جامعة وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص التربية الخاصة

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير موسومة بـ:

إقتراح برنامج تربوي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)

دراسة تجريبية على عينة من تلامذة السنة الرابعة ابتدائي بولاية غليزان

إعداد الطالبة

بلعظم نـــاديـــة

إشراف الأستاذ

د. رومـان محـمد

لجنة المناقشة:

د. سواغ مختارية:	(جامعة وهران)	.....رئيسة
د. رومان محمد:	(جامعة وهران)	.....مشرفا ومقررا
د. منصوري مصطفى:	(جامعة وهران)	.....مناقشا
د. آسيا عبد الله:	(جامعة وهران)	.....مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014

جامعة وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص التربية الخاصة

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير موسومة بـ:

إقتراح برنامج تربوي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)

دراسة تجريبية على عينة من تلامذة السنة الرابعة ابتدائي بولاية غليزان

إعداد الطالبة

بلعـظم نـــاديــة

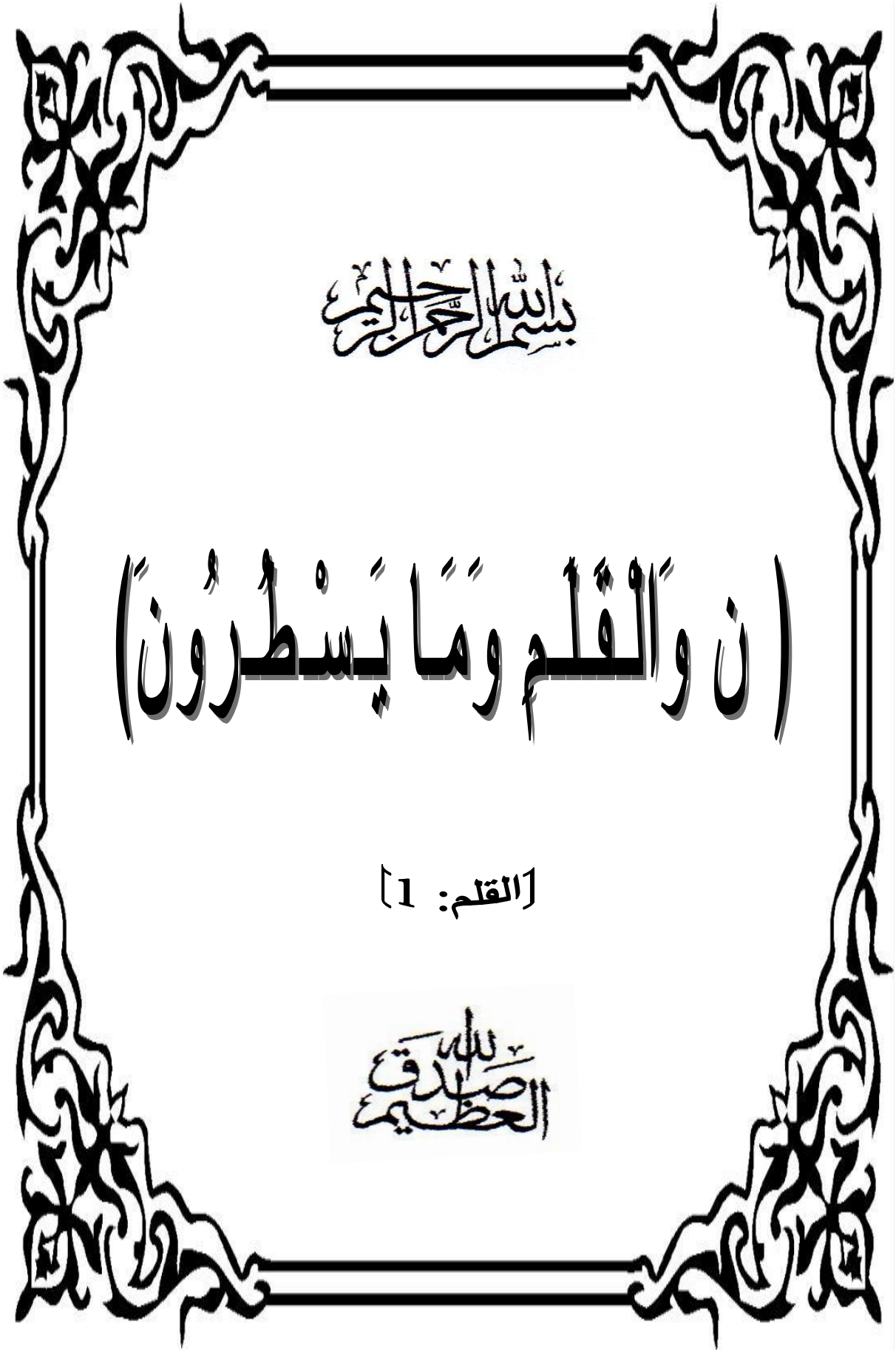
إشراف الأستاذ

د. روم_ان محـمد

لجنة المناقشة:

د. سواغ مختارية:	(جامعة وهران)	.....رئيسة
د. رومان محمد:	(جامعة وهران)	.....مشرفا ومقررا
د. منصوري مصطفى:	(جامعة وهران)	.....مناقشا
د. آسيا عبد الله:	(جامعة وهران)	.....مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014


بسم الله الرحمن الرحيم
(ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ)
[القلم: 1]
صدق الله العظيم

الإهـــــــداء

إلى خالقي ومولاي الذي (عَلّمَ بِالْقَلَم (4) عَلّمَ الانسَانَ مَا لم يَعْلَم (5)) [العلق]

إلى من بنعمته تتم الصالحات، فتقبّل اللّهم عملي هذا خالصا لوجهك الكريم

وصلي يا رب وسلم وبارك على إمام الأنبياء والمرسلين محمد النبي الأمين

إلى والديّ الكريمين

إلى إخوتي وجميع أفراد عائلتي

إلى من علمني القراءة والكتابة... وكان لي بمثابة الأب؛ معلمي "بن حموا أحمد"

إلى من خطى معي أولى خطواتي في البحث العلمي؛ أستاذي الفاضل الدكتور "بلقوميدي عباس"

إلى أساتذتي وزملائي عبر جميع مراحل التعليم

إلى اللواتي شاركنني حلو الأيام ومرّها بـــ " La Nouvelle "

إلى أجمل لوحة ألوانها عشر؛ "أفراد عينة الدراسة"

إلى من أهدوني تخصص التربية الخاصة دون أن يشعروا... فأهدوني بذلك هدفي في الحياة

إلى كل من له هدف نبيل يسعى إلى تحقيقه لوجه المولى عزّ وجل

كلمة شكر وتقدير

الشكر والحمد والمنّة والثناء الحسن لأهل الجود والكرم والعطاء ﴿ فَلِلَّهِ الْحَمْدُ رَبِّ السَّمَوَاتِ وَرَبِّ الْأَرْضِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (36) وَلَهُ الْكِبْرِيَاءُ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (37) ﴾ [الجاثية]

الحمد لله القائل في محكم تنزيله: ﴿ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ (7) ﴾ [إبراهيم]، ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ، وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ، وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ (19) ﴾ [النمل]

وصلي يا ربي وسلّم وبارك على القمر المضيء والسراج المنير، أكمل البشر وأعظمهم خُلقًا، نبينا ورسولنا محمد بن عبد الله

أقدم شكري لأستاذي المشرف "محمد رومان"، الذي وجدته كلما بحثت عنه

وأزجي خالص شكري وتقديري للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة

ومن باب الاعتراف بالفضل لأهل الفضل، أتقدم بجزيل شكري وامتناني للأستاذ "بلقوميدي عباس" ،على كل ما قدمه لي على الصعيد العلمي

وأشكر كذلك مدير مدرسة "الأمير عبد القادر"، والمعلمة "شعيب سميرة"، وكافة عمال وأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة

أشكر أيضا المعلمة " شتوان حنان"

وببالغ الحب والوفاء أختي "فتيحة" التي تحمّلت معي عناء العمل الميداني

وشكري البالغ لكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تربوي مقترح في علاج صعوبات الكتابة اليدوية لدى عينة من تلامذة السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة الأمير عبد القادر بولاية غليزان، تكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ، (6) ذكور و(4) إناث اختيروا عن طريق العينة العمدية ممن يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية والذين أفرزهم تطبيق الأدوات التالية: إختبار الكتابة اليدوية، إختبار رسم الرجل، إختبار الذكاء المصور، إستمارة البحث الاجتماعي، الملف الصحي للتلميذ، والبرنامج التربوي المقترح من إعداد الدارسة؛ والذي يندرج ضمن العلاج القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية، والمتكون من الأهداف الخمس التالية: علاج نقص الدافعية، علاج الإضطراب الحركي، علاج الإدراك البصري، علاج الذاكرة البصرية، والتعليم المباشر للكتابة .

إتبعت الدارسة المنهج التجريبي من خلال تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي، وحللت النتائج باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon الذي أشار إلى فعالية البرنامج التربوي المقترح في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)، وباستخدام معادلة التحسن دلت النتائج على أن 35% هي نسبة التحسن التي ظهرت على أفراد عينة الدراسة بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح، وختمت الدارسة دراستها بمجموعة من التوصيات.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
قبس	أ
الإهداء.....	ب
كلمة شكر وتقدير	ج
ملخص الدراسة.....	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
قائمة الصور	ي
قائمة الملاحق	ك
مقدمة	1
الفصل الأول: **مدخل الدراسة**	
1.إشكالية الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	7
3.أهداف الدراسة	8
4.أهمية الدراسة	8
5.دوافع اختيار موضوع الدراسة	9
6.التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة	9
7.حدود الدراسة	10
الفصل الثاني: **صعوبات التعلم**	
1. التعلم	
1.1. مفهوم التعلم	12

2.1. شروط التعلم	13
2. صعوبات التعلم	
1.2. تطور مصطلحات صعوبات التعلم	15
2.2. مفهوم صعوبات التعلم	17
3.2. الفرق بين مفهوم صعوبات ومفاهيم أخرى قريبة	22
4.2. إنتشار صعوبات التعلم	23
5.2. أسباب صعوبات التعلم	24
6.2. تصنيف صعوبات التعلم	29
7.2. المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأفراد ذوي صعوبات التعلم	34
8.2. تشخيص صعوبات التعلم	35
9.2. علاج صعوبات التعلم	41
الفصل الثالث: **صعوبات تعلم الكتابة اليدوية**	
1. الكتابة	
1.1.مفهوم الكتابة	48
2.1. مكونات الكتابة	49
3.1. إختراع رموز الكتابة	52
4.1. مهارات الكتابة	55
5.1. العمليات الضرورية للكتابة اليدوية	57
6.1. مراحل تعلم الكتابة اليدوية	58
7.1. أهمية الكتابة العربية	60
8.1. مشكلات الكتابة العربية	61
9.1. أهداف تدريس الكتابة اليدوية في المرحلة الابتدائية.....	62
10.1. طرق تعليم الكتابة اليدوية	67
2. صعوبات تعلم الكتابة اليدوية	

1.2. مفهوم صعوبات تعلم الكتابة اليدوية	68
2.2. إنتشار صعوبات تعلم الكتابة	70
3.2. ميزة الأفراد ذوي صعوبات الكتابة	70
4.2. عوامل وأسباب صعوبات تعلم الكتابة	71
5.2. أنماط صعوبات تعلم الكتابة اليدوية	75
6.2. تشخيص صعوبات تعلم الكتابة اليدوية	75
7.2. علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية	77
الفصل الرابع: **الدراسات السابقة**	
I. الدراسات السابقة	
أولا: دراسات حول الكتابة	
1.الخط	84
2.الإملاء	89
3.التعبير الكتابي	91
ثانيا: دراسات حول صعوبات تعلم الكتابة	95
ثالثا: دراسات حول صعوبات الكتابة اليدوية	106
II. تعقيب على الدراسات السابقة	111
الفصل الخامس: **الإجراءات المنهجية للدراسة**	
أولا: منهج الدراسة وتصميمها.....	121
ثانيا: عينة الدراسة.....	121
1.تحديد عينة الدراسة.....	121
2. خطوات تحديد عينة الدراسة.....	123
ثالثا: أدوات الدراسة:	
1. إختبار الكتابة اليدوية.....	132
2. إختبار رسم الرجل لكودیناف.....	136

3. إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.....	138
4. إستمارة البحث الاجتماعي.....	139
5. الملف الصحي للتلميذ.....	139
6. البرنامج التربوي المقترح.....	139
رابعا: إجراءات البحث.....	165
خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.....	166
الفصل السادس: **عرض ومناقشة النتائج**	
أولا: عرض نتائج الدراسة	
1. الفرضية الجزئية الأولى.....	169
2. الفرضية الجزئية الثانية.....	171
ثانيا: مناقشة النتائج	
1. بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى.....	173
2. بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية.....	177
الخاتمة.....	181
التوصيات.....	182
قائمة المراجع.....	183
الملاحق.....	198

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	ملخص النماذج النظرية لتفسير صعوبات التعلم والفروق بينها	27
02	مادة الخط في برامج التعليم الابتدائي حسب مناهج الإصلاح في الجزائر.	64
03	خصائص أفراد عينة الدراسة الأولية	122
04	نسبة العينة النهائية إلى العينة الأولية	122
05	قيمة "ت" للفروق في المقارنة الطرفية بين مجموعة المرتفعين والمنخفضين.	135
06	معامل التجزئة النصفية لاختبار الكتابة اليدوية	135
07	درجات أفراد العينة على اختبار رسم الرجل	137
08	درجة ذكاء التلميذ (ش.ب) حسب اختبار الذكاء المصوّر	138
09	خطوط ما قبل الكتابة	142
10	الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة باستخدام اختبار ولكوكسن.	169
11	إتجاه الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي.	170
12	درجات أفراد عينة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي ونسبة التحسن.	172

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم	25
02	تصنيف صعوبات التعلم ومكوناتها الأساسية	29
03	مراحل تحديد وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم	37
04	نسبة العينة النهائية من ذوي صعوبات الكتابة اليدوية	123
05	أهداف البرنامج المقترح العامة والإجرائية	143
06	الفروق بين درجات التلاميذ على الاختبارين القبلي والبعدي	171

قائمة الصور

رقم الصورة	عنوان الصورة	الصفحة
01	كتابة أحد أفراد العينة على اختبار الكتابة اليدوية	134
02	تظهر بعض أفراد العينة وهم يلعبون بالعجينة	149
03	إحدى الرسومات التي أنجزها تلاميذ عينة الدراسة	150
04	إنجاز أحد أفراد عينة الدراسة لخطوط ما قبل الكتابة	151
05	أحد إنجازات رسم الأشكال الهندسية وتلوينها	152
06	أداء أحد التلاميذ لنشاط العددية	153
07	إحدى التلميذات خلال نشاط الذاكرة البصرية للألوان	155
08	يظهر فيها أحد التلاميذ أثناء قراءته فقرة من نص "بيكاسو والفتاة"	156
09	تظهر فيها إحدى التلميذات وهي تمارس نشاط الكتابة	157
10	إحدى كتابات التلاميذ للحروف	158

11	كتابة أحد التلاميذ للجُمل	162
12	كتابة تلميذ للأرقام	163
13	كتابة أحد التلاميذ للهمزة بأشكالها المختلفة	164

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	رخصة الإتصال	198
02	شهادة إنهاء التربص	199
03	نص الفراشة السوداء	200
04	المعايير الأمريكية لقياس الذكاء بطريقة كودينـاف	201
05	إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح	202
06	مفتاح التصحيح لاختبار الذكاء المصور	211
07	إستمارة البحث الاجتماعي	212
08	الأحجام	213
09	كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة	214

المـقـدمـــة

تعدّ المدرسة أهم المؤسسات الاجتماعية بعد الأسرة، التي يقع على عاتقها إعداد جيل المستقبل لكل مجتمع ورعايته وتأهيله ليصبح فردا نافعا لنفسه ومجتمعه؛ من خلال تحقيق احتياجاته، وتنمية قدراته (الحاج، 2010: 11)، لاسيما المدرسة الإبتدائية والتي يُعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التعليمية أثناءها، بداية لتوقّع إخفاق مستديم في الأداء الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة من المسار التعليمي للتلميذ؛ ولذا وُجب الاهتمام بتلاميذ هذه المرحلة، وخاصة فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي، والتعرف على أسبابه ومشكلاته ومعوقاته، حتى إذا تم تشخيصها والتعرف عليها بشكل جيد، وُضِع لها العلاج المناسب مبكرا قبل أن تستفحل ويصعب عندئذ علاجها. (معمرية وماحي، 2007: 201)

ومن بين المشكلات التي تعيق التلميذ في مساره التعليمي، وتؤثر سلبا حتى على سماته الشخصية وسلوكاته الاجتماعية، ما يصطلح عليه بـــ "صعوبات التعلم"، وقد اقترح النوبي محمد علي (2011) التعريف الموالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم: "هم الأطفال الذين يظهرون تباعدا واضحا بين إمكانياتهم المتوقعة، كما تقاس باختبارات الذكاء، وأدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية، في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، حيث يلاحظ على الطفل قصور في أداء المهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بأقرانه في نفس العمر الزمني، والمستوى العقلي، والصف الدراسي، ويُستثنى من هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقات الحسية سواء أكانت سمعية أم بصرية أم حركية، وكذلك المتأخرين عقليا، والمضطربين انفعاليا، والمحرومين ثقافيا واقتصاديا". (النوبي، 2011: 40)

وتمسّ هذه الصعوبات أهم مبادئ التعلم التي تضمنها التربية الوطنية (الجزائرية) للتلاميذ؛ حيث ورد في المادة 45 من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008) أن التعليم الأساسي يهدف على الخصوص إلى تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

وحسب (كوافحة، 2003: 89) تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية؛ حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الإستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا م ا

واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى، فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا.

وبالمثل فإن مهارة الكتابة تتفرع إلى ثلاث مهارات فرعية؛ الكتابة اليدوية (الخط)، الكتابة الإملائية (الإملاء/ التهجئة)، والكتابة التعبيرية (التعبير الكتابي)، وتؤثر المهارة الأولى (الخط) في المهارتين اللاحقتين (الإملاء والتعبير الكتابي)، إضافة إلى أهمية الخط في حياة الفرد؛ فهي "ترتبط بكثير من المهام التي يقوم بها من أعمال كتابية سواء أكانت هذه الأعمال كتابة تعبيرية عن الأفكار والعواطف، أم كانت تعبيرا وظيفيا عند الحاجة إلى مستلزمات الحياة اليومية، مثل طلب المقابلة أو الإجازة والمعاملات الرسمية، أو كانت هذه الكتابة واجبات مدرسية أو اختبارات؛ فالخط الجميل المقروء يسهّل أمام القارئ سرعة التعرف إلى موضوعات الكتابة بسهولة، ومن هنا تبرز مشكلات الطلاب الذين يواجهون مشكلات في الخط اليدوي، حيث نجدهم لا يرغبون في الكتابة نظرا لرداءة الخط لديهم، وتنعكس هذه حتى على نتائجهم المدرسية؛ حيث تؤثر على علاماتهم نظرا للصورة المشوشة في ذهن المعلم عن هذه الكتابة، ولذلك نجد الكثير من هؤلاء الأطفال يكرهون الكتابة اليدوية، وعلى الرغم من توفر الآلات الطابعة الحديثة التي قد تريحهم من هذه المشكلات، إلا أنه مع ذلك كله لا يمكن الإستغناء عن الخط اليدوي؛ فالفرد يحتاج إلى كتابة الملاحظات في بعض القاعات أو الغرف الصفية، أو في الشارع". (البطاينة وآخرون، 2010: 165)

وعليه يستوجب علينا الإسراع لعلاج هذه المشكلة "صعوبات تعلم الكتابة اليدوية"، وخصوصا وأن "للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نفس الحق في التعليم حسبما نصت عليه المادة 14 من المبادئ الأساسية للتربية الوطنية". (الجريدة الرسمية، 2008)

ومن هذا المنطلق حاولت الدارسة اقتراح برنامج تربوي لعلاج هذه الصعوبة، وتجريبه على عينة من تلامذة السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية لمعرفة مدى فعاليته ونجاعته، ساعدها في بنائه الإطلاع النظري على الموضوع، والدراسات السابقة المشابهة، وللإحاطة بموضوع الدراسة الراهنة سارت الدارسة وفقا للخطة التالية:

❖ الفصل الأول: "**مدخل الدراسة**"؛ وفيه طرحت الإشكالية، الفرضيات، الدوافع من وراء اختيار الموضوع، أهميته، أهدافه، حدوده، وتعريف إجرائي لمصطلحات الدراسة.

❖ الفصل الثاني: "**صعوبات التعلم**"؛ وقد حاولت الدارسة من خلاله عرض أهم العناصر التي تساعد على فهم والإلمام بموضوع وميدان صعوبات التعلم.

❖ الفصل الثالث: " **صعوبات تعلم الكتابة اليدوية** "؛ وهو فصل يصبّ مباشرة في الموضوع، قسّمته إلى قسمين رئيسيين، الأول خاص بالكتابة عموما، والآخر بصعوبات تعلم الكتابة اليدوية.

❖ الفصل الرابع: " **الدراسات السابقة** "؛ يتضمن هذا الفصل عرض لبعض الدراسات السابقة التي وقعت بين يدي الدارسة، تناول بعضها الكتابة بأبعادها الثلاث (الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي)، وتناول بعضها صعوبات تعلم الكتابة ككل، فيما صبّ البعض الآخر في نفس موضوع الدراسة الراهنة "صعوبات تعلم الكتابة اليدوية".

❖ الفصل الخامس: " **الإجراءات المنهجية للدراسة** "؛ وهو فصل تعرض فيه الدارسة تفاصيل عملها الميداني، إبتداءًا من المنهج المتبع، إلى انتقاء عينة الدراسة، إلى وصف الأدوات المستخدمة، إجراءات البحث، والأساليب الإحصائية المتبعة لتحليل النتائج.

❖ الفصل السادس: " **عرض ومناقشة النتائج** "؛ وفيه تعرض النتائج المتوصل إليها، وتحاول الدارسة مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة، أدبيات البحث، وملاحظات الدارسة للتلاميذ عينة الدراسة أثناء تطبيقها للبرنامج التربوي المقترح.

و أخيرا خاتمة البحث، توصيات خرجت بها الدارسة بعد عملها الميداني، قائمة المراجع التي اعتمدتها الدارسة، والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. دوافع اختيار موضوع الدراسة
6. التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة
7. حدود الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

إن حاجة الإنسان للاتصال لا تقل عن حاجته للأمن والغذاء والكساء والمأوى، والاتصال الإنساني إتصال لغوي، إذ أن اللغة هي أداة الاتصال. (أبو جادو، 1998: 114)

وتتخذ اللغة أشكالا عدة؛ فقد تكون منطوقة أو مكتوبة، أو لغة إشارة، أو لغة برايل، أو لغة العيون، أو هجاء الأصابع، وقد تضم رموزا من الأشكال أو النقاط، وقد تتخذ صورة أصوات أو حركات أو إيقاعات معينة يتفق عليها أفراد الجنس الواحد (البلاح، 2009: 62)، مع ذلك فاللغة التعبيرية Experssive Language المتمثلة في اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ تعتبر أهم هذه اللغات، فهي تحدث تغيّرا كبيرا في عالم الطفل بمجرد اكتسابه لها، لما لها من دور في إشباع الحاجات النفسية والانفعالية، والتعبير عن الأفكار والمشاعر؛ فاللغة هي الوسيلة الحيوية والفعالة التي تفيد الطفل في التعبير عن رغباته. (إبراهيم، 2010: م 1، 316)

وإذا كان تعليم القراءة يسبق تعليم الكتابة للأطفال، فهذا لا يقلل من شأنها؛ فالكتابة تكسب الأفكار والكلمات هيئة مادية تضمن استقرارها في الأذهان، وتساعد على انتقالها من فرد إلى فرد، ومن جيل إلى جيل، دون أن يتعرقل هذا الانتقال من جراء بعد المسافات واختلاف الأزمنة. (غافل، 2005: 167)

وباعتبار الكتابة من المهارات الأساسية في النظام اللغوي؛ فهي نقطة البداية في العملية التعليمية، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية، فبداية العملية التعليمية تكون بكتابة الدرس في دفتر تحضير المدرس، ثم كتابة عناصره أو أمثلته على السبورة، أو أي وسيلة مساعدة، ثم كتابة ذلك في كراس المتعلم، وبعد ذلك يستخدمها المتعلم في مراجعته وفي فهمه أو حتى حفظه، ولن يستغني عن الكتابة في إجابته عن الامتحانات؛ (...) فالكتابة عـامـــــة هي أساس التعليم والتعلم والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة، والعجز عن مهارة الكتابة يؤدي إلى إخفاق المتعلمين. (محمدي ومصطفى الزقاي، 2010: 124)

فتعليم الكتابة وتعلّمها يعتبر عنصرا أساسيا في العملية التربوية، بل نستطيع القول أن القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية، ومن بين أهم مسؤولياتها وأبرزها؛ فالكتابة نشاط فكري يتيح للفرد التعبير عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين، على

صورة رموز لغوية تواضع عليها أهل اللغة، لتؤدي مدلولاتها، وتُمكّن من الاطلاع عليها والإفادة منها.

ورغم اتجاهات بعض المربين في السنوات الأخيرة التي تحوّل الاهتمام إلى ما أفرزته التكنولوجيا المعاصرة، كالحاسبات الآلية، وأجهزة التصوير والمسح الضوئي من إمكانية إحلالها محل الكتابة اليدوية، وعلى الرغم من أن الواقع المعاصر يدعّم هذه التوجّهات، إلا أن القدرة الكتابية الذاتية من حيث الكتابة اليدوية، والتعبير الكتابي يظلان قدرتين ومهارتين أساسيتين للنجاح الدراسي، والكفاءة الأكاديمية بوجه عام. (الزيات، 2008: 275)

وعندما تكون الكتابة بهذه الأهمية، وعندما تكون اللغة المكتوبة هي لغة التبليغ والتواصل، لا يمكن ضمان وصول مضمون الرسالة المُدوّنة (أفكار، أحاسيس) إذا كانت الرموز اللغوية غير مفهومة بالنسبة للمتلقي بسبب تشوهها (سوء الخط الذي تمت الكتابة به)، وهذا سواء تعلق الأمر بالتواصل الحادث داخل وضعية تعليمية – تعلمية، أو وضعية تواصلية أخرى. (حلوس، 2007: 33)

فصعوبات الكتابة اليدوية كما ترى **روزا هاجن** (1988)**Roza Hagen**، تشكل عائقاً هاماً وذا دلالة للتعلم، وعلى النقيض من ذلك فإن كفاءة أو فاعلية الكتابة تشكل أساسا هاماً وقوياً، وأداةً جيدةً تساعد على التعلم الكفء. (الزيات، 2002: 272)

وتعتبر مهارة الكتابة بخط اليد، سابقة لمهارتي الهجاء، والكتابة التعبيرية، والعجز فيها ينعكس سلبًا على هاتين المهارتين اللاحقتين؛ ولذلك وُجب تعليمها والاهتمام بمن يجدون صعوبة في أدائها.

فبعض التلاميذ يجدون صعوبة في تعلم الكتابة اليدوية (الخط)، رغم سلامة حواسهم، ودرجة ذكائهم، ورغم مرور أكثر من سنتين على تمدرسهم، "ووفقا لذلك فقد تعددت الدراسات التي بحثت في مجال وصف صعوبات الكتابة، فمنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الضبط الحركي، ومنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الإدراك البصري، ومنها ما وصف صعوبات الكتابة باعتبارها اضطرابات في الذاكرة البصرية؛ وعلى ذلك تعددت برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة من حيث وجهة اهتمامها، حيث

منها ما اهتم بتعديل المهارات الحركية البصرية الفرعية، ومنها ما اهتم بتدريبات النماذج الحركية، في حين اهتمت البرامج
الأخرى بتحسين الإدراك البصري المكاني، وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، أما البعض الآخر فقد اهتم بعلاج تشكيل الأحرف، ومنها ما اهتم بتحليل المهام المتضمنة في عملية الكتابة". (كامل، 2006: 98-123)

من هذا المنطلق، إرتأت الدارسة ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم، وحاولت تقديم برنامج تربوي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية، مستهلة دراستها من الإشكالية التالية:

- هل البرنامج التربوي المقترح فعّال في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط) لدى عينة الدراسة؟

وتتجزأ الإشكالية إلى التساؤلين التاليين:

- هل توجد فروق في درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط) قبل وبعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح؟
- هل يظهر أفراد عينة الدراسة نسبة تحسن في أداء الاختبار البعدي بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح؟

2. فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

البرنامج التربوي المقترح فعّال في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط) لدى عينة الدراسة.

وللتأكد من فعالية البرنامج نصوغ الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

- **الفرضيات الجزئية:**

تفترض الدارسة الإجابات المبدئية التالية لتساؤليْ الدراسة:

- توجد فروق في درجات التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) قبل وبعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح لصالح درجاتهم على الاختبار البعدي.

– يظهر أفراد عينة الدراسة نسبة تحسن في أداء الاختبار البعدي بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح.

3. أهداف الدراسة:

تطمح الدارسة من خلال الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

– إحاطة نظرية بموضوع صعوبات تعلم الكتابة، يستزيد منها الطالب والباحث في هذا المجال.

– تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.

– بناء برنامج تربوي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة.

– تطبيق البرنامج التربوي المقترح، والتأكد من فعاليته في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط) لدى عينة الدراسة.

– معرفة مدى التحسن الذي يطرأ على أفراد عينة الدراسة بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة التي بين أيدينا أساسا في النتائج التي سنتوصل إليها بعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح، وبعد أن يثبت فعاليته في علاج صعوبات تعلم الكتابة للتلاميذ الممثلين للعينة التجريبية؛ فإذا كانت النتائج إيجابية، فهذا يعني إمكانية توفير أداة بيداغوجية وأسلوب علاجي، يمكن تعميمه والاعتماد عليه لعلاج هذه الفئة من التلاميذ.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من الفئة المختارة؛ وهي فئة "ذوي صعوبات التعلم"، المندرجة ضمن فئات "ذوي الاحتياجات الخاصة"، والتي تحتاج إلى برامج متخصصة، وأساليب منظمة بهدف مساعدتهم وتنمية قدراتهم.

إضافة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة، وذوي صعوبات تعلم الكتابة خاصة، يتمتعون بدرجة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط، فمنهم موهوبون ذو صعوبات التعلم؛ وبالتالي فالاهتمام بهم يعود بالنفع عليه وعلى أسرهم، وعلى منظومتنا التربوية،

والمجتمع ككل، ناهيك عن نسبتهم في المجتمع، وهي نسبة لا يُستهان بها حسب العديد من الدراسات.

وتتمثل أهمية الدراسة الحالية أيضا، باعتبارها من الدراسات التي تعتمد على المنهج التجريبي الذي يتعدى حدود الوصف الكمي للظاهرة، إلى التدخل للتخفيف أو العلاج.

وتكمن أهمية الدراسة كذلك في إثارة انتباه المربين لهذه المشكلة "صعوبات الكتابة اليدوية"، كما تشكل الدراسة الراهنة مرجعا وإطارا نظريا لدراسات ميدانية لاحقة في هذا المجال.

5. دوافع اختيار موضوع الدراسة:

إختارت الدارسة موضوع البحث الحالي للدوافع التالية:

- **دافع شخصي** : ويتمثل في وعي الدارسة بأهمية الكتابة اليدوية وضرورتها في نجاح التلاميذ دراسيا، إضافة إلى أهميتها في حياتهم عموما.
- **دافع أكاديمي** : وهو تقديم رسالة لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة، ويقع الموضوع ضمن تخصص الدارسة.
- **دافع إنساني**: وهو محاولة تقديم المساعدة لفئة من التلاميذ، تؤثر صعوبات الكتابة اليدوية على تحصيلهم الدراسي، وعلى ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، وعلى خصائصهم النفسية.

6.التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

أهم مصطلحات الدراسة لتي تحتاج إلى أن تُعرّف إجرائيا هي:

- **صعوبات تعلم الكتابة اليدوية:**

هي الأخطاء التي يرتكبها تلامذة السنة الرابعة ابتدائي في كتابة نص "**الفراشة السوداء**"، المختار من كتاب القراءة المدرسي- ص 108، والتي لا ترجع أسبابها إلى إعاقة عقلية أو حسية، أو نتيجة حرمان بيئي شديد؛ وتتمثل هذه الأخطاء فيما يلي:

1.تشويه أشكال الحروف.

2.عدم تناسب أحجام الحروف.

3.عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات.

4.ميل الكتابة على السطور.

5.التوصيل الخاطئ بين الحروف.

6.حذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة.

7.دمج بعض الحروف في شكل يصعب تمييزه.

8.إضافة بعض الحروف مما يغيّر شكل أو معنى الكلمة.

9.حذف بعض الحروف.

10. سوء تنظيم الورقة.

- **البرنامج التربوي المقترح "الرسم من أجل الكتابة":**

هو مجموعة الأنشطة التربوية التي تقدمها الدارسة خلال (19 حصة)، يتراوح زمن كل منها بين 30د و 45د، في إطار التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية؛ مستهدفة علاج كل من: نقص الدافعية، إضطراب الإدراك البصري، إضطراب الذاكرة البصرية، إضطراب الضبط الحركي، وكذا التدريس المباشر للخط، مستعينة بوسائل تعليمية واستراتيجيات تعليم متنوعة، ومرتكز على "الرسم" كمبدأ أساسي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية.

7. حدود الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (10) تلاميذ تم اختيارهم قصديا من عينة أولية بلغت (100) تلميذٍ وتلميذة، من مستوى السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة "الأمير عبد القادر"، ببلدية بلعسل، ولاية غليزان، بمتوسط عمري قدره (11,2)، وقد تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة من 20 / 04/ 2014 إلى 22 / 05 /2014.

كما تتحدد الدراسة بالبرنامج التربوي المقترح، وهو مصمم لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية في إطار العلاج القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية، وفيما يتعلق بالمنهج المتبع، فهو المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

1. التعلم

1.1. مفهوم التعلم

2.1. شروط التعلم

2. صعوبات التعلم

1.2. تطور مصطلحات صعوبات التعلم

2.2. مفهوم صعوبات التعلم

3.2. الفرق بين مفهوم صعوبات ومفاهيم أخرى قريبة

4.2. إنتشار صعوبات التعلم.

5.2. أسباب صعوبات التعلم

6.2. تصنيف صعوبات التعلم

7.2. المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأفراد ذوي صعوبات التعلم

8.2. تشخيص صعوبات التعلم

9.2. علاج صعوبات التعلم

من بين المشكلات التي تواجه المنظومة التربوية ما اصطلح علية بـــ "صعوبات التعلم"، وسنتعرف من خلال الفصل الحالي على هذا الاضطراب، يستوقفنا قبل ذلك مفهوم التعلم وشروطه، ثم نتحدث عن تطور مصطلح صعوبات التعلم بإيجاز، بعدها نتعرض للفرق بين هذا المفهوم ومفاهيم أخرى قريبة ليتضح المعنى أكثر، ثم مدى انتشار هذا الاضطراب بين المتعلمين، أيضا أسبابه، وتصنيفه، والمشكلات التي يعاني منها هؤلاء المتعلمون، وآخر ما نتحدث عنه كيفية تشخيص صعوبات التعلم وطرق علاجها.

1.التعلم: Learning

1.1. مفهوم التعلم:

- لغة:

التعلم، مصدر تعلم: إكتساب المعرفة ، والتعلم: إتقان الصنعة والأمر ، والتعلم بمعنى: نشدان الدراية والعلم، كما يقصد بالتعلم: إكتساب المهارات والخبرات التي تساعد المرء على التكيف في محيطه. (نورالدين،2005: 399)

- إصطلاحا:

يستخدم علماء النفس مفهوم التعلم بمعنى أوسع وأشمل بكثير من معناه في اللغة العامية، فهو لا يقتصر فقط على التعلم المدرسي المقصود، أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متواصل، أو تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من أشكال وأنواع المكتسبات؛ بل يتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف، ومعانٍ، وأفكار، واتجاهات، وعواطف، وميول، وقدرات، وعادات، ومهارات حركية أو غير حركية، سواءٌ تم هذا الاكتساب بطريقة مقصودة أو غير مقصودة. (الوافي، 2007: 87)

وهنالك من العلماء من عرّف التعلم بأنه عملية تدريب للعقل. وهناك من عرّفه بأنه عملية تذكر. وفريق ثالث عرّفه بأنه عملية تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي. وفريق رابع عرّفه بأنه ذلك الحدث الناجم عن الإدراك الكلي للمواقف في الحياة. (أبو حويج، 2006: 42)

وحسب آرثر جيتس A.Gates: "هو عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يشبع دوافعه، أو يصل إلى تحقيق أهدافه، وهذا يأخذ دائماً شكل حل المشكلات" (مجدي، 2004: 95)

وحسب ودورث Woodworth: "التعلم هو النشاط الذي يمارسه الشخص، ويؤثر على سلوكه المستقبلي". (رمضان، 2010: 292)

أما أحمد زكي صالح فيعرّفه بأنه: "تغيّ في الأداء والسلوك تحت شروط الممارسة، ولا يمكن تفسيره على ضوء العوامل الوقتية، مثل: التعب، أو عوامل النضج، أو ما إلى ذلك من عوامل تؤثر في الكائن الحي تأثيرًا وقتيًا". (جمعة، 2010: 14)

وبصفة عامة يمكننا القول أن التعلم هو: "عملية عقلية داخلية يستدل على حدوثها عن طريق آثارها والنتائج المترتبة عليها؛ وذلك في صورة تغيّرٍ يطرأ على أداء أو سلوك الفرد– نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب أو التمرين، وهذا السلوك قد يكون انفعالياً، مثل: إكتساب قيم، عواطف، ميول جديدة، أو عقلياً، مثل: إكتساب المعلومات والمهارات، والاستعانة بها في التفكير في مواقف حقيقية؛ لغرض الوصول إلى هدف، أو حل بعض المشكلات". (العبيدي، 2009: 133)

فالتعلم هو طريق الإنسان لإنسانيته سواء كان التعلم مقصودا أو غير مقصود؛ وهو عبارة عن اكتساب سلوك جديد أو تعديله أو تغييره بهدف إشباع دوافع أو تحقيق أهداف، أو بغية التكيف مع البيئة، ولكن التعلم بنوعيه لا يحدث إلا بشروط.

2.1. شروط التعلم:

يشترط لحدوث التعلم شروط أساسية ثلاث: "الدافعية، النضج، والممارسة"، وسنوضح كلاً منها فيما يلي:

- **الدافعية Motivation**:

الدافعية حسب جوزيف نوتن Joseph Nuttin هي : "الجانب النشط من السلوك". (Françoise et Alain,1997: 237)

أو هي: "حالة من التوتر الجسمي النفسي التي تثير السلوك وتواصله – حتى يخف هذا التوتر أو يزول، فيستعيد الفرد توازنه"، وكأن الدافع اضطراب يخل بتوازن الفرد؛ فيسعى بسببه إلى استعادة توازنه، إذ غاية السلوك هي إرضاء الدافع بإزالة التوتر، واستعادة التوازن. (عواد وزامل، 2010: 18)

ومن بين التعاريف التي توصف بكونها شاملة لمختلف عناصر الدافعية، نجد التعريف الذي يقترحه كلٌ من فاليرون وتيل Valirand & Thill ، ومؤداه أن الدافعية هي: "ذلك المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية و/أو الخارجية، التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك". (تيليوين وبوقريريس،2007: 17)

ويحاول البعض من الباحثين، مثل: أتكنسون التمييز بين مفهوم "الدافع Motive"، ومفهوم "الدافعية Motivation"؛ على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق، أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد، أو الميل إلى حيّز التحقيق الفعلي، أو الصريح؛ فإن ذلك يعني – الدافعية – باعتبارها عملية نشطة. (خليفة، 2000: 67)

- **النضج Maturity:**

يقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الكائن الحي، أو درجة معينة من النمو، حيث تكون الأجهزة الداخلية قادرة على القيام بوظائفها. (عصام، 2004: 18)

فالنضج هو ظهور أنماط السلوك التي تعتمد بصورة كبيرة على نمو الجسم والجهاز العصبي والوراثة، والتغيرات الناتجة عن النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، ويقتصر دور العوامل البيئية على تدعيم هذه التغيرات وتوجيهها. (عبد الخالق وآخران، 2006: 215)

وهو لا يعني مجرد الوصول إلى مرحلة الرشد، بل يشمل أيضا نمو الاستعدادات لدى الفرد، وبذلك يكون التلميذ قادرا على التفاعل مع المواقف الجديدة، ومزاولة النشاطات المقدمة إليه، ونتيجة التفاعل بين الخبرات السابقة والخبرات الراهنة – تتهيأ له الفرص للتعديل والاكتساب، وتكوين رصيد من الخبرات تؤهله لمواجهة مشكلات المستقبل بأسلوب

أفضل؛ وهكذا تتهيأ السبل للترقي في أساليب التفكير، والسلوك، والنمو العقلي والشخصي المستمر إلى أقصى حد يتناسب مع استعداداته وإمكانياته. (المليجي، 2008: 296)

- **الممارسة Practice:**

يقصد بالممارسة تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزَز، ويتضح دور التوجيه في تصحيح مسار التعلم؛ إذ لا يكون هناك تكرار للخطأ، كما يفيد التعزيز في تحسين التعلم. (عواد وزامل، 2010: 18)

والممارسة لا تتوقف على الجانب الحركي فحسب، ولكنها تتضمن أيضا جانبا عقلياً معرفياً، مثل ممارسة سلوك التفكير العلمي أو المنطقي، أو التفكير الإبتكاري، أو النقدي، أو جانباً اجتماعياً، مثل ممارسة تكوين علاقات اجتماعية، كالتعامل مع الآخرين، أو ممارسة الحرية أو الديمقراطية، أو جانباً خلقياً، مثل ممارسة صفات خلقية كالأمانة والصدق،...الخ (معوض،2003: 157)

فالتعلم إذن لا يحدث إلا بتوفر الشروط الثلاث الأساسية: الدافعية والتي تتمثل في وضع الرغبة الداخلية والميل حيّز التنفيذ، النضج وهو درجة من النمو العقلي والجسمي تؤهل الفرد إلى التعلم، هذا الأخير الذي يحتاج أيضا إلى ممارسة وتدريب وتمرين.

2. صعوبات التعلم: Learning Disability

رغم أن كل إنسان يتعلم بالمعنى الشامل للتعلم، إلا أن هناك تفاوتا بين الأفراد فيما يتعلق بالتعلم المقصود الذي يحدث في المدرسة؛ حيث نجد تلاميذا متفوقين، وآخرون عاديون، وفئة ثالثة تعاني من مشكلات في التعلم، ومن بين هذه المشكلات اضطراب يسمى "صعوبات التعلم"، هذا الأخير مر بمراحل إلى أن وصل إلى مسمّاه ومفهومه الذي يعرف به اليوم.

1.2. تطور مصطلح صعوبات التعلم:

لقد استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح "صعوبات التعلم" – لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة،

حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معانٍ قليلة، وكان مصطـــلح "الإصابة المخية أو الدماغية" أول مصطـــلح حاز على قـــبول عـــام، ولكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى الكثير من الحالات، وتبيَن عدم مناسبته للتخطيط التربوي. (السرطاوي وآخرون،2001: 23)

وخلال فترة ما بين 1930 – 1960 ، استعمل عدد من المصطلحات لوصف مشاكل الأطفال الذين لا يندمجون في المدرسة، وأكثر هذه المصطلحات شيوعا "الحبسة Aphasie"، وفي معظم الأحوال كانوا يرجعون أياً من هذه الصعوبات إلى كونها طبية. (جلاب، 2013: 97)

وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan &Kauffman,2003) تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك Kirk Somuel يتمثل في مصطلح "صعوبات التعلم Learning Difficulties"، ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم من التسميات، التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط، ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم. (إبراهيم، 2010، م3: 16)

أما البداية الرسمية، فيمكن التأريخ لها في 6 أبريل 1963، عندما تكفلت مجموعة من أولياء الأمور بالإعداد لمؤتمر لمناقشة واستكشاف مشكلات الأطفال المعوقين إدراكيا، حضره التربويون وعلماء النفس والمهتمون بموضوع صعوبات التعلم، وقد تعددت المصطلحات المستخدمة وتناولت القصور في الإدراك، والتلف المخي البسيط، والقصور العصبي (...) وفي هذا المؤتمر قدم كيرك مصطلح "صعوبات التعلم" Learning Disability كمصطلح عملي وتعبير وصفي. وهكذا بدأت مرحلة الاستقرار على المصطلح وبدأ البحث عن تعريف يحقق القبول والانتشار. (عبد الوهاب، 2003: 22-23)

لقد تم الاهتمام بصعوبات التعلم منذ زمن بعيد ومن طرف تخصصات مختلفة، إلا أن التسمية التي تمثل هؤلاء الأفراد من المتعلمين لم تظهر إلا سنة 1963 بفضل كيرك Kirk، الذي تطرق إلى تعريف أنسب مما كان متداولا لهذا الاضطراب سنأتي على ذكره في العنصر الموالي.

2.2. مفهوم صعوبات التعلم:

بعد التعرف على التطور التاريخي لمصطلح "صعوبات التعلم"، يفيدنا أن نتعرف على مفهومه من خلال مختلف الباحثين والهيئات التي عرّفت هذا المصطلح.

1.2.2. تعاريف بعض الباحثين لصعوبات التعلم:

سندرج في البداية تعاريف بعض الباحثين الغربيين لصعوبات التعلم، بما أنهم كانوا سبّاقين لذلك، ثم نعرض تعاريفه حسب بعض الباحثين العرب:

أ) تعاريف بعض الباحثين الغربيين لصعوبات التعلم:

- **ستراوس وليتنيـن Strauss & Lehtinen** عام **1947**: يعد هذا التعريف من المحاولات التي سبقت ظهور واستقرار مفهوم صعوبات التعلم، حيث أشار إلى تعريف الطفل المصاب دماغيا بأنه: "الطفل الذي أصيب بضرر قبل أو أثناء أو بعد ولادته، أو الذي عانى من التهاب في المخ، ونتج عن هذا الضرر العضوي خلل أو اضطراب في النظام العصبي الحركي يكون ظاهراً أو غير ظاهرٍ، كما يبدي هذا الطفل اضطرابات في الإدراك أو التفكير أو السلوك الانفعالي أو بعضها أو كلها، وهذا الاضطراب يمكن الكشف عنه من خلال اختبارات معينة، كما أن هذا الاضطراب يمكن أن يمنع أو يعوق عملية التعلم الطبيعي". (علي، 2005: 16-17) (عبد الوهاب، 2003: 27-28)

- **كيرك Kirk** عام **1962**: "تشير صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى؛ ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو واحدة على الأقل من هذين العاملين، وهما: إختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية". (هلاهان وآخرون، 2007: 51)

- **باتمان Bateman** عام **1965**: ينص هذا التعريف على أن الأطفال ذوي صعوبات التعـلم: "هم أولئك الذين يظهرون تباينـاً أو تباعداً تعليمياً بين قدرتهم العامة ومستـوى إنجازهـم الفعلي؛ وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان الحسي". (أبو فخر، 2007: 31) (هلاهان وآخرون، 2007: 52)

- **كليمنتس Clments** عام **1966**: "إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم أولئك الذين تم تشخيص حالتهم على أنهم يعانون من خلل وظيفي مخي بسيط، وأولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي للذكاء أو أقل قليلا، ويعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك، تتراوح بين خفيفة إلى حادة؛ وتنتج هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن متغيرات جينية (وراثية)، أو شذوذ كيميائي حيوي، أو أذى للمخ قبل الولادة، وعن أمراض أو إصابات تحدث خلال مرحلة نمو ونضج أجزاء الجهاز العصبي المركزي- والتي تؤثر على الإدراك واللغة، وعلى كبت الحوافز، وعلى التحكم في الجوانب الحركية". (السيد، 2003: 32)

- **هلمان وكوفمان Hellman & Kauffman** عام **1976**: "هي تلك الصعوبة التي لا يتمكن الطفل من الوصول إلى كامل إمكانياته في أي مستوى من مستويات الذكاء، حيث تظهر لديه مشكلات تعليمية؛ قد تعود أسبابها لعوامل الإدراك أو لمشكلات انفعالية، وقد لا يكون لديه مشكلات انفعالية، أو مشكلات في عمليات الإدراك". (كوافحة وعبد العزيز، 2003: 118)

ب) تعاريف بعض الباحثين العرب لصعوبات التعلم:

- **فيصل الزراد (1991)**: "هي اضطراب يظهر في صورة واضحة في استخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والقراءة والكتابة، وهذا الاضطراب ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي". (الهواري، 2006: 5)

– **فتحي الزيات (1998):** " يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبّر عن نفسها من خلال صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال". (الهواري، 2006: 6)

– **المنسي 1998:** " هي عبارة عن العقبات التي تواجه المتعلم، ومن شأن هذه المشكلة أن تحد من جهده المبذول، وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من العوائق الهامة التي تقف في طريق تحقيق التعلم". (الصالح، 2003: 16)

– **فؤاد أبو حطب** و**آمال صادق (2000):** "صعوبات التعلم تعني العجز عن التعلم (Learning Disabilities)، ويعتبر لون من التعويق الشديد – الذي يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة". (إبراهيم، 2010، م4: 19)

– **السرطاوي (2001):** "هي حالة مزمنة ذات منشأ عصبي، تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم خاصة – كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية، وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته، وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية، ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبة". (إبراهيم، 2010، م4: 19)

– **السيد عبد الحميد سليمان السيد (2001):** "مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى مجموعة متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية؛ والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم – في المهارات الأساسية لفهم و/أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود

إعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي، سواءٌ كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة". (السيد، 2003: 126)

2.2.2. تعاريف بعض المؤسسات والهيئات الرسمية لصعوبات التعلم:

– **اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (NACHC)**[1]، عام **1968**؛ وهي لجنة تابعة لمكتب التربية الأمريكي، أصدرت تعريفها بالقانون (230/91)، وهو القانون الذي ارتأت اللجنة من خلاله تعديل مفهوم صعوبات التعلم، إلى مفهوم صعوبات خاصة أو نوعية في التعلم Specific Learning Disabilities، ليطرأ أول تعديل على مفهوم صعوبات التعلم. (السيد، 2005: 24–25)

ونورد تعريفها كما يلي: "يعد الأطفال ذوو صعوبات التعلم الخاصة أو المحددة، هم أولئك الذين يبدون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة، وقد يظهر على هيئة اضطرابات في الإنصات، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، ويتضمن ذلك تلك الحالات التي يشار إليها على أنها إعاقات إدراكية، أو إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة، أو الحبسة التطورية ...إلخ، ولكنها لا تتضمن مشكلات التعلم التي تنتج في الأساس عن الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو التي تنتج عن أوجه القصور البيئية". (هلاهان وآخرون، 2007: 52) (الروسان، 2000: 437)

– **السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية** ، عام **1977**، أصدرت دائرة التربية الأمريكية التعريف التالي: "صعوبة التعلم هي اضطراب Disorder في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، المتعلقة بالفهم واستخدام اللغة المحكية Uttering، والمكتوبة Writing، ومن أعراضها عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إنجاز العمـــليات الحسابية؛ وقـــد تكـــون ناتج ـــة عن إعاقات إدراكية

[1]) **NACHC** : National Advisory Committee on Handicapped Children.

Mal Brain Dys Percepation، أو إصابات دماغية، أو عن قصور دماغي خفيف Function، أو صعوبات اللغة والحبسة الكلامية والدسلكسيا، بحيث لا تكون هذه الصعوبة التعلمية ناتجة عن الإعاقات الأخرى، مثل: التخلف العقلي، أو الانفعالي، أو الحرمان الثقافي والبيئي، والمادي". (العزة، 2006: 42-43) (الزراد، 1998: 28)

– **تعريف الجمعية الأمريكية الوطنية** ، عام **1981**: عرفت الجمعية الصعوبات التعلمية بأنها: "إصطلاح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة، أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها شفهياً، أو كتابياً، أو التهجئة، أو الحساب، أو التفكير؛ ويعود سببها إلى سوء في أداء الجهاز العصبي المركزي، وقد يحدث في أي مرحلة من مراحل العمر". (فهمي، 2009: 44)

– **اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)**[1]، عام **1994**: "مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام، يشير إلى:

– مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات؛ والتي تعبّر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة، تؤدي إلى صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية.

– هذه الاضطرابات ذاتية/داخلية المنشأ؛ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك، والتفاعل الاجتماعي.

– هذه المشكلات لا تكوّن أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم، مع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى، مثل: قصور حسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري...أو مع مؤثرات خارجية، مثل: فروق ثقافية أو تدريس/تعليم غير كافي أو غير ملائم.

– صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف، أو المؤثرات. (بطرس، 2010: 102-103)

---

[1]) **NJCLD**: National Joint Committee for Learning Disabilities.

