جامعة يحي فارس – المدية –

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص التربية الخاصة

برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة

الطور الأول والثاني ابتدائي.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د الطور الثالث شعبة علوم التربية

تخصص: التربية الخاصة

اعداد الطالبة:

- بولمعالي أنيسة

اشراف الأستاذ الدكتور:

- آتشي عادل

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة	الجامعة
سعاد عباسي	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	يحي فارس المدية
عادل آتشي	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	يحي فارس المدية
سنوسي زموري	أستاذ محاضر أ	مناقشا	يحي فارس المدية
عيسى رمانة	أستاذ محاضر أ	مناقشا	يحي فارس المدية
زكية يحياوي	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة الجزائر 2
سيساني رابح	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة خميس مليانة

السنةالجامعية:

2026 - 2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر

بسم الله الرحمن الرحيم

"وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا".

إلى من كان نبراس علمٍ ووهج معرفة، إلى من سقى بذور الفكر فأزهرت ثمارًا يانعة، إلى من كان سندًا ومرشدًا في مسيرة البحث، أرفع كلمات الشكر والعرفان مقرونة بكل معاني الامتنان والتقدير.

أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني

للأستاذ الدكتور عادل آتشي،

مشرفي الكريم، الذي كان لي نعم الموجّه والمعلّم، والذي لولاه لما اكتمل هذا العمل بهذه الصورة. لقد كان حضوره العلمي والفكري مصدر إلهام لي، وتوجيهاته السديدة شعلة أضاءت لي دروب البحث، فكان دعمه لي امتدادًا لعطائه اللامحدود في خدمة العلم والمعرفة.

كما أود أن أخص بالشكر كل من كانت له بصمة في رحلتي الأكاديمية، من أساتذة أجلاء وزملاء كرام، وأهلي الذين لم يدخروا جهدًا في دعمي ومساندتي.

أسأل الله أن يوفق الجميع لما يحب ويرضى، وأن يكون هذا العمل لبنة تضاف إلى صرح العلم، وعربون وفاء لكل من علّم وأرشد وساهم في صناعة الأمل.

إهـــداء

الحمد لله حبا وشكرا وامتنانا على البدء والختام
" وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العامين"
لم تكن الرحلة قصيرة ولا الطريق محفوفا بالتسهيلات، لكنني فعلتها، فالحمد لله الذي يسر البدايات وبلغنا النهايات بفضله وكرمه
أهدي هذا النجاح لنفسي الطموحة أولا ابتدت بطموح وانتهت بنجاح ثم إلى كل من سعى معي لإتمام مسيرتي الجامعية، دمتم لي سندا لا عمر له
بكل حب أهدي ثمرة نجاحي وتخرجي
إلى النور الذي أنار دربي والسراج الذي لا ينطفئ نوره والذي بذل جهد السنين من أجل أن أعتلي سلالم النجاح، إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم، لطالما عهدته بهذه النجاح ها أنا أتممت وعدي وأهديته إليك
" أبي العزيز"
إلى من علمتني الأخلاق قبل الحروف إلى الجسر الصاعد بي إلى الجنة إلى اليد الخفية التي أزالت عن طريقي الأشواك، ومن تحملت كل لحظة ألم مررت بها وساندتني عند ضعفي وهزلي إلى الحبيبة الأولى والصديقة الحنونة
"أمي العزيزة "
إلى من جاد علي بوقته وأكرمني بفضله إقرارا مني بفضله واعترافا بحقه
إلى رفيق دربي وقرة عيني، إلى عزتي واعتزازي وشريك حياتي
"زوجي الغالي أمين"
"إلي فلذة كبدي إبني براء"
إلى من حبهم يعلو فوق كل حب لكل من كان عونا وسندا في هذا الطريق، إلى نوري المضاء الذي لا ينطفئ إلى **" جميع أفراد عائلتي الغاليين".**
أنـــــــيسة

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي بولاية المدية، حيث تم تطبيق المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما استخدم فيها ثلاث أدوات مصممة لهذا الغرض والمتمثلة في اختبار لتشخيص الكتابة واستمارة خاصة للمعلمين وأخيرا البرنامج الإرشادي القائم على نموذج معرفي سلوكي، وبعد اختبار وفحص الخصائص السيكومترية لأدوات القياس تم تطبيق الدراسة الأساسية على عينة متكونة من 32 تلميذا من كلا الجنسين مقسمة إلى 16 تلميذا من السنة الثالثة ابتدائي و 16 تلميذا من السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة محفوظ بن مولود بحي السلام بولاية المدية، اختيروا بطريقة قصدية بتطبيق اختبار الكتابة عليهم وترتيبهم من أعلى صعوبة إلى أدنى صعوبة حيث طبق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي صمم من أجل تحسين مستوى الكتابة لدى المجموعة التجريبية المتكونة من (08 تلاميذ سنة ثالثة إبتدائي و 08 تلاميذ من السنة الرابعة إبتدائي)، وتكونت جلساته من 25 جلسة إرشادية تتضمن جلسات معرفية وجلسات سلوكية وجلسات تتضمن كلاهما (من إعداد الباحثة)، ومن خلال كل هذا تم طرح مجموعة من الأسئلة التي تستدعي الإجابة عنها من خلال النتائج المتحصل عليها، وهي كالآتي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار الكتابة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار الكتابة لصالح الإجراء البعدي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الثالثة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار الكتابة لصالح المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار الكتابة لصالح الإجراء التتبعي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار الكتابة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار الكتابة لصالح الإجراء البعدي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الرابعة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار الكتابة لصالح المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار الكتابة لصالح الإجراء التتبعي؟

ولمعالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي اعتمادا على الحزمة الإحصائية لمعالجة البيانات في العلوم الاجتماعية "**Spss**"، وبعد معالجتها إحصائيا أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار الكتابة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار الكتابة لصالح الإجراء البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار الكتابة لصالح الإجراء التتبعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة ضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار الكتابة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار الكتابة لصالح الإجراء البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار الكتابة لصالح الإجراء التتبعي.

- وعليه توصلنا من خلال الدراسة الحالية إلى تحقق كل الفرضيات، هذا ما يؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة والرابعة

ابتدائي، وفي الأخير خلصت الدراسة بجملة من الاقتراحات والتوصيات التي يمكن الاستفادة منها في مجال صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in improving the level of third and fourth-grade primary school students with writing difficulties in the Wilaya of Médéa. The experimental method with two groups (control and experimental) was applied, and three tools designed for this purpose were used: a writing diagnostic test, a special questionnaire for teachers, and finally, the counseling program based on a cognitive-behavioral model (prepared by the researcher). After verifying the psychometric properties of the tools, the basic study was applied to a sample of 32 students of both genders, divided into 16 third-grade primary students and 16 fourth-grade primary students at Mahfoud Ben Mouloud School in HaiEssalem, Wilaya of Médéa. They were intentionally selected by applying the writing test and ranking them from the highest to the lowest difficulty. The cognitive-behavioral counseling program, designed to improve their writing level (08 students of Third year and 08 students of Fourth year), was implemented. Its sessions consisted of 25 counseling sessions, including cognitive sessions, behavioral sessions, and sessions combining both (prepared by the researcher). Through the study of the psychometric properties of the tools and the study of differences, the study addressed the following set of questions:

- Are there statistically significant differences between the control group and the experimental group in the pre-test for the third-grade primary level on the writing test?
- Are there statistically significant differences between the pre-test and the post-test for the third-grade primary level on the writing test in favor of the post-test?
- Are there statistically significant differences between the control group and the experimental group for the third-grade primary level in the post-test on the writing test in favor of the experimental group?
- Are there statistically significant differences between the pre-test and the follow-up test for the third-grade primary level on the writing test in favor of the follow-up test?
- Are there statistically significant differences between the control group and the experimental group in the pre-test for the fourth-grade primary level on the writing test?
- Are there statistically significant differences between the pre-test and the post-test for the fourth-grade primary level on the writing test in favor of the post-test?

- Are there statistically significant differences between the control group and the experimental group for the fourth-grade primary level in the post-test on the writing test in favor of the experimental group?
- Are there statistically significant differences between the pre-test and the follow-up test for the fourth-grade primary level on the writing test in favor of the follow-up test?

To process the data obtained after the implementation of the counseling program, descriptive and inferential statistics were used based on the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) system. After the statistical processing of the data, the study yielded the following results:

- There are no statistically significant differences between the control group and the experimental group in the pre-test for the third-grade primary level on the writing test.
- There are statistically significant differences between the pre-test and the post-test for the third-grade primary level on the writing test in favor of the post-test.
- There are statistically significant differences between the control group and the experimental group for the third-grade primary level in the post-test on the writing test in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences between the pre-test and the follow-up test for the third-grade primary level on the writing test in favor of the follow-up test.
- There are no statistically significant differences between the control group and the experimental group in the pre-test for the fourth-grade primary level on the writing test.
- There are statistically significant differences between the pre-test and the post-test for the fourth-grade primary level on the writing test in favor of the post-test.
- There are statistically significant differences between the control group and the experimental group for the fourth-grade primary level in the post-test on the writing test in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences between the pre-test and the follow-up test for the fourth-grade primary level on the writing test in favor of the follow-up test.

Therefore, through the current study, we concluded that all hypotheses were confirmed. This confirms the effectiveness of the cognitive-behavioral counseling program in improving the level of third and fourth-grade primary students with writing difficulties. Finally, the study

concluded with a set of suggestions and recommendations that can be beneficial in the field of learning disabilities in the primary stage.

الفهرس

جدول الفهرس

كلمة الشكر	
الإهـداء	
جدول الفهرس	II
فهرس الجداول	VII
فهرس الأشكال	IX
المقدمة	ب
الفصل الأول: "الإطـار العام للـــــدراسة"	
الإشكالية	6
2.فرضيات الدراسة	7
3.التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة	13
4.أسباب اختيار موضوع الدراسة	14
5.أهداف الدراسة	15
6.أهمية الدراسة	17
7.الدراسات السابقة	19
8.تعقيب على الدراسات السابقة	40
9.الاستفادة من الدراسات السابقة	43
10.علاقة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	44
الفصل الثاني: "صـــعوبات تعــلم الكــتابة"	
الجزء الأول "مهارة الكتابة"	
تمهيد	47
1.مفهوم الكتابة	48
2.أهمية الكتابة	50
3.أهداف الكتابة	52
4.أنواع الكتابة	53
5.مهارات الكتابة السليمة	54
6.العوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة (المهارات اللازمة لتعلم الكتابة)	59
7.المتطلبات السابقة لمهارة الكتابة	59

8.شروط إعداد التلاميذ للكتابة	63
9.مراحل تعلم وتطور الكتابة	65
10.مستويات الكتابة	70
11.خصائص الكتابة	73
12.خصائص تطور حركة اليد لدى الطفل وعلاقته بالكتابة	75
13.بعض النظريات المفسرة للكتابة	77
14.سن تعلم الكتابة	80
الجزء الثاني "صعوبات الكتابة"	
1.تعريف صعوبات الكتابة	83
2.أنواع صعوبات الكتابة	86
3.أسباب و العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة	90
4.مظاهر ومؤشرات صعوبات الكتابة	97
6.مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة	104
7.صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية	105
8.تشخيص العسر الكتابي	106
9.أدوات تشخيص صعوبات الكتابة	111
10علاج صعوبات تعلم الكتابة (العلاج المعرفي السلوكي)	113
الفصـــل الثالث "المرحـــلة الابتـــدائية "	
تمهيد	122
1.تاريخ المدرسة الجزائرية	126
2..تعريف المرحلة الابتدائية	128
3.أهمية المرحلة الابتدائية	131
4.أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية	134
5.خصائص التعليم الابتدائي	138
6.وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية	139
7.عناصر العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية	142
8.الكفاءات الأساسية في التعليم الابتدائي	143
9.منهاج اللغة العربية للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي	145
10.خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية	150

الفصـــل الرابع "الإطـــار المنهـــجي للـــــدراسة"	
تمهيد	164
1.منهج الدراسة	164
2.التصميم التجريبي للدراسة	165
3.متغيرات الدراسة	166
4.الدراسة الاستطلاعية	166
5.الدراسة الأساسية	171
6. مجتمع البحث	177
7. وسائل الاختبار	177
الفصل الخامس "عرض وتحليل ومناقشة النتائج"	
تمهيد	201
1.عرض نتائج الدراسة	201
2.عرض وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة	201
3.مناقشة النتائج	219
4.الاستنتاج العام	234
الخاتمة	237
قائمة المراجع	243
قائمة الملاحق	254

فهرس الجداول والأشكال و الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (01)	يوضح أهداف الأطفال التي يكتسبها في كل مرحلة من مراحل المستوى الابتدائي (مصطفى الزيات: 1998، 514، 515)	72
جدول رقم (02)	يوضح خصائص تطور اليد حسب نمو الطفل من ولادته إلى سن 12 سنة (ايلينباي: 1994، 12، 14)	76
جدول رقم (03)	يوضح أهم المؤشرات الكتابية وأهم المؤشرات السلوكية التي قد تدل على وجود مشكلة صعوبات تعلم الكتابة لدى الأطفال	103
جدول رقم (04)	يوضح صعوبات التلاميذ الشائعة عند التلاميذ مع طريقة علاجها (الجعافرة حاتم: 2008، 178)	121
جدول رقم (05)	يمثل الكفاءات الختامية حسب الميادين للسنة الثالثة ابتدائي.	145
جدول رقم (06)	يوضح الكفاءة الشاملة لبداية السنة الدراسية ونهايتها (منهاج السنة الثالثة ابتدائي: 2011، 9)	147
جدول رقم (07)	يوضح الحجم الساعي المخصص للكتابة للسنة الثالثة ابتدائي	148
جدول رقم (08)	يوضح الكفاءات الختامية حسب الميادين للسنة الرابعة ابتدائي	148
جدول رقم (09)	يوضح الكفاءة الشاملة لبداية السنة الدراسية ونهايتها للسنة الرابعة ابتدائي	149
جدول رقم (10)	يبين الحجم الزمني المخصص لحصص الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي	150
جدول رقم)11(	يوضح التصميم التجريبي لإجراءات الدراسة للسنة الثالثة ابتدائي	165
جدول رقم (12)	يوضح التصميم التجريبي لإجراءات الدراسة للسنة الرابعة ابتدائي	166
جدول رقم (13)	يمثل الحجم الساعي المخصص للكتابة للسنة الثالثة ابتدائي	168

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (14)	يمثل الحجم الساعي المخصص للكتابة للسنة الرابعة ابتدائي (دليل المعلم: 2011، 14،15)	168
جدول رقم (15)	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية	170
جدول رقم (16)	يوضح عدد أفراد عينة الدراسة وتوزيعها على السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي	172
جدول رقم (18)	يوضح درجات تنقيط اختبار الكتابة	174
جدول رقم (19)	يوضح درجات ثبات اختبار الكتابة	179
جدول رقم (20)	يوضح ارتباط بنود الاختبار مع الدرجة الكلية له.	184
جدول رقم (21)	يوضح قيمة "ألفا كرونباخ" لصدق الاختبار	185
جدول رقم (22)	يوضح درجات ثبات استمارة المعلمين	186
جدول رقم (23)	يوضح قيمة "ألفا كرونباخ" لصدق الاستمارة	187
جدول رقم (24)	يمثل جلسات البرنامج الإرشادي ومحتواها	188
جدول رقم (25)	يوضح نتائج أفراد العينة الضابطة السنة الثالثة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة	198
جدول رقم (26)	يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية السنة الثالثة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة	203
جدول رقم (27)	يوضح نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الرابعة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة	204
جدول رقم (28)	يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة	204

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (29)	يوضح نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الثالثة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة	205
جدول رقم (30)	يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة	206
جدول رقم (31)	يوضح نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الرابعة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة	207
جدول رقم (32)	يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة	208
جدول رقم (33)	يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس التتبعي	209
جدول رقم (34)	يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس التتبعي	209
جدول رقم (35)	يوضح اختبار الفروق للإجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الثالثة ابتدائي	210
جدول رقم (36)	يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة	211
جدول رقم (37)	يوضح اختبار الفروق للإجراء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الثالثة ابتدائي	212
جدول رقم (38)	يوضح اختبار الفروق بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الثالثة ابتدائي	213
جدول رقم (39)	يبين اختبار الفروق للإجراء القبلي بين المجموعة الضابطة والتجريبية للسنة الرابعة ابتدائي	214
جدول رقم (40)	يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة	215
جدول رقم (41)	يوضح اختبار الفروق للإجراء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الرابعة ابتدائي	216
جدول رقم (42)	يوضح اختبار الفروق بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي على المجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي	217

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
شكل رقم (01)	يوضح الأسباب المساهمة في اضطراب عسر الكتابة	91

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة

ملحق رقم 01	محتوى جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.	255
ملحق رقم 02	اختبار تشخيصي لصعوبات الكتابة لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.	290
ملحق رقم 03	استمارة استبيان موجهة لأساتذة اللغة العربية التعليم الابتدائي للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي.	299
ملحق رقم 04	استمارة تحكيم أدوات الدراسة.	303
ملحق رقم 05	بطاقة تقنية للأخطاء الكتابية الأكثر تداولاً لدى تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي (سنة الثالثة والرابعة).	306
ملحق رقم 06	ترخيص أبوي.	309
ملحق رقم 07	ترخيص إجراء تطبيق ميداني لمديرية التربية لولاية المدية.	311
ملحق رقم 08	تسهيل مهمة من جامعة يحي فارس – المدية.	313
ملحق رقم 09	أمثلة من كتابة تلاميذ المجموعة التجريبية لذوي صعوبات الكتابة.	315
ملحق رقم 10	بعض نشاطات التلاميذ في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لذوي صعوبات الكتابة السنة الثالثة والرابعة إبتدائي.	321
ملحق رقم 11	نتائج نظام.SPSS	311

مقدمة

مقدمة:

يعد الاهتمام بالعملية التعليمية والعمل على تحسينها من الأمور المهمة التي تهتم بها كافة دول العالم نظرا لدور التعليم في تقدم المجتمعات ورقيها، حيث ركزت الاتجاهات التربوية الحديثة على تنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن لما لهم من أهمية في تطوير المجتمع وتقدمه.

وتعتبر المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية والخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي للتلميذ، فهي اللبنة الأساسية لتكوين الفرد من شتى نواحيه المعرفية والاجتماعية والنفسية، وتسعى إلى إرساء قواعد التعلم الجيد وإكساب المهارات الأساسية للتعلم التي تمكنه من تحصيل المعرفة التي من بينها مهارة الكتابة التي تعتبر أحد الجوانب الهامة في عملية التعلم، فهي مهارة اتصالية للتعبير عن الذات والتواصل مع الآخر، فالكلام في المجتمعات لم يعد كافي وحده للانخراط في المجتمع وخاصة بعدما صارت الأجهزة والآلات وسيط بين الفرد والآخر، وأصبحت وسائل التواصل من هواتف وحواسيب ومواقع وبرامج، لا تكاد تجد شخص يستطيع أن يبتعد بنفسه عن استعمال هذه الوسائل، فالمجتمع المعاصر قائم على المهارات الكتابية بكل أبعادها.

فالكتابة لم تعد كما كانت في المجتمعات السابقة ولم تعد حكرا على المتعلمين والكتاب والمثقفين، بل باتت ضرورة وحق اجتماعي ودستوري لكل فرد، لذا نجد من البديهي أن أول مؤسسة اجتماعية ينخرط فيها الفرد بعد الأسرة وهي المدرسة تعنى بتعليم الكتابة كمادة أساسية تبنى عليها مستقبل الفرد فيما بعد وتعزى كل نجاحاته الأكاديمية، والحياة عموما لإتقانه الأداء الكتابي، وباتت الأسرة والسنوات الأولى من التعليم الابتدائي ضرورية لاكتساب الحروف معرفة ونطقا وكتابة، فاكتساب المبدأ الأبجدي في اللغة العربية هو أساس اكتساب الكتابة أولا ثم اكتساب المعارف والعلوم الأخرى.

بالإضافة إلى أن الكتابة هي وسيلة من وسائل الاتصال، يمكن للمتعلم بواسطتها التعبير عن أفكاره، ويقف على أفكار غيره، ويسجل ما يريد تسجيله من حوادث ووقائع، لذا تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم وضرورية للتعبير عن الأفكار، فالطفل في السنوات الأولى من المدرسة هي أكثر الأوقات التي يتلقى ويتأثر فيها، وهي المرحلة المثالية لتعليم المهارات الأساسية للكتابة، وهذا لا يعتبر تقليلا من أهمية المراحل العمرية اللاحقة، بل في هذه المرحلة يتسم فيها الطفل بالقدرة العالية على التلقي والاكتساب، لذلك لزم العناية والاهتمام بالمرحلة الابتدائية والعمل على توفير جميع الجوانب التي تساعدها على تأدية الدور

بأكمل وجه، وذلك من اختيار استراتيجيات وطرائق التعليم التي تراعي الاختلاف بين المتعلمين وإعداد المواد الملائمة لجميع المستويات من حيث مواد التدريس وأسلوب التدريس حتى يتمكنوا من مواجهة مختلف الصعوبات التعليمية التي تواجههم.

وقد تزايد اهتمام الباحثين والمتخصصين في علم النفس الطفل بهذه المرحلة للتعرف على المشكلات والصعوبات التي تعترض طريقه للتعلم، فبعد أن كان المختصون يهتمون بالأطفال اللذين يعانون من مشكلات تعليمية تعود إلى إعاقات عقلية أو حسية أو اضطرابات انفعالية شديدة تعرقل تعليمهم، ظهرت فئة جديدة ومتمايزة من الأطفال اللذين لا يعانون من أي إعاقات جسمية أو عقلية، ومع ذلك يعانون من صعوبات مختلفة منها صعوبات نمائية كصعوبات الانتباه والتذكر وصعوبات أكاديمية كصعوبات القراءة والحساب والكتابة ، هذه الأخيرة التي تعرف بقصور التصوير أو عدم الانسجام بين البصر والحركة لأن الطفل فعلا يجد صعوبة في نقل الحروف كتابيا كما هي، إذ يظهر العجز على التلاميذ في إحدى الجوانب التالية؛ الإملاء، التعبير الكتابي والخط ، كما أن لهذه الصعوبات تأثير متبادل فيما بينها، حيث أن الخط غير الواضح يؤدي إلى تشويه معاني التعبير كما يعجز القارئ عن إدراك المعنى الحقيقي من الكتابة ورموزها، وعلى غرار ذلك فان وضوح الخط هو احد أهم العناصر في سلامة التعبير والإملاء وفق قواعد الكتابة الصحيحة.

كل هذا يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ مما يؤثر على مسيرتهم التعليمية ومستقبلهم الدراسي، فصعوبة الكتابة هي من الاضطرابات التي تصيب شريحة كبيرة من التلاميذ، حيث أن معدل انتشارها يتراوح بين (5 و 12%)، وهي أكثر انتشارا بين الذكور مقارنة بالإناث، وقد اختلفت تعاريف هذه الصعوبة وتنوعت نظرا لاختلاف تناولها من طرف الباحثين من حيث منظورهم ومقارباتهم، إلا أن جميعها يتفق على أن صعوبات الكتابة هي اضطراب يرجع إلى عدم القدرة على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات أو إلى عدم التمييز بصريا بينها، وهي تظهر بكثرة في الطور الابتدائي بما في ذلك السنة الثالثة والرابعة ابتدائي لأن تلميذ هذه المرحلة يكون قد اكتسب المهارات الأساسية للكتابة وتجاوز مرحلة البناء والتعلم، فإذا كان لديه مشاكل في إنتاج الحروف والكتابة بخط واضح وسليم فهو يعاني من صعوبات في الكتابة، لذا وجب علينا مساعدة هؤلاء التلاميذ نظرا لعدم استفادتهم من البرامج التعليمية داخل قاعة الدراسة مما أدى بهم إلى تدني مستواهم الدراسي عن باقي أقرانهم العاديين.

ونظرا لضرورة الحرص على هذه الفئة وفهم حاجاتها ينبغي وضع خطط تربوية واستراتيجيات مناسبة لقدراتهم وبرامج علاجية خاصة بهذه الفئة.

ومن هذا المنطلق وبناء على البحوث والدراسات في مجال التربية والتعليم تظهر معاناة العديد من التلاميذ خصوصا في المرحلة الابتدائية، ممن لديهم صعوبات في الكتابة، هذا وتؤكد إحدى الدراسات فعالية البرامج التدريبية والتعليمية الموجهة لهذه الفئة، والتي تراعي خصوصياتها الانفعالية والشخصية والاجتماعية، إمكانية تحسين مستوياتها الدراسية في المجالات المقصودة.

ومما سبق ذكره، خاصة مع ارتفاع نسبة انتشار صعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ في الأوساط التعليمية وسعي الباحثين والمتخصصين في علاج وتخفيف تلك الصعوبات المتعلقة بالكتابة،هذا وجاءت الدراسة الحالية لتعالج أهم خطوة في علاج وتخفيف تلك الصعوبات بعنوان؛ فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الطور الأول والثاني ابتدائي، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم خطة وفق منهجية منظمة مقسمة إلى جانبين:

الجانب النظري للدراسة: ويتم تقديمه في ثلاث فصول:

الفصل الأول: تضمن الإطار العام للدراسة حيث نتطرق فيه إلى عرض الإشكالية والفرضيات مع تحديد الأهداف والأهمية من هذه الدراسة، كما نعرض التعاريف الاصطلاحية والإجرائية وأسباب اختيارنا لموضوع الدراسة، ثم عرض الدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع الدراسة الحالية مع الإشارة إلى مكانة هذه الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تضمن هذا الفصل الحديث عن مفهوم الكتابة والصعوبات المتعلقة بها، وقد قسم إلى قسمين ليشمل الأول التعريف بعملية الكتابة والمهارات الأساسية لها، أهميتها والهدف منها،أنواعها، ومهارات الكتابة السليمة، أيضا العوامل الفيزيولوجية لعملية الكتابة وتعلمها والمهارات والمتطلبات السابقة لها، إلى جانب شروط إعداد وتهيئة التلميذ لعملية الكتابة، ثم مراحل تعلمها وتطورها ومستوياتها وخصائصها.وتم التطرق أيضا إلى خصائص تطور حركة اليد لدى الطفل وعلاقته بالكتابة، إضافة إلى النظريات المفسرة لعملية الكتابة وسن تعلمها.

وخصص الثاني لعرض صعوبات تعلم الكتابة من حيث المفهوم، وأنواعها، أسباب ظهورها، مظاهرها، ومميزات الأطفال من ذوي صعوبات الكتابة، وكذا تلك الصعوبات في اللغة العربية، مع تشخيصها وأدوات علاجها.

الفصل الثالث: يتناول المرحلة الابتدائية وتم التركيز فيه على التعريف بهذه المرحلة الحساسة وأهميتها، وخصائص ووظائف عملية التعليم في المرحلة الابتدائية، مع عناصر الفعل التعليمي التعلمي والكفاءات الأساسية له، أيضا تم توضيح منهاج اللغة العربية للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي، واهم خصائص نمو التلاميذ في الابتدائي الذي ضم مرحليتين، مرحلة الطفولة المتوسطة والتي تقابل السنة الثالثة ابتدائي، ومرحلة الطفولة المتأخرة التي تقابل السنة الرابعة ابتدائي.

و الجانب الميداني للدراسة: يشتمل فصلين:

الفصل الرابع: تم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث يحتوي على منهج الدراسة ومتغيراتها، المرحلة الاستطلاعية وخطواتها وأهدافها، اختيار العينة والأساليب الإحصائية المستخدمة، مع استنتاج عام للدراسة الاستطلاعية، وتناول فيما بعد الدراسة الأساسية التي احتوت على مجتمع الدراسة وعينته، حدود الدراسة وأدواتها وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

الفصل الخامس: أخيرا تضمن هذا الجزء عرض ومناقشة النتائج، حيث خصص لعرض النتائج المتحصل عليها واختبار نتائج الفرضيات ومناقشتها بشكل متسلسل، حسب ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة مع عرض الاستنتاج العام للدراسة

ثم عرض خاتمة الدراسة كخلاصة عامة لها، وتوصيات الدراسة واقتراحاتها، وبعد ذلك قائمة المراجع المعتمد عليها، حيث رتبت أبجديا، وأخيرا الملاحق.

الفصل الأول:

الإطـــــــار العـــام للـــــــــــــــدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. تحديد مفاهيم الدراسة
4. أسباب اختيار موضوع الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. أهمية الدراسة
7. الدراسات السابقة
8. التعقيب على الدراسات السابقة
9. الاستفادة من الدراسات السابقة
10. مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
11. خلاصة الفصل

الإشكالية:

تسعى أي منظومة تربوية إلى ترقية النظام التعليمي لديها وتعزيزه بما يناسبه من قدرات، حيث تبذل الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم جهودها في مختلف أطواره، وخاصة الأساسية منها لتحقيق أهدافها وغاياتها.

وتؤثر كفاءة العملية التعليمية في عمل التربية التي يكتسب من خلالها التلاميذ الخبرات والمعلومات الكفيلة بإعدادهم الجيد والمناسب للاندماج والتفاعل في المجتمع، تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والاختلافات بين التلاميذ، ومن بينهم الذين لديهم مشكلات في التعلم رغم امتلاكهم القدر الكافي من القدرات العقلية اللازمة لتعلمهم واكتسابهم الخبرات، إلا أن تحصيلهم للمعلومات أقل من أقرانهم العاديين، وقد أثارت هذه المشكلات اهتمام الكثير من المختصين في مجالات متعددة لدراسة طبيعة هذه الصعوبات، نجد صعوبات التعلم التي بدأ الاهتمام بموضوعها في نهاية القرن العشرين، حيث دخل هذا الموضوع ميدان التربية الخاصة ، وان اهتمام الدول المتقدمة بهذه الفئة كان بتوجيه كل الاهتمام بالمدارس وخصوصا في المراحل الابتدائية منها، حيث عملت على تأهيل هذه المرحلة وفق أحدث الأساليب، وبذلت هذه الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، على اعتبار أنها تعتبر الركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة، وانطلاقا من أهمية هذه المرحلة فانه يجب التركيز والاهتمام بها، بصورة أكبر لاسيما وأن أي خلل يعتري هذه المرحلة سيتراكم ويمتد تأثيره إلى المراحل اللاحقة.

وتنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية، هذه الأخيرة تتمثل في صعوبات الكتابة والقراءة والحساب، وبالنسبة للكتابة فهي تحتل المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، وتعتبر الكتابة أهم وأفضل إنجاز للبشري في التعبير عن اللغة والثقافة، إذ تضمن الكتابة تناقل المعلومات والأخبار والأحداث بين مختلف شرائح وفئات المجتمع على اختلاف الزمان والمكان، كما تعد أهم وسيلة تواصل دائم بين الأفراد إذ تبقى تلك الكلمات والحروف تحمل الدلالة ما بقيت مسجلة وموثقة. ولذلك يزداد اهتمام الباحثين بالكتابة يوما بعد يوم، لا لكونها وسيلة اتصال وتواصل فحسب، بل لأنها زيادة على ذلك تحفظ تراث وتاريخ المجتمعات وأفكارها ومخططاتها الآنية والمستقبلية. **(الغامدي: 2010، 20)**

ولعل أفضل شاهد على فضل ومكانة الكتابة لدى البشر قول الله سبحانه وتعالى: **{ ن والقلم ومايسطرون}(الآية 1 من سورة القلم)**، فأقسم الله تعالى في القرآن بما خلق، أي القرآن الكريم وما يكتب به من حبر ومداد، فالقلم هنا أداة كتابة والذي حلف به الله عز وجل في هذا الموضع، هذه الأداة التي حافظت على الإرث المعرفي وقيدت العلوم حتى لا تكون في طي النسيان والاضمحلال.

فبالكتابة جمع القرآن، وحفظت الألسن والآثار، وأثبتت الحقوق، وسيقت التواريخ، وأمن الإنسان النسيان، وقيدت الشهادات.

فالكتابة هي معلم من معالم الحضارة يتم من خلالها تدوين وحفظ كافة المعارف من الماضي إلى الحاضر ومن جيل إلى جيل، فهي جزء من حياتنا اليومية ولا يمكن الاستغناء عنها، فمن خلال الكتابة يتم تسجيل تجارب وأفكار الآخرين، بالإضافة إلى التعرف على أفكار غيره ممن يعايشونه في نفس الوقت والزمن فهي تتجاوز حدود المكان لمعرفة أفكار الآخرين والاستفادة منها، وتعتبر مهارة الكتابة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية التي يجب على المتعلم اكتسابها، فلو لاحظنا البرنامج الدراسي في الابتدائي فانه يتكون بالتقريب من ثلثي البرنامج في هذه المهارة، وحتى الامتحانات تعتمد على الكتابة أكثر من المهارات الأخرى، فنظرا لأهميتها من الواجب على التلميذ تحسين الخط والكتابة، ويحاول أن يعبر عن أفكاره بطريقة سليمة ليتم تقويم عمله بطريقة صحيحة.

وبحسب اطلاع الباحثة أن 40% من برنامج السنة الثالثة والرابعة ابتدائي لمادة اللغة العربية التي تجمع دروس الكتابة بكل أشكالها؛الإملاء والنسخ وحتى مشاريع الإدماج، حيث يتم تقويم هذه المهارات في نهاية كل فصل باختبارات حسب ما تقره الوزارة الوصية يعتمد على الكتابة مثل الإملاء والملخصات أو الإنشاء، وتقديم الأعمال والنشاطات خارج المؤسسة التربوية والتي في أغلبها تشمل مهاما كتابية.

حيث حدد بعض الباحثين مختلف المهارات الخاصة التي لابد من إكسابها للمتعلمين في الوقت المناسب والمحدد لها، وأي تأخر في تعلمها أو اكتسابها يؤثر سلبا في النمو المعرفي في المراحل اللاحقة، كما تتشكل كأحد العقبات التي تمنع النجاح الدراسي مما ينعكس بالسلب على نتائج التحصيل في المواد الدراسية.

فحسب معظم الأخصائيين ومن بينهم (**Simon**)على أن سن تعلم الكتابة هو في الخامسة من عمر الطفل حيث يستطيع التخطيط لبعض الحروف ويستطيع التعرف عليها. **(BULLETIN : 2008, 20)**

وهذا السن هو السن القانوني للدخول المدرسي حيث يتهيأ الطفل ويستعد لتعلم المهارات الكتابية، فإذا لم يستطع التلميذ تعلم واكتساب هذه المهارات الكتابية ينتج لديه خلل في الكتابة وعدم القدرة على تكوين الحروف واحترام المسافة المحددة بين الحروف، وعليه تصبح الكتابة غير مقروءة، وهذا ما يصطلح على تسميته في التراث السيكولوجي والمعرفي بصعوبات الكتابة المتمثلة في الصعوبات المتعلقة بالتعرف على الرموز الكتابية من حيث فهمها وإنتاجها، ما ينجم عنه مشاكل في تعلم تلك المهارة مع صعوبة في فهم النصوص وتحصيل المكتسبات القبلية، وتظهر هذه الصعوبات لدى معظم التلاميذ بأشكال مختلفة، تتمثل في صعوبة رسم الحروف والكلمات وضعف التهجئة للحروف الأبجدية أو حذف أو إبدال في الكلمة، وهي أخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية. **(السرطاوي وآخرون:2001، 28)**

ويضيف " **جمال مثقال** أن صعوبات الكتابة هي عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز الكتابية، وترجع هذه الأخيرة إلى عدة عوامل، منها ما يكون بسبب نقص الدافعية لدى التلميذ، ومنها ما يكون بسبب طريقة التدريس، أو باضطراب ناجم عن الذاكرة البصرية وصعوبات الإدراك البصري.

وقد ترجع أيضا صعوبة الكتابة إلى صعوبة التحكم في العضلات الدقيقة، هذا ما يؤدي إلى عدم ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية الكتابة، وربما ترجع إلى عدم قدرة التلميذ على عمليات نقل ما يتم تلقيه بصريا كمدخلات وترجمة ذلك إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة.**(أبو الديار :2012، 113 بتصرف)**.

يظهر التلميذ صعوبة التحكم في الكتابة ابتداء من سن ثمان سنوات، أي في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، مما يصعب عملية التقويم للمعلم، ومن جهة أخرى يعرقل عملية التعلم الأفضل للمواد الأخرى المتعلقة بالمستوى الدراسي، ومنها فتعلم التحكم في الكتابة باليد عملية أساسية للتفوق في المدرسة وانتقاله للمراحل اللاحقة، إن انتقال التلميذ من سنة إلى أخرى في المرحلة الابتدائية لابد أن يكون قد اكتسب المهارات الأساسية المتعلقة بالكتابة حيث يتوقع أن يبلغ 60% ما بين مهارات في التنظيم والشكل وكتابة الحروف والكلمات، كما قد يعاني التلاميذ من هذه المشاكل في الإملاء والنسخ، حيث أشار "**مسعد أبو الديار**" في كتابه إلى أنه توجد صعوبة الكتابة لدى 10% على الأقل من المجتمع العام للمتعلمين، وربما تصل إلى 25% فيما يتعلق بمهارات التعبير الكتابي، ولدى 5% من مجتمع المتفوقين عقليا. **(أبو الديار :2012، 113، بتصرف)**

وان من بين المؤشرات الدالة التي من خلالها يتم تشخيص الصعوبات المتعلقة بالكتابة هي عمليات النسخ أو الخط والتهجئة والتعبير الكتابي، أي تلك المهارات اليدوية في الكتابة، فهي ما يعط انطباعا أوليا لدى المتعلم عن مستوى التلميذ.إلى هنا يعتبر الخط هو الوسيلة التي من خلالها تظهر الكتابة، فهو يتعدى الجانب الحركي، فهو يضفي الصبغة الجمالية لعملية الكتابة وتحسين شكلها، من خلال كتابة الحروف العربية المفردة والمركبة بصورة حسنة حسب القواعد والأصول التي وضعها فنانو هذا العلم. **(زايد ورمان 2015: 89)**

وبيان مقاصد الكتابة يقوم على وضوح الخط وخاصة في نظام الامتحانات الكتابية التي يكون محور التقييم فيها هو النواتج الكتابية للتلميذ إضافة إلى أن الاهتمام برسم الحروف رسما صحيحا يؤدي إلى وضوح المعنى المقصود، وتحديد دلالة الكلمة المكتوبة. **(عبد الغفار وخليفة: 2004، 16)**

إضافة إلى هذا إن كثير من المعلمين يشتكون من ضعف التلاميذ في الكتابة ويتحدثون عن كثرة الأخطاء الكتابية في كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأنهم ينتقلون من هذه المرحلة دون أن يصبحوا قادرين على الكتابة السليمة إملائيا، وذلك على وجه الخصوص لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي وهذا لعدة عوامل، لأن هذه المرحلة من التعليم يمكن فيها ملاحظة وقياس المظاهر والصعوبات التي تنتج من عدم تعلمها في المراحل السابقة، فمن المفروض على تلميذ هذه المرحلة أن يكون قد اكتسب مهارات الكتابة وتجاوز مرحلة التعلم والبناء، فرغم هذا انتشرت صعوبات الكتابة لديهم وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة **(بشير حورية 2002)** و دراسات كل من **(مهدية بن عنان 2006)** و **(حسن شحاتة 1978)** ودراسة **(زياد أمين بركات 2009)** ودراسة **(بوطيبة ابتسام 2009)** و **(صادقي رحمة 2012)** ودراسة **(AJURIAGUERRA 1976)** ودراسة **(DELAVOUDSOPHIE 2007)** على شيوع وانتشار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

فكل هذه الدراسات تأتي لتؤكد حقيقة مفادها أن كثير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اكتساب مهارة الكتابة، وهذا ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي، هذا ما يؤكد على أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يحتاجون إلى تدريب وتدريس جيد، فالكثير من الصعوبات التي تواجه مثل هؤلاء التلاميذ وتستمر معهم، وقد تزداد حدتها نتيجة للتدريس الذي يعتبر ملائما لأغلبية من زملائهم في القسم وغير ملائم لهم، فالعديد منهم لا يستفيدون من الأنشطة والدروس التي تقدم لهم في القسم مقارنة بأقرانهم الذين

لا يعانون من صعوبات الكتابة، فهذه الفئة من التلاميذ بحاجة إلى استراتيجيات تدريسية تراعي الخصائص المتفردة التي يحملها كل منهم إلى موقف التعلم.

تشير بعض الدراسات والأبحاث إلى أن 95% من التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في الكتابة، تمكنهم البرامج التدريبية والعلاجية في تعلم مهارات الكتابة والوصول إلى المعدل المقبول في مستوى القدرة على الكتابة. **(اللبودي منى: 2003، 176)**

ومن جهة أخرى نستخلص مما ذكره "**علي تعوينات**" في دراسته التي أجراها في البيئة الجزائرية بالمدرسة الأساسية، على انه نظرا لقلة الدراسات في مجال صعوبات تعلم اللغة العربية، ونظرا لاستفحال المشكلة في مدارسنا على اختلاف مستوياتها، إذ لا يكاد يقرأ قارئ كتابة تلميذ إلا وسرعان ما يكتشف عجزه في اللغة المكتوبة بعناصرها المختلفة، مما ينجر عنه عجز في التواصل مع الغير، ومسايرة الركب الحضاري الذي يتطلب يوما بعد يوم إتقان اللغة قراءة وكتابة، فضلا عن كون اللغة المكتوبة شرط أساسي في العملية التعليمية التعلمية.

أن اكتساب مهارة التحكم في الكتابة باليد من العمليات الأساسية للتفوق في المدرسة،حيث تحسن التآزر الحس حركي، مما يساعد في عملية التعلم للمواد التعليمية الأخرى، حيث انتقالات التلاميذ من السنة الثالثة إلى الرابعة ابتدائي لابد من أن يكون قد اكتسب مهارات الكتابة الصحيحة بمعدل قبول يبلغ 60%من حيث التنظيم والشكل والحروف والكلمات الصحيحة، وبالنظر لأهمية الكتابة وانتشار صعوبات تعلمها لدى التلاميذ تدخلت عدة دراسات علمية تطرقت فيها إلى بناء برامج تدريبية علاجية، واستراتيجيات مناسبة لتحسين ورفع مستوى الكتابة لدى التلاميذ، كدراسة **(GRACIA &caso2007)** التي جاءت بموضوع فعالية برنامج لتطوير الكتابة القائم على تحسين القدرات المعرفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم، الذي أثبت في نتائجه على فعالية البرنامج وتحسين أدائهم

قامت دراسة **(لبوخ بلال 2022)**في بناء برنامج علاجي مقترح للتخفيف من صعوبات تعلم الكتابة ونقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، إذ هدفت الدراسة إلى التأكد من فعالية وتأثير هذا البرنامج، حيث تحقق الهدف وإثبات فعالية البرنامج المقترح.

وقامت أيضا دراسة **(فرحان بن سالم العنزي 2013)** إلى معرفة اثر برنامج تدريبي لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حيث توصل إلى وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وهذا ما يشير إلى فعالية البرنامج.

وفي السياق نفسه أكدت كل من دراسة **(سالم 2012)** و **(رنيم عبد الكريم 2012)** ودراسة **(اسطنبلي 2011)** و **(فوزية محمدي 2011)** ودراسة **(احمد عبده عوض 2010)** و **(صابر احمد صابر 2009)** وغيرها من الدراسات أن للبرامج التدريبية والعلاجية أثر في تحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية.

ومن هنا أصبح للبرامج التدريبية والعلاجية في الحقل التعليمي للتدخل العلاجي والتدريبي لفئة ذوي صعوبات الكتابة، أمرا حتميا لابد منه، تلبية لمتطلبات واحتياجات هذه الفئة، التي هي منطلق العمل على تحسين قدراتهم واستعداداتهم، وعليه فالحاجة الملحة لبناء البرامج المعرفية السلوكية المهتمة بفئة صعوبات الكتابة هي الوسيلة الهادفة لعبور التلميذ مراحل التعلم التدريجي الهرمي وتحسين قدراته ومهاراته الأكاديمية.

وبناء على ما سبق فان الدراسة الحالية تقوم على إعداد وبناء برنامج إرشادي قائم على نموذج معرفي سلوكي لتحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، نظرا لما أثبتته العديد من الدراسات لهذا المدخل النظري في علاج بعض الصعوبات وتنمية المهارات الكتابية.

وفي ظل أهمية الموضوع المتناول تأتي هذه الدراسة لمعرفة أثر وفعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، حيث تبلورت مشكلة الدراسة في طرح بعض التساؤلات وهي كالآتي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي لصالح الإجراء البعدي؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الإجراء البعدي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لصالح المجموعة التجريبية ؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لصالح الإجراء التتبعي ؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لصالح الإجراء البعدي ؟

7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء البعدي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية ؟

8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لصالح الإجراء التتبعي ؟

2.فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي لصالح الإجراء البعدي.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الإجراء البعدي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لصالح الإجراء التتبعي.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لصالح الإجراء البعدي.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء البعدي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لصالح الإجراء التتبعي.

3.التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

نعرض في هذا العنصر ضبط إجرائي لمفاهيم ومصطلحات الدراسة الحالية، وذلك من خلال تحديد التعاريف الإجرائية التي تتناسب مع الوسائل البحثية ومقاربتها العلمية، وتتمثل هذه المفاهيم في:

برنامج إرشادي معرفي سلوكي، مستوى الكتابة، صعوبة الكتابة، تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، الطور الأول والثاني ابتدائي. تلاميذ سنة الثالثة والسنة الرابعة

1.3. برنامج إرشادي معرفي سلوكي: هو مجموعة من الحصص أو الجلسات الإرشادية المخططة والمنظمة خلال فترة زمنية محددة تقوم على تقنيات إرشادية مستمدة وفق نموذج معرفي سلوكي من اقتراح وتصميم الباحثة، بغرض مساعدة وتحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وقد تم تطبيقه خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية البالغ عددها 25 جلسة كما قسم البرنامج إلى ثلاث فئات والمتضمنة جلسات سلوكية وجلسات معرفية وجلسات أخرى تتضمن كلاهما أي معرفية سلوكية.

2.3. مستوى الكتابة: هو المقياس الذي من خلاله يحدد المستويات الثلاث(المرتفع، المتوسط، المنخفض) للتحكم في الكتابة لدى التلميذ، وفق إجراءات عملية تشمل قياس مهارة أو التحكم في الكتابة والمتضمنة عملية النسخ والإملاء والإنشاء.

3.3. صعوبة الكتابة: وهي نسبة العجز أو المستوى المنخفض للتلميذ المتمدرس في السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي في مهارة الكتابة الصحيحة، والتي يستدل عليها من خلال مؤشرات تتمثل في الحذف، الإضافة، الإبدال، القلب، التكرار، وتحدد إجرائيا بالدرجة المتحصل عليها من التلميذ في اختبار الكتابة المشخص للأخطاء الشكلية والمعرفية، الإملائية، النسخية، الضمنية والأخطاء الحسية الحركية.

4.3.تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة: هم مجموعة من التلاميذ من جنس الذكور والإناث تتراوح أعمارهم ما بين (8 إلى 11)سنة المتمدرسون في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، يتوزعون على قسمين لكل سنة دراسية، حيث تتوفر فيهم الشروط القانونية للمدرسة الجزائرية، والذين يظهرون عجزا واضحا

في الأداء الكتابي مقارنة بأقرانه في نفس الصف مع سلامة القدرات العقلية والحسية والحركية، ويتم التعرف عليه وتشخيصه من خلال الاختبارات المستعملة في الدراسة وهي اختبار الكتابة والاستمارة الخاصة بالمعلمين.

5.3.الطور الأول والثاني ابتدائي: هي المرحلة الدراسية للسنوات الخمس من التعليم الابتدائي، من السنة الأولى إلى السنة الخامسة، حيث السنة الأولى، الثانية والثالثة في الطور الأول ،أما الطور الثاني فيضم السنتين الرابعة والخامسة، وحددت إجرائيا في الدراسة الحالية باختيار مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدرسة محفوظ بن مولود لولاية المدية.

4.أسباب اختيار موضوع الدراسة:

تعود أسباب اختيار موضوع صعوبات الكتابة لدى فئة التلاميذ العاديين المتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي لدوافع عديدة نذكر منها ما يلي:

-تعتبر عملية الكتابة من أهم العمليات التي يستعملها التلميذ في بداية مشواره الدراسي، وبفضلها يتمكن من الاتصال والتواصل مع غيره وتساهم في نقل المعارف والمعلومات، فهي مفتاح الدخول إلى مجالات العلوم المختلفة، ورغم أهمية هذه المهارة إلا أنها تتعرض لمشاكل وصعوبات وهذا ما دفعنا لدراسة هذه الصعوبة للتمكن من تشخيصها وحلها

-قلة الدراسات التي تهتم باضطراب عسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو بالأحرى في المدرسة الجزائرية، ونعتقد أن السبب يرجع إلى حداثة التخصص.

-نقص في الحصص المخصصة للكتابة المندرجة في البرنامج السنوي للتّعلمات للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

-عدم توفر أداة علمية مقننة على تلاميذ المدرسة الجزائرية تهدف لتشخيص هذه الصعوبة وتقنية علاج مناسبة لها.

-مساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات والمشاكل التي تواجههم في تعلم الكتابة باقتراح برنامج للتخفيف من هذه الصعوبة وعلاجها.

5.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأهداف نعرض أهمها في ما يلي:

-الهدف الرئيسي:

التأكد من فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي

-الأهداف الفرعية:

- التعرف على مدى انتشار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي في الوسط المدرسي بإقليم مدينة المدية
- التعامل مع هذه الفئة والاحتكاك بها لاكتساب الخبرة في المستقبل المهني
- الاحتكاك بميدان تواجد فئة ذوي صعوبات التعلم لضمان التحكم الميداني في الدراسات الميدانية.
- إعداد وتصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي وتطبيقه عليهم
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي لاختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من اجل تحديد المستويات.
- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي على اختبار الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي
- قياس الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء البعدي على اختبار الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي
- التأكد من وجود فروق بين متوسطات درجات الأفراد بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار الكتابة
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي على اختبار الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي

- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي على اختبار الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي لصالح الإجراء البعدي
- قياس الفروق بين متوسطات درجات الأفراد للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجراء البعدي على اختبار الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي ومعرفة مستوى المجموعة التجريبية.
- التأكد من وجود فروق بين متوسطات درجات الأفراد بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي على اختبار الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي لصالح الإجراء التتبعي
- التوصل إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات بناء على النتائج المتحصل عليها في الدراسة، التي تساعد الهيئات التربوية التعليمية والأولياء في حل بعض المشكلات التي قد تواجه التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

6.أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية من الموضوع المتناول، فهي تهتم بمجال فئة تحتاج إلى تربية وعناية خاصة من التلاميذ من ذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة التي تعد من المجالات الأكثر اهتماما بالبحث والدراسة نظرا لتزايد انتشارها في المدرسة الجزائرية، حيث تؤرق المعلمين والمختصين التربويين وحتى الأولياء، إذ تعتبر من المهارات التي تشكل عقبة كبيرة في تحقيق طموحهم في النجاح والانتقال من مرحلة دراسية لأخرى، ومن خلال هذا تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تسعى لتحسين صعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ومنه تتضح لنا أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- مكانة الكتابة في المرحلة الابتدائية أساسية وبارزة بين المواد الدراسية الأخرى، فهي وسيلة لدراسة مواد أخرى وأساس للتحصيل فيها.
- أهمية التعريف بموضوع صعوبات الكتابة من حيث المفهوم والأعراض وطرق التشخيص والعلاج
- الكشف المبكر لفئة ذوي صعوبات الكتابة ومعالجتها
- إثراء الجانب التربوي في مجال صعوبات الكتابة
- أهمية المرحلة العمرية المتناولة في الدراسة، حيث تعتبر القاعدة والأساس التي يرتكز عليها إعداد التلاميذ لجميع مراحل التعليم التالية

- خصوصية الفئة المدروسة التي تمثل الفئة العادية من التلاميذ للمرحلة الابتدائية، حيث تعتبر من أشد الفئات غموضا في ميدان صعوبات التعلم حيث تخلق لدى الباحث عقبات في دراسته، وهذا ما يجعل أغلب الدراسات تبتعد عن دراسة هذه الفئة ويبحثون عن الفئات النادرة أو الحالات الخاصة.
- العلاقة المباشرة مع العينة المدروسة والتعرف عليها، هذا ما يزيد من مدى إمكانية صدق النتائج
- معالجة بعض جوانب قصور المتعلمين في الكتابة وتعمل على رفع مستواهم.
- تعتبر الدراسة من الدراسات النوعية التي استهدفت تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لانعدام مثل هذه الدراسات على المستوى المحلي على حد علم الباحثة.
- توعية المعلمين ومساعدتهم على وضع إستراتيجية علمية مناسبة لتعليم هذه الفئة، خاصة أن المدرسة الجزائرية تتبنى سياسة الدمج الكلي لذوي صعوبات التعلم في الأقسام العادية، وبالتالي فالمعلم مطالب بالتعرف على احتياجاتهم التربوية.
- القيمة العلمية لمثل هذا النوع من الدراسات في مجال التربية والتعليم، حيث تزيد من خبرة المعلمين وتوسع آرائهم وأفكارهم.
- توجيه اهتمام الباحثين المختصين بموضوع الدراسة لما له من أثر كبير في العملية التعليمية التعلمية.
- لفت انتباه الهيئات الوصية نحو مختلف الصعوبات التي تعد بسيطة ولكنها تعنى بدرجة كبيرة من الأهمية وخاصة في مراحل متقدمة من التعليم الابتدائي.
- إثراء البحوث العلمية والاستفادة منها في ميادين وتخصصات مختلفة.
- إثراء المكتبة بإضافة دراسة جديدة في هذا المجال.
- وضع اقتراحات موضوعية، والخروج بتوصيات قد تساعد الهيئات التربوية والأولياء في حل بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ.

7.الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة من أدبيات البحث العلمي، كما أنها بمثابة الخلفية النظرية الهامة التي تساعد الباحث في إعداد دراسته وهي الدراسات التي تطرق إليها الباحثون السابقون في نفس الموضوع، تتطابق أو تتشابه في أحد المتغيرات المراد دراستها، فهي الأسس والقواعد الهامة التي تسهل من عمل الباحث وتبني منهجيته في دراسته الحالية. **(داودي محمد وبوفاتح: 2007، 50)**

فالدراسات السابقة بمثابة الدعم النظري الذي يعتمد عليه الباحث في دراسته، ولتحقيق الدقة العلمية للبحث لابد عليه العودة إلى التراث العلمي المرتبط بالدراسة ، وهذا ما دفع بالباحثة إلى البحث عن الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية التي لم تتوفر بالكم والنوع في التطرف لمتغيرات الدراسة الحالية عما يخدم موضوع البحث–(في حدود اطلاع الباحث على أدبيات البحث العلمي)–، وفيما يلي عرض لأهم البحوث والدراسات في هذا المجال التي تم ترتيبها وفق التسلسل التاريخي من الأقدم إلى الأحدث وللتوضيح أكثر قسمنا الدراسات السابقة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية وهي كالتالي:

1.7.الدراسات العربية:

- دراسة حسن شحاتة (1978):

قدم حسن شحاتة بحثا عن الأخطاء الشائعة في الإملاء تشخيصها وعلاجها، حيث اعتمد في دراسته على كتابات **(1100)** تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وقد دفع الباحث لدراسة هذه المشكلة شيوع الأخطاء الإملائية في كافة المستويات التعليمية من الابتدائي إلى الجامعي، بل حتى لدى دارسي اللغة العربية أنفسهم والأدباء والمعلمين والصحفيين، حيث لاحظ شيوع الأخطاء الإملائية في الصحف اليومية، دعا هذا الوضع للبحث على العوامل المسببة لشيوع الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة

ولتحقيق هذا الهدف اعتمد في جمع الأخطاء على فحص كتابات التلاميذ لحصر الأخطاء، واعتمد على طريقة المقابلة لبعض المعلمين والموجهين في المرحلة الابتدائية

ومن أهم النتائج المتوصل إليها هي علاقة أخطاء التلاميذ بمقررات الإملاء، فقد ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها المقررات الدراسية، وتوصل إلى أن اختلاف الأخطاء الإملائية راجع إلى اختلاف الأقسام الدراسية، واختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي أيضا يؤثر في الأخطاء الإملائية، فكرة المعلمين عن الأخطاء ليست دقيقة وشاملة، وبصفة عامة توصل إلى أن أخطاء التلاميذ في الإملاء يمكن إرجاعها إلى أسباب عدة ومتعددة منها ما يرجع إلى المعلم ومنها ما يعود على التلميذ ومنها ما يرجع سببه إلى اللغة المكتوبة، ومنها ما يتصل بطرق التدريس.

كما ذكر أسبابا أخرى وقدم توصيات كثيرة من شأنها الحد من ظاهرة شيوع الأخطاء الإملائية في هذا المستوى. **(حسن شحاتة 1978)**

-دراسة بوزيد صليحة (1992):

جاء موضوع الدراسة تحت عنوان مهارة الكتابة ومشكلاتها لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، حيث هدفت إلى التعرف على مهارة الكتابة والمشكلات المتعلقة بها عند التلاميذ، واختبار علاقة هذه المهارة ببعض المتغيرات الأخرى ومنها ؛الالتحاق برياض الأطفال، الجنس، السن، المستوى الدراسي.

استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة على عينة من التلاميذ المدارس الابتدائية الواقعة بإقليم العاصمة الجزائرية، حيث بلغ عدد أفرادها (183)تلميذا من الفئة العمرية (من 6إلى 8 سنوات)، تم الاستعانة بأدوات تشخيصية منها: اختبار أوتيس ليون بهدف لتقييم القدرة العقلية العامة (تعريب وتكييف أحمد زكي صالح) واختبار كتابي من إعداد الباحثة نفسها.

أما بالنسبة للنتائج المتوصل إليها، فقد توصلت الباحثة إلى: وجود علاقة بين التحاق التلاميذ برياض الأطفال وظهور المشكلات الكتابية ،إذ أظهر التلاميذ الملتحقون برياض الأطفال تفوقا كتابيا على الآخرين بينما لم تظهر هذه العلاقة مع باقي العوامل، كما وقد أفرزت الدراسة في الأخير برنامجا علاجيا لمشكلات الكتابة، حيث أكدت الباحثة أن وضعية الكتابة في المدرسة الجزائرية في حالة متدهورة من خلال ظهور العديد من المشكلات في كتابات الأطفال وامتدادها بنسبة كبيرة في المجتمع المدرسي .**(بوزيد صليحة (1992)**

-دراسة عبد الشافي رحاب (1994):

ارتكزت الدراسة حول موضوع فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بالسعودية، حيث ركزت على ضرورة الاهتمام بتحسين الخط العربي لذوي صعوبات الكتابة لدى التلاميذ الابتدائي.

وهدفت إلى تحديد المهارات الفرعية للخط العربي ومختلف الأخطاء الشائعة لدى عينة من تلاميذ الدراسة مع إمكانية التدريس بالبرنامج التعليمي المقترح ، حيث تكونت العينة من (127) تلميذا قسمت إلى مجموعتين (65) تلميذا في المجموعة الضابطة و(62) أخر في المجموعة التجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى أن من أهم المهارات الفرعية للخط العربي؛ الميل والاتجاه المناسب للحروف والكلمات على السطور مراعاة مكانة الحروف المغلقة والمفتوحة في الكتابة، مع الالتزام بالكتابة على السطر، وتوحيد المسافات ما بين الحروف و الكلمات. أما بالنسبة للأخطاء الشائعة فكان من أهمها، عدم الالتزام بالكتابة على السطر وعدم مراعاة مكانة الحروف المغلقة والمفتوحة في الجمل والكلمات وعدم سلامة الوصل بين الحروف وعدم الوعي بأحجام الحروف في الكلمة الواحدة. وقد أثبتت نتائج دراسة الباحثة فعالية البرنامج في تنمية المهارات الفرعية للكتابة.(**عبد الشافي رحاب: 1994**)

-دراسة بشير حورية (2002):

تناولت الباحثة موضوع اللغة العربية المكتوبة في بحثها المعنون ب" المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية"، من خلال إنشاءات تلاميذ الطور الثاني، في دراسة وصفية تحليلية طولية

حيث قامت الباحثة بدراسة طولية تتبعيه للأخطاء في اللغة المكتوبة لدى التلاميذ من الصف الرابع إلى السادس أساسي، من خلال تحليل الناتج المكتوب والمتمثل في الإنشاءات المنجزة من قبل المتعلمين في كراريس القسم. واستعانت الباحثة من أجل التعرف على خصائص ومميزات المكتوب الخاطئ بالمنهج التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء في دراسة المدونات اللغوية المكتوبة لهؤلاء المتعلمين وحصرت الباحثة أهم الأخطاء الشائعة في مكتوب المتعلم في: الأخطاء الإملائية والأخطاء الصرفية بالإضافة إلى أخطاء مظاهر الاتساق من خلال تحقيق العلاقة العائدية.

وقد خصصت مبحثا من دراستها لتحليل الأخطاء الإملائية وذلك بالإحصاء والتعليل لمختلف الأخطاء في كل مستويات التعليم الأساسي على حدا، وبصفة عامة كانت الأخطاء مشتملة في حذف الحروف، حذف المد بالألف، التاء المربوطة والمفتوحة، الخلط بين الأصوات، زيادة بعض الحروف، الوصل والفصل، الهمزة المتوسطة والمتطرفة، إبدال في كتابة همزة القطع عوض الوصل، وزيادة ألف المد، كتابة نون التنوين، حذف المد بالياء وزيادته، حذف المد بالواو وزيادته، الألف المقصورة والممدودة، وإهمال وضع النقاط.

كما أوضحت من بين هذه الصعوبات أو الأخطاء المرحلية وما هي الأخطاء التي تنتقل مع التلميذ إلى مستويات أعلى، ولخصت الأخطاء المرحلية في: بعض أخطاء الخلط بين الأصوات وأخطاء كتابة التاء المربوطة والمفتوحة، كتابة نون التنوين، وحذف حروف المد، كما تحدثت أيضا عن الأسباب التي تقف وراء أخطاء المكتوب ومن بينها الاعتماد الكلي على حاسة السمع في الكتابة، دونما إدراك لخصائص اللغة المكتوبة، وعدم إدراك وظائف العناصر اللغوية، وأثارت نقطة مهمة وهي التأثير الكبير للغة المنشأ(اللغة العامية) على تعلم اللغة المحكية المدرسية، كما قدمت توصيات واقتراحات للنهوض بالمكتوب في المدرسة الجزائرية.(**بشير حورية 2002)**

-دراسة حلس (2004):

وهي دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظة غزة، حيث هدفت هذه الدراسة للوقوف على أبعاد مشكلة أخطاء الرسم الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة غزة وتشخيص وتحليل نوع أخطاء الرسم الكتابي والتعرف على نسبة الخطأ

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التقويمي، حيث استعان بالأدوات التالية: الاستبانة المعيارية لمعلمي اللغة العربية للحكم على مقرر الرسم الكتابي، والمقابلة مع مشرفي مرحلة الأساس، وقام بتطبيق بطاقة الملاحظة لمعلمي اللغة العربية خلال دروس الإملاء والتي تعتبر وصفية تحليلية على هدي من المعيار، الاختبار التشخيصي والذي رعي في بنائه أن يكون من وحي بنود المعيار الذي قام الباحث بتصميمه وبنائه

ومن النتائج المتوصل إليها هي شيوع الخطأ الإملائي بين التلاميذ حيث وصل حد الشيوع في عشرين مجالا من 39 مجالا ،ويعزو الباحث يوع الخطأ الإملائي للأسباب التالية:

اعتماد كثير من المعلمين طريقة واحدة في التدريس، معلمو اللغة العربية لا يهتمون بتنويع أساليب التقويم وطرائق التصحيح، لا يقومون بتحليل الأخطاء الكتابية لمعرفة طبيعتها وعلاجها، مشرفو اللغة العربية في زياراتهم الميدانية لا يهتمون كثيرا بقياس المستوى الكتابي والاشتراك مع معلمي اللغة في تشخيص وعلاج الضعف الكتابي. **(الفقعاوي: 2009، ص 77)**

-دراسة الحاج كادي (2005):

دراسة بعنوان صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية، حيث هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة ومفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية.

استخدمت فيها العديد من الأدوات منها؛ اختبار صعوبة القراءة والكتابة الذي أعد من طرف (نصيرة زلال)، اختبار مفهوم الذات الذي اعد من طرف (لويس ليبست، LEWISLIEBST) تم تكييفه وترجمته إلى اللغة العربية من قبل علي بوطاف، وأما المنهج المستخدم فكان المنهج الوصفي، حيث طبق على عينة مختارة ب(100) تلميذ امن مرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية منها (66 ذكرا و 34 أنثى).

ومن أهم النتائج المتوصل إليها اعتمادا على استخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار كا2 على ما يلي: وجود علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهوم الذات،عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة، وأثبتت الدراسة أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة، ثم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة . **(الحاج كادي 2005)**

-دراسة مهدية بن عنان (2006):

عنونتها ب النشاط الكتابي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء، وتندرج الدراسة في إطار مذكرة ماجيستر في تخصص الدراسات اللغوية التطبيقية والتي تطرقت للنشاط التعليمي والكتابي لمادة الإملاء لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، حيث هدفت هذه الدراسة لمعرفة مدى قدرة المتعلمين على التحكم في القواعد الإملائية والعوامل التي تقف وراء الأخطاء الإملائية المرتكبة، ومن أجل حصر الأخطاء الإملائية ونسب شيوعها في كل سنة صممت الباحثة استبيانا موجها للمعلمين تسألهم فيه عن نوع الأخطاء الإملائية التي تواجه تلاميذهم وطريقة سير درس الإملاء، كما اطلعت على مدونات التلاميذ في نشاط الإملاء.

كما قامت الباحثة بحصر عوامل الخطأ الإملائي في أربعة مجالات وهي الأخطاء التي تعود إلى النظام التعليمي، وأخطاء تعود للنظام اللغوي وأخرى تعود للنظام الكتابي، وأخيرا أخطاء تعود للنظام الاجتماعي

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأخطاء الإملائية الملاحظة على العينة المكونة من 225 تلميذ من الصف الرابع والخامس والسادس ابتدائي، أن أخطاء الهمزات تصدرت نسبة الأخطاء، فكانت نسبة أخطاء الهمزة في بداية الكلمة (10، 22%) والهمزة المتوسطة (5، 77%) بالنسبة للطور الثاني من التعليم الأساسي، أما في السنة السادسة كانت نسبة أخطاء الهمزة المتطرفة **(23، 45%)**، ثم الهمزة المتوسطة ب (0، 61%) وتعويض همزة الوصل بالقطع ب (7، 40%)، أما بالنسبة السنة الخامسة تصدرت أخطاء حذف المد بالياء القائمة ب (16، 57%)، وفي السنة الرابعة الخلط بين الأصوات كان أكثر الصعوبات بنسبة (17، 33%) تليها مشاكل الحروف الواجب حذفها اصطلاحا، ثم الهمزة في بداية الكلمة ب (10، 22%)**(مهدية بن عنان 2006)**

-دراسة ماهر عبد الباري (2008):

جاءت بعنوان برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة مهارات الأداء الكتابي اللازمة، وتوزيعها

على عمليات الكتابة الثلاث، كما تم بناء اختبارين لقياس الأداء الكتابي: الأول اختبار الكتابة التعبيرية، والثاني اختبار الكتابة الوظيفية

ولتقدير أداء الطلاب في الاختبارين السابقين تم إعداد قائمة تقدير تحليلية لاختبار الكتابة التعبيرية، وإعداد قائمة لكل مجال من مجالات الكتابة الوظيفية كل على حدة، وتم بناء اختبار ترتيب عمليات الكتابة لقياس وعي الطلاب بعمليات الكتابة، وقام الباحث ببناء برنامج تنمية الأداء الكتابي باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة **(التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي)**وأخيرا اعد الباحث دليلا لمعلمي اللغة العربية لتدريب طلابهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الكتابة، وقد تم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي، وبلغ عددها **(38)** طالبا وطالبة حيث اعتمد الباحث على التصميم التجريبي **(المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي)**

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي فعالية البرنامج في تنمية مهارات الأداء الكتابي التعبيري ومهارات كل عملية من عمليات الكتابة، ولعمليات ومهارات كتابة الخطابات وملئ الاستمارات ومهارات التلخيص لطلاب الصف الثاني ثانوي، كما توصلت إلى فعالية البرنامج في تنمية وعيهم بعمليات الكتابة الثلاث. **(ماهر عبد الباري، 2008)**.

-دراسة زياد أمين بركات (2009):

عنون بركات بحثه بدراسة تحليلية تستعرض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول إلى الصف الخامس أساسي في مدينة طور كرم بفلسطين، حيث هدفت إلى معرفة مختلف الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات تمثلت في: الجنس ،الصف والتحصيل، على عينة قوامها (292)تلميذا .

اعتمد في أدوات دراسته على خمسة نصوص إملائية لكل قسم دراسي والتي شخص فيها جميع الظواهر الإملائية التي من المفترض أن يتقنها التلميذ في مستواه الدراسي، واخضع الباحث أداة الدراسة إلى اختبار الخصائص السيكومترية؛ الصدق والثبات لضمان الاستخدام الأفضل لها،حيث جرى تطبيقها على عينة متمثلة في (30)تلميذا.

توصل الباحث إلى نتائج مهمة نذكر منها: أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى التلاميذ من الصفوف الأولى إلى الخامسة تتعلق بكتابة الهمزة بمختلف أنواعها، ثم مشكلة الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة، إلى الصعوبات المتمثلة في حذف وإبدال الحروف، كما أثبتت نتائج دراسته أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في نسبة ارتكاب الأخطاء الإملائية، ووجود علاقة قوية بين متغير السن وشدة ظهور تلك الأخطاء الإملائية، حيث كانت هذه الأخيرة أكثر انتشارا في الصفوف الأولى والثانية والثالثة مقارنة بالصفوف الرابعة والخامسة، وفي الأخير اثبت وجود علاقة قوية بين ضعف التحصيل الدراسي والأخطاء الإملائية.**(زياد أمين بركات: 2009)**

-دراسة بوطيبة ابتسام (2009) :

كانت الدراسة حول تحليل وظيفة المفكرة البصرية الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم الكتابة، بهدف إبراز أهميتها في تفسير صعوبات الكتابة، وقد أجرت الباحثة دراستها بأربع مدارس ابتدائية على عينة من التلاميذ قوامها (90) تلميذا (45 عاديين و45 معسرين) تتراوح أعمارهم(من 9 إلى 12 سنة) باستخدام الأدوات المتمثلة في: اختبار تقسيم الكتابة ليزيد صليحة، واختبار الذاكرة النشيطة **(ليويل، yuill 1982)**

وقد تحققت فرضيات دراستها وأقرت بوجود علاقة لنظام المفكرة البصرية الفضائية بصعوبات الكتابة، إضافة إلى وجود فروق في كفاءة المفكرة بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات في تعلم الكتابة والتلاميذ الأسوياء، حيث وجود فروق بين كفاءتي نظامي الذاكرة النشطة لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات في تعلم الكتابة ،استوضح للباحثة أن صعوبات الكتابة تكمن في القرافيمات المتشابهة والتي تختلف في توجهها الفضائي كما تكمن في عدم القدرة على التوجه في الفضاء. **(بوطيبة ابتسام (2009)**

-دراسة صابر احمد صابر (2009):

ارتكز موضوع الدراسة حول علاقة اضطراب عسر الخط بالذاكرة العاملة وقد أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط مستوى الذاكرة العاملة بعسر الخط عند الأطفال.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (100) تلميذ (50 عاديون، 50 معسرون) من بعض مدراس إقليم العاصمة، لفئات عمرية من (10 إلى 14 سنة)

استعان الباحث بأدوات في دراسته وكانت كالآتي: اختبار رسم الرجل (لهاريس غودانوف، GOODENOUCH)، وسلم التقييم السريع للكتابة (BHK)، واختبار الذاكرة العاملة من إعداد (يويل، YUILL ET COLL 1982)

توصل الباحث في الأخير إلى تحقيق فرضياته حيث دلت نتائجه إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين اضطراب عسر الكتابة والذاكرة العاملة، مع وجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعسرين في نتائجهما على اختباري الديسغرافيا والذاكرة العاملة ،وهذا ما يعني أن المدخل الذاكري للكتابة مدخل مهم قد يؤثر على عسر الخط.(**صابر أحمد صابر 2009**)

- دراسة أحمد عبده عوض (2010):

عنون أحمد دراسته حول فعالية إستراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض التلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي، حيث هدفت الدراسة إلى تقديم إستراتيجية جديدة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي لدى بعض التلاميذ الحلقة الإعدادية

ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق الأدوات التالية:قائمة المهارات المطلوبة في القراءة وتحول إلى بطاقة ملاحظة للتقويم ،قائمة بالمهارات المطلوبة في الكتابة وتحول إلى بطاقة ملاحظة للتقويم ،اختبارين تحصيليين متكافئتين شهري أكتوبر وديسمبر في مادة اللغة العربية التي أعدت من طرف الباحث

وتعتمد الإستراتيجية المقترحة على تلخيص الدروس المقررة في اسطر قليلة تتضمن الأفكار الرئيسية لكل درس، ثم استخدام هذا التلخيص في تنمية مهارات القراءة والكتابة وفقا للأسس التي تعتمد عليها الإستراتيجية، فيما يخص المنهج المتبع هو المنهج التجريبي الذي طبق على عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي

ومن أهم النتائج التي توصل إليها هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للجزء الخاص بمهارات القراءة وذلك لصالح التطبيق البعدي، ما يشير إلى فعالية الإستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة، وأثبتت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الكتابة وهذا يشير إلى فعالية الإستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في المهارات الأساسية للكتابة ،

وأخيرا توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لجانب التحصيل الدراسي وذلك لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فعالية الإستراتيجية المقترحة في علاج الضعف التحصيلي.(**أحمد عبده عوض 2010**)

-دراسة فوزية محمدي (2011):

كان موضوع الدراسة حول فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة، قامت الباحثة بتصميم وبناء البرنامجين التدريبيين وتطبيقهما على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. تم الاعتماد على المنهج التجريبي، مع اختيار عينة قدرها(40) تلميذا، منها(20) تلميذا للتحقق من فعالية البرنامج التدريبي لتعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، مقسمة على مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية، وعينة أخرى تشتمل على (20) تلميذا مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، أخضعت لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة.

قامت الباحثة بتصميم شبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وبناء اختبار يقيس صعوبة الكتابة، وبهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قامت بتطبيق البرنامجين التدريبيين على عينة قصدية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

ومن أهم النتائج المتوصّل لها هي أن البرنامجين التدريبيين أثبتت فعاليتهما في تعديل النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج العينة الضابطة والتجريبية في صعوبة الكتابة تعزى لصالح العينة التجريبية (**محمدي فوزية، 2011**).

-دراسة ربيعة جعفري (2011):

جاءت بعنوان دراسة تقييمية لمحتوى منهاج الإملاء الرسمي لدى متعلمي الصف الخامس ابتدائي بالمدرسة الجزائرية، حيث قدمت الباحثة محتوى منهاج الإملاء الرسمي النابع من المقاربة بالكفاءات المعمول بها حاليا في التعليم الابتدائي عن طريق المقارنة بين المنهاج الرسمي للإملاء والكفاءات الإملائية المحققة في المنهاج الواقعي، وكان هذا عن طريق تصميمها لاختبار تحصيلي لقياس الإملاء العربي وسمته اختبار

القوة في الإملاء، يقيس هذا الاختبار الكفاءة الإملائية لدى متعلمي الصف الخامس ابتدائي في نهاية الطور التعليمي الأول بطريقة موضوعية دقيقة قصد التقييم الإجمالي والموضوعي لوحدة الإملاء العربي والبحث عن العناصر المستوعبة وغير المستوعبة في مجالي الهمزة والألف اللينة

وتوصلت الباحثة لنتائج مهمة نلخصها في عدم قدرة متعلمي الصف الخامس ابتدائي من الكتابة الماهرة في إحدى المجالات الكبرى الأساسية للإملاء القاعدي والمتمثلة في الهمزة والألف اللينة، بدليل شيوع نسبة معيار الخطأ في أكثر من 25% في كل محتوى لهذا المجال، إذن عدم تحقيق الكفاءة المكتوبة المستهدفة من طرف منهاج الإملاء الرسمي.(**ربيعة جعفري: 2011**)

-دراسة اسطنبلي(2011):

تمحور موضوع الدراسة حول أثر برنامج تدريبي في الإدراك البصري على تنمية مهارات الكتابة بالإملاء المنظور (النسخ) لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى القسم الرابع، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة اثر البرنامج المقترح القائم على تدريب المهارات الإدراكية البصرية في تنمية مهارة الكتابة بالإملاء لدى عينة من تلاميذ القسم الرابع الذين تم تشخيصهم من ذوي صعوبات الكتابة اليدوية التي ترجع أسبابها في العمليات النمائية الإدراكية البصرية، ومعرفة ما إذا كان هناك تغيرات تطرأ على مهارات الكتابة نتيجة تعديل مهارات الضبط الإدراكية البصرية. أجريت الدراسة على عينة قوامها (26) تلميذا من القسم الرابع للتعليم الأساسي مقسمين بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، استخدم الباحث رائز وكسلر لقياس ذكاء الأطفال النسخة الثالثة، ومجموعة الاختبارات الإدراكية البصرية، واختبار مايكل بست لتقييم صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية .

أظهرت النتائج أن صعوبات الكتابة بالإملاء المنظور لدى عينتي الدراسة سببها الرئيسي اضطراب العمليات النمائية للإدراك البصري الحركي التي تنمو وتتطور مع التقدم في العمر، وهذا وفق ما كشفت عنه الاختبارات المطبقة، كما كشفت النتائج أيضا على فعالية البرنامج المطبق في تنمية المهارات الإدراك البصري لدى مجموعة الدراسة التجريبية بعد إجراء المقارنات القبلية والبعدية للمجموعتين والذي انعكس إيجابيا على مهارات الكتابة بالإملاء المنظور لدى المجموعة التجريبية للدراسة، كما بينت النتائج أثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الكتابة اليدوية بالنسخ لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية بعد مرور (45)يوما من انتهاء تطبيق البرنامج.

- دراسة صادقي رحمة (2012):

الموسومة بمساهمة أنظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي، حيث هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أنظمة الذاكرة العاملة وميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي بمنطقة تمنراست، ولتحقيق هدفها وقفت الباحثة على تطور مختلف أنظمة الذاكرة العاملة المتمثلة في الإداري المركزي والحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع والخامس ابتدائي لتتوصل بعدها إلى معالجة كل من الميكانيزم الفونولوجي والأرتوغرافي للتعرف على الكلمة المكتوبة ومختلف مظاهر الذاكرة العاملة في آن واحد بغية دراسة العلاقة بينهما في ظل اكتساب القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وبهدف تعميق هذه العلاقة أنجزت دراسة أخرى على مجموعة التلاميذ المعسرين قرائيا بالصف الرابع ابتدائي والذين يعرضون نقائص نوعية (دسلاكسيا فونولوجية ودسلاكسيا سطحية)

حيث تمثلت عينة البحث من (147) تلميذ في الطور الثاني ابتدائي، وكانت أدوات الدراسة متمثلة في اختبارات لأنظمة الذاكرة العاملة بالإضافة إلى بناء اختبار باللغة العربية يتركز على التقييم المعرفي لميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة، قامت الباحثة ببناء اختبار موجه للتقييم المعرفي لتلاميذ الطور الابتدائي في ظل عدم وجود أداة باللغة العربية، وتبعا لما تقتضيه فرضيات البحث ولإثرائها اعتمدت على نموذج (**coltheart,1975**) المزدوج الطرق للتعرف على الكلمات المكتوبة والذي يقر بوجود طريقين للدخول إلى المعجم، الأول هو الطريق الإملائي المباشر حيث يتم إقران الشكل الإملائي للكلمة المرئية بالمعلومات الإملائية الموافقة في المعجم الذهني، ثم بعد ذلك تعالج الكلمات بشكل دلالي ويتلفظ بها في قاعدة المعلومات الفونولوجية المحتواة في مدخل النظام الفونولوجي وتسترجع المعلومة بطريقة مباشرة إرسالية ، والطريق الآخر للدخول للمعجم الفونولوجي غير المباشر الذي يقضي استعمال التطابق الرسمي الصوتي، ومن ثمة الدخول إلى المعجم تبعا للتمثيل الفونولوجي التجميعي وهذا هو الجزء الذي استفادت منه الباحثة في دراستها، وعليه بنت اختبار تقييم ميكانيزمات التعرف على اللغة المكتوبة.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين مجموعة التلاميذ العاديين ونظرائهم المصابين بعسر القراءة الفونولوجي في الصف الرابع ابتدائي، يمكن أن تعزى إلى الصعوبة في المستوى الإداري المركزي والحلقة الفونولوجية لصالح التلاميذ العاديين، كما وضحت أيضا وجود فروق بين مجموعة التلاميذ العاديين ونظرائهم

المصابين بعسر القراءة السطحي في الصف الرابع ابتدائي فيما يخص الإداري المركزي والمفكرة الفضائية البصرية لصالح التلاميذ العاديين.(**صادقي رحمة 2012**)

-دراسة رنيم عبد الكريم أسعد (2012):

جاء موضوع الدراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، حيث هدفت إلى التحقق من فعاليته، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المتوالية الزمنية، حيث اعتمدت على أدوات متعددة منها، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبارات الإدراك البصري وعددها ثلاثة، اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية المعد من طرف الباحثة ، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة غير الاحتمالية، حيث تكونت من (20) تلميذا من الذين يعانون من صعوبات الكتابة مقسمة بالتساوي بحسب متغير الجنس (10 ذكور، 10 إناث)من مستوى الصف الرابع ابتدائي .

ومن أهم النتائج المتوصل إليها، ثبات التحسن وزيادته في مهارات الإدراك البصري ضمن المجالات الرئيسية، وتحسن في مهارات الكتابة الأساسية وعليه بصفة عامة نستطيع القول أن البرنامج التدريبي حقق فعالية في تنمية مهارات الإدراك البصري وتحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وفي الأخير قدمت توصيات وبحوث مقترحة للدراسة عليها.(**رنيم الأسعد: 2012**)

-دراسة سالم (2012):

جاء موضوع هذه الدراسة تحت عنوان فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة

والتي هدفت إلى تصميم واختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري في مجالات(التمييز البصري للشكل والحجم واللون وإدراك الشكل والأرضية، صعوبات الإدراك البصري الخاصة بالمطابقة)لتجاوز أخطاء الكتابة الأساسية لتلاميذ الصف الرابع أساسي

وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ ما بين (9 إلى 10 سنوات) قوامها (20 تلميذ)، حيث استخدمت الباحثة برنامج تدريبي إضافة اختبارات الإدراك البصري وأخرى تحصيلية في الكتابة

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة البحث على اختبارات الإدراك البصري بأبعادها(التداعي البصري، التكامل البصري، التحليل البصري) لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الإدراك البصري لدى عينة البحث. **(سالم مروى محمد 2012)**

-دراسة فرحان بن سالم العنزي (2013):

جاء موضوع الدراسة حول أثر برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات الكتابة لدى عينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث ركزت أهداف الدراسة على الكشف عن أثر استخدام البرنامج التدريبي المقترح، ومن أدوات الدراسة تم استخدام: اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، اختبار التآزر البصري الحركي، إعداد السيد عبد الحميد سليمان (2003)،اختبار التمييز الإدراكي إعداد السيد عبد الحميد سليمان(2003)، اختبار في الإملاء من إعداد الباحث، البرنامج التدريبي المقترح

حيث اتبع الباحث المنهج التجريبي، طبق على عينة قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (34 تلميذ) ومجموعة ضابطة (34 تلميذ)

ومن أهم النتائج المتوصل إليها: وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التمييز الإدراكي من حيث الشكل والحجم والتآزر البصري الحركي والكتابة (النسخ والإملاء)لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، حيث أكدت النتائج المستخلصة إلى فعالية البرنامج. (**فرحان بن سالم العنزي 2013**).

-دراسة لبوخ بلال و بشلاغم يحي (2022):

دراسة بعنوان فعالية برنامج علاجي مقترح للتخفيف من صعوبات تعلم الكتابة ونقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، هدفت الدراسة إلى التأكد من مدى فعالية البرنامج العلاجي المقترح.

اعتمد الباحث على عينة قوامها (24) تلميذا من السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، حيث قسمت إلى مجموعتين،الأولى ضابطة شملت(12) تلميذا،والثانية تجريبية شملت(12) تلميذا، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي اعتمد فيه على أدوات منها: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة للأستاذ

فتحي مصطفى الزيات، مع استبيان تشخيص حالات نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة من إعداد جمال الخطيب .

ومن النتائج المتوصل إليها، أن البرنامج العلاجي المقترح فعال في علاج صعوبات تعلم الكتابة واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي. **(البوخ بلال، بشلاغم يحي: 2022)**

2.7.الدراسات الأجنبية:

-دراسة أجيريا غيرا (Ajuriaguerra et coll)(1976):

بعنوان دراسة تحليلية للعسر الكتابي لدى الطفل، وقد سطرت هذه الدراسة مجموعة من الأهداف من أهمها: تقييم عسر الكتابة عند الأطفال من خلال الكشف عن أهم مظاهره وأنماطه،إضافة إلى التعرف عن مدى تأثر عسر الكتابة بالعوامل التالية(النمو الحركي، الجانبية، التوجه والتنظيم الفضائيين، التصور الجسدي)

أجريت الدراسة على عينة قوامها (144) طفلا مقسمة إلى(65) طفلا معسرا كتابيا استخرجوا من سجلات الفحص في مستشفى "هنري روسال"، و(79) طفلا تم تشخيصهم في المدارس الابتدائية في مدينة باريس، تتراوح أعمارهم من (07إلى10) سنوات.

تنوعت أدوات الدراسة في إطار المنهج الوصفي التحليلي كمحكات استبعاد ولعل من أهمها(اختبار" بنيه سيمون" لتقييم المستوى العقلي، واختبار مخبر المستشفى للتقييم النحوي من إعداد المختصين في علم النفس المدرسي والامتحان النورولوجي باستخدام تقنية أل(EEG) بعض الاختبارات الإسقاطية لتقييم الجانب الوجداني)

الاختبارات البحثية(اختبار" Bender-santucci " لقياس البناء الإدراكي المكاني، واختبار "Piaget" للتعرف على اليمين واليسار، واختبار "Zazzo" لقياس الجانبية المسيطرة)، وسلم (E) لتقييم الكتابة، وسلم (D) لتقييم عسر الكتابة من إعداد أصحاب الدراسة

أظهرت النتائج أن العوامل السابقة الذكر تؤثر كلها على مستوى عسر الكتابة لكن بدرجات مختلفة حيث نال التصور الجسدي والجانبية القسط الأكبر منها، إضافة إلى توصل الدراسة إلى أن عسر الكتابة ليس نمطا واحدا بل هو عدة أنماط. **(Ajuriaguerra.J et coll : 1979)**

-دراسة Berninger ,all(1979):

جاءت بعنوان Trématent Of Hand Writingproblems In Beginningwriters: Transferfrom Hand Writing To Composition

هدفت إلى دراسة مداخل علاجية للمشكلات المتعلقة الكتابة اليدوية لدى المبتدئين، على عينة تكونت من (144) تلميذا من الصف الأول ابتدائي، تم توزيع أفرادها عشوائيا خاضعة لجلسات علاجية بواقع جلستين أسبوعيا، وتستغرق الواحدة (20) دقيقة بواقع (24) درسا وفقا لما يلي:

المجموعة الأولى تعرضت لبرنامج يعتمد على تحريك التلاميذ للمحاكاة والتقليد الحركي للنماذج التي يقدمها لهم المعلم، وهو مدخل يفتقر إلى التفاعلات اللفظية الشفوية، أما المجموعة الثانية تعرضت لبرنامج يعتمد على الدلائل البصرية وفيه تستخدم الأسهم كدلائل لطبيعة الحركات والتخطيطات التي تستخدم في عملية إنتاج الحروف ، والمجموعة الثالثة تعرضت لبرنامج يعتمد على ذاكرة الاسترجاع، الذي يتطلب إخفاء الحروف وكتابتها من الذاكرة، وبالنسبة للمجموعة الرابعة طبقت عليها برنامج يعتمد على النسخ، وفيه يفحص التلاميذ شكل الحروف، ثم إنتاج ما شهدوه دون أي إشارة أو دليل من المعلم لنموذج أو شكل الحروف، والمجموعة الخامسة تم تخصيص **(10)** دقائق لها لتلقي أنواع مختلفة من تعليم الكتابة اليدوية ، وأخيرا المجموعة السادسة **(الضابطة)** تلقت تدريبا عن الإدراك الصوتي، لمدة **(10)** دقائق خلال فترة التطبيق

ومن أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أن المدخل العلاجي الذي يعتمد على الدلائل البصرية مع ذاكرة الاسترجاع كان أكثر فعالية من جميع المداخل العلاجية الأخرى، أما المدخل العلاجي الذي يعتمد على إدراك الأصوات فقد جاء أقل أداء ومعدلات النمو في مهمة الحروف الهجائية والإملاء كانت أكبر بصورة ملحوظة باستخدام المدخل العلاجي(الدلائل البصرية مع ذاكرة الاسترجاع) منه في حالة المدخل العلاجي الذي يعتمد على الدلائل البصرية أو ذاكرة الاسترجاع فقط.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن: التعليم المباشر ساعد التلاميذ على تعلم آلية إنتاج الحروف واسترجاعها بشكل سريع من الذاكرة، وانه قد يزيد من احتمال الجاهزية في اكتساب المهارة الكتابية. **(BERNINGER,&Al :1979)**

-دراسة بولونديس وآخرون Blondis et coll(1990):

تمحور موضوع دراستها حول العلاقة بين الكفاية النفسية الحركية ومشكلات الكتابة والتحصيل الدراسي، إذ هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاية النفسية الحركية بمكوناتها الثلاث(التصور الجسدي، الجانبية، التنظيم المكاني) ومشكلات الكتابة، والتحصيل الدراسي.

شملت الدراسة على عينة مكونة من (100) طفل قسمت إلى (65) طفلا يعانون من مشاكل كتابية و (35) طفلا عاديا، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي من خلال توظيفها لسلم تقيمي للمهارة الكتابية من إعداد الباحثين، إضافة إلى مجموعة اختبارات لتقييم النمو النفس حركي، واختبار لقياس التحصيل الدراسي.

خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن مشكلات الكتابة تعود بالدرجة الأولى إلى العجز أو التأخر في نمو السرعة الحركية والتناسق الحركي، والذي يؤدي بدوره إلى ضعف التحصيل الدراسي، وان أساس هذه المشكلات في اكتساب هؤلاء الأطفال تصورات جسدية سليمة عن مختلف العناصر المكونة لأجسامهم، إضافة إلى اضطراب جانبيتهم مع سوء التنظيم الفضائي والزماني.**(BLONDIS T ET ALL,1990 ;10)**

-دراسة روتمان وكروس Rottman& cross (1990):

جاءت هذه الدراسة بعنوان استخدام استراتيجيات تعليمية لتحسين مهارات الإدراك البصري والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بهدف تحسين الأداء الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الكتابة باستخدام برنامج قائم على تحسين مهارات الإدراك البصري داخل القسم.

استعملت الدراسة مقياسان للإدراك البصري ومقاييس لروز مهارات الكتابة، واختبار الذكاء على عينة مكونة من 18 تلميذ من الصف الثالث والرابع ابتدائي (13 ذكور، و8 إناث) حيث تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 9 سنوات.

وأخيرا بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بيم مهارات الإدراك البصري ومهارات الكتابة لدى أطفال صعوبات التعلم، حيث تحسن أدائهم في مهارات الكتابة، نتيجة لتحسن مهارات الإدراك البصري كما كشف عنها التقييم القبلي والتقييم البعدي المباشر في مهارات الكتابة الأساسية ومهارات الإدراك البصري، كما أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الكتابة القائم على تنمية مهارات الإدراك البصري لا يقف عند مدى عمر معين، بل يجب الاستمرار في تنميتها لدى تلامذة صعوبات التعلم كونها مهارة معرفية نفسية يمكن استخدامها مع التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الشاملة أو المحددة لتحسين إدراكهم البصري ومهارات الكتابة الشاملة لديهم.

-دراسة أوكلاند وآخرون: Okland et all(1998):

تمحورت هذه الدراسة حول موضوع تقييم فعالية برنامج تدريبي لصعوبة الكتابة، طريقة متعددة الحواس لتعزيز الكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات الكتابة بهدف معرفة أثر التدريب بالحواس المتعددة في تعزيز الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

استخدمت الدراسة مقياس وكسر لذكاء الأطفال المعدل، واختبار تعرف الكلمة وتهجئتها، على عينة مكونة من48 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة من الفئة العمرية **(10 إلى 11)** سنة قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها وفق إستراتيجية الحواس المتعددة، والثانية ضابطة استمرت بالتعليم العادي أي الطريقة التقليدية

وتحصلت الدراسة على نتائج بينت أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا إدراكا وفهما أكبر لقراءة وكتابة الكلمات والجمل بشكل ذي دلالة مقارنة مع تلاميذ المجموعة الضابطة، في حين لم تختلف المجموعتان في التهجئة قبل الكتابة، كما أشارت النتائج أن البرنامج التدريبي لصعوبة القراءة كان فعالا في تعزيز تطور القراءة قبل الكتابة لدى التلاميذ، وأن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم أحرزوا مكاسب ذات دلالة في قدرتهم على تحليل الكلمات وإدراك الكلمة والقراءة بفهم قبل الكتابة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

-دراسة زويكر zwicker(2005):

موضوعها فعالية العلاج الأدائي لصعوبات الكتابة اليدوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية برنامج التدخل المعرفي مقارنة مع برنامج التدخل متعدد الحواس، حيث هدفت إلى مقارنة فعالية برنامج التدخل المعرفي مع فعالية البرنامج تدخل متعدد الحواس على وضوح الخط وسهولة القراءة والكتابة اليدوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية كعلاج أدائي لصعوبات الكتابة اليدوية، وذلك لمعرفة أي من هذين البرنامجين أكثر فعالية في معالجة صعوبات الكتابة اليدوية

حيث تكونت عينة الدراسة من **(76)** تلميذ من السنة الأولى والثانية ابتدائي، قسموا إلى مجموعات، المجموعة الأولى تجريبية استخدمت برنامج للتدخل المعرفي، والثانية تجريبية استخدموا عليها برنامج التدخل متعدد الحواس، والأخيرة ضابطة لم تتعرض لأي برنامج، ولتشخيص العينة واختيارها استعملت الدراسة أدوات والمتمثلة في مقياس بيري beery VMI للتآزر البصري الحركي النسخة الخامسة، وأداة تقييم الكتابة اليدوية للأطفال ETCH، ومقياسين لكونرز CPRS-R: S الأول لتقييم صعوبات الكتابة من قبل الوالدين النسخة القصيرة المعدلة، والثاني لتقييم صعوبات الكتابة من قبل المعلم

أظهرت في الأخير النتائج أن برنامجين التدخل كانت لهم فعالية في تحسين خط الكتابة اليدوية في المجموعتين التجريبيتين، على الرغم من وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي التدخل التجريبيتين، كما دلت الدراسة على أن تلاميذ السنة أولى ابتدائي تحسنوا بوجود برنامج تدخل أو بدونه، إلا أن نتائج الدراسة أظهرت أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي أظهروا تحسنا كبيرا في مجموعة التدخل المعرفي مقارنة مع مجموعة التدخل متعدد الحواس والمجموعة الضابطة.

-دراسة ماغنان و إيكيل Magnan &ecalle(2006):

عنون ماغنان وإيكيل دراسته على التدريب السمعي البصري للأطفال من ذوي صعوبات الكتابة بهدف فحص فعالية التدريب السمعي البصري في تمييز السمة الصوتية لإدراك الكلمات المكتوبة ومهارات المقاطع الصوتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ممن يعانون من صعوبات الكتابة، وفحص فعالية التدريب على إدراك الكلمة لأطفال صعوبات الكتابة، حيث استعملت في الدراسة أدوات منها بطارية من الاختبارات النفسية العصبية والبصرية، واختبارات المقاطع الصوتية لفحص الأطفال، واستبيانات للمعلمين لتحديد ذوي

صعوبات التعلم، واختبار إدراك الكلمة، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار ذكاء الويسك النسخة الفرنسية، على عينة قوامها **(55)** تلميذا من ذوي صعوبات تعلم الكتابة للسنة الثالثة قسموا إلى مجموعتين تجريبية مكونة من **(30)** تلميذ طبق عليهم برنامج التدريب السمعي البصري، ومجموعة ضابطة مكونة من **(20)** تلميذ تم تدريسهم بالطريقة التقليدية

أظهرت النتائج إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا ازديادا أكبر في أدائهم على مهارات تحليل المقاطع الصوتية أثناء الكتابة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج فعالية التدريب السمعي البصري في زيادة قدرة المجموعة التجريبية في تحسين مهارات الكتابة اليدوية.

-دراسة غراسياوكاسو- فورتس gracia &caso- fuertes (2007):

جاءت الدراسة بموضوع فعالية برنامج لتطوير الكتابة قائم على تحسين القدرات المعرفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم حيث هدفت إلى معرفة كيف أن تحسين مستويات القدرات المعرفية للإدراك والانتباه يمكن أن يؤثر على فاعلية الكتابة والإنشاء لدى تلاميذ صعوبات التعلم، وبالتالي تحسين الكتابة، كما سعت الدراسة إلى معرفة تغير اتجاهات التلاميذ والكفاءة الذاتية والقدرات المعرفية لديهم اتجاه الكتابة وذلك بعد التدريب في برنامج الكتابة التعليمي القائم على القدرات المعرفية.

حيث استعملت الدراسة بطارية اختبارات تخطيط الكتابة والعوامل النفسية المرتبطة بها، واستبيان الاتجاهات والمواقف، واستبيان الكفاءة الذاتية على عينة مكونة من **(100)** تلميذ من ذوي صعوبات التعلم أو التحصيل المتدني للسنة الخامسة والسادسة ابتدائي، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية مكونة من **(49)** تلميذ تلقت برنامج تدخل الكتابة قائم على تحسين القدرات المعرفية **(الإدراك والانتباه)**، ومجموعة ضابطة مكونة من **(51)** تلميذ تلقت تعليم الكتابة بالطرق التقليدية.

خلصت الدراسة بالنتائج التي أظهرت أن الترابط المنطقي والعمليات المعرفية قد تحسنت في المجموعة التجريبية وذلك بناء على اختبار مستوى القدرات المعرفية، في حين أن اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية والكفاءة الذاتية لديهم تحسنت أيضا إلا أنها لم تكن واضحة جدا، كما دلت الدراسة على أنه من الممكن تحسين الإنشاء لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو التحصيل المتدني وذلك من خلال أخذ نمط القدرات المعرفية لديهم بعين الاعتبار.

-دراسة ديلافود سوفي ,DELAVOUDSOPHIE(2007):

جاء موضوع هذه ليعالج علاقة عسر الكتابة بباثولوجيا الأنا، حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب الهوية الجسدية للطفل وإصابته باضطراب عسر الكتابة.

وعليه اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليل على عينة مكونة من (118) طفلا من بينهم (52) ذكرا و (66) أنثى من الفئة العمرية ما بين (7) إلى (11) سنة يتمدرسون في المدارس الابتدائية الفرنسية، وقد تم استخدام سلم تقييم عسر الكتابة ال (D) من إعداد أجيريا غيرا ،واستبيان صورة الجسم من إعداد بريشون Bruchonschweitzer ونموذج تشكيل الرجل من إعداد غولومب Golomb

وبعد التحليل الإحصائي للنتائج، تبين أن الأطفال المعسرين كتابيا لم يظهروا نفس التقرير عن أجسادهم كالذي أظهره الأطفال العاديين، أين أبدى المعسرين كتابيا ضعفا واضحا في إدراك مفاهيم الجسد المختلفة. **(ANNESOPHIE D 2007)**

8.تعقيب على الدراسات السابقة:

في هذا العنصر المهم يعمل الباحث على الكشف عن عدة جوانب يمكن الاستفادة منها بشكل هادف لتوظيفها في تحديد سياق الدراسة الحالية، ومن خلال عرض مختلف الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع صعوبات الكتابة، التي اختلفت واتفقت فيما بينها من حيث الهدف والعينة، المنهج، الأدوات والنتائج، حيث لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات التي تناولت عسر الكتابة هي دراسات مشابهة أو قريبة من الدراسة الحالية، لذلك يمكننا تلخيصها في النقاط التالية :

-**الهدف:** تعددت وتنوعت أهداف الدراسات السابقة، فمنهم من هدف إلى التعرف على مهارات الكتابة ومشكلاتها عند التلاميذ وتنميتها، كدراسة **(بوزيد صليحة 1992)**، **(وعبد الشافي رحاب 1994)**دراسة**(بشير حورية 2002)**، دراسة **(حلس 2004)**، دراسة **(ماهر عبد الباري 2008)** ودراسة **(Ajuriaguerra 1990)**، دراسة**(Rottman& cross 1990)**

ومنها ما هدف إلى معرفة العلاقة بين عسر الكتابة ومتغير آخر حسب كل دراسة كدراسة **(بوطيبة ابتسام 2009)** التي درست العلاقة بين وظيفة الفكرة البصرية الفضائية مع صعوبات الكتابة ،ودراسة **(صابر**

أحمد صابر 2009) الذي بحث عن علاقة عسر الخط بالذاكرة العاملة، وأيضا دراسة **(صادقي رحمة 2012)** التي درست العلاقة بين أنظمة الذاكرة العاملة وميكانيزمات التعرف على الكلمة المكتوبة ،وأخيرا دراسة **(ديلافود سوفي 2007)** الذي قام بدراسة العلاقة بين اضطراب الهوية الجسدية وإصابته باضطراب عسر الكتابة.

ومنها من سعت إلى تصميم أو تقديم برامج واستراتيجيات علاجية متنوعة ومختلفة لعلاج صعوبات الكتابة كدراسة **(أحمد عبده عوض 2010)**الذي قدم إستراتيجية جديدة لعلاج الضعف الكتابي ، ودراسة **(فوزية محمدي 2011)**التي قامت بتصميم برنامجيين تدريبيين لتعديل صعوبة الكتابة ، ودراسة **(اسطنبلي 2011)** الذي هدف إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري على تنمية مهارة الكتابة ، ودراسة **(رنيم عبد الكريم 2012)**التي بحثت على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري ومهارات الكتابة ، ودراسة **(سالم 2012)**الذي بحث أيضا في فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين الخط ، **(وفرحان سالم العنزي 2013)**الذي قدم برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات الكتابة ، دراسة **(لبوخ وبشلاغم يحيى 2022)** الذي قدم برنامج علاجي للتخفيف من صعوبات الكتابة ، دراسة **(Berninger1997)** الذي درس عدة مداخل علاجية لمشكلات الكتابة اليدوية، دراسة**(Okland 1998)**قام بالتأكد من فعالية البرنامج التدريبي لصعوبة الكتابة ، دراسة**(zwicker2005)**حيث بحث في فعالية العلاج الأدائي لصعوبات الكتابة ، ودراسة **(Magnan 2006)** الذي قام بالتدريب السمعي البصري للأطفال ذوي صعوبات الكتابة ، وأخيرا دراسة **(gracia 2007)**الذي درس فعالية برنامج لتطوير الكتابة، ونلاحظ أن الدراسات التي تناولت البرامج العلاجية لعسر الكتابة معظمها دراسات حديثة

أما دراسة **(حسن شحاتة 1978)** ودراسة **(ربيعة جعفري 2011)**، ودراسة**(مهدية بن عنان 2006)**و**(أمين بركات 2009)** هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية بصفة عامة.

-**الإطار المكاني:** بالنسبة للإطار المكاني الذي حددته البحوث لدراسة ظاهرة صعوبة الكتابة اتفقت كل الدراسات حول مدارس المرحلة الابتدائية، باستثناء دراسة **(ماهرعبد الباري 2008)** التي تناولت المستوى الثانوي ودراسة **(أحمد عبده عوض 2010)** التعليم الأساسي، وقد أشارت أغلب الدراسات أن مؤشرات صعوبة الكتابة تبرز في السنوات الأولى من بداية تمدرس التلميذ

-**المرحلة العمرية:** حيث تراوحت المرحلة العمرية التي تم اعتمادها في الدراسات ما بين (**6 سنوات إلى 12 سنة**) هذا ما يقابل كل المستويات الدراسية في المرحلة الابتدائية، حيث اعتمدت دراسة(**Berninger1997**) ودراسة(**zwicker2005**) على السنة الأولى والثانية ابتدائي، أما باقي الدراسات استخدمت عينات من المستويات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي أي الطور الثاني ابتدائي، وهذا ما يدل على تطابق العينات مع عينة البحث الحالي.

-**حجم العينة:** أما بالنسبة لحجم العينة المعتمد من طرف الباحثين في دراستهم، فقد تتراوح بين الحجم الكبير كدراسة (شحاتة 1978) ب(1100 تلميذ)، ودراسة (مهدية بن عنان 2006) بعينة تقدر ب(225 تلميذ)، ودراسة (زياد أمين بركات 2009) ب(292 تلميذ)إلى الحجم المتوسط كدراسة (بوزيد صليحة 1992) بعينة قدرت ب(183 تلميذ) ودراسة (عبد الشافي رحاب 1994) ب(127 تلميذ) ودراسة (صابر أحمد صابر 2009) ب(100 تلميذ)، دراسة (صادقي رحمة 2012) ب(147 تلميذ)، دراسة(ajuriaguerra 1976) و دراسة (berninger1997) قدرت ب(144 تلميذ)، ودراسة(delavoud 2007) ب(118 تلميذ)، وأخيرا دراسة (gracia 2007) عينتها(100 تلميذ)وصولا إلى الحجم الصغير نسبيا كدراسة (ماهر عبد الباري 2008) الذي اعتمد على(38 تلميذ) ودراسة (فوزية محمدي 2011) عينته(40 تلميذ)، دراسة(اسطنبلي 2011) عينته (26 تلميذ)، دراسة (رنيم الأسعد 2012 ودراسة سالم 2012)اعتمدوا على(20 تلميذ)أما دراسة(okland 1998) اعتمد على(48 تلميذ)، دراسة(magnan 2006) عينته (55 تلميذ) وأخيرا دراسة (Rottman1990)الذي كان حجم عينته صغير الذي تمثل في(18تلميذ).

- حيث تمثل حجم العينات الإجمالي للدراسات المعتمدة في بحثنا هذا تراوح ما بين(18 **تلميذ إلى** 1100 تلميذ) في المرحلة الابتدائية وهذا الاختلاف المتعدد في تحديد حجم العينة قد يرجع إلى الشروط التي انطلقت منها كل دراسة أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها.

-**الأدوات:** بالنسبة للأدوات المستعملة في جمع المعلومات الخاصة بالدراسات السابقة التمسنا فيها اختلافا وذلك حسب طبيعة الدراسة ونوع المنهج، حيث اتفقت جل الدراسات على الاختبار التشخيصي لصعوبات الكتابة المستعمل في كل دراسة، وتطرقوا أيضا إلى اختبارات واستبيانات أخرى كاختبارات الإدراك البصري والمكاني الذي استعملته كل من دراسة (**رنيم الأسعد 2012**) ودراسة (**فرحان بن سالم العنزي**

(2013 ودراسة **(Ajuriaguerra1976)** **(واسطنبلي 2011)**ودراسة**(Rottman1990)**ودراسة**(Zwicker2005)**.

وتنوع اختبارات الذكاء التي استخدمت في دراسة **(اسطنبلي 2011)** ودراسة **(فرحان بن سالم العنزي 2013)**ودراسة**(Magnan 2006)**.

أيضا بخصوص اختبار الذاكرة المستخدم في كل من دراسة(بوطيبة ابتسام 2009) ودراسة (صابر أحمد صابر 2009) ودراسة (صادقي رحمة 2012)

بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية والملاحظة والمقابلة، واستبيانات المواقف والاتجاهات واختبارات رسم الرجل.

-**الاستراتيجيات العلاجية:** ومن ناحية الأساليب المستعملة في تعديل صعوبات الكتابة كانت مختلفة فمنها من اعتمد على برنامج تدريبي لعلاج الصعوبة كدراسة **(فوزية محمدي 2011)** ودراسة **(اسطنبلي 2011)** دراسة **(رنيم الأسعد 2012)** ودراسة **(سالم 2012)**دراسة**(فرحان بن سالم العنزي 2013)**، ودراسة**(Okland1998)**ومنها من استخدم برامج علاجية كدراسة **(بشلاغم يحي 2022)** ودراسة**(zwicker2006)** بالإضافة إلى دراسات تناولت استراتيجيات مقترحة لعلاج صعوبة الكتابة منها دراسة **(Rottman 1990)** ودراسة **(أحمد عبده عوض 2010)**.

ودراسات أخرى اعتمدت على دراسة العلاقة بين المتغيرات كدراسة**(Blondis 1990)** ودراسة **(أحمد صابر2009)**، دراسة **(بوطيبة ابتسام 2009)**، دراسة **(الحاج كادي 2005)**، دراسة **(بوزيد صليحة 1992)**، أما بالنسبة لدراسة **(زياد أمين بركات 2009)** **(وبشير حورية 2002)**، و**(Ajuriaguerra 1976)** اعتمدت على الدراسة التحليلية.

-**نتائج الدراسة:** وأخيرا بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة قد أجمعت على وجود فروق دالة إحصائيا بين العينات الضابطة والعينات التجريبية لصالح العينات التجريبية وهذا ما يدل على فعالية البرامج والاستراتيجيات العلاجية المعتمدة في تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ اللذين يعانون من صعوباتها

ومن خلال عرض الدراسات السابقة ورغم تنوعها تبين أنه عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية –في حدود علم الباحثة– استخدمت برنامج إرشادي وفق نموذج معرفي سلوكي لتحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات الكتابة، وبذلك تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تصنف

ضمن الدراسات الحديثة، حيث لم تعثر الباحثة في حدود اطلاعها على دراسات مماثلة أجريت في الجزائر، وبذلك تسهم الدراسة الحالية وأدواتها والبرنامج الإرشادي في إثراء أدوات البحث ونتائجه بحيث يتم فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مماثلة يعزز فيها البحث.

9.الاستفادة من الدراسات السابقة:

تم عرض موجز للدراسات السابقة بهدف الاستفادة منها وتوظيفها في الدراسة الحالية، ولم يكن لمجرد الضرورة المنهجية فقط، وهذا لتؤكد لنا الإطار النظري الذي نتبعه في هذه الدراسة، وتأكيدا لبعض المسلمات المتعلقة بها، والتي سنستفيد منها في فرضيات الدراسة وتحديد مسارها، ومن بين تلك المسلمات ما يلي:

- توضيح أهمية وتحديد الفجوة العلمية
- التوصل إلى بلورة وصياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال مراجعة الدراسات السابقة للوقوف على أبعادها في مجال البرامج الإرشادية لعلاج صعوبات تعلم الكتابة
- صياغة الفرضيات ومناقشتها وتفسير نتائجها
- معرفة نسب انتشار صعوبات الكتابة في أوساط المدرسة الجزائرية
- تحديد الأدوات الأساليب الإحصائية التي يمكن الاستعانة بها في الدراسة الحالية لتحليل البيانات
- تحديد مكونات البرنامج والجوانب المتنوعة التي يتضمنها لتحسين الكتابة
- الاختيار الأنسب لمنهج الدراسة
- توضيح محكات واختبارات التشخيص وملائمتها لعينة الدراسة وتحديد طريقة اختيارها
- التعرف على معيقات الدراسة التي يواجهها الباحث ومحاولة تخطيها
- معرفة المراجع والمصادر العلمية المفيدة للدراسة الحالية
- التعرف على طرق التقويم المتبعة في التحقق من فعالية البرنامج واستمرار أثر البرنامج من خلال المقارنات القبلية والبعدية والتبعية.

10.علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين مستوى التلاميذ من ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، حيث انفردت هذه الدراسة على باقي الدراسات السابقة في زاوية التكفل وعلاج فئة ذوي صعوبات تعلم الكتابة في جانبها المعرفي السلوكي، وذلك عن طريق تقديم وتصميم برنامج خاص بهذه الدراسة، وعموما لكل باحث أسلوبه وبصمته الخاصة التي تميزه في تشخيص الصعوبات وطريقة العلاج وتفسير نتائجها، وان اجتمعت في قالب البحوث الإنسانية والاجتماعية وكل الاختلافات والتوافقات تدعم الجانب الإيجابي وتخدم التنوع في البحث العلمي والذي يعطي فرص التقليل والتخفيف من حدة صعوبات تعلم الكتابة، وعليه فالدراسة الحالية هي امتداد لهذه الدراسات وحلقة وصل بينها، كونه يتعامل مع جانب تشخيص للصعوبات من خلال جملة من الاختبارات والمقاييس لتكون أكثر مصداقية وفعالية، نظرا لأهمية هذه العملية في نجاح التدخل العلاجي لهذه الصعوبة، وعليه فالدراسات السابقة والدراسة الحالية والدراسات التي تليها كلها تعتبر مطلب يحتاجه الواقع المدرسي لفهم ذوي صعوبات الكتابة وعلاجها.

خلاصة الفصل:

تم عرض في هذا الفصل التمهيدي كل من الأفكار الأساسية والخطوات الإجرائية التي يقوم عليها كل بحث علمي بغرض فهم منطلقات هذه الدراسة ، حيث جاء للتعريف بالدراسة الحالية وتقديمها من خلال طرح مجموعة من التساؤلات البحثية واقتراح إجابات افتراضية مؤقتة لها، ووضع الإشكالية التي تعتبر نواة الدراسة حيث يفهم القارئ موضوع وأبعاد البحث ، كما تم عرض أهمية وأهداف الدراسة، وذكر أهم الدوافع التي هي سبب اختيارنا لموضوع الدراسة الحالية، إضافة إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات إجرائيا، والمنطلق الأساسي لدراستنا لما تحتويه من دراسات سابقة مشابهة لهذه الدراسة التي تم عرضها مع التعقيب عليها والاستفادة منها، ومن خلال هذا نستطيع تحديد الجانب النظري الذي يتناول دراسة أهم المتغيرات التي من شأنها الإجابة على البحث وتحديد الإطار المرجعي للجانب التطبيقي، والفصول النظرية التالية تتناول ذلك.

الفصل الثاني:

"صعوبات تعلم الكتابة"

تمهيد

1. مهارة الكتابة

1.1. تعريف الكتابة

2.1. أهمية الكتابة

3.1. أهداف الكتابة

4.1. أنواع الكتابة

5.1. مهارات الكتابة السليمة

6.1. العوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة

7.1. المتطلبات السابقة لمهارة الكتابة

8.1. شروط إعداد التلميذ للكتابة

9.1. مراحل تعلم وتطور الكتابة

10.1. مستويات الكتابة

11.1. خصائص الكتابة

12.1. خصائص تطور حركة اليد لدى الطفل وعلاقته بالكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر عملية الكتابة من العمليات المعرفية التي يختص بها الإنسان، والتي تدخل في عملية الاتصال، فهي تمثل أهم مهارة تعليمية ووسيلة للتعبير عن الذات، كما أنها تتكامل والقدرات البصرية والحركية والإدراكية.

فالكتابة هي نقطة البداية في العملية التعليمية، حيث تعتبر السنوات الأولى من هذه المرحلة بالغة الأهمية في اكتساب مهارات الكتابة، ومع ذلك هناك من يجد صعوبة في إتقان المهارات الكتابية بدليل القصور الواضح في تلك المهارات لدى الكثير من المتعلمين، وهذا ما يسمى بصعوبات تعلم الكتابة والتي تعد مشكلة للمتعلمين، التي تنعكس سلبا على المستوى الأكاديمي لهم وكذلك المستوى الشخصي.

ومن هذا المنطلق تعد صعوبات الكتابة من المواضيع المهمة للدراسة والبحث، وهذا ما سنحاول إبرازه في هذا الفصل، حيث قمنا بتخصيص مهارة الكتابة وما ينطوي تحتها من مهارات ومتطلبات في الجزء الأول من هذا الفصل، ولأنه لا يمكننا معرفة الاضطراب أو تشخيصه إلا بمعرفتنا المسبقة عن مهارات وقدرات الشخص العادي، ولا يمكن تشخيص الصعوبة إلا بتوفر المادة النظرية حول النمو العادي، وأخيرا تناولنا صعوبات الكتابة والتطرق إلى أهم عناصرها.

1.مفهوم الكتابة:

تعتبر الكتابة من أهم المهارات الأكاديمية حيث تختلف عن المهارات الأخرى، لأنها تزودنا بسجل مكتوب، ولا يستغنى عنها في عملية التعبير الكتابي وبغض النظر عن مدى ترتيب وتنظيم النص المكتوب فهو لا يؤدي رسالة ولا يوصل فكرة إذا لم يكن مكتوبا بخط مقروء. **(تيسير مفلح كوافحة: 2003، 91)**

ولتوضيح عملية الكتابة نتطرق لتعريفها اللغوي والاصطلاحي.

1.1.المفهوم اللغوي:

جاء في لسان العرب: كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة، الكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصياغة والخياطة

وأخذت الكتابة لغة: من الفعل "كتب" وتعني في اللغة الجمع والشد والتنظيم، وتعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على مال يؤديه، أي يتفق معه على حريته مقابل مبلغ من المال، والكتابة تعني القضاء والإلزام والإيجاب. **(ابن منظور: 1994، 820)**

2.1.المفهوم الاصطلاحي:

اختلفت تعاريف الكتابة شكلا لا مضمونا وذلك حسب اختلاف مجالات الدراسة فهي مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية **(المسموعة)** إلى رموز مكتوبة **(مرئية)**، وتشما كذلك القدرة على التعبير كتابيا عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، بالإضافة إلى الخط اليدوي.(**عبد العزيز السرطاوي:2009، 225)**

وتعرف الكتابة حسب "أجوريا غيرا" Ajuriaguerra" : على أنها نشاط رمزي يتمركز في إطار العين حسب معايير ومقاييس معينة، كما تتطلب نموا حركيا معرفيا علائقيا معينا.

(AJURIAGUERRA ,J :1989 , 6 ,7)

كما تعرف أيضا بأنها عملية خطية للرموز وفق نظام معين، ووضعها في جمل وفقرات مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، وهي تتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل وربطها بطرق معينة، وترتيب الأفكار والمعلومات والترقيم.(**سمير عبد الوهاب: 2004، 109)**

وتعتبر الكتابة في مفهوم علم النفس أنها نشاط معقد تتدخل فيها عدة سيرورات معرفية خاصة بالمقارنة النفس–لغوية (إنتاج النص، إنتاج أرطفوني للكلمات)وأخرى حركية، وباعتبار أن الكتابة مهمة من المهام الحركية التي تقود إلى إنتاج سلسلة رموز خطية(حروف وأرقام)راجعة لأشكال في فضاء خاص باحترام مجموعة قواعد معينة.

كما يرى العالم "غراهام Graham" بأنها تخطيط للحروف والكلمات، وذلك بالتركيز على الشكل والصوت في وقت واحد مع الربط فيما بينهما، وذلك للتعبير عن المفاهيم والمعاني التي تتم في المرحلة الأولى، من خلال تقليد الوالدين والأخوة، ونموذج معين من قبل المعلم أو الزملاء في الروضة والمدرسة. **(graham and all : 1998, 20)**

ولأن الكتابة أداة تصدر من الحواس جاء التعريف الآتي ليوضح دور الكتابة، حيث عرفت بأنها عبارة عن رسم للحروف والحركات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان، وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار المراد نقلها إلى الآخر.(**مصطفى غافر: 2005، 164)**

وللتوضيح؛ فان الكتابة أيضا تم الإشارة لها بأنها: عملية تبدأ برسم الحروف وكتابة الكلمات بطريقة تيسر للقارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكون الجمل والعبارات بالطريقة التي تمكن الكاتب من التعبير عن نفسه.(**سمير عبد الوهاب:2004، 109)**

وإضافة لما تم ذكره سابقا، باعتبار أن الكتابة مهارة مكتسبة، فقد عرفها فتحي الزيات بأنها: مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب عمليات التفكير.(**فتحي الزيات: 1998، 489)**

كذلك يشير "علي سلام" للكتابة على أنها: عملية تتضمن عدة مهارات حركية تتصل بالرسم الكتابي، وعدة مهارات عقلية تتعلق بالتفكير والتعبير وتتطلب معرفة الرموز الكتابية التي تعبر عن الأصوات اللغوية، والقدرة على تهجي الكلمات، والإلمام بفنيات الخط العربي وقواعد الاستعمال اللغوي ومهارات الترقيم، والقدرة

على الربط بين الكلمات والجمل والفقرات وإدراك العلاقات بينها، وتنظيمها وفق غرض معين والربط بين الأسلوب ومواقف استخدامه. **(علي سلام: 1988، 63)**

لذلك جاءت تعريفات الكتابة لسنة (1977)في النصوص القانونية التربوية النفسية محددة وفقا للمراحل التعليمية، حيث اعتبرت في المراحل التحضيرية والمراحل الأولى من التعليم على أنها: الإعادة الصحيحة والواضحة لتخطيط مختلف الحروف، أما في المرحلة المتأخرة فهي لا تقتصر على الإعادة والنقل فقط، بل تشمل الإملاء والتعبير الكتابي الحر.**(charmeux :1983,15)**

إن الشكل والصوت مهم في الكتابة، وهذا ما يوضحه التعريف الموالي بأن الكتابة هي عملية رسم الحروف أو الكلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالهما عن الذات الإنسانية، بما فيها من مفاهيم ومعاني وتخيلات. **(قحطان أحمد الظاهر:2004، 23)**

ويشير تعريف محمد علي رزق خفاجي إلى أن الكتابة في أبسط معانيها تعني جعل الرموز الصوتية المسموعة رموزا مرئية. **(محمد علي رزق خفاجي: 1985، 362)**

من خلال العرض السابق لمختلف تعريفات الكتابة يمكن القول بأن الكتابة: هي وسيلة للاتصال والتواصل، تتكون من القدرة على رسم الحروف وتكوين الجمل والعبارات بطريقة صحيحة وكذلك القدرة العقلية التي تظهر في التعبير عن الأفكار، وعليه فالكتابة تشمل جانبين أساسيين؛ جانب يختص بالعمليات الحسية المتمثلة في الخط اليدوي من خلال رسم الحروف وتدوين الكلمات، والجانب العقلي المتمثل في القدرة على التعبير الكتابي أي عملية تحويل الرموز المسموعة إلى رموز مكتوبة، فهي عبارة عن مهارة حركية لغوية تعبر عن اللغة المنطوقة لرسم الحروف، حيث تعد مهارة مكتسبة للتلاميذ وفق نظام معين، ومن خلال هذا نستطيع التطرق إلى أهميتها في العنصر الموالي.

2.أهمية الكتابة:

تعتبر الكتابة من أهم وسائل التعبير عن إنتاج العقل البشري المتميز في فكره وتاريخه وتراثه الثقافي الأصيل، لذا فهي تعتبر من أعظم اختراعات الإنسان في ماضيه وحاضره، حيث تمثل ذاكرة التاريخ ووعاء الانجاز الإنساني وأساس من أسس الحضارات الإنسانية، والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ، وان يقف على أفكار غيره ويبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر يسجل ما

يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرا ما يكون الخط الكتابي في الإملاء وفي عرض الفكرة سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة، لذا تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها.(**الأسطل: 2010، 44)**

فالكتابة تعتبر قياسا بسلم القدرات اللغوية أخر ما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة، فهي نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره و تجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها والإفادة منها. فالكتابة تسعى نحو تحقيق غايات وأهداف عظيمة حيث تحفز الأطفال على التفكير وطلاقة التعبير وتنمية الخيال الهادف وجمع الأفكار وتنظيمها، فالكتابة ليست مجرد رسم للأشكال الحروف والكلمات، بل هي صورة من صور الإبداع والابتكار الإنساني والحضاري.

حيث تمثل الكتابة بعدا معرفيا ومهاريا يتمثل بصورته النفس الحركية، فهي عملية تفاعلية تتطلب إتقان مهارتها المتعددة كي يصبح الفرد قادرا على الكتابة والتي تعد من الوظائف الأساسية للمدرسة، فهي مهارة مكتسبة تتطلب إحداث تكامل بين كل أنماط التعلم والخبرات السابقة لدى الفرد، حيث تعتمد الكفاءة في مهارة الكتابة على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب مهارات اللغة الاستقبالية والكتابة اليدوية والتهجئة (الرسم الإملائي). **(أسامة محمد البطانية: 2005، 157)**

وعليه يمكن القول أن أهمية الكتابة تتمثل فيما يلي:

- الكتابة هي ذاكرة الأفراد والشعوب، حيث تحتفظ بخلاصة فكر الأمة وتراثها وتصونه من الضياع، فهي التي تستوعب التاريخ وتدون أحداثه وحقائقه، وأمة بلا تاريخ ضائعة ليس لها مكانة، كذلك فان الكتابة تحفظ ما يريد الأفراد حفظه من ذكريات وخواطر وما إلى ذلك.
- الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق، وضرورتها في المعاملات.
- أداة الإبداع ووسيلته، فالكتابة بواسطتها تنقل إلى الناس الأدباء والشعراء ما تفيض به قرائحهم من عذب القول وجميل القصيد، وهي التي حفظت بها أروع النماذج الأدبية وارفعها.

♦الكتابة أداة من أدوات الإعلام والدعوة خصوصا في هذا العصر الحاضر حيث انتشرت المطبوعات والجرائد والمجلات والكتب، وأصبح أمر الاستغناء عنها غير ممكن على الإطلاق، فهي تلعب دورا هاما في مختلف المجالات.

♦الكتابة قوام المعاملات التي تنظم شؤون الدولة محليا ودوليا فيها، ومن خلالها تنظم شؤون الحكم والإدارة والسياسة والقضاء والتشريع والتوثيق والتمليك والتجارة والصناعة وسائر شؤون الحياة الاجتماعية.

♦الكتابة أداة من أدوات المعرفة والتثقيف والتعليم، لا يمكن المدارس أو الجامعات أو المعاهد دون الكتابة أن تعمل، كذلك مراكز البحث العلمي والتربوي والمكتبات.(**محمد صالح الشنطي:1992، 207)**

ولهذا فان الكتابة ذات أهمية قصوى في الحياة بمختلف جوانبها الخاصة والعامة، ومن خلال ما تم تناوله من أهمية الكتابة سنتطرق إلى أهدافها في العنصر الموالي .

3.أهداف الكتابة:

الكتابة مهارة لغوية اتصالية بالغة الأهمية حيث أولاها الإسلام اهتماما كبيرا فذكرها في القرآن الكريم، حيث يقول عز وجل " ن والقلم وما يسطرون" **(سورة القلم الجزء 29: الآية 1)**

وتشكل الكتابة مهارة أساسية لتحقيق التعلم الكفء والنجاح المدرسي إذ يتوقف أداء التلميذ في جميع المواد الأخرى على مهاراته الكتابية، فكثير من التلاميذ يتحصلون على نتائج ضعيفة وهذا بسبب الطريقة الخاطئة للكتابة أو لم يتمكن من إيصال الفكرة التي يرغب بها وتهدف الكتابة إلى:

♦العمل على تقوية عضلات اليد الدقيقة

♦انجاز المهام الكتابية المختلفة

♦إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار والانفعالات بشكل راق ورفيع

♦إكساب المتعلم القدرة على التعبير بلغة سليمة يراعي فيها قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية. **(نصر الله مزعل: 2011، 183)**

♦كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته

♦كتابة الكلمات العربية بالحروف المنفصلة وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها

- إتقان طريقة كتابة اللغة بخط واضح وسليم
- إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار
- معرفة علاقة الترقيم ودلالتها وكيفية استخدامها
- معرفة مبادئ الإملاء وإدراك الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس
- ترجمة الأفكار كتابة في جمل يستخدم فيها الكلمات الصحيحة في سياقها من حيث تغير شكل الكلمة وبنائها بتغيير المعنى(**المفرد، المثنى، الجمع) (المذكر، المؤنث....)**
- ترجمة الأفكار كتابة مستخدما الصيغ النحوية المناسبة
- استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها
- سرعة الكتابة معبرا عن نفسه في لغة صحيحة سليمة وواضحة. **(محمد كامل الناقة:1985، 236)**

نستنتج في الأخير أن أهداف الكتابة متعددة وهذا بغرض تحقيق التعلم والنجاح المدرسي والمهني، وللكتابة أيضا أنواع عديدة نذكرها بالتفصيل في العنصر اللاحق

4.أنواع الكتابة:

تندرج تحت مفهوم الكتابة عدة أنواع منها:

1.4.الكتابة الوظيفية: هي ذلك النوع الذي يرتبط بمواقف اجتماعية معينة، غرضها اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤونهم، وهذا النوع من الكتابة لا يخضع لأساليب التجميل اللفظي والخيال ولا التأنق الجمالي، والاستعانة بالصور ولا يتسم بالإسهاب في العرض أو محاولة تكرار الأفكار والمعلومات لتأكيدها، وإنما له غاية محددة يسعى لتحقيقها من أقصر الطرق، أي أن الكتابة الوظيفية تؤدي غرضا حياتيا يمثل أهمية وضرورة تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فهي كتابة تتصل بمطالب الحياة مثل كتابة التقارير والخطبات الرسمية والاستمارات....الخ.**(عبد الباري:2014، 93)**

2.4.الكتابة الإبداعية: هي الكتابة التي تهدف إلى الترجمة عن الأفكار والمشاعر الداخلية والأحاسيس والانفعالات، ومن ثم نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوس السامعين أو القارئين تأثيرا يكاد يقترب من انفعال أصحاب هذه الأعمال. **(البجة عبد الفتاح:1999، 25)**

وتعد الكتابة الإبداعية من أرقى أنواع الكتابة، لأنها تحقق المتعة النفسية للفرد، كما أنها تعينه على صقل مواهبه الأدبية وتنميتها، فهي ليست كالكتابة الوظيفية، بل لابد أن يتوافر لها مجموعة من الشروط والظروف مثل: تهيئة الجو المناسب للكتابة **(توفير بيئة تعليمية جيدة، الإحساس بالراحة، القبول)**، التحرر من مشاعر الخوف والقلق، تشجيع الطلاب على الاتصال المستمر بالمكتبة وذلك عن طريق توفير الكتب والقصص التي تشبع حاجة في نفس الطلاب، اعتبار التدريب على الكتابة بعامة والكتابة الإبداعية بخاصة عملية تعليمية أكثر من كونها عملية اختبارية، تدريب الطلاب على التخيل والتصور والرضا بكل ما يكتبه الطلاب لاسيما في المراحل التعليمية الأولى. **(عبد الباري:2014، 94)**

3.4. الكتابة الإقناعية: هي فرع من فروع الكتابة الوظيفية، يستخدم فيها الكاتب أساليب إقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره مثل: استخدام الأسلوب الأخلاقي والدين والعاطفة والمنطق. **(طعيمة:2006، 81)**

نستنتج مما سبق، أن الطريقة التي نكتب بها والأساليب التي نستخدمها في ذلك، تختلف حسب الغرض من الكتابة. أي أن الموضوع الذي نكتب فيه وما نريد إيصاله للقارئ، فإذا أردنا مثلا الكتابة لأجل تحقيق حاجة معينة بصفة رسمية كالرسائل والإعلانات والتقارير فإننا في هذه الحالة نكتب كتابة وظيفية، أما إذا أردنا التعبير عن المشاعر الداخلية والأفكار وكل ما يختلج في أنفسنا والتأثير في القارئ فإننا في هذه الحالة نكتب كتابة إبداعية، وللكتابة مهارات أساسية يجب إتباعها للحصول على كتابة سليمة ومن خلال هذا سنتطرق في العنصر الموالي إلى مهارات الكتابة السليمة.

5.مهارات الكتابة السليمة:

تعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي، ولأن العجز في الكتابة قد يصبح معيقا للتعبير الكتابي، ويعرقل تحقيق التقدم لاحقا، قد يكون من المفيد تعليم الأطفال أولا كتابة الحروف والكلمات بدقة وبسرعة، لذلك يجمع علماء النفس على أن الكتابة لها ثلاث أنشطة فرعية وهي: الكتابة بخط اليد والهجاء والتعبير الكتابي ،هذه الأنواع الثلاثة تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة النهائية لعملية الكتابة **(محمود عوض الله سالم: 2006، 169)**

ومن أجل تسهيل تعلم الكتابة لابد للطفل أن يكتسب المهارات الكتابية التالية:

1.5.مهارات الكتابية الأولية: والمتمثلة في :

- القدرة على اللمس ومد اليد لمسك الأشياء وإفلاتها.
- القدرة على تمييز أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء.
- القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة وسهولة.

وبما أن الكتابة تحتوي على ثلاث مهارات هامة: الكتابة اليدوية (الخط)، التهجئة (الإملاء)،التعبير الكتابي، سنتطرق لهذه المهارات بالتفصيل حسب الآتي:

1.1.5.الكتابة اليدوية (الخط):

تعتبر الكتابة اليدوية مهارة سابقة لمهارة التهجئة والتعبير الكتابي، والعجز فيها قد ينعكس سلبا على مهارتي التهجئة والتعبير، فان لم يكن الطفل قادرا على أدائها فلن يكون بمقدوره الاستمرار في مواصلة التعبير عن أفكاره وتدوينها.

كما تعد الكتابة اليدوية من أكثر مهارات الاتصال محسوسية، حيث يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة قابلة للقياس والملاحظة، إذ تعد من العمليات المعقدة التي تعتمد على من المهارات والقدرات المختلفة، فهي تتطلب من الفرد دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بالمهارات البصرية والحركية، والتي تعتمد بدورها على الوظيفة البصرية للعين وتناسقها مع حركة اليد، وضبط إيقاع حركة اليد والأصابع والعضلات الدقيقة، مع الحاجة إلى الذاكرة البصرية والذاكرة الحسية الحركية للحروف والكلمات، في حين يعتقد البعض أن صعوبة الكتابة اليدوية قد ترجع إلى صعوبة التحكم بالعضلات الدقيقة التي تحول دون تحكم الطفل بتآزره الحركي للأصابع،والتي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف والكلمات. **(أسامة البطانية: 2005، 160)**

وتتمثل مهارات الكتابة اليدوية في:

- مسك القلم(أداة الكتابة).
- تحريك أداة الكتابة من الأعلى إلى الأسفل.
- تحريك القلم بشكل دائري.
- القدرة على نسخ الحروف.
- القدرة على نسخ الأرقام.
- كتابة الاسم باليد.
- نسخ الجمل والكلمات.
- نسخ الجمل والكلمات المكتوبة من مسافة بعيدة(من السبورة).
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها.
- النسخ بحروف موصولة.

كما حدد "كلين klein" 1995 قائمة بالمهارات الضرورية للكتابة اليدوية:

- أن يكون الطفل قد وصل إلى المستوى النمائي الخاص باللعب البنائي.
- أن يكون المتعلم قادرا على التمييز بين الأشكال والأحجام.
- على المتعلم أن يكون قادرا على فهم المفاهيم الأساسية المجردة.
- أن يكون قادرا على الجلوس بمفرده متوازيا مع ترك ذراعيه في حالة حرة.
- الاحتفاظ بكتفيه وجذعه ثابتين لتيسير إمساكه للقلم، ووضع ورقة الكتابة بالنسبة إليه.
- التحكم والسيطرة على يد الكتابة واستخدام اليد الأخرى في تثبيت ورق الكتابة.
- على المتعلم أن يكون لديه قدر ملائم من التآزر والتكامل البصري الحركي، حيث يمكن الحكم على درجة أو مستوى الصعوبات التي يعاني منها المتعلم، ومدى انحرافها انحرافا دالا على المستوى الطبيعي للكتابة على المدى العمري نفسه عن طريقة مقارنة عينة من كتابات المتعلم لنص معين بأقرانه من حيث:
- تراكيب الحروف وتنسيق الكلمات، واتجاهها وشكل الحروف وحجمها، ووضعها في الكلمات المكتوبة(نسخ النص).

♦إملاء نص معين، ومقارنة كتاباته وتراكيب الحروف واستخدامه لفراغ الصفحة وتنسيق الكلمات داخل الأسطر، والأسطر داخل الفراغ ومدى التزامه بالسطور أو المستوى الأفقي.

♦التعبير عن موضوع معين، بكتابة لا تزيد عن خمسة أسطر يعبر فيها بكلمات للوقوف على القاموس اللغوي له، ومدى إدراكه لمعنى الكلمات واستخدامها أو توظيفها لخدمة الهدف من النص. **(سوسن عوض أحمد: 2009، 38)**

2.1.5.التهجئة (الإملاء):

الإملاء تصوير كتابي لأصوات الكلمات المنطوقة والمسموعة، حيث يساعد القارئ على إعادة نطق المفردات طبقا لصورة نطقها الأولى، ولذا وجب في الإملاء أن توضع الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة ليستقيم اللفظ ويبرز المعنى.(**الشامل في تدريب المعلمين:2004، 12)**

ومن أهداف مادة الإملاء هي:

♦يتمكن المتعلم من رسم الحروف والألفاظ بشكل واضح مقروء.

♦يميز بين الحروف المتشابهة رسما.

♦يكتب ما يسمع ويقرأ.

♦يعبر عن ذاته كتابة.

♦يقوم بتوظيف الإملاء في خدمة اللغة العربية.

♦ينمي الثروة المعرفية من خلال تدريس الإملاء.

♦الانتباه و حسن الإصغاء ودقة الملاحظة.

♦أن يتمكن المتعلم من القراءة السليمة مع دقة الحركات من خلال إتقانه للكلمات الصحيحة. **(الشامل في تدريب المعلمين: 2004، 19)**

إن كثيرا من الأهداف الأخلاقية واللغوية المتمثلة في تعويد المتعلمين على النظام والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة، ما ينمي الذوق الفني عندهم، أما الجانب اللغوي فيكفل حصيلة المفردات والعبارات التي تساعدهم على التعبير الجيد شفهيا وكتابيا.

وتتمثل مهارات التهجئة (**الإملاء**) فيما يلي:

- التمييز في الكلمات.
- نطق الكلمات بشكل واضح.
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات.
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة.
- الربط بين الحرف والصوت.
- تهجئة الكلمات.
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات.
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالا صحيحا من حيث التهجئة.

3.1.5. التعبير الكتابي:

لقد حظي التعبير باهتمام كبير من العلماء، حيث اتفق اللغويين والتربويين على أن اكتساب القدرة على التعبير الواضح السليم هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، ونظروا إلى أن اللغة العربية وحدة متماسكة الجوانب تتعاون كل فروعها وتترابط من أجل استخدام اللغة استخداما سليما، لأن وظيفتها الأساسية تتمثل في التحصيل والتعبير، والإنسان يتعلم اللغة ليتمكن من الأداء اللغوي الصحيح استماعا وتحدثا، قراءة وكتابة، ليتواصل مع أفراد المجتمع بسهولة ويسر. كما يعد التعبير الكتابي انتقال أفكار الفرد وأحاسيسه إلى الآخرين، مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة(إملاء، خط)وقواعد اللغة(نحو، صرف) وعلامات الترقيم المختلفة. **(فهد خليل زايد: 2006، 141)**

وتتمثل مهارات التعبير الكتابي في:

- كتابة جمل وشبه جمل.
- بدأ الجملة بحرف كبير.
- إنهاء الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- استعمال علامات الترقيم استعمالا سليما.
- معرفة القواعد البسيطة لتركيب الجمل.

- كتابة فقرات كاملة.
- كتابة ملاحظات ورسائل.
- التعبير عن إبداعه كتابيا.
- استعمال الكتابة كوسيلة للتواصل. **(تيسير مفلح كوافحة: 2005، 85، 86)**

فضلا عما سبق نستنتج أم مهارة الكتابة السليمة لها أهمية كبيرة في التعلم حيث نرى أنها أصعب من مهارات القراءة بعض الشيء، ولذلك لأداء الكتابة بشكل سليم وصحيح لابد من اشتراك الحواس الأساسية لهذه المهارة، وفقا لهذا سنتطرق في العنصر الموالي إلى العوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة.

6.العوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة (المهارات اللازمة لتعلم الكتابة):

إن تعلم الكتابة بشكل سليم وصحيح لابد أن تشترك في أدائها أكثر من حاسة، حيث تنحصر العوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة في ثلاثة حواس تتمثل في:

1.6.العين: وهي الحاسة التي ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة في الذهن، ومن أجل ذلك كان الربط بين دروس القراءة والكتابة ضروريا.

2.6.الأذن: وهي الحاسة التي يتم بها الاستماع إلى الكلمات والتمييز بين أصوات الحروف وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

3.6.اليد:تؤدي عملية الكتابة على الكراس، فهي جهد عضلي.(**سامي محمد ملحم:2002، 303، 304)**

وليتمكن التلميذ من تحقيق الفعل الكتابي لابد من توفر شروط فيزيولوجية، وهي كالآتي:

- وجود دافعية كافية لتعلم الكتابة.
- القدرة على التركيز وتفادي النشاط الزائد.
- القدرة على التمييز البصري والإدراك البصري للحروف، من أرقام وأشكال.
- التناسق البصري الحركي والتوجه المكاني البصري السليم.
- الضبط الحركي للجسم، واتجاهه من اليمين إلى اليسار عند الكتابة بالعربية.

♦الذاكرة البصرية التي تمكن الكاتب من استرجاع صور الحروف، الكلمات والأرقام التي سبق أن تعلمها. **(منى إبراهيم اللبودي: 2005، 80)**

وحتى يكون الطفل متهيأ وقادرا على الكتابة، فإنه لابد من متطلبات سابقة للطفل حتى يستطيع الكتابة بشكل سليم، ومن أبرزها ما يلي:

7.المتطلبات السابقة لمهارة الكتابة:

تتطلب مهارة الكتابة إحداث التكامل بين أنماط التعلم والخبرات السابقة لدى الفرد، حيث تعتمد الكفاءة في الكتابة على مهارات اللغة الشفوية إلى جانب مهارات اللغة الأخرى الاستقبالية والكتابة اليدوية والتهجئة(الرسم الإملائي) والتي تحدث تعبيرا كتابيا ، كما يتعين على الفرد أن يكون قادرا على الاحتفاظ ذهنيا بفكرة واحدة عند صياغتها بالكلمات والجمل المعبرة عنها، مع امتلاك ذاكرة بصرية وحركية كافية وفعالة تمكنه من مواصلة الأفكار، وترابطها مع القدرة على التآزر النفسي العصبي للعلاقات بين حركة العين واليد لتؤلف في نهاية الأمر كتابة إبداعية سليمة، في أفكارها وترابط دلالتها وبنائها اللغوي والنحوي والصرفي، بالإضافة إلى سلامة الخط وجماليته وفقا لخصائص وسمات الحروف الهجائية.

تتطلب عملية الكتابة أيضا من الطفل نضجا عقليا بدرجة كافية مع الاهتمام والرغبة الشخصية في تعلمها، والذي يستوجب منه تطوير قدراته في التناسق الحركي والتوجيه المكاني، حتى يدرك مكان الكلمة ومسافتها، بالإضافة إلى التناسق الحركي البصري والتمييز البصري والذاكرة البصرية، مع اشتراك اليد والعين والسمع مع قدرة التنسيق ما بين هذه الحواس، وإدراك مفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار ومن اليسار إلى اليمين كاتجاه لكتابة اللغة العربية واللغة الأجنبية. **(أسامة محمد البطانية: 2005، 157، 158)**

ومن أبرز المتطلبات السابقة لتعلم الكتابة ما يلي:

1.7.تنمية العضلات الصغرى:

اليد من أهم العناصر التي تتطلبها عملية الكتابة، ولابد أن تبلغ عضلات اليد درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال الأدوات الكتابية منها: سهولة حركتها، انسيابها على السطر، مرونة الأصابع في مسك القلم خاصة السبابة والوسطى، وعلى المعلم أن يقوم ببعض التدريبات الخاصة بهدف إكساب الأصابع القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة والمتمثلة في:

- التقاط الأشياء الصغيرة بالإبهام والسبابة، أو السبابة والوسطى، أو بالإبهام والسبابة والوسطى معا.
- تقطيع ورق المجلات أو الجرائد بالسبابة والإبهام.
- تدريب الطفل الضغط بأصابعه على المنضدة وكأنه يلعب على البيانو.
- لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع وتشكيلها.
- استخدام الأصابع في التلوين.....الخ. **(سامي محمد ملحم: 2002، 304)**.

2.7.تنمية التآزر البصري الحركي:

تعد العين واليد عنصرين رئيسيين في عملية الكتابة، وحتى تتم هذه الأخيرة بيسر ودقة، لابد لهذين العنصرين من التوافق والتآزر، فالكتابة تتطلب مستوى معين من النضج الحركي بصفة عامة، إذ يكتسب الطفل من خلال التدريبات الجسمية والألعاب الرياضية التوازن والترابط .

3.7.تنمية الدافعية:

تشير الدافعية إلى حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعليه تبرز تنمية الدافعية لدى الطفل من خلال تكوين دافع لديه، ليقوم بمحاولة التعلم، وحب الاستطلاع وتتمثل أبرز نقاط الدافعية على العناصر التالية **(سامي محمد ملحم: 2002، 305)**

- الكتابة أمام التلاميذ في رياض الأطفال يولد لديهم الدافعية لتعلم الكتابة والتقليد.
- القراءة تولد الدافع عند الأطفال لتعلم الكتابة، وهذا نتيجة ارتباطهما، فمن خلال تعرف الطفل على الكلمة أو الجملة يكون لديه ميل على رسم الكلمات التي يقرأها.
- إثارة المنافسة البناءة بين الأطفال من خلال القيام بمسابقات.
- تحسيس الطفل بأهمية الكتابة في حياته وأنها وسيلة تساعده على الاتصال بالآخرين مثل الكلام والقراءة يولد لديه الدافع لتعلمها.(**حسين راضي عبد الرحمان: 1989، 129)**

4.7.فهم وتشكيل الحروف والخطوط:

خلال تعليم الأطفال الكتابة لابد من البدء في تعليمهم تشكيل الحروف والخطوط بشرط أن يصاحب ذلك نضجا عصبيا، وتهيئته بتحسين عملية القبض على القلم وتحريكه على الورقة بسهولة، أما بالنسبة للحروف فيجب البدء مع الطفل بتحريرها أولا مع التعرف على أصواتها وأشكالها.

حيث نلاحظ أن حروف اللغة العربية لها جملة من الخصائص التي تتميز بها من بقية الخطوط في اللغات الأخرى، فضلا على أن الخطوط العربية لها أنواع مختلفة حيث يصعب على الطفل إتقان رسم حروفها.**(سامي محمد ملحم: 2002، 306)**.

ومن سمات الحروف العربية ما يلي:

- عدد الحروف العربية 28 حرفا، نصفها لا تتصل به نقطة أو أكثر (**الهمزة، الحاء، الدال، الراء، السين، العين، الواو، الألف، الميم**.....) أما النصف الآخر فهو معجم أي تتصل به نقطة أو أكثر وتعد جزءا منه.
- بعض الحروف في الكتابة العربية تنزل عن السطر مثل: **(ح، ج، خ، ص، ض، و، ن، ي..)**
- تشابه بعض الحروف في الكتابة العربية ولا يفرق بينهما إلا بأمور دقيقة مثل: **(ب، ت، ث/ س، ش/ ر، ز/ ع، غ/ ط، ظ/ ص، ض**.....
- تستخدم العربية نوعين من المدود، الأول ويطلق عليه الحركات **(الفتحة، الضمة، الكسرة)** والنوع الثاني حروف المد **(الواو، الياء، الألف)** وهذان النوعان يتشابهان في الصوت، والطفل يجد صعوبة في التفريق بينهما
- تستخدم الألف المتطرفة في النهاية على شكلين هما: الألف الممدودة **(دعا)** والألف المقصورة **(رمى)** في حين أن صوتهما واحد
- في اللغة العربية هناك نونان: النون الأولى حرف من حروف الهجاء، أما الثانية فهي صوت التنوين، وهو عبارة عن نون ساكنة تلحق الأسماء النكرة، والتي ليست ممنوعة في الصرف
- في اللغة العربية نوع من الهمزات ينطق ولا يكتب، وهو ما يطلق عليه همزة القطع **(أولاد، بئر**....) ونوع آخر لا ينطق ولكنه يكتب، يطلق عليه همزة الوصل **(اسم، امرأة** .....)
- هناك لام تسمى اللام الشمسية لا تنطق، ولكنها تكتب إذا تلاها أحد الحروف الشمسية **(ت، ث، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن)** واللام الأخرى تسمى اللام القمرية تلفظ إذا تلتها حروف الهجاء المتبقية. **(صلاح عميرة : 2005، 73)**

إذن يمكن القول بأنه رغم أهمية المهارات الحركية لإعادة إنتاج شكل الحروف إلا أن الكتابة اليدوية أيضا تعتمد على معرفة المتعلم بالحروف ليكون قادرا على ربط اسم الحرف بشكله، وأن يمتلك القدرة على تصوير وتمثيل الحرف من الذاكرة بصورة دقيقة، إلى جانب قدرته على الوصول إلى شكل هذا الحرف من الذاكرة واسترجاعه. **(صلاح عميرة: 2005، 73)**

نستنتج مما سبق أن عملية الكتابة تتطلب عدة عوامل يجب مراعاتها قبل تعلمها، والتي تتم من خلال تنمية العضلات الصغرى، والتدريب على الأصابع واليد بهدف التحكم بأدوات الكتابة، مع تنمية التآزر البصري الحركي بين حركة العين واليد اللذان يعتبران عنصرين أساسيين في عملية الكتابة، كما يصاحب كل هذا زيادة تنمية الدافعية للكتابة من خلال تقليد التلميذ للمعلم، حيث يتمكن من تشكيل الحروف ومسك القلم والكراس، إذن ليستطيع التلميذ اكتساب الكتابة بشكل جيد لابد من توفر شروط أساسية التي تساعده على ذلك، ومن خلال هذا سنعرض في العنصر الموالي شروط إعداد التلميذ للكتابة.

8.شروط إعداد التلاميذ للكتابة:

تشترط مهارة تعلم الكتابة مجموعة من الشروط الأساسية ،وان عدم توفرها يؤدي بالضرورة إلى تأخر في اكتساب الكتابة لدى التلميذ، وبالتالي تنشأ لديه صعوبة في الكتابة وتتمثل فيما يلي:

1.8.النمو والنضج الحركي: إن الكتابة نشاط حركي معقد يحتاج تعلمه إلى وقت طويل، كما يتطلب قدرات يدوية خاصة وتناسق حركي للأعضاء المتدخلة في عملية الكتابة اليدوية، تشمل:الرقبة، الكتف، اللتان تتضمنان القدرة على ربط الحركات، والدقة والسرعة. لذلك فان النمو الجسمي والتآزر الحركي يمثلان القواعد الأساسية لتعلمها.

2.8.القدرة على التمييز بين اليمين واليسار:يرتبط التمييز بين الجانبين الأيمن والأيسر واستعمال اليد اليمنى واليسرى بنمو الوعي لدى الطفل، فيستطيع أن يميز بين يده اليمنى واليسرى في سن السادسة، بينما في سن الثامنة يستطيع التمييز بينهما عند شخص آخر. **(عادل حجات: 1999، 11)**

3.8.الإدراك المكاني: يتطلب اكتساب الكتابة تعلم الطفل كيفية التعرف على الفراغ والتوجه فيه، و يتعلم كيف يقيّم المساحات والأشكال، بالإضافة إلى تعلم التنبؤ بالحركات اللازمة للقيام بعمل ما، ويبدأ هذا في سن مبكرة داخل الوسط الأسري، إذ أن استيعاب الطفل للمفاهيم المكانية يتم من خلال تعامله مع الأشياء

المحيطة به، ثم في مرحلة لاحقة تتحقق هذه المفاهيم بجودها في نشاط الكتابة، وتكون لها أهميتها الكبيرة في اكتساب هذا النشاط.

4.8.القدرة الجيدة على الإبصار والسمع: إن حاستي البصر والسمع ضروريتان لاكتساب الكتابة، فالبصر ضروري لإدراك مختلف الإشارات الخطية والتمييز بينها، بينما السمع ضروري لإدراك مختلف الأصوات والتمييز بينها، بقصد تحقيقها كتابيا، لذلك فإن أي اضطراب بصري أو سمعي سوف يؤدي تلقائيا إلى اضطراب في اكتساب الكتابة. **(هشام الحسن: 2000، 102)**

5.8.نمو وتطور اللغة الشفوية: يعتبر اكتساب اللغة الشفوية أحد الشروط الأساسية لسلامة التعبير الكتابي، وتشير اللغة الشفوية المتطورة إلى قدرة الطفل على التمييز بين الأصوات، ويؤكد النطق السليم لكل صوت على حدى، أو ضمن اللغة، وتقتضي الكتابة التحكم باللغة الشفوية حيث يؤدي اكتسابها الجيد إلى التمكن منها وسهولة الكتابة الخطية والتخلص من مشاكل الخط.

6.8.النمو العقلي: يتطلب تعلم مهارة الكتابة لدى الطفل توفر قدرات عقلية تؤهله لذلك، إذ يجب أن يفهم الطفل أن الرسومات التي يقوم بها هي إشارات لها مدلولاتها الرمزية، وهذا الأمر يؤكد على أهمية اكتساب وفهم مختلف أشكال الوظيفة الرمزية، كما ينبغي مراعاة بعض الشروط الأساسية لإكساب التلاميذ الكتابة والتي تتمثل فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية في استعداد الطفل للتعلم.
- مراعاة عدد التلاميذ في الأقسام.
- مراعاة نوعية الأدوات المستخدمة في تعلم الكتابة(أقلام، أوراق، طباشير) والتي لها تأثير كبير على تعلم الأطفال المبتدئين.
- مراعاة النضج الحركي للأطفال والضبط والسيطرة على توزيع الجسم والحركة قبل بدء تعلم الكتابة.
- مراعاة تفهم الآباء للأطفال في الطرق المتبعة لتعليمهم الكتابة، ومساعدتهم في المنزل للزيادة من استعدادهم في تعلم مهارة الكتابة. **(هشام الحسن: 2000، 103)**

نستنتج مما سبق أن شروط اكتساب الكتابة تتمثل في النضج الحركي للتلميذ وسلامة الحواس(السمع والبصر)، زيادة عن ذلك اكتساب الجانبية التي تتمثل في التمييز بين اليمين واليسار، واكتساب التنظيم الفضائي(الإدراك المكاني) والنمو العقلي السليم للتلميذ، حيث أن مهارة الكتابة تتطلب توفر قدرات عقلية تؤهل التلميذ لذلك، إذ أن عدم توفر هذه الشروط قد يؤدي إلى تأخر اكتساب الكتابة ويكون أحد الأسباب المؤدية للاضطرابات الملاحظة عند أطفال المدارس، ولهذا تمر عملية الكتابة وفق مراحل متعددة التي سوف نتطرق لها في العنصر الموالي.

9.مراحل تعلم وتطور الكتابة:

تتطلب الكتابة تعلما طويلا يتم وفق مراحل متسلسلة، بحيث أن الفعل الكتابي هو فعل معقد وحساس على المستوى العصبي، يدخل الحركة العامة والحركة الدقيقة لليد والأصابع، ويتطلب نضجا فيزيولوجيا يتوصل إليه الطفل تدريجيا ويجعل نمو الكتابة يرتبط بشكل كبير عند الطفل، حيث نتطرق الآن إلى مراحل تطور الكتابة عند الطفل بداية بالمراحل الخطية:

- يبدأ الطفل خلال السنة الثانية من عمره بإنتاج الخطوط الأولى باستعماله وسائل معينة بدائية، فهو ينتج في هذه المرحلة نشاط حركي، وهذه الخطوط المنتجة ما هي إلا عبارة عن خربشات ليس لها أي معنى، وبتكرار تلك الخربشات من طرق الطفل والتصميم عليها تتطور مهاراته اليدوية وتضبط حركاته
- ثم تأتي المرحلة التي يبدأ فيها بالسنتين ونصف التحكم البصري الذي يكون مشترك تدريجيا بشكل أدق بالتحكم الذي يتمثل في استعمال الذراع واليد
- وفي حوالي السنة الثالثة يميل الطفل إلى غلق الأشياء المفتوحة.
- وفي الرابعة من العمر يبدأ بعض الأطفال برسم بعض الحروف الأبجدية، ولا يمكننا اعتبارها كتابة بل هي رسم، كما أنه في هذا السن تتعذر القدرة على ترتيب الحروف على خط قاعدي عملي، كما تكون الحروف مقلوبة في غالب الأحيان
- وفي حوالي السنة الخامسة يستطيع الطفل كتابة بعض الحروف، كما يصبح الطفل في هذه الفترة يراقب خطوطه بشكل أصح حيث يتم التحكم في الوسائل التي يكتب بها، فالارتباط البصري الحركي يبدأ في الاستقرار والفضاء الخطي في الاندماج، وهنا بداية الترميز الذي يقود الطفل إلى القراءة والكتابة.**(PLENTING : 190)**

لكي يصل الطفل إلى الكتابة لابد أن يكون قد توصل إلى تحكم كامل في قدراته الحركية الخاصة، وفي هذا الصدد يشير بعض الباحثين إلى صعوبة فصل مراحل الكتابة وتحديدها، لما تتضمنه هذه المراحل من عمليات متمازجة فيما بينها، حيث أن الطفل ينتقل عبر الدراسات والبحوث التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل، فمنهم من يجعلها ثلاث مراحل وبعضهم يراها أربعة ، وآخرون يرونها أكثر من ذلك، وبغض النظر عن هذه الاختلافات يمكن استخلاص المراحل الرئيسية لتعليم الكتابة وفقا للمراحل العمرية التي يمر بها الفرد وذلك على النحو التالي:

1.9.مرحلة ما قبل المدرسة أو المرحلة الخطية التي تسبق الكتابة(الخربشة):ونعني بها المرحلة التي تسبق التحاق الطفل بالمدرسة، وهي تمثل أول ظاهرة خطية للطفل والتي تحظى بأهمية كبيرة، إذ في هذه المرحلة يشترك كل الجسم في الكتابة وليس فقط الذراعين واليدين، ففي البداية تكون كتابة الطفل لبعض الأشكال في الغالب وهي الرموز الدائرية، وتشمل ثلاث مراحل تطورية هي:

♦مرحلة ما قبل التخطيط: وتسمى مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر، وتمتد هذه المرحلة من السنة الثانية إلى السنة الثالثة من العمر وتتميز بـ: استخدام أية أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها، وهي في الحقيقة خربشات ليس لها اتجاه معين ولا ملامح محددة وتتصف بالعشوائية، بسبب عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة التحكم في القبض بعضلات الأصابع، كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل يقوم بها كيفما كان دون أن يكون قادرا على تجويدها أو تحسينها أو إصلاحها.

♦مرحلة التخطيط التلقائي: وتسمى مرحلة الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر وتمتد من ثلاث إلى أربع سنوات، ويبدأ الطفل في بدايتها بالتخطيط غير المنتظم، وتتخذ التخطيطات اتجاهات متباينة تعبر عن الأحاسيس العضلية والجسمية، ثم يتطور الطفل إلى مرحلة التخطيط التقليدي غير المنتظم ليصبح منظما على شكل خطوط أفقية أو مائلة، حيث يشعر الطفل بالسرور، وهذا ما يدل على ميله إلى الانطلاق نحو التعبير الرمزي وإيصاله للآخرين. **(محمد سامي ملحم: 2002، 307، 308)**

♦مرحلة المحاكاة عن بعد أو مرحلة الكتابة بالألوان: وتتم هذه المرحلة من أربع إلى خمس سنوات ويتم فيها اكتمال قدرة الطفل على نقل نموذج للكلمة على مسافة بعيدة إلى حد ما، وتغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه الهندسية كالمنحنية، المستقيمة والدوائر التي تستند إلى التفكير الواقعي القائم على خبرات الطفل.

2.9.مرحلة الكتابة في المدرسة أو المرحلة الخطية: يبدأ تعليم الكتابة في مرحلة الروضة، ويكون التعليم مبسطا يهدف لإعطاء الطفل قاعدة يرتكز عليها في المراحل اللاحقة، فيتعلم رسم بعض الحروف وكتابة اسمه كما يبدأ بتوجيه يده حسب الورقة من أجل الكتابة، وغالبا ما يكون السطر للأعلى أو الأسفل، وبعد ذلك ومع تقدم الطفل في المراحل الدراسية تصبح كتابته أكثر ثباتا وتنظيما.(**عادل توفيق حجات: 1999، 13)**

وهنا قد أصبح الطفل على قدر من النضج العقلي والفكري، الجسمي والانفعالي الذي يمكنه من تعلم الكتابة بصورة أوضح ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل:

1.2.9.مرحلة التهيئة للكتابة: وتتمثل في إعداد التدريبات الخاصة بتهيئة الطفل للكتابة حيث تؤمن له ما يلي: التعريف بأدوات الكتابة، تعويده على كيفية مسك القلم وتصحيح أوضاعه، معرفة الاتجاه الصحيح في الكتابة من اليمين إلى اليسار، الجلوس الصحيح، تمرين عضلات يده ومواكبة العين لها، معرفة القيم والمهارات كالنظافة والترتيب وإتباع السطر. **(محمد سامي ملحم: 2002، 309)**

2.2.9.مرحلة الكتابة: يستخدم في هذه المرحلة الكراسات الخاصة بالكتابة حيث يسير المعلم في تعليم الأطفال الكتابة حسب الخطوات التالية: يقرأ المعلم الجملة المراد كتابتها ثم يطلب من التلاميذ كتابتها، يشير المعلم إلى الحرف المقصود ويلفظه ثم يقوم التلاميذ بمحاكاته، يشرح خطوات كتابة الحروف وكتابته على السبورة وينسخ التلاميذ ذلك ،يتبع التلاميذ متابعته بأصابعهم على المقاعد وفي الهواء وبعد ذلك ينتقل المعلم إلى تدريبات الكتابة.(**محمد سامي ملحم: 2002، 309)**

3.2.9.مرحلة تجويد الكتابة (الخط):يتم في هذه المرحلة تعليم الخط على مرحلتين مرحلة تعليم الهجاء وتسير هذه المرحلة جنبا إلى جنب مع تعلم القراءة للمبتدئين، ومرحلة تحسين الخط تبدأ بعد أن يصل الطفل في القراءة والكتابة إلى درجة تمكنه من البدء في تحسين كتابته.

ومن وجهة نظر" أجيريا غيرا" ajuriaguerra**(1979)**فهي ترى بأن الكتابة تتضمن ثلاث مراحل وهي كالآتي:

3.9.مرحلة ما قبل الاعتبار الخطي:pré- calligraphique: تظهر هذه المرحلة في الفترة الممتدة من 5 إلى 7 سنوات، يظهر فيها الطفل– رغم بذله مجهودا – عدم القدرة على احترام الاعتبارات الخطية الخاصة بلغته، فتظهر المقاطع الخطية مكسرة مقوسة ومهتزة، فيها الكثير من الترقيع ،المنحنيات منبعجة والزوايا سيئة الشد أو جد منغلقة، الحركات غير منتظمة التطابق ضمن مسارها أو مع نقط توقفها، أبعاد الحروف مبعثرة.....، ظهور أو انحجاب هذه المرحلة يتبع عدة اعتبارات أهمها الفروق الفردية والمسار الدراسي. **(ajuriaguerra : 1979, 20)**

1.3.9.مرحلة الاعتبار الخطي الصبياني: calligraphique infantille: تظهر هذه المرحلة في الفترة الممتدة من 9 إلى 10 سنوات، يصل فيها الطفل إلى تجاوز أهم الصعوبات الخاصة بمسك القلم وتوجيهه، ويعد تجاوز هذه الصعوبات أحد أهم مظاهر كتابته التي يسير بها نحو احترام الاعتبارات الخطية، لكن لا يجب أخذ هذا المصطلح بالمعنى الحرفي له، فمن النادر أن نجد طفلا ذو 10 سنوات يكتب كتابة يدوية دقيقة، فالطفل يكتب مستندا إلى بعض التعديلات التي أجراها على التناسب بين الأشكال والحروف، لكنه لا يظهر تعديلات كثيرة في شكل الحرف ذاته، كما أنه يكون قادرا على احترام مختلف الفضاءات داخل الورقة، بدأ بالحروف وانتهاء بالهوامش، وعليه فهذه المرحلة هي مرحلة نضج الكتابة، وتظهر خطورتها في كونها تؤسس لاختيار اعتبار خطي محدد يسير عليه الطفل طول حياته. **(ajuriaguerra : 1979, 26)**

2.3.9.مرحلة ما بعد الاعتبار الخطي: post- calligraphique:تظهر سمات هذه المرحلة بعد 10 سنوات، حيث تلعب فيها محاولة الإسراع في الكتابة دورا بالغا، لأن الكتابة في مرحلة الاعتبار الخطي الصبياني كانت بطيئة، لكنها نقلت للطفل كل الاعتبارات الخطية ماعدا السرعة التي لا تتعدى هذه الاعتبارات فهي لا تصنف ضمنها، كما يبدأ الطفل في هذه المرحلة في محاولة تغيير شكل أحرفه مرارا، وعموما لا يستقر الطفل في هذه المرحلة على شكل محدد لهذه الأحرف، لكنه لا يخرج عن الاعتبار الخطي الذي كان قد اكتسبه في المرحلة السابقة.**(ajuriaguerra : 197927,)**

ويرى "استيان"(**Estienne 2006**) أن مراحل تطور الكتابة تنقسم كالآتي :

4.9.مرحلة الانتقال من الخربشة إلى الرسم: في هذه المرحلة يبدأ الطفل بإعطاء الأهمية للخطوط أو الكتابة أكثر من إعطائها للحركة ذاتها، حيث الانتقال من الخربشة إلى الرسم يحدث تحت ضغط المحيط، ويتم ذلك مع عادات أخرى مصاحبة للدخول في المجتمع مثل: تعليم الانضباط وهنا يستطيع الطفل رسم خطوط مستقيمة تعبر عن المطر أو عن أغصان الشجر .....الخ.

وفي حدود 18 شهرا يحول هذه الخطوط إلى خطوط عمودية، وفي حوالي سنتين ونصف يصل إلى تحقيق الخطوط الأفقية من اليمين إلى اليسار أو العكس.

أما في حدود ثلاث سنوات يستطيع أن يرسم الخطوط الدائرية، حيث تنقص سرعة الحركة لتسمح بنشوء علاقة العين واليد، فبعد ما كانت العين تتبع فقط حركة اليد الآن تحاول أن توجهها، وهنا يبحث الطفل بصفة واعية على رسم الخطوط التي تشكل أساسيات للرسم المنظم، وفي حدود أربع سنوات يظهر الترميز في النشاط الكتابي بحيث عندما يصل الطفل إلى سبع سنوات يكون قد تعلم الأشكال الهندسية الأولية وهي الأساس الأول لرسوماته. **(Estienne :2006,30)**

1.4.9.مرحلة الانتقال من الرسم إلى الكتابة: يتكلم **(Buldy 2002)** عن التوازي الهام بين الرسم والكتابة فمثلما يحدث في الرسم يحدث في الكتابة، حيث يتأثر الرسم بالخطوط التي تشكله والدوائر والأقواس والنقاط، وتتأثر الكتابة بالحروف والكلمات التي تشكلها، وتعتبر في هذه الحالة الخربشات مادة الرسومات مادة الأشكال، والأشكال مادة الحروف والحروف مادة الكلمات والكلمات مادة الكتابة. **(Estienne : 2006, 31)**

ومن وجهة نظر " ويليام جراي" برنامج تعليم الكتابة يتضمن ثلاث مراحل وهي:

5.9.مرحلة الاستعداد لتعلم الكتابة: وهي إثارة ميول التلاميذ نحو الكتابة وإعدادهم لاستخدام الوسائل المختلفة بسهولة، مثل: استعمال أدوات الكتابة والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد، ورسم أشكال الحروف، وتهدف أيضا إلى تحسين المهارات الدقيقة من خلال التدريب على القص واللصق، كما أن تعليم الكتابة يتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الحرف إلى الكلمة، لذا يتم التدريب على كتابة الحروف بداية الأمر من خلال مهارات. **(عبد العزيز السرطاوي وآخرون : 2009، 234)**

وبعد أن يتم التأكد من استعداد التلميذ للكتابة تبدأ المرحلة الثانية وهي:

1.5.9.مرحلة تعليم الكتابة: إن هدف هذه المرحلة هو تدريب التلاميذ على تعلم الكتابة وتبدأ هذه المرحلة بمجرد ما يتحقق لدى التلاميذ نوع من النمو العضلي الذي يمكنهم من السيطرة على أدوات الكتابة وإعادة تقليد بعض الصور البسيطة للرموز اللغوية أو الجمل.

2.5.9.مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة: والهدف هذه المرحلة هو التركيز على تحسين ممارسة التلاميذ للكتابة حيث يتضمن تحسين الخط على جودة الخط أو جماله والسرعة في الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة في السنة الثالثة ابتدائي وتستمر إلى نهاية المرحلة الابتدائية. **(عبد العزيز السرطاوي: 2009، 235)**

وعلى هذا أصبحت المناهج الدراسية تؤكد على ضرورة تدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة التي تشمل ثلاث جوانب هي قدرة الطفل على الكتابة الصحيحة إملائيا، إجادة الخط في جميع أشكال الكتابة التي تطلب من الطفل وقدرة الطفل على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقة.

فضلا عما سبق ذكره، نستنتج أن عملية الكتابة تمر بمراحل عديدة ليتمكن الطفل من تعلمها، حيث يمر بمراحل خطية متدرجة، يكون إنتاجه عبارة عن خربشة ثم رسومات، إلى أن تبدأ الخطوط والأشكال مكونة للحروف في سن معينة، لذلك يمكننا تقسيم المراحل الخطية إلى قسمين وهي المرحلة الخطية التي تسبق الكتابة أي قبل المدرسة، والمرحلة الثانية المرحلة الخطية للكتابة ويتم تعلمها في المدرسة، حيث تمر هذه الأخيرة بمستويات متلاحقة، كل واحدة منها لها سمات وعلامات وخصائص تقتضي على التلميذ حالة معينة في الأداء والرسم الكتابي، لهذا سنعرض في العنصر الموالي مستويات الكتابة.

10. مستويات الكتابة:

يتم تعليم الكتابة خلال مدة طويلة تقع في مراحل متعددة وتمر بمستويات دراسية متسلسلة ومتلاحقة، ومن هذا سوف نتعرف على مستويات الكتابة:

1.10.المستوى الابتدائي: هو بداية تعلم الطفل للكتابة، فتكون قدرته محدودة فيكتفي برسم الحروف والكلمات رسما صحيحا فقط ،أما الإتقان والدقة والجمال فلا مجال لها في هذه المرحلة، لأنها أمور صعبة

جدا بالنسبة للطفل الصغير المبتدئ بل تكاد مستحيلة عليه نتيجة عدم اكتمال نضجه الحسي والحركي والمعرفي.

2.10.المستوى المتوسط: بعد أن يصل الطفل إلى نوع من النضج الجسمي والحركي والمعرفي، وتزيد خبراته وقدراته وتقوى ملاحظته، ويكون قد أمضى مدة مناسبة في المرحلة السابقة يتمرن فيها على رسم الحروف والكلمات ، ليصبح مطالبا بتحسين الكتابة بدلا من العناية بأشكال الحروف والكلمات، وهذه المرحلة تدل على تحكم نوعي في الصياغة الخطية وهي دليل أيضا على درجة من النمو.

3.10.المستوى الكامل: يعتبر المستوى الكامل قمة نضج النشاط الكتابي، يكون الطفل في هذه المرحلة قد وصل إلى أوج درجة من النمو الحسي الحركي والعصبي، ويكون أيضا قد تمرن بما فيه الكفاية الشيء الذي يجعله يكتسب مرونة حركية وسرعة مناسبة لتحقيق كتابة واضحة ومقروءة، كما أن في هذه المرحلة تكتب الكتابة خصوصيات خاصة بصاحبها. **(سمك محمد صالح: 1998، 377)**

وعليه هناك أهداف ومهارات ينبغي أن يكتسبها الأطفال خلال انتقالهم من مستوى إلى مستوى أو من صف إلى صف خلال المستوى الابتدائي، ركزنا على هذا الأخير لأنه المستوى الذي تقوم عليه الدراسة الحالية حيث تتمثل في:

الصف /المستوى	الأهداف
رياض الأطفال	♦ يبدأ الطفل في تكوين واكتساب الأساس التفصيلي لاستخدام إحدى اليدين **(اليمنى أو اليسرى)** ♦ يقوم اختياريا بالرسم والتلوين، يرسم خطوط أو يخربش ♦ يطور تحكمه العضلي العصبي البسيط خلال استخدامه لبعض المواد كالتلوين بالألوان الطباشيرية، استخدام الصلصال ♦ استخدام أدوات الكتابة في عمل بعض الحروف وكتابة الأسماء أو كتابة بعض الكلمات ♦ يفهم ويطبق أو يكتب مفردات تعطى له شفهيا مثل: يمين/ يسار، فوق/ تحت، أعلى/ أدنى، بداية/ نهاية، أكبر/، أصغر، دائرة/ فراغ.... ♦ يبدأ في تكوين أو إكساب وصنع الجسم الصحيح في الكتابة **(الذراعين، اليد، الورق وقلم الرصاص)** ♦ يرسم بعض الأشياء المألوفة مستخدما الخطوط الأساسية للكتابة ♦ يستخدم ورق الكتابة المعد للتدريب على الكتابة والخطوط

الصف /المستوى	الأهداف
الصف الأول	♦ يبدأ في الكتابة مستخدما الحروف ومحاولا ربطها بما يقرأ أو قراءة ما يكتب ♦ يكتب متخذا الوضع الصحيح للورقة والقلم متجها من اليمين إلى اليسار راسما شكل الحروف في الاتجاه الصحيح ♦ ينسخ أو يكتب الكلمات تقريبا كما هي مكتوبة أمامه ♦ يكتب بالضغط على الحروف متخذا مسافات جيدة بين الحروف والكلمات والجمل ♦ يكتب بوضوح بشكل يقترب من الحروف المطبوعة وفقا للمعدل الملائم لقدراته أو عمره أو صفه ♦ يستخدم فراغ الصفحة عند الكتابة على نحو ملائم ويستخدم الهوامش وبدايات الفقرات ويحافظ على صفحة كتابته نظيفا
الصف الثاني	♦ يقيم كتاباته مستخدما الممحاة أو المصحح، ومحددا نقاط القوة والضعف فيما يكتب ♦ يكتب جميع الحروف الهجائية في كراس الخط من الذاكرة ♦ يتعرف على الفروق بين كتابة الحروف منفصلة وكتابتها متصلة ♦ يقرأ جمل بسيطة ويكتب كلمات وجمل متصلة على السبورة مستخدما قلم السبورة ♦ يطبق التآزر الحس حركي في كتابة كلمات أو جمل متصلة بشكل دقيق
الصف الثالث	♦ يتعرف على حروف الكتابات المتصلة ♦ يستخدم الكراسات والدفاتر المخصصة للكتابة العادية ♦ يستخدم تقنيات خاصة به في كتابة الحروف الأبجدية على نحو مميز ♦ يتعرف على أدوات الوصل الملائمة ليكون الكلمات ♦ يكتب من الذاكرة كافة الحروف الهجائية على نحو متصل مكونا كلمات وجمل
الصف الرابع	♦ يكتب ويصل الحروف ببعضها مكونا كلمات وجمل مع ضبط تقدير المسافات بين الحروف والكلمات ♦ يستخدم الكتابة المتصلة في جمع واجباته اليومية ♦ يبدأ في الكتابة بالقلم الحبر مع التحكم في الكتابة بقلم الرصاص أو الجاف ويكتب بطلاقة ♦ يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان لتنفيذ ميوله الخاصة مثل إعادة البطاقات، والخرائط والعناوين المكتوبة بوضوح وتنسيق، ويحرز تقدما في نقل الكتابة وفقا للمستوى قدراته
	♦ يعتاد على تقديم أعماله بشكل سلس وناعم وتحظى بالتقدير من معلمه

الصف /المستوى	الأهداف
الصف الخامس	♦ يقوم ذاتيا تقدمه في مختلف المهارات الأساسية للكتابة من حيث حجم الكتابة وشكل الحروف وتنسيق المسافات بين كل من الحروف، كلمات وجمل تتصف كتاباته بالطلاقة والقدرة على التعبير والمنطق وترابط الأفكار وتسلسلها وانسجامها مع الموضوع.

جدول رقم(01) : يوضح أهداف الأطفال التي يكتسبها في كل مرحلة من مراحل المستوى الابتدائي(مصطفى الزيات: 1998، 514، 515)

نستنتج مما سبق، أن عملية الكتابة تمر بمراحل ومستويات عديدة ليتمكن التلميذ من تعلمها، حيث تتم خلال مدة طويلة ومستويات دراسية متسلسلة ومتلاحقة، مرورا بالمستوى الابتدائي ثم المتوسط وبعدها المستوى الكامل أو الثانوي، وكل مستوى من هذه المستويات لديها أهداف تركز عليها في طريقة التعلم، ولاكتساب عملية الكتابة بشكل جيد وصحيح عليه إتباع خصائص الكتابة والتي سنعرضها في العنصر الموالي.

11. خصائص الكتابة:

للكتابة مجموعة من الخصائص تتميز وتتسم بها، وأي خلل يصيب إحداها أو بعضها يعني وجود اضطراب في هذا الجانب المادي من اللغة، وهذه الخصائص تتمثل في:

1.11.الشكل: وهي الخاصية الأولى التي تجلب انتباه الطفل في بداية تعليمه للكتابة، إذ يكرس كل طاقته التركيزية والحركية في سبيل تحقيق وإعادة الأشكال الخطية التي يلاحظها ويكتسبها من محيطه.

2.11.الاستمرارية والربط: يمثل تحقيق التواصل والتنسيق بين حروف الكلمات وفق قواعد معينة، ففي المحاولات الأولى للطفل لا نلتمس الاستمرارية والربط بين وحدات الكلمات، بل نلاحظ ما يسمى باللصق، إلا أن ذلك طبيعي جدا في هذه المرحلة كونه لم يكتسب بعد الليونة الحركية، وظاهرة اللصق يجب أن تختفي من كتابة الطفل ابتداء من سن التاسعة، وبعد هذه السن يعتبر ذلك اضطرابا. **(peugeot .J : 1997,97)**

3.11.الحركة القاعدية والسيولة الحركية إن مرحلة السهولة والسلاسة في الكتابة تسبقها صعوبات حركية في تحقيق التنسيق بين الحروف، فتتميز أحيانا بارتخاء شديد وأحيانا بالتشنج الكبير، والوصول إلى اكتساب

الحركة القاعدية الخاصة بالاحتفاظ بإيقاع عضلي تحركي أثناء الكتابة يكون بعد النضج الحسي الحركي والتعود.

4.11.الفراغات بين الكلمات: في المرحلة الأولى من علاقة الطفل بالكتابة، ونظرا لعدم اكتمال نموه الحسي الحركي، يقوم بترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات غالبا ما تكون كبيرة، وبعد وصوله إلى مرحلة النضج الكتابي **(سن الثامنة)**، يمكنه التمييز بين الكتابة المضطربة والمتطورة، فالكتابة المضطربة غالبا ما تتميز بفراغات عشوائية بين الكلمات، أحيانا كبيرة وأحيانا صغيرة وأحيانا أخرى متلاصقة عكس الكتابة المتطورة التي تتميز بفراغات متجانسة.

5.11.السرعة:إن اكتساب السرعة المناسبة في عملية الكتابة مع الحرص على وضوحها أمر مهم جدا في الحياة المدرسية للطفل، وهي نتيجة النمو الخطي الحركي الذي يسمح للطفل بتحقيق نشاطاته الكتابية المتطورة والمناسبة مع سنه، أما أسباب البطء في الكتابة عديدة نذكر منها:

- صعوبات التنسيق.
- الضغط المفرط.
- التشنجات العضلية.
- نقص المراقبة والتركيز أثناء عملية الكتابة.

6.11.الفضاء الكتابي: الفضاء أو الحيز الكتابي أو الصفحة التي تشغلها عملية الكتابة، هو أول ما يلفت الانتباه عند إلقاء نظرة أولية على كتابة ما، فهو يمثل السطح الذي طبعت فوقه مختلف الأشكال الرمزية(الحروف) بفعل الحركة الخطية للكاتب، والفضاء الكتابي يمثل الترتيب العام لمختلف عناصر الكتابة المتمثلة في: الفراغات بين الكلمات، الفراغات بين السطور، اتجاهات السطور، وضعية الكلمة بالنسبة لسطر الكتابة وأخيرا الهوامش. **(PEUGEOT.J : 1997, 98)**

7.11.اتجاه السطور: إن أصل السطور في الكتابة العربية يكون من اليمين الى اليسار وشكل مستقيم متوازي إلا أنه في بعض الأحيان نلاحظ أطفالا تعدت سنهم سن اكتمال الوظيفة الكتابية ولا يتحكمون في الاتجاه الصحيح للسطور، إذ أن هناك من يسلك اتجاه النزول، وهناك من يسلك اتجاه الصعود كما هناك من تتميز سطورهم بالتأرجح، بحيث أنه نجد في السطر الواحد صواعدا ونزولا. **(فائقة محمد بدر: 1999، 75)**

8.11.الفراغات بين السطور: من شروط الكتابة، احترام الطفل الفراغات والمساحات الموجودة بين السطور، إتباعه لخطوط الورقة إن كانت مخططة، إلا أنه في بعض الحالات وبالرغم من وجود ورقة مسطرة إلا أن الطفل لا يقوم باحترام قاعدة البعد بين السطور التي تشترط فراغات منتظمة، بحيث أنه أحيانا يلصق بينها وأحيانا أخرى تفوق فراغاته المسافة المنطقية.

9.11.الحجم: في المراحل الأولى من تعلم الكتابة، تتميز هذه الأخيرة بحجمها الكبير نظرا لعدم اكتمال النضج الحركي للطفل مما يجعله لا يتحكم في حركات القلم وبالتالي يعجز عن تحقيق كتابة صغيرة، وهذه الخاصية سرعان ما تختفي مع التقدم في المرحلة الدراسية ليتكيف الطفل مع الأحجام لمطلوبة في المدرسة.

10.11.الضغط: إن الكتابة باعتبارها نشاطا زمانيا ومكانيا يتطلب إعادة أشكال الحروف على فضاء الورقة، وهذا يستوجب من الطفل درجة معينة من القوة العضلية التي تسمح له بالضغط الكافي لتوضيح الأشكال وتسجيلها، فالطفل الذي لا يضغط بشكل كاف لم يصل بعد إلى التحكم والمراقبة الجيدة لوسيلة الكتابة، أما الطفل الذي يعاني من تشنج عضلي كبير، ففي بداية نشاطه الكتابي يميل إلى الضغط بقوة على القلم وبالتالي على الورقة، مما يؤدي إلى تشوهات في الخط، إلا أن ذلك يزول بالتدرج مع تأقلم الطفل مع وسيلة الكتابة. **(فائقة محمد بدر: 1999، 75)**

من خلال ما سبق يظهر بوضوح أن معرفة خصائص الكتابة على جانب كبير من الأهمية إذ أنها تمكن المعلم من التعرف على مستوى كتابة كل طفل، كما أنها تساعده في التعرف على مختلف التشوهات قصد معالجتها في الوقت المناسب قبل أن تتطور وتكون تأخرا أو اضطرابا، كما أنها تفيد الباحث والمعلم في التعرف على مدى فعالية البرامج العلاجية المقدمة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب الكتابة، فالخصائص بصفة عامة تساعد في بناء التقنية التي تمكننا من الوصول إلى التشخيص الصحيح، كما توفر المعلومات الضرورية لتصميم خطة علاجية مناسبة، وتمكننا بالتالي من التعرف على مدى فعاليتها بعد تطبيقها، ومن خصائص الكتابة نتطرق إلى خصائص تطور حركة اليد لدى الطفل وعلاقته بالكتابة.

12. خصائص تطور حركة اليد لدى الطفل وعلاقته بالكتابة:

من خلال الجدول الآتي سوف نتعرف على أهم خصائص تطور اليد حسب نمو الطفل من ولادته إلى سن 12 سنة.

السنوات	تطور اليد
المولود الجديد	♦ يمكن للطفل مابين 3 و4 أشهر تناول الأشياء بثلاثة أصابع **(خنصر، بنصر، وسطى)** ولا يستعمل الإبهام والسبابة ♦ يمكن أن يسقط الأشياء من يده لكن بعد 6 أشهر يمسك الأشياء بكف مفتوحة تماما مع إحاطة الشيء بالأصابع ♦ من 11 إلى 12 شهرا يمكن للطفل أخذ الأشياء بالسبابة والإبهام، وقد يلتقط الأشياء الصغيرة
سنتين	♦ يمسك الطفل الأشياء بإبهامه من جهتها العلوية ♦ يمسك الطفل بالقلم والملعقة بكل يده بينما الإبهام متجهة للأسفل ومن الأطفال من يمد الإبهام للمساعدة على التوجيه
3 سنوات	♦ يمسك بنفس الطريقة ولكن برؤوس الأصابع ♦ يمكن للطفل أن يرسم بالريشة
4 سنوات	♦ بالتدريج تصل الحركة إلى الساعد والأصابع ♦ هناك من الأطفال من يكتب بعض الحروف في هذه المرحلة بمساعدة وتدريب
5 سنوات	♦ يكتسب الطفل قدرة كبيرة على الإمساك، كالإمساك بالقلم فيكون القلم بين الإبهام والسبابة والوسطى، بأصابعه ويجعله يرتاح في الفجوة الواقعة بين الإبهام والسبابة ♦ آخر الحركات في تطور اليد هو القدرة على وضع الإبهام في مواجهة بقية رؤوس الأصابع يقطع راحة اليد
6 سنوات	♦ يبدأ الطفل في الاستعانة بكلتا اليدين كأن يمسك بشيء بيد وأخرى تجر كمسك الشوكة والسكين ♦ لا يمسك القلم كما يجب أثناء الكتابة والتلوين، أن ينحني ويحرك رأسه، وهو غير دقيق أثناء القيام ببناء الأشكال
7 سنوات	♦ يمكنه المشي بخطوات إيقاعية، يكتب كلمات، يتدرج في التحسن
8 سنوات	♦ يستطيع تركيز نظره مما يقلل الأخطاء أثناء الكتابة ♦ سيطرة لإحدى اليدين
9 سنوات	♦ يكتشف الطفل حتى هذا السن قدراته في استخدام يده ♦ يرسم بدقة مع كثير من التفاصيل ♦ يواصل الكتابة لأوقات طويلة دون تعب

السنوات	تطور اليد
	♦ يحدق بالأشياء دون شعور بالملل
10 سنوات	♦ يزيد في سرعة الكتابة ♦ مرونة استخدام اليد ♦ يرسم ويلون بأكثر دقة ♦ لا يتعب في الكتابة مهما كتب ♦ يزداد ملمسه للأشياء بيده من أجل الاكتشاف
11 سنة	♦ يديه في حركة دائمة ♦ يحسن في نوعية الخط
12 سنة	♦ يكتسب سرعة لا بأس بها أثناء الكتابة ♦ يتحكم في سرعة الكتابة

جدول رقم (02) يوضح خصائص تطور اليد حسب نمو الطفل من ولادته إلى سن 12 سنة (ايلينباي: 1994، 12، 14)

ومن خصائص التطور الحركي للطفل تبدأ من الأعلى إلى الأسفل، فأول ما يكتسبه الطفل من قدرات هو التحكم برأسه ورقبته، ثم تنمو عضلات ظهره، فيستطيع أن يجلس مستقيم الظهر ثم يتعلم المهارات باستعمال اليدين لمسك الأشياء ثم استعمال رجليه يقف ويمشي..... وهكذا ففي مرحلة نمو الطفل هناك سلسلة من التغيرات الحركية التي تحدث بسرعة حيث لا يتطورون الأطفال بمعدلات متساوية، وهنا تتدخل الفروقات الفردية وتتأثر الحركة بالمنطقة المسؤولة عن الحركة في الدفاع **(الخولي : 2007، 46)**

وأي خلل على مستوى المنطقة المسؤولة عن الحركة في الدماغ كما يظهره الرسم في الأعلى يؤثر على نوعية الحركة وإنتاجها سواء على مستوى المهارات الحركية الدقيقة كتناسق العين واليد أو على مستوى المهارات الحركية الكبيرة

نستنتج مما سبق أن الكتابة مهارة يتم تعلمها واكتسابها مبكرا منذ المراحل الأولى من النمو، والتي تبدأ قبل الدخول المدرسي، فبمجرد أن يصل الطفل إلى النضج الحسي والحركي واللغوي العقلي، يمكن له أن يبدأ باكتساب المهارات الكتابية الأولى في حياته، وتدعم هذه المهارات بعد التحاق الطفل بالمدرسة التي توفر له الطرق والأساليب التي تساعده على تطوير هذه المهارات. ومن خلال هذا نستطيع التطرق إلى بعض النظريات التي تفسر صعوبات الكتابة في العنصر اللاحق.

13. بعض النظريات المفسرة للكتابة:

1.13.علم النفس التجريبي: يرى علم النفس التجريبي أن عملية تعلم الكتابة تكون آلية حركية إدراكية وحسية، حيث قاموا بتجارب في علم النفس لغرض دراسة الكفاءات الكتابية لدى الإنسان من خلال حساب عدد الحروف المكتوبة خلال دقيقة مع مراعاة الوجه العام للخط وشروط كتابته، حيث بينت "Hojet 1991" 14 خاصية للكتابة أهمها الدقة الفضائية، السرعة في الإنتاج والسهولة في ذلك، انتظام المفردات بمراعاة الأبعاد فيما بينها وهذا من خلال تطبيق سلم تقييم على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 12 سنة.

كما يوضح " Ziviari 1984" أن الكتابة الواضحة والمقروءة تزداد خلال السنوات الثلاث الأولى من التعلم، ولا تتوافق دائما مع السن لدى جميع الأطفال، الكتابة عادة ما تقد وضوحها ودقتها ابتداء من السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي حيث ينتهي التوجيه بتعلم قوانين الكتابة. **(carbonne : 1996, 155)**

وقام **(J .M.Bresse : 2001)** بدراسات وتجارب على طفل من سن الثانية إلى سبع سنوات لملاحظة نشاطه الذهني المعرفي أثناء الإنتاج الخطي، حيث يعطي للطفل الكتابة بالقلم الرصاص على ورقة بيضاء ككتابة اسم الحيوان الذي يعرفه جيدا ثم يقول له ما يهمني هو فكرتك أنت، وعندما تنتهي سوف أريك كيف أكتب أنا لأنني أجيد الكتابة، والهدف هنا هو معرفة كيف يكتب الطفل وفي أي سياق، لهذا قام الباحث بجمع مجموعة من الكتابات لمقارنتها وتحليل النشاط المفهومي لدى الطفل عندما يحاول فهم الكتابة وإنتاجها حيث توصل إلى أن العمل أو النشاط المعرفي لدى الطفل لا يتكون فقط من نشاط مفهومي واحد، فالطفل يقوم بتجريب عدة فرضيات، بعد ذلك يختار واحدة ويتعمق فيها وعلى أساسها ينتج الكتابة، ونوع النشاط المفهومي المتعلق بالنشاط الخطي يتطور حسب ثلاث مراحل:

- ♦الانشغال البصري الخطي
- ♦مبدأ الصوت الخطي
- ♦التحليل الشكلي للكتابة والتمثيل الخطي.**(ESTEINNE.F : 2006 ,13)**

2.13.علم النفس المعرفي:(النظرية المعرفية):

تستوجب دراسة اللغة الكتابية إيجاد طرق وتجارب تسمح لنا بالتعرف الجيد عليها، حيث يقول "Siérgecarbonnel, 1996" أن نماذج علم النفس المعرفي المستعملة للتعرف على الكلمات والحروف تقترح وجود معظم داخلي للكلمات مخزون بطريقة منظمة، يسمح هذا المعجم بالفهم وإنتاج اللغة الكتابية، والتعرف على الكلمة يستوجب استحضار التمثيل الخطي للكلمة والصورة الداخلية لها. (**SIERGECABONNEL : 1996, 82)**

ويقول أن علم النفس المعرفي يبين لنا آليات والميكانيزمات المعرفية المستعملة من قبل الفرد للتعرف على الكلمات المكتوبة، فهناك بحوث وتجارب في هذا الاختصاص التي وصلت إلى إيجاد الطريقة المستعملة في التحكم الحركي للكتابة، وهذا بإنتاج حروف أو كلمات تشبه الحروف المنعزلة، ويتم تسجيل حركات رأس القلم على مساحة الكتابة مع التوجه الفضائي وحساب الوقت أدى إنشاء نماذج التي تؤكد وجود مراحل مختلفة في التحليل الخاص بإنتاج الخط.

نموذج "vangalon" 1991 : يقول أن هناك ثلاث مستويات تحليل في الإنتاج الخطي

- مرحلة تذكر البرامج الحركية في الذاكرة الحركية طويلة المدى أين يتم التعرف على مجرى الخط لكي يتم تخطيط الحروف المراد كتابتها صغيرة الحجم أو كبيرة الحجم **(في اللغة الفرنسية)**
- مرحلة تحديد بارامترات البرنامج الحركي الخاصة بحجم الحرف وإنشائه.
- مرحلة الحركة التي تتدخل فيها الآليات المسؤولة على الوحدات الحركية الملائمة حسب سياق بيو ميكانيكيمعين .**(SIERGECABONNEL :1996, 153)**

3.13.علم النفس الفيزيولوجي:(النظرية الفيزيولوجية):

ترى "Esteinne : 2006" بأن الكتابة لا تتلخص في حركة بسيطة تنجز من طرف اليد، بل هي حركة معقدة ومتطورة إلى حد بعيد بحيث أنها يجب أن تهيئ وتبرمج في الدماغ على مستوى مركز الحركية الموجودة في الفص الجبهي، ويشترك في ذلك التركيز والانتباه للتأقلم مع متطلبات الحركة الإرادية أو الحاجة.

يضيف كل من "schuhnan 1992" و "ellis 1988" حركتين مهمتين لكي تظهر الكتابة وهما: الاسترخاء والانقباض، الدوران

حيث تحدث على مستوى اليد والأصابع التي تمسك الآلة الكتابية، وعلى الكاتب التوفيق بين هاتين الحركتين الأوتوماتيكيتين، كما ترافقهما الوضعية الصحيحة للجلوس لتحرير الذراع والسماح له بالاسترخاء على الطاولة. **(Estienne : 2006, 23)**

4.13.علم النفس العصبي:(النظرية العصبية):

لاكتساب الطفل الكتابة تتطلب عدة سنوات للتدريب، حيث تستعدي عملية الكتابة اشتراك آليات أتوماتيكية عديدة ومعقدة في آن واحد، وهذا حسب السن ودرجة الخبرة، كما يتطلب ذلك تنشيط بعض من الوظائف العقلية العليا والقدرات الذاكرية واللغوية والمعرفية والقدرات الحركية.

يقترح " ellis" تبعا لدراسة أقيمت على مرض كبار مصابين بإصابات دماغية نموذجا للكتابة التي يفرض تحققها تتابع مكونات متدخلة في ذلك وتسمى **(Buffers)**، وهي عبارة عن مناطق لها خصائص مختلفة وفي هذا النموذج الذي يصفه كبنية منظمة توجد آليات وميكانيزمات لغوية وهي الأولى التي تحلل المعلومة والتي تنقسم إلى طريقتين:

♦طريقة التحليل النحوي: حيث يستعمل الطفل الكلمات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، ويحلل الأصوات المسموعة، ويبحث في ذاكرته البنية النحوية الموافقة لها.

♦طريقة التحليل الفونولوجي: يحدث بأقران الأصوات المنطوقة إلى الكلمات المعروفة، إذن يضع التلاؤم المباشر بين الصوت وشكله الخطي، كما يبين هذا النموذج أهمية الذاكرة الخطية التي تنظم مؤقتا إنتاج الخط واختياره الأمثل يحدث على مستوى **(tampanalle graphique)** أين يقرر نوع وشكل الحروف حسب نوع الخط، ومكان ونوع الحرف، والتحليل الحركي للمعلومة، وتحديد البرامترات مثل الحجم، السرعة، الدقة قبل التنفيذ الحركي . **(M.CHARLE : 2004, 5.6)** .

ومن خلال ما سبق وما تعرضنا له من نظريات الكتابة أن كل نظرية لها اتجاه خاص بها للغة المكتوبة، فالنظرية التجريبية ترى بأن عملية تعلم الكتابة تكون آلية حركية إدراكية وحسية، أما النظرية الفيزيولوجية ترى بأنها تنجز بحركة معقدة ومتطورة، أما بالنسبة للعصبية ترى بأن اكتساب الطفل للكتابة

يتطلب التدريب المستمر لسنوات عديدة، وبهذا نستنتج بأن الكتابة عملية معقدة تتطور مع نمو الطفل بواسطة التوجيه، نظرا لهذه الاختلافات علينا معرفة السن المناسب لاكتساب الكتابة وهذا ما سنتطرق له في العنصر الموالي.

14. سن تعلم الكتابة:

اتفق معظم الأخصائيين ومن بينهم **(simon)** على أن سن تعلم الكتابة هو في الخامسة من عمر الطفل حيث قام بدراسة على أطفال الروضة، وجد في نهاية السنة أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3 ونصف إلى 4 سنوات لم يكتسبوا كتابة حتى حرف، أما بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 إلى 5 سنوات يخططون بعض الحروف، وعند أغلبية الأطفال الذين يتراوح سنهم من 5 إلى 6 سنوات يستطيعون التعرف على الأحرف المكتوبة من طرفهم، أما بالنسبة ل **(Anzizs)** ترى أنه حوالي ست سنوات نستطيع تعليم الطفل الكتابة، وبالتالي فمن الضروري احترام النمو الطبيعي للطفل لأنه قبل 5 سنوات الكتابة تكون عبارة عن نقل نموذجي فقط. **(BULLETIN : 2008, 20)**

يتضح لنا مما سبق أن السن المناسب لتعلم الكتابة هو السن القانوني للدخول المدرسي الذي يتمثل في الخمس سنوات، حيث يتهيأ الطفل ويستعد لتعلم المهارات الكتابية، وبالرغم مما سبق ونظرا للأعداد الكبيرة في الصفوف الدراسية وعدم مراعاة الفروق الفردية في القدرة على اكتساب الكتابة، إلا أن بعض التلاميذ يعانون من صعوبات في الكتابة، هذه الأخيرة التي كانت محور موضوع الدراسة الحالية، ولذلك سيتم التطرف لها في الجزء الثاني من هذا الفصل حتى نتمكن من حصر الأسباب الأساسية لظهور هذه الصعوبات، وكذا التعرف على كل ما يتعلق بها حتى نتمكن من تشخيصها في سن مبكرة، وبالتالي يتم التكفل بها لتحسين مستوى هذه الفئة.

2.صعوبات تعلم الكتابة

1.2. تعريف صعوبات الكتابة
2.2. أنواع صعوبات الكتابة
3.2. أسباب والعوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة
4.2. مظاهر ومؤشرات صعوبات الكتابة
5.2. مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة
6.2. صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية
7.2. تشخيص عسر الكتابة
8.2. أدوات تشخيص صعوبة الكتابة
9.2. علاج صعوبات تعلم الكتابة

خلاصة الفصل

تعد صعوبات الكتابة من الاضطرابات المصنفة عالميا، وهذا لأنها تعيق تعلم اللغة المكتوبة لدى التلميذ ذو الذكاء العادي السليم من أي إصابة عضوية، حيث يواجه هذا الأخير بعض الصعوبات في تعلم مهارة الكتابة الناتج عن ضعف المهارة الحركية والإدراك البصري الخاطئ للحروف، وضعف الذاكرة البصرية، والصعوبات في إدراك العلاقة بين أصوات الحروف وأشكالها، إضافة إلى الأخطاء الناجمة عن التعلمات الخاطئة التي تنشأ عنها صعوبات الكتابة، حيث هذه الأخيرة تترك أثرا بالغا على التحصيل الدراسي للتلميذ وربما على مستقبلهم المهني أيضا.

ولمعرفتنا بالتفصيل على هذه الصعوبة تناولنا في هذا الجزء العناصر المهمة لها، وهذا من أجل التشخيص المبكر للحالة وعلاجها للتقليل من نسبة انتشار صعوبة الكتابة في المدارس الابتدائية.

1.تعريف صعوبات الكتابة:

في بداية ظهور العسر الكتابي والاهتمام به أطلق مصطلح " أغرافيا" للتعبير عن صعوبة الكتابة المكتسبة الناتجة عن الحبسة **(Aphasia)**، حيث يرى البعض أن كتابة الكلمة وقراءتها مرتبطتان، وذلك لأنهما يتأثران بعمليات فوق معرفية مماثلة **(Metacognitive)** ثم أطلق مصطلح " ديسغرافيا" "Dysgraphia" والمعتمدة حاليا.

مصطلح "Desgraphia" هو كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما:

- "Dys" : وتعني الصعوبة أو العجز، عدم القدرة.
- "graphia": وتعني التصور الكتابي أو عملية الكتابة.

وبذلك يصبح المعنى الاصطلاحي ل "Dysgraphia" هو عجز الكتابة. **(صفاء السيد: 2009، 45)**

وأول من استخدم مصطلح العسر الكتابي هو" مايكل بيست" " Myklebust" حيث يشير في مفهومه الى صعوبات الكتابة، إلى تلك الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالة تحدث صعوبات الكتابة نتيجة خلل في الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي. **(سليمان عبد الواحد: 2010، 32)**

وهذا يعني أن صعوبة الكتابة الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط في المخ، ترجع إلى أن الطفل يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب

في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدتها، لكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لكتابة هذه الكلمة من الذاكرة.

وتعددت تعاريف صعوبة الكتابة حسب كل باحث، حيث سيتم عرض بعض منها:

♦حيث أشار " جراهام وهاريس Graham et Haris " **(1989)**: أن صعوبة الكتابة؛ هي عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة، وتظهر عادة لدى الأطفال ما بين سن السابعة والثامنة من عمرهم، إذ تظهر عليهمتشوهات في الحركة الكتابية وفي سير الخط، وصعوبة في الربط وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الأحرف والكلمات. **(عادل توفيق حجات: 1999، 14)**

♦كما أوضح " بين وآخرون Bain et All "**(1991)**: أن صعوبة الكتابة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي، والطفل الذي تظهر عليه هذه الاعراض ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية. **(جمال فرغل الهواري: 2006، 10)**

♦إذ يعرفها " محمد كامل" بأنها 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 الخط وتناسقه رسما إملائيا أو إدراكا خاطئا للمسافات بين الحروف والكلمات، مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرا صعبا، والذي يترك أثرا بالغا على تحصيله الدراسي. **(محمد كامل: 2006، 51)**

♦لقد ركزت بالتفصيل " حورية باي" في تعريف صعوبة الكتابة على أنها خلل وظيفي بسيط في المخ، حيث يكون الطفل قادرا على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، أي انه قادر على التعرف عليها ولكن لا يستطيع تنظيم ونتاج الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ، أو كتابة الكلمة من الذاكرة. وتضيف أيضا بأنها اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني، والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني. **(حورية باي: 2002، 86)**

♦أما " أسامة محمد البطانية" يرى أن صعوبة تعلم الكتابة هي الرداءة في الخط وعدم تناسق رسمه إملائيا، يظهر ذلك في الإدراك الخاطئ بين مسافات الحروف والكلمات، مما يجعل إمكانية قراءتها أمرا صعبا. **(أسامة محمد البطانية: 2005، 175)**

♦وتدعم ما سبق ذكره " منى إبراهيم اللبودي" بقولها ان صعوبة الكتابة تظهر من خلال الكتابة غير المنسقة التي تفتقر إلى التنظيم والضبط والدقة، كما تشيع فيها أخطاء الحروف أو زيادة الحروف. **(اللبودي منى إبراهيم: 2005، 104)**

♦وتعرف " هند عصام" بأن صعوبة الكتابة هي: اضطراب عصبي يظهر في خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي، فهي طريقة جامحة في الكتابة وغير منضبطة، ولا تسير وفقا لأي قواعد لغوية أو تنظيمية، حيث لا يعطي أصحابها أي اعتبار للقارئ، فقد يحذفون بعض حروف الكلمات أو يضيفون عليها، وغالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر للمعنى والمضمون. **(هند عصام العزازي: 2014، 52)**

♦كما أوضح " فتحي الزيات" صعوبة الكتابة على أنها عبارة عن صعوبات آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، وتناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام. **(فتحي مصطفى الزيات: 2007، 38)**

إذن تعتبر صعوبة الكتابة اضطراب في تنظيم ونمو الكتابة لدى الطفل، إذ لا يمكننا التحدث عن عسر الكتابة إلا ابتداء من سن الثامنة، وهي صعوبات خاصة لا يمكن إرجاعها إلى أي سبب عضوي، وكتابة الطفل المصاب بالديسغرافيا لا تشبه كتابة طفل مبتدئ

نستنتج مما سبق ذكره من التعريفات المتعددة للباحثين أن صعوبة الكتابة هي: عدم قدرة المتعلمين على تذكر الحروف الكلمات وتتابع الحركات، وكذا عدم القدرة على التعبير عن الأفكار، بمعنى صعوبة الكتابة هي عدم القدرة على أداء الحركات الكتابية، وهيالسوءالبالغ المستوى في عملية الكتابة، حيث يظهر في التمثيل الرديء للخط واتجاهاته، وترجع الصعوبة لعدة عوامل منها ما هو مرتبط بقلة الدافعية للتلميذ ومنها ما هو مرتبط بطريقة التدريس الجماعية، وأيضا باضطراب الذاكرة البصرية واضطراب الإدراك البصري.

وقد ترجع صعوبات الكتابة إلى صعوبة التحكم في العضلات الدقيقة،وهذا ما يؤدي إلى عدم ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية الكتابة، وربما أيضا ترجع إلى عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة، وبالتالي تتضح تصنيفات أنواع صعوبات تعلم الكتابة التي يتم التطرق إليها في العنصر اللاحق.

2.أنواع صعوبات الكتابة:

عملية الكتابة تقوم على انتقال الطفل من المجال البصري إلى المجال الحركي، وهذا لا يحدث بصفة آلية، بل يتطلب تدخل بعض العمليات المعرفية، لذا فإن أي خلل على مستوى المخ قد يؤدي إلى اضطراب وظيفة هذه العمليات كاضطراب الإدراك والذاكرة البصرية، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في عملية الكتابة، وتختلف هذه الصعوبات حسب نوع الخلل أو التشوه الذي يظهر في المناطق المسؤولة عن هذه المهارات وعلى هذا الأساس سنعرض في ما يلي أنواع صعوبات الكتابة حسب كل تصنيف:

1.2. صعوبة الكتابة المكتسبة: ويتضمن نمطين هما:

1.1.2.صعوبة الكتابة الفونولوجية(الصوتية): يقصد بها عدم قدرة الفرد على تهجي الكلمات التي لا معنى لها، بمعنى أن الطفل ليس لديه القدرة على أن يجمع الحروف معا أو يستخدم العناصر المعتمدة على الصوت في تكوين الكلمات لكي يصل إلى التهجي الصحيح لها، بالتالي فهو يستطيع فقط أن يتهجى الكلمات داخل المنظمات المعتمدة على المعنى مثال: تعطي صورة شمس وصورة شجرة وصورة أخرى، ونسأل أي صورة تبدأ بنفس الحرف.

2.1.2.صعوبة الكتابة السطحية:وفي هذا النوع تكون لدى الفرد مشكلات في كتابة الكلمات غير المنتظمة حيث يميل الفرد إلى إتباع تهجي الكلمات اعتمادا على قواعد النطق، وليس على التهجي الصحيح الخاص بالكلمة ومع ذلك فإن الفرد صاحب هذا النوع من الصعوبة يمكن أن يتهجى كلمات غير ذات معنى مثل: كلمة ضفدع يكتبها دفضع

2.2. صعوبة الكتابة النمائية:

يشير هذا النوع من صعوبات الكتابة إلى أن كل من مسار التهجي الفونولوجي " الصوتي" ومسار التهجي الخاص بالكلمات يتميزان بموقع تشريحي مستقل، لكن يمكن أن يصاب الفرد بإحداهما دون الآخر أثناء النمو، حيث يمكن أن يكون نمو المسار الفونولوجي مستقل نسبيا عن المسار المعجمي الدالي للتهجي والعكس صحيح، وبالتالي فانه يمكن تصنيف صعوبات الكتابة النمائية إلى نوعين هما:

1.2.2.صعوبة الكتابة النمائية الصوتية: وفيه الصعوبات تكون على القواعد المعتمدة على الصوت بينما تضل المعرفة الخاصة بالكلمات في حالة جيدة مثال: عندما يكون لدى الطفل خلل في السمع، فانه لا يستطيع كتابة الكلمة بشكل صحيح

2.2.2.صعوبة الكتابة النمائية السطحية: وفي هذا النوع يكون المسار الصوتي للتهجين قد تأسس بصورة جيدة بينما تظهر الاضطرابات في المسار المعجمي الدلالي أي المعرفة الخاصة بالكلمات، وتضيف " كريستين cristine" أنه قد يصاب كلا النظامين عند بعض الأطفال مما يؤدي إلى اضطرابات أشد سوء مثال: عندما تطلب من صاحب هذا النوع أن يكتب كلمة بيت، يواجه صعوبة في ملائمة الأشكال الحرفية للأصوات التي سمعها فيكون الناتج تيب. **(مراد علي عيسى وآخرون : 2007، 141.142)**

وهناك تصنيف آخر لأنواع صعوبات الكتابة وهو كالتالي:

3.2.صعوبات خاصة برسم الحروف والكلمات:العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يعانون من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل: إدراك المسافات بين الحروف، ويبرز من هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها، أو يكون حجم الحرف كبيرا أو صغيرا جدا أكثر مما هو مطلوب، كما يبرز من هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة، حيث تبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بضعف في القدرة على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها، والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف عليها وقراءتها، ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المتكونة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية، مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة، فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة، لكنها تفتقد لسلامة الخصائص المميزة لها، مما يمنع على القارئ التعرف عليها، ككتابة التلميذ لحرف (ر) على صورة حرف (د) أو العكس،حيث تعود إلى ضعف التنسيق في المسافات بين الحروف،إما أن تكون كبيرة جدا أو تكون صغيرة، في حين يواجه الأطفال صعوبة في استخدام اليد اليمنى ليستخدم بدلا منها اليد اليسرى، والتي يعدها البعض مشكلة إذا كانت هذه اليد مما يفضله، إلا أنه يواجه هؤلاء الأطفال مشكلات أخرى. **(أسامة محمد البطانية: 2005، 160)**.

4.2.صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة: وهي صعوبة تنظيمية لا يكون الفرد معها قادرا على تنظيم الحروف والكلمات في صورة متناسقة،بإعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات، مما يسهل عملية القراءة على القارئ، وترجع هذه الصعوبة إلى مشاكل في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان.

5.2.صعوبةالقرائية الكتابة: وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد، والتي تعود الى رسم الكلمات والحروف، فإن كانت مرسومة بصورة سليمة وصحيحة فهي قابلة للقراءة، وأما إن كانت غير ذلك فيقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى، فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد، كأن يكتب الطفل الجملة التالية:(المدرسة إلى الولد رجع) فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها، كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. **(أسامة محمد البطانية وآخرون: 2005، 165).**

وغالبا ما يواجه الأطفال ذوي الصعوبات الكتابية مشكلات في التعبير الكتابي عن أفكارهم أو مشكلات في استخدام القواعد النحوية والصرفية، والمفردات أو عدم إتقان أساسيات عملية الكتابة، فلا يستطيع هؤلاء التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة لأن خبراتهم محدودة أو غير مناسبة، لذلك ينبغي تدريب مثل هؤلاء التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بصورة شفوية حتى يتمكنوا من اكتساب الخبرات الكافية التي تساعدهم في عملية الكتابة. في حين يواجه البعض الآخر صعوبة في تنظيم الأفكار وترتيبها، فتكون كتابتهم غير منظمة وغير مرتبة، لذلك فإنهم بحاجة إلى تدريب ربط الأفكار من خلال تعريفهم بالعلاقات القائمة بين الأفكار والجمل، كما يواجه بعض هؤلاء الأطفال صعوبات في استخدام قواعد اللغة عند الكتابة، لذلك تبرز لديهم العديد من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى المراد.

إن لنقص المفردات هو الآخر دورافي ظهور مشكلات الكتابة، إذ يحتاج الفرد عند التعبير عن أفكاره مخزونا كافيا من الكلمات التي ينبغي استخدامها عند الكتابة، لذلك ستكون كتابتهم محدودة ومعانيهم ناقصة، ويواجه البعض الآخر منهم مشكلات في آليات الكتابة مثل استخدام علامات الترقيم التي تعطي النص الكتابي صورة جميلة من خلال الفواصل، علامات الاستفهام أو التعجب.

وتعزى هذه الصعوبة لدى الأطفال كون هذه العلامات رموزا، ولديهم صعوبات في استخدام الرموز، التي تكتفي بالتركيز على دقة استعمال القواعد دون الاهتمام بوظائف التراكيب والقواعد اللغوية. (**أسامة محمد البطانية: 2005، 162**)

6.2.صعوبات التهجئة: تتطلب هذه العملية من الطفل قدرة عالية في التمييز والإستذكار أو إعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفق ترتيبات صوتية معينة، لذلك تعد عمليات التهجئة أصعب من القراءة،قد يكون بمقدور الطفل قراءة بعض الكلمات لوجودها في سياق معين، في حين لا يمكن أن يكون ذلك عند التهجئة(الرسم الإملائي)، لأنها تعتمد على ضوابط وقواعد مختلفة،قد تحتاج بعض الكلمات مطابقة للفظ الحروف مع كتابتها مثل(درس، لعب، كتب....)، في حين تحتاج كتابة بعض الكلمات إلى معرفة مسبقة بطريقة ربط هذه الأصوات معا مثل: إضافة ألف بعد واو الجماعة التي تحلق الأفعال مثل(اكتبوا، ارسموا...) للتفريق ما بين واو الفعل و واو الجماعة، كما تحتاج بعض الكلمات القدرة على كتابتها بعد مشاهدتها في أوقات لاحقة، كما تحتاج بعض الكلمات إلى التهجئة نظرا لاختلاف لفظها عن كتابتها(هؤلاء، هذا، يومئذ...). وقد تبين من خلال تحليل أخطاء الكتابة وجود عدة أنواع من تلك الأخطاء، والتي من بينها إضافة حروف أو حذف بعض الحروف أو كتابة بعض الكلمات كما ينطقها، أو عكس بعض الكلمات أو الحروف التي تعود إلى اضطرابات في الذاكرة البصرية أو المهارات الحركية أو مشكلات في إدراك المفاهيم. (**أسامة محمد البطانية وآخرون : 2005، 161.162**)

بالإضافة إلى تصنيف " بيسلايBeslay 1973" فانه يميز بين شكلين من أشكال صعوبات الكتابة حسب النظام المصاب ونجد:

7.2.عسر الكتابة المتأصل: وهو الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابة، إذ أن العلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصواتوالكلمات والجملا يمكن أن تتم، ويكون التلميذ حينها غير قادر على الكتابة الإملائية.

8.2.عسر الكتابة الحركي: هوالذي يوجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف، حيث أن النظام الرمزي يكون غير مصاب، وهنا تكون الرعونة مسيطرة وتجعل الكتابة غير مقروءة، هذا الشكل من صعوبات الكتابة هو الذي نجده عامة لدى الكثير من التلاميذ الذين يعانون منها، إذ يكتسب الطفل ببطء ويرسم الأحرف بدون شكل وغير متساوية، إذ لا يصل الى إتباع السطر.فالكتابة غير المقروءة قد تغيظ المعلمين

الذين يعلقون قيمة على الخط، وهذا يحبط عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه، فالإمساك بالقلم يكون متشنجا والقصور الحركي يجبر الطفل على جعل أصابعه تتقلص أكثر مما يجب، وأحيانا تعرق راحة كفه أو يصاب بارتجاف بسيط، وغالبا ما يضطر التلميذ على إيقاف الكتابة لكي يريح عضلات يده، وحسب قسوة الحالة قد تشكل وتيرة الراحة إزعاجا بسيطا أو عائقا، خاصة على مستوى السنة الخامسة ابتدائي عندما تتسارع وتيرة العمل.

ويشير " فليتشر Fletcher 2007" إلى أن هناك تصنيفا تقليديا لصعوبات تعلم الكتابة الذي يتمثل في:

9.2.صعوبات تعلم الكتابة نقية: وهي الصعوبات التي تظهر بمفردها دون أي صعوبات أو مشاكل لغوية أخرى مصاحبة لها.

10.2.صعوبات تعلم الكتابة أفازيا: وفيها تظهر الكتابة مصحوبة بمشاكل لغوية.

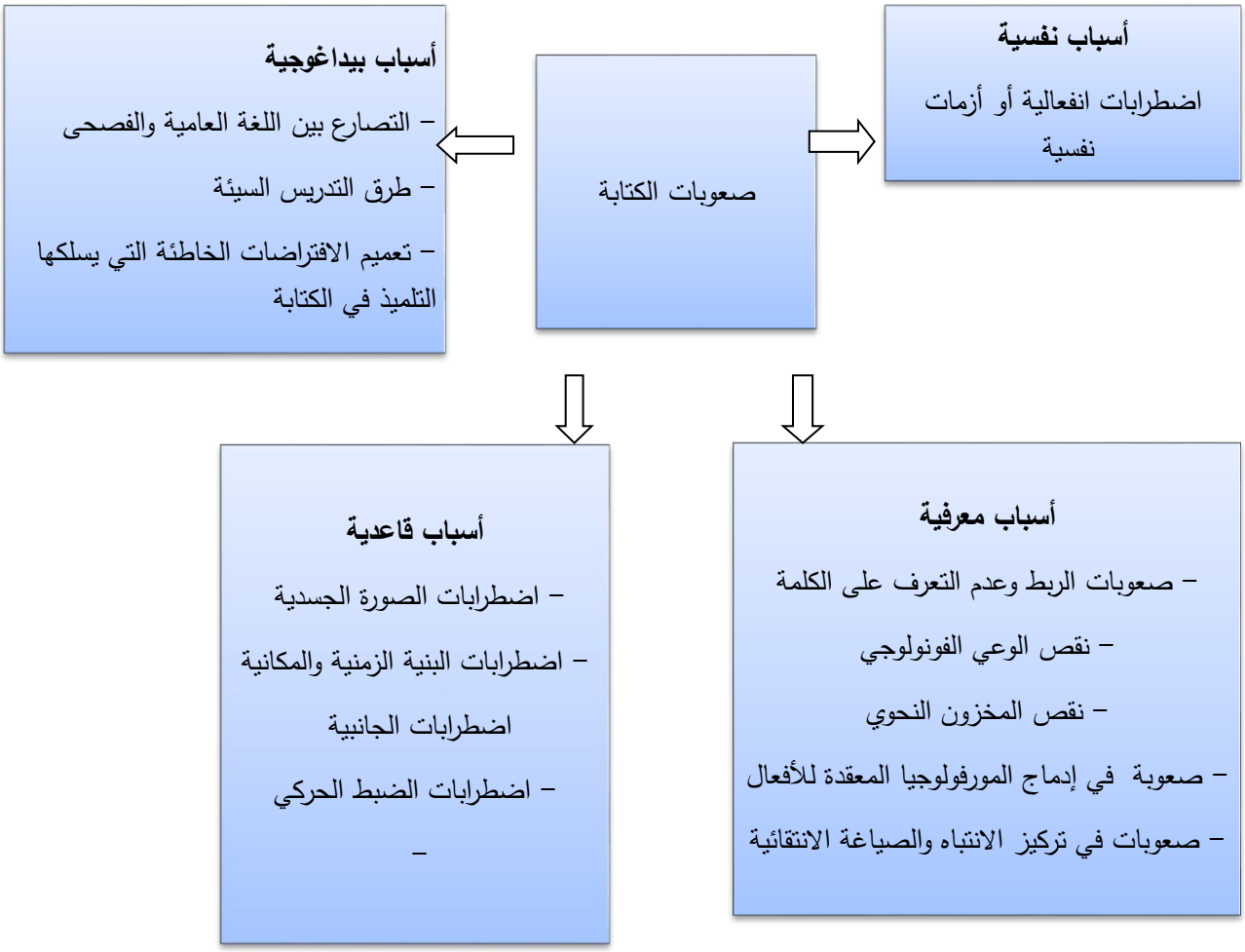
11.2.صعوبات تعلم الكتابة ديسليكسيا: وهنا تظهر صعوبات الكتابة مع صعوبات في القراءة ولكن في غياب الحبسة الكلامية.

12.2.صعوبات تعلم كتابة مكانية:وهي صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة، وهنا ترتبط بإهمال بصري وإدراك مكاني خاطئ.**(FLETCHER. JACK :2007, 246)**

نستنتج مما سبق أن أنماط أو أنواع صعوبات الكتابة عند الأطفال تختلف باختلاف أشكالها وأحجامها واجتماعها معا لدى الطفل أو تفرقها، إلا أنه مع ذلك يمكن تحديد عدة أنماط منها والتي تبدوا واضحة لأولئك الذين يعانون من صعوبات الكتابة.حيث سنتناول في الدراسة الحالية هذا النوع الذي يكون غير ناتج عن أي إصابة عضوية أو خلل عقلي أو من اضطرابات نفسية، بل تكون أسبابه وظيفية بحتة، ومن هذا المنطلق سنتطرق في العنصر الموالي الى أسباب صعوبات الكتابة بالتفصيل.

3.الأسباب و العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة:

إن تعلم الكتابة يتطلب من التلميذ أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا، يعانون أيضا من صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها، وترجع هذه إلى أسباب متعددة والتي نوضحها في الشكل الآتي:



شكل رقم (01) يوضح الأسباب المساهمة في اضطراب عسر الكتابة

ترتبط صعوبات تعلم الكتابة بمجموعة من العوامل التي تسهم في ظهورها والتي يمكن تحديدها في النقاط التالية:

أولا: العوامل الفردية:

وتتعلق بالطفل ذو صعوبة الكتابة وتشمل:

1. العوامل الفردية العقلية:

هي تلك العوامل التي تشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته واستعداداته العقلية وخلفيته أو بنيته المعرفية، وكفاءة عملياته المعرفية من انتباه، إدراك، ذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه. وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الكتابة يفتقرون إلى القدرات النوعية التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية وإدراك العلاقات المكانية والتي تشمل:

1.1.اضطرابات الضبط الحركي: ويقصد بهذا الاضطراب ذلك العجز الناجم عن ضبط وضع الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع، ويؤثر هذا سلبيا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها وتتبعها، فضلا عن كونه يعطل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها، وغالبا ما يرجع هذا إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية لدرجة أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف أو العدد أو الشكل وقراءته إلا أنه يستطيع كتابته.

2.1.اضطراب الإدراك البصري: وهو عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، ومن مظاهره صعوبة التمييز الجهة اليسرى من الجهة اليمنى أو تمييز الخط العمودي من الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها، ورسم الخرائط أو استخدامها وكل هذا يؤدي إلى صعوبات الكتابة. **(نبيل عبد الفتاح حافظ: 2000، 111)**

3.1.اضطرابات الذاكرة البصرية: وهيوجود صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة، والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة من الحروف التي يتم تذكرها، كما أن عدم قدرة الطفل في معرفة الأشياء رغم سلامة حواسه البصرية؛ هو ما يدعى بفقدان الذاكرة البصرية.**(أسامة محمد البطانية: 2005، 159)**

فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بسلامة الحواس البصرية، كما هو الحال لدى الأطفال العاديين، فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما يتم مشاهدته بصريا لضعف ما في ذاكرتهم البصرية، فهم يواجهون اضطرابا في الذاكرة البصرية، والذي يمكن ملاحظته خلال محاولة الطفل تشكيل سلسلة من الحروف التي سيتذكرها خلال هذه العملية، فضعف الذاكرة البصرية أو فقدانها يفسر بعدم قدرة الطفل على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة حاسة. **(أسامة محمد البطانية: 2005، 158.159)**

4.1.استخدام اليد اليسرى: إن تفضيلات استخدام اليد لدى التلميذ في النشاطات وخاصة الكتابة، لا يثبت إلا في عمر (8–9 سنوات)،وبعدها يبدأ بالتطوير التدريجي لاستخدامه اليد اليمنى أو اليسرى

أو كلتا اليدين، وهي من الحالات النادرة جدا بحوالي 1 %، ويلاحظ أن غالبية الأطفال مانسبته 90 %يستخدمون اليد اليمنى، وما بين 8 إلى 9%يستخدمون اليد اليسرى، بينما من يستعملون اليدين معا لا تتعدى نسبتهم 1 إلى 2 %، فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فإنه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى، لأن هذا هو الوضع الشائع والأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو في الحياة العادية.

أما إذا كان يفضل استخدام يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة العمل على تغيير يده المفضلة، لأنه يقال أن هذا له أساس في عمل النصفين الكرويين في المخ، أي السيادة المخية. فمحاولة التغيير في الاستخدام قد تجعله يتجه ضد مقتضيات تركيبه الفيزيولوجي، وهذا غالبا ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها. **(نبيل عبد الفتاح حافظ: 2000، 73)**

5.1.اضطراب الأبراكسيا: هي ذات أصل عصبي أو نفسي حركي ونميز فيها نوعان:

أبراكسيا التحقيق الحركي: تتصف بعدم القدرة على الربط بين الحركات، ويكون إنجازها بطيء وسيء التوجه.

أبراكسيا بنائية: حيث يعرف الطفل الشكل الهندسي أو الرمز الخطي، لكنه لا يستطيع نقله، ويصحب هذا النوع غالبا بقنوزيا في الأصابع، فالطفل الأبراكسيا يعرف جيدا ما يجب أن يفعله، ولا يعاني من نقص حركي يمنعه، لكنه لا يتمكن من تحقيق الحركة المطلوبة، ويقع المشكل في ربط مجموع الحركات مع القدرات المطلوبة، لأن التصور المسبق لهذا الفعل مصاب في مساره الفضائي والزماني ككل.

6.1.اضطراب الصورة الجسدية: لابد أن يتمتع كل طفل 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 من خلال وضع الأشياء في أماكنها بالنسبة اليه، فإذا كانت صورة جسده مختلة لا يمكنها التحكم في كتابته.

7.1.اضطراب الجانبية: على كل طفل أن يعرف اليمين واليسار عن نفسه وعن الآخرين، مما يكسبه مفهوم الجانبية. حيث أن الصورة الجسدية والجانبية تنموان معا مما يؤدي الى المعرفة الجيدة في الاستخدام الأمثل للجسم، فيسقط الطفل جسمه على المحيط ويستعمل سيطرة إدراكية حركية جيدة، إذ نجد أن الجانبية تكتسب قبل سن السابعة. **(TAJAN A : 1982, 73.83)**

8.1.اضطراب البنية الفضائية: يستطيع الطفل بناء الفضاء عن طريق وضع علاقة مع الأشياء، في البداية تكون علاقة عامة(الجوار، الانفصال والاحتواء)،فبفضل العمليات الفضائية وتنظيمها يصل الطفل إلى ربط كامل للعلاقات ثم يفهمها، فالورقة البيضاء فضاء يحتوي على الأعلى والأسفل، اليمين واليسار، وإذا لم يتحكم الطفل في الفضاء نجد القلب من الأعلى إلى الأسفل ومن اليسار إلى اليمين، كما نجد تقطيع الحروف مع فضاء غير متساوي بين الكلمات والسطور، وتكون هذه الأخيرة غير منتظمة إما صاعدة أو نازلة.

9.1.اضطراب التمثيل ::يلاحظ هذا الاضطراب خاصة لدى المصابين بعسر القراءة، ويرى " أرتون orthon 1982" أن المصابين بعسر الكتابة يخلطون بين الحروف المتناظرة والبسيطة قراءة، وتكون الكتابة بشكل عكسي(على المرآة)، وهي ظاهرة ترجع لاضطراب في السيطرة الجانبية. **(TAJAN A :1982, 73.83)**

2. العوامل النفسية العصبية:

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

1.2.اضطراب السيطرة الدماغية: قبل سن السابعة يستخدم الطفل كلتا يداه، اليمنى واليسرى دون تفضيل، لكن جانبيته تكتسب في سن السابعة حيث يختار الطفل اليد المسيطرة مع الرجل والعين، لكن رغم هذا نجد يساريين وهم في الواقع يمينيين والعكس أيضا، وأسباب هذه الظاهرة عديدة، منها تقليد أخ أو صديق أو الأستاذ الجالس بمقابل الطفل وهو يكتب، ومن أهم أسباب هذه الظاهرة نجد إجبار الوالدين الطفل اليساري على الكتابة باليمنى وتتميز هذه الفئة بالبطء وبحركات صعبة التحقيق.

2.2.اضطرابات سلوكية: إن الفئة المصابة بهذه الاضطرابات هم أقل نسبة متواجدة في ذوي صعوبات الكتابة، حيث يتميز خطهم باضطرابات نوعية ترجع لصراعات عميقة، أو هي رد فعل على صدمات عابرة. **(Tajan A : 1982, 84)**

3. العوامل الانفعالية الدافعية:

1.3.نقص الدافعية: يعتبر تدني الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبات تعلم الكتابة حيث يبدو الطفل في المسار الدراسي من النوع الذي يتسم بالخمول وقلة النشاط وعدم الحدية في التعلم، وقد يرجع يرجع ذلك الى شخصيته التي تتسم بالشعور الفاتر وعدم الغضب، إذ لا يطلب المساعدة من الآخرين كالمعلم أو الزملاء، وقد يكون نتيجة عوامل خارجية تؤدي إلى تدني دافعية الطفل، والتي من بينها الأساليب الوالدية في التربية. **(قحطان محمد الظاهر: 2004، 245)**

ثانيا: العوامل المتعلقة بنمط التعليم:

1.طرق التدريس الخاطئة: تتيحنوعية التدريس وفعاليته فرصة للتلاميذ بالاندماج في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن، وقد لاحظ العديد من الباحثين أن ما يصدر من المعلمين من سلوكيات، يثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي ومن بين هذه السلوكياتما يلي:

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية للتلاميذ.
- الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة.
- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير.
- التدريس القهري وبالتالي غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعلم مهارات الكتابة.
- عدم ممارسة الطفل للخط في سن مبكر. **(عبد الحافظ : 2000، 112)**

ثالثا: العوامل الأسرية والاجتماعية (البيئية):

-اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل: تعتبر الكتابة من المهارات التي تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكف للتدريب على الكتابة الصحيحة، لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل، لذلك فان الضغط في تحسين الكتابة اليدوية أو الفشل والإهمال فيها غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة. **(محمود عوض الله سالم: 2003، 170)**

وهناك تصنيف آخر لأسباب عسر الكتابة وهو:

1.أسباب ترجع إلى المعلم والإدارة والنظام التعليمي:

- إرهاق المعلم بكثرة الحصص.
- الكثافة العالية للفصول.
- النقل الآلي الذي يؤدي إلى انتقال التلميذ الضعيف مع التلميذ المجتهد.
- عدم إدراك المعلم الأخطاء الشائعة بين التلاميذ.
- إهمال المعلم للتلميذ الضعيف وفقده الأمل من تحسين مستواه.
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ.
- عدم استخدام الوسائط التعليمية وتقنيات التعلم.

2.أسباب ترجع إلى التلميذ نفسه:

- عدم ثقة التلميذ بنفسه وفي صحة ما يكتبه في تردد في الكتابة.
- عدم قدرة التلميذ على الكتابة.
- عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة رسما ومخرجا وضعفه في القراءة.
- ضعف الحواس وانخفاض مستوى الذكاء وعدم القدرة على التركيز.

3.أسباب تعود إلى طريقة التدريس:

- إهمال متابعة أخطاء التلاميذ وعدم تقديم العلاج المناسب لها.
- إهمال أسس التهجي السليم **(التحليل الذي يعتمد على رؤية الكلمة والاستماع اليها والتمرين اليدوي على كتابتها)**.
- عدم تصويب الأخطاء مباشرة في حصص الإملاء.
- عدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ.
- عدم مراعاة النطق السليم للحروف عند الإملاء، وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصيرة والطويلة.

4.أسباب ترجع لخصائص اللغة المكتوبة:

- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة.
- الإعجام مثل الرسم العثماني للمصحف يختلف عن الرسم الإملائي .
- وصل الحروف وفصلها. **(دليل المعلم السنة الثالثة: 2018، 114)**

مما سبق نستطيع القول أن الأسباب التي تؤدي إلى ظهور صعوبة الكتابة لدى التلميذ متعددة، حيث لا تؤدي كل منها إلى صعوبات الكتابة بصفة مستقلة، بل تتكامل فيما بينها وذلك مهما كان مجال هذه الصعوبات فمثلا يؤدي عدم التحكم بالعضلات الدقيقة باليد وعدم إدراك المسافات بين الحروف إلى صعوبة في الكتابة اليدوية، لكن يمكن أن يترتب عنها أيضا صعوبات في التعبير الكتابي لان تعرض الطفل لخبرات الفشل أثناء الكتابة اليدوية يمكن أن يجعله يتجنب التعبير كتابيا عن أفكاره، ومن ناحية أخرى للبيئة المدرسية والأسرية دور هام في ظهور صعوبات الكتابة لدى التلميذ، حيث بإمكانها أن تعززها أو تخفف منها وذلك من خلال ما توفره من إمكانيات التدريب المستمر لإتقانها، وهذا يتطلب الوقوف على الأخطاء التي يرتكبها الطفل سواء في الكتابة اليدوية أو التهجئة أو التعبير الكتابي، ومن خلال هذا سنتطرق في العنصر الموالي إلى مظاهر ومؤشرات صعوبات الكتابة.

4.مظاهر ومؤشرات صعوبات الكتابة:

يفتقد طفل ذوي صعوبات الكتابة الى القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح ومعبر، ومن أهم تلك القدرات النضج العقلي، الضبط الحركي، التآزر الحركي البصري، التوجه المكاني البصري، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، ضبط الجسم بما يخدم الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار، لذلك نذكر اهم المؤشرات والمظاهر التي تحدد الصعوبات الكتابية لدى الطفل عموما، وهي كالآتي:

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرأة أو عكس كتابة الكلمات والجمل.
- الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.
- ترتيب حرف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة فمثلا كلمة(دار، راد/ قام، قم).
- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة(خاف) على أنها (جاف).
- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.
- رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.
- إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.
- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية و واوالجماعة . **(جمال مثقال مصطفى القاسم: 2015، 124.125)**
- دفاترهم وأوراقهم مليئة بالعديد من الأخطاء في الإملاء والقواعد والتراكيب واستخدام علامات الترقيم.
- كتاباتهم غير عادية وغير منضبطة ولا تسير وفقا لأي قاعدة، يحذفون بعض حروف البداية أو الوسط أو النهاية أو يضيفون مع إشباع الحركة بالمدود.
- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعتها.
- لا يعطون أي اعتبارات للقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضع الكتابة أم لا، وجملهم قصيرة ومفككة و تفتقر على المعنى أو المضمون.

- يصححون أخطائهم بشكل آلي أو عدم مبالاة، وهم اقل فهما وتقديرا لتلك الأخطاء. **(هدى عبد الله: 2004، 128)**

ويذكر " نبيل عبد الفتاح حافظ 2000" أن التلميذ ذو الصعوبة في الكتابة يظهر عليه العسر في الجوانب التالية:

- طريقة مسك القلم.
- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين أثناء التهيؤ لعملية الكتابة.
- كتابة الحروف وتشكيلها.
- الفراغات بين الحروف والهوامش.
- نوعية الخط الذي يكتب به.
- وضع الخطط التنسيقية.
- إكمال الحروف.
- التقاطع في كتابة الحروف. **(نبيل عبد الفتاح حافظ: 2000، 114)**
- الاعتماد بشكل قوي على متابعة ما تفعله اليد أثناء الكتابة.
- الإفراط في استخدام المحو.
- نقص الاستجابة الأوتوماتيكية للحروف الهجائية.
- تحريك الجسم أو الورقة أثناء الكتابة.
- عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف الطويلة والقصيرة.

- **مؤشرات حسب(سوزان جونس Jones.S) :**

- عدم قراءة الكتابة بشكل عام، بالرغم من إعطائهم الوقت الكافي لتنفيذ المهمة.
- سوء التنظيم للورقة من حيث مراعاة الهوامش واستقامة الأسطر.
- عدم الاتساق في الكتابة.
- الأحرف أو الكلمات غير مكتملة ومهملة.
- ضعف محتوى الكتابة الذي يفتقد البالمهارات اللغوية الأخرى للتلميذ.
- التحدث إلى النفس أثناء الكتابة أو التركيز على اليد ومراقبة حركاتها.

♦القبض على القلم بطريقة غير طبيعية(إمساك القلم قريب جدا من الورقة أو إمساك القلم بإصبعين فقط، الكتابة عن طريق المعصم)

♦وضع غير طبيعي لليد أو الجسم أو الورقة أثناء الكتابة.

♦المسافات غير مناسبة بين الأحرف والكلمات. **(محمد علي كامل: 2004، 56)**

•مؤشرات حسب " رجينا Rajinna 1999" :

♦استعمال اليد بشكل متوتر وغير صحيح أثناء الكتابة.

♦المسافات غير مناسبة بين الكلمات بعضها إلى بعض.

♦نقص في الاستجابات والحركات التلقائية أثناء الكتابة.

♦عكس ترتيب الأحرف.

♦وضع رديء للجسم أثناء الكتابة، ووضع غير مناسب للورقة.

♦القبض على القلم بشدة مع تشنج في الأصابع أثناء مسك القلم.

♦تحريك الورقة أو الجسم بشكل متوتر.

♦مشكلات في الإدراك البصري.

♦ترتيب خاطئ لتتابع الأحرف داخل الكلمة.

♦انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف المتشابهة .

♦سوء استخدام الأسطر والهوامش.

♦انخفاض سرعة الكتابة.

♦الإفراط في استخدام الممحاة. **(محمد علي كامل: 2004، 57)**

• مؤشرات حسب فتحي الزيات "2002":

♦الشعور بالإحباط.

♦الميل إلى الكسل والإهمال.

♦أول الكتابة أفضل من آخرها.

♦صعوبة في التعبير كتابيا مع أن الوقت كافي.

♦كتابة سيئة المظهر.

♦عدم اتساق الحروف.

- الخلط بين الحروف العليا والدنيا.
- عدم إتمام كتابة الحرف . **(فتحي مصطفى الزيات: 2002، 508)**

ويذكر " الزيات 2002" إلى انه إذا توفرت ستة من هذه المظاهر في التلميذ، فانه يعاني من صعوبات الكتابة، ويضيف إلى أن صعوبات الكتابة تعبر عن نفسها من خلال: عدم اتساق الحروف، الخلط بين الحروف العليا والدنيا، عدم انتظام حجم وشكل الحروف، عدم إتمام كتابة الحرف، معاناة وصعوبة في التعبير عن الأفكار.

- وقد أشار " عبد الناصر عبد الوهاب 2003" إلى المظاهر التالية:

1.عادات الكتابة:

- إمساك القلم بطريقة غير صحيحة، لا تحققدرجة ملائمة من المرونة أثناء الكتابة.
- وضعية الورقة بطريقة غير مناسبة للجسد.
- الجلوس بطريقة غير مريحة.
- الاقتراب جدا أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة.
- الضغط عن القلم بقوة أو بوهن شديد.

2.الانفعالية:

- الإحباط الحاد أو العصبية المفرطة أو الانفعال الزائد خلال عملية الكتابة.
- الاتجاه السالب نحو الكتابة.
- البطء الشديد في الكتابة.
- عدم الاهتمام بأدوات الكتابة.

3.أخطاء الكتابة:

- تشويه أشكال الحروف.
- عدم تناسب أحجام الحروف.
- عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات.

- ميل الكتابة على السطور.
- التوصل الخاطئ بين الحروف.
- حذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة.
- دمج بعض الحروف في شكل يصعب تمييزه.
- إضافة بعض الحروف مما يغير شكل أو معنى الكلمة. **(عبد الناصر أنيس عبد الوهاب: 2003، 120)**

5.المؤشرات أو الدلالات للطفل ذوي صعوبات الكتابة حسب السن:

من أهم المؤشرات للأطفال المعنيين بصعوبة الكتابة هي: تلك الصعوبات غير المتوقعة عندهم في تحصيلهم الدراسي، مع انه يمتازونبنفس قدرات التلاميذ الآخرين **(العاديين)**، إلا انه يظهر عليهم أحيانا بطء الاستيعاب، كما أن الاختلاف في السن يظهر مشاكل بطرق مختلفة.

1.5.مؤشرات لدى الأطفال حتى سن 9 سنوات:

- تكرار واستمرار التبدل في الأرقام مثل 16 لرقم 61 أو حرف خ بحرف ج.
- صعوبة تحديد التوجه المكاني، يمينا أو شمالا.
- صعوبة ربط الأحذية ومسك الكرة أو رميها.
- صعوبة التركيز والمتابعة.
- صعوبة تنفيذ ومتابعة التعليمات.
- التذمر المؤدي إلى مشاكل سلوكية.

2.5.مؤشرات لدى الأطفال ما بين 9 إلى 12 سنة:

- أخطاء إملائية غريبة كنسيان حروف من كلمات أو وضع الحروف في غير مكانها.
- يحتاج إلى وقت أكثر من المتوسط في الكتابة.
- غير منظم في المدرسة أو البيت.
- صعوبة نقل وكتابة المعلومات من السبورة، أو من الكتاب بصورة دقيقة.
- يزداد ضعف الثقة بالنفس المؤدية إلى زيادة التذمر.

3.5.مؤشرات لدى الأطفال ما فوق 12 سنة:

- أخطاء إملائية متكررة لكن بصورة مختلفة.
- صعوبة التخطيط وكتابة المواضيع.
- التخبط في تلقي التعليمات الشفوية أو الأرقام الهاتفية.
- قلة المثابرة وقلة الثقة بالنفس. (**www.E.dyselexia.com /http: 1984, 02**)

وتلخص " صفاء البرعي 2009" مظاهر ومؤشرات العسر الكتابي التي يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال مراجعة الأوراق الكتابية الخاصة بالتلميذ ومنها ما يمكن ملاحظته على التلميذ نفسه وخاصة أثناء قيامه بفعل الكتابة ويعرض الجدول التالي المؤشرات الدالة على العسر الكتابي:

مؤشرات كتابية	مؤشرات سلوكية
• كتابة خليط من النسخ والرقعة في الكتابة باللغة العربية • حروف وكلمات غير مكتملة • خليط بين الحروف المتشابهة في أصواتها • هوامش مهملة وسوء استخدام الأسطر • عكس الحروف والأرقام • ترتيب خاطئ لتتابع الأحرف داخل الكلمة • إغلاق رديء للحروف • الخلط بين شكل الحروف في صورته المتصلة والمنفصلة • مسافات غير مناسبة بين أشكال الحروف وبعضها • تهجي خاطئ للكلمات • كتابة الكلمات بحروف مفردة دون وصلها • وصل الحروف داخل الكلمة بشكل خاطئ • جمل قصيرة ومفككة • ضعف محتوى الكتابة بوجع عام	• صعوبة في التعرف على اليمين واليسار • درجات ضعيفة في الإملاء ولكن قد يكون جيد في باقي المواد • الإفراط في استخدام الممحاة أثناء الكتابة • البطء في الكتابة • القبض على القلم بشكل غير طبيعي • نقص في الاستجابات والحركات التلقائية أثناء الكتابة • جلسة غير صحيحة عند الكتابة • عدم القدرة على الاحتفاظ بمضمون ما يكتب • التهرب من العمل الذي يتطلب الكتابة • صعوبة استخدام روابط منطقية عن عند تنظيم المفاهيم • صعوبة تحديد نقطة البداية أو النهاية أو حتى الأحداث في قصة يستمع إليها • عدم القدرة على التعبير كتابيا

جدول رقم(03) يوضح أهم المؤشرات الكتابية وأهم المؤشرات السلوكية التي قد تدل على وجود مشكلة صعوبات تعلم الكتابة لدى الأطفال

وبالنظر إلى المؤشرات التي رصدتها الدراسات والبحوث السابقة المذكورة يمكننا أن نضع مؤشرات صعوبات تعلم الكتابة في 3 محاور:

- **مؤشرات مرتبطة بالأداء الكتابي:** وتظهر منها في: كثرة الأخطاء التركيبية، عدم تنظيم الكتابة، تشابك الحروف، عدم استخدام علامة الترقيم، عدم تصحيح التلاميذ أخطائهم، عدم اتساق الأداء الكتابي، البطء في الكتابة، عكس الحروف والأعداد، خلط الاتجاهات، عدم احترام المسافات، عدم الالتزام بالسطر، الحذف، الإضافة.....الخ.
- **مؤشرات مرتبطة بالسلوك الكتابيذاته:**هي ما يلاحظ على التلميذ كالتحدث إلى النفس أثناء الكتابة، اعوجاج طريقة الجلوس، القبضةغير السليمة على القلم ،الضغط على القلم.
- **مؤشرات نفسية (سلوكية):**تتميز بالشعور بالإحباط اتجاه الأعمال الكتابية، والميل للكسل والإهمال، الميل للتعبير الشفهي للأفكار، التهرب من ممارسة الواجبات، الشعور بالإجهاد والتعب عند ممارسة الكتابة

ويمكن للمعلم من خلال هذه المظاهر والمؤشرات التعرف على الأطفال ذوي صعوبات الكتابة، ثم العمل على الجهود التي يبذلها التلميذ في الكتابة بعناية شديدة ومساعدة التلميذ على تنمية التوجهالإيجابي نحو الكتابة،هذه المظاهر والمؤشرات المذكورة سالفا توضح لنا مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة التي نبينها كما يلي.

5.مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة:

إنما يميز هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات الكتابة عن التلاميذ العاديين، بعض الخصائص السلوكية التي نكر منها ما يلي:

- جعل العين قريبة من الورقة خلال الكتابة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- مسك القلم بطريقة خاطئة.

- النسخ بصورة غير دقيقة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة والخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة غير متجانسة.
- كتابة الحروف المتصلة بصورة منفصلة.
- تشويه صورة الحروف.
- عكس الحروف بصورة متكررة.
- يخطئ في ترتيب الكلمات في جملة.
- يجد صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- التأخر في تذكر الكلمات.
- عدم فهم قواعد استخدام اللغة.
- يرتكب أخطاء في آليات الكتابة(علامات الترقيم).
- لا يدقق ما يكتبه والكتابة غير مفهومة.
- رداءة الورقة. (**أسامة محمد البطانية: 2005، 168.169**)

بعد تطرقنا لأهم مميزات الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة سنتناول في العنصر الموالي صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية.

6.صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية:

في كل لغة من اللغات الإنسانية يواجه المبتدئ صعوبة في تعلمها، واللغة العربية لها صعوبات خاصة بها حيث تتمثل في:

- تشابه الحروف الصوتية رسما في الخط مما يصعب التمييز بينها مثل: (**ب، ت، ث، ن**) أو (**ح، خ، ج**) أو (**س، ش، ص، ض**) أو (**ط، ظ**).
- تعدد أشكال بعض الحروف مثل الهاء (**هـ، ـهـ...**) والكاف (**ك، ڪ...**).
- تعدد صور الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة ووسطها وآخرها مثل حرف العين (**ع، ـع، عـ، ـعـ**).

♦تقارب بعض الحروف في الأداء الصوتي مما يشعر بالخلط بينها في النطق مثل **(ت، ط) (س، ص)**.

♦التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم فتحتين بعدها ألف فيما عدا التاء المربوطة أو يرسم ضمتين أو كسرتين في حين أن لفظه **(فتحة ونون، ضمة ونون، كسرة ونون)**.

♦الحروف التي تكتب ولا تلفظ فهي عرضة للنسيان مثل الألف بعد واو الجماعة، والواو في أولئك.....

♦كثرة الترقيم والفواصل والأقواس المختلفة كالقوسين والمزدوجتين. **(تعوينات علي: 1992، 28.29)**

ومن هنا نستطيع القول أن عملية كتابة اللغة العربية تتطلب من الطفل نضجا عقليا بدرجة كافية مع الاهتمام والرغبة الشخصية في تعلم الكتابة العربية لأن هذه اللغة لديها صعوبات في تعلمها، ومن خلال هذا نتطرق إلى تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في العنصر الموالي لمعرفة المحكات المستعملة للتشخيص بالتفصيل.

7.تشخيص العسر الكتابي:

لتشخيص عسر الكتابة لدى التلميذ لابد من التأكد من المقاييس المتمثلة في ما يلي:

♦ألا يقل سن الطفل عن ثماني سنوات، لأن النضج الحسي- الحركي يكتمل عند الطفل في هذه السن تحديدا.

♦ألا يعاني من نقص في القدرات الذهنية.

♦ألا يعاني من أي اضطراب عصبي يمس الوظائف الحركية. **(حورية باي: 2002، 87)**

حيث تعددت مداخل تقييم الكتابة، ذلك أن تشخيص هذه الصعوبات لدى المتعلمين يتطلب عددا من الفحوص المتكاملة التي لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والجسمية والبيئية وغيرها، ويمكن أن نبين ذلك فيما يأتي:

1.7.الفحص النفسي:

يتضمن هذا الإجراء في عملية الفحص استخدام اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى المعرفي والعقلي للمتعلم، ومدى وجود أي تخلف عقلي أو تأخر دراسي من عدمه، كما يتضمن قياس المهارات اليدوية وعمل

الذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة، فضلا عن الاختبارات الأخرى التي تقيس الدافعية والميل أو الاتجاه نحو الدراسة وكذا تحديد درجة النشاط الزائد لدى المتعلم.

2.7.الفحص الطبي:

في هذا الإجراء نقوم بدراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود أو عدم وجود أي مرض أو إعاقة، خاصة تلك الإعاقات الحسية –الحركية، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي، لأن اضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع إلى عجز أو تلف في احدى وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر في عمليات الكتابة اليدوية.

3.7.الفحص الاجتماعي لأسرة المتعلم:

نقوم به لدراسة المستوى الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي للأسرة والمناخ السائد فيها، و متابعة أداء المتعلم في المدرسة.

4.7.قياس التآزر الحركي العصبي:

يتم في هذا القياس القيام بتسليم الطفل قلم رصاص وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ، ويطلب منه شطب الكلمات، وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه منها، دون استخدام الممحاة، كما يطلب منه كتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة، وهذا النوع يسمى بالمثيرات الإملائية، أما المثيرات غير الإملائية فيقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ بعين الاعتبار عنصر الدقة والسرعة، وذلك طبقا لمعايير معينة، دون الاهتمام بالوقت في تسجيل النتائج. **(محمدي فوزية: 2001، 9)**

5.7.الفحص التربوي (الدراسة التربوية لحالة المتعلم):

ويقوم به عادة المعلم ومن يساعده ويتضمن ما يلي:

1.5.7.معرفة اليد المفضلة في الكتابة: حيث يطلب من التلميذ أداء المهام التالية:

- كتابة الاسم باليد بشكل متوالي.
- كتابة تقاطعات أفقية ورأسية باليدين وبشكل متوالي.
- معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل .
- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.
- دراسة التاريخ التطوري للتلميذ الذي يدل على اليد المفضلة، وذلك من خلال الاتصال بالأسرة.
- ويرجع الفحص السابق إلى أن المتعلم الأعسر يجد صعوبة في أداء ومتابعة الكتابة اليدوية من حيث كيفية الإمساك بالقلم وضع الورقة بالنسبة للجسم، وهذا الأمر يختلف في كل من كتابة الحروف المنفصلة وكتابة الحروف المتصلة فليس ثمة مشكلة في الأولى وإنما في الثانية.

2.5.7.تقويم أخطاء الكتابة: ويطلب من التلميذ أداء المهام التالية:

- كتابة عينات من الحروف المتشابهة(ب، ت، ث)(ح، خ، ج) (س، ش).
- كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع.
- رسم الأشكال الهندسية.
- إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة ما إذا كان يحذف بعض الحروف أو يكتبها بطريقة غير صحيحة.
- أخذ عينات من كتابة التلميذ للحروف والكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما.

3.5.7.التعرف على مهارات الكتابة:وتشمل مجموعة من المهارات على النحو الآتي:

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.
- طريقة الإمساك بالقلم.
- الخطوط الناتجة عن الكتابة، الرأسية (فوق، تحت)، الأفقية (يمين، يسار)، منحنية (إلى اليمين واليسار)، ميل الحروف (يمين يسار).

- كتابة الحروف أو تشكيلها الشكل الصحيح أم لا، الحجم المناسب أم لا.
- نوعية الخط: نتيجة الضغط بالقلم على الورقة داكن أم خفيف/ مستقيم أو متموج.
- وضع الخطط التنسيقية للكتابة حيث تبرز معانيها بوضوح، وتبين تسلسل الأفكار خاصة من حيث الهوامش وكتابة الفقرات.
- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.
- الفراغات بين الحروف والهوامش، هل مناسبة أم متسعة، أم ضيقة أكثر من اللازم.
- إكمال الحروف أم عدم إكمالها. **(محمود عوض الله سالم: 2003، 174)**

يشير "لفتحي الزيات 1998" إلى أن أساليب تقويم مهارات الكتابة تتعدد ما بين أساليب التقييم الرسمية وأساليب التقييم غير الرسمية، على أن هذه الأساليب أيا كان نوعها تشمل الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض منها:

- **الاختبارات التحصيلية:** تقدم هذه الاختبارات قياسا أو تقديرا مسحيا عاما، حيث تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين هم بحاجة إلى برامج تدريسية أو تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية.
- **الاختبارات التشخيصية:** تقدم لنا هذه الاختبارات معلومات تفصيلية دقيقة عن مختلف مهارات الكتابة لدى الطفل، وتستهدف تحديد مواطن الضعف والقوة لديه.
- **الاختبارات محكية المرجع:** هي اختبارات مهمة في تحديد مستوى أداء المتعلم مقارنة بالأداء الفعلي المحدد، الذي من خلاله يمكن الحكم على مدى إتقانه للمهارة موضوع التقييم، في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة.

ويشير ايضا " فتحي الزيات" أن تشخيص صعوبات الكتابة عادة ما يكون من خلال اختبارات غير مقننة، تتبع من ملاحظة المعلم لأداء المتعلم، وترجع صعوبة إعداد اختبارات مقننة إلى تباين الأنشطة التي تعد معيارا لتقويم مهارات الكتابة، والتي تشمل الدقة والسرعة ومقروئية الكتابة والوضوح والمظهر الجمالي للخط وخصائصه. **(علي محمد كامل : 2003، 108)**

ويمكن في المرحلة الأولى ومن خلال الاختبارات التي يجريها المعلم داخل القسم للمتعلمين أو تحليل أعمالهم الكتابية، الوقوف على مواطن الضعف التي يعانون منها، والتي تعد مؤشرا على صعوبة تعلم الكتابة لديهم. ويمكن أن تكون نتائج تحليل أخطاء المتعلمين أكثر دقة من غيرها، لأن الأخطاء عند ذوي صعوبات تعلم الكتابة لا تحدث بصورة عشوائية، فلو كانت كذلك لما تكرر حدوثها بنفس الطريقة في كل مرة، وإنما تتصف هذه الأخطاء بثبات وقوعها، وينبغي على المعلم أثناء تحليله لأعمال المتعلم التأكد من أنه يستخدم قواعد محددة في الكتابة، أم أنه يقوم بذلك بصورة عشوائية مثل قواعد كتابة الهمزة في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، فهي تأخذ في كل مرة صورا متعددة وفقا لحركتها وحركة الحرف الذي قبلها، كما يتطلب من المعلم معرفة أنماط الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، فبعض الكلمات تأخذ صورة قاعدة في كتابتها، في حين تأخذ بعض الكلمات حالات خاصة في كتابتها لا يمكن تعميمها على غيرها من الكلمات مثل(لكن، حينئذ، طه، هؤلاء.....) **(أسامة محمد البطانية: 2005، 15)**

و يمكن تشخيص مختلف الأنماط في صعوبات الكتابة من خلال الاطلاع وتحليل أعمال المتعلمين اليومية والملاحظة بدقة عليهم أثناء الكتابة، والتي يمكن أن تبرز بصورة أخطاء نحوية وصرفية أو نقص في المفردات أو سوء استخدام الترقيم أو تشويش في الأفكار.

بالإضافة إلى " كيرك وكالفانت 1988" الذي وضع مراحل مهمة لتشخيص صعوبات الكتابة وهي:

- **مرحلة التعرف:** يتم فيها التعرف على التلاميذ منخفضي مستوى التحصيل الدراسي عن مستوى أقرانهم.
- **مرحلة ملاحظة ووصف السلوك:** ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة، النوعية وتحديد دقيق لنوعية التصور وكيفية حدوثه
- **مرحلة التقييم غير الرسمي:** يتم فيها قيام فريق متخصص بإجراء تقييم فردي لكل حالة لتحديد طبيعة المشكلة.
- **مرحلة التقييم الرسمي:** ويتم في هذه المرحلة قيام فريق متخصص من الإدارة المدرسية أو المؤسسة المتخصصة بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة.
- **مرحلة كتابة نتائج التشخيص:** وفيها يتم صياغة عبارات تشخيصية من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم

- **مرحلة تخطيط برنامج علاجي:** ويتم فيها تطوير برنامج علاجي، بناء على فروض التشخيص

والشكل التالي يحدد هذه المراحل:

مخطط يوضح التشخيص لصعوبات الكتابة عند " كيرك وكلفانت 1988"

المرحلة الأولى	• التعرف على التلاميذ ذوي الأداء المنخفض
المرحلة الثانية	• ملاحظة ووصف السلوك
المرحلة الثالثة	• إجراء تقييم غير رسمي
المرحلة الرابعة	• إجرء تقييم رسمي
المرحلة الخامسة	• كتابة نتائج التشخيص
المرحلة السادسة	• تخطيط برنامج علاجي

مما سبق نستنتج أن تشخيص صعوبات الكتابة عملية متكاملة يقوم بها الفاحص لتقييم جوانب الضعف في كتابات التلاميذ، ويقوم التشخيص عادة على مهمات مدرسية تعطى للكفل في مجال الكتابة ثم تقسيم إنتاجاته الكتابية، انطلاقا من معايير معينة، كما يمكن اللجوء إلى اختبارات مسحية وتشخيصية وتحصيلية المعدة لهذا الغرض حتى يستطيع الفاحص أن يحدد الصعوبة ومظاهرها وعواملها بدقة التي تتم باستخدام أدوات لتشخيص هذه الصعوبة وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر الموالي.

8.أدوات تشخيص صعوبات الكتابة:

تتعدد الأدوات والأساليب التشخيصية لصعوبات تعلم الكتابة والتي نذكر منها:

1.8.مقاييس التقدير: تتطلب هذه المقاييس التقديرية من المفحوص التعبير عن رأيه واتجاهه حول عبارات مختلفة عن طريق استجابة بـ: نعم / لا، غير موافق/ غير موافق بشدة/ موافق/ حيادي.

وهناك مقاييس تقديرية في صورة قوائم شطب، حيث تتيح للفاحص وصف الطالب عن طريق تقدير الكلمات أو المهارات أو الجمل التي تنطبق على التلميذ في القائمة

2.8.دراسة الحالة: هذا الأسلوب هو من الدراسات التي تزود الأخصائي المشخص بمعلومات عديدة عن نمو التلاميذ من خلال جمع معلومات عنه وعن أسرته، للتعرف على المشكلات النمائية التي مر بها، وذلك عن طريق طرح أسئلة متعلقة بالحالة الصحية للتلميذ، والأحداث التي مر بها ومظاهر النمو الحركية كالجلوس والوقوف والإمساك بالقلم والسيطرة عليه، وطرح أسئلة متعلقة بالنمو الاجتماعي والشخصي والتربوي.

3.8.المقابلة: تعد المقابلة من الأدوات المهمة والضرورية للكشف عن الاستراتيجيات التي يتبعها الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أثناء حلهم لموقف مشكل، كما تتيح المقابلة فرصة لأخصائي التشخيص جمع المزيد من المعلومات وفهم الأسباب الكامنة وراء تلك الاستجابات.

4.8.الملاحظة: في هذه الحالة يتم ملاحظة الطالب في المواقف الاختبارية والمواقف التعليمية أو المواقف الحرة، مما يتيح الفرصة للملاحظ مراقبة التفصيلات الدقيقة حول مظهر الطالب وسلوكه الحركي والانفعالي والاجتماعي والمعرفي.

5.8.الاختبارات: تساعد الاختبارات المقننة إجراء التقييم الجيد لمستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات الكتابة، كما تحدد البرنامج العلاجي الملائم لجوانب الضعف والنقص في التعلم المدرسي، ومن هذه الاختبارات نذكر: اختبارات التحصيل المقننة، اختبارات القدرات العقلية، اختبارات التكيف الاجتماعي....**(إسماعيل محمد: 2005، 49)**

ويشير " فتحي الزيات" إلى بعض النماذج من الاختبارات التي استخدمت في تشخيص صعوبات تعلم الكتابة والتي نذكر منها:

1.5.8.اختبار التهجئة التشخيصي: بنى هذا الاختبار " أرينا Arena" وهو مصمم لتقويم مهارات التهجئة لدى المرحلة الابتدائية، ويتكون من أربعة اختبارات فرعية عدد فقراتها 90 فقرة ويتراوح زمن تطبيقه بين 25–40 دقيقة ويقيس أربع مهارات رئيسية هي: التهجئة العادية، التهجئة على الكلمة، التعرف السمعي البصري، وتقارن الدرجات الخام الخاصة بكل اختبار فرعي بالدرجة المعيارية ومعايير الصفوف الدراسية

2.5.8.اختبار جيتس– رسل التشخيصي للتهجئة: صمم هذا الاختبار لقياس عدة مجالات للتهجئة هي: تهجئة الكلمة شفهيا، نطق الكلمات، نطق أصوات الحروف، تهجي كلمات من مقطع واحد، نطق كلمات من مقطعين، التمييز السمعي، فاعلية الحواس(**السمع، البصر، الحس حركي)** ويحدد مستوى الصف من خلال الأداء على كل اختبار فرعي.

3.5.8.الاختبار اللغوي قصة مصورة: يركز هذا الاختبار على كتابة المتعلم لقصة تدور حول صورة مقدمة، ويتم تقويم القصة من ثلاثة أبعاد هي : الإنتاجية، تراكيب استخدام الكلمات، المعنى.

4.5.8.اختبار اللغة المراهق: ويعطي هذا الاختبار المدى العمري من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر، ويشمل اختبارين فرعيين في المفردات الكتابية وقواعد الإملاء والنحو.

5.5.8.اختبار اللغة المكتوبة: وفي هذا الاختبار يفحص المتعلم الصور التي تقدم له، ويكتب قصة كاملة تقوم على هذه الصور، وهو مكون من اختبارات فرعية تقيس النضج الذاتي، المفردات السياقية، مستوى النحو، التهجئة، السياقية، الأسلوب السياقي. **(فرغل إسماعيل: 2006، 30.31)**

تعتبر صعوبات تعلم الكتابة من أكثر المشكلات الأساسية شيوعا في التعلم، والتي تحتاج إلى المعالجة من خلال الممارسة والعمل والأداء الفعلي داخل الأقسام الدراسية، ولذا فان عملية تشخيص صعوبات الكتابة يجب أن تقوم على مجموعة من المحكات والمعايير والأدوات، التي يتعين إعمالها للحكم على مدى اقتراب أو ابتعاد مهارات الكتابة لدى الأطفال من تلك المعايير لدى ذوي صعوبات الكتابة، ومن خلال عملية التشخيص بالإمكان تحديد الصعوبة ومظاهرها وأسبابها بدقة، ومن ثم يمكن وضع البرنامج المناسب للعلاج، وعلى هذا الأساس نعرض في العنصر الموالي علاج صعوبات تعلم الكتابة.

9.علاج صعوبات تعلم الكتابة:

نتيجة لتعدد العوامل المسببة لظهور صعوبات الكتابة، فإن العلاج يتحدد وفق العامل الذي أدى إلى هذه الصعوبات ، ومتعدد الأساليب المتبعة لعلاج هذه الصعوبة نذكرها كالآتي:

1.10.العلاج الطبي: قد تنشأ صعوبات الكتابة عن قصور حسي أو عضوي، حيث بمقدورنا علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية، لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلبا في تعلم العديد من المهارات التي من ضمنها مهارة الكتابة، وقد يكون السبب عضويا مرتبطا بخلل مخي، مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف اصطناعية، أو قد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للفرد.

نستخلص مما سبق أهمية المعينات السمعية والبصرية في علاج صعوبة الكتابة، هذه الأخيرة التي ترجع إلى أسباب أخرى، قد لا تستدعي العلاج الطبي، إذ يمكن التدخل بإجراءات أخرى تتم وفق استراتيجيات ما قبل الكتابة.

2.9.العلاج الحركي: يعد اضطراب الضبط الحركي من العوامل التي تؤدي إلى صعوبات الكتابة، لذلك يجرى التأكيد على كيفية الضبط الحركي من خلال وضع الجسم واليدين والذراعين والرأس، وكيفية الجلوس الصحيح على المنضدة، حيث تكون القدمان مستقرتان على الأرض، بينما تكون اليدان فوق المنضدة وتتحرك بحرية وسيطرة تامة، ليستخدم إحداها في مسك القلم والثانية في ضبط الورقة، ما يجري التأكيد على كيفية مسك القلم بالشكل الصحيح الذي يمكنه من السيطرة وتحريكه بمختلف الاتجاهات، ثم يطلب منه بعد ذلك كتابة خطوط وأشكال مختلفة، ويمكن مساعدته عن طريق التنقيط أو الكتابة الباهتة أو إكمال الناقص بالنظر إلى النموذج. **(قحطان أحمد الظاهر: 2004، 251)**

3.9.علاج القصور البصري: يشمل الجانب البصري عمليات الإدراك البصري والذاكرة البصرية والتمييز البصري والتناسق الحركي البصري، والتي تعد من العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة، وهنا يمكن للمعلم إجراء تدريبات متنوعة بهدف تحسينها، كأن يتعرف المتعلم على الشيء ضمن مجموعة أشياء تتم زيادتها أمامه بشكل تدريجي أو تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء المختلفة، كالأحجام والحروف

والكلمات والأعداد، ويمكن أن يعرض أمام المتعلم حرف أو كلمة ويطلب منه تعيينها من بين مجموعة حروف وكلمات، أو يطلب منه كتابتها أو تركيب حروفها المبعثرة. **(قحطان أحمد الظاهر: 2004، 251)**

4.9.العلاج بالتعليم الصحيح: يتطلب هذا العلاج تقييما حقيقا لمستوى أداء المتعلم، ووضع الأهداف الكفيلة بتحقيق الكتابة المطلوبة التي تتناسب وعمره الزمني قياسا بأقرانه الآخرين، وأن يجري التركيز على مبدأ أساسي هو البدء من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وأن يستخدم المعلم الترغيب والتحبيب، وأن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث لا يخضع تعلم الحرف مثلا إلى زمن محدد، وإنما يختلف من متعلم إلى آخر كل حسب قدراته وإمكاناته. **(غافل مصطفى: 2015، 168)**

5.9.علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها: يتم في هذه الخطوة علاج تشكل الحروف من خلال التدريب على التمارين الآتية:

- **النمذجة:** أي تقديم نموذج لحرف معين كي يقلده بعد تسميته وملاحظة العوامل المشتركة بين الحروف مثلا: ب، ت، ث.
- **المثيرات الجسمية:** حيث يقوم المعلم بمسك يد الطفل في تشكيل الحروف، وتوجيه حركة الطفل في تتبع الاتجاهات وترتيب شكل الحروف من خلال الأسهم أو النقاط الملونة.
- **التتبع:** ويتم ذلك من خلال رسم نماذج منقطة، ثم يقوم الطفل بالسير عليها بالقلم.
- **النسخ:** حيث يقوم الطفل بنسخ قطعة، أي إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يتعرف على كتابة الحروف في أكثر من موضع له في الكلمات.
- **الكتابة من الذاكرة:** أي أن يكتب الطفل الحروف دون مساعدة من مثيرات المعلم.
- **التعزيز والتغذية الراجعة:** وذلك من خلال نموذج يرجع إليه الطفل ويقارن به ما كتبه، ليرى الخطأ من الصواب مثال ذلك لوحة الحروف الهجائية، ويتم مدح المتعلم وتعزيزه عند تصحيح وتشكيل الحروف. **(عبد الفتاح حافظ نبيل: 2000، 116)**

ويضح " فتحي الزيات" إلى أن أكثر الاستراتيجيات شيوعا واستخداما مع صعوبات تعلم الكتابة هي تلك التي تتمايز في 3 محاور اساسية:

♦**المحور 01:الموائمة أو التكيف:** ويتركز على تخفيض أثر الكتابة على التعلم المعرفي.

♦**المحور 02: التعدي أو التغيير**: ويعتمد على الواجبات والتوقعات المتعلقة بحاجات التلميذ الفردية للتعلم.

♦**المحور 03: العلاج:** ويشمل التدريبات والممارسات التي تسهم في تحسين الكتابة. **(فتحي الزيات: 2002، 529)**

ويذكر " كيرك وكالفانت" عددا من الإجراءات التي صممت لعلاج صعوبات تعلم الكتابة والتي منها:

♦تدريب النماذج الحركية: حيث يجب هنا استخدام الأسلوب الحركي والحسي الحركي في الكتابة بغرض إنتاج الحروف والكلمات بشكل آلي دون تحكم بصري.

♦تحسين الإدراك البصري– المكاني: وذلك للتغلب على صعوبات التعرف على شكل الكلمة ككل.

♦تحسين التمييز البصري للحروف والكلمات.

♦تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات عن طريق إعادة تخيل الحروف والكلمات، وربط التخيل البصري مع صوت الحروف والكلمة.

♦علاج تشكيل الحروف: وفيها يتم تعليم الحروف بشكل منفصل، من خلال التدريب المركز ثم في سياق الكتابة.

♦علاج السرعة في الكتابة: وذلك بإتاحة الفرصة للتمرين المستمر على الكتابة الصحيحة، لإكساب الطفل القدرة على كتابة الحروف.

♦الأخطاء العكسية: وذلك بتكرار التدريب على التصور والتخيل وممارسة الكتابة فوق الرموز المطبوعة لتصوير الذاكرة. **(كيرك وكالفانت: 1988، 315.319)**

ويضيف " محمود عوض الله سالم" أن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات تعلم الكتابة ترتكز على العديد منها وهي:

1.الاستراتيجيات الحركية- البصرية:

1.1.إستراتيجية ما قبل الكتابة: وتستلزم ما يلي:

- تدريب التلاميذ على تحريك العضلات والذراعين واليدين.
- استخدام الألوان والصلصال.
- استخدام أماكن مريحة للكتابة.
- تدريب التلميذ على مسك القلم.

2.1.إستراتيجية كتابة الحروف: وتستلزم ما يلي:

- إستراتيجية قوالب وحروف بلاستيكية.
- التدريب على اقتفاء أثر الحرف.
- التدريب على كتابة الحروف حسب صعوبتها منفصلة.

3.1.استراتيجيات التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة بطريقة متصلة: تشمل ما يلي:

- تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي يليه.
- كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة لذلك مسبقا.
- تدريب التلميذ على كتابة ما يملى عليه من الحروف والكلمات والجمل.
- استخدام الدلالات اللفظية.
- استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة.

2.استراتيجيات تحسين الإدراك البصري المكاني:

يمكن التخفيف من صعوبات تعلم الكتابة، إذا تم علاج ما يلي:

- تحسين التمييز البصري.
- تحسين الذاكرة البصرية للحروف.

- علاج تشكيل الحروف ويتم عن طريق النمذجة، المنبهات الحسية، التتبع واقتفاء الأثر، النسخ، الكتابة من الذاكرة. **(محمود عوض الله سالم: 2003، 177)**

6.9. العلاج المعرفي السلوكي: يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي من التيارات العلاجية الحديثة الناجحة والفعالة في علاج العديد من الاضطرابات، التي من بينها صعوبات الكتابة، حيث يقوم المعالج بتحديد الأفكار السلبية والسلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل وتعديلها بأفكار وتحويلها الى سلوكيات مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية ونشاطات مدرسية.

فالعلاج المعرفي يستند إلى النموذج المعرفي الذي يفترض أن انفعالات الأفراد وسلوكياتهم تتأثر بإدراكهم للأحداث، ويؤرخ " كلارك وبيك والفورد (1999)" لظهور العلاج المعرفي السلوكي نتيجة للممارسة الإكلينيكية بنهاية الستينات وبداية السبعينيات، عندما بدأ اثنان من التوجهات العلاجية، وتتمثل هذان التوجهان في توجه ألبرت إليس A. Ellis وآرون بيك A. Beck اللذان هجرا توجهاتهما التحليلية وتوجها إلى العلاج المعرفي، وقد تزامن ذلك مع ما حدث من بعض علماء النفس ذوي التوجه السلوكي الذين تدربوا على المنحنى السلوكي مثل ماهوني Mahoney و ميكينباوم Meicheinbaum ودافيدسون Davidsonوجولدفريد Glodfried، حيث تضمنت كتاباتهم الحديث عن دور العوامل المعرفية واستهداف الاساليب العلاجية إحداث التعديل السلوكي المعرفي للمرضى .

ووفقا لدوبسون Dobson (2010) فإن العلاج المعرفي السلوكي بمختلف طرقه يتشارك في ثلاث مسلمات أساسية هي: النشاط المعرفي يؤثر في السلوك، النشاط المعرفي يمكن مراقبته وتغييره، التغيير السلوكي المرغوب فيه يحدث من خلال التغيير المعرفي.

حيث يعرفه (كندالKendall 1993) بأنه المحاولة لدمج الفنيات المستخدمة في العلاج السلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك في الجوانب المعرفية لطالب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم العلاج المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية سلوكية، انفعالية، اجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه. (**الغامدي: 2013، 144)**

ويعرفه (محمد حمدي الحجار) على أنه العلاج الذي يعتمد فيه إلى تصحيح الأفكار الخاطئة عند المريض وبأسلوبه الذي اعتاد في حل مشاكله، إذ يعتمد المعالج على العمليات العقلية للمريض كالتخيل والتذكر والانتباه والانفعالات والسلوك. **(محمد محمدي الحجار:1998، 32)**

إن الهدف العام للإرشاد المعرفي السلوكي هو تعديل سلوك المضطربين والذين يعانون من مشاكل نفسية وانفعالية وسلوكية، وذلك بمساعدتهم على النمو وتطور المهارات المعرفية والعمل على إعادة البناء المعرفي للأفراد، مستخدما في ذلك عدد من الاستراتيجيات المعرفية التي ترتبط بالسلوك المراد تعديله، وممارسة السلوك السوي البديل ومن بين هذه الاستراتيجيات نذكر منها: النمذجة المعرفية، تصحيح المعتقدات الخاطئة، المراقبة الذاتية، التعليم الذاتي، لعب الدور، التعزيز الإيجابي والواجب المنزلي وغيرها.

ويلخص كل من "بيك وفرلمان وميكنبوم" أهداف العلاج المعرفي السلوكي إلى:

- تعليم الطفل كيف يلاحظ ذاته ويحدد الأفكار التلقائية التي يقررها لنفسه
- مساعدته على أن يكون واعيا بما يفكر، وإدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك
- تعليم الطفل تصحيح ما لديه من أفكار خاطئة وتشوهات معرفية، تحسين المهارات الاجتماعية للطفل من خلال تعليم أساليب التعامل مع الآخرين، تدريبه على توجيه التعليمات لذاته ومن ثم تعديل سلوكه، إبداء التحكم والسيطرة على الذات، مقاومة الاضطراب وتقوية الهوية الذاتية.

يتميز الإرشاد المعرفي السلوكي عن الاتجاهات النفسية التحليلية الأخرى بالخصائص الآتية:

- التجريب الهادف: حيث يسعى إلى العمل والتضامن مع العميل بغرض حل المشكلات وإحداث تغيير فعال فيها.
- استخدام الأسئلة: وهي تسهل عملية نقل معتقدات العميل الشخصية ومن ثم الاندماج مع المرشد للكشف عن أصول هذه المعتقدات السلبية والتوصل إلى التشخيص الدقيق لها واختبار النتائج المترتبة عليها.
- التركيز على هنا والآن: تؤكد هذه الخاصية على دور الإرشاد المعرفي السلوكي في توجيه وتعديل المرشد للناحية المعرفية السلبية للعميل هنا والآن.

- أهمية استخدام الواجب المنزلي: يعمل المرشد والعميل سويا بقصد تنفيذ الإجراءات الإرشادية في جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي، والواجب المنزلي يتضمن اختبار المعتقدات الخاطئة للعميل لإحلال الأفكار والسلوكيات الصحيحة يوميا والمحافظة عليها في الحياة.
- إدراك المشكلة على المدى القصير: حيث يركز على إدراك المشكلة ومساعدة المعالج على تكوين مفهوم واضح عن درجة المرض وشدته أكثر من الاتجاهات العلاجية الأخرى ذات الأهداف البعيدة المدى.
- التدعيم الذاتي: وهو إحدى الخصائص الهامة للعلاج المعرفي السلوكي حيث تظهر في تزويد العميل بالدعم الذاتي.(**أنسام مصطفى: 2013، 113)**

وبشكل عام يمكن تقسيم فترات العلاج المعرفي السلوكي إلى ثلاث مراحل أساسية هي مرحلة بداية العلاج والمرحلة الوسطى والمرحلة.

- مرحلة بداية العلاج: وتتضمن هذه المرحلة التعرف على مشكلات المريض، وتحديد الأهداف وتقديم منطق العلاج وبدأ العلاج .
- المرحلة الوسطى من العلاج: وتتضمن وضع جلسة أعمال للجلسات العلاجية، البنود الأسبوعية، الخطة الأساسية لليوم، مهام الواجب المنزلي، التعرف على وجهة نظر المريض حول ما دار في الجلسة.
- مرحلة إنهاء العلاج. (**زيزي السيد إبراهيم: 2002، 174)**

ومن أجل التغلب عن صعوبات الكتابة التي يعاني منها التلميذ خلال تمدرسه سوف نتطرق إلى بعض الصعوبات الشائعة بين التلاميذ مع تقديم طريقة علاجها ومنها:

مظهر الصعوبة	العلاج
إمساك القلم بطريقة خاطئة	• **التركيز على طريقة مسك القلم من بداية السنة مع الملاحظة المستمرة.** • **تدريب كل تلميذ على حدى.** • **الاعتناء بتدريبات التهيؤ والاستعداد.** • **ملاحظة تناسب حجم القلم ويد الطالب.** • **القيام بعرض شريط فيديو يوضح طريقة مسك القلم بطريقة صحيحة.**
	• **أن يكتب المعلم على السبورة الحرف الذي يخطئ فيه التلاميذ كتابة.**

مظهر الصعوبة	العلاج
الخطأ في طريقة كتابة الحروف أو بعضها	♦ لفت المعلم لنظر التلاميذ إلى نقطة البدء عند كتابة الحرف وطريقة السير في كتابته. ♦ يمر المعلم بين صفوف التلاميذ أثناء الكتابة ليتعرف على مظاهر الصعوبة لدى كل منهم ويعالجها بإرشادهم إلى الصواب، ويستمر في لملاحظة إلى أن يتم إتقان العادة الصحيحة في الكتابة.
عدم وضع نقاط الحروف كاملة	♦ عمل بطاقات تشمل الحروف المتشابهة من حيث الشكل ويلفت المعلم نظر التلاميذ إلى المنقوط وغير المنقوط منها. ♦ تدريب المعلم للتلاميذ على كتابة هذه الحروف، ويستمر التدريب حتى يعتادوا كتابة الحروف، ووضع النقاط في مواضعها.
الخطأ في كتابة الحرف الممدود بالألف أو الواو أو الياء	♦ إبراز نبرة الصوت الممدود بالفتح أو الضم أو الكسر عند القراءة، ولفت نظر التلاميذ إلى ملاحظة الصلة بين صوته عند النطق وشكله في الكتابة. ♦ المقارنة عند النطق، والكتابة وتبيان الفرق بين الحرف الممدود وغير الممدود. ♦ إعداد بطاقات تتضمن كلمات بها حروف ممدودة، ثم التدريب المتصل حتى يتمكن التلميذ من معرفة قراءة الحروف الممدودة.
ترك اللام الشمسية عند الكتابة	♦ إبراز نبرة الصوت في نطق الكلمات المشتملة على اللام الشمسية وذلك للفت نظر التلميذ في ملاحظة الفرق الواضح بين صوت الكلمة التي لا تظهر فيها اللام وشكل الكلمة المكتوبة التي تظهر فيها. ♦ إعداد بطاقات من كلمات تشتمل على هذه اللام وتكرار التدريب على قراءتها وكتابتها.
عدم التمييز بين الحركات	♦ كتابة الحركات في وسيلة أمام الطلبة مع صورة توضح شكل الشفاه عند كل حركة . ♦ ربط كل حركة بحركة مناسبة في اليد(الفتح للأعلى، الضم للخلف، الكسر للأسفل، السكون بحركة مندفعة ثم وقف مفاجئ). ♦ استخدام المرآة ليلاحظ الطالب شكل شفتيه أثناء لفظ الحرف ليحدد حركته.
صعوبات الكتابة واستخدام اليد اليسرى – الأعسر	لقد اتفق الباحثون على ضرورة السماح للطالب الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها، سواء كانت اليسرى أو اليمنى، وعلى أي حال لابد لنا من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى. ♦ يضع كثير من هؤلاء الطلبة أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وتنتج هذه المشكلة عن تمييل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة.

مظهر الصعوبة	العلاج
	♦ إمالة الكتابة بشكل كبير تجعل من الصعب على المرء قراءة هذه الكتابة، وليست هناك أدلة كافية تثبت أن الذين يكتبون باليد اليمنى أسرع في الكتابة من الذين يكتبون باليد اليسرى.

جدول رقم (04) يوضح صعوبات التلاميذ الشائعة عند التلاميذ مع طريقة علاجها(الجعافرة حاتم: 2008، 178)

باستعراض ما سبق يمكننا استخلاص تنوع الأهداف التي تشتمل عليها برامج العلاج باختلاف مظاهر صعوبات تعلم الكتابة وعواملها حيث تعدد وتنوع استراتيجيات العلاج يتيح الفرصة للاختيار وفق نوع الصعوبة ومسبباتها، بالإضافة إلى أن هذه البرامج العلاجية ليست بالضرورة برامج تعليمية وحسب تتم داخل قاعات الدراسة، بل منها برامج إرشادية ونفسية وغيرها، حيث لا يكون المسؤول عن تنفيذه المعلم فقط، يستطيع المشاركة فيه الأخصائي النفسي والاجتماعي والأسرة وغيرها.

خلاصة الفصل:

من خلال تطرقنا في هذا الفصل الى توضيح صعوبات الكتابة من حيث مظاهرها وأسبابها وأشكالها، فانه يجدر بنا القول أن عملية الكتابة وسيلة من الوسائل المهمة لتواصل الإنسان مع الآخر، فهي نشاط تعليمي يتطلب مجموعة من المهارات التي تسهل تعلمها عند الطفل، وفي حالة عدم توفر هذه المهارات المتطلبة في تعلم الكتابة ينتج عنه صعوبات في تعلمها وهذا ما يسمى بعسر الكتابة، حيث يتميز أصحاب هذه الفئة بذكاء عادي بدون أي إعاقات حسية أو عجز حركي راجع إلى أسباب عضوية، بالإضافة إلى أنها من بين أنواع صعوبات التعلم الأكثر انتشارا في المدارس والأكثر حظا من الدراسات التي تناولتها بالبحث والدراسة، وذلك لأنها تعد مشكلة كبرى للتلاميذ وخاصة مع انتقالهم إلى المراحل الدراسية العليا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يتوقف التحصيل الدراسي لهم في مختلف المواد التعليمية على مهارة الكتابة، لذلك فإن تفادي الظهور أو الوقوع في اضطرابات الكتابة أو على الأقل التقليل من شدتها، يستدعي ذلك ضرورة التفكير في إخضاع هذه الفئة من ذوي الصعوبات إلى التكفل والعلاج، بغرض تحسين قدراتهم وتمكينهم من مواكبة النجاح ومواصلة التمدرس بطريقة عادية.

ولقد حاولنا في هذا الفصل تصفح التراث النظري الخاص بصعوبات الكتابة، وتناولنا بعض ما كتب في الأدب التربوي، وعرضنا آراء ومناقشات بعض الذين بحثوا فيه، ووجدنا أن وجهات نظرهم في تفسيرهم لهذه الصعوبات اتفقت في بعضها وتباينت في البعض الآخر، ويرجع ذلك لاختلاف المنطلقات النظرية لهم.

ولقد تم تقسيم هذا الفصل إلى جزئين: جزء خاص بمهارة الكتابة وآخر خاص بصعوبات الكتابة، حيث ما هو بديهي انه لا يمكننا معرفة الاضطراب إلا بمعرفتنا المسبقة عن العادي، حيث استهلنا جزء مهارة الكتابة بالتطرق إلى أهم التعاريف، وتليها أهميتها فالأهداف، مهارات الكتابة السليمة لننتقل بعدها إلى العوامل الفيزيولوجية في تعلم الكتابة، والمتطلبات السابقة لها، ثم شروط إعداد التلاميذ للكتابة، ثم مراحل تعلمها ومستوياتها، خصائصها، ثم النظريات المفسرة لها وأخيرا السن المحدد تعلمها.

أما الجزء الخاص بصعوبة الكتابة فاستهل بالتطرق إلى بعض التعاريف ومناقشتها ثم أنواع وأسباب، مؤشرات أو مظاهر، ثم العوامل فمميزات الأطفال ذوي صعوبة الكتابة، صعوبات الكتابة في اللغة العربية ليعرج بعد ذلك إلى التشخيص وأدواته وأخيرا العلاج

وفي النهاية نستنتج أن ظاهرة صعوبة الكتابة تستحق عناية العديد من الباحثين والمتخصصين، لكونها من الظواهر التعليمية المهمة التي تهدد مستقبل أبنائنا في التعليم.

الفصـــــل الثالث

المرحـــــــــلة الابتـــــــدائيـة

تمهيد

1. تاريخ المدرسة الجزائرية
2. تعريف المرحلة الابتدائية
3. أهمية المرحلة الابتدائية
4. أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية
5. خصائص التعليم الابتدائي
6. وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية
7. عناصر العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية:
8. الكفاءات الأساسية في التعليم الابتدائي
9. منهاج اللغة العربية للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي
10. خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية **(الطفولة المتوسطة، الطفولة المتأخرة)**

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المرحلة الابتدائية في العديد من دول العالم على اختلاف أنظمتها وفلسفتها التعليمية الركيزة الأولى والأساسية من السلم التعليمي والقاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل اللاحقة، كلما كانت هذه الركيزة قوية وراسخة كلما كان بناء المعلومات متماسكا وقويا، وهذا راجع إلى أن المرحلة الابتدائية هي النقطة الأولى التي تنطلق منها تنمية وتربية مدارك التلاميذ المختلفة، التي تقابل مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة المحددة من قبل العلماء من **(6 إلى 12 سنة)** وهو السن الذي يقبل فيه الطفل الدخول إلى المدرسة، حيث في هذه المرحلة يتم فيها إعداد الناشئة للحياة إعدادا سليما من جميع الجوانب نفسيا واجتماعيا وعقليا وسلوكيا، يتوافق مع حاجاتهم ومتطلباتهم وفق مراحل نموهم، كما تنمي لديهم المهارات الأساسية اللازمة للتعلم أهمها مهارة الكتابة، وفي هذه المرحلة الحساسة تبدأ تبرز بعض المشكلات والصعوبات عند التلميذ سواء كانت أكاديمية أو نفسية أو سلوكية.

وخلال هذا الفصل سيتم التطرق إلى مفهوم المرحلة الابتدائية وعناصرها الأساسية، ونتطرق أيضا إلى مراحل نمو الطفولة.

1. تاريخ المدرسة الجزائرية:

عملت الجزائر على بذل جهود كبيرة من أجل تطوير منظومة مدارسها عبر تنفيذ إصلاحات شاملة تهدف إلى إحداث تغييرات جذرية في النظام التربوي. ومنذ الاستقلال وحتى الوقت الراهن، مرّت المدرسة الجزائرية بعدد من التعديلات والإصلاحات التي مست هيكلها التعليمي، مما يعكس هوية الجزائر ويعزز خصوصياتها الثقافية والاجتماعية.حيث يمكن إيجازها في أربع مراحل وهي:

المرحلة الأولى من 1962 إلى غاية 1970: بدأت الجزائر في تحديث منظومتها التربوية بتشكيل أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في 15 أغسطس 1962، ونُشر تقرير هذه اللجنة في نهاية عام 1964. ثم تم تشكيل اللجنة العليا لإصلاح التعليم خلال العام الدراسي 1963-1964، والتي قدمت مجموعة من التوصيات الرئيسية، أبرزها:

- زيادة الساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم.
- بناء المدارس في مختلف أنحاء الجزائر بهدف تعميم التعليم وتعزيز ديمقراطيته.

ومن هنا، ظهرت الأهداف السياسية الثلاثة :**التعريب، ديمقراطية التعليم، والاختيار العلمي والفني** . وكان الهدف من هذه الإصلاحات استعادة الأصالة والحفاظ على الهوية الجزائرية الإسلامية والعربية، بالإضافة إلى نشر التعليم بشكل واسع بين جميع الجزائريين، والالتحاق بركب الدول المتقدمة في مجال التكنولوجيا، خاصة.

كما قامت اللجنة العليا بمراجعة مناهج التدريس الموروثة لتغييرها بما يتناسب مع احتياجات العصر، وأسفرت هذه المراجعة عن إنشاء المعهد التربوي الوطني الذي تولى تأليف الكتب المدرسية.

التعليم الابتدائي :تم فتح المدارس لكل طفل بلغ سن التمدرس، مما أدى إلى تعزيز ديمقراطية التعليم وجعلها مجانية، مع تحديد مدة التعليم الابتدائي بست سنوات كاملة.

التعليم الثانوي :تم تقسيم التعليم الثانوي إلى نوعين:

1. **التعليم الثانوي الطويل** :يمتد من السنة السادسة إلى السنة الثالثة، حيث تنتهي الدراسة بشهادة التعليم الطور الأول، ثم يتابع الطلاب من السنة الأولى ثانوي حتى السنة الأخيرة، والتي تُتوج بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي (1963) أو البكالوريا التقني (1968) للتقنيين.
2. **التعليم الثانوي القصير** :يُمنح في الإكماليات ويُتوج بالشهادة الابتدائية، ثم شهادة التعليم العام.

- ولقد كان عدد دور المعلمين في الاستقلال (6)، ليصل موسم (1969-1970) إلى (21) دور، والنقص في عدد المعلمين جعل التوظيف كميا للممرنين والمساعدين، وعلى الرغم من ذلك كان لابد من اللجوء إلى انتداب متعاونين من دول عربية عديدة كمصر وسوريا والعراق، وكذا من دول أخرى أوروبية كفرنسا وانجلترا ومن آسيا، فشكل الأجانب 36 % من مجمل معلمي الابتدائي خلال السنوات الأولى للاستقلال حتى استقر في حدود 15% في نهاية الستينات.(**توفيق زروقي: 2008، 65)**

- **المرحلة الثانية من 1970 إلى غاية 1980:**

- "تميزت هذه المرحلة بمخططين رباعيين: المخطط الرباعي الأول من 1969 إلى 1973، والمخطط الرباعي الثاني من 1974 إلى 1977. في المخطط الأول، كان التطور في الغالب كميا، بينما في المخطط الثاني كان التقدم محدودًا. وقد تجلى ذلك في الميزانية التي خصصتها الدولة لقطاع التربية وبرامج التجهيز، بالإضافة إلى زيادة أعداد التلاميذ والمدرسين. أدى تطبيق هذه السياسة إلى إلغاء دور المعلمين التقليدي واستبداله بالمعاهد التكنولوجية للتربية، بالإضافة إلى بدء تكوين أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون المواد العلمية باللغة العربية، وتوسيع نطاق تكوين أساتذة التعليم المتوسط.
- أما في المخطط الرباعي الثاني، فقد تم التركيز على إصلاح التعليم من خلال التخطيط الاستراتيجي، مع إعطاء الأولوية للتغييرات النوعية التي شملت المناهج، وطرق التدريس، وهياكل النظام التعليمي".

- **المرحلة الثالثة من 1980 إلى غاية 2000:**

"في هذه المرحلة، تم تطبيق الإصلاح الجديد المتمثل في التعليم الأساسي ابتداءً من الثمانينيات بموجب الأمر رقم (35-76) المؤرخ في 16 أبريل 1976، الذي تضمن تنظيم التربية والتكوين. كما تم وضع مخطط توضيحي لهيكلة النظام التربوي الجديد. فيما يخص تكوين المكونين، بدأت منذ سنة 1999 مهمة تكوين المعلمين والأساتذة في مختلف الأطوار تُسند إلى المؤسسات الجامعية. ومن موسم 2003-

2004، تم تكليف معاهد تكوين متخصصة بتدريب المعلمين، حيث أصبحت مدة التكوين 3 سنوات بعد الحصول على شهادة البكالوريا".(**توفيق زروقي: 2008، 66)**

- **المرحلة الرابعة من سنة 2000 إلى يومنا هذا:**

تمظهر فيها بوضوح إصلاح نظام التربية الوطنية، حيث تم إنشاء لجنة للإصلاح في 9 ماي 2000، تلتها لجنة لإصلاح التعليم الابتدائي في الموسم الدراسي 2003-2004. ومن أبرز ملامح هذه الإصلاحات(**خليفة بوجادي: 2005، 10، 11)**

- ✓ إدراج اللغة الفرنسية بدءًا من السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ثم تمت مراجعة هذا القرار في الموسم الدراسي 2006-2007، ليتم تدريسها ابتداءً من السنة الثالثة ابتدائي.
- ✓ إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية بدءًا من السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- ✓ إضافة أبعاد جديدة إلى محتوى المناهج الدراسية، مثل البعد البيئي، الصحي، والتاريخي.
- ✓ الاهتمام بالبعد الأمازيغي في المناهج الدراسية.
- ✓ إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية ضمن المواد التعليمية.
- ✓ إدخال مادة الإعلام الآلي بداية من السنة الأولى من التعليم المتوسط، مع تعزيزها في التعليم الثانوي تحت مسمى "تكنولوجيات الإعلام والاتصال."
- ✓ إصلاح التعليم الثانوي وإعادة هيكلته وفقًا للقرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005.

2. تعريف المرحلة الابتدائية:

تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة تأسيس، تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، وهي اول مرحلة من النظام التعليمي في الجزائر، حيث يبلغ سن التلميذ في أغلب الأحيان عند الالتحاق بالطور الابتدائي خمس سنوات من عمره، ويبقى هذا الطور خمس سنوات، بعد ذلك ينتقل إلى المرحلة المتوسطة وهي ثاني مرحلة من مراحل التعليم العام، ويكون هذا بعد نجاحه في شهادة التعليم الابتدائي. **(حثروبي: 2012، 23)**

يكتسب التلاميذ في هذه المرحلة المعارف الأساسية وتنمي الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة، والرياضيات والعلوم والتربية، كما تمكن هذه المرحلة التلميذ من الحصول على

تربية ملائمة وتنمية ذكائه ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية، وهي منظمة في طورين منسجمتين تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ وهي:

1. **الطور الأول:** يشمل السنة الأولى والثانية والثالثة، وفي هذا الطور يكتسب التلميذ الرغبة في التعلم والمعرفة، وفيه يتحكم التلميذ في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب

2.الطور الثاني: يخص السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وفيه يتقن التلميذ مهارات القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، بالإضافة إلى اكتساب المعارف المتعلقة بمجالات المواد الأخرى مثل: (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، واللغة الأجنبية).**(نفس المرجع السابق 2012، 23)**

وحسب " أبو اللبدة" **(1996)**تُعدّ المرحلة الابتدائية مرحلة تعليمية أساسية توفر مستوى كافيًا من المعرفة لجميع أبناء المجتمع دون تمييز. يمنح هذا النوع من التعليم التلاميذ الفرصة لمواصلة دراستهم في المرحلة الإعدادية إذا اختاروا ذلك، أو الالتحاق بسوق العمل مزودين بمهارات وكفاءات تتيح لهم المشاركة بفعالية في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.**(محمود فتوح: 2014، 30)**

يمكن أيضًا تعريف المرحلة الابتدائية بأنها مرحلة تعليمية إلزامية، تستقبل التلاميذ من سن 6 إلى 12 سنة، وتشتمل على خمس سنوات دراسية تمتد من السنة الأولى إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

وتعرفها وزارة التربية الوطنية بأنها المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري، مدتها خمس سنوات وهي مرحلة اكتساب التلميذ للمعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات متعددة، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، وبالاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح. **(شارف خوجة مليكة: 2001، 152-153)**

أما **(UNESEF)** عرفتها بأنها مرحلة تعليم أولي بالمدرسة التي تكفل الطفل المتمدرس عن طريق التفكير السليم، تؤمن له حد أدنى من المهارات والمعارف والخبرات، التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن صالح. **(المتبولي: 2003، 50)**

وفي نفس الإطار يشير" عبد الرحمان" **(1998)** أن المرحلة الابتدائية تُعتبر الأساس الذي يُبنى عليه إعداد الناشئين للمراحل التعليمية اللاحقة في حياتهم. إنها مرحلة شاملة تستهدف جميع أبناء الأمة، حيث تزودهم بالعناصر الأساسية مثل العقيدة السليمة، والاتجاهات الصحيحة، إلى جانب الخبرات والمعارف والمهارات الضرورية التي تساهم في بناء شخصياتهم وتطوير قدراتهم.

عند ذكر اسم "المرحلة الابتدائية" أو "المدرسة الابتدائية" أو "التعليم الابتدائي"، يتبادر إلى الذهن مباشرة تلك المدرسة التي تستقبل الأطفال في سن الخامسة أو السادسة، وتستمر في تعليمهم حتى بلوغهم سن الحادية عشر أو الثانية عشر. سواء كان هؤلاء الأطفال قد التحقوا قبلها بالحضانات أو رياض الأطفال أم لا، وسواء كانت هذه المدرسة هي المرحلة الوحيدة من التعليم الإلزامي أو انتقلوا بعدها إلى مدارس أخرى لاستكمال المرحلة الإلزامية.

وفي الجزائر يعتبر التعليم الابتدائي المرحلة القاعدية في النظام التعليمي الجزائري، تدوم خمس سنوات مع عدم احتساب السنة التحضيرية وتتجزأ إلى طورين وتتم في مؤسسة واحدة تسمى بالمدرسة الابتدائية. **(بن بوزيد: 2009، 93)**

وفي معظم البلدان النامية، تُعتبر المرحلة الابتدائية فترة التعليم الأساسي التي تمتد بين 6 إلى 10 سنوات، وهي فترة تعليمية إلزامية تمثل الحد الأدنى من التعليم النظامي العام الذي يتاح لجميع الأفراد بشكل متساوٍ من قبل الحكومات. تتميز هذه المرحلة بأنها أول فرصة للطفل للحصول على تربية نظامية يشرف عليها مربون مختصون في مجالاتهم التربوية. فبينما يتعلم الطفل من أسرته لغة قومه وعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم، تقوم المدرسة بإعادة تشكيل ما اكتسبه من بيئته المنزلية، وتوجيهه ضمن قوالب تربوية محددة تميزها الوحدة والتجانس. كما تتميز المرحلة الابتدائية بوجود منهج تربوي واضح الأهداف، مع خطط وأدوات ووسائل خاصة لتحقيق تلك الأهداف.

مما سبق نستنتج أن هذه التعاريف تتفق جميعها على أهمية مرحلة التعليم الابتدائي واعتبارها القاعدة الأساسية التي تقوم عليها المراحل الأخرى، إذ يكتسب فيها المعارف الأولية والمهارات اللازمة التي تسمح له بالنمو والتقدم في مراحل التعليم التي تليها، ويتلقى فيها التلميذ التعليم بصفة مجانية وإجبارية، ويتكفل بتدريسهم مدرس واحد في اللغة العربية ومدرس آخر في اللغة الفرنسية، إلا أن نظام التعليم وعدد سنواته

تختلف من نظام تربوي لآخر، ففي النظام التربوي الجزائري كما أشار" بن بوزيد **(2009)** " في التعريف السابق تدوم مرحلة التعليم الابتدائي خمس سنوات.

ويمنح التعليم الابتدائي في المدارس الابتدائية أو في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 من القانون الجزائري. **(وزارة التربية الوطنية 2008)**

والمدرسة الابتدائية هي مؤسسة تعليمية عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية أو وحدة تنظيمية، تربوية تنشأ وتغلق بقرار وزاري، تمنح تربية أساسية مشتركة ومستمرة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي، حيث حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في جانفي **(2008)** سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية بست سنوات كاملة، غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تنتهي مرحلة التعليم الابتدائي بإجراء امتحان نهائي يُمنح من خلاله التلميذ شهادة نجاح في التعليم الابتدائي.

2.أهمية المرحلة الابتدائية:

وبالنسبة لأهمية المرحلة الابتدائية فيمكن حصرها في النقاط التالية:

- المرحلة الأولى والأساسية التي يدخلها التلاميذ لتلقي تعليمهم، بتعلم أصول القراءة والكتابة الصحيحة.
- تكوين شخصية التلميذ وبناء علاقات اجتماعية .
- الكشف عن الجانب الفكري والمعلومات للتلاميذ بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم المختلفة.
- بناء هوية التلميذ الوطنية وتكوين انتمائه للمجتمع المحلي المصغر بالإضافة إلى المجتمع الأصلي.
- المرحلة الابتدائية تُعتبر مرحلة محورية لتطوير العواطف وبناء العلاقات الاجتماعية، حيث يكتسب التلاميذ مهارات تأسيس هذه العلاقات وصيانتها بشكل سليم. كما أن البيئة التي يعيش فيها الطفل تشكل فضاءً للمصالح المشتركة، وتساهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة.
- معرفة التلاميذ المعنى الصحيح للحقوق والواجبات، بالإضافة إلى تعلم النظام والالتزام بالمواعيد والأحكام المفروضة في المدرسة وبالتالي جعل التلاميذ أكثر احتراما للوقت وللآخرين.

♦ تُعدّ المرحلة الابتدائية مرحلة التعليم الإلزامي التي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع، من مختلف فئاته، وتعتبر من المسلمات الأساسية في المجتمع الحالي.

♦ كما تُعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة لتكوين مفهوم الحقوق، سواء تلك التي يمتلكها التلميذ أو التي عليه أن يلتزم بها. يُعد هذا الهدف من الأهداف الأساسية للمدرسة الحديثة، خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث لا تقتصر على تقديم المعارف والمعلومات فقط، بل تهدف أيضًا إلى تحقيق التوافق الاجتماعي والانفعالي إلى جانب التحصيل العلمي.(**محمود فتوح: 2004، 40-41)**

وتكون الدراسة بالمرحلة الابتدائية عامة حول ثلاثة مهارات وهي:

♦ **لغة الكتابة** :تهدف إلى تمكين الطفل من إتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية مثل القراءة، والكتابة، والمحفوظات، والقواعد، والإملاء، والإنشاء، وغير ذلك. وبذلك يكون التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية قادرًا على التعبير بطلاقة في القراءة، والكتابة، والمحادثة. هذه المهارات تُمكّنه من مواصلة دراسته بلغته الأم في المراحل التعليمية القادمة. كما أن إتقان اللغة القومية يُعد من الأسس الجوهرية لبناء المواطن الصالح، إذ أن معرفة وإتقان اللغة العربية شرط ضروري للمواطنة الفاعلة. وعندما ينتقل التلميذ من المدرسة إلى الحياة العامة، فإن إلمامه بهذه اللغة يُمكّنه من المساهمة بفعالية في بناء مستقبله والمشاركة في تنمية وطنه.

♦ **لغة الأرقام** :تركز أساسًا على تعلم أساسيات الحساب والهندسة، بهدف تمكين المتعلم من إتقان لغة الرياضيات بشكل جيد. هذا الإتقان يساعده على متابعة دراسته في المراحل التعليمية التالية دون صعوبات، أو يمنحه قاعدة معرفية كافية للاستفادة منها في حياته العملية، في حال قرر مغادرة المدرسة والانخراط في الحياة العملية.

♦ **العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية والطبيعية**:يتم ذلك من خلال تعليم الطفل مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده، بالإضافة إلى تعليمه جغرافية وطنه ومبادئ الصحة والعلوم. فهذه المواد مجتمعة تسهم في تعزيز ارتباط الطفل ببيئته، مما يساهم في تكوينه بشكل سليم على المستوى الوطني والقومي. ونتيجة لذلك، يصبح الطفل مواطنًا صالحًا يساهم بفاعلية في بلاده ومجتمعه.(**أحمد إبراهيم 1993: 105-106)**

ونظرا لأهمية هذه المرحلة التعليمية في السياق التعليمي للمتعلم، فقد أولتها "منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة " "اليونيسكو UNESCO " أهمية كبيرة، وبذلت الكثير من الجهود لتطويرها خاصة في الدول النامية، حيث تم انعقاد العديد من المؤتمرات الدولية التربوية دعت من خلال توصياتها إلى ضرورة الاهتمام بهذا الصنف من التعليم، وخلصت إلى نقاط عديدة منها:

- ينبغي النظر إلى التعليم الابتدائي على أنه جزء أساسي من النظام التعليمي العام، وتعزيز التنسيق والاستمرارية بينه وبين المراحل التعليمية، من حيث الأهداف والمضامين، وإن أمكن إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للالتحاق بالتعليم التحضيري.
- يجب الاهتمام بالحلول الممكنة التي تحد من ضعف المردود المدرسي والرسوب والتسرب من التعليم، وما يترتب عنه من مشكلات اجتماعية كالأمية والبطالة.
- يجب على السياسات والخطط المتعلقة بالتعليم الابتدائي الاهتمام خاصة بالمتعلمين المنتمين إلى الفئات الأكثر حرمانا.
- إعادة النظر في طرائق التقييم والانتقال من صف إلى آخر في التعليم الابتدائي
- تحسين وتجديد نوعية التعليم الابتدائي، ولا ينبغي اعتباره عملية إصلاح محصورة في جانب واحد ومحدد بمدة زمنية، بل يجب اعتباره عملية تغيير مستمرة تشمل غايات التعليم الابتدائي.
- تشتمل عملية التجديد بما يتلائم التطورات للمعارف العلمية والتكنولوجية والمعارف النفسية الحديثة
- ومن شروط إدخال التجديدات في تعليم مبادئ العلم والتكنولوجيا على التعليم الابتدائي، أن يتم بالتدريج، ويطبق في مدارس معينة على سبيل التجربة، ويتم بالقدر الملائم في جميع مناهج المدارس الابتدائية وعلى النحو المناسب لجميع المتعلمين مع ضرورة ما يلزم من إمكانيات. **(بولمكاحل ليندة: 2004، 36)**

أدركت الجزائر الأهمية الكبيرة للتعليم الابتدائي وجعلته من أولوياتها من خلال أمرين رئيسيين:

1. **إصدار المرسوم 66/76 بتاريخ 16.04.1976** الذي يقرّ إجبارية التعليم في الجزائر في مراحل التعليم الأساسي. ورغم أنه لم يكن إجبارياً بشكل رسمي لا على الدولة ولا على أولياء الأمور، إلا أن المدارس الابتدائية ظلت مفتوحة أمام جميع الأطفال الذين وصلوا إلى سن الدراسة. وقد كان الأولياء يشعرون بنوع من الإجبارية المجتمعية التي تحثهم على تسجيل أبنائهم في المدرسة، وذلك بحكم واجبهم

الأبوي ورغبتهم في تدارك ما فاتهم من فرصة العلم خلال فترة الاستعمار، حيث كان العديد منهم محرومين من هذه الفرصة.

ينص هذا المرسوم على أن التعليم أصبح إلزاميًا لجميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة من العمر خلال السنة المدنية الجارية. كما يُلزم سلطات البلدية بإعداد تقرير دقيق للسلطات التربوية على مستوى الولاية، يتضمن عدد الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس في السنة المقبلة. ويهدف ذلك إلى تمكين مصالح التربية من اتخاذ التدابير اللازمة لاستقبال هؤلاء الأطفال، وتوفير الموارد والظروف المناسبة لضمان سير العملية التعليمية بشكل سليم.

2. **المرسوم 67/76 بتاريخ 16.04.1976** الذي يتضمن مبدأ مجانية التربية والتكوين، وهو أحد المبادئ الأساسية في ديمقراطية التعليم. إذا كان التعليم حقًا من حقوق الطفل، وكان التكوين حقًا من حقوق المواطن الجزائري، فإن هذا الحق يتجسد عمليًا في مجانية التعليم، حتى لا يُشكل المقابل المالي عائقًا أمام التمتع بهذا الحق. ومن أبرز مزايا هذا التشريع المدرسي أنه جعل مجانية التعليم مبدأ مطلقًا في جميع المستويات، بدءًا من التعليم التحضيري وصولًا إلى التعليم العالي، مما يضمن فرصًا متساوية للجميع دون النظر إلى الوضع المالي.

ينص هذا المرسوم على أن يكون التعليم مجانيًا في جميع مستويات التربية والتكوين، حيث يستفيد جميع التلاميذ المنتظمين في مؤسسات التربية والتعليم من هذه المجانية. بالإضافة إلى ذلك، يتيح المرسوم للتلميذ الحصول على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية بأسعار رمزية أو منخفضة.**(بورغداد ميادة: 2011، 26)**

3. أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية:

تسعى المدرسة الجزائرية إلى تحقيق عدة أهداف في المرحلة الابتدائية نذكر منها:

1.3.الأهداف العامة: وتتمثل في:

♦ تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة تشمل خلقه، وجسمه، وعقله، ولغته، وانتمائه للأمة الإسلامية.

♦ تنمية المهارات الأساسية المختلفة، لا سيما المهارة اللغوية، المهارة العددية، والمهارات الحركية، بما يعزز قدرات الطفل الشاملة.

♦ تزويده بالمعرفة المناسبة في مختلف المواضيع التي تساهم في تكوينه الفكري والعملي.

♦ تعريف التلميذ بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام هذه النعم وينفع نفسه ومجتمعه.

♦ تنمية تقدير العمل اليدوي لديه، بما يعزز مفهوم الكد والعمل الجاد.

♦ تنمية الوعي لدى التلميذ ليعرف ما له من حقوق وما عليه من واجبات وفقًا لسنّه، وغرس حب الوطن والانتماء إليه.

♦ تحفيز الرغبة في زيادة العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة المثلى من أوقات فراغه.

♦ إعداد التلميذ للمراحل التالية من حياته، ليكون مستعدًا لمواجهة التحديات المستقبلية بكل إلمام وثقة.**(محمد بن عبد الله الزامل: 2008، 4)**

2.3.أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية:

♦ زيادة الحصيلة اللغوية للمتعلم من خلال إثراء مفرداته، عبارات، تراكيب، أساليب وأفكار، مما يعزز قدرته على التعبير والتواصل.

♦ تزويد المتعلم بما يحقق النمو العقلي والنفسي والجسمي من خلال الموضوعات المتنوعة التي يقرأها، بما يسهم في تطوير شخصيته بشكل شامل.

♦ تنمية خبرات المتعلم وتعزيز مفاهيمه الاجتماعية عن طريق الموضوعات القرائية، مما يساعده على فهم محيطه الاجتماعي والثقافي.

♦ اكتساب المهارات القرائية من خلال التدريب والممارسة السليمة، مما يساهم في تحسين مهارات الفهم والاستيعاب.

♦ تنمية الميل للقراءة باختيار الموضوعات التي يفضلها المتعلم، مما يجعل القراءة أكثر جذبًا ومتعة.

♦ تنمية مهارة الاستماع من خلال القصص ودروس الاستماع المثيرة للاهتمام، مما يعزز قدرة المتعلم على الاستماع والفهم.

♦ بعث المتعة في نفس المتعلم وجعل عملية القراءة ممتعة، من خلال اختيار موضوعات وقصص مشوقة تتناسب مع خبراته ورصيده اللغوي.

♦ إجادة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، بطلاقة ويسر، بما يتناسب مع قدرات المتعلم وإمكاناته.

♦ اكتساب القدرة على تقويم الموضوع المقروء في ضوء قيم المجتمع، مما يعزز من حس النقد والتفكير لدى المتعلم.

♦ غرس حس التذوق اللغوي والاستمتاع بالكلمات والأساليب لدى المتعلم من خلال موضوعات المنهج، مما يعزز من قدرته على فهم جماليات اللغة.**(سالم بن ناصر الكحالي: 2011، 57-58)**

a. أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الابتدائية:

♦ تدريب التلاميذ على مسك القلم والتخطيط، مع مراعاة اتباع السطر واحترام أوضاع واتجاهات الحرف، مما يساعدهم على تحسين خطهم الكتابي.

♦ تدريب التلاميذ على رسم الخطوط والأشكال، وتصوير الحروف والكلمات والمقاطع بشكل صحيح، لتعزيز مهارات الكتابة الأساسية.

♦ تدريب التلاميذ على أولويات التعبير الكتابي، مثل ربط الكلمة أو الجملة بصورتها، ترتيب عناصر الجملة، وإكمال جملة ناقصة بكلمة، مما يساهم في تحسين قدرتهم على التعبير الكتابي.

♦ كتابة جملة انطلاقًا من مدلول الصورة، مما يعزز الفهم البصري ويشجع على ربط الأفكار بالكلمات بشكل منطقي.

♦ توجيه التلاميذ إلى الوضع الصحيح للورقة والقلم، مع الكتابة من اليمين إلى اليسار، واستخدام فراغ الصفحة بشكل مناسب، والاهتمام بالهوامش وبداية الفقرات، مع الحفاظ على نظافة الورقة.

♦ تقييم كتاباتهم باستخدام الممحاة، من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف في كتاباتهم، وتقديم ملاحظات لتحسين أدائهم الكتابي.

♦ التعرف على كتابة الحروف المنفصلة والمتصلة، بما يساعدهم على إتقان الكتابة بشكل دقيق ومتقن.

♦ تطبيق التآزر الحس حركي في كتابة كلمات أو جمل متصلة بدقة، مما يعزز التنسيق بين اليد والعين أثناء الكتابة.

♦ استخدام الدفاتر المخصصة للكتابة، لتشجيع التلاميذ على تنظيم كتاباتهم وتطوير مهاراتهم الكتابية.

♦ الكتابة من الذاكرة لجميع الحروف الهجائية، وتكوين كلمات وجمل مفيدة، مما يعزز ذاكرة الكتابة لديهم ويشجعهم على التعبير بحرية.**(خديجة بن فليس: 2010، 188)**

- وهناك تصنيف آخر لأهداف التعليم الابتدائي التي يسعى لتحقيقها والمتمثلة فيما يلي:

4.3.الأهداف الاجتماعية:

تعددت الأهداف الاجتماعية للتعليم الابتدائي وتنوعت الآراء السوسيولوجية حول طبيعتها، فهناك من يرى بأن المدرسة تقوم بإنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات الاجتماعية والاقتصادية في بلد ما، وإعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات المكونة للمجتمع، والبعض ينطلق من أنها تهدف اجتماعيا إلى:

♦ التظهير الخاص بالتراث الثقافي للمجتمع، وتنقيته من بعض الأمور التي لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة

♦ التبسيط المعتمد في مختلف المواد المعرفية، والمهارات المدرسية المتشابكة لتصير مناسبة لفهم المتعلمين

♦ تنسيق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، مما يخلق واقعا للحراك الاجتماعي القائم على التعايش بين الأفراد. **(حربي سميرة: 2001، 157)**

5.3.الأهداف التربوية:

لقد اختلفت أهداف المدرسة الابتدائية الحديثة عن تلك التي كانت تتبعها المدرسة الابتدائية التقليدية. ففي حين كانت المدرسة التقليدية تركز أساسًا على تحصيل المعرفة، فإن المدرسة الحديثة تسعى إلى تطوير شخصية الطفل بشكل شامل، من خلال رعاية نموه في جميع الجوانب البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

ذلك يتم وفقًا لإمكاناته واستعداداته، بهدف مساعدته على التكيف السليم والناجح في بيئته، وبالتالي تحقيق أهدافه الشخصية وأهداف المجتمع الذي ينتمي إليه.

1.5.3.مساعدة الطفل على النمو المتكامل: من أبرز الأهداف التربوية للمرحلة الابتدائية هو دعم نمو الطفل بشكل متكامل في كافة الجوانب: الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية، والروحية، وذلك في إطار ما تسمح به قدراته واستعداداته في هذه المرحلة التعليمية، على النحو التالي:

♦ **النمو الجسمي:** يهدف التعليم في هذه المرحلة إلى تزويد الطفل بالمعرفة اللازمة حول القواعد الصحية العامة وتعليمها له، بالإضافة إلى التعرف على مبادئ التغذية السليمة ووسائل مقاومة الأمراض المنتشرة في البيئة. كما يسعى إلى غرس العادات الصحية في تناول الطعام، والنوم، والعمل، والراحة، مع تشجيع الطفل على ممارسة الرياضة، بما يعزز لياقته البدنية. من خلال ذلك، يصبح الطفل مواطناً صحيح البدن، ذا عادات سليمة، كما يساهم في نشر الوعي الصحي في مجتمعه، ويتحرر من الخرافات التي قد تكون شائعة في بيئته.

♦ **النمو العقلي:** يهدف التعليم في هذه المرحلة إلى تمكين الطفل من اكتساب المعرفة الأساسية الضرورية لحياته، بالإضافة إلى الخبرات والاتجاهات السليمة التي تسهم في تطويره. ويتجسد ذلك في قدرته على استخدام أدوات المعرفة الأساسية مثل القراءة والكتابة والتعبير، بحيث يمكنه قراءة النصوص بسهولة، والتعبير عن نفسه وعن محيطه بأسلوب سليم وواضح. كما يتمكن من فهم الأساسيات في الحساب واستخدامها بفعالية. إضافة إلى ذلك، يُشجع الطفل على تنمية حب الاستطلاع، وقراءة الكتب والصحف والمجلات، مما يعزز قدرته على جمع المعلومات والتعرف على مصادرها المختلفة. بفضل هذه المهارات، يصبح قادراً على الاستفادة مما تعلمه لخدمة نفسه ومجتمعه، كما تنمو لديه القدرة على الابتكار وحل المشكلات التي قد يواجهها بحكمة وإبداع.

♦ **النمو الاجتماعي:**يتجلى ذلك في قدرة الطفل على فهم بيئته المحلية بوعي كامل، والإلمام بمختلف إمكانياتها والمرافق المتاحة فيها. كما يجب أن يكون على دراية بالخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات وطرق الوصول إليها للاستفادة منها بشكل فعال. من المهم أيضًا أن يدرك الطفل الروابط الأسرية التي تجمع بين أفراد أسرته، وأن يتحمل مسؤولياته تجاههم من خلال ممارسات من الحب والاحترام. علاوة على ذلك، يتعين عليه أن يعي العلاقات التي تجمع أفراد المجتمع وأن يتحمل واجباته تجاه مجتمعه، بالإضافة إلى أن يكون متمرسًا في اكتساب السلوكيات الفضلى والمبادئ الأخلاقية، مع التوجه نحو التعاون مع

الآخرين واحترامهم.، وأن يعرف أيضا من خلال مجالات نشاطه في المدرسة ماله من حقوق وما عليه من واجبات. **(بورغداد ميادة: 2011، 27)**

♦ **النمو الوجداني:** يهدف إلى تزويد المتعلم بالصفات الشخصية النبيلة والاتجاهات النفسية السليمة، مثل تعزيز ثقته بنفسه واحترامه لذاته، مع تعزيز قدرته على التعبير بحرية عن آرائه في مختلف المواقف والظروف. كما يسعى إلى توجيه انفعالاته بشكل إيجابي ليجنب نفسه التعرض للكبت والانحراف. بالإضافة إلى ذلك، يعمل على تنمية قدرته على الإحساس بالجمال وتذوقه في مختلف أشكال التعبير، سواء في مظاهر الطبيعة أو في الفنون كالأدب والموسيقى والمسرح والرسم وغيرها.

♦ **النمو الروحي:** ويتجسد النمو الروحي في تمكين الطفل من فهم المبادئ الأساسية للدين الإسلامي، مما يعزز لديه العقائد السليمة والاتجاهات الدينية الصحيحة. كما يزرع فيه يقظة الضمير والإيمان بالفضائل والقيم الأخلاقية، مثل الصدق والأمانة وأداء الواجب، ويشجعه على التمسك بالمبادئ والقيم الصالحة التي يؤمن بها. إلى جانب ذلك، ينشأ الطفل على حب الخير والمشاركة الفعّالة في أعمال البر، من خلال تقديم المساعدة والعون للمحتاجين.

2.5.3.إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة المحلية: وتتمثل في تمكين الطفل من التعرف على مصادر الثروة البيئية وسبل الاستفادة منها في مختلف مجالات العمل والنشاط. كما يتعلم الطفل احترام العمل اليدوي وقيمة من يقومون به، مما يعزز لديه تقدير الجهود المبذولة في مختلف المهن، ويتعلم استثمار أوقات فراغه في اكتسابه لاتجاهات السليمة والمهارات اللازمة، ويتأقلم مع بيئته التي يعيش فيها.

3.5.3.تنشئة الطفل على الاعتزاز بالوطن ومقوماته الأساسية: ويتمثل في فهم الطفل لوطنه الخاص الذي يعيش فيه وهو الجزائر، حيث ينبغي عليه معرفة الوطن بأنه جزء من الوطن العربي الكبير وينمي فيه عاطفة الولاء لوطنه، ويدرك أهمية التعاون بين أفراد العروبة في تحقيق أهداف الغرب في التحرر والنهوض، بالإضافة إلى تربيته على قيم الولاء للعدالة الاجتماعية، باعتبارها النظام الأمثل الذي يضمن تحقيق العدالة والمساواة بين جميع المواطنين. كما يُشَجَّع على الإيمان بأهمية مكافحة الطامعين في الوطن ومواردها، والحفاظ على مصالحه وحقوقه.

4.5.3.تربية الطفل للحياة في مجتمع حر وعادل: ويتجسد ذلك في تنمية روح الديمقراطية في نفس الطفل، من خلال تعزيز مفهوم الحرية وإدراكه بأن الوطن ملك للجميع، وأن كل فرد مسؤول عن

حمايته ورفاهه. كما يُرَسِّخ في ذهنه أهمية العدالة الاجتماعية في المجتمع، والتي تتحقق من خلال تكافؤ الفرص بين المواطنين والمساواة في التمتع بالخدمات العامة والاستفادة منها.

5.5.3.خدمة البيئة:تعمل المدرسة على خدمة البيئة بالتعاون مع مختلف المؤسسات الأخرى، من خلال تعزيز الوعي القومي تجاه البيئة. يتم ذلك عبر استغلال المناسبات القومية، مثل عيد الثورة والاستقلال، لإذكاء هذا الوعي وتعميقه في نفوس الطلاب والمجتمع. **(أحمد إبراهيم احمد: 1993، 212-215)**

4. خصائص التعليم الابتدائي:

يتميز التعليم الابتدائي في العديد من الخصائص والمتمثلة في :

- **تعليم موحد:** إذ يضمن للجميع تعليم وتربية موحدة قاعدية وكافية ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية النفسية والحركية
- **تعليم إلزامي:** وهذا يعني الالتحاق بالمدرسة حق وأساسي لجميع المواطنين
- بفضل طابعة الموحد ودوامه المتصل دون عائق، فإنه يحقق الديموقراطية وجعلها واقعا ملموسا.
- المرحلة الابتدائية مرحلة منتهية قصيرة نسبيا
- مرحلة تمهيدية تهيئ الطفل للمرحلة التعليمية الموالية. **(وزارة التربية الوطنية:2003، 11)**

5. وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية:

يسعى النظام التعليمي في الجزائر إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والوظائف في المرحلة الابتدائية، والتي تتمثل في:

1.5. تعليم الطفل مبادئ اللغة والحساب: يُعتبر تعليم الطفل مبادئ اللغة الوطنية والحساب من أبرز وظائف التعليم الابتدائي، حيث كان يُعتبر في الماضي الوظيفة الأساسية الوحيدة لهذا النوع من التعليم. وتتمثل رسالة التعليم الابتدائي في تكوين شخصية الطفل على أسس قومية، حيث تُعد اللغة الوطنية أحد أهم مقومات الشخصية القومية، كونها تمثل عقل الأمة ومحتوى ثقافتها. لذلك، يظل التعليم الابتدائي في مختلف أنحاء العالم يركز في المقام الأول على تعليم الطفل أساسيات اللغة الوطنية قبل أي شيء آخر. وذلك على النحو التالي:

1.1.5.تعليم الطفل اللغة الوطنية مع لغة الأرقام: لمقصود من هذه الوظيفة هو أن يكتسب الطفل إلماماً كافياً باللغة الوطنية أو القومية إلى جانب لغة الأرقام، باعتبارهما الأداتين الأساسيتين التي لا غنى عنهما في تحصيل العلم ومواصلة النجاح في المراحل التعليمية اللاحقة. ويتألف تعليم اللغة الوطنية ولغة الأرقام من خمس مهارات أساسية، التي تشكل الأسس اللازمة للطفل في تطوير قدراته المعرفية ومهاراته الدراسية. وهي:

- **مهارة القراءة:** الغرض الأساسي من القراءة هو استيعاب الأفكار واستخلاصها من النصوص المكتوبة، وليس مجرد فك رموز الكلمات أو إتقان الأداء الآلي للقراءة.**(تركي رابح: 1982، 62)**

تُعتبر القراءة مهارة أساسية من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، بل إنها تُعد من أهم هذه المهارات، لما تحظى به من مكانة متميزة في تطوير القدرات الفكرية والمعرفية للإنسان، وهذا ما أكده **(فتحي يونس 1996)**بأن القراءة هي عملية معقدة تشمل العديد من العمليات المتشابكة، حيث تتمثل أولى هذه العمليات في تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه. وتتطلب هذه العملية فهماً عميقاً للمعنى وربطاً بين الخبرة الشخصية والفهم النصي. ومن هنا، تتداخل عمليتان رئيسيتان: الأولى تتعلق بالاستجابات الفسيولوجية التي تحدث عند قراءة النص كما هو مكتوب، بينما الثانية هي عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل التفكير والاستنتاج.

تعد القراءة من أهم المهارات التي تُعلّم في المرحلة الابتدائية، حيث تمثل الجسر الذي يربط التلميذ ببقية المعارف والمواد الدراسية. ومن خلالها، يتمكن التلميذ من متابعة دروسه وتطوير مستواه الدراسي. إذ أن إتقانه لمهارات القراءة يسهم بشكل كبير في تقدمه الأكاديمي، بينما عدم تمكنه منها قد يعيق تقدمه ويؤثر سلباً على تحصيله في المواد الأخرى، مما قد يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية، مثل الرسوب أو التسرب من المدرسة، بالإضافة إلى مشكلات سلوكية قد تظهر نتيجة لذلك. **(سالم بن ناصر الكحالي: 2011، 54، 55)**

- **مهارة الإصغاء:** كما يتمثل الغرض من القراءة في استخلاص الأفكار من اللغة المكتوبة، فإن الغرض من الإصغاء يتمثل في استيعاب الأفكار المنقولة عبر اللغة المحكية.

يُعدّ الإصغاء من المهارات اللغوية التي ينبغي لكل متعلم إتقانها في عصرنا الحديث، وذلك نظراً لكثرة المحاضرات والندوات، والقصص والتمثيليات التي نتلقاها عبر وسائل الإعلام المختلفة، كالإذاعة والتلفزة وغيرها. ومن ثمّ، يصبح من الضروري تدريب الطفل على تنمية مهارة الإصغاء، حتى يتمكن من فهم ما يستمع إليه فهماً سليماً ودقيقاً.. **(تركي رابح: 1982، 63)**

♦ **مهارة الكتابة:** يتجاوز مفهوم الكتابة مجرد رسم الحروف وإجادة الخط، إذ تُعد عملية متكاملة تبدأ برسم الحروف وكتابة الكلمات بصورة تسهّل على القارئ فهم مدلولاتها، ثم تمتد إلى تكوين الجمل والعبارات بأسلوب يمكّن الكاتب من التعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح ودقة.

تُعدّ الكتابة عملية تنظيم وترتيب للرموز الخطية وفق نظام محدد، وصياغتها في جمل وفقرات متناسقة، مع الإلمام بما استقر عليه من تقاليد وقواعد الكتابة. كما تتطلب جهداً عقلياً يتمثل في تنظيم الجمل وربطها بطرائق مناسبة، وترتيب الأفكار والمعلومات، واستخدام علامات الترقيم استخداماً سليماً. **(سمير عبد الوهاب: 2004، 109)**

ولا يخفى ما لهذه المهارة من أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، الأمر الذي يجعل من الضروري أن توليها المدرسة الابتدائية عناية خاصة، وأن تحرص على تعليمها للأطفال تعليماً متقناً يضمن بلوغهم مستوى الإتقان المطلوب.

♦ **مهارة التكلم:** يختلف التكلّم عن الكتابة في كونه تعبيراً شفهياً لا خطياً، ويُعرف عادة بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي. ومن البديهي أن التعبير الشفهي لا يقل أهمية عن التعبير الكتابي في تربية الأطفال على إتقان مهارات التعبير عموماً، إذ يُعدّ أساساً مهماً في تنمية القدرة على التعبير الكتابي. وللمتحدثين والمحاضرين والمناظرين مكانة مرموقة في المجتمع المعاصر، وقد أدرك العلماء منذ زمن بعيد أهمية الخطابة، فأولوها اهتماماً كبيراً واعتبروها من أسمى أهداف التربية. **(تركي رابح : 1982، 64)**

♦ **المهارة الحسابية:** وكما يحتاج الطفل في المرحلة الابتدائية إلى تعلم اللغة الوطنية والإلمام بها إلماماً كافياً، فإنه يحتاج كذلك إلى تعلم مبادئ الحساب، حتى يصبح قادراً على فهم لغة الأرقام وتقدير القيم العددية الموجودة في بيئته، وحل المسائل الحسابية التي تتطلبها حياته اليومية. ومن هنا تبرز ضرورة تدريبه على التفكير الحسابي، وتزويده بالمعارف والقدرات التي تعينه على ذلك.

ولذلك ينبغي على المعلمين الإكثار من التمارين الحسابية المقدَّمة للتلاميذ، على أن تكون هذه التمارين مستمدة من واقع حياتهم اليومية ومن بيئتهم الخاصة، بما يجعلها أكثر قرباً من خبراتهم وأكثر فاعلية في تنمية مهاراتهم.

2.1.5 تمكين الأطفال من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج فيها: تتمثل الوظيفة الثانية للتعليم الابتدائي في مساعدة الأطفال على التعرف إلى بيئتهم الاجتماعية والاندماج فيها. فالطفل قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية يكون أفقه الاجتماعي محدوداً وضيقاً، إذ لا يكاد يتجاوز دائرة أسرته وبعض الجيران والمحيطين به. وعند بداياته الأولى في المدرسة، يُلاحظ ميله إلى اللعب بمعزل عن رفاقه، والانفراد بممتلكاته، نتيجة ضعف انسجامه معهم وشعوره بأن ما يملكه يخصه وحده.

ومن هنا تبرز مسؤولية المعلم في بذل الجهد لتوثيق روابط الألفة بين التلاميذ، وتزويدهم بخبرات عملية في حسن معاملة الآخرين، واحترام حقوقهم، ومراعاة مشاعرهم. ويتحقق ذلك من خلال الأنشطة التطبيقية، كتمثيل الروايات والمواقف، مع توضيح أن العمل الجماعي أقوى وأكثر فاعلية من الجهد الفردي في إنجاز المشاريع.

ولا شك أن التربية الاجتماعية تترك أثراً عميقاً وبعيد المدى في حياة الطفل، إذ تسهم مع مرور الوقت في تشكيله عضواً فاعلاً في مجتمع أمته، يشعر بآلامها وآمالها، ويتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاهها، ويبذل جهده في سبيل رقيها وازدهارها. كما تؤدي حصص التاريخ والتربية الوطنية، والأناشيد المدرسية، والتربية الدينية دوراً مهماً في غرس روح الولاء للجماعة، وتعزيز الاندماج فيها، والعمل على إسعادها ورفع شأنها.

3.1.5.تمكين الأطفال من معرفة البيئة الطبيعية والتكيف معها: تتمثل إحدى وظائف التعليم الابتدائي في تهيئة السبل والوسائل التي تمكّن الطفل من التعرف إلى بيئته الطبيعية معرفة مباشرة، من خلال الاحتكاك العملي بها، بدلاً من الاقتصار على الخبرة غير المباشرة المستمدة من الكتب وحدها. ويتحقق ذلك عبر الرحلات المدرسية التي تنظمها المدارس الابتدائية لزيارة المعالم البارزة في البيئة الطبيعية، إلى جانب دروس الجغرافيا والعلوم ودروس الأشياء، التي يتعرف الطفل من خلالها على مكونات بيئته وما تزخر به من حيوانات وطيور ومصانع ومزارع ومعامل وغيرها.

وتُعدّ هذه المعرفة المباشرة التي يكتسبها الطفل من البيئة الطبيعية أساساً للعلم الصحيح المؤثر في الحياة؛ إذ تؤكد التربية الحديثة على ضرورة ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي في واقع الحياة اليومية، واستثمارها بما يعود بالنفع والخير على الفرد والمجتمع على حد سواء.

4.1.5. تمكين الأطفال من الوقوف على تجارب الآباء والأجداد وخبرتهم: الهدف الأخير للتعليم الابتدائي هو تمكين الطفل من التعرف على تجارب وآراء الأجيال السابقة التي تم توثيقها في الكتب، المتاحف، وغيرها من وسائل الثقافة. وذلك من خلال الاطلاع على الثروة العلمية والفنية والروحية التي تمثل ثقافة الأمة عبر مختلف مراحل التاريخ. هذه الثروة، التي تحمل في طياتها خبرات الآباء والأجداد، تضفي على تجربة الطفل مزيدًا من الغنى والعمق.. **(نفس المرجع السابق: 65- 67)**

من هنا، يمكن القول بأن وظيفة التعليم الابتدائي لا تقتصر على تعليم المهارات الأساسية مثل القراءة، الكتابة، والحساب فقط، بل تمتد لتشمل تهيئة الظروف التي تساعد الطفل على قراءة الكتب والقصص، فضلاً عن تنمية روح الانتماء إلى مجتمعه.

6. عناصر العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية:

تتكون العملية التعليمية من عناصر عديدة منها:

1.6. المعلم: يعتبر المعلم طرفا مهما في العملية التربوية لأهمية ما يولى إليه من تربية وتعليم ،فهو الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ، إذ يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه المتعلمون من تلك العلوم منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، وطبيعة عمل المعلم تتطلب منه أن يكون صاحب رسالة أكثر منه صاحب مهمة، فمهمته لا تنحصر في إعطاء المعلومات وتبليغ المعارف، بل تتجاوزها إلى دوره كمرشد ومربي يهتم بتنمية قدرات المتعلمين. **(المتبولي صلاح: 2003، 60)**

2.6. المتعلم: يعد المتعلم أو التلميذ عنصرا أساسيا من العناصر المشكلة للعملية التعليمية، خاصة في التربية الحديثة التي تنادي بضرورة الاهتمام به أثناء القيام بأي عمل تعليمي، وذلك بإشراكه في العملية التعليمية، والعمل على تكييف محتوى البرامج التعليمية مع خصائص نموه وطبيعة شخصيته، وكذا احترام ميوله واتجاهاته، حتى يتسنى له اكتساب معارف تتناسب مع قدراته، ويعمل على تنمية شخصيته من جميع جوانبها.

ويعرف التلميذ بأنه الطفل الذي يتلقى التعليم بمؤسسة مدرسية من سن السادسة إلى سن الحادية عشر ،وتتم عملية النمو في هذه المرحلة وفق مظهرين هما المظهر التكويني، والذي يتجلى في نمو الفرد في مظهره الخارجي العام في الحجم والشكل والوزن تبعا للنمو الداخلي لأعضائه المختلفة، والمظهر الوظيفي الذي يتمثل في الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية التي تكون تبعا لتطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته. **(عبد السلام زهران: 1995، 260)**

3.6. المواد التعليمية: وهي المحتوى المتنوع من المعلومات التي تصاغ في أسلوب منهجي، إذ تحتوي على مجموعة من الأنشطة والتي تتماشى مع درجة نمو وقدرات المتعلمين، وهي عبارة عن مجموعة من الرموز والإشارات والعبارات التي تصاغ بمنهج علمي يقترح على المتعلمين من قبل المعلم بعد تخطيطها والإعداد لها مسبقا، وتحتوي المادة التعليمية على المقررات والبرامج التي يتم صياغتها حسب مميزات كل مرحلة عمرية يمر بها المتعلمون. **(شارف خوجة مليكة: 2001، 163)**

هذا ويهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية الطفل تنمية شاملة وتعديل سلوكه بما يتوافق مع مبادئ وقيم مجتمعه، حتى يتمكن من التكيف معه، تلك الأهداف تصاغ وتترجم في مضامين المواد التعليمية التي تقدم للمتعلم بشكل يتناسب وخصائص نموه في كل سنة دراسية، حيث تكون متناسقة ومتصلة ببعضها، وتتمثل تلك المواد أساسا في الأنشطة المكونة لمواد اللغة فضلا عن مادة الحساب

وكلما انتقل المتعلم إلى اللاحقة أدرجت باقي المواد التعليمية التي تساعد على تنمية مختلف جوانب نموه، إذ نجد المواد الاجتماعية تربية إسلامية، تربية مدنية، تاريخ وجغرافيا، وكذا اللغة الفرنسية مع الاهتمام بمواد الإيقاظ تربية موسيقية، تربية بدنية

ومن بين أكثر ما تهتم به المدرسة الابتدائية هو تعليم اللغة وفق مجموعتين من النشاطات هما : النشاطات الأساسية وتشمل القراءة، الكتابة، المحادثة والاستماع، والنشاطات الفرعية المساعدة التي تتحدد في الإملاء، القواعد، الخط، والاستظهار.**(بولم كاحل ليندة: 2004، 39-40)**

7. الكفاءات الأساسية في التعليم الابتدائي:

إن التحديد الدقيق للأهداف التربوية وترتيبها يساعد على تنمية شخصية التلميذ بصورة متكاملة، وذلك بتنويع المواد الدراسية وأساليب التدريس، والأنشطة التعليمية المدرسية داخل المدرسة وخارجها.

ولقد قامت الجزائر في إصلاحاتها الأخيرة للمنظومة التربوية بإجراء إصلاحات مهمة في هذا المجال حيث اعتمدت في بناء البرامج الحالية على المقاربة بالكفاءات كأساس لتوجيه العملية التعليمية.

تعرف المقاربة بالكفاءات بأنها بيداغوجيا وظيفية تهدف إلى التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تعقيدات وتداخلات في العلاقات والظواهر الاجتماعية. ومن هنا، تُعد هذه المقاربة منهجًا يتيح للمتعلم النجاح في الحياة كما هي، من خلال السعي لتثمين المعارف المدرسية وجعلها قابلة للتطبيق في مختلف مواقف الحياة. **(حاجي:2005، 64)**

وتتجسد المقاربة بالكفاءات في المنهاج الدراسي الجزائري على ثلاث كفاءات أساسية حددتها وزارة التربية الوطنية **(2006)** وهي:

1.7. كفاءات ذات طابع اتصالي: تتجلى هذه الكفاءات في تعليم مادة اللغة العربية التي تعتبر مادة تعليم وإيصال التعليمات، حيث يجب أن يكون التلميذ في نهاية التعليم الأساسي قادرا على التعبير باللغة العربية، حيث يُمكِّن المتعلم من:

- التفاعل مع الكلمة في مختلف سياقات التواصل.
- يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة.

♦ يحرر مختلف أنماط النصوص، الرسائل، طلبات وشكاوي، تقارير، عروض، حصيلة تجارب.

♦ يحلل نصا كالإدلاء بفرضيات في المعنى، إعادة الصياغة، استرجاع أفكار، تلخيص وتعليق.

♦ إضافة إلى هذا ينبغي على التلميذ أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى في الإجابة على الأسئلة، طرحها، التحاور بها، قرائتها وكتابتها كتابة صحيحة، ويعرف لغة أجنبية ثانية والتعبير بها، وأيضا يجب على التلميذ أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط **(مخططات، جداول، نماذج)** والرسم التشكيلي والتعبير بالجسد.

2.7. كفاءات ذات طابع منهجي: وتتمثل هذه الكفاءات في :

- القدرة على تنظيم النفس لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه
- العمل على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال

3.7.كفاءات ذات طابع فكري: يجب أن يكون التلميذ عند نهاية المرحلة القاعدية قادرا على:

- معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والتكنولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط
- الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام التي تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية
- التحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات واستعمال هذه المعارف للتمكن منحل المشكلات
- البحث عن معلومة ومعالجتها ووضع فرضيات بحث والملاحظة والتجربة، وهيكلة نتائجه والإدلاء بها
- القيام بعمليات مختلفة والتعرف عليها في مختلف الوضعيات.

4.7. كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: ينبغي أن يكون قادرا على:

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي **(التعاون، المساهمة)**
- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع، احترام الآخرين، تسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة، الاحترام المتبادل
- الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية
- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية واحترامها
- التحكم في المعارف القاعدية من العلوم الاجتماعية
- استعمال المعالم الزمنية والفضائية
- وضع علاقات بين الأحداث التاريخية واستعمال المصادر التاريخية
- مقارنة أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا
- معرفة موقعه بالنسبة للوطن وبالنسبة للقارة والكرة الأرضية.

2. منهاج اللغة العربية للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي:

1.8. السنة الثالثة ابتدائي: يعتبر تعليم اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي أساسيا بهدف اكتساب وتعلم المهارات الأساسية للتعلم ،فعلى تلميذ هذه المرحلة أن يستطيع التواصل شفهيا والكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمط السردي، تتكون من 80 إلى 100 كلمة مشكولة جزئيا قراءة سليمة ويفهمها وينتجها كتابة.

-الكفاءات الختامية حسب الميادين للسنة الثالثة ابتدائي:

الميادين	فهم المنطوق	التعبير الشفهي	فهم المكتوب	التعبير الكتابي
الكفاءة الختامية	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط السردي ويتجاوب معها، يرد استجابة لما يسمع ويتفاعل مع النص المنطوق، يحلل معالم الوضعية التواصلية، يقيم مضمون النص المنطوق.	يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة، يتواصل مع غيره، ويفهم حديثه، يقدم ذاته ويعبر عن غيره	يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي تتكون من 80 إلى 100 كلمة أغلبها مشكولة، يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص	ينتج كتابة نصوص من 4 إلى 6 أسطر يغلب عليها النمط السردي، يتعرف على أشكال مختلف الحروف والضوابط للكتابة، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية، ينتج نص حسب وضعيات التواصل

جدول رقم (05) يمثل الكفاءات الختامية حسب الميادين للسنة الثالثة ابتدائي.

-الكفاءة الشاملة لبداية السنة ونهايتها للسنة الثالثة ابتدائي:

الكفاءات	بداية السنة	نهاية السنة
الكفاءة الشاملة	يتواصل بلغة سليمة شفويا ويقرأ نصوصا يغلب عليها النمط التوجيهي، تتكون من 60 إلى 80 كلمة مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل بلغة سليمة شفويا ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط السردي تتكون من 80إلى 100 كلمة مشكولة جزئيا، قراءة سليمة وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءة الختامية	ينتج كتابة من6 إلى 8 جمل يغلب عليها النمط التوجيهي.	ينتج كتابة نصوصا من 4 إلى 6 أسطر يغلب عليها النمط السردي.

جدول رقم (06) يوضح الكفاءة الشاملة لبداية السنة الدراسية ونهايتها(منهاج السنة الثالثة ابتدائي :2011، 9)

يتبين لنا من خلال الكفاءة الختامية للسنة الثالثة ابتدائي أنه يتم تحديد نمط النص وكتابته حيث يتم التركيز عليه ليتمكن منه التلميذ، بحيث يكتسب فيكل سنة آليات التعامل مع نمط نص جديد وزيادة في عدد الكلمات المتعلمة كتابة.

وبانتقال التلميذ إلى السنة الرابعة ابتدائي، يكون قد أثرى معارفه التي تؤهله لاكتساب معارف جديدة تتوافق مع عمره الزمني ومستواه العقلي، ولكي يشرع معه في التعليمات الجديدة لابد من تشخيص ملمح الدخول للسنة الرابعة ابتدائي.

- **الحجم الساعي المخصص لحصص الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي:** الكتابة هي وسيلة من أهم وسائل الاتصال عن بعد، وإذا كان التلميذ في السنة التي قبلها (السنة الثانية) قد شرع في الانتقال من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الإنجاز الكتابي، والتدرب على نماذج الخط والاسترسال في كتابة الكلمات، فإن السنة الثالثة يبدأ فيها التلميذ بالوعي بأهمية الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض، وتزويدهم بالمهارات اللازمة.

حيث يتعلم التلميذ في السنة الثالثة ابتدائي على جودة الخط ومقروئيته، ويطالبون بكتابة فقرة من النص على كراس القسم ملتزمين أسطر الصفحة، مراعين فنيات الكتابة المتعلمة، بحيث يراعي في الكتابة الوضوح من حيث رسم الكلمات وتوزيعها في فضاء الورقة، وتوظيف علامات الترقيم المختلفة، والسرعة والوصول بالتلميذ إلى الكتابة بوضوح ويسر لتنمية الإحساس بأن هذا الوضوح عامل من عوامل نجاح التواصل أو بالأحرى التحصيل الدراسي. **(جودت الركابي:2002، 156)**

ومن خلال هذا يمكننا ذكر الحجم الزمني المخصص لحصص الكتابة في الجدول الموضح أدناه:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة/ تعبير شفوي/كتابة	8 حصص	6 ساعات
تعبير كتابي	حصة واحدة	45 دقيقة
تصحيح التعبير الكتابي/ إنجاز المشروع/ نشاط الإدماج	حصتان	1.30 ساعة
المجموع	**11 حصة**	**8 ساعات**

جدول رقم (07) يوضح الحجم الساعي المخصص للكتابة للسنة الثالثة ابتدائي

2.8.السنة الرابعة ابتدائي:

-الكفاءات الختامية حسب الميادين للسنة الرابعة ابتدائي:

الميادين	فهم المنطوق	التعبير الشفوي	فهم المكتوب	التعبير الكتابي
الكفاءات الختامية	**يفهم ما يسمع من معلومات ويصدر في شأنها ردود أفعال**	**يختار أفكاره ويعبر عنها بلغة سليمة، يعطي ويطلب المعلومات**	**يؤدي النصوص أداء جيد ويفهم ما يقرأ، يعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يكتشف خصائص النص الوصفي**	**يختار أفكاره وينظمها ،يوظف الكتابة لأغراض مختلفة، يهيكل أفكاره ويبني النص، يوظف القرائن اللغوية المرتبطة بالنص الوصفي**

جدول رقم (08) يوضح الكفاءات الختامية حسب الميادين للسنة الرابعة ابتدائي

-الكفاءة الشاملة لبداية السنة ونهايتها للسنة الرابعة ابتدائي:

	بداية السنة	نهاية السنة
الكفاءة الشاملة	**فهم المقروء، توظيف مكتسبات لغوية في التعبير شفهيا عن مشاعره ومواقفه، كتابة نصوص متنوعة**	**تلخيص ما يقرأ وتوظيف ما اكتسبه في التواصل في محيطه، تحرير نصوص وفق التعليمات باستعمال الموارد المعرفية، التعرف على القواعد اللغوية النحوية الصرفية والإملائية في تركيب الجملة، الانتفاع من المقروء إثراء رصيده اللغوي والمعرفي**

جدول رقم (09) يوضح الكفاءة الشاملة لبداية السنة الدراسية ونهايتها للسنة الرابعة ابتدائي

(منهاج السنة الرابعة ابتدائي: 2011، 14)

يتبين لنا من خلال الكفاءة الختامية المحددة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي، أنه يكون التلميذ في نهاية السنة قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي

- **الحجم الساعي المخصص لحصص الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي:**

في السنة الرابعة ابتدائي يكون التلميذ قد استكمل مرحلة تنمية المهارات الكتابية، وغرست فيه بعض العادات السليمة المتصلة بالنظام والنظافة والدقة وحسن الترتيب.

وإذا كان واضع المنهاج قد حرص على تخصيص حصة للخط في السنة الرابعة ابتدائي، فذلك لأن القدرة العضلية للتلميذ في هذا المستوى تكون في تمامها لرسم الخط الجميل والتدرب عليه، لأنه في المجال التعليمي دراسة الخط العربي ضرورة فنية هامة، فمن خلال التعبير الوثيق بالكتابة، تمكن العقل البشري من التفاهم الطبيعي بكل سهولة ويسر، إن بواسطة اللسان نطقا أو الأذن سمعا، أو بواسطة القراءة والكتابة، الأمر الذي يبرز الخط وحده كوسيلة ناطقة للتعبير الكتابي.(**عباس مناصيفي:1986، 7**)

يوحي القول بأن الخط إذا لم يكن واضحا ولا مقروءا، فإن التعبير الكتابي يكون أبكم غير قادر على إيصال الفكرة من المرسل إلى المرسل إليه، وتتم ترجمة هذا النشاط على كراس القسم من طرف التلاميذ بتوجيه من المعلم، كأن يكتب بيتا شعريا أو حكمة، يدرب من خلاله التلاميذ على فنيات الخط الجميل والكتابة السليمة، ولا يتحقق ذلك إلا باستغلال أسطر الصفحات في الكراس لضبط مقاييس رسم الحروف.

ومن خلال هذا يمكننا إيجاز الحجم الزمني المخصص لحصص الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي في الجدول التالي:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة/ تعبير شفوي/كتابة	7 حصص	5.15 ساعات
تعبير كتابي	حصة واحدة	45 دقيقة
تصحيح التعبير الكتابي/ إنجاز المشروع/ نشاط الإدماج	حصتان	1.30 ساعة
المجموع	10 حصص	7.15 ساعة

جدول رقم (10) يبين الحجم الزمني المخصص لحصص الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي

3. خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية:

بما أن التلميذ هو محور العملية التعليمية، فإنه يمتلك مجموعة من الخصائص والمتطلبات التي تتطور مع كل مرحلة من مراحل النمو. وقد قام العلماء بتقسيم هذه المراحل إلى خمس مراحل رئيسية، استنادًا إلى النمو الجسمي، وما يرتبط به من تطور في الجوانب النفسية والعقلية واللغوية، ومن بين هذه المراحل نتطرق إلى مرحلة النمو للسنة الثالثة ابتدائي التي تقابل مرحلة الطفولة الوسطى التي تكون ما بين **(6 إلى 9 سنوات)** ونمر إلى السنة الرابعة ابتدائي التي تقابل مرحلة الطفولة المتأخرة من **(9 إلى 12 سنة)** وعليه يمكن عرض خصائص هذه المرحلة بما يلي:

1.9. الطفولة المتوسطة (السنة الثالثة ابتدائي): يعرفها " عبد الفتاح دويدار" تبدأ مرحلة الطفولة المتوسطة من سن 6 إلى 9 سنوات، حيث ينتقل الطفل من البيئة المنزلية إلى المدرسة، مما يوسع دائرة تفاعلاته الاجتماعية ويزيد من تنوعها. في هذه المرحلة، يكتسب الطفل معايير وقيم واتجاهات جديدة،

ويصبح أكثر اعتمادًا على نفسه، وأكثر تحملاً للمسؤولية، وأقدر على ضبط انفعالاته. تُعد هذه المرحلة الأنسب للتنشئة الاجتماعية، وغرس القيم التربوية، والتطبيع الاجتماعي. **(عبد الفتاح دويدار:1996، 218)**

ويقول الباحث " توما جورج خوري" أن تُعرف هذه المرحلة بالاستقلالية النسبية عن الأم أو المربية، حيث يبدأ الطفل في الاعتماد على نفسه في أكثر من مجال. كما تتميز هذه المرحلة بنشاط وحيوية ملحوظين، حيث يظهر الطفل طاقة كبيرة في استكشاف محيطه وممارسة الأنشطة المختلفة. **(توما جورج خوري: 2000، 57)**

انطلاقًا مما سبق، يمكن القول إن مرحلة الطفولة المتوسطة تعد مرحلة انتقالية بين الطفولة المبكرة والمتأخرة. تتميز هذه المرحلة بدخول الطفل إلى المدرسة في سن السادسة، حيث يبدأ في الانفصال النسبي عن ذويه ويظهر استعدادًا للتعلم والاعتماد على نفسه. وتنتهي هذه المرحلة عند بلوغ الطفل سن التاسعة.

1.1.9. خصائص مرحلة الطفولة المتوسطة:

- اتساع الآفاق العقلية المعرفية :في هذه المرحلة، يبدأ الطفل في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة، الكتابة، والحساب، مما يسهم في توسيع معرفته العقلية.
- تعلم المهارات الجسمية :يكتسب الطفل المهارات اللازمة للألعاب والنشاطات البدنية اليومية، مما يعزز تنميته الجسدية.
- وضوح فردية الطفل :تبدأ شخصية الطفل في التبلور بشكل واضح، ويكتسب اتجاهًا سليمًا نحو ذاته، مما يساعده على تكوين هويته.
- اتساع البيئة الاجتماعية :ينتقل الطفل من محيطه الأسري إلى المدرسة والمجتمع الأوسع، مما يتيح له الانضمام إلى جماعات جديدة وتعميق عملية التنشئة الاجتماعية.
- توحد الطفل مع دوره الجنسي :تبدأ هذه المرحلة في تكوين مفاهيم الطفل عن جنسه ودوره، مما يزيد من استقلاله عن الوالدين.
- زيادة القدرة والثقة :نتيجة لنمو الإمكانيات الجسدية والعضلية الدقيقة، يشعر الطفل بزيادة في قدرته وثقته في نفسه.
- الاهتمام برأي الأصدقاء :يبدأ الطفل في الاهتمام برأي أصدقائه فيه، ويحاول إرضائهم أكثر من إرضاء الوالدين.

1.1.9. مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة:

هناك العديد من المظاهر التي تظهر في نمو الطفل خلال هذه المرحلة، وقد تم تصنيفها من قبل الباحثين في عدة جوانب، ومنها:

النمو الجسمي: تُعتبر هذه المرحلة العمرية مرحلة نمو بطيء من الناحية الجسمية، في حين يُقابِل ذلك نمو سريع في جوانب أخرى مثل تطور الذات. تبدأ الملامح العامة التي تميز شكل الجسم في مرحلة الطفولة المبكرة في التغيير، وتظهر الفروق الجسمية بين الجنسين بشكل ملحوظ. يصل حجم الرأس إلى حجم رأس الراشد، ويتغير الