وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغـواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسـم علم النفس وعلوم التربية

والارطفونيا

رقم: ...../2023

ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية

شعبة : قسـم علم النفس وعلوم

التربية والارطفونيا

تخصص: علم تفس المدرسي

العنوان:

فعالية برنامج علاجي لتخفيف مستوى صعوبات تعلم الكتابة

- دراسة ميدانية بابتدائية بوقنفودة العلمي بالأغواط -

مذكرة مكملة لنيل متطلبات شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس

تخصص: علم النفس مدرسي

إعداد الطالبة:

- أمينة ناجم

إشراف الاستاذ :

د. لبصير سفيان

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	العضوية
بوشهير الهواري	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي بالأغـواط	رئيسا
لبصير سفيان	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي بالأغـواط	مشرفا
بن بوقرين عبد القادر	أستاذ محاضر ب	جامعة عمار ثليجي بالأغـواط	مناقشا

أستاذ محاضر أ **الموسم الجامعي :2022-2023**

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

حمد الله تعالى ونشكره الذي سدد خطانا ووفقنا

في هذا العمل المتواضع

يسرنا أن نتقدم بالشكر والامتنان

الى الدكتور

" لبصير سفيان"

الذي قبل الاشراف على هذا العمل

كما نتمنى له

دوام الصحة والعافية

والمزيد من النجاح والتألق في حياته

كما نتوجه بالشكر

الى كل أساتذتنا والى اساتذة لجنة المناقشة

الذين رافقونا طيلة مشوارنا الدراسي

الى كل من ساعدنا وتحمل معنا مشاق العمل

والتعب من قريب وبعيد

إهداء

الحمد لله الذي أعاننا بالعلم وزينا بالحلم

وأكرمنا بالتقوى.

-اهدي هذا العمل إلى:

"الوالدين الكريمين" أطال الله في عمرهما."

-إلى إخوتي واخواني.

-إلى كل صديقاتي وزملائي وأحبائي دون استثناء

-إلى كل من ساندني وساعدني في انجاز هذا العمل

من قريب أو بعيد

أمينة ناجم

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية برنامج علاجي في التخفيف من صعوبات الكتابة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، حيث بلغ حجم العينة 16 تلميذا، تم تطبيق الدراسة عليهم بابتدائية بوقنفودة العلمي بالأغواط، و التي تم إجراؤها خلال شهر ماي من سنة 2023.

و بعد القياسات القبلية على المجموعتين الضابطة و التجريبية في كل من مستوى صعوبات الكتابة و مستوى الخط، ثم تطبيق البرنامج العلاجي، و بعدها القيام بالقياسات البعدية للفروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية، في كل من مستوى صعوبات الكتابة و مستوى الخط، أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى صعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ الابتدائي لصالح المجموعة الضابطة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى الخط لدى عينة من تلاميذ الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

Summary:

The current study aimed to determine the effectiveness of a remedial program in alleviating writing difficulties among a sample of students with writing difficulties. The sample size was 16 students. The study was applied to them at the Bouqanfouda Scientific Primary School in Laghouat, which was conducted during the month of May of the year 2023.

After pre-measurements on the control and experimental groups in both the level of writing difficulties and the level of handwriting, then applying the therapeutic program, and then carrying out post-measurements of the differences between the control and experimental groups, in both the level of writing difficulties and the handwriting level, the study yielded results. next:

There are statistically significant differences between the experimental and control groups in the level of writing difficulties among a sample of primary school students in favor of the control group.

There are statistically significant differences between the experimental and control groups in the level of handwriting among a sample of primary school students in favor of the experimental group.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الشكر والعرفان الاهداءات الفهارس	
مقدمة	01
الفصل الاول : الإطار المنهجي للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	04
2-فرضيات الدراسة	06
3- أهداف الدراسة	06
4- أهمية الدراسة	06
5-التعاريف الاجرائية	07
6-الدراسات السابقة	08
الاطار النظري للدراسة **الفصل الثاني صعوبة التعلم الكتابة**	
تمهيد	10
أولا: مفهوم والتطور التاريخي لصعوبات التعلم	11
1- التطور التاريخي لصعوبات التعلم	11
2-أنواع صعوبات التعلم	14
3- أسباب ومظاهر صعوبات التعلم	15
ثانيا: مفهوم صعوبة التعلم الكتابة	19
1- مفهوم صعوبة التعلم الكتابة	19
2- تصنيفات صعوبة الكتابة	21
3- مظاهر صعوبات الكتابة	25
4- العوامل المؤدية إلى صعوبات الكتابة	26

5- تشخيص صعوبات الكتابة	31
6-ومن الطرق المستخدمة لتشخص صعوبات الكتابة	32
7-علاج صعوبات الكتابة	35
خلاصة الفصل	37
الاطار الميداني للدراسة **الفصل الثالث: الإجراءات الدراسة الميدانية**	
تمهيد	39
1- منهج الدراسة	40
2- فرضيات الدراسة	40
3-الدراسة الاستطلاعية	41
4- ميدان الدراسة	43
5- عينة الدراسة	43
6- أدوات جمع البيانات	44
7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	48
8- الأساليب الإحصائية	49
خلاصة الفصل	50
الفصل الرابع عرض وتحليل نتائج الدراسة	
1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	52
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	54
خاتمة	59
قائمة المراجع	
الملاحق	

مقدمة

يتزايد اهتمام الباحثين والمر بين بمراحل التعليم على اختلاف أطوارها، وتحظى مرحلة التعليم الابتدائي برعاية خاصة، لا لكونها اللبنة الأساسية في تكوين وتنشئة المتعلّم فحسب، بل لأنّ المدرسة تسعى من خلالها إلى إرساء قواعد التّعلم الجيد أيضا، والتي تعتبر الكتابة أحد الجوانب الهامة فيها، إذ يعد إتقان أسس الكتابة وفقا لقواعد الخط والإملاء، من المهارات المهمة التي ينبغي أن يتقنها التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية، إلا أن نسبة لا يستهان بها من هؤلاء التلاميذ تتع رض لصعوباتٍ تعلمية مختلفة، و تظهر عجزا أكاديميا في جوانب أساسية متعدّدة، مما يؤثر على مسيرتهم التعليمية ومستقبلهم الدراسي.

يظهر التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة عجزا في واحدة أو أكثر من الجوانب الثلاثة الآتية صعوبات الإملاء، صعوبات التعبير، وصعوبات الخط الكتابة اليدوية، ولهذه الصعوبات تأثير متبادل فيما بينها، حيث يُعد الخط الواضح وفقا لقواعد الكتابة الصحيحة أحد العناصر الهامة في إظهار سلامة التعبير والإملاء، في حين يؤدي الخط غير الواضح إلى تشويه معاني التعبير وعجز القارئ عن إدراك المعنى المقصود من الرموز المكتوبة.

من هذا المنطلق، وبناء على العديد من الدراسات العلمية والبحوث الميدانية، التي أظهرت معاناة فئة واسعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية من صعوبات تعلم الكتابة والخط ، كما أبرزت دراسات أخرى فعالية البرامج التدريبية والتعليمية الموجهة لهذه الفئة، والتي تراعي خصوصياتها الانفعالية والشخصية والاجتماعية، إمكانية تحسين مستوياتها الدراسية في المجالات المقصودة، وتأتي هذه الدراسة لتبحث فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخط لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة بمدينة الوادي.

وهذه الدراسة تتضمن جانبين:

الجانب الأول: النظري، ويتكون من ثلاثة فصول، يتعلق الفصل الأول بتقديم موضوع الدراسة، حيث سيتمّ تحديد إشكالية الدراسة وأهميتها وحدودها ومفاهيمها الإجرائية.

أما الفصل الثاني فسيتطرّق إلى صعوبات الكتابة، ويتعرض إلى تعريفها، والعوامل المساهمة فيها، وانتشارها ومظاهرها، ثم كيفية تشخيص صعوبات الكتابة وعلاجها.

الجانب الثاني: التطبيقي، ويتضمن يتعلق الفصل الثالث بالإجراءات المنهجية للدراسة، وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وأهداف وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، ثم يعرض ميدان الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الحالية، والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات واختبار الفرضيات.

أما الفصل الرابع، فسيتم فيه عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتحقق من فرضياتها، وذلك بعد عملية جمع البيانات عن طريق الأدوات المعتمدة في الدراسة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

الفصل الأول
الاطار المنهجي للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يبدأ الطفل حياته بتعلم الكثير من المهارات في سنواته التعليمية الأولى حيث تعتبر مهارة الكتابة من أهم المهارات الأكاديمية التي تخدم جميع المواد الدراسية، حيث كثيرا ما تكون النتائج مرتبطة بنوعية وجودة خط التلميذ التي يقيم عليها في تحصيله الدراسي، حيث ترتبط الكتابة ارتباطا وثيقا بحاسة السمع والبصر واليد، فالبصر آلتها الأولى التي تمكن المتعلم من التعرف على حدود الحروف والكلمات وصورها وأشكالها، في حين تعمل اليد على ترجمة ما شاهدته العين من صور لترسمها على الورقة رسما سليما يمكن القارئ من التعرف إليها و إدراكها، مما يمكنه من ترجمتها إلى معاني الأفكار المراد التعبير عنها، مع إعطاء صورة جمالية من خلال جمالية الكتابة التي تعتبر مهارة سابقة لمهارة التهجئة(الرسم الإملائي) والتعبير الكتابي، فإن لم يكن قادرا على أدائها ، فلن يكن بمقدوره الاستمرار في مواصلة التعبير عن أفكاره وتدوينها

تطورت صعوبات التعلم كحقل متخصص وأخذت مكانها في هذا القرن الذي زاد فيه عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أدت إلى توقفهم في طريق التعليم وفي سير العملية التعليمية، ويوضح علماء التربية الخاصة أن صعوبات التعلم أخذت مكانها في القرن العشرين كميدان جديد باستثناء بعض الأعمال التي قد قدمت في هذا المجال في نهاية القرن الماضي ومنها على سبيل المثال: ما قدمه " مرجان " " MORGAN " 1976 عالم البصريات ونشر هذا العمل في الجريدة الطبية البريطانية عن ما أسماه بعمى معرفة الكلمات عند الأطفال ضعيفي القراءة ثم قدمت بعض الدراسات الإكلينيكية في الفترة ما بين (1920 – 1940) والتي كان لها دور كبير في مجال صعوبات التعلم ومنها على سبيل المثال: أعمال " جولد ستين " " GOLDSTIN " أعوام (1936 – 1939 – 1972).

وبالمقابل اذا ما استمر قصور التلميذ مع صعوبات الكتابة التي قد تعود بالسلب على تحصيله الدراسي أيضا هو الأمر مع محيطه واستمرار توبيخه من قبل أسرته ومعلميه فهذا

قد يشعره بالإحباط والتوتر والقلق، وعدم ثقته بنفسه، بسبب عجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي.

كما أن المتعلم الذي يشكو من صعوبات في التعلم تضعف إرادته ودافعيته للتعلم ويتدنى تقديره لذاته، ويكون مفهوما سلبيا عنها، ويعتمد على الآخرين ولا يبالي بواجباته المدرسية، ويلجأ إلى التهريج والحركة الزائدة أثناء الدرس، والعبث نحو الصف مما يشتت انتباهه وبسبب إهماله وعجزه يهمش من طرف معلميه وذويه رغم أنّه يمتلك المؤهلات الأكاديمية التي تمكنه من مواصلة مشواره الدراسي بنجاح وتفوق .وبالرغم من وعي المعلمين بحجم المشكلة التي يعاني منها متعلمو المرحلة الابتدائية، إلّا أنهم عاجزون عن مساعدتهم بحجة اكتظاظ الأقسام وعدم السماح لهم بجمع نفس المتعلمين ذوي الصعوبات أكثر من ثلاث مرات في حصص المعالجة التربوية.

وبما أن الأداء الناجح للفرد في مختلف الأعمال يعتمد على قدرته الكتابية شكلا وموضوعا، أرادت الباحثتان أن تسلط الضوء على موضوع صعوبة الكتابة اليدوية لدى المتعلمين بهدف التكفل بهم وعنايتهم خصوصا بعدما أدركنا من خلال دراستنا الاستطلاعية أن المعلمين ليس لديهم دراية كافية حول طرق التكفل بذوي صعوبات التعلم، وحتى وان كانوا على دراية بها إلاّ أنهم لا يجدون الوسائل التي تساعدهم عن كشف عنهم ومعالجتهم، كما أنهم يقومون إجاباتهم متجاهلين رداءة الخط لديهم مما زاد الوضع تدهوار، لذلك صممت الباحثتان برنامجا تدريبيا تهدف من خلاله إلى مساعدة المتعلمين ذوي الصعوبات في الكتابة اليدوية من أجل التغلب عليها أو التخفيف من حدتها.

ولهذا نتساءل: **ما مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح لخفض مستوى صعوبات تعلم الكتابة اليدوية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؟**

ومنه نطرح التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى صعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ الابتدائي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى الخط لدى عينة من تلاميذ الابتدائي؟

2-فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى صعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ الابتدائي لصالح المجموعة الضابطة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى الخط لدى عينة من تلاميذ الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

3-أهداف الدراسة:

- التعرف على متغيرات الدراسة
- التعرف على البرنامج المقترح عبر الحصص المقدمة
- التعرف على مدى تقبل التلاميذ للبرنامج المقترح لتحسن صعوبة الكتابة.
- التعرف على مدى استجابة التلاميذ وتفاعلهم مع البرنامج المقترح لتحسين صعوبة الكتابة .

4-أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة العلمية في اهمية الصعوبة التي يعاني منها اهم التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر مشكلة لها تأثير كبير على تحصيله الدراسي في المستقبل التي يمكن ان يكون التأثير على نقاطه في الاختبارات.

-أهمية المرحلة الابتدائية وبخاصة الصفوف الاولى في حياة التلاميذ باعتبارها قاعدة اساسية للمسار الدراسي .

اهمية البرامج التي يعتمد عليها الدارسين في محاولة منهم لحل لصعوبة الكتابة.

5-التعـــاريف الإجرائية:

صعوبات التعلم:

يعود الفضل إلى" صمويل كريك "في صك مصطلح صعوبات التعّلم عام 1963 ، ليدل على فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة يتسمون بالذكاء العادي ومع ذلك يعانون من مشكلات التعّلم .ويطلق على هؤلاء أحياناً تسميات أخرى مِثل :التأخر الدراسي، بطء التعلم، التفريط التحصيلي، عسر الأداء الوظيفي للمخ، وعجز التعّلم.

(أبو حطب، فؤاد، 1996 ، ص 607)

تعريف بوغال ميزوني :BOREL-MAISONNY (1975)

أن عسر الكتابة والقراءة صعوبة خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما وإنتاجا, مما ينتج عنه مشاكل عميقة في تعلم الكتابة بين السن الخامس والثامن وصعوبات في فهم النص وتلقي الاكتسابات المدرسية فيما بعد.

وهناك تعريف آخر يقول أن صعوبة الكتابة هي:

"عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء, أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة, وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ".

كما تعرف صعوبة الكتابة بأنها اضطرابات في نقل المعلومات البصرية للنشاط الحركي.

وتسمى صعوبات الكتابة أو سوء الكتابة بعسر أو اضطراب أو خلل الكتابة Dysgraphie ويعكس عسر الكتابة أو اضطراب الكتابة اضطرابا في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى.

كما يرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة. وهذه تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات.

وفي تعريف آخر سميت صعوبات الكتابة أو عسر الكتابة باسم قصور التصوير أو عدم

الانسجام بين البصر والحركة فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب كتابي مسك القلم بشكل صحيح وقد يواجه الآخرين صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط, وقد ترجع هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم 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.

(عبد الهادي،2006، ص 29)

6-الدراســـات السابقة:

الدراسة الأولى: دراسة محمد برو بالجزائر (2014)

المعنونة "بصعوبات التعلم لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الراسبين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي،" والتي هدفت الى معرفة صعوبات التعلم التي يعاني منها العديد من التلاميذ في المدارس الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من 150 تلميذ وتلميذة، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق في صعوبات التعلم ولصالح الذكور، وان الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم من الاناث لأنهم يعانون من سوء التكيف المدرسي، ونجد في كثير من الأحيان المعلمين يخطئون في التمييز بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فيطلقون عليهم تسميات خاطئة كمختلفين أو ضعفاء عقليا، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة من أجل التعريف بهذه المشكلة التي تعيق التلميذ للوصول الى مستويات تعليمية مقبولة، وتؤدي به الى انخفاض مستواه التحصيلي الدراسي و أدائه الأكاديمي.

الفصل الثاني
صعوبة التعلم الكتابة

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع التي القت اهتمام العديد من الباحثين والمختصين باعتبارها من اهم المشكلات التي تواجه التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث ينخفض مستوى ادائهم عن اقرأنهم في التحصيل الدراسي، وهي تسهم في ارتفاع نسبة الرسوب وزيادة عدد المتسربين، مع العلم أن قدراتهم العقلية متوسطة أو فوق المتوسطة ولا يعانون من أي إعاقات مختلفة حسية أو سمعية أو بصرية أو حركية، أو حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي ومع هذا تظهر لديهم صعوبات تعليمية

أولا: مفهوم والتطور التاريخي لصعوبات التعلم:

1- التطور التاريخي لصعوبات التعلم:

تطورت صعوبات التعلم كحقل متخصص وأخذت مكانها في هذا القرن الذي زاد فيه عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أدت إلى توقفهم في طريق التعليم وفي سير العملية التعليمية، ويوضح علماء التربية الخاصة أن صعوبات التعلم أخذت مكانها في القرن العشرين كميدان جديد باستثناء بعض الأعمال التي قد قدمت في هذا المجال في نهاية القرن الماضي ومننها على سبيل المثال: ما قدمه " مرجان " " MORGAN " 1976 عالم البصريات ونشر هذا العمل في الجريدة الطبية البريطانية عن ما أسماه بعمى معرفة الكلمات عند الأطفال ضعيفي القراءة ثم قدمت بعض الدراسات الإكلينيكية في الفترة ما بين (1920 – 1940) والتي كان لها دور كبير في مجال صعوبات التعلم ومنها على سبيل المثال: أعمال " جو لد ستين " " GOLDSTIN " أعوام (1936 – 1939 – 1972).

ويعتبر أحد الذين كتبوا عن صعوبات (المشكلات) الجسمية للجنود الذين يعانون من جروح في الرأس تعرضوا لها أثناء الحرب العالمية الأولى.**(السيد عبد الرحمان، 2000، ص49)**

وقد استخدم مصطلح خلل وظيفي في المخ ثم كانت هناك كنايات " لاورتون " عن مشاكل الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية من أجل تقديم الخدمات العلاجية لهم، وكانت هناك أعمال" ستر واس وويز نر " عن تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال وأوضحا أن الأطفال الذين تأخر نموهم في اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة أو عمليات الإدراك الحركي يعانون من خلل وظيفي في جوانب المخ، وقد تم تقديم برامج علاجية لهؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا ويعانون من خلل وظيفي في جوانب المخ وقدما بعض الإرشادات والتطبيقات التربوية التي يمكن أن يستفيد منها مدرسو هؤلاء الأطفال وكذلك الآباء.

وكذلك درس " ديتريش" (1957) خصائص الأطفال غير القادرين على التعلم ويعانون من مشكلات سلوكية ويعانون من خلل وظيفي في المخ وفي سنة 1962 كانت الانطلاقة حيث

استخدم كل من " كيرك وبتمان " (Batman , Kirke) مصطلح صعوبة التعلم لوصف مجموعة من الأطفال في فصل دراسي يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والتهجي والكتابة وإجراء بعض العمليات الحسابية.

ويؤكد العلماء أن ميلاد حقل صعوبات التعلم يمكن تأريخه من يوم 06 أبريل 1963 ذلك اليوم الذي أعلن فيه " صومائيل كيرك " في كلمة ألقاها في مؤتمر لإحدى منظمات الأطفال لديهم ضعف في النمو اللغوي، والكتابة بعضهم ليس لديه مكان في الترتيب العادي لفئات الأطفال ليس متفتحا لغويا على الرغم بأنه ليس بأصم، وبعضهم لا يستطيع التعلم بالطريقة المألوفة للتعلم مع أنهم ير متخلفين وهذه المجموعة من الأطفال توضع تحت أصحاب الصعوبات الخاصة في التعلم. **(أحمد أحمد عواد، 1998، ص ص 83- 84).**

ومنذ ذلك التاريخ بدأ مجال صعوبات التعلم ينتشر، وقد أيد الكثير من الآباء هذا المصطلح الجديد، وأخذت الدراسات مكانها في هذا الميدان، واهتم " كيرك " بتحديد وتصنيف الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكيف يمكن تشخيص وعلاج تلك الصعوبات؟ ثم ظهرت بعد ذلك جريدة صعوبات التعلم(JOF L.D).

واهتمت بفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم من خلال نشر الدراسات والتقارير عنهم وتوضيح خصائصهم وكيف يمكن تحديدهم، وما هي أساليب التشخيص والعلاج المناسبة لهؤلاء الأطفال، وبدأ مجال صعوبات التعلم ينتشر شيئا فشيئا وكثرت فيه الدراسات والأبحاث وكان أول كم كتب في هذا الميدان " سيد عثمان، وأنور الشرقاوي " 1978 في كتاب التعلم نظريات وتطبيقات فصل عن صعوبات التعلم ثم نشره بعد ذلك " سيد عثمان " في كتيب مستقل عام 1979، وقدم " فتحي عبد الرحيم " 1982 فصلا عن صعوبات التعلم في كفاية سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ثم قدم " أنور الشرقاوي " بحث عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ونشر هذا العمل في مجلة دراسات الخليج عام 1983 وبدأت بعد

ذلك البحوث والدراسات تنتشر في البيئة العربية، وان كان المجال في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة لتوضيح ماهية هذا المجال وتقديم برامج التدخل العلاجي في مختلف المواد الدراسية لمن يعانون من صعوبات في التعلم.

يعتبر صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انتشر الحديث عنها بعد عام 1963 نتيجة لاهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والطب والأعصاب، إلا أن هذا المفهوم يختلط مع عدة مفاهيم متشابهة له ولكننا عنه مثل:

- مفهوم اضطرابات التعلم. **(أسامة البطانية وآخرون،2009، ص87)**
- مفهوم معوقات التعلم.
- مفهوم التخلف الدراسي.

ويرى معظم الباحثين الذين اهتموا صعوبات التعلم أنه مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يظهرون إخفاقا في التحصيل الدراسي الفعل عن التحصيل المتوقع ويتميزون بذكاء متوسط إلا أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم بعد استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعاليا ومنفردي الإعاقات، مع التأكيد على أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من خلل وظيفي في المخ يؤدي إلى عدم القدرة على مسايرة زملائهم في نفس الصف الدراسي، وتظهر لديهم اضطرابات عديدة في الذاكرة والانتباه والإدراك والمهارات الأساسية. **(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، 111).**

من خلال التعاريف التي تطرقنا إليها حول مجال صعوبات التعلم توصلنا إلى تحديد مفهوم إجرائي حول هذا المجال: << إن مفهوم صعوبات التعلم يعني التأخر أو الاضطراب في إحدى العمليات المعرفية الخاصة بالكلام واللغة والكتابة والحساب والقراءة، التي ترجع إلى أسباب عقلية كإصابة المخ أو خلل في الوظائف العليا في الدماغ وقد ترجع كذلك لأسباب نفسية والتي تظهر في استعمال اللغة المكتوبة والمنطوقة >>

2-أنواع صعوبات التعلم:

من الممكن تصنيف صعوبات التعلم إلى:

2-1 . صعوبات تعلم نمائية :

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه- الإدراك- التفكير- التذكر- حل المشكلة).

ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

(زيدان السرطاوي، 2001، ص57)

2-2 صعوبات تعلم أكاديمية :

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية . "

الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم:

-يتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال.

-الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم، وبالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيس لديهم.

مع أن الأخصائيين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلم، إلا أن الأدبيات تنوه عادة إلى ضرورة أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كحد أدنى. **(الخطيب، 1997 ، ص 84)**

ومن الممكن أن نحدد عدداً من الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلم:

-النشاط الزائد.

-الضعف الادراكي – الحركي.

-التقلبات الشديدة في المزاج .

-ضعف عام في التآزر.

-اضطرابات الانتباه.

-التهور.

-اضطرابات الذاكرة والتفكير.

-مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة ، القراءة ، الحساب ، والتهجئة.

-مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية).

-علامات عصبية غير مطمئنة. (**الخطيب ، 1997 ، ص 88**)

3- أسباب ومظاهر صعوبات التعلم:

3-1 أسباب صعوبات التعلم:

ظهرت تصنيفات عديدة للأسباب الممكنة لصعوبات التعلم، منها: تصنيف كيفارت Kipart (1927)، وتصرنيف بوش وواف(1976) Bash & Waugh ، وتصنيف سابير ونت زبرج(1973) Sapir & Natizburg ، وتصنيف سميث وبينجتون(1987) Pennigton ، وتصريف سريجل وجول د(1982) Sigell & Gold ، وتصنيف هلمان وكوفمان (1988) Kauffman & Hellman، وتكاد تتفق هذه التصنيفات جميعاً على أن الأسباب المفترضة لصعوبات التعلم.

إن تحديد أسباب صعوبات التعلم مطلبا ضروريا للوقاية من هذه الصعوبات ويمكن تقسيم أسباب صعوبات التعلم إلى مجموعة من الأسباب قد تكون بإصابة في المخ، أو

الاضطرابات الانفعالية، أو قد تكون أسباب وراثية (جينية)، أو قد تكون أسباب كيميائية حيوية، أو الحرمان البيئي والتغذية، وسوف نحاول أن نبين هذه الأسباب من خلال ما يلي:

3-1 الأسباب العضوية والبيولوجية:

تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى صعوبات التعلم، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها:

نقص الأوكسجين الذي يحدث أثناء حالة الغيبوبة، أو الاختناق، أو نقص التغذية أو حالات سيولة الدم، ويحدد ذلك قبل وبعد وهي حالات أكثر شيوعا بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، أو من صعوبات التعلم أكثر انتشارا بين العاديين.

لذا يطلق على الطفل الذي ترجع صعوبات التعلم لديه إلى إصابة المخ << معوق عضويا أو عصبيا >>. **(محمد عبد الظاهر الطيب، ص 118).**

3-2 الأسباب الوراثية:

تشير بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم إلى أثر العوامل الوراثية والجينية، حيث يفترض كل من " ويرنز وسترتوس و أوثن " (Werner، Orton، Strauss) وجود رابطة جينية، بين العوامل الوراثية وكثير من الاضطرابات الأخرى التي تؤثر في التعلم مثل: حالة البول الفينولكتوني، وزملة أعراض " داون " المنغولية، وزملة أعراض " تيرنر " ويبدوا أن اختلافات تركيب المخ وأنماط نضجه والاضطرابات البيوكميائية والقابلية للإصابة بالأمراض التي تسبب عطب (تلف وظيفيا في المخ) قد تكون محكومة وراثيا، وقد سجل الكثير من الباحثين الأوائل حالات معينة انتقلت فيها اضطرابات القراءة من جيل إلى جيل. **(ابن منظور، 2005، ص36)**

3-3 الأسباب الكيميائية الحيوية (البيوكميائية):

يشير " سميث " 1983 أن هناك عدة انحرافات بيو كيميائية قد تؤدي إلى اضطرابات في تعلم الأطفال، وقد تحدث هذه الانحرافات إصابة خطيرة في المخ، أو حالات من مفرط

النشاط، أو هبوط النشاط، تجعل استجابت الطفل صعبة بشكل ملائم لمهام التعلم، إن عدم القدرة على التركيز والاحتفاظ بالانتباه يعوق تجهيز المعلومات مما يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم، ويضيف " كريك وكآلفات 1988" أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من مشكلات معروفة من نواحي عصبية أو خلل جيني، أو حرمان بيئي، فإن صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال يفترض أنها تنتج من خلل أو عدم توازن غير معروف في النواحي البيو كيمائية وقد أدى هذا الافتراض إلى استخدام المعالجة بالأدوية مع الأطفال ذوي الحركة والنشاط الزائد.

3-4 الأسباب البيئية الثقافية:

ونقسم هذه الأسباب إلى قسمين هما أسباب أسرية وأسباب تعليمية مدرسية.

الأسباب الأسرية: تلعب الأسرة دورا هاما في أساليب التربية التي قد تعتمد على العنف واستخدام العقاب البدني أو الإقناع والاستعانة بالعقاب المعنوي، ووضح أن الأسلوب الأخير غالبا ما يكون أجدى في تعليم الأطفال وتربية سلوكهم، كما نجد مستوى الدافعية للتعلم يلعب هو الأخر دورا هاما في التعلم فغالبا ما يرتفع لدى الطبقات الوسطى والعليا أكثر منم الدنيا أي الأسر التي تعاني الفقر والحرمان الاقتصادي، فعلى المجتمع مساعدة أبناء هذه الطبقات. **(محمد عبد الظاهر الطيب، ص118)**

وما من شك أن الاتجاهات الوالدية غير السوية مثل: القسوة، والإهمال، والحماية الزائدة، والتذبذب وإثارة ألم النفس تعوق النمو النفسي للأطفال، مما يؤثر سلبا في تعلمهم ولمن هذا يتوقف على مدى إدراك الأطفال لمثل هذه الاتجاهات.

كما أن عدم الاستقرار العائلي والمستوى الثقافي للأسرة والمستوى الاقتصادي للأسرة يلعب دورا هاما في اكتساب الطفل أو عدم اكتساب للتعلم. **(أسماء لشهب، 2007، ص159)**

ب-عدم الاستقرار العائلي: ويقصد به عدم الاتفاق بين الوالدين وكثرة المشاحنات والمشاجرات بين الأبوين، واضطرابات الحالة المنزلية، والانفصال، والطلاق، والقسوة من

الوالدين، أو تدليلهما للأبناء، التذبذب في المعاملة، أو سوء علاقة الطفل بأبويه، وقد أثبتت دراسة " شلدرون وجلوك " أن هناك علاقة ارتباط بين فشل الأبناء في التحصيل الدراسي وبين أساليب الآباء واتجاهاتهم في تربية الأبناء، فقسوة الآباء أو تراخيهم أو عدم رعايتهم أو كراهيتهم أو عدم المبالاة بهم له تأثير كبير في إخفاق الأبناء في تحصيلهم الدراسي.

ج-المستوى الثقافي للأسرة: إن جو الأسرة الثقافي الذي يحيط بالأبناء يؤثر في تقدمهم أو تقدمهم الدراسي فالأسرة التي يسود فيها الجهل والحرمان الثقافي لا تعني بحالة الأبناء الدراسية وواجباتهم المنزلية ولا توفر لهم الجو المناسب الذي يساعد على الاستذكار واستيعاب الدروس وغالبا ما يتخذ الآباء الأميين اتجاهات سلبية إزاء تعلم النظم التربوية، أما الأسر التي يتوفر فيها الجو التعليمي والثقافي المناسب توفر لأبنائها الظروف المناسبة للاستذكار والتفوق الدراسي، ومتابعة الواجبات المنزلية، وكذلك توفر لأفرادها ثقافة عامة متنوعة عن طريق الكتب والصحف والمجلات. **(أسماء لشهب، 2007، ص162)**

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، ص ص 80-81)**

كما تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات وتفسيرات لصعوبات التعلم.

3-2 مظاهر صعوبات التعلم:

هناك مجموعة من المظاهر أو العلامات لصعوبات التعلم التي قد تظهر على الطفل، والتي يمكن أن يؤدي الكشف المبكر عنها إلى مساعدة الطفل، ومن هذه المظاهر ما يأتي:

- عدم إظهار الحماس للقراءة أو الكتابة.
- مواجهة المشاكل في حفظ المواد. العمل بوتيرة بطيئة.
- مواجهة المشاكل في اتباع التوجيهات.
- صعوبة الاستمرار في التركيز على مهمة معينة. صعوبة فهم الأفكار.
- عدم الاهتمام بالتفاصيل، أو الاهتمام المفرط بالتفاصيل.

امتلاك مهارات اجتماعية سيئة. الاتسام بالفوضى .

ثانيا: مفهوم صعوبة التعلم الكتابة:

1- مفهوم صعوبة التعلم الكتابة:

الكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير , وتتميز اللغة المكتوبة بأنها

صيغة على درجة عالية من التعقيد ؛ وذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة.

ويرى ميز Messe (1995) أنه لكي يتم التوصل من خلال الكتابة ، يجب على التلاميذ أن يقوموا بتطبيق كل من مهارات اللغة الشفهية ، ومهارات القراءة ، بالإضافة إلى القدرة على التفكير، وتنظيم الموضوع ، وتهجي الكلمات، وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالباً ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة.

ويقدم الباحث الحالي فيما يلي عرضاً لبعض التعريفات التي حددت مفهوم صعوبات تعلم الكتابة، والتي منها:

صعوبة الكتابة بأنها صعوبة تنتج عن Bain, et, al 1999تعرف بين وآخرون 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.

ويشير هوي وجريج Hoy & Greeg (1994) إلى صعوبات تعلم الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع ، والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز، والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات.

تعتبر الصعوبة الكتابية من بين الصعوبات الأكاديمية التي ترتبط أيضا بصعوبات مختلفة في التوافق الحركي والبصري واللغوي. **(كيرك كالفات، 1988، ص98)**

تنطلق صعوبات تعلم الكتابة من كونها تتطلب مستوى أعلى من التجريد والقدرة على التصور والتوافق الحركي لكون الحرف المكتوب أو الكلمة المكتوبة تمثل رموزا متفق عليها في أي لغة من اللغات.

اما هارسون Harrissan (1995) من خلال دارسته لتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الناتجة

عن اضطراب بالمخ يذكر أن اضطرابات الكتابة ظهر عند التلميذ في شكل:

-مشكلات الإدراك البصري(معرفة الأشياء، والصور) والتمييز البصري.

-مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية، وتتضمن اضطرابات إدراك الوضع في الفارغ و تجميع الأجزاء إلى جمل. **(عبد الرحمان،1989، ص56)**

-اضطراب القدرة الحركية البصرية و هي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

-اضطراب التناسق الحركي البصري مثل رسم أو إعادة إنتاج .ما تم معرفته و إدراكه.

ومن خلال كل هذه التعاريف يمكننا القول بأن صعوبات تعلم الكتابة هي اضطراب يظهر لدى تلاميذ صعوبات التعلم على أشكال مختلفة، مثل عدم الدقة في رسم الحروف أو ضعف في التهجئة الصحيحة أو حذف لبعض الحروف والمقاطع أو أخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية ، وبشكل عام فإن معظم صعوبات الكتابة تكمن في الكتابة اليدوية والتهجئة.

2- تصنيفات صعوبة الكتابة:

تختلف أنواع صعوبات تعلم الكتابة عند التلاميذ باختلاف أشكالها وأسبابها واجتماعها معا عند التلميذ أو تفرقها. **(حافظ ، 2000، ص 127)**

2-1 صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:

يعاني العديد من الأطفال من ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية كمهارة الكتابة اليدوية مثل إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل فوق وتحت، أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة واتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة .

ويبرز من بين هذه الصعوبات عدم رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم التلاميذ الحروف بالزيادة أو النقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقصها منها، أو يكون حجم الحرف كبيرا أكثر من ما هو مطلوب أو أصغر، كما يبرز من بين هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة ، أو منفصلة.

2-2 الصعوبة في التعبير الكتابي :

صعوبة التعبير الكتابي لا تعود الى رسم الكلمات والحروف فهي لاتؤدي الى المعنى المراد في فكر الفرد كان يكتب التلميذ جملة (جلس على التلميذ الكرسي) فهي جملة ليست مفهومة المعنى لأنها غير مترابطة من ناحية اللغوية . **(ملحم، 2010، ص 307)**

2-3 صعوبات استخدام الفراغ عند الكلمات :

هي صعوبة تنظيمية لا يكون التلميذ قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة اعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة وترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات لكي تسهل عملية القراءة للقارئ ويتولد عنها صعوبات في ادراك بصري خاطئ للمكان.

2-4 صعوبات التهجئة :

والتهجئة هي قدرة الفرد على صياغة، أو تكوين وتركيب الكلمات من خلال حروفها وأصواتها المختلفة المكونة منها حيث توجد فروق في تهجئة مختلف الكلمات وبالطريقة تنطق بها تلك الحروف والكلمات فكل حرف من حروف اللغة العربية اصوات اربعة من الساكن والمتحرك وهي: الضم، والفتح، والكسر والسكون فيحتاج الطفل الى قدرة عالية للتعريف على هذه الاصوات، ومواقعها في المكلمات ثم صياغة الكلمة وفق اصوات الحروف المؤلفة منها ، فضلا عن اصوات المقاطع ، فقد تتكون الكلمة من مقاطع وأصوات.

2-5 صعوبات التعلم النمائية :

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.

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 معا، 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 ، ص122)**

- **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 كليات ذات معنى (عبد السلام، 2009: 31)؛ وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنيا، في إطار ما يكون قد مر به الفرد من خبرات سابقة، وتعرفها، وتمييزها، وهو الأمر الذي يمكن من إعطائها معانيها الصحيحة، ودلالاتها المعرفية وتتمثل صعوبات المختلفة الإدراك فيما يلي: **(أبو الديار وآخرون ، 2012 ، ص19)**؛

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.

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، ص 103)

وتشمل اضطرابات الإدراك السمعي صعوبة في التمييز السمعي، والتمييز السمعي المتسلسل، والذاكرة السمعية والتركيب الصوتي 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

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 الحياة اليومية، كارتداء الملابس مثلا :

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 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 رحمة2011 ، ص122)**

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.

- **إضطرابات اللغة الشفهية** : وردت عدة مصطلحات للدلالة على اللغة الشفوية، البعض يستعمل الكلام والبعض الآخر يستعمل اللغة المنطوقة وغيرها ، واللغة الشفوية هي اللغة الطبيعية التي يتعلمها الإنسان في المراحل الأولى من حياته؛ أي في مراحل الاكتساب اللغوي والمعرفي من الميلاد إلى سن التمدرس.

وترجع اضطرابات اللغة الشفهية إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظيا.

2-6 صعوبات التعلم الأكاديمية:

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 كلمة واحدة، وقد ترجع إلى صعوبة في الذاكرة البصرية، أو صعوبة في إدراكه للمثيرات الملائمة.

(دنيور، 2008، ص 874)

3- مظاهر صعوبات الكتابة:

تشير الدراسات و البحوث التي تناولت صعوبات الكتابة لدى التلاميذ إلى المظاهر التالية:

-أوراقهم ودفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم وتشابك الحروف.

يغلب على كتابتهم أن تكون جامحة أو غير عادية وغير منظمة، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة وتفتقد إلى التنظيم والضبط.

-تشير كتاباتهم إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط لمعظم العمليات المعرفية ، التي تقف خلف الكتابة الفعالة.

-لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ ؛ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم ، سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا.

-مراجعاتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها المدرسون آلية وغير مبالية، وهم أقل فهما لهذه الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها. **(الجرف، ريما سعد، 1997، ص120)**

-يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من تقديرات المدرسين والأقران والآباء لهم.

وتذكر لندا هارجروف ، جيمس يونيت 1988أن التلميذ ذا الصعوبة في الكتابة، يعاني من قصور في الجوانب التي يجب تقييمها، والتي من أهمها: الكتابة اليدوية، والهجاء، وعلامات الترقيم، واستخدام قواعد تركيب الجملة ، والتعبير عن الأفكار، والمعنى، والإنتاجية.

ويشير بين Bain 1991 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبة الكتابة يبدو عليهم.

-إمساك القلم بطريقة غير تقليدية شاذة.

-أصابعهم تقترب بشدة من سن القلم.

-لديهم صعوبة في الشطب والمحو.

-إضطراب في محاذاة الحرف.

4- العوامل المؤدية إلى صعوبات الكتابة:

يمكن تصنيفها إلى:

4-1 **العوامل المتعلقة بالتلميذ:** وتشمل مايلي:

4-1-1 العوامل المعرفية:

وتشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقد ا رته وإستعداداته العقلية وخلفيته المعرفية، وكفاءة وفعالية عملياته المعرفية المتمثلة في الإنتباه والإد ا رك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وقد إتفقت العديد من الد ا رسات على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة يتميزون بالخصائص التالية:

(الزيات، 1998 ، ص 944).

يفتقدون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الإسترجاع من الذاكرة، إجانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

يعانون من القصور الطيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

4-1-2 العوامل النفسية العصبية

تشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن حدوث أي خلل أو إضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوك الطفل حيث يؤدي إلى قصور أو خلل في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارية السلوكية ومنها مهارات الكتابة. **(ملحم 2002، ص 310).**

4-1-3 العوامل الإنفعالية الدافعية:

تشير الدراسات إلى إضطراب الجهاز العصبي المركزي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، ومن أهم الميزات التي يتميزون بها مايلي:

التلميذ يكون محبطا ومكتئبا ، ويميل إلى الإنسحاب من مواقف التحصيل الدراسي. غياب التلميذ المتكرر من حصص التعبير والإملاء ويظهر عليه علامات الميل إلى العدوان. يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى القدرة على التآزر الحس حركي. **(ملحم 2002،ص34).**

4-1-4 عوامل إضطراب الضبط الحركي:

ويقصد بها العجز عن ضبط وضع الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع، ويؤثر هذا سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها وتتبعها .

4-1-5 عوامل إضطراب الإدراك البصري:

هو عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره

- صعوبة تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي.
- صعوبة مطابقة الأشكال والحروف والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط أو إستخدامها

وكل ما يؤدي إلى صعوبات في كل من القراءة والكتابة. **(حافظ 1998 ص 73).**

4-2 العوامل البيئية: ومنها

4-1-1 طرق التدريس السيئة ويدخل في ذلك مايلي:

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة.
- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب التلميذ في الدراسة.
- التدريس الخاطئ لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- الإنتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة (كتابة الحروف المنفصلة أو المتصلة) دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد إعتاد الأسلوب الأول.

الإقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره. **(البطاينة وآخرون، 2005، ص 315).**

4-1-2 إستخدام اليد اليسرى

لا يثبت تفضيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن غالبية الأطفال (حوالي 90% يفضلون ويستعملون اليد اليمنى).

ومابين (98) يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، بينما من يفضلون إستعملون اليدين لا تتعدى نسبتهم ما بين 1-2%.

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا اليدين فإنه يفضل توجيهه نحو إستخدام اليد اليمني لأن هذا هو الوضع الشائع والأعم والأغلب في الأنشطة الدراسية أو اليومية أو العمل.

(حافظ 1998 م (73).

4-3 متابعة الأسرة لكتابة الطفل:

الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمرونة الدائمة ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا يستحسن أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة إبنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي، والفشل أو الإهمال غالبا يؤدي إلى صعوبة في إتقان الكتابة. حيث أن الأسباب المؤدية إلى صعوبة الكتابة التي تم إستعراضها سابقا، نجد أنها متنوعة ومتشعبة ومتشاركة، ولا يمكن الإدعاء بان وحدا أو مجموعة منها الأسباب أو العوامل المؤثرة الوحيدة في وجود صعوبة تعلم الكتابة، وهذا ما يدعو الباحثين والمختصين في مجال صعوبات التعلم أن يتفقوا على نموذج شامل لتفسير هذه الظاهرة والأسباب الحقيقية والقوية المؤثرة فيها، كما لا بد عليهم تبني نموذج شامل التشخيص، وتتبع آثارها لوضع برنامج مناسب لعلاجها وعلاج أسبابها. **(حافظ، 1998، ص73).**

4-4 العوامل الذاتية:

هي العوامل المرتبطة بحالات العجز في الضبط الحركي، والعجز في الإدراك المكان والبصري، والعجز في الذاكرة البصرية ويمكن تقسيمها كالآتي:

1-الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة الضبط الحركي لوضعية الجسم وحركة اليد والأصابع، والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد، هذه المهارة ضرورية لعمليات النسخ والتتبع، وكتابة الحروف والكلمات، أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة الكتابة.

ب- اضطرابات الإدراك البصري:

تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصريا، ومعرفة حدودها وأشكالها، وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخرى. ويظهر أثر التذكر البصري جليا في الكتابة عند محاولة الطفل تشكيل الحروف التي يتم تذكرها.

ج -اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في العادة هم يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين فهم يبصرون جيداً، إلا أنهم يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصرياً، فقد يكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة، ويظهر أثر التذكر البصري جليا على الكتابة عند محاولة الطفل تشكيل الحروف التي يتم تذكرها في أغلب الأحيان نجد أن الأطفال قد يعانون من صعوبة في التعرف على الحروف بصرياً، كما يمكنهم التعرف عليها من خلال اللمس. **(الهواري، 2006، ص89)**

د -استخدام اليد اليسرى:

إن المتعارف عليه عند الكتابة هو استخدام اليد اليمني، وفي إحصائيات بينت أن حوالي 90%من الأطفال يستعملون اليد اليمنى بينما 9% منهم يستخدمون اليسرى، وأن استعمالها في الكتابة لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، والذي يؤدي إلى تلك الصعوبة هو فشل المعلم في تصحيحه لكتابة التلميذ في المراحل المبكرة باستخدام اليد اليمنى بدلاً من اليد اليسرى.

هـ-نقص الدافعية:

يعد نقص الدافعية من العوامل الذاتية الهامة في صعوبات تعلم الكتابة ،حيث يبدو الطفل

غير منتبه للتعليمات أو الحروف، أو الكلمات المطلوبة نسخها. **(الهواري، 2006، ص89)**

د-العوامل البيئية:

إن انتباه أولياء الأمور لأبنائهم، وتتبع نشاطاتهم، وعملية تعليهم للكتابة من الأمور المهمة فكثير من الأسر التي تشكو الرداءة في الكتابة لدى أطفالهم وعدم إهتمامهم بهم.

قد يساهم في زيادة رداءة الكتابة لدى أطفالهم، وقد يرجع سبب صعوبة الكتابة إلى طرق التدريس الجماعي الذي لا يراعي القدرات والميول الفردية واستخدام أساليب التدريس التي تعتمد الإجبار والاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها لا يكفي دون الإملاء والتطبيق والتعبير الكتابي.

5- تشخيص صعوبات الكتابة:

من المعلوم ان الكتابة تحتوي على ثلاثة مهارات هامة هي التعبير الكتابي، والتهجئة والكتابة اليدوية ،ولذلك عملية التشخيص تتطلب النظر الى هذه المهارات كل على حدى عند التشخيص تتطلب النظر الى هذه المهارات كل على حدى عند التشخيص، لان كلا منها مهارة مستقلة تتكامل هذه المهارات معا لتكون لنا الكتابة، وان عملية تشخيص صعوبة الكتابة التلميذ تتطلب دراسة تقويمية شاملة ،لأنه من الخطأ الحكم على تلميذ ما انه يعاني من صعوبة الكتابة لمجرد خطه السيئ ،او لديه اخطاء قد تكون مرتبطة بمستوى النحو لديها وهي نتيجة لتعلم خاطئ ،فقد اشارت الدراسات من بينها دراسة لويس لويس.

(عميرة ، 2004، ص84)

بينها دراسة لويس لويس lewis lewis) و وويدرهولت ((holt wieder، 1989)) الى انه يمكن تقييم الاخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحاء ،والميل واستقامة الحروف والكلمات واكمال الفراغات بينها علاوة على وضعية الجسم وطريقة الامساك بالقلم اثناء الكتابة. يضيف كيرك ان الفرد

المسوؤل عن العلاج هو الشخص الذي يجب ان يقود التشخيص مباشرة الى العلاج، وفي تشخيص الكتابة بشكل خاص فان معظم المشكلات يمكن اكتشافها من قبل المعلمين ذوي الخبرة ، فالمعلم يستطيع ملاحظة وتقييم اليد المفضلة للتلاميذ الكتابية الوقوف على جوانب الضعف التي يعانيها التلاميذ ،والتي تعد مؤشرا على صعوبات تعلم الكتابة لديهم ، ويمكن ان تكون نتائج تحليل اخطاء التلاميذ أكثر دقة من غيرها لان الاخطاء التلاميذ أكثر دقة من غيرها لان الاخطاء عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة لديهم ، ويمكن ان تكون نتائج تحليل اخطاء التلاميذ اكثر دقة من غيرها لان الاخطاء عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة لديهم، ويمكن ان تكون نتائج تحليل اخطاء التلاميذ اكثر دقة من غيرها لأنها الاخطاء عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة لديهم ،ويمكن ان تكون نتائج تحليل اخطاء التلاميذ اكثر دقة من غيرها لان الاخطاء عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة لا تحدث بصورة عشوائية فلو كانت كذلك لما تكرر حدوثها بنفس الطريقة في كل مرة وانما تتصف هذه الاخطاء بثبات وقوعها.

6-ومن الطرق المستخدمة لتشخص صعوبات الكتابة:

6-1 الطرق البسيطة في تشخيص العملية الكتابية:

ويقصد بالعملية الكتابية تلك الخطوات التي يمر بها التلميذ والطرق التي يتبعها اثناء الكتابة ،ويتم التشخيص عبر اجراء الكتابة ،وملاحظة كيفية مسك القلم، وكيف يكتب الحروف الهجائية، وتعد اليد المفضلة في الكتابة من مراحل التشخيص حيث يشير دنتون (2001) الى ان التشخيص الاولى الذي يجب اجراؤه للتلاميذ وتمييزه لليمين من اليسار ومعرفة اليد المفضلة يكون بإتباع الخطوات التالية:

-ضع الجسم بالنسبة لوضع الورقة. **(الوقفي راضي، 2001 م 340).**

-طريقة الامساك بالقلم.

-تقييم الخطوط في الكتابة.

-تشكيل الحروف(الشكل، الحجم.)

-استقامة الخط.

- الفراغات بين الحروف.

-نوعية الخط.

-الضغط على القلم اثناء الكتابة(داكن خفيف).

بالإضافة الى النقاط السابقة الذكر فانه يمكن تشخيص صعوبة الكتابة من خلال ملاحظة اخطاء الكتابة وذلك على النحو التالي:

أ- اضطراب الهجاء:

حيث يتم التشخيص حسب مايلي :

1- عدد الحروف التي اهملها التلميذ .

2- عدد الحروف التي ابدلها التلميذ

3- عدد الحروف الزائدة التي كتبها التلميذ وهذا بالنسبة لكل من الكتابة اثناء النسخ النسخ ، الاملاء ، التعبير الكتابي).

ب اضطرابات استعمال علامات الوقف (الفواصل والنقط):

يتم التشخيص حسب ما يلي:

- حدد الفواصل والنقط التي أهملها التلميذ.

- عدد الفواصل والنقط التي بدلها التلميذ.

- عدد النقط التي وضعها التلميذ في المكان الغير المناسب وهذا بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النسخ، والإملاء، والتعبير الكتابي.

وبصفة عامة فإن عملية تقييم الكتابة عند الطفل تتطلب دراسة متكاملة عنه في تاريخه التطوري الذي يشمل جوانب صحته الجسمية مثل قدراته الحسية والحركية والنفسية العصبية إلى جانب الجوانب الأسرية، وتنشئة والديه. **(ابرهيم، 2011، ص198)**

2-6 الطريقة المتبعة في تشخيص مجال الخط اليدوي:

تبرز مشكلة التلاميذ الذين يواجهون مشكلات في الخط البدوي في اننا نجدهم لا يرغبون في الكتابة نظرا لرداءة الخط لديهم وتنعكس هذه حتى على نتائجهم الدراسية، ويمكن تشخيص انماط صعوبات الخط اليدوي من خلال اعمال التلميذ اليومية وملاحظة التلميذ بدقة اثناء الكتابة ويمكن القول ان نتائج ملاحظات هذا الجانب قد استطاع حصر بعض مظاهر صعوبات الخط البدوي والتي تبرز في صورة طريقة قبضة التلميذ للقلم او حركة الذراعين او في الادراك البصري للمسافات او الكتابة بسرعة كبيرة أو الكتابة بالحروف صغيرة من ذلك اخفاء ضعفه في الخط البدوي اوقد تكون هذه الصعوبة ناجمة عن ضعف في العضلات الدقيقة للأصابع مما يسمح له بعدم السيطرة على القلم بصورة صحيحة أو عكسه لكتابة الحروف عند الكتابة ويمكن التغلب على هذه المشكلات من خلال تدريب التلميذ على

اختيار الموضوع المراد كتابته والذي ينبغي ان يكون ضمن قدراته ومما يعرفه ،او من هواياته ونشاطاته فقد نعطي التلميذ على اختيار الموضوع المراد كتابته والذي ينبغي ان يكون ضمن قدراته ومما يعرفه او من هواياته ونشاطاته فقد نعطي التلميذ مدة عشر دقائق في التفكير بموضوع ، وجمع الافكار ثم نأخذ محاورته حول هذه الافكار من مرة لأنها تساعد في تطوير افكاره ومفرداته ، ولتحقيق النجاح نعمل على نشر ما كتبه التلميذ تعزيزا له كان يوضع على لوحة المدرسة او القسم اشارة الى بعض العبارات التي استخدمها مما يدفع التلميذ نحو الرغبة في تكرار عملية الكتابة والتي في النهاية تحسن تعبيره الكتابي .

(اللبودي، 2005، ص43)

وفي دراسة ميسي (ceci1989) وسوانسون (swanson1990) التي اظهرت ان التلاميذ الذين يتم تشخيصهم مبكرا من خلال خطهم اليدوي يمكن ان يكتسبوا المهارات الأساسية للكتابة مستقبلا. وفي دراسة مسلون (slain 1990) التي ارتكزت على فحص استجابة 92 تلميذ يعانون من الصعوبات تعلم الكتابة توصلت الى ان الطرق التي يفضلها المعلمون

لتعليم الخط اليدوي تكون باستخدام الكتاب، والأوراق المخططة، وكذلك الاساليب اللمسية والحركية.

7-علاج صعوبات الكتابة:

ومن اهم علاجات صعوبات تعلم الكتابة مايلي:

7-1 طريقة عرض الكلمات: (صبحي، 2009، ص 28).

استقدم للتلميذ قائمة من الكلمات ونطلب منه ان يكتب قصة قصيرة مستعينا بالكلمات التي نعطيها له مع مراعاة ان تكون هذه الكلمات ونطلب منه ان يكتب قصة قصير مستعينا بالكلمات التي نعطيها له مع مراعاة ان تكون هذه الكلمات هي : كلمات مفتاحية من خلالها يكون لنا افكار او جملا سليمة.

- نقدم للتلميذ صورة فنية وندعه يتأملها بصورة جيدة ثم نطلب منه ان يكتب ويعبر لنا عن قصة حول الصورة التي شاهدها.

- نقرأ للتلميذ قصة مسموعة ومسلية، ونطلب منه ان يكتب ويعبر لنا عن قصة حول الصورة التي شاهدها .

- نقرا للتلميذ قصة مسموعة ومسلية ، ونطلب منه ان يكمل نهاية القصة كتابيا حسب ما يتخيل نهايتها.

- نعطي للتلميذ عددا من الجمل المبعثرة ونطلب منه اعادة ترتيبها بحيث يعطي لنا نصا ذا حمية . **(صبحي ، 2009 ، ص 30).**

ويذكر جراهام graham(2000) ان الكتابة المقصودة تؤدي الى تحسينها بحيث تجعلها مفهومة ومقروؤة وهي تعتبر مبادئ أساسية لتعليم الكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات.

2-7 تحسين الادراك البصري والمكاني:

أشار ستروس (2002) إلى أن التلاميذ ذوي التلف بالمخ لديهم اضطرابات في الإدراك البصري، لا يتعلمون كتابة الحروف المنفصلة ، وذلك بسبب أنهم يميلون لترك الفراعات الغير المناسبة بين الحروف والكلمات، ويعكسون الحروف من حيث الترتيب مثال: (شمس) يكتبها (سمش)، ولديهم صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل . **(بطرس،2009، ص12)**

وفي دراسة فوجل على عينة تتكون من 150 تلميذا من الصف الثاني الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة ، وجد مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من اضراب الإدراك المكاني قد حققوا تحسنا نسبيا في مهارات الكتابة بدرجة أكبر من المتوقع نتيجة لتطبيق عليهم برنامج تحسين الإدراك البصري وهؤلاء يمكن تعليمهم الكتابة المتصلة.

3-7 طريقة أسلوب الكتابة بالمشاركة :

وهوا وهو أحد أساليب التدريب على الكتابة التعبيرية ، حيث يعتمد هذا الأسلوب على إشارك التلميذ مع زملائهم الآخرين الذين لديهم مهارت عالية في الكتابة التعبيرية أو إشارك التلميذ مع المعلم حيث يقوم التلميذ وزملائه أو المعلم بتبادل الأفكار حول موضوع المراد الكتابة فيه ثم ترتب هذه الأفكار وتجمع وتخرج بصورتها النهائية. **(سلمان السيد، 2003، ص73)**

خلاصة الفصل:

ومنه نستخلص أن صعوبات التعلم الكتابة تحل من مكانة هامة في الوقت الحاضر، وقد اهتم بها علماء النفس والتربية، إلى جانب إهتمام أولياء الأمور من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الكتابة، وكذلك إدراك التربويون أن هناك العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الكتابة

الفصل الثالث

الإجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

يخصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المتبعة وأهم الأساليب المستخدمة للحصول على النتائج، وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، ثم عرض ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وإجراءات التطبيق للدراسة الحالية، والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

1- منهج الدراسة :

" يتميز المنهج التجريبي عن غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث، فلا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة، بل يتعداه إلى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث، بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام الإجراءات أو إحداث تغيرات معينة، ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها."

(عليان وغنيم،2000 ، ص59)

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، وأنسب منهج يمكنه تحقيق هذه الأهداف هو المنهج التجريبي، ولذلك تم اعتماد خطواته وإجراءاته في هذه الدراسة وتم الاعتماد على اختبار الكتابة والواجبات المنزلية

2-الدراسة الاستطلاعية:

" تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات."(كايد، د.ت)

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية بوقنفودة العلمي" بالأغواط خلال شهر ماي 2023.

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق العناصر الآتية :

- الاتصال الأولي بإدارة ومعلمي ابتدائية بوقنفودة العلمي.
- التعرف على إمكانية إجراء الدراسة الأساسية.
- التحقق من وجود عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.
- تحديد أفراد العينة الأساسية من بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة.

– تحديد الصعوبات والعراقيل التي يمكن مواجهتها أثناء الدراسة الأساسية.

3- ميدان الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية في ابتدائية " بوقنفودة العلمي بالأغواط، وهي ابتدائية حضرية لتدريس البنات والبنين، وقد تم اختيار هاتيه الابتدائية بطريقة قصدية، نظرا لتوفير التسهيلات الإدارية من قبل المؤسسة.

وهذه المدرسة لها قسمين من تلاميذ السنة الرابعة حيث يبلغ العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الرابعة 65 تلميذ.

4- عينة الدراسة:

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي تحمل نفس خصائصه، وصفاته محل الدراسة، وهي انعكاس شامل له. **(العساف، 2006، ص89)**

يعرف المعلمون التلاميذ الذين يُدرّسونهم، والذين يواجهون صعوبات الكتابة، ولكن تلك المعرفة غير قائمة على مقاييس علمية دقيقة، ولهذا تطبيق مجموعة من المقاييس العلمية لتحديد التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات بطريقة دقيقة.

تم اختيار 16 تلاميذ يعانون صعوبات تعلم الكتابة، تتوفر فيهم سلامة الحواس(البصر)، واليدين، كما أن جميع أفراد العينة يكتبون باليد اليمنى.

6- أداوت الدراسة:

اختبار الخط:

هو عبارة عن فقرة يطلب من التلاميذ إعادة نسخه على ورقة مزدوجة، وقد رُعِي في اختيار هذه الفقرة مناسبتها لحجم نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة كالمدرجة في الامتحانات، حيث تعتبر كلمات النص بسيطة ومألوفة لدى التلميذ، وقد تم اقتراح هذه الفقرة من طرف معلمي سنة رابعة من ذوي الخبرة والأقدمية.

تم تطبيق هذا الإجراء بشكل فردي، حيث يأخذ كل تلميذ إلى قسم فارغ لنسخ النص، وذلك لتفادي مشتتات الانتباه، والفوضى، ويتم تصحيح الأوراق وفق تقديرات المعلمين، حيث يتم عرضها على ثلاثة معلمين ويتم اعتماد متوسط العلامات الموضوعة لكل تلميذ

6البرنامج التدريبي لتحسين الخط: يمثل البرنامج التدريبي المتغير المستقل في هذه الدراسة وهذا لمعرفة فعالية الذي يحدثه في تحسين مستوى خطوط التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

الهدف من البرنامج:

- تحسين مستوى الخطّ للتلاميذ سنة رابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، وذلك من خلال الأنشطة المقدمة لهم في هذا البرنامج، فكل نشاط من البرنامج احتوى على مجموعة من الأهداف المسطر تحقيقها من خلاله.

- تزويد التلاميذ بمجموعة من المعارف المتعلقة بالخط والكتابة

مصادر بناء البرنامج:

لبناء البرنامج التدريبي لتحسين الخطّط لتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، تم الإطلاع على التراث النظري التربوي ذي العلاقة ببناء البرامج التدريبية والإرشادية، كما تم مراجعة الدراسات العلمية التي تطرقت إلى فعالية هذه البرامج في تحسين الخطّ والكتابة عموما

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

التعزيز الايجابي اللفظي والمادي ويعرف بأنه أسلوب تقديم كل المعززات المرغوب فيها والتي تلي حدوث السلوك المرغوب فيه، لتزيد من احتمالات ظهور هذا السلوك مستقبلا في المواقف المماثلة... كما يقصد به المثير المحبب للمتعلم عقب ظهور السلوك المراد زيادته أو تقويته لديه، ليظهر في المواقف المماثلة ليصبح جزءا من سلوكه وشخصيته.

(الفتلاوي، 2005 المشار إليه في محمدي،2011.)

وقد تم تطبيق هذا الأسلوب في هذا البرنامج وذلك بتشجيع التلاميذ عندما يحسنون كتابة الحرف بشكله الصحيح بعبارات (جيد ممتاز ، أحسنت واصل)، وكذا تطبيق التعزيز المادي وذلك بتوزيع الحلوى على التلاميذ الذين يظهرون تفوقا عن زملائهم، وفي نهاية البرنامج حيث تم توزيع جوائز رمزية للتلاميذ الذين تحصلوا على أعلى نقاط حسب تقديرات المعلمين.

الواجبات المنزلية: ويعرفها **(طعيمة ومناع، 2000)** بأنها ذلك القدر من التكليفات التي يسندها المعلم للتلاميذ قبل نهاية الحصة من أجل أدائها خارج القسم والمدرسة.

وفي هذا البرنامج تمثل الواجبات المنزلية إعادة كتابة الحروف التي يتم تناولها في النشاط على الكراس العادي، ثم إعادة كتابتها في النموذج الذي يقدم في أوراق منفصلة حسب كل حرف وهي تهدف إلى تثبيت ما تم تناوله داخل القسم خلال الأنشطة التدريبية.

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم الاعتماد على دراسة فروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة، على مستوى الابتدائية حيث تم الاعتماد على البرنامج المقترح من خلال مجموع الحصص التي تم تقديمها.

البرنامج التدريبي لتحسين الخط: يوم الاحد 15 ما ي 2023 تم الاتفاق مع مدير الابتدائية ومعلمات السنة الرابعة على بداية تطبيق البرنامج، تم الشروع في تطبيق أنشطة البرنامج

والمتضمن نشاطات تحسين مهارات الخط والكتبة ، وكانت على شكل، حصص، زمن كل حصة 45 دقيقة.

تم تطبيق حصص البرنامج في قسم عادي من الايتدائية محل الدراسة حيث تم التطبيق في هذه الابتدائية فقط و إحضار التلاميذ المعنيين من المدرسة في كل حصة إليها، وذلك نظرا لتوفر قاعة فارغة خلال وقت التطبيق في هذه المدرسة ، يتوفر في هذا القسم كل الظروف المساعدة على التعلم من إضاءة وتهوية، ووسائل مادية من طاولات وكراسي مناسبة للكتابة، سبورة، أقلام.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل استعراض الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بمنهجها وفرضياتها ما تم تحقيقه في الدراسة الاستطلاعية وخطوات ذلك، كما بيّن الجانب المتعلق بالدراسة الأساسية، وتطرق لكيفية اختيار العينة الأساسية، والأدوات المستخدمة

الفصل الرابع
عرض وتحليل نتائج
الدراسة

بعد التطرق في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة ومنهجها، سوف يستعرض هذا الفصل نتائج الدراسة وتحليلها من خلال استعراض الفرضيتين واختبار صحتهما.

تنص الفرضية الأولى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة» ولاختبار هذه الفرضية تم القيام بمجموعة من التحليلات الإحصائية لدرجات التلاميذ على المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم، والجداول الآتية تبين ذلك.

جدول رقم (04): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة

	عداد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	8	51.75	3.47	**14**	**0.03**	**غير دال**
المجموعة الضابطة	8	51.50	5.33			

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة قد بلغ (51.75) درجة، وبانحراف معياري قدره (3.47)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار قد بلغ (51.50) وبانحراف معياري قدره (5.33) ، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS قدرت قيمة (ت) المحسوبة (0.03)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي، على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة، وأن المجموعتين متجانستان من حيث صعوبات الكتابة.

بعد تعرض المجموعة التجريبية لحصص البرنامج التدريبي تمّ إعادة تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة على المجموعتين التجريبية والضابطة، وجمع البيانات لتحليلها، ويبين الجدول رقم (05) هذه النتائج.

جدول رقم (05): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة

	عداد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	8	37.12	2.71	**14**	**2.43**	**دال عند مستوى 0.05**
المجموعة الضابطة	8	51.00	5.00			

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة قد بلغ (37.12) درجة، وبانحراف معياري قدره (2.71)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار قد بلغ (51.00) وبانحراف معياري قدره (5.00)، وباستخدام الإحصائي SPSS فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (2.43)، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة، وأن المجموعتين مختلفتان من حيث تشخيص صعوبات الكتابة، وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية المقدر بـ (37.12)، ومتوسط المجموعة الضابطة المقدر بـ (51.00) يتضح أن متوسط المجموعة التجريبية على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة أقل من متوسط المجموعة الضابطة، مما يعني أنها استفادت

من البرنامج التدريبي بدليل انخفاض درجاتها على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة بعد أن كانت (51.75).

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ» ولاختبار هذه الفرضية تم القيام بمجموعة من التحليلات الإحصائية لدرجات التلاميذ بناء على تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ لديهم، فكانت النتائج كما توضحها الجداول الآتية:

جدول رقم (06) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخط

	عداد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	8	4.68	0.16	**14**	**0.09**	**غير دال**
المجموعة الضابطة	8	4.71	0.28			

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ قد بلغ (4.68) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.16)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار قد بلغ (4.71) وبانحراف معياري قدره (0.28)، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS فقد قدرت قيمة (ت) المحسوبة (0.09)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في

القياس القبلي، حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ وأن المجموعتين متجانستان من حيث مستوى الخطّ لدى كل منهما.

بعد تعرض المجموعة التجريبية لحصص البرنامج التدريبي، وعدم تعرض المجموعة الضابطة لهذه الحصص، تم إعادة تقدير مستوى الخطّ لدى كل مجموعة من طرف المعلمين، وجمع البيانات لتحليلها، ويبين الجدول رقم (07) هذه النتائج.

جدول رقم (07): يبين قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخط

	عداد لأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	8	6.43	0.39	**14**	**3.95**	**دال عند مستوى 0.001**
المجموعة الضابطة	8	4.53	2.27			

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ قد بلغ (6.43) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.39)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار قد بلغ (4.53) وبانحراف معياري قدره (0.27)، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (3.95)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.001)، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ، وأن المجموعتين مختلفتان من حيث مستوى الخطّ لدى كل منهما، وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية المقدر بـ (6.43)،

ومتوسط المجموعة الضابطة المقدر بـ (4.53) يتضح أن متوسط المجموعة التجريبية حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ أعلى من متوسط المجموعة الضابطة، وهو ما يبين أن المجموعة التجريبية قد استفادت من البرنامج التدريبي بدليل ارتفاع متوسط درجاتها حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ من (4.68) إلى (6.43).

- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة»، وأوضحت نتائج اختبار هذه الفرضية المبينة في الجدول رقم (04)، والجدول رقم(05) أن متوسط المجموعة التجريبية على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة، قد انخفض عما كان قبل تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين خط التلاميذ، مما يعني أن المجموعة التجريبية قد استفادت من البرنامج التدريبي، بدليل انخفاض درجاتها على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة بعد أن كانت (51.75) درجة، وأصبحت (37.12) درجة.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة التي تؤكد فعالية البرامج التدريبية في التقليل من صعوبات الكتابة لدي العينات التي استفادت من هذه البرامج، ففي دراسة (عبد الله، 2005 المشار إليها في (البطريخي، (2009) توصلت إلى أهمية التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات الكتابة، كما هدفت دراسة (أحمد، 2000) إلى بناء برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، واستخدمت المنهج التجريبي القائم على المجموعتين، وأكدت النتائج فاعلية البرنامج في تمنية المهارات المذكورة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وقد تعود فعالية البرنامج الحالي، وكذا البرامج التدريبية الأخرى في عدة دراسات، إلى الاهتمام المكثف بأفراد العينة، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التعلم التعاوني والمجموعات الصغيرة، وهو الأمر الذي وفرته الدراسة الحالية، فقد كان عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية ثمانية، وهو عدد صغير إذا ما تمّ مقارنته بأعداد التلاميذ داخل الصف الواحد، التي تصل أحيانا إلى ثلاثة و أربعين تلميذا، يعجز المعلّم حينها عن توفير العناية الفردية اللازمة لتعلّم كل واحد منهم.

والخطّ كأحد المكونات الأساسية للغة العربية يتطلب اهتماما فرديا ومتابعة دقيقة من طرف المعلم، حتى في بداية انطلاق كتابة الحرف وانتهائه، وخلال كتابته، وهو ما لا يمكن الأعداد الكبيرة من التلاميذ، كما تقتضي العناية بتعليمه تقديم نماذج خطية سليمة تحقيقه مع من طرف المعلم، وهذا الأمر حاولت الدراسة الحالية تفاديه عن طريق تقديم نماذج خطية مطبوعة، مزيّنة برسوم وأشكال جميلة تجذب انتباه التلاميذ، وقد تنوعت أشكال هذه المطبوعات فشملت كراريس الخطّ التعليمية خلال الحصص التدريبية، وكذا الأوراق المنفصلة المقدمة كواجبات منزلية، إضافة إلى صور الحروف التي تبرز نقطة الانطلاق والمسار المتبع خطوة بخطوة لكتابة الحرف، والتي يكون التلاميذ قد استفادوا منها استفادة كبيرة.

وتشير فقرات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة إلى المشكلات التي تواجه التلاميذ خلال نسخ النصوص والفقرات كصعوبة الكتابة على سطور الكراسات العادية، وكذا صعوبة كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم، والالتزام بالحيز المخصص للكتابة، وغيرها من المشكلات التي بين البرنامج التدريبي أثناء تطبيقه ضرورة تفاديها وأهمية التدريب القائم على أسس متينة لتحسين مستوى الخط، وهو ما قد يفسّر انخفاض المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية على هذا المقياس، عند المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي، الذي جاء بعد الاستفادة من أنشطة البرنامج التدريبي

وحصصه.

وفي دراسة (محمدي، 2010 حول صعوبات الكتابة، توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة، كما أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الذاكرة البصرية وصعوبة الكتابة، وأرجعت الدراسة سبب صعوبات الكتابة إلى عوامل أخرى كنقص الدافعية، وطرائق التدريس الجماعي التي لا تراعي القدرات والميول الخاصة بكل تلميذ.

وفي دراسات متعددة (اللبودي، 2004) (اللبودي، 2006) (اللبودي،2007) حول صعوبات القراءة والكتابة، خلصت إلى أن نسبة لا يستهان بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون صعوبات في تعلم القراءة والكتابة، وأنه يمكن تحسين مستويات هؤلاء التلاميذ إذا ما تلقوا العناية اللازمة، والمساعدة المتخصصة في الوقت المناسب، وقد اقترحت إحدى الدراسات المذكورة سابقا إستراتيجية تدريس الاستماع للرفع من مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ»، بعد تعرض المجموعة التجريبية لحصص البرنامج التدريبي، وعدم تعرّض المجموعة الضابطة لهذه الحصص، تم إعادة تقدير مستوى الخطّ لدى كل مجموعة من طرف المعلمين، وجمع البيانات لتحليلها، ويبين الجدول رقم (06) ، والجدول رقم (07)هذه النتائج.

أظهرت نتائج تحليل الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ، وأن المجموعتين مختلفتان من حيث مستوى الخطّ لدى كل منهما.

تنطبق نتائج الدراسة الحالية مع عدة دراسات سابقة أجريت في مجال تحسين مهارات الخط العربي، فقد أبرزت دراسة (العيد، 2009) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الخط العربي وآدابه، وعلاقة ذلك بفهم ما يكتبه تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، أهمية تعليم الخطّ وقواعده في المراحل الابتدائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق تقدم ملحوظ و واضح في تنمية مهارات الخط العربي وآدابه بناء على الإجراءات التعليمية الخاصة المطبقة في البرنامج.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي دعمت نتائج الدراسة السابقة أن التلاميذ قد استفادوا من مجريات البرنامج التدريبي، واستطاعوا تحسين خطوطهم بما يتناسب مع قواعد الخط العربي. وقد يعود سبب استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي إلى عدة عوامل، كالأخذ بمبدأ التدرج في تعليم الخطّ، فقد أشار (محمد و محي الدين، 2005) إلى أن الخط مهارة حركية نفسية يتطلب تعليمه أسلوب تدريب المتعلمين المبتدئين، بما يلائم نمو مهارات الكتابة لديهم، وقد راعت الدراسة ذلك، كما تمّ التدرج من البسيط إلى المعقد، السهل إلى الصعب لأن ذلك أمر ضروري لتحقيق جودة الخطّ لدى التلاميذ، وقد تم التأكيد

خلال تطبيق البرنامج الحالي على ضرورة تمييز المتمدرسين للمسافات بين الأسطر، وبين الحروف، وبين الكلمات المكوّنة للجمل.

كما يمكن أن تفسّر نتائج الدراسة الحالية في أن البرنامج التدريبي استطاع توفير الوقت اللازم والكافي ليحسّن تلاميذ المجموعة التجريبية من مستوى خطوطهم، بعد أن عرفوا أهمية الخطّ في تقدّمهم الدراسي، وفي تنمية مهاراتهم التعليمية، ورغم أن البرنامج الحالي طبق على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يفترض أنّهم قد وصلوا إلى مرحلة أصبحت مهارات الخط عندهم قد تجاوزت مرحلة البناء والتعلم ، ألا أنّهم كانوا يعانون من انخفاض مستويات خطوطهم، ومدى احترامها لقواعد الخطّ، ورغم الثبات النسبي لمستويات الخطّ لدى العينة إلا أن البرنامج أوضح إمكانية تحسين مستوياتهم إذا ما تلقوا العناية الكافية والتدريب الملائم، والتعزيز الفوري، إذ من شأن كل هذا أن يساهم في رفع مستوى دافعية التلاميذ نحو تعلّم الخطّ وتحسين كتاباتهم.

كما يمكن أن يعزى سبب نجاح البرنامج في تحسين خط التلاميذ إلى التعزيز

الإيجابي الفوري، الذي كانوا يحصلون عليه بمجرد استجابتهم المناسبة عند كتابة الحروف والكلمات، والتزامهم بقواعد الخطّ، وقد أوضحت دراسة (يونس، 2002) أن التعزيز الإيجابي له ارتباط وثيق بطبيعة الإنسان بغض النظر عن مستواه الدراسي أو منحدره الثقافي

والاجتماعي، وأنه لا يكاد يوجد فرد لا يحبّ التعزيز مهما كان نوعه ماديا أو معنويا، كما أكدت دراسة (محمود) و موسى (2013) الأثر الإيجابي للتعزيز في جذب انتباه التلاميذ، وأن المعززات المادية والرمزية ذات تأثير بالغ في سلوك التلاميذ، وقد استخدمت الدراسة الحالية عند تطبيق البرنامج بعض المعززات التي قد يعزى إليها نجاح البرنامج في تحسين خطّ التلاميذ كالحلوى، والهدايا، إضافة إلى التعزيز اللفظي كالمدح والثناء.

خلاصة الفصل:

من خلال نتائج الدراسة، تم التوصل إلى أن نتائج الفرضية الأولى، وكذا نتائج الفرضية الثانية، تؤكدان فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الخطّ لدى تلاميذ العينة التجريبية، واستفادتهم من الحصص والأنشطة المقدمة ضمن البرنامج.

خاتمة

خاتمة

انبثقت الدراسة الحالية من دراسات سابقة أكدت أهمية تعليم الخط وتحسينه عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في العملية التعليمية، وخاصة عند ذوي صعوبات التعلم، لذا ظهرت الحاجة الماسة لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ، وتقديم يد العون لهم في تحسين مستوى خطوطهم، وتنمية مهارات الكتابة لديهم، بهدف زيادة دافعيتهم نحو التعلم والبحث، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي الحالي في تحسين مستوى الخطّ لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وخفض مؤشرات صعوبة الكتابة لديهم.

بناء على نتائج الدراسة، وانطلاقا مما تم ملاحظته أثناء تطبيق البرنامج، ووفقا لما تمّ تفسيره ومناقشته يتم تقديم الاقتراحات التالية:

- الاهتمام بتدريس الخطّ في السنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي.
- تطوير وسائل الكشف المبكر لرصد صعوبات الكتابة لدى التلاميذ.
- إيلاء العناية الكافية بالتعليم الوقائي، عن طريق الاستخدام الصحيح لوسائل تدريس الخط الحديثة.
- التكوين القاعدي لمعلمي المرحلة الابتدائية، وإدراج قواعد الخطّ، ومهارات تدريسه
- ضمن نشاطات التكوين الدائم.
- إجراء دراسات حول واقع الخط العربي عند معلمي المرحلة الابتدائية.

قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: الكتب

1- محمد فتحي عبد الهادي، (2006) بطء التعلم و**صعوباته**، ط2، دار وائل النشر والتوزيع. الأردن .

2- محمد عبد الظاهر الطيب **(2012)**، صعوبات التعلم، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع .

3- محمد صبحي عبد السلام،(2016)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال، ط1، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة – القاهرة .

4- كيرك، صموئيل وكالفنت، جيمس. (1988)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

5- عبد الرحمان، (1989)، صعوبات التعلم: دار الفكر للطباعة والنشر، ، عمان.

6- البطاينة وآخرون، (2010)، النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر، والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن.

7- صادقي رحمة((2011، صعوبات التعلم، المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق أخموك لتامنغست، مجلة آفاق علمية، الجزائر.

8- الجرف، ريما سعد، (1997)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

9- فتحى مصطفى الزيات، (1998)، صعوبات التعلم : الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الاكاديمية، دار النشر للجامعات.

10-نبيل عبد الفتاح، (2000)، صعوبات حافظ التعلم والتعليم العلاجى، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر .

11-سامي محمد ملحم، **(2010)**، صعوبات التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.

12-حافظ، (1998)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

13- الهواري، (2006)، الاتجاهات المعاصرة في مجال تعلم الكتابة بحث مرجعي مقدم للجنة ترقية الاساتذة المساعدين، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

14-صلاح عميرة علي، (2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة(التشخيص والعلاج) ، ط1، دار الوائل، عمان.

15-الوقفي راضي، (2001)، صعوبات التعلم – النظري والتطبيقي، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.

16-ابرهيم، (2011)، صعوبات التعلم، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة.

17-منى ابراهيم اللبودي، (2005)، صعوبات القراءة والكتابة "تشخيصها واستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

18-محمد صبحي عبد السلام(2009)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال، ط1، للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة.

19-بطرس حافظ بطرس، (2009)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

20-السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003)، صعوبات التعلم: تاريخها ، مفهومها تشخيصا ، علاجه، ط2، دار الفكر العربى للطباعة والنشر، القاهرة.

21-بحى مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، **(2005)**، مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق، : دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

22-أحمد أحمد عواد، (1998)، صعوبات التعلم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

23-أسامة محمد البطاينة وآخرون (2009)،صعوبات التعلم ،النظرية والممارسة ، ط3 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر.

24-زيدان السرطاوي، (2001)، مدخل الى صعوبات التعلم، دار وائل. ط1، الرياض.

ثانيا: دوريات والمجلات

شهب، أسماء(2015)، تشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وأساليب علاجه. دراسات نفسية و تربوية، ع. 15.