رغم اختلاف الباحثين والهيئات الرسمية التي عرفت صعوبات التعلم، إلا أنها تكاد تكون واحدة مع اختلافات بسيطة، ورغم أن الباحثين الغربيين سبقوا الباحثين العرب في طرحهم لتعاريفهم حول "صعوبات التعلم"، إلا أن الدارسة ترى أن تعريف السيد عبد الحميد (2001) الذي ضمنه في كتابه "صعوبات التعلم – تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها–" كان تعريفا شاملا وجامعا ومتكاملا، وسيتضح لنا مفهوم صعوبات التعلم بصورة أكبر إذا فرقناه عن المفاهيم القريبة منه.

3.2. الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى قريبة:

يخلط الكثيرون من حيث المفهوم بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبطء التعلم، والمتأخرين دراسيا، ولكنه من الضروري جداً التفريق بين هذه المفاهيم.

فتعبير "بطئ التعلم" Slow Learning– يطلق على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكون بطيء التعلم مختلفاً في سائر أنواع النشاط، فقد يحرز تقدماً في نواح أخرى، كالتكيف الاجتماعي، أو القدرة الميكانيكية، أو التذوق الفني بالرغم من عدم تمكنه من القراءة المطلوبة، والعمليات الحسابية. (خوري، 2002: 54)

فالطالب بطيء التعلم أقرب إلى الطالب العادي من حيث القدرة على المواءمة، إلا أنه لا يملك القدرات العقلية اللازمة للتحصيل الدراسي ضمن المسار التعليمي العادي، كما أن قدراته في مجال التعليم محدودة نظرا للتدني النسبي في قدراته العقلية، ولذلك نجده يتعثر في دراسته، ويصبح كبيرا بالنسبة لصفه. (البلاوي وعبد الحميد، 2008: 48)

أما مصطلح "التأخر الدراسي"، فيطلق على جميع التلاميذ الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية – أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف (القسم) الذي يقع دونهم مباشرة. (منصوري، 2008: 13)

وعلى الرغم من أن السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم هي التأخر الدراسي، إلا أن المتأخرين دراسيا قد لا يعانون بالضرورة من صعوبات في التعلم، فأسباب التأخر الدراسي كثيرة، وأحد هذه الأسباب هو صعوبات التعلم. (مجيد، 2008: 75-76)

4.2. إنتشار صعوبات التعلم:

تشير الدراسات التربوية والنفسية إلى أنه ليس هناك إجابة واحدة عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال وتلاميذ المدارس، وقد يكون السبب استخدام الباحثين لمعايير مختلفة، أو الاكتفاء ببعض المعايير دون غيرها، وكذلك اختلاف المستويات الدراسية والمرحلة التعليمية. (الزراد، 1998: 30)

وكانت أولى التقديرات ما قرره "أورتون" Orton (1962)، بأن الصعوبات الخاصة في القراءة تقدّر بنسبة 4% من أطفال المدرسة، ولكنه رفع هذه النسبة في أبحاثه الأخيرة إلى حوالي 10%، وفي السويد قدّر "هالجرين" Hallgren(1950) هذه الحالات بحوالي 10% أيضاً، وبنفس النسبة قدّر هالجرين (1955) صعوبات القراءة في الدانمارك. (عبد الوهاب، 2003: 81)

وبلغت نسبة صعوبات التعلم في الولايات المتحدة – حسب إحصاءات مكتب التربية الأمريكي عام 1984، حوالي 4% من مجموع طلاب المدارس (من 3–21 سنة)، وتمثل هذه النسبة حوالي 40% من الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وهي بنسبة 72% للذكور، و27% للإناث. (حافظ، 2006: 6)

أما مايكل بست Mykel bast (1964)، فقد أشار إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية، بحوالي 15% في سن المدرسة الابتدائية والثانوية، وفي بحث آخر قام به، وجد أن 7% من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية في الولايات المتحدة يعانون من صعوبات التعلم. (راشد، 2002: 56)

وفي البيئة العربية، أوضحت دراسة محمد البيلي وآخرون (1991) أن 14% من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة، يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية، أو الرياضيات، أو كلاهما معاً، وفي دراسة زكريا توفيق (1993) على عينة من الصفوف: الرابع والخامس والسادس الابتدائي بسلطنة عمان، وجد أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، تبلغ 10,8%. (عبد المعطي، 2003: 196)

وفي دراسة الروسان (1987) التي أجريت على بعض مدارس البيئة الأردنية من المرحلة الابتدائية، وجد أن 21% من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم في

اللغة العربية، كما تفيد دراسة أحمد عواد (1988) التي أجريت على بعض مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة القيلوبية، واختير لها عينة أولية قوامها (245) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي، إتضح أن نسبة صعوبة التعلم لدى هذه العينة 52,24%. (السيد، 2003: 77)

وفي دراسات معدودة أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مصر، قدّر مصطفى كامل (1988) انتشار صعوبات التعلم بنسبة 26%، من خلال عينة مكوّنة من (419) تلميذاً في الصف الرابع في سبع مدارس ابتدائية، وقدّرها عبد الناصر أنيس بحوالي 10% لدى أطفال المرحلة الابتدائية. (عبد الوهاب، 2003: 84)

رغم التفاوت في نسب انتشار صعوبات التعلم حسب الباحثين، إلا أننا نلاحظ أن الدراسات العربية تناولت صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية فقط بنسب انتشار تتراوح بين 10% في دراسة عبد الناصر أنيس (2003)، وحتى 52,24% فيما يخص دراسة أحمد عواد (1988) وهي نسبة مخيفة جدا، أما الدراسات الغربية فقد تناولت نسبة الانتشار في كل المستويات من سن 3 إلى 21 سنة، وبنسب تتراوح بين 7% فيما يتعلق بدراسة مايكل بست (1964) في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى 15% في دراسة أخرى لنفس الباحث؛ وهو الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل عن أسباب هذا الاختلاف.

5.2. أسباب صعوبات التعلم:

ظهرت تصنيفات عديدة للأسباب الممكنة لصعوبات التعلم، منها: تصنيف كيفارت Kiphart (1927)، وتصنيف بوش وواف Baush & Waugh (1976)، وتصنيف سابير ونتزبرج Sapir & Natizburg (1973)، وتصنيف سميث وبينجتون Sith & Pennigton (1987)، وتصنيف سيجل وجول د Sigell & Gold (1982)، وتصنيف هلمان وكوفمان Kauffman & Hellman (1988)، وتكاد تتفق هذه التصنيفات جميعاً على أن الأسباب المفترضة لصعوبات التعلم– يمكن تصنيفها في ثلاثفئات أساسية، هي:

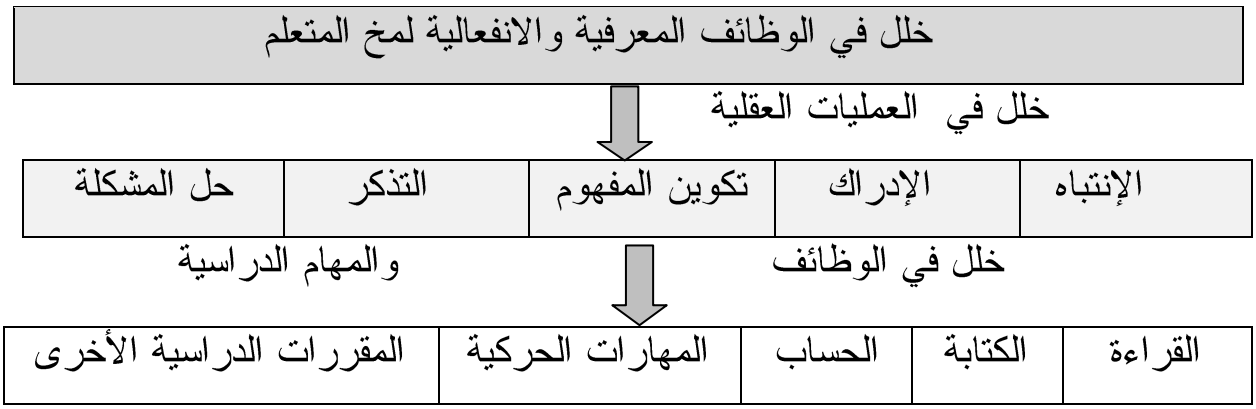
1. الأسباب العضوية والبيولوجية.
2. الأسباب الوراثية.
3. الأسباب البيئية. (عبد الوهاب، 2003: 49)

ويمكننا توضيح هذه الأسباب فيما يلي:

1.5.2. الأسباب العضوية والبيولوجية (Organic and Biological Factors):

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ، تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل، وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها.

ويرى سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، أن أكثر الأسباب معقولية وقبولا هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي، وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي، بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا؛ ومن ثم فإن أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم، يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها، ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية، والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم، ويمكن تفسير ذلك بالشكل التالي: (إبراهيم، 2010، م4: 43-44)



شكل رقم (01): **يوضح مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم**

2.5.2. الأسباب الوراثية Genetic Factors:

تشير معظم الدراسات، ومنها دراسة أون Owen (1971)، إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم، إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي، وأن نسبة 25% - 40% من الأطفال واليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد

يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة، والخال والخالة، أو عند أبنائهم وبناتهم. (كوافحة، 2003: 106)

وقد أجرى هالجرن Hallgren (1950) دراسة شاملة لعدد من الأسر، فقد قام بدراسة (276) فردا لديهم صعوبات في القراءة (Dyslexia) وكذلك أسرهم في السويد، وجد بأن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب، تقدم دليلا كافياً على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر، ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة. (القمش، 2010: 180)

3.5.2.الأسباب البيئية Environment Factors:

يرى بعض التربويين (Clovitt،1978) (Cruinokahank،1967) أن للعوامل البيئية تأثير كبير على زيادة نسبة الإصابة بحالة صعوبات التعلم، بل إن الأسباب البيئية تكون سبباً لحالة الاضطرابات الانفعالية، وضعف الدافع، وضعف إدراك التعليمات المباشرة من قبل الأطفال، وتم ذكر حالة الاضطرابات الانفعالية في هذا المجال، لأنها تكون م رافقة عند بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية، وك ـان أنج ـلم ـان (Engleman,1977) أك ـثر ميلا لتحديد حالة الصعوبات التعليمية لدى الأطفال بسبب العامل البيئي، وقدّر النسبة بـ 90% من الأطفال الذين تم تشخيصهم، وعزى حالتهم إلى سوء طريقة التدريس وضعف إعداد المعلم، وليس بسبب عامل خطأ أو عدم الأداء الوظيفي لأعضاء الإستقبال والذاكرة، والقدرات العقلية، وباعتقاده أن الصعوبات التعليمية هي صنعٌ وليست ولادة. (راشد، 2002: 72-73)

وتنقسم العوامل البيئية إلى:

أ) **عوامل أسرية**، وتتضمن:

- الضغوط الأسرية واتجاهات المربين السلبية.
- عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة.
- سوء معاملة الآباء للأبناء.
- عدم رعاية الآباء للأبناء.

ب) عوامل مدرسية وخاصة بالميل نحو المادة الدراسية، وتشمل:

- سوء معاملة المعلم للتلميذ.
- عدم مراعاته للفروق الفردية.
- عدم جاذبية المادة الدراسية.
- صعوبة المادة.
- طول المنهج الدراسي.
- عدم الكفاية التدريسية.
- عدم تشجيع المعلم للتلميذ.

ج) عوامل خاصة بجماعة الأصدقاء، وتتضمن:

- سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه.
- عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء.
- عدم رغبة التلميذ في العمل الجماعي.
- عدم القدرة على التحاور مع الزملاء. (عبد السلام، 2009: 80-81)

كما تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم تبايناً يعكس الرؤى، والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات وتفسيرات لصعوبات التعلم، وترى الدارسة أن تدرج هذه النماذج مختصرة في الجدول الموالي:

جدول رقم (01): **يوضح ملخص النماذج النظرية لتفسير صعوبات التعلم والفروق بينها** (عبد الوهاب، 2003: 160)

وجه المقارنة	النموذج الطبي/ العصبي	نموذج العمليات النفسية	النموذج النمائي	النموذج السلوكي	النموذج المعرفي
محور الاهتمام	المسارات العصبية	المتطلبات السابقة للمهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي	المتطلبات الأساسية للمرحلة النمائية	الناتج الأكاديمي أو السلوك المصاحب	تجهيز المعلومات والاستراتيجيات المعرفية الضرورية للنجاح الأكاديمي
الأسباب	إصابات المخ أو الاضطراب الوظيفي فيه	الإضطراب العصبي الوظيفي البسيط	تأخر النضج العصبي في بعض المناطق العصبية	نقص السلوكيات المتعلقة أو السلوكيات غير التوافقية	قصور العمليات المعرفية أو الاستراتيجيات غير الملائمة

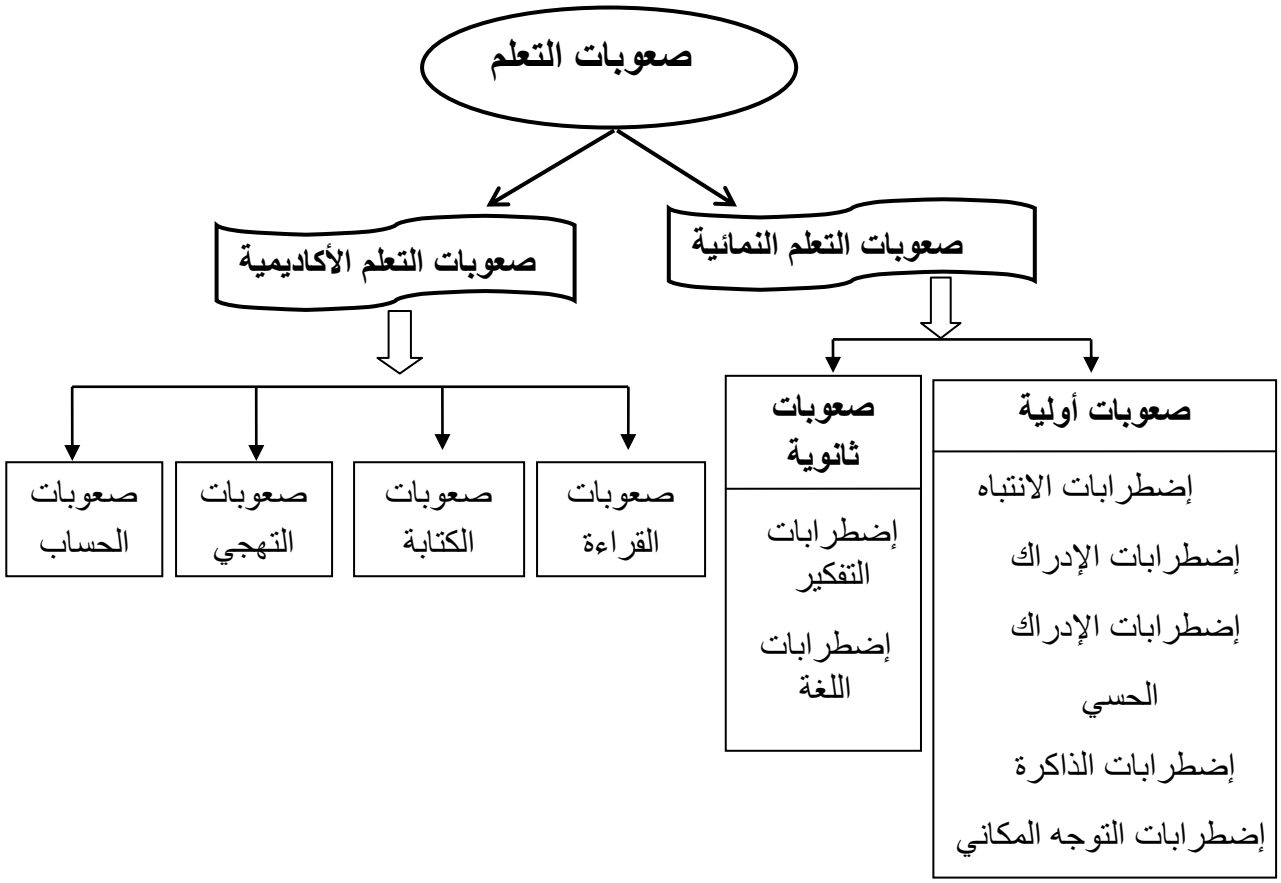
فترة التحديد	المهد وما قبل المدرسة	ما قبل المدرسة	ما قبل المدرسة والمدرسة	ما قبل المدرسة والمدرسة	المدرسة
الأعراض	فيزيقية، عدم السواء العصبي	إضطراب العمليات السمعية والبصرية والحركية	القصور في القيام بمطالب المرحلة النمائية	إضطرابات السلوك ومشكلات التحصيل	إضطرابات التجهيز المعرفي وانخفاض التحصيل
أدوات التقدير	دراسات الحالة والسير الذاتية، الإختبارات العصبية	إختبارات العمليات إلينوى وفروستيج	إختبارات المهام النمائية بنر، بياجيه، فروستيج	ملاحظة السلوك، أسلوب تحليل المهمة	الإختبارات العقلية والمعرفية وتحليل المهمة
التشخيص	التركيز على نتائج الاختبارات العصبية	الإشارة العصبية البسيطة ومقياس العمليات النفسية	التركيز على متطلبات المرحلة النمائية	التباعد بين التحصيل الأكاديمي والذكاء مع ملاحظة السلوكيات الأكاديمية النوعية	التباعد بين التحصيل الأكاديمي والذكاء مع اختبارات المهارات المعرفية وملاحظة الاستراتيجيات الخاصة
التعليم/ العلاج	بناء بيئات حرة، التدريب الحركي أو العصبي والتأكيد على بعض المهارات الأساسية	التدريب النفسي أو النفس لغوي، التدريب الإدراكي والتكامل الحسي حركي	تنمية المتطلبات النمائية السابقة والتهيئة لاكتساب متطلبات المرحلة التالية	التعليم المباشر للمهارات والسلوكيات مع تطبيق المبادئ السلوكية كالتدعيم والتعزيز والممارسة	التعليم المباشر لاستراتيجيات الأداء الأكاديمي وتنمية مهارات ما بعد المعرفة مع استخدام مبادئ التقويم الذاتي
المعالج	الطبيب	الأخصائي النفسي	الأخصائي النفسي	المعلم والأخصائي النفسي	المعلم والأخصائي التربوي
الأهداف	الأداء الوظيفي في المجتمع	الأداء الوظيفي في المجتمع والمدرسة	الأداء الوظيفي في المجتمع والمدرسة	الأهداف المرتبطة بالمدرسة مع التركيز على النواحي الأكاديمية وإلى حد ما على النواحي الاجتماعية	الأهداف المرتبطة بالمدرسة والتركيز على النواحي الأكاديمية والاجتماعية
الرواد	Werner, Strausr, and Crivckshank	Kirk, Wepman, Minskoff, Kephart, and Barsch	Bender, Fostig, koppitz, and Silver	Lovitt, Carnine, Jenkins, Haring and Bateman	Torgesen, Hallahan, Kauffman, Fevertein and Wig

إن اختلاف وجهات النظر حول أسباب وعوامل صعوبات التعلم ولّد عدة اتجاهات ونظريات؛ فمن خلال الأسباب تتحدد الأعراض وأدوات التقدير والتشخيص، وأساليب العلاج، والجدول أعلاه والذي اقتبسه (عبد الوهاب، 2003) عن كافيل

وآخــرون Kavale, & al (1987) ، يعد ملخصا جامعا لهذه الرؤى والاتجاهات وأوجه الاختلاف بينها.

6.2. تصنيف صعوبات التعلم:

يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين والمنشغلين بمجال صعوبات التعلم، على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين، هما: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتفضل الدارسة عرض المخطط الموالي، قبل التفصيل في هذه التصنيفات:



شكل رقم (02): **تصنيف صعوبات التعلم ومكوناتها الأساسية** (عبد الوهاب، 2003: 112)

1.6.2. صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities :

وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي؛ وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي. (بطرس، 2010: 105)

ويمكن أن تقسم هذه الصعوبات إلى نوعين فرعيين، وهما:

أ) **صعوبات أولية**، وتشمل:

- **إضطرابات الانتباه والنشاط الزائد** : يتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم بالتشتت في الانتباه، والسلوك الاندفاعي، والنشاط الزائد، وغالباً ما تتزامن هذه الأعراض معاً، أو قد تظهر بشكل منفرد لدى بعض حالات صعوبات التعلم، وقد تختلف باختلاف العمر الزمني، وبين الذكور والإناث، فهي أكثر لدى الذكور. (صادقي رحمة، 2011: 122)

- **إضطرابات الإدراك** : الإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء، والأشخاص، والمواقف التي يتعامل معها الفرد، عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كلياتٍ ذات معنى (عبد السلام، 2009: 31)؛ وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه، ومكمّلة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنياً، في إطار ما يكون قد مر به الفرد من خبرات سابقة، وتعرفها، وتمييزها، وهو الأمر الذي يمكّن من إعطائها معانيها الصحيحة، ودلالاتها المعرفية المختلفة (أبو الديار وآخرون ، م2، 2012: 19)؛ وتتمثل صعوبات الإدراك فيما يلي:

*** إضطرابات في الإدراك البصري:**

وتتمثل الصفة الغالبة لدى أفراد هذا النمط، في كونهم لا يحسنون فهم ما يرون–لا لضعف في قدرتهم على الإبصار والرؤية، ولكن للأسلوب الذي تعالج به أدمغتهم المعلومات البصرية؛ إذ تضم صعوبة الإدراك البصري صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية، والإكمال البصري، وإدراك العلاقات المكانية، تمييز الأشياء أو الحروف، وإدراك الأشياء بشكلها الصحيح. (صادقي رحمة، 2011: 122)

*** إضطرابات في الإدراك السمعي:**

يعرف الإدراك السمعي على أنه قدرة الفرد على التعرف إلى ما يسمع وتفسيره، والإدراك السمعي غير السمع؛ فالسمع قدرة الفرد على نقل الأصوات التي يسمعها على شكل إشارات عصبية إلى الدماغ من خلال أعضاء الحس أو الأجهزة السمعية، وهي وظيفة ميكانيكية، بينما الإدراك السمعي هو تفسير هذه الإشارات العصبية وإعطائها معانيها ودلالاتها. (البطاينة وآخرون، 2010: 103)

وتشمل اضطرابات الإدراك السمعي صعوبة في التمييز السمعي، والتمييز السمعي المتسلسل، والذاكرة السمعية، والتركيب الصوتي (صادقي رحمة، 2011: 122)؛ فالتلميذ الذي يواجه صعوبة في الإدراك السمعي يحتاج إلى وقت أطول لاكتساب المعلومات السمعية، فمن الممكن أن يجيب عن السؤال الأول عند طرح السؤال الثاني، وهو يجد أيضا صعوبة في تمييز الكلمات والأحرف المتشابهة صوتيا، مثال ذلك عدم التمييز بين حرف س و ص، ز و ذ،... (معوض، 2004: 54)

***إضطرابات في الإدراك الحركي:**

وتشمل مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة؛ فهذه المهارات ضرورية لتأدية المهارات الأكاديمية، أو مهارات ما قبل الأكاديمي، مثل: الرسم، والتلوين، والقص، والكتابة...الخ، ومهارات الحياةاليومية، كارتداء الملابس مثلاً. (صادقي رحمة، 2011: 122)

- إضطرابات الذاكرة:

الذاكرة بمعناها الشامل هي تجريد عام يشير إلى أنواع متباينة من الأنشطة العقلية العامة والخاصة، ومن جهة ثانية، فهي تعبير مبهم في معظم الحالات قد ترمي إلى أوجه نشاط عقلي يتجلى معناها بمدلول ما يراد بها من وراء التعبير؛ ولذلك لها مفهومان: أحدهما عام والآخر خاص، وكلاهما لا يخلو من التجريد والشمول. (إبراهيم، 2013: 86)

وتشمل اضطرابات الذاكرة صعوبة في تذكر المعلومات وإبقائها لفترة أطول في الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، وكذلك الصعوبة في كيفية تذكر المعلومات التي تم حفظها في الذاكرة بعيدة المدى، وليس في عملية تخزين تلك المعلومات. (صادقي رحمة، 2011: 122)

ب)**صعوبات ثانوية**، وتشمل:

- **إضطرابات التفكير** : تتألف من مشكلات في العمليات العقلية، وتتضمن: الحكم، المقارنة، إجراء العمليات الحسابية، التحقق، التقويم، الاستدلال، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلة، واتخاذ القرار. (يحي، 2011: 239)

- **إضطرابات اللغة الشفهية** : وردت عدة مصطلحات للدلالة على اللغة الشفوية، البعض يستعمل الكلام والبعض الآخر يستعمل اللغة المنطوقة وغيرها (عبد السلام خالد، 2004: 168-169)، واللغة الشفوية هي اللغة الطبيعية التي يتعلمها الإنسان في المراحل الأولى من حياته؛ أي في مراحل الاكتساب اللغوي والمعرفي (من الميلاد إلى سن التمدرس). (شارف، 2014: 35)

وترجع اضطرابات اللغة الشفهية إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظيا. (يحي، 2011: 239)

2.6.2. صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

وترتبط بالموضوعات الدراسية الأساسية، مثل صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية، وصعوبة التهجي، ونطق الكلام، والتعبير الكتابي، وتوجد علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية؛ فقد يكون عجز الطالب في القراءة صعوبة أكاديمية راجع إلى عدم قدرته على تركيب الأصوات وجمعها في كلمةٍ واحدة، وقد ترجع إلى صعوبة في الذاكرة البصرية، أو صعوبة في إدراكه للمثيرات الملائمة. (دنيور، 2008: 874)

وتتمثل صعوبات التعلم الأكاديمية في:

أ) الصعوبة في القراءة Dyslexia:

القراءة عملية مقصودة تتطلب استحضار عدد من الأفعال المتلازمة في آن واحد، تشمل: حركة العين، ووظائف المخ، والعمليات السيكولوجية (مثل: الدافعية والانتباه والخبرات السابقة)، والتي لا تكتسب بشكل فطري، بل عن طريق تعلم مقصود، ويمكن القول أن مفتاح تعلم القراءة هو القدرة على تمييز الأصوات التي تتألف منها الكلمات، وكذلك القدرة على مقابلة الأصوات بكلمات مكتوبة؛ فلكي يتعلم الطفل القراءة يجب أن يميز الوحدات الصوتية (الفونيم Phonimes)- وهي أصغر وحدة وظيفية من الصوت، ويجب أن يكون قادرا على معالجة الكلمة بمعنى تحليلها إلى الأصوات التي تتألف منها. (اللبودي، 2005: 83-84)

والعسر القرائي أحد أكثر أنواع صعوبات التعلم النوعية انتشاراً، فهو اضطراب نمائي لغوي، يؤثر في قدرة الفرد على اكتساب مهارة قراءة الكلمة المفردة، وبمعنى آخر، التعرف على الكلمة، يعاني صاحبه من مشكلة الاستدعاء الآلي للكلمات. (عيسى وخليفة، 2007، 137)

ب) الصعوبة في الكتابة Dysgraphia :

علاوة على صعوبات القراءة، قد يواجه الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم مشكلات في أداء واجبات الهجاء والكتابة المطلوبة في مواقف التعلم المدرسي، ويستخدم الأخصائيون مصطلح Dysothography للإشارة إلى الصعوبة الخاصة في الهجاء، كما يستخدم مصطلح Dysgraphia للإشارة إلى الصعوبة في أداء الحركات المطلوبة للكتابة...، وبناءاً على هذا المفهوم يعرّف الطفل ذي صعوبات الكتابة بأنه: "ذلك الطفل الذي يعاني من اضطرابات في نقل المعلومات البصرية لنشاط حركي". (عبد الوهاب، 2003: 116-117)، وقد خصصنا الفصل الثالث للتحدث عن هذه الصعوبة.

ج) الصعوبة في الحساب Dyscalculia:

يشير هذا المصطلح إلى اضطراب معرفي في مرحلة الطفولة، أو اضطراب الاكتساب السوي للمهارات الحسابية، وهذا حسب الجمعية الأمريكية للطب العقلي (American Psychiatric Association,1987). (صادقي فاطمة، 2011: 133)

ويمكننا تعريف عسر الحساب بأنه فشل في تعلم البوادر الأساسية للحساب ومفاهيمه الأساسية، وهو كذلك فشل وضعف في القدرات التي تسمح باستعمال ملائم ومناسب للعدد عند الأطفال العاديين. (حولة، 2008: 72)

وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات (الحساب)، في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام، والعمليات، والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية، والحسابية، وكما هو معروف، فإن المفاهيم والعمليات الحسابية، تبـــدأ بالسهل ثم تبدأ بالتعقد مع تطورها؛ لذا فصعوبة التعلم في الرياضيات لا تقف عند حد المفاهيم الأولية المبسطة، كالتمييز بين الصور والأشكال الرمزية المتشابهة، أو القدرة على إدراك الترتيب والتتابع، أو إجراء العمليات الحسابية البسيطة كالجمع والطرح

والضرب والقسمة، وإنما تتعداها إلى مشكلات إضافية في استخدام المصطلحات والرموز المجردة، مثل:(<، >، ≤/ ≥، =،...)، أو استخدام القوانين الرياضية المعقدة، بمعنى أن المهارات الحسابية الرياضية تبدأ بالسهل البسيط الملموس، وتتطور حتى تصل إلى الصعب المجرد. (القاسم، 2000: 107)

فصعوبات التعلم تنقسم إلى صعوبات نمائية تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية المعرفية، وتكون غالبا السبب في حدوث الصعوبات الأكاديمية: القراءة، الحساب، والكتابة، هذه الأخيرة (الكتابة) التي يقصد بها البعض صعوبة الكتابة اليدوية، و يقصد بها البعض الآخر الكتابة التعبيرية، فيما هناك من يجعل من صعوبة الهجاء صعوبة أكاديمية مستقلة بذاتها.

7.2. المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

مع أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يشكلون مجموعة متجانسة من حيث الخصائص، إلا أن هناك عناصر عامة يشترك فيها معظمهم، ومن تلك الخصائص الخبرات السلبية التي يتعرضون لها خلال حياتهم، وخاصة في مرحلة المدرسة، ومن أهم تلك الخبرات ما يلي:

– مشكلات مدرسية؛ تتمثل في عدم تقبلهم من قبل المعلمين، وأقرانهم الآخرين في الصف والمدرسة، هذا بالإضافة إلى التحيّز ضدهم، مما يحدّ بالتالي من إمكاناتهم لتحقيق أقصى درجة من النمو تسمح به طاقتهم وقدراتهم.

– الشعور بالإحباط أو الفشل بدرجة أكبر من أقرانهم الطلبة الآخرين، وذلك نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية، وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل والمجتمع، وكنتيجة لذلك فإنهم يصبحون أقل مقاومة للإحباط، وأميل للاستجابة المبالغ فيها في المواقف الضاغطة.

– الشعور باليأس والاستسلام، وذلك نتيجة لتكرار الضغوط النفسية لديهم، بالإضافة إلى معاناتهم من القلق والاكتئاب.

– المعاناة من مشكلات تربوية ونفسية، تعود إلى عدم الاستجابة لحاجاتهم الخاصة من قبل المدرسة، وذلك لعدم توفر الاختصاصيين الذين يمكن أن يكون لهم دور كبير في هذا المجال، وعدم توفير خدمات نفسية تأهيلية لهذه الفئة من الأفراد.

– تدني مفهوم الذات لديهم، والذي يمكن أن يحصل بسبب التوقعات المتدنية لقدراتهم من قبل المعلمين والأقران. (العزة، 2006: 283)

مما لا شك فيه أن صعوبات التعلم والتي تؤثر في التحصيل الدراسي، تُخلّف عدة مشاعر سلبية لهؤلاء المتعلمين كتدني مفهوم الذات، والإحباط، واليأس، يزيد من حدة تلك المشاعر معاملة المعلم السيئة واستهزاء الرفاق، وتُعمّق هذه المشكلات الانفعالية أكثر إذا لم تحتضنها أسرة التلميذ ذو صعوبات التعلم، وإذا كانت اتجاهاتهم نحو طفلهم سلبية؛ لذلك من الضروري جدا تحسيس الأسر بأهمية مساعدة أطفالهم لتخطي الصعوبات التعلمية التي يواجهونها والتي تمتد آثارها إلى مشكلات انفعالية واجتماعية.

8.2. تشخيص صعوبات التعلم:

إن الهدف الرئيسي لتشخيص صعوبات التعلم؛ هو التعرف على هؤلاء التلاميذ دون الخلط بينهم وبين المتخلفين دراسياً، أو ذوي الإعاقات العقلية، من أجل تقديم المساعدة لهم، وهي الخدمات التربوية والتعليمية والعلاجية المناسبة، حتى نتمكن من تخليصهم مما هم فيه (...) من شعور بالإحباط والدونية. (كوافحة، 2007: 172)

ويعتبر تشخيص صعوبات التعلم، والتعرف على الأطفال الذين يعانون منها في وقت مبكر من الضرورة بمكان، حيث يمكن التدخل العلاجي المبكر لها، ومن ثم تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال، ويشير كوخ وبيكر Keogh & Becker(1973)، أن هناك اتفاق عام لدى فئات المهتمين بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، بأهمية الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال وتحديدهم وتصنيفهم. (علي، 2003: 34)

1.8.2. متى يتم تشخيص صعوبات التعلم:

إن تشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إلا بعد دخول الطفل المدرسة، حيث يظهر الطفل تحصيلا متأخرا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه ممن هم في نفس السن، ويعاني تأخرا ملحوظا في المهارات الدراسية، من قراءةٍ، أو كتابةٍ، أو حساب... والمتعارف عليه، هو أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا وصل إلى السنة الثالثة ابتدائي، واستمر

وجود مشاكل دراسية لديه، حيث يفترض أن يكون قد تعلم اللغة، وتدرب على التعبير الشفهي بشكل سليم. (عبد السلام خالد، 2004: 166)

إلا أن هناك عدة مفاتيح للتعرف المبكر على وجود صعوبات تعلمية عند الأطفال، ففي مرحلة ما قبل المدرسة فإن المفتاح الأساسي هو:

*عدم قدرة الطفل على استخدام الحديث عند سن 3 سنوات.

*عدم وجود مهارات حركية مناسبة، مثل فك الأزرار وربطها، وتسلق الأشياء عند 5 سنوات. (بطرس، 2010: 109)

2.8.2. خطوات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تمر عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم بخطوات نذكرها فيما يلي: (عبد الوهاب، 2003: 59-60)

أولا: معياروجود صعوبة خاصة في التعلم:

يحدد فريق التشخيص أن الطفل لديه صعوبة في التعلم إذا كان:

1. مستوى تحصيل الطفل لا يتناسب مع مستوى قدراته أو عمره في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة الآتية، عندما يتم تزويده بخبرات تعلم مناسبة لعمره ومستوى قدراته، وهذه المجالات هي:

- التعبير الشفهي.
- فهم المادة المسموعة.
- التعبير الكتابي.
- المهارات الأساسية للقراءة.
- الفهم القرائي.
- إجراء العمليات الحسابية والرياضية.
- الإستدلال الرياضي.

2. أن يكون لدى الطفل تباعدا حادا بين التحصيل والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات السابقة.

ثانيا: الملاحظة:

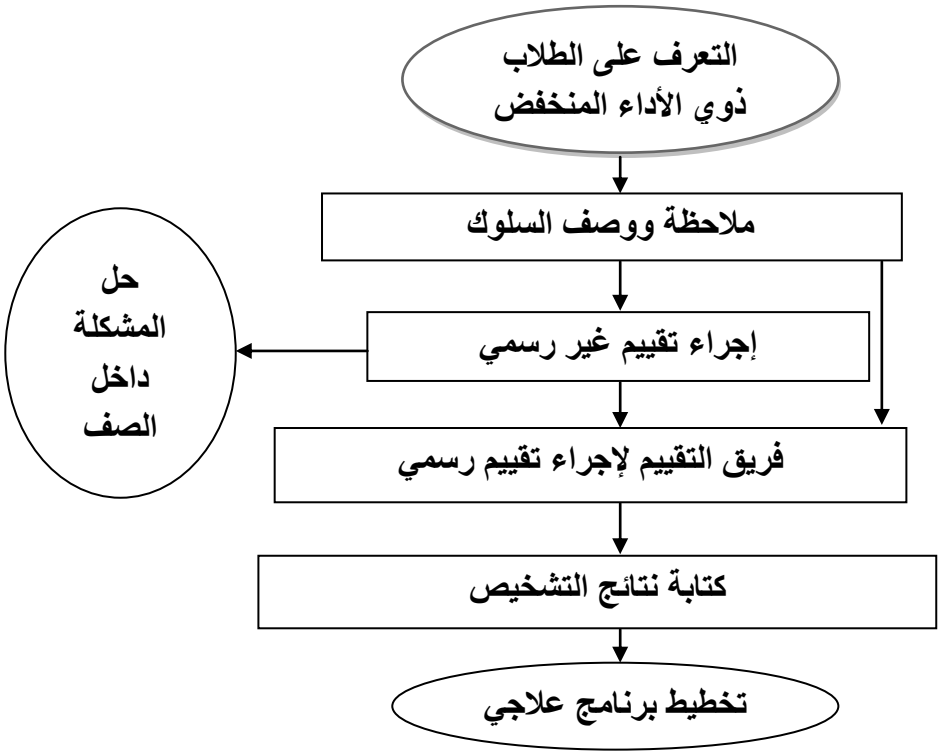
في حالة ما إذا كان هناك شكًا في عملية التشخيص من أحد أعضاء فريق التقييم، يجب أن يلاحظ المعلم الأداء الأكاديمي للطفل في ظروف الفصل الدراسي.

ثالثا: كتابة التقرير:

يقوم أعضاء الفريق بإعداد تقرير كتابي عن عملية التقويم على أن يتضمن الآتي:

- أي صعوبات التعلم توجد لدى الطفل.
- الأسباب التي تم بناء عملية تشخيص الحالة كصعوبات تعلم.
- السلوكيات التي تمت ملاحظتها عن الطفل في الفصل الدراسي.
- علاقة تلك السلوكيات بالأداء الأكاديمي للطفل.
- النتائج الطبية الملائمة تربويا إن وجدت.
- تحديد إمكانية علاج التباعد الحاد بين التحصيل والقدرة باستخدام فنيات التربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها.
- تحديد آثار الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي على الطفل.

ومن الأفضل تحديد خطوات التشخيص من خلال المخطط التالي: (علي، 2003: 41)



شكل رقم (03): **يوضح مراحل تحديد وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم**

يتبيّن من خلال الشكل رقم (03) أن التعرف على ذوي صعوبات التعلم يبدأ من القسم الدراسي؛ حيث يلاحظ انخفاض التحصيل الدراسي عن المتوسط، إضافة إلى ما يلاحظ من سلوك مضطرب، ويمكن للمعلم أن يحل المشكلة قبل تدخل فريق التشخيص والذي تفتقر إليه مدارسنا الجزائرية، لذلك نؤكد على الدور الفعّال والرئيسي الذي يلعبه المعلم في منظومتنا التربوية مع أنه غير قادر دائما على حل كل المشكلات التي يواجهها تلاميذه بسبب تكوينه وطبيعة اختصاصه، فالحاجة ماسة إلى المختصين ذوي الكفاءة في تشخيص ثم علاج الصعوبات التعلمية.

3.8.2. محكات التعرف على صعوبات التعلم:

لتمييز حالات صعوبات التعلم من حالات الإعاقة الأخرى، أو من أشكال المشكلات التربوية، هناك خمس محكات يمكن بواسطتها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها، وهذه المحكات هي:

أ) محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

ويقصد بذلك استبعاد حالات: التخلف العقلي، الإعاقة الحسية، المكفوفين، ضعاف البصر، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي. (بطاينة وأمين، 2006: 22)

ولا يعني استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات أخرى، بأنه ليس بينهم من يعاني من صعوبات في التعلم، ولكن الاستبعاد يعني أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى يحتاجون إلى برامج تدريبية وتعليمية وعلاجية تناسب الإعاقة لديهم، وعلى أساس أن صعوبات التعلم التي يعانون منها مرجعها إلى الإعاقة التي لديهم. (عواد، 1998: 108)

ب) محك التباعد Discrepancy Criterion:

حيث يلاحظ لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم، تفاوت ملحوظ بين مستوى نموه العقلي العام (الذكاء العام)، أو الخاص (القدرات العقلية الخاصة)، وبين مستوى تحصيل التلميذ الدراسي، وعادة يكون مستوى التحصيل الدراسي أقل من مستوى القدرة العقلية لديه، كما يُلاحظ أيضاً تباعد في نمو الوظائف العقلية واللغوية والحركية لدى التلميذ، بحيث نجده ينمو في اللغة مثلا، ويتأخر من حيث نمو التناسق الحركي أو العكس. (الزراد، 1999: 16)

ج) محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

الأطفال ذو صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يحتاجون لطرائق خاصة في التعليم، تُصمّم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم؛ فالطفل الذي يشكو من صعوبة في تعلم مهارة أكاديمية، كالقراءة مثلا، أو الحساب، أو في تعلم مهارة نمائية تتعلق بالانتباه، أو الإدراك السمعي، أو البصري، أو اللمس، فإنه يحتاج إلى تعليم خاص، وخطة فردية لتنمية قدرته في هذا الجانب أو ذاك، وهذا يعني أن ذوي صعوبات التعلم لا يتمكنون من الاستفادة من التعليم في الصفوف العادية، ما لم تعدّل البرامج أو الإجراءات التربوية المعتادة، وبخاصة في مجال القراءة والكتابة والحساب. (أبو فخر، 2007: 56)

د) محك المشكلات المرتبطة بالنضج :

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة، غير مستعدين أو مهيّئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثَم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواءٌ كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية، أو تكوينية، أو بيئية، ومن ثَم يعكس هذا المحك الفروق الفردية، والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل. (حافظ، 2006: 5)

هـ) محك العلامات النيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال عن صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ، أو الإصابة البسيطة في المخ التي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي، وتتبع التاريخ المرضي للطفل، ويُعبّر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح "الإضطرابات البسيطة في المخ Minimal Brain Dysfunction"، والتي تنعكس في:

- الإضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري والسمعي والمكاني).
- الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد والاضطرابات العقلية).
- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

وغني عن البيان أن الاضطرابات في وظائف المخ، ينعكس سلبا على العمليات العقلية (إنتباه/ إدراك/ تفكير/ تعلم/ تذكر/ حل مشكلة)، مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، بل ويؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة. (حافظ، 2006: 5)

4.8.2. إختبارات التشخيص:

يحتاج أخصائي التشخيص إلى مجموعة من الاختبارات، تتضمن:

- إختبارات تحصيلية (تشخيصية) مقننة لتوضيح مهارات الطفل في القراءة والكتابة والحساب.
- إختبار ذكاء مناسب لأفراد العينة.
- إختبار للتعرف على قدرات النمو المرتبطة بصعوبات التعلم، كالإدراك والانتباه والذاكرة.
- إختبارات يكون الهدف منها التعرف على الأسباب والعوامل المصاحبة والمرتبطة بصعوبات التعلم، كالعوامل النفسية والبيئية والدراسية.

ويمكن لأخصائي التشخيص أن يقوم بإعداد أي من الاختبارات السابقة، وفقا لطبيعة وعينة الدراسة التي يقوم بها، أو يستخدم ما يناسبه من اختبارات منشورة في هذا الميدان، بحيث تتلاءم مع طبيعة العينة التي سيقوم بالتطبيق عليها. (جحيش، 2005: 19)

ومن أهم الاختبارات المعتمدة: إختبار إلينوي للقدرات السيكولغوية Illinois Test of Psycholingustic Abilities، ومقياس مايكل بست للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمعروف باسم The Pupil Rating Scale Screening For Learning Disabilities... (الروسان، 1998: 16)

إن التعرف على ذوي صعوبات التعلم ليس أمرا بسيطا، فبقدر أهميته بقدر الدقة التي ينبغي اتخاذها في إجراءات عملية التشخيص، وهنا تؤكد الدارسة على ضرورة اختيار وسائل التشخيص المناسبة، والحذر من الخلط بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي المشكلات التعليمية الأخرى، وكما تم ذكره؛ كلما كان التشخيص مبكرا كلما كان العلاج أيسر وأنجع.

9.2. علاج صعوبات التعلم:

كما اختلفت وجهات النظر في تعريف ذوي صعوبات التعلم، في الأسباب الكامنة وراء حدوث هذه الصعوبات؛ فإنها تختلف أيضا في طرق علاجها، وفيما يلي نستعرض فلسفتين رئيستين، كل منها تنظر إلى علاج صعوبات التعلم من زاوية نظر مختلفة:

1.9.2. الفلسفات:

هناك فلسفتان أساسيتان تعتمدها برامج تعليم ذوي الصعوبات التعلمية، وهما:

أ) الفلسفة الذهنية Cognitive Theory:

تعتمد الفلسفة الذهنية تدريب ذوي الصعوبات التعلمية ذهنياً، فالكثير من هؤلاء التلاميذ يُنعتون بالكسل أو بحالة الجمود في التعلم، وهم ليسوا كذلك، إنهم يحتاجون إلى تعلم طرائق خاصة لاكتساب المعلومات والوصول إلى استقلالية ذاتية؛ فالتلميذ ذو الصعوبات التعلمية لا يكتشف بنفسه وسيلة لاستيعاب درسه، أو حفظه وتذكر معلوماته، إنما يحتاج إلى أن يُعطى طريقة للوصول إلى تطوير قدرته على استيعاب المعلومات المكتسبة، والتعبير عنها.

تركز هذه الفلسفة على السلوك الذهني، فهي تهدف إلى إعطاء التلاميذ خططاً للتعلم، وإلى إشراكهم في تخطي صعوباتهم، ويتم ذلك من خلال ثلاث نقاط أساسية هي:

-تغيير طريقة تفكيرهم.

-إعطاؤهم خططا للتعلم.

-تعليمهم المبادرة الذاتية. (معوض، 2004: 57)

ب) الفلسفة السلوكية:

تعتمد هذه الفلسفة على تغيير سلوك ظاهر عند التلميذ، الذي يبدأ بتغيير سلوك بسيط، وحين يتمكن من ذلك ينتقل إلى تغيير سلوك أصعب – عبر مراحل تدريجية للوصول إلى الهدف الأساسي، وترتكز هذه الفلسفة على النقاط الأساسية التالية:

- تحديد السلوك المراد تغييره.
- قياس السلوك مباشرة ومراقبة تكراره.
- تحليل الحوادث التي تجري قبل السلوك وبعده.
- تقديم النتائج وجمعها.

- مكافأة التلميذ في حال الوصول إلى الهدف.

- إعطاء التلميذ سلوكا أصعب.

- رسم السلوك في جدول لمراقبة تطور التلميذ.

وتطبيق هذه الفلسفة ممكن في جميع المواد، وذلك بتقسيم الهدف إلى أهداف جزئية متسلسلة. (معوض، 2004: 58)

2.9.2. أساليب علاج صعوبات التعلم:

هناك أساليب علاج عامة يمكن أن تصلح للكثير من صعوبات التعلم، وهذه الأساليب يمكن أن يستخدمها المعلم، أو المدرس، أو الأخصائي، وهي تشكل منطلقا وأساسا لكيفية النظر إلى مشكلة الطفل، والكيفية التي يمكن أن تقدم بها المساعدة العلاجية (أبو فخر، 2007: 197)، وهذه الأساليب هي:

– التدريب القائم على تحليل المهمة Test Analysis: حيث يتم التركيز على تسلسل وتبسيط المهمة المتعلمة.

– التدريب القائم على العمليات النفسية Psychological Process: حيث يتم التركيز على علاج صعوبات تعلم نمائية محددة.

– التدريب القائم على كل من تحليل المهمة والعمليات النفسية: حيث يتم دمج الإستراتيجيتين الأولى والثانية في استراتيجية تربوية واحدة. (سليمان، 2001: 213)

وسنعرض فيما يلي هذه الأساليب بشيء من التفصيل:

أ) التدريب القائم على تحليل المهمة [1]:

ويقصد بها التدريب المباشر على مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة للطفل، وتقوم على ما يلي:

– تحديد الأهداف.

– تجزئة المهمة إلى عناصر صغيرة تتناسب مع الطفل.

– يحدد المعلم المهارات التي يمكن للطفل أن يقوم بها.

1) **تحليل المهمة**: تحليل أو تكسير الموضوع إلى مكونات عمل لتحديد المهارات المختلفة التي ينبغي أن يتقنها الطالب، كما يعني المصطلح أيضا التجزئة المفصلة إلى مهارات ومعارف متطلبة وعمليات خاصة.

– يبدأ المعلم التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وحسب هذه الطريقة يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة، ثم يقوم بتركيب هذه العناصر والمكونات مما يساعد على تعلم المهمة بأكملها وإتقانها وفق تسلسل منظم. (كوافحة، 2003: 137–138) (كوافحة، 2007: 173–174)

ب) التدريب القائم على العمليات النفسية:

وهو الأسلوب الذي يتبنى ضرورة صقل وتدريب العمليات النفسية أو العقلية المسئولة عن التعلم، وهي: الإنتباه/ الإدراك/ التفكير بشقيه (تكوين المفهوم وحل المشكلة)/ التذكر بشقيه (التعرف والاستدعاء)، وهي صعوبات تعلم غالباً ما يعاني منها طفل ما قبل المدرسة الذي يتهيأ لتلقي المهارات التعليمية الأساسية، ومن ثم فالفلسفة الكامنة وراء هذا الأسلوب أنه ينبغي لكي نعالج النتيجة، أن نعالج – بداءة– الأصل والسبب المؤدي إليها. (حافظ، 2006: 166–167)

ج) الأسلوب الذي يجمع التدريب على تحليل المهمة والعمليات النفسية:

ينظر هذا الأسلوب إلى أن المهمة المطلوب إنجازها، والعمليات النفسية تسير جنباً إلى جنب، وأن العمليات النفسية ليست قدرات عقلية منفصلة، إنما هي سلسلة من العمليات المتعلّمة، ومجموعة من الاستجابات الشرطية التي تتعلق بمهمة معينة، ويمكن وصف الأسلوب الذي يجمع بين تحليل المهمة وتدريب العمليات النفسية على أنه يضم ثلاث مراحل:

– تقييم مواطن الضعف والقوة عند الطفل.

– تحليل المهمات التي يفشل فيها الطفل من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية، والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات.

– الجمع بين المعلومات الخاصة بتقييم الطفل، وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية، والمواد التربوية التي سيتم تقديمها بشكل فردي. (أبو فخر، 2007: 199)

وفقا للفلسفات إنبثقت أساليب العلاج الثلاث الأساسية، والتي لا يكاد يخرج عن إطارها أي أسلوب علاجي آخر، وبما أن هناك أسلوبا علاجيا يجمع بين وجهتي النظر وهو العلاج القائم على العمليات النفسية وتحليل المهمة؛ فالدارسة ترى أن هذا الأسلوب هو الأفضل حيث أنه يجمع بين علاج منشأ الصعوبة وآثارها.

3.9.2. أشكال تنظيمات علاج صعوبات التعلم: (حافظ، 2006: 221)

تتباين أشكال تنظيمات علاج صعوبات التعلم حسب الفلسفة التربوية التي تتبناها السلطات التعليمية، وإمكاناتها المادية والبشرية والفنية، وظروف البيئة المحلية الموجودة بها المدرسة، ودرجة ونوع صعوبة التعلم، ويمكن تمييز الأشكال التربوية (العلاجية) التالية:

- **قسم التعليم العادي General Education Class:**

ويضم التلاميذ الذين يتلقون أغلب المقررات الدراسية في الفصل العادي، ويتلقون تعليماً علاجياً، وما يصاحبه من خدمات نفسية وتربوية وطبية واجتماعية حسب الحالة، ويستغرق التعليم العلاجي 21% من وقت اليوم الدراسي.

- **غرفة المصادر Resource Room:**

وتضم التلاميذ الذين يتلقون التعليم العلاجي والخدمات المرتبطة به خارج القسم الدراسي العادي، لمدة تتراوح بين 21–60% من اليوم الدراسي.

- **القسم الخاص Separate Class:**

ويضم التلاميذ الذين يتلقون التعليم العلاجي والخدمات المرتبطة به، خارج القسم الدراسي العادي، لمدة تزيد نسبتها عن 60% من وقت اليوم الدراسي.

- **المدرسة الخاصة Separate School:**

وتضم التلاميذ الذين يتلقون التعليم العلاجي في مدارس خاصة نهارية، لمدة تزيد عن 50% من اليوم الدراسي.

- **التسهيلات المحلية Residential Facility:**

وتضم التلاميذ الذين يتلقون التعليم العلاجي، في مؤسسة محلية عامة أو خاصة لمدة تزيد عن 50% من اليوم الدراسي.

-المستشفيات ومراكز الرعاية الأسريةHomebound\ hospital Environment:

ويضم التلاميذ الذين يتلقون برامج التعليم العلاجي داخل أحد المستشفيات، أو مراكز الرعاية الأسرية.

