الجمهوريـــــــة الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامعة وهـــران
مُحَمَّد بن أحمد
كلية العلوم الإجتماعية
قسم: علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا
تخصص: علم النفس المدرسي

تصورات المعلّمين حول التكفل بحالات صعوبات الكتابة في علاقتها بتصورات الأخصائيين النفسانيين المدرسيين

دراسة ميدانية بثلاثة مدارس إبتدائية بشعبة اللحم ولاية عين تموشنت

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص:علم النفس المدرسي

من إعداد الطالبة :

بكرتي هوارية

إشراف:

د. ياسين آمنة

أعضاء لجنة المناقشة

د. زروالي لطيفة..... رئيسا

د. ياسين آمنة. ..... مشرفا

أ. صالح نعيمة :..... مناقشا

السنة الجامعية:2015/2014

اهداء

إلى من وجب له الشكر مالك الشكر الملك ذو الجلال والإكرام، فالحمد لله رب العالمين، نحمدك ونستعين بك، ونصلي على حبيبنا وأخر رسلنا محمد عليه الصلاة والسلام.

إلى من بفضلهم كان هذا اليوم "الوالدين العزيزين" أطال الله في عمرهما، فالبرغم من أمنيتهما إلا أنهم استطاعوا أن يدرسون فألف شكر وتقدير وثناء ونتمنى أن نوفق لرد الجميل ولو بالقليل

إلى أختي وحبيبتي الغالية "زينوبة" وإلى "كالي" وكل العائلة

والأصدقاء رفاق الدراسة فاطمة بوحصيدة، وإبراهيم، إيمان، وبرصة خديجة، وسارة عتبي، وفتحي سالم، وشلاغومي هشام وبعيليش، وإلى كل طلبة علم النفس المدرسي

وإلى أحمد خلوفي، حاجي مجاجي يسعد

وعبد العالي محمد الأمين

و إلى برجي حمودة، مهداوي سمير.

"هوارية "

"الشكر"

ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله ومن هذا المنطلق أشكر كل

من ساعدني على إنجاز هذا العمل، ولو بكلمة طيبة.

وبكل احترام وتقدير أتقدم بخالص الشكر إلى الأستاذة المؤطرة

"ياسين أمنة" وأشكر كثيرا الأستاذ الفاضل "بن طاهر بشير"

الذي لم يبخل علي بأي شيء

كما أتقدم بالشكر الخالص إلى عينة البحث التي تفهمت الأمر

وكانت معي لأخر العمل.

أشكر كل معلمي المدارس الابتدائية عبد الحميد بن باديس

السيد "عبد القادر وشان" على كل التسهيلات

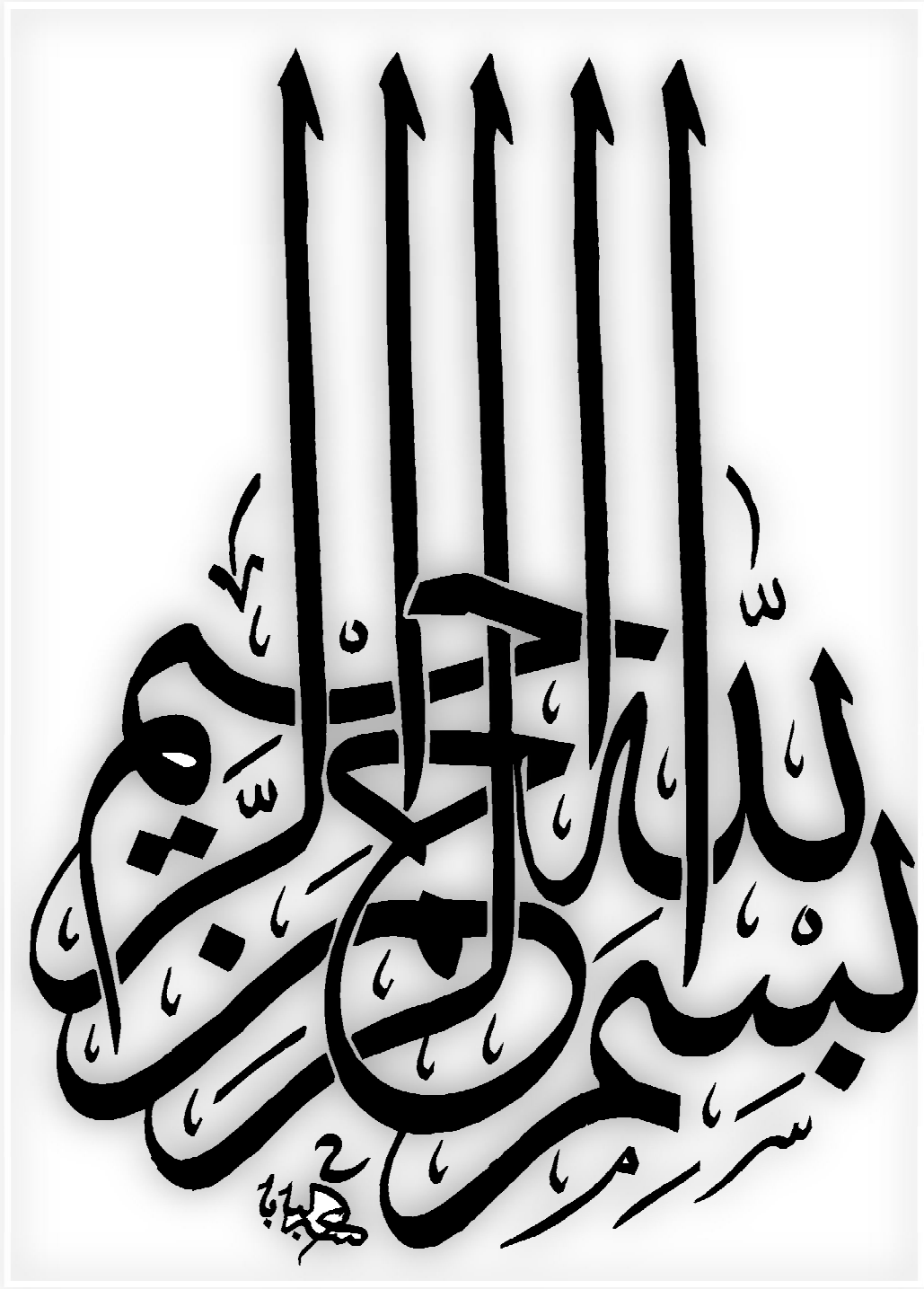
وعلى كل النصائح المقدمة.

وإلى كل عمال المكتبة وتسهيلاتهم

كما لن أنسى كل أساتذة علوم التربية وطلبة دفعة ماستير سنة

2015-2013.

إليهم جميعا أهـدي هذا العـمل


بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث:

موضوع المذكرة المتمثل في تصورات المعلمين حول التكفل بحالات صعوبات الكتابة في علاقتها بتصورات الأخصائيين النفسانيين المدرسين حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة القائمة بين التصور المدرسي وطرق التكفل بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الكتابة.

ولذا يجب الاهتمام بتلاميذ هذه المرحلة الابتدائية وخصوصا السنوات الأولى والثانية والثالثة من خلال التعرف على الأساليب والمشكلات، بحيث إذا تم التشخيص والتعرف عليها بشكل جيد ومبكر وضع لها العلاج وسيطرت لها طريق واضحة للتكفل قبل أن تستفحل ويصعب علاجها.

ولهذا قمت بتبيان العلاقة بين تصور المعلمين والأخصائيين النفسانيين المدرسين من خلال افتراض أنه توجد علاقة بين المتغيرين من جهة أما من جهة ثانية أردت الكشف عن مستوى استخدام كل من المعلمين والأخصائيين النفسانيين والمعلمين من خلال الفرضية الفرقية، يوجد فرق دال بين الأخصائيين النفسانيين المدرسين والمعلمين في طرق التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة واشتملت الدراسة على:

- اختبار الكشف عن صعوبات التعلم الكتابة وما يقابلها من تصور لطريقة التكفل لكل من المعلم والأخصائي النفساني المدرسي.
- مستعملا في ذلك المنهج الوصفي التحليلي.
- وتكونت عينة البحث من 30 معلم و15 أخصائي نفساني مدرسي فيما يخص السنوات الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي ببلدية شعبة اللحم ولاية عين تموشنت.
- وعولجت المعطيات باستخدام الأساليب الإحصائية: معامل الارتباط برسون "ز" ألفا كروم باخ التجزئة النصفية وكروم باخ T Test الفرق.

الفصل الأول

تقديم البحث

الفصل الثاني

التعريف النظري

للمفاهيم

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للبحث

الملاحق

الخاتمة

العامة

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم (1)	يبين خصائص العينة بدالة الجنس و الأقدمية	53
الجدول رقم (2)	يوضح خصائص العينة بدلالة المهنة و الأقدمية	53
جدول رقم (3)	قيم ثبات الإستمارة	55
جدول رقم (4)	مصفوفة الإرتباطات بين الفقرات الإستمارة و بعدها الكلي	56
جدول رقم (05)	الاختلاف في طرق التكفل بدلالة الوظيفة	62
جدول رقم (06)	يبين الارتباط بين تصورات المعلمين وتصورات الأخصائيين النفسانيين المدرسين في التكفل	66

مقدمة:

تعد المدرسة أهم المؤسسات الاجتماعية بعد الأسرة، التي تقع على عاتقها إعداد جيل المستقبل لكل مجتمع رعايته وتأهيله ليصبح فردا نافعا لنفسه ومجتمعه، من خلال تحقيق احتياجاته، وتنمية قدراته (الحاج، 2010:11)، لاسيما المدرسة الابتدائية والتي يعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التعليمية أثناءها، بداية لتوقع إخفاق مستديم في الأداء الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة من المسار التعليمي للتلميذ، ولذا وجب الاهتمام بتلاميذ هذه المرحلة، وخاصة فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي، والتعرف على أسبابه ومشكلاته ومعوقاته، حتى إذا تم تشخيصها والتعرف عليها بشكل جيد، وضع 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، وما يصطلح عليه ب "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، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقات الحسية سواءا كانت سمعية أم بصرية أم حركية، وكذلك المتأخرين عقليا، والمضطربين انفعاليا، والمحرومين ثقافيا واقتصاديا (النوبي، 2011 ،40)

وتمس هذه الصعوبات أهم مبادئ التعلم التي تضمها التربية الوطنية الجزائرية للتلاميذ، حيث ورد في المادة 45 من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008) أن التعليم الأساسي يهدف على الخصوص إلى توريد

التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة، الكتابة، الحساب وحسب (كوافحة، 2003 ،89) تحتل الكتابة المركز الأعلى في هدم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى، فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا.

وقد قسمت بحثي هذا إلى 5فصول،تمّ التطرق إليها كما يلي:

الفصل الأول يتضمن تقديم البحث، تمهيد يتكلم عن الموضوع، دواعي اختيار الموضوع، ينتهي بطرح الإشكال فالفرضيات وأهداف البحث وأهميته والتعاريف الإجرائية و خلاصة.

أما الفصل الثاني التعريف النظري للمفاهيم

المبحث الأول: صعوبات التعلم و يتضمن:

تمهيد

- ✓ تعريف صعوبات التعلم ودلالاتها.
- ✓ تعريف صعوبات التعلم (مجموعة من التعاريف المختلفة)
- ✓ تصنيف صعوبات التعلم.
- ✓ أسباب صعوبات التعلم.
- ✓ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ أهم الخصائص الرئيسية المرتبطة بذوي صعوبات التعلم.
- ✓ خلاصة.

أما **المبحث الثاني:**صعوبات الكتابة و يتضمن:

تمهيد

- ✓ تعريف الكتابة
- ✓ طرق تعليم الكتابة
- ✓ عيوب الكتابة اليدوية
- ✓ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة
- ✓ تقييم و تشخيص صعوبات الكتابة
- ✓ علاج صعوبات الكتابة
- ✓ دور المعلم في التكفل بالمشكل
- ✓ دور الاخصائي النفساني المدرسي في التكفل
- ✓ الدراسات التي تناولت علاج صعوبات الكتابة
- ✓ خلاصة

الفصل الثالث: تطرقت فيه إلى الإجراءات المنهجية للبحث من أدوات وعينة ومكان الدراسة

الفصل الرابع: خصص لعرض نتائج الدراسة

الفصل الخامس: تفسير ومناقشة النتائج

توصيات واقتراحات

تمهيد

كّل موضوع بحث يتطلب من الباحث دراسة تمهيدية للتعريف بجوانب الموضوع المتعّدد و تحديد الأبعاد و الأهداف الأساسية التي تخدمه المتمثلة في صياغة الإشكالية التي تعتبر فكرة عامة موجزة تليها الفرضية العامة و الجزئية التي تمكنها من فهم متغيرات الموضوع و تحقيق الفرضية في ظّل الطرح الإشكالي.

دواعي اختيار الموضوع:

تعتبر مشكلة صعوبات الكتابة من المشاكل العويصة التي تعاني منها المدارس الابتدائية، هذه المشكلة تظهر بواردها منذ السنوات الأولى في تعلم الكتابة والتي تعتبر من المهارات الأساسية في اللغة المكتوبة والمقروءة. كما لا ننسى مدى مساهمة المعلم والأخصائي النفساني المدرسي في مدى التعامل مع هذا المشكل

1. المرحلة الابتدائية: المرحلة التي تظهر فيها صعوبات الكتابة باعتبارها المجال الأساسي التي تظهر فيها صعوبات التعلم
2. دور المعلم والأخصائي النفساني المدرسي في تدارك المشكل
3. اهتمام الكثير من المعلمين بالتساؤل عن سبب تراجع تحصيل بعض التلاميذ دون البحث في أسبابها
4. تهميش التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الكتابة
5. اقتراح بعض الحلول أو توصيات للحد من المشكل
6. إثراء المكتبة الجامعية بمصدر معلوماتي تخدم المنظومة التربوية في إطار التدريس بالكفاءات (الإصلاحات الجديدة)

إشكالية الدراسة:

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 أمثله على السبورة، ثم كتابة ذلك في كراس المتعلم، وبعد ذلك يستخدمها المتعلم في مراجعته وفي فهمه وحتى حفظه، ولن يستغني عن الكتابة في إجابته عن الامتحانات، ومن هذا المنطلق فالكتابة العامة هي أساس

التعليم والتعلم والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة، والعجز عن مهارة الكتابة يؤدي إلى إخفاق المتعلمين (محمدي والزقاي، 2010، 124)

فتعليم الكتابة وتعلمها يعتبر عنصرا أساسيا في العملية التربوية، بل نستطيع القول أن الكتابة 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.

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

فصعوبات الكتابة اليدوية كما ترى روزا هاجن (1988) Roza Hagen تشكل عائقا هاما دلالة للتعلم، وعلى النقيض من ذلك فإن كفاءة أو فاعلية الكتابة تشكل أساسا هاما وقويا، وأداة جيدة تساعد على التعلم الكفء (الزيات، 2002، 272)

فبعض التلاميذ يجدون صعوبة في تعلم الكتابة اليدوية، ورغم مرور أكثر من سنتين على تمدرسهم "ووفقا لذلك فقد تعددت الدراسات التي بحثت في مجال وصف صعوبات الكتابة، فمنها ما تناولنا باعتبارها اضطرابات في الضبط الحركي، ومنها ما تناولنا باعتبارها اضطرابات في الإدراك البصري، ومنها ما وصف صعوبات الكتابة باعتبارها اضطرابات في الذاكرة البصرية، وعلى ذلك تعددت تصورات المعلمين والأخصائيين النفسانيين المدرسين من هذا المنطلق، إرتاءت الدراسة ضرورة الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم الكتابة وطرق التكفل من طرف المعلمين والأخصائيين النفسانيين المدرسين

ويمكن أن نلخص هذه الإشكالية من خلال التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دالة إحصائية بين تصورات المعلمين وتصورات الأخصائيين النفسانيين المدرسين؟
- هل يوجد فرق دال بين تصورات الأخصائيين النفسانيين والمعلمين في التكفل بحالات صعوبات الكتابة؟

الفرضيات:

استنادا للدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع سوف نحاول صياغة بعض الفرضيات المحتملة كإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكال العام وبلورة فكرة عامة عن الموضوع الذي يدور حول صعوبات التعلم وعلاقته بتصورات المعلمين والأخصائيين النفسانية المدرسين وعليه يمكن صياغة الفرضيات المحتملة

1. توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين وتصورات الأخصائيين النفسانيين المدرسين
2. يوجد فرق دال بين تصورات الأخصائيين النفسانيين والمعلمين في التكفل بحالات صعوبات الكتابة

أهداف البحث:

- تقديم نظريات تحت عنوان صعوبات تعلم الكتابة
- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة
- بناء برامج تربوية للتكفل بصعوبات تعلم الكتابة
- ضرورة تكثيف جهود المعلم والأخصائي النفساني المدرسي مع تلاميذ صعوبات الكتابة للتكفل بهم
- معرفة مدى التحسن الذي يطرأ على أفراد عينة الدراسة بعد تلقيهم للطرائق المختلفة في التكفل بهم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة التي بين أيدينا أساسا في النتائج التي سنتوصل إليها بعد علاقة التصور بين المعلم الأخصائي المدرسي بالتكفل بحالات صعوبات الكتابة، وبعد أن يثبت فعاليته في علاج صعوبات تعلم الكتابة للتلاميذ الممثلين للعينة التجريبية فإذا كانت النتائج إيجابية فيمكن الاعتماد عليه وضرورة التشجيع عليه وكذلك في إثارة انتباه المربين لهذه المشكلة "صعوبات التعلم" كما تشكل الدراسة الراهنة مرجعا وإطارا نظريا لدراسات ميدانية لاحقة في هذا المجال.

التعاريف الإجرائية:

دركايم "Durkheim" هو أول من تطرق إلى مفهوم التصورات التي كان يصفها بالجماعية من خلال دراسته للأديان والأساطير وبالنسبة لهذا العالم إن الأنظمة التصويرية الأولى التي كان يملكها الإنسان حول العالم وحول ذاته هي ذات منبع ديني (دركايم Durkheim 1991) إنه يميز التصورات الجماعية عن التصورات الفردية

يعتبر التصور بالنسبة ل موسكوفيسي Moscovici .S (1960-1961) عن مجموعة من القيم والمبادئ والتصورات المرتبطة بالمواضيع وبالوسط الاجتماعي وإعطاء الوسائل وأدوات لتوجيه إدراك الوضعيات وبناء الأجوبة

أما في علم النفس وعلم الاجتماع يسمح التصور للأفراد والجماعات في التحكم في المحيط والتأثير عليه في هذا الصدد يحدد (أبريك Apric J.C 1997) التصور بكونه للعالم الذي يسمح للفرد والجماعة بإعطاء معنى للتصرفات وفهم الواقع من خلال نظام مرجعي خاص وبالتالي يسمح بالتكيف مع هذا الواقع والتموقع فيه.

أما (جودلي Jodelet 1991) يعبر عن التصور على أنه شكل من المعرفة المعدة اجتماعيا والمتقاسمة تملك أهدافا تطبيقية وتعمل على بناء واقع مشترك في مجموع اجتماعي

تعرف هارزليتش Harzlich التصور بكونه سيرورة لبناء الواقع واستبطان للنماذج المعرفية والسيرورات الرمزية المرتبطة بالسلوك

تعريف التصورات (التمثلات) Les Représentation

يشير إلى مختلف الآراء والمواقف اتجاه صعوبات الكتابة، كما يملك التصور مرادفا أخرا يتمثل في التمثل الذي يعرفه "ابن منظور" في لسان العرب كما يلي "التمثل من مثل الشيء أي تصوره حتى كأنه ينظر إليه وأمثله أي تصوره ومثلث له تمثيلا إذا صورت له مثالا بكتابة أو غيرها وتمثيل الشيء بالشيء يعني التشبيه به.

والتصور باللغة الفرنسية Représentation تنحدر من الكلمة اللاتينية Représentaire التي تعني إحضار الشيء (معجم المصطلحات النفسية الاجتماعية لبنان ص198)

ويحدد قاموس Le Grand Larouse هذا المعنى في الفلسفة بكونه ما يتم إحضاره في الذهن وفي علم النفس بكونه إدراك صورة ذهنية يرتبط محتواه بالموضوع وبالحادثة للعالم الذي يعيش فيه الفرد

"والتصور هو النشاط الذي يسمح بالإحساس بالشيء من خلال الصورة أو الرمز أو الإشارة" (المعجم التربوي وعلم النفس د. نايف القيسي)

أما بالنسبة لدراستنا:

التصورات: المقصود فيها في هذه الدراسة مختلف الآراء والمواقف التي يحملها المعلمون من جهة والأخصائيون النفسانيون المدرسيون من جهة أخرى تجاه مشكل صعوبات الكتابة لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية من السنة الأولى إلى السنة الثالثة ابتدائي.

الكتابة: يقصد بها اكتساب المهارات الميكانيكية اللازمة لرسم الحروف والكلمات بوضوح وسهولة ودقة (ناجي 2005.99) .

أما صعوبة الكتابة: فهي عائق أو قصور يؤثر في الطريقة التي يعالج بها المعلم المتعلم كتابة الكلمات من حيث ترابطها وحفظها ورسمها بشكل صحيح (مجيد عا 2005.42) أو هي عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من (الرموز،الحروف،الحركات المكتوبة) فيفقد مجموعة من القدرات، النضج العقلي، الضبط الحركي، التآزر الحركي البصري، التوجه المكاني البصري، ضبط الجسم بما يخدم الكتابة ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار)

الطفل المتمدرس: هو المتلقي والمستقبل في عملية الاتصال البيداغوجي الذي يجب عليه أن يخزن المعلومات والحقائق والمعارف لتطوير سلوكه وتنمية قدراته اللغوية.

تعريف الأخصائي النفساني المدرسي: مؤهل بشهادة في مجال علم النفس التربوي يقوم بأعمال داخل المؤسسات التربوية، يقوم بدراسة أي ظاهرة دراسية ودراستها بعناية فائقة ومواجهة الصعوبات التي تعترض المجالات التعليمية وحماية التلميذ من الوقوع في المشكلات النفسية والاجتماعية.

تعريف المعلم: موجود على مستوى المدارس الابتدائية حسب التخصص، يقوم بتدريس التلاميذ على مختلف السنوات ابتدءا من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي.

الخلاصة

حاولت من خلال الدراسة الاستطلاعية تحديد أبعاد البحث وحدوده من أهداف ومفاهيم إجرائية وصياغة للإشكالية والفرضيات وذلك في إطار موضوع المذكرة وارتأيت بعد ذلك إعطاء لمحة تفصيلية لأهم عناصره في جانب نظري لتعريف جوانبه المتعددة وهذا ليسهل علي كيفية التعامل مع الموضوع.

المبحث الأول: صعوبات التعلم

تمهيد

- ✓ تعريف صعوبات التعلم ودلالاتها.
- ✓ تعريف صعوبات التعلم (مج من التعاريف المختلفة)
- ✓ تصنيف صعوبات التعلم.
- ✓ أسباب صعوبات التعلم.
- ✓ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ أهم الخصائص الرئيسية المرتبطة بذوي صعوبات التعلم.
- ✓ خلاصة.

تمهيد

يبدو للمعلم تدريجيا وجود فروقات في القدرة على التحصيل في مقررات البرنامج التربوي بين تلاميذ في المستوى الابتدائي وحيث تختلف الأسباب. وفي هذا السياق يرى المختصون أن تلك الفروقات تتمايز بعد السنة الأولى والثانية، كما يرون أن ضعف التحصيل يرجع عوامل متعددة ومنها:

عوامل أسرية وعوامل صحية اجتماعية تربوية ونفسية ومنها أيضا عوامل الإعاقات الحسية والحركية والعقلية وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة صعوبة الكتابة والقراءة تصل من 10 إلى 20% عند مجمل الناس.

تعريف صعوبات التعلم ودلالاتها:

دلالة مشكلة صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية:

تؤكد الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في زيادة مستمرة مما يلقي العبء على رجال التربية لمديد العون والمساعدة لهذه الفئة للتخفيف من حدة الصعوبات لديهم والوصول بهم إلى مستوى الطلاب العاديين.

ويذكر "بريان وبريان (1986 bryen & bryen)" أن هناك زيادة في نمو أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم خلال السنوات الماضية حيث زاد عدد هؤلاء الأطفال إلى أكثر من 48% خلال الفترة ما بين 1971-1981 حيث وصل العدد إلى ما يقارب من 465000 طفل في الولايات المتحدة الأمريكية والسؤال الذي يفرض نفسه في هذا المضمار هو (ما هو الوضع الحالي في الدول العربية)؟ وماهي نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية؟ وكم عدد التلاميذ المسجلين في برامج التربية الخاصة في مجتمعنا العربي؟

مما يؤسف اه انه لا يوجد لدينا إجابات واضحة عن هذه التساؤلات نظرا لغياب الدراسات المسحية والبحوث الإحصائية عن دلالة تلك المشكلة ومن خلال ما هو متوفر لدينا منم نتائج بعض الدراسات القليلة في هذا المجال فقد أوضحت دراسة (أحمد عواد 1988) أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي بلفت 52.24% وذلك على عينة قوامها 245% تلميذا أو تلميذة. كما ان نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة 57.96%وفي المحصول اللغوي والتعبير عن الأحداث التي تتناسب وسن التلاميذ 68.16% وفي دراسة (مصطفى كامل 1988) التي أوضحت نتائجها أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت 26% وفي الكتابة 28.4% وذلك على عينة قوامها (419)

كما قام (فتحي الزيات) بدراسة في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث إبتدائي س3 حتى الاول المتوسط بلغ قوامها (344) تلميذا وتلميذة ووجد أن أنماط التعلم الشاسعة لدى أفراد العينة هي:

- صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة 22.7%
- صعوبات القراءة والكتابة والتهجي بنسبة 20.6%
- صعوبات الإنجاز والدافعية بنسبة 19.6%

ومما لا شك فيه أن الإحصائيات سالفة الذكر عن واقع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعددهم إنما ترسم لنا صورة غير مضيئة عن واقع التعليم في مجتمعنا في البيئة العربية ويتطلب تضافر الجهود لاكتشاف هؤلاء الأطفال في وقت مبكر وتقديم خدمات التربية الخاصة إليهم.

تعريف صعوبات التعلم :

يبدو موضوع تعريف صعوبات التعلم من الموضوعات المثيرة التي لا تدانيها الإثارة سوء موضوعات أخرى قليلة في مجال صعوبات التعلم وكان (صامويل كيرك) هو أول من بدأ هذه المجهودات في عام 1962 ثم استمرت هذه المجهودات حتى ألان من قبل المتخصصين في هذا المجال وبمشاركة أولياء الأمور والمعنيين من قبل الحكومة الذين يهدفون جميعا إلى التوصل لمفهوم صادق ومقبول عن صعوبات التعلم

تعريف كيرك kirk :

يذكر كيرك أن مفهوم صعوبات التعلم تشير إلى تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي

يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية كما انه ليس نتيجة للتخلف الفقهي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية.

تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين: achc

يعرف الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة (المحددة) بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة الشفوية والتحريرية وقد يظهر هذا في اضطراب التفكير، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتهجي والحساب ويتضمن هذا بعض الحالات مثل الإعاقة الحسية أو تلف المخ، والاختلال الوظيفي للمخ، والاضطرابات اللغوية والكلامية وغيرها. غير أن صعوبات التعلم لا ترتبط بالإعاقة البصرية السمعية الحركية (التخلف العقلي) وحتى العيوب البيئية.

تعريف لجنة الرابطة القومية لصعوبات التعلم (nj cld 1988):

يستخدم مصطلح صعوبات التعلم بمعناه العام ليشير إلى مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام كل من مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة على التفكير وحل مسائل الرياضيات علما بأن هذه الاضطرابات تنشأ لدى الفرد كدالة الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ويحدث ذلك على مدى عمر الإنسان. نستثني من تلك الصعوبات تلك التي ترتبط بالإدراك أو التفاعل الاجتماعي أو السلوك التنظيمي لدى الفرد. كذلك تلك الصعوبات التي تنشأ من ضعف الحواس أو التخلف العقلي أو الاضطراب الوجداني أو الخلفيات الاقتصادية أو التعليمية.

وتظم لجنة الرابطة القومية لصعوبات التعلم **nj cld** ممثلين لثمان منظمات قومية اهتمام بصعوبات التعلم وهذه المنظمات هي:

- رابطة الكلام اللغة الاستماع الأمريكية.
- معهد صعوبات التعلم
- قسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل
- قسم صعوبات التعلم
- الرابطة الدولية للقراءة
- رابطة صعوبات التعلم الأمريكية
- الرابطة القومية لعلماء النفس المدرسي
- جماعة أرتون لاضطرابات اللغة

وفي الاتجاه نفسه قدمت الوكالة المشتركة لصعوبات التعلم (ic ld) تعريفا لصعوبات التعلم ويذكر هذا التعريف أن صعوبة التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات السماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير، الحساب، المهارات الاجتماعية وتنشأ هذه الاضطرابات لدى الفرد وتعاذ إلى الاختلاف الوظيفي للجهاز العصبي. وبالرغم من تزامن وجود صعوبات التعلم مع حالات الإعاقة الأخرى مثل: ضعف الحواس أو التخلف العقلي والاضطرابات الانفعالية والوجدانية أو المؤثرات الاجتماعية البيئية مثل: الفروق الثقافية والتعليم غير المناسب والعوامل النفسية مثل: اضطراب الانتباه وكل ما يمكن أن يسبب مشاكل تعليمية إلا أنه لا تعتبر صعوبات التعلم نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو تلك المؤثرات. (هاميل hammil 1990 79)

وجدير بالذكر أن هذا التعريف قد نال إقرار وتصديق المنظمات وأخيرا يعرف الباحثين الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم:

هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبار الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية في مجال أو أكثر بالمقارنة بإقرارهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذو الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية وكذلك المتأخرين عقليا والمضطربين انفعاليا والمحرومين ثقافيا واقتصاديا (اقتباس من كتاب 01-09-239) ح 23-26.

تعريف باتمان (batman 1965):

يرى باتمان "أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون تباينا أو تباعدا تعليمي بين قدرتهم العمة ومستوى إنجازهم 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 التعليم أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان الحسي" (غسان 2007، 31).

تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (nhcld 1981)

هو مجلس مشكل من ست (06) هيئات متخصصة في الولايات المتحدة الأمريكية، اجتمعت وأعطت التعريف التالي أنه يزيد كثير من الغموض الذي شاب التعريف السابق فقالت: "إذ مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات استماع الكلام، القراءة، الكتابة، (مهارات اللغة)، الاستدلال أو قدرات الحساب. وأن هذه الاضطرابات تحدث مدى الحياة، وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعي من الأغراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها، ورغم أن صعوبات

التعلم قد تحدث مصحوبة بإعاقات أخرى مثل الإعاقات الحسية، التخلف العقلي، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو للظروف الثقافية أو لظروف التعلم غير المناسبة إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف (السيد 2003 ،111).

وكمحصلة لما تقدم يمكن للباحث تبني تعريف صعوبات التعلم كما أورده السيد (2003:126) حيث ينص على ما يلي :

أن صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك متمثلا في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص فرص التعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة (كتاب بعنوان: صعوبات التعلم: تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها) دار الفكر العربي، القاهرة السيد: عبد الحميد سليمان السيد 2003

صعوبات التعلم (ld) ومعوقات التعلم Learning Difficulties:

بالرغم من أن المصطلحين يمكن أن يترجما بصعوبات التعلم إلا أن هناك فرقا بينهما، فالمصطلح الثاني يمكن تسميته بمعوقات التعلم حتى تبين أن عوامله قد تكون داخلية أو خارجية أي أن هناك عوامل بيئية وحينما يلتقي هذا المفهوم مع مفهوم مشكلات التعلم وهذا ما أكده كالفنت حيث يميز بين المصطلحين، فإن صعوبات

التعلم ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ومستوى ذكائهم عاد أما ذو معوقات فإن مشكلات تعلمهم ترجع إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة (السيد 2003:145)

كخلاصة للقول أن مصطلح معوقات التعلم استخدم ليصف فئة الأطفال الذين يعانون من انخفاض طفيف في الذكاء أو المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، وأن هذا المصطلح يمكن استخدامه لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم بسبب يتعلق بالمحتوى الدراسي

تصنيف صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم إلى نوعين من الصعوبات هي: الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية (حافظ2000:3)

أ: صعوبات التعلم النمائية :développemental Learning disalbities:

هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية بحيث يظهر هذا النمو متخلفا أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يقصر بالمهارات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، وكذلك فإن الطفل الذي يعاني من نقص في القدرة على الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وكذلك بالنسبة للصعوبة في الإدراك أو التفكير التي تجعل المهام التي يقوم بها الطفل أقل مما ينتظر منه (غسان 2006:162) فحتى يتعلم الطفل كتابة إسمه لابد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي بين العين واليد، والذاكرة السمعية والبصرية ولغة مناسبة وغيرها من العمليات (محمد علي 2005: 14) وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة، وقد تتم معرفتها حين يفشل الطفل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية.

وتصنف صعوبات التعلم النمائية إلى صنفين فرعيين:

- ✓ صعوبات أولية: وتتمثل في صعوبة الانتباه والذاكرة والإدراك وهي وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض.
- ✓ صعوبات ثانوية: تتمثل في صعوبات التفكير، الفهم، اللغة الشفهية فإذا ظهرت اضطرابات في الصنف الأول انجر تأثيرها على الصنف الثاني.

خلاصة القول أن صعوبات التعلم النمائية هي التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Paracademic Processes والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي أو الدراسي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، وبالتالي أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية.

هذا معناه أن الصعوبات النمائية هي المنشأة الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيسي لها.

ب صعوبات التعلم الأكاديمية :Académie Learning Disalibities:

تعني صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، حيث يظهر الطفل قدرة كاملة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة قد تكون في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب (غسان 2006 :163)

مما سبق يتبين لنا أن هناك علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية حيث أن هذه الأخيرة ناتجة عن وجود الأولى وليس العكس، فأي خلل أو اضطراب في الأولى –كما سبق معرفته- ينجر عنه كثير من الصعوبات الأكاديمية (غسان 2006 نفس المرجع المعتمد من قبل)

أسباب صعوبات التعلم:

نظرا لحداثة مجال صعوبات التعلم وتداخل هذا المجال مع الكثير من المجالات، فإن مسببات صعوبات التعلم لا زالت غير واضحة تماما وتحتاج إلى المزيد من الدراسة والتحقيق.

وتتفق معظم المراجع العلمية في مجال صعوبات التعلم على أنه التحديد الدقيق لأسباب صعوبات التعلم لدى كل حالة على حدا ليس بالهدف الممكن تحقيقه في غالب الأحيان، إلا أن المعرفة تزداد يوما بعد يوم في هذا المجال بحكم التقدم السريع في ميادين الطب والتربية وعلم النفس وغيرها من العلوم (الظفيري 2005:24) وعليه فإن أسباب صعوبات التعلم ما هو إلا مجموعة من الأسباب المفترضة لصعوبات التعلم يمكن حصرها في ثلاث فئات حسب (أنيس 2003:49)

- ✓ الاسباب العضوية والبيولوجية
- ✓ الأسباب الوراثية
- ✓ الأسباب البيئية

أ: الأسباب العضوية والبيولوجية: هي حالة تلف مخي بسيط أو إصابة دماغية بسيطة ينتج عنه عجز في اللغة أو القراءة، وقد أجريت دراسات وبحوث للتعرف على العجز الوظيفي الدماغي من خلال التلف الدماغي المكتسب (غسان 2006:167) ومن خلال العوامل الجينية الوراثية ونقص التغذية وعوامل بيئية أخرى تؤثر في النمو الطبيعي للدماغ ويتعرض الطفل لهذا التلف خلال واحدة من عوامل الثلاثة التالية (غسان 2007:75)

- الإصابة قبل الولادة: هذه الإصابة غير مرتبطة بالعوامل الوراثية ولكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل والأمراض التي في بداية الحمل مثل الحصبة الألمانية وغيرها من الأعراض.
- الإصابة أثناء الولادة: قد يتعرض الجنين أثناء عملية الوضع إلى إصابة في المخ نتيجة الاختناق والذي يؤدي إلى نقص الأكسجين أو استخدام الأدوية والوسائل الطبية غير المناسبة أو الولادة المعسرة

- الإصابة بعد الولادة: قد يولد الطفل معافى ولكنه قد يتعرض بعد الولادة إلى بعض الحوادث التي تنجم عنها إصابة المخ مثل السقوط أو الارتطام، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة مثل التهاب السحايا.

ب الأسباب الوراثية: بعض صعوبات التعلم قد تغرى إلى أسباب وراثية، والدراسات التي أجريت على التوأم المتطابقة تؤكد ذلك، حيث أظهرت أنه إذا كان أحد التوأم يعاني من صعوبة القراءة فإنه من المحتمل إلى حد كبير أن يعاني الثني أيضا من صعوبة القراءة إذا كان متطابقين أكثر من التوأم المتآخية (hallahan 108:1988 &kauffman) وبالرغم من الحقيقة التي تشير إلى وراثية صعوبة التعلم فهذا لا يعني أن الأطفال لا يمكنهم الاستفادة من التعليم، لكن هذا يعني أن هؤلاء يحدبون صعوبة أكبر للتعلم بطرق التدريس العامة في الصفوف الدراسية العادية (غسان 2007 نفس المرجع المعتمد سابقا)

ج الأسباب البيئية: يمكن أن نلخصها في أشكال الحرمان البيئي من مثيرات حسية نفسية لا يتلقاها الطفل بصورة طبيعية من جهة ثانية كذلك سوء التغذية الشديد اثناء مراحل العمر المبكرة يؤدي إلى نقص في النمو الجسمي العصبي والحركي هذا يؤدي إلى صعوبة التعلم، فنجد كثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون قصورا في المهارات اللغوية، وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب.

ويؤكد هلهان وكوفمان Hallahan & Kaufman (1988-105) على أن التدريس الضعيف Pour Teaching من الأسباب البيئية الممكنة لصعوبات التعلم، لذا يتوقع من المعلمين إذا أعدوا بطريقة جيدة لتناول المشكلات الخاصة في تعلم الأطفال في سنوات الدراسة المبكرة أنه يمكن تجنب العديد من صعوبات التعلم.

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: لقد اجتمعت الآراء حول الكثير من الخصائص المشتركة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومن الممكن أن تستخدم كمحطات لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها:

1. القابلية للتشتت Dista Cibility يظهر سلوك القابلية للتشتت بين الأطفال دوي صعوبات التعلم حيث يسهل جذب انتباههم إلى مثيرات أخرى مختلفة مثل هذا السلوك يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى ضيق الانتباه حيث لا يستطيع الأطفال ذو صعوبات التعلم تركيز انتباههم سوء فترات محددة.
2. يضطرب فلا يميز ما يسمعه ويفشل في ربط المصدر بما يسمعه مما يعجزه عن إعطاء الاستجابة المناسبة وتوقعه في مواقف مخجلة تعيق تكيفه.
3. يبدل الطفل مواقع الحروف ولا ينتبه لما يقع فيه من أخطاء القلب والأحوال فيقع في كثير من الأخطاء عند قراءة مادة أمامه. أو في التواصل مع أطفال آخرين من زملائه.
4. اضطراب الإحساس البصري للطفل مما يفقده القدرة على التمييز بين الأحرف إذ يدركها على أنها مجموعة أحرف متشابهة لذلك يفشل في أداء المهام المتعلقة بتمييز الأحرف لتكوين كلمة ومن تم قراءتها (نايف قطامي 1992.205.211)
5. يقلب الطفل الأحرف والأعداد مما يعيقه من التعامل مع الأرقام والحروف وفق مواقعها العادية.
6. تكرار المادة المقروءة وعدم القدرة على تذكر الفكرة الرئيسية أو تسلسل الأحداث أو الحقائق الأساسية في المادة وحذف كلمة أو إضافة كلمة أو استبدال كلمة بأخرى.
7. تنقصهم مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وهم أكثر عزلة وأقل تماسكا وأقل قبولا للرفق والصداقة.
8. لديهم قصور في إدراك الاتجاهات والأماكن ومواقعها وعلاقاتها بالنسبة لغيرها مثل: جاني –فوق- أعلى- يمين- يسار مما يوقعه في خبرات فشل إتباع التعليمات
9. تدني مستوى التفكير للطفل الذي تتيح في كثير من الحالات عن تدني الخبرات الحسية التي يواجهها مما يساهم في تدني قدرته على إجراء استبصارات يتم فيها الربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى فضلا عن عدم البراءة في الأداء

10. سيطر التمثيل الحسي العلمي N'active Représentation على تفكير الطفل لاستيعاب الأشياء يجعله يميل دوما إلى ممارسة اختيار الأشياء التي يراها أو التي يريد معرفتها وهدا يجعله يواجه كثيرا من المشكلات ويسبب له مواقف كثيرة من الفشل.
11. زيادة الطاقة وسيطرتها بدرجة كبيرة على اداء الطفل وحركته مما يجعل دون مساعدة الطفل في التركيز على المهمة والمثابرة، وهذا يؤدي إلى تعثره وعدم توقيفه في إتمام الواجبات التي توكل إليه، وتقلل من فرص اندماجه في مواقف التعليم لفترات زمنية مناسبة.
12. تدني تكيف الطفل مع العالم المحيط به سواء كان الصف أو الملعب (سوء التواقف)
13. عدم القدرة على تصنيف الأشياء أو فهم لغة الحساب والمنطق الرياضي واستخدام عمليات خاطئة وعدم تذكر الحقائق الرئيسية وتقديم إجابات عشوائية
14. تكرار الفشل في المهام الدراغسية فضلا عن الصعوبات اللغوية جمال الخطيب، منى الحديدي (1994.34.36) (غانم جاسر البسطامي (1995.167) (وفتحي السيد عد الرحيم (1990.23.25

ولقد أوضح كلا من رام و أدمس (Raim & Adams) (1982.116.117 مجموعة من الخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك بعد دراسة حالة استمرت فترة طويلة على طفل يسمى جيفري Jeffery يعاني من صعوبة في التعلم وتبرز نتائج الاختبارات المختلفة التي أداها جيفري نقاط العجز التالية:

1. ضعف في العمليات المعرفية والإدراكية واللغة –كثرة التحدث- صعوبة القراءة والكتابة والهجاء- عدم القدرة على مسايرة زملاء فصله "صعوبة التعامل مع الكمية كعنصر وعامل مستقل عن الشكل"

2. الاندفاع أثناء أداء المهام المكلف بها.
3. غير مهتم بالمراجعة والتأكيد على صحة إجابته والانصراف عن أداء المهمة معتقدا بعد محتواها عنه.
4. ينهي العمل في الاختبارات الموقوتة قبل الوقت المحدد ويحدث نفسه للمساعدة ويحاول التأكيد أنه مازال لديه وقت.
5. يبعد نفسه عن الواجبات والأنشطة التي تبدو أنها غير سارة لأنها غير مرتبطة برغباته الشخصية المباشرة كما أنه لا يحاول أن يفهم الكلمات غير المعروفة بالنسبة له، ويحاول الاعتماد الشديد على السياق مستخدما أدنى عدد فعلي للأدلة العقلية.

