الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العقيد أحمد دراية أدرار

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

ماستر علم النفس المدرسي

فعالية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. مدرسة الشهيد خالي علي علي بأدرار نموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهـــــادة الماستـــــر في تخصص علم النفس

إعـــــداد الطالبـــة:

فاطمه الزهراء العايدي

تحت إشـــــراف:

أ.د سميـــــحة دليل

السنة الدراسية: 2022/2021

شكر وعرفان

الحمد لله فاطر السموات والارضوالصّلاة والسّلام على سيّدنا ومولانا محمّد أشرف المرسلين .

أولا الشكر لله خالقي وخالق السموات والارض بقول أحد الشعراء:

أوليتني نعما أبوح بشكرها وكفيتني كل الأمور بأسرها
فلأشكرنك ما حييت وإن مت فلتشكرك أعظمي في قبرها

الشكر للأستاذة الدكتورة سميحة دليل الذي لم تبخل علي كلما احتجت لها...

الشكر لجميع الأحبة والاصدقاء من قريب أو من بعيدالشكر لكل أساتذة قسم النفس...

الشكر الى طاقم مكتبة جامعة أدرار

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي هذه إلى الوالدين الكريمين

إخوتي وأخواتي وأصدقائي

إلى كل الذين ساعدوني في إنجاز هذا العمل

إلى كل أساتذة قسم علم النفس .

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج علاجي لتحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، حيت عمدت الباحثة إلى استعمال المنهج الشبه تجريبي الملائم للدراسة، وتم اختيار العينة المتكونة من ثلاث حالات، مأخوذة من ابتدائية خالي علي علي بحي 20 أوت بولاية أدرار. وكان اختيارهم من خلال تطبيق اختبار الكتابة (قياس قبلي)، والذي من خلال تأكدنا أن الحالات لديها صعوبات الكتابة حسب بنود الاختبار المطبق.

ثم قمنا بالتحليل الكمي والكيفي لنتائج اختبار الكتابة الذي قمنا به بعد ذلك بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح بحيث كانت النتائج حسنة. ثم قمنا بتطبيق اختبار الكتابة كقياس بعدي على العينة بحيث دلت نتائجه على وجود تحسن ملحوظ في أداء تلاميذ العينة في جميع مستويات بنود الاختبار. من خلال النتائج المحصل عليها يمكننا الأخذ بفعالية هذا البرنامج المقترح.

Study summary

The current study aimed to design a remedial program to improve the level of writing among students who suffer from learning difficulties in learning to write. Their selection was through the application of the writing test (pre-measurement), which by making sure that the cases have writing difficulties according to the terms of the applied test.

Then we quantitatively and qualitatively analysed the results of the writing test, which we then carried out by applying the proposed training program so that the results were good. Then we applied the writing test as a dimensional measurement to the sample, so that its results indicated a significant improvement in the performance of the sample pupils at all levels of the test items. Through the results obtained, we can effectively implement this proposed program.

الفهارس

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ.
إهداء	ب.
ملخص الدراسة	ج.
قائمة المحتويات	د.
قائمة الجداول	ه.
قائمة الملاحق	و.
مقدمة	1
الفصل الأول:مدخل للدراسة	
الإطار النظري للدراسة.	4
إشكالية الدراسة.	4
فرضية الدراسة	4
دواعي اختيار الموضوع	5
أهداف الدراسة	5
أهمية موضوع الدراسة	5
الدراسات السابقة	6
نقد الدراسات السابقة.	9
الفصل الثـــاني صعوبـــات التعلم:	
مفهوم التعلم.	12
شروط التعلم.	12
صعوبات التعلم.	13
أنواع صعوبات التعلم.	16
أسباب صعوبات التعلم.	17
تشخيص صعوبات التعلم	19
الفصل الثالـــث: صعوبـــات تعلم الكتـــــابة	
تعريف الكتابة	22
مهارات الكتابة	23

طبيعة عملية الكتابة	26
مهارات الاستعداد للكتابة	27
صعوبات تعلم الكتابة	27
أنواع صعوبات الكتابة	28
مظاهر وأعراض صعوبات الكتابة	29
أسباب ظهور صعوبات الكتابة	32
الفصل الرابع: البرامج الإرشادية	
تعريف البرنامج الإرشادي	36
البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:	36
المحكات التي يقوم على أساسها البرنامج الإرشادي	37
الخصائص العامة للبرامج الإرشادية	37
أهداف البرامج الإرشادية.	37
أنواع البرامج الإرشادية.	38
عناصر البرنامج الإرشادي.	42
تخطيط البرنامج الإرشادي.	42
خدمات البرنامج الإرشادي.	42
تقييم البرنامج.	43
مشكلات البرنامج المدرسي.	44
دور الهيئة التعليمية في برنامج الإرشاد.	44
ثانيا: الجانب التطبيقي	
الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة.	
الدراسة الاستطلاعية.	46
حدود الدراسة.	46
منهج الدراسة	49

الدراسة الأساسية	48
منهج الدراسة	48
عينة الدراسة.	48
طريقة اختيار عينة الدراسة.	48
تقديم أدوات الدراسة.	49
3-1 الملاحظة.	49
3-2 اختبار رسم الرجل.	50
اختبار الكتابة.	50
طريقة إجراء الدراسة	52
الفصل الثاني:صياغة برنامج علاجي لصعوبات تعلم الكتابة.	
البرنامج التدريبي.	55
البرنامج التدريبي لتحسين الكتابة.	55
الهدف من البرنامج التدريبي.	55
المسلمات التي يقوم عليها البرنامج.	55
مصادر بناء البرنامج.	56
محتوى البرنامج.	56
تقويم البرنامج الإرشادي.	57
تحكيم البرنامج العلاجي.	58
حدود البرنامج.	59
مراحل تنفيذ البرنامج.	59
تنفيذ البرنامج.	60
الفصل الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
عرض نتائج البرنامج العلاجي.	71
عرض نتائج الحالة الأولى.	71

مناقشة وتحليل نتائج الحالة الأولى	73
عرض نتائج الحالة الثانية.	73
مناقشة وتحليل نتائج الحالة الثانية	75
عرض نتائج الحالة الثالثة	75
مناقشة وتحليل نتائج الحالة الثالثة	77
مناقشة عامة	77
مناقشة وتحليل الفرضيات	78
مناقشة عامة	80
خلاصة الفصل	82
استنتاج عام	85
التوصيات	85
المصادر والمراجع	88
الملاحق	93

قائمة الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
01	عينة الدراسة	46
02	تحكيم البرنامج العلاجي	58
03	نتائج الفرضية الأولى	78
04	نتائج الفرضية الثانية	80

جدول الملاحق

الملحق	العنوان	الصفحة
01	التدريب على الجانبية	93
02	تحديد مواقع الأشياء	93
03	شبكة الكتابة في الهواء	94
04	الكتابة على الرمل	94
05	الكتابة على الورق النحاسي	95
06	خطوط ما قبل الكتابة	95
07	كتابة الحروف باستعمال العجينة	96
08	التدريب على كتابة الحروف الهجائية	97
09	التدريب على كتابة الحروف ج /ح /خ	97
10	التدريب على كتابة حرفي د/ ذ	98
11	التدريب على كتابة حرفي ر/ ز	98
12	التدريب على كتابة حرفي س/ ش	99
13	التدريب على كتابة الكلمات	99
14	التدريب على كتابة الجمل	100
15	التدريب على كتابة فقرة	101
16	مقاييس الرائز الكتابي	102
17	قائمة المحكمين	104
18	استمارة تحكيم البرنامج التدريبي	105
19	اختبار رسم الرجل	106

مقدمة:

تعتبر الكتابة فن من الفنون اللغوية ذات أهمية بالغة في حياة الفرد، بحيث تسمح له بواسطتها التعبير عن المشاعر والأفكار، ويتواصل مع الآخرين بتبادل الأفكار ووجهات النظر، ويطلع على كتابات غيره من الكتاب والعلماء الحاليين والسابقين.

إن تعلم الكتابة يبدأ منذ التحاق الطفل بالمرحلة الابتدائية حيث يبدأ بتعلم الحروف والكلمات والجمل القصيرة ثم الجمل الطويلة ثم العبارات الفقرات، ويحتاج الطفل إلى تعلم الخط والإملاء والتعبير الكتابي فلاقيمة للكتابة دون خط واضح ومقروء، وهجاء صحيح.

ويؤكد(محمد الزيني، 2008،ص:4،5) أن السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بالغة الأهمية في تعلم الكتابة، ويتنبأ بعض المختصين بإخفاق التلميذ في تعلمها إذا تجاوز الصف الثالث دون اكتساب مهاراتها، بل إن الأبحاث الأخير في تعلم الكتابة أكدت هذه الأهمية في اتقان التلاميذ المهارات الأساسية في الكتابة (تعرف الحروف، والوعي بالأصوات، والفهم المناسب، والنطق الصحيح، والسرعة المناسبة) في نهاية السنة الأولى من المرحلة الابتدائية، وما لم يتقن من الأطفال هذه المهارات في نهاية السنة الأولى من التعليم فإنهم يواجهون صعوبات ومشكلات تعليمية متعددة.

ولعل تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتركز على العناية بأمور عدة منها:

- قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيا.
- إجادة الخط من خلال تنظيمه وتنسيقه وجماله.
- قدرة التلميذ على التعبير عما يخالجه من أفكار في وضوح ودقة.

أشار كيرك وكالفنت إلى مجموعة من مبادئ العلاجية التي يجب أن يشتمل عليها برنامج صعوبات الكتابة، منها تدريب النماذج الحركية لإنتاج الحروف والكلمات، تحسين التمييز البصري المكاني للكلمة ككل وللحروف، وتحسين الذاكرة البصرية للحروف وتحسين شكل الحرف. (صلاح عميرة علي محمد،2002، ص:70)

وبناء على ما سبق يمكن القول إن مفهوم الكتابة يرتبط أساسا بثلاث عناصر أساسية ومترابطة هي: التعبير الكتابي بما يمثله من الجانب الموضوعي والإملاء والخط بما يمثلانه من الجانب الشكلي.

وتقوم الكتابة اليدوية على الإملاء والخط، فهما أساسا التعبير الكتابين فلن يستطيع الفرد التعبير عما يقصده دون امتلاك خط يدوي واضح، وكتابة يدوية منظمة ومرتبة، فالخط الذي يعرض الفكرة، ويتأثر هذا العرض بوضوح الخط أو عدم وضوحه.(فتحي الزيات،1998،ص:487)

وتعليم الكتابة اليدوية في السنوات الأولى من التعليم يعد أصعب من القراءة، لأنها تتطلب احتياجات أكثر من القراءة، واشتراك أكثر من حاسة في هذا الأداء، فالعين ترى الكلمات وتلاحظ رسم الحروف، وترتيبها، فترسم الصورة الصحيحة في الذهن، والأذن تسمع الكلمات، وتميز بين أصوات الحروف. (راتب عاشور ومحمد الحوامدة،2009، ص: 160)

وتسمى صعوبات الكتابة بالعسر الكتابي، ويعد العسر الكتابي من أبرز المشكلات التعليمية التي تواجه المتعلم – وبخاصة تلاميذ الإبتدائي-، وتؤثر تأثيرا بالغا على تعلمهم ونتائجهم الدراسية، فكثير من التلاميذ يفهم ما يشرحه المعلم، ويفهم مايقرأه، ويستطيع أن يجيب عما يسأل عنه شفاهة،

ولكنه يعجز عن ترجمة مالديه من معارف ومعلومات كتابة، فتكون النتيجة الفعلية التي ترصدها درجة الاختبار التحريري متباعدة عما يتوقع منهم، والقائمون على العملية التعليمية يعطون درجة متدنية لهؤلاء التلاميذ، لأنهم لا يستطيعون قراءة ماكتبوه. (طه حسين، 2014،ص:10)

واستنادا لما ذكر سابقا حول صعوبات تعلم الكتابة، ونظرا لقلة وسائل وطرق التكفل الناجعة بذوي عسر الكتابة في المدارس الابتدائية، حاولنا في هذه الدراسة تصميم برنامج علاجي يساعد هذه العينة في تحسين ورفع مستوى مهارة الكتابة بكل مستوياتها.

وللوصول إلى هدف الدراسة اقتصرنا على جانبين الجانب النظري التطبيقي. بحيث قسمناهما إلى فصول مرتبة على النحو التالي:

الجانب النظري:

ضم الفصل الأول من الدراسة على مدخل عام، الإشكالية والفرضيات، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد المفاهيم وحدود الدراسة. أما الفصل الثاني فكان حول التعلم، مفهومه وشروطه، وضم كذلك صعوبات التعلم وعوامله.

تمحور الفصل الثالث من الدراسة النظرية حول صعوبات الكتابة. حيث تطرقنا في البداية للكتابة ومهاراتها الأساسية. وتطرقنا أيضا لصعوبات الكتابة، أنواعها وأسبابها. أما في الفصل الرابع والأخير عرجنا إلى البرامج الإرشادية، بحيث قمنا بتعريفها وذكرنا أهم أنواعها.

الجانب التطبيقي:

خصص هذا الجانب للدراسة الاستطلاعية بحيث قسم هو الآخر إلى فصول. في فصله الأول تطرقنا إلى الجانب المنهجي للدراسة أين بدأنا بالدراسة الاستطلاعية ثم أهدافها. كذلك قمنا بتحديد حدود الدراسة الجغرافية، البشرية والموضوعية. ثم عرجنا للعينة وكيفية اختيارها مرورا بأدوات الدراسة . أما الفصل الثاني من الجانب التطبيقي فخصصناه لجلسات البرنامج المقترح والتي كانت في حدود 13 جلسة والتي ضمت عدة أنشطة واختبارات. وفي نهاية هذا الجانب خصصنا فصلا لتحليل نتائج الجلسات ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة. كما قمنا باقتراح توصيات للدراسة.

الفصل الأول

تمهيد:

يتوقف التطور التربوي على ما يقدمه الباحثون من جهود لإعداد الكثير من البرامج والدراسات من أجل تحسين مستوى المتعلم وحل مشكلاته التي يعاني منها وعلاجها.

تلك ضرورات تربوية يجب مراعاتها والاهتمام بها، وتعد صعوبات التعلم من أبرز المشكلات الدراسية. من خلال هذه الدراسة سنحاول تسليط الضوء على صعوبة تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية. في هذا الفصل والذي يعتبر اللبنة الأساسية للبحث، سنقوم بتقديم كل ما يتعلق بالدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي وخاصة السنوات الثلاثة الأولى من أهم ركائز النمو النفسي والانفعالي والاجتماعي لدى الطفلة، حيث يكتسب الطفل معارف وخبرات جديدة تساعده في الاستقلالية والاعتماد على الذات.

يعاني بعض التلاميذ في هذه المرحلة من صعوبات نعلم الكتابة التي تعد واحدة من الصعوبات الأكاديمية المرتبطة بصعوبات أخرى مثل التوافق الحركي والبصري وصعوبات خاصة باللغة. وتنطلق صعوبة تعلم الكتابة من كونها تتطلب مستوى أعلى من التجريد والقدرة على التصور والتوافق الحركي كون الحرف أو الكلمة المكتوبة تمثل رموزا اتفاقية في أي لغة. لذا تعد الكتابة مهارة مكتسبة ونشاطا ذهنيا يقوم على التفكير وتحتاج إلى جهد كبير كونها تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية.

في هذه الدراسة سنقوم بتطبيق برنامج علاجي لصعوبات تعلم الكتابة لفئة السنة الثالثة ابتدائي باعتبارها فئة حساسة ينطلق منها المتعلم في مشواره التعليمي. ويمكن تحديد مشكلة البحث في رداءة الكتابة اليدوية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي والتي يمكن إرجاعها إلى تأخر نضج العضلات الحركية الدقيقة ونقص التدريب على العمليات المتعلقة بالحواس وعدم ملائمة طرق ومناهج التدريس أو قلة التدريبات الكتابية اليومية. مما يدفعنا إلى تصور جديد يعتمد على طرق ومداخل حديثة يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة اليدوية ومن هذا المنطلق إرتأت الباحثة تقديم برنامج تربوي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة لدى عينة الدراسة، مستهلة دراستها من الإشكالية التالية:

- هل البرنامج المقترح فعال في علاج صعوبات الكتابة لدى عينة الدراسة؟

وتتجزأ الإشكالية إلى التساؤلين التاليين:

- هل تختلف دراجات الاختبار من القياس القبلي إلى القياس البعدي للمفحوصين؟
- هل يظهر أفراد عينة الدراسة نسبة تحسن في أداء الاختبار البعدي بعد تطبيقالبرنامج التدريبي المقترح؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- البرنامج المقترح فعال في علاج صعوبات الكتابة.

الفرضيات الجزئية:

- يوجد اختلاف في درجات الاختبار من القياس القبلي والقياس البعدي للمفحوصين لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد تحسن في أداء الاختبار البعدي من عينة الدراسة.

3- **دواعي اختيار الموضوع:**

انتشرت مؤخرا ظاهرة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم وتحديدا صعوبة الكتابة، ويرجع ذلك إلى كثافة واختلال البرامج الدراسية التي مافتئت تلبي احتياجات التلاميذ والاهتمام بتقديم المعلومات وتلقينها على حساب تعليم الطفل مهارات الكتابة والخط مما يدفع الأولياء إلى الاهتمام ببرامج تعليم وتحسين الخط لأبنائهم نظرا لانتشار ظاهرة رداءة الخط لدى المتعلمين والذي أثر سلبا على التحصيل الدراسي.بالإضافة إلى ارتفاع هذه الظاهرة حيث أصبحت إحدى المشكلات التي تواجه المتعلمين عامة. وقد اختيرت السنة الثالثة ابتدائي كونه اللبنة الأولى لبداية التكوين الحقيقي وهي مرحلة تنمية المهارات اللغوية الأساسية.

4- **أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مظاهر عسر الكتابة لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي.
- التشخيص والكشف المبكر عن ذوي عسر الكتابة في صف السنة الثالثة ابتدائي.
- اقتراح برنامج علاجي لصعوبات تعلم الكتابة

5- **أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في ما يلي:

- تعتبر صعوبات تعلم الكتابة هاجسا كبيرا للأولياء والمعلمين من خلال انعكاسها على تحصيلهم الدراسي، كما أن تشخيصها في المراحل الأولى للطفل يسهل عملية العلاج وانتقاء البرامج العلاجية المناسبة لذلك.
- تزداد صعوبة العلاج كلما تقدم الطفل فيالمراحل التعليمية مما يؤثر سلبا على مردوده ونتائجه الدراسية مما قد يشكل عائقا كبيرا في اكتساب المهارات الأخرى خلال المشوار الدراسي أو العملي.

6- الدراسات السابقة:

دراسة عاطف عبد المنعم كامل متولي سنة 2020:

بحث بمجلة كلية علوم التربية بالمنصورة، مصر

هدف البحث إلى علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال إعداد برنامج قائم على النمذجة الحرفية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف سعى الباحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أهم الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تعلم الكتابة؟
2. ما البرنامج العلاجي القائم على النمذجة الحرفية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
3. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على النمذجة الحرفية، في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وتكونت عينة البحث من (86) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي قسمت إلى مجموعتين

المجموعة الضابطة (43) تلميذًا والمجموعة التجريبية (43) تلميذًا، وقد قام الباحث بإعداد أدوات البحث ومواده قائمة بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، اختبار صعوبات الكتابة قبلي/بعدي، برنامج علاجي مقترح قائم على النمذجة الحرفية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسة بوخراز آسية سنة 2016:

بجامعة الجزائر 2، أطروحة دكتوراه تحت عنوان" مدى فعالية برنامج علاجي مقترح لعلاج اضطرابات الإدراك البصري في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي".

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على فعالية برنامج علاجي لاضطرابات الإدراك البصري ومدى مساهمته في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى مجموعة من التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، حيث تألفت مجموعة البحث من 120 تلميذ متمدرسين بالمستوى الثالث والرابع ابتدائي من كلى الجنسين، اختيروا بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي الذي يُمثل أربع مدارس ابتدائية بالمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي، تمّ تطبيق المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذا ذو التصميم القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، مع استخدام أدوات البحث التي تمثلت في كل من اختبارات القراءة للباحثة غلاب قزادري صليحة واختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة واختبار الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد، واختبار الذكاء "رسم الرجل" لفلورانس جودنوف، بالإضافة لبطاقات ملاحظة خاصة بصعوبات القراءة وصعوبات الكتابة المصممة في الدراسة الحالية من إعداد الباحثة، وكذا البرنامج العلاجي المصمم من طرف الباحثة وهذا لعلاج اضطرابات الإدراك البصري والتخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ، حيث تمّ جمع المعلمات ومعالجتها إحصائيا اعتماداً على نظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية spss وذلك باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وكذا لمجموعتين مترابطتين.

دراسة الغبريني زهيرة 2016:

قسمت الباحثة البرنامج إلى أربع وحدات بحيث طبقت البرنامج على 10 حالات وكانت نتائجإختبار الكتابة للقياس البعدي لهذه العينة كما يلي :

الوحدة الأولى: الجانبية

كانت أغلب النتائج المتحصل في وحدة الجانبية أن 5 حالات من العينة تمكنوا من الجانبية بعد محاولتين اما الحالات الأخرى الخمس المتبقية تمكنوا منها في المحاولة الأولى. وقامت الباحثة بالتدريب على كتابة الحروف بمقاييس الصحة مثل الحرف الجيم.

الوحدة الثانية: البنية الفضائية.

لاحظت الباحثة لم تتمكن 6 حالات م تحديد الوضعيات حتى بعد ثلاث محاولات أما الحالات الأربع المتبقية فقد تمكنوا من تحديد الوضعيات بسهولة كبيرة. ونفس الشيء بالنسبة للحروف المنقطة وتوجيه الحرف.

الوحدة الثانية: الذاكرة البصرية.

في هذه الوحدة لاحظت الباحثة أن 7 حالات من تذكر سلاسل الحروف بعد أربع محاولات وتمكن بعضهم من إيجاد الحرف الناقص والبعض منهم أخطأ في تمييز وتذكر ورسم أكال الحروف حيث تمكنوا بعد أكثر من محاولتين.

الوحدة الرابعة: الكتابة والتهجئة والتعبير

الكتابة

تمثلت نتائجها في تمكن معظم الحالات في التمرين الأول من كيفية مسك القلم بطريقة صحيحة ماعدا 4 حالات تمكنوا بعد المحاولة الثانية. أما التمرين الثاني فقد تمكنت 5 حالات من التتبع الحسن لنماذج تخطيط الحروف الهجائية والحالات الخمس المتبقية تمكنوا من ذلك بعد عدة محاولات. وفيما يخص كتابة الحروف الهجائية كتابة صحيحة فلم يتمكنوا من مراعاة المقاييس إلا بعد عدة محاولات لكل حالة.

تحليل نتائج مستوى التهجئة والتعبير

بالنسبة لتمرين التهجئة فقد تمكن 6 تلاميذ من كتابة التنوين من المحاولة الأولى بينما الأربع حالات المتبقية بعد المحاولة الثانية.

أما بالنسبة لكتابة المدود فقد تمكن ست حالات من كتابتها بطريقة صحيحة من المحاولة الأولى والأربع حالات المتبقية من المحاولة الثانية. ففي التمرين الخاص بالإملاء فقد أخطأ الأغلبية في كتابة عدة كلمات. وكذلك في كتابة بعض الجمل.

بعد تطبيق الدراسة لاختبار الكتابة للقياس البعدي تبين ان التلاميذ في هذه العينة تميزوا بالوضوح كما تمكن معظمهم من احترام الهوامش وترك الفراغات بشكل منتظم بين الكلمات والسطور واحترام علامات الوقف وكذلك تمكنوا من توجيه كتاباتهم في فضاء الصفحة بالإضافة إلى كتابة الحروف بمقاييسها الصحيحة.

دراسة رقية بن عمر2015:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة. تم إجراء الدراسة على عينة قوامها 16 تلميذ من مدرستين مختلفتين بحيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بحيث استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل كاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة "الرافن" لقياس الذكاء، والمقياس التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة للزيات واختبار الخط القائم على تقديرات المعلمين والبرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ بهدف تحسين خطهم. اعتمدت الباحثة لتجسيد البرنامج على المنهج التجريبي واستخدمت أيضا الأساليب الإحصائية واختبار(ت) لتحليل البيانات.

دراسة نادية بلعظم 2015:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفية فعالية برنامج تربوي مقترح لعلاج صعوبات الكتابة اليدوية لدى عينة من تلامذة السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة لأمير عبد القادر بغليزان، حيث تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ من الجنسين اختيروا بطريقة عمدية ممن يعانون من صعوبات الكتابة والذين أفرزتهم نتائج تطبيق مجموعة من الأدوات منها: اختبار رسم الرجل، اختبار الذكاء المصور، استمارة البحث الاجتماعي والملف الصحي للتلميذ وكذلك البرنامج المقترح من طرف

الباحثة. اتبعت الباحثة المنهج التجريبي مع اختبارين قبلي وبعدي، وقامت بتحليل النتائج والذي خلص إلى فعالية البرنامج العلاجي المقترح.

دراسة سعاد حساني وشهرزاد نوار سنة 2014:

بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية الكفالة النفسية الارطفونية لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم أكاديمية تتمثل في عسر الكتابة، تكونت العينة محل الدراسة من 06 تلاميذ من أصل 46 متمدرسين بالسنة الرابعة ابتدائي. قسمت العينة إلى عينة ضابطة وأخرى تجريبية تم اختيارهم عن قصد مع مراعاة المعايير التشخيصية لاضطراب عسر الكتابة على أساس الكتابة الإملائية التي أفرزت نتائجه ثلاث مجموعات، مجموعة التلاميذ المعسرين كتابيا فونولوجيا، مجموعة التلاميذ المعسرين كتابيا معجميا ومجموعة التلاميذ ذو العسر الكتابي المزدوج (معجمي ، فونولوجي). استعلت في الدراسة أدوات تشخيصية كاختبار وكسلر، الكتابة الإملائية، الاختبار النطقي الفونولوجي واختبار رسم العائلة.

دراسة بن بوزيد مريم (2013)

هدفت دراسة الباحثة الى التعرف على فاعلية بروتوكول علاجي للتكفل بالأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر الكتابة حيث طبق البحث على مجموعة من التلاميذ حصر عددهم في 30تلميذ من ذوي عسر الكتابة، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. حيث أعدت الباحثة رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة إضافة إلى بناء برنامج تدريبي لهذا الاضطراب.

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي لإنجاز الدراسة بالإضافة إلى القيام بالقياس القبلي والبعدي لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين.

دراسة شريهان محمد علام 2012:

تمحورت الدراسة حول العسر الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني. حيث قامت الباحثة باقتراح برنامج لعلاج العسر الكتابي باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والقيام بعدة اختبارات قبلية وبعدية وقامت بإعداد مهارات مبدئية للكتابة الأساسية التي وجب تنميتها لدى تلاميذ الابتدائي.

دراسة صلاح الدين تغليت سنة 2012:

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج علاجي تربوي يهدف إلى تنمية المكتسبات الأولية كصورة الجسم، الجانبية والتوجه المكاني _الزماني ورفع مستوى التلاميذ من ذوي العسر القرائي والكتابي بالاعتماد على أسلوب النتائج.

أثبتت النتائج وجود حجم تأثير كبير للمتغير التابع المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح وأثره الواضح على المتغير التابع المتمثل في مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة القلاف، شهد عبدالرضا عبدالله ثويني سنة2008:

جامعة البحرين، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجيستير في صعوبات التعلم

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي في تنمية مهارات الكتابة اليدوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين، كما تحقق

هذه الدراسة مجموعة من الأهداف الفرعية الأخرى وهي: 1) التعرف على نسبة شيوع ذوي صعوبات تعلم الكتابة في الصف الثالث الابتدائي. 2) التعرف على الأخطاء المميزة في مهارات الكتابة اليدوية (نسخ) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. 3) تنمية بعض العمليات النمائية ذات العلاقة بصعوبات تعلم الكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. 4) تحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأداء الكتابي بما يتناسب مع مستوى صفهم الدراسي. 5) تقديم برنامج يساعد المعلمين في علاج صعوبات الكتابة اليدوية للتلاميذ في الصف الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية: 1) ما هي أخطاء الكتابة اليدوية (النسخ) المميزة لذوي صعوبات تعلم الكتابة عن أقرانهم من التلاميذ العاديين؟ 2) ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية المهارات الإدراكية البصرية والمهارات الإدراكية السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم؟ 3) ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية مهارات الكتابة (النسخ، الإملاء) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ 4) هل يوجد أثر دال للبرنامج العلاجي في تنمية مهارات الكتابة على التحصيل الدراسي في اللغة العربية ومكوناتها الفرعية (تحدث، استماع، قراءة، كتابة) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ وقد تكونت عينة الدراسة النهائية من 17 تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وقد تم اختيارهم من عينة أولية قوامها 141 تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرسة ابن طفيل الابتدائية بنين في مملكة البحرين للعام الدراسي 2006-2007. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة، حيث قسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (9 تلاميذ) ومجموعة ضابطة (8 تلاميذ)، وقد قامت الباحثة بتطبيق البرنامج العلاجي المُعد على العينة التجريبية لمدة 6 أسابيع بواقع 60 دقيقة يوميا للتلميذ.

7- **نقد الدراسات السابقة**:

ركزت الدراسات المتعلقة بمجال صعوبات تعلم الكتابة علة دراسة عينات من الطور الابتدائي بالتحديد المراحل الأولى من التمدرس كونها تضمن التأهيل الأكاديمي فيما يخص مهارة الكتابة . وركزت من جهة أخرى على دراسات صعوبات تعلم الكتابة في علاقتها بمتغيرات تتعلق بالحاسة البصرية والقدرات العقلية مع الإشارة إلى الجانب التشخيصي لهذا الاضطراب وفق تقدير المعلمين مع تبيان أهمية التكفل النفسي. كما أممكنا من خلال الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث في مجال صعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ من الخروج بالملاحظات التالية:

- ندرة الدراسات الأكاديمية المتعلقة بالصورة الجسدية على المستوى المحلي والعربي والأجنبي كذلك وخاصة فيما تعلق بتحديد المفهوم والطرائق التشخيصية المتبعة لذلك
- تنوعت أهداف الدراسات السابقة بين دراسات اهتمت بتشخيص وعلاج صعوبات الكتابة أو التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة والتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة
- تنوعت الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات الكتابة مابين الاختبارات التشخيصية والاستبيانات والمقاييس واختبارات الذكاء المقننة.
- تنوعت أساليب العلاج المستخدمة في الدراسات السابقة مابين أنشطة حركية وبرامج تدريبية.

ولعل من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة ارتفاع معدل صعوبات الكتابة وانخفاض معدل الأداء الكتابي لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق سنحاول الإجابة على كل التساؤلات والفرضيات السابقة، مع اقتراح برنامج يتماشى وطبيعة المنطقة هذا من جهة، ومن جهة أخرى من خلال هذا البحث سيتم مناقشة وتحليل كل النتائج وإعطاء توصيات ومقترحات علمية عملية .

الفصل الثاني

تمهيد:

إن التطور الذي عرفته مختلف العلوم في الوقت الحالي نمت وطورت معه نظريات جديدة في العلوم التربوية وعلم النفس لعلاج مختلف المشاكل والمعيقات أو مما يصطلح عليها صعوبات التعلم التي صارت هاجسا يؤرق التلاميذ وأولياءهم مما انعكس سلبا على النتائج الدراسية. ومن هذه الصعوبات ما سنتطرق له في بحثنا هذا والتي هي صعوبات تعلم الكتابة.

1- مفهوم التعلم:

1-1 لغة:

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

2-1 اصطلاحا:

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

2- شروط التعلم:

يشترط لحدوث التعلم ثلاث شروط أساسية: الدافعية، النضج، والممارسة.

1-2 الدافعية:

فالدافعية حسب جوزيف نوتن هي: "الجانب النشط من السلوك". **(فرانسوا وألن،1997، ص: 237)**

أو هي حالة من التوتر الجسمي النفسي التي تثير السلوك وتواصله حتى يخف هذا التوتر أو يزول، فيستعيد الفرد توازنه، إذ غاية السلوك إرضاء الدافع بإزالة التوتر واستعادة التوازن. **(عواد وزامل، 2010 ص: 18)**

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

2-2 النضج:

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

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

وهو لا يعني مجرد الوصول إلى سن الرشد، بل يشمل أيضا نمو الاستعدادات لدى الفرد، وبذلك يكون التلميذ قادرا على التفاعل مع المواقف الجديدة، ومزاولة النشاطات المقدمة إليه، ونتيجة التفاعل بين الخبرات السابقة والخبرات الراهنة تتهيأ الفرص للتعديل والاكتساب، وتكوين رصيد من الخبرات تؤهله لمواجهة مشكلات المستقبل بأسلوب أفضل، وهكذا تتهيأ السبل للرقي في أساليب التفكير، والسلوك، والنمو العقلي والشخصي المستمر إلى أقصى حد يتناسب مع استعداداته وإمكانياته. **(المليجي، 2008، ص: 296)**

2-3 الممارسة:

يقصد بها تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز، وتضح دور التوجيه في تصحيح مسار التعلم، إذ لا يكون هناك تكرار للخطأ، كما يفيد التعزيز في تحسين التعلم. (**عواد وزامل، 2010، ص: 18)**

والممارسة لا تتوقف عل الجانب الحركي فسب، ولكنها تتضمن أيضا جانبا عقليا معرفيا، مثل ممارسة سلوك التفكير العلمي أو المنطقي أو التفكير الابتكاري، أو النقدي، أو جانبا اجتماعيا، مثل ممارسة تكوين علاقات اجتماعية كالتعامل مع الآخرين أو ممارسة الحرية أو الديمقراطية، او جانبا خلقيا، مثل ممارسة صفات خلقية كالأمانة والصدق، الخ (**معوض، 2003، ص: 157)**

فالتعلم إذن لا يحدث إلا بتوفر الشروط الثلاث الأساسية: الدافعية والمتمثلة في وضع الرغبة الداخلية والميول حيز التنفيذ، النضج وهو درجة من النمو العقلي والجسمي تؤهل الفرد إلى التعلم والذي بدوره يحتاج إلى ممارسة وتدريب ومران.

3- **مفهوم صعوبات التعلم:**

هناك عدة تعريفات لمفهوم صعوبات التعلم، حيث لايوجد تعريف واضح لهذا المفهوم في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي بل تعددت التعريفات بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح وتبعا لخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال. **(الوقفي،2009، ص:36)**

تعريف المنسي (1998):

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

أبو حطب وأمال صادق (2000):

"صعوبات التعلم تعني العجز عن التعلم، ويعتبر لون التعويق الشديد الذي يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة." (إبراهيم، 2010، م4، ص: 19)

السيد عبد الحميد سليمان السيد (2001):

" مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى مجموعة متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا فب 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 الاكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات فب العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي اللامركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي، سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافين أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة." **(السيد، 2003، ص: 126)**

يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تبدو على شكل صعوبات في:

- الاستماع والتفكير والكلام
- القراءة والكتابة والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بأي نوع من أنواع الإعاقات أو أية ظروف اجتماعية ونفسية أخرى.

أستخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تطور اللغة والكلام والقراءة والكتابة وما يتصل بها من مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي. وتتميز الصعوبات التعليمية في مشكلات متفاوتة في الشدة ومتغايرة في الطبيعة، فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعليمية قد تظهر عليه الصعوبة في مجال ما ولا تظهر في مجال غيره. (الوقفي،2009، ص:36).

يعاني حوالي 20بالمئة من مجموع الأطفال في العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم و10 بالمئة يعانون بما يعرف بعسر الكتابة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي ويؤدي إلى هدر طاقاتهم وإمكاناتهم وينعكس على صحتهم النفسية ومستقبلهم العملي ويعتبر موضوع صعوبات التعلم أحد أهم المجالات التي حيرت الأولياء والمربين والباحثين في مجال التربية الخاصة. مما دفع الباحثين والأخصائيين النفسانيين إلى التعرف على طبيعة هذه الصعوبات وإيجاد أنسب استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي والتدريس المناسب للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان قد صعوبات التعلم نوعية تظهر في فشل التلميذ في مهارات القراءة والكتابة الحساب وقد تكون عامة تظهر في الفشل الدراسي وانخفاض الأداء مقارنة بأقرانه.

تكمن خطورة صعوبات التعلم كونها خفية في الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون عادة أسوياء لكن يعانون من تكرار الفشل والرسوب والتسرب من المدرسة لذا يحتاجون لبيئة مدرسية وتربوية داعمة.

الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يتملكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أداءهم هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى.

هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم فيراها البعض على أنها عدم قدرة الكثير من الأطفال على التعلم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم وسلامة قنوات الإحساس. **(بطرس حافظ، 2009، ص: 18)**

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم وتناولت الموضوع العديد من الجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية. سنحاول فيما يلي إبراز أهم التعريفات في مجال صعوبات تعلم الكتابة:

2-3 التعريف الطبي:

يركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم والمتمثلة في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

3-3 التعريف التربوي:

يرتكز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة ويركز على مجال العجز الأكاديمي للطفل والمتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة. ويركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.

4-3 تعريف بعض المؤسسات والهيئات الرسمية:

- **اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين، عام 1968:**

وهي لجنة تابعة لمكتب التربية الأمريكي، أصدرت تعريفها بالقانون (230/91)، وهو القانون الذي ارتأت اللجنة من خلاله تعديل مفهومات صعوبات التعلم، إلى مفهوم صعوبات خاصة أو نوعية في التعلم، ليطرأ أول تعديل على مفهوم صعوبات التعلم. **(السيد عبد الحميد، 2005، ص 24-25)**

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

- **السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، عام 1977:**

أصدرت دائرة التربية الأمريكية التعريف التالي: «صعوبة التعلم هي اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالفهم واستخدام اللغة المحكية، والمكتوبة، ومن أعراضها عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو انجاز العمليات الحسابية وقد نكون ناتجة عن إعاقات إدراكية، أو إصابات دماغية أو عن قصور دماغي خفيف، أو صعوبات اللغة والحبسة الكلامية والدسلكسيا، بحث لا تكون الصعوبة التعليمية ناتجة عن الإعاقات الأخرى، مثل: التخلف العقلي، أو الانفعالي، أو الحرمان الثقافي والبيئي، والمادي". **(العزة، 2006، ص:42-43) (الزراد، 1998، ص: 28**

تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، عام 1994:

"مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام، يشير إلى:

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

- هذه الاضطرابات ذاتية/داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك، والتفاعل الاجتماعي.
- هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشأ بذاتها صعوبات التعلم، مع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحث متلازمة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرين مثل: قصور حسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري... أو مع مؤثرات خارجية، مثلك فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافي أو غير ملائم.
- صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف، أو المؤثرات. **(بطرس،2010، ص:102-103)**

5-3 تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية:

وهو أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماتع أو التفكير أو التكلم أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي والخلل الدماغي البسيط وعسر الكلام والحبسة الكلامية النمائية.

وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو البيئي او الاقتصادي أو الثقافي.**(بطرس حافظ ، 2009، ص: 19).**

4- أنواع صعوبات التعلم:

هناك نوعان من صعوبات التعلم:

1-4 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. (بطرس،2010، ص: 105)

ويرى بعض العلماء أنها ترجع إلى:

إضرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي: وتنقسم إلى نوعين:

- **صعوبات أولية، وتشمل:**
  - اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد.

- اضطرابات الإدراك.
- اضطرابات الذاكرة. **(صادقي رحمة،2011، ص: 239)**

- **صعوبات ثانوية، وتشمل:**
- اضطرابات التفكير.
- اضطرابات اللغة الشفهية. **(شارف،2014، ص: 35)**

2-4 صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي الصعوبات التي تبدو واضحة عند الطفل، تظهر عادة في سن التمدرس ومن أعراضها التذبذب وعدم الثبات في عملية التعليم والتحصيل الدراسي. **(وليد هاني،2008، ص: 17).**

وترتبط صعوبات التعلم 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 الذاكرة البصرية، أو صعوبة في إدراكه للمثيرات الملائمة. **(دنيور،2008، ص: 874)**

ولها أنواع عدة نذكر منها:

- صعوبات القراءة(عسر القراءة)
- صعوبات الكتابة (عسر الكتابة).
- صعوبات التهجئة وصعوبات التعلم الحسابية.

5- أسباب صعوبات التعلم:

أجمعت الدراسات والتعاريف السابقة أن صعوبات التعلم مرتبطة بإصابة المخ البسيط أو الخلل الوظيفي المخي البسيط وترتبط هذه الإصابة بعدة عوامل:

1-5 إصابة المخ المكتسبة:

يرى بطرس حافظ أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط المكتسب قبل وخلال أو بعد الولادة، وتتضمن:

- **مرحلة قبل الولادة:**

تنحصر أسباب ما قبل الولادة إضافة إلى العوامل الجينية في:

نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل والأمراض التي تصيب الأم الحامل ن وبالتالي تؤثر على الجنين فالحصبة الألمانية تصيب الأم خلال فترة الثلاث أشهر الأولى من الحمل قد تسبب من الشذوذ المختلفة وبتالي يسبب تلف دماغي بسيط بالإضافة إلى النمو الغير سوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم للكحول والمخدرات خلال فترة الحمل. **(بطرس حافظ ،2009 ، ص: 24).**

- **مرحلة خلال فترة الولادة:**

وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظرف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جدا وتتضمن هذه الأسباب:

- نقص الأكسجين.
- إصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الجادة.
- الولادة المبكرة والعسيرة.

- **مرحلة ما بعد الولادة:**

أما أساب بعد الولادة فتتضمن:

- الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ مثل تعرض الطفل لأي حادث.
- أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا ..... إلخ.

5-2العوامل الحيوية والكيميائية:

يحتوي جسم الإنسان على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازنه وحيويته ونشاطه وأن الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط ويتمثل ذلك في إفرازات الغدد الصماء التي تصب في الدمباشرة، فالإفرازات الزائدة في غدة الدرقية تؤدي إلى صعوبات في التعلم **(وليد هاني، 2008، ص: 20).**

5-3العوامل البيئية:

أشارت دراسات عديدة إلى أن نقص التغذية والحرمان الوظيفي لها أثر كبير على معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث أشار كل من **(لوفيت، 1987)** و **(انجلمان، 1977)** أن الفقر الواضح في فرص التعلم وسوء التعليم في برامج ما قبل المدرسة أو الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية المبكرة هي من أهم الأسباب في صعوبات التعلم. **(وليد هاني، 2008، ص: 21).**

استنتج كل من **كيرك وكالفنت (1984)** من خلال مسح دراسات عديدة أن الأطفال الذين عانوا من سوء تغذية شديدة لفترة طويلة في سن مبكرة يؤثر ذلك على التعلم وخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية ويصبحون غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المعرفية **.(بطرس حافظ، 2009، ص: 25).**

وتنقسم العوامل البيئية إلى:

أ- عوامل أسرية: وتتضمن ما يلي:

- الضغوط الأسرية واتجاهات المربين السلبية.
- عدم متابعة الأولياء للأبناء بالمدرسة.
- سوء معاملة الأولياء للأبناء.
- عدم رعاية الأولياء لأبنائهم.

ب- أسباب مدرسية وخاصة بالميل نحو المادة الدراسية، وتشمل:

- سوء معاملة المعلم للتلميذ.
- عدم مراعاته للفروق الفردية.
- عدم جاذبية المادة الدراسية.
- صعوبة المادة.
- طول المناهج الدراسية
- 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: 80-81)**

6- تشخيص صعوبات التعلم:

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

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

متى يتم تشخيص صعوبات التعلم؟

إن تشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إل بعد دخول الطفل المدرسة، حيث يظهر الطفل تحصيلا متأخرا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه ممن هم من نفس السن، ويعاني تأخرا ملحوظا في المهارات الدراسية، من قراءة، أو كتابة، أو حساب... والمتعارف عليه، هو أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا وصل إلى السنة الثالثة إبتدائي، واستمر وجود مشاكل دراسية لديه، حيث يفترض أن يكون قد تعلم اللغة، وتدرب على التعبير الشفهي بشكل سليم. **(عبد السلام خالد 2004: 166)**

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

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

*عدم وجود مهارات حركية مناسبة، مثل فك الأزرار وربطها، وتسلق الأشياء عند 5 سنوات. **(السيد عبد الحميد،2003، ص: 59 -60)**

أولا: معيار وجود صعوبة خاصة في التعلم:

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

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

-التعبير الشفهي.

-فهم المادة المسموعة.

التعبير الكتابي.

-المهارات الأساسية للقراءة.

-الفهم القرائي.

-إجراءات العمليات الحسابية والرياضية.

-الاستدلال الرياضي.

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

ثانيا: الملاحظة:

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

ثالثا: كتابة التقرير:

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

-أي صعوبات التعلم توجد لدى الطفل.

-الأسباب التي تم بناء عملية تشخيص الحالة كصعوبات تعمل.

-السلوكيات التي تمت ملاحظتها عن الطفل في الفصل الدراسي.

-علاقة تلك السلوكيات بالأداء الأكاديمي للطفل.

-النتائج الطبية الملائمة تربويا إن وجدت.

-تحديد إمكانية علاج التباعد الحاد بين التحصيل والقدرة باستخدام فنيات التربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها.

-تحديد آثار الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي على الطفل.

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

تهدف الملاحظة إلى تشخيص وقياس مظاهر الإدراك السمعي مثل اتباع التعليمات اللفظية والقدرة على الانتباه والتذكر وفهم المعاني ومعرفة مظاهر اللغة المنطوقة مثل القدرة على التعبير اللفظي وتذكر الكلمات وربط الخبرات بعضها ببعض وتكوين الأفكار والتعرف على ما يحيط ببيئة الطفل والخصائص اللغوية ومظاهر نموه الحركي. **(محمد بوزيدي،2018، ص: 182)**

هناك عدة وسائل وطرق تشخيص وقياس صعوبات متعارف عليها بين الباحثين ذات فعالية بالغة أجملها محمد بوزيدي فيما يأتي:

- **المقابلة:**

وفيها يتعرف معلم التربية الخاصة على الطفل ويحاول أن يتعرف على صعوبته الدراسية أو السلوكية أو غيرها وذلك عن طريق طرح أسئلة على الطفل بهدوء بهدف جمع معلومات عن حالته.

- **الاختبارات المسحية السريعة:**

وتشمل اختبار القراءة المسحي بهدف التعرف على مهارات القراءة عنده، وأنواع القراءة وكيف يمكن حلها، واختبار التمييز القرائي الذي يهدف إلى معرفة قدرة الطفل على التمييز بين الأطفال والكلمات والمعاني والمفاهيم، وتشمل اختبار القدرة العددية والتعامل مع الأرقام كالجمع والطرح والقسمة والضرب، أما الاختبارات المقننة فتهدف إلى قياس أداء الطفل السابق بالحالي أو يقاس أداؤه بالنسبة لأداء بقية طلابالصف.

- **اختبارات القدرة العقلية:**

وتهدف إلى معرفة القدرة العقلية وسلامتها ودرجة ذكاء الطفل.

- **اختبارات التكيف الاجتماعي:**

تهدف إلى معرفة ما لدى الطفل من سلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا.

- **اختبار إلينوي:**

يهدف إلى تشخيص مظاهر صعوبات التعلم وتشمل اختبارات الاستقبال السمعي والبصري والترابط السمعي والبصري والتعبير اللفظي والتذكر السمعي البصري المتسلسل.

خلاصة الفصل:

تعددت المفاهيم الخاصة بالتعلم، بحيث اقتصرنا على أدقها وأهمها. لكن من الصعب تحديد مفهوم دقيق لصعوبات التعلم، فالمفاهيم التي عرضناها في هذه الدراسة كانت هي الشائعة والمتداولة بين الباحثين في هذا المجال، فكل التعريفات كانت شاملة وعامة من حيث المفهوم.

الفصل الثالث

تمهيد:

تعتبر الكتابة فن لغوي له أهميته في حياة الفرد بحيث تمكنه من التواصل مع الآخرين علما أنها هذه المهارة يكتسبها الإنسان منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية أين يتم في هذه الأخيرة تعلم الحروف والكلمات ثم الجمل الطويلة وصولا إلى كتابة الفقرات وكتابة النصوص. من خلال هذا الفصل سنعرج على تعريف الكتابة والمهارات الأساسية لها وكذلك صعوبات الكتابة وأسبابها.

1- تعريف الكتابة:

الكتابة احدى وسائل الاتصال وإحدى مهارات الحياة الأساسي فهي ضرورية لأي ميدان من ميادين الحياة وتعتبر إحدى مهارات اللغة والوجه الثاني لعملية التعبير.

تعد الكتابة تراث البشرية الذي يضفي على الإنسان إنسانيته ويجعل منه كائن له تاريخ وحضارة، وتنتقل الكتابة من جيل إلى جيل ليستفيد الخف من خبرة السلف. ومن بلد إلى بلد لتتسع المعرفة والعلم فترتقي البشرية جمعاء ولذا نجد اهتمام الشعوب بتعلم أطفالهم القراءة والكتابة منذ نعومة أظافرهم أو ربما قبل المرحلة الابتدائية. **(نبيل عبدالفتاح،2000، ص: 109)**

كما يعرفها **الريماوي(1993)** على أنها عملية تتضمن رسم حروف اللغة بالشكل المطلوب وبالحجم المقرر وفي موقع محدد من السطر ورسم الكلمات بحيث تكون سليمة من الأخطاء الإملائية وحروفها متناسبة ومتناسقة.

1-1 تعريف الكتابة لغة:

عرف **(القلقشندي، 2004، ص:51)** بأنها من مصدر كتب يكتب كتابا وكتابة ومكتبة وكتبة فهو كاتب، ومعناها الجمع يقال: كتبت القوم إذا اجتمعوا ومنه قيل لجماعة الخيل كتيبه، كما سمي خرز القربة كتابة لضم بعض الخرز إلى بعض. وقال ابن الأعرابي: وقد تطلق الكتابة على العلم ومن قوله تعالى: **((أم عندهم الغيب فهم يكتبون)). الطور:41** ،أي يعلمون.

2-1 الكتابة اصطلاحا:

للكتابة تعريفات كثيرة إلا أنها تصب في مفهوم واحد وهو تفسير عملية الكتابة وكيف تتم الكتابة؟ ومن هذه التعريفات:

الكتابة هي عملية معقدة، في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتتدفق ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.**(عصر،1994:248).**

"ورأى **ابن خلدون** في مقدمته أن الخط، والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية وهو رسوم وأشكال حرفية تدل الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها الحيوان، وأيضا فهي تطلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض إلى البلد البعيد، فتقضي الحاجات، وقد دفعت مؤونة المباشرة لها ويطلع بها العلوم والمعارف وصحف الأولين، وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، فهي شريفة

بهذه الوجوه والمنافع. وخروجها من الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم". **(المندورة، 1994، ص: 87)**

عرفت الكتابة بأنها إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خط على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام معروف اصطلح عليه عليه أصحاب اللغة في وقت ما بحيث يعد شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال. **(رسلان، 2005، ص: 205)**

وعرفت أيضا بأنها كلمة تبرز على الورق وعلى غير الورق سواء ما كان منه من نتائج العقل الخالص، ويقصد به الكتابة العلمية البحتة أم كان أدبا خالصا يقصد به الكتابة إبداعية الإنشائية أو هي الحروف المكتوبة التي تصور الألفاظ الدالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب. **(شلبي وموسى،2007 ص: 137)**

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

وحسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية تعرف الكتابة على أنها: "التعبير عن اللغة بصورة منقوشة، نوعا من الكتابة، إلا إذا شكلت نظاما يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام". **(شحاتة والنجار، 2003، ص: 244)**

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

2- مهارات الكتابة:

تؤكد ليرنر بأن للكتابة مهارات على غرار التعبير الكتابي، التهجئة والكتابة اليدوية سنأتي على تفصيلها فيما يلي:

2-1التعبير الكتابي:

يمثل التعبير الكتابي فنا من فنون اللغة، ومهارة من أهم مهاراتها، فالتعبير الكتابي يحقق وظيفتين من وظائف اللغة، أولاهما: تسهيل الاتصال، وثانيهما: إظهار الفكر والشعور. **(يونس، 1999، ص: 268)**

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

تتضمن الكتابة قدرات مختلفة منها سهولة أو سلامة اللغة المحلية. والقدرة على القراءة، ومهارة التهجئة، ومستوى معقول من الكتابة (الخط) إضافة إلى معرفة بقوانين واستخدامات الكتابة وإدراك لاستراتيجيات التخطيط والتنظيم في الكتابة.

كما يعرف تقرير كوكس الكتابة التعبيرية بأنها العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الفرد بهدف إنتاج مادة كتابة حول موضوعات ومرئيات، وقضايا محددة، وأن هذه العملية الإنتاجية تشمل تحديد الأهداف، وتوليد الأفكار وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل المسودات، القيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك. (نصر،1995، ص: 200).

لذا فإن التعبير الكتابي يعد أرقى وأعقد مستويات الاستخدام اللغوي، فيه تتكامل كل أنواع التعلم والخبرة السابقة، ومستويات تجهيز ومعالجة المعلومات، كما أن الكفاءة الكتابية تتوقف على مهارات اللغة الشفهية، فالكاتب يحتفظ ذهنيا بفكرته قبل وأثناء صبها في قوالب الألفاظ المكتوبة، كما يتحدث داخليا ويعالج صياغة جملة وعباراته، لتعبر أفضل عن أفكاره، قبل ترجمتها إلى الصورة الكتابية.(جاد، 2003، ص ص: 42-43)

وتشمل مهرات التعبير الكتابي مايلي:

- كتابة جملة وشبه الجملة.
- إنهاء الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- استعمال علامات الترقيم استعمالا سليما.
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- كتابة فقرات كاملة.
- كتابة ملاحظات ورسائل.
- التعبير عن الإبداع بالكتابة.
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل. **(كوافحة، 2003، ص: 91)**

فالتعبير الكتابي هو المهارة الأعلى والتي تسبقها مهارتي الخط والإملاء، والصعوبة في هاتين المهارتين تؤثر في مهارة التعبير الكتابي.

2-2 التهجئة:

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

قد تكون التهجئة هي المجال الوحيد الذي لا مجال فيه للإبداع أو الابتكار ويتم الحكم على الكلمة إما (صح أو خطأ). فالتهجئة أكثر صعوبة من القراءة من حيث أنه في القراءة يمكن الاعتماد على شكل الحرف أو الكلمة للتعرف عليها، أو يمكن معرفة قراءة الكلمة من خلال السياق، ولامتلاك مهارة التهجئة الصحيحة لابد من أن يكون للفرد ذاكرة إضافة إلى قدرته على الاسترجاع من هذه الذاكرة. **(قيس نعيم وأحمد إسماعيل،2013، ص: 108)**

وتتمثل مهارة التهجئة فيما يلي:

- تمييز الحروف الهجائية

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

3-2 الكتابة اليدوية (الخط):

كثيرا ما يوصف الحط بأنه الموضوع الأسوأ أو الأضعف تعلما في المناهج المدرسية وعادة ما ينظر له أنه الموضوع الأقل أهمية إلا أن صعوبات الخط اليدوي كثيرا ما تضع العوائق أمام فعالية العمل المكتوب وتؤثر على العلامات التي يعطيها المعلمون للأعمال التي تتصف بسوء خط اليد، وكثيرا ما نجد الطلبة يكرهون عملية الكتابة لأنهم يجدون أن المهارة الحركية الفعلية مبذولة في الخط اليدوي تتطلب جهدا كبيرا. **(السرطاوي،1984، ص: 286)**

والكتابة اليدوية هي أكثر مهارات الاتصال محسوسية، حيث يمكن ملاحظتها بشكل مباشر قابل للقيا والملاحظة والحكم الموضوعي. وتعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، تعتمد على العديد ممن المهارات والقدرات المختلفة، فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل المهارات البصرية والحركية، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية، والذاكرة الحسية الحركية للحروف والكلمات.**(الزيات،1998)**

فالخط يمثل أحد المكونات الأساسية للكتابة التي لا يمكن لأي منهما الاستغناء عن الآخر، لأن علماء اللغة العربية يعتبرون الخط أحد الدوال الخمس المشهورة وهي: اللفظ والخط والإشارة والعقد والنصبة.

وللخط أهمية بالغة في نقل الأفكار والألفاظ بطريقة مباشرة، إذ ينوب الخط عن اللفظ عند انعدامه، ويحل محله ليدل عليه اللفظ، ويرى بعض العلماء أن متراتب وجود الأشياء أربعة فيورد الغزالي ذلك في قوله:" إن للشيء وجودا في الأعيان ثم الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس. **" (الغامدي،2010)**

وهذه الدراسة اقتصرت على أحد مهارات عملية الكتابة وهو الخط العربي بهدف تحسينه.

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

3- طبيعة عملية الكتابة:

تؤكد الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الكتابة على أن عملية تعليم الكتابة وتعلمها يمثلان عنصرا أساسيا في العملية التربوية. بل إن القراءة والكتابة من الوظائف الأساسية للمدرسة، ولعل تدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتمركز في العناية بأمور ثلاثة:

- قدرة الطفل على الكتابة الصحيحة إملائيا
- إجادة الخط
- قدرته على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقة.

والكتابة مهارة مكتسبة يمكن تعليمها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير.مامن شك في أن الأطفال يجدون صعوبة في إتقان المهارات الكتابية. ولهذه الصعوبات أسباب كثيرة:

- طبيعة الجانب الكتابي من اللغة، فالكتابة في اللغات بشكل عام لا تمثل الجانب المنطوق تمثيلا تاما.
- إن الأطفال لا يشعرون بأن الكتابة تلبي حاجتهم الخاصة، ولا تتفاعل معها وتزداد هذه المشكلة صعوبة إذا كان الطفل يعيش في بيئة لا تشجع على القراءة والكتابة.
- عن اللغة المكتوبة تحتاج إلى أدوات يستعان بها، كالقلم والكتاب والدفتر وتحتاج إلى الإنارة. **(قيس نعيم وأحمد إسماعيل،2013، ص: 109)**

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

وتعتبر الكتابة مهارة لغوية وهي بدورها تتضمن عددا من المهارات المتتابعة، فقد ذكر بيان وزملائه المهارات المتتابعة التالية اللازمة لتطور مهارات الكتابة:

1- مهارة مسك القلم.
2- مهارة تحريك القلم من اليمين إلى اليسار
3- مهارة تحريك القلم من أعلى إلى أسفل.
4- مهارة تحريك القلم بشكل دائري.
5- مهارة تقل الحروف.
6- مهارة نقل الاسم.
7- مهارة كتابة الاسم.
8- مهارة كتابة الجمل والكلمات.
9- مهارة كتابة الكلمات والجمل بحروف مختلفة حسب موقعها.
10- مهارة تنقيط المادة المكتوبة.
11- مهارة كتابة جمل بسيطة.
12- مهارة نقل الحروف والكلمات بطرق متنوعة.
13- مهارة كتابة فقرات كاملة.

4- مهارات الاستعداد للكتابة:

وفيما يلي شرح لمهارات الاستعداد للكتابة:

4-1 جلسة الطفل أو وضعه:

يجب الإشراف على وضع جلسة الطفل واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث:

1- ملائمة ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة للعمر الزمني ونموه الجسمي والحركي، وهوما يعد أمرا أساسيا.
2- التأكد من أن قدمي الطفل تأخذ وضعا مسطحا ومريحا على الأرض، وأن ساعديه كليهما يصلان بشكل مريح إلى سطح المنضدة.
3- مراعاة ارتفاع وضع السبورة بالنسبة لطول قامة الطفل والمدى الذي تصل إليه يديه. **(الزيات،2008، ص: 287)**

4-2 **طريقة مسك القلم:**

يجب مسك القلم بسهولة وخفة إذ يكون بين الإبهام وإصبع الشهادة، كما يجب ألا يزيد الضغط كثيرا، وأن تكون السبابة أقرب إلى رأس القلم من الإبهام، ويمكن عرض هذه الوضعية من قبل المعلم بمسك القلم حسب الوضعية الصحيحة امام التلاميذ. **(غافل، 2005، ص:170)**

4-3 **وضعية اليد أثناء الكتابة:**

يجب أن تكون يد التلميذ بكاملها غير بعيدة عن مستوى الورقة، بحيث يمكن لليد أن تتحرك بصورة عامة بمقدار (45 درجة)، كما ينبغي ان لا يتحرك الرسغ اثناء الكتابة كثيران وأحسن وضعية للأنامل أثناء الكتابة تكون مستندة على الأظافر، وربما تستند اليد على القسم الأول من الأصبع الغير، وفي حالات عديدة يجب ألا تستند على جهة ما أو قاعدة اليد، لأن اليد باستنادها على قاعدتها أو على وجه منها قد ينجم عن هذا الاسناد إعاقة لحركتها. **(غافل،2005، ص:170)**

4-4 وضع ورقة الكتابة:

1- يجب أن تكون الورقة أو الدفتر غير مائل.
2- أن تكون حافة الوقة السفلى عمودية على حافة الدرج.
3- يمكن لصق شريط ملون يكون موازيا للحافة العليا لطاولة الكتابة أو الكراس أو الدفتر الذي يكتب فيه الطالب.
4- متابعة ضرورة التزام الطفل بالوضع الصحيح لورق الكتابة**. (الزيات، 2008، ص: 288)**

5- صعوبات تعلم الكتابة:

5-1 تعريف صعوبات تعلم الكتابة:

تعرف صعوبة الكتابة حسب قاموس علم النفس على أنها: "اضطراب في تعلم الكتابة عند الأطفال ذوي الذكاء العادي، وغالبا ما ترجع لتقلصات عضلية مبالغ فيها مرتبطة باضطرابات انفعالية، فتأخذ كل الاتجاهات دون احترام السطور فتصبح غير مقروءة." **(Sillamy . N,1979, P :85).**

وتعرف حورية باي بأن صعوبة الكتابة عبارة عن خلل وظيفي بسيط فالمخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فهو يتعرف عليها ولكن لا يستطيع تنظيم وترتيب الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. **(حورية باي، 2002، ص:86)**.

وكذلك يعرفها **محمد كامل**: هي تلك الصعوبات التي يواجه فيها التلاميذ أو الأطفال مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية أو رداءة في الحفظ وتناسقه رسما إملائيا أو إدراكا خاطئا للمسافات بين الحروف والكلمات، مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرا صعبا والذي يترك أثرا بالغا على تحصيلهم الدراسي."**(محمد كامل،2006، ص: 51)**.

تعريف الزيات 1998:

صعوبات الكتابة أو سوء الكتابة هي عسر اضطراب الكتابة الذي يعكس اضطرابا في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى. **(مصطفى فتحي الزيات،1998، ص: 118).**

2-5 أنواع صعوبات الكتابة:

هناك عدة تصنيفات يمكن حصرها فيما يلي:

أ- **التصنيف الأول:تصنيفبيسلاي Beslay 1973:**

يميز بين نوعين من عسر الكتابة:

1- **عسر الكتابة المتأصل**:

وهو عدم قدرة الفرد على التعبير كتابة، فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات، الكلمات والجمل لا يمكن أن تتم، ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك إلى تشكيلها ولو برعونة معينة ويستطيع قراءتها.

2- **عسر الكتابة الحركي**:

الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف، هناك تكون الرعونة مسيطرة وتجعل الكتابة غير مقروءة، هذا الشكل من عسر الكتابة هو الذي نجده عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، إذ يكتب الطفل ببطء ويرسم الأحرف، إذ يكتب الطفل ببطء ويرسم الأحرف بلا شكل وغير متساوية، لا يتواصل إلى اتباع السطر مما يجعل المعلمين يستاؤون تلاميذهم لرداءة خطهم، مما ينجر عنه تثبيط عزيمة التلاميذ الذين لا يستطيعون رغم المجهود تحسين الخط.

ب- التصنيف الثاني:

ويضم هذا التصنيف:

- صعوبات في المهارات الأولية
- صعوبات في تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها
- صعوبات في إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين.
- صعوبات في كتابة الحروف
- صعوبات في كتابة الحروف المتصلة مع بعضها
- صعوبات استخدام اليد اليسرى.

ج- التصنيف الثالث:

ويتمثل في:

- صعوبات خاصة برسم الحروف والكلمات.
- صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة.
- صعوبة إنقرائية الكتابة.

د- تصنيفات أخرى

وتضم ما يلي:

- صعوبة الكتابة الراجعة لخلل في التنظيم الحركي
- صعوبة الكتابة الراجعة لخلل في تنظيم الحركة والفضاء
- صعوبة الكتابة الراجعة لمشكل في التعبير الخطي للغة. **(بوخراز آسية،2009، ص: 158)**

3-5 مظاهر وأعراض صعوبات الكتابة:

تتجلى صعوبة الكتابة لدى التلاميذ وبشكل أوضح في طريقة الكتابة، وتشير **آن Anne 1991** أن صعوبة الكتابة تظهر عند الطفل من خلال مسك القلم بطريقة غير صحيحة لا تحقق المرونة أثناء الكتابة، وتكون الأصابع تقترب بشدة من القلم، ووضع الورقة بطريقة غير مناسبة، والجلوس بطريقة غير مريحة مع الاقتراب أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة، والغط على القلم بقوة أو بوهن شديد. **(عبد الناصر أنيس، 2003، ص: 168)**

كما تتجلي صعوبات الكتابة في أكال عدة منها:

- قلب الحروف والأعداد بحيث تبدو للتلميذ الحروف كما المرآة فكتبها معكوسة كما هو الحال بالنسبة لحرف الحاء والرقم 3 على سبيل المثال.
- خلط الاتجاهات بحيث يبدأ الكتابة من اليسار بدلا من اليمين إلا أنها تبدو صحيحة وليست معكوسة والخلل يبقى فقط في الاتجاه.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة.
- خلط الكتابة في الأحرف المتشابهة.
- حذف بعض الأحرف أو الكلمات من الجملة.
- يضيف حرف غير ضروري إلى الكلمة أو إضافة كلمة غير ضرورية إلى الجملة.
- تبديل حرف بحرف آخر كما هو الحال للأحرف المنطوقة والغير منقوطة.

وأخير فإن خط الطفل يكون رديئا بحيث تصعب قراءته. **(عمر محمد خطاب،2006، ص ص:69-70)**

أما فيما يخص أخطاء الكتابة:

نجملها في كل ما أشار له كل من **عبد الناصر أنيس (2003) ومحمد الظاهر قحطان(2004)** إلى مظاهر الكتابة الآتية:

- تشويه أشكال الحروف.
- عدم تناسب أحجام الحروف.
- عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات.
- ميل الكتابة على السطور.
- إضافة بعض الحروف مما يغير شكل أو معنى الكلمة. **(عبد الناصر أنيس،2003، ص: 120)**

- كما تكون الجمل المكتوبة من قبل الطفل تحتوي على أخطاء إملائية كثيرة، وعدم تنظيمها في فقرات، حيث يتم نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة، وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة، وصعوبة في التعرف على اليمين واليسار.

إضافة لما سبق يظهر على التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الكتابة الجلوس غير المناسب ومسك القلم بشكل غير صحيح، وعكس كتابة الحروف والكلمات، والخلط في اتجاه الكتابة، وأخطاء في ترتيب الأحرف والكلمات، والخلط بين الأحرف المتشابهة شكلا، والخلط بين رسم الحرف في بداية الكلمة، وسطها أو نهايتها، وصعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس السطر، مع رداءة الخط بحيث تصعب قراءته. **(عادل توفيق حجات،1999، ص: 6)**

وكخلاصة لكل ماسبق يمكن إجمال مظاهر صعوبات الكتابة فيما يلي:

- عدم اتقان شكل الحرف وحجمه.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف وعدم انتظامها بين الكلمات.
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى، كالزيادة والنقصان في شكل الحروف.
- عدم التمكن من مسكك القلم بشكل صحيح.
- حذف أو إضافة الحروف أو الكلمات مع عكس أو إبدال الحروف.
- عدم إتقان مهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية.
- عدم وضع الورقة أو الكراسة بالشكل المناسب للكتابة (وضع خاطئ ، مائل، أو ملامسة الورقة).
- عدم التمكن من تقليد الكتابة ونقلها.
- عدم القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل يسمح لهم بالكتابة.
- عدم التمكن من التعامل اليدوي مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.
- عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص: 92)
- الخلط في الاتجاهات.
- الخلط بين الأحرف المتشابهة.
- إهمال النقاط على الحروف.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة مثل (اللام الشمسية وواو الجماعة). **(جمال مثقال مصطفى القاسم، 2000).**

4-5 أسباب ظهور صعوبات الكتابة:

يمكن تقسيم هذه الأسباب إلى ثلاث مجموعات أساسية، منها ماتعلق بالطالب بحد ذاته، ومجموعة ترتبط بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه الدراسية، أما الأخيرة فتعود للعوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية.

أ- الأسباب المتعلقة بالطالب:

وتعرف بالعوامل الفردية الذاتية الداخلية وتضم:

ب- العوامل المعرفية العقلية:

والتي تشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، استعداداته العقلية وخلفيته أو بنيته المعرفية، وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى قدرات النوعية التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة. **(مصطفى فتحي الزيات،1998، ص: 944)**

اضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد، والأصابع بما يتوافق مع القدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع اليد، هذه المهارة ضرورية لعمليات النسخ، التتبع، وكتابة الحروف والكلمات، فأي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة في تعلم الكتابة. **(نبيل عبد الفتاح حافظ،2000، ص: 111).**

ج- اضطراب الإدراك البصري:

حيث يعرف اضطراب الإدراك البصري على أنه صعوبة التمييز بين الأشكال، الحروف والأعداد وهذا مايؤثر تأثيرا كبيرا في استنتاج الحروف ومعرفة العلاقات المكانية البصرية كصعوبة التمييز بين اليمين واليسار، والأعلى والأسفل. **(قحطان أحمد الظاهر،2004، ص:144)**

أما نبيل عبد الفتاح حافظ فيرى أن اضطراب الإدراك البصري يتمثل في عدم قدرة الطفل التمييز بين الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد، ومن مظاهره أيضا عدم تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرئيسي (العمودي) من الخط الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال، الحروف،الكلمات والأعداد على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها، وكل هذا يؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة.**(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص:111)**

د- اضطراب الذاكرة البصرية:

يعرفها أسامة محمد البطانية بأنها صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة من الحروف التي يتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل معرفة الطفل الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بفقدان الذاكرة البصرية.**(أسامة محمد البطانية، 2005، ص: 159)**

فالأطفال يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين، فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما يتم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة فالأطفال يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين، فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما يتم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة. **(أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005، ص: 158-159)**

ه- اضطراب الصورة الجسدية:

يجب أن يتمتع الطفل بصورة جسدية واضحة غير مجزأة عن نفسه لأنها قاعدة اكتساب الكتابة، كما أن مفهوم الفضاء لا يمكن فصله عن الصورة الجسدية فهما ينموان بالتوازي، إذ يبني الطفل

فضاءه خلال وضع الأشياء في أماكنها بالنسبة له (أي هو المركز)، فإذا اختلفت الصورة الجسدية لا يمكنه التحكم بطبيعة الحال في كتابته.(**بوخراز آسية، 2009، ص: 168)**

و- العوامل النفسية العصبية:

تشير بعض الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوكه حيث يؤدي إلى خلل أو قصور أو اضطراب في الوظائف المعرفية الإدراكية، اللغوية والأكاديمية، والمهارات السلوكية منها مهارات الكتابة. (محمد ملحم سامي، 2002، ص:310)

وتوجد عوامل أخرى تتعلق بالطالب نذكر منها:

- اضطراب السيطرة الدماغية.
- اضطرابات سلوكية.
- العوامل الانفعالية الدافعية.
- اضطراب الفضاء. **(بوخراز آسية، 2009، ص: 169)**

م- الأسباب المتعلقة بنمط التعليم وبرامجه وأنشطته:

- طرق التدريس السيئة والخاطئة
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة.
- التدريس القهري وبالتالي غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعلم مهارات الكتابة.
- الانتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة (مثل الانتقال من كتابة الحروف المنفصلة إلى كتابة الحروف المتصلة) دون مبرر بع أن يكون التلميذ قد اعتاد الأسلوب الأول.
- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره. **(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 112)**
- إضافة إلى عدم ممارسة الطفل في سن مبكر للخط، ويشمل: مسك القلم وأثر استخدامه على الورقةالخربشة في السنة الأولى من عمر الطفل. **(حورية باي،86:2002)**

فعلى الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات بصفة عامة وصعوبات تعلم الكتابة بصفة خاصة تقع خارج نطاق مجال سيطرة المدرس، إلا أن الدراسات تشير إلى أن دور المدرس وعملية التدريس يظلان الملان الأساسيان المدعمان لتعلم التلميذ.

فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة لأكبر وقت ممكن، وقد لاحظ العديد من الباحثين أن ما يصدر من المدرسين من سلوكيات يثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي. **(مصطفى فتحي الزيات، ص: 496)**

خلاصة الفصل:

كان لنا في هذا الفصل التطور العادي لوظيفة الكتابة لدى الطفل ومهاراتها وشروطها وخصائصها، كذلك صعوبات تعلم الكتابة وأهم أسبابها وبشتى أنواعها، وبهذا نكون مهدنا لبداية بحثنا وأعطينا نقطة انطلاق واضحة من شأنها مساعدتنا على انجاز الدراسة التي نحن بصددها. هذا وسيكون لنا فصل أخير في الجانب النظري حول البرامج الإرشادية.

الفصل الرابع

تمهيد

تعد المؤسسات التربوية باختلاف مستوياتها في العصر الحديث المحك الذي يقاس به تقدم المجتمعات، حيث ينظر إليها على أساس التخطيط الدقيق والمنظم، ولا يمكن تنفيذ التخطيط إلا في ضوء برامج معدة على أسس وأهداف ووسائل متقنة تراعي مجموعة من الإمكانيات والمهارات التي يتمتع بها المكون والمتكون وكل عناصر العملية التربوية. لذلك تعمل المؤسسات التربوية على الاهتمام بنمو المتعلمين من جميع النواحي هادفة بذلك الى تحقيق مرتبة مشرفة تعكس مستوى المردود التربوي.

ويعد التوجيه والإرشاد النفسي التربوي من أهم الخطط التي تساعد في بلوغ أهداف التربية والتعليم، وإذا كان التوجيه يهتم بمراعاة القدرات والاستعدادات والميول في تربية اختيارات التخصص الذي يلائم المستوى العقلي للمتعلم، فان الإرشاد النفسي التربوي يعمل على مساعدته في تحقيق متطلبات النمو السليم في جوانبه المختلفة، وهو بذلك يعمل على وقايته، ويعمل أيضا على مساعدته في حالة الوقوع في مختلف المشكلات التي تعرقل ذلك النمو.**(سهير كامل،2000، ص:13)**

1- **تعريف البرنامج الإرشادي :**

يعرف برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة بأنه ذلك البرنامج المخطط والمحدد والمنظم ضمن أسس علمية لتقديم خدمات توجيهية وإرشادية لفئة محددة أو عامة من التلاميذ فيتم تحديده من خلال أهداف وطريقة وضمن أسس محددة.**(واكد رابح،2016، ص:3)**

ويعرف كذلك على أنه مجموعة من الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية لأنه لايمكن تصور وجود جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامج تخطط وتنفذه وتتابعه وتقييم نتائجه مما يبرز دور البرنامج كجهاز تفاعل تربوي واجتماعي.**(صباح باقرة وآخرون،2001، ص:140)**

ويعرف أيضا بأنه "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة سواء فرديا أو اجتماعيا لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها ويقوم بتخطيطه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين".**(حامد زهران،1998ص:499)** ويعرف كذلك بأنه مجموعة من الجهود والإجراءات التربوية يقوم بها مختصون داخل عيادة تربوية من أجل ارتقاء بالمستوى التحصيلي والأداء النفسي لمجموعة من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم .**(نبيل عبد الفتاح حافظ،2000،ص:161)**

يهدف البرنامج العلاجي إلى الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطالب حسب طبيعة حاجاته التربوية سواء كان عاديا، أو معوقا أو متفوقا.

من التعاريف السابقة يتضح لنا أهمية المدرسة في الارشاد النفسي لتقديم الخدمات الارشادية النفسية والتربوية والاجتماعية وغيرها. والتي تعتبر ضرورية للتلميذ في شكل برامج مخططة ومنظمة ومحددة.

2- **البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:**

تشير ليرنر إلى خمس خطوات رئيسية في البرنامج التربوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

- قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها.
- تخطي البرنامج الفردي (صياغة الأهداف وطرق تنفيذها)
- تطبيق البرنامج التربوي.
- تقسيم البرنامج التربوي.
- تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقويم.**(وليد عبد بني هني،2005ص:35-36)**

3- المحكات التي يقوم على أساسها البرنامج الإرشادي:

- أساس نظري مدعم بالبحوث النظرية
- أن يستجيب البرنامج لميول الطالب ودوافعه
- الملائمة الاجتماعية والثقافية.
- تحديد الأهداف المتضمنة في البرنامج
- الشكل النهائي للبرنامج وقابليته للاستخدام والمتابعة.
- النمذجة المناسبة لتطبيقات أو تقديم نماذج تطبيقية

4- الخصائص العامة للبرامج الإرشادية:

- **التنظيم والتخطيط**: حيث يجب أن يكون البرنامج الإرشادي والتدريبي استراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل الخبراء.
- **المرونة:** بحيث يكون البرنامج مرنا وقابلا للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها.
- **الشمول:** أن يكون البرنامج شاملا لجميع أبعاد المشكلة الاجتماعية والنفسية والانفعالية، ويتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.
- **التكامل:** بمعنى تكامل عناصر البرنامج مع المعطيات التي يمكن جمعها حيث ينبغي أن تنتظم وتتكامل ضمن الشخصية برمتها.
- **الموضوعية:** أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث النظرية التي يستند إليها، نظرة المرشد إلى المشكلة، الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم والفنيات الإرشادية المستخدمة، الإطار المرجعي والثقافي بحيث تكون النتائج مناسبة للبيئة الاجتماعية.
- **الدقة وسهولة التطبيق:** بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحقيق أهدافه وسيره وتفسير نتائجه وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد والمسترشد وقادر على فهمها دون أدنى صعوبة.
- **إمكانية التعميم:** إمكانية تطبيقه إذا توفرت الشروط اللازمة على أفراد يعانون من المشكلة نفسها.**(مجموعة من المختصين،2018،ص:16-17)**

5- **أهداف البرامج الإرشادية**:

أ- الهدف العام:

وهو الإجابة على سؤال لماذا هذا البرنامج؟ أي ما الذي يسعى الأخصائي النفسي لتحقيقه لدى الطلاب بصفة عامة أي أنه هدف يمكن أن ينقسم بعد ذلك إلى أهداف إجرائية.**(واكد رابح،2016،ص:12)**

ب- الأهداف الإجرائية:

ويقصد بها الأهداف الجزئية الصغيرة التي تتم في الواقع ويمكن قياسها، أي أنها أهداف تطبيقية ملموسة ويمكن أن يدركها أو يشعر بها أو يلاحظها أي فرد في الواقع من تغير في سلوك التلاميذ أو الطلاب. ومما يساعد الأخصائي النفسي على صياغتها هو وعيه وإدراكه لجوانب شخصية الطالب أو التلميذ التي يراد التأثير عليها أو تغييرها أو تنميتها أو تعديلها. تهدف البرامج الإرشادية عموما إلى:

- تحقيق الصحة النفسية للمسترشد وتحقيق الذات.
- تحقيق النمو النفسي السليم للمسترشد.
- المساعدة على التفاعل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية ناجحة.
- تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الأفراد.
- مساعدة الأفراد على الاستبصار بمشكلاتهم وحلها وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- التدريب على ضبط الانفعالات وتعديل أساليب التفكير والاتجاهات السلبية
- تنمية المواهب والقدرات لدى الأفراد خاصة الطلاب.
- تسهيل عملية تغيير السلوك المستهدف.
- زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف الضاغطة.
- النهوض بعملية اتخاذ القرار.
- تحسين العلاقات الشخصية.
- المساعدة على تنمية طاقات المسترشد.

6- أنواع البرامج الإرشادية:

هناك عدة تقسيمات لأنواع البرامج الإرشادية نذكر منها:

يرى مجموعة من المختصين في تصميم البرامج الإرشادية أن هذه البرامج لها عدة أنواع:

1-6 برامج فردية:

هي برامج لاسترشاد مسترشد واحد وجها لوجه في المشكلات الشخصية الخاصة مثل المشاكل الزوجية والنفسية.**(إيهاب البيلاوي، أشرف محمد،2010، ص:1)**

2-6 برامج جماعية:

هي برامج لإرشاد عدد من المسترشدين في جماعة إرشادية صغيرة بحيث تتشابه مشكلاتهم.**(إيهاب البيلاوي، أشرف محمد،2010، ص5)**

3-6 برامج مباشرة:

وتتمثل في الإرشاد المتمركز حول المرشد حيث بدور نشيط إيجابي بتأثيره المباشر في الشخصية والسلوك. ويستخدم مع المسترشدين الناقصي المعلومات وذوي المشكلات الواضحة.

4-6 برامج غير مباشرة:

تمثل الإرشاد المتمركز حول العميل المسترشد حيث يوضع العميل في دائرة الاهتمام وتتم علاقته في جو نفسي يمكنه من تحقيق أفضل نمو. ودور المرشد هنا بمثابة مرآة لوضوح الرؤيا وأن يجعل المريض في جو خال من أي ضعف أو تهديد.

5-6 برامج الإرشاد باللعب:

تعتبر هذه البرامج هامة فب حالة الإرشاد العلاجي للأطفال وهو قريب من العلاج باللعب ويساعد في رعاية نمو الأطفال نفسيا وتربيتهم اجتماعيا وحل مشكلاتهم اليومية.**(مجموعة من المختصين،2018،ص:22-23)**

6-6 برامج دينية:

يهدف إلى تعزيز القيم الإسلامية والأخلاق الحميدة المستسقاة من الشريعة الإسلامية.

خطوات التنفيذ:

- إصدار النشرات الهادفة إلى تعزيز وتدعيم العقيدة الإسلامية والحفاظ على أواصر المحبة والإخاء بين الطالبات والمعلمات في المجتمع المدرسي.

- عقد الندوات والمحاضرات الدينية وشراك ذوي الاختصاص من داخل المدرسة وخارجها.
- العمل على الاستفادة من كل ما يخدم هذا المجال من برامج وأنشطة.

6-7 برامج تربوية:

يهدف إلى مساعدة الطالبة للتغلب على ما يعيق تحصيلها الدراسي والعمل على استثمار وقتها فيما يفيدها وتقديم كل ما يساعدها على تفوقها مع مراعاة قدراتها وميولها واستعداداتها وطموحاتها.

خطوات التنفيذ:

- حصر الطالبات المعيدات لعام دراسي فأكثر.
- استقبال الطالبات المستجدات.
- متابعة الطالبات ضعاف التحصيل حسب نتائجهن في منتصف الفصل وفي نهاية الفصل.
- متابعة دراسة الحالات الفردية الخاصة.
- متابعة أحوال ومستويات الطالبات ذوات الإعاقات الخاصة.
- رعاية الطالبات المتفوقات والموهوبات وتكرمهن بالوسائل المتاحة.
- متابعة الطالبات متكررات الغياب لمعرفة أسباب ذلك والعمل على إيجاد الحلول المناسبة.
- إصدار النشرات التربوية التي تدعو إلى تنظيم الوقت وإلى أسلوب المذاكرة الجيد.

6-8 برامج وقائية:

يهدف إلى الكشف عن المشكلات الدراسية والنفسية والاجتماعية وتوجيه الطالبات إلى أفضل السبل للصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وترغيب الطالبات بأنظمة المدرسة.

خطوات التنفيذ:

- الاستفادة من برامج الأسابيع التوعوية خلال العام.
- إصدار النشرات الوقائية والملصقات.
- عقد الندوات والمحاضرات.

6-9 برامج سلوكية:

يهدف إلى تعزيز ودعم السلوك الإيجابي لدى الطالبات وإطفاء السلوك السلبي بما يحفظ للطالبات التوازن والتوافق النفسي والاجتماعي وتكيفهن في مجتمعه.

خطوات التنفيذ:

- حصر المواقف السلوكية غير المرغوب فيها بين الطالبات.
- متابعة الظواهر السلوكية بالتعاون مع أعضاء لجنة رعاية السلوك ووضع الحلول المناسبة لكل حالة.
- تقديم الخدمات الإرشادية الفردية والجماعية لتلك الفئة من الطالبات.

10-6 برامج تعليمية ومهنية:

يعمل على تبصير الطالب بأنواع التعليم الأكاديمي والمهني الذي يتناسب مع قدراته وميوله وتبصيره بالوظائف المستقبلية في كافة قطاعات العمل.

خطوات التنفيذ:

- تكوين جماعة التوعية المهنية.
- إصدار النشرات وعقد اللقاءات والندوات والمحاضرات بالتنسيق مع ذو الاختصاص.
- توجيه طالبات الصف الأول الثانوي إلى الأقسام المختلفة حسب قدراتهم وميولهم واستعداداتهم.
- التعرف على رغبات الطالبات واتجاهاتهن المهنية والمستقبلية.
- مخاطبة المؤسسات والقطاعات الحكومية لتوفير المعلومات المقروءة والمسموعة والمرئية والتنسيق حول إمكانية الزيارات الميدانية لهن.

- **منطلقات وركائز نجاح البرنامج الإرشادي:**

إذا أراد أي مرشد أن يضمن انطلاقة صحيحة لبرنامجه الإرشادي فلا بد له من الإجابة على التساؤلات التالية:

- لمن؟ أي لمن سيوجه هذا البرنامج (التحديد الدقيق للفئة المستهدفة).
- لماذا؟ أي ما يمكن تقديمه للمشاركين في البرنامج (التحديد الدقيق لأهداف البرنامج العامة والسلوكية).ماذا؟ أي ما يمكن تقديمه للمشاركين في البرنامج (تحديد الممارسات والأنشطة والمواقف).
- كيف؟ أي طريقة تقديم البرنامج (تحديد الإستراتيجيات والأساليب المتبعة في التنفيذ).
- متى؟ أي المجال الزمني لتنفيذ البرنامج(تحديد تاريخ بدء البرنامج والانتهاء منه

- في أي إطار؟ أي تحديد الإطار النظري للبرنامج (الاعتماد على نظرية واحدة أو عدة نظريات لأن ذلك من شأنه تحديد الاستراتيجيات والأساليب. **(حمدي عبد الله،2013، ص:14)**

7- **عناصر البرنامج الإرشادي:**

أ- الطاقات البشرية:

والمتمثلة في المرشدة والمديرة والمساعدة ورائدة النشاط وجميع المعلمات .
ب- الإمكانات المادية .
ج- الزمن .

8- تخطيط البرنامج الإرشادي:

إن عملية تخطيط البرنامج الإرشادي والتوجيهي في المدرسة يحتاج الى مجهود كبير من قبل المرشدة التربوية حيث أن هذا البرنامج يجب أن يتميز بالتنظيم والوضوح ولا يخالف الأهداف التربوية الموضوعية كما أنه يجب أن يتميز بمناسبته لطبيعة المشكلات التربوية داخل المدرسة وبشكل عام، ويمكن تلخيص خطوات تخطيط البرنامج التربوي:

- **تحديد أهداف البرنامج:**

بحيث يتم وضع اهداف عامة وخاصة واضحة ومحددة بما يتفق والاهداف التربوية وما يخدم العملية التعليمية وبما يتوافق مع الامكانيات التربوية الموجودة في المدرسة ومن هنا نستطيع القول انه ربما تختلف اهداف البرنامج الإرشادي من مدرسة ثانوية عن مدرسة متوسطة

- تحديد الأساليب لتحقيق الأهداف.
- تحديد الاجهزة والأدوات والإمكانيات الضرورية.
- تحديد مصدر تمويل البرنامج الإرشادي وبالتالي يجب أن تحدد الميزانية الخاصة لتمويل البرنامج الإرشادي بما يضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لذلك.
- تحديد الخدمات التي يمكن أن يغطيها البرنامج الإرشادي.
- تحديد موعد البدء بالتنفيذ.
- تحديد اجراء التقييم للبرنامج.
- اتخاذ الاحتياطات العامة لمواجهة الطوارئ.**(عادل غنايم،2016، ص: 267)**

9- خدمات البرنامج الإرشادي:

يمكن اعداد البرنامج الإرشادي ليخدم عدة مجالات مهمة نذكر منها:

ـ الخدمات الإرشادية وتتضمن خدمات مختلفة تهم العملية التربوية والدراسية وما يتصل بها، وتشمل خدمات نفسية لمعالجة بعض المشكلات الفردية الخاصة بالأفراد أو مشكلات عامة، وبالتالي يمكن ممارسة مشكلات فردية او جماعية.

- ـ الخدمات التربوية: وتتضمن معرفة بالجوانب التربوية وبكل ما يتصل بالعملية التربوية وما يخدمها.
- ـ الخدمات الاجتماعية.
- ـ الخدمات الصحية.
- ـ خدمات المتابعة والإحالة من قبل بعض المعلمات.**(سهير كامل،2000، ص: 225)**

10- تقييم البرنامج:

وهنا يمكن التأكد من نجاح البرنامج الإرشادي من خلال التأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة من أجل البرنامج الإرشادي ومدى استفادة الافراد الموضوع من أجلهم البرنامج من خدمات البرنامج الإرشادي.

ويمكن الاعتماد على عدة مصادر في عملية التقييم منها رأي المرشدة وأعضاء الهيئة الإشرافية والتدريسية وأراء الطالبات وكذلك النتائج المختلفة للبرنامج والفروقات بين الوضع التحصيلي والتربوي قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

وربما يعتمد عدة معايير للتقييم فيما يلي:

- ✓ الانسجام العام في المدرسة.
- ✓ انخفاض المشكلات الإرشادية والشخصية.
- ✓ تحسن ملحوظ في مستوى التحصيل.
- ✓ انخفاض حالات الغياب من المدرسة.
- ✓ الشعور بالارتياح من قبل كل من الهيئة التعليمية والأسرة.
- ✓ زيادة الاقبال على الاستفادة من الخدمات الإرشادية.

11- مشكلات البرنامج المدرسي:

بالرغم من الاحتياطات المختلفة والحرص الزائد على تحقيق اهداف البرنامج الإرشادي تبقى هناك مشكلات يصعب السيطرة عليها أحياناً ومن هذه المشكلات:

- عدم توافر الوقت الملائم والكافي لتحقيق البرنامج.
- نقص اهتمام الهيئة الإدارية ممثلة بالمديرة بالإرشاد ومعرفة جدواه.
- انخفاض الدعم المادي لعملية التنفيذ مما يؤدي لاختصار خدمات البرنامج او إيقافه.
- نقص اهتمام المؤسسات الاجتماعية الأخرى وخصوصاً الأسرة.
- ـ صعوبات التقييم وعدم وجود مقاييس أو وسائل كافية لذلك. **(عبد الحميد السيد،2010، ص: 62)**

12- دور الهيئة التعليمية في برنامج الإرشاد:

العمل الإرشادي ليس عملاً سهلاً أو بسيطاً ولا يتم القيام به من قبل فرد واحد فقط ولذلك يتم العمل من خلال فريق متكامل.

لقد أصبح اليوم أكثر من أي وقت مضى، التوسع في تقديم الخدمات التوجيهية والارشادية النفسية التربوية في مجتمعاتنا العربية خاصة وفي المجتمعات الغربية عامة، وتبدو الحاجة جوهرية في توفير الأساليب الحديثة للممارسة الارشادية، ولا يتعلق الأمر بطرف واحد من عناصر العملية التربوية دون بقية الأطراف فالكل معني يشارك في برامج التوجيه والارشاد. لذلك أصبح لزاما على الممارسين، لمهنة التوجيه والإرشاد النفسي التربوي، القيام بتنمية مهاراتهم في توثيق المعلومات وفي وضع الخطط الإرشادية اللازمة .

خلاصة الفصل:

ختاما لهذا الفصل الأخير من الدراسة النظرية، وكعلاج عرجنا إلى البرامج الإرشادية من حيث المفهوم، كذلك كانت لنا وقفة على أهم البرامج الإرشادية وأهم ما توصل له العلماء والمختصين النفسانيين من نظريات وبرامج من شأنها الحد والتخفيف من صعوبات التعلم الحديثة.

ولعلاج الصعوبة قيد الدراسة كان لزاما علينا الإشارة للبرامج الإرشادية لاتصال المباشر بدراستنا الحالية.

الفصل الاول

تمهيد:

في هذا الفصل سنتناول الجانب الميداني للدراسة، حيث سنعرض الخطوات المنهجية التي تم اتباعها في إجراء الدراسةالتطبيقية. قمنا أولا بعرض الدراسة الاستطلاعية ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم وبعد ذلك تقديم العينة وخصائصها وتحديد الشروط والمعايير المتبعة في اختيارها وكذلك تقديم أدوات البحث.

1- الدراسة الاستطلاعية:

قبل القيام بالدراسة الميدانية قمنا بدراسة استطلاعية للمكان الذي ستجرى فيه الدراسة الأساسية من خلال ضبط المتغيرات وتحديد الخطوات العلمية والعملية لكيفية إجراء الدراسة التي هي أساس تشخيص حالات عسيري الكتابة وتطبيق البرنامج المقترح عليهم.

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نجملها فيما يلي:

- تحديد المستوى الدراسي الذي ستجرى عليه الدراسة.
- معرفة الصعوبات التي من شأنها إعاقة البحث ومحاولة تفاديها.
- التدريب على خطوات البحث.
- التعرف على ميدان الدراسة.

2-1 حدود الدراسة:

الحدود الجغرافية:

تم إجراء المدرسة الابتدائية بمدرسة الشهيد خالي علي، الواقعة بحي 20 أوت. يحدها جنوبا جامعة التكوين المتواصل، وجنوبا محطة نقل المسافرين القديمة بمحاذاة الطريق الوطني رقم 6 ومؤسسة إعادة التربية حيث تنتهج المدرسة نظام عادي للتدريس. تضم 11 قسما، منها قسم واحد لتلاميذ التحضيري و10 أقسام لباقي المستويات، بمعدل حجرتين للمستوى (5 مستويات).

بها 12 معلما ومعلمة (10 معلمين للغة العربية ومعلمتين للغة الفرنسية).

الحدود البشرية: تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

الحدود الزمنية: فيفري- مارس.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: البرنامج.
- المتغير التابع: مستوى الكتابة

3-1 **منهج الدراسة**:

منهج دراسة حالة:

يرى كثير من الباحثين والعلماء المتخصصين في المنهجية يرون أن منهج دراسة الحالة يعتبر أحد مناهج البحث العلمي، على اعتبار أنه يعني الوصف المفصل والدقيق

بموضوع أو حالة معينة بهـــدف الكشف عن جوانبهـــا المختلفـــة فـــي محاولـــة تعميم نتائجـــه المستخلصـة على ما يشابهها من الحـــالات الأخرى. (إحسان محمد الحسن،2005)

يعرف منهج دراسة الحالـــة بأنـــه: " نوع من الدراسة الوصفية ترتكز على الحصـول على بيانـــات ومعلومـات وحقائق دقيقة وتفصيلية من فرد معين، أو عن سلوك محدد، أو عـــن موقف مستهدف بالدراسة البحثية، أو عن مؤسسة أو عن مجتمع معين بكامله، وفي هذا النـــوع من الدراســـة البحثية الوصفية يتقصد الباحث ويتعمد محاولـــة النفاذ بكل ما أوتي من خبرة وطرائـق ووسائل، إلى عمق الحالـــة التي يقـوم بدراستها ليستكشف الصفات والخصائص المميزة والفريدة لها". (**عمار الطيب كشرود،2007**)

كما أنه عرف «بالمنهج الذي يتجه إلى جمع البيانـــات العلمية المتعلقة بأيـــة وحدة سواء كانت فردا أو مؤسسة أو نظاما اجتماعيا محليا أو مجتمعا عامـــا.وهو يقوم على أساس التعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الوحدة أو دراســـة جميع المراحل التي مرت بها،وذلك بقصد الوصول إلى تعميمـات علميـــة متعلقـــة بالوحـدة المدروسة وبغيرهـــا من الوحدات المتشابهة لها. (**محمد الجوهري،2008**)

المنهج الشبه تجريبي:

يوجد هناك مجموعة من المواقف التي من غير الممكن فيها أن نستخدم المنهج التجريبي لاعتبارات مختلفة، لذلك قام الباحثون بإطلاق المنهج شبه التجريبيويعرف المنهج شبه التجريبي: بأنه دراسة العلاقة بين متغيرين كما هما موجودان في أرض الواقع دون أن يقوم الباحث بالتحكم فيهما، ويتم اللجوء إلى هذا المنهج عندما يكون هناك صعوبات في استخدام المنهج التجريبي لأسباب دينية أو اجتماعية أو لعدم تعريض الإنسان للخطر أو للمهانة.

كما تم تعريف المنهج شبه التجريبي بأنه المنهج الذي يقوم بشكل رئيسي على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي في الطبيعية دون أن يقوم الإنسان بالتدخل فيها، أو يعرف بأنه دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون أن يتم التحكم في المتغيرات.

وعندما يكون الباحث عاجزا عن استخدام المنهج التجريبي فإنه يقوم بتصميم النماذج الشبه التجريبية والتي من خلالها سوف يقوم بدراسة الظاهرة التي يرغب في معرفة نتائجها ودون أن يترك أي أثر ضار على عينة الدراسة، أهمها:

رموز التصميم
O1الاختبار القبلي
O2الاختبار البعدي.
Experimental Groupالمجموعة التجريبية.
Control Groupالمجموعة الضابطة.
Treatment (X)إدخال المتغير المستقل.
---------- هذا الخط يعني عدم تكافؤ المجموعتين. **(أحمد خضر، 2013).**

- اختبار الفرضيات الخاصة بالعلاقات من نوع، سبب ونتيجة.

- يتحكم الباحث عادة في واحد أو أكثر من المتغيرات المستعملة ويعمل على ضبط تأثير المتغيرات الأخرى.

2- الدراسة الأساسية:

1-2 منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الشبه تجريبي ويتم تطبيق المنهج الشبه تجريبي عن طريق الاعتماد على عينة بتطبيقين قبلي وبعدي.

2-2 عينة الدراسة:

العينة عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد والظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي. هناك عدة أنواع من العينات ما يحددها هو طبيعة البحث وظروف الباحث وطبيعة مجتمع الدراسة. ولقد رأينا أن نوع العينة التي تطلبها دراستنا الحالية هو العينة القصدية، وهي نوع من العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من طرف الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم لكون تلك الخصائص هي الأمور الهامة بالنسبة للدراسة. تم اختيار العينة حسب المعايير التالية:

السن	8 سنوات لأن الطفل يكتمل نضجه الحس حركي في هذا السن ولأنه لا يمكننا تشخيص صعوبات الكتابة قبل 8 سنوات.
الجنس	ذكور- إناث.
المستوى الدراسي	السنة الثالثة ابتدائي.
خصائص العينة	أن الطفل يكون قد اكتسب مهارة الكتابة ولأن صعوبات الكتابة تكون مهمة في هذا المستوى حيث تشكل خطورة على التحصيل الدراسي.
الوسط الاجتماعي:	متوسط.
العدد	03 حالات

الجدول رقم:01

3-2 طريقة اختيار العينة:

في البداية حضرت الباحثة حصة مع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي واطلعت على كراريسهم وقامت بفرز التلاميذ الذي يعانون من عسر الكتابة وهذا حسب اختبار الكتابة لبن بوزيد مريم. ثم طلبت من المعلم تحديد التلاميذ الذين كانت نتائجهم الدراسية جيدة أو متوسطة لكنهم يعانون من مشكلة عسر الكتابة. وتم انتقاء العينة حسب الشروط التالية:

- الملفات الطبية والنفسية للتلاميذ.
- ملاحظات المعلم الخاصة حول كل تلميذ في كتابته.
- النقاط المحصل عليها في تقييم الأداء (الاختبارات) في مادة الكتابة.
- الاطلاع على دفاتر التنقيط.
- استبعاد أي إصابة عضوية.

- اختبار الذكاء

كما ذكرنا هذه العينة لا تعاني من أي اضطرابات عضوية أو ذهنية وهي فئة تتكون من أطفال عاديين.

3- تقديم أدوات الدراسة:

1-3 **الملاحظة**: تعتبر الملاحظة من أدوات البحث العلمي وهي إحدى الوسائل الفعالة في جمع البيانات والحقائق التي لها صلة بسلوك الفرد الفعلي.

2-3 اختبار رسم الرجل:

يعد اختبار رسم الرجل أحد الاختبارات التي تم ابتكاراها بواسطة Goodenough عام 1926، ويستخدم هذا الاختبار لقياس نسبة ذكاء الأطفال.

يقوم الاختبار على أساس رسم صورة لرجل، يتكون الاختبار من 51 وحدة، تم تعديله وترجمته إلى العربية نعيم عطية.(أبوحماد، 2007: 231).

وهو كذلك أحد الاختبارات الإسقاطي الذي يمكن استخدامه كوسيلة لقياس القدرة على تكوين المفاهيم للأفراد من سن خمسة إلى أربعة عشر سنة ويستخدم الاختبار لدراسة المستوى العقلي للأطفال ودراسة الشخصية.

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

تعليمات التطبيق:

يمكن تطبيق هذا الاختبار على الأطفال في المرحلة الابتدائية تطبيقا جماعيا.

التعليمة:

- يطلب من الطفل رسم صورة رجل.
- على هذه الورقة سترسم لنا أحسن رجل تعرفه وخذ كامل وقتك.

بعد تقديم التعليمة، يترك الأطفال يرسمون بدون مناقشة.

أدوات:

يتوفر اختبار رسم الرجل على أدوات بسيطة فكل مايحتاجه الفاحص:

- قلم رصاص مبري مع ممحاة.
- ورقة بيضاء (27*21).
- طاولة مسطحة.
- مسطرة إذا طلبها المفحوص.

تصحيح الاختبار:

- تعطى درجة واحد عن خط طبقا للتفاصيل السابقة الذكر
- تجمع الدرجات وتحول إلى العمر العقلي المقابل لها طبقا **للملحق رقم**.....
- إذا زاد العمر الزمني للمفحوص عن 13 عاما يعتبر أقصى عمر زمني باستخراج معامل الذكاء وهو 13 عاما (156 شهرا).

3-3 اختبار الكتابة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على اختبار الكتابة لبن بوزيد مريم الذي يقيس مهارتي التهجئة والخط لتلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، وهو اختبار مكيف على البيئة الجزائرية.

تعريف اختبار الكتابة:

هو رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة، يضم عشرون جملة، تحتوي هذه الجمل على جميع الاحتمالات الممكنة لأنواع الحروف وشكلها (بداية، وسط وآخر الكلمة). ويهدف الرائز إلى تشخيص اضطرابات عسر الكتابة من خلال ملاحظة طريقة نسخ الحروف والتنسيق بينها وتنسيق الكلمات داخل الجمل.

بالإضافة إلى ذلك استخدمت الباحثة الإملاء لقياس التهجئة والنقل المباشر لقياس الخط.

طريقة التطبيق:

يتم تطبيق الرائز بطريقة جماعية وفق:

- استخدام النقل المباشر

الأدوات:

قلم جاف، ورقتان بيضاء وكربون يوضع بين الورقتين.

المفحوصون: تلاميذ يبلغون من العمر ثماني وعشر سنوات.

التعليمة:

- انقلوا الجمل التالية على ورقة بيضاء التي أمامكم.
- اكتبوا أحسن ما عندكم من الخط.

الإجراءات:

- يتم تطبيق الرائز على التلاميذ وهذا بعد القيام بصلة ودية معهم قبل إجراء الرائز حتى يطمئنون ويستجيبون دون تخوف أو تردد
- يتم تطبيق الرائز داخل القسم الدراسي وبحضور معلم القسم سعيا لجعل موقف الرائز قريبا جدا مما يمارسه التلاميذ في الأيام الدراسية العادية.

تصحيح الرائز:

يتم التنقيط وفق ثلاثين معيار مقسمة إلى ثلاث مقاييس:

المقياس الأول: مقياس تنظيم الورقة.

يتضمن هذا المقياس السبع معايير الأولى أي حصر التشوهات الخاصة بالورقة.

المقياس الثاني: مقياس تحليل الجمل والكلمات.

يتضمن هذا المقياس الخمس معايير الثانية أي حصر التشوهات الخاصة بالجمل والكلمات بصفة عامة.

المقياس الثالث: مقياس تحليل كتابة الحروف.

يتضمن هذا المقياس المعايير المتبقية(18 معيار)، أي حصر التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للجمل.

تقييم الرائز:

يقيم كل مقياس استنادا إلى ثلاث حالات وهي:

الحالة "أ": تعطى لها درجة "0" صفر.

تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة. أي عدم ظهور تشوهات.

الحالة "ب": تعطى لها درجة "1" واحد.

تعبر عن الكتابة ذات نوعية متوسطة. أي وجود تشوهات بسيطة

الحالة "ج": تعطى لها درجة "2" اثنان.

تعبر عن الكتابة ذات نوعية سيئة جدا. أي وجود تشوهات كثيرة.

تكون أدنى درجة كلية للمقياس "0" صفر وأقصى درجة "60" وتشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا وتحتوي على تشوهات كبيرة مما يدل على أن هناك صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة وبالتالي وجود اضطراب عسر الكتابة.

الخصائص السيكوميترية:

وتتجلى في صدق وثبات الرائز الكتابي، حيث قامت الباحثة بن بوزيد مريم بتقنين الرائز الكتابي على تلاميذ المدارس الجزائرية، حسب ثباته وصدقه كتالي:

أ- الثبات:

لقد قامت الباحثة بحساب طريقة الاختبار بطريقتين:

معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق: لقد تم في هذه الطريقة تطبيق الرائز واستخراج نتائجه ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره عشرون يوما على عينة التقنين وكانت النتائج تتراوح مابين0.92-0.97 وهي نسب دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن الرائز الكتابي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الرائز(نتائج التلاميذ ذات الأرقام الفردية، ونتائج التلاميذ ذات الأرقام الزوجية) ثم تصحيح معامل الارتباط بين درجات الجزئين لكل مقياس باستخدام معادلة سيبرمان براون. وكانت المعاملات الثبات مرتفعة حيث بلغت 0.99 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن الرائز الكتابي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب- الصدق:

لقد اعتمدت الباحثة في قياس الصدق على:

صدق المحتوى:

ويتعلق بمدى إمكانية قياس محتوى الرائز ومحتوى البرنامج التدريبي للمادة الدراسية المطلوب قياسها أو الاضطراب المراد علاجه، أي إلى أي حد يميل محتوى الرائز والبرنامج التدريبي للمحتوى الأصلي للمادة العلمية.

وليس هناك تعبير رقمي لصدق المحتوى ولكن قرر عن طريق الفحص الكامل من طرف المحكمين لمحتوى الرائز والبرنامج ثم الحكم عليه من خلال تمثيله بمحتوى الحقل المعرفي المطلوب.

طريقة معامل الصدق الذاتي:

يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الرائز، وثبت أن الرائز يتمتع بدرجة صدق مناسبة حيث أن معامل الصدق الذاتي دال عند 0.995-0.997 مما يشير إلى أن الرائز الكتابي يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

4. طريقة إجراء الدراسة:

قمنا بزيارة أولية لمدرسة الشهيد خالي علي علي بحي 20أوت بولاية أدرار أين قمنا بإيداع طلب حضور بمعية معلم السنة الثالثة ابتدائي بنفس المؤسسة. بعد قبول طلبنا ضرنا مع القسم السالف الذكر ثلاث حصص متتالية . حيث تم التعرف نعلى تلاميذ القسم والإطلاع على الدفاتر والنتائج الخاصة بذات القسم . بعدها قمنا باختيار العينة التي توفرت فيها الشروط اللازمة لتطبيق البرنامج .

تم إجراء اختبار الذكاء (رسم الرجل)، وبعدها تطبيق اختبار الكتابة للباحثة بن بوزيد مريم(القياس القبلي). تم تطبيق البرنامج المصصم لمدة 14 جلسة كاملة وفي الأخير تم إجراء القياس البعدي باستخدام اختبار الكتابة لبن بوزيد مريم.

ملخص الفصل:

عرضت الباحثة في هذا الفصل الخطوات والإجراءات المنهجية للدراسة، حيث اعتمدت على المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع اختبارين قبلي وبعدي. تمثلت عينة الدراسة في 3 تلاميذ تم تحديدهم عن طريق العينة العمدية وفق ما تقتضي الدراسة.

أما أدوات الدراسة فقد ضمت اختبار قبلي وتشخيصي في نفس الوقت، واختبار الكتابة " الرائز الكتابي لتشخيص اضطرابات عسر الكتابة" لبن بوزيد مريم. هذا الاختبار مقنن على البيئة الجزائرية بالإضافة إلى اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء. بالإضافة إلى استمارة معلومات التلاميذ والبرنامج التدريبي المقترح لعلاج صعوبات الكتابة الذي صممته الباحثة خصيصا للدراسة.

الفصل الثاني

تمهيد:

سنعرض في هذا الفصل البرنامج التدريبي المصمم من طرف الباحثة و تقديم وحداته وجلساته والأنشطة والتدريبات المقدمة في كل جلسة.

1- البرنامج التدريبي:

هو مجموعة الأنشطة التي تقدم في شكل حصص، تعرض مجموعة من المعارف والمهارات بطريقة منظمة ومقصودة، تهدف إلى تحسين مستوى الخط لدى العينة.

2- البرنامج التدريبي لتحسين الكتابة:

يتمثل البرنامج التدريبي المتغير المستقل في هذه الدراسة، وهذا لمعرفة الأثر الذي يحدثه في تحسين مستوى الخط لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبة تعلم الكتابة.

3- **الهدف من البرنامج:**

يهدف البرنامج إلى تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم الكتابة من خلال مجموعة من الأنشطة والتدريبات.ويسعى إلى تطبيق مجموعة من المهارات من خلال برنامج سلوكي لمهارات تعليم الكتابة لدى عينة من الأطفال المتمدرسين في قسم السنة الثالثة ابتدائي. ويتحدد الهدف الرئيسي للبرنامج بالتعرف على فعالية برنامج تدريبي لتحسين الخط لدى الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة.

احتوى هذا البرنامج على مجموعة من الأهداف لتزويد التلاميذ بمجموعة من المعارف متعلقة بالخط والكتابة. ويتجلى هدف البحث هنا من تمكين التلاميذ من الكتابة بشكل جيد والتغلب على صعوبات تعلم الكتابة وترقية أسلوب الخط والكتابة من خلال ممارسة بعض المهارات المتعلقة بكتابة الكلمات والجمل والفقرات. بالإضافة إلى توفير مناخ مناسب للتدريب وتحفيز التلاميذ لاكتساب مهارة الكتابة بالمقاييس المعتمدة. كذالك تحفيز القدرات العقلية من خلال رياضة العقل Brain Jim.

تحقيق الهدف من البرنامج يدفع إلى تطويره وإنمائه وتعميمه كما يساعد في تذييل صعوبة تعلم الكتابة لدى المتمدرسين في الطور الابتدائي. ناهيك عن احترام المقاييس المتعارف عليها في الكتابة إلى جانب تحقيق الرضا عن البرنامج من قبل المتمدرسين وأوليائهم من خلال ملاحظة التغيير الحقيقي في أسلوب الكتابة.

4- المسلمات التي يقوم عليها البرنامج:

لا يرتبط برنامج الدراسة بمحتوى دراسي محدد فإنما يقوم التدريب على أنشطة تشمل المحتوى العام الذي يضم الأرقام الرموز، الأشكال، الحروف، الكلمات والصور.

ترتكز الأنشطة في هذا البرنامج على العمليات الفرعية الخاصة بعسر الكتابة حيث يتم تصنيف الأنشطة حسب نوع العملية المراد تعلمها. يقوم البرنامج على مشاركة مجموعة من الصور الحسية التي تستخدم فيها الصور الملونة والمجسمات والأشكال التي تعمل كوسائل معينة في تنفيذ أنشطة البرنامج المختلف.

يقوم البرنامج على مبدأ التفاعل بين الباحث والتلاميذ والتعامل معهم بشكل جماعي وفردي.

تتدرج أنشطة البرنامج من البسيط إلى المعقد زمن السهل إلى الصعب حتى يصل التلميذ إلى الاتقان ويعاد التمرين مرة أخرى في حالة عدم الاتقان.يطبق البرنامج على تلاميذ أعمارهم ثماني سنوات من ذوي اضطراب عسر الكتابة.

5- مصادر بناء البرنامج:

لبناء البرنامج التدريبي لتحسين الخط تم الإطلاع على التراث النظري التربوي المتعلق ببناء البرامج التدريبية الإرشادية، كما تم مراجعة الدراسة العلمية التي تطرقت إلى فعالية هذه البرامج في تحسين الخط والكتابة عموما.

- دراسة عاطف عبد المنعم كامل متولي سنة 2020.
- دراسة علاوي محمد 2019.
- دراسة عكرمي محمد 2017.
- دراسة بوخراز آسيا سنة 2016.
- دراسة الغبريني زهيرة 2016.
- دراسة شريهان محمد فريد علام سنة 2016.
- دراسة بلعظم نادية 2015.
- دراسة بن بوزيد مريم 2013
- دراسة شهد القلاف سنة 2008.
- دراسة صلاح عميرة سنة 2002.
- دراسة احمد عواد سنة2000.

أما الكتب فتم الاطلاع على كتب المؤلفين:

راضي الوقفي سنة 2009

بطرس حافظ بطرس سنة 2009

وليد عبد بني هاني سنة 2008

قيس نعيم وأحمد اسماعيل سنة 2013

6- محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على مجموعة من الأنشطة تحت كل نشاط تندرج عدة تمارين تسمح بوصف وتقييم الاضطراب ووضع برنامج تدريبي

6-1 المعارف والعمليات العقلية:

الأهداف المعرفية التي تقوم على أن العوامل المعرفية تتفاعل مع السلوك والشعور لإنتاج الأعراض وبالتالي إذا أمكن تعديل هذه المعارف أمكن علاج المشكلة.

6-2 الأنشطة:

أنشطة صفية واللاصفية تقوم على الأداء، تمرينات البرينجيم أو رياضة العقل،الاسترخاء، الجلوس، التنفس، رياضة الأصابع، تمارين اليد والأنشطة الترفيهية.

يهدف البرنامج من خلال الأنشطة النفس حركية إلى مساعدة الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة إلى اكتشاف قدراتهم واستغلالها في تحسين الكتابة وتنوعت الأنشطة من خلال (اكتساب الصورة الجسمية، اكتساب الجانبية، إدراك التنظيم المكاني، إدراك التنظيم الزماني، رفع مستوى الكتابة). وتم الاعتماد على مجموعة من المصادر والوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج والمتمثلة في مجموعة من البطاقات والصور والرسومات ومجموعة من الشفافيات الخاصة بجهاز العرض وأدوات مختلفة.

3-6 المهارات:

يقوم أداء المهارة على المعارف والأنشطة مثل مهارة الكتابة بشكل جيد، تحديد المهارة، تخليلها، الهدف منها ومراحل تحقيق الهدف من المهارة.

4-6 التدريبات:

تم تقسيم كل حصة إلى ثلاث مراحل مدتها 20 دقيقة لكل نشاط أو تدريب وقد جددت مجموعة من الأنشطة التعليمية، منها أنشطة تمهيدية ومن كذلك أنشطة إثرائية، أنشطة تطبيقية، تحفيزية بالإضافة إلى أنشطة كسر الجليد.

5-6 محتويات الحقيبة

يتكون البرنامج من مجموعة من المقاييس والتطبيقات والتدريبات المتمثلة فيما يلي :

- كتيب الأنشطة التطبيقية لاضطراب عسر الكتابة
- كتيب المسار الخطي
- كتيب تشكيل الحروف
- كتيب كتابة الحروف
- كتيب كتابة الكلمات
- كتيب كتابة الجمل
- تمارين رياضة الأصابع
- تدريبات رياضة العقل البرينجيم.Brain Jim

7- تقويم البرنامجالإرشادي:

نموذج التقويم المرحلي للجلسات بعد انتهاء كل جلسة.

اليوم:.....التاريخ:.....

الإسم:..... رقم الجلسة:.....

ماذا استفدنا من الجلسة؟.....

هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها؟ .....

الملاحظات أثناء الجلسة:

1-7 إجراء قياس قبلي:

يتم تقييم الأداء السابق للتلاميذ من خلال إجراء قياس قبلي يحدد جوانب القصور في اضطراب عسر الكتابة من خلال الاختبارات المستخدمة في الدراسة (الرائز الكتابي).

ويهدف التقويم القبلي إلى قياس ومعرفة مستوى الكتابة لدى التلامي ذوي صعوبات الكتابة وذلك من خلال (قياس مستوى الصورة الجسمية، الجانية، الهيكلة المكانية والزمانية) وتقييم مستوى الكتابة.

2-7 التقويم البنائي: (التقويم أثناء التطبيق)

حيث يتم قياس أداء التلاميذ بعد الانتهاء من كل نشاط ويعتمد على تكرار التدريبات مع التلاميذ للوصول إلى درجة الإتقان ومن ثم يتم الانتقال إلى النشاط الثاني.

3-7 التقويم النهائي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج يقوم البحث بتقويم نهائي للوقوف على فعالية البرامج العلاجية في علاج اضطراب عسر الكتابة من خلال إعادة تطبيق الزائر الكتابي الذي تم استخدامه في القياس القبلي.ويهدف إلى تحديد مستوى التحسن على التلميذ والتقدم نتيجة لتطبيق البرنامج العلاجي المقترح.

8- تحكيم البرنامج العلاجي:

بحيث يهدف إلى:

- . تقييم مدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.
- . ملائمته للعينة المختارة والثقافة والبيئة التي يراد استخدامه فيها.

تتكون استمارة تحكيم البرنامج من عشرة بنود والموضحة في الملحق رقم17، حيث اعتمدنا على طريقة الصدق الظاهري حيث تم توزيعها على 5 محكمين من قسم علم النفس بجامعة أدرار والمذكورة أسماءهم وصفاتهم في الملحق رقم18

وكانت نتائج التحكيم بالنسبة للبرنامج كما هو مبين في الجدول رقم 2:

رقـــم البنـــد	النسبـــة%
01	90
02	80
03	80
04	60
05	90
06	75
07	85
08	85
09	75
10	80
نسبة التحكيم الظاهري	**80**

وعليه تم قبول جميع البنود بنسبة 80 بالمئة.

9- حدود البرنامج:

- المكان، وسائل وفنيات تطبيق البرنامج،الصور،النمذجة، الواجبات، الرسم والتلوين وأجهزة العرض.
- إعداد الاختبارات والمقاييس.

10- مراحل تنفيذ البرنامج:

- **مرحلة البدء**: خلال هذه المرحلة يكون التعارف والتمهيد من خلال شرح أهداف البرنامج وشكل العلاقة في الجلسة التمهيدية الأولى.
- **مرحلة الانتقال**: يتم فيها إلقاء الضوء على المشكلة الرئيسية وهي تدني مستوى الكتابة ورداءة الخط وتوضيح أسبابها وآثارها السلبية في الإطار الأكاديمي والاتجاهات الوالدية.
- **مرحلة العمل والبناء**: وهنا يتم تدريب أفراد العينة.
- **مرحلة الإنهاء**: من خلالها يتم الوقوف على الأهداف التي حققها البرنامج وإعادة تطبيق اختبار الذكاء واختبار صعوبة الكتابةقياس بعدي
- **مرحلة المتابعة**: في هذه المرحلة يتم متابعة العينة مع المعلمين والوالدين لمدة لا تقل عن 3 ثلاث أشهر لمعرفة أثر البرنامج.

11- تخطيط البرنامج:

يحتوي على جلسات بحيث أن كل جلسة تضم مهارات تحقق أهدافها وأن تتميز بالحيوية تستهدف أفراد المجموعة.

12- خدمات البرنامج:

وتتمثل في مساعدة المتعلمين على النمو والاندماج وتطوير قدراتهم الخاصة والتعبير على حاجاتهم وتشمل هذه الخدمة إطلاع التلاميذ على المدرسة بصفة عامة (المناهج والمواد والهياكل) وأيضا خدمات المتابعة (جمعالمعلومات) للتعرف على مشكلات التلميذ والصعوبات التي تعيق وتعترض مساره التعليمي.

13- تنفيذ البرنامج:

الجلسة الأولى:

الموضوع: تدريب التلميذ على تنظيم الجانبية.

الهدف:

- أن يحدد التلميذ أجزاء الجسم الرئيسية وتسميتها (الرأس، الجذع، الأطراف العلوية والسفلية).
- تحديد الأطراف (يمين، يسار)

الأدوات:

أعضاء الجسم والوجه (العينين والأذنين، اليدين والرجلين) والوسائل المتوفرة في القاعة.

النشاط1:

تدريب التلميذ على تحديد وتسمية اليمين واليسار (هذه يدي اليمنى، هذه قدمي اليسرى، هذه عيني اليمنى، هذه أذني اليسرى مع استعمال الإشارة) بحيث يطلب من التلميذ تقليد وضعيات مختلفة تعرض عليه وتعاد العملية حتى تحقيق الهدف.

أعضاء الجسم والوسائل المتوفرة في القاعة.

النشاط2:

التعيين والتسمية (يمين، يسار، على الذات وعلى الغير) بحيث منه تحديد يده اليمنى، عينه اليمنى، أذنه اليسرى .....إلخ بحيث تعاد العملية إلى حين بلوغ الهدف.

النشاط3:

يقف التلميذ وجها لوجه مع زميله ثم يطلب منه أن يعين يده اليمنى ثم يعيين يد زميله اليمنى وهكذا مع بقية الأعضاء إلى غاية بلوغ الهدف.

الجلسة الثانية:

الموضوع: تنظيم البنية المكانية.

الهدف:

- أن يتمكن من مهارة تسمية الوضعيات
- أن يحدد موقع جسمه في الفضاء المحيط به وأن يحدد الوضعيات الممكنة مثل: قريب من، بعيد عن، فوق، تحت، داخل وخارج.
- التدريب على مهارة تحديد مواقع الأشياء.

الأدوات:

تحقيق وضعيات مختلفة باستخدام الجسم والأدوات المتوفرة في القاعة (كرسي، طاولة، كراريس أقلام.

النشاط1:

يطلب من التلميذ أن يقف بين الطاولة والكرسي فتحقق وضعية الطاولة إلى يمينه والكرسي إلى يساره ثم الوصول إلى إدراك أن هذه الوضعية يمكن تغييرها بمجرد تغيير أحد العناصر الثلاثة المكونة لها. كأن تصبح الطاولة أمام التلميذ والكرسي خلفه.

- تعاد العملية إلى غاية بلوغ الهدف.

النشاط2:

توزع مجموعة من المطبوعات على التلاميذ ويطلب منهم تحديد مواقع الأشياء (فوق، تحت، بجانب، قريب من، بعيد عن، أمام...إلخ)

النشاط3:

وضع الأشياء بطريقة عشوائية في الفضاء ثم يطلب من التلاميذ تحديد مواقع الأشياء المختلفة. باستخدام اللعب والأشكال المجسمة والمرسومة بحيث يتم توزيع مطبوعات ورسومات ويقومون بتحديد الأشكال (يمين، يسار) ثم تعاد العملية إلى بلوغ الهدف.

الجلسة الثالثة:

الموضوع: التدريب على مهارة إدراك عناصر الزمن.

الهدف:

مساعدة التلميذ على إدراك العناصر المكونة للزمن (المدة، التعاقب).

الأدوات:

صور، جهاز العرض، ساعة، رزنامة، التوزيع الأسبوعي.

النشاط1:

التعرف على أيام الأسبوع، الدقيقة، الساعة، اليوم، الشهر، السنة، الليل والنهار.

عرض بعض الصور التي تعبر عن مراحل عمرية مختلفة (الطفولة، الشباب، الكهولة والشيخوخة)

الفصول الأربعة (الخريف، الشتاء، الربيع والصيف).

جعل الطفل يدرك الاختلاف بينها وما تحتويه من عملية تنظيم.

تعاد العملية إلى غاية بلوغ الهدف.

النشاط2:

- التدرب على إدراك التسلسل الزمني لليوم (فجر، صبح، الظهيرة، أمسية وليل).
- التدرب على إدراك التسلسل الزمني للأيام (السبت، الأحد...إلخ)
- التدرب على التسلسل الزمني للأشهر (جانفي، فيفري...إلخ).

تعاد العملية إلى حين بلوغ الهدف.

الجلسة الرابعة:

الموضوع: التدريب على الكتابة الهوائية

الهدف:

- تسهيل وزيادة الخيال
- التدريب على الإدراك الحسي البصري.

الأدوات:

شبكة الكتابة في الهواء، سبورة مخططة ومطبوعات.

النشاط1:

نستخدم شبكة الكتابة في الهواء لتمرين الطفل على الكاتبة بطريقة صحيحة وكسر حاجز صعوبة الكتابة وتتكون شبكة الكتابة في الهواء من أربعة خطوط (خط السماء، خط الطائرة، خط العشب وخط الدودة).

بعد تجهيز الشبكة على لوحة صغيرة للتدريب الطفل عليها، نعرف الطفل على اسم كل حط ومكانه وترتيبه على شبكة الكتابة. وتستخدم شبكة الكتابة في الهواء لكتابة الحروف والأرقام العربية والإنجليزية.

النشاط 2:

استراتيجية الكتابة في الهواء.

يطلب من التلاميذ استخدام أصبعين السبابة والإبهام لكتابة الأرقام والحروف حسب استراتيجية شبكة الكتابة في الهواء حيث يتعلم التلميذ ويتعرف على أشكال الأرقام والحروف قبل كتابتها باستخدام قلم الرصاص.

النشاط 3:

الكتابة على الرمل والورق النحاسي papier à brasife.

بعد تحضير طبق رمل جاف، يطلب من التلاميذ كتابة الحروف الهجائية وتشكيل كلمات مختلفة بغرض المرونة وتنمية الإدراك الحسي البصري.

يقوم التلاميذ بنفس العملية السابقة لكن على الرمل المبلل والورق النحاسي.

الجلسة الخامسة:

الموضوع: الضبط الحركي والإدراك البصري.

الهدف:

التمكن من مهارة الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة).

الأدوات: بطاقات الحروف، دفاتر، أقلام رصاص، ممحاة ومطبوعات.

النشاط1:

التدريب على وضعية الجلوس. شرحت الباحثة للتلاميذ كيفية الجلوس الصحيحة ووضعية الدفتر وطريقة مسك القلم. وتم تدريبهم مرارا وتكرار حتى تمكنوا من الوضعية الصحيحة للجلوس.

يعاد التدريب إلى غاية بلوغ الهدف.

النشاط 2:

وزعت الباحثة على التلاميذ مجموعة من المطبوعات وطلبت منهم رسم خطوط ما قبل الكتابة في الأوراق التي سلمت لهم، مع مراقبة أداء كل تلميذ وتصحيحه إن تطلب الأمر حتى يتمكن من إنجاز الخطوط بالشكل المرغوب فيه.

النشاط 3:

تم توزيع مجموعة من المطبوعات التي تحتوي على الأشكال الهندسية وطلب من التلاميذ تلوين الأشكال مع مراعاة عدم إخراج اللون عن حيز الشكل.

الجلسةالسادسة:

الموضوع: الضبط الحركي والتعرف على الحروف الهجائية.

الهدف:

المهارة الأكاديمية (الخط) والتعرف على الحروف الهجائية.

الوسائل: عجينة، الحروف الممغنطة، بطاقات الحروف، كراريس، أقلام ومطبوعات.

النشاط1:

تم توزيع العجينة على الأطفال وطلب منهم استخدامها في تشكيل الحروف ثم تكوين مجموعة من الكلمات بحيث تدريب التلاميذ على استخدام الأصابع وفي نفس الوقت خلق نوع من المتعة والنشاط وتحفيز التلاميذ لمواصلة التدريب.

النشاط2:

تم تقديم بعض الحروف الممغنطة من أجل تشكيل مجموعة من الكلمات بهدف ترسيخ الحروف والتعرف على أشكالها.

النشاط3:

لعبة الحروف: حيث قامت الباحثة بتغميض أعين التلاميذ ومحاولة التلاميذ التعرف على الأحرف عشوائيا من خلال اللمس ومحاولة تشكيل كلمات من (حرفين، ثلاث ، أربعة أحرف). حيث يهدف النشاط إلى تعزيز التدريب على اللمس وتصور الحروف.

الجلسة السابعة:

الموضوع: المهارات الأساسية للكتابة.

النشاط 1:

يتم كتابة الحروف الهجائية (28 حرفا) في الكراس ويطلب من التلاميذ إعادة كتابتها مع احترام مقاييس الخط وحجم الخطوط.

النشاط 2:

تقدم للتلاميذ مجموعة من المطبوعات تحتوي على الحروف الهجائية ويقوم التلاميذ بإعادة كتابتها.

النشاط 3:

يتم كتابة الجمل اتالية على الكراريس:

- ألعب مع أرنبي أمام الدار
- البقرة البيضاء في البستان.
- رأى ثامر ثعبانا كبير.

يطلب من التلاميذ إعادة كتابة الأمثلة على الكراس وإعادة المحاولة حتى التمكن منها.

الأهداف:

- أن يتدرب التلميذ على كتابة الحروف.

الأدوات:

كراريس، أقلام، سبورة ومسطرة.

الجلسة الثامنة:

الموضوع: كتابة الحروف(الجيم، الحاء والخاء).

الأهداف:

- أن يتدرب التلميذ على كتابة الحروف المتشابهة(ج، ح، خ).
- **الأدوات**: كراريس، أقلام، سبورة ومسطرة.

النشاط 1:

يتم كتابة الحروف المذكورة سابقا على الكراريس ويطلب منهم إعادة كتابتها مرارا وتكرارا حتى يتمكنوا من اتقانها.

النشاط 2:

توزع مجموعة من المطبوعات على التلاميذ تتضمن الحروف (ج، ح، خ).في أول، وسط وآخر الكلمة ويطلب من التلاميذ إعادة كتابتها:

- جمع جمال الجزر.
- وضعت حنان السلحفاة في حجرها.
- نصب خالد الخيمة الخضراء.

الجلسة التاسعة:

الموضوع: كتابة الحروف (د،ذ)

الأهداف:

- التدرب على كتابة الحروف(د، ذ).
- أن يتدرب التلميذ على كتابة الحرف (أول، وسط وآخر الكلمة).
- أن يتمكن من توظيف الحرف في كلمة.
- أن يتقن كتابة الحرف في جمل.

الأدوات: كراريس، أقلام، سبورة ومسطرة.

الجلسة:

الموضوع: كتابة الحروف (السين، الشين، الصاد والضاد).

الأهداف:

- أن يتدرب التلميذ على كتابة الحرف (أول، وسط وآخر الكلمة).
- أن يتمكن من توظيف الحرف في كلمة.
- أن يتقن كتابة الحرف في جمل.

الأدوات: كراريس، أقلام، سبورة ومسطرة.

النشاط 1:

بنفس الطريق تم تدريبهم على كتابة حرفي الدال والذال منفصلة، متصلة ومشكلة وقامت الباحثة بمتابعة التلاميذ وتقويم أخطائهم باستخدام أسلوب التعزيز اللفظي (جيد، ممتاز، كتابتك رائعة...إلخ) مع منحهم بطاقات الاستحسان تشجيعا لهم.

النشاط 2: التدريب على كتابة الجمل.

- دخل الطفل المدرسة.
- الحليب غذاء مفيد
- مختار تلميذ مهذب

تتم كتابة الجمل في الكراريس ثم تعاد كتابتها حتى بلوغ الهدف.

الجلسة العاشرة:

الموضوع: كتابة الحروف (ر، ز، س، ش، ص، ض).

الأهداف:

- أن يتدرب التلميذ على كتابة الحرف (أول، وسط وآخر الكلمة).
- أن يتمكن من توظيف الحرف في كلمة.
- أن يتقن كتابة الحرف في جمل.

الأدوات: كراريس، أقلام، سبورة ومسطرة.

النشاط1:

بنفس الطريقة السابقة واصلت الباحثة أنشطة تعليم الخط للحروف (ر، ز، س، ش، ص، ض).

مع إضفاء جو من المتعة والتنافس بين التلاميذ وكل تلميذ يتمكن من جمع بطاقات استحسان تقدم له هدية.

النشاط 2:

التدريب على كتابة الكلمات: زرافة – زينب – مركب – رامي – سيارة – سالم – شجرة – شيماء – صقر – عصفور – ضفدعة خضراء.

النشاط 3:

التدريب على كتابة الجمل التالية:

- مركب سامي صغير.
- رأت زينب زرافة في التلفاز.
- سافر سالم في سيارته إلى سوريا.
- جلست شيماء تحت شجرة ظليلة.
- صاد الصقر عصفورا صغيرا.
- رأيت ضفدعة خضراء اللون.

النشاط 4: واجب منزلي .

تكتب مجموعة من الجمل في كراريس التلاميذ ويطلب منهم إعادة كتابتها في المنزل:

- رسم رضا برتقالة ورمانة.
- زارت زينب زميلتها في الروضة.
- ساعد سمير سعاد في تنظيف البيت.
- شارك هشام في حملة التشجير.
- صليت صلاة الصبح في المسجد.

الجلسة الحادي عشر:

الموضوع: كتابة الحروف (ط، ظ، ع، غ، ف، ق).

الأهداف:

- أن يتدرب التلميذ على كتابة الحرف (أول، وسط وآخر الكلمة).
- أن يتمكن من توظيف الحرف في كلمة.
- أن يتقن كتابة الحرف في جمل.

الأدوات: كراريس، أقلام، سبورة ومسطرة.

النشاط1 :

بنفس الطريقة تم تعليمهم كتابة الحروف الهجائية (ط، ظ، ع، غ، ف، ق).

النشاط 2:

يطلب من التلاميذ إعادة كتابة الكلمات التالية: ظفر – ظافر – فيل – غفا – قفز – قرد.

النشاط 3:

التدريب على كتابة الجمل التالية:

- قلم ظافر ظفره الطويل.
- علم بلادي رائع.
- ما أجمل الغزال الصغير.
- غفى الفيل غفوة قصيرة.

- قفز القرد قفزة طويلة.

الجلسة الثانية عشر:

الموضوع: كتابة الحروف (ك،ل،م،ه).

الأهداف:

- أن يتدرب التلميذ على كتابة الحرف (أول، وسط وآخر الكلمة).
- أن يتمكن من توظيف الحرف في كلمة.
- أن يتقن كتابة الحرف في جمل.

الأدوات: كراريس، أقلام، سبورة ومسطرة.

النشاط 1:

بنفس الطريقة واصلت الباحثة التدريب على أنشطة تعليم الخط للحروف (ك،ل،م،ه). مع تتبع وتقويم أخطاء التلاميذ.

النشاط 2:

التدريب على كتابة الكلمات التالية:

كلب – كرة – كرة – ليمون – ليلى – مهرج – منى – هاتف – هدى – نجوم – منير.

النشاط 3:

التدريب على كتابة الجمل التالية:

- ركض الكلب خلق الكرة المزركشة.
- أكلت ليلى ليمونة لذيذة.
- لمحت منى مهرجا ماراً أمامها.
- خاطبي هُدى والدها في الهاتف.
- نظرَ منير إلى النجوم.

الجلسة الثالثة عشر:

الموضوع: التدريب على كتابة حرفي (و، ي).

الأهداف:

- أن يتدرب التلميذ على كتابة الحرف (أول، وسط وآخر الكلمة).
- أن يتمكن من توظيف الحرف في كلمة.
- أن يتقن كتابة الحرف في جمل.

الأدوات: كراريس، أقلام، سبورة ومسطرة.

النشاط 1:

- تم تعليم التلاميذ كتابة حرفي (و، ي) والتدريب على كتابة فقرة.

- تم التدريب على كتابة الكلمات التالية:

وردة – وهيبة – جدي – ضيعة.

النشاط 2:

التدريب على كتابة الجمل التالية:

- وزعت وهيبة ورودا على المدعوين.
- رأت يسرى جدياً في الضيعة.

النشاط 3:

طُلب من التلاميذ إعادة كتابة فقرة تحت عنوان " المعلم" . أنظر الملحق...

الجلسة 14:

الموضوع: كتابة فقرة.

الهدف:

تنظيم الورقة وتطبيق مقاييس الكتابة

الأدوات:

دفاتر وأقلام للكتابة.

النشاط 1:

وزعت الباحثة على التلاميذ، وطلبت منهم كتابة نص فرحة العائلة من كتاب السنة الثالثة ابتدائي، الصفحة 39. انظر الملحق.....

طلبت الباحثة إعادة كتابة النص بتطبيق معايير ومقاييس الكتابة التي تعلموها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

النشاط 2:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعدي.

وفي الأخير قامت الباحثة بشكر التلاميذ وتثمين نتائجهم التي حققوها خلال تنفيذ البرنامج، كما قامت بتكريم بجوائز وهدايا نظير مجهوداتهم.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم عرض البرنامج التدريبي المقترح للدراسة لعلاج صعوبة الكتابة، والذى حوى مختلف الخطوات والجلسات، والذي تم في هذه الأخيرة عرض كافة الأدوات والأنشطة والتدريبات من أجل إنجاح هذا البرنامج.

الفصل الثالث

1. عرض النتائج:

سنتناول في هذا المحور تحليل نتائج كل حالة من خلال الأداء في كل نشاط خلال الجلسات التدريبية للبرنامج المقترح اعتمادا على ملاحظات الباحثة والتقويم الخاص بكل نشاط.

عرض نتائج الحالة الأولى:

الجلسة 1:

من خلال النتائج المتحصل عليها وجدنا في النشاط الأول وجدنا أن الحالة (ل.م) تمكنت من تحديد الجانبية بعد محاولتين، تمكن من تحديد الجانبية وبعد ثلاث محاولات تمكن من التعيين والتسمية بالنسبة للغير.

وفيما يخص النشاط الثاني فإنه لم يتمكن من تحديد الأشياء المحيطة حيث قمنا بتكرار النشاط عدة مرات حيث تمكن من تعيين الجانبية بالنسبة للغير وتهدف هذه النشاطات إلى تمكين التلميذ من كتابة الحروف بمقاييسها الصحيحة مثل حرف (ج).

الجلسة 2:

في النشاط الأول لم يتمكن من تحديد الوضعيات خاصة تحقيق المفهومين (بعيد عن، بجانب) حيث تمكن من ذلك بعد المحاولة الثانية. أما بالنسبة للنشاط الثاني لم ينجح في تحديد مواقع الأشياء بالرغم من تطبيق النشاط الأول. بعد محاولتين تمكن من تحديد الوضعيات.و بعد المحاولة الثالثة تمكن من تحديد مواقع الأشياء. وفي النشاط الأخير تمكن من المحاولة الثانية من معرفة كل الحروف.

الجلسة 3:

من خلال هذه الجلسة تمكن من التعرف على أيام الأسبوع وترتيب مراحل العمر إلا أنه لم يدرك التسلسل الزمني للأشهر والفصول الأربعة إلا بعد المحاولة الثانية.

الجلسة 4:

في هذا النشاط وبعد محاولتين تمكن من ترتيب خطوط شبكة الكتابة. أما فيما يخص الكتابة على الرمل والورق النحاسي فلم يجد صعوبة في ذلك.

الجلسة 5:

تمكن من مسك القلم بعد التدريب عدة مرات. وكانت لديه سهولة كبيرة في تمرين رسم خطوط ما قبل الكتابة. وبالنسبة لإعادة الرسم والتلوين فكان بعد المحاولة الثانية وتم ضبط إخراج اللون بعد المحاولة الثالثة.

الجلسة 6:

في هذا الجلسة نجح في تشكيل الحروف باستخدام العجينة من المحاولة الثانية حتى تشكيل الكلمات باستخدام نفس العجينة.

الجلسة 7:

بعد تطبيق النشاط الأول تمكن من التعرف على الحروف الهجائية. لكنه في النشاط الثاني لم يحترم مقاييس وحجم الخط ولم يتمكن من ذلك إلا بعد التكرار مرات عديدة.

الجلسة:8

في النشاط الأول تعذر عليه التفريق بين الحروف المتشابهة رسما في الوهلة الأولى لعدم ضبط النقاط. لكن بعد محاولات عدة تمكن من رسمها وضبط نقاطها. أما بخوص كتابة الكلمات والجمل فقد أخطأ مرتين في كل منهما.

الجلسة 9:

بعد ثلاث محاولات كاملة تمكن التلميذ من ضبط كتابة وتنقيط الحرفين بشكل أحسن. وفي هذه الجلسة سجلنا له خطأ واحداً في كتابة جملة واحدة.

الجلسة 10:

بعد تمحصنا في كتابة ثلاث أزواج من الحروف رسما للتلميذ لا حظنا أنه لم يجد صعوبة كبيرة في رسمها إلا أنه أشكل عليه تنقيطها وأخلط قليلا في التفريق بينها لكن بعد المحاولة والتدريب المتواصلين نجح في ذلك محافظا على الرسم الدقيق والتنقيط بشكل حسن.

الجلسة 11:

مواصلة لكتابة الأزواج من الحروف وجدنا أن التلميذ صعب عليه الرسم في الحرفين الأوليين(ط، ظ) ولربح الوقت طلبنا منه العودة لرسم حرف الدال وإكمال رسم الحرف بحيث تمكن منه بعد التدريب المتكرر لكن هذه المرة لاحظنا أنه تمكن من التفريق المباشر بين الحرفين بوضع النقطة. أما بخصوص الزوجين الأخريين فدرجة الصعوبة لم تذكر لربط التلميذ الرسم بحروف أخرى تكون قريبة منها بحيث أنه أبدى تركيزا كبيرا للتفريق بين الحروف في تنقيطها.

الجلسة 12:

من خلال التدريب كتابة حروف مختلفة (ك، ل، م، ن، ه) لاحظنا أن التلميذ لم يجد صعوبة في إعادة تتبع وكتابة الخطوط إلا أننا سجلنا أنه لم يتمكن من كتابة حرف الهاء إلا بعد تكرار العملية مرات عديدة.

الجلسة 13:

في هذه الجلسة وبعد التمرين المستمر تمكن التلميذ من كتابة الحرفين الواو والياء ولم نسجل أي صعوبة لدى التلميذ في هذه الجلسة.

الجلسة 14:

تمكن التلميذ من كتابة نص فرحة العائلة بشكل جيد وطبقت التعليمات التي تدرب عليها في البرنامج المقترح مع إحترام المقاييس والمعايير المتعارف عليها في الكتابة.

مناقشة وتحليل نتائج الحالة الأولى :

تحصل (ل.م) في اختبار الكتابة على 40 من أصل 60 درجة وتعتبر هذه النتيجة مؤشرعلى كتابة سيئة تجلت في:

- صعوبة في الاستمرارية والربط فيما بين الحروف.
- تشوه أشكال الحروف وحذف وإضافة النقاط للحروف .
- بطء في الكتابة مما يصعب الإنجاز في الوقت المطلوب.

من خلال تطبيق اختبار الكتابة القبلي لبن بوزيد مريم كانت النتائج كما يلي:

- مقياس تنظيم الورقة تمثلت الصعوبات في عملية ترتيب واتجاه الأسطر على جانب تكرار التشوهات في تخطيط بعض الحروف.
- أما فيما يخص مقياس تحليل كتابة الحروف تمثلت في تكرار التشوه في حذف وإبدال وزيادة الحروف.
- أما مقياس تنظيم الورقة تمثلت الصعوبات من خلال تطبيق اختبار الكتابة على الحالة الثانية في مظاهر الاعوجاج والميل الخاصة بالسطر إلى جانب الحركة الخطية المتذبذبة والتقاطعات بين الحروف عند تشكيل الكلمات إضافة إلى تكرار التشوهات في تخطيط بعض الحروف بالإضافة إلى عدم انتظام الفراغات بين الأسطر وتذبذب في حيز الهوامش.

عرض نتائج الحالة الثانية:

الجلسة 1:

من خلال النتائج المتحصل عليها وجدنا في النشاط الأول أن الحالة (ب.ن) تمكنت من تحديد الجانبية بعد محاولات عدة قدرت بالثلاثة. وبعد خمس محاولات تمكنت من التعيين والتسمية بالنسبة للغير. وفيما يخص النشاط الثاني فإنها لم توفق في تحديد وضعيات الأشياء المحيطة بها حيث قمنا بتكرار النشاط عدة مرات حتى تمكنت من تعيين الجانبية بالنسبة للغير.

الجلسة 2:

بعد عدة محاولات تمكنت التلميذة من تحديد الوضعيات.

بعد المحاولة الرابعة تمكنت من تحديد مواقع الأشياء

في النشاط الأول تمكنت من تحديد الوضعيات خاصة تحقيق المفهومين (بعيد عن، بجانب) بعد المحاولة الثالثة. أما بالنسبة للنشاط الثاني لم تنجح في تحديد مواقع الأشياء إلا بعد المحاولة الثانية.

الجلسة 3:

من خلال هذه الجلسة تمكنت من التعرف على أيام الأسبوع وترتيبها عاديا وعكسيا وكذلك نجحت في ترتيب مراحل العمر إلا أنه لم تدرك التسلسل الزمني للأشهر والفصول الأربعة إلا بعد المحاولة الثالثة.

الجلسة 4:

تمكنت من استخدام الرمل والورق النحاسي فلم تجد صعوبة في ذلك وتمكنت من ترتيب خطوط شبكة الكتابة في الهواء بعد المحاولة الثالثة.

الجلسة 5:

تمكنت من مسك القلم بعد التدريب في المحاولة الثالثة. و سجلنا تتبع حسن في تمرين رسم خطوط ما قبل الكتابة. أما إعادة الرسم والتلوين لم نسجل أي تعثر وتم ضبط إخراج اللون بعد المحاولة الثانية. إلا أنها أخطأت في كتابة 8 حروف .

الجلسة 6:

نجحت التلميذة في تشكيل الحروف باستخدام العجينة من المحاولة الثالثة وشكلت الكلمات باستخدام نفس العجينة.

الجلسة 7:

في النشاط الأول تمكنت من التعرف على الحروف الهجائية. سجلنا أيضا أن التلميذة لم تحترم مقاييس وحجم الخط ولم تتمكن من ذلك إلا بعد التكرار مرات عديدة.

الجلسة:8

من خلال ملاحظتنا لكتابة التلميذة وملاحظة شكل الحروف المتشابهة رسما تعذر عليها التفريق بين هذه الحروف وقلبتها في المحاولات الثلاثة الأولى. واحتاجت للكثير من المحاولات لضبط رسم الحروف وتنقيطها.

الجلسة 9:

في هذه الجلسة لاحظنا وجود صعوبة كبيرة في كتابة حرفي(د، ذ) وأخطاء بالجملة في كتابة الكلمات.

الجلسة 10:

بعد كتابة ثلاث أزواج من الحروف رسما للتلميذة لا حظنا أنها وجدت صعوبة كبيرة في رسمها وتنقيطها وأخلطت في التفريق بينها لكن بعد المحاولات والتدريب نجحت في رسم الحروف وتنقيطها.

الجلسة 11:

أيضا في كتابة الأزواج من الحروف وجدنا أن التلميذة يصعب عليها الرسم في كل الحروف المطلوب كتابتها ولربح الوقت أيضا طلبنا منها العودة لرسم حرف الدال وإكمال رسم الحرف بحيث تمكنت منها بعد التدريب المستمر.

الجلسة 12:

من خلال التدريب كتابة حروف مختلفة (ك، ل، م، ن، ه) لاحظنا أن التلميذة لديها صعوبة في إعادة تتبع وكتابة الخطوط مما تطلب أخذ وقت كبير لكتابة هذه الحروف وخاصة الحرف الأخير.

الجلسة 13:

تواصلت صعوبة كتابة الحروف فالتلميذة احتاجت الكثير من الوقت لضبط كتابة الحرفين .

الجلسة 14:

تمكنت التلميذة من كتابة نص فرحة العائلة بشكل جيد وطبقت التعليمات التي تدربت عليها في البرنامج المقترح كما احترمت المقاييس والمعايير المتعارف عليها في الكتابة.

مناقشة وتحليل نتائج الحالة الثانية:

تحصلت الحالة (ب.ن)على درجة 48 من أصل 60 درجة في اختبار الكتابة. حيث كانت النتائج كالتالي:

فيما يخص مقياس تنظيم الورقة تمثلت الصعوبات من خلال تطبيق اختبار الكتابة على الحالة الثانية في مظاهر الاعوجاج والميل الخاصة بالسطور إلى جانب الحركة الخطية المتذبذبة و الانقطاعات بين الحروف عند تشكيل الكلمات, بالإضافة إلى عدم انتظام الفراغات بين الكلمات والسطور وتذبذب في حيز الهوامش.
يرى نبيل عبد الفتاح حافظ أن اضطراب الإدراك البصري المكاني هو عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره تمييز اليسار من اليمين، الخط الرئيسي من الحط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها وهذا يؤدي إلى صعوبة الكتابة. (على الفتاح حافظ،2000، ص:111)

عرض نتائج الحالة الثالثة:

الجلسة 1:

من خلال النتائج المتحصل عليها وجدنا في النشاط الأول أن الحالة (س.ف) تمكنت من تحديد الجانبية من المحاولة الثانية. وفيما يخص النشاط الثاني فإنها لم توفق في معرفة الأشياء المحيطة بها حيث قمنا بتكرار النشاط عدة مرات حيث تمكنت من التعيين والتسمية بالنسبة للغير .

الجلسة 2:

في النشاط الأول لم تتمكن من تحديد الوضعيات خاصة تحقيق المفهومين (بعيد عن، بجانب) حيث تمكنت من ذلك بعد المحاولة الثالثة . وبعد المحاولة الثانية تمكنت من تحديد مواقع الأشياء و كانت سريعة في هذا النشاط. أما بالنسبة للنشاط الثاني فنجحت إلى حد بعيد تحديد مواقع الأشياء. وفي النشاط الثالث تمكنت من المحاولة الثانية من كل الحروف.

الجلسة 3:

من خلال هذه الجلسة تمكنت من التعرف على أيام الأسبوع وترتيب مراحل العمر بعد محاولتين وأدركت بسهولة التسلسل الزمني للأشهر والفصول الأربعة.

الجلسة 4:

في هذا النشاط وبعد محاولة واحدة تمكنت من ترتيب خطوط شبكة الكتابة. أما فيما يخص الكتابة على الرمل والورق النحاسي فلم تجد صعوبة في ذلك.

الجلسة 5:

تمكنت من مسك القلم بعد التدريب عدة مرات. وكانت لديها سهولة كبيرة في تمرين رسم خطوط ما قبل الكتابة. أما نشاط إعادة الرسم والتلوين فكان بعد المحاولة الثالثة وتم أيضا ضبط إخراج اللون بنجاح كبير.

الجلسة 6:

في هذا الجلسة نجحت في تشكيل الحروف باستخدام العجينة من المحاولة الأولى حتى تشكيل الكلمات باستخدام نفس العجينة.

الجلسة 7:

تمكنت التلميذة من التعرف على الحروف الهجائية. لكنها واجهت صعوبة في استخدام مقاييس وحجم الخط ولم تتمكن من ذلك إلا بعد التكرار مرات عديدة.

الجلسة:8

من خلال النشاط الأول واجهت التلميذة صعوبة في رسم شكل الحروف المتشابهة. لكن بعد محاولات عدة تمكنت من رسمها وضبط نقاطها. أما بخصوص كتابة الكلمات والجمل أخطأت في كتابة ثلاثة جمل .

الجلسة 9:

بعد محاولة واحد استطاعت أن تدرك الفرق بين الحرفين إلا أن الكتابة كانت نوعا ما ضعيفة تكاد لا تفهم. ومما لاحظناه أيضا هناك اعوجاج وميل على السطر والذي حاولنا مرارا وتكرار كي نضبطه.

الجلسة 10:

في كتابة ثلاث أزواج من الحروف رسما للتلميذ لا حظنا أنها لم تجد صعوبة كبيرة في رسمها و تنقيطها لكن بقي نفس المشكل الميل والكتابة الغير مفهومة للحرف. حاولنا قدر الإمكان توجيه التلميذة للتحسين من رسم الحروف. وبعد التكرار في الكتابة استطاعت التحسين من نوع الخط .

الجلسة 11:

لاحظنا تحسنا في الخط لكن ببطء كبير في رسم وكتابة الحرفين الأوليين (ط، ظ) أما بخصوص الزوجين الأخريين بقيت التلميذة محافظة على محاولة تحسين كتابتهما.

الجلسة 12:

من خلال التدريب كتابة حروف مختلفة (ك، ل، م، ن، ه) لاحظنا أن التلميذة لم يجد صعوبة في إعادة تتبع وكتابة الخطوط إلا أننا سجلنا أنه لم تتمكن من كتابة حرف الهاء بشكل صحيح في وسط الكلمة إلا بعد تكرار العملية مرات عديدة.

الجلسة 13:

في هذه الجلسة وبعد التمرين المستمر تمكنت التلميذة من كتابة الحرفين الواو لكن كان كتابته كانت قريب لحرف الفاء آخر الكلمة وأما الياء آخر الكلمة هي الأخرى لم تتمكن من كتابتها بالشكل الصحيح في المرات الأولى. بحيث تم توجيه التلميذة وكتابة الحرف على شكل نقاط متقاربة وطلب منها إعادة ربط النقاط. أعيد التمرين ثلاثا بحيث تمكنت من كتابته.

الجلسة 14:

تمكنت التلميذة من كتابة نص فرحة العائلة بشكل حسن وطبقت التعليمات التي تدربت عليها في البرنامج المقترح كما احترمت المقاييس والمعايير المتعارف عليها في الكتابة. وطلب منا المزيد من التدريبات في المنزل لتصل إلى مستوى الجودة المطلوبة.

مناقشة وتحليل نتائج الحالة الثالثة:

تحصلت الحالة (س.ف)على درجة 50 من أصل 60 درجة في اختبار الكتابة. حيث كانت النتائج كالتالي:

صعوبة في اتجاه وترتيب الأسطر.

حذف أو إبدال أو زيادة حرف.

حذف أو إضافة النقاط للحروف.

تشوه في الحروف.

حذف أو إضافة النقاط للحروف

تجلت انعكاسات صعوبة الكتابة للحالة الثالثة من خلال الصعوبة في كتابة جمل سليمة ومرتبة من حيث اتجاه الأسطر.وتعتبر هذه النتائج مؤشر على كتابة سيئة.

2. مناقشة عامة

بعد تطبيق القياس البعدي نلاحظ أن عينة الدراسة تحصلوا على نتائج تراوحت من 10 إلى 15درجة أي أنها تدل على أن الكتابة ذات نوعية حسنة.ومن خلال النتائج المتحصل عليها لاختبار الكتابة،تبين أن تلاميذ هذه العينة تميزت كتاباتهم بالوضوح كما تمكن أغلبيتهم من احترام الهامش وتركهم لفراغات منتظمة بين الكلمات والأسطر واحترامهم لعلامات الوقف، كذلك تمكنوا من توجه كتابتهم في فضاء الصفحة من ناحية الشكل العام للكتابة، أما بالنسبة للحروف والكلمات فقد تمكنوا من كتابتها بطريقة مرتبة وصحيحة حسب المقاييس المتعارف عليها للخط. وهذا يدل على اكتسابهم لمهارة الكتابة الحسنة.

نفس النتائج توصلت إليها دراسة بن بوزيد مريم 2013, ففي مقياس تنظيم الورقة وجدت الباحثة أن اغلب مشكلات التلاميذ سهلة الحل حيث أبدت العينة التجريبية تفوقا في مسك القلم ووضعية اليد وضغط القلم وترك الفراغات بين الأسطر وبالتالي اكتسب هؤلاء التلاميذ مرونة أثناء الكتابة.وبالنسبة لمقياس تحليل الكلمات والجمل أن التلاميذ قد كتبوا على الأقل نصف الجمل والمشكل الموجود هو فراغات بين الكلمات وانعدام علامات الوقت، لكن بعد تطبيق البرنامج لاحظت تباينا واضحا في النتائج.وبالنسبة لمقياس تحليل كتابة الحروف فقد توصلت الدارسة إلى وجود مشكلات عميقة من حيث نسبة الحذف والإبدال وإضافة وحذف النقاط للحروف المحتوية على نقاط. بالإضافة إلى تشويه كبير لأشكال الحروف وعدم التناسب في أحجامها وعدم انتظام المسافات بين الحروف. وقد لاحظت أيضا تحسن مستوى تلاميذ العينة التجريبية.

3. مناقشة وتحليل فرضيات الدراسة:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة سنعرض في هذا المحور تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات والإجابة عن تساؤلات البحث.

الفرضية العامة:

أكدت النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق البرنامج المقترح للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة أن هناك تحسن واضح على ى مستوى مهارة الكتابة مقارنة مع مستواهم القبلي, وهذا ما يدفعنا إلى أن نقبل الفرضية العامة التي اقترحناها وهي "أ ن البرنامج التدريبي المقترح فعال في علاج صعوبات الكتابة " وله أثر إيجابي في رفع مستوى الكتابة وهذا راجع إلى الأنشطة والتدريبات المتنوعة المقترحة في البرنامج. وهذه النتائج تتوافق مع دراسة عاطف عبد المنعم (2020) حيث أثبت أن هناك أثر دال إحصائيا للبرنامج المقترح في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. وقد أتاح البرنامج تدريبات علاجية متنوعة ومتعددة لعلاج صعوبات تعلم الكتابة وبطرق جد مشوقة مما ساهم في التغلب على الصعوبات التي واجهتهم.

ويعبر عن نتائج الفرضية العامة للدراسة الحالية من خلال الفرضيتين الجزئيتين:

1- الفرضية الجزئية الأولى:

والتي نصها " تختلف درجات اختبار الكتابة من القياس القبلي إلى القياس البعدي للمفحوصين" وللتحقق من الفرضية قمنا بمقارنة نتائج كل حالة في القياسين القبلي والبعدي و حساب الفارق بينهما , والجدول رقم 03 يوضح النتائج المتعلقة بهذه الفرضية.

	الدرجات على الاختبار القبلي	الدرجات على الاختبار البعدي	الفرق بين درجات الاختبارين
الحالة 1:(ل.م)	40	10	30
الحالة 2:(ب.ن)	48	15	33
الحالة3:(س.ف)	50	10	40
المجموع	46	11.66	34.33

الجدول رقم:03

نلاحظ من خلال الجدول أن الحالة الأولى (ل.م) قد تحصلت على 40 درجة في القياس القبلي وتعتبر نسبة ضعيفة وبعد التدريب تحصلت على 10 درجات في القياس البعدي بفارق 30 درجة عن القياس القبلي وتمثل هذه النتيجة نسبة جيدة في التحسن.

الحالة الأولى (ل.م) قد تحصلت على 40 درجة في القياس القبلي وتعتبر نسبة ضعيفة وبعد التدريب تحصلت على 10 درجات في القياس البعدي بفارق 30 درجة عن القياس القبلي وتمثل هذه النتيجة نسبة جيدة في التحسن. وتحصلت الحالة الثانية (ب.ن) على 38 درجة في القياس القبلي وتعتبر نتيجة ضعيفة، وبعد تطبيق البرنامج تحصلت على 15 درجة في القياس البعدي بفارق 33 درجة عن القياس القبلي. أما بالنسبة للحالة الثالثة (س.ف) قد تحصلت على 50 درجة في القياس القبلي وتعتبر نسبة جد ضعيفة وبعد التدريب تحصلت على 10 درجات في القياس البعدي بفارق 40 درجة عن القياس القبلي.

هذه النتائج المتحصل عليها تتفق مع نتائج الباحثين من بينهم دراسة رقية بن عمر(2015), حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة على عينة قوامها 16 تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى ضابطة والأخرى تجريبية .بحيث توصلت الباحثة في الأخير إلى أن هناك نوعين من الفروق بين التلاميذ كلاهما ذات دلالة إحصائية. توصلت إلى أن فروق بين متوسطي درجات المجموعتين حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخط. كذلك وجدت أن هناك فروق بين متوسطي درجات التلاميذ على المقياس الشخصي لصعوبات الكتابة. ودراسة بوخرازآسيا(2016) التي سعت إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي لاضطرابات الإدراك البصري ومدى مساهمته في تنمية مهارتي الكتابة والقراءة لدى مجموعة من التلاميذ والذين بلغ عددهم 120 تلميذ . توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج من بينها أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري للقراءة والكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة. كما أن هناك فروقا في نتائج الإدراك البصري ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

2- الفرضية الجزئية الثانية:

يظهر أفراد عينة الدراسة نسبة تحسن في أداء الاختبار البعدي بعد تلقيهم البرنامج التدريبي المقترح.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية قمنا باستخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لقياس مدى التحسن الذي طرأ على أفراد عينة الدراسة بعد تلقيهم البرنامج التدريبي المقترح من خلال معادلة التحسن في الأداء والمعبر عنها كما يلي:

$$\text{نسبة التحسن في الأداء} = \frac{\text{الدرجة على التطبيق البعدي} - \text{الدرجة على التطبيق القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للمقياس(60)}} \times 100$$

جدول رقم 04 يوضح درجات أفراد العينة على القياسين القبلي والبعدي ونسبة التحسن:

	الدرجات على الاختبار القبلي	الدرجات على الاختبار البعدي	نسبة التحسن بعد تطبيق المعادلة
الحالة 1:(ل.م)	40	10	% 50
الحالة 2:(ب.ن)	48	15	%55
الحالة3:(س.ف)	50	10	%58
المجموع	46	11.66	%54.33

الجدول رقم:04

من خلال الجدول أعلاه نستنتج أن نسبة التحسن الكلية بلغت 54.33 بالمائة وهي نتيجة تحسن جيدة, وكانت نسبة تحسن الحالة الأولى 50 والحالة الثانية 55 أما الحالة الثالثة فقد بلغت نسبة التحسن 58 وهي أعلى درجة تحسن في المقياس, ويتضح من نسبة التحسن أن هناك فرق بين درجات الحالات الثلاث على المقياس القبلي مقارنة بدرجاتهم على القياس البعدي لصالح الاختبار البعدي. وهذه النتائج تتوافق مع بعض نتائج الباحثين , ومن أبرزهم نجد دراسة شريهان محمد(2012) التي اقتصرت عينة دراستها على 11 تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ممن يعانون من العسر الكتابي. حيث قامت الباحثة من خلال دراستها بتحديد مظاهر العسر الكتابي عند نفس العينة باقتراح مجموعة من الاستراتيجيات منها تدريبات النماذج الحركية واستراتيجية التباطؤ التدريجي واستراتيجية التنظيم الذاتي مما أعطى نتيجة مبهرة في تحسين نوعية الخط عند تلاميذ العينة.

ونجد أيضا دراسة نادية بلعظم (2015) التي قامت بإعداد برنامج علاجي تربوي على عينة عمدية قدرها 10تلاميذ يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي ممن يعانون صعوبات تعلم الكتابة، حيث قامت باستخدام مجموعة من الاختبارات كاختبار رسم الرجل، اختبار الذكاء المصور، استمارة البحث الاجتماعي... إلخ والذي يندرج ضمن العلاج القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية . خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتي كانت في مجملها تصب في تحسن ملحوظ في عينة الدراسة بعد استخدام البرنامج العلاجي.

إضافة إلى ما سبق' نجد دراسة صلاح الدين تغليت (2012) الذي اقترح برنامج في تنمية المكتسبات الأولية بما في ذلك البنية المكانية الزمانية معتمدا على تقنية التعليم العلاجي وقد نجح البرنامج العلاجي المقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال المعسرين قرائيا وكتابيا. بحيث أثبتت النتائج وجود تأثير كبير للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح وأثره الواضح على المتغير التابع المتمثل في مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن هنا نخلص إلى أن نتائج الدراسات السابقة تتوافق مع نتائج دراستنا الحالية مما يدفعنا إلى قبول الفرضية الثانية والتي مفادها أنه يوجد تحسن في أداء الاختبار البعدي لعينة الدراسة, وأنه يوجد تحسن وتطور في مستوى الكتابة ومن هنا يمكننا الاعتماد على البرنامج المقترح وأنه فعال في علاج صعوبات الكتابة حيث كانت نتائجه إيجابية.

4. مناقشة عامة :

أكدت النتائج المتحصل عليها عند تطبيق البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم الكتابة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي أن هناك تحسن كبير وواضح على مستوى مهارة الكتابة لمجموعة البحث مقارنة بمستواهم القبلي. فبعد تطبيق البرنامج تمكن أفراد عينة الدراسة من تنظيم الجانبية حيث استطاعوا تحديد أعضاء الجسم الرئيسية وتسميتها وتحديد اليد المستخدمة في الكتابة والتمكن من معرفة اليمين واليسار،كذلك تمكن أفراد العينة من التعيين والتسمية على الذات والغير وهذا ما أثبتته دراسة فاطمة دبراسو التي أكدت التغلب على صعوبات مهارة الجانبية بواسطة التأهيل الحركي من خلال وضعيات الجسد وتتناسق حركات الأطراف التي لها علاقة وظيفية بممارسة الكتابة. وهذا ما يؤدي إلى ضعف الدقة المتعلقة بالتموضع والحركة بسبب نقص التحكم في اتجاهات الفضاء (يمين، يسار، وراء، خلف). (دبراسو،2012، ص:327)

ومن هنا نستنتج أن مفهوم اليمين واليسار يعتبر جزء من التنظيم أو الهيكلة المكانية أن مفهوم المكان لا يتم اكتسابه عند الطفل إلا بعد تمكنه من تحديد جانبيته كما يقول استبيان(ESTIENNE) أن الإدراك المكاني للمتعلم له ارتباط وثيق بقدرته على الكتابة فمعرفة الأشكال والمساحات والتوجه في الفضاء والقدرة على تقدير الأحجام ونقل الأشكال بدقة يساعد على تشكيل الحروف للكتابة. وهذا ما خلصت إليه دراستنا الحالية فبعد التدريب على البرنامج تمكن التلاميذ من تنظيم البنية المكانية والفضاء بحيث اكتسبوا مهارة تسمية الوضعيات وتحديد موقع أجسادهم في الفضاء وتحديد الوضعيات (قريب، بعيد, فوق, تحت, داخل وخارج) وتمكنوا أيضا من تحديد مواقع الأشياء في الفضاء. وجاءت نتائج هذه الدراسة في الجانب المتعلق باضطراب عملية الإدراك البصري المكاني متوافقة مع عدة نتائج دراسات سابقة في هذا المجال حيث بينت دراسة ابتسام بوطيبة 2009 أنه كلما زادت المفكرة البصرية الفضائية قلت صعوبات الكتابة.

تمكن أفراد العينة كذلك من تحديد مفهوم الزمن وإدراك العناصر المكونة للزمن وإدراك مفهومي المدة والتعاقب. بالإضافة إلى معرفة التسلسل الزمني لليوم والأسبوع والشهر والفصول.

و يرى بياجيه إن الطفل يقيم الزمن وفق النشاط الذي يقوم به والجهد الذي يبذله، فعنها يكون هناك نشاط أكثر فلا بد في نظر الطفل أن يقابله زمن أكثر كذلك.(غنيم،1977، ص:77)، كما تؤكد فاطمة دبراسو2009 بأن مفهوم المكان والزمان مرتبطان يبعضهما البعض وأن التحكم في هذين المفهومين واكتسابهما جيدا يعتبر عاملا في تعلم الكتابة بشكل صحيح.

تعرف أفراد العينة على شبكة الكتابة في الهواء مما سهل عملية تخيل الحروف والتدريب على كتابتها بشكل صحيح وفقا للمعايير التعارف عليها في الكتابة مما مكنهم من الإدراك الحسي البصري للحروف وساعدهم على كسر صعوبة حاجز الكتابة. كما قدم البرنامج عدة أنشطة ساعدت في تنمية الإدراك البصري مثل استخدام الرمل والعجينة والورق النحاسي وهذا ما سهل عملية الضبط الحركي لأفراد العينة.

تتجلى العلاقة بين الضبط الحركي والقدرة على ممارسة الكتابة لدى الأفراد والتي تؤكدها عدة دراسات، حيث تشير دراسة كيرك وكالفنت سنة 1988 أن الضبط الحركي يعد أمرا ضروريا وعاملا مؤثرا في تعلم الكتابة. حيث تتطلب الكتابة ضبط موضع الجسم والتحكم في حركة الراس والذراعين واليدين والأصابع وبالتالي أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء الأنشطة الحركية

الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات سوف يعطل سهولة وتطور واستمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بشكل متسلسل وآلي.

ساهمت أنشطة ما قبل الكتابة (التلوين, رسم الأشكال, خطوط , أرقام , حروف وغيرها) في التمكن من مهرة الاستعداد للكتابة. كذلك التدريب على وضعية الجلوس الصحيحة ومسك القلم،

والتعرف على الشكل والفراغ واستيعاب الأشكال الهندسية ضمن الجزء المكاني خلال ما أفرزته نتائج الدراسة. و بين بياجيه أن مفهوم الأطفال للفراغ يبنى تدريجيا من خلال معالجتهم وخبراتهم السابقة للفراغ والثانية، وأن مفهوم الأطفال للأشكال الهندسية يتم أولا من خلال التنظيم المنطقي للأشكال ثم من خلال خصائصها. (موكلي 2013، ص:35-36).

تمكن التلاميذ من مهارة الخط والتعرف على الحروف الهجائية وكتابتها بشكل جيد, كمل تدربوا على مرونة استخدام الأصابع من خلال تشكيل الحروف بالعجينة, بالإضافة إلى تمييز الاختلاف بين الحروف المتشابهة(ج, ح , خ) وطريقة وضع النقاط على الحروف (ب , ت , ث) و كتابة الحروف متصلة ومنفصلة في أول و وسط وآخر الكلمة. كما تمكنوا من كتابة الكلمات والجمل و الفقرات بالشكل المطلوب. كل هذا يدل على نجاعة البرنامج التدريبي المقترح.

خلاصة الفصل:

تعد الكتابة إحدى المهارات التعليمية القاعدية, إذ أن معرفة الحروف والتمييز بينها يعد شرطا أساسيا لتعلم الكتابة بالإضافة إلى أهميتها في تحقيق النجاح المدرسي في معظم النشاطات التعليمية الأخرى حيث أثبتت دراسة بندر 1995 أن التلاميذ الذين يبدون صعوبات في تعلم وإتقان الكتابة وخاصة ما تعلق بنقل الكلمات والجمل، الكتابة السلمية للحرف في السنوات الدراسية الأولى، تستمر لديهم تلك الصعوبات إلى مراحل تعليمية متقدمة. وتعتبر الكتابة نشاط مكاني زماني بالغ التعقيد وخاضع لشروط دقيقة تحكم هذا التنظيم فالطفل الذي يكتسب الكتابة يجب عليه احترام قوانين الترتيب والتسلسلي التي تجعل تلك الرموز كلمات وجمل. (السرطاوي،2009، ص:131)

إن التعلم عن طريق ألعاب حركية ووسائل تربوية تساعده على تطوير الحركات الدقيقة وفي تنمية تناسق اليدين وتهيأة مسك القلم والكتابة وإنتاج الرموز الصحيحة، كما تساعده هذه التمارين على تحديد جانبيته مما يسهل في تحديد البعد والمسافة ويتمكن من الكتابة بالاتجاه الصحيح مما يساعده على عدم كتابة الأرقام والأحرف بشكل خاطئ, حيث أشار فان هايل بأن التعلم المقصور لتعزيز التطور من مستوى إلى آخر يجب أن يتضمن سلسلة من الأنشطة تبدأ من مرحلة الاستكشاف والبناء التدريجي للمفهوم واللغة المتصلة به وتختم بأنشطة تساعد الطلاب على التكامل بين ما تعلموه ومايعرفونه سابقا(HALON ,2010). ,اكثر ما لفت انتباهنا خلال تطبيق البرنامج هو استمتاع التلاميذ بالأنشطة التدريبية الخاصة باستخدام الرمل والعجينة والورق النحاسي, كما أظهر التلاميذ فرحة كبيرة عند القيام بأنشطة الرسم والتلوين ومن هنا نستنتج أن الطفل ينجح من خلال ممارسة نشاطات اللعب الممتعة ويتمكن من الوصول إلى النتائج المرغوب فيها بسرعة.

وترجع فعالية البرنامج التدريبي المقترح لهذه الدراسة إلى الأسباب التالية:

- البرنامج الذي قدم للمجموعة وما يتضمنه من دروس وصور توضيحية.

- إتاحة الفرصة للتلاميذ بممارسة الكتابة مما أدى إلى ترسيخ الحروف وأشكالها وصورها في ذاكرتهم وهذا ما ساعدهم على إتقان مهارة الكتابة وعلاج صعوبتها لديهم.
- قدم البرنامج تدريبات علاجية متنوعة ومتعددة لعلاج صعوبات الكتابة وبطرق مشوقة وممتعة مما أثار انتباه التلاميذ وحاز على اهتمامهم وساعد في التغلب على الصعوبات التي واجهتهم.
- كثرة التدريبات العلاجية التي كان التلاميذ يجيبون عليها في أوراق توزع عليهم وهذا ساعد التلاميذ على الرغبة في الإنجاز.
- أسلوب التقويم في كل درس حيث لا يتم الانتقال إلى الجلسة الموالية حتى بلوغ الهدف المحدد لكل جلسة.
- التحفيز والتشجيعات التي تركت أثرا إيجابيا في نفوس التلاميذ من بطاقات استحسان وجوائز وألعاب وأنشطة ترفيهية إضافة إلى استخدام أسلوب الثناء و الإطراء.
- متابعة التلاميذ وتقويم أخطائهم باستخدام أسلوب التعزيز اللفظي وبطاقات الاستحسان ومن هنا نستنتج أن التشجيع والتحفيز له أثر إيجابي على نجاح أفراد العينة في إنجاز التمارين الموكلة إليهم.
- تخللت الأنشطة مسابقات أضفت جوا من المتعة والتنافس بين التلاميذ وتقديم جوائز للفائزين.

إستنتاج عام

لقد توصلت الكثير من الدراسات التي أجريت حول فئة ذوي صعوبات تعلم الكتابة إلى أن هذه الفئة يعانون من وجود مشاكل على مستوى الجانية، وعلى مستوى الإدراك المكاني وكذلك مشاكل على مستوى المفكرة البصرية، مما دفع الباحثين إلى استنتاج أن هذه الأخيرة لها علاقة بظهور صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية، حيث أن هذه الصعوبة لها آثار سلبية قد تؤدي إلى عجز الطفل في استمرار مواصلة أداء المستويات الأخرى لمهارة الكتابة ما ينتج عنه انخفاض او تدني في تحصيلهم الدراسي.

وهذا ما دفعنا إلى البحث في هذا المجال ومحاولة تقديم الإضافة باقتراح برنامج علاجي يهدف إلى تحسين مستوى الكتابة لدى عينة الدراسة المختارة، حيث تم تطبيق برنامج عليهم لمعرفة مدى نجاعته وفعاليته وتأثيره عليهم. حيث توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من خلال التحليل الكمي والكيفي لاختبار الكتابة القبلي والبرنامج، والاختبار البعدي، ومن أهم هذه النتائج:

- رفع مستوى اكتساب الجانبية.
- رفع مستوى تنظيم الفضائية.
- تثبيت الرموز في المفكرة البصرية.
- رفع تحسين مهارة الكتابة بكل مستوياتها .

التوصيات والإسهامات:

بالنظر إلى نتائج الدراسة التي كنا بصدد دراستها، أرئينا اقتراح مجموعة من التوصيات والاقتراحات أهمها:

أ- على صعيد المناهج التعليمية:

- لابد من الاهتمام ببناء برامج تعليمية تقوم على تحديد الأهداف والوسائل واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم التي تقوم أساسا على تنوع الأنشطة والتمارين.
- الاهتمام بحصص الكتابة وبالمحتوى والوقت الكافي للتعلم الكتابة.
- تعزيز الوسائل والإمكانيات الضرورية لسير العمل المدرسي وتزويد المعلمين بشتى الوسائل التعليمية الضرورية والحديثة.
- إعطاء عناية خاصة لمحتويات كتب القراءة والذي يضمن القراءة والتدرج المناسب في تقديم الدروس، حيث يبدأ بالحروف المجردة ثم الحركات.
- إدراج أنشطة الكتابة في دفتر النشاطات للتدرب على كتابتها في شكل أعمال لا صفية منزلية.

- تقديم بعض التوجيهات على شكل دليل أو برنامج إرشادي والذي يضم في طياته علاج لصعوبات التعلم.

ب- توصيات خاصة بالمعلمين:

- ضرورة الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة لأنه يساعد على الحد من هذه المشكلة في وقت قصير جدا.
- الحرص على تنويع الأنشطة المستخدمة في الدروس مع مراعاة الفروق الفردية.
- التنويع في الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة بما يتناسب ونوع الصعوبة ودرجتها وخصائص التلاميذ.
- نظيم دورات تكوينية تدريبية للمعلمين حول كيفية الكشف وطرق العلاج لتطبيقها في الأقسام الدراسية.

ت- توصيات خاصة بالأولياء:

- ضرورة تعليم الكتابة للأبناء في سن مبكرة، مما يسمح لهم بتجنب صعوبات تعلم الكتابة المحتملة مستقبلا.
- ضرورة متابعة الأبناء داخل المدرسة حتى يتسنى لهم تقديم المساعدة للمعلمين إذا ما ثبت أن التلميذ يعاني من صعوبة تعلم الكتابة.
- توفير الجو والوسائل المناسبة لتعلم الأبناء والتي من شأنها الرفع من مستوى التلميذ في شتى المهارات (الكتابة، الإملاء، القراءة...إلخ) هذا من جهة، ومن جهة أخرى المساهمة في التحصيل الجيد لأبنائهم.

قائمة المصادر والمراجع

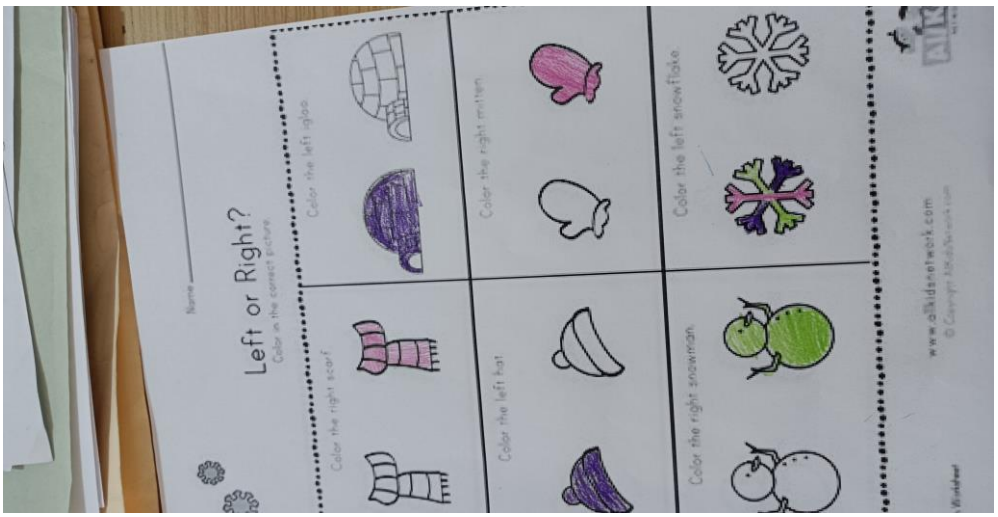
1. أنيس عبد الناصر عبد الوهاب، (2003): "الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية"، د ط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
2. البطاينة أسامة محمد، الرشدان مالك أحمد، السبايلة عبيد عبد الكريم، الخطاطية سليمان عبد المجيد، (2005): "صعوبات التعلم- النظرية والممارسة"،ط1، المسيرة، عمان.
3. باي حورية، (2002): "علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية"، الطبيعة الأولى، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.
4. الحفني عبد المنعم، (1994): "موسوعة علم النفس والطب النفسي"،ط4، مكتبة مدبولي، القاهرة.
5. حافظ نبيل عبد الفتاح، (1998)، "صعوبات التعلم والتعليم العلاجي"، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
6. حافظ نبيل عبد الفتاح، (2000): "صعوبات التعلم والتعليم العلاجي"، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
7. الخولي هشام محمد، (2002): "الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس"، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
8. خفاجي محمد علي رزق، (1985): علم الفصاحة العربية مقدمة في النظرية والتطبيق"، ط2، دار المعارف، القاهرة، مصر.
9. خطاب عمر محمد، (2006): "مقاييس في صعوبات التعلم"، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.
10. دين إلياس، (1983): "مناهج وأساليب التربية والتعليم"، دار الطباعة والنشر، القاهرة.
11. الرفاعي أحمد غنيم، محمود صبري نصر، (2000): "تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss"، دار قباء للطباعة والنشر، مصر.
12. الريماوي محمد عودة، (2004):" علم النفس العام"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
13. راضي حسين عبد الرحمن وآخرون، (1989): "طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة"، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربدا، الأردن.
14. الزيات فتحي مصطفى، (1995): "الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات"، الوفاء للطباعة والنشر،ط1، مصر.
15. الزيات فتحي مصطفى، (1998): "صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)"، ط1، دار النشر والتوزيع للجامعات، مصر.
16. الزيات فتحي مصطفى، (2001): "علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات"، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
17. عبد الحميد سليمان السيد، (2000): "صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، وعلاجها"، دار الفكر العربي، القاهرة.
18. السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003): "الإدراك البصري وصعوبات التعلم"، دار الفكر، ط1، مصر.

19. السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003): "صعوبات التعلم والإدراك البصري، تشخيص وعلاج"، دار الفكر العربي، القاهرة.
20. السيد فؤاد البهي، (1998): "الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة"، دار الفكر العربي.
21. السرطاوي عبد العزيز، وآخرون، (2009): "طرق تشخيص وعلاج صعوبات التعلم وعسر القراءة"، د ط، دار وائل، الأردن.
22. الشرقاوي أنور محمد، (1987): "دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
23. الشرقاوي أنور محمد، (1992): "علم النفس المعاصر"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
24. شحاتة حسن، (1996): "قراءات الأطفال"، ط3، الدار المصرية اللبنانية.
25. الصالح محمد جمال، وآخرون، (1982): "كيف نعلم أطفالنا في المدرسة لابتدائية"، ط3 منشورات مكتبة الأطلس.
26. صابر فاطمة عوض وآخرون، (2002): "أسس ومبادئ البحث العلمي"، مكتبة الإشعاع الفنية، ط1، الإسكندرية مصر.
27. طعيمة رشدي أحمد ومحمد السيد مناع، (2000): "تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب"، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
28. العزة سعيد حسني، (2006): "صعوبات التعلم – المفهوم – التشخيص – الأسباب"، ط3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
29. عصام نور، (2000): "سيكولوجية الطفل"، شباب الجامعة، الإسكندرية.
30. عطية نعيم، (1970): "التقييم التربوي الهادف"، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
31. عميرة صلاح علي، (2005): "صعوبات التعلم للقراءة والكتابة (التشخيص والعلاج)"، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
32. عوض الله سالم محمد وآخرون، (2003): "صعوبات التعلم الأكاديمية التشخيص والعلاج"، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
33. عوض الله سالم آخرون، (2006): "صعوبات التعلم تشخيص وعلاج"، دار الفكر، عمان.
34. غافر مصطفى، (2005): "طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم"، ط4، دار السلام للنشر والتوزيع، الأردن.
35. غربي علي، (2006): "أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية"، سيرتاكوني، قسنطينة، الجزائر.
36. قحطان أحمد الظاهر، (2004): "صعوبات التعلم"، ط1، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
37. كامل علي محمد، (2006): "صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي"، الجزء الثالث، دار الطلائع للنشر، مصر.

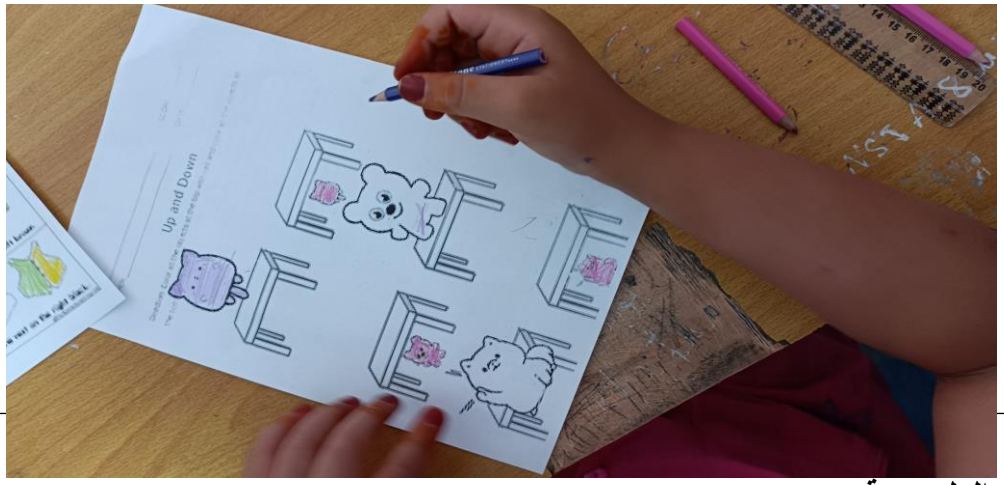
38. كوافحة تسيير مفلح، (2003): "صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة"، ط1، دار المسيرة، عمان.
39. كوافحة تيسسي مفلح، (2005): صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة"، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
40. كيرك صامويل، كالفنت جيمس، (1985): "صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية"، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
41. مثقال جمال مصطفى القاسم، (2000): أساسيات صعوبات التعلم"، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
42. مجاور محمد صلاح، (1983): "تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه تطبيقه"، د ط، دار القلم، الكويت.
43. الوقفي راضي، (1996): "تقييم الصعوبات التعليمية"، ط1، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان.
44. الوقفي راضي، (1998): "مقدمة في علم النفس"، دار الشروق، ط3، عمان.
45. الوقفي راضي، (2000): "مقدمة في علم النفس"، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط4، عمان.
46. الوقفي راضي، (2012): "صعوبات التعلم – النظري والتطبيقي"، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
47. المذكرات والمجلات:
48. بوزيد صليحة، (1992)، "مهارات تعلم الكتابة في الطور الأول من التعليم الأساسي"، رسالة ماجيستر في الأرطفونيا غير منشورة، جامعة الجزائر.
49. بوطيبة ابتسام، (2009-2008): "تحليل وظيفة المفكرة البصرية الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"، مذكرة ماجيستير في علم النفس المعرفي اللغوي، تحت إشراف الأستاذ: نواني حسين، جامعة الجزائر.
50. حامد زهران (1994): "التوجيه والإرشاد النفسي (نظرة شاملة)"، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد2، ص ص 297-348.
51. حامد زهران (1997): "الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، القاهرة، عالم الكتب.
52. راشد علي السهل وحسن الموسوي (1994): "الرضى الوظيفي عند المرشد التربوي (النفسي) في المدارس الثانوية للمقررات في دولة الكويت، المؤتمر الدولي الأول، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (ديسمبر 1994)، ص ص 391-421.
53. رقية بن عمر،(2016): " فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ السنة الرابع ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة. دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ ابتدائيتي" عبد اللاوي و" غريسي مصباح" بالوادي". بقسم العلوم الاجتماعية، شعبة علوم التربية. بجامعة حمة لخضر، الوادي. الجزائر.

54. سهير كامل أحمد (2000): "التوجيه والإرشاد النفسي"، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
55. السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2002): "فعالية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان.
56. شريهان محمد فريد علام، (2016):" تصور مقترح لعلاج العسر الكتابي عند تلاميذ الصف الثاني ابتدائي". المجلة العلمية، جامعة دمياط، العدد(21 جويلية2016)، مصر.
57. صباح باقر وآخرون، (1976): "المشكلات الإرشادية"، بغداد، مطبعة دار السلام.
58. صلاح الدين تغليت (2012): برنامج علاجي مقترح لتنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين كتابيا. دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي، العدد1، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر، ص:30.
59. عمران زهير: "ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية. دراسة ميدانية لتلاميذ 4 ابتدائي بولاية الوادي". مذكرة ماستر علم النفس العيادي. جامعة حمة الأخضر، الوادي، الجزائر.
60. عوض فايزة، (2002): "مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتهما وتنمية مهاراتها لدى طلاب السنة الأولى ثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 16، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
61. فاطمة دبراسو (2014): "اضطراب التصور الحسي وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة والقراءة عند الطفل. دراسة عيادية . الجزائر
62. محمد محمود عبد الناصر، (2012): "التدريس العلاجي لصعوبات تعلم القراء والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة دكتوراه، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس، مصر.
63. مريم بن بوزيد:" فعالية برتوكول علاجي للتكفل بأطفال ذوي عسر الكتابة". دراسة ميدانية بقسم الأرطوفونيا بجامعة الجزائر02. الجزائر.
64. نادية بلعظم، (2015): " اقتراح برنامج تربوي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)، دراسة تجريبية على عينة من تلامذة السنة4 ابتدائي بولاية غيليزان. رسالة ماجيستير بقسم علم النفس والتربية بجامعة وهران، الجزائر.

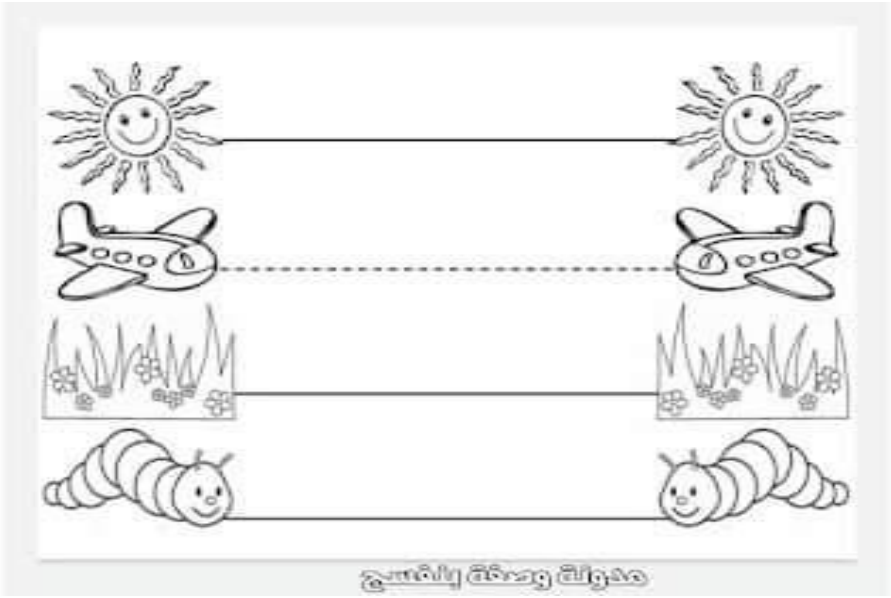
الملاحق



الملحق رقم01

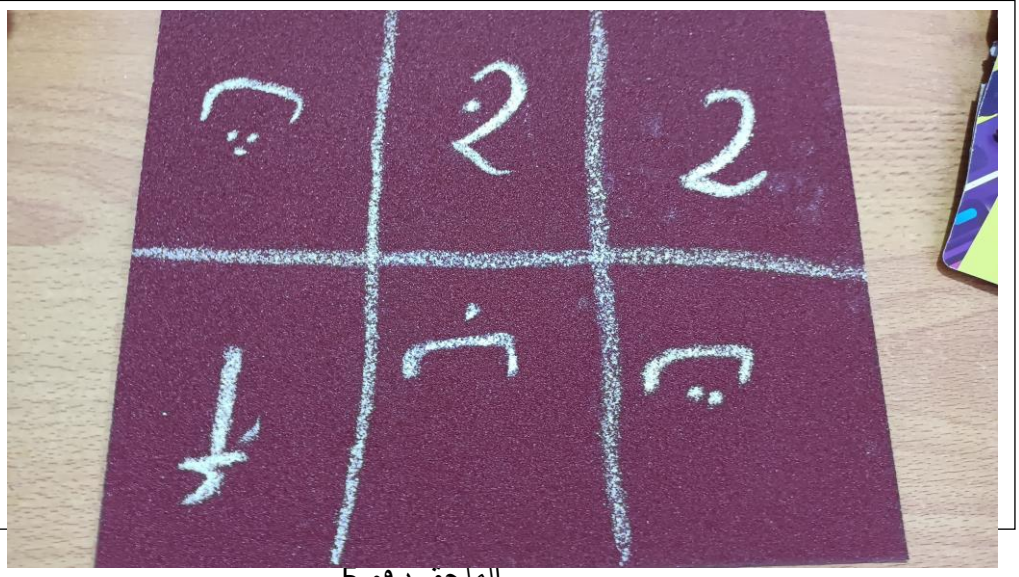


الملحق رقم 02

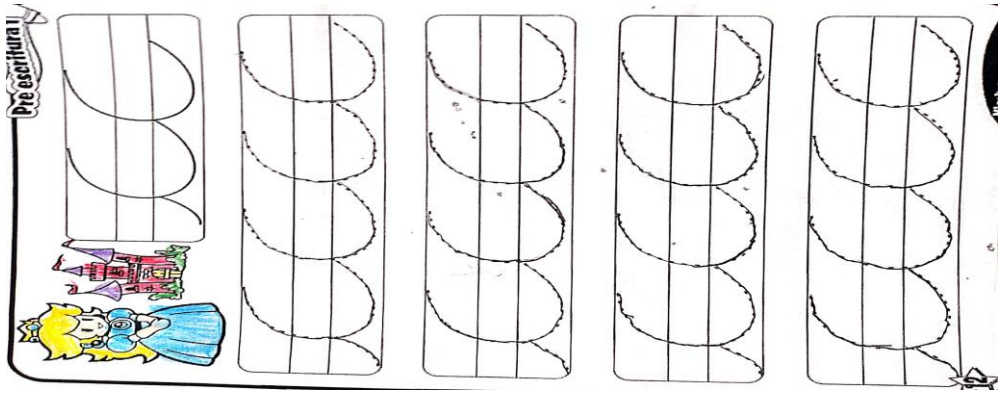


الملحق رقم 3

الملحق رقم4

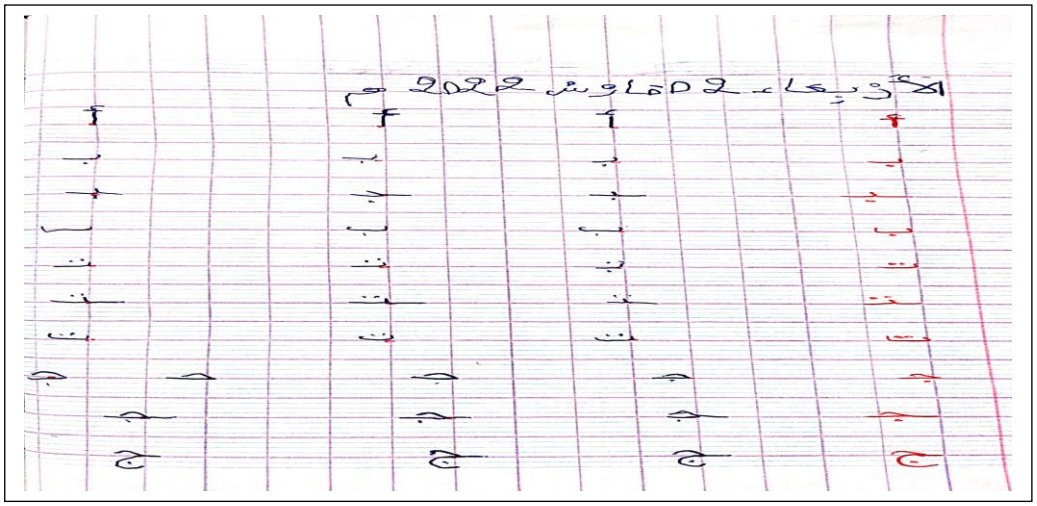


الملحق رقم 5

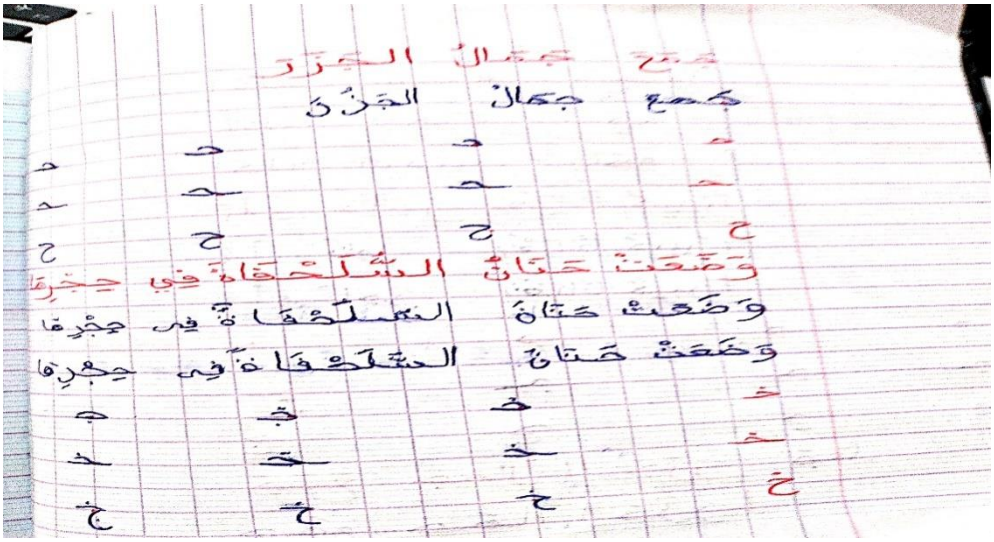


الملحق رقم 6

الملحق رقم 7

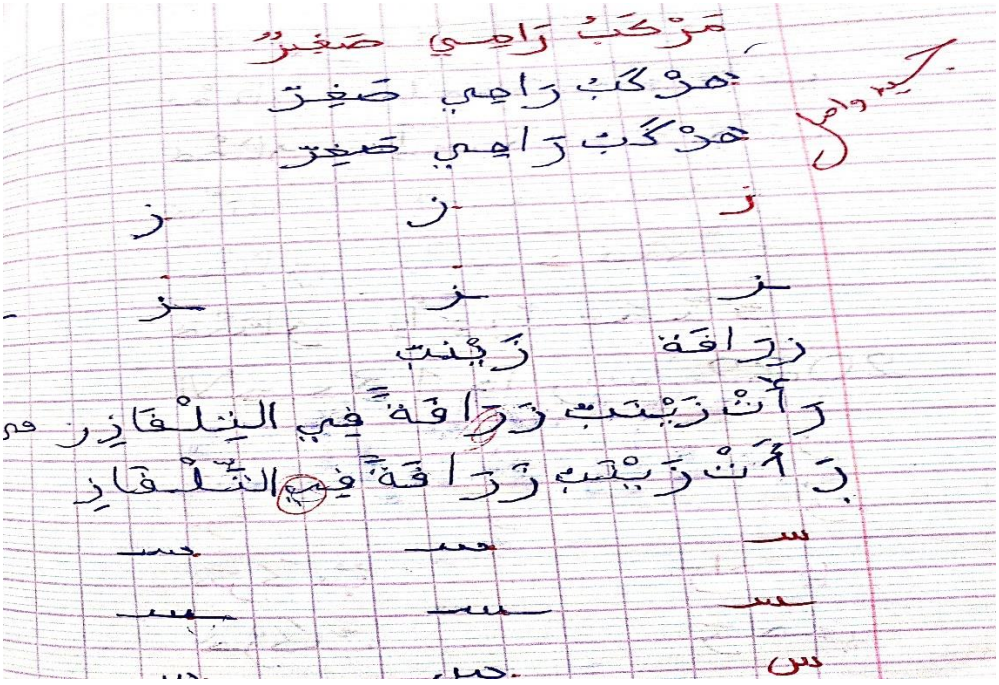


المحلق رقم 8

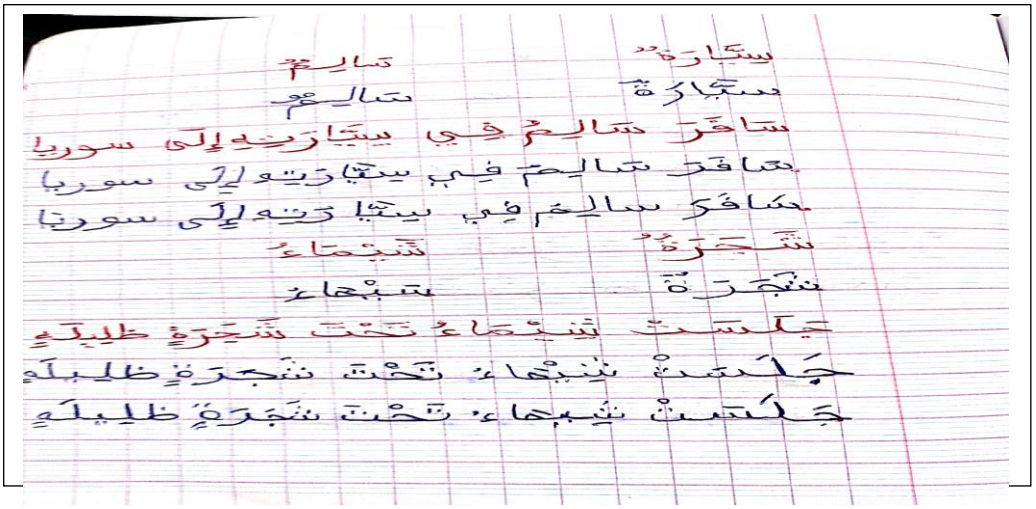


الملحق رقم 9

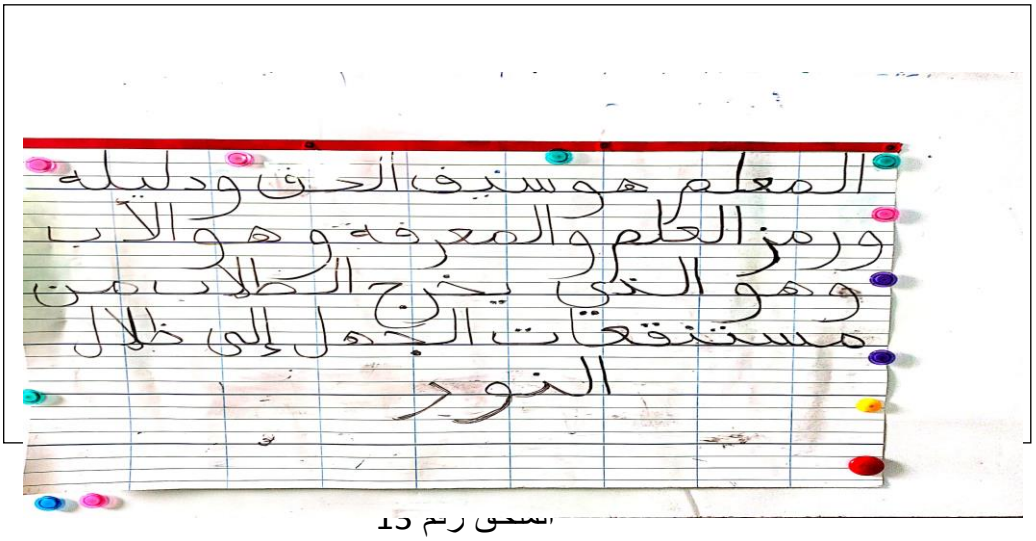
الملحق رقم 10



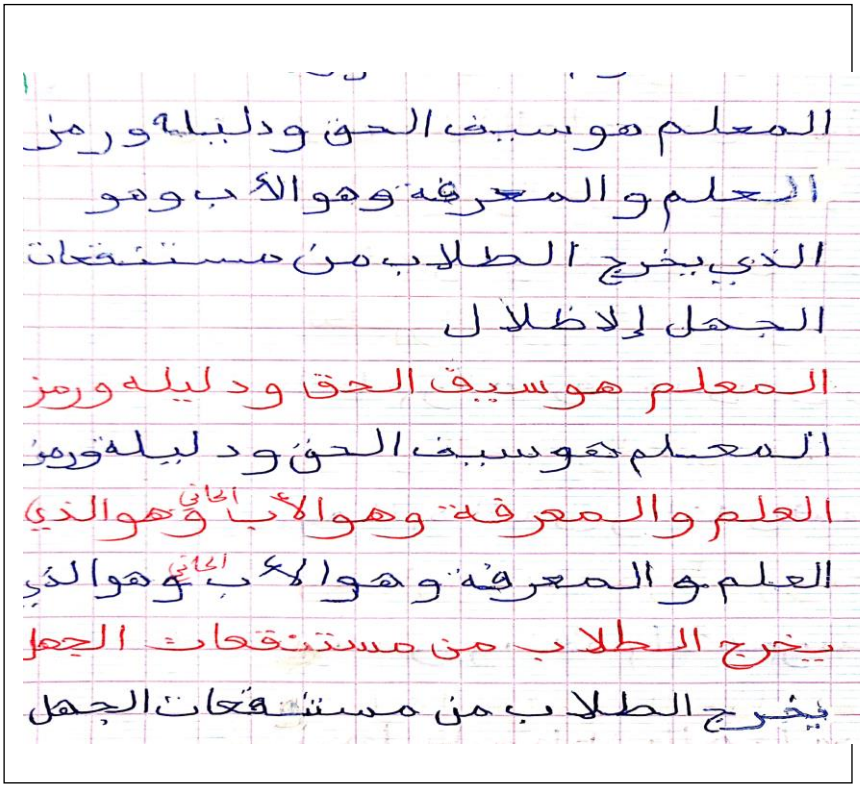
الملحق رقم 11



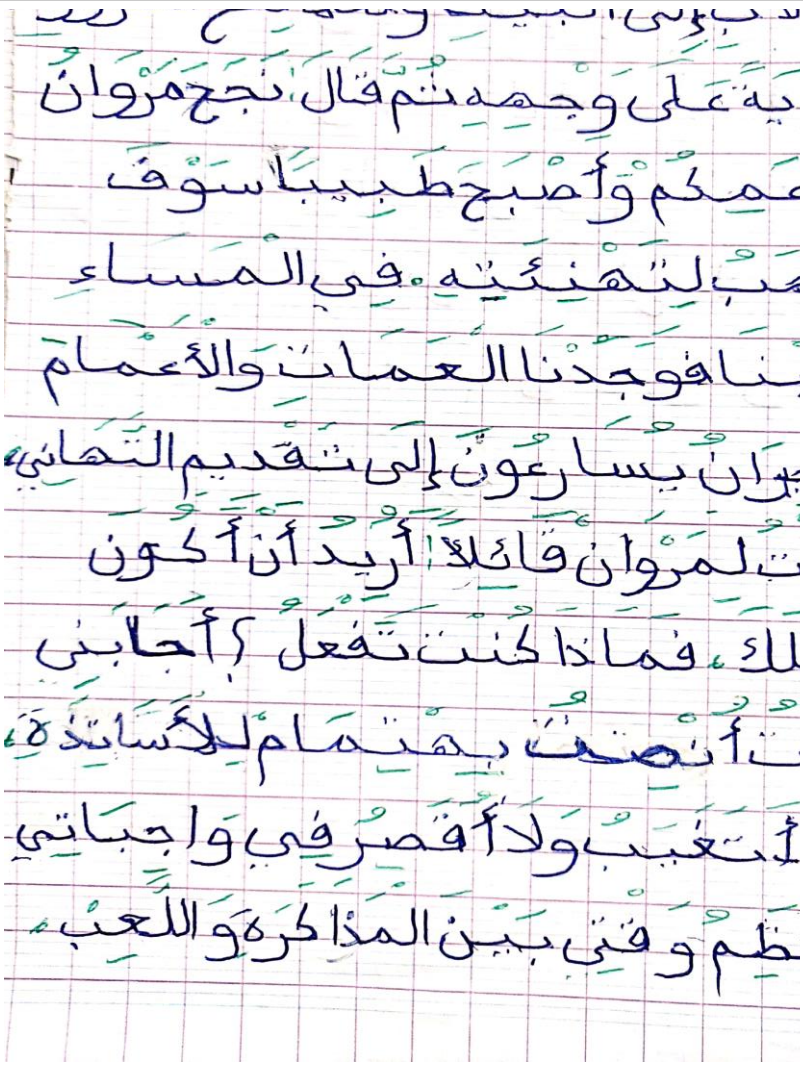
الملحق رقم 12



الملحق رقم 13


المعلم هو سبب الحق ودليله ورمز
العلم والمعرفة وهو الأب وهو
الذي يخرج الطلاب من مستنقعات
الجهل إلى الظلال
المعلم هو سبب الحق ودليله ورمز
المعلم هو سبب الحق ودليله ورمز
العلم والمعرفة وهو الأب الثاني وهو الذي
العلم والمعرفة وهو الأب الثاني وهو الذي
يخرج الطلاب من مستنقعات الجهل
يخرج الطلاب من مستنقعات الجهل

الملحق رقم 14



الملحق رقم 15

مقاييس الرائز الكتابي لتشخيص عسر الكتابة:

	البنود/ الدرجات	أ	ب	ج
1	طريقة مسك القلم			
2	وضع اليد والمعصم			
3	الهامش			
4	اتجاه السطور			
5	نوع الكتابة			
6	ضغط القلم			
7	الفراغات بين السطور			
	المجموع			

2- مقياس تنظيم الورقة

	البنود/ الدرجات	أ	ب	ج
1	بداية الجمل ونهايتها			
2	التسلسل المكاني للكلمات وتنسيقها من حيث الحجم			
3	االفراغات بين الجمل			
4	إنهاء الجمل			
5	علامات الوقف			
6	المجموع			

الملحق رقم 16

3- مقياس تحليل كتابة الحروف

	البنود/ الدرجات	أ	ب	ج
1	الاستمرارية والربط			
2	الحجم			
3	حذف أو إبدال أو زيادة حروف			
4	حذف او إضافة النقاط للحروف			
5	صعوبة كتابة حروف الهمزة			
6	صعوبة كتابة الحروف: ب/ت /ث /ن/ي			
7	صعوبة كتابة الحروف: ح /ج / خ			
8	صعوبة كتابة حرفي: ع /غ			
9	صعوبة كتابة حرفي: س /ش			
10	صعوبة كتابة الحروف: ص / ض/ ط /ظ			
11	صعوبة كتابة حرفي: ف / ق			
12	صعوبة كتابة الحروف: ر /ز /د / ذ /ل			
13	صعوبة كتابة حرفي: و /م			
14	صعوبة كتابة الحرف: ك			
15	صعوبة كتابة حرفي: ـة/ ـــه			
16	صعوبة كتابة: الـ			
17	صعوبة كتابة: المد			
18	مدة انجاز المهمة			
	المجموع			

الملحق رقم: 16

قائمة السادة المحكمين للبرنامج التدريبي:

الرقم	الإسم واللقب	الوظيفة
01	أ.د بن خالد عبد الكريم	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . أدرار
02	د. ابليلة رقية	أستاذة محاضرة "أ" بقسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . أدرار
03	د. قدوري امحمد	أستاذ محاضر "أ" بقسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . أدرار
04	د. بكرواي عبد العالي	أستاذ محاضر "ب" بقسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . أدرار
05	أ.بنضورة عبد المالك	أستاذ مساعد "ب" بقسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . أدرار

الملحق رقم 17

تحكيم البرنامج التدريبي

	أوافق بشدة	أوافق	معارض	معارض بشدة	ملاحظة
البرنامج المعد يخدم الغرض الذي أعد من أجله					
محتوى البرنامج مناسب وواضح وقابل للتطبيق					
الوسائل والأساليب و الأنشطة والتدريبات ملائمة لتنفيذ البرنامج					
وضوح الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الإجرائية للوحدات					
الإتساق بين الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الخاصة بالوحدات					
صحة المادة العلمية لمحتوى البرنامج					
إرتباط المحتوى بالأهداف العامة والأهداف السلوكية للبرنامج					
إرتباط وسائل التقويم وأدواته بالأهداف العامة والأهداف السلوكية المتعلقة بالمهارات التي يستهدف البرنامج تنميتها					
مناسب لسن الفئة والثقافة والبيئة المستخدم فيها					
عدد الجلسات كاف لتقديم البرنامج					

الملحق رقم 18

إختبار رسم الرجل

الاسم واللقب :.....

تاريخ الميلاد :.....

الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي المقابل	
	الشهر	سنة		شهر	السنة

الدرجة	تفاصيل الرسم	الدرجة	تفاصيل الرسم
01	الراس	26	صحة رسم الابهام
02	الساقين	27	راحة اليد
03	الذرعاين	28	مفاصل الساقين –الركبة او الفخد او كلاهما
04	وجود الجدع	29	تناسب الراس
05	طول الجزع اطول من العرض	30	تناسب الذراعين
06	الكتفين	31	تناسب الساقين
07	الذراعين و الساقين متصلين بالجزع	32	تناسب القدمين
08	الذراعينو الساقين متصلتين بالجزع و في مكانهما الصحيح	33	الذراعين و الساقين من بعدين
09	الرقبة	34	الكعب
10	الرقبة متصلة بالراس	35	الخطوط واضحة و قوية
11	العينان	36	الخطوط متصلة اتصالا صحيحا
12	الانف	37	الراس بدون انتظام غير مقصود
13	الفم	38	الجدع بدون انتظام غير مقصود
14	الانف و الفم من بعدين و الشفتان ظاهرتان	39	الذراعين و الساقين بدون انتظام غير مقصود
15	وجود تجاويف الانف	40	تقاطيع الوجه متناسقة و من بعدين و الجانبان متشابهين
16	وجود الشعر	41	الاذن
17	الشعر بتفاصيل موجود على اكثر من جانب من جوانب الراس بطريقة منظمه	42	تفاصيل الاذن و في مكانها الصحيح
18	الملابس	43	تفاصيل العين و الحاجب و الرموش
19	قطعتان من الملابس غير شفافه	44	انسان العين
20	عدم شفافية الملابس وجود اكمام او بنطلون	45	شكل العين و نسبتها و تناسقها
21	اربع قطع من الملابس	46	في البروفيل العين تنظر الى الامام
22	ملابس كاملة بدون تناقض	47	الذقن و الجبهة
23	الاصابع	48	تفاصيل الذقن و الجبهة – الذقن بارزه
24	عدد الاصابع	49	بروفيل بخطا واحد
25	الاصابع من بعدين و طولهما اكبر من عرضها	50	بروفيل بدون اخطاء

9	6	26	3	3	1

9	9	27	3	6	2
10	-	28	3	9	3
10	3	29	4	-	4
10	6	30	4	3	5
10	9	31	4	6	6
11	-	32	4	9	7
11	3	33	5	-	8
11	6	34	5	3	9
11	9	35	5	6	10
12	-	36	5	9	11
12	3	37	6	-	12
12	6	38	6	3	13
12	9	39	6	6	14
13	-	40	6	9	15
13	-	41	7	-	16
13	-	42	7	3	17
13	-	43	7	6	18
13	-	44	7	9	19
13	-	45	8	-	20
13	-	46	8	3	21
13	-	47	8	6	22
13	-	48	8	9	23
13	-	49	9	-	24
13	-	50	9	3	25

التعليمات

- تعطى درجة واحدة عن خط يضعه المفحوص طبقا للتفاصيل السابق ذكرها
- تجمع الدرجات و تحول الى العمر العقلي المقابل لها طبقا للجدول الموضح
- اذا زاد العمر الزمني للمفحوص عن 13 عاما يعتبر اقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء هو 13 عاما (156 شهرا)

مجموع الدرجات الخام =.....درجة

العمر العقلي = ...شهرا.....سنة

العمر الزمني =.....شهرا.....سنة

معامل الذكاء = $\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$

نسبة الذكاء =.....× 100 =.....الدرجة

80 – 70	على حدود الضعف العقلي
90 – 80	اقل من المتوسط
110 - 90	متوسط
120 – 110	فوق المتوسط
140 – 120	ذكي جدا
140	فما فوق عبقري

الملحق رقم 19