أما في بلادنا (الجزائر) فهناك ما يسمى بأقسام التعليم المكيف التي يتم التكفل من خلالها بحالات التدني في التحصيل الدراسي عامة، وذوي صعوبات التعلم خاصة، ولكنها لا تغطي الحاجة إليها ، ويمكن تعريف التعليم المكيّف بأنه "بيداغوجية تعليمية /تعلمية خاصة لمعالجة صعوبات التعلم التي يعاني منها فئة من التلاميذ؛ بحيث أن هذه الفئة لم تنجح معها بيداغوجية استدراك الصعوبات التي تعاني منها في الأقسام العادية، فيتم التكفل بها في أقسام خاصة". (جلاب، 2013: 104) نقلا عن مديرية التعليم الأساسي (2004)

وهو يأخذ نوعين، النوع الأول يتمثل في (الإستدراك)، والنوع الثاني وهو (التعليم المكيّف) الذي يتكفل بالتلاميذ الذين لم ينجح معهم النوع الأول. (جلاب، 2013: 105)

10.2. أنواع البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

يعرف الباز (2001) البرنامج بأنه: "خطة تعليمية منظمة توضع بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في المُتدرب في نواحٍ معينة". (أبا الخيل، 2004: 354)

وتقسّم البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم عموما إلى نوعين: برامج فردية، وبرامج جماعية:

1- البرنامج الفردي (التدريس العلاجي): يقصد بالتدريس الفردي تقديم الخبرة التربوية المناسبة لكل تلميذ، حسب قدراته وميوله وسمات شخصيته، ظروفه الخاصة وخبراته السابقة، وليس من شك أن أصحاب صعوبات التعلم أحوج ما يكونون إلى هذا النوع من التدريس، تتطلب هذه البرامج التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها، ومعرفة مجالاتها بهدف إعداد الخطة الفردية. (حافظ، 2000: 117)

2- البرنامج الجماعي: هناك اختلاف جوهري بين برنامج التعليم الفردي، وبرنامج التعليم الجماعي؛ لأن التعليم الفردي يستهدف الفرد الواحد، أما التعليم الجماعي فيعالج مسألة جماعية للطلبة، ومن بين البرامج الجماعية:

- **برنامج التعليم الإتقاني:** يقصد بالتعليم الإتقاني أن يصل التلاميذ إلى مستوى من التحصيل يحدد لهم مسبقا كشرط لنجاحهم في دراستهم للمنهج أو المقرر المقدم لهم . (جلاب، 2013: 102)

- **برنامج التعليم التعاوني أو التشاركي:** في هذا النوع من التعليم يعمل التلاميذ معا لتحقيق هدف عام مشترك، ويتم تقييم التلاميذ على أساس تحصيل المجموعة والعمل بروح الفريق ولمصلحة المجموعة كلها، وهذا التعليم مفيد للمجموعات التي تحتوي على إمكانيات مختلفة ومتعددة، وهذا التعلم أكثر فعالية من النوعين السابقين، علاوة على أنه ينمّي لدى التلاميذ المتعلمين المهارات الاجتماعية. (العزة، 2006: 243)

- **برنامج التعليم التنافسي:** في هذا النوع من البرامج التدريسية يتعلم الطلبة مع بعضهم البعض عن طريق التنافس في أداء المهمة الدراسية، من حيث السرعة والاتفاق، ومن خلال هذه البرامج تحدد المادة الدراسية المراد تعلمها، وتحديد وقت مناسب لها، وتقدم تغذية راجعة لكل طالب مشارك. (جلاب، 2013: 103)

لقد حاولنا في هذا الفصل الإحاطة بموضوع صعوبات التعلم، والذي يعني اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية تؤثر على التحصيل الأكاديمي لأفراد يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من إعاقات حسية، حركية، أو من حرمان بيئي، أو حرمان من فرص التعلم، ومع أن إطلاق هذا المصطلح "صعوبات التعلم" لم يكن إلا سنة 1963، إلا أن الاهتمام بهذا الاضطراب بدأ قبل ذلك بزمن بعيد، وما زال هناك اختلافا في وجهات النظر حول أسبابه أهي عضوية، وراثية، أو بيئية، ووفقا لذلك ظهرت عدة اتجاهات نظرية تؤطّر لهذه الصعوبة، ويتبنى كل منها أساليب تشخيص وعلاج مختلفة، كما اختلف الباحثون أيضا في نسب انتشار صعوبات التعلم وصل أقصاها إلى 52,24%، لكن ما أجمع عليه الباحثون هو تأثير صعوبات التعلم السلبي على هؤلاء المتعلمين انفعاليا واجتماعيا.

الفصل الثالث

صعوبات تعلم الكتابة اليدوية

2.الكتابة
2.1.مفهوم الكتابة
2.3. مكونات الكتابة
3.1. إختراع رموز الكتابة
4.1. مهارات الكتابة
5.1. العمليات الضرورية للكتابة اليدوية
6.1. مراحل تعلم الكتابة اليدوية
7.1. أهمية الكتابة العربية
8.1. مشكلات الكتابة العربية
9.1. أهداف تدريس الكتابة اليدوية في المرحلة الابتدائية
10.1. طرق تعليم الكتابة اليدوية
2. صعوبات تعلم الكتابة اليدوية
2.2. مفهوم صعوبات تعلم الكتابة اليدوية
2.4. إنتشار صعوبات تعلم الكتابة
3.2. ميزة الأفراد ذوي صعوبات الكتابة
4.2. عوامل وأسباب صعوبات تعلم الكتابة
5.2. أنماط صعوبات تعلم الكتابة اليدوية
6.2. تشخيص صعوبات تعلم الكتابة اليدوية
7.2. علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية

من بين صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات تعلم الكتابة، وإحدى صعوبات تعلم الكتابة– صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)، وهو موضوع هذا الفصل، والذي تم تقسيمه إلى قسمين؛ أحدهما يتعلق بالكتابة من حيث مفهومها، مكوناتها، إختراع رموز الكتابة، مهارات الكتابة، العمليات الضرورية لتعلمها، مراحل تعلمها، أهمية الكتابة العربية، مشكلاتها، أهداف تدريسها في المرحلة الابتدائية وطرق تعليمها، أما القسم الثاني فيتعلق بصعوبات تعلم الكتابة اليدوية، نتحدث أولا عن مفهومها، إنتشارها، ميزة الأفراد ذوي صعوبات تعلم الكتابة، عواملها وأسبابها، أنماطها، ثم تشخيصها، وأخيرا علاج صعوبات تعلم الكتابة (الخط).

1. الكتابة:

1.1. مفهوم الكتابة:

– لغة:

كتابة: (مادة: ك ت ب) ، الكتابة: مصدر: كتب – ما كُتب ، والكتابة: صناعة الكاتب، وهي: تصوير اللفظ بالحروف الهجائية. (نور الدين، 2005: 247)

والكتابة تحمل في المجال اللغوي إحدى دلالات ثلاث:

– التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، وهو ما يُدرّس تحت اسم "التعبير".

– رسم ما يملى من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة، وهو ما يُدرّس تحت اسم "الإملاء".

– رسم الكلمات رسماً فيه وضوح وتنسيق وجمال، وهو ما يُدرّس تحت اسم "الخط". (الأسطل، 2010: 43)

– إصطلاحا:

يمكن تعريف الكتابة على أنها مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة (مرئية)، وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، بالإضافة إلى الخط اليدوي. (السرطاوي وآخرون، 2009: 225)

وحسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية تعرّف الكتابة على أنها: "التعبير عن اللغة بصورة منقوشة، ويأخذ هذا التعبير شكلا من أشكال التنظيم والترتيب، ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعا من الكتابة، إلا إذا شكلت نظاما يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام". (شحاتة والنجار، 2003: 244)

فالكتابة إذن مصطلح يطلق على تحويل الصوت المسموع إلى رموز متعارف عليها تؤدي مدلول الصوت بمعنى "الخط"، وتطلق أيضا على التعبير عن المشاعر والعواطف والأفكار بمعنى "التعبير الكتابي".

2.1. مكونات الكتابة:

تشمل مهارات اللغة المكتوبة عدد من المهارات الفرعية، تتمثل في:

- الكتابة اليدوية Hand writing.
- التهجي Spelling.
- والتعبير الكتابي Writing expression.

وهذه المهارات تتطلب أن يكون لدى الفرد مهارات نوعية أخرى، مرتبطة بها مثل: ميكانيكية أو آلية الكتابة، والذاكرة والتصور المفاهيمي، والتنظيم، وعلى ذلك فليس مما يثير الدهشة أن يمثل اكتساب مهارات اللغة المكتوبة تحديا جوهريا ومهما للطلاب ذوي عسر أو صعوبات الكتابة Dysgraphia. (الزيات، 2008: 270)

أ) الكتابة اليدوية (الخط):

تشتق لفظة "خط" من الفعل الثلاثي: خطط، خطّ، يخطّ؛ ومعناه رسم خطا أو شق وبين أثر أداة كتابة أو نقش أو رسم. (منار، 2011: 75)

وتذكر معاجم اللغة العربية أن الخط والكتابة والتحرير والرقم والسطر كلها بمعنى واحد، وتعني: نقل الأفكار من عالم العقل إلى عالم مادي على الورق، فالخط لغة هو: الكتابة بالقلم، وخط الرجل الكتاب من باب (كتبه)، والخط الطريق الطويل.

أما في الاصطلاح فالخط رموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في لغة من اللغات؛ فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائه التي ينطق بها، بتقدير الابتداء والوقف عليه؛ وذلك بأن يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف. (عاشور ومقدادي، 2005: 252)

ويعرّف ابن خلدون الخط في قوله: "الخط رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من حيث الدلالة اللغوية، وهي صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يتميز بها عن الحيوان، وأيضا هي تطلع على الضمائر، وتُؤدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضي الحاجات. (حلوس، 2007: 14)

كما عرّفه الإكفاني: "هو علم نتعرف منه على صور الحروف المفردة وأوضاعها وكيفية تركيبها خطا". (منار، 2011: 79)

تلاحظ الدارسة من هذه التعاريف أن الكتابة قد تستعمل بمفهوم أشمل لتتسع إلى الكتابة بوسائل أخرى، كالآلة الكاتبة أو الحاسوب، بينما يستعمل مصطلح "الخط" للدلالة على تصوير الحروف والكلمات على الورق؛ وهو ما حذا بالدارسة إلى استعمال مصطلح "الكتابة اليدوية" باستمرار في هذا البحث، لتمييزها عن أنواع الكتابة الأخرى باستعمال وسائل حديثة، ولتمييزها أيضا عن الكتابة التعبيرية والإملائية.

ب) التهجي (الإملاء):

هو قدرة المتلقي اللغوي على تحويل الكلام المنطوق المرسلة اللغوية (حرف أو كلمة أو جملة أو نص) إلى كلام مكتوب وفق المعيار الصوابي اللغوي الإملائي المعتمد من قبل المصممين في بناء المناهج التعليمية من قاموسه الذهني اللغوي باستغلال الذاكرة القصيرة والطويلة المدى، السمعية واللفظية والبصرية والدلالية، والحركية في الكتابة الإملائية لتكوين قدرته اللغوية في كل أنواع الإملاء العربي، وتحقيق المهارة فيه بإحكام وإتقان في كل السياقات اللغوية المكتوبة والمواقف الخطابية. (جعفري، 2012: 48)

وتتمثل مهارات التهجئة فيما يلي:

- تمييز الحروف الهجائية.
- تمييز الكلمات.

- نطق الكلمات بشكل واضح.
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات.
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة.
- الربط بين الصوت والحرف.
- تهجئة الكلمات.
- إستنتاج قواعد تهجئة الكلمات.
- إستعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالا صحيحا من حيث التهجئة. (كامل، 2006: 122)

يأتي الإملاء في المرتبة الثانية بعد الخط، ورغم أنه أكثر انتشارا وقد يعاني منه المتعلم حتى في مراحل تعليمية متقدمة، إلا أن أسبابه عموما تكمن في طريقة التدريس، وقد يتحمّل المعلم المسئولية الأكبر في أي صعوبة تواجه المتعلم في التمكن من هذه المهارة حسب رأي الدارسة.

ج) التعبير الكتابي (الكتابة التحريرية):

يمثل التعبير الكتابي فناً من فنون اللغة، ومهارة من أهم مهاراتها (...)؛ فالتعبير الكتابي يحقق وظيفتين من وظائف اللغة، أولاهما: تسهيل الاتصال، وثانيتهما: إظهار الفكر والشعور. (يونس، 1999: 268)

ويعرف على أنه نقل الفرد أفكاره، وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدماً مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء، وخط)، وقواعد اللغة (نحو، وصرف)، وعلامات الترقيم المختلفة. (البجة، 2000: 461)

يعرف تقرير كوكس The Cox Report الكتابة التعبيرية؛ بأنها العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الأفراد بهدف إنتاج مادة كتابية حول موضوعات، ومرئيات، وقضايا محددة، وأن هذه العملية الإنتاجية تشمل تحديد الأهداف، وتوليد الأفكار وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل المُسوَدّات، القيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك. (نصر، 1995: 200) لذا فإن التعبير الكتابي يعد أرقى وأعقد مستويات الاستخدام اللغوي، فيه تتكامل كل أنواع التعلم والخبرة السابقة، ومهارات التفكير ومستويات تجهيز ومعالجة المعلومات، كما أن كفاءة

الكتابة تتوقف على مهارات اللغة الشفهية، فالكاتب يحتفظ ذهنيا بفكرته قبل وأثناء صبّها في قوالب الألفاظ المكتوبة، كما أنه يتحدث داخليا ويعالج صياغة جمله وعباراته؛ لتعبّر أفضل تعبير عن أفكاره، قبل ترجمتها إلى الصورة الكتابية. (جاد، 2003: 42-43)

وتشمل مهارات التعبير الكتابي على ما يلي:

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- يبدأ الجملة بحرف كبير (في اللغة الإنجليزية).
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالا سليما.
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- يكتب فقرات كاملة.
- يكتب ملاحظات ورسائل.
- يعبر عن إبداعه كتابة.
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل. (كوافحة، 2003: 91)

فالتعبير الكتابي هو المهارة الأعلى والتي تسبقها مهارتي الخط والإملاء، والصعوبة في هاتين المهارتين تؤثر في مهارة التعبير الكتابي، ومخطأ من يعتقد أن التمكن من هذه المهارة يتوقف على الأدباء والكتّاب والصحفيين؛ ذلك أن وصول الأفكار والمشاعر والمعارف إلى المتلقي يتطلب حسن صياغتها، وسلامتها من العيوب اللغوية، والمشاكل في التعبير الكتابي تؤدي لا محالة إلى مشاكل في التعبير الشفهي أثناء المواقف الخطابية والإلقائية ما يحول دون وصول الرسالة واضحة جليّة، أما فيما يخص علامات الترقيم فإن وضعها في المكان المناسب لها يدخل ضمن مهارات التعبير الكتابي، بينما كتابتها ورسمها بالطريقة الصحيحة فيندرج ضمن مهارات الكتابة اليدوية.

3.1. إختراع رموز الكتابة:

إن اختراع الرموز الكتابية كان أروع ما أنجزته البشرية عبر تاريخها الطويل، ومكّنتها من بناء صروح حضارات شامخة ما زالت إلى الآن، وستظل أبد الدهر، تروي للأبناء عطاءات ومواهب وتجارب أجيال كثيرة من بني البشر (...).

إن السومريين الذين أقاموا حضارة زاهرة في جنوب العراق، حوالي ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد، كانوا من أوائل من عرفوا الكتابة واستعانوا بها في تسجيل ما كان يتراكم لديهم من المحاصيل الوفيرة التي كانت تنتجها أرض العراق الجنوبية الخصبة، وقد سُميّت كتاباتهم بالمسمارية، لأنها بعد تطورها اتخذت شكل خطوط شبيهة بالمسامير، بعد أن كانت في المراحل الأولى، على شكل رسوم وصور رمزية (كتابة صورية).

لقد سميت الرموز الكتابية التي تمثل أصوات لغة معينة بالألفباء (Alphabet)، وهي مشتقة أصلا من الحرفين الأولين في الألفباء (الإغريقية أو اليونانية)، وهما: (Alpha and Beta).

كانت الكتابة الصورية بداية لاستعمال الرموز الكتابية، فكل صورة في بادئ الأمر كانت ترمز إلى فكرة معينة، ثم صارت كل صورة تمثل حرفاً واحداً؛ كانت تمثل صورة الفأس حرف (الألف)، وصورة البيت حرف (الباء)، وصورة الجمل حرف (الجيم)،... وأهم تحوّل حدث في تطور الألفباء، كان عندما أصبح لكل صوت رمز خاص، ولكل رمز صوت معين (...).

ويقال، إن الكتابة العربية التي تعد الآن من أوسع الكتابات انتشارا في العالم الحديث بعد اللاتينية، قد انحدرت من الآرامية عبر الكتابة النبطية في حوالي القرن الرابع الميلادي، وبدأت تنتشر على نطاق واسع منذ القرن السابع الميلادي مع انتشار الإسلام في المعمورة، لا سيما بعد أن كتبت بها أول نسخة من القرآن الكريم بالخط الكوفي، فصارت تستعمل من الصين شرقاً حتى شمال أفريقيا وإسبانيا والمحيط الأطلسي غرباً. (ناجي، 2005: 8- 9)

ويقال أن أول من وضع الخط العربي والسرياني وسائر الكتب؛ آدم - عليه السلام - قبل موته بثلاثمائة سنة، وروي عن أبي ذر عن النبي (صلى الله عليه وسلم) أن إدريس أول من خط بالقلم بعد آدم (صلى الله علي ــه وسـلم)، وعــن ابـن عباس أول م ــن وضـع الكـتابـــة العربية؛ إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام، وكان أول من نطق بها، فوضعت على لفظه ومنطقه.

وعن عمر بن شبّة بأسانيده: أن أول من وضع الخط العربي؛ أبجد وهوّز وحطي وكلمن وسعفص وقرشت[1]، وعنه أن أول من وضع الخط نفيس ونصر وتيْما، بنوا إسماعيل عن إبراهيم، ووضعوه متصل الحروف بعضها ببعض، حتى فرّقه نبْت وهمَيْسَع وقيذر. (عاشور ومقدادي، 2005: 203)

إن الألفباء العربية مؤلفة من (28) حرفاً، (22) حرفاً منها مشتق مباشرة من الألفباء الآرامية أو النبطية، وقد استخدمت الحروف العربية مع بعض التحويرات الضرورية في كتابة لغات أخرى غير عربية، مثل: اللغات السلافية، والإسبانية، والفارسية، والتركية، والآوردية، والعبرية، والبربرية، والسواحلية، والملاوية، والسودانية، ولغات أخرى.

كانت الكتابة العربية في أشكالها الأولى مؤلفة من الخط الكوفي نسبة إلى مدينة الكوفة في العراق، والخط النسخي أو خط مكة والمدينة. وكانت هذه الكتابة في أول أمرها مجردة من النقاط والحركات، ثم أضيفت إليها الحركات في سنة (67هـ) على يد أبي الأسود الدؤلي في زمن خلافة معاوية بن أبي سفيان، على شكل نقط توضع بمداد أحمر، أي بلون مغاير للون الحروف فوق أو تحت الحرف الأخير من الكلمة، واستمر استعمال هذا النمط من الشكل حتى جاء عبد الملك بن مروان، فأراد أن يفرق بين نقاط الشكل ونقاط الحروف نفسها، فعمل على استبدال النقط بعلامات نعرفها اليوم كالفتحة، والكسرة، والضمة، والسكون. وإن الخليل بن أحمد الفراهيدي هو الذي قام في العصر العباسي الأول بابتكار إشارات الهمزة، وهمزة الوصل، والتشديد، و(الروم والإشمام)[2].

وقد تفرعت هذه الكتابة بالإضافة إلى النوعين الكوفي والنسخي، إلى أنواع أخرى، منها: الثلثي، والرقعي، والديواني، والتعليق،... وغيرها. (ناجي، 2005: 10)

وقد انتشرت الكتابة العربية في عهد النبي (صلى الله عليه وسلم) الذي أمر بكتابة القرآن وقال: "لا تكتبوا عني شيئا غير القرآن ومن كتب غيره فليمحه" (...) وكان نسخ المصاحف أحسن ما يُكتب من حيث تجويد الخط والشكل. (منار، 2011، 15)

---

[1]) هم قوم من الجبلة الآخرة، وكانوا نزولا عند عدنان بن أدد، وهم من طشم وجديس، وحكي أنهم وضعوا الكتب على أسمائهم، فلما وجدوا حروفا في الألفاظ ليست في أسمائهم، ألحقوها بها وسموها "الروادف"، وهي: الثاء، والخاء، والذال، والضاد، والضاء، والغين، على حسب من يلحق في حروف الجمل.

2) يقول الأستاذ الشيخ أحمد الحملاوي في ص 191 من كتاب: **"شذ العرف في فن الصرف"**، ط 1، سنة 1965 بمصر، أن:
- **الروم**: هو إخفاض الصوت بالحركة والإشارة إليها بصوت خفي. - و **الإشمام**: هو ضم الشفتين بهما إلى الحركة بدون الصوت.

4.1. مهارات الكتابة:

عرّف دريفر Driver المهارة في قاموس علم النفس بأنها: "السهولة والسرعة والدقة في عمل حركي أداءا"، أما Good اعتبر المهارة الشيء الذي يتعلمه الفرد، ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا، عقليا، يعني البراعة في التنسيق بين اليد والأصابع والعين. (بوشريط، 2012: 85)

وتعتبر الكتابة مهارة لغوية، وهي بدورها تتضمن عدداً من المهارات المتتابعة؛ فقد ذكر بيان وزملاؤه (Payne & al) المهارات المتتابعة التالية اللازمة لتطور مهارة الكتابة، وهي:

- مهارة القبض على القلم.
- مهارة تحريك القلم إلى اليمين وإلى اليسار.
- مهارة تحريك القلم من أعلى إلى أسفل.
- مهارة تحريك القلم باتجاه دائري.
- مهارة نقل الحروف.
- مهارة نقل الإسم.
- مهارة كتابة الإسم.
- مهارة نقل الكلمات والجمل.
- مهارة كتابة الكلمات والجمل.
- مهارة كتابة الكلمات والجمل بحروف مختلفة حسب موقعها.
- مهارة تنقيط المادة المكتوبة.
- مهارة كتابة جمل بسيطة.
- مهارة نقل الحروف والكلمات بطرق متنوعة.
- مهارة كتابة الحروف البسيطة بطرق متنوعة.
- مهارة كتابة الجمل البسيطة بطرق متنوعة.
- مهارة كتابة فقرات كاملة.
- وفيما يلي شرح لمهارات الاستعداد للكتابة:

أ) **جلسة الطفل أو وضعه:** يجب الإشراف على وضع جلسة الطفل واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث:

– ملائمة حجم ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة للعمر الزمني للطفل ونموه الجسمي والحركي، وهو ما يعد أمرا أساسيا.

– التأكد أن قدمي الطفل تأخذ وضعا مسطحا ومريحا على الأرض، وأن ساعديه كليهما يصلان بشكل مريح إلى سطح منضدة الكتابة.

– مراعاة ارتفاع وضع السبورة بالنسبة لطول قامة الطفل والمدى الذي تصل إليه يديه. (الزيات، 2008: 287)

ب) **طريقة مسك القلم** : يجب أن يمسك القلم بسهولة وخفة إذ يكون بين الإبهام وإصبع الشهادة، ويجب أن لا يزيد عليه الضغط كثيرا، كما يجب أن تكون السبابة أقرب إلى رأس القلم من الإبهام، ويمكن عرض هذه الوضعية من قبل المعلم بمسك القلم حسب الوضعية الصحيحة أمام التلاميذ (غافل، 2005: 170)

ج) **وضعية اليد أثناء الكتابة** : يجب أن تكون يد التلميذ بكاملها غير بعيدة عن مستوى الورقة، ويمكن أن تتحرك بصورة عامة بمقدار (45 درجة) كما ينبغي ألا يتحرك الرسغ أثناء الكتابة كثيرا، وأحسن وضعية للأنامل أثناء الكتابة أن تكون الأنامل مستندة على الأظافر، وربما تستند اليد على القسم الأول من الإصبع الصغير، وفي حالات عديدة يجب ألا تستند على جهة ما أو على قاعدة اليد، لأن اليد باستنادها على قاعدتها أو على وجه منها قد ينجم عن هذا الاستناد إعاقة لحركتها. (غافل، 2005: 170)

د) **وضع ورقة الكتابة:**

– يجب أن يكون وضع الورق أو الكراس أو الدفتر غير مائل.

– أن تكون حافة الورقة السفلى عمودية على حافة الدرج.

– يمكن لصق شريط ملوّن يكون موازيا للحافة العليا لطاولة الكتابة أو الكراس أو الدفتر الذي يكتب فيه الطالب.

– متابعة ضرورة التزام الطفل بالوضع الصحيح لورق الكتابة. (الزيات، 2008: 288)

فتعلم الكتابة إذن يسبقها تعلم مهارات أخرى أساسية– تتصدرها مهارات الاستعداد للكتابة (طريقة الجلوس الصحيحة، طريقة مسك القلم، وضعية اليد أثناء الكتابة، ووضعية الورقة)؛ والتي قد تكون من بين أهم الأسباب التي تُحدِث صعوبة في تعلّمها والتي يتحمّل المعلم الباع الأكبر منها، إذا لم نتجاهل دور الأسرة واهتمامها بتعليم أطفالها الكتابة في البيت.

5.1. العمليات الضرورية للكتابة اليدوية:

تستدعي مهارة الكتابة عددا من العمليات العقلية المتداخلة، إذ يذكر بيان وزملاؤه العمليات العقلية اللازمة لمهارة الكتابة، ومنها: القدرة على الإبصار، والقدرة على التذكر، والقدرة الحركية، وخاصة القدرة على التآزر البصري والحركي، كما تتأثر القدرة على تعلم مهارة الكتابة بعدد من المتغيرات أهمها العمر الزمني، والعمر العقلي، وأسلوب التعليم، وسلامة الأجهزة الحسية والسمعية والبصرية، والخبرة السابقة. (الروسان، 2000: 384)

ويرى العديد من الباحثين أن الكتابة اليدوية هي مهارة مركبة تقوم على التكامل والتآزر العقلي المعرفي والإدراكي البصري والحركي، والتي تتطلب أن تعمل كل هذه النظم معا في تآزر وتكامل وتزامن وتتابع.

والعمليات الضرورية للكتابة اليدوية على النحو التالي:

- الإدراك البصري، الإدراك السمعي، الإدراك البصري الحركي.
- التآزر بين الحركات الكبيرة والدقيقة.
- الإتجاهية.
- مهارات التتابع.
- سلامة وسرعة الاسترجاع أو التذكر.
- معرفة الحروف بأشكالها وحركاتها.
- القدرة على التحكم في الأدوات.
- إتقان الخطوط: المستقيم/ المائل/ المنكسر/ الدائرة/ غلق الخطوط.
- حسن استخدام الورقة والقلم.
- تتبع الخطوط والنسخ.
- وصل الحروف.

- التقويم الذاتي.

- العددية (مهارات كتابة الأعداد). (الزيات، 2008: 277)

ويعني هذا أنه لا يمكننا تعليم الأطفال الكتابة دون وصولهم إلى العمر الزمني الذي يسمح لهم بذلك، "وحسب (الروسان، 2000: 385) فالطفل يستطيع نقل الحروف والكلمات في سن الخامسة"، وهو ما يسمى بـــ (النضج)، يحتاج تعلمها كذلك إلى مستوى ذكاء متوسط فما فوق، وإلى سلامة الأجهزة الحسية والحركية، وأيضا إلى الخبرة السابقة وأسلوب التعليم، ما يدفعنا إلى التحدث ببساطة عن عوامل فردية خاصة بالمتعلم، وأخرى بيئية خاصة بالمعلم وطريقة التعليم، وترى الدارسة أن هناك عاملا آخر– يتعلق بمدى شعور الكاتب بالارتياح والسكينة، فنحن نلاحظ حتى بالنسبة للبالغين تغير خطهم حسب حالتهم النفسية من السيئ إلى الأشد سوءا كلما كان يعاني من حالة توتر أو قلق أو غضب، مع أن خطه يتميز بالجودة في الظروف العادية؛ وهو الأمر الذي علينا الاعتناء به بالنسبة للأطفال في بداية تعلمهم للكتابة اليدوية.

6.1. مراحل تعلم الكتابة اليدوية (الخط):

ويمكن تحديد مراحل تعلم الكتابة بما يلي:

– مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة، والتي تنتهي برسم الطفل للحروف قبل تكامل معانيها في ذهنه.

– مرحلة تعلم الكتابة إلى جانب القراءة.

– مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط. (الأسطل، 2010: 47)

أما تقسيم تعلم الكتابة وفق المراحل العمرية، فيتم وفقا للآتي:

في السنة الأولى والثانية من عمر الطفل تتسم حركاته التخطيطية بالآلية، فهي مجرد حركات عضلية عرضية لا يستطيع التحكم فيها، وهي غير مقيدة وغير مقصودة.

إن الطفل في هذه المرحلة يظهر اهتماما بتخطيطاته، حيث يبدي إعجابه بها، أو استياءه منها مع عجزه عن إصلاحها أو تهذيبها إلى ما هو أفضل، إذ تقتصر على تكرارها دون إدخال أي تعديلات عليها.

وتتضمن تخطيطات الأطفال الأولية في هذه المرحلة الرسم التصويري، وهو يعبر عن رغبة الطفل في إخراج الصور العقلية التي يختزنها في دنيا الواقع (المنزل، بعض اللعب، الأشخاص الذين يعرفهم)، وتعتبر شخبطة الأطفال على أبواب المنازل وجدرانها المنطلق الأول لتعلم الأطفال مبادئ الكتابة، إن هذه المرحلة تعتبر مرحلة الصور الآلية لكتابة الطفل. (الحسن، 2000: 102-103)

في السنة الثالثة من العمر يقوم الطفل بتقليد الكبار بعمل تخطيطات في اتجاهات مختلفة، وهي في الغالب لا تنِمّ عن شيء سوى الإحساس بالسرور وهو يرى يده تنساب على الورقة تاركة آثارا عليها، تنال استحسان الآخرين ورضاهم.

وبعد فترة من الزمن نلاحظ أن هذا التخطيط غير المنظم يبدأ في التطور حتى يأخذ مظهرا نظاميا خاصا، إما تخطيطا أفقيا، وإما رأسيا، وإما مائلا (...) وفي نهاية السنة الثالثة يتطور التخطيط المنظم إلى تخطيط دائري أو شبه دائري، وسبب هذا التطور يرجع إلى قدرة الطفل على التحكم في عضلاته الدقيقة، والسيطرة عل حركاته المختلفة. (عطية وآخرون، 1996: 111)

في سن الرابعة (...) رسومات الطفل وكتاباته هنا عبارة عن رموز خيالية لا نستطيع الوقوف على مضمونها إلا من خلال تسميته لها، كأن يرسم دائرة ويطلق عليها تفاحة، وفي نهاية السنة الرابعة تتطور كتابة الطفل حيث نراه يقلد كتابة الحروف ونسخها، وهذا دليل على بداية إدراكه لعناصر حروف الكلمة وأشكال رسم بعضها.

في سن الخامسة يمتلك الطفل مهارة نسخ بعض الكلمات والأعداد، إضافة إلى رسم المربع والمستطيل والمثلث والدائرة.

في المرحلة العمرية من 5 إلى 6 سنوات يكون الطفل قد نضج عقليا وجسميا واجتماعيا عن ذي قبل، مما يؤهله إلى اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وهي بداية الالتحاق بالمرحلة الابتدائية. (عطية وآخرون، 1996: 112)

أما Agés Florin فيرى أن اكتشاف الكتابة مبكر جدا؛ فالطفل يولد في عالم الكتابة، فهو يرى أغلفة المواد الإستهلاكية المتنوعة، الجرائد، الرسائل، الكتب، وثائق إدارية (...) لافتات تنظم حركة المرور، وشعارات الإعلانات التي يتعلم منها المعنى حتى قبل أن

يستطيع قراءتها (Agés Florin, 1999 : 98)، فالتعرف على الكتابة يسبق التحكم فيها والذي يتم بطريقة نظامية داخل المدرسة.

مع ذلك "فإن الأطفال العاديين يواجهون بنسب مختلفة صعوبات في بداية تعلمهم للكتابة، ولكنهم فيما بعد تستقيم لديهم الأمور، ولكن تبقى الفروق قائمة عندهم في شكل الكتابة ومدى وضوحها واتساقها وكتابتها بالصورة المطلوبة. (أبو فخر، 2007: 172)

7.1. أهمية الكتابة العربية:

تعد الكتابة من المهارات الأساسية في النظام اللغوي، إذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة في هذا النظام، وهي تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات، وهي أيضا مهارة تعليمية. (إبراهيم، 2010، م2: 327)

عرف العرب للخط العربي مكانته وقدره، وأشادوا به فقالوا: "القلم أحد اللسانين"، كما أن الإله سبحانه وتعالى كرّمه في كتابه العزيز حين أقسم به عز وجل، فقال: ﴿وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ(1)﴾ [القلم]، وفي قوله- عزّ من قائل : ﴿عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الانسَانَ مَا لم يَعْلَم (5)﴾ [العلق] ومما هو جدير بالذكر، أن العناية بالخط والاهتمام به بدا واضحا وجليًا منذ أن بيّن مكانته الرسول الأعظم، من خلال حثّه المسلمين تعلّمه، وجعله وسيلة الفداء لأسرى بدر، ويكفي هذا الخط أهمية وفضلا أن القرآن الكريم دُوّن به.

والخط الجميل يعد وسيلة من وسائل الإيضاح المهمة المساعدة على تعليم الطالب في جميع مراحله التعليمية. (زايد، 2006: 122-123)

ولا يفوتنا أن نذكر في هذا المقام أنه بات برنامج تحليل الشخصية عن طريق خط اليد من أقوى برامج التنمية البشرية ومهارات الاتصال، ويعرّف هذا العلم "الجرافولوجي" بأنه علم تحليل الشخصية (الفراسة) من خلال الخط، ويعتبر علماء الجرافولوجي أن الخط هو عبارة عن (قراءة المخ) أو قراءة للجهاز العصبي والحركي على الورق لدى الإنسان، فهو (الجرافولوجي) يتيح للأشخاص المتمرسين القدرة اللامحدودة في فهم أنفسهم وفهم الآخرين عن قرب من خلال الخط، وترجمة سلوكهم وتحليل ذواتهم والوصول بهم إلى أعلى مستوى من الاتصال الفعال معهم. (مايمون، د، س: 32)

فهل يعني هذا أن الخط السيئ يشير إلى مشكلات واضطرابات في الشخصية؟ خصوصا وأننا قد تحدثنا عن دور الحالة النفسية وتأثيرها في جودة الخط وجماله، إذا كان كذلك فالدارسة ترى أن تحسين الخط ستتعدى فوائده الجانب الأكاديمي والاتصالي، إلى الجانب الشخصي والنفسي، باعتبار أن علاج النتيجة يؤدي إلى علاج السبب أو المنشأ، مثال ذلك؛ إن كنا في حالة قلق وأثّر ذلك في جمال خطنا، فعلينا محاولة الاهتمام بتحسين الخط في تلك الأثناء ومتى نجحنا في ذلك نكون قد قضينا على مشاعر القلق، وهو نفس الأمر بالنسبة للشخصية التي من الممكن أن ننتقل بها إلى التكامل انطلاقا من تجويد الخط وتحسينه، ويبقى الأمر بحاجة إلى دراسات تثبت أو تنفي هذا الفرض.

8.1. مشكلات الكتابة العربية:

خاض الباحثون منذ أقدم العصور في نظام الكتابة العربية، فمنهم من رضي عنها دون تحفظ، ومنهم من رأى فيها عيوبا بحاجة إلى تقويم، ومنهم من ضاق بها جملة وتفصيلا، ولعل أبرز ما قيل عن مشكلات الكتابة العربية يعود إلى ما يأتي: (البجة، 2000: 422-423)

- الشكل: ويقصدون به الحركات القصار (الفتحة والضمة والكسرة)، وتكاد هذه المشكلة تكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة لديهم.
- قواعد الإملاء: كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء العربي، واستنتجوا أن أبرز هذه الصعوبات في هذا الجانب ما يأتي:
  - الفرق بين رسم الحرف وصوته، إذ أن هناك حروفا تُنطق ولا تُكتب، كما أن هناك حروفا تُكتب ولا تُنطق.
  - إرتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف.
  - كثرة قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها.
  - الاختلاف في قواعد الإملاء بين العلماء نحو (يقرأون، يقرءون، يقرؤون).
- إختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة.
- الإعجام: ويقصد به النقط، ومن الجدير بالذكر هنا أن نصف حروف الهجاء العربي "معجم".

– وصل الحروف وفصلها: وهي مشكلة نجمت عن وجوب وصل بعض الحروف، ووجوب فصل البعض الآخر، وفي حالة الوصل نجد أن كثيرا من ملامح الحرف تتلاشى.

– إستخدام الصوائت القِصار (الفتحة والضمة والكسرة)، فقد أدى استخدامها إلى عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحركات، وما يقابلها من حروف المد، مما أوقعهم في لبس، حتى أصبحوا يكتبون هذه الصوائت مُدودا.

– الإعراب: ويعني به تغير حركات أواخر الكلمات وفق وظيفتها في التركيب، إذ إن الاسم المعرب يُرفع، ويُنصب، ويُجر، والفعل المعرب يُرفع ويُنصب ويُجزم، وقد تكون علامة الإعراب الحركات، وقد تكون الحروف، وقد تكون بالإثبات، وقد تكون بالحذف، وفوق هذا فقد يحدث تغيير وسط الكلمة جراء الإعراب، فتُحذف بعض الحروف، كما هو الحال في الفعل الأجوف مثلا، وهذا كله يؤدي إلى صعوبات لا يقدر عليها الطفل لعدم درايته بها.

– إختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.

إذا كانت الكتابة العربية تعاني من هذه المشكلات، وإن كانت بهذه الصعوبة فهذا يؤكد لنا ضرورة بذل المزيد من الجهود في تعليمها وتعلّمها، والاعتزاز بها، والاهتمام بنقلها وتوريثها على الوجه الصحيح اللائق بلغة الفرقان.

9.1. أهداف تدريس الكتابة اليدوية (الخط) في المرحلة الابتدائية:

تهدف دروس الخط في هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التجويد والتحسين، وذلك عن طريق توضيح الحروف وتناسبها واستقامة الخطوط، والمحافظة على نسب الأطوال والانحناء والمدود والمسافات بين الكلمات.
- إكساب الطفل القدرة على الكتابة السريعة.
- الخط متمم لعملية القراءة، وتعليم الخط له مزية علمية؛ لأن الكتابة ووضوحها من أهم الأمور التي يحتاجها الإنسان في حياته.
- يربي تعليم الخط وإجادته الذوق السليم في نفوس الطلاب، وينمي فيهم قواعد الملاحظة والحكم.
- تعويد الطلاب عادات حسنة كالنظافة والنظام، ومحبة النفوس الجميلة.

- تقوية عضلات اليد، وإكسابهم خبرة يدوية.
- مبعث سرور ولذة لدى الأطفال إذا أحسن تدريبهم عليه. (زايد، 2006: 123-124)

ويمكننا حسب (مدكور، 1991) تحديد ثلاثة أهداف أساسية لتدريس الخط، وهي: الوضوح والسرعة والجمال، والوضوح يتوقف على رسم الحروف رسمًا لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وطوله، وقصره، وعلى هذا فللوضوح مستويات عديدة، وهو نتيجة مجموعة من العوامل المتشابكة، ولقد حسم أحد المدرسين الأمر فقال: "لو استطعت أن أقرأ المكتوب بسهولة، إذن فالخط واضح وجيد".

والسرعة هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة، فإذا أحسّ المدرّس بأن التلاميذ أخذوا يكتبون في وضوح، اتجه بعد ذلك إلى تدريبهم على السرعة، شريطة ألا يؤدي ذلك إلى نقص درجة الوضوح.

أما الجمال فمن الصعب قياسه إلا بمعيار التذوق، وبالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط، وهي النظام، والنظافة، والتناسب. (مدكور، 1991: 313)

وفيما يلي جدول يوضح أهداف ومحتوى مادة الخط في برامج التعليم الابتدائي حسب مناهج الإصلاح في الجزائر (منار، 2011):

جدول رقم (02): **يوضح مادة الخط في برامج التعليم الابتدائي حسب مناهج الإصلاح في الجزائر**

المحتوى	الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلّمية	التوزيع الزمني للخط
السنة الأولى			
يحدد منهاج السنة الأولى الأهداف الخاصة بأنشطة الكتابة التي تشتمل على نشاط الخط، والتمارين اللغوية (القراءة والتعبير والإملاء) كما يلي: – مسك القلم بطريقة صحيحة. – رسم خطوط متنوعة (عمودية، أفقية، مائلة، منحنية...) – كتابة الحروف متفرقة. – كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات. – تمييز الحروف ورسمها رسما صحيحا. – الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف والمسافات. – نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة فيما بينها.	أن يتعرف ويتحكم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.	– يكتب من اليمين إلى اليسار. – يمسك القلم والسيّالة والطبشور بشكل سليم. – يعتدل في جلوسه عند الكتابة. – يدرك العلاقة بين الحروف والأصوات. – ينقل الحروف والأصوات نقلا صحيحا. – تنقل الكلمات والجمل والمنصوصات القصيرة. – يكتب على السّطر وما بين السّطور.	يلحق أنشطة الكتابة (الخط، الإملاء، التمارين اللغوية) بنشاط القراءة في المقاطع الزمنية الصباحية أو المسائية المقدرة بساعة ونصف صباحا، وساعة واحدة مساء، إضافة إلى مقطعين زمنيين لألعاب القراءة والكتابة بحصتين: ساعة ونصف وساعة واحدة، كما أن هناك نشاط الإدماج بمقطع زمني يستغرق ساعة ونصف.
السنة الثانية			
– كتابة الحرف منفردا كتابة واضحة وفق قواعد خط النسخ مع احترام التناسق بينه وبين مربعات الكرّاسة. – كتابة المفردة كتابة متناسقة. – كتابة الجمل مع احترام التناسق بين الكلمات. – كتابة فقرات قصيرة.	يلتزم بقواعد رسم الحروف والإملاء وبمعيار العرض.	– يكتب بخط مقروء. – يرسم الحروف وفق كتابة كل حرف ويحترم شكلها وحجمها. – يترك الفراغ المناسب بين الكلمات	ويحدد التوزيع الزمني للكتابة بثلاثة مقاطع زمنية صباحا ومقطعين زمنيين مساء للمعلم حرية التصرف في تحديد مدة نشاط الخط أو الإملاء أو التمارين اللغوية وكذا تقديم أي منها

السنة الثالثة			
يشير المنهاج إلى الاستمرار في العناية بالخط على المستويات التالية: – الحرف من حيث الشكل والحجم. – الكلمة من حيث تأليف الحروف. – الجملة من حيث التنسيق بين الكلمات وترك المسافة المناسبة بينها. – تنظيم الفقرة من حيث استغلالها بعد ترك بياض وانتهاؤها بنقطة.	يلتزم بقواعد ورسم الحروف والترقيم.	– يكتب بخط مقروء وجميل. – يرسم الحروف وفق قواعد كتابة كل حرف. – يحترم شكل وحجم كل حرف. – يترك الفراغ المناسب بين الكلمات	يحدد منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثلاثة مقاطع زمنية للكتابة (الخط، الإملاء، التمارين اللغوية) صباحا، ومقطعين اثنين مساءا.
السنة الرابعة			
المنهاج يحدد المحتويات الثقافية للقراءة، والتراكيب النحوية، والصّرف والتحويل والإملاء، والتعبير والمشاريع المقترحة ولكن لا يشير إلى محتوى الخط.	لم يشر إلى كفاءة الخط بينما جاءت كفاءة الكتابة بصفة عامة وبعبارة تحدد وظيفة الكتابة وليس قواعد الخط.	– تمرين عضلات اليد التي تساعد على إجادة الخط وسرعة الكتابة. – رسم الحروف والكلمات بحسب قواعد الخط المقررة. – تدوين الأفكار بطريقة منظمة سريعة. – تكوين كثير من القدرات الفنية والعقلية كإدراك الجمال والموازنة وحسن الذوق. – تنبيت العادات الحسنة كالنظام والدقة والنظافة وحسن الترتيب والصبر.	يحدد المنهاج مقطع زمني واحد لنشاط الخط في الأسبوع كيفية أنشطة الكتابة الأخرى، حيث حدّد مقطع زمني واحد لكل من أنشطة الإملاء والقواعد النحوية والقواعد الصرفيّة.

السنة الخامسة			
يعتبر المنهاج أن السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هي سنة تجويد الخط؛ حيث يكون السعي إلى الكتابة الواضحة وصولا إلى الخط الأنيق وذلك من خلال كتابة النصوص.		– الاهتمام بنشاط الخط للتخلص من صعوبة رسم الحروف. – تعويد المتعلمين على كتابة النصوص المشكولة، وذلك لضبط الكتابة. – تشجيع الموهوبين منهم قصد تنمية موهبتهم في مادة الرسم. – الحث على السرعة في الكتابة قصد تحضير المتعلّم لمواجهة المواقف الكتابية المختلفة. – التشجيع على ممارسة الخط كلما سنحت الفرصة بذلك. – اكتساب المتعلم الذوق الفني الرفيع، وتنمية الإحساس بالجمال.	يوجد مقطع زمني واحد للخط وهو المقطع الثامن من مقاطع الأنشطة اللغوية مثلما هو الشأن في السنة الرابعة بعد المقاطع الزمنية للإملاء والصرف والنحو.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن السنة الأولى والثانية وحتى الثالثة هي السنوات التي يتم فيها تعليم الخط، بينما في السنة الرابعة فيحدد مقطع زمني واحد لنشاط الخط والذي لم يشر إليه ضمن الكفاءة القاعدية وإنما كفاءة الكتابة بصفة عامة، وكذلك بالنسبة للسنة الخامسة التي تعتبر سنة تجويد الخط.

10.1. طرق تعليم الكتابة اليدوية (الخط):

لتعلم الكتابة طرقٌ، وهي: (الأسطل، 2010: 51-52)

أ) الطريقة التحليلية:

وقد نادى بهذه الطريقة المربي (دكرولي)، وتعتمد هذه الطريقة على ربط الكلمات المكتوبة بالأشياء المحسوسة لهذه الكلمات.

ويمر تعلم الكتابة عند (دكرولي) بأربع مراحل:

- المرحلة الأولى:

في هذه المرحلة يلقي المعلم على التلاميذ بعض الأوامر المتصلة بأشياء حسية من مدركاتهم، مثل: ضع التفاحة في الطبق ، فينفذها الأطفال ثم تكتب هذه الأوامر على لوحة خاصة بخط كبير وتعلق أمام التلاميذ في الصف .

- المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة ينتقل الطفل إلى المقارنة بين ما كتب على اللوحات، وما يكتبه المعلم على السبورة من هذه الكلمات، ومثال ذلك: أن يضع الطفل اللوحات المكتوب عليها في صندوق، ومن ثم يكتب إحدى الكلمات على السبورة ، ومن ثم يستخرج تلك اللوحة من الصندوق.

- المرحلة الثالثة:

في هذه المرحلة يطلب من التلاميذ كتابة ما يشاهدونه أثناء درس الملاحظة، بحيث يبدأ المعلم في تعليم الأطفال الكتابة غيباً، بحيث يقوم المعلم بكتابة الكلمات المراد تعلمها على السبورة، ومن ثم يطلب من التلاميذ النظر إلى تلك الكلمات لفترة وجيزة، ومن ثم يقوم بمحوها ويطلب منهم كتابتها غيباً من ذاكرتهم، على أن يقوم بتكرار ذلك عدة مرات حتى يتمكن التلاميذ من كتابتها بشكل صحيح.

- المرحلة الرابعة:

هنا يعطي المعلم التلميذ عدداً من الجمل المعروفة لديه والمرتبطة بحياته وواقعه ليتدرب عليها إلى جانب إعطاء التلميذ عدداً من الجمل التي تحتوي على كلمات ناقصة الحروف أو جمل ناقصة الكلمات، ويطلب منه تكملة تلك الحروف الناقصة، أو الكلمات الناقصة حتى يكتمل المعنى.

وخلاصة القول إن طريقة (دكرولي) تعتمد على الربط بين الكتابة والقراءة، بحيث لا يمكن تعليم كتابة جملة، أو كلمة، إلا بعد تعلم قراءة تلك الجمل، أو الكلمة، والتطبيق السليم لها.

ب) الطريقة التركيبية:

وقد نادت بهذه الطريقة المربية (منتسوري) بحيث تعتمد على تعليم الكتابة مثل القراءة على عكس الطريقة التحليلية وتبرر (منتسوري) ذلك بأن قدرة الطفل على وضع الحروف التي تتكون منها الكلمات بجانب بعضها أكبر من قدرته على قراءة وفهم هذه الكلمة، وتتلخص طريقة (منتسوري) في أن يقوم المعلم بكتابة بعض الأسماء والأشياء المألوفة لدى التلاميذ على بطاقات بخط كبير، ثم يتعرف الطلاب على النطق السليم لهذه الحروف، ويطلب منهم قراءة هذه الحروف ببطء، ثم الانتقال إلى قراءة تلك الحروف بشكل سريع للوصول إلى نطق الكلمة كاملة ومعرفة معناها، وبعد ذلك توجد الكلمة تحت الأشياء التي تدل عليها وبعد إتقان الكلمة ينتقل إلى قراءة الجمل بنفس الطريقة.

ومن خلال التعرف على الطريقتين يمكن القول أن الدمج بين الطريقة التحليلية في تعلم الكتابة والطريقة التركيبية يساعد الطفل على الارتقاء بالمستوى التعليمي له؛ لأن الطريقتين تعملان على تكملة العملية التعليمية.

2. صعوبات تعلم الكتابة اليدوية:

1.2. مفهوم صعوبات تعلم الكتابة اليدوية:

كلمة (Dysgraphia) هي كلمة لاتينية الأصل، تتكون من مقطعين هما: " Dys": وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، " Graphia": وتعني عملية الكتابة Writing Process، ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة "Dysgraphia" أي صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة. (الزيات، 2002: 508)

وحسب المعجم التربوي وعلم النفس، فإن مصطلح عسر الكتابة يستخدم للدلالة على ضعف القدرة على الكتابة، التي قد تظهر في صورة الكتابة بسرعة عادية، أو كتابة الكلمات خطأ، أو حذف بعض الكلمات، أو حذف بعض حروفها. (القيسي، 2006: 296)

وبناءًا على هذا المفهوم يعرّف الطفل ذي صعوبات الكتابة بأنه "ذلك الطفل الذي يعاني من اضطرابات في نقل المعلومات البصرية لنشاط حركي". (عبد الوهاب، 2003: 118)

ويشير فاروق الروسان (1998) إلى أن الطفل ذا الصعوبات في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه". (الهواري، 2006: 10)

ويعرف (ويرهولت Wirholt) الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بأنهم "الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في: وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات وبعضها، استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة". (كامل، 2006: 98)

فيما يعرف O'hare et Bown (1989) عسر الكتابة بأنها: "تأخر في النمو أو عجز في القدرة على الكتابة". (Moczadlo, 2010 :10)

أما بين وآخرون Bain et al (1991) فيعرفون صعوبات الكتابة بأنها "صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي، والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية". (الهواري، 2006: 10)

أما في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية فقد ورد اضطراب التعبير الكتابي Disorder of Written Expression كأحد اضطرابات التعلم، ولم تذكر من خلاله الكتابة اليدوية (الخط). (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، 2001: 53)

وتقترح الدارسة التعريف التالي لصعوبات الكتابة اليدوية: "هي مشكلات تواجه المتعلم في آلية الكتابة تتضمن تشويه أشكال الحروف منفصلة ومتصلة، وتقديمها في صورة غير منظمة، مما يجعل القارئ يجد صعوبة في فهم وقراءة المكتوب، وذلك رغم أن ذكاؤه – أي الفرد ذو صعوبات تعلم الكتابة اليدوية– متوسط أو فوق المتوسط، ورغم عدم معاناته من أي إعاقة حسية أو حركية، أو حرمان بيئي شديد".

2.2. إنتشار صعوبات تعلم الكتابة:

في جمهورية مصر العربية، وجد أحمد عواد (1988) أن صعوبات الكتابة ثم صعوبة التعبير، يليها صعوبات القراءة ثم الفهم؛ هي أكثرالصعوبات شيوعا في اللغة العربية لدى عينة يبلغ عددها (254) طفلا من الصف الخامس الابتدائي، وفي دراسة أجريت في قطر (1992) وجد أن صعوبات القراءة والكتابة هي أكثر الصعوبات شيوعا بين تلاميذ المدرسة الابتدائية، يليها الصعوبات في الدافعية، ثم صعوبات الانتباه والذاكرة، وفي دراسة أجريت في عمان (1993) وجد أن صعوبات الحساب تحتل المرتبة الأولى بالنسبة للإناث والذكور، يلي ذلك صعوبات التعبير لدى الذكور، والكتابة لدى الإناث، ثم الصعوبات المتعلقة بالكتابة لدى الذكور والتعبير لدى الإناث، وأخيرا الصعوبات المتعلقة بالقراءة لدى الذكور والإناث معا. (علي، 2005: 47-48)

وفي دراسة قام بها عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992) وجد أن صعوبة الكتابة تحتل المرتبة الأولى من حيث الانتشار، بنسبة 18,8% يليها صعوبات تعلم القراءة، ثم صعوبات تعلم الرياضيات. (الفاعوري، 2010: 82)

ووجد السيد إبراهيم (2003) أن نسبة 12,3% لديهم صعوبات في الكتابة من مجموع أفراد العينة المتفوقين عقليا، ووجد فروقا بين الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية بين الجنسين لصالح الذكور. (أسعد، 2011: 13)

3.2. ميزة الأفراد ذوي صعوبات الكتابة:

يمتاز الطفل ذو صعوبات تعلم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية، التي تميزه عن غيره من الأطفال العاديين، نذكر منها ما يلي: (البطاينة وآخرون، 2010: 167-168)

- النسخ بصورة غير دقيقة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- يمسك القلم بصورة خاطئة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة.

- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.
- تشويه صورة الحرف عند الكتابة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- يواجه صعوبات في إكمال الفراغات في الجمل.
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.
- صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد استخدام اللغة.
- رداءة في تركيب الجمل والفقرات.
- رداءة في تنظيم المقالات الكتابية.
- يرتكب أخطاءً في آليات الكتابة (علامات الترقيم).
- لا يدقق ما يكتب.
- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.
- قد تكون كتابته غير مفهومة.

للإشارة، فإن هذه الخصائص التي تميّز الأفراد ذوي صعوبات الكتابة حسب (أسامة محمد البطاينة وآخرون) تناولت صعوبات الكتابة بمفهومها الأوسع، الذي يتضمن (الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي).

4.2. عوامل وأسباب صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط):

تتعدد العوامل المؤدية إلى صعوبات الكتابة، إلا أنه يمكن تصنيفها في فئتين من العوامل:

- العوامل الذاتية.
- العوامل البيئية.

1.4.2. العوامل الذاتية:

وهي العوامل المرتبطة بحالات العجز في الضبط الحركي، والعجز في الإدراك المكاني والبصري، والعجز في الذاكرة البصرية، واستخدام اليد اليسرى.

أ) إضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة الضبط الحركي لوضعية الجسم وحركة اليد والأصابع، وأي خلل يطال هذه الجوانب يمكن أن يؤثر في عملية الكتابة تحت أي شكل كانت.

ولقد أرجع (مايكل بست Maykel bust) عدم القدرة الجزئية للكتابة إلى ما يعرف بعجز الكتابة Dysgraphia والتي ترجع إلى عجز وظيفي في الدماغ، فالطفل بالرغم من أنه يعرف الكلمة ويستطيع قراءتها، إلا أنه لا يستطيع إنتاجها كتابة.

إن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات اللازمة لأعضاء الحركة في الكتابة، أو قد ينتج عن خفض أو تقليل المُدخلات الحسية عن طريق اللمس والحركة، فإن نقص الإحساس في الأصابع قد يؤدي إلى صعوبة في تعلم مسك القلم، وهي ما تعرف بحالة الأجنوزيا Agnosia؛ حيث لا يعرف الطفل المعلومات الحسية عن طريق حاسة اللمس. (أبو فخر، 2007: 173-174)

ب) إضطراب الإدراك البصري:

تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصريا، ومعرفة حدودها وأشكالها، وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخرى، وفي العادة يعاني الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا من صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة (...)، وقد سميت الصعوبات الكتابية بالقصور التصويري (Dysgraphia)، والمعروف بعدم الانسجام بين البصر والحركة، والتي ترد إلى اضطرابات في تحديد الاتجاه؛ حيث تتطلب عملية الكتابة إدراك عدد من المهارات الأولية، مثل: تحت وفوق، حيث تتطلب عملية الكتابة المحافظة على كتابة الكلمات على السطر وفوق السطر، وتحت السطر كما يتطلب ذلك بعض الحروف، كما تحتاج الكتابة إلى مسك القلم بالصورة الصحيحة مع المحافظة على وضع الورقة بالشكل الصحيح.

ولقد ذكر كيفارت (Kephart) أن العجز في إدراك العلاقات المكانية-البصرية، مثل تمييز اليمين من اليسار، يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة. (البطاينة وآخرون، 2007: 157-158)

ج) إضطرابات الذاكرة البصرية: إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة، كما هو الحال لدى الأطفال العاديين، فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما تتم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية، فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة، والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل وسلسلة الحروف التي سيتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية، يدعى بفقدان الذاكرة البصرية (Visual Lagnsia). (البطاينة وآخرون، 2010: 158)

د) نقص الدافعية:

يقصد بالدافعية "الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق هذا الهدف".(مبيضين، 2003: 191)

ويعتبر نقص الدافعية من الأسباب الذاتية الهامة في صعوبات تعلم الكتابة، حيث يبدو الطفل غير منتبه للتعليمات، أو الحروف، أو الكلمات المطلوب نسخها، أو في مستوى أعلى فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات كتابية، قلما يدخلون في منافسة التحصيل المدرسي، ويتغيبون عن حصص الإملاء والتعبير الكتابي. (أبو فخر، 2007: 174-175)

هـ) إستخدام اليد اليسرى:

إن معظم الأطفال يستخدمون يدهم اليمنى في الكتابة، وتصل نسبتهم إلى 90%، أما حوالي 9% يستخدمون اليد اليسرى، وحالات نادرة جداً من تلجأ إلى استعمال كلتا اليدين، وإن استعمال اليد اليسرى في الكتابة 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 في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى، وفي هذا المجال يُنصح فيما إذا كان الطفل يستعمل يده اليسرى، أن تُؤمَّن له الظروف المناسبة للكتابة بهذه اليد، مثل إجلاس الطفل على مقعد طاولته في الجانب الأيسر بدلا من الجانب الأيمن، وأن يكون في وضع يسمح له بنفس حرية الحركة التي يتمتع بها الطفل الذي يستخدم يده اليمنى؛ (أبو فخر، 2007: 175) لأن محاولة تغيير اليد التي يستعملها الطفل في سن السادسة سيُسبّب له الارتباك، وعدم الانتظام في الكتابة، بل وقد يتعدى الأمر ذلك إلى شعور الطفل بالإحباط أو

العجز أمام المواقف التي يطلبها المعلم، وفي ذلك ضرر بالغ على الطفل. (أبو معال، 2000: 106-107)

2.4.2. العوامل البيئية:

يرى المربون والمتخصصون لصعوبات التعلم أنه يجب أن لا يقتصر تناول صعوبات الكتابة بمعزل عن العوامل الأسرية والمدرسية:

أ) إختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:

تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولا شك أن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة؛ ولذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثل في الأسرة نمو قدرة الإبن على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية، وأن الفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة، ومن ثم يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة كثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح. (عوض الله وآخرون، 2008: 173)

ب) طريقة التدريس السيئة:

من العوامل البيئية العوامل الخاصة بطريقة التدريس؛ حيث عرض هوفميستر Hofmeister (1981) قائمة بست أخطاء تعليمية يعتقد أن تجنبها يُسهم في تنمية مهارات الكتابة، وهذه الأخطاء هي:

- ممارسة الكتابة بدون إشراف في الوقت الذي يتم فيه تشكيل المهارات.
- نقص التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء.
- عدم التركيز على تحليل أخطاء التلميذ الكتابية.
- التدريب المتكرر على كتابة الحروف الصحيحة، وغير الصحيحة التي يتم كتابتها.
- الإخفاق في تقديم نماذج للشكل الصحيح للحروف.
- التركيز على أنشطة محدودة القيمة، تضع الأشياء في غير مكانها الصحيح. (عبد الوهاب، 2003: 119)

إذا كانت العوامل الذاتية تفرض نفسها بحدة على المتعلم، فإن اللوم يُ لقى على عاتق الأسرة والمدرسة متمثلة خاصة في المعلم وطريقة التدريس المتبعة والتي لا تراعي غالبا الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث قدراتهم ومن حيث تفضيلاتهم لأساليب تعلم معينة.

5.2. أنماط صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط):

تتمايز صعوبات الكتابة في الأنماط الثلاثة التالية:

- **صعوبات إنقرائية الكتابة Dyslexic Dysgraphia:** ويقصد بهذا النمط من الصعوبات عجز الكتابة والتعبير الكتابي عن إيصال المعنى، على الرغم من أن أشكال الحروف تبدو عادية، بمعنى أن الحروف قابلة للقراءة، إلا أن تراكيب هذه الحروف في الكلمات التي تكوّنها تبدو غير مقروءة، أو غير معيارية، أو غير قانونية illegible. (الزيات، 2007: 282-283) (الزيات، 2002: 514)

- **صعوبات إيقاع أو رسم الحروف والكلمات Motor Dysgraphia :** ويقصد بهذا النمط ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات، مع سلامة التهجي؛ أي أن المشكلة هنا في رسم الحروف، كما أن معدل بطئ إيقاع الكتابة يكون غير عادي. (الزيات، 2002: 514) (الزيات، 2007: 283)

- **صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة Spatial Dysgraphia:** وهي صعوبة تنظيمية، لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة، من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة، مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات تُسهِّل عملية القراءة على القارئ، وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية، والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان. (البطاينة وآخرون، 2007: 160)

6.2. تشخيص صعوبات الكتابة اليدوية (الخط):

يبدأ المعلمون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني. (إبراهيم، 2010: م 4، 331-332)

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

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

أما لويس. ى وآخرون (1965) فيذكرون أنه يمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية العشرة الآتية:

1.وضع الجسم بالنسبة لوضع ورقة الكتابة.

2.طريقة الإمساك بالقلم.

3.تقييم الخطوط في الكتابة:

أ. عمودية – فوق، تحت.

ب. أفقية – يمين أو يسار.

ت. منحنية إلى اليسار أو اليمين.

ث. ميل الحروف يمين أو يسار.

4.تشكيل الحروف (الشكل والحجم).

5.إستقامة الخط.

6.الفراغات بين الأحرف.

7.نوعية الخط:

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

ب. إستقامة الخط وعدم تموجه.

8.وصل الخطوط.

9.إكمال الحروف.

10.التقاطع. (كامل، 2005: 61-62)

ويتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى التلاميذ، عددا من الفحوص المتكاملة، لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والجسمية والبيئية، وبيان ذلك كما يلي: (حافظ، 2006: 113-114)

- **الفحص النفسي:**

ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ، ووجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي من عدمه، كما يتضمن قياس كل من القدرات النفسية اللغوية، والمهارات اليدوية، والذاكرة البصرية، والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة؛ ومنها الأشكال الهندسية، بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميل و/أو الاتجاه نحو الدراسة، ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

- **الفحص الطبي:**

دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه، خاصة الإعاقات الحسية والحركية، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي، لأن اضطرابات الضبط الحركي غالبًا ما يرجع إلى عجز، أو تلف في وظائف المخ المسئولة عن الحركة، والحاسة اللمسية مما يؤثر سلبًا في عمليات الكتابة اليدوية.

- **البحث الاجتماعي:**

لأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، والمناخ السائد فيها، ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة.

- **الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ:**

ويقوم به المعلم ومن يعاونه، ويتضمن ما يلي:

- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ.
- تقويم أخطاء الكتابة.
- التعرف على مهارات الكتابة.

7.2. علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط):

إن صعوبات الكتابة هي نتيجة لأسباب متعددة ذاتية وموضوعية، بيئية ووراثية، ونتيجة لتعدد الأسباب المؤدية إلى صعوبات الكتابة، فإن العلاج قد يتحقق وفق السبب الذي أدى إلى صعوبات الكتابة، لذلك تعددت الأساليب المتبعة لعلاج صعوبات التعلم الكتابية، وهي:

- العلاج الطبي:

قد تكون صعوبات الكتابة نتيجة قصور حسي، أو عضوي؛ وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية، لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلبًا في تعلم كثير من المهارات، ومن ضمنها الكتابة، وقد يكون السبب عضويا مرتبطا بخلل مخي؛ مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف صناعية، أو قد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة الشخصية للفرد. (الظاهر، 2004: 251)

- العلاج الحركي:

يتضمن علاج اضطراب الضبط الحركي، ويتضمن هذا ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة؛ بحيث يكون مريحًا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة، ويكون ارتفاع جسمه أمامها مناسبًا مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية، ويديه فوق منضدة الكتابة بحيث تمسك إحداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة بالورقة، ويمكن تدريب التلميذ على الكتابة على السبورة أولا، كما يتضمن تدريب التلميذ على كيفية الإمساك بالقلم، بحيث يضعه بين الأصبع الإبهام والأوسط، ويضع فوقه السبابة، وتدريب الطفل على إنتاج الخطوط ورسم الأشكال، وترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات والأعداد أثناء كتابتها، وحبذا لو قدمت له نماذج يقلدها، ويمكن تغيير اليدين أثناء الكتابة حتى تستقر الكتابة على اليد المفضلة لدى الطفل. (حافظ، 2000: 115)

- علاج القصور البصري:

إن الجانب البصري بما فيه الإدراك البصري والذاكرة البصرية، والتمييز البصري، والتناسق الحركي البصري من العوامل المسببة لصعوبات الكتابة، ويمكن لمعلم التربية الخاصة من إجراء تدريبات متعددة، يتعرف الطفل على الشيء ضمن مجموعة أشياء، يمكن أن تزداد هذه الأشياء المعروضة أمام الطفل بشكل تدريجي، أو أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء المختلفة، كالأحجام، والحروف، والكلمات، والأعداد. يمكن تحسين الذاكرة البصرية من خلال إجراءات كثيرة، وما يبتكره معلم التربية الخاصة، مثل عرض حرف أو كلمة أمام الطفل، ثم تعرض عليه مجموعة من الحروف من ضمنها الحرف الذي شاهده، وتطلب منه تعيين الحرف، كذلك الحال بالنسبة للكلمة (...). ويمكن تحسين التمييز البصري من خلال

عرض متشابهات ومختلفات من أشكال، كالحروف، الكلمات، الأشكال، الأحجام، ويطلب من الطفل أن يميز بين هذه الأشياء. (الظاهر، 2006: 253)

- العلاج بالتعليم الصحيح:

يتطلب ذلك تقييما حقيقيا لمستوى الأداء للطفل، ووضع الأهداف الكفيلة بتحقيق الكتابة المطلوبة، التي تتناسب مع عمره الزمني قياسًا بأقرانه الآخرين (...)

حيث يُعلّم الطفل كيفية تشكيل الحروف من الأسهل إلى الأصعب، مستخدمين أسلوب التشكيل (النسخ على النقاط المشكلة للحروف)، ويمكن استخدام ألوان مختلفة للترغيب والتحبيب، وتنقيص النقاط بشكل تدريجي، يصاحب ذلك كتابة الحرف بشكله النموذجي لكي يكون هناك رابط بين النموذج والحرف المراد كتابته، يراعى في ذلك الفروق الفردية بين الأطفال، إذ لا يخضع تعلم الحروف مثلا إلى زمن محدد، وإنما يختلف من طفل إلى آخر حسب قدراته وإمكانياته (...). (الظاهر، 2006: 253)

ويمكن تطبيق مزيج من الأساليب لتعليم التلاميذ تكوين الحروف، ومن بين هذه الأساليب ما يلي: (مكنمارا، 1998: 89-90)

- **النمذجة:** يكتب المعلم الحرف ويسميه، التلميذ يشاهد (يلاحظ).
- **ملاحظة الخصائص الأساسية:** يكتب المعلم الحروف، ويقارن الحرف بالحروف المشابهة.
- **التلقين البدني والمؤشرات (الدلائل):** يوجه المعلم يد التلميذ بدنيًا، كما يمكن استخدام الأسهم والنقاط والمؤشرات الأخرى الملونة.
- **الشف:** يتّبع التلميذ نمطا من نقطة إلى نقطة، والحروف المخطوطة، والنموذج الخفيف، والحروف البارزة /أو الخطوط التوضيحية.
- **النسخ:** ينسخ التلميذ الحروف على ورقة، أو رمل رطب.
- **التلفظ الذاتي:** يقول التلميذ الخطوات لنفسه.
- **الكتابة من الذاكرة:** يكتب التلميذ الحرف بدون أي مؤشرات.
- **التكرار (الإعادة):** يتمرن التلميذ عن طريق التكرار ذي الحواس المتعددة.
- **تصحيح الذات والتغذية الراجعة:** يصحح التلميذ الحروف عن طريق تغذية راجعة.
- **التعزيز:** يُمتدح التلميذ على العمل الصحيح.

- **بعض الأساليب العلاجية:**

- **أسلوب التعليم متعدد الحواس:**

توضح الخطوات التالية، كيفية التدريب على كتابة الحروف وفق هذا الأسلوب: (السرطاوي، 2009: 235-236)

-يقوم المدرس في البداية بكتابة الحرف، باستخدام الألوان الشمعية والحروف البارزة.

-بعد كتابة الحرف يلفظ المدرس والطفل الحرف المكتوب.

-يقوم الطفل بتتبع الحرف ولمسه بأحد الأصابع مع نطق الحرف.

-بعد أن يتمكن الطالب من نطق الحرف بشكل صحيح، يطلب منه نسخه من خلال نموذج مُعد خصيصًا لذلك.

-تتمثل الخطوة الأخيرة في التدريب على كتابة الحرف ونطقه، دون وجود نموذج بصري.

- **أسلوب نيدرماير:**

يطلب من الطفل في هذا الأسلوب تتبع نقاط تمثل الحرف المراد التدريب على كتابته، ثم نسخه اثنتي عشرة مرة، والخطوة الثالثة تتمثل في كتابة الحرف إملائيا عندما يسمعه الطفل من المدرّس. (السرطاوي ، 2009: 236)

- **أسلوب التقريب المتدرج:**

يقوم الطفل في هذا الأسلوب بنسخ الحرف أو مجموعة من الحروف مستخدمًا قلم الرصاص، وفي الخطوة الثانية يقوم المدرس بإجراء التصحيحات على الحروف مستخدمًا قلم ملون (يعرف تجاريا باسم قلم فسفوري، يتيح المجال لرؤية ما تحته من كتابة)، بعد ذلك يقوم الطفل بمسح الأجزاء غير الصحيحة من الحرف، ثم يكتب على الخط الذي كتبه المدرس، وتتمثل الخطوة الأخيرة في قيام المدرس بإعادة هذه الخطوات، حتى تتم كتابة الخط بشكل صحيح.

ويفضل أن يتم هذا التدريب على الخط الواضح والدقيق، باستعمال الورق الخاص بالتدريب على الخط الذي يحتوي على نماذج كتابة الحرف في بداية ووسط ونهاية الكلمة. (السرطاوي، 2009: 236)

ويقترح (منار الطيب، 2001) ما يلي للنهوض بالخط:

1. مواصلة تدريس الخط في كل السنوات التي برمج فيها، وتوجيه التلاميذ أثناء كتاباتهم في جميع المستويات.
2. تقويم التلميذ في كل نشاط كتابي على جودة الخط، ووضوحه، وتنظيمه، ونظافته، وتحديد درجات مسبقة على ذلك في سلم التصحيح، ليتمكن المدرس من مراعاتها في التقويم.
3. الاسترشاد بكتب الخط وطرق تدريسه.
4. أن يكون لتنقيط الخط أهمية كتنقيط بقية فروع اللغة كالإملاء والنحو والصّرف.
5. إقامة مسابقات بين تلاميذ القسم الواحد أو أقسام المدرسة وحتى بين تلاميذ المدارس، كما هو الحال في المسابقات الثقافية والرياضية، وتخصّص لذلك جوائز تشجيعية تمنح للمتفوقين.
6. تعزيز حصص الخط بحصص مواد الإيقاظ كالرسم والأشغال اليدوية.
7. الإكثار من تدارس نشاط الخط من مختلف جوانبه؛ مصطلحاته، قواعده، تقليد نماذج...الخ في الأفرقة التربوية.
8. الاستعانة بكراسات النماذج واللوحات والحروف البارزة ونحوها من الوسائل المعينة.
9. توجيه وتنبيه التلاميذ باستمرار إلى تحسين خطهم في مختلف الأنشطة: رياضيات، قواعد، إنشاء.
10. تدريب المدرّس على تقليد النماذج الخطية بالرجوع إلى نماذج الكتب المدرسية ليبلغ الوضوح فيها على الأقل، وليتمكن من رسم الحرف بنفس الشكل في اتصاله أو انفصاله.
11. حث التلاميذ على الابتعاد عن الشكل لأنه يضلل الكتابة، والاقتصار على شكل الكلمات الجديدة والتي يُحتمل فيها لَبْس أواخر الكلمات لتمكنهم من القواعد النحوية والصرفية.
12. تحديد الأهداف الإجرائية (الأهداف التعلّمية) لكل حصة.
13. أن يتدرج في تقديم الحروف من الحروف السهلة إلى الحروف الصعبة، ومن الحرف في شكله البسيط السهل إلى نفس الحرف في شكله الصعب المعقد.
14. الاهتمام بالتوجيه الفردي والجماعي، وتوضيح الخطأ وكيفية تفاديه.

15. تدريب التلاميذ على كتابة مقطع الكلمة المتصل دفعة واحدة قبل التنقيط والإعجام، حتى يحافظ على وضعية واستمرارية حركة اليد؛ وبالتالي تظهر الكتابة متجانسة ويسرع فيها.
16. التقيد بالحركة المناسبة لرسم كل حرف، كما ينبغي أيضا التقيد بالاتجاه المطلوب في رسم الحركات.
17. أن يكون التكامل بين أنشطة الخط والرسم والأشغال اليدوية والهندسة.
18. الإكثار من تمرين الأطفال على الكتابة، وتنويع المقارنات بين الحروف، حتى يستطيع الطفل أن يتحكم في كل خصائصها، وأن يدرك الأجزاء المتشابهة فيما بينها.

تحدثنا من خلال هذا الفصل عن الكتابة، ثم عن صعوبات الكتابة، حيث يضم مصطلح الكتابة كل من الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي، وما يهمّنا في دراستنا الحالية هو "الخط"؛ الذي يعرّف بأنه تصوير اللفظ برسم حروف هجائه، ويتطلب ذلك عدة مهارات أهمها: الجلسة الصحيحة، طريقة مسك القلم، وضعية اليد أثناء الكتابة، ووضعية الورقة، ولتعلّم الكتابة عمليات ضرورية لا بد منها، من بينها: العمر الزمني والعقلي وسلامة الحواس، والخبرة السابقة وأسلوب التعليم، ويتم هذا التعلم عبر مراحل منذ أول مرة يمسك فيها الطفل القلم ويحدث تخطيطات غير منظمة، إلى أن يصل إلى سن الخامسة أو السادسة أين يكون مؤهلا لاكتساب مهارة الكتابة– هذه التي تعتبر من بين أهم وسائل الاتصال، ومن بين أهم أهداف المدرسة الابتدائية التي تعمل على تعليم الخط من خلال الوضوح، السرعة والجمال، ومن خلال إحدى الطريقتين؛ إما التحليلية أو التركيبية.

وفيما يخص صعوبات الكتابة اليدوية فهي صعوبة أو عجز في نقل المعلومات البصرية لنشاط حركي، لأسباب ذاتية تتعلق باضطراب الضبط الحركي، اضطراب الإدراك البصري، اضطراب الذاكرة البصرية، نقص الدافعية، واستخدام اليد اليسرى، أو لعوامل بيئية متعلقة باختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل، أو طرق التدريس السيئة، ويمكن تشخيص صعوبة الكتابة من خلال؛ الفحص النفسي، الفحص الطبي، البحث الاجتماعي، الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ، ويمكن معرفة ذلك بطريقة بسيطة من خلال ملاحظات أعمال التلميذ الكتابية، والعلاج يكون تبعا لما تفرزه عملية التشخيص، وبعد التعرف على الأسباب الكامنة وراء حدوث الصعوبة بصورة فردية.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

I. الدراسات السابقة

أولا: دراسات حول الكتابة

4.الخط

5.الإملاء

6.التعبير الكتابي

ثانيا: دراسات حول صعوبات تعلم الكتابة

ثالثا: دراسات حول صعوبات الكتابة اليدوية

II. تعقيب على الدراسات السابقة

ترجع أهمية عرضنا للدراسات السابقة إلى أنها تعتبر بمثابة هاديات لتوجيه خطواتنا في إجراء الدراسة الحالية؛ فهي تعد من المصادر الخصبة التي تستقى منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا، ومحاولة التحقق منها، وقد قسمت الدارسة الدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام؛ دراسات حول الكتابة، دراسات حول صعوبات تعلم الكتابة، ودراسات حول صعوبات تعلم الكتابة اليدوية، كما ستعتمد الدارسة في عرضها لهذه الدراسات على التسلسل التاريخي لها ، وهذا لمعرفة مدى تطور هذه الدراسات، ثم تعقّب على الدراسات المذكورة.

I. الدراسات السابقة:

أولا: دراسات حول الكتابة:

1 -الخط:

الدراسات العربية:

1 -1 دراسة هناء محرز (1991):

عنوان الدراسة هو "برنامج مقترح لتنمية الاستعداد اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة"، هدفت الدراسة إلى الوقوف على مهارات الاستعداد الخاصة بفنون اللغة الأربعة المناسبة لطفل ما قبل المدرسة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وبناء برنامج مقترح لتنمية استعداد طفل ما قبل المدرسة لتعلم اللغة، وقياس مدى فاعليته في تحقيق أهدافه، تكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة بمدينة أسيوط بمصر، واستخدمت فيها الأدوات التالية: بطارية التهيئة اللغوية، البرنامج المقترح، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن البرنامج المقترح قد حقق الهدف الذي وضع من أجله؛ وهو تنمية استعداد طفل ما قبل المدرسة لتعلم اللغة بمعالجتها الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). (جنان، 2012: 5)

1 -2 دراسة محمد الديب (1996):

تهدف الدراسة إلى التعرف على آداء الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة لأنماط التعلم والتفكير، ومدى اختلاف هذا الأداء عن الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، حتى يمكن تنمية هذه الأنماط وإمكان إحداث تعديل بها، ووضع الفرد المناسب في الدراسة والعمل المناسب له.

تمثلت عينة الدراسة في 85 طالبا، 33 طالبا ممن يكتبون باليد اليسرى، وعدد 52 ممن يكتبون باليد اليمنى، وذلك من طلاب المعلمين ممن تتراوح أعمارهم بين 19 و 22 سنة، وقد تم اختيار أفراد مجموعة اليد اليسرى ممن يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وتناول الطعام، والأنشطة اليدوية الأخرى، واللعب بالساق اليسرى، والرؤية أفضل بالعين اليسرى، والسماع بصوت أوضح بالأذن اليسرى، أما أدوات الدراسة فهي إختبار تورنس لأنماط التعلم والتفكير، والذي أعده للبيئة العربية صلاح أحمد مراد ومحمد محمود مصطفى 1982.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين كل من أنماط التعلم والتفكير (النمط الأيسر والنمط الأيمن وبين النمط الأيسر والنمط المتكامل وبين النمط الأيمن والنمط المتكامل)، وذلك عند الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة (سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ)، والذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة (سيطرة النصف الكروي الأيسر للمخ)

- توجد فروق دالة بين الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة والذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، وذلك في النمط الأيسر لصالح الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، ولم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين الذين يستخدمون اليد اليمنى واليد اليسرى في الكتابة، وذلك في النمط الأيمن والنمط المتكامل.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذين يكتبون باليد اليسرى بين النمط الأيسر والنمط الأيمن في أنماط التعلم والتفكير لصالح النمط الأيسر.

- الطلاب الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة يميلون إلى استخدام النمط الأيسر في التعلم والتفكير. (الديب، 1996)

1 3 - دراسة فتحي احميدة (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة ببيئة الصف التقليدية، تكونت عينة الدراسة من (88) طفلا وطفلة موزعين على مجموعتين تجريبية تكونت من (47) طفلا وطفلة درسوا في بيئات صفية غنية بالمواد المطبوعة، وضابطة تكونت من (41) طفلا

وطفلة درسوا في بيئات تقليدية تفتقر إلى المواد المطبوعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الوعي باللغة المكتوبة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم يكن للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة أثر ذو دلالة إحصائية، وفي ضوء نتائج الدراسة يوجّه الباحث توصيات خاصة لتطوير البيئات الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في صفوف رياض الأطفال. (احميدة، 2009: 59)

1 4 - دراسة أحمد رشاد مصطفى الأسطل (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم.

إستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة في محافظة خان يونس للعام الدراسي (2009-2010)، حيث تألفت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس، وقام الباحث بتقسيم العينة إلى (60) طالبا وطالبة من مدارس التعليم العام، و(60) طالبا وطالبة من مدارس التعليم الخاص، بحيث قسمت كل عينة إلى (30) طالبا و(30) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

- إختبار كتابي للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات الكتابية التي سبق وأن درسوها.
- بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات القرائية التي سبق وأن درسوها.

وقد عرّف الباحث مهارات الكتابة إجرائيا بأنها: "قدرة الطالب على رسم الكلمات رسما سليما صحيحا وترتيب الحروف بصورة صحيحة، وكتابتها بحجم مناسب، وكتابة علامات الترقيم، وذلك من خلال القدرة على كتابة عدد من السطور تتضمن فقرات قصيرة".

قام الباحث بضبط المتغيرات المستقلة، ومن ثم تطبيق الاختبار الكتابي وبطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار تم التطبيق على العينة الأصلية والمكونة من (120) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث

اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة أثر القرآن الكريم في تحسين مستوى المهارات القرائية والكتابية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم، ومستوى المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس. (الأسطل، 2010)

1 5 - دراسة شيخة أحمد الجنيد (2011):

موسومة بـــ "دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة"، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين، وكذلك دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم.

كذلك دلالة العلاقة الارتباطية بين رسوم الأطفال وخطوط ما قبل الكتابة، والفرق بين مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم وخطوط ما قبل الكتابة، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة، وقد أجريت الدراسة على (30) طفلا (15 ذكر، 15 أنثى) تم اختيارهم من روضة الهادي بمملكة البحرين، وقد تم الاستعانة في هذه الدراسة بثلاث أدوات،هي: قائمة مهارات الاستعداد للكتابة، وأداة قياس مرحلة الرسم، ومقياس مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم.

وأسفرت النتائج إلى أن مهارات الكتابة لدى أفراد العينة الكلية كانت عند المستوى المتوقع، فيما عدا مهارة الخطوط المتقاطعة، وأن مهارة الكتابة لدى الذكور والإناث كانت عند المستوى المتوقع، فيما عدا مهارة الخطوط المقوسة، والمتقاطعة، والمتعرجة والمائلة عند الإناث، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من أطفال الروضة بمملكة البحرين في أي من مهارات الاستعداد للكتابة أو الرسم، كما أسفرت وجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم، ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم، كما وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم. (الجنيد، 2011: 12)

1 6 - دراسة نورية بوشريط (2012):

وهي دراسة موسومة بـــ "النمو النفس اجتماعي والمهارات الأساسية في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي (دراسة مقارنة بين الملتحق بالتعليم التحضيري وغير الملتحق به)"

إتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على عينة من تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي قوامها 318 تلميذا موزعة على 20 مدرسة من مدارس ولاية تيارت ووهران، منها 174 تلميذا ممن تلقوا تعليما تحضيريا و 144 ممن لم يتلقوه، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أعدت الباحثة أداتين لجمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، الأولى تمثلت في شبكة ملاحظة لقياس النمو النفس اجتماعي؛ المكونة من 24 فقرة موزعة على أربعة أبعاد تمثلت في (الإستقلالية، الإتصال، المبادرة، المسئولية)، والثانية اختبار تحصيلي لقياس المهارات الأساسية في الكتابة تقيس خمس مهارات فرعية من خلال اختبارين فرعيين (إختبار في الخط وآخر في الإملاء) وهذه المهارات هي (كتابة البيانات الشخصية - الإسم، المدرسة، كتابة ما يشاهده، كتابة ما يسمعه، التنسيق بين الحروف، الكتابة على السطر)

ومن بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال الدراسة:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا والذين لم يتلقوه في النمو النفس اجتماعي لصالح الملتحقين بالتعليم التحضيري.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا والذين لم يتلقوه في المهارات الأساسية في الكتابة لصالح الملتحقين بالتعليم التحضيري.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في المهارات الأساسية للكتابة لصالح الإناث.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين النمو النفس اجتماعي والمهارات الأساسية في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.(بوشريط ، 2012)

الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة مولنار Molnar (2006):** أوضحت الدراسة أن هناك مهارات كتابية تلعب دورا كبيرا في تطوير مهارات الكتابة لدى الأطفال، وينبغي التركي ـــز عليها في الأنـشطـــة الكتابـية المعـدة للـمراحل الأولى مـــن عـــمـــر

المدرسة، منها مهارة تسمية الحروف وكتابتها؛ ففي دراسته التي أجراها على (79) طفلا من الأطفال في بداية مرحلة الدراسة لفحص مدى تأثير مهارة تسمية الحروف على القدرة على كتابتها وعلى المستوى الكتابي للأطفال بشكل عام، تبين أن الطلاب الذين أحرزوا العلامات الأعلى في تسمية الحروف هم الذين حصلوا على العلامات الأعلى في كتابتها وفي كتابة الأسماء والكلمات الأخرى، وقد أوصت الدراسة بالتركيز على مهارة تسمية الحروف وكتابتها لما لها من أهمية على المستوى الكتابي ابتداء وانتهاء. (عتوم، 2012: 235)

2 -الإملاء:

2 1 - دراسة إبراهيم الشافعي وصفوت عبد الحميد (1986):

بعنوان "الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض".

هدفت الدراسة إلى دراسة الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، تضمنت عينة الدراسة مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثاني حتى السادس، وكانت الأداة الأساسية للدراسة مجموعة من قطع إملائية تُملى عليهم، وتوصلت الدراسة إلى:

- أن هناك سبعة عشر خطأ هجائيا وإملائيا، وأن الخطأ الأكثر شيوعا هو (التاء المفتوحة والتاء المربوطة، ورسم الحروف)، وأقل الأخطاء شيوعا هو زيادة حرف وسط الكلمة أو آخرها.

- إن تكرار الأخطاء يزداد بصفة عامة كلما ارتقينا من صف إلى الصف الذي يليه، كما تختلف درجة شيوع الأخطاء من صف إلى آخر. (إبراهيم، 2013: 188)

2 2 - دراسة رضوان عبد الله (2001):

هدفت الدراسة إلى بناء منهج في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس قطاع غزة، وبيان أثر هذا المنهج على مستوى أداء تلاميذ الصف السادس في الإملاء، واستخدم الباحث لتحقيق أغراض الدراسة المنهج البنائي التجريبي، كما قام الباحث بإعداد منهج لتعليم الإملاء اعتمد فيه على طريقة المناقشة، وقام باختيار قطعة إملائية واختبار إملائي، ومن ثم قام بتطبيق

المنهج المقترح على عينة عشوائية مكونة من (152) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل القبلي مما يعني تكافؤ عينتي التجربة.
- الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي له دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث في دراسته بما يلي: وضع منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية العليا والاهتمام بمادة الإملاء وطرائق تدريسها، وطرائق تصحيح الأخطاء فيها، والاهتمام بإعداد المعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص، والحرص على توفير وسائل الاتصال الخاصة بفروع اللغة العربية عامة ومادة الإملاء بخاصة. (الأسطل، 2010: 70-71)

2 3 - دراسة داود حلس (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة شمال غزة، وتحقيقا لأغراض الدراسة قد اعتمدت الباحثة على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، فقد اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من (72) تلميذا وتلميذة من الصف السادس الأساسي في مدرسة عبد الرحمن بن عوف الأساسية الدنيا (أ) المشتركة بمحافظة شمال غزة، وأعدت الباحثة اختبارا تشخيصيا في الإملاء بهدف التعرف إلى الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وكان فصل يتكون من (36) تلميذا بواقع حصتين أسبوعيا على مدار ستة أسابيع، وأظهرت النتائج ما يلي: وجود ضعف واضح في المهارات الإملائية التي تجاوزت نسبة الخطأ فيه 25%، وهي التنوين وهمزتا القطع والوصل والهمزة المتوسطة والمتطرفة، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والكلمات التي تنتهي بالواو وألف المد، وأوصت الدراسة بما يلي: استخدام أسلوب الخبرة الدرامية في تدريس المهارات الإملائية وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو المواد

الدراسية، وتعاون معلمي المباحث في توظيف الأسلوب الدرامي في مختلف المواد الدراسية والاهتمام بالمسرح المدرسي. (الأسطل، 2010: 69-70)

2 4 - دراسة الجوجو الفت (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. إستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج البنائي التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (73) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة الرافدين الأساسية الدنيا (ب) للبنات في العام الدراسي 2004-2005، بحيث وزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (36) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (37) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي: إستبانة المهارات الإملائية والاختبار الإملائي والبرنامج المقترح في الإملاء، إضافة إلى تطبيق بعض الألعاب التعليمية والتقنيات الحديثة في التدريس، مثل جهاز الحاسوب والرأس العلوي والتسجيل، وقامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة ومن ثم طبقت الاختبار، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن البرنامج المقترح في الإملاء، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المنهج لمدرس بالطريقة العادية في الاختبار الإملائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. هذا وأوصت الدراسة بما يلي:

- العناية بتطوير المهارات الإملائية التي تتطلبها حاجاتنا إلى ممارسة اللغة العربية قراءة وكتابة.
- إعداد برامج تعليمية مُحَوْسَبة لتعليم المهارات الإملائية من خلال استخدام أسلوب السرد القصصي والأناشيد والألعاب التعليمية. (الأسطل، 2010: 69)

3 -التعبير الكتابي:

الدراسات العربية:

3 1 - دراسة المشايطة (1990):

حول "أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مبحث اللغة العربية"، إستهدفت الدراسة التعرف على أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل تلاميذ

مرحلة التعلم الأساسي في مبحث اللغة العربية واحتفاظهم بهذا التحصيل، وت ــم اســتخدام عيــنــة عشوائية من مدارس محافظة إربد مكونة من (56) تلميذا موزعين بصورة عشوائية على شعبتين، وتم استخدام أساليب التدريس المباشر للمجموعة الضابطة وأساليب التدريس غير المباشر للمجموعة التجريبية وتم استخدام نظام فلاندرز للتفاعل الصفي وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في النصوص والإملاء والتعبير. (علي وحسن، 2009: 116-117)

3 2 - دراسة الزوار (1991):

موسومة بـــ "صعوبات التعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة"، إستهدفت الدراسة التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب، وهل هناك اختلاف بالصعوبة باختلاف المستويات الدراسية والجنس، وتم اختيار (500) تلميذا وتلميذة بطريقة عشوائية وتوصلت الدراسة إلى وجود شبه انتشار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتختلف باختلاف الصف الدراسي إلا أن الفروق ليست ذات دلالة إحصائية.

أما الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام فإنها تأتي في مقدمة الصعوبات النمائية وكانت كالآتي: الصعوبات المتعلقة بالمدركات الحسية - الحركية أولا ثم صعوبات الانتباه والتركيز ثم صعوبات الذاكرة والاحتفاظ والصعوبات المتعلقة بالمعرفة والتفكير أما فيما يخص الصعوبات الأكاديمية فجاءت الصعوبات المتعلقة بالحساب ثم التعبير والكتابة ثم القراءة. (علي وحسن، 2009: 118-119)

3 3 - دراسة نصر حمدان علي (1995):

وهي بعنوان: "تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن"، ولقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى في الكتابة التعبيرية الموجهة وفق مستوياتها الثلاثة (الابتدائي- المتوسط- المتقدم)، ومعرفة نسبة المتقنين لمهارات هذه المستويات ونقص أثر عامل الجنس في ذلك ، وتألفت عينة الدراسة من (116) تلميذا وتلميذة ممن أنهوا الصف الرابع الأساسي بنجاح ولم يمض على دراستهم في الصف الخامس سوى شهر واحد، منهم (18) بنين، و(98) بنات، تم

اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الأساسية التابعة لمديريات التربية بشمال الأردن.

ولقد قام الباحث بإعداد اختبار أدائي في الكتابة التعبيرية يتكون من ثلاثين فقرة بواقع عشر فقرات لكل مستوى من مستويات الكتابة الثلاثة موضع الدراسة، وبعد تطبيق الاختبار كانت النتائج كما يلي:

- وجود اختلاف في متوسطات أداء العينة باختلاف مستويات الكتابة ودرجة صعوبتها.
- أظهرت الدراسة وجود انخفاض حاد في أعداد ونسب المتقنين من أفراد العينة في ضوء معيار الإتقان المعتمد (80% فما فوق)، حيث بلغت (53%) للمستوى الابتدائي السهل، و(36%) للمستوى المتوسط، وانخفضت إلى (35%) للمستوى المتقدم.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الذكور وأداء الإناث عند مستوى دلالة 0,001 للمستوى الابتدائي، وعند مستوى دلالة 0,5 للمستوى المتوسط لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نسبة المتقنين من الذكور، ونسبة المتقنات من الإناث على مهارات المستوى المتقدم من الكتابة.

ولقد أوصى الباحث بضرورة وضع برامج علاجية حول مهارات الكتابة التعبيرية وتطوير مفاهيم التلاميذ نحو الكتابة التعبيرية، بحيث لا تقتصر مدركاتهم ومعتقداتهم حولها على عمليات النسخ والرسم الإملائي للكلمات بل تتجاوز ذلك لتشمل عمليات التعبير عن الأفكار. (الأسطل، 2010: 74-75)

3 4 - دراسة قاسم حازم محمود (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الصف السادس الأساسي، ولتحقيق الهدف السابق قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية تلك المهارات من خلال مداخل التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم للإتقان، كما أعد الباحث اختبارا لقياس مهارات التعبير الوظيفي طبق قبليا وبعديا على عينة الدراسة، والتي مثلها ثلاثة فصول من مدرسة روض الفرج الإعدادية للبنات ليكون كل فصل منها ممثلا لإحدى مجموعات الدراسة، وبلغ عدد مجموعة مدخل التعلم التعاوني (36 طالبة)، ومجموعة حل المشكلات (32 طالبة)، والتعلم للإتقان (34 طالبة).

قام الباحث بتدريس هذه المجموعات بنفسه، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية المداخل الثلاثة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، وأوصت الدراسة بوضع منهج محدد لتعليم التعبير الكتابي، وزيادة الوقت المخصص لتدريسه، وكذلك بتدريس مهارات التعبير الكتابي ومجالاته قبل اختبار التلاميذ فيه. (الأسطل، 2010: 71)

الدراسات الأجنبية:

1.3.دراسة بولين وآخرون Polin & al (1984):

بعنوان: "قدرات التعبير الكتابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين (دراسة مقارنة)"

إستهدفت الدراسة مقارنة قدرات التعبير الكتابية عند ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في الأداء الكتابي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الصف الثالث الابتدائي من المرحلة العمرية وبخاصة في المهارات الأولية للغة من حيث النطق والتهجئة والتنقيط واستخدام اللغة ولصالح العاديين. (علي وحسن، 2009: 105)

2.3.دراسة بتيرسون Peterson (1994):

وجد الباحث من خلال دراسته أن استخدام مهارات تحليل المشكلة ومهارات التفكير العليا من خلال التعليم التعاوني الذي يركز على زيادة قدرة الطلبة على معرفة معاني النصوص في القراءة والكتابة، قد ساهمت في تطوير مستوى القراءة والكتابة لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي ذوي صعوبات التعلم في منطقة المكسيك، وقد ساهم البرنامج المستخدم أيضا في تطوير قدرة الطلبة على إعطاء أفكار أصيلة (إبداعية)، وجعلهم أكثر فاعلية في التواصل مع البيت والمجتمع وتفهم الفروق الفردية بفضل ما احتواه البرنامج من نصوص أدبية تراعي الاختلافات العرقية والثقافية لتلك المنطقة. (خطاب، 2008: 70)

ثانيا: دراسات حول صعوبات تعلم الكتابة:

الدراسات العربية:

1 -دراسة أحمد عواد (1988):

المعنونة بـــ "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، والتي اهتمت بالتعرف على أهم الصعوبات الشائعة في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية علاجها، واستخدمت الدراسة استبيان لتشخيص صعوبات التعلم، واستفتاء الشخصية، واختبار الذكاء المصور، إلى جانب برنامج تدريب مقترح لعلاج صعوبات التعلم، وطبقت هذه الأدوات على عينة قوامها 245 تلميذ بالصف الخامس.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تظهر صعوبة الكتابة لدى تلاميذ العينة في: عدم التفريق بين الأحرف المتشابهة أثناء الإملاء، وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة، كتابة المد في موضعه أثناء الإملاء، كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو، والخلط بينه وبين واو الجماعة.

- كما أسفرت الدراسة أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الكتابة 96,57% من العينة، وهي أعلى نسب صعوبات التعلم، ويليها القراءة، ثم الفهم والتعبير.

- كما تمكنت دراسة أحمد عواد باستخدام البرنامج المقترح من علاج صعوبة الكتابة لدى عينة البحث بفروق دالة. (محمدي، 2012: 11)

2 -دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992):

بعنوان "دراسة أبعاد المجال المعرفي والوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، هدفت إلى تشخيص حالات صعوبات التعلم، ودراسة الخصائص المعرفية والوجدانية التي تميز ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، ومعرفة الاختلاف في نسبة انتشار صعوبات التعلم (القراءة والكتابة والحساب) بين الجنسين، ومعرفة أسباب الصعوبة (عيوب عضوية في الجهاز العصبي المركزي، مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية أو انفعالية أو مدرسية).

تكونت عينة الدراسة الكلية من (914) تلميذا من الصف الرابع، فيما تكونت العينة النهائية من (164) تلميذا وتلميذة، حيث طبق عليهم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار قدرات الإدراك السمعي، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وقائمة ملاحظة السلوك، وبطارية إلينوي للقدرات النفس– لغوية، واختبار بندر غشتالت البصري الحركي، ومن بين ما توصلت إليه النتائج ما يلي:

– جاءت صعوبة الكتابة في المرتبة الأولى من حيث الانتشار، حيث بلغت (18,8%)، تليها صعوبات تعلم القراءة بنسبة (16,5%)، ثم صعوبات تعلم الرياضيات في المرتبة الثالثة بنسبة (13,9%).

– يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالقابلية لتشتت الانتباه مع مقارنتهم بالتلاميذ العاديين، يتميزون أيضا بانخفاض الذات الأكاديمي والعام بمقارنتهم بالتلاميذ العاديين، يتميزون يالأسلوب المعرفي الاندفاعي.

– إستبعاد وجود التلف العصبي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للإشارة إلى وجود اضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي. (الفاعوري، 2010: 82)

3 دراسة هويدا حنفي رضوان (1992):

بعنوان "برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة، والكتابة، والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بجمهورية مصر العربية، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بهذه الصعوبات وتشخيصها، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي على عينة قوامها:

– (70) معلما من معلمي اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع الابتدائي.

– (30) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

حيث طبّق في الدراسة كل من استبيان للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، إختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء، إختبارات تحصيلية في القراءة، والكتابة، والرياضيات،

برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية تم تطبيقه على 82 ساعة بواقع 45 دقيقة لكل جلسة، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- توجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات أهمها: الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والمنهاج المدرسي، وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ. (العكة، 2004: 49)

- هناك صعوبات تعلم شائعة لدى عينة الدراسة، ومنها صعوبة الكتابة، وتتمثل فيما يلي: صعوبات التمييز أثناء الكتابة، وصعوبة كتابة حروف المد والتنوين، والخلط بينه وبين حرف النون.

- كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس لصالح المجموعة التجريبية. (محمدي، 2012: 12)

4 دراسة فيصل محمد خير الزراد (1992):

موسومة بـــ "صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة – دراسة مسحية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم، مع تحديد الصعوبات النمائية، والصعوبات الأكاديمية (اللغة العربية والحساب)، ومعرفة الاختلاف من حيث المستوى الدراسي والجنس.

صمّم الباحث دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم، واستفاد من كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية والحساب، والبطاقة المدرسية للتلميذ، والسجل الصحي، بالإضافة إلى اختبارين مصورين للذكاء؛ وذلك لغرض اتباع المنهج الوصفي على عينة قوامها (500) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس).

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- بلغ مجموع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (67) تلميذا وتلميذة، بنسبة (13,7%).

- بلغت نسبة الانتشار بين الذكور (15,64%)، فيما بلغت بين الإناث (11,28%).

- ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة بين أفراد العينة من حيث الأهمية هي: صعوبات الحساب، صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، وصعوبات القراءة.

– ترتيب صعوبات التعلم النمائية بين أفراد العينة من حيث الأهمية، هي: صعوبات اللغة والكلام، صعوبات إدراكية حسية، صعوبات الانتباه والتركيز، صعوبات الذاكرة والاحتفاظ، صعوبات المعرفة والتفكير.

– لا توجد فروق بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها وفي المستويات الدراسية المختلفة داخل الجنس الواحد.

– توجد فروق بين تلاميذ المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الأكاديمية، وترتيبها حسب الأولوية.

– لا توجد فروق بين تلاميذ المستويات الدراسية المختلفة في ترتيب الصعوبات الأكاديمية من حيث الأهمية. (العكة، 2004: 47)

5 –دراسة السيد إبراهيم (2003):

هدفت إلى معرفة مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من التلاميذ بدولة الكويت، أجريت الدراسة على عينة من (1027) تلميذا وتلميذة، استخدم عليهم ثلاث أدوات هي: مصفوفات رافن المتتابعة المعيارية، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، وقد كشفت نتائج الدراسة على ما يلي:

– أن نسبة (16%) من مجموع أفراد العينة المتفوقين عقليا منخفضوا التحصيل، وأن نسبة (12,3%) لديهم صعوبات في الكتابة، وأن نسبة (18,5%) لديهم صعوبات في الرياضيات.

– أن نسبة (19,2%) من الذكور لديهم صعوبات تعلم القراءة مقابل (10,3%) لدى الإناث، وأن نسبة صعوبات الكتابة لدى الذكور (7,7%) مقابل (20,7%) لدى الإناث، في حين كانت نسبة الذكور (11,5%) مقابل (31%) لدى الإناث في صعوبات تعلم الرياضيات، هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ الذكور. (أسعد، 2011: 13)

6 -دراسة أبو هدروس (2004):

وهي بعنوان "الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي". هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر الحاجات النفسية شيوعا لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادتي اللغة العربية والرياضيات من الصف السادس الأساسي، والتعرف على تأثير بعض المتغيرات على مدى إشباع هذه الحاجات لدى أفراد العينة موضع الدراسة، مثل الجنس وعمل الأب وطبيعة هذا العمل ومستوى تعليم الأم وعدد أفراد الأسرة وترتيب التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم بين إخوته في الأسرة، وانقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي تتألف من (106) تلميذا وتلميذة، منها (40) تلميذ و(66) تلميذة موزعين على خمس مدارس حكومية و (16) صفا دراسيا، والمجموعة الثانية من التلاميذ العاديين، وتألفت العينة من (126) تلميذ وتلميذة، منها (87) تلميذا و(39) تلميذة تم اختيارهم من المدارس نفسها، كما استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (1978)، وقائمة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة (1996)، وقائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات ذوي صعوبات التعلم اقتباس وإعداد مصطفى كامل (1990)، وقائمة الحاجات النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثة (2002)، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة فروض الدراسة كالنسب المئوية، واختبار (ت) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات التي بها أكبر من متغير، ومعادلة شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق الدالة إحصائيا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان منها:

- الحاجة للاهتمام الوالدي تأتي في المرتبة الأولى من الحاجات النفسية لدى المجموعتين، يليها تقدير الذات ثم الاستقلال والتقبل الاجتماعي فالانتماء بالنسبة للتلاميذ العاديين، بينما تأتي الحاجة إلى الانتماء في المرتبة الثانية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تليها الحاجة إلى التقدير الذاتي فالطمأنينة ثم الاستقلال.
- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الجنس على مستوى الحاجات النفسية الستة لدى المجموعتين.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وعينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إشباع الحاجة إلى كل من الانتماء، والحاجة إلى الطمأنينة، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي، وذلك لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الحاجة إلى كل من الاهتمام الوالدي والتقدير الذاتي والحاجة إلى الاستقلال والحرية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين من أبناء العمال في الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، وقد كانت هذه الفروق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أبناء العمال.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الآباء من ذوي التعلم الأساسي وأبناء الآباء من ذوي التعلم الثانوي لمجموعتي الدراسة العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل من مستوى إشباع الحاجة إلى تقدير الذات والاستقلال.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في جميع حالات ترتيب الطفل (الأول– الأوسط – الأخير)، وذلك من حيث الحاجة إلى الانتماء، وفي حالة الترتيب (الأوسط والأخير) في الحاجة إلى الطمأنينة، وفي حالة الترتيب (الأول والأوسط) في كل من التقبل الاجتماعي، وقد كانت هذه الفروق في كل الأحوال لصالح مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لكل من (الأول– الأوسط– الأخير) بالنسبة للحاجة إلى الانتماء مما يدل على أن ترتيب الطفل لا يؤثر على إشباع الحاجة إلى الانتماء لدى كل من مجموعتي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين. (أبو رزق، 2011: 72–74)

7 دراسة الحاج كادي (2005):

عنوان الدراسة "صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية"، حيث عرف صعوبة القراءة والكتابة بتلك المعاناة التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهرية المتمثلة في التوقفات، الإنحباسات، التردد، ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف، الإضافة، الإبدال أو التكرار لبع ـض الحروف في الـنص مع بطء معـدل الـقـراءة،

أما الكتابة فتتمثل في صعوبة فهم الجمل في النص، التعبير الكتابي مع ظهور بعض الأخطاء مثل: الحذف، الإضافة، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف، والأخطاء النحوية والصرفية.

تمثلت عينة الدراسة في (100) تلميذ من المؤسسات التربوية الإكمالية بورقلة، تم اختيارهم بطريقة مقصودة وفق معايير محددة وهي التباعد أو التباين للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، وذلك بمساعدة الأساتذة في الإكماليات ذوي خبرة مهنية تتراوح ما بين 20 إلى 25 سنة تدريس، وبتزويدهم بقائمة من المؤشرات أو دلالات صعوبة القراءة والكتابة، أما أدوات الدراسة فتمثلت في: إختبار صعوبة القراءة والكتابة الذي أعد من طرف نصيرة زلال، واختبار مفهوم الذات الذي أعد من طرف لويس ليبست كيّفه وترجمه إلى اللغة العربية علي بوطاف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن بين النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

– لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

– لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

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

8 بشير معمرية وإبراهيم ماحي (2007):

دراسة معنونة بـــ "صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي"

إتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة البحث من تلاميذ الطور الأول من (8) مدارس إبتدائية من مدينتي باتنة وتازولت، (41) ذكور، و(23) إناثا، تمثلت أدوات الدراسة في:

– إستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحث.

– وقائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية، من إعداد صلاح الدين أبوناهية.

وتمثلت نتائج الدراسة فيما يلي:

– الصعوبات الأكثر انتشارا بين تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، نجد أن صعوبات التعلم الأكاديمية العشر الأولى في الترتيب من حيث حجم تكرارها تتعلق ست (06) صعوبات منها بالكتابة، وأربع صعوبات بالقراءة، والصعوبات التي تتعلق بالكتابة هي (يكتب كلمات غير كاملة، لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل: ض، ظ، س، ش، يكتب بخط رديء، لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم، ينسى كتابة كلمات عندما تملى عليه، يبطأ في الكتابة، تختلط عليه الحروف المتشابهة شكلا أثناء كتابتها مثل: ب، ت، ث، أو ج، ح، خ.

– الفروق في صعوبات التعلم لصالح الذكور، أي أن الذكور أكثر تعرضا لصعوبات التعلم من الإناث.

– مشكلات سوء التوافق السائدة لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) هي: السلوك الإنسحابي والنشاط الزائد وسلوك التمرد في المدرسة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بصعوبات التعلم الأكاديمية تشخيصا وعلاجا فور اكتشافها. (معمرية وماحي،2007: 219–237)

9 دراسة سماح بشقة (2008):

موسومة بـــ: "المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ببعض مدارس ولاية باتنة.

إستخدمت الباحثة قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد أبو ناهية، أجريت هذه الدراسة وطبقت أدواتها على عينة قوامها (130) فردا مقسمة إلى (64) تلميذا من الطور الأول، و(66) تلميذا من الطور الثاني، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

– المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السلوك الإنسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السلوكية الآتية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في الأسرة، السلوك الإنسحابي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في بعد السلوك العدواني لصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأبعاد الستة للمشكلات السلوكية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/ كتابة/ رياضيات) لصالح الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين في بعد صعوبات التعلم الأكاديمية (الرياضيات) لصالح تلاميذ الطور الثاني.

- هناك ارتباط موجب دال بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة البحث. (بشقة، 2008)

10 - دراسة أحمد الزق وعبد العزيز السويري (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض، تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، (150) طالب من ذوي صعوبات التعلم (75 ذكور/ 75 إناث)، و(150) طالب من الطلبة العاديين (75 ذكور/ 75 إناث)، وموزعين بالتساوي على الفئات العمرية الثلاث (7-8)، و(9-10)، و(11-12) سنة، إعتمدت الدراسة على استبانة لقياس المشكلات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية من إعداد الباحثين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في (الاستماع ضمن مجموعة، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، إستيعاب المناقشة الصفية، تذكر المعلومات، وتمييز حروف الجر والفهم)، بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعا لديهم (ضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات والقواعد، وتذكر الكلمات،

وتسمية حروف الجر، وتسمية الحروف من الصور، والتهجئة والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار، والتعبير الكتابي)، كما تشير أبرز نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح الطلبة العاديين، كما تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعد اللغة التعبيرية وذلك لصالح الإناث، وتشير كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق باللغة الاستقبالية بين الأطفال من الفئة العمرية (7–8) سنوات والفئة العمرية (11–12) سنة لصالح الفئة العمرية (11–12) سنة.(الزق والسويري، 2010: 41)

11 -دراسة مسعد نجاح أبو الديار (2010):

إستهدفت الكشف عن العوامل الفونولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجي في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من 200 من طلاب المرحلة الابتدائية بواقع (100) من الذكور، و(100) من الإناث، وطبق اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار التسمية للأشكال والحروف، واختبار الفهم القرائي واختبار الرسم الكتابي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال، وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي لدى عينة الذكور والإناث، كما لوحظ ارتباط موجب بين (حذف المقاطع، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي، وتبين فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائيا وكتابيا، وغير المضطربين قرائيا وكتابيا من الذكور والإناث كل مجموعة على حدا في (إختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) في اتجاه المضطربين قرائيا وكتابيا، كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائيا وكتابيا وغير المضطربين قرائيا وكتابيا في (إختبار حذف المقاطع، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، إختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) في اتجاه غير المضطربين قرائيا وكتابيا، ولوحظ أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤا باضطرابات الكتابة لدى الذكور هي (دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية، والتسمية السريعة للحروف) مما يؤكد نظرية الخلل المزدوج، وجاءت نتيجة الإناث عكس ذلك، حيث بينت نتائج الانحدار أن

(حذف المقاطع، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) تتنبأ باضطرابات الكتابة، وهذا يتفق مع نظرية الخلل الفونولوجي. (أبو الديار وآخرون، 2012، م1: 48-49)

الدراسات الأجنبية:

1 دراسة رانجل Rangel (1987):

بعنوان "تأثير التعلم التعاوني على مهارات الهجاء ومفهوم الذات ومركز التحكم"، إستهدفت الدراسة الكشف عن تأثير أسلوب التعلم التعاوني على مهارات الهجاء ومفهوم الذات ومركز التحكم والتحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تضمّنت الدراسة 20 طفل من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني له دور فعال في تحسين مهارات الهجاء ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، كذلك هناك علاقة دالة موجبة بين مهارات الهجاء ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي. (إبراهيم، 2013: 188-189)

2 -دراسة جراهام Graham (1999):

بعنوان "دور مهارات إنتاج النص في نمو الكتابة"، إستهدفت هذه الدراسة الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ذوي مهارات إنتاج النص المنخفضة وكيف تؤثر هذه الصعوبات على طريقة كتابتهم، ونموها لديهم وتأثيرها على الهجاء لديهم.

تضمّنت عينة الدراسة (21) طفلا من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن القصور في مهارات التعامل مع النص يلعب دورا فعالا في حدوث قصور في الهجاء. (إبراهيم، 2013: 197)

3 دراسة ناي Nye (2009):

دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) وفي رفع المستوى التحصيلي، وطبق البرنامج على عينة قوامها (73) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في (القراءة والكتابة

والرياضيات) في ولاية فلوريدا، وبمتوسط عمر بلغ (12) سنة، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث الإختبارات التحصيلية ومقياس مفهوم الذات بأبعاده (الاجتماعي والأكاديمي والجسمي)، واستخدم الباحث في البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في: النمذجة، والتعزيز الإيجابي، وكيفية الاستماع وطرح الأسئلة للآخرين، وكيفية طلب المساعدة والسيطرة على الغضب، وكيفية ممارسة الاسترخاء، وأظهرت نتائج تحليل التباين (ANOVA) فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة. (هياجنة والشكيري، 2013: 197)

ثالثا: دراسات حول صعوبات الكتابة اليدوية:

الدراسات العربية:

1 -دراسة عبد الشافي رحاب (1994):

التي تؤيد ضرورة الاهتمام بتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمعنونة بـــ "فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالسعودية".

إستهدفت الدراسة تحديد المهارات الفرعية للخط العربي، والأخطاء الشائعة لدى تلاميذ مجموعة الدراسة، ومدى إمكانية تدريس برنامج تعليمي مقترح في الخط العربي "النسخ"، حيث تكونت العينة من 127 تلميذ؛ 65 منهم كمجموعة ضابطة، و 62 مجموعة تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى أهم المهارات الفرعية للخط العربي، ومن أهمها: الميل والاتجاه المناسب للحروف، والكلمات على السطر، توحيد المسافات بين الحروف والكلمات، أما بالنسبة للأخطاء الشائعة فكان أهمها: عدم الالتزام بالكتابة على السطر، وعدم مراعاة كل من الحروف المغلقة والمفتوحة، وعدم وصل الحروف وصلا سليما من أماكن وصلها، مع مراعاة عدم التناسب من حيث أحجام الحروف في الكلمة الواحدة، أما بالنسبة للبرنامج المقترح فقد أثبت فعالية في تنمية المهارات الفرعية. (محمدي ، 2012: 12)

2 - دراسة فوزية محمدي ونادية مصطفى الزقاي (2010):

موسومة بـــ "بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة (الجزائر)".

هدفت الدراسة إلى البحث عن مدى ارتباط بعض المتغيرات والمتمثلة في (إضطراب الإدراك البصري، واضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) بظهور صعوبة الكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة، إستخدمت الدراسة ثلاث أدوات مصممة لهذا الغرض، والمتمثلة في (إختبار اضطراب الإدراك البصري، واختبار اضطراب الذاكرة البصرية، وشبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه)، وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الاختبارات تم تطبيق الدراسة الأساسية، والتي تضمنت 120 تلميذ وتلميذة كعينة مقصودة بمتغيرات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة (إضطراب الإدراك البصري، واضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) وصعوبة الكتابة، وتم تفسير النتيجة المتوصل إليها بعوامل أخرى لها علاقة بصعوبة الكتابة لدى العينة - التي ترجع إلى اضطراب الضبط الحركي للتلاميذ عينة الدراسة ، ونقص الدافعية وطرق التدريس الخاطئة الخاصة بتعليم الكتابة وأسلوب التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة. (محمدي ومصطفى الزقاي، 2010: 119)

3 دراسة فوزية محمدي (2012):

دراسة موسومة بـــ "فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة"، أجرت الطالبة الباحثة دراستها على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية ورقلة.

هدفت الدراسة في شقها الثاني إلى تصميم برنامج تدريبي لتعديل صعوبة الكتابة، تمثلت عينة الدراسة في (20) تلميذا مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية أخضعت لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة.

إستعانت الطالبة الباحثة بالأدوات التالية: إختبار تشخيص صعوبة الكتابة من تصميم الطالبة الباحثة، إختبار ذكاء الأطفال لرافن، البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة من

تصميم الطالبة الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية. (محمدي، 2012)

4 - دراسة فاطمة عبد الحي محمد عبد القادر (2012):

معنونة بـــ "فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان".

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ثم التعرف على مدى فاعليته مع هؤلاء الأطفال من حيث تحسين مهارتي القراءة والكتابة لديهم.

إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة مع قياسين قبلي وبعدي، وتمثل مجتمع الدراسة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان، وتكونت عينة الدراسة من (48) طفل وطفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة أربعة أدوات، متمثلة في استبيان المعلومات الأولية، مقياس تشخيص صعوبات التعلم المتقن من قبل د. رقية السيد - جامعة الخرطوم، إختبار في مهارتي القراءة والكتابة، برنامج تعليمي مقترح.

وبعد أن عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن أهم المعالجات؛ معامل ارتباط بيرسون، إختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين، إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (ف)، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة. (عبد القادر، 2012)

5 دراسة محمد حسن إسماعيل يونس (2012):

دراسة موسومة بـــ "فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائيين الذين يعانون من صعوبات تعلم، وقد تألفت عينة الدراسة من (50) خمسين طالبا من الطلاب الملتحقين بغرف المصادر من مستوى الصفين الخامس والسادس ابتدائيين في ثلاث مدارس حكومية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من خمسة وعشرين (25) طالبا، وتكونت المجموعة الضابطة من خمسة وعشرين طالبا (25) تم اختيارها بطريقة قصدية، ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهما: أداة الكشف عن أنماط التعلم، وأداة الكشف عن أخطاء الكتابة، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات لهما، ولأغراض الإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التغاير (ANCOVA)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الكتابية (الإملاء، الكتابة اليدوية، والتعبير الكتابي). (يونس، 2012: 820)

الدراسات الأجنبية:

1 دراسة ستين Stein (1990):

إرتكزت الدراسة على فحص استجابة (92) معلما توصل إلى أن الطرق التي يفضلها المعلمون لتعليم الخط لذوي صعوبات التعلم: يكون بالتتبع باستخدام النسخ المخطوطة، والكتابة في الهواء، واستخدام الأوراق المخططة الملونة، كما يفضلون في تدريس التهجئة: الأساليب البصرية – السمعية – الحركية – اللمسية، أما المواد التي يفضلها المعلم فقد تضمنت كتب التطبيقات، وقوائم التهجئة، وألعاب الحاسوب. (علي، 2003: 79)

2 – دراسة بليتز وبلوت Bletz & Blote (1993):

هدفت دراستهما إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (121) تلميذا هولنديا في المدرسة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مقياس التقييم لكتابة الأطفال؛ والذي يتضمن 13 مهارة، وكان يعطى

للتلاميذ جلستان أسبوعيا، مدة كل حصة نصف ساعة، وكان يتم اختبار التلاميذ عينة الدراسة أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي، وفي كل جلسة يقوم التلميذ بنسخ نص معياري مقدم في برنامج مطبوع لمدة خمس دقائق، ثم يطلب منه أن يقوم بالكتابة، وفقا لأسلوبه المعتاد والوسائل الخاصة به؛ وذلك باستخدام ورقة كتابة غير مسطرة بحجم (A4)، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم انخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي. (الهواري، 2006: 20)

3 - دراسة ديكوسكي Dikouski (1996):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركية، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، كما تضمنت أنشطة البرنامج المستخدم برامج الكمبيوتر، لتنمية التتبع البعدي، الإغلاق، التتابع، التكامل المكاني، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن 80% من أفراد العينة أظهروا تحسنا دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت تقارير المدرسين والآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال. (الهواري، 2006: 23)

4 - دراسة بيرنجر وآخرون Berninger et al (1997):

هدفت إلى دراسة فعالية عدة مداخل علاجية لمشكلات الكتابة اليدوية لدى المبتدئين، وتكونت العينة من 144 تلميذا من الصف الأول الابتدائي، تم توزيعهم على ست طرق علاجية، بواقع جلستين أسبوعيا، تستغرق 20 دقيقة، خلصت الدراسة أن التعليم المباشر الذي يركز على مساعدة التلاميذ على تعلم آلية إنتاج الحروف، واسترجاعها بشكل سريع من الذاكرة قد يزيد من احتمال أنهم سوف يصبحون ماهرين في الكتابة. (محمدي، 2012: 12-13)

5 - دراسة بروكس وبرنجر Brooks & Brninger (2001):

دراسة عن أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 17 تلميذا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس

الابتدائي، بمتوسط عمري (9,7 – 15,9) سنة من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة؛ حيث تم إدراجهم في برنامج إرشادي فردي لمدة 8 شهور بواقع ساعة أسبوعيا، وتم التركيز على مهارات النسخ (الكتابة اليدوية والهجاء) ومهارات التصنيف أو التركيب، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا تحسنا ملحوظا في الكتابة اليدوية. (الهواري، 2006: 22)

II. تعقيب على الدراسات السابقة:

ستحاول الدارسة في هذا الإطار التعقيب على الدراسات السابقة التي أوردتها؛ من خلال مواضيعها، العينات التي أجريت عليها الدراسات، الأدوات المستخدمة، المنهج المتبع، وكذا النتائج المتوصل إليها؛ وذلك وفقا لمحاورها:

أولا: الدراسات التي تناولت الكتابة:

في هذا المحور عرضت الدارسة مجموعة دراسات حول الكتابة بأقسامها الثلاثة: الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي:

1. بالنسبة للدراسات التي تناولت "الخط (الكتابة اليدوية)":

وقع بين يدي الدارسة في هذا المجال خمس دراسات عربية، ودراسة أجنبية واحدة، منها ما اتبعت المنهج التجريبي حاولت تنمية الكتابة (الخط)، ونقصد بذلك دراسة هناء محرز (1991) الموسومة بـــ "برنامج مقترح لتنمية الاستعداد اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة"، واعتبرت الكتابة كأحد فنون اللغة الأربعة، ودراسة فتحي احميدة (2009) حول أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة مقارنة ببيئة الصف التقليدية، أما الدراسات الأخرى فقد كانت في مجملها وصفية تنوعت مواضيعها وأهدافها؛ فدراسة محمد الديب (1996) هدفت إلى التعرف على آداء الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة لأنماط التعلم والتفكير، أما دراسة أحمد رشاد مصطفى الأسطل (2010) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم، دراسة شيخة أحمد الجنيد (2011) عنونت دراستها بـــ "دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة"، بينما تناولت نورية بوشريط (2012) دراسة موسومة بـــ "النمو النفس

اجتماعي والمهارات الأساسية في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي"، والدراسة الأجنبية الوحيدة لمولنار Molnar (2006) فهي حول مدى تأثير مهارة تسمية الحروف على القدرة على كتابتها، وعلى المستوى الكتابي للأطفال بشكل عام.

العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات أغلبها أطفال؛ أطفال الروضة وأطفال في المرحلة الابتدائية من التعليم، ما عدا دراسة محمد الديب (1996) التي أجريت على الطلاب المعلّمين، أما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات فهي الأخرى اختلفت وفقا لاختلاف المواضيع وتعددها، فنجد: بطارية التهيئة اللغوية، إختبار تورنس لأنماط التعلم والتفكير، إختبار الوعي للغة المكتوبة، إختبار كتابي للتعرف على إتقان المهارات القرائية، قائمة مهارات الاستعداد للكتابة، أداة قياس مرحلة الرسم، مقياس مستوى التعبير اللغوي في وصف الرسم، شبكة ملاحظة لقياس النمو النفس اجتماعي، إختبار تحصيلي لقياس المهارات الأساسية في الكتابة، وبرنامج مقترح.

وفيما يخص النتائج التي توصلت إليها الدراسات؛ فقد نجح البرنامج الذي اقترحته هناء محرز (1991) لتنمية الاستعداد لتعلم اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، و الكتابة)، وكذا فتحي احميدة (2009) الذي وجد فروقا بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الوعي باللغة المكتوبة لصالح المجموعة التجريبية والتي تلقت تعليمها في بيئة صفية غنية بالمواد المطبوعة، كما وجد فروقا لصالح الإناث في الوعي باللغة المكتوبة، و توصل محمد الديب (1996) إلى وجود فروق بين الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة، والذين يستخدمون اليد اليمنى في أنماط التعلم، كما توصل أحمد رشاد مصطفى الأسطل (2010) إلى وجود علاقة ذات دلالة بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم، ومستوى المهارات الكتابة لدى طلبة الصف السادس، أما شيخة أحمد الجنيد (2011) فقد وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم، ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم، وأهم ما توصلت إليه نورية بوشريط (2012) وجود فرق دال إحصائيا بين التلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا والذين لم يتلقوه في المهارات الأساسية في الكتابة لصالح الملتحقين بالتعليم التحضيري، وبين

الذكور والإناث لصالح الإناث، كما وجدت علاقة ارتباطية بين النمو النفس اجتماعي والمهارات

الأساسية في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وآخر دراسة وردت في هذا المجال دراسة مولنار Molnar (2006)، الذي توصل إلى أن الطلاب الذين أحرزوا العلامات الأعلى في تسمية الحروف، هم الذين حصلوا على العلامات الأعلى في كتابتها، وفي كتابة الأسماء والكلمات الأخرى.

2. بالنسبة للدراسات التي تناولت الإملاء:

عرضت الدارسة بالنسبة لمجال "الإملاء"، أربع دراسات كلها عربية، دراسة واحدة وصفية للكشف عن الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء، لإبراهيم الشافعي وصفوت عبد الحميد (1986)، أما دراسة داود حلس (2003) فقد جمعت بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي؛ وهي تهدف إلى الكشف عن تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها، والدراستين الأخريين اتبعتا المنهج البنائي التجريبي؛ وهما دراسة رضوان عبد الله (2001) حول بناء منهج وبيان أثره على مستوى أداء تلاميذ الصف السادس في الإملاء، ودراسة الجوجو ألفت (2004) التي تضمنت أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي.

بلغ حجم العينات من 72 إلى 152 تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكننا حصر الأدوات المستخدمة في الآتي: قطع إملائية للتشخيص، إستبانة المهارات الإملائية، منهج لتعليم الإملاء يعتمد على طريقة المناقشة، برنامج مقترح في الإملاء، إضافة إلى تطبيق بعض الألعاب التعليمية والتقنيات الحديثة في التدريس.

وفيما يخص النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات الأربع، فهي كالتالي: بالنسبة لدراسة إبراهيم الشافعي وصفوت عبد الحميد (1986) وجد أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا، هي: (التاء المفتوحة والمربوطة، ورسم الحروف، وأقل الأخطاء شيوعا هو زيادة حرف وسط الكلمة وآخرها)، وفي دراسة داود حلس (2003) وجد ضعفا واضحا في المهارات الإملائية تجاوزت نسبة الخطأ فيه 25%، وهي (التنوين، وهمزتا القطع والوصل، والهمزة المتوسطة والمتطرفة، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا

تنطق، والكلمات التي تنتهي بالواو وألف المد)، وفيما يخص الدراستين التجريبيتين فقد توصلتا إلى أهدافهما؛ حيث توصل رضوان عبد الله (2003) إلى وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت الجوجو ألفت (2004) فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن البرنامج المقترح في الإملاء، ومتوسط درجات طالبات المـــجـــمـــوعـــة الضابطة اللواتي يدرسن المنهج لمدرّس بالطريقة العادية في الاختبار الإملائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

3. بالنسبة للدراسات التي تناولت التعبير الكتابي:

أدرجت الدارسة بالنسبة للتعبير الكتابي ست (06) دراسات، أربعة منها عربية، ودراستين أجنبيتين، الدراسة الأولى تجريبية للمشايطة (1990) معنونة بـــ "أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مبحث اللغة العربية"، والدراسة الثانية للزوار (1991) حول صعوبات التعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ودراسة نصر حمدان علي (1995) التي تضمنت تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن، أما دراسة قاسم حازم محمود (2000) فتناولت تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الصف السادس الأساسي، وفيما يخص الدراستين الأجنبيتين؛ فالأولى لبولين وآخرون Polin & al (1984) قارنت بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في قدرات التعبير الكتابي، والثانية تضمنت استخدام برنامج لتطوير مستوى القراءة والكتابة لطلبة الصف الثامن الأساسي ذوي صعوبات التعلم في منطقة المكسيك، وهي دراسة لـــ بتيرسون Peterson (1994).

تراوح عدد أفراد العينات بين 56 و 116 تلميذا بالنسبة للدراسات العربية، فيما لم يتوفّر لدى الدارسة عدد أفراد العينة للدراستين الأجنبيتين، أما الأدوات المعتمدة في الدراسات المذكورة، فقد تمثلت في: برامج مقترحة، نظام فلاندرز للتفاعل الصفي، إختبار أدائي في الكتابة، إختبار لقياس مهارات التعبير الوظيفي، نصوص أدبية للكتابة.

وقد دلت النتائج على نجاح البرامج المقترحة في تنمية مهارة التعبير الكتابي، وتوصلت دراسة الزوار (1991) إلى أن التعبير والكتابة يحتلان المرتبة الثانية بعد الحساب في نسب الانتشار لصعوبات التعلم الأكاديمية، ووجدت دراسة نصر حمدان علي (1995) فروقا دالة إحصائيا بين أداء الذكور وأداء الإناث للمستوى الابتدائي والمستوى المتوسط في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لصالح الذكور، وتفوق العاديون عن ذوي صعوبات التعلم في قدرات التعبير الكتابية حسبما دلت عليه دراسة بولين وآخرون Polin & al (1984).

ثانيا: الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم الكتابة:

في هذا المحور تحصّلت الدارسة على (14) دراسة، (11) منها عربية، و(3) دراسات أجنبية، أغلبها تضمّن صعوبات الكتابة كإحدى صعوبات التعلم الأكاديمية رفقة القراءة والحساب، والدراسات القليلة التي تناولتها منفردة خصّت إحدى مهاراتها فقط، كدراسة رانجل Rangel (1987) التي تناولت تأثير التعلم التعاوني على مهارات الهجاء، ومفهوم الذات ومركز التحكم، وكذا دراسة جراهام Graham (1999) حول دور مهارات إنتاج النص في نمو الكتابة، والتي كانت النتيجة الوحيدة التي وقعت بين يدي الدارسة في هذه الدراسة تتعلق بمهارة الهجاء، ودراسة أحمد الزق وعبد العزيز السويري (2010) حول اللغة التعبيرية، أما بقية الدراسات فتناولت صعوبات التعلم الأكاديمية ومن بينها الكتابة، إما باقتراح برامج لعلاجها كدراسة أحمد عواد (1988)، ودراسة ناي Nye (2009)، أو لدراسة مدى انتشارها كدراسة رضوان هويدا حنفي (1992)، دراسة فيصل محمد خير الزراد (1992)، السيد إبراهيم (2003) والذي هدف من خلال دراسته إلى معرفة مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من ذوي صعوبات التعلم، أما بقية الدراسات فتناولت صعوبات التعلم الأكاديمية ببعض المتغيرات، فدراسة عبد الناصر أنيس (1992) درست أبعاد المجال المعرفي والوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم، ودراسة هدروس (2004) التي هدفت إلى معرفة الحاجات النفسية لديهم، وكذا دراسة الحاج كادي (2005) الذي عنون دراسته بـــ "صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات"، ودراسة بشير معمرية وماحي إبراهيم (2007) حول صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق، وفي نفس المضمار دراسة سماح بشقة (2008) التي تناولت موضوع المشكلات السلوكية لدى

ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، فيما استهدفت دراسة مسعد نجاح أبو الديار (2010) الكشف عن العوامل الفونولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجي في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة.

كان هذا فيما يخص مواضيع الدراسات، أما فيما يخص العينات فتراوح عددها بين 20 في دراسة رانجل Rangel (1987)، إلى غاية 1027 كحد أقصى، وذلك في دراسة السيد إبراهيم (2003)، وكلها من تلاميذ المرحلة الابتدائية ما عدا دراسة الحاج كادي (2005) التي أجريت على تلاميذ المؤسسات التربوية الإكمالية، ودراسة هويدا حنفي رضوان (1992) التي تضمنت عينة من معلمي اللغة العربية والرياضيات بهدف تشخيص وتحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وبطبيعة الحال استخدم المنهجين الوصفي والتجريبي حسب متطلبات كل دراسة، والأدوات الخاصة بصعوبات التعلم كانت كالتالي: إستبانات، إختبار الذكاء المصور، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، مصفوفات رافن المتتابعة المعيارية، إختبارات تحصيلية، دليل المعلم، كشوف درجات التلاميذ، البطاقة المدرسية للتلميذ والسجل الصحي، مقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم، إختبار صعوبة القراءة والكتابة من إعداد نصيرة زلال، وبرامج تدريب مقترحة، إضافة إلى أدوات استعملت لقياس المتغيرات الأخرى؛ كقائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين أبو ناهية، أو قائمة الحاجات النفسية من إعداد أبو هدروس...

واختلفت طبقا لذلك نتائج الدراسات التي نستعرض أهم ما توصلت إليه وما يهمنا في الدراسة الراهنة (أي صعوبات تعلم الكتابة)، بداية مع دراسة أحمد عواد (1988) الذي وجد أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الكتابة 96,57% من العينة، وهي أعلى نسب صعوبات التعلم، ويليها القراءة ثم الفهم والتعبير، وحدد من خلال دراسته مظاهر صعوبة الكتابة فيما يلي: عدم التفريق بين الأحرف المتشابهة أثناء الإملاء، وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة، كتابة المد في موضعه أثناء الإملاء، كتابة الفعل المعتل الآخر بالواو، والخلط بينه وبين واو الجماعة، وقد تمكن من خلال البرنامج التدريبي الذي اقترحه من علاج صعوبة الكتابة لدى عينة البحث، وقد نجح أيضا البرنامج الإرشادي الذي اقترحه ناي Nye (2009)، وكذا البرنامج الذي اقترحته هويدا حنفي رضوان (1992)، وأهم ما

توصلت إليه دراسة عبد الناصر أنيس (1992) أن صعوبة الكتابة تحتل المرتبة الأولى من حيث الانتشار بنسبة 18,8% تليها صعوبات تعلم القراءة، ثم صعوبات تعلم الرياضيات، ووجد السيد إبراهيم (2003) أن نسبة 12,3 % لديهم صعوبات في الكتابة من مجموع أفراد العينة المتفوقين عقليا، ووجد فروقا بين الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح الذكور، أما فيصل محمد خير الزراد (1992) فقد رتب حسب دراسته صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة بين أفراد عينة الدراسة من حيث الأهمية كالتالي: صعوبات الحساب، صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، وصعوبات القراءة، أما دراسة أبو هدروس (2004) فأهم ما توصلت إليه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وعينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إشباع الحاجة إلى كل من الإنتماء، والحاجة إلى الطمأنينة، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي، وذلك لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الحاجة إلى كل من الاهتمام الوالدي والتقدير الذاتي والحاجة إلى الاستقلال والحرية، وفيما يخص دراسة الحاج كادي (2005) فلم تجد فروقا بين الذكور والإناث، وبين المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم لذاتهم باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة، وحددت دراسة بشير معمرية وماحي إبراهيم (2007) الصعوبات التي تتعلق بالكتابة، ووجدت فروقا في صعوبات التعلم لصالح الذكور، أما عن مشكلات سوء التوافق السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب دراسته فهي: السلوك الإنسحابي والنشاط الزائد وسلوك التمرد في المدرسة، ووجدت سماح بشقة (2008) نفس النتائج تقريبا، ومن بين ما توصل إليه مسعد نجاح أبو الديار (2010) وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال، وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي لدى عينة الذكور والإناث، وفيما يخص الدراسات الأجنبية فقد توصل رانجل Rangel(1987) إلى الدور الإيجابي للتعلم التعاوني في تحسين مهارات الهجاء، هذه الأخيرة التي يلعب القصور في مهارات التعامل مع النص دورا فعالا في حدوث القصور فيها حسبما أدلت به دراسة جراهام Graham(1999).

ثالثا: الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم الكتابة اليدوية:

لقد أفادت الدراسات السابقة الذكر في الإلمام بالموضوع وأخذ نظرة وتصوّر عام حوله، لكن الدراسات التي تضمّنها المحور الثالث قد صبّت في لبّ موضوع الدراسة الراهنة، وأمكننا الاستفادة منها على مستوى متقدم.

تحصّلت الدارسة في هذا المحور على عشر دراسات، خمسة منها عربية، و خمسة منها أجنبية كلها تضمنت صعوبات تعلم الكتابة اليدوية، إما من ناحية العلاج أو التشخيص؛ فقد اقترحت كل من عبد الشافي رحاب (1994)، وفوزية محمدي (2012)، ومحمد حسن إسماعيل يونس (2012)، وفاطمة عبد الحي (2012)، وكذا ديكوسكي Dikouski (1996)، وبيرنجر وآخرون Brninger et al (1997)، وبروكس وبرنجر Brooks & Brninger (2001) برامج لعلاج صعوبة الكتابة اليدوية، فيما وقفت دراسة فوزية محمدي ونادية مصطفى الزقاي (2010) على بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة، وفحص ستين Stein (1990) إستجابة عدد من المعلمين لبحث الطرق التي يفضلونها لتعليم الخط لذوي صعوبات التعلم، فيما تتبع بليتز وبلوت Betz & Bte (1993) عينته على مدى خمس سنوات لتشخيص مستوى الكتابة لديهم.

أجريت هذه الدراسات عل عينات يتراوح عددها من 10 إلى 144 كأقصى عدد، واختلفت الدراسات بين وصفية وتجريبية تضمّن أغلبها تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ما عدا دراسة ديكوسكي Dikouski (1996) التي أجريت على عينة واحدة (10) تلاميذ، ودراسة فاطمة عبد الحي (2012)، كما اختيرت هذه العينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ما عدا دراسة ستين Stein (1990) التي فحص فيها استجابة المعلمين.

وفيما يخص الأدوات المستخدمة فتمثلت في: إختبار اضطراب الإدراك البصري، إختبار الذاكرة البصرية، شبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، اختبارات ومقاييس تشخيص صعوبة الكتابة، إختبار ذكاء الأطفال لرافن، أداة الكشف عن أنماط التعلم، أنشطة وبرامج متنوعة.

وقد نجحت كل البرامج المقترحة في تحقيق أهدافها، بينما توصلت الدراسات الوصفية إلى نتائج متباينة؛ نذكر ما توصلت إليه فوزية محـــمدي ونادي ـة مصطفى الزقا ـــي

(2010) مـــن وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة (إضطراب الإدراك البصري، إضطراب الذاكرة البصرية، إضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) وصعوبة الكتابة، فيما أفادت دراسة ستين Stein (1990) باقتراح الطرق التي يفضلها المعلمون في تعليم الخط لذوي صعوبات التعلم، فيما توصل بليتز وبلوت (1993) أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم انخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي.

خلاصة القول أن الدراسة الراهنة تتفق والدراسات السابقة في كثير من ا لنقاط، فعينة الدراسة يتم تحديدها دائما بطريقة قصدية لتتوفر فيها خاصية صعوبات التعلم؛ وذلك عن طريق محك الاستبعاد بتطبيق أدوات بعضها تحصيلية أو أكاديمية لتحديد الصعوبة، والأخرى اختبارات تخص الذكاء، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، الحالة الصحية للتلميذ، وكلها تقريبا على تلاميذ المرحلة الابتدائية التي تعتبر أرضية البناء والأساس الذي تُبنى عليه عملية التعلم، والدراسات التي تقترح برامج للعلاج فهي تجريبية وأغلبها بمجموعتين تجريبية وضابطة، ما عدا دراسة ديكوسكي Dikouski (1996) التي أجريت على مجموعة واحدة، ودراسة فاطمة عبد الحي (2012)؛ فالدراسة الراهنة لم تختلف عن الدراسات السابقة إلا في شكل ومضمون البرنامج المقترح والذي تم بناؤه دون الاقتداء بالبرامج السابقة ليكون الميزة التي تنفرد بها هذه الدراسة.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: منهج الدراسة وتصميمها

ثانيا: عينة الدراسة

3.تحديد عينة الدراسة

4. خطوات تحديد عينة الدراسة

ثالثا: أدوات الدراسة:

7. إختبار الكتابة اليدوية

8. إختبار رسم الرجل لكودیناف

9. إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

10. إستمارة البحث الاجتماعي

11. الملف الصحي للتلميذ

12. البرنامج التربوي المقترح

رابعا: إجراءات البحث

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

يعتمد صدق النتائج المتوصل إليها ودقتها في أي بحث على الإجراءات المنهجية للدراسة، بدءًا بالمنهج المتبع والذي تفرضه طبيعة الدراسة، إلى العينة وخطوات تحديدها ومدى تمثيلها لمجتمع البحث، إلى الأدوات المستخدمة وحسن اختيارها لما يتلاءم ومتطلبات الدراسة، وكذا إجراءات البحث والأساليب الإحصائية التي من خلالها تُثبت أو تُنفى الفرضيات، وفي هذا الفصل ستحاول الدارسة استيفاء كل هذا العناصر.

أولا: منهج الدراسة وتصميمها:

أ) المنهج:

يرتبط منهج البحث بمشكلة البحث وفروضه، وبما أن البحث الحالي عبارة عن اقتراح برنامج تربوي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)؛ فإن المنهج الأنسب هو المنهج التجريبي، والذي تهدف من خلاله الدارسة إلى تجريب البرنامج على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة؛ وذلك بغية التأكد من فعاليته ومدى تحقيقه للهدف المنوط به، والمنهج التجريبي "تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة، وملاحظة التغيرات الناتجة عن هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها". (العبيدي، 2004: 63)

ب) التصميم التجريبي:

إعتمدت الدارسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع قياس قبلي وبعدي.

ثانيا: عينة الدراسة:

1. تحديد عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (10) تلاميذ؛ (6) ذكور و(4) إناث من تلامذة السنة الرابعة ابتدائي[1] بمدرسة "الأمير عبد القادر" ببلدية بلعسل، ولاية غليزان، تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و16 سنة.

[1]) يتم تشخيص صعوبات التعلم بعد قضاء التلميذ لأكثر من سنتين في المدرسة، ولإلغاء عاملي سوء التكيّف وسوء التدريس، تم اختيار مستوى السنة الرابعة ابتدائي.

وقد تم اختيارهم بالطريقة العمدية (القصدية) Purposive Sampl[1] من بين (100) تلميذ وتلميذة، والجدول الموالي يوضح خصائص عينة الدراسة الأولية:

جدول رقم (04): **يوضح خصائص عينة الدراسة الأولية**

	تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي				
	القسم (أ)	القسم (ب)	القسم (ج)	المجموع	النسبة المئوية
الذكور	24	14	18	56	%56
الإناث	10	19	15	44	%44
المجموع	34	33	33	**100**	**%100**
النسبة المئوية	%34	%33	%33	**%100**	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسب التلاميذ متكافئة بين الأقسام الثلاثة، أما نسبة الذكور إلى الإناث فهي متقاربة نوعا ما؛ حيث بلغت نسبة الذكور (56%) فيما بلغت نسبة الإناث (44%).

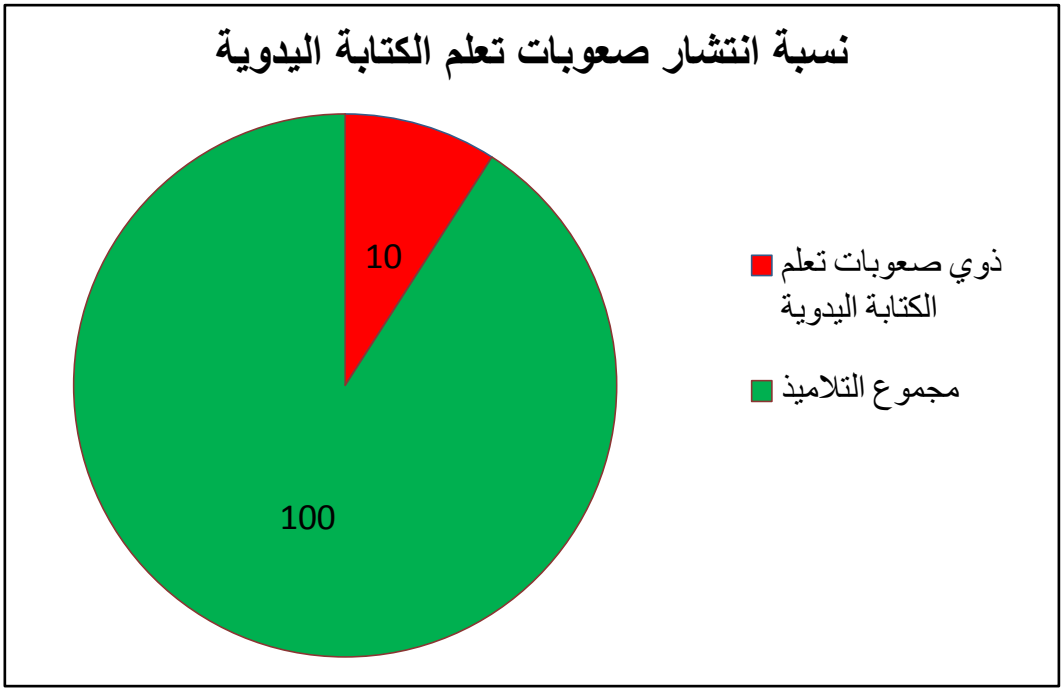
أما فيما يخص عينة الدراسة النهائية، فندرج فيما يلي جدولا يبين مواصفات العينة النهائية إلى جانب العينة الأولية:

جدول رقم (05): **يوضح نسبة العينة النهائية إلى العينة الأولية**

	العينة الأولية	العينة النهائية	النسبة
القسم (أ)	34	2	%2
القسم (ب)	33	3	%3
القسم (ج)	33	5	%5
المجموع	**100**	**10**	**%10**

[1]) أورد عبد الرزاق وعبد المنعم (2007: 303) في مرجع التعريف التالي للعينة العمدية : ينتقي فيها الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته، وبناءا على معرفته دون أن يكون هناك قيود أو شروط غير التي يراها هو مناسبة من حيث الكفاءة أو المؤهل العلمي أو الاختصاص أو غيرها.

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غير متساوي في كل قسم من أقسام السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة، حيث يوجد بالقسم (أ) تلميذين، وبالقسم (ب) يوجد 3 تلاميذ، أما بالقسم (ج) فعدد التلاميذ ذوي العسر الكتابي هو 5 تلاميذ؛ وهو العدد الأكبر بالنسبة للأ قسام الثلاث ، ويمكن أن ترجع الدارسة سبب ذلك إلى الصدفة، أو إلى طريقة التدريس المتبعة من طرف معلمة القسم الثالث (ج)، أما فيما يخص الدراسة الراهنة فعدد التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الذي بلغ (10) تلاميذ يعتبر عددا مناسبا بما أن تعليم ذوي صعوبات التعلم عادة يعتمد على التعليم الفردي، ويعني ذلك أيضا أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة (الخط) حسب هذه الدراسة هو 10%، ونوضّح هذه النسبة من خلال الشكل الموالي (الدائرة النسبية):



شكل رقم (04): **يوضح نسبة العينة النهائية من ذوي صعوبات الكتابة اليدوية**

2. خطوات تحديد عينة الدراسة:

حددت الدارسة عينتها التجريبية معتمدة على محك الاستبعاد Exclusion Criteria، وفقا للخطوات التالية:

1. إستبعاد التلاميذ الذين تحصلوا على (5) درجات أو أكثر في كتابتهم لنص "الفراشة السوداء"[1]، وعددهم (88) تلميذا وتلميذة؛ فأصبح عدد أفراد العينة (12) تلميذ وتلميذة.
2. إستبعاد حالات التأخر العقلي حسب درجاتهم في اختبار رسم الرجل ل لكودیناف، والذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وأثبت ذلك وجود حالتين ذكاؤهما دون المتوسط؛ فأصبح عدد أفراد العينة (10) تلاميذ.
3. إستبعاد الحالات التي تعاني من ضعف بصري أو سمعي أو حركي من خلال الملف الصحي للتلميذ، والذي لم يظهر معاناة أي من التلاميذ العشر بإحدى هذه المشكلات.
4. إستبعاد حالات الحرمان البيئي الشديد [2]، ولم تقم الدارسة باستبعاد أي حالة لهذا السبب؛ واتضح ذلك من خلال استمارة معلومات وجهتها لأولياء أمورهم، وعليه فعدد أفراد عينة الدراسة النهائي هو (10) تلاميذ.

وترى الدارسة أن تعرّف بكل تلميذ من تلاميذ عينة الدراسة حسب الاستمارة الخاصة بالبحث الاجتماعي لحالة التلميذ:

1. **الحالة الأولى:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** س.س
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 10 سنوات
- **هل كررت السنة:** لا

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من تعيش التلميذة:** مع الوالدين
- **المستوى التعليمي للأب:** جامعي
- **المستوى التعليمي للأم:** ثانوي

---

[1]) هو اختبار الكتابة اليدوية.

[2]) تقصد الدارسة بالحرمان البيئي الشديد كلا من الحرمان الثقافي والمادي؛ الحرمان الثقافي الشديد أن يكون الوالدين بدون مستوى تعليمي، وألا يوجد من يساعد التلميذ في أداء واجباته المدرسية في المنزل، والحرمان المادي الشديد هو انتفاء كل شروط الحياة الكريمة، ويتضح ذلك من خلال الدخل والمسكن وعدد الإخوة.

- **مهنة الأب:** عامل يومي
- **مهنة الأم:** لا تعمل
- **عدد الإخوة:** 3
- **مرتبة التلميذة بين إخوتها:** الثانية
- **من يقوم بمساعدة التلميذة في أداء واجباته المدرسية في المنزل:** الوالدين
- **نوع السكن:** حوش مع الجيران
- **عدد الغرف:** 2
- **المشكلات السلوكية والنفسية:** لا توجد

2. **الحالة الثانية:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** ح.ع
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 10 سنوات
- **هل كرر السنة:** لا

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من يعيش التلميذ:** مع الوالدين
- **المستوى التعليمي للأب:** إكمالي
- **المستوى التعليمي للأم:** إبتدائي
- **مهنة الأب:** تاجر
- **مهنة الأم:** لا تعمل
- **عدد الإخوة:** 2
- **مرتبة التلميذ بين إخوته:** الأول
- **من يقوم بمساعدة التلميذ في أداء واجباته المدرسية في المنزل:** الأب
- **نوع السكن:** عمارة

- **عدد الغرف:** 3
- **المشكلات السلوكية والنفسية:** إنطوائي وكتوم.

3. **الحالة الثالثة:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** ش.ق
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 11 سنة
- **هل كرر السنة:** نعم

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من يعيش التلميذ:** مع الوالدين
- **المستوى التعليمي للأب:** ثانوي
- **المستوى التعليمي للأم:** إبتدائي
- **مهنة الأب:** عامل يومي
- **مهنة الأم:** لا تعمل
- **عدد الإخوة:** 3
- **مرتبة التلميذ بين إخوته:** الثاني
- **من يقوم بمساعدة التلميذ في أداء واجباته المدرسية في المنزل:** الأب
- **نوع السكن:** حوش مع الجيران
- **عدد الغرف:** 3
- **المشكلات السلوكية والنفسية:** لا توجد

4. **الحالة الرابعة:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** ب.أ
- **الجنس:** ذكر

- **السن:** 11 سنة

- **هل كرر السنة:** لا

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من يعيش التلميذ:** مع الوالدين

- **المستوى التعليمي للأب:** بدون مستوى تعليمي

- **المستوى التعليمي للأم:** بدون مستوى تعليمي

- **مهنة الأب:** عامل يومي

- **مهنة الأم:** لا تعمل

- **عدد الإخوة:** 8

- **مرتبة التلميذ بين إخوته:** الأخير

- **من يقوم بمساعدة التلميذ في أداء واجباته المدرسية في المنزل:** الأخت

- **نوع السكن:** منزل خاص

- **عدد الغرف:**4 غرف

- **المشكلات السلوكية والنفسية:** لا يوجد

5. **الحالة الخامسة:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** ب.ح

- **الجنس:**ذكر

- **السن:**11 سنة

- **هل كرر السنة:** نعم

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من يعيش التلميذ:** مع الوالدين

- **المستوى التعليمي للأب:** إبتدائي

- **المستوى التعليمي للأم:** إبتدائي

- **مهنة الأب:** عامل يومي
- **مهنة الأم:** لا تعمل
- **عدد الإخوة:** 3
- **مرتبة التلميذ بين إخوته:** الثاني
- **من يقوم بمساعدة التلميذ في أداء واجباته المدرسية في المنزل:** إبنة العم
- **نوع السكن:** حوش مع الجيران
- **عدد الغرف:** 2
- **المشكلات السلوكية والنفسية:**لا يوجد

6. **الحالة السادسة:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** ب. إ
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 12 سنة
- **هل كرر السنة:** نعم

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من يعيش التلميذ:** مع الوالدين
- **المستوى التعليمي للأب:** إبتدائي
- **المستوى التعليمي للأم:** إبتدائي
- **مهنة الأب:** عامل يومي
- **مهنة الأم:** لا تعمل
- **عدد الإخوة:** 5
- **مرتبة التلميذ بين إخوته:** الثالث
- **من يقوم بمساعدة التلميذ في أداء واجباته المدرسية في المنزل:** لا يوجد
- **نوع السكن:** منزل خاص

- **عدد الغرف:** 4 غرف
- **المشكلات السلوكية والنفسية:** لا يوجد

7. **الحالة السابعة:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** ز.إ
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 11 سنة
- **هل كررت السنة:** نعم

✓**بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من تعيش التلميذة:** مع الوالدين
- **المستوى التعليمي للأب:** إبتدائي
- **المستوى التعليمي للأم:** ثانوي
- **مهنة الأب:** موظف
- **مهنة الأم:** لا تعمل
- **عدد الإخوة:** 5
- **مرتبة التلميذة بين إخوتها:** الثالثة
- **من يقوم بمساعدة التلميذة في أداء واجباتها المدرسية في المنزل:** الأم
- **نوع السكن:** عمارة
- **عدد الغرف:** 4 غرف
- **المشكلات السلوكية والنفسية:** لا يوجد

8.**الحالة الثامنة:**

✓**بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** د.ف
- **الجنس:** أنثى

- **السن:** 11 سنة

- **هل كررت السنة:** نعم

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من تعيش التلميذة:** مع الأم

- **المستوى التعليمي للأب:** إبتدائي

- **المستوى التعليمي للأم:** بدون مستوى تعليمي

- **مهنة الأب:** تاجر

- **مهنة الأم:** لا تعمل

- **عدد الإخوة:** 7

- **مرتبة التلميذ بين إخوته:** السادسة

- **من يقوم بمساعدة التلميذة في أداء واجباتها المدرسية في المنزل:** الأخت

- **نوع السكن:** فيلا

- **عدد الغرف:** 6

- **المشكلات السلوكية والنفسية:** قليلة التركيز وفوضوية.

9. **الحالة التاسعة:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** ح.أ

- **الجنس:** أنثى

- **السن:** 10 سنوات

- **هل كررت السنة:** لا

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من تعيش التلميذة:** مع الوالدين

- **المستوى التعليمي للأب:** ثانوي

- **المستوى التعليمي للأم:** بدون مستوى تعليمي

- **مهنة الأب:** بائع خضر
- **مهنة الأم:** لا تعمل
- **عدد الإخوة:** 4
- **مرتبة التلميذ بين إخوته:** الثانية
- **من يقوم بمساعدة التلميذة في أداء واجباتها المدرسية في المنزل:** الأخت
- **نوع السكن:** حوش مع الجيران
- **عدد الغرف:** غرفتين
- **المشكلات السلوكية والنفسية:** لا يوجد

10. **الحالة العاشرة:**

✓ **بيانات عن التلميذ:**

- **الإسم:** ش.ب
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 16 سنة
- **هل كرر السنة:**نعم

✓ **بيانات عامة عن أسرة التلميذ:**

- **مع من يعيش التلميذ:**مع الوالدين
- **المستوى التعليمي للأب:** إبتدائي
- **المستوى التعليمي للأم:** إبتدائي
- **مهنة الأب:** متقاعد
- **مهنة الأم:**لا تعمل
- **عدد الإخوة:** 7
- **مرتبة التلميذ بين إخوته:**الخامس
- **من يقوم بمساعدة التلميذ في أداء واجباته المدرسية في المنزل:**لا يوجد
- **نوع السكن:** منزل خاص

- **عدد الغرف:** 3 غرف

- **المشكلات السلوكية والنفسية:**القلق

- **مناقشة عامة للظرف البيئية للتلاميذ أفراد عينة الدراسة:**

التلاميذ يعيشون في بيئة شبه حضرية، وظروفهم المادية عموما متوسطة، الأمهات ماكثات بالبيت، ويتولى الآباء مسؤولية الإنفاق على أبنائهم، ما عدا التلميذة (د.ف)، والتي تعيش مع أمها المطلقة، ويقوم شقيقها بالإنفاق عليهم، المستوى التعليمي للآباء بين غير المتعلمين، والابتدائي بالنسبة لأغلبهم، حالة واحدة مستوى والدها التعليمي إكمالي، وحالتين ثانوي، وحالة واحدة مستوى تعليم والدها جامعي، ومن خلال إدارة المدرسة فإن حالة واحدة تعاني من ظروف اجتماعية وأخلاقية متدهورة، وعموما ظروفهم البيئية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية معقولة، و حسب الدارسة لا يمكننا اعتبارها سببا للصعوبات التعلمية التي يعاني منها أفراد عينة الدراسة.

ثالثا: أدوات الدراسة:

إستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

1. إختبار الكتابة اليدوية (نص الفراشة السوداء).
2. إختبار رسم الرجل لفلورنس كودیناف.
3. إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
4. إستمارة البحث الاجتماعي.
5. الملف الصحي للتلميذ.
6. البرنامج التربوي المقترح.

وفيما يأتي وصف لأدوات الدراسة:

1. إختبار الكتابة اليدوية (نص الفراشة السوداء):

1.1. وصف الإختبار:

النص مختار من كتاب القراءة المدرسي لمستوى السنة الرابعة ابتدائي، ص 108، تأليف (غطاس وآخرون، 2007: 108)، تم اختيار هذا النص لأنه مقرر في الكتاب المدرسي؛ وبالتالي فهو مناسب لعينة الدراسة، وقد تم إدراج أكثر من فقرة لملاحظة القدرة على تنظيم

الورقة، إضافة إلى ما يتضمنه من قيم تربوية وهو ما يوفر حسب الدارسة عنصر الجاذبية والتشويق أثناء كتابته، كما يحتوي النص أيضا على علامات الترقيم، وعلى كلمات سهلة في متناول التلاميذ، وطبق الا ختبار بعد دراسة النص وقراءته من طرف التلاميذ خلال دروسهم العادية.

2.1. طريقة التطبيق:

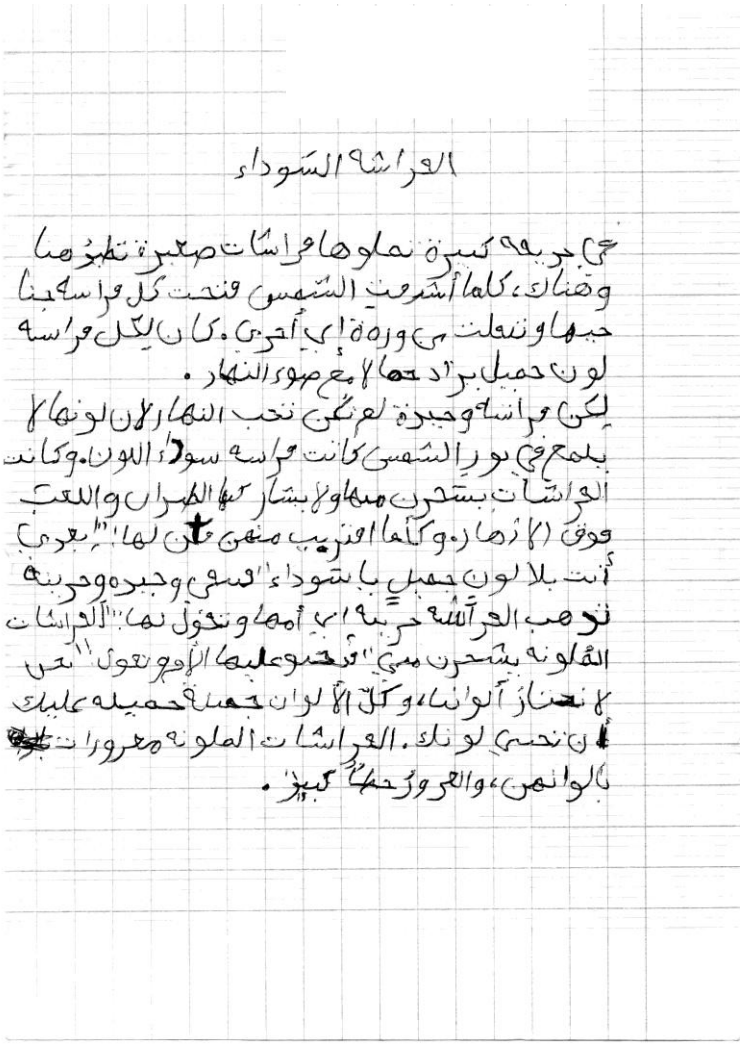
طبق الاختبار جماعيا بعد توزيع أوراق نُسِخ عليها النص بخط واضح (أنظر الملحق رقم: 03) ليكون قريبا من كل تلميذ، كما وزعت عليهم أوراق كتابة مخططة ليعيدوا كتابة النص عليها، أما تعليمة الاختبار فكانت كالتالي: "أمامكم نص الفراشة السوداء، حاولوا إعادة كتابته في الورقة المخططة بخط واضح وجميل، ولا تنسوا كتابة أسمائكم على الورقة".

3.1. طريقة التصحيح: يتم تصحيح كتابة التلميذ على سلم من (10) درجات، كل درجة تمثل وجود أو عدم وجود أحد مؤشرات صعوبات الكتابة، في حالة وجود المؤشر توضع الدرجة (0)، أما في حالة غياب المؤشر فالدرجة المعطاة هي (1)، وفيما يلي هذه المؤشرات العشر[1]:

1. تشويه أشكال الحروف.
2. عدم تناسب أحجام الحروف.
3. عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات.
4. ميل الكتابة على السطور.
5. التوصيل الخاطئ بين الحروف.
6. حذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة.
7. دمج بعض الحروف في شكل يصعب تمييزه.
8. إضافة بعض الحروف مما يغيّر شكل أو معنى الكلمة.
9. حذف بعض الحروف.
10. سوء تنظيم الورقة.

[1]) حددت الدارسة هذه المؤشرات بعد الاطلاع على ما ورد في أدبيات البحث.

بما أن سلم التنقيط يتراوح من 0 إلى 10، وبما أنه يوجد بديلين للإجابة (يوجد) و(لا يوجد)، فالدرجة التصنيفية هي 5 درجات، وبناءا عليه حددت الدارسة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بكل تلميذ يحصل على أقل من 5 درجات على نص الفراشة السوداء، والصورة المقابلة نموذج لكتابة تلميذ شُخِّص على أنه من ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية.


الفراشة السوداء

في حديقة كبيرة تملؤها فراشات صغيرة تطير هنا وهناك، كلما أشرقت الشمس فتحت كل فراشة منها جناحها وانطلقت في وجه إلى أخرى. كان لكل فراشة لون جميل يبرد حها مع ضوء النهار.

لكن فراشة وحيدة لم تكن تحب النهار لأن لونها يلمع في نور الشمس كانت فراشة سوداء اللون. وكانت الفراشات بتسخرن منها ويشارحها الطيران واللعب فوق الأزهار. وكلما اقترب منها أحد قالت له: "ابعد أنت بلا لون جميل يا سوداء" فحزن وحيدة وحزينة تذهب الفراشة حزينة إلى أمها وتقول لها: "الفراشات الملونة يسخرن مني" فتجلسها الأم وتقول "لا تحزني لأن ألوانك، وكل الألوان جميلة حميلة عليك لأن تحبي لونك. الفراشات الملونة معروفة بالوانها، والحرية أهم كبير.

صورة رقم (01): **تمثل كتابة أحد أفراد العينة على اختبار الكتابة اليدوية**

4.1. الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة اليدوية:

أ) صدق الإختبار:

تم تقدير صدق الاختبار من خلال عينة بلغت (40) تلميذا وتلميذة من مدرسة إبتدائية بواد الجمعة (وهي منطقة شبه حضرية أيضا) بولاية غليزان، عن طريق إجراء مقارنة طرفية بين الدرجات المرتفعة، والدرجات المنخفضة في اختبار الكتابة اليدوية، ثم سحب 27% من الأفراد من طرفي التوزيع، وقورن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين ، وفيما يلي اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين.

جدول رقم (06): **يوضح قيمة "ت" للفروق في المقارنة الطرفية بين مجموعة المرتفعين والمنخفضين.**

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	10	1,20	0,42	20,36	0,001
المجموعة العليا	10	6,50	0,53		

باستقراء الأرقام الواردة في الجدول أعلاه، يتضح ارتفاع معامل الدلالة بطريقة المقارنة الطرفية، حيث بلغت قيمة ت (20,36) وهي دالة عند مستوى دلالة 0,001؛ مما يؤكد صدق هذه الأداة، ويجعل الدارسة تطمئن في الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

ب) **ثبات الإختبار:**

أما ثبات الاختبار فقد تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم الاختبار إلى جزئين، فقرات فردية عددها (5) فقرات، وفقرات زوجية عددها (5) فقرات، ثم حساب معامل التجزئة، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (07): **يوضح معامل التجزئة النصفية لاختبار الكتابة اليدوية**

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ر	مستوى الدلالة
الفقرات الفردية	40	1,63	1,497	0,62	0,01
الفقرات الزوجية		2,25	2,899		

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن قيمة " ر" بلغت (0,62) وهي دالة عند مستوى دلالة 0,01، مما يؤكد ثبات هذه الأداة (إختبار الكتابة اليدوية) وصلاحيتها للتطبيق.

2. إختبار رسم الرجل:

1.2.التعريف بالاختبار:

وضعت هذا الاختبار العالمة فلورنس جودانف Florance Goodenough في عام 1926؛ وهو اختبار أدائي غير لفظي لقياس الذكاء والقدرات العقلية للأعمار ما بين الثالثة والخامسة عشر. (أبو حماد، 2007: 231)

يقوم الاختبار على أساس رسم صورة لرجل، يتكون الاختبار من 51 وحدة، تم تعديله وأعده إلى العربية نعيم عطية.

إن المبدأ الأساسي في هذا الاختبار هو أن قدرة الإنسان على معرفة الأشياء والأجسام من خلال رسومها وصورها ترتبط بالذكاء؛ حيث تدل القدرة على تمثيل الأشياء والأجسام بواسطة الرموز والرسم والصور على مزيد من الذكاء؛ وذلك لأن مثل هذه القدرة تتطلب درجة عالية من التجريد والاختزال والإبداع، وبالتالي فالرسم حسبها يصلح لقياس الذكاء. (بوسنة، 2007: 36)

2.2. طريقة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار جماعيا على (11) تلميذا حصلوا على أ قل الدرجات في اختبار الكتابة اليدوية، بعد أن طُلب منهم في وقت سابق إحضار الأدوات اللازمة، والمتمثلة في: قلم رصاص، ممحاة، وأوراق بيضاء وزّعتها عليهم الدارسة.

بعد أن جلس التلاميذ كل على حدا لتفادي عملية النقل، طلبت منهم الدارسة كتابة أسمائهم وتاريخ الازدياد على الأوراق التي أمامهم، بعد ذلك توجهت إليهم الدراسة بالتعليمة التالية: "على الأوراق التي أمامكم أرسموا رجلا، حاولوا أن ترسموه بأحسن ما تستطيعون، أمامكم ربع ساعة لتنهوا رسوماتكم".

3.2. طريقة تصحيح الاختبار:

يُصحح الاختبار وفق 51 بندا، حيث تعطى علامة واحدة لكل عنصر مميز من عناصر الرسم دون أي كسور أو اجتزاء في العلامة (عطية، 1993: 62-64)

ثم تقارن العلامة في الاختبار بالعمر العقلي المقابل لها حسب المعايير الأمريكية لقياس الذكاء بطريقة كوداياناف. (أنظر الملحق رقم: 04)

وأخيرا يتم استخراج معامل الذكاء وفقا للمعادلة: ح ذ = العمر العقلي / العمر الزمني × 100

وفيما يلي درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار رسم الرجل:

جدول رقم (08): **يوضح درجات أفراد العينة على اختبار رسم الرجل**

	الأفراد	حاصل الذكاء	التقدير
1	ع.م	75	متخلف معتدل
2	س.س	90	متوسط
3	ح.ع	92,5	متوسط
4	ش.ق	113,64	ذكي
5	ب.أ	100	متوسط
6	د.م	69,23	متخلف
7	ز.أ	105,6	متوسط
8	ب.إ	102,08	متوسط
9	ز.إ	106,97	متوسط
10	د.ف	105,47	متوسط
11	ح.أ	108	متوسط

نلاحظ أننا طبقنا اختبار رسم الرجل على 11 تلميذ وتلميذة، وذلك لوجود تلميذ واحد عمره 16 سنة لا يصلح تطبيق هذا الاختبار معه، أما بقية التلاميذ فذكاؤهم متوسط ما عدا حالة واحدة ذكاؤها فوق المتوسط (ذكي) ويتعلق الأمر بـــ (ش.ب)، وحالتين ذكاؤهما دون المتوسط تم استبعادهما، ويتعلق الأمر بـــ (ع.م) الذي صنف كمتخلف معتدل، و (د.م) الذي صُنِّف كمتخلف.

3. إختبار الذكاء المصور:

1.3. تعريف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) لدى الأفراد بمفهوم سبيرمان في المرحلة العمرية من (8) سنوات حتى (17) عاما، ويمكن أن يمتد لأكثر من ذلك لدى الكبار الأميين حتى (60) عاما، وتشخيص حالات التخلف العقلي بالسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية.

يحتوي الاختبار على 60 سؤالا من النوع غير اللفظي، يتكون كل سؤال من خمس صور أشكال، أربع منها متشابهة في صفة ما، والخامسة مختلفة، والمطلوب من المشارك هو التعرف على الشكل المخالف من بين الأشكال المعطاة، ويسجل رمز الشكل في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال، ويستغرق تطبيقه 10 دقائق. (مراد وسليمان، 2005، 267)

ويمكنكم الاطلاع على الاختبار كاملا في (الملحق رقم: 05)

2.3. تطبيق الاختبار:

طبق الاختبار على تلميذ واحد عمره (16) سنة، بما أن اختبار رسم الرجل لا يصلح للتطبيق على عمر يفوق (15) سنة، أعطي له الاختبار وطلب منه ملأ البيانات المتمثلة في: الإسم الكامل، تاريخ الازدياد، وكذا تاريخ إجراء الاختبار، ثم توجهت له الدارسة بتعليمة الاختبار المتمثلة فيما يلي: "يوجد في كل سؤال خمسة أشكال، أربعة منها تتشابه في صفة ما، ويختلف الخامس في هذه الصفة، حاول أن تلاحظ جيدا وتضع علامة (×) أمام الشكل المخالف"، ثم قدمت له الأمثلة على ذلك، وحددت له وقت الاختبار بعشر دقائق.

3.3. طريقة تصحيح الاختبار:

تعطى علامة واحدة على كل إجابة صحيحة، ثم يقارن المجموع الكلي للدرجات في جدول خاص بذلك يعطينا درجة الذكاء مباشرة.

وفيما يلي درجة ذكاء التلميذ الذي طبق عليه اختبار الذكاء المصور:

جدول رقم(09): **يوضح درجة ذكاء التلميذ (ش.ب) حسب اختبار الذكاء المصور**

	درجة الذكاء	**التصنيف**
التلميذ (ش.ب)	92,5	متوسط

نلاحظ أن التلميذ الذي يبلغ من العمر 16 سنة وهو مازال يتمدرس بالسنة الرابعة ابتدائي، ذو ذكاء متوسط؛ لذلك لم تستبعده الدارسة وأبقته ضمن عينة الدراسة.

4. إستمارة البحث الاجتماعي:

هي عبارة عن استمارة موجهة لأولياء أمور أفراد عينة الدراسة، بغية الإحاطة بظروفهم البيئية (الثقافية والمادية)، تفيد هذه الاستمارة في عملية استبعاد حالات الحرمان البيئي الشديد، كما تفيد الدارسة في التعرف على أفراد عينتها. (أنظر الملحق رقم: 07)

5. الملف الصحي للتلميذ:

وذلك لاستبعاد الحالات التي تعاني من قصور سمعي أو بصري، أو أمراض مزمنة قد تكون السبب وراء حدوث مشكلة صعوبات التعلم، ولم تستبعد الدارسة أي حالة من الحالات العشر لعدم معاناتهم من أي ة أمراض أو إعاقات قد تعزى إليها الصعوبات التعلمية في الكتابة.

6. البرنامج التربوي المقترح:

1.6. التعريف بالبرنامج:

البرنامج التربوي المقترح "الرسم من أجل الكتابة" **Drawing For Writing** ، برنامج يندرج ضمن العلاج القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية، يتضمن خمسة أهداف رئيسية، هي: تنمية الدافعية، علاج الضبط الحركي، علاج الذاكرة البصرية، علاج الإدراك البصري، والتعليم المباشر للمهارة الأكاديمية (الخط)، والمبدأ الذي يقوم عليه هو "الرسم"، ويتم تطبيق البرنامج من خلال 19 حصة، يتراوح زمن كل منها بين 30 دقيقة و45 دقيقة، ويقدّم هذا البرنامج من طرف الدارسة، وفيما يلي وصف للبرنامج التربوي المقترح:

2.6.وصف البرنامج التربوي المقترح:

يعرّف أحمد زكي صالح البرنامج (عموما) بأنه: "تتابع مجموعة من أحداث صُممت من قبل بناءًا على تفكير هادف". (مصطفى الزقاي ومحمدي، 2010: 270)

ويعرفه عبد المنعم إبراهيم بأنه: "مجموعة المهارات المنظمة بطريقة متدرجة، والمقدمة من خلال مادة لغوية في صورة وحدات ودروس، محدد لها الأهداف والمناشط اللازمة، والخطة الزمنية اللازمة للتنفيذ، وإجراءات التدريس والتقويم". (مصطفى الزقاي ومحمدي، 2010: 270)

والبرنامج التربوي المقترح "**الرسم من أجل الكتابة**"، يندرج ضمن العلاج القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية؛ وهو العلاج الذي يجمع بين التدريب المباشر على مهمات محددة وضرورية لأداء مهارة أكاديمية، وبين الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية (النمائية)، ذات الصلة بصعوبات التعلم.

وفي البرنامج المقترح، العمليات النفسية ذات الصلة بصعوبات تعلم الكتابة اليدوية، هي: الدافعية، الإدراك البصري، الذاكرة البصرية، والتناسق الحركي، أما التدريب المباشر فيتوجه لتعليم كتابة الحروف الهجائية.

والمبدأ الأساسي الذي يرتكز عليه البرنامج هو "**الرســـم**"؛ باعتبار الرسم أول مهارة من مهارات الاستعداد للكتابة، والذي يُعبَر عنه بـــ "الشخبطة" منذ إمساك الطفل للقلم، وباعتبار الرسم تدريبا حركيا، وتحكّما في الأعصاب، وتناسقا بصريا يدويا، إضافة إلى ما توفره عملية الرسم من متعة وترفيه للطفل، الأمر الذي يمكن استغلاله في تنمية دافعيته للكتابة.

فبإمكان الرسم حسب الدارسة علاج المشكلات الإدراكية التي يعاني منها الطفل ذو صعوبات الكتابة اليدوية، ومتى استطاع الطفل مسك القلم بالطريقة الصحيحة والتحكم في رسم الخطوط والدوائر ومختلف الأشكال استطاع كتابة الحروف والكلمات وإجادتها لا محالة، وهو الهدف الرئيس من البرنامج التربوي المقترح.

3.6. المبدأ الذي يقوم عليه البرنامج التربوي المقترح:

حظي (الرسم) باهتمام بالغ وعناية كبيرة في الدراسات العلمية منذ قرون عدة، فاحتل مساحة واسعة في دراسات العلماء – خاصة علماء النفس والاجتماع والتربية والفن والجمال، وغيرهم من الدارسين والباحثين، الذين عنوا به ودرسوه، دراسة عميقة ومستفيضة ووافية من كل الاتجاهات والنواحي التي أحاطت بمحاولاته وآثاره، ودوافعه وأنواع ـــه، وخواصه ونتائجـــه

في نشاط الطفل العقلي والفكري، والحسي والحركي، وفي مجمل أنشطته التعبيرية والفنية والسلوكية الأخرى، وغير ذلك من أوجه النشاط المتعددة والمختلفة التي تكشف عن قدرات الطفل واستعداداته وميوله ونزوعاته الانفعالية الداخلية وغير ذلك. (الهنيدي، 2009: 16)

إن التعبير بالرسم ربما يسبق التعبير باللفظ والكلمة ؛ فالطفل منذ حداثة سنه ومنذ اللحظة الأولى التي يتناول فيها قلما أو أداة يحدث بها خدشا على أي سطح متاح له، فإنه يخطط ويعبر عن ذاته بهذه الخطوط وهذه الخدوش، حتى لو كانت في بدايتها عشوائية فإنها دلالة من دلالات المخاطبة البصرية عندما يحاول عن طريقها أن يصل نفسه بالعالم من حوله، ولتلك الخطوط مسبباتها ودلالاتها عنده على الرغم من أنها تبدو لنا نحن الكبار كنوع من الشخبطة العشوائية. (الجنيد، 2011: 14-15)

والرسم أساسا هو إنتاج موجه للآخرين؛ فالطفل بواسطة الصور التي يقدمها لنا يو صل محتوى تصوراته، لذا فإن الرسم يشكل أداة تواصل، وللرسم ميزة أخرى هي نقل الطفل إلى نشاط التخطيط ثم الخط وذلك تمهيدا للكتابة في المستقبل. (لورسي وآخرون، 2006: 47)

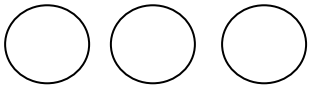
وبالنسبة لـــ Luquet الذي له الفضل في اقتراح أطوار تطور الرسم، يتراوح متوسط سن أول رسم قصدي بين عامين ونصف إلى ثلاث سنوات ونصف، وهو ما أطلق عليه لفظ "الواقعية التلقائية"، فالعامل المحرك لهذا التغير في القصد حسبه، هو اكتشاف الطفل لـــ "تشابه المظهر" (analogie d'aspect) بين الأثر وأشياء من الواقع، ومن ثم فهو يعتبر الأثر كتمثيل للشيء. (بوعبد الله ولعيس، 2004: 40-41)

وحسب عبد الفتاح البجة مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة تبدأ من الرسم العشوائي وهو ما يطلق عليه "مرحلة ما قبل التخطيط"؛ حيث تكون تخطيطات الطفل لا ملامح لها وهي مجرد تعبير عن رغبة الأطفال في إخراج مخزونهم الداخلي بشتى صوره العقلية إلى واقع ملموس، ثم مرحلة التخطيط التلقائي من 3 إلى 4 سنوات؛ حيث تكون التخطيطات في اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العضلية والجسمية، ثم يتطور التخطيط التقليدي غير المنظم عند الطفل ليصبح منظما. (البجة، 2003: 288-289)

ويوصف سن 4 إلى 5 سنوات بسن ازدهار النشاط التخطيطي لأن الطفل قادر على التحكم في الحركة وله قدرات إدراكية يستطيع أن يستخدمها في إنجازات خطية؛ فالطفل يستطيع استغلال الفضاء في كل اتجاهاته بيسر وسهولة. (لورسي وآخرون، 2006: 47)

وفي البرنامج الحالي استعانت الدارسة بقائمة خطوط ما قبل الكتابة التي اقترحتها الباحثة شيخة أحمد الجنيد (2011) في إطار دراستها المعنونة بـــ "دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة"، القائمة تتكون من 13 خطا، عرضتها على مجموعة محكمين، وبلغت قيمة ثباتها من خلال التطبيق وإعادة التطبيق (0,75)، وهذه الخطوط موضحة في الجدول الموالي:

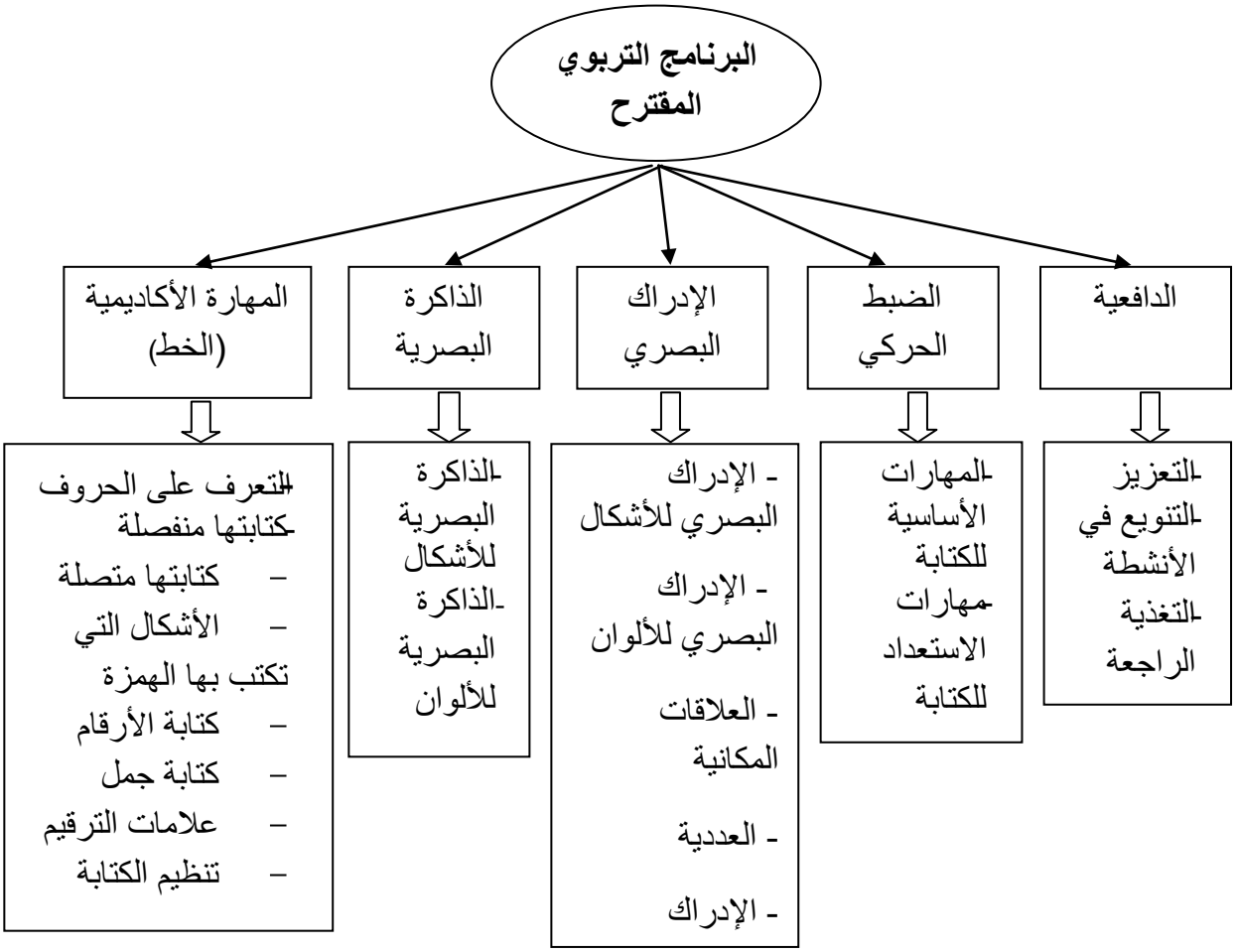
جدول رقم (10): **يوضح خطوط ما قبل الكتابة**

	نوع الخط	شكل الخط
1	الدوائر	
2	النقط	.....
3	الخطوط المائلة	///
4	الخطوط الرأسية	|||
5	الخطوط الأفقية	———
6	الخطوط المتقاطعة	+ + + +
7	الخطوط الإشعاعية	❋ ❋ ❋
8	الخطوط المموجة	
9	الخطوط المقوسة	
10	الخطوط المتعرجة	
11	الخطوط المعقوفة	

12	الخطوط اللولبية	
13	الخطوط الحلزونية	

4.6. أهداف البرنامج التربوي المقترح:

ترى الدارسة أن تدرج أهداف البرنامج التربوي العامة والإجرائية مختصرة من خلال الشكل الموالي، ثم تحاول توضيحها أكثر بعد ذلك:



شكل رقم (05): **يوضح أهداف البرنامج المقترح العامة والإجرائية**

وفيما يلي نوضح هذه الأهداف:

أولا: تنمية الدافعية:

تعمل الدارسة على استثارة دافعية أفراد العينة منذ أول حصة ، وفي كل الحصص من خلال التغذية الراجعة، والتعزيز، ومن خلال المعاملة الجيدة التي يشوبها الاحترام، ويم_____لؤها

اليقين بإمكاناتهم، وقدرتهم على التغلب على الصعوبة التي تواجههم ببعض الاهتمام والمساعدة.

ولتحقيق هذا الهدف تعرض الدارسة خلال أول حصة مقاطع فيديو، تعرض فيها الحروف الهجائية بطريقة جذابة، هذه الحصة التعارفية التي يتم من خلالها شرح الهدف من الحصص الإضافية المبرمجة عليهم، وكذا الوقوف على أهمية الكتابة بالنسبة لهم في دراستهم وفي حياتهم عامة، من ورائها هدف آخر وهو توضيح أن هذه الحصص ستكون مختلفة عن تلك التي تدّرس في القسم العادي وستكون فيها الفائدة مع المتعة.

تستعين الدراسة أيضا بالتعزيز اللفظي (جيد، أحسنت، ممتاز ...)، والتعزيز المادي من خلال ملصقات، وأيضا هدايا تشجيعية خلال عقد تنافسات بين أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى التغذية الراجعة وتقويم أخطائهم في الكتابة.

وأكثر عامل معزز كما ترى الدارسة هو حسن التعامل معهم (الابتسامة، التحية، التربيت على الكتف، المسح على الرأس،...)، وهي تصرفات تجعلهم يحسون بأنهم محور اهتمام وعناية الدارسة، وفي هذا الصدد تحدث Woodgeur عن "العلاقات بين السلطة والحب والتعلم في الفصل الذي يقترحه المعلم، فداخل الفصل يشعر التلميذ بأنه في أمان؛ لأن المعلم يتصرف وكأنه السلطة التي تجعل التلميذ يشعر بأنه سوف يتعلم بنجاح لأنه في أيدي معلم يحبه". (زيتوني، 2005: 332)

التنويع في الأنشطة له دور فعّال أيضا في تنمية دافعيتهم للكتابة، فهم في كل حصة ينتظرون الجديد بشوق، إضافة إلى التدرج في الأنشطة من البسيط إلى المعقد، حيث أنه إذا تمكن التلميذ من نشاط ما وكوفئ عليه سيشعر بثقة في قدراته وفي نفسه، وس تحُبّب إليه الأنشطة والكتابة ولما لا التعلم بصفة عامة.

ثانيا: الضبط الحركي:

تتطلب عملية الكتابة الضبط الحركي لوضعية الجسم، وحركة اليد والأصابع؛ لذلك تحاول الدارسة تدريبهم على المهارات الأساسية للكتابة ورسم الخطوط والأشكال وتلوينها.

أول ما نبدأ به هو اللعب بالعجين، ثم رسم حر، ويمكن اعتبار هذين النشاطين كسيف ذو حدين، من جهة ينمي قدراتهم الحس حركية، ومن جهة أخرى فهو يخدم الهدف الأول

المتمثل في تنمية الدافعية، بعدها تقوم الدارسة بتصحيح وضعيتهم في الجلوس، وطريقة مسكهم للقلم، وكذا وضعية دفتر الكتابة، ثم ترسم الدارسة كل خط من خطوط الكتابة وتطلب من التلاميذ إعادة رسمه على دفاترهم، "فحسب إخوان الصفا فأصل كل الحروف والكتابات هو المستقيم الذي هو قطر الدائرة (ا) والخط المقوّس الذي هو محيطها، أما سائر الحروف فمركبة منها" (منار، 2011: 64)، وبعد تمكنهم من هذا النشاط، ينتقل إلى رسم الأشكال الهندسية، وتلوينها.

ثالثا: الإدراك البصري:

يتضمن اضطراب الإدراك البصري صعوبة التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام، والعددية وإدراك العلاقات المكانية، لذلك أخذت الدارسة كل هذه العناصر بعين الاعتبار في بنائها للبرنامج التربوي المقترح.

حيث تكون البداية بالتعرف على الألوان، ثم الأشكال فالأحجام من خلال إعطائهم مجموعة أشكال مختلفة الأحجام، ويقومون بترتيبها من الأكبر إلى الأصغر. (أنظر الملحق رقم: 08)

أيضا مفهوم العدد، وذلك عن طريق التعليمة التالية: أرسم ثلاثة فراشات، أرسم خمسة تفاحات، أرسم سبعة زهرات؛ بغية معرفة قدرتهم على توظيف العدد، فكتابة الحروف يحتاج إلى كتابة عدد معين من النقاط مثلا، وكم يرتفع الحرف عن خط الكتابة، وبكم ينخفض عنه، وهذا دائما في إطار المبدأ الذي يقوم عليه البرنامج وهو "الرسم".

ثم التعرف على العلاقات المكانية (فوق/ تحت/ يمين / يسار) ؛ فحسب (Norbert, 2010 : 101) يحتاج تعلم الكتابة عمرا عقليا يقدر بـــ 5 سنوات على الأقل، وتوجه فضائي جيد (يعرف اليمين، الشمال، أعلى، وأسفل).

رابعا: الذاكرة البصرية:

يصعب على الطفل صاحب اضطراب الذاكرة البصرية، تذكر أشكال الحروف والكلمات والأشكال والتعرف عليها بصريا، وهذا ما يستوجب تدريبه وتحسين ذاكرته البصرية من خلال النشاطات التالية:

- **الذاكرة البصرية للأشكال :** تقدم إليهم الدارسة مجموعة أشكال ذات لون واحد وبترتيب معين، مثلا: (دائرة، مربع، مثلث، مستطيل)، لفترة من الزمن ثم تُخفّض تدريجيًا، وعلى كل تلميذ إعادة ترتيبها كما رآها.

- **الذاكرة البصرية للألوان :** نفس الشيء ولكن بالنسبة للألوان؛ حيث تعرض عليهم نفس الشكل بألوان مختلفة، مثلا: (دائرة حمراء، دائرة زرقاء، دائرة صفراء، وأخرى لونها أسود)، لفترة من الزمن ثم تُخفّض تدريجيًا، وعلى كل تلميذ إعادة ترتيبها كما رآها.

خامسا: مهارة الكتابة اليدوية (الخط):

علاج المشكلة يبدأ من علاج أسبابها، ولكنه لا يمكننا الاكتفاء بذلك، فعلاج العوامل السابقة يُيَسّر عملية تعليم الكتابة ولكن مع التعليم والتدريب المباشر للكتابة.

البداية تكون بكتابة الحروف منفصلة بخط النسخ ووفقا لمعايير الكتابة، بدءا بالحروف السهلة إلى الصعبة، ثم كتابة الحروف متصلة، كتابة الحروف في مواضعها المختلفة من الكلمة، فكتابة جمل، إضافة إلى كتابة الأرقام، كيفية كتابة علامات الترقيم، وأخيرا كيفية تنظيم الورقة بترك المسافة البادئة عند بداية كل فقرة، ترك سطر بين الفقرات، الحفاظ على تناسب أحجام الحروف، إحترام المسافات بين الحروف والكلمات، الحفاظ على نظافة الورقة، والكتابة على السطر.

5.6. صدق البرنامج:

تحتاج البحوث التجريبية بنوعيها البحوث شبه التجريبية، والبحوث التجريبية الحقيقية إلى ضبط الصدق الداخلي والخارجي لها.

فالصدق الداخلي يقصد به درجة خلو البحث من المؤثرات الخارجية (الدخيلة)، ويزداد الصدق الداخلي لتصميم البحث كلما ضبطنا المتغيرات الخارجية (الدخيلة)، لأننا بذلك نقلل من عوامل الخطأ التي تؤثر على بناء البحث؛ وبالتالي فإن أي تغير نلاحظه في المتغير التابع يكون راجعا إلى إجراءات البحث، وليس لأي عوامل خارجية، يمكن أن تؤثر على النتائج واختبار الفروض. (أبو علام، 2007: 207)

ومحاولة من الدارسة لضبط العوامل الخارجية التي قد تشكك في دور البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية لدى عينة الدراسة؛ فإنها ستجري بحثها في فترة زمنية لا تتجاوز الشهر الواحد؛ وذلك لتفادي عوامل النضج البيولوجية والنفسية، والتي قد يؤثر حدوثها في نتائج الدراسة، كما أنها ستستبعد أي تلميذ يتلقى دروسا خصوصية في الخط خارج المدرسة، أو حتى دروس الدعم داخل المدرسة؛ وذلك لنستطيع القول أن أي تغير سيحدث في درجات التلاميذ يعود إلى البرنامج التربوي المطبق، وليس إلى عوامل خارجية.

أما فيما يخص إجراء الاختبار؛ حيث يشكك البعض في صدق النتائج بسبب أن الاختبار القبلي هو نفسه الاختبار البعدي، من منطلق أن التحسن في درجات الاختبار البعدي يكون راجعا إلى خبرة أفراد العينة وألفتهم بالاختبار، فهذا لا ينطبق على الدراسة الحالية، لأن الاختبار يتمثل في إعادة كتابة نص، وإن كان النص نفسه فهو يحتاج إلى مهارات وتدريب، وليس مجرد ألفة.

هذا عن الصدق الداخلي، أما الصدق الخارجي "فيقصد به الدرجة التي نستطيع بها تعميم النتائج على المجتمع الأكبر، ويزداد الصدق الخارجي للبحث بازدياد ثقتنا في النتائج، وقدرتنا على تطبيقها على المجتمع الذي حصلنا منه على العينة، ويكون الصدق الخارجي مرتفعا إذا كان تعميم النتائج على المجتمع شاملا نسبيا، ويكون الصدق الخارجي منخفضا إذا كان التعميم غير ممكن خارج إطار البحث". (أبو علام، 2007: 207)

وفي هذا الإطار لا يمكن للدارسة أن تشدد على تعميم النتائج على كل ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)، فالنتائج التي سنتوصل إليها تبقى مرهونة بحدود الدراسة وإجراءات البحث وظروفه، في انتظار دراسات أخرى تجرّب نفس البرنامج على عينة أخرى من ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية.

6.6. تطبيق البرنامج:

طبقت الدارسة البرنامج التربوي على عينة الدراسة خلال الفترة الممتدة من 20 أفريل 2014 إلى 22 ماي 2014، بمعدل 19 حصة يتراوح زمن كل منها بين 30 دقيقة و 45 دقيقة، وفيما يلي عرض لتطبيق البرنامج التربوي المقترح بنوع من التفصيل:

1. **الحصة الأولى:**

- **الهدف العام:** تنمية الدافعية.
- **الأهداف الإجرائية:** التعارف، خلق جو مريح، وبناء علاقة طيبة مع أفراد العينة.
- **الوسائل التعليمية:** حاسوب.
- **الوقت المستغرق:** 30 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

إستقبلت الدارسة أفراد العينة بعد أن تم تحديد موعد سابق معهم، ألقت عليهم التحية مبتسمة، وقامت بإجلاسهم بطريقة متقابلة حول الطاولة ليكون الوضع مخالفا لما تعوّدوا عليه في أقسامهم. شرحت لهم الهدف من هذه اللقاءات والمتمثل في تحسين وتجويد خطهم؛ لما لذلك من أهمية وفائدة سواءٌ عند إجراء الامتحانات، وخاصة امتحان السنة الخامسة في عامهم المقبل، أو في حياتهم عموما، ثم عرضت عليهم مقاطع فيديو تتضمن عرض للحروف الهجائية بطريقة جذابة ترافقها صور وموسيقى، بواسطة حاسوب وُضع أمامهم، وقد بدا الاستمتاع واضحا على وجوههم، وأخيرا أعلمتهم الدارسة بمواعيد اللقاء.

2. **الحصة الثانية:**

- **الهدف العام:** الضبط الحركي.
- **الأهداف الإجرائية:** التمكن من تشكيل العجينة.
- **الوسائل التعليمية:** عجينة.
- **الوقت المستغرق:** 30 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

حضّرت الدارسة عجينة منزلية الصنع (عجينة السيراميك)؛ تتميّز بأنها تصبح صلبة وتحافظ على شكلها بعد تعرضها للهواء مدة من الزمن، وزّعت الدارسة العجينة على التلاميذ، وطلبت منهم تشكيل ما يشاءونه، وأخبرتهم بأنهم يستطيعون أخذ ما سيصنعونه بعد فترة من الزمن عندما يصبح صلبا.

شعر التلاميذ بالفرح، لكنهم أخذوا وقتا للتفكير فيما يستطيعون تشكيله بهذه العجينة، لذلك شاركتهم الدارسة في هذا النشاط، وحسبهم أنهم لم يقوموا بهذا النشاط من قبل، وهذا ما استغربته الدارسة، ولكنهم سرعان ما بدأوا في تشكيل العجينة الملوّنة بكل حماسة وسرور، ماعدا حالة واحدة، وهو التلميذ (ح.ع) الذي أنهى تشكيل رجل بسرعة فائقة بكل ما عنده من عجينة، وبقي يتفرّج على زملائه بهدوء وسكينة ، وعندما اقترحت عليه الدارسة إعطاؤه المزيد من العجينة، رفض ذلك واكتفى بالمشاهدة، عكس البقية الذين كانوا يريدون وقتا إضافيا ومزيدا من العجينة.

هدفت الدارسة من خلال هذا النشاط إلى تعويد التلاميذ على استعمال أصابعهم وأيديهم وتحريكها، و في الوقت نفسه تحبيب التلاميذ في هذه اللقاءات.

بعد أيام جفّت العجينة، وأصبحت الأشكال التي صنعها التلاميذ صلبة وجاهزة ليأخذوها معهم ويحتفظوا بها، والصورة الموالية توضح بعض أفراد العينة وهم يلعبون بالعجينة.

الصورة رقم (02): **تُظهر بعض أفراد العينة وهم يلعبون بالعجينة**

3. الحصة الثالثة:

- **الهدف العام:** الضبط الحركي.
- **الأهداف الإجرائية:** رسم حر.
- **الوسائل التعليمية:** أوراق رسم، أقلام رصاص، ممحاة، أقلام ملوّنة.
- **الوقت المستغرق:** 30 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

في هذه الحصة تركت الدارسة الحرية الكاملة للتلاميذ في رسم ما يريدونه، وتلوينه كما يشاءون خدمة للمبدأ الذي يقوم عليه البرنامج التربوي المقترح وهو "الرسم"، وفي الوقت عينه حصة مريحة بعيدة عن جو التعليم والتمارين والامتحانات وما إلى ذلك، والصورة رقم (03) توضح إحدى الرسومات التي أنجزها تلاميذ عينة الدراسة.

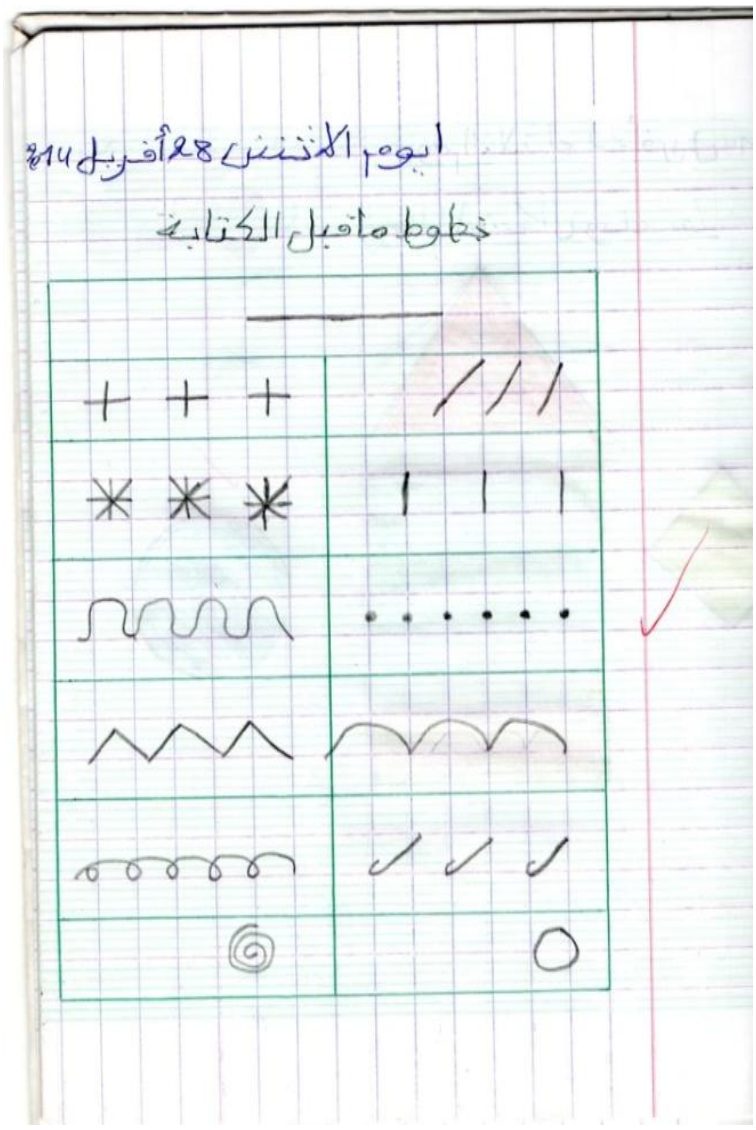
الصورة رقم (03): **توضح إحدى الرسومات التي أنجزها تلاميذ عينة الدراسة**

4. الحصة الرابعة:

- **الهدف العام:** الضبط الحركي.
- **الأهداف الإجرائية:** التمكن من مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة).
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام رصاص، ممحاة.
- **الوقت المستغرق:** 30 دقيقة.

- الأنشطة التربوية:

وزّعت الدارسة دفاتر على التلاميذ، وطلبت منهم كتابة أسمائهم، وكتابة تاريخ اليوم وعنوان النشاط على الورقة الموالية، ثم بدأت ترسم كل خط من خطوط ما قبل الكتابة على السبورة، وتطلب منهم تقليده وإعادة رسمه على دفاترهم، بعد ذلك تقوم بمراقبة أداء كل تلميذ وتصحيحه إن تطلّب الأمر ذلك قبل المرور إلى خطٍ آخر وهكذا، حتى تمكن التلاميذ الحاضرون من إنجاز خطوط ما قبل الكتابة الثلاثة عشر بالشكل المرغوب فيه، والصورة التالية توضح إنجاز أحد التلاميذ لهذه الخطوط.



الصورة رقم (04): **توضح إنجاز أحد أفراد عينة الدراسة لخطوط ما قبل الكتابة**

5.الحصة الخامسة:

- **الهدف العام:** الضبط الحركي، الإدراك البصري.
- **الأهداف الإجرائية:** الضبط الحركي والإدراك البصري للأشكال والألوان.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام رصاص، أقلام ملوّنة، ممحاة، مساطر، مداور.
- **الوقت المستغرق:** 35 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

في هذه الحصة، وكالعادة بعد كتابة تاريخ اليوم وعنوان الدرس، رسمت الدارسة الأشكال الهندسية على السبورة، وطلبت من التلاميذ إعادة رسمها على دفاترهم، وهذه الأشكال هي: المربع، المثلث، المعين، المستطيل، والدائرة.

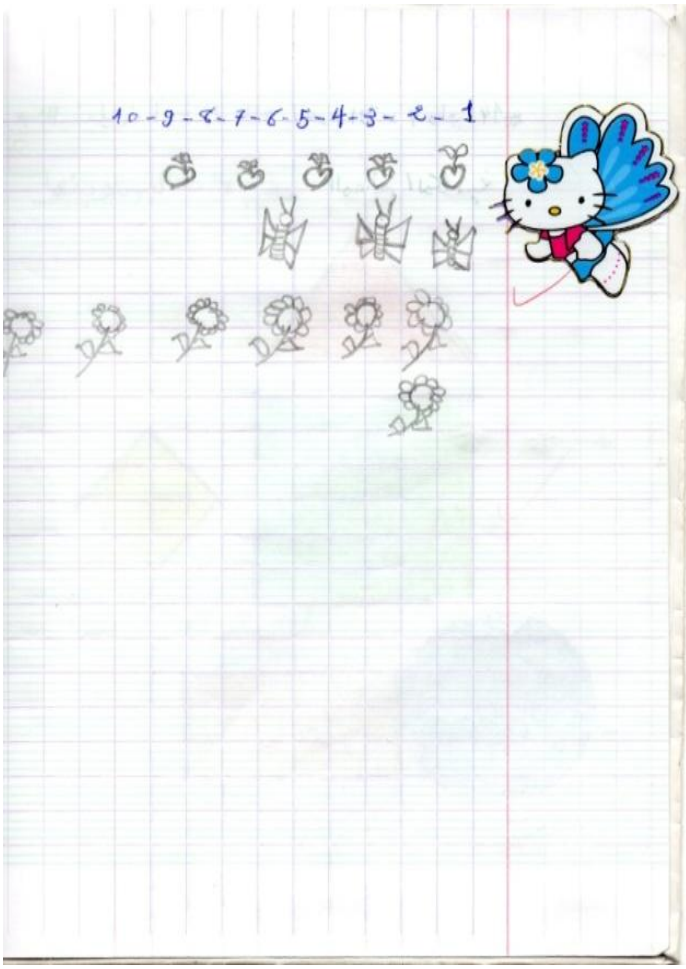
بعد ذلك قاموا بتلوين الأشكال التي رسموها، مع مراعاة عدم إخراج اللون عن حيّز الشكل؛ فهذه الأنشطة تخدم هدفي الضبط الحركي، والإدراك البصري للأشكال والألوان، والصورة الآتية توضّح هذا النشاط.

صورة رقم (05): **توضح أحد إنجازات رسم الأشكال الهندسية وتلوينها**

6. الحصة السادسة:

- **الهدف العام:** الإدراك البصري.
- **الأهداف الإجرائية:** المعالم المكانية، والعددية.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام رصاص، ممحاة.
- **الوقت المستغرق:** 40 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

دائما بعد حسن استقبال التلاميذ وتبادل التحية، يجلس التلاميذ متقابلين في مجموعتين، مجموعة للبنات، والأخرى للأولاد، قد استعانت الدارسة في هذا النشاط بالنشاط السابق؛ حيث في نفس الرسوم التي قام التلاميذ برسمها في النشاط السابق (الأشكال الهندسية) شرحت لهم الدارسة وعرّفتهم بالمعالم المكانية (فوق، تحت، يمين، يسار)، فالمثلث يقع فوق المربع، والمستطيل يتواجد تحت المربع، أما الدائرة فهي على يمين المربع، وعلى يساره يوجد المعيّن.



بعد ذلك طُلب من التلاميذ رسم خمسة تفاحات، ثلاثة فراشات، وسبعة زهرات؛ وذلك لمعرفة مدى توظيفهم لمفهوم العدد، ويمتد هذا النشاط لخدمة هدف الضبط الحركي، ويندرج ضمن الإطار والمبدأ الذي بني عليه البرنامج وهو "الرسم"، والصورة المقابلة توضح نشاط العددية.

الصورة رقم (06): **توضح أداء أحد التلاميذ لنشاط العددية**

7. الحصة السابعة:

- **الهدف العام:** الإدراك البصري، الذاكرة البصرية.
- **الأهداف الإجرائية:** الإدراك البصري للأحجام، والذاكرة البصرية للأشكال والألوان.
- **الوسائل التعليمية:** مطبوعات، أشكال ملوّنة.
- **الوقت المستغرق:** 45 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

لإنجاز هذه الأنشطة طلبت الدارسة من التلاميذ أن يجلسوا منفردين، وبغية تحقيق الهدف الأول المتمثل في الإدراك البصري للأحجام، فقد قامت بطباعة أشكال مختلفة الأحجام ووزّعتها عليهم، وطلبت منهم ترتيب الأشكال من الأصغر إلى الأكبر ؛ وذلك بكتابة الأرقام أسفلها تصاعديا؛ أي إعطاء رقم (1) للشكل الأصغر، ثم رقم (2) للشكل الأكبر منه، وهكذا.

إستسهل أفراد عينة الدراسة هذا النشاط وأنجزوه في مدة قصيرة، لذلك ارتأت الدارسة الانتقال إلى نشاط آخر، وهو الذاكرة البصرية للأشكال والألوان.

تعرض الدارسة على كل تلميذ ثلاثة أشكال بترتيب معيّن، مثلا: دائرة بجانبها مربع، بجانبها مثلث، وكلها بلون واحد لحوالي 5 ثوان، ثم تخلطها وتطلب من التلميذ إعادة ترتيبها كما عُرضت عليه، بعد ذلك تقدم له أربعة أشكال بدل الثلاثة، ونفس العملية بالنسبة للألوان؛ حيث يقدم له شكل واحد بألوان مختلفة، مثلا: دائرة حمراء اللون، بجانبها دائرة زرقاء، ثم دائرة سوداء اللون، ثم يُطلب منه إعادة ترتيبها كما رآها، وبعد أن يتمكن من ذلك تقدم له أربعة أشكال.

هناك من التلاميذ من وجد النشاط سهلا بعض الشيء، ومنهم من وجد صعوبة، فواصلت الدارسة تكرار النشاط حتى تمكنوا منه، وخلال هذه الحصة شعر التلاميذ بكثير من المتعة، فالنشاط يبدوا لهم سهلا في البداية، ولكنهم يتفاجؤون بأنه ليس بتلك السهولة، وفي الصورة الموالية إحدى التلميذات خلال أدائها لهذا النشاط .

صورة رقم (07): **توضح إحدى التلميذات خلال نشاط الذاكرة البصرية للألوان**

8. الحصة الثامنة:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** التعرف على الحروف الهجائية.
- **الوسائل التعليمية:** بطاقات الحروف، نص للقراءة.
- **الوقت المستغرق:** 45 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

بدأت الدارسة هذه الحصة بعرض بطاقات الحروف على التلاميذ الواحدة تلوى الأخرى، وقام التلاميذ بقراءتها جماعيا، ثم قرأ كل تلميذ فقرة من نص "بيكاسو والفتاة"؛ وذلك للوقوف على مدى معرفة التلاميذ للحروف والكلمات، أي ربطهم لشكل الحرف بصوته المنطوق، بعد أن أعطتهم فرصة للقراءة الصامتة، وقد وجد كل من التلميذين (ش.ب) و(ب.إ) صعوبة بالغة وعسيرة في القراءة، مع أن النص قد تم دراسته وقراءته في أقسامهم، أما التلميذ (ح.ع) فقد كان صوته منخفضا ولم يكن يستطيع الرفع منه رغم إلحاح الدارسة، رغم أن أخطاؤه في القراءة لم تكن كبيرة. أما البقية فلم تجد الدارسة ملاحظات خاصة حولهم تستحق أن تُذكر.

وفيما يلي صورة لتلميذ أثناء قراءته لفقرة من نص "بيكاسو والفتاة" التي قامت الدارسة بطباعتها لتكون قريبة من التلاميذ ولكي لا يضطروا إلى إحضار كتبهم معهم.

صورة رقم (08): **يظهر فيها أحد التلاميذ أثناء قراءته فقرة من نص "بيكاسو والفتاة"**

9. الحصة التاسعة:

- **الهدف العام:** الضبط الحركي، المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** المهارات الأساسية للكتابة، كتابة حرفي الألف والباء.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 45 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

شرحت الدارسة للتلاميذ كيفية الجلوس الصحيحة، وضعية الدفتر، وطريقة مسك القلم (أنظر الفصل الثالث، عنصر مهارات الكتابة)

وقد وجد بعض أفراد عينة الدراسة ذلك سهلا، فيما وجده أغلبهم صعبا، وكان على الدارسة تذكيرهم مرارا وتكرارا بذلك.

ثم قاموا بكتابة حرفي الألف والباء، حيث كانت الدارسة قد حضّرت لهم ذلك في دفاترهم، فقد اعتمدت الدارسة على (كراس الخط للطور الأول، إعداد سلاف صالحي، 2000) لمعرفة نسب الحروف، أما الطريقة التي اتبعتها فهي أن تكتب الحروف في السطر الأول بقلم الرصاص، وفي السطر الموالي الحروف منقطة بقلم أحمر، ثم يكتبونها عدة مرات من خلال النظر إلى النموذج فقط، كما يكتبون الحروف متصلة أيضا، مع الحفاظ على تشكيل الحروف، والصورة الموالية لتلميذة وهي تمارس نشاط الكتابة.

صورة رقم (09): **تظهر فيها إحدى التلميذات وهي تمارس نشاط الكتابة**

10. الحصة العاشرة:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** كتابة حروف التاء والثاء والجيم والحاء والخاء.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 40 دقيقة.

- **الأنشطة التربوية:**

بنفس الطريقة السابقة تم تعليمهم كتابة كل الحروف الهجائية منفصلة ومتصلة بتشكيلها، وكانت الدارسة تتنقل باستمرار بين التلاميذ لتصحّح وتقوّم أخطاؤهم، وكانوا يسعدون بالتعزيز اللفظي "أحسنت، جيد، ممتاز، كتابتك رائعة،..."، وكانت الدارسة تعطيهم ملصقات، وفرصة اختيار الملصقة تكون لمن ينهي النشاط أولا، والصورة الم والي توضح كتابة أحد أفراد عينة الدراسة.

صورة رقم (10): **تبرز إحدى كتابات التلاميذ**

11. الحصة الحادية عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** كتابة حروف الدال والذال والراء والزاي.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 35 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

بنفس الطريقة واصلت الدارسة أنشطة تعليم الخط، وقد عقدت بينهم تنافسا، فمن يحصل على أكبر عدد من تقديري (جيد جدا، وممتاز)، في نهاية الأسبوع يحصل على هدية، حيث كانت الدارسة تصحّح دفاتر التلاميذ باستمرار وتعطيهم تقديرا على كتاباتهم وفقًا لالتزامها بالمعايير، وكان يهم التلاميذ في كل حصة أن يروا التقدير الذي حصلوا عليه، وكذا الذي حصل عليه زملاؤهم، وبدأ اهتمامهم بالكتابة يتزايد بشكل واضح بسبب هذا التنافس.

12. الحصة الثانية عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** كتابة حروف السين والشين والصاد والضاد.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 35 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

قدمت لهم في هذه الحصة الحروف (س، ش، ص، ض)، ولكن الدارسة وجدت مشكلة مع التلاميذ الذين كانوا يتغيبون لظروف خاصة، فكان لزاما عليها متابعة كل تلميذ منفردا وإعادة شرح ما فاته من أنشطة، خصوصا وأنها تزامنت مع شهر ماي، ولم تكن تريد الدارسة التواجد معه م خلال الامتحانات الفصلية لأن ذلك قد يؤثر سلبا في مدى استيعابهم وتمكّنهم من الأنشطة، وتؤثر بذلك على نتائج البرنامج التربوي المقترح.

13. الحصة الثالثة عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** كتابة حروف الطاء والظاء والعين والغين.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 45 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

بعد كتابة هذه الحروف على نفس المنوال، أحصت الدارسة التقديرات التي حصل عليها كل تلميذ، وكان الفائز الأول بهذا التنافس التلميذ (ش.ق)، ولا يعتبر ذلك غريبا بالنظر إلى أنه ذكاؤه فوق المتوسط، وجاء في المرتبة الثانية (ش.ب)، أما المرتبة الثالثة فقد كانت من نصيب التلميذ (ب.أ)، أما البنات فقد كن بعيدات عن هذه المراتب، ولكن دافعيتهن ارتفعت بعد تسليم الهدايا لهؤلاء الفائزين بالتنافس، خاصة التلميذة (د.ف) التي أصبحت أكثر هدوءا وتريّثا أثناء الكتابة.

14. الحصة الرابعة عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** كتابة حروف الفاء والقاف والكاف.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 30 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

بعد الأنشطة الفارطة عرف التلاميذ المنوال الذي نسير عليه في الكتابة، وبدأ الأمر يبدوا أيسر بالنسبة لهم من ذي قبل، وواصلت الدارسة عمليتي التعزيز والتقويم.

15. الحصة الخامسة عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** كتابة حروف اللام والميم والنون.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.

- **الوقت المستغرق:** 30 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

بكتابة هذه الحروف (ل،م،ن) يشرف تطبيق البرنامج على نهايته، ولحد هذا النشاط سارت الأمور على أحسن ما يرام لولا بعض الصعوبات والمعيقات كتغيب بعض أفراد العينة، وضرورة إنهاء البرنامج في فترة زمنية محددة – ما حدا بالدارسة إلى تعليم التلاميذ كتابة أكثر من حرف في الحصة الواحدة ، وقبل إنهاء البرنامج والحكم عليه، فقد حققت الدارسة هدفا مهما جدا وهو إثارة اهتمام التلاميذ بالكتابة، وعرفوا أنه عليهم الالتزام بإتقان كتابة كل حرف بنسبه المتعارف عليها، وكذا الاهتمام بنظافة الورقة، وهي أهداف لا يستهان بها في تحقيق الهدف الرئيسي (إجادة الخط).

16. الحصة السادسة عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** كتابة حروف الهاء والواو والياء.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 40 دقيقة.
- **الأنشطة التربوية:**

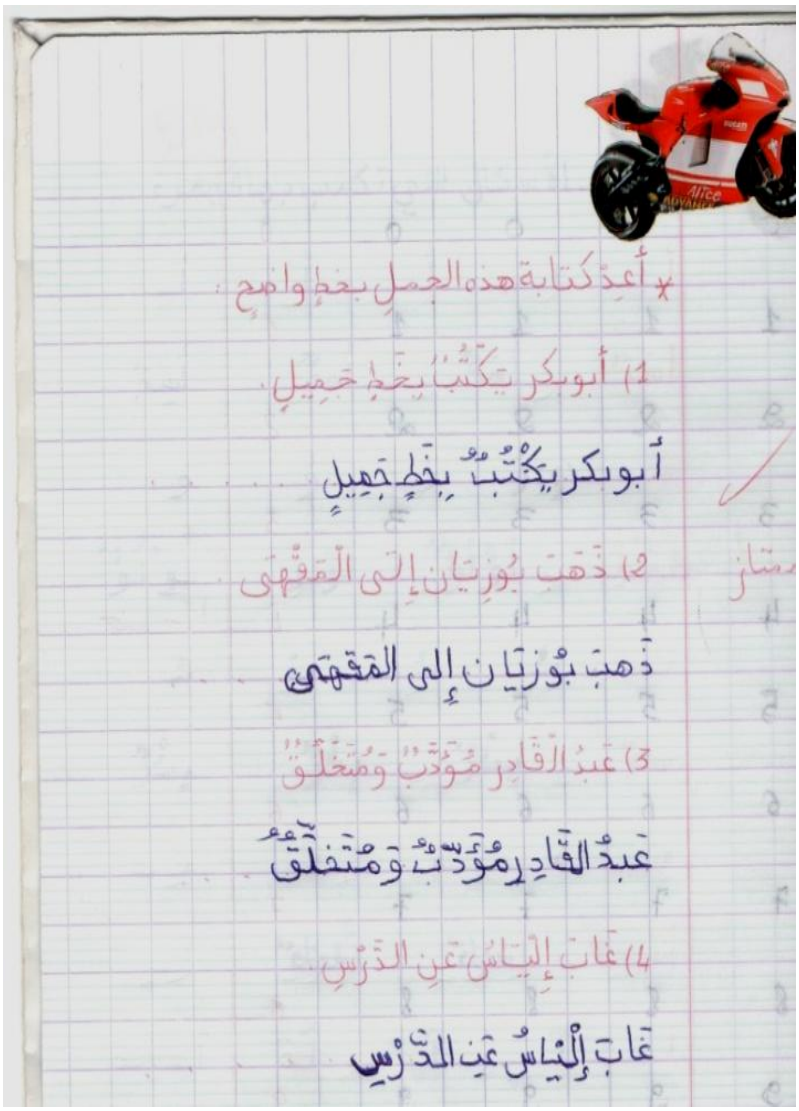
تم تعليم كتابة آخر الحروف الهجائية (هـــ، و، ي)، وللأسف الشديد، لم يتمكن تلميذان من الوصول لهذا المطاف بسبب الغيابات، ويتعلق الأمر بالتلميذ (ب.إ)، والتلميذة (ز.إ).

17. الحصة السابعة عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** كتابة جمل، وكتابة الأرقام.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 45 دقيقة.

- الأنشطة التربوية:

تعتبر هذه الحصة بمثابة تقييم لما تعلموه سابقا؛ حيث عليهم كتابة أكثر من حرف وكلمة، سيقومون بكتابة جمل كاملة بالنظر إلى النموذج فقط دون تتبع، وحاولت الدارسة اختيار جمل تخص التلاميذ لتثير انتباههم والصورة الموالية توضح ذلك.



الصورة رقم (11): **توضح كتابة أحد التلاميذ للجمل**

وقبل ذلك أجرت الدارسة تقييم لمدى معرفة التلاميذ كتابة كل حرف بأوضاعه المختلفة من الكلمة (في بداية الكلمة، في وسط الكلمة، وفي نهاية الكلمة)، وذلك من خلال مطبوعات مخصصة لذلك. (أنظر الملحق رقم: 09)

بعد ذلك قاموا بكتابة الأرقام بما أن كتابتها يندرج ضمن الكتابة اليدوية، والصورة التالية نموذج لذلك.

صورة رقم (12)، **توضح كتابة تلميذ للأرقام**

ولعل ما نلاحظه في هذا العمل –عنوان النشاط–، وما لاحظته الدارسة خلال احتكاكها بالتلاميذ هو الأخطاء الإملائية الفادحة التي يرتكبونها، وبما أن البرنامج يهتم بعلاج مهارة سابقة لمهارة الإملاء، فكل ما يمكنها هو الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بعلاج هذه الصعوبة من طرف المعنيين.

18. الحصة الثامنة عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** الأشكال التي تكتب بها الهمزة.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.

- **الوقت المستغرق:** 35 دقيقة.

- **الأنشطة التربوية:**

بما أن للهمزة أشكال متعددة تكتب عليها، فقد خصصت حصة لذلك، فالهمزة تكتب على الألف، وعلى السطر، على النبرة، على الواو، وممدودة فوق الألف، وفيما يلي نموذج لكتابة تلميذ لهذا النشاط.

صورة رقم (13): **توضح كتابة أحد التلاميذ للهمزة بأشكالها المختلفة**

أما فيما يخص علامات الترقيم والتي كانت مدرجة ضمن البرنامج، فلم تجد الدارسة ضرورة من تعليمها لهم [1]، ماداموا قد أتقنوها خلال الاختبار القبلي.

[1]) تقصد الدارسة بتعليم كتابة "علامات الترقيم" شكلها، وليس مكان تواجد كل منها؛ فذلك يدخل ضمن مهارة التعبير الكتابي وليس مهارة الكتابة اليدوية.

19. الحصة التاسعة عشر:

- **الهدف العام:** المهارة الأكاديمية (الخط).
- **الأهداف الإجرائية:** تنظيم الورقة.
- **الوسائل التعليمية:** دفاتر، أقلام.
- **الوقت المستغرق:** 30 دقيقة [1].
- **الأنشطة التربوية:**

شرحت الدارسة للتلاميذ عينة الدراسة كيفية الحفاظ على نظافة الورقة، وتنظيم الكتابة، بعدها قامت الدارسة بشكر التلاميذ، وأخبرتهم أنهم قد ساهموا في إنجاز بحث علمي، وطلبت منهم التدرب على الكتابة باستمرار في المنزل وفي سائر المواد، لأنه أفضل طريق لتحسين وتجويد الخط، وأخبرتهم أن الحصة المقبلة ستكون آخر لقاء وفيها يمتحنون حول ما تعلموه في هذه الحصص (الإختبار البعدي).

رابعا: إجراءات البحث:

إرتأت الدارسة أن تدرج إجراءات العمل الميداني بالترتيب كما يلي:

1. قامت الدارسة باختيار المؤسسة التربوية التي ستجري فيها دراستها؛ وذلك بسبب معرفة شخصية بمعلمة أكدت لها دعم إدارة المدرسة وترحيبها بمثل هذه الدراسات.
2. أجرت الاختبار القبلي المتمثل في كتابة نص "الفراشة السوداء" على جميع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمؤسسة.
3. إستبعدت حالات التخلف العقلي، وتأكدت من سلامة التلاميذ عينة الدراسة من أية إعاقة حسية أو حركية، أو معاناتهم من حرمان بيئي شديد.
4. بعد تحديدها لعينة الدراسة طبقت عليهم البرنامج التربوي الذي اقترحته.
5. قامت الدارسة بعد ذلك بإجراء الاختبار البعدي والمتمثل في كتابة نص الفراشة السوداء.
6. جمعت البيانات وعالجتها إحصائيا للتأكد من صحة فرضيات الدراسة.

---

[1]) تُحدّد حصة الخط في السنتين الأولى والثانية بـ 45د، والحصص التي تقدم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة عامة، وذوي صعوبات التعلم خاصة لا ينبغي أن تتعدى الـ 45د؛ تماشيا وقدرتهم على الاستيعاب والانتباه من جهة، ولتفادي مللهم من جهة أخرى، وهذا ما دفع الدارسة إلى تقديم الحصص في فترة زمنية بين 30د و45د.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

إن التحقق من صحة فرضيات الدراسة يتطلب منا تطبيق الأساليب الإحصائية، التي لم ترقى العلوم الاجتماعية إلا بها، فحسب جيمس ماكين كاتل J.Mc.Cattel: "لن يتمكن علم النفس من الوصول إلى يقين العلوم الطبيعية ودقتها، إلا إذا استند على أساس من التجربة والقياس"، وحسب كلفن Calvin: " إن معرفة الإنسان بالعلم، لتبدأ حين يمكنه أن يقيس ما يتحدث به، وأن يعبر عنه بالأرقام". (معمرية، 2007: 32)

وبغية التحقق من صحة فرضيات الدراسة الحالية:

1. قامت الدارسة باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري المتمثل في اختيار **ولكوكسن Wilcoxon** [1] للكشف عن الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لعينة الدراسة، عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ وذلك للتثبت من صحة الفرضية الجزئية الأولى.

2. قامت الدارسة باستخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لقياس مدى التحسن الذي طرأ على أفراد عينة الدراسة بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح، من خلال معادلة التحسن في الأداء؛ وذلك للتثبت من صحة الفرضية الجزئية الثانية، والمعادلة هي:

نسبة التحسن في الأداء=

$$\frac{\text{الدرجة على التطبيق البعدي للمقياس} - \text{الدرجة على التطبيق القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للمقياس}} \times 100$$

[1]) يعتر اختبار ولكوكسن Wilcoxon بديلا لاختبار Ttest في الإحصاء البارامتري في حالة عدم توافر بعض شروط اختبار Ttest مثل صغر حجم العينة.

عرضت الدارسة في هذا الفصل الخطوات والإجراءات المنهجية للدراسة؛ حيث اعتمدت على المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي، تمثلت عينة الدراسة من 10 تلاميذ تم تحديدهم عن طريق العينة العمدية وفق ما تتطلبه الدراسة.

أما أدوات الدراسة فقد شملت اختبار قبلي وتشخيصي في الوقت نفسه وهو اختبار الكتابة اليدوية، إختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، واختبار الذكاء المصور الذي طبق على تلميذ واحد، إضافة إلى استمارة البحث الاجتماعي، والبرنامج التربوي المقترح لعلاج صعوبات الكتابة اليدوية الذي صممته الدارسة، وقد تم عرض خطوات تطبيقه من خلال هذا الفصل، ولتحليل النتائج استعانت الدارسة بالأسلوب الإحصائي اللابارامتري المتمثل في اختبار "ولكوكسن Wilcoxon"، و أسلوب الإحصاء الوصفي لقياس مدى التحسن الذي طرأ على أفراد العينة من خلال معادلة التحسن في الأداء.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

أولا: عرض نتائج الدراسة

3. الفرضية الجزئية الأولى

4. الفرضية الجزئية الثانية

ثانيا: مناقشة النتائج

3. بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى

4. بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية

بعد عرضنا لإجراءات الدراسة الميدانية وخطواتها، يأتي هذا الفصل لنعرض من خلاله نتائج الدراسة الراهنة والتي نثبت من خلالها أو ننفي فرضيات الدراسة التي انطلقنا منها ، ثم سنناقش النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة، أدبيات البحث، ومن خلال تعامل الدارسة مع أفراد العينة خلال تطبيق البرنامج التربوي المقترح.

أولا: عرض نتائج الدراسة:

الفرضية العامة: ونصها " هل البرنامج التربوي المقترح فعّال في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط) لدى عينة الدراسة".

ويعبّر عن نتائج الفرضية العامة للدراسة من خلال الفرضيتين الجزئيتين:

1. الفرضية الجزئية الأولى:

والتي نصها: "توجد فروق في درجات التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) قبل وبعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح لصالح درجاتهم على الاختبار البعدي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الدارسة باستخدام الأسلوب الإحصاء اللابارامتري "ولكوكسن Wilcoxon"[1] للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى عينة الدراسة، والجدول الموالي يوضح النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

جدول رقم (10): **يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة باستخدام اختبار ولكوكسن:**

صعوبات الكتابة (قياس قبلي/بعدي)	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	0	0,00	0,00	−2,823	0,001
الرتب الموجبة	10	5,50	55,00		

[1]) حسب بوحفص (2013: 233) يستخدم اختبار ولكوكسن لتحديد ما إذا كانت الفروق الملاحظة على عينتين متماثلتين في متغير معين راجعة إلى الصدفة أو إلى فروق موضوعية بين العينتين؛ فهو اختبار جد هام في قياس التغير لدى نفس الأفراد باعتبار أن العينتين المتماثلتين هي في حقيقة الأمر نفس المجموعة من الأفراد طبق عليها اختبارين مختلفين، أو أن نفس الاختبار طبق عليها مرتين، ولهذا تأتي البيانات في شكل قياسات زوجية، يمكن تطبيق اختبار ولكوكسن على البيانات الكمية.

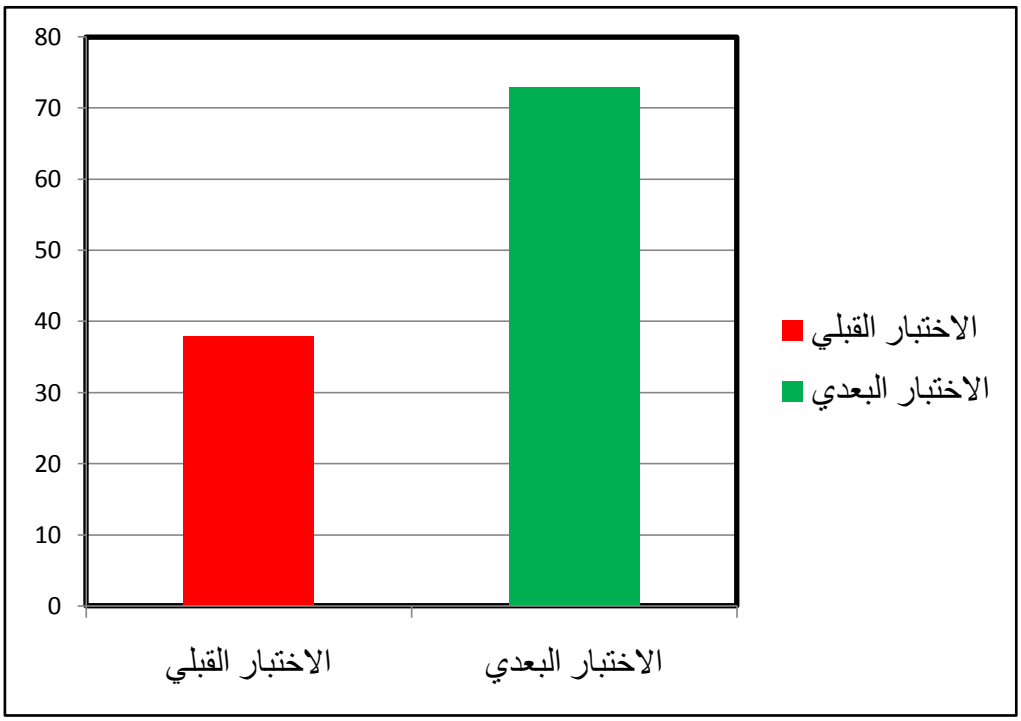
يتضح من خلال الجدول رقم (10) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اليدوية (عينة الدراسة) على القياسين القبلي والبعدي؛ حيث بلغت قيمة Z= 2,823− وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,001؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة على القياسين القبلي والبعدي، ولمعرفة إذا كانت الدلالة لصالح الاختبار القبلي أو البعدي ندرج الجدول المرافق:

جدول رقم (11): **يوضح اتجاه الفروق بين الاختبار ين القبلي والبعدي**

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
الاختبار القبلي	10	3,80	0,422	3	4
الاختبار البعدي		7,30	1,636	5	10

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي بلغ (3,80)، وقد ارتفع في الاختبار البعدي إلى (7,30)، ما يدل على أن الفروق تتجه لصالح الاختبار البعدي، إضافة إلى ارتفاع درجاتهم على الاختبار البعدي والتي تراوحت بين (5) و (10) درجات، وكانت قد تراوحت بين (3) و(4) درجات على الاختبار القبلي، ما يبدي جليا لنا التحسن الذي طرأ على أفراد العينة بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح.

كما يمكننا توضيح الفروق في درجات التلاميذ على الاختبارين القبلي والبعدي لصعوبات الكتابة اليدوية من خلال الشكل البياني التالي:



شكل رقم (06): **يوضح الفروق بين درجات التلاميذ على الاختبارين القبلي والبعدي**

يوضّح لنا الشكل رقم (06) الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي؛ حيث ارتفعت درجات أفراد العينة على الاختبار البعدي بشكل ملحوظ.

2- الفرضية الجزئية الثانية:

والتي نصها: " يظهر أفراد عينة الدراسة نسبة تحسن في أداء الاختبار البعدي بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الدارسة بحساب النتائج يدويا عن طريق معادلة التحسن، وهي:

$$\text{نسبة التحسن في الأداء} = \frac{\text{الدرجة على التطبيق البعدي للمقياس} - \text{الدرجة على التطبيق القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للمقياس}} \times 100$$

وفيما يلي ندرج نسبة التحسن لأفراد عينة الدراسة ككل، ولكل فرد على حدا.

جدول رقم (12): **يوضح درجات أفراد عينة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي ونسبة التحسن:**

	العينة	الدرجات على الاختبار القبلي	الدرجات على الاختبار البعدي	نسبة التحسن بعد تطبيق المعادلة
1	ش.ب	03	07	**%40**
2	ب.إ	04	05	**%10**
3	ش.ق	04	10	**%60**
4	س.س	04	07	**%30**
5	د.ف	04	06	**%20**
6	أ.ز	04	08	**%40**
7	أ.ب	04	08	**%40**
8	ح.ع	04	08	**%40**
9	أ.ح	04	09	**%50**
10	ز.إ	03	05	**%20**
	المجموع	**38**	**73**	**%35**

من خلال الجدول أعلاه نستنتج أن نسبة التحسن الكلية بلغت نسبة 35%، فيما تراوحت نسب التحسن لكل تلميذ على حدا بين 10% كأدنى نسبة، وبين 60% كأعلى نسبة تحسن.

ثانيا: مناقشة النتائج:

– **الفرضية العامة:** تحققت الفرضية العامة التي مفادها " البرنامج التربوي المقترح فعّال في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط) لدى عينة الدراسة"؛ وذلك من خلال نتيجة الفرضيتين الجزئيتين المواليتين:

1. بالنسبة للفرضية الأولى:

والتي أثبتتها نتائج الدراسة ومفادها: "توجد فروق في درجات التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) قبل وبعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح لصالح درجاتهم على الاختبار البعدي".

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل الدراسات التي تشابهت مع الدراسة الراهنة في اقتراحها لبرامج تهدف إلى علاج أو تحسين الكتابة اليدوية، فقد نجح البرنامج المقترح من طرف هناء محرز (1991) في تنمية الاستعداد اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة، والذي اعتبرت الكتابة كأحد عناصره إضافة إلى الاستماع، التحدث، والقراءة، وتمكنت دراسة أحمد عواد (1988) باستخدام البرنامج المقترح من علاج صعوبة الكتابة لدى عينة البحث بفروق دالة، وتوصلت هويدا حنفي رضوان (1992) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في برنامجها المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، نفس النتيجة بالنسبة لرحاب عبد الشافي (1994) في برنامجها المقترح لتنمية الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالسعودية، وفوزية محمدي (2012) التي تمكنت من تعديل الكتابة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية ورقلة (الجزائر)، وفاطمة عبد الحي محمد عبد القادر (2012) في دراستها الموسومة بـــ : فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان، وقد وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك لصالح القياس البعدي، أيضا محمد إسماعيل يونس (2012) الذي هدف من خلال دراسته إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي، ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ممن يعانون من صعوبات التعلم، فقد وجد دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الكتابية (الإملاء، الكتابة اليدوية، والتعبير الكتابي).

هذا بالنسبة للدراسات العربية، ولم يختلف الأمر بالنسبة للدراسات الأجنبية؛ حيث توصل ديكوسكي Dikouski (1996) إلى أن 80% من أفراد عينته أظهروا تحسنا دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت تقارير المدرسين والآباء إلى تحسين دال في القدرات الكتابية للأطفال، وذلك في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن أثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة، وقد تضمنت أنشطة البرنامج الذي اقترحه أنشطة بصرية حركية لتنمية القدرات الميكانيكية، وبرامج الكمبيوتر لتنمية التتبع البعدي، الإغلاق، التتابع، التكامل المكاني، وخلص بيرنجر وآخرون Berninger et al (1997) إلى أن التعليم المباشر الذي يركز على مساعدة التلاميذ على تعلم آلية إنتاج الحروف واسترجاعها بشكل سريع من الذاكرة يزيد من احتمال أنهم سوف يصبحون ماهرين في الكتابة؛ وذلك في دراسته التي هدفت إلى دراسة فعالية عدة مداخل علاجية لمشكلات الكتابة اليدوية لدى المبتدئين، على عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وأظهرت النتائج التي توصل إليها بروكس وبرنجر Brooks & Brninger(2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا تحسنا ملحوظا في الكتابة اليدوية من خلال دراسته حول أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وما يمكننا ملاحظته على هذه الدراسات رغم تحقيقها لأهدافها أنها تختلف في نوعية برامجها المقترحة، أما الدراسة فقد حاولت من خلال الدراسة الراهنة تضمين برنامجها أكثر من محور واحد، نظرا لاختلاف الأسباب الكامنة وراء حدوث صعوبات الكتابة اليدوية؛ فشمل البرنامج تنمية كل من الدافعية، علاج الضبط الحركي، الإدراك البصري، الذاكرة البصرية، وكذا كتابة الحروف والكلمات، وتنظيم الكتابة ، أما عن الأعسرية والتي يراها البعض سببا في حدوث الصعوبات الكتابية، فالدارسة ترى بأن الواقع يثبت أن العديد ممن يستخدمون يدهم اليسرى في الكتابة يتمتعون بخط جيد؛ وبالتالي لا يمكننا اعتبارها سببا في حدوث صعوبات تعلم الكتابة، أو أحد الأهداف العامة لهذا البرنامج التربوي المقترح.

وإذا حاولت الدارسة أن تتحدث بكل موضوعية دون تمييز برنامجها عن بقية البرامج المقترحة في المجال، فإنها ترى أن هؤلاء الأفراد من ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى الاهتمام، وإلى فرصة إضافية لاستدراك ما فاتهم في أقسامهم العادية، والتي لا تحترم في

أغلب الأحيان الفروق الفردية بين التلاميذ، فقد أرجعت كل من فوزية محمدي ومصطفى الزقاي نادية (2010) صعوبة الكتابة لدى العينة المتكونة من (120) تلميذا وتلميذة، إلى اضطراب الضبط الحركي للتلاميذ عينة الدراسة، ونقص الدافعية، وطرق التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة.

ويدفعنا هذا إلى النظر إلى صعوبات التعلم كما ورد في كتاب (عيسى وخليفة، 2008: 193)، حيث "تشير البحوث أن مصطلح صعوبات التعلم يجب أن يستخدم فقط ليعني التعلم بشكل مختلف؛ لأن هؤلاء التلاميذ غالبا ما يتقنون المعلومات الصعبة، ولكن يحتاجون إلى القيام بها بشكل يختلف عن الطريقة التي تدرّس بها في المدارس التقليدية"؛ فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يحتاج إلى أن يصبح متعلما استراتيجيا، على وعي بالاستراتيجيات المفيدة في موقف تعليمي معين، ويستخدم استراتيجيات وأساليب يطورها بنفسه، أما دور المعلم هنا فيتلخص في توضيح الكيفية التي تستخدم بها إستراتيجية ما، وفي توضيح وتحديد الوقت المناسب للاستخدام. (بهجات، 2004: 74)

ومن خلال تطبيق الدارسة للبرنامج التربوي المقترح، ترى أن أكثر الأمور التي ساهمت في نجاحه تكمن في التنويع في الأنشطة، التعزيز، التغذية الراجعة، والتي حققت مجتمعة دافعية التعلم لدى هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اليدوية، فالتنويع في الأنشطة حسب (كوجك وآخرون، 2001: 26) "في الدرس الواحد، أو من درس إلى آخر يؤدي إلى تعلم أفضل؛ حيث إن هذا التنويع يمنع الرتابة والملل عند التلاميذ وحتى عند المدرس ذاته"، وهذا ما شعرت به الدارسة، فقد كان التلاميذ يأتون في كل حصة وهم متحمسون ومتشوقون لمعرفة النشاط، لأنهم يدركون اختلافه عن الأنشطة السابقة، خصوصا وأنه كان يتضمن المتعة بالنسبة لهم، وكان يتدرج من السهل إلى الصعب، فتذوق النجاح يؤدي إلى الرفع من الدافعية للتعلم رغبة في إحراز النجاح دائما، فحسب "إتكنسون (1958) أن ذوي الدافعية المرتفعة إلى الإنجاز، يهتمون بالامتياز من أجل الامتياز ذاته، وليس من أجل ما يمكن أن يترتب عليه من فوائد، كما أنهم يبذلون أقصى جهودهم في إنهاء الأعمال التي يقومون بها والمشكلات التي يصادفونها". (معمرية، 2011: 130)

وبحث غنيم (1994) أثر التفاعل بين مستويات الإنجاز ومواقف النجاح والفشل على سرعة التعلم، تكونت العينة من 286 طالبا وطالبة من كلية التربية الموسيقية، وكلية التربية الرياضية بجامعة حلوان بمصر، طبق عليهم استخبار الدافع إلى الإنجاز (إعداد هرمانز)، ومتاهة كلين المغطاة (دون جرس)، بينت النتيجة وجود فرق دال إحصائيا بين ذوي الدافع المرتفع إلى الإنجاز، والمنخفضين فيه في سرعة التعلم لصالح المرتفعين في الدافع إلى الإنجاز. (معمرية، 2011: 132)

وإذا تحدثنا عن دور دافعية التعلم والدافعية للإنجاز في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، فالدراسات في ذلك لا حصر و لا عدّ لها، نذكر من بينها دراسة محمد رمضان (1987) والتي هدفت إلى دراسة علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي، لدى عينة مكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية، وقام الباحث بتقسيم أفراد هذه العينة إلى مجموعتين: الأولى ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على 80% فأكثر، والثانية، ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على 50% إلى 60%، كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز، لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز. (خليفة، 2000: 48-49)، ودراسة أسامة (1976) التي تناولت الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للإنجاز، حيث تكونت عينة الدراسة من (76) تلميذا وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث وجد أن ذوو صعوبات التعلم أقل دافعية. (الصالح، 2003: 23)

وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم من العوامل المساعدة في زيادة دافعيته؛ لأنه سيكون أعلم بمدى تحقيقه للأهداف، وأعلم بقربه أو ابتعاده عن النجاح، وفي ضوء التغذية الراجعة توضّح نقاط القوة ونقاط الضعف، وفي ضوئها يتم التطوير والتحسين في الأداء.

وإذا تحدثنا عن التعزيز لا نتحدث عن الأمور المادية (الحوافز) فحسب، ولكننا نتحدث ايضا عن كلمات المدح والثناء والتشجيع، لما لها من أثر بالغ في الرفع من تقدير التلميذ لذاته، فقد كشفت دراسة (دينو وشينج، 1979)" أن استخدام نظم التعزيز والحوافز الفردية مع هؤلاء الأطف ـال م ـن العوام ـل التي تخف ـف من آث ـار صعوبات التع ـلم،

وتـــدعـــم الـــثقـة بالنـــفـس لديهم". (أحمد، 2002: 267)، ويرى (Moussaoui, 2002 : 45) أن أفضل مكافأة لطفل هي التشجيع، أفضل تقييم؛ هذا جيد، هذا أفضل، تستطيع أن تفعل دائما الأفضل، وفي نهاية الفصل الدراسي يمكنك إهداء الأكثر جدارة؛ كتاب، مقلمة، قلم، أو قطعة شوكولا.

وفي الأخير تؤكد الدارسة على الدور الذي يلعبه المعلم في نجا ح العملية التربوية، فهو أقرب للتلاميذ وأعرف بقدراتهم وظروفهم وإمكاناتهم، ويمكنه أن يساهم في تخطي تلاميذهم لكل الصعوبات التي تواجههم بدافع الضمير المهني، وتقديس هذه المهنة، وحب هؤلاء التلاميذ الذين يتلقون أولى دروسهم منه ، ويتسلقون أولى درجات سلم الارتقاء بعونه وتحت إشرافه، "فأهم مكونات العملية التربوية هو المعلم والمتعلم والمنهاج والوسائل والمحيط العام الذي تتم فيه العملية التربوية، وقد وضعت المعلم في المرتبة الأولى نظرا لأهميته في العملية التربوية، فهو العمود الفقري لها، وإن نجاحها أو فشلها يعتمد عليه اعتمادا كاملا، لهذا فإن كثيرا من محاولات إصلاح العملية التربوية في بلدان العالم جميعها توجّه أولا إلى المعلم". (مقداد، 2004: 9)

كما كان من بين ما أوصى به (بلقوميدي، 2011: 170) في دراسته أن "الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى علاقات أوثق بالنسبة لمدرسيهم، ومن ثم يجب على المدرسين مراعاة هذه الحاجة".

1. بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية:

والتي نصها: " يظهر أفراد عينة الدراسة نسبة تحسن في أداء الاختبار البعدي بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح".

وقد دلت نتيجة هذه الفرضية أن نسبة التحسن التي طرأت على أفراد العينة بعد تلقيهم للبرنامج بلغت 35%؛ هي نسبة جيدة إذا أخذنا في عين الاعتبار أن درجاتهم على الاختبار القبلي تراوحت بين (3) درجات و(4) درجات، أي أنه لم يحصل أي فرد على الدرجة (0) في الاختبار التشخيصي لصعوبات الكتابة اليدوية (الخط)، وقد بلغت نسبة التحسن بين 50% وحتى 60% لبعض أفراد العينة، وبما أن الدارسة لم تجد دراسات عرض ت نسبة

التحسن، فيمكنها مناقشة ذلك في ضوء عملها الميداني واحتكاكها بأفراد عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وفيما يلي نناقش النسب التي تحصل عليها التلاميذ عينة الدراسة:

- **نسبة 10%:** وهي أدنى نسبة توصل إليها التلميذ (ب.إ) ذو الثانية عشر سنة، والذي تغيّب عن معظم حصص البرنامج، والذي يعاني أيضا من عسر قرائي، ومن نتائج تحصيلية متدهورة، مع ذلك ترى الدارسة أن السبب الأهم هو غيابه وعدم انضباطه في الحضور، وكانت الدارسة وإيمانا منها بأهمية ودور الدافعية للتعلم في النجاح لم تجبر أحدا على الحضور، وتركت لهم الحرية في ذلك دون ضغط منها أو من إدارة المدرسة، ما يعني أن هذه النسبة لا تقلل من أهمية البرنامج المقترح، أو من فعاليته في تحقيق الهدف المنوط به.

- **نسبة 20%:** وتوصلت إلى هذه النسبة كل من (د.ف)، التلميذة التي تتميز باستعمالها اليد اليسرى في الكتابة، وتتميز أيضا بالقلق لدرجة ترتعش فيها يديها وهي تمسك بالقلم والذي تضغط عليه بشدة، تتصف أيضا بعدوانيتها التي لاحظتها الدارسة عليها سواء في تعامل التلميذة مع زملائها في القسم، أو حتى خارج المدرسة، إضافة إلى عنادها، مع أنها بدأت تدريجيا تشعر بالراحة والاهتمام، وكانت الدارسة تتمنى لو لم تكن مرتبطة ببرنامج عليها تطبيقه لتحاول التخفيف من مشاعرها السلبية والتي انعكست في تصرفاتها، فهي لا تعرف أباها وقد قالت ذلك للدارسة همسًا عندما سألتها خجلا من زملائها، وفيما يخص نسبة التحسن التي تعتبر منخفضة بالنسبة لزملائها فترى الدارسة أنها بسبب الفروق الفردية؛ حيث يحتاج بعضهم إلى مزيد من التدريب، خصوصا وأن البرنامج طبق خلال شهر واحد، وهو زمن قياسي بذلت فيه الدارسة أقصى جهودها.

وتوصلت إلى هذه النسبة أيضا التلميذة (ز.إ)، التي تغيبت هي الأخرى عن كثير من الحصص، وهذا هو السبب الرئيس لهذه النسبة في رأي الدارسة.

- **نسبة 30%:** توصلت إلى هذه النسبة التلميذة (س.س)، وهي تلميذة عادية في سلوكها، وكانت أكثرهم تقربا من الدارسة، حتى أنها كانت تصل في معظم الأحيان قبل زملائها، وحتى قبل وصول الدارسة ، وكان بإمكانها تحقيق نسبة أعلى لولا مشكلة الوقت، ونقص التدريب على الكتابة.

- **نسبة 40%:** وهي نسبة جيدة حسب الدارسة توصل إليها كل من (ش.ب) البالغ من العمر (16) سنة، والذي خالف توقعات الدارسة بهذه النتيجة؛ حيث كانت متخوفة من اهتمامه وانضباطه خاصة أن معلمته قد أخبرتها بأنه يمارس عملا، ولكنه كان أكثرهم رغبة في تحسين خطه، وكان يفرح مثل بقية زملائه بالتعزيز اللفظي، والمادي رغم بساطته، توصل إلى هذه النسبة أيضا التلميذ (أ.ز) وهو تلميذ عادي في سلوكه وتصرفاته، لم تلاحظ الدارسة ما يشوبه، ونتائجه التحصيلية هي النتائج الأكبر بين زملائه؛ حيث حصل في الفصل الدراسي الأول على معدل (6,60)، ومعدله خلال الفصل الثاني بلغ (5,75)، أظهر اهتماما والتزاما بالتعليمات خلال أنشطة البرنامج المقترح، كما توصل إلى هذه النسبة (40%) التلميذ (ح.ع)، والذي وصف من طرف والده، ومن طرف الدارسة بالانطوائية، وكان يتعرض إلى بعض المضايقة والسخرية من زملائه لهذا السبب، أما خلال الأنشطة فقد كان يبذل جهده ويسارع إلى طلب التغذية الراجعة من الدارسة مثل بقية زملائه، توصل إلى هذه النسبة أيضا التلميذ (أ.ب) والذي يعتبر سلوكه عاديا، ولعله كان أكثر التلاميذ مداومة على الحضور.

- **نسبة 50%:** توصلت إليها التلميذ ة (أ.ح)، مع أنها بدأت البرنامج متأخرة عن زملائها بعض الشيء، إلا أنها استطاعت اللحاق بهم، والحصول على هذه النسبة المرتفعة.

- **نسبة 60%:** وهي أعلى نسبة في هذا البرنامج، توصل إليها التلميذ (ش.ق)، والذي فاق زملائه في نسبة الذكاء، والذي لا يمكننا أن ننكر دوره في تسهيل عملية الفهم والاستيعاب، دون أن يعني ذلك الطعن في أهمية البرنامج الذي راعت فيه الدارسة كل الأسباب الكامنة وراء حدوث صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط).

ما يمكننا استخلاصه من خلال هذا الفصل، هو ثبوت الفرضية الجزئية الأولى القائلة بوجود فروق في درجات التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) قبل وبعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح لصالح الاختبار البعدي، أما الفرضية الجزئية الثانية فقد اتضح من خلالها أن نسبة التحسن الكلية التي طرأت على التلاميذ عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج بلغت (35%)، فيما تراوحت نسب التحسن بين 10% و 60% حسب كل حالة، وبهذا تأكدت فعالية البرنامج التربوي الذي اقترحته الدارسة في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)، أو بمصطلح أدق تحسين مستوى كتابة عينة من التلاميذ شخّصتهم على أنهم من ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية، وناقشت الدارسة النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة، أدبيات البحث، ومن خلال ملاحظات الدارسة أثناء تطبيقها للبرنامج.

الخاتمة

صعوبات التعلم اضطراب تعاني منه فئة من التلاميذ في جميع بلدان العالم، سواءٌ المتقدمة منها أو السائرة في طريق النمو على حدٍ سواء، وقد أثبتت العديد من الدراسات تأثير هذه الصعوبات التعلمية والتي تمس خصوصا المواد الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب) على مفهوم هؤلاء الأفراد من ذوي صعوبات التعلم لذواتهم، وعلاقاتهم بالآخرين، وعلى مختلف سماتهم الشخصية، إضافة إلى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي، وبالتالي على المنظومة التربوية وتحقيقها لأهدافها.

ولأهمية الموضوع تناوله بالدارسة الكثير من الباحثين، سواءٌ من ناحية الانتشار، أو من ناحية الأسباب، أو علاقته ببعض المتغيرات، وكذلك من ناحية العلاج، والدراسة الحالية اندرجت في هذا الإطار باقتراح برنامج تربوي لعلاج إحدى صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)، لما لها من أهمية، ولأنها حظيت باهتمام أقل من طرف الباحثين مقارنة بصعوبات تعلم القراءة والحساب.

لقد كشفت الدراسة الراهنة عن نسبة انتشار لصعوبات تعلم الكتابة اليدوية قدّرت بـــ 10% من مجموع عينة الدراسة التي بلغت (100) تلميذ وتلميذة من إحدى المدارس الابتدائية بولاية غليزان؛ وذلك بعد عملية التشخيص وفرز عينة الدراسة.

أما البرنامج التربوي المقترح فقد تناول علاج كل من: نقص الدافعية، إضطراب الضبط الحركي، إضطراب الإدراك البصري، إضطراب الذاكرة البصرية، والتعليم المباشر للكتابة، وقد تم تطبيق البرنامج خلال 19 حصة، وأثبتت النتائج فعالية البرنامج التربوي المقترح من خلال تطبيق الأسلوب الإحصائي "ولكوكسن wilcoxon" الذي أكّد وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، فيما بلغت نسبة التحسن الكلية 35% وفقا لمعادلة التحسن، بينما اختلفت درجة التحسن بين تلميذ وآخر ابتداءً من 10% إلى 60%.

التوصيات

أمكنتنا معالجة هذا الموضوع من الناحيتين النظرية وخاصة الميدانية، من الخروج بأهم التوصيات التي نأمل أن يكون لها صدى على المستوى العملي، ونسردها فيما يلي:

- ❖ تشجيع الأطفال على الرسم والتلوين واللعب بالعجين قبل الإلتحاق بالمدرسة.
- ❖ تكوين المعلمين لفهم هذه الصعوبات التعلمية ومحاولة علاجها في القسم قبل تفاقمها.
- ❖ التقليل من عدد التلاميذ في كل قسم ليتمكّن المعلم من الاهتمام بكل تلميذ على حدا، وتقويم أخطائه.
- ❖ توعية الأهل بأهمية الخط، وبأهمية مشاركتهم في علاج أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.
- ❖ تعميم أقسام التعليم المكيّف في كل مدرسة بإشراف المختصين.
- ❖ على المعلمين إعطاء الأولوية لعملية التعزيز للرفع من دافعية التلاميذ للتعلم.
- ❖ الإهتمام بحصص الرسم، الأشغال اليدوية، التربية البدنية، لما لها من أهمية في عملية الضبط الحركي.
- ❖ ضرورة وجود مختص نفسي في كل مدرسة لحل المشكلات النفسية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ غالبا.
- ❖ عدم معاملة هؤلاء التلاميذ على أنهم عبء على القسم والمدرسة، لأنهم الأكثر حاجة إلى الاهتمام والرعاية من طرف المعلم الذي يعتبر البديل الأول عن الوالدين.
- ❖ الكشف المبكّر عن ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية؛ لأن ذلك سيساهم في فعالية العلاج.
- ❖ أخذ البرامج العلاجية المقترحة بعين الاعتبار بعد الإطلاع عليها والتأكد من فعاليتها من طرف المسئولين.

قائمةالمراجع

I. باللغة العربية:

المصادر:

1. الرابطة الأمريكية للطب النفسي (2001)، ترجمة أمينة السماك وعادل مصطفى، **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية**، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.

الكتب:

2. إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2013)، **الإتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، دار أسامة، عمان.

3. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010)، م1، **المدخل إلى علم النفس المعاصر**، إيتراك، القاهرة.

4. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010)، م2، **سيكولوجية ذوي الإعاقة الحسية – الأصم والكفيف بين الطاقة المعطلة والقوى المنتجة–**، إيتراك، القاهرة.

5. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010)، م3، **سيكولوجية صعوبات التعلم – ذوي المنحة التعليمية بين التنمية والتنحية –**، دار الوفاء، الإسكندرية.

6. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010)، م4، **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة**، إيتراك، القاهرة.

7. أبو الديار ، مسعد نجاح وآخرون (2012)،م1، **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

8. أبو جادو ، صالح محمد علي (1998)، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، دار المسيرة، عمان.

9. أبو حماد، ناصر الدين (2007)، **إختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية** ، عالم الكتب الحديث، الأردن.

10. أبو علام، رجاء محمود (2007)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، دار النشر للجامعات، القاهرة.

11. أبو فخر، غسان (2007)، **صعوبات التعلم وعلاجها**، منشورات جامعة دمشق.

12. أبو معال، عبد الفتاح (2000)، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال** ، دار الشوق، عمان.

13. أبوحويج، مروان (2006)، **المدخل إلى علم النفس العام**، اليازوري، عمان.

14. أحمد، سهير كامل (2002)، **المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج** -، دار النشر، مصر.

15. الببلاوي، إيهاب و عبد الحميد ، أشرف محمد (2008)، **الإرشاد النفسي المدرسي**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

16. البجة، عبد الفتاح حسن (2000)، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة - المرحلة الأساسية الدنيا** -، دار الفكر، عمان.

17. البجة، عبد الفتاح (2003)، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية** ، دار الفكر، ط2، عمان.

18. البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2007)، **صعوبات التعلم - النظرية والممارسة** -، دار المسيرة، ط2، عمان.

19. البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2010)، **صعوبات التعلم - النظرية والممارسة**-، دار المسيرة، ط4، عمان.

20. بطاينة، نور وأمين ، زليخا (2006)، **صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة** ، عالم الكتب الحديث وجدار للكتاب العالمي، الأردن.

21. بطرس، حافظ بطرس (2010)، **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم** ، دار المسيرة، ط2، عمان.

22. البلاح، خالد عوض حسين (2009)، **الاضطرابات النفسية لذوي الإعاقة السمعية - في ضوء التواصل** -، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

23. بهجات، رفعت محمود (2004)، **أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ، عالم الكتب، القاهرة.

24. بوحفص، عبد الكريم (2013)، **الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامج SPSS**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

25. بوسنة، محمود (2007)، **علم النفس القياسي – المبادئ الأساسية –** ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

26. تيلوين، حبيب و بوقريريس، فريد (2007)، **الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم**، دار الغرب، وهران.

27. جاد، محمد عبد المطلب (2003)، **صعوبات التعلم في اللغة العربية**، دار الفكرعمان

28. جمعة، بسام (2010)، **طرق تدريس الطفل**، دار البداية، عمان.

29. الحاج، محمود أحمد عبد الكريم (2010)، **الصعوبات التعليمية – الإعاقة الخفية –** ، دار اليازوري، عمان.

30. حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

31. حافظ، نبيل عبد الفتاح (2006)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، مكتبة زهراء الشرق، ط3، القاهرة.

32. الحسن، هشام (2000)، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، الدار العلمية، عمان.

33. حولة، محمد (2008)، **الأرطفونيا – علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت –** ، دار هومه، ط2، عمان.

34. خطاب، ناصر (2008)، **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم – برنامج عملي مصوّر**–، دار اليازوري، عمان.

35. خليفة، عبد اللطيف محمد (2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب، القاهرة.

36. خوري، توما جورج (2002)، ترجمة الناشر، **الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

37. راشد، عدنان غائب (2002)، **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية** ، وائل للنشر، عمان.

38. رمضان، محمد القذافي (2010)، **علم النفس العام** ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

39. الروسان، فاروق (1998)، **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**، دار الفكر، عمان.

40. الروسان، فاروق (2000)، **سيكولوجية الأطفال الغير عاديين – مقدمة في التربية الخاصة**–، دار الفكر، ط4، عمان.

41. زايد، فهد خليل (2006)، **أساليب تدريس اللغة العربية**، اليازوري، عمان.

42. الزراد، فيصل محمد خير (1999)، **دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، دار النفائس، بيروت.

43. الزيات، فتحي مصطفى (2002)، **المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم – قضايا التعريف والتشخيص والعلاج** –، دار النشر، مصر.

44. الزيات، فتحي مصطفى (2008)، **صعوبات التعلم** – **الاستراتيجيات والمداخل العلاجية** ، دار النشر للجامعات، مصر.

45. زيتوني، كمال عبد الحميد (2005)، **التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، ط 2، القاهرة.

46. سليمان، عبد الرحمن سيد (2001)، **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة** – **الأساليب التربوية والبرامج العلاجية** –، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

47. السرطاوي، زيدان وآخرون (2001)، **مدخل إلى صعوبات التعلم** ، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

48. السرطاوي، عبد العزيز وآخرون (2009)، **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها** ، دار وائل، الأردن.

49. السيد، عبد الحميد سليمان السيد (2003)، **صعوبات التعلم** – **تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها** –، دار الفكر العربي، القاهرة.

50. السيد، عبد الحميد سليمان السيد (2005)، **صعوبات فهم اللغة** – **ماهيتها واستراتيجياتها**، دار الفكر العربي، القاهرة.

51. الظاهر، قحطان أحمد (2004)، **صعوبات التعلم**، دار وائل، عمان.

52. عاشور، راتب قاسم و مقدادي ، محمد فخري (2005)، **المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها واستراتيجياتها-**، دار المسيرة، عمان.

53. عبد الخالق ، أحمد محمد وآخران (2006)، **بناء المناهج وتخطيطها** ، دار الفكر، عمان.

54. عبد الرزاق، إبراهيم محمد و عبد المنعم، أبو زيد عبد الباقي (2007)، **مهارات البحث التربوي**، دار الفكر، عمان.

55. عبد السلام، محمد صبحي (2009)، **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال**، دار المواهب، الجزائر.

56. عبد المعطي، حسن مصطفى (2003)، **الإضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة - الأسباب، التشخيص، العلاج -**، دار القاهرة، مصر.

57. عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2003)، **الصعوبات الخاصة في التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية -**، دار الوفاء، الإسكندرية.

58. العبيدي، محمد جاسم (2004)، **علم النفس التجريبي والتجارب والتجريب في فروع علم النفس**، مكتبة دار الثقافة، عمان.

59. العبيدي، محمد جاسم (2009)، **مدخل إلى علم النفس العام**، دار الثقافة، عمان.

60. العزة، سعيد حسني (2006)، **صعوبات التعلم**، دار الثقافة، عمان.

61. عصام، نور (2004)، **سيكولوجية التعلم**، دار اليازوري، عمان.

62. عطية، محمد عطية وآخرون (1996)، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، دار الفكر، ط3، عمان.

63. عطية، نعيم (1993)، **ذكاء الأطفال من خلال الرسوم - نسق جديد لاختبار "رسم الرجل" دراسة تجريبية -**، دار الطليعة، ط2، بيروت.

64. علي، إيمان عباس و حسن ، هناء رجب (2009)، **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق - برنامج متكامل -**، دار المناهج، عمان.

65. علي، صلاح عميرة (2005)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة - التشخيص والعلاج-**، مكتبة الفلاح، الكويت.

66. عواد، أحمد أحمد (1998)، **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم** ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

67. عواد، يوسف ذياب و زامل، مجدي علي (2010)، **التعلم النشط - نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة** -، دار المناهج، عمان.

68. عوض الله، محمود سالم وآخرون (2008)، **صعوبات التعلم - التشخيص والعلاج -** ، دار الفكر، ط3، عمان.

69. عيسى، مراد علي وخليفة ، وليد السيد (2007)، **كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي**، دار الوفاء، الإسكندرية.

70. عيسى، مراد علي وخليفة ، وليد السيد (2008)، **الإتجاهات الحديثة في التربية الخاصة - الموهوبون ذو صعوبات التعلم والموهوبون وذو صعوبات التعلم -** ، دار الوفاء، الإسكندرية.

71. غافل، مصطفى (2005)، **طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم** ، دار أسامة، عمان.

72. غطاس، شريفة وآخرون (2007)، **رياض النصوص** - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي -، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

73. فهمي، السيد علي (2009)، **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة - رعاية المتخلفين عقليا وتأهيلهم** -، دار الجامعة الجديدة، مصر.

74. القاسم، جمال مثقال مصطفى (2000)، **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء عمان

75. القمش، مصطفى نوري (2010)، **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - مقدمة في التربية الخاصة** -، دار المسيرة، ط3، عمان.

76. كامل، محمد علي (2005)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة، مصر.

77. كامل، محمد علي (2006)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي - إستراتيجيات التعليم والتعلم لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم -** ، دار الطلائع، القاهرة.

78. كوافحة، تيسير مفلح (2003)، **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة** ، دار المسيرة، عمان.

79. كوافحة، تيسير مفلح (2007)، **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**، دار المسيرة، ط2، عمان.

80. كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز (2003)، **مقدمة في التربية الخاصة**، دار المسيرة، عمان.

81. كوجك، كوثر حسين وآخرون (2008)، **تنويع التدريس في الفصل – دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي** – ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.

82. اللبودي، منى إبراهيم (2005)، **صعوبات القراءة والكتابة – تشخيصها واستراتيجياتها وعلاجها** –، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

83. لورسي، عبد القادر وآخران (2006)، **الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية (3– 6 سنوات) وتطبيقاتها التربوية**، مديرية التعليم الأساسي، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، يونيسيف، الجزائر.

84. مايمون، محمد (د.س)، **دورة الممارس المرخص في الجرافولوجي** ، مركز دار الحكمة للتدريب والتطوير والتنمية البشرية، الشلف، الجزائر.

85. مبيضين، سلوى (2003)، **تعليم القراءة والكتابة للأطفال**، دار الفكر، عمان.

86. مجدي، عزيز إبراهيم (2004)، **إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

87. مجيد، سوسن شاكر (2008)، **إتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار صفاء، عمان.

88. مدكور، علي أحمد (1991)، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الأشواق، القاهرة.

89. مراد، صالح أحمد و سليمان، أمين علي (2005)، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

90. معمرية، بشير (2007)، **القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين**، منشورات الحبر، ط2، الجزائر.

91. معمرية، بشير (2012)، **سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز – تقنين أربعة إستبـيانـات لقياسه–**، دار الخلدونية، الجزائر.

92. معوض، خليل ميخائيل (2003)، **علم النفس التربوي – أسسه وتطبيقاته –** ، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

93. معوض، ريم نشابة (2004)، **الولد المختلف**، دار العلم للملايين، بيروت.

94. مكنمارا، باري (1998)، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وإبراهيم بن سعد أبو نيان، **غرفة المصادر – دليل معلم التربية الخاصة –**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

95. المليجي، حلمي (2008)، **علم النفس المعاصر**، دار النهضة العربية، ط 8، بيروت.

96. منار، الطيب (2011)، **الخط بين المأمول والواقع في التعليم الابتدائي** ، دار هومه، الجزائر.

97. منصوري، مصطفى (2008)، **التأخر الدراسي وطرق علاجه** ، دار الغرب، ط 3، وهران.

98. ناجي، كريم (2005)، **صعوبات التعلم لدى الأطفال**، دار أسامة، عمان.

99. النوبي، محمد علي (2011)، **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات** ، دار صفاء، عمان.

100. هلاهان، دانيال وآخرون (2007)، **صعوبات التعلم – مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي–**، دار الفكر، عمان.

101. الوافي، عبد الرحمن (2007)، **مدخل إلى علم النفس**، دار هومه، ط2، عمان.

102. يحي، خولة أحمد (2011)، **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة** ، دار المسيرة، ط2، عمان.

103. يونس، فتحي علي (1999)، **اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية – تعيينات تدريبية –**، دار الثقافة، القاهرة.

104. الهنيدي، منال عبد الفتاح (2009)، **مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال** ، دار المسيرة، عمان.

الرسائل والمذكرات:

105. أبو رزق ، محمد مصطفى شحدة (2011)، **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية، إشراف عاطف عثمان الأغا، الجامعة الإسلامية، غزة.

106. الأسطل، أحمد رشاد مصطفى (2010)، **مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم** ، رسالة لنيل درجة الماجستير، إشراف داود درويش حلس، الجامعة الإسلامية، غزة.

107. بشقة، سماح (2008)، **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية** – دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي – ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، إشراف بشير معمرية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

108. بلقوميدي، عباس (2011)، **صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال الخصائص السلوكية وتقدير الذات الأكاديمي**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي، إشراف تيليوين الحبيب، جامعة وهران.

109. بوشريط، نورية (2012)، **النمو النفس اجتماعي والمهارات الأساسية في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي** – دراسة مقارنة بين الملتحق بالتعليم التحضيري وغير الملتحق به–، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، إشراف هامل منصور.

110. جنان، أمين (2012)، **دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة (N-EEL)** – إعداد بروتوكول علاجي لإعادة التربية القرائية – ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العصبي، إشراف علي تعوينات، جامعة الجزائر 2.

111. حلوس، مصطفى (2007)، **دراسة تقويمية لعملية تدريس التعبير الكتابي في اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي** ، مذكرة ماجستير في علم النفس تخصص علوم التربية، إشراف ماحي إبراهيم، جامعة وهران.

112. عبد القادر ، فاطمة عبد الحي محمد (2012)، **فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشراف مبارك حاج الشيخ المجذوب، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

113. العكة، منال رشدي سعيد (2004)، **صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا للمعاقين بصريا بمركز النور بغزة** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية (المناهج وطرق التدريس)، إشراف عزو إسماعيل عفانة، الجامعة الإسلامية، غزة.

114. الفاعوري، أيهم علي (2010)، **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات – دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة –**، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، إشراف دانية القدسي، جامعة دمشق.

115. كادي، الحاج (2005)، **صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية – دراسة ميدانية –**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، إشراف نادية بوشلالق، جامعة ورقلة.

116. محمدي، فوزية (2012)، **فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه وتعديل صعوبة الكتابة**، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس المدرسي، إشراف نادية يوب مصطفى الزقاي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

المجلات والدوريات:

117. أبا الخيل، فوزية بنت محمد (2004)، **تطوير برنامج تدريبي قائم على تكنولوجيات الوسائط الفائقة وفاعليته في تنمية كفايات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) لمعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية** ، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 10، العدد 32، ص ص 341– 388.

118. احميدة، فتحي (2009)، **أثر بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة في تطوي الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة** ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 1، ص ص 59– 69.

119. أسعد، علي حسن (2011)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1 (A)، غزة، ص ص 1 – 34.

120. إسماعيل، محمد حسن (2012)، **فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم** ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 1، العدد 11، ص ص 820 – 845.

121. بوعبد الله، لحسن و لعيس، إسماعيل (2004)، **صعوبة تعلم القراءة من المنظور المعرفي السيميولوجي**، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول خاص بصعوبات التعلم، مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، ص ص 33– 52.

122. جحيش، جميلة (2005)، **صعوبات التعلم**، مجلة سلسلة موعدك التربوي، العدد 16، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص ص 1 – 39.

123. جعفري، ربيعة (2012)، **نحو تحديد منهجي جديد لمفاهيم الإملاء العربي في إطار تعدد تخصصات – المقاربة الكلية –** ، مجلة الباحث، العدد 6، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، ص ص 43 – 67.

124. جلاب، مصباح (2013)، **تقييم برنامج تعليمي لذوي صعوبات التعلم المعرفية** ، مجلة دراسات الجامعة، عدد 24 ب، مطبعة الآفاق، غرداية، الجزائر، ص ص92– 116.

125. الجنيد، شيخة أحمد (2011)، **دراسة تحليلية برسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 12، العدد 4، الأيام، مملكة البحرين، ص ص 14– 37.

126. دنيور، يسرى طه محمد (2002)، **التلاميذ ذوو صعوبات التعلم** ، مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المؤتمر العلمي السنوي الثالث،ص ص 871 – 883.

127. الديب، محمد (1996)، **آداء الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة**، مجلة بحوث في علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج2، ص ص 211 – 233.

128. الزراد، فيصل محمد خير (1998)، **دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، المجلد 9، العدد 34، دار النهضة العربية، بيروت، ص ص 26– 37.

129. الزق، أحمد والسويري، عبد العزيز (2010)، **المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض** ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، العدد 1، ص ص 41– 52.

130. شارف، جميلة (2014)، **أثر الكتاب المدرسي على الثروة اللغوية عند تلاميذ التعليم الابتدائي – تحليل كتاب القراءة للسنة الأولى والثانية ابتدائي–** ، مجلة اللغة والتواصل، منشورات دار الأديب، الجزائر، ص ص 32 – 140.

131. صادقي، رحمة (2011)، **صعوبات التعلم** ، مجلة آفاق علمية، العدد الخامس، دار الخلدونية، تمنراست، الجزائر، ص ص 117 – 130.

132. صادقي، فاطمة (2011)، **نقص الإنتباه وفرط النشاط لدى ذوي صعوبات الحساب** ، مجلة آفاق علمية، العدد 5، دار الخلدونية، تمنراست، الجزائر، ص ص 131 – 144.

133. الصالح، غسان (2003)، **الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم – دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق –** ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد الأول، ص ص 11 – 55.

134. عبد السلام ، خالد (2004)، **صعوبات تعلم اللغة الشفهية** ، مجلة تنمية الموارد البشرية، سطيف، الجزائر، ص ص 161 – 192.

135. عتوم، كامل علي (2012)، **مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب "لغتنا العربية"، و"دفاتر الكتابة" للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لتوجهات وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 3، ص ص 233– 242.

136. محمدي، فوزية ومصطفى الزقاي ، نادية (2010)، **بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الراب عة ابتدائي بم دارس م دينة ورقلة**

(**الجـزائر**)، م ـجلـة دراسـات نـفـسيـة وتربـويـة، ع ـدد 5، مخ ـبر تطويـر الممارسات النفـسية والـتربوية، ص ص 119- 158.

137. مصطفى الزقاي، نادية ومحمدي ، فوزية (2010)، **إقتراح برنامج تدريبي لتعديل سلوك النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه لدى تلاميذ الابتدائي** ، مجلة دراسات، العدد 15، جامعة عمار الثليجي، الأغواط، ص ص 269- 301.

138. معمرية، بشير وماحي ، إبراهيم (2007)، **صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي** ، مجلة بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ج2، منشورات الحبر، الجزائر، ص ص 201- 237.

139. مقداد، محمد (2004)، **الإعداد التربوي والمهني لمعلمي أطفال صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية** ، العدد الأول خاص بصعوبات التعلم، مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، ص ص 7- 32.

140. نصر، حمدان علي (1995)، **تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن** ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد السابع، الشركة الحديثة للطباعة، قطر، ص ص 199- 242.

141. هياجنة، أمجد محمد والشكيري، فتحية بنت محمد (2013)، **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية** ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ص 189- 225، عمان.

المعاجم والموسوعات:

142. أبو الديار ، مسعد وآخرون (2012)، م2، **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**، مركز تقويم وتعليم الطفل، ط2، الكويت.

143. شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

144. القيسي، نايف (2006)، **المعجم التربوي وعلم النفس** ، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، عمان.

145. نور الدين، عصام (2005)، **معجم نور الدين الوسيط**، دار الكتب العلمية، بيروت.

الوثائق الرسمية:

146. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008)، العدد 4، الجزائر.

مواقع الأنترنت:

147. الهواري، جمال فرغل إسماعيل حسانين (2006)، **الإتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعام الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس**، جامعة الأزهر www.pdffatory.com

148. حماد، إبراهيم مصطفى (2008)، **مساق الاختبارات النفسية (عملي)** – إختبار الذكاء المصور لـــ"أحمد زكي صالح"، الجامعة الإسلامية، غزة www.pdffatory.com

II. باللغة الأجنبية:

149. Moczadlo Sophie (2010), **Vers une nouvelle approche de la prise en charge de la dysgraphie** : ***L'apport des théories dynamiques et de l'étude du mouvement***, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'etat de psychomotricien, Université Paul Sabatier.

150. Moussaoui Rabia (2002), **Enseignement : Comprendre et vaincre les problèmes de la classe**, ANAG/ Edition, Alger.

151. Norbert Sillamy (2010), dictionnaire de psychologie, **la rousse in extenso**, France.

152. Françoise Raynal, Alain Rienmer (1997), **Pédagogie** : dictionnaire des concepts clé- Apprentissages, Formation, Psychologie cognitive, Edition delta, paris.

153. Agés Florin (1999), **Le Développement Du Langage**, Dunod, Paris.

الملاحق

1. رخصة الإتصال
2. شهادة إنهاء التربص
3. نص الفراشة السوداء
4. المعايير الأمريكية لقياس الذكاء بطريقة كودیناف
5. إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح
6. مفتاح التصحيح لاختبار الذكاء المصور
7. إستمارة البحث الاجتماعي
8. الأحجام
9. كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة

الملحق رقم (01): **رخصة الإتصال**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غليزان
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم: 438 / 2014

غليزان في : 28/04/2014

مدير التربية

إلى

السيد(ة) : مدير مدرسة الأمير عبد القادر بلعسل بوزقزة -

الموضوع : رخصة التربصة التطبيقي

المرجع : مراسلة معهد : العلوم الاجتماعية جامعة : جامعة وهران

تحت رقم : 1 المؤرخة في : /

يشرفني أن أنهي إلى علمكم أن الطالب (ة) : بلعنطر نادية

من معهد العلوم الاجتماعية تخصص : علم النفس وعلوم التربية

قد رخص له (ها) : بإجراء تربص تطبيقي بمؤسستكم ابتداء من :

من : 28 أفريل 2014 إلى : نهاية الفصل الثالث

عن مدير التربية و بالتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
بخدة صافة

مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

ب. صافة

الملحق رقم (02): **شهادة إنهاء التربص**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غليزان

مدرسة الأمير عبد القادر بلعسل

شهادة إنتهاء التربص

أنا الممضي أسفله السيد مدير مدرسة الأمير عبد القادر بلعسل أشهد بأن الطالبة : بلعظم نادية من معهد العلوم الإجتماعية جامعة وهران قد أنهت تربصها في إطار تحضيرها لرسالة الماجستير **تخصص تربية خاصة** ، في الفترة الممتدة ما بين 20-04-2014 إلى غاية نهاية الفصل الثالث من الموسم الدراسي 2013-2014

بلعسل في :2014/06/08

المدرسة الإبتدائية الأمير عبد القادر بلعسل بوزقزة و. غليزان

المدير

المدير : بن عيسى عبد القادر

الملحق رقم (03): **نص الفراشة السوداء**

الْفَراشَةُ السَّوْداء

في حَديقَةٍ كَبيرَةٍ تَمْلَؤُها فَراشـاتٌ صَغيرةٌ تَطيرُ هُنا وهُناك، كلّما أشْـرَقَتِ الشَّمْسُ فَتَحَتْ كُلُّ فَراشَـةٍ جَنَاحيْها وتَنَقّلتْ من ورْدَةٍ إلى أُخْرَى. كانَ لِكُـلِّ فَراشَـةٍ لَوْنٌ جَميـلٌ يَزْدادُ جَمالاً مع ضَوْءِ النّهار.

لَكِنّ فَراشَةً وَحيدةً لم تَكُنْ تُحِبُّ النَّهارَ لأنَّ لَوْنَها لا يَلْمَعُ في نورِ الشَّمْس. كانَتْ فَراشَةً سَوداء اللَّوْن. وكانَتِ الْفَراشـاتُ يَسْخَرْنَ منها ولا يُشَارِكْنَها الطَّيَرانَ واللَّعِبَ فَوْقَ الْأَزْهار. وكُلَّما اقْتَرَبَتْ مِنْهُنَّ قُلْنَ لها: "اِبْتَعِدي، أنْتِ بلا لوْنٍ جَميـلٍ يا سَوْداء" فَتَبْقَى وَحيدَةً و حَزينَة.

تَذْهَبُ الْفَراشَـةُ حَزينَةً إلى أُمِّها وَتَقولُ لَها: "اَلْفَراشَـاتُ الْمُلَوَّنَةُ يَسْخَرْنَ منِّي." فَتَحْنو عَلَيْها الْأُمُّ وتَقولُ: "نَحْـنُ لا نَخْتَـارُ أَلْوانَنـا، وكُلُّ الْأَلْـوانِ جَميلَة. عَلَيْكِ أن تُحِبِّي لَوْنَك. اَلْفَراشاتُ الْمُلَوَّنَةُ مَغْروراتٌ بِأَلْوانِهِنَّ، والْغُرورُ خَطَأٌ كَبير".

الملحق رقم (04): **المعايير الأمريكية لقياس الذكاء بطريقة كوداينـاف**

جدول رقم (١) : المعايير الاميركية لقياس الذكاء بطريقة كوداياناف

العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامةفي الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور
٢	٣ ١/٢	٤٢	١٧	٧ ١/٤	٨٧	٣٢	١١	١٣٢
٣	٣ ٣/٤	٤٥	١٨	٧ ١/٢	٩٠	٣٣	١١ ١/٤	١٣٥
٤	٤	٤٨	١٩	٧ ٣/٤	٩٣	٣٤	١١ ١/٢	١٣٨
٥	٤ ١/٤	٥١	٢٠	٨	٩٦	٣٥	١١ ٣/٤	١٤١
٦	٤ ١/٢	٥٤	٢١	٨ ١/٤	٩٩	٣٦	١٢	١٤٤
٧	٤ ٣/٤	٥٧	٢٢	٨ ١/٢	١٠٢	٣٧	١٢ ١/٤	١٤٧
٨	٥	٦٠	٢٣	٨ ٣/٤	١٠٥	٣٨	١٢ ١/٢	١٥٠
٩	٥ ١/٤	٦٣	٢٤	٩	١٠٨	٣٩	١٢ ٣/٤	١٥٣
١٠	٥ ١/٢	٦٦	٢٥	٩ ١/٤	١١١	٤٠	١٣	١٥٦
١١	٥ ٣/٤	٦٩	٢٦	٩ ١/٢	١١٤	٤١	١٣ ١/٤	١٥٩
١٢	٦	٧٢	٢٧	٩ ٣/٤	١١٧	٤٢	١٣ ١/٢	١٦٢
١٣	٦ ١/٤	٧٥	٢٨	١٠	١٢٠			
١٤	٦ ١/٢	٧٨	٢٩	١٠ ١/٤	١٢٣			
١٥	٦ ٣/٤	٨١	٣٠	١٠ ١/٢	١٢٦			
١٦	٧	٨٤	٣١	١٠ ٣/٤	١٢٩			

استخراج معامل الذكاء وتفسيره :

لو حصل طفل في الاختبار على العلامة (١٠) وكان عمره ٤١/٢ سنوات (٥٢) شهراً ، نجد في الجدول ان العمر العقلي الموازي لهذه العلامة هو (٦٦) شهراً ، فيكون حاصل الذكاء كما يلي :

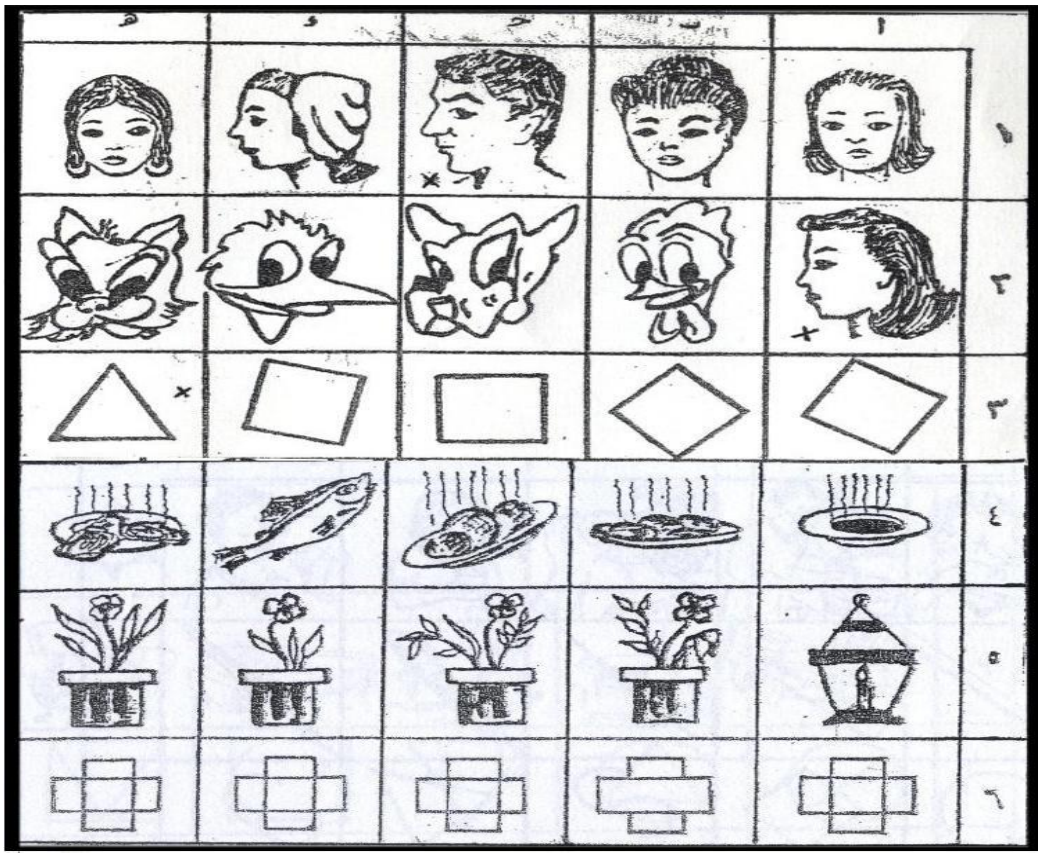
$$\text{ح ذ} = \frac{٦٦}{٥٢} \times ١٠٠ = ١٢٧$$

الملحق رقم (05): **إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح**

كراسة الاختبار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



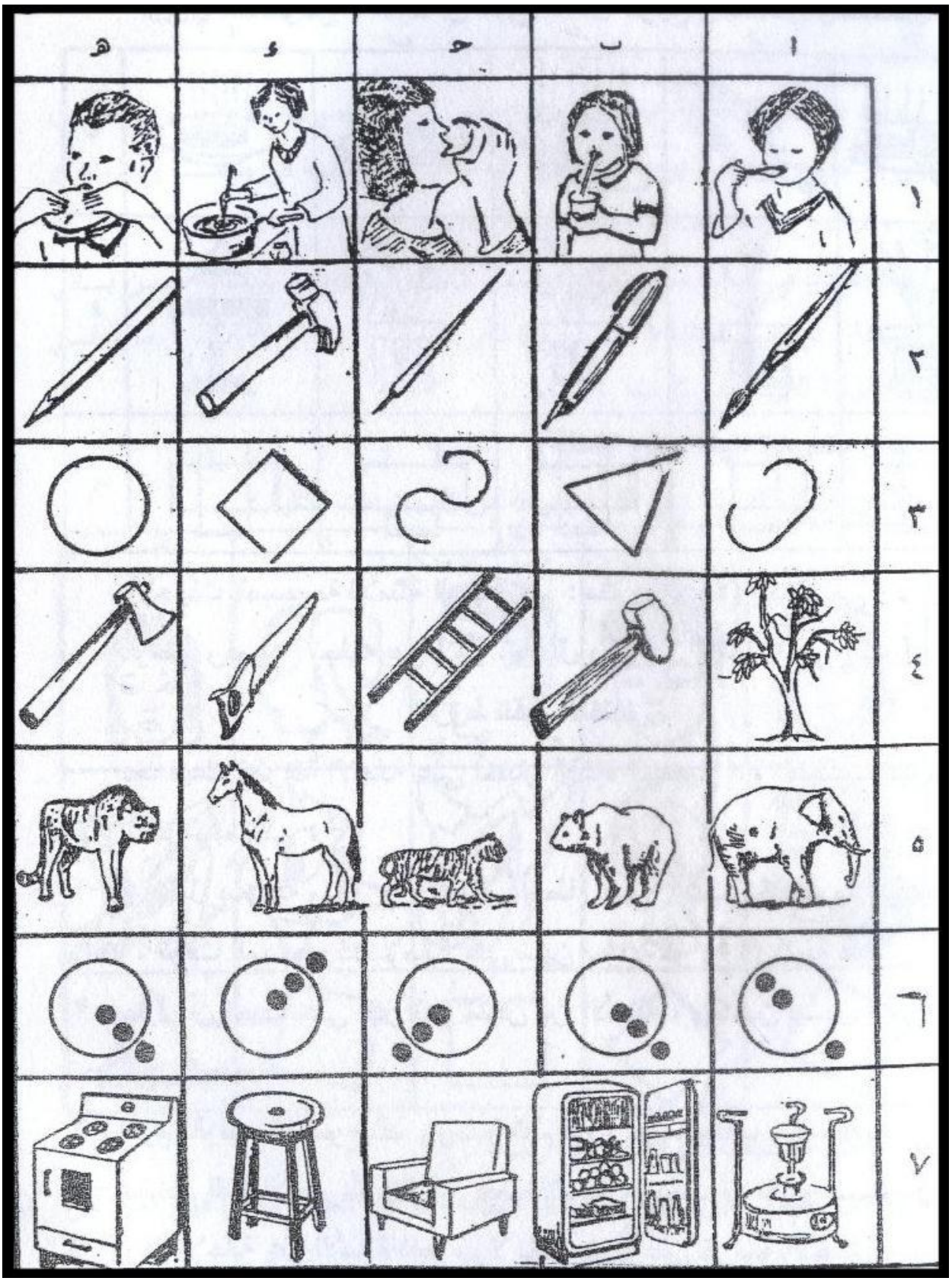
ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

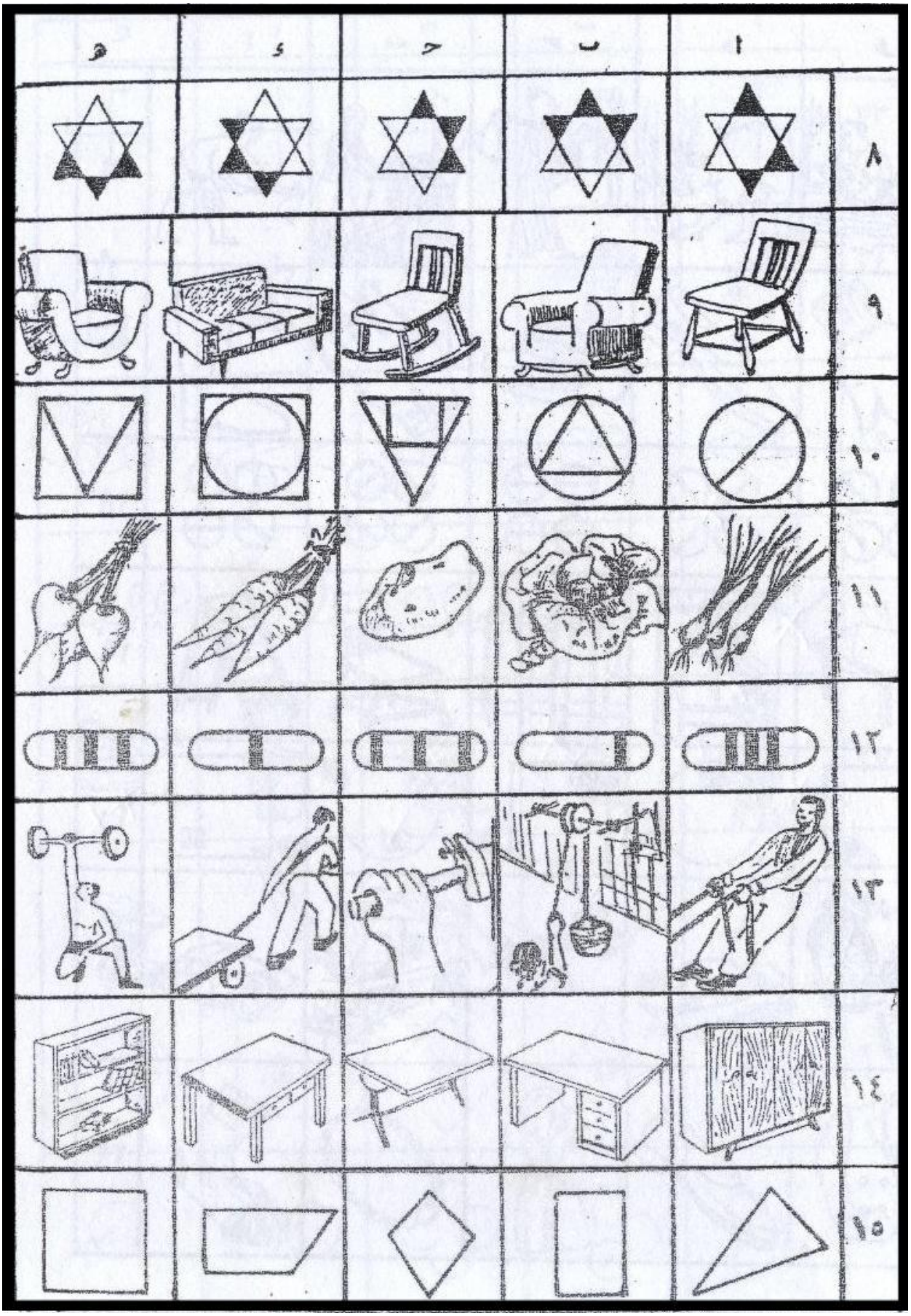
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل.

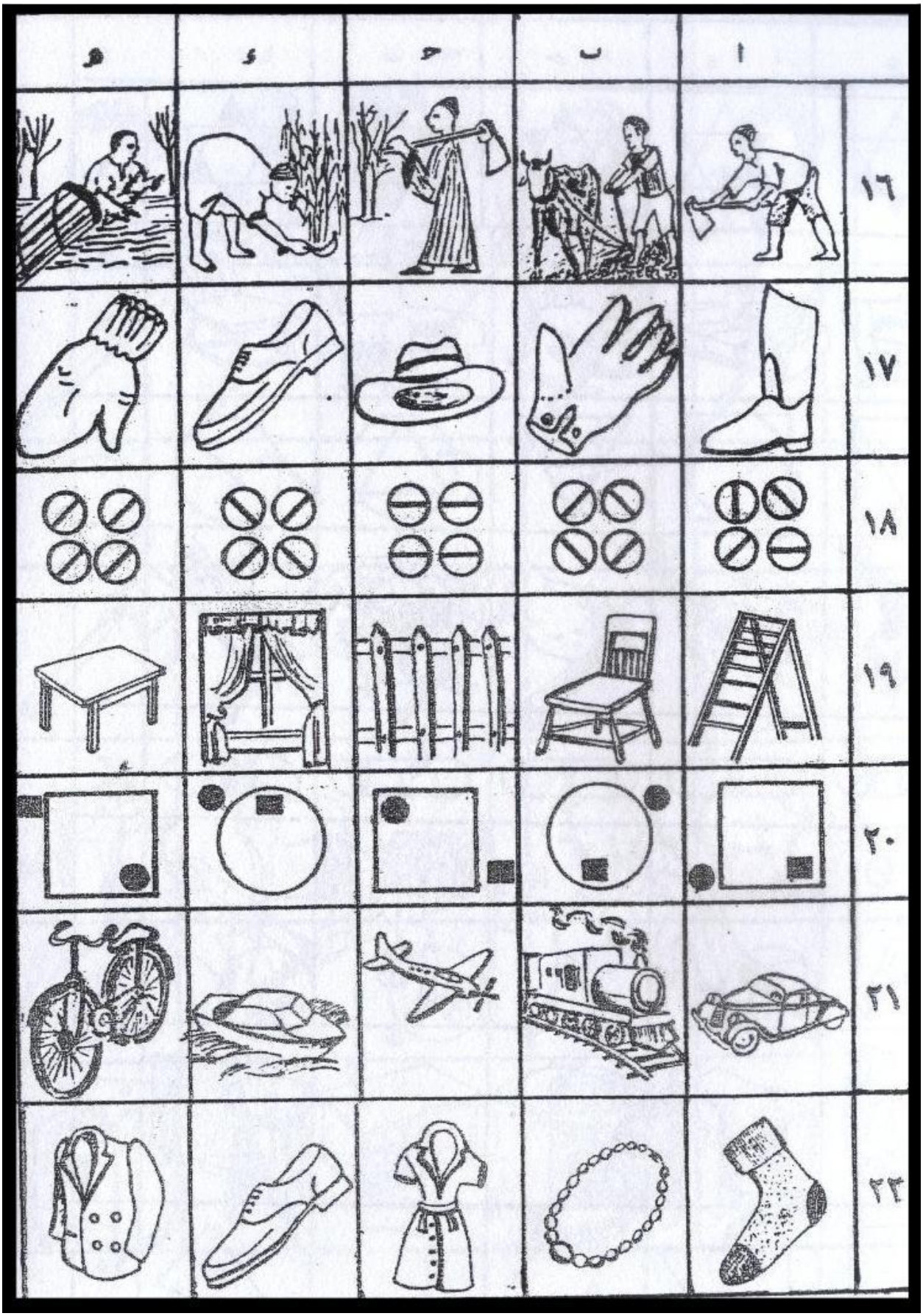
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

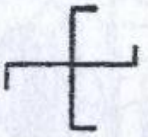
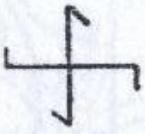
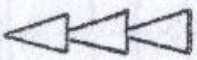
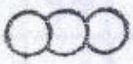
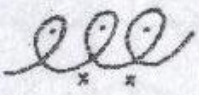
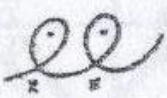
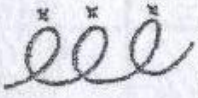
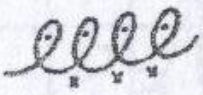
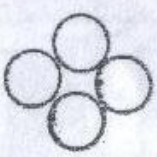
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

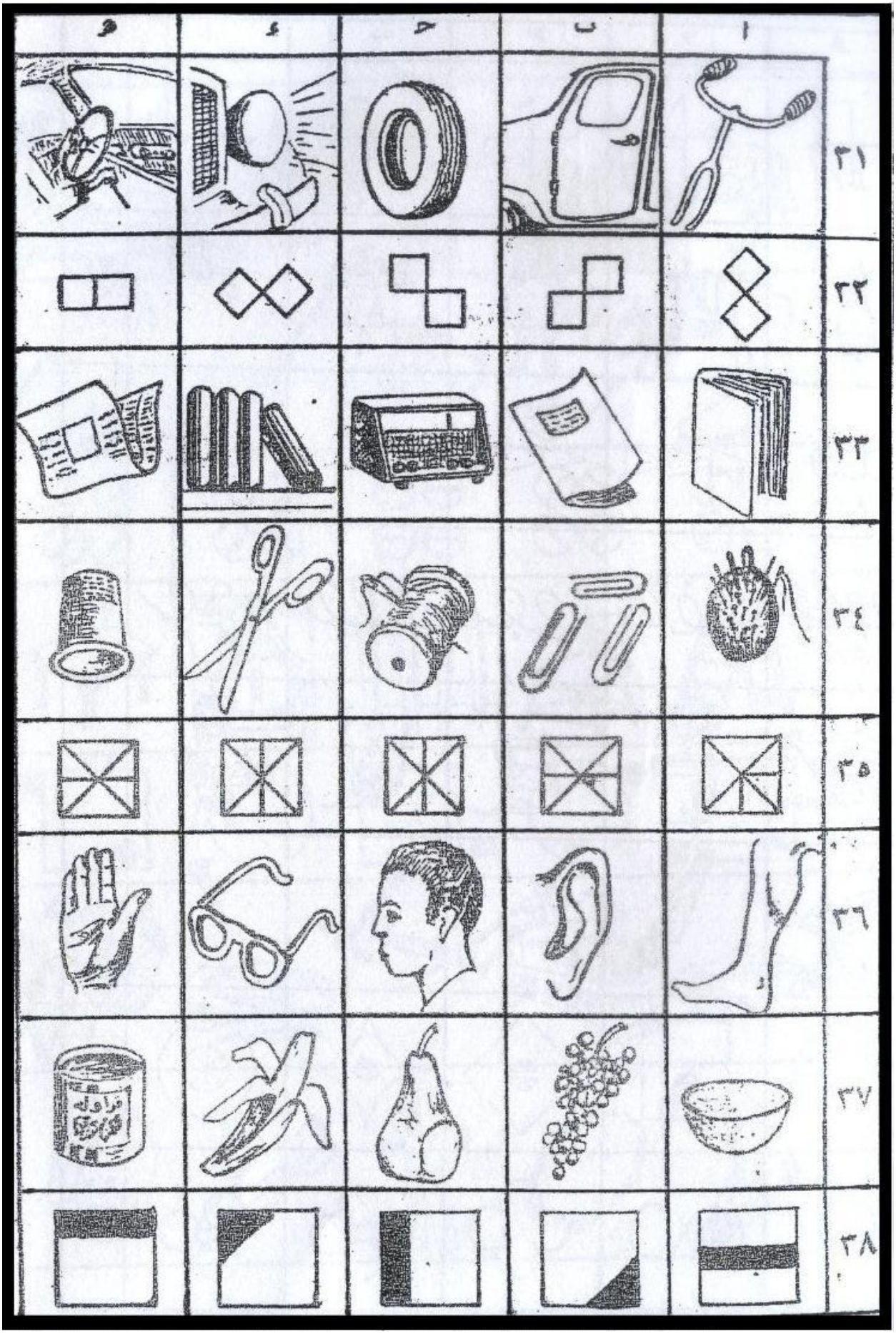
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك.

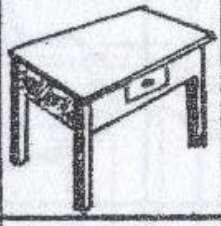

ا
ب
ح
د
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

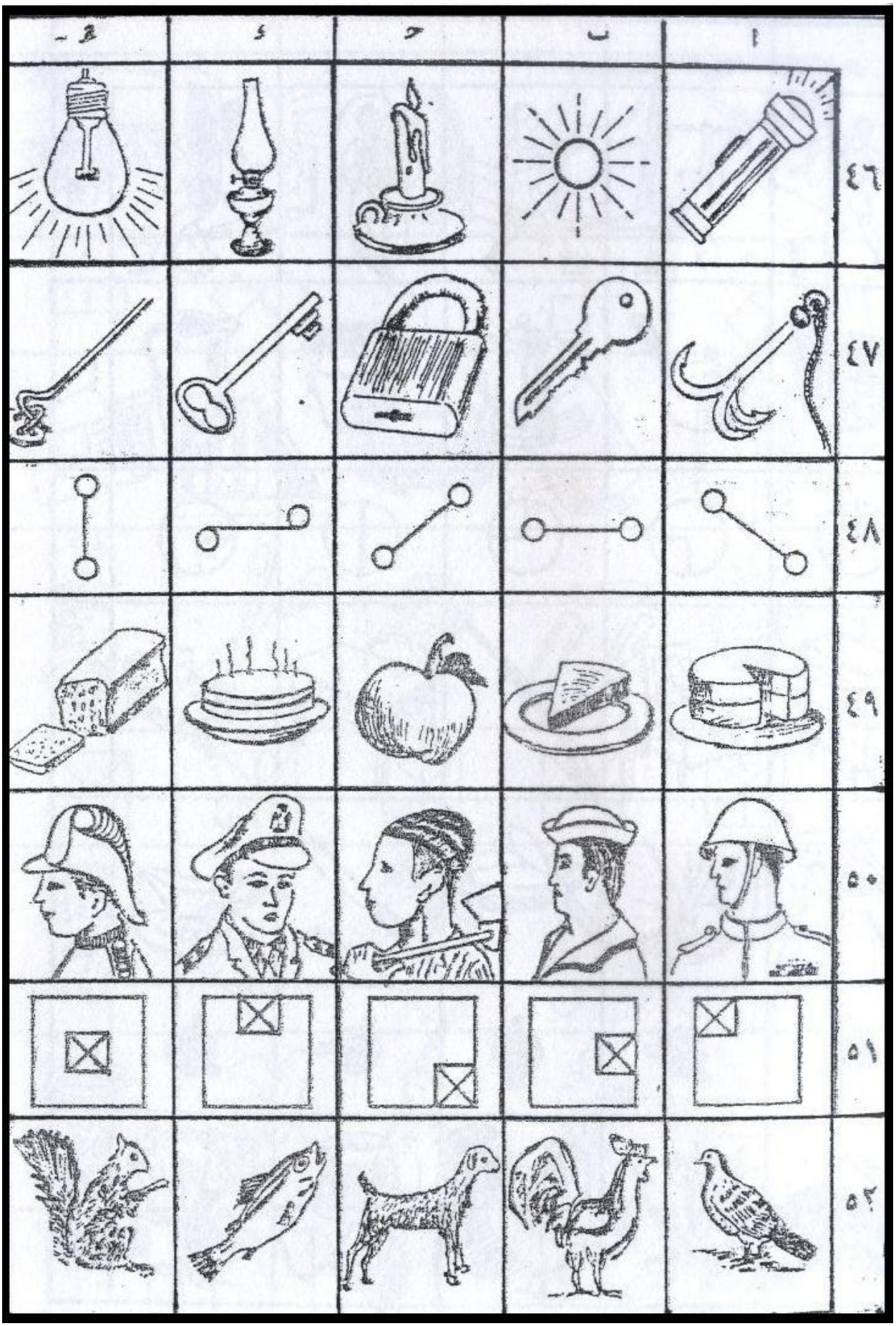

ا
ب
ح
ء
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

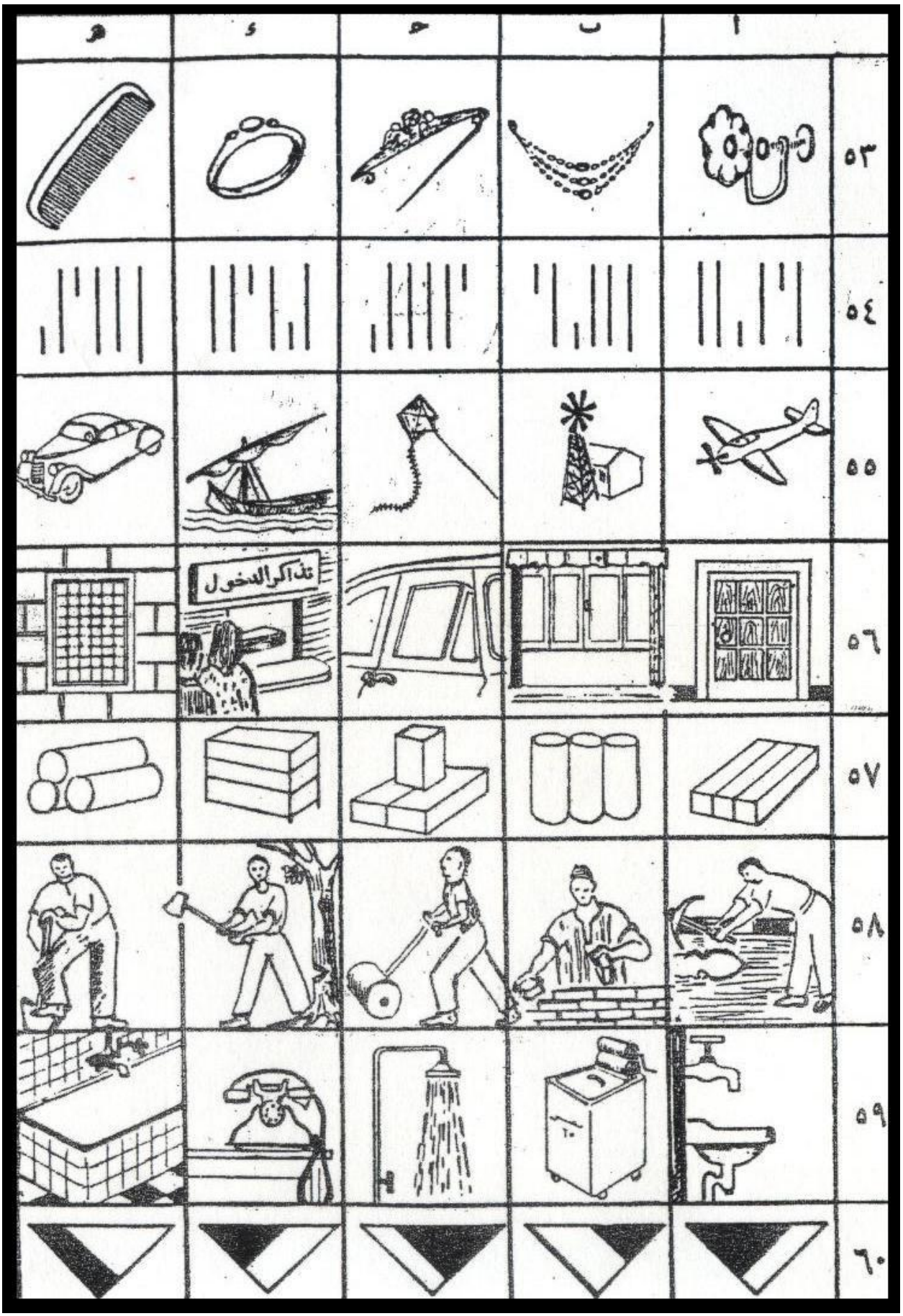

ا
ب
ح
ء
هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢

	أ	ب	ج	د	هـ
٢٣					
٢٤					
٢٥					
٢٦					
٢٧					
٢٨					
٢٩					
٣٠					


ا
ب
ج
د
هـ
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨

	ا	ب	ح	ء	هـ
٣٩					
٤٠					
٤١					
٤٢					
٤٣					
٤٤					
٤٥					


ا
ب
ج
د
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


هـ
د
جـ
ب
أ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
تذاكر الدخول

الملحق رقم (06): **مفتاح التصحيح لاختبار الذكاء المصور**

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
1	د	16	ج	31	أ	46	ب
2	د	17	ج	32	هـ	47	أ
3	هـ	18	أ	33	ج	48	ب
4	أ	19	هـ	34	ب	49	ج
5	د	20	أ	35	أ	50	ج
6	أ	21	هـ	36	د	51	هـ
7	ج	22	ب	37	هـ	52	د
8	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
9	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	د
14	أ	29	هـ	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	د

الملحق رقم (07): **إستمارة البحث الاجتماعي**

إســــــتـــــمـــــــارة

هذه الاستمارة خاصة بجمع المعلومات الأساسية عن التلميذ وأسرته؛ بغية الإحاطة بالظروف البيئية للتلميذ، يرجى تعبئتها بكل صدق خدمة لأغراض البحث العلمي، ولكم منا فائق الشكر والاحترام.

➢ **بيانات عامة عن التلميذ:**

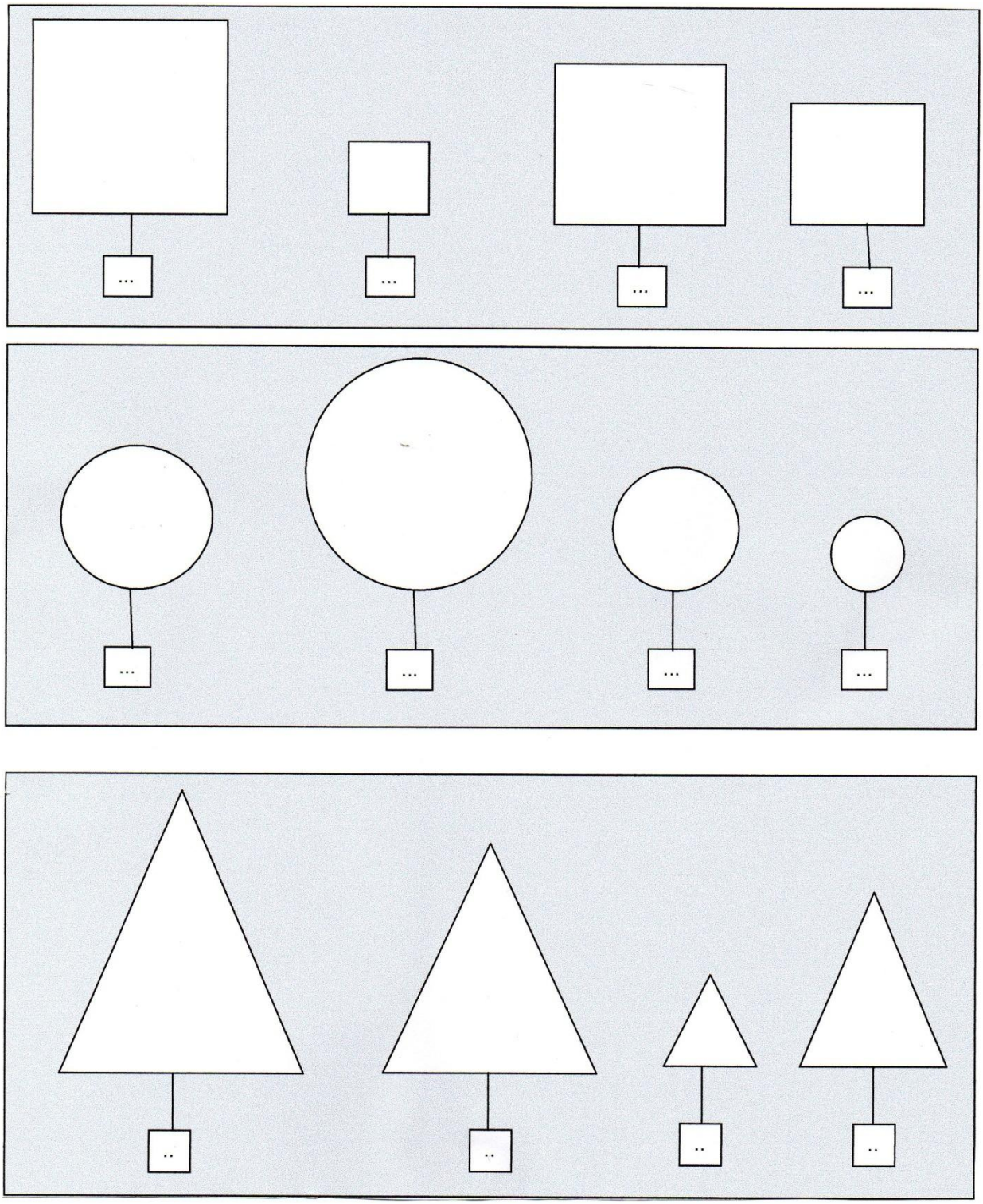
الإسم واللقب: .....
الجنس: ذكر ( )، أنثى ( )
تاريخ ومكان الميلاد: .....
هل كرر السنة: نعم ( )، لا ( )

➢ **بيانات عامة عن الأسرة:**

هل يعيش التلميذ مع الوالدين؟: نعم ( )، لا ( )
إذا كانت الإجابة (لا)، مع من يعيش؟: .....
المستوى التعليمي للأب: أميّ( )، إبتدائي ( )، إكمالي ( )، ثانوي ( )، جامعي ( )
مهنة الأب: .....
المستوى التعليمي للأم: أميّ( )، إبتدائي ( )، إكمالي ( )، ثانوي ( )، جامعي ( )
مهنة الأم: .....
عدد الإخوة:.....
مرتبة التلميذ بين إخوته: .....
هل هناك من يساعد التلميذ في أداء واجباته المدرسية: نعم ( )، لا ( )
إذا كانت الإجابة (نعم)، من يقوم بذلك؟: .....
نوع السكن: فيلا ( )، منزل خاص ( )، كراء ( )، عمارة ( )، حوش مع الجيران ( )، بيت قصديري ( ).
عدد الغرف: .....
هل يعاني التلميذ من مشكلات سلوكية أو نفسية؟ : نعم ( )، لا ( )
إذا كانت الإجابة (نعم)، ماهي هذه المشكلات؟: .....

الباحثة
بلعظم نادية

الملحق رقم (08): **الأحجام**



الملحق رقم (09): **كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة**

الحرف	أول الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة
أ	...رنب	فـ...س	قر...
ب	...طة	مـ...راة	حليـ...
ت	...وت	كـ...اب	بيـ...
ث	...ـعلب	مـ...ير	مثلـ...
ج	...بل	ش...رة	نسيـ...
ح	...روف	سـ...ب	قمـ...
خ	...زانة	صـ...رة	مطبـ...
د	...ينار	بلـ...ة	سـ...
ذ	...بابة	مـ...ياع	تلميـ...
ر	...سم	سـ...ج	جزائـ...
ز	...رافة	مئـ...ر	خبـ...
س	...ورة	مـ...رحية	عابـ...
ش	...راب	عـ...ب	ريـ...
ص	...وص	غـ...ن	قفـ...
ض	...وء	أخـ...ر	مريـ...
ط	...ـعام	مـ...رقة	خـ...
ظ	...رف	مـ...لة	إستيقـ...
ع	...ربة	مـ...لم	سمـ...
غ	...يوم	تـ...ريد	تبليـ...
ف	...جر	سـ...ر	نحيـ...
ق	...مر	حـ...د	رحيـ...
ك	...تابة	مـ...ـة	مسـ...
ل	...ون	عـ...م	عسـ...
م	...صلى	جـ...ر	مسلـ...
ن	...ور	فـ...ان	سفـ...
هـ	...دية	مـ...د	نبيـ...
و	...ردة	مـ...دة	يحنـ...
ي	...ؤذن	جمـ...ل	ولـ...