ويذكر محمود عوض الله سالم وأحمد عواد 1994 252 أن الأطفال دوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال ممن لهم في مثل سنهم وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الأطفال دوي صعوبات التعلم ويظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعلى قابليته للتعلم بل وتؤثر أيضا على شخصية الطفل صاحب الصعوبة في التعلم وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان دلك في المدرسة أو خارجها وتظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل أخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه.

أهم الخصائص الرئيسية المرتبطة بدوي صعوبات التعلم: يلاحظ أن ما سنورده من خصائص ليس قاصرا على الطفل دوي الصعوبات في التعلم، بل قد ترد لدى الطفل العادي، ولكنها تبدو أشد وضوحا وأكثر تكرارا وتواترا لدى الطفل دي صعوبة التعلم، كما أن تلك الخصائص قد ينعكس معظمها في سلوكه وليس بالضرورة أن تنعكس جميعها

1. **النشاط المفرط:** كثير من دوي صعوبات التعلم دو نشاط مفرط، وهده حقيقة صحيحة بالذات في حالة من لديهم إصابات مخية منهم، ولا يمكن اعتبار لسلوك معين مشكلة لمجرد حدوثه مرة أو أكثر،

ولكن إن تجاوز حدوثه ثلاثة أمثال حدوثه لدى الطفل العادي في الموقف نفسه، وتحدث الظروف نفسها هنا نقول: إن السلوك مشكلة ومشكلة زيادة الحركة والنشاط أن الفرد المفرط في حركته لا يتوفر لديه الوقت الكاف للانتباه كي يستطيع الاستحواذ عليه عقليا -غسان 2007-

2. **ضعف النشاط والحركة:** وهو تماما عكس فرط النشاط والحركة وعلى الرغم من عدم شيوع هدا السلوك بين دوي صعوبات التعلم مثلما هم الأمر في النشاط المفرط ولكنه سلوك قائم، ويمكن ملاحظته بتواتر بين أفراد هده الفئة.
3. **قصور في الواقعية:** على الرغم من أن نقص الدافعية قد يأتي نتيجة لعجز الطفل عن التعلم، إلا أنه سلوك يتركز تسجيله في تقارير تشخيص هؤلاء الأطفال وفي بياناتهم المدرسية.
4. **قصور في عمليات التآزر والتنسيق:** على الرغم من أن بعض الأطفال الدين قد يكون لديهم قدرة على التآزر يعانون بعض صعوبات التعلم أي أن نقص التآزر يلاحظ بشكل واضح بين الأطفال دوي صعوبات التعلم ، فالطفل عادة تنمو لديه ببطئ شديد قدرته على أن يقذف أو يتلف شيئا أو القدرة على الهروب أو الجري وتتضح في صعوبات الكتابة وبعض المهارات الدقيقة الأخرى أو الجري وتتضح في صعوبات الكتابة، وبعض المهارات الدقيقة الأخرى ويبدو مرتبكا وأهوجا في تصرفاته، وتحدث عادة مثل هذه الصعوبات لعجزه عن تقرير موقعه بالنسبة للأشياء الأخرى في الفراغ من حوله (أنيس 2003).
5. **تبوث الانتباه:** وفيه يظل سلوك الطفل مستمرا في تركيز انتباهه على مثير بعينه دون المثيرات الأخرى المرتبطة بالموقف التعليمي نفسه، وكأن مثيرا واحدا قد استأثر بكل انتباهه.
6. **عدم التركيز:** قد يرتبط عدم التركيز بنقض الدافعية أو بحالة الإفراط في الحركة وهو سلوك يتمثل في عدم قدرة الطفل على التركيز على نشاط معين لأي فترة زمنية

7. **صعوبة نقل الانتباه:** الطفل الذي لديه إفراط في الانتباه لشيء معين يبدو عاجزا عن السيطرة على انتباهه أو تحويله نحو شيء معين دون شيء أخر كلما تطلب الموقف هذا الانتقال أو الحركة
8. **الاضطرابات في الإدراك:** تتضمن اضطرابات في الادراكات البصرية أو السمعية أو الحركية أو اللمسية فالطفل الذي لديه اضطرابات بصرية قد يواجه صعوبات في كتابة الحروف بطريقة صحيحة.أو أن يميز بين الشكل الخماسي، أو الشكل السداسي كما قد يعكس الحروف بالاضافة إلى أن الطفل الذي لديه اضطرابات سمعية لا يستطيع التمييز بين الأصوات فمثلا: لا يفرق بين حرس الباب أو الهاتف ومثل هذه الصعوبات تجعله غير قادر على دقة التمييز الحسي، وتبدو كما لو كانت صعوبات في البصر أو مشكلات في السمع على الرغم من سلاسة عينه وأذنيه..... وإذ (أثبت الفحص الطبي سلامة الحواس فهنا نتأكد من وجود الاضطرابات الإدراكية والحسية (غسان 2007))
9. **اضطرابات الذاكرة:** تتضمن اضطرابات الذاكرة كلا من الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية والذاكرة عملية معقدة وصعبة الفهم على الرغم من أن هناك عدة نظريات في تفسير الذاكرة وأنواعها المختلفة وفي بعض التقارير الخاصة نسمع عن بعض الأفراد الذين لا يمكنهم تذكر أين تقع النافذة في حجرة الدراسة، أو أين يقع فراشهم في حجرة مكونة من عدة كلمات بعد الاستماع إليها مباشرة ومثل هذه الحالات من القصور في الذاكرة تؤثر في عملية التعلم بشكل حاد .
10. **التناقض بين الذكاء والتحصيل:** يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تناقضا واضحا بين تحصيلهم الفعلي والتحصيل المتوقع حيث يحصلون على درجات متوسطة أو أعلى من المتوسط في اختبارات الذكاء مقابل ذلك انخفاض في مستوى التحصيل لا يرجع إلى الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي.

هكذا نجد بعض الخصائص السالفة الذكر إما أن تكون متعارضة مثل النشاط المفرط في مقابل النشاط المنخفض وبعضها متداخلة مثل الإفراط في الانتباه أو تبوث الانتباه ومثل تلك الخصائص تؤدي إلى صعوبات في

العمليات الرمزية، وبعضها تبقى كامنة وغير محسوسة حتى يكلف الطفل بأنواع من الأنشطة التي تعتمد على مثل هذه الخصائص ومن تم يعجز عن إتمامها ولعل هذا يفسر لنا صعوبة التعرف على مثل تلك الصعوبات قبل سن الخامسة أو السادسة (غسان 2006) .

الخلاصة:

إن صعوبات التعلم تتمثل خطورتها – بالإضافة إلى ما رأيناه- في أنه ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية تعوق تعلم الطفل، مثل مشكلات فقدان الثقة بالنفس، والتوتر والخجل، وفقدان الدافعية والاهتمام الضروريين لإنجاز المهام الدراسية ومسايرة زملائهم سواء على المستوى الدراسي، أو على المستوى النفسي والاجتماعي كما أن صعوبات التعلم تؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي، مما يجعل كل منهم تلميذا مشكلا ذا تصور سالب عن ذاته بين أقرانه وذا خصائص شخصية ومعرفية سالبيه، حيث يتصف بالاندفاعية وضعف القدرة على التعلم.

المبحث الثاني: صعوبات الكتابة

- ✓ تمهيد
- ✓ تعريف الكتابة
- ✓ طرق تعليم الكتابة
- ✓ عيوب الكتابة اليدوية
- ✓ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة
- ✓ تقييم و تشخيص صعوبات الكتابة
- ✓ علاج صعوبات الكتابة
- ✓ دور المعلم في التكفل بالمشكل
- ✓ دور الاخصائي النفساني المدرسي في التكفل
- ✓ الدراسات التي تناولت علاج صعوبات الكتابة
- ✓ خلاصة

تمهيد

تعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة و التعبير الكتابي و لذلك فإن العجز في الكتابة قد يصبح معيقا للتعبير الكتابي و لتحقيق التقدم لاحقا قد يكون من المفيد تعليم الأطفال أولا كتابة الحروف و الكلمات بدقة وبسرعة و لذلك يجمع علماء النفس على أن الكتابة لها ثلاثة أنشطة فرعية هي:

- الكتابة بخط اليد hand writing و الهجاء spelling و التعبير اللغوي language expression

هذه الأنواع الثلاثة تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة النهائية لعملية الكتابة.

تعريف الكتابة

تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية و المكتوبة و اللغة المكتوبة هي الصيغة الإتصالية على درجة عالية من التعقيد، فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة من ناحية، ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية و الحركية و الإدراكية.

طرق تعليم الكتابة

يبدأ الأطفال بتعلم الكتابة في عمر مبكّر بالشخبطة تقليدا للكبار يساعدهم في ذلك توافر الأقلام والورق فإذا لم يجدوا ذلك كتبوا على الجدران و الأثاث و لذلك فإن الوالدين يشجعان الأبناء على الكتابة لكن لم يظهر التدريب الرسمي على الكتابة إلا عندما يدخل الطفل الروضة أو الصف الأول الإبتدائي و هناك طريقتان لتعلم الكتابة لكّل منهما مزاياها (فتحي 1998 ص 44).

1. طريقة الحروف المنفصلة Mamuxript

و هذه الطريقة تمتاز بسهولتها ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف و كتابتها و لكن من عيوب هذه الطريقة احتمال عكس الأطفال لإتجاه الحروف و الأعداد.

2. طريقة الحروف المتصلة Cursive

و هذه الطريقة تمتاز بأنها تعطي فرصة كبيرة لقراءة المادة المكتوبة و تجنب عكس الحرف و إتجاهها والسرعة و السهولة في كتابة الحروف و لكن من عيوبها أن الطفل قد يفصل بعض الحروف و لا يستطيع التمييز بينها.

العوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة

لكي يتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا بدرجة كافية و لديه الرغبة و الإهتمام في تعلم كيف يكتب بالإضافة إلى ذلك يجب أن يطّور الطفل التناسق الحركي و التناسق الحركي البصري و التوجه المكاني البصري و التعبير البصري.

و لذلك فإن الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة ترتبط بالكثير من العوامل التي يمكن تحديدها في النقاط التالية:

أولا: العوامل المرتبطة بالطفل

1. إضطرابات الضبط الحركي

إن سوء الخطوط و الرسوم و الكتابة عند الأطفال هل هي بسبب العيوب و الإضطرابات الحركية؟ أم بسبب التأخر النمائي؟ فالكتابة اليدوية و الرسوم سلوكات حركية معقدة تتفاعل معها العمليات اللغوية و الحركية و النفسية و الميكانيكية الحيوية تفاعلا مباشرا مع عمليات النضج و التطور و التحكم ، فهي تتطلب وقتا كافيا طويلا لاكتساب المستوى العالي من الكفاءة.

و كثيرا ما نجد مشاكل الكتابة و المهارات الحركية في الدراسات الكلينيكية، و يقدر حوالي 5% إلى 20% من الأطفال يشتكون من سلوكيات حركية غير ملائمة و اضطرابات في التنسيق الحركي أو عدم الإتقان، و الشكوى العامة الشائعة هي عجزهم عن كتابة بخط جيد.

و لقد ركّز البحث التقليدي في الكتابة اليدوية على تحليل ناتج الكتابة اليدوية، بينما ساعد البحث الوصفي على الإحاطة بالمزايا و الأشكال المتنوعة للأداء الضعيف للكتابة اليدوية و يشتمل على تكوين و تشكيل الحروف و الجودة و الحجم و التحكم المائل و أوضاع الإمساك بالقلم.

و ترتبط التغيرات النمائية أيضا بسرعة الكتابة و أشكال و سمات الخطوط تؤكد الأبحاث النمائية أن أشكال النموذجية للحروف و تتغير إلى الأشكال الشخصية للحروف خلال فترة المراهقة و الشباب و علاوة على ذلك فهناك اختلافات واضحة و جلية في الدقة الفراغية الإتساعية للكتابة في الأعمار المختلفة (القاسم ج، ص 129).

عيوب الكتابة اليدوية

من الضروري الربط بين أداء الكتابة اليدوية و نماذج المعالجة المرتبطة بها، و لذلك فإن البديل لمجرّد وصف جودة الكتابة اليدوية و ناتجها هو التركيز على العمليات التي تندرج تحت إنتاج حركات الكتابة اليدوية، و لذا فمن الضروري معرفة العمليات النمائية و العيوب الحركية و النفسية، و قد إستخدم في دراسات عديدة تحديد و حصر العيوب و المعوقات النمائية كما تم تصميم مهام معينة مثل التعاقب و التبادل السريع والبطيء للخطوط و الرسوم، و التخطيط الواسع و الضيق لتمثل مراحل معينة من نموذج الكتابة اليدوية.

ولقد قامت هذه الدراسات بفحص مدى تفسير الخطوط و الرسوم السيئة كنتيجة للعيوب النفسي والتجريبي لتدعيم و تأييد النماذج العلاجية الثلاثة في أداء المهام الحركية هي ما يلي:

1. البرمجة الحركية أو إسترجاع و تذكر نمط حركي خطي من الذاكرة طويلة المدى.
2. تنظيم الحدود أو الخطوة العلاجية العملية التي يتم من خلالها تنظيم مستوى القوة.
3. الثبات العضلي أو العملية الخاصة بإنعاش الجهاز العصبي و الثبات العضلي للوحدات الحركية الملائمة للمهمة في سياق ميكانيكي حيوي معين، و تؤكد الدراسات المستعرضة السابقة المصممة بناءا على تلك النماذج أن الكتابة اليدوية الضعيفة ترتبط بعملية الثبات العضلي الخارجي و أن السمة البارزة هي التحكم في الإضطرابات الحركية العصبية الضعيفة.

و عموما فإن الكتابة اليدوية الضعيفة و الإضطرابات اللازمة لسرعة الكتابة اليدوية تعتبر خصائص فردية ثابتة و ليست علامات تدل على التأخر النمائي الوقتي (أنس محمد قاسم، ص 204).

2. الإضطراب العصبي و التطور النفسي

يتميز التطور الحركي الطبيعي بالإتساق و التناسق المتزايد في الأداء الحركي و يتعلم الجهاز العصبي تنظيم التوقيت و الحث الحركي، و يقوم المؤثر الميكانيكي الحيوي بتحويل الإشارة العصبية المضطربة إلى إشارة فراغية هادئة. و المؤثر البالغ الأهمية لمستوى المهارة هو كم الممارسة و لكن تواجد عوامل أخرى تؤثر على مستوى الأداء (المهارة و الخفة) التي لا تختص بالفعل الحركي فقط و لكن بتفاعلها مع البيئة المتغيرة و لتحقيق كتابة دقيقة (منسقة المسافة) يجب أن يكون التنظيم العصبي و العضلي للوحدات الحركية ملائما للمهمة في إطار آلي حيوي و ربما تعاق كفاءة الحركة عن طريق الإضطراب الوراثي للجهاز العضلي و الخطط التي يعتنقها الكائن البشري.

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

3. إضطرابات الإدراك البصربي

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف و يميز بصريا بين الأشكال و الحروف و الكلمات والأعداد و كذلك يميز بين الإتجاهات اليمين و اليسار و تمييز الخط الرأسي، و الخط الأفقي و مطابقة الاشكال والحروف، الأعداد و الكلمات على نماذجها و رسم الخرائط و إستخدامها و كّل هذا إذا لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلم الكتابة.

4. إضطرابات الذاكرة البصرية

إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكّر الأشكال و الحروف و الكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة و تسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، و قد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء الاطفال و غالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشيع إستخدام الخيال و اللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع و معرفته و هذا يؤدي به إلى صعوبة في تشكيل و كتابة الحروف و الأعداد و الكلمات و الأشكال.

5. نقص الدافعية

يعتبر نقص الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبات تعلم الكتابة حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محبطا يمل الأشخاص من المواقف التنافسية في التحصيل الدراسي و الملاحظ على الطفل كثرة الغياب في حصص الإملاء و التعبير و تظهر عليه علامات الإضطراب الإنفعالي تجاه عملية الكتابة و قد يرجع هذا إلى أن دور كّل من المعلمين و الوالدين منعدم و ذلك في تشجيع الطفل و استشارته و مكافأته و تعليمه خطوة خطوة فضلا عن ميله للحركة الزائدة و فرط النشاط و اللهو و اللعب (حافظ 2000، ص 91).

6. استخدام اليد اليسرى

لا يعتد بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدة سنوات من عمر الطفل و يلاحظ أن غالبية الأطفال حوالي 90%منهم يفضلون استخدام اليد اليمنى و حوالي 9% يستخدمون اليد اليسرى بينما من يفضلون و يستعملون كلتا اليدين لا تتعدّى نسبتهم 2%، إن إستخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى أي صعوبة

في الكتابة و لكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل أن يستخدم يده اليسرى و تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في وسط كل من فيه يكتبون باليد اليمنى (كامل، 2005 ص 204).

ثانيا: العوامل المتعلقة بالبيئة الأسرية و المدرسية

يرى المربّون و المتخصصون لصعوبات التعلم أنه يجب أن لا يقتصر تناول صعوبات الكتابة بمعزل عن العوامل الأسرية و المدرسية و هناك مجموعة من العوامل التي تقف خلف صعوبات الكتابة هي:

1. اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل

تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر و المتابعة الدائمة و لاشك أن وقت الحصّة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة و لذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثل في الأسرة نمو قدرة على إتقان و تحسين الكتابة اليدوية و أن الفشل و الإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلّم الكتابة و من ثمّ يفشل الطفل و لا يستطيع كتابة كثير من الكلمات و الجمل بشكل صحيح.

2. طريقة التدريس السيئة

و من العوامل الخاصة بكل من الأسرة و المدرسة طريقة التدريس السيئة التي تعتمد على الإنتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة أي كتابة الحروف منفصلة و الحروف متصلة دون مبرّر بعد أن يكون التلميذ إعتاد على أسلوب واحد، يضاف إلى ذلك الإقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء و تطبيق و كذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ برغبة في الدراسة و متابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة كلّ

هذه الأسباب و العوامل تقع على عاتق الأسرة و المدرسة و يجب وضعها في الإعتبار من أجل وضع عملية الكتابة وسط العمليات الهامة في التعلم المدرسي (نفس المرجع، ص 207).

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة

1- أوراقهم و كراساتهم أو دفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي و الإملاء و القواعد و التراكيب و استخدام علامات الترقيم "النقط و الفواصل"، و تشابك الحروف و كافة أنماط الكتابة اليدوية.

2- كتاباتهم غير عادية و غير منضبطة و لا تسير وفقا لأي قاعدة و تفتقد إلى التنظيم و الضبط و غالبا ما يحذفون بعض حروف الكلمات مثل حروف البداية أو النهاية أو الوسط و قد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة.

3- لا يعطون إهتماما للإعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان ذلك مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا. و غالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة و مفكّكة و تقتصر إلى المعنى أو المضمون.

4- عدم مراجعتهم و تصحيحهم لأخطائهم التي يحدّدها لهم المدرسون و هم أقل فهماً و تقديراً لتلك الأخطاء و الإستفادة اللاحقة منها كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة على النحو الذي يوجههم به مدرسوهم.

5- يميلون إلى تقدير كتاباتهم و إدراكهم على نحو افضل من تقديرات المدّرسين و الأقران و الآباء لها (عبد الفتاح، 2000، ص 96).

تقييم و تشخيص صعوبات تعلّم الكتابة

إن تقييم عملية الكتابة كغيرها من الصعوبات ذات قيمة قليلة ما لم تعّود إلى العلاج و هناك طرق كثيرة يمكن إستخدامها لتقييم الكتابة و ملاحظة مستوى الوضوح فيها، و لعمل تقييم كيفي لجودة الناتج الكتابي لابدّ من إتباع الآتي:

1. الفحص النفسي و الطبي و الإجتماعي

و يتضمن ذلك إجراء إختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلّف عقلي أو تأخر دراسي و كذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التأكد من خلّو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ و الاعصاب و الأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية التي تسبب إضطرابا واضحا في عملية الكتابة مع دراسة مستوى الأسرة الإجتماعي و الإقتصادي والمناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل و مدى متابعة الأسرة للمدرسة.

2. تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة، كما يمكن أن تؤثر الإختلافات الفردية في هذه المهارات التطورية و من ثمّ تؤثر على الناتج النهائي لعملية الكتابة و على مظاهر التعلم المدرسي و هناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى و هي:

***المستوى الأول:** و فيه يظهر تباينا كبيراً بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي و لذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

* **المستوى الثاني:** و فيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة و الجملة و الحوار تفيد عملية الإنشاء.

* **المستوى الثالث:** و فيه تكون المهمة أشدّ تعقيدا إذ أن الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط و الترجمة و المراجعة.

يضاف إلى ما سبق مهارة هامة و هي التفسير الإملائي التي تعتبر ذات أهمية بالغة في إنتاج الكلمات المكتوبة (عميرة علي، 2005، ص 75).

تقييم اليد المفضلة في الكتابة

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

أ. كتابة الإسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة السهولة و الوضوح في كّل منها.

بـ أُطلب من الطفل عمل تقاطع بين خطوط رأسيّة و أفقية بشكل متسلسل ثم أُطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق نفسه باليد الاخرى.

ت. معرفة الإتجاهات و القدرة على التمييز بينها (الأيمن، الأيسر، فوق، تحت، أمام، خلف).

ث. معرفة اليد المفضلة و القدم المفضلة عند الطفل.

ج. دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدلّ على سمات حاضرة من خلال الإتصال بالأسرة و الأفراد (البحيري، 1995، ص 177).

التقييم النمائي النفسي العصبي

يستخدم لهذا التقييم بعض الإختبارات و المهام الخاصة بذلك مثل إختيارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما تسمى (مهام الأصابع) و فيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الإنسانية لليد من خلال رفع الأصابع و بسطها مع حساب الزمن (أي كم مّرة قام بهذه العملية في الزمن المحّدد) كما يمكن أن تقاس الوظيفة الحركية العهصبية من خلال وضع الطفل راحتي اليد على المنضدة و يتم تسجيل دقة رفع الأصبع الملموس، مع ملاحظة حضور و غياب الحركات الإنسانية على اليد العكسية.

قياس التآزر الحركي و العصبي

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ و يُطلب من الطفل شطب كلمات و كتابة التعديلفوق أو أسفل ما تمّ تصحيحه من الكلمات و ذلك بدون مسح بالممحاة، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة. و هذا النوع الأول يسمى المثيرات الإملائية.

أما النوع الثاني و هو المثيرات غير الإملائية فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الإعتبار عنصر الدقة و السرعة و ذلك طبقا لمعايير معينة دون إهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.

تقييم الأخطاء في الكتابة

النوع الأول:

يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي و ذلك من خلال سؤال الطفل بنسخ كلمة أو جملة و في هذا الإختبار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة و يلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة و إنتاج الطفل في

الكتابة فإذا كان الطفل متقدم في الكتابة أعطاه المدرس جملة أخرى تتألف من حروف متشابهة و يسأل الطفل أن ينسخها كما يمكن إستخدام الإجراء السابق نفسه مع الأعداد و الأشكال.

النوع الثاني:

يسمى هذا النوع بالكتابة الحّرة و فيها نأخذ عيّنات من كتابة الطفل حول حدث ما لملاحظة أخطاء الكتابة عند الطفل، و في دراسة قام بها لويس و لويس (lewis and lewis 1965) على أطفال الصّف الأول الإبتدائي حيث أن اخطاء الكتابة تظهر فيما يلي:

أ. طريقة الإمساك بالقلم و الجلسة الخاصة في الكتابة.

ب. الأخطاء الأكثر شيوعا كانت في كتابة الحروف و تشكيلها و حجمها المناسب.

ت. عدم إستقامة مسار الكتابة أو تعّرج الكتابة على السطر.

ثعدم إكمال الحروف و ميلِ ها يميناً و يساراً.

ج.وجود فراغات بين الحروف و الهوامش أما تكون متّسعة أو تكون ضيقة أكثر من اللازم (فيصل الزراد 1991).

علاج صعوبات الكتابة

تتداخل صعوبات تعلم الكتابة فيما بينها يؤثر كّل منها في الآخر و لذلك فإن تناول أي منها بالعلاج المناسب و التدريب المستمر يمكن أن يساعد على تصحيح المسار على نحو إيجابي في باقي المهارات الأخرى و في هذا الإطار فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم الكتابة يجب أن تكون لديهم المقدرة و الكفاءة فيما يلي:

1. إستراتيجيات الحركية البصرية الفرعية

هناك العديد من الإستراتيجيات و الطرق الهامة التي تساعد في علاج صعوبات تعلم الكتابة و التي يمكن تلخيصها:

أ. إستراتجية ما قبل الكتابة

- تدريب التلاميذ على تحريك و تدريب عضلات الكتفين و الذراعين و اليدين و الأصابع و التآزر الحسي- الحركي-.
- استخدام الألوان في الكتابة لإكتساب التلاميذ مهارات الدقة في الكتابة و رسم الحروف و الأشكال و الأرقام.
- استخدام أماكنُ مريحة في الكتابة لتهيئة التلميذ في جلسته الكتابية بشكل واضح.
- تدريب التلميذ على طريقة مْسك القلم أثناء الكتابة مع الملاحظة التامة و تصحيح الأخطاء.

ب. إستراتيجية كتابة الحروف و الأعداد و نسخ الأشكال

- استخدام قوالب و حروف بلاستيكية مفرغة للكتابة و ذلك بأن يقوم الطفل بالكتابة من خلال هذه القوالب.
- التدريب على إقتفاء أثر الحرف أو الرقم من خلال رسم الحرف أو الرقم بالنقط ثم يُطلب من التلميذ بالسير بالقلم على هذه النقط حتى يظهر الحرف أو الرقم ثم الأشكال و الكلمات.
- التدريب على كتابة الحروف حسب صعوبتها منفصلة مع كتابة قوائم من الأعداد يتم إملائها و ترك فراغ مناسب بين الأحرف و الأعداد و الكلمات.

ح. استراتيجيات التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة بطريقة متصلة

- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات من خلال نماذج معدّة لذلك مسبقا مع كتابة الحروف التي يتعلّمها الطفل بألوان تجذب إنتباه الطفل و من ثمّ يبقى في الذاكرة لا يكون عرضة للنسيان.

- تدريب التلاميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي قبله مع تدريبهم على كيفية كتابة الحرف أول الكلمة ووسطها و آخرها.
- تدريب التلاميذ على كتابة ما يُملى عليه من الحروف و الكلمات و الجُمل.
- تدريب الطفل على إستخدام الدلالات اللفظية للكلمة المنطوقة و من خلال هذه الدلالات يستطيع التلاميذ معرفة شكل الحرف و إتجاهات تكوين الحروف و أحجامها.
- تدريب التلاميذ على إستخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة (البحيري 1995).

2. استراتيجيات تحسين الإدراك البصري المكاني

تعتبر مشكلات الإدراك البصري المكاني من أهم المشكلات التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الكتابة و أن علاج هذه المشكلات يكون له الفائدة الكبيرة في تحسين صعوبات الكتابة و يمكن التخفيف من هذه المشكلات إذا ما تم علاج ما يلي:

أ. تحسين التمييز البصري

إن الأطفال الذين تظهر لديهم مشكلات في التمييز البصري يجب أن يتعلموا التشابه و الإختلاف في الأشكال و الأحجام و الحروف و الكلمات و الأعداد و غيرها من المثيرات فالطفل يجب أن تتاح له الفرصة لاختيار الإستجابة التمييزية.

ب. تحسين الذاكرة البصرية للحروف

إن الأطفال الذين يستطيعون تذكر الحروف و تخيلها هم أكثر قدرة على كتابة الحروف بشكل صحيح فالذاكرة البصرية تساعد الطفل على إعادة القدرة على تخيل الحروف و الكلمات و يمكن تدريب الذاكرة البصرية من خلال:

- يُطلب من الطفل أن يرى حرفاً أو رقماً ثم يُغلِق عينيه و يُعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينيه.
- يُعرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفائها عن الطفل و يطلب منه المادة كتابتها.
- يُطلب من الطفل أن ينظر إلى الحروف أو الكلمة أو الشكل أوالعدد ثم يُكتب كل منهما.
- يُطلب من الطفل أن يُعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتى يلّم بها ثم يعبر عنها و يعيد كتابتها من الذاكرة (الزيات 1988)

ح. علاج تشكل الحروف

إن الإجراءات النمائية و العلاجية لتدريس تشكيل الحروف هي نفسها في كّل من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة أو المتصلة، فالحروف يتم تعليمها أولا بشكل منفصل من خلال التدريب المركز و من ثم يطبق ذلك في سيادة الكتابة بالتشكيل الاول للحروف يعتمد على الحس و التعبير الخارجي مثل (النسخ، التتبع) حتى يصبح تقريرا داخليا في النهاية و هناك الكثير من الأساليب و الاستراتيجيات التربوية التي من خلالها علاج تشكيل الحروف و هي ما يلي:

1. النمذجة Modeling

حيث يكتب المدرس الحرف و يسميه أن يلاحظ الطفل العدد و ترتيب إتجاه الخطوط في ملاحظة العوامل المشتركة من خلال مقارنة المدرس بين الحرف و غيره من الحروف التي تشترك معه في الخصائص الأخرى نفسها (فايز 1996).

2. المنبهات الجسمية Physical Cues

حيث يقوم المدرس بالإمساك بيد الطفل في تشكيل الحرف بالإضافة إلى ذلك يمكن توجيه حركة الطفل في تتبع الإتجاهات و ترتيب شكل الحرف من خلال الأسهم أو النقاط الملونة في تحديد شكل الحرف.

3. التتبع (إقتفاء الأثر) Tracing

و ذلك من خلال رسم نماذج منقطة يقوم الطفل بالسير عليها بالقلم و تكون النماذج ما بين الحروف البارزة و المنقطة.

4. النسخ Copying

حيث يقوم الطفل بنسخ قطعة أي إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يتعرف على كتابة الحروف في أكثر من مواضع لها في الكلمات.

5. الكتابة من الذاكرة Writing From Memory

يحاول الطفل الكتابة من الذاكرة أو إستدعاء المثيرات التي عرضت عليه.

6. التعزيز و التغذية الراجعة Reinforcement And Feeddack

يقوم التلميذ بكتابة الحروف التي يجد في كتابتها مشكلة و ذلك بمساعدة المعينات البصرية للحروف الهجائية الموجودة على الحائط أو تحت إشراف المدرس كما يقوم المدرس بمدح الطالب و تعزيزه عند تصحيح تشكيل الحرف (كيرك و كالفتن).

***دور المعلم في التكفل بالمشكل (صعوبات الكتابة)**

1. تفريد التعلُّم**:** حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل، يراعي فيها جوانب قصره و جوانب تكامله، و مستوى أدائه اللغوي و مستوى ذكائه، و مستوى نضجه الإنفعالي، و تاريخه التربوي، فالبرنامج لابد أن يكون برنامجا خاصا بالطفل.

2. أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أداؤه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسياً.

3. أن يكون تعليم الطفل وفقاً لنمط مشكلته بمعنى، هل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة؟ و هكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.

4. ان يكون التدريس وفقا لمستويات الإستعداد المختلفة لدى الطفل و ألا نكتفي بمعرفة استعداد واحد، بل لابد من مراعاة جميع أوجه الإستعداد.

5. على المعلم أن يتذكر أن المدخلات سابقة عادة على المخرجات فقد تكون صعوبة الطفل في المدخلات أو المخرجات أو كليهما، و لكن علينا أن نعرف أن أي صعوبات في المخرجات هي إنعكاس طبيعي لصعوبات في المدخلات.

6. مراقبة الأخطاء التي يقع فيها الطفل و تحديدها.

7. وضع الأهداف و تحديدها بالنسبة لكل خطأ.

8. تحفيز الطفل على أداء المهمة بشكل صحيح (تشايلد 1983)

دور الأخصائي النفساني المدرسي في التكفل بالمشكل (صعوبات الكتابة)

إثر زيارة الأخصائي النفساني المدرسي داخل المدارس و المؤسسات التعليمية هناك مجموعة من الإرشادات تتعلق بصعوبات التعلم على العموم و صعوبات الكتابة على الخصوص.

- توفير المناخ المناسب للإستفادة بأكبر قدر من العملية التعليمية.
- تنمية شخصية الطالب في جوانبها المختلفة الجسمية و العقلية و الوجدانية و السلوكية.
- تقديم الخدمات النفسية و الإرشادية كحالات الإضطرابات النفسية البسيطة.
- التعاون مع المعلم للكشف عن نوعية الصعوبة الخاصة بمشكلات صعوبات الكتابة.
- تغيير المكان إذا كان غير مناسب للوضعية الخاصة بالكتابة.
- فحص الجهاز البصري و التأكد منه.
- التقييم العضلي الخاص باليدين، و معرفة مدى ملاءمة العضلة للقيام بالحركة.
- دمج المتعلم مع أقرانه لمشاركتهم.
- ضرورة تعزيز الجهود من قبل المدرسة و المنزل.
- تكثيف التمارين و تعديد المتعلم على العمل.
- التحفيز بالكلام الحسن أو المراقبة المستمرة.

الدراسات التي تناولت علاج صعوبات الكتابة

هناك دراسات تبرز أهمية البرامج العلاجية التي تركز على مهارات النسخ و التتبع و اخرى معانة بالوسائط التي تجذب إنتباه المتعلم و منها:

- دراسة ستين stein 1990 التي إرتكزت على فحص استجابة (92) معلما توصل إلى أن الطرق التي يفضلها المعلمون لتعليم الخط لذوي صعوبات التعلم يكون بالتتبع باستخدام النسخ المخطوطة الملونة،

كما يفضلون في التدريس التهجية، الأساليب البصرية السمعية، الحركية اللمسية، أما المواد التي يفضلها المعلم فقد تضمنت كتب التطبيقات و قوائم التهجية و ألعاب الحاسوب.

- و في برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة يركز على مهارة النسخ (الكتابة اليدوية و التهجية) و مهارات التصنيف أو التركيب على حدّ سواء، توصل بروكس brooks 1999 إلى أن التحسين في التركيب و الكتابة اليدوية كان دالا، و بالرغم من أن مهارة حساسة الحركة و تكاملها المرتبطة بالكتابة و صحة الإملاء و التحليل الصوتي لم يتم تدريبها بصورة مباشرة إلا أنها أظهرت تحسنا. (عميرة ص، ص 62).
- دراسة كنزر kinzer 1995 عن تأثير وسائط متعددة لتعزيز القدرة على الكتابة من خلال سياق بيئة تعليمية تستخدم "الفيديو" كمنطلق للتعليم و أشارت النتائج إلى زيادة عدد التصنيفات في كتابة التلاميذ، و التقدم الإيجابي في كتاباتهم عندما إنتقل التلاميذ من محيط "الفيديو" و كذلك أصبحوا أكثر قدرة على تحديد المعارف الصحيحة في نهاية الأسبوع التاسع من برنامج مما يشير إلى إيجابية إستخدام "الفيديو" في تعلم الكتابة.
- أما دراسة مك البستر me alister التي تضمنت مشاركة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم من الصف الثالث في برنامج تلقيني لعملية الكتابة في مختبر الحاسوب في مشروع بحثي إستغرق 3 سنوات، أظهر التلاميذ فهما أفضل للمعاني أكثر من المكونات الأخرى لعملية الكتابة، و كانت موقفهم تجاه جوانب كثيرة من البرنامج التلقيني إيجابية بدرجة عالية تجاه عرض ما يكتبونه، (عميرة ص، ص 63).

مما سبق نجد أنه لا يوجد هناك أسلوب واحد يمكن تطبيقه لعلاج صعوبات تعلم الكتابة، و أن الجمع بين الأساليب ضروريا لمعظم التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات مع إجراء التعديلات لتلائم هذه الأساليب مع نقاط قوة التعلم لدى التلاميذ.

علاوة على أهمية تقديم المواد في خطوات صغيرة و مراجعة مستمرة يرافقها توجيهه نشط من قبل المعلم يحرك إيجابيات التلاميذ للإستمرار وقت أطول للتدريب على المهارة في إطار التعليم الزائد و الإضافي.

خلاصة

مما سبق يتضح لنا أن مظاهر صعوبات التعلم تختلف من دراسة لأخرى و من بيئة لأخرى، بل و أحيانا من تلميذ لآخر في نفس القسم، مما يجعل كيفيات تشخيصها و علاجها تختلف أيضا.

كما أن مشكلة صعوبات تعلم الكتابة قد لاقت إهتماماً كبيراً من المختصين، و خصّت بدراسات كثيرة مقارنة بالصعوبات الأخرى. و رغم كثرة الدراسات إلا أنّها لم تتفق لحدّ الساعة على مقياس محدد للكشف عن

هذا الإضطراب، و لا توجد إستراتيجية علاجية موحدة للعلاج أو الحدّ من إنتشاره خاصة أن الأسباب في حدّ ذاتها مازالتُ مبهمة.

- ✓ تمهيد
- ✓ الدراسة الإستطلاعية
- ✓ المنهج المتبع
- ✓ الدراسة الأساسية
- ✓ خلاصة

تمهيد

كّل موضوع بحث يتطلب خطوات علمية للكشف عن المتغيرات و العلاقة فيما بينها و تحديد العناصر المهمة و المكونة للبحث كمكان الدراسة و العينة و أدوات البحث، إذ يعتبر بمنهج الوصفي التحليلي من أدوات البحث الأصلح للدراسة الحالية.

1. منهج الدراسة

لأغراض إنجاز الدراسة و تحقيق أهدافها، إعتمد الطالب على المنهج الوصفي التحليلي لظاهرة باعتباره المنهج الأصلح لمثل هذه الدراسة.

أولا: الدراسة الإستطلاعية

تسبق الدراسة الأساسية، الهدف منها الضبط النهائي لفرضيات البحث، و إعداد أدوات الدراسة و إختبار صدقها و ثباتها لضبط التأكد من مدى تغطية الفقرات لمتغيرات و جوانب البحث.

حدود الدراسة (مكان و زمان الدراسة)

أقيمت الدراسة بثلاثة 03 مدارس إبتدائية، مدرسة عبد الحميد ابن باديس و مدرسة الفرابي و مدرسة بابا عّوج من 20 ماي 2015 إلى 31 ماي 2015 بشعبة اللحم ولاية عين تموشنت.

2. مواصفات عينة الدراسة

بما أن البحث الحالي يستهدف الكشف عن تصورات المعلمين و الاخصائيين النفسانيين في موضوع صعوبات الكتابة لدى التلاميذ في المستوى الإبتدائي، فقد إشتملت العينة على 30 معلّم و 15 أخصائي نفساني مدرسي يتراوح عمرهم من 47 سنة إلى 45 سنة بمتوسط حسابي قيمته 34.95 و إنحراف معياري 6.69ما يدل على أن هذه العينة شابّة.

جدول رقم (01) يبين خصائص العينة بدالة الجنس و الأقدمية

الجنس	الأقدمية			المجموع
	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10	أكثر من 10 سنوات	
ذكور	%4.4	%11.1	%13.3	%28.9
إناث	%8.9	%22.2	%40	%71.1
المجموع	%13.3	%33.3	%50.3	%100

يتضح من الجدول رقم (01) أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور، كما أن الإناث أكثر أقدمية من الذكور، حيث أن نسبة 40% من الإناث تزيد مدّة الاقدمية لديهن عن 10 سنوات مقابل 13% من الذكور، و أن 22% من الإناث مقابل 11% من الذكور تزيد مدة الأقدمية لديهم ما بين 5 إلى 10 سنوات، و ان ضعف الذكور بنسبة 9% يعتبرون.م الأخصائيين و المعلمين الجُدد.

جدول رقم (02) يوضح خصائص العينة بدلالة المهنة و الأقدمية

الجنس	الأقدمية			المجموع
	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10	أكثر من 10 سنوات	
أخصائي نفساني مدرسي	%0	%13.3	%20	%33.3
معلمين	%13.3	%20	%33.3	%66.6
المجموع	%13.3	%33.3	%53.3	%100

يتضح من الجدول رقم (02) أن عدد الأساتذة و الأخصائيين الذين تزيد مدة الخدمة لديهم عن 10 سنوات قد بلغ 53.33% تأتي بعدها فئة الذين تقدر مدة خدمتهم ب 33.3% بينما الفئة التي تقل مدة الخدمة لديهم عن 5سنوات فتُقدّر ب 13.33% و تقتصر على فئة المعلمين فقط.

كما نلاحظ في الجدول أن نسبة المعلمين هي الأكبر من حيث التوزيع بدلالة الأقدمية بالترتيب من أكثر مدّة إلى أقل مدّة.

3. وسيلة القياس

تتمثل وسيلة القياس المعتمدة في هذا البحث في إستمارة مغلقة من 24 فقرة موزعة توزيعا غير متساوٍ على ثلاثة أبعاد هي:

- صعوبة الضبط الحركي و عدم التنسيق و صعوبة الكتابة أو النقل الخطأ.

أما **البعد الأول** فيخص الفقرات 08 و 10 و16 و17 و 18و 19.

أما **البعد الثاني** فيخص الفقرات 4 و 5و 7 و 12و13 و 14.

أما **البعد الثالث** فيخص الفقرات 1 و 2و 6 و11و 15و 20و 3و 9.

كما أن كل عبارة من عبارات الاستمارة تقيس جانبين، أما الجانب الأول و يخص تصورات المعلمين والأخصائيين النفسانيين عن صعوبات الكتابة و يقابله في الشق الثاني الموجود بنفس الفقرة الطريقة التي يتبناها المعلم أو الأخصائي في تذليل تلك الصعوبة أو إيجاد حّل نهائي لها.

4. الخصائص السيكومترية للإستمارة

1.4 الثبات

للتأكد من ثبات الإستمارة، تّم تطبيق ثلاثة أساليب إحصائية و هي: التجزئة النصفية، أسلوب ألفاكرومباخ و طريقة جوتمان، و فيما يلي النتائج المتحصل عليها من التطبيق.

جدول رقم (03) قيم ثبات الإستمارة

طريقة قياس الثبات	ألفاكرومباخ	التجزئة النصفية	جوتمان
	0.78	0.75	0.75

و يتضح من الجدول رقم (03) أن قيم ثبات الإستمارة تراوحت ما بين 0.75 و 0.78 و هي كلها قيم تدل على تمتع الإستمارة بمستوى عالي من الثبات.

2.4 الصدق

1.2.4 صدق المحكمين:

في البداية يعدّ الإعداد الأولي للإستمارة و التي كانت تتضمن 24 فقرة، تّم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي في مجال القياس النفسي و التربوي و هم من جامعة وهران.

د. ياسين أمينة و د. بن طاهر بشير و من المركز الجامعي لولاية عين تموشنت. د. قادة محمد ود. قاسمي المهدي.

و في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين فيما يخص البنية اللغوية للفقرات و قياسها لما وضعت لقياسه، تمّ تعديل الصياغةلبعض الفقرات، كما تمّ حذف أربعة (04) فقرات رأي الأساتذة المحكمون أنها غير مناسبة و بالتالي أصبح عدد فقرات الإستمارة 20 فقرة.

2.2.4 الإتساق الداخلي

تمّ حساب الإتساق الداخلي لفقرات الإستمارة مع القيمة الكلية للإستمارة و تمّ الكشف عن النتائج التالية:

جدول رقم (04) مصفوفة الإرتباطات بين الفقرات الإستمارة و بعدها الكلي.

فقرات الإستمارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
قيم الإرتباط مع الإستمارات ككّل	0.22*	** 0.61	* 0.33	* 0.34	* 0.39	0.67*	0.54*	** 0.81	** 0.54	0.23*	0.48*	* 0.16	* 0.49	* 0.20	* 0.27	* 0.33	* 0.29	* 0.48	* 0.20	0.21*

* دال عند مستوى 0.05

** دال عند مستوى 0.01

و يتضح من الجدول رقم (04) ان معاملات الإرتباط بين كل فقرة من فقرات الإستمارة و القيمة الكلية للإستمارة دالة عند مستوى 0.05 و 0.01 بما يعني وجود إتساق داخلي بين فقرات الإستمارة و هذا مؤشر من مؤشرات صدق الإستمارة و قياسها لما وضعت لقياسه.

5. طريقة إعطاء الأوزان (مفتاح التصحيح)

لتفريغ الإستمارة تّم تبني مفتاح تصحيح علم سلم "ليكرت" من ثلاثة بدائل و هي: دائما، أحيانا، أبداً حيث تعطى للذي يضع الإشارة (x) في خانة دائما القيمة ثلاثة (03)، و الذي يضع إشارة (x) في خانة أحيانا تعطى له الدرجة (02) أما الذي يضع إشارة (x) في خانة دائما فتعطى له الدرجة (01)

6. الأساليب الإحصائية

- طرق قياس الثبات: جوتمان، ألفاكرومباخ، و التجزئة النصفية و بيرسون.
- الصدق و الإتساق الداخلي.
- النسب المئوية.

ثانيا: الدراسة الأساسية

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة، انتقل الطالب إلى الدراسة الأساسية وذلك من خلال تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة، وهذا من أجل جمع المعلومات التي تدخل في إطار التحقق من الفرضيات.

ولتوضيح الإجراءات المتبعة في إنجاز الدراسة الأساسية، سوف يتم التطرق إلى الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، طريقة اختبار العينية، إعطائها وصفا دقيقا والكيفية التي تم بها معالجة البيانات الإحصائية.

1. الإطار المكاني للدراسة:

1-1- تعريف المدرسة الأولى "عبد الحميد ابن باديس": تقع بشارع النخيل بشعبة اللحم ولاية عين تموشنت بنيت بسنة 1970 مساحتها 2432م^2 عدد تلاميذها 236.

المدرسة الثانية الفرابي بشعبة اللحم عين تموشنت تقع بشارع 1 نوفمبر بنيت سنت 1967 مساحتها 2500م^2 عدد تلاميذها 244

المدرسة الثالثة بابا عروج بشعبة اللحم ولاية عين تموشنت تقع بشارع الثورة بنيت سنة 1963 مساحتها 213م^2 عدد تلاميذها 210.

2. **الإطار الزمني للدراسة:** استغرقت الدراسة من 20 ماي إلى 31 ماي 2015

3. **عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومواصفاتها:**يتمثل المجتمع الذي اتخذه الباحث مجالا بشريا لبحثه في عينة من المعلمين في سلك التعليم ومجموعة من الأخصائيين النفسانيين المدرسين من بلدية شعبة اللحم ومن مراكز اجتماع الأخصائيين النفسانيين المدرسين من ولاية عين تموشنت، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة منظمة.

يبلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية من 30 معلم و15 أخصائي نفساني مدرسي.

أما عن سبب اختيار هذه المدارس المذكورة سلفا دون غيرها راجع إلى وجود عدد لا بأس به من معلمين ذو خبرة مما يساعد على الكشف على التلاميذ ذو صعوبات التعلم "الكتابة"

لقد تم تطبيق أدوات البحث على العينة من المدارس المختارة، بعد الموافقة من مدير المدرسة الرئيسي لبلدية شعبة اللحم وبالتعاون مع السادة والسيدات معلمي المدرسة الذين يتمتعون بخبرة مهنية واسعة، وقد قام الطالب بشرح كيفية تطبيق أدوات البحث.

وتنص التعليمات على أن يقرأ اختبار صعوبات التعلم (الكتابة) ليتمكن من التعرف على صعوبات التعلم المعينة بالبحث. وما يقابلها من طريقة الحل المتبعة من طرف المعلم والأخصائي النفساني. حيث تخصص لكل حد منهم نسخة يقوم أولا بكتابة السن ومدة العمل يعني الأقدمية في المهنة والجنس.

4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الأساسية:

4-1- ثبات اختبار الكشف عن صعوبة الكتابة: في خطوة أولى قام بها الطالب بحساب ثبات اختبار الكشف عن صعوبة الكتابة وذلك بطريقة ألفا كروم باخ والتجزئة النصفية وجو ثمان وفيما يلي الجدول رقم () يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

طريقة قياس الثبات / اختبار صعوبة الكتابة	ألفا كروم باخ	التجزئة النصفية	جثمان
صعوبة الكتابة	0.78	0.75	0.75

يظهر من الجدول أن معاملات الثبات قوية تمتد من 0.75 إلى 0.78 وهذا ما يشير إلى توفر الاختبار على درجة عالية من الثبات.

4-2 الصدق الذاتي لاختبار الكشف عن صعوبة الكتابة:

قام الطالب بحساب:

- الصدق الذاتي:

$$\sqrt[2]{0.712} = 0.84$$

$$\sqrt[2]{0.90} = 0.94$$

$$\sqrt[2]{0.69} = 0.82$$

4-3- المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث على الأسلوب الإحصائي SPSS :16 في كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية لحساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث (صدق-الثبات) وكذلك لحساب معاملات الارتباك بين المتغيرات .

خلاصة

إنّ مشكل صعوبات الكتابة مهمة صعبة تُواجه المتعلمين في بداية التمدرس، فمنها يستطيع المعلم أن يُعالجها و منها ما تستوجب تدخل الأخصائي النفساني المدرسي فإذا لم تتخذ الجهود معا عادت بالسلب على الطفل.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تمهيد

بعد عملية تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة وجمع المعطيات، قام الطالب باستخدام المؤشرات الإحصائية المناسبة للدراسة بهدف اختبار فرضيات البحث أو نفيها وتحصل على النتائج التالية: حتى نتمكن من استعمال الأساليب الإحصائية التي تتماشى والفرض الصغرى سوف تكون الفرضيات المطروحة في بحثنا صفرية.

عرض نتائج البحث:

الكشف عن مستويات استخدام كل من المعلمين والأخصائيين النفسانيين لطرق التكفل بالتلميذ ذوي صعوبات الكتابة

- يوجد فرق دال بين الأخصائيين النفسانيين المدرسي والمعلمين في طرق التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة
- تمت المقاربة بين كل من المعلمين والأخصائيين النفسانيين المدرسين باستخدام اختبارات على كل استجابة.

الجدول رقم (05) الاختلاف في طرق التكفل بدلالة الوظيفة

رقم الفقرة	الإحصاء / العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ف1	أخ	3.00	00	0.70	غير دالة
	معلم	2.96	0.18	1	
ف2	أخ	3	00	1.69	غير دالة
	معلم	2.83	0.37		
ف3	أخ	2.86	0.35	1.47	غير دالة
	معلمين	2.83	0.55		
ف4	أخ	2.60	0.50	0.43-	غير دالة
	معلمين	2.66	0.47		
ف5	أخ	2.93	0.25	2	0.05

	معلم	2.66	0.47		
ف6	أخ	2.86	0.35	11.2	غير دالة
	معلم	2.73	0.44		
ف7	أخ	2.93	0.50		غير دالة
	معلم	2.76	0.35		

ف8	أخ	0.86	0.35	0.24	غير دالة
	معلم	2.83	0.46		
ف9	أخ	2.86	0.35	1.35	غير دالة
	معلم	2.63	0.61		غير دالة
ف10	أخ	2.63	0.45	00	غير دالة
	معلم	2.73	0.58		
ف11	أخ	2.66	0.48	1.26-	غير دالة
	معلم	2.83	0.37		
ف12	أخ	2.93	0.25	1.39	غير دالة
	معلم	2.73	0.52		
ف13	أخ	2.93	0.25	0.65	غير دالة
	معلم	2.86	0.34		
ف14	أخ	2.53	0.51	2.21-	دالة عن مستوى

	معلم	2.83	0.37		0.05
ف15	أخ	3.00	00	1.97	دالة عن 0.05
	معلم	2.73	0.52		
ف16	أخ		0.35	0.3-	غير دالة
	معلم	2.73	0.30		
ف17	أخ	2.86	0.25	0.99	غير دالة
	معلم	2.93	0.48		
ف18	أخ		0.41	1.33-	غير دالة
	معلم	2.93	0.25		
ف19	أخ	2.80	0.41	0.27-	غير دالة
	معلم	2.83	0.37		
ف20	أخ	3	00	1.18	غير دالة
	معلم	2.86	0.43		

أخ ⟸ أخصائي نفساني مدرسي

معلم ⟸ المرحلة الابتدائية

يتضح من الجدول رقم (05) من وجود فروقات دالة بين الأخصائيين النفسانيين والمعلمين في بعض الطرق المعتمدة في التكفل بالتلاميذ ذوي الصعوبات في الكتابة حيث أن الاختلاف موجود لصالح الأخصائيين النفسانيين المدرسين في طرق التكفل التالية:

1. استخدام طريقة الجدب عن طريق الألوان المختلفة التي تسمح باسترجاع الحروف والكلمات
2. طريقة النسخ بإعادة الكتابة أكثر من مرة. بينما كان الاختلاف لصالح المعلمين في طريقة التكفل المتعلقة بالاسترجاع من المثيرات التي عرضت عليه.

بينما جاءت الفروق الأخرى كما هي موضحة في الجدول (05) غير دالة، بمعنى عدم وجود فروق حقيقية بين الأخصائيين النفسانيين المدرسين والمعلمين فيما يخص طرق التكفل بفئة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة

بالرغم من وجود فروق ظاهرية من خلال المتوسطات الحسابية لصالح الأخصائيين في الطرق التالية:

1. استخدام طريقة الرجوع لمهارات الاستعداد للكتابة
2. تكثيف تمارين الكتابة
3. الاستدراك
4. الكتابة على بطاقات يتم إخفاؤها ويطلب منه استرجاع المعلومات الموجودة فيها
5. تتبع الحروف والكلمات والأشكال
6. التدرب على استخدام المسافات
7. المراقبة المستمرة وتكثيف الواجبات المنزلية

ويعالج المعلمين في طرق التكفل التالية:

1. كتابة الحروف بطريقة منفصلة وترك الفراغات ما بين الأحرف
2. تعلم التمييز بين الأشكال والأحجام
3. التدرب على الكتابة الصحيحة عن طريق اليد اليمنى

بينما جاءت الفروق الأخرى غير مختلفة حتى على المستوى الظاهري كالفقرة 04،08،10،19

إن الفروق التي هي لصالح الأخصائيين تعني أن هذه الفئة هي أكثر استخداما لطرق التكفل منها بالمقارنة مع المعلمين والعكس صحيح، أما الفروق الظاهرية فهي من أجل أخذ فكرة عامة غير يقينه فيما يخص الفروق ولكنها تساعد على معرفة أي الطرق يميل إليها كل طرق في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

توجد علاقة ارتباطية بين تصورات المعلمين والأخصائيين حول طرق التكفل بحالات صعوبات الكتابة

الجدول رقم (06) يبين الارتباط بين تصورات المعلمين وتصورات الأخصائيين النفسانيين المدرسين في التكفل

المتغيرات		قيمة ر المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ر الجدولية	الدلالة المعنوية
تصورات المعلمين	تصورات الأخصائيين النفسانيين المدرسين	0.469	19	0.43	دالة

- علاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05

نلاحظ من خلال الجدول (06) أن قيمة "ر" المحسوبة والمقدرة ب (0.469) أكبر من قيمة "ر" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة الحرية (19) وبهذا نقبل الفرضية التي تنص على وجود ارتباط بين تصورات المعلمين وتصورات الأخصائيين النفسانيين.

الخلاصة

الكتابة مهمة في حياة الفرد، لذا يجب أن تتوفر على عدة عمليات تساهم كلها في إمكان التعلم منها ما يتعلق بالبصر والحركة ومنها ما يتعلق بالمعلم والأخصائي النفساني المدرسي وطرق التكفل المتاحة ولهذا فإن أي تدارك أو غض النظر يؤثر سلبا على المتعلم.

الفصل الخامس

تفسير ومناقشة النتائج

تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نصها: يوجد فرق دال بين الأخصائيين النفسانيين المدرسين والمعلمين في طرق التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة .

تشير نتائج الجدول رقم (05) وجود فروقات دالة بين الأخصائيين النفسانيين المدرسين والمعلمين في بعض الطرق المعتمدة في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة حيث أن الاختلاف موجود لصالح الأخصائيين النفسانيين المدرسين في طرق التكفل:

- استخدام طريقة الجذب عن طريق الألوان المختلفة التي تسمح باسترجاع الحروف والكلمات
- طريقة النسخ بإعادة الكتابة لأكثر من مرة

أما من جهة المعلمين فكان الاختلاف في:

- طريقة التكفل المتعلقة بالاسترجاع من المثيرات التي عرضت له وتمركزت الفروق الأخرى كما هي موضحة في الجدول رقم (06) غير دالة.

فوجد فروق ظاهرية من خلال المتوسطات الحسابية لصالح الأخصائيين في الطرق التالية:

1. استخدام طرقة الرجوع لمهارات الاستعداد للكتابة
2. تكثيف تمارين الكتابة
3. الاستدراك
4. الكتابة على البطاقات
5. تتبع الحروف والكلمات والأشكال
6. استخدام المسافات

7. المراقبة المستمرة

ويعالج المعلمين 3 تصورات في طرق التكفل وهي:

* كتابة الحروف بطريقة منفصلة
* تعلم التمييز بين الأشكال والأحجام
* التدرب على الكتابة الصحيحة عن طريق اليد اليمنى

ومن هذه المناقشة والنتائج المتحصل عليها نقول:

الفروق هي لصالح الأخصائيين أي أن هذه الفئة هي الأكثر استخداما لطرق التكفل مقارنة مع المعلمين والعكس صحيح أظهرت النتائج فاعلية الأخصائيين النفسانيين المدرسين داخل المؤسسات التربوية المدارس كونها هي بداية التعليم من خلال الجلسات والزيارات المكثفة داخل المؤسسات فهي عامل إيجابي ومحفز للتلاميذ وبدت الفروق واضحة (بدلالة إحصائية) ما بينهم وبين المعلمين هذه النتيجة تتفق مع دراسة محمد العوضي (1986) ودراسة سميث (2001) والتي لأظهرت جميعها فعالية عمل المختص النفسي داخل المؤسسات لما لهمن عامل إيجابي يخدم التلميذ أولا والمعلم ثانيا لتخطي المشكل فالمتابعة يقوم بها الأخصائي النفساني ودراسة مشكل التلميذ في حين أن المعلم هو مقيد بعامل المنهاج والوقت المحدد خلال السنة.

تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباطيه بين تصورات المعلمين والأخصائيين النفسانيين المدرسين حول طرق التكفل بحالات صعوبات الكتابة من خلال الجدول رقم (06) الذي يبين معامل ارتباط بيرسون بينت درجات تصورات المعلمين والأخصائيين النفسانيين المدرسين في طرق التكفل بحالات صعوبات الكتابة المتعلقة بالسنوات الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي كان 0.469 عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي يؤكد وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين والمعلمين داخل المدرسة مع حالات صعوبات الكتابة المتعلقة بالتلاميذ.

وبالتالي صح الفرض البديل: توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والأخصائيين النفسانيين المدرسين حول طرق التكفل بحالات صعوبات الكتابة.

وهذا ما يتطابق مع الدراسات السابقة لكل من 1977 Torgesen And Goldman توصلوا إلى أن الأطفال ذو صعوبات الكتابة يميلون إلى استراتيجيات التكفل المقترحة والمقدمة من طرف المعلم والأخصائي النفساني المدرسي.

وكذلك أشارت دراسة Haver tape And Kass إلى أن 40% من استجابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة إلى تضامن جهود الأخصائي النفساني مع المعلم داخل القسم للحد من هذه الصعوبات.

خـاتمة:

الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم الكتابة يؤثر ذلك سلبا على مساره الدراسي. فعند سوء فهم طبيعة الصعوبة والعوامل أو الأسباب المؤدية إلى ذلك، يلجأ المعلم لتجاهل التلميذ داخل القسم وتناسبه مما يؤدي إلى ضعف تحصيله الدراسي الذي يؤدي بدوره إلى ردود أفعال سلبية اتجاه هذا الطفل.

إذن إلى جانب مشاكل أخرى خلف هذه الصعوبة التي تحيط بالطفل وجب وجود أخصائي نفساني مدرسي في كل مدرسة قريب من التعلم للقيام بالتشخيص بعد تدخل المعلم هو العامل الأول واقتراح العلاقات الممكنة من برنامج أو برامج وأساليب في تدريس فئة ذوي الصعوبات التعليمية.

وأخيرا يبقى الأمل قائما في توصل الدراسات العلمية في هذا المجال إلى حلول مناسبة ومساعدة لهؤلاء التلاميذ للنجاح في دراستهم وتكوينهم كأعضاء ناجحين في المجتمع.

توصيات واقتراحات:

* تكوين المعلمين لفهم هذه الصعوبات التعليمية ومحاولة علاجها في القسم قبل تفاقمها.
* التقليل من عدد التلاميذ في كل قسم ليتمكن المعلم من الاهتمام بكل تلميذ على حدا، وبأهمية مشاركتهم في علاج أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.
* تعميم أقسام التعليم المكيف في كل مدرسة بإشراف المختصين.
* الاهتمام 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.
* الكشف المبكر عن ذوي صعوبات تعلم الكتابة اليدوية، لأن ذلك سيساهم في فعالية العلاج
* 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
* أخذ البرامج العلاجية المقترحة بعين الاعتبار بعد الاطلاع عليها والتأكد من فعاليتها من طرف المسؤولين.
* توفير الجو النفسي الملائم لتعلم الطفل مع إتباع الطرق المناسبة والحق من صعوبات التعلم "الكتابة" واستقبال المعلومات برغبة وعدم القلق في تذكر المعارف والحروف والكلمات واسترجاعها.

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية "الكتابة"

موجه للأخصائي النفساني

العمر: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية في التعليم: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى أقل من 10 س ☐ 10 فما فوق ☐

سيدي (تي):

تحية تقدير و احترام

يوجد تلاميذ يعانون من مشكلات تعيقهم عن التحصيل الدراسي في مستوى زملائهم و تتعلق بصعوبات الكتابة و تسمى هذه المشكلات نفسيا و تربويا ب"صعوبات التعلم الأكاديمية".

و ها أنا اليوم لنيل أسعى شهادة الماستر بإذن الله و المطلوب منكم أن تقرؤوا قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية فتدّونون العمر والجنس و الأقدمية فيما يخص المهنة و ذلك بوضع علامة✖ إضافة إلى تصوراتكم و طريقة حّل مشكل صعوبات الكتابة.

في الأخير أشكركم على المساعدة

رقم الفقرة	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
01	يظهر لي بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات في كتابة الكلمات بشكل صحيح، أتكفل بهم عن طريق الرجوع لمهارات الإستعداد للكتابة.			
02	تصوري، و بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم خطّ رديء يجب تكثيف تمارين الكتابة كل يوم حتى يتحسن			
03	في حالات عدم التفريق بين الحروف المتشابهة في النطق مثل **(ظ،ض)**، في نظري أنه ينبغي الرجوع بالتلميذ إلى كتابة الحروف من الحصة الأولى لدعمه أكثر.			
04	في رأيي أنه عندما تكون مشكلة الطفل في عدم التمييز بين الحروف المتشابهة لفظا ومختلفة الكتابة أثناء قراءتها مثل **(حديد، جديد)** ينبغي تحسين التمييز البصري لدى التلميذ عن طريق التشابه و الاختلاف في أشكال الحروف و الكلمات.			
05	في تمثلاتي بالنسبة للتلميذ الذي يعاني من نسيان كلمات أثناء الإملاء باستخدام طريقة الجذب عن طريق الألوان المختلفة التي تسمح باسترجاع الحروف و الكلمات.			
06	أعتقد أن الحّل بالنسبة للتلميذ الذي لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم أن تعرض عليه سلسلة من الحروف على بطاقات ثم يتم إخفائها عنه ثم يطلب منه إعادة كتابتها.			
07	في نظري بالنسبة للتلميذ الذي لا ينقل ما يراه بصورة من الكتاب أو السبورة أن يتعلم تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد و الأشكال حتى يلم بها ثم يعبر عنها ويعيد كتابتها من الذاكرة			

08	عندما يكون هناك تلميذا بطيئا في الكتابة أظن أن أقوم بتدريبه على تحريك عضلات الكتفين و الذراعين و اليدين و الأصابع و التآزر الحسي الحركي.			
09	التلميذ الذي تختلط عليه الحروف المتشابهة في شكلها أثناء كتابتها، أتصور أن أطلب منه أن يرى حرفا أو شكلا أو رقما ثم يغلق عينيه و يعيد تصّوره أو تخيّله ثم يفتح عينيه و يقوم بكتابته.			
10	عندما يتعب التلميذ في كتابة فقرة طويلة يتمثل لي أن يستخدم أماكن مريحة لتهيئته في الجلسة الكتابية بشكل واضح.			
11	في حالة الكتابة بخط رديء يتبين لي أن يتدرب التلميذ على كتابة الحروف حسب صعوبتها منفصلة يتم إملاؤها و ترك فراغ مناسب بين الأحرف و الكلمات.			
12	في حالة عدم تتبع السطر أثناء الكتابة أعتقد أن يتدرب التلميذ على استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة.			
13	عندما يكتب كلمات تنقصها حروف يتمثل لي أن ينظر إلى الحروف أو الكلمات أو الأشكال ثم يعيد كتابتها لتبقى راسخة له في الذهن .			
14	أتصور عندما يصعب على التلميذ تذكر الكلمة المطبوعة أن يحاول الكتابة من الذاكرة أو إستدعاء مثيرات عرضت له.			
15	في نظري عندما يصعب على التلميذ التعرف على الحروف يحاول أن ينسخ قطعة بإعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يتعرف على كتابة الحروف في أكثر من موضع لها.			
16	يتبين لي أن التلميذ الذي يعاني من عدم تمييز الأحجام يجب أن يتعلم التشابه والاختلاف في الأشكال و الأحجام.			
17	عندما لا يستطيع التلميذ القدرة على تمييز **(يمين، يسار، فوق، تحت)** يتمثل لي أنه يعاني من إضطرابات الإدراك البصري فعليه أن يميز بصريا يبين الأشكال و الحروف ويميز بين الإتجاهات و مطابقة الأشكال على نماذجها و رسم الجزائر.			
18	إذا كان التلميذ ضعيف في استخدام يديه عند الكتابة أعتقد أن أدربه على طريقة الكتابة الصحيحة باستخدام يده اليمنى.			
19	عندما يكون التلميذ تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف أتصور أن يعرض على الفحص النفسي و الطبي و الاجتماعي.			
20	أعتقد أن التلميذ الذي تظهر له مشاكل الكتابة باستمرار أن يراقب مراراً و تكثف له الواجبات المنزلية الخاصة بذلك حتى يتحسن.			

قائمة المراجع:

1. الكتب بالعربية

- أبو فخر غسان، 2007 كتاب صعوبات التعلم وعلاجها، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، سنة 2007.
- أحمد عواد مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،(1988)
- أحمد عواد ،مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشودة كلية التربية جامعة الزقازيق1988.
- اقتباس من كتاب جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم ، الطبعة الأولى 2000- دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان.
- أنس عمد أحمد قاسم اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب 2002 ص2004
- أنيس أحمد عواد (2003) أسباب صعوبات التعلم والفحص، مركز الزهراء للكتاب بمصر.
- جمال الخطيب (1995) المشكلات التعليمية والسلوكية قراءات مختارة، ندوة الثقافة والعلوم.
- جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، الطبعة الأولى 2000 دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الحاج كادي (2005) ،صعوبة القراءة والكتابة لدى تلاميذ الطور الأول.
- السيد عبد الحميد سليمان السيد 111 سيكولوجية اللغة والطفل، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، مصر 2003 .

- صالح عميرة علي، صعوبات التعلم والقراءة والكتابة، تشخيص وعلاج ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع رط1 2005.
- عبد الحميد سليمان السيد 2003،صعوبات التعلم تاريخها مفهومها، تشخيصها وعلاجها، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الحميد سليمان السيد 2003،صعوبات التعلم، التشخيص، دار الفكر العربي القاهرة .
- عبد الرقيب أحمد البحيري (1995) برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم المعرفية، بحوث ودراسات في التربية الخاصة، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة.
- عبد الرقيب أحمد البحيري (1995) برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم وزارة التربية والتعليم المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة .
- غانم جاسر البسطامي (1995) المناهج والأساليب في المناهج الخاصة، الإمارات مكتبة الفلاح.
- فتحي السيد عبد الرحيم (1988) سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة.
- فتحي مصطفى الزيات (1988) صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية
- فتحي مصطفى الزيات، صعوبات تعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، الطبعة الأولى، مصر 1998 ص441
- فيصل الزراد ، صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة الرياض (1991).
- فييز محمد عبد جابر ، الأساليب الخاصة بقياس صعوبات التعلم وتشخيصها ،(1996).
- كامل محمد علي (2005) صعوبات التعلم الأكاديمية مركز الإسكندرية للكتاب مصر.

- كيرك وكالفت صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية ترجمة زيدان أحمد السر طاوي عبد العزيز السر طاوي (1988) دنيس تشايلد 1983 علم النفس والمعلم، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون، القاهرة مؤسسة الأهرام .
- مجيد صعوبات التعلم والعلاج ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، مصر العربية، 2005.
- محمد علي كامل، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبة التعلم، مكتبة ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع مصر 2005 .
- ناجي ، دراسة حول صعوبات التعلم، دار النشر الزهراء ،مصر العربية2005 .
- نايفة قطامي (1992) أساسيات علم النفس المدرسي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000)، صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، دار زهراء، الشرق الطبعة الأولى، القاهرة.
- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبة التعلم والتعلم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، ط1 2000 مصر .

2. الكتب باللغة الأجنبية

- Abric j.t (1994) pratique sociales et représentation , sous la direction de j.c Abric Puf 2eme édition 1997
- Durkheim E (1991) les formes élémentaires de la vie religieuse Paris le livre de poche
- Herzlich c (1972) la représentation social I n introduction a la psychologie social SID Moscovici (ED) larousu Paris.

- Herzlich c. 1996 santé et maladie analyse d'une représentation social Paris Ecole des études en science social (1er Ed 1969)

3. البحوث الجمعية و منشورات:

- د/ زروالي لطيفة، التصور الذاتي للطلبة، مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه.
- أبو فخر غسان منشورات جامعة دمشق الطبعة الثانية التربية الخاصة بالطفل2006.
- فوزية محمدي ونادية مصطفى الزقاي (2010) بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة .

4. المعاجم

- خليل أحمد خليل ، معجم المصطلحات النفسية الاجتماعية عربي فرنسي انجليزي ،دار الفكر، لبنان.
- د. نايف القيسي معجم تربوي وعلم النفس ،دار أسامة المشرق الثقافي، الأردن عمان.

5. المجلات

- مصطفى كامل (1988) علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة .