والاجتماعي لذا كان من الضروري الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعف التلاميذ في الكتابة ومظاهر تعثرهم لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل ان تستفحل وتصبح مشكلة تعرقل الجهود التربوية للمجتمع (www.almualem.net)

وبما أن عملية الكتابة تتدخل في عدة أنشطة تعليمية كإنشاء التعبير الكتابي وتدوين الدروس في مختلف المواد الدراسية وكذا حل المسائل الرياضية فإن اضطرابا مستعصيا كعسر الكتابة سيؤثر حتما على التحصيل الدراسي في جميع المواد بالنسبة للتلميذ.

وعلى الرغم من كون مشكلة كعسر الكتابة تزعج أولياء التلاميذ والمعلمين في المدرسة العادية، فإن التعامل معها بأسلوب العقاب قد يفاقم المشكلة لان إرغام الطفل على أداءه نشاط لا يستطيع عمله يضع عليه عبئا سيحاول بأي شكل من الأشكال التخلص منه وهذا ما يؤدي ببعض الأطفال الذين لا يتم اكتشافهم أو تشخيصهم بشكل صحيح للهروب من المدرسة (www.almualem.net)

4. تعريف عسر الكتابة:

عرفها "بوغال ميزوني"(1975) بأنها صعوبة خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما وإنتاجا مما ينتج عنها مشاكل عميقة في تعلم هذه المهارة وصعوبات في فهم النصوص وتلقي المكتسبات المدرسية مستقبلا (محمد حولة، 2008، ص: 67)

كما عرفت بأنها عبارة عن مستوى متدني من الكتابة اليدوية الغير مقروءة أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة أو هي عدم انسجام بين البصر والحركة أثناء نسخ الحروف والكلمات.

(نبيل عبد الفتاح، 2005، ص: 86)

وتعرفها موريان: أنها خلل في التنسيق الحركي، حيث يعاني الطفل من صعوبات في مسك الأداة (قلم، سيالة، مسطرة...) ما يسبب له عدم الطلاقة في الكتابة وكتابة غير مفهومة، وبطئ معين في تحقيق الإنتاج الكتابي، حيث تكون حروفه شكلا ورسما مشوهة (démoulions, 2013, p2)

ويعرفها Valérie duband: هو اضطراب محدد في عملية التعلم ويعرف باضطراب ال (dys) وعسر الكتابة هي إعاقة في فعالية الحركات الكتابية.

. حركة بطيئة واستحالة الإسراع.

. الكتابة غير مقروءة (Valérie, 2015, p7)

5. أعراض عسر الكتابة:

ـ يعكس التلميذ الحروف والأعداد بحيث تكون في الشكل كما تبدو له في المرآة، مثال نجده يكتب الحرف(ع) على شكل لرقم(3) وقد يقوم بكتابة المقاطع و الكلمات بأكملها بصورة مقلوبة من اليسار إلى اليمين.

ـ عدم ترتيب أحرف الكلمات و المقاطع بصورة صحيحة عند الكتابة مثل(ربيع) قد يكتبها (ريبع) و أحيانا قد يعكس الحروف.

ـ خلط في الحروف المتشابهة فقد يرى كلمة(باب) لكنه يكتبها(ناب).

ـ صعوبة في الالتزام بالكتابة على خط نفسه من الورقة.

ـ عادة ما يكون خطه رديء يصعب قراءته.

ـ رسم أشكال الحروف رسما خاطئا(بتصرف) (محمود الناشف،1999، ص.41)

6. أسباب عسر الكتابة:

لكي يتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا عقليا بدرجة كافية ولديه الرغبة والاهتمام في تعلم كيف يكتب، لان الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة قد ترتبط بكثير من العوامل ولقد أجرت هيلدرث دراسة مسحية لصعوبات الكتابة وأظهرت مصادر كثيرة لهذه المشكلة، وقد قامت بتصنيف هذه الصعوبات إلى مجموعتين كبيرتين:

. المجموعة الأولى:

تتألف من الصعوبات التي تنتج عن التدريس الضعيف والبيئة غير المناسبة، ومن العوامل التي تدخل ضمن هذا التصنيف التدريس القهري، والتعليم الجماعي بدلا من التعليم الفردي وعدم الإشراف المناسب، التدريب الخاطئ، والانتقال من أسلوب لأخر.

. المجموعة الثانية:

تتعامل مع العوامل الناشئة عن وجود مشكلة عند الطفل، مثل عجز الضبط الحركي، وعجز الإدراك المكاني البصري، والعجز في الذاكرة البصرية واستخدام اليد اليسرى في الكتابة.

وقد تمت مناقشة بعض العوامل المساهمة في عسر الكتابة كما يلي:

1) اضطرابات الضبط الحركي:

يتطلب تعلم الكتابة ضبط وضع الجسم والتحكم في حركة العينين، والذراعين واليدين والأصابع، ا ناي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات سوف يعطل سهولة وتطور واستمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة أولية. ولقد ارجع ماكلبست makelbust (1965) عدم القدرة الجزئية للكتابة المتسبب عن العجز الوظيفي للمخ إلى ما يعرف بعجز الكتابة (dysgraphie) فالطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، ويعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها، ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج النشاطات الحركية الضرورية في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

إن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم، والذراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة، وهناك حالة تدعى بالعمه الحركي (apraxie) والتي بها يكون لدى الطفل صعوبة في أداء النشاطات الحركية طوعا وعن قصد، وهناك حالة أخرى تدعى الكتابة التخلجية (ataxie) حيث يؤدي العجز في النظام العصبي المركزي إلى عدم التناسق الحركي، وضعف الاتزان والحركات الارتعاشية

2) اضطرابات الإدراك البصري:

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل إن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد.....، إن توضيح الاختلاف بين الحرف (ع) و (ح) على سبيل المثال يتطلب من الطفل معرفة السمة والمعلم الرئيسي لكل منهما والمتمثل في الاتجاه، هذا ويحتاج بعض الأطفال إلى وقت أطول للتميز مما يحتاجه البعض الأخر، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا لديهم أيضا صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

إن المشكل في إدراك العلاقات المكانية البصرية ترتبط مع العجز في الكتابة ولقد تم وصف العجز في العلاقات المكانية البصرية كصعوبة في تمييز اليمين من اليسار والعكس والصعوبة في إدراك الفرد لجسمه. إن الأطفال الذين يتصفون بالمشكلات هذه عادة ما تكون لديهم صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية وتمييز الخط الأفقي من العمودي، ونسخ الأشكال والحروف والأعداد والكلمات والقراءة والكتابة.

أشار (ستراوس strauss 1974) إلى أن الاضطراب في الإدراك البصري يؤدي إلى عدم تعلم الكتاب بالأحرف المنفصلة وذلك بسبب الميل لترك الفراغات غير المناسبة بين الكلمات والحروف

وعكس الحروف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة، مع صعوبة مشاهدة الكلمة ككل(محمد علي، 2003، ص: 65)

3) اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة. ولقد ذهب جونسون ومايكلبست (1967) إلى أن عادة التخيل والتصور ترتبط بالعجز في الكتابة، ويستطيع الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة والكلام، والقراءة والنسخ ولكنهم لا يستطيعون استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة. إن اثر الذاكرة على الكتابة يمكن ملاحظته عند محاولة الطفل تشكيل وتسلسل الحروف التي سيتم تذكرها، وفي بعض الحالات نجد أن الأطفال الذين يتمكنون من التعرف على الحرف أو الكلمة من خلال حاسة اللمس عن طريق التتبع، أن ظاهرة عدم القدرة على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية تدعى بفقدان الذاكرة البصرية.

4) استخدام اليد اليسرى:

إن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة وبسبب أن معظم الأفراد يستخدمون أيديهم اليمنى نجد الأهل يهتمون بأطفالهم الذين يستخدمون أيديهم اليسرى عند استخدام الأشياء، كتل الأكل بالملعقة فأحد الوالدين ممن يجلس إلى يسار الطفل على طاولة الطعام يعطي الملعقة للطفل، والذي بدوره يستخدم اليد الأقرب وهي اليد اليسرى في التناول ومسك الملعقة (السرطاوي، السرطاوي، 2012، ص: 330. 136)

5) الأسباب العصبية لعسر الكتابة:

يشير (Krik,1973) إلى أن عملية نسخ الحروف تعتمد بشكل أساسي على الإدراك البصري عند تعلم الطفل الكتابة، ولكن بعد أن يتعلم الطفل الكتابة ويتقنها يقل الارتباط بين الكتابة والإدراك البصري، بينما يتعزز الارتباط بين الكتابة ونمو اللغة ومعرفته لها. إذ كان التلميذ ذو عسر الكتابة يعاني من خلل في التناسق البصري الحركي، والذي يظهر على صورة اضطراب في مكان كتابة الأحرف فإن الخلل العصبي هنا يتموضع في المنطقة الخلفية من الفصوص الجدارية من النصف الكروي للمخ المسيطر من الناحية اللغوية.

أما دراسات (Luria, 1966) على الأفراد ذوي صعوبات الكتابة أوضحت أن مراكز اللغة تتموضع في النصف الكروي المخي الأيسر وتحديدا المراكز الخلفية الصدغية/ الجدارية . ومراكز الحس حركية اليسرى تنشط أثناء عملية اللغة المكتوبة، والجدير بالذكر هنا أن كل القشرة المخية مسؤولة عن التخطيط للرسالة اللغوية، ولكن المناطق السمعية / البصرية /الحركية تبدو مسؤولة بدرجة اكبر عن الإنتاج الحركي للغة المكتوبة (عمراني، 2016، ص: 248. 249)

7.تصنيف عسر الكتابة:

تعتبر اضطرابات عسر الكتابة متنوعة، و عليه تختلف التصنيفات حسب معايير كل باحث:

1.7. من الناحية اللغوية و الحركية: و تشتمل اضطرابات الكتابة على 4 أقسام:

ـ **تغيير الكتابة:** هزات وتشوه الحروف، تصغير أو غياب الروابط، غياب الحلقات.

ـ **اضطرابات فضائية:** عدم احترام السطور، كلمات حادة و غياب الهوامش و الكتابة تكون تصاعدية أو تنازلية.

ـ **اضطرابات النحوية:** صعوبة في كتابة جملة جواب صحيحة نحويا من الناحية الكتابية وليس التعبيرية ، في حين انه لا يوجد صعوبة في الإجابة شفويا

2.7. وفقا للخصائص الحركية : يضم أربعة أنواع:

وسرعة ثابتة. ـ **النوع الأول:** نوعية الكتابة جيدة، ضغط خفيف على القلم عند الكتابة، غياب الفواصل

ـ **النوع الثاني:** نوعية الكتابة جيدة، بطئ في الكتابة لكنها منتظمة، الضغط على القلم يكون متوسط، فواصل طويلة، تتميز هذه الكتابة بفرط التحكم.

ـ **النوع الثالث:** كتابة سريعة، نوعية رديئة للفواصل.

ـ **النوع الرابع:** كتابة بطيئة ، غير منتظمة، تشوه في الحروف، إيقاع الكتابة غير منتظم.

3.7 وفقا للاضطرابات المصاحبة: اقترح الباحث أربع تصنيفات انطلاقا من تحليل نتائج على عينة من 99 طفل عسير الكتابة من 9 إلى 45 سنة.

ـ **عسر الكتابة مع اضطرابات لغوية و الحركة الدقيقة:** نلاحظها خاصة في حالة عسر الخط، الذاكرة الفورية مترددة، تأخر في تعلم القراءة و عمه الأصابع.

ـ **عسر الكتابة مع اضطراب بصري – فضائي:** نلاحظ اضطراب القراءة و اضطراب في التنظيم لفضائي للقراءة.

ـ **عسر الكتابة مع اضطرابات الانتباه و الذاكرة:** نلاحظ أن القراءة ضعيفة، عسر الخط، ذاكرة مضطربة خاصة من الناحية البصرية، و تشتت الانتباه و الدافعية.

ـ **عسر الكتابة مع اضطرابات متسلسلة:** نلاحظ عسر الحساب، إمكانيات إملائية ضعيفة، عمه الأصابع و اضطرابات في الحركات المتسلسلة لليد.

وفقا للنماذج العصبية: اضطراب الكتابة يكون نتيجة تحقيق واحد أو أكثر من مستويات نوروعصبية، نستنتج عسر الكتابة اللغوي، عسر الكتابة الفضائي، و عسر الكتابة الحركي.

ـ **عسر الكتابة اللغوي:** اضطرابات التخطيط لها عالقة بالتأخر اللغوي، عسر القراءة مع/أو عسر الكتابة، تكمن الصعوبة على مستوى اختيار الكلمات و الحروف لكن لا يؤثر على شكل الحرف.

ـ **عسر الكتابة الفضائي:** خلط في تنظيم الحركات الفضائية مثل اضطرابات الصورة الجسمية و اضطرابات التوجيهية، و اضطرابات البنية الفضائية.

ـ **عسر الكتابة الحركية:** خلط في تنظيم الحركات، ضعف المواقف، ضعف الحركات المتباينة، و الرسومات الغير منسقة، كتابة بطيئة و تكون بحجم كبير مع ضغط كبير على القلم.

(braeckman, 2009, p 20)

8. أدوات تقييم عسر الكتابة : فساد الكتابة أو نقص في مهاراتها، عرضان يحتلان مكانة خاصة في مرحلة التقييم أو التشخيص أو عند وضع خطة علاجية.

ـ التأكد في أول الأمر من ديمومة عسر الكتابة ثم البحث عن سبب هذا الاضطراب لرسم الخطة العلاجية المناسبة.

ـ القيام بالفحوصات وفقا لسن الطفل و مستواه الدراسي (لا يشخص عسر الكتابة قبل سن الثامنة من العمر)

ـ يجب أن تشمل الفحوصات على الأقل المجالات الثلاثة الآتية: خصائص الخط، وسرعة الكتابة، و درجة الآلية (الكتابة بعفوية). إذا كان خط الطفل غير مقروء تماما أو لا يمكنه كتابة الحروف فلا جدوى من هذه المرحلة.

ـ من الضروري عند الفحص استبعاد أي اضطرب عصبي أو حسي يمكن أن يشكل سبب عسر الكتابة (الذي حينئذ يتخذ قيمة العرض) (Gaie, 2014, pp 19_20)

ـ اقترح Albaret في سنة 1995 ثلاثة محاور أساسية التي ينبغي إتباعها عند الفحص النفسي الحركي لعسر الكتابة:

ـ المقابلة مع العائلة.

ـ تقييم حركي للخط.

ـ البحث عن الاضطرابات المصاحبة.

ويضم مسار حوصلة الكتابة عموما سبع مراحل وهي:

ـ جمع المعلومات.

ـ الحوصلة النفسية– الحركية الشاملة.

ـ تقييم الكتابة.

ـ ملاحظة سلوكيات الطفل أثناء الكتابة.

ـ التحليل الإكلينيكي للكتابة.

ـ تحديد محاور العمل والكيفيات التطبيقية.

ـ التقييم: يسمح بتحليل وضعية المفحوص بالنسبة للطاولة ونوعية الخط والضغط الممارس على الورقة بالقلم و سرعة الكتابة (التوقفات/ التسارع)(Audrey, 2012)

- **سلم E ل De Ajuriaguerra:**

يعود هذا السلم الذي صممه فريق Hélène de Gobineau و De Ajuriaguerra إلى سنة 1964.

ـ يستخدم هذا السلم لتشخيص عسر الكتابة عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و12 سنة.

ـ يضم هذا السلم 30 ميزة خطية طفاية وثيقة الصلة بمرحمة النمو الخطي الحركي للطفل. يتيح هذا السلم تعيين الوجود المتواتر و الظرفي أو غياب بعض ميزات الكتابة السريعة والمختصرة.

ـ يشار إلى خصائص الشكل بالحرفF ويتضمن 14 بند، وخصائص الحركية بالحرف M ويتضمن 16 بند، طور De Ajuriaguerra و مساعديه سلم عسر الكتابة E حتى يمكن المتمرس من وضع تشخيص دقيق لهذا الاضطراب وأعدوا السلم D المتضمن 25 بندا مجمعين في 3 محاور أساسية:

1. التنظيم السيئ لمصفحة
2. رداءة الخط.
3. أخطاء في أشكال الحروف وحجمها.

- **سلم BHK (سلم التقييم السريع للكتابة عند الطفل):**

ـ يسمح هذا السلم بالكشف المبكر عن عسر الكتابة. ولقد صممه Hamstra_ Bletz ومساعدي في سنة 1987 استنادا إلى سلم E و D ل De Ajuriaguerra وآخرون في سنة 1964 للكشف المبكر عن أشكال عسر الكتابة. ولهذه الغاية حددوا 13 بندا، قوام هذا السلم طلب من الأطفال كتابة فقرة (نقلا) في ظرف زمني تقديره 5 دقائق.

ـ تتكون الجمل الخمسة الأولى من كلمات أحادية المقطع التي تصادف في الطور التحضيري، ثم يتعقد النص. يتم تحليل الكتابة في ضوء 13 بندا وسرعة الكتابة.

- **اختبار (test Of legible Handwriting) TOLH:**

ـ صممه في سنة 1989 Larsen و Hammil يقيس مقروئية الكتابة عند الأطفال طيلة فترة التمدرس. و يتم تسجيل المقروئية على سلم مدرج من 1 إلى 9 اعتمادا على الوقت الذي استغرقه القارئ لقراءة النص.

- **سلم (Children Handwriting Evalution Scale) CHES:**

ـ صممه Phelps و مساعديه في سنة 1985، لقياس سيولة ونوعية الكتابة السريعة المتسلسلة عند الأطفال.

ـ قوام هذا السلم نقل جملة تتضمن كافة الحروف الأبجدية والتي تشكل عينة الكتابة. وتقييم السيولة انطلاقا من عدد الحروف المنقولة خلال دقيقتين، وتنقط السيولة والنوعية على 5.

(Le Cozic 2008-2009, pp.77-79)

يمثل التقييم عموما على حد قول Pédinielli الإجراء الذي يهدف إلى تحديد المسار العلاجي الذي في حال عسر الكتابة يتضمن تقنيات إعادة التربية عديدة ومتكاملة.

9.تشخيص عسر الكتابة: يستلزم تقييم وتشخيص عسر الكتابة لدى الطفل عددا من الفحوص المتكاملة تشمل الجوانب النفسية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، فضلا عن التعرف على المهارات الأساسية التالية للكتابة:

ـ معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى الطالب: حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

ـ كتابة الاسم باليدين اليمنى واليسرى.

ـ كتابة تقاطعات أفقية وراسية باليدين بشكل متوالي.

ـ معرفة العين المفضلة في الرؤية القدم المفضلة في الركل.

ـ معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن واليسر.

ـ دراسة التاريخ التطوري للطفل على اليد المفضلة.

ـ تقويم أخطاء الكتابة: حيث يطلب من الطفل أداء المهام التالية:

- إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف او هل يكتبها بطريقة غير صحيحة.
- أخذ عينات من الحروف والكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما.
- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب، ت، ث، ج، ح، خ).
- كتابة الأرقام بشكل متتابع.

- رسم الأشكال الهندسية.

ـ التعرف على مهارات الكتابة: وتشمل المهارات على النحو التالي:

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.
- طريقة الإمساك بالقلم.
- الخطوط الناتجة عن الكتابة:

أ- الراسية: فوق . تحت

ب- الأفقية: يمين . يسار

ج- منحنية: إلى اليمين . إلى اليسار

د- ميل الحروف: يمين . يسار

ـ كتابة الحروف أو تشكيلها أو رسمها

ـ استقامة مسار الكتابة أو تعرجه عن السطر.

ـ الفراغات بين الحروف والهوامش هل هي مناسبة أم لا.

ـ وعية الخط: نتيجة الضغط بالقلم: غامق . خفيف ، هل هو مستقيم او متعرج.

ـ كمال الحروف أو عدم استكمالها.

ـ التقاطع في كتابة الحروف والأشكال (السيد عبيد، 2013، ص: 127،128)

10. علاج عسر الكتابة:

هناك عدة استراتيجيات خاصة بمعالجة صعوبة الكتابة بأبعادها الثلاث: الكتابة اليدوية " الخط " التهجئة " الرسم الإملائي " التعبير الكتابي ندرجها فيما يلي:

1_ استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية " الخط ":

ـ تشمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية التي يمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية علة الأتي:

ـ أنشطة السبورة الطباشيرية: يمكن تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة.

ـ توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة.

ـ الإشراف على جلسة الطفل أو ضعفه واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث الحجم ووضع كل من الكراس وطاولة الكتابة ومدى ملاءمتها للعمر الزمني للطفل ونموه الجسمي والحركي

ـ تدريب الطفل على طريقة إمساك القلم بصورة صحيحة أثناء الكتابة.

ـ يجب أن يكون وضع الكراس أو الورق غير مائل وان تكون حافته السفلى موازية لحافة الدرج أو طاولة الكتابة المواجهة لجلسة الطفل.

يمكن استخدام قوالب وحروف بلاستيكية للكتابة بحيث تشمل على الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية ويطلب من الطفل تحسس هذه الحروف والأرقام بأحد أصابعه وبالقلم أو الطباشير مع تثبيت وضع الحروف على الورق أو السبورة أو حتى لا تتحرك أثناء كتابة الطفل للحرف.

ـ الورق المخطط أو تخطيط الورق ويمكن أن تبدأ عمليات التجريب على الكتابة اليدوية باستخدام الورق المخطط بخطوط كبيرة أو متسعة مع مراعاة قواعد كتابة الحروف والأرقام.

ـ تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها.

ـ استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة.

ـ استخدام الكلمات والجمل (سامي محمد، ص، 2002، ص: 311، 312)

2_ استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة:

ـ الإدراك السمعي لنطق الحروف مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات وتنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف.

ـ الإدراك البصري وذاكرة الحروف: ساعد الطفل على تقوية إدراكه البصري وذاكرة الحروف، ودعم الصورة البصرية للكلمة من اجل الاحتفاظ بها، ركز على المواد التعليمية التي تلفت نظر الأطفال وتركيز انتباههم لها.

ـ استخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة: اعتمد في تدريس الأطفال على تعدد الحواس البصرية والسمعية والحس حركية واللمسية.

ـ جعل الأطفال ينظرون إلى الكلمة ثم التلفظ بها على نحو صحيح ثم استخدامها في جملة.

ـ اطلب من التلاميذ ان يروا ويتابعوا الكلمة ثم نطقها أو جعلهم ينطقون كل مقطع من مقاطع الكلمة مقطعا، وبعد ذلك بتهجئة الكلمة شفهيا واستخدام احد الأصابع في تتبعها واقتفاء حروفها في الهواء أو يلمس حروف الكلمة ذاتها.

ـ اطلب من الأطفال التطلع إلى الكلمة ثم إغلاق أعينهم وان يتابعا حرفيا ذهنيا بما يسمى عين العقل ثم ينتهجونها شفهيا وان يفتحوا أعينهم ليروا الكلمة إذا كان نطقها صحيحا ويكررون هذه العملية عدة مرات.

ـ اطلب من الأطفال أن يكتبوا الكلمة على نحو صحيح من الذاكرة ثم جعلهم يراجعون التهجئة بالمقارنة بالأصل المكتوب للتأكد من صحة كل حرف في الكلمة.

ـ اطلب من الأطفال تغطية الكلمة وكتابتها ثم التأكد من صحة كتابتهم وان يكرروا العملية عدة مرات.

(صلاح عميرة، 2005، ص: 76)

3_ استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:

ـ اقتراح عدد من الباحثين مجموعة من المبادئ التي يمكن للمعلمين تنفيذها خلال قيامهم بعملية تعليم الأطفال للتعبير الكتابي وهي عملية على النحو التالي:

ـ قدم الفرص المتكررة لكتابة ممتدة ومدعمة بإشرافك المباشر وتوجيهاتك.

ـ أسس جمعية للتعبير الكتابي: يمكن أن يؤدي جو وتشجيع التعاون فيما بين الأطفال ممارسة التعبير الكتابي.

ـ اسمح للأطفال بأن يختاروا بأنفسهم مواضيع التعبير الكتابي.

ـ اطلب من الأطفال نموذج عملية الكتابة أي عمل نموذج للأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة في الكتبة مثل الفكرة، الانتباه، الإدراك.

ـ طور المناخات تقنيا واجتماعيا للتفكير التأملي والحس بالمعنى لدى المستمع أو القارئ إضافة إلى الحس بالمستمع نفسه أو القارئ نفسه.

ـ استثمر الاهتمامات المعلنة للطفل وكن على وعي باهتمامات أطفالك وحاجاتهم الإرشادية ومشكلاتهم ومعايشة هذه الحاجات

ـ تجنب استخدام الدرجات لنوع من العقاب (سامي محمد ملحم، 2002، 313. 314)

4_ إستراتيجية الإغلاق: يطلب من الطفل في هذه الطريقة ملئ الحروف المحذوفة على نحو منتظم ويستخدم في هذه الطريقة الخطوات التالية:

ـ تعرض على الطفل الكلمة مدونة على بطاقة ينظر الطفل إليها ويدرس الحروف ويرتبها في كلمة.

ـ تعرض على الطفل بطاقة أخرى مدون عليها نفس الكلمة السابقة مع فراغات محل حروف العلة والمد أو حروف ساكنة في الكلمة ليكتب الطفل الكلمة الكلية ملئ الفراغات بحروفها المحذوفة.

ـ يطلب من الطفل أن يكتب الكلمة من الذاكرة دون الاعتماد على النموذج (محمد صبحي عبد السلام، 2009، ص: 69)

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكننا القول أن الكتابة في حياة الإنسان ليست عملا عاديا له بل هي ابتكار رائع حقق له كثيرا من الإنسانية، فهي وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث ونقلها للآخرين. وعليه فإن الطفل الذي يعاني عسر في الكتابة نجده يعاني صعوبة في التواصل والتعبير عن الأفكار لان الكتابة تعتبر وسيلة مهمة للتعبير عن الذات. فمن خلال استعراضنا لأهم النقاط المتعلقة بصعوبات الكتابة تخلص الدراسة إلى أن هذه الصعوبات هي صعوبات تتعلق باللغة المكتوبة وان التلاميذ ذوي هذه الصعوبات في حاجة ماسة إلى ضرورة وجود تشخيص دقيق لحالاتهم المختلفة وذلك بغية وضع برامج علاجية أو تعليمية للتخفيض من حدة الاضطرابات لديهم نظرا لتأثيرها على مستقبلهم الدراسي.

الفصل الثالث: التوافق النفسي الاجتماعي

تمهيد

1 ـ مفهوم التوافق.

2 ـ أبعاد التوافق.

3 ـ مفهوم التوافق النفسي الاجتماعي.

4 ـ مؤشرات ومظاهر التوافق النفسي الاجتماعي.

5 ـ معايير التوافق النفسي الاجتماعي.

6 ـ أهم العوامل المؤثرة على التوافق النفسي الاجتماعي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

التوافق مصطلح شديد الارتباط بالشخصية في جميع مراحلها ومواقفها وهو ما أهله لان يكون أحد المفاهيم الأكثر انتشارا وشيوعا فيعلم النفس، وكذا الصحة النفسية وقد تضاعفت أهميته في هذا العصر الذي ازدادت فيه الحاجة إلى الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي، وقد اتخذ المهتمون في دراسة التوافق من جوانب متعددة في سبيل تحديد هذا المفهوم، ويجمعون بأنه عملية تفاعل ديناميكي مستمر بين قطبين أساسيين احدهم الفرد نفسه والثاني البيئة المادية والاجتماعية، أي يسعى الفرد إلى إشباع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية، وتحقيق مختلف مطالبه متبعا في ذلك وسائل ملائمة لذاته وللجماعة التي يعيش بين أفرادها، ونظرا لكون التوافق دليل على تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة، وتمكينه من فهم ذاته واستغلال كل طاقاته وقدراته لبلوغ أعلى الدراجات في النجاح سواء من الناحية الدراسية أو الاجتماعية أو حتى الاقتصادية.

1. تعريف التوافق:

يعتبر التوافق أساس الصحة النفسية، فقد كان علماء النفس ولا يزالون يجمعون على أن تحقيق التوازن بين الفرد وبيئته يعني توافقه.

فقد عرفه وولمان wolman بأنه التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات والإجابة على المتطلبات، بحيث يستطيع الفرد إقامة علاقة متناغمة مع البيئة (زينب شقير، 2003: ص 3)

كما عرفته انتصار يونس بأنه حالة من التوازن والتوافق بين الفرد وبيئته أو العمليات والوظائف النفسية للفرد والناشئة عن خفض أو إزالة التوتر الناتج عن حاجة أو دافع دون الوقوع في صراع (انتصار يونس، 1991، ص 334)

كما يشير عزت راجح إلى أن التوافق بمعناه العام هو قدرة الفرد على تقدير سلوكه وعاداته واتجاهاته عندما يواجه مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية، أو صراعا نفسيا حتى يقيم بينه وبين بيئته علاقة أصلح وانسب.

مما سبق ذكره من التعاريف يمكن استخلاص تعريف للتوافق بأنه عملية تعديل وتغيير الفرد لسلوكه وفق متطلبات البيئة بحيث يكون هذا الفرد قادرا على تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي وبالتالي الشعور بالرضا (مجدي احمد عبد الله، 1996، ص244. 245)

2. أبعاد التوافق:

1.2. التوافق البيولوجي:

يشترك الباحث "لورانس" والباحث "سبين" في القول أن الكائنات الحية تميل إلى أن تغير

من أوجه نشاطها في استجاباتها للظروف المتغيرة في بيئاتها، أي تغير الظروف ينبغي أن يقابله تغيير وتعديل السلوك أنه ينبغي على الكائن الحي أن يجد طرق جديدة لإشباع رغباته فالتوافق هو: عملية تتسم بالمرونة مع الظروف المتغيرة، أي أن هناك إدراك لطبيعة العلاقة الديناميكية المستمرة بين الفرد والبيئة (سهير كامل أحمد، 2001، ص32، 33)

كما يتضمن التوافق البيولوجي استجابة الفرد الفيزيولوجية للمؤثرات الخارجية والتي تستدعي بدورها أعضاء الحس أو المستقبلات المتصلة بالعقل وهي أعضاء من جسم الإنسان تخصصت في الإحساس بأنواع معينة من متغيرات البيئة دون غيرها، كالعين التي تستقبل الإحساسات بالموجات الضوئية، والأذن المجهزة من أجل التقاط الأصوات ...الخ (كمال دسوقي، 1974، ص106)

2.2. البعد الاجتماعي:

يرى "روش" أن التوافق على المستوى الاجتماعي هو أسلوب الفرد في مقابلته لظروف الحياة وحل مشاكله لذلك ينبغي أن تكون أساليب الفرد أكثر مرونة مع قابلية شديدة للتشكيل والتوليد أي أن التوافق عملية تشترك في تكوينها كل عناصر البيئة والتنشئة الاجتماعية وأن هناك فروق في سرعة التوافق بين الأفراد راجع إلى الفروق الفردية الثقافية (عباس محمود عوض، 1989، ص21، 28)

3.2. البعد السيكولوجي:

يقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة أي القدرة على حسم هذه الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية، والقدرة على حل المشاكل بصفة إيجابية وتتمثل في

ـ **الاعتماد على النفس:** قدرة الفرد على توجيه سلوكه وتحل المسؤولية.

ـ **الإحساس بالقيمة الذاتية:** شعور الفرد بتقدير الآخرين له، وأنه يرونه قادرا على تحقيق النجاح وشعوره بأنه قادرا على القيام بما يقوم به.

ـ **الشعور بالحرية الذاتية:** شعور الفرد بأنه قادر على توجيه سلوكه وأنه يستطيع أن يضع خطط مستقبلية.

ـ الشعور بالانتماء والخلو من الأعراض العصابية: أي يتمتع بحب أسرته ويشعر أنه مرغوب ولا يشكو من الأعراض والمظاهر لبتي تشير إلى الانحراف النفسي كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخوف المستمر والبكاء، فالمستوى السيكولوجي ينظر إلى التوافق على أنه قدرة الفرد على توجيه وتحمل مسؤوليته والإحساس بقيمته الذاتية ومكانته في المجتمع وقدرته على التوفيق بين دوافعه وحل المشاكل التي يمكن أن يتعرض لها بالاعتماد على نفسه.

4.2. التوافق الأسري:

الأسرة هي نواة المجتمع، وهي البيئة التي ينطلق منها الطفل إلى عالمه الخارجي ليطبق ما اكتسبه فيها من خبرات ومهارات، وعليه فهي الواحة الخضراء التي تسعى بكل مكوناتها إلى منحه الثقة بنفسه، وبمن حوله وتدريبه على كيفية التعامل مع مجتمعه.

كما هو عبارة عن السعادة الأسرية والمتمثلة في الاستقرار والتماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالبها وسلامة العلاقات بين الوالدين فيما بينها وفيما بين الأولاد وكذلك بين الأولاد مع بعضهم البعض، حيث يسود الحب والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع والتمتع بقضاء وقت الفراغ معا، ويمتد في رأيهما ليشمل العلاقات الأسرية مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية (أبو مصطفى نظمي والنجار محمد، 1998، ص: 65)

ترى إجلال سري 1990 أن التوافق الأسري يتضمن السعادة الأسرية التي تتمثل في الاستقرار والتماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وسلامة العلاقات بين احد الوالدين أو كلاهما وبين أبنائها، وسلامة العلاقات بين الأولاد بعضهم البعض، حيث يسود الحب والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع

والتمتع بقضاء وقت الفراغ معا، ويمتد التوافق الأسري كذلك ليشمل سلامة العلاقات الأسرية مع الأقارب، وحل المشكلات (إجلال محمد سري، 1990، ص: 32)

5.2. التوافق المدرسي:

عرف كمال دسوقي1985 التوافق المدرسي بأنه تواؤم التلميذ مع الجو المدرسي بما يحتويه من علاقات مع الرفاق والمدرسين والمواد الدراسية والأنشطة المدرسية، فمع المدرسة يتعلم التلميذ التعاون والتنافس والمناقشة والمشاركة، كما تؤثر شخصية المعلم في خلق علاقات تملؤها الحرية والحب والتوجيه الرشيد والديمقراطية، فبقيادته الرشيدة يتقبل التلميذ الجو المدرسي ويتفاعل معه، فالمعلم بديل الأب ومن خلاله يحب التلميذ الطيبة بزملائه يظهر الثقة المتبادلة والرضا عن الجو المدرسي والحماس لتحقيق انجاز تحصيلي متميز (كمال دسوقي 1985، ص: 332)

كما عرفت انشراح دسوقي (1991) إلى أن التوافق المدرسي هو قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مشبعة مع الزملاء والأقارب، وتمتعه بالقدرة على إدارة الندوات والحفلات والأنشطة اللامنهجية، والقدرة على طرح الأسئلة في الفصل والإجابة عنها، ومواجهة المواقف التعليمية المختلفة.

(انشراح محمد دسوقي،1991، ص: 67)

3. تعريف التوافق النفسي الاجتماعي:

هو عملية دينامية مستمرة، تتناول كل من الفرد والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توافق بين الفرد وبيئته (عاطف غيث وآخرون، 1985،ص18)

وقد عرفه سيد خير الله التوافق النفسي الاجتماعي بأنه القدرة لدى الفرد على التوافق بين رغباته ورغبات المجتمع، ويمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الاستجابات التي تدل على الشعور بالأمن الشخصي والاجتماعي، كما يتمثل ذلك في اعتماد الفرد على نفسه وإحساسه بقيمته وشعوره بالحرية في توجيه سلوكه وشعوره بالانتماء، وتحرره من الميل للانفرادية، وخلوه من الأعراض العصابية، أما الإحساس بالأمن الاجتماعي فيتمثل في معرفته للمستويات والمهارات الاجتماعية والتحرر من الميول المضادة وعلاقة طيبة بالأسرة وبالبيئة المحلية (سيد خير الله، 1990، ص 75)

كما عرفه مخيمر بأنه علاقة متناغمة مع البيئة تنطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد أو تجيب معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعانيها الفرد (صلاح مخيمر، 1978، ص 15)

كما عرفه جابر عبد الحميد بأنه: تفاعل متصل بين الفرد وبيئته، وكل منها يؤثر على الآخر ويفرض على مطالبه، فأحيانا يحقق الشخص التكيف حين يرضخ ويتقبل الظروف التي تفوق قدراته على التغيير، وأحيانا يتحقق هذا حين ترضخ البيئة لأنواع نشاط الشخص، وفي معظم الأحيان يكون التكيف توافقيا بين هذين الموقفين المتقابلين، ويكون سوء التكيف إخفاقا في الوصول إلى هذا التوافق (جابر عبد الحميد، 1982، ص 367

4. عملية التوافق النفسي الاجتماعي:

يعتبر التوافق النفسي الاجتماعي عملية التكامل بحيث يرى "فائز أحمد" بأن التكامل يبدو واضحا فالتوافق عملية ذات وجهين يتضمن الفرد الذي ينتمي إلى المجتمع بطريقة فعالة، وفي نفس الوقت يقدم للمجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة في داخل الفرد لكي يدرك ويشعر ويفكر ليحدث تغيير في

المجتمع، بحيث أن الفرد والمجتمع يرتبطان معا في علاقة تبادلية تأثيرية (رياش سعيد، 2008، ص108)

فعملية الانسجام بين الفرد ونفسه وبين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه من بين أهم الأبعاد في حياة الفرد، وعلى هذا الأساس يرى الباحث "مجدي عبد الله" بأن التوافق النفسي الاجتماعي لا يتم في إطار منفصل رغم وجود من يرى أن ثمة فرق مبدئي بينهما، "فالتوافق

النفسي" يتضمن كيفية بناء الفرد لتوافقه النفسي في إطار التعديل والتغيير أما "التوافق الاجتماعي" فيتضمن كيفية استخدام الشخص لهذه التوافقات الذاتية في مجالات التي تعرضه للمشاكل، مما يثبت بتوافقه النفسي مدى توافق أو عدم توافقه الاجتماعي، بالتالي الصحة والمرض النفسي (مجدي محمد عبد الله، 1996، ص251)

أخيرا تبقى عملية التوافق النفسي الاجتماعي للفرد ذات أهميته في تحقيق الأهداف، إشباع الحاجات، إذ تهدف هذه العملية إلى رضا النفس واستبعاد التوتر وتحقيق الاستقرار، وقدرة تعديل سلوكه لإحداث علاقة توافق بينه وبين البيئة مما يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومعاييره الاجتماعية وكذلك تحقيق الرضا النفسي والاجتماعي.

5. مؤشرات ومظاهر التوافق النفسي الاجتماعي:

. النظرة الواقعية للحياة: كثيرا ما نلاحظ بعض الأفراد يعانون من عدم قدرتهم على تقبل الواقع المعاش، ونجد مثل هؤلاء الأشخاص متشائمين تعساء رافضين كل شيء وهذا ما يشير إلى سوء التوافق أو اختلال في الصحة النفسية وفي المقابل نجد أشخاصا يقبلون عن الحياة بكل ما فيها من أفراح وأحزان، واقعيين

في تعاملهم مع الآخرين متفائلين ومقبلين على الحياة بسعادة مما يشير إلى أنهم متوافقون مع متغيرات بيئتهم الاجتماعية (صالح الداهري، ناظم العبيدي، 1999، ص: 56)

. المرونة والاستفادة من الخبرات السابقة: الشخص السوي لديه القدرة على التكيف والتعديل والتغيير بما يتناسب مع المواقف حتى يحقق التوافق، وقد يحدث التعديل نتيجة لتغير طرأ على الخبرات السابقة، ولا يكرر أي سلوك فاشل لا معنى له (سهير كامل، 1998، ص: 29)

. تقبل الذات وتقبل الآخرين: أن تقبل الفرد لذاته يعتمد على مدى النجاح الذي يحققه وعلى مدى تقبل الآخرين له، ويرتبط تقبل الفرد لذاته على تقبل الآخرين له فالشخص الذي يثق بنفسه وبالآخرين يكون اقدر على الأخذ والعطاء وتحقيق التفاعل الايجابي البناء معه.

. القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية: الشخص السوي هو الذي يستطيع التحكم في سلوكه وتصرفاته من خلال التخطيط لأهدافه وأسلوب إشباع حاجاته ورغباته، بحيث يمكن التعرف على عواقب هذا السلوك ومقدار ما يمكن أن يخص به من إثابة أو عقاب أو عدم تقدير من طرف الآخرين، وهذا يعني أن الشخص السوي هو القادر على ضبط ذاته اتجاه ما يقوم به من أعمال وتحمل مسؤولياتها.

(سليماني جميلة، 2014، ص: 756)

. الراحة النفسية: من المعروف أن الاكتئاب والقلق والإحباط والصراع أو مشاعر الذنب أو الوسواس كلها تؤدي إلى سوء التوافق والى عدم الراحة النفسية، ولذلك فمن سمات الفرد المتوافق قدرته على الصمود تجاه المواقف والمشكلات التي تؤدي إلى سوء توافقه ولذلك متى شعرنا بأن الفرد قد حقق لنفسه الراحة النفسية كان ذلك دليلا على تكيفه وتوافقه (فوزي محمد جبل، 2000، ص: 73)

. الإحساس بإشباع الحاجات النفسية: حتى يتوافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين، فإن احد مؤشرات ذلك أن يحس بأن حاجاته مشبعة، ويتمثل ذلك الإحساس بالأمن، وبالقدرة على الانجاز، وبالحرية والانتماء، وإذا ما أحس الفرد بعدم الإشباع حتى ولو كان ذلك وهما، فإن يقترب من سوء التوافق (عبد الطاهر الطيب، 1994، ص: 33)

. القدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة: من مميزات الشخص المتوافق انه يرتبط مع الآخرين بعلاقات اجتماعية سليمة قائمة على أساس المحبة والتعاون والثقة المتبادلة ويجب ان يكون سلوكه وسلوك أطفاله متطابق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع ومعايير البيئة الاجتماعية التي يحي فيها وان يعمل لخدمة الجماعة ومعبر عن أمالها وتطلعاتها وان يؤثر على مصلحة الجماعة وعلى المصلحة الذاتية الشخصية متميزا بروح الآثار والتضحية في سبيل الآخرين (سليماني جميلة، 2014، ص: 756)

. الثقة بالنفس وبالآخرين: تعتبر الثقة بالنفس وبالآخرين مظهرا من مظاهر التوافق والتمتع بالصحة النفسية، فالفرد المتوافق لا يشك في كل شيئا لا بالقدر الذي تقتضيه الطبيعة، فالشك المعقول أمر طبيعي، وكذلك الثقة بالآخرين وخصوصا من هم أهل لهذه الثقة مظهرا مهما من مظاهر الصحة النفسية حين تصبح تواصلا وجدانيا وتفاعلا اجتماعيا دائما (احمد محمد صالح وآخرون، 2000، ص: 16)

6. معايير التوافق النفسي الاجتماعي:

يوجد نوعين من التوافق النفسي الاجتماعي هما التوافق السوي والتوافق الغير سوي ويقتضي التميز بينهما وجود معيار خارجي التصنيف للسلوك المراد تقييمه في المكان المناسب له ونظرا لكثرة الاتجاهات في تفسير السلوك الذي يمكن مشاهدته ومن بين المعايير الأساسية للتوافق هي:

1.6. المعيار الإحصائي: هو اتجاه يقوم على المعنى الإحصائي لتوزيع الخصائص الإنسانية كالطول أو الوزن أو اللون أو الذكاء، وفي هذه الحالة يقال بأن السواء أو الصحة النفسية هو الحالة التي لا تنحرف كثيرا عن المتوسط أو الحالة التي تدخل ضمن خصائص الأغلبية سليمة أم غير سليمة (زغلول المغربي 1992، ص: 8)

كما يرى هذا المعيار أن السوي هو من لا ينحرف كثيرا عن المتوسط وبعبارة أخرى فالسوي هو المتوسط، إذ انه يمثل الشطر الأكبر من مجموعة الناس وفق المنحنى الإعتدالي وهو منهج رياضي يسهل تحديد المتوافق من غير المتوافق أو السوي من الشاذ للسمة المعنية، ويصف "ويزنك" استخدام هذا المنهج في تحديد السواء والشذوذ بأنه واضح تماما ومحدد ومفهوم، إلا انه يعرض عليه بالنسبة لبعض السمات كالذكاء، الجمال أو الصحة، ففيما يتعلق بالصحة فإن الشخص السوي هو الذي يعاني من عدد متوسط من الأمراض والقصور والذي ينهي حياته بواحد من الأمراض الشائعة، أما الشخص كامل الصحة فهو المتوافق، وليس هو هذا المعتاد بطبيعة الحال في النظر إلى السواء وعدم السواء أو التوافق وعدم التوافق (حسين الداهري، 2005، ص: 21)

2.6. المعيار الاجتماعي: وهو قريب من المعنى الإحصائي، بمعنى خضوع الفرد واتفاقه مع الجماعة أو المجتمع الذي يعيش فيه، أي أن الشخص السوي هو يساير قيم ومعايير مجتمعه والشاذ هو الذي يسير عكس ذلك (احمد عزت راجح، 1972، ص: 92)

ويؤخذ هذا المعيار انه ليس محكا أو تعريفا إنسانيا عام لأنه خاضع لمقومات حضارية ثقافية مختلفة نتيجة لاختلاف المجتمعات، وبمعنى أخر ستصبح التوافق وتصبح الصحة النفسية مسألة نسبية تتوقف على نوع المجتمع وحضارته وقيمه، فيما يعتبر سويا في المجتمع قد يعد مرضا وشذوذا في مجتمع أخر

كما يؤخذ عليه أن المجتمع نفسه ليس دائما بالمجتمع السوي فقد يمر بظروف وأوضاع يشيع فيها الأمراض النفسية الاجتماعية أو الاغتراب في أي شكل من أشكاله، ومن ثم يكون الخضوع لهذا مناقضا للصحة النفسية كذلك يؤخذ عليه انه يتضمن تحويل الفرد إلى شيء (محمود أبو النيل، 1948، ص: 164)

3.6. المعيار الحضاري: هذا المعيار شبيه بالاتجاه الاجتماعي في تفسير التوافق بأن الشخص المتوافق هو الذي يساير قيم ومعايير مجتمعه والعكس بالنسبة للشاذ، فيعتبر هذا المعيار سلوك الفرد واتجاهه شاذا سويا طبقا للوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، فالمجتمع يشكل بقسوة المعايير الثابتة ولا يرحم اي انحراف عنها، فقد يسمح بالانحراف المعقول. ولكن الانحرافات الأساسية فقط التي تخلق الاضطراب والفوضى في الفرد ومجتمعه تعتبر دليلا على الشذوذ (حسين الداهري، 2005، ص: 218)

7. أهم العوامل المؤثرة على التوافق النفسي الاجتماعي:

يختلف تأثير عوامل التوافق من فرد إلى فرد أخر حسب البناء أو التنظيم التكاملي الديناميكي الذي يتميز به الفرد، والجسمية والنفسية والعقلية والانفعالية مع مؤثرات البيئة المادية والاجتماعية (حامد زهران، 2005، ص: 20)

1.7. العوائق النفسية: ويقصد بها ضعف القدرات العقلية، النفسية، الحركية وخلل في نمو الشخصية ومن العوامل النفسية التي تعوق الشخص عن تحقيق أهدافه الصراع النفسي الذي ينشأ عن تناقض أو تعارض أهدافه وبالتالي شعور الفرد بالفشل والإحباط.

2.7. العوائق المادية والاقتصادية: يعتبر نقص المال وعدم توفر الإمكانيات المادية عائق يمنع كثيرا من الناس من تحقيق أهدافه في الحياة.

3.7. العوائق الاجتماعية: يقصد بالعوائق الاجتماعية القيود التي يفرزها المجتمع في عاداته وتقاليده وقوانينه لضبط السلوك وتنظيم العلاقات، وتعوق الأشخاص في تأدية رغباتهم وتربيتهم.

(أشرف محمد عبد الغني شربت، 2004، ص: 97

4.7. وسائل الإعلام: تلعب وسائل الإعلام دورا بارزا في التأثر على شخصية وتوافق المراهق بالرغم من تعددها وتنوعها وتشابكها إلا أن لكل منهم تأثيره كما أن القراءة تساعد على التوافق الشخصي والاجتماعي،حيث تساعد الفرد على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة وكيفية حل المشكلات التي يواجهها المراهقون وتحقيق النجاح في الحياة مثل النجاح الذي يحققه الكبار، ومن خلال عملية التقليد والمحاكاة لأبطال الروايات التي يقرأها يكتسب السلوك المرغوب فيه اجتماعيا.

(حسن شحاتة، 1985، ص: 12)

خلاصة الفصل:

يعتبر موضوع التوافق من أهم المواضيع في علم النفس والصحة النفسية، فهو ضرورة تستدعيها طبيعة الفرد من اجل تحقيق أهدافه وإشباع الحاجات التي تحقق له المصلحة النفسية والرضا على النفس والابتعاد عن التوتر والقلق وبالتالي عدم الشعور بالإحباط لذلك يجب على الفرد أن يكون متزنا نفسيا واجتماعيا مع العوائق البيئية أو المشاكل التي تواجهه حتى يحقق التوافق النفسي الاجتماعي.

الجـــانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1 ـ المنهج المتبع

2 ـ الدراسة الاستطلاعية

3 ـ وصف أدوات الدراسة

4 ـ بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

5 ـ الدراسة الأساسية

6 ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن ضبط الإطار النظري المنهجي للدراسة يعتبر من المراحل الأساسية التي تخضع لها الدراسات العلمية لذا ينبغي على الباحث مراعاة التحكم السليم في المنهجية وتجري الدقة قي ذلك من اجل الوصول إلى نتائج موضوعية يمكن تعميمها ولهذا الغرض استعملنا المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة.

وبناءا على ما سبق فإننا سنعرض في هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية للدراسة و المتمثلة في المنهج المتبع، وعينة الدراسة، وأداة جمع البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1. المنهج المعتمد في الدراسة:

إن اعتماد الباحث على منهج للدراسة يعد خطوة لا بد منها، وهذا من أجل تحقيق أهداف الدراسة ومعالجة فرضياتها بشكل دقيق ومنهجي وملائم لطبيعة الدراسة. وعليه وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة العلاقة بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة المرحلة الابتدائية بورقلة فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب لها.

2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الممهدة للدراسة الأساسية، وهي تلك الإجراءات التي يقوم بها الباحث خلال بحثه بغرض الإلمام الموضوعي بحيثيات البحث.

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- ضبط المتغيرات واختبار المقاييس من أجل التحقق من بعض خصائصها السيكومترية من صدق وثبات وذلك من أجل استعمالها في الدراسة الأساسية.
- رصد الملاحظات بشأن التأكد من مناسبة المقياس لمستوى أفراد عينة الدراسة.
- تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة وإمكانية تعديلها.
- معرفة الوقت اللازم للدراسة الأساسية.
- التأكد من الطرق الإحصائية من خلال استخدامها في تحليل البيانات والتدرب عليها.

التعرف على مجتمع الدراسة ومميزاته والتقرب منه وتوضيح وشرح أداة الدراسة والتعرف على العراقيل والصعوبات التي يمكن مواجهتها خلال تطبيق الدراسة الأساسية.

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

طبقت الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة والبالغ عددهم (30) تلميذ وتلميذة في الموسم الدراسي 2021/2020، والتي اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة.

3. وصف أدوات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية أداتين لجمع المعلومات وتحليل البيانات وهذا حسب ما اقتضته متطلبات الدراسة وهما:

- اختبار عسر الكتابة من بطارية كوفمان.
- اختبار التوافق النفسي الاجتماعي لمحمود عطية هنا.

1.3. اختبار عسر الكتابة

وهو عبارة اختبار يقوم على تقدير تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات الكتابة من حيث الحدة والتكرار والديمومة. يحتوي هذا الاختبار على 23 خاصية كل من هذه الأخيرة تتضمن سلوك عسر الكتابة (ملحق رقم).

مفتاح التصحيح:

يصحح اختبار عسر الكتابة وفق سلم التصحيح الذي وضعه مصمم الاختبار، ويجاب على فقرات الاختبار ببدائل تقابلها أوزان حيث تعطى للإجابة (دائما) (4) نقاط وللإجابة (غالبا) (3) نقاط، للإجابة أحيانا (2) نقطتان، للإجابة نادرا (1) نقطة واحدة، وعند الإجابة لا تنطبق (0) النقطة صفر..

2.3. اختبار التوافق النفسي الاجتماعي:

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد أهم النواحي الشخصية للطفل، فيما عدا الاستعدادات العقلية والتحصيل الدراسي والمهارات التعليمية والمهنية، التي يكتسبونها سواء داخل الأسرة وفي الروضة. ويتميز المقياس بأنه يكشف عدة نواحي من شخصية أي طفل، يمكن أن يطلق عليها التوافق العام، كما يمكن تقسيم الاختبار إلى قسمين رئيسيين وهما: التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي. يتكون المقياس وفي الدراسة الحالية من (88) فقرة مقسمة بين هذين القسمين (ملحق رقم).

القسم الأول التوافق النفسي:يقوم هذا القسم على أساس الشعور بالأمن الذاتي أو النفسي، ويتكون هذا القسم من (44) فقرة مقسمة عبر المحاور التالية ويرمز لها بالحروف الهجائية:

- اعتماد الطفل على نفسه (أ).
- إحساس الطفل بقيمته (ب).
- شعور الطفل بحريته (ج).

- شعور الطفل بالانتماء (د).
- تحرر الطفل من الميل إلى الانفراد (هـ).
- خلو الطفل من الأعراض العصبية (و).

القسم الثاني التوافق الاجتماعي: ويقوم هذا القسم على أساس الشعور بالأمن الاجتماعي، ويشمل (44) فقرة مقسمة عبر المحاور التالية ويرمز لها بالحروف الهجائية:

- اعتراف الطفل بالمستويات الاجتماعية (أ).
- اكتساب الطفل المهارات الاجتماعية (ب).
- تحرر الطفل من الميول المضادة للمجتمع (ج).
- علاقات الطفل بأسرته د).
- علاقات الطفل في المدرسة (هـ).
- علاقات الطفل بالبيئة المحلية التي يعيش فيها (و).

مفتاح التصحيح:

بالنسبة لسلم تصحيح الاختبار يتم عن طريق مقارنة إجابات المفحوص مع سلم التصحيح الموضوع من طرف الباحث "محمود عطية هنا"، فإذا كانت الإجابة مطابقة يقابلها البديل (نعم) وتعطى الدرجة (1)، أما إذا كانت غير مطابقة يقابلها البديل (لا) وتعطى الدرجة (0).

4. بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم قياس بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والمتمثلة في:

1.4. الخصائص السيكومترية لاختبار عسر الكتابة:

الصدق:

1.1.4. صدق المقارنة الطرفية: من أجل حساب صدق الأداة بطريقة صدق المقارنة الطرفية، تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 27% من طرفي الترتيب لأفراد العينة البالغ عددهم (30) فرد والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(01): صدق المقارنة الطرفية لاختبار عسر الكتابة

المؤشر الإحصائية / المقياس	العينة العليا ن= 08		العينة الدنيا ن= 08		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجموع	90,13	1,13	48,75	8,65	13,42	0.00	دالة عند 0.01

من خلال الجدول رقم (01) نلاحظ أن عدد أفراد العينة العليا والدنيا قد بلغ (08) بنسبة 27٪ من مجموع أفراد العينة. وأن قيمة المتوسط الحسابي في الفئة العليا قدرت بـ (90,13) بانحراف معياري قدرت قيمته ما (1,13)، وأن قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدرت بـ (48,75)، وبانحراف معياري تراوحت قيمته (8,65)، وبحساب قيمة "ت" لاختبار عسر الكتابة نجد أنها قدرت بـ (13,42) عند القيمة الاحتمالية (Sig=0,000) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01). وهو ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين العينة العليا والعينة الدنيا، وعليه فإن مقياس يتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضع لقياسه. ومنه يمكن القول بأن اختبار عسر الكتابة يتمتع بصدق مقبول.

الثبات:

تم الاعتماد في قياس الثبات على:

3.1.4. التجزئة النصفية

من أجل التأكد من ثبات المقياس تم استخدام ثبات التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى جزأين. يتكون الجزء الأول من الفقرات الفردية والجزء الثاني من الفقرات الزوجية ثم تم حساب الارتباط بين درجات هذين الجزأين باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وقد تم الاعتماد على معادلة "سبيرمان" لتصحيح ثبات المقياس والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التصحيح بين جزأي اختبار عسر الكتابة

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة معامل "ر"	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الفقرات الفردية	30	0,95	0,97
الفقرات الزوجية			

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن قيمة "ر" بمعامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.55) وقيمة "ر" بعد التعديل بمعادلة "سبيرمان"قدرت بـ (0.71). ومنه يمكن القول بأن الاختبار يتمتع بثبات مقبول.

4.1.4. ثبات ألفا كرومباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لمقياس، والجدول الموالي يوضح قيمة ألفا كرومباخ المتحصل عليها:

الجدول رقم (03): قيمة معاملات ألفا كرومباخ اختبار عسر الكتابة

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
المقياس الكلي	23	0,96

يتبين من خلال الجدول رقم (03) أن قيمة ألفا كرومباخ اختبار عسر الكتابة قدرت بـ(0.74). وهو ما يبين أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

2.4. اختبار التوافق النفسي الاجتماعي:

1.2.4. صدق المقارنة الطرفية: من أجل حساب صدق الأداة بطريقة صدق المقارنة الطرفية، تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 27% من طرفي الترتيب لأفراد العينة البالغ عددهم (30) فرد والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(04): صدق المقارنة الطرفية اختبار التوافق النفسي الاجتماعي

المؤشر الإحصائية / المقياس	العينة العليا ن= 08		العينة الدنيا ن= 08		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المجموع	69,00	5,56	37,00	5,63	11,44	0.00	دالة عند 0.01

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن عدد أفراد العينة العليا والدنيا قد بلغ (08) بنسبة 27٪ من مجموع أفراد العينة. وأن قيمة المتوسط الحسابي في الفئة العليا قدر بـ (69,00) بانحراف معياري قدرت قيمته ما (5,56)، وأن قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدرت بـ (37,00)، وبانحراف معياري تراوحت قيمته (5,63)، وبحساب قيمة "ت" لاختبار التوافق النفسي الاجتماعي نجد أنها قدرت بـ (11,44) عند القيمة الاحتمالية (Sig=0,000) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01).وهو ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين العينة العليا والعينة الدنيا، وعليه فإن الاختبار يتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضع لقياسه. ومنه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

الثبات:

تم الاعتماد في قياس الثبات على:

4.2.3.التجزئة النصفية

من أجل التأكد من ثبات المقياس تم استخدام ثبات التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى جزأين. يتكون الجزء الأول من الفقرات الفردية والجزء الثاني من الفقرات الزوجية ثم تم حساب الارتباط بين درجات هذين الجزأين باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وقد تم الاعتماد على معادلة "جتمان" لتصحيح ثبات المقياس والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التصحيح بين جزأي لاختبار التوافق النفسي الاجتماعي

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة معامل "ر"	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الفقرات الفردية	30	0,89	0,93
الفقرات الزوجية			

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة "ر" بمعامل الارتباط بيرسون قدرت بـ(0,89) وقيمة "ر" بعد التعديل بمعادلة "جتمان"قدرت بـ (0,93). ومنه يمكن القول بأن الاختبار يتمتع بثبات مقبول.

4.2.4.ثبات ألفا كرومباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ لاختبار التوافق النفسي الاجتماعي والجدول الموالي يوضح قيمة ألفا كرومباخ المتحصل عليها:

الجدول رقم (06): قيمة معاملات ألفا كرومباخ لاختبار التوافق النفسي الاجتماعي

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
المقياس الكلي	88	0,90

يتبين من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة ألفا كرومباخ لاختبار التوافق النفسي الاجتماعي قدرت بـ(0,90). وهو ما يبين أن اختبار التوافق النفسي الاجتماعي يتمتع بثبات مقبول.

5. الدراسة الأساسية:

1.5. عينة الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة الأساسية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة الموسم الدراسي 2021/2020 والبالغ عددهم (57) تلميذ وتلميذة (ن=36) ذكور و(ن=21) إناث، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب والجنس والسن:

الجدول رقم (07): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والسن

المعطيات	الجنس		السن	
	ذكور	إناث	من (7سنوات – 9 سنوات)	من (10 سنوات – 12 سنة)
العدد	36	21	34	23
المجموع الكلي	57		57	

يبن الجدول رقم (07) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والسن، حيث يلاحظ عدد الذكور أكبر من عدد الإناث، كما نلاحظ أن عدد التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من 7 سنوات إلى 9 سنوات أكبر من عدد التلاميذ الذين أعمارهم من 10 سنوات إلى 12 سنة.

2.5. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2021/2020، حيث تم توزيع أداة عسر الكتابة وأداة التوافق النفسي الاجتماعي معا على عينة الدراسة. وأجري التطبيق على العينة في

المؤسسات التربوية وداخل الأقسام ومن أجل السير الحسن لإجراءات التطبيق تم التأكيد على الخطوات التالية:

- ✓ تقديم الباحثتان لأنفسهن لمدير المؤسسة والمعلمين وتبيان الغرض من تطبيق هذه الدراسة، وأخذ موافقتهم على إجراءات التطبيق.
- ✓ شرح التعليمات الخاصة بطريقة الإجابة على الأداتين والالتزام بالتعليمات الخاصة بكل أداة.
- ✓ التأكد من أنه تم الإجابة على كل فقرات الاختبارين.
- ✓ التأكد من تسجيل البيانات الشخصية لأفراد العينة (الجنس، السن).
- ✓ الشكر والامتنان للمدير المؤسسة والمعلمين على تعاونهم ومساعدتهم في سير إجراءات التطبيق.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

لمعالجة البيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق الدراسة الأساسية تم اعتماد الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار الفروق "ت".

ولقد تمت المعالجة الإحصائية باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) نسخة 23.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض لإجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، بداءً بالمنهج الوصفي الارتباطي المعتمد في هذه الدراسة لملاءمته لطبيعة وموضوع الدراسة الحالية، ثم عينة الدراسة الاستطلاعية، كذلك التطرق إلى أدوات الدراسة من خلال اختبار بعض الخصائص السيكومترية من ثبات وصدق من أجل الاطمئنان لنتاجها المتحصل عليها في الدراسة الأساسية، هذه الأخيرة التي تم وصف لعينتها وإجراءاتها، وقد خلص الفصل إلى عرض الأساليب الإحصائية التي تم بها تحليل بياناتها سواء المتعلقة بمعالجة الخصائص السيكومترية أو المتعلقة بفرضيات الدراسة والتي سيتم عرض وتحليل ومناقشة نتائجها بالتفصيل في الموالي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1 ـ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى.

2 ـ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية.

3 ـ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.

4 ـ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.

5 ـ عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تم التطرق في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والأساسية، والتي خلصت بدراسة واختبار فرضيات الدراسة الحالية ومعالجتها إحصائيا سيخصص هذا الفصل لعرض نتائجها وتحليلها وفق ترتيب تساؤلاتها وفرضياتها.

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات مقياس عسر الكتابة ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول (08): قيمة معامل الارتباط "ر" للعلاقة بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي

المؤشرات	العينة	"ر" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
	57	0,51	0,000	دالة

يتبين من الجدول رقم (08) أن قيمة معامل الارتباط "ر" بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي قد بلغت(0,51) عند القيمة الاحتمالية (0,000) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01 وعليه نقول أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي. ومنه نرفض الفرض الصفري والذي ينص على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة

والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة ونقبل بالفرضية البديلة والتي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة فيتبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الذكور والإناث على مقياس عسر الكتابة لدى أفراد عينة الدراسة، والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول (09):نتائج اختبار الفروق "ت" بين لدرجات عينة الدراسة على مقياس عسر الكتابة تبعا لمتغير الجنس

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
ذكور	36	55	67,22	19,34	1.68	0.098
إناث	21		58,71	16,61		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن عدد أفراد عينة الدراسة قد بلغ (57) تلميذ، منهم (36) من الذكور بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس عسر الكتابة (67,22) بانحراف معياري قدر بـ (19,34)، ومنهم (21) من الإناث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على مقياس عسر الكتابة (58,71)

بانحراف معياري قدر بـ (16,61). وكانت قيمة "ت" (1.68) عند القيمة الاحتمالية Sig = 0 ,098وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 بمعنى أنها غير دالة، ومنه نقول إنه لا توجد فروق في بين الذكور والإناث في عسر الكتابة، وعليه نقبل بالفرض الصفري والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة ومنه تحقق الفرضية البحثية.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الذكور والإناث على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول (10): نتائج اختبار الفروق "ت" بين لدرجات عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
ذكور	36	55	49,47	12,26	0,48	0,632
إناث	21		51,00	10,22		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن عدد أفراد عينة الدراسة قد بلغ (57) تلميذ، منهم (36) من الذكور بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (49,47) بانحراف معياري قدر بـ (12,26)، ومنهم (21) من الإناث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (51,00) بانحراف معياري قدر بـ (10,22). وكانت قيمة "ت" (0,48) عند القيمة الاحتمالية Sig = 0 ,632 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 بمعنى أنها غير دالة، ومنه نقول إنه لا توجد فروق في بين الذكور والإناث في التوافق النفسي الاجتماعي، وعليه نقبل بالفرض الصفري والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة ومنه تحقق الفرضية البحثية.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيعسر الكتابة تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات عينة الدراسة على مقياس عسر الكتابة باختلاف السن، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول (11): نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات عينة الدراسة على مقياس عسر الكتابة تبعا لمتغير السن

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
الفئة الأولى (7 سنوات – 9 سنوات)	34	55	64,88	19,03	0,39	0,70
الفئة الثانية (10 سنوات – 12 سنة)	23		62,91	18,55		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن عدد التلاميذ في الفئة الأولى قد بلغ (34) وقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس عسر الكتابة (64,88) بانحراف معياري قدر بـ (19,03)، وقد بلغ عدد التلاميذ في الفئة الثانية(23) وقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس عسر الكتابة (62,91) بانحراف معياري قدر بـ (18,55). وقد قدرت قيمة "ت" لاختبار الفروق بين الفئتين على مقياس عسر الكتابة قيمة (0,39) عند القيمة الاحتمالية Sig = 0 ,700 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 بمعنى أنها غير دالة، ومنه نقول إنه لا توجد فروق في بين الفئتين في عسر الكتابة، وعليه نقبل بالفرض الصفري والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة ومنه تحقق الفرضية البحثية.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الفئتين على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، وتم الحصول على النتائج التالية:

الجدول (12): نتائج اختبار الفروق "ت" بين درجات عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
الفئة الأولى (7 سنوات – 9 سنوات)	34	55	49,82	11,40	0,168	0,867
الفئة الثانية (10 سنوات – 12 سنة)	23		50,35	11,78		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن عدد التلاميذ في الفئة الأولى قد بلغ (34) وقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (49,82) بانحراف معياري قدر بـ (11,40)، وقد بلغ عدد التلاميذ في الفئة الثانية (23) وقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (50,35) بانحراف معياري قدر بـ (11,78). وقد قدرت قيمة "ت" لاختبار الفروق بين الفئتين

على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي قيمة (0,168) عند القيمة الاحتمالية 0 ,867 = Sigوهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 بمعنى أنها غير دالة، ومنه نقول إنه لا توجد فروق في بين الفئتين في التوافق النفسي الاجتماعي، وعليه نقبل بالفرض الصفري والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة ومنه تحقق الفرضية البحثية.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة، الجدول رقم (08) يمثل ذلك.

ويمكن أن يعود ذلك الى عدم توفق المعلم في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمعسرين كتابيا، وهذا نتيجة فشله في اختيار أساليب التدريس الفاعلة و علاقته بالمتعلم.

ان التوافق الجيد مؤشر إيجابي و دافع قوي يدفع التلاميذ الى التحصيل من ناحية و يرغبهم في الدراسة و يساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى و هذا ما أكدته دراسة " بارك " (1982) نقلا عن " حبايب" (2003 ص863) " بان الطلاب المرتفعين تحصيلا هم اكثر توافقا مع اقرانهم" ويشير كذلك " صلاح مرحاب" في " بن قادة" (2016 ص 43) على ان " توافق الفرد مع مدرسته يشعره بأن مدرسيه يحبونه و يستمتع بزمالة أقرانه و يجد أن العمل المدرسي يساير مستوى نضجه وميوله بحيث هده العلاقات الطيبة تتضمن شعور الفرد بأهميته و قيمته في المدرسة"

تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة في تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.

عند محاولة تفسير نتائج هذه الفرضية يمكننا القول بان تلاميذ ذوي عسر الكتابة يكونون قادرين على نسخ الكلمات بينما غير قادرين على الاتصال أثناء الكتابة و ذلك يرجع الى عوامل كثيرة منها الظروف الأسرية، العلاقة بين المدرس و التلميذ، المنهج الدراسي، الإحساس بالعجز، عدم الثقة بالنفس.

حيث تعتبر نسبة الذكور أكثر من نسبة الإناث نظرا لان الذكور يحاولون التهرب من الكتابة و يتذرعون بأعذار واهية ليتخلصون منها، فهم يعانون من إتمام الواجبات اليومية المعتادة لانها تحتاج الى بذل مزيد من الجهد و الوقت لانجازها متنفسا إزاء هذه الصعوبة سوى ابداء المزيد من إشارات التذمر و عدم الرضا، لكون الكتابة تتضمن شروط على غرارها: الكتابة في السطر، تنقيط الحروف المنطوقة....الخ، وهي شروط لا تقتصر من حيث التمكن فيها او عدمه على جنس دون آخر، فان الفارق في الجنس لا يتبع بفارق في الكتابة.

هذا ما أثبتته دراسات أخرى كدراسة هبة علي موسى عبد الله (2010) و التي كانت بعنوان التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم و علاقته ببعض المتغيرات بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم، و التي كانت من ضمن نتائجها عدم وجود فروق حقيقية ملموسة بين جنس الذكور و الإناث فيما بعض يخص صعوبات الكتابة.

كما توصلت دراسة الحاج كادي و منصور بن زاهي حول صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمدرسة الابتدائية بورقلة، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق في الصعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وهذا يعني انه لا يمكن التسليم بهده الفرضية.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد العينة.

وما يفسر عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي هو التشابه بين العينتين من حيث أنهم أطفال في الابتدائية، و يتمتعون بنفس الطموح، فكل من الذكر و الأنثى يسعى الى تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي عن طريق إبراز كل منهم قدراته من اجل تحقيق الأهداف و الغايات بما فيها التعليمية كالنجاح في المسار الدراسي.

فاغلب الباحثين يتفقون على أهمية هده العوامل في تحقيق كلا الجنسين لتوافق النفسي الاجتماعي، و خاصة العوامل الأسرية والمدرسية، فيجب على المدرسة ان توفر مختلف الظروف و الإمكانيات اللازمة من اجل راحة التلاميذ و السعي الى تفاهم ان هؤلاء التلاميذ في مرحلة الطفولة و هي مرحلة أساسية وحساسة و أي ضغط يجعلهم يشعرون بعدم الراحة و الاستقرار، ومن بين الدراسات التي توصلت الى نفس النتائج نجد

دراسة محمد عبد القادر علي(1974) التي تبين من خلالها الى انه لا يجود فروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين الذكور و الإناث، لوجود نفس الظروف و الشروط المدرسية و كون التوافق شرط لتوازن شخصيتهم.

كما نجد دراسة مرباح احمد تقي الدين في عسر القراءة و علاقته بالتوافق النفسي، فقد توصلت هذه الدراسة الى انه لا توجد علاقة بين عسر القراءة و التوافق النفسي.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة.

وما يفسر عدم وجود فروق في السن في عسر الكتابة هو ان الأطفال في المرحلة الابتدائية يتشابهون في القدرات العقلية ولكي ان يتعلم الطفل الكتابة لابد له أن يطور تمييزا سمعيا وبصريا مناسبا، وليتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرا من العمليات أو المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي، وتناسق حركات العين واليد والتتابع وذاكرة سمعية وبصرية ولغة مناسبة وغيرها من العمليات.

ولحسن الحظ فإن هذه العمليات أو المهارات تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال.

أما حين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، فحينئذ يكون لديه صعوبة واضحة في تعلم الكتابة أو العجز في تركيب وجمع الأصوات كأن لا يستطيع جمع أصوات منفصلة ومجزأة في كلمة واحدة .

وتفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة يرجع الى عوامل كثيرة منها العلاقة بين المدرس و التلميذ، المنهج الدراسي، الإحساس بالعجز، عدم الثقة بالنفس، كذلك يمكن أن يعود ذلك الى عدم توفق المعلم ، وهذا نتيجة فشله في اختيار أساليب التدريس الفاعلة و علاقته بالمتعلم، ويرجع كذلك الى عدم القيام الاسرة بالإجراءات المبكرة (التدخل

المبكر) لمساعدة الطفل لأنه كلما كان التدخل المبكر في تشخيص وقيام بإجراءات العلاج المبكر ومساعدته في تخطي هذه الصعوبة كلما كانت النتيجة مرضية .

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة.

حيث ان بعض الدراسات أشارت أن العسر الكتابي يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي فهو يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ ويقوده الى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي،القلق، والافتقار الى القدرة، فقد قارن وينر هاريس wiener. وشيتر ,Shiter & Harris 1990 تقديرات الأقران للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم متغير ذوي صعوبات التعلم حيث توصلوا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

أقل شعبية وأكثر رفضا وإهمالا من أقرانهم ذوي التحصيل العادي ، كما أنهم يتجنبون إقامة علاقات اجتماعية أو صدقات مع الآخرين من الأفراد كما يبدون اعتبارات أقل للآخرين، وغير قادرين على استثارة تعاطف الآخرين نحوهم مما يجعلهم أكثر ميلا الى تجنب التعامل معهم(فتحي الزيات، 2002) فما أشارت إليه هذه الدراسات يدل على ان هؤلاء التلاميذ غير قادرين على تحقيق علاقات منسجمة مع بيئتهم وأقل إشباعا لحاجياتهم ومطالبهم الاجتماعية، مما يدل على أن ذوي عسر الكتابة لديهم توافق نفسي اجتماعي منخفض، فقد أكدت دراسة وينز و سبريشن والتي هدفت إلى مقارنة الضغوط النفسية المساندة، كما بينت النتائج أيضا أن هناك قصور وسوء في التوافق النفسي مقارنة بالعاديين. (نواف الظفيري، 2813)

خلاصة الفصل:

تم خلال هذا الفصل عرض وتحليل لنتائج فرضيات الدارسة، وذلك بعد أن تم معالجتها إحصائيا. حيث تم عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى والتي نصت على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة، وقد توصلت إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة. كذلك توصلت نتائج الفرضية الثانية إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة في تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة. وهي نفس النتيجة التي أسفرت عنها الفرضية الثالثة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة. أيضا توصلت الفرضية الرابعة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة. ولم تختلف هذه النتيجة كذلك عما توصلت إليه الفرضية الخامسة والقائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن لدى أفراد عينة الدراسة.

الاســـتنتـــــاج العـام

الاستنتاج العام

تعتبر كل من المدرسة والأسرة الدافعية الى عملية التعليم من خلال أبنائها وحاضنة توجهاتهم المدرسية، في مناخ توافقي نفسي اجتماعي، وفي ظل التفاعل مع المجتمع لحياتنا اليومية، وبالرغم من الضغوطات التي يتعرض لها التلاميذ من مشاكل ومواقف محبطة في بعض الأحيان، يحاول التلاميذ التماشي معها بشكل يخلق توازن نسق قيمي كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، انصبت هذه الدراسة على تقصي عسر الكتابة بوصفه اضطراب تعلم مدرسي معقد، والوقوف على الاهتمام الذي أوله العلماء في هذا المجال سعيا منهم الى فهمه وتبيين أهمية الكشف المبكر، ومن هنا توالت برامج التكفل بهذه الفئة من التلاميذ لاستبعاد احتمال فشلهم المدرسي.

وفي حدود إمكانياتنا حاولت الباحثتان جاهدتان على دراسة موضوع " اثر عسر الكتابة في التوافق النفسي الاجتماعي، حيث كان هدف الباحثتان من خلال دراستهما هذه الوصول الى غاية واحدة و هي تحقيق عمل يكون إضافة الى جهود كثيرة تسعى الى إفادة المجتمع، فحاولت الباحثتان إبراز هذا الهدف في كل حرف و كل كلمة احتوت عليها هذه الدراسة المتواضعة ، كما تلتمس الباحثتان العذر من القارئ الكريم فيما اذا ورد خطأ أو هفوة التي لم تدخر الباحثتان جهدا في كشفها و تصحيحها . و كان موضوع دراستنا خاص بعسر الكتابة وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي، حيث سعت الباحثتان جاهدتان للإلمام بهذه المتغيرات و إبراز أهم النقاط و المعلومات التي تخص موضوع بحثنا من تعاريف، أعراض، أسباب وعوامل، تصنيف، وأدوات تقيم...الخ و في الأخير تؤكد الباحثتان بالرغم من بعض العراقيل التي واجهتم توصلت الباحثتان من خلال الدراسة الى صحة الفرضية التي مفادها لا توجد علاقة بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي

مـــقـــتـــرحـــات

مقترحات:

بعد إجراء هذه الدراسة، وفي ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج، تتقدم الباحثتان بجملة من التوصيات والمقترحات التي ترى انه يمكن التركيز عليها من أجل نجاح العملية التربوية وكذا تحقيق الاتزان والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

1- تقترح الباحثتان في الأخير إجراء هذه الدراسة على عينة مختلفة من المستويات التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وتبعا لمتغيرات وسيطية أخرى.

2- محاولة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، وذوي عسر الكتابة بصفة خاصة وتقديم الخدمات العلاجية لهم.

3- تصميم برامج تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات التي يعاني منها ذوي عسر الكتابة.

4- العمل على تنمية ميول التلاميذ ذوي عسر الكتابة نحو المدرسة والمواد الدراسية وتنمية الرغبة لديهم في التعلم، والميل اتجاه النجاح.

5- اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتعلم الأطفال ذوي عسر الكتابة .

6- التعاون بين المعلم وأطراف العملية التربوية في وضع المقررات الدراسية التي تتناسب مع القدرات المعرفية لذوي صعوبات التعلم بصفة عامة.

7- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم ووضع مقررات دراسية تتماشى مع قدراتهم وإمكانياتهم المعرفية.

8- إيجاد تقنيات ناجعة وعلمية للاستفادة منها في البيئة الجزائرية من اجل تفادي انعكاساتها على الصحة النفسية للتلميذ.

9- سعي المدرسة لتحقيق التكيف لتلاميذها، عن طريق توفير جو مدرسي جذاب يشمل توفير الوسائل التعليمية المتطورة مع الحرص على تعزيز العلاقات الفاعلة بين التلاميذ وأساتذتهم.

الاهتمام بإعداد برامج إرشادية قد تساعد على تعزيز التفاعل والاندماج النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

قائمة المـــــــــراجع

قائمة المـــــــــراجع:

المراجع العربية:

1- احمد الظاهر قحطان، 2004، صعوبات التعلم، دار النشر و التوزيع، ط1 الأردن.

2- احمد عواد ندا، 2009صعوبات التعلم، مؤسسة الورق للنشر و التوزيع، ط1 عمان الأردن.

3- أسامة محمد البطانية و آخرون،2005، صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط1، الأردن.

4- اشراف محمد عبد الغني شريت،2004، صبره محمد علي، الصحة النفسية و التوافق النفسي، دار المعرفة الجامعية، ط1.

5- البطانية أسامة محمد وآخرون، (2007)، صعوبات التعلم (النظرية و الممارسة)، (ط.2)، دار المسيرة، عمان.

6- الزيات، فتحي مصطفى(2002). نمذجة العلاقات السببية بين صعوبات التعلم النمابية والأكاديمية واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي، ندوة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، نضمها جامعة الخليج العربي ضمن مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود للتربية الخاصة، جامعة الخليج العربي، البحرين،20-22 مايو، 75-80.

7- الزيات، فتحي، (2007). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. (ط.1)، القاهرة جمهورية مصر العربية، دار النشر للجامعات.

8- الزيات، فتحي، (2008). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم.(ط.1) القاهر، دار النشر للجامعات.

9- الزيود، نادر فهمي (1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. (ط.1)، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

10- السرطاوي زيدان أحمد، السرطاوي عبد العزيز مصطفى، (2002)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، (ط1)، دار المسيرة للشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

11- القبالي، يحي (2008) الاضطرابات السلوكّية الانفعالية. (ط.1)، عمان، الأردن، الطريق للنشر والتوزيع.

12- انشراح محمد دسوقي،1991، التحصيل الدراسي و علاقته بكل من مفهوم الذات و التوافق النفسي، مجلة علم النفس، العدد العشرون ديسمبر الهيئة العامة.

13- ايهاب الببلاوي، 2002، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ص 48. ط 1، دار النشر والتوزيع.

14- بطرس حافظ ،2011، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم،دار المسيرة، ط 2 الأردن.

15- بن سبتي مريم، (2009)، التنظيم الفضائي وأثره على عملية الكتابة لدى الأطفال المصابين بتلازم داون، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس العصبي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر (الجزائر).

16- حامد زهران عبد السلام،1997، الصحة النفسية و العلاج النفسي، عالم الكتب، ط 3، القاهرة.

17- حامد زهران عبد السلام،2005، علم نفس النمو، الطفولة و المراهقة،عالم الكتب للنشر و التوزيع ط 6، القاهرة، مصر.

18- خدو دليل، سعيدة قطيب، عسر الكتابة علاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي " دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في علم النفس ، الجزائر، أدرار.

19- راضي الوقفي، 2009، صعوبات التعلم النظري و التطبيقي، دار المسيرة، ط 1، 2001.

20- رمضان محمود القذافي، 1998، الصحة النفسية و التوافق، المكتب الجامعي الحديث، ط 3، الإسكندرية.

21- رياض بدري مصطفى، 2005، صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1،الاردن.

22- رنيم عبد الكريم الأسعد، 2012، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الإدراك البصري و أثره على تحسين الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة، سوريا.

23- سامي محمد ملحم، 2002، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، الأردن.

24- سامي محمد ملحم،2010، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر و التوزيع،ط3، الأردن.

25- سارة مقران،2018، مستوى التوافق الجامعي لدى الطالبات الجامعيات المقيمات و غير المقيمات ، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في علم النفس ، الجزائر، المسيلة.

26- سعد زغلول المغربي، 1992، حول مفهوم الصحة النفسية او التوافق العدد الثالث و العشرون، السنة السادسة الهيئة المصرية العامة.

27- سهير كامل احمد، 1998، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب.

28- صالح حسن الداهري،1999، ناضم هاشم العبيدي، الشخصية و الصحة النفسية، ط1 دار الكندي للنشر و التوزيع، ط1، الأردن.

29- صالح احمد محمد حسن صالح و آخرون، 2000، الصحة النفسية و علم النفس الاجتماعي و التربية الصحية، مركز الإسكندرية للكتاب، ط1.

30- صلاح عميرة علي (2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة و التشخيص و الع، مكتبة الفلاح النشر والتوزيع، ط1.

31- عادل محمد العدل، صعوبات التعلم و التدريس العلاجي، دار الكتاب الحديث،القاهرة.

32- عباس محمود عوض، 1990، علم النفس، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية.

33- عباس محمود عوض،1987، مدخل الأسس النفسية و الفيسيولوجية للسلوك، دار المعرفة ، الإسكندرية.

34- عبد المنعم الميلادي، 2008، صعوبات التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

35- عبد اللطيف مدحت، عبد الحميد،1990، الصحة النفسية و التوافق المدرسي، دار النهضة العربية، بيروت.

36- عصام جدوع، (2007)، صعوبات التعلم، (ط.1)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن.

37- علي حسن اسعد حبايب 2011، صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، غزة، المجلد13، العدد1.

38- فاطمة بويقار، سارة عوينة، 2018، الفعالية الذاتية و علاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية ، دراسة ميدانية بجامعة خميس مليانة، مذكرة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة ماستر في علوم التربية.

39- فوزي محمد جبل، 2000، الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية المكتبة الجامعية، الازايطة، الإسكندرية.

40- كمال دسوقي،1985،علم النفس و دراسة التوافق، مطابع جامعة الزقاق، ط 3.

41- ماجدة السيد عبيد، الخدمات المساندة في التربية الخاصة، ص: 127- 128، دار الصفاء، ط 1.

42- محمد عبد المطلب، 2003، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر، ط1، الأردن.

43- محمد علي كامل، 2003، علم النفس المدرسي، ص: 6، مكتبة ابن سينا، ط 1.

44- محمود السيد أبو النيل، ومجد حمد محمود، 1985، الصحة النفسية و الأمراض و المشكلات النفسية الاجتماعية، كلية الأدب ، جامعة عين شمس، القاهرة.

45- محمود السيد ابو النيل، 1984، علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية و عالمية ، ج2 الجهاز المركزي للكتب الجامعية و المدرسية و الوسائل التعليمية، ط3، القاهرة .

46- مصطفى رسلان، (2005)، تعليم اللغة العربية، (د.ط)، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة.

47- مصطفى فتحي الزيات، 1998، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية، دار للنشر للجامعات،ط1.

48- نبيل عبد الفتاح، 2000، صعوبات التعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، ط 1، مصر.

49- نوال محمد عطية،2001،علم النفس و التكيف النفسي الاجتماعي، ط1، دار القاهرة، للكتاب، القاهرة.

50- نواف الظفيري،2007، التوافق النفسي لدى الطلبة المتفوقين عقليا من ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد06، العدد08.

51- هدى محمود الناشف، 1999، استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة، ص 41، ط 1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

52- Braeckman Bettina, (2009), proposition d'une nouvelle conation pour l'échelle rapide d'évaluation de l'écriture chez le collégien, mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricité, université Paul Sabatier, Toulouse.

53- Desmoulins Moryan, (2013), la dysgraphie, la dyspraxie et la dysorthographie (dépistage , diagnostic et prise en charge), université de Marseille.

54- Gaie B, Le Lostec C, Mazrau M, Pouhet A, Toninato A, M. (2014) Dspraxie et troubles non verbaux, faire avec la complexité: études de cas, Masson, paris.

55- Le Cozic A, (2009) Ebauche d'un test graph-perceptif. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste, Université de Nantes.

56- Valérie Duband, (2015) , dysgraphie et compensation, Lyon .

57- (www.almualem.net)

الملاحق

ملحق رقم (01): اختبار عسر الكتابة

اسم ولقب الفاحص:.....	الوظيفة:.....تاريخ التقدير:.....
اسم ولقب المفحوص:.....	المدرسة:.....الصف:.....السن:.....

يقصد بعسر الكتابة: هي قصور وضعف في مهارة الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي مما يجعل الكتابة غير دقيقة و غير واضحة، أو ركيكة من حيث المحتوى و الأفكار، و القواعد النحوية و التركيبة و الغرافيكية المستعملة.

صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد مداخلات التعلم على الكتابة اليدوية و التعبير الكتابي، و من ثم تؤثر كفاءة الكتابة و التعبير الكتابي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية و الأكاديمية و المهارية.

التعليمات: في رأيك الشخصي، الى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكور فيما يلي، ضع علامة ( ) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير .

	الخاصية / السلوك	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	تنطبق (0)
1	يجد صعوبة في الكتابة بالقلم الجاف وقلم الحبر					
2	يقبض على القلم (السيالة) بشدة عند الكتابة					
3	تقترب أصابعه كثيرا من رأس القلم (السيالة) عند الكتابة					
4	وضعية اليدين و الجسم غير عادية أثناء الكتابة					
5	يجد صعوبة في نسخ الحروف و الكلمات بشكل مقبول					
6	يجد صعوبة في نسخ الفقرات و النصوص					

7	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة					
8	يجد صعوبة في الإملاء					
9	يجد صعوبة في كتابة على سطور ورقة الكتابة					
10	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة (الهوامش، الفراغ بين الأسطر)					
11	يتهاون عن انجاز الوجبات و الأعمال الكتابية					
12	يعاني من التعب و الإجهاد عند ممارسة الأعمال الكتابية					
13	كتابته غير واضحة و غير مقروءة					
14	لا يميز بين الحروف المتشابه كتابيا (ح، خ، ج) و(ب، ت، ث) و(ف، ق)					
15	يخلط تسلسل و ترتيب الحروف داخل الكلمة					
16	يحذف أو يضيف بعض الحروف داخل الكلمة					
17	يكثر من عملية شطب ومحو الكلمات					
18	كتابة تحتوي الكثير من الأخطاء الكتابية					
19	يجد صعوبة في تنظيم المسافات بين الحروف و الكلمات (كتابته متداخلة أو متباعدة)					
20	يجد صعوبة في المحافظة على حم الحروف أثناء الكتابة					
21	يجد صعوبة في استعمال أدوات الوقف عند الكتابة (الفواصل و النقط)					

22	يجد صعوبة في ان يكتب بطلاقة و سيولة(كتابته بطيئة)					
23	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد					

ملحق رقم (02): اختبار التوافق النفسي الاجتماعي

مقياس النفسي الاجتماعي للأطفال:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، نتقدم إليكم بهذه الأسئلة كونكم في المرحلة الابتدائية، نرجو منكم الإجابة على كل سؤال، وان لا تترك أي سؤال دون إجابة.

ضع علامة (x) في المكان الذي تراه مناسب لإجابتك شكرا.

الجنس:

ذكر:..... أنثى:.....

السن:.....

ضع العلامة في المكان المناسب لإجابتك

القسم الأول: التوافق النفسي						مجموعة التوافق النفسي	القسم الثاني: التوافق الاجتماعي					
أ	ب	ج	د	هـ	و		أ	ب	ج	د	هـ	و

القسم الأول (أ) :

1.هل تستطيع أن تلعب لوحدك إذا لم تجد احد يلعب معك؟

2. هل تشعر في رغبة في البكاء لأقل سبب ؟

3. هل تستطيع الكلام أمام الزملاء في الفصل ؟

4. هل تتألم إذا وبخك احد على شيء عملته ؟

5. هل تحتاج إلى مساعدة من احد لتأكل ؟

6. هل يساعدك احد في لبس ملابسك ؟

7. هل تهمك الحاجات البسيطة كثير ؟

8. عندما تلعب تستمر في اللعب حتى النهاية ؟

القسم الأول (ب):

1. هل تعمل أشياء تسعد زملائك الأطفال ؟

2. هل يضايقك زملائك الأطفال ؟

3. هل عدد أصحابك اقل من عدد أصحاب غيرك ؟

4.هل معظم الأطفال اشطر منك ؟

5. هل يقول عنك اهلك انك شاطر ؟

6. هل تستطيع عمل أشياء التي يعملها غيرك من الأطفال ؟

7. هل يقول الناس أن غيرك أحسن منك ؟

8. هل يحبك معظم الأطفال ؟

القسم الأول(ج):

1.هل يتركك اهلك لشراء بعض الحاجات لوحدك ؟ ☐ ☐

2. هل تقضي في اللعب وقتا قصيرا جدا ؟ ☐ ☐

3. هل تزور أماكن جديدة ؟ ☐ ☐

4. هل يمنعك اهلك من اللعب مع الأطفال الآخرين ؟ ☐ ☐

5. هل يسمح لك اهلك بان تلعب الألعاب التي تحبها ؟ ☐ ☐

6. هل تعاقب على أشياء كثيرة تفعلها ؟ ☐ ☐

7. هل تقوم بأكثر الأعمال التي تحبها لوحدك ؟ ☐ ☐

8. هل يجبرك اهلك على البقاء في المنزل كثيرا ؟ ☐ ☐

القسم الأول(د):

1.هل ترغب بان يكون لك أصدقاء كثر؟ ☐ ☐

2. هل تشعر بان الناس لا يحبونك ؟ ☐ ☐

3. هل تحب الذهاب إلى المدرسة ؟ ☐ ☐

4. هل تحب الأطفال في المدرسة ؟ ☐ ☐

5. هل تشعر انك وحيد ولو كنت مع الأطفال ؟ ☐ ☐

6. هل اهلك أحسن من أهل الأطفال الآخرين ؟ ☐ ☐

7. هل الأطفال الآخرين مرتاحين في بيوتهم أكثر منك ؟ ☐ ☐

8. هل تشعر انك كبير وقوي مثل معظم الأطفال ؟ ☐ ☐

القسم الأول(و):

1. هل يوجد أناس مؤذين لدرجة انك تكرههم ؟ ☐ ☐

2. هل تخاف كثيرا ؟ ☐ ☐

3. هل يضايقك أكثر الأطفال ؟ ☐ ☐

4. هل تتضايق عندما يكون الناس مؤدين لك ؟ ☐ ☐

5. هل يقول الكثير من الأطفال أشياء تضايقك ؟ ☐ ☐

6. هل يحاول الأطفال أن يغشوك عادتا ؟ ☐ ☐

7. هل تشعر عادتا بالمضايقة لدرجة انم لا تعرف ما تفعله ؟ ☐ ☐

8. هل تفضل أن تتفرج على غيرك بدل من أن تلعب معهم ؟ ☐ ☐

القسم الثاني (أ):

1. هل تطع اهلك حتى لو كانوا على خطأ ؟ ☐ ☐

2. هل يصح أن يتشاجر الأطفال مع الكبار الذين لا يعاملونهم معاملة حسنة ؟

3. هل تطع اهلك حتى و لو نصحك أصحابك بان لا تهتم بهم ؟

4. هل تغش إذا ضمنت أن أحدا لا يراك ؟

5. هل تأخذ لنفسك الأشياء التي تجدها ؟

6. هل من ضروري أن يكون الأطفال مؤديين مع من لا يحبونهم من الناس ؟

7. هل من الضروري أن تشكر كل من يساعدك ؟

8. هل من الصواب أن تبكي إذا ما لم تستطيع أن تعمل ما تريده ؟

القسم الثاني (ب):

1. هل تتكلم مع الأطفال الجدد في المدرسة ؟

2. هل من الصعب عليك التكلم مع الناس الغرباء ؟

3. هل تفرح مع الأطفال الذين يقومون بأعمال أحسن مما تقوم بها ؟

4. هل يغضبك أن يمنعك الناس من القيام بما تريد ؟

5. هل تضرب الأطفال أثناء اللعب في بعض الأحيان ؟

6. هل تلعب مع الأطفال الآخرين حتى و لو كنت لا تريد ؟

7. هل تساعد الأطفال الآخرين في المدرسة ؟

8. هل من الصعب عليك أن تكون عادلا في لعبك ؟

القسم الثاني (ج):

1. هل الناس مؤذيين لدرجة انك لازم تبقى مؤذي لهم ؟ ☐ ☐

2. هل تحب أن تعيش مع عائلة أخرى غير عائلتك ؟ ☐ ☐

3. هل توجد أشياء مزعجة في المدرسة لدرجة أنك تحاول غشهم ؟ ☐ ☐

4. هل يضايقك احد في البيت حتى انك تغضب منه عادة ؟ ☐ ☐

5. هل بعض الناس ظالمون لدرجة انك تحاول غشهم ؟ ☐ ☐

6. هل يتشاجر الأطفال معك كثيرا ؟ ☐ ☐

7. هل تحاول أن تدفع الأطفال الآخرين أو تخيفهم ؟ ☐ ☐

8. هل تقول للأطفال الآخرين انك لن تفعل ما يطلبونه منك ؟ ☐ ☐

القسم الثاني (د):

1. هل اهلك على حق عندما يجبرونك على أن تطيع أوامرهم ؟ ☐ ☐

2. هل تحب أن تعيش مع عائلة أخرى غير عائلتك ؟ ☐ ☐

3. هل يعتقد اهلك انك طيب معهم ؟ ☐ ☐

4. هل اهلك طيبون معك دائما ؟ ☐ ☐

5. هل يوجد احد في اهلك لا يحبك ؟

6. هل تظن أن اهلك يعتقدون انك لطيف معهم ؟

7. هل تشعر بان اهلك لا يحبونك ؟

8. هل تظن أن اهلك يعتقدون انك شاطر ؟

القسم الثاني (هـ)

1. هل تساعد الأطفال الآخرين في المدرسة ؟

2. هل من الصعب عليك أن تحب الأطفال في المدرسة ؟

3. هل بعض المدرسين لا يحبون الأطفال في المدرسة ؟

4. هل يقول الأطفال انك طيب معهم ؟

5. هل تفضل عدم الذهاب إلى المدرسة ؟

6. هل يوجد الكثير من المؤذيين في المدرسة ؟

7. هل يطلب منك الأطفال في المدرسة أن تلعب معهم ؟

8. هل يقول الأطفال الآخرين أن لعبك مؤذي ؟

القسم الثاني (و):

1. هل يوجد أماكن جميلة بالقرب من منزلك تلعب فيها ؟

2. هل يحبك جيرانك ؟ ☐ ☐

3. هل تنبسط من قضاء بعض الوقت مع الجيران ؟ ☐ ☐

4. هل جيرانك أناس غير طيبون ؟ ☐ ☐

5. هل يوجد جيران مؤذيين ؟ ☐ ☐

6. هل يطلبك الأطفال الآخرين للعب في بيوتهم ؟ ☐ ☐

7.هل يوجد أطفال مؤذيين بين أطفال جيرانك ؟ ☐ ☐

8. هل تبتعد عن بيوت الجيران عندما يطلبون منك أن تبتعد ؟ ☐ ☐

ملحق رقم (03): المقارنة الطرفية اختبار عسر الكتابة

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
عسر الكتابة	العليا	8	90,13	1,126	,398
	الدنيا	8	48,75	8,648	3,057

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
عسر الكتابة	Equal variances assumed	5,537	,034	13,419	14
	Equal variances not assumed			13,419	7,237

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
عسر الكتابة	Equal variances assumed	,000	41,375	3,083
	Equal variances not assumed	,000	41,375	3,083

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
عسر الكتابة	Equal variances assumed	34,762	47,988
	Equal variances not assumed	34,132	48,618

ملحق رقم(04): التجزئة النصفية اختبار عسر الكتابة

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,921
		N of Items	12[a]
	Part 2	Value	,902
		N of Items	11[b]
	Total N of Items		23
Correlation Between Forms			,947
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,973
	Unequal Length		,973
Guttman Split-Half Coefficient			,968

Summary Item Statistics

		Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	
Item Means	Part 1	3,175	2,867	3,567	,700	1,244	,041	
	Part 2	3,182	2,633	3,633	1,000	1,380	,071	
	Both Parts	3,178	2,633	3,633	1,000	1,380	,053	

Summary Item Statistics

		N of Items
Item Means	Part 1	12[a]
	Part 2	11[b]
	Both Parts	23

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	38,10	96,369	9,817	12[a]
Part 2	35,00	72,483	8,514	11[b]
Both Parts	73,10	327,128	18,087	23

ملحق رقم (05): ألف كرومباخ اختبار عسر الكتابة

Case Processing Summary

	N	%

Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,956	23

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
73,10	327,128	18,087	23

ملحق رقم (06): صدق المقارنة الطرفية اختبار التوافق النفسي الاجتماعي

Statistics

N	Valid	0
	Missing	16

		Frequency	Percent
Missing	System	16	100,0

Statistics

المجموعات

N	Valid	0
	Missing	16

		Frequency	Percent
Missing	System	16	100,0

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
متغير التوافق	العليا	0[a]	.	.	.
	الدنيا	0[a]	.	.	.

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
متغير التوافق	العليا	0[a]	.	.	.
	الدنيا	0[a]	.	.	.

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
متغير التوافق	العليا	8	69,00	5,555	1,964

الدنيا	8	37,00	5,632	1,991

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df					
متغير التوافق	Equal variances assumed	,124	,730	11,442	14					
	Equal variances not assumed			11,442	13,997					

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
متغير التوافق	Equal variances assumed	,000	32,000	2,797		
	Equal variances not assumed	,000	32,000	2,797		

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means
	95% Confidence Interval of the Difference

		Lower	Upper
متغير التوافق	Equal variances assumed	26,002	37,998
	Equal variances not assumed	26,002	37,998

ملحق رقم (07):التجزئة النصفية اختبار التوافق النفسي الاجتماعي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,756
		N of Items	44[a]
	Part 2	Value	,841
		N of Items	44[b]
	Total N of Items		88
Correlation Between Forms			,886
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,939
	Unequal Length		,939
Guttman Split-Half Coefficient			,929

Summary Item Statistics

		Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	
Item Means	Part 1	,610	,267	,900	,633	3,375	,033	
	Part 2	,571	,233	,900	,667	3,857	,033	
	Both Parts	,591	,233	,900	,667	3,857	,033	

Summary Item Statistics

		N of Items
Item Means	Part 1	44[a]
	Part 2	44[b]
	Both Parts	88

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	26,83	35,868	5,989	44[a]
Part 2	25,13	54,326	7,371	44[b]
Both Parts	51,97	168,378	12,976	88

ملحق رقم (08): ألفا كرومباخ اختبار التوافق النفسي الاجتماعي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,897	88

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
51,97	168,378	12,976	88

ملحق رقم (09): نتائج معامل الارتباط بيرسون

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
عسر الكتابة	64,09	18,694	57
التوافقالنفسيالاجتماعي	50,04	11,478	57

Correlations

		عسر الكتابة	التوافقالنفسيالاجتماعي
عسر الكتابة	Pearson Correlation	1	,509**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	57	57
التوافقالنفسيالاجتماعي	Pearson Correlation	,509**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	57	57

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (10): نتائج حساب الفروق بين الجنسين في اختبار عسر الكتابة

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
عسر الكتابة	ذكر	36	67,22	19,344	3,224
	أنثى	21	58,71	16,605	3,623

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
عسر الكتابة	Equal variances assumed	3,144	,082	1,684	55
	Equal variances not assumed			1,754	47,271

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
عسر الكتابة	Equal variances assumed	,098	8,508	5,051		
	Equal variances not assumed	,086	8,508	4,850		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
عسر الكتابة	Equal variances assumed	-1,614	18,630
	Equal variances not assumed	-1,248	18,264

الملحق رقم (11): نتائج حساب الفروق بين الجنسين في التوافق النفسي الاجتماعي

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التوافق النفسي الاجتماعي	ذكر	36	49,47	12,258	2,043
	أنثى	21	51,00	10,218	2,230

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df					
التوافق النفسي الاجتماعي	Equal variances assumed	,766	,385	-,481	55					
	Equal variances not assumed			-,505	48,247					

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
التوافق النفسي الاجتماعي	Equal variances assumed	,632	-1,528	3,174		
	Equal variances not assumed	,616	-1,528	3,024		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
التوافق النفسي الاجتماعي	Equal variances assumed	-7,888	4,832
	Equal variances not assumed	-7,607	4,552

ملحق رقم (12): نتائج حساب فروق السن في اختبار عسر الكتابة

Group Statistics

السن		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
عسر الكتابة	الفئة الأولى	34	64,88	19,029	3,263
	الفئة الثانية	23	62,91	18,547	3,867

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
عسر الكتابة	Equal variances assumed	,034	,855	,387	55
	Equal variances not assumed			,389	48,195

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
عسر الكتابة	Equal variances assumed	,700	1,969	5,086
	Equal variances not assumed	,699	1,969	5,060

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
عسر الكتابة	Equal variances assumed	-8,223	12,162
	Equal variances not assumed	-8,204	12,143

ملحق رقم (13): نتائج حساب فروق السن في التوافق النفسي الاجتماعي

Group Statistics

	السن	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التوافق النفسي الاجتماعي	الفئة الأولى	34	49,82	11,440	1,962
	الفئة الثانية	23	50,35	11,784	2,457

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df					
التوافق النفسي الاجتماعي	Equal variances assumed	,008	,931	-,168	55					

	Equal variances not assumed			-,167	46,416					

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
التوافق النفسي الاجتماعي	Equal variances assumed	,867	-,524	3,126		
	Equal variances not assumed	,868	-,524	3,144		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
التوافق النفسي الاجتماعي	Equal variances assumed	-6,789	5,741
	Equal variances not assumed	-6,852	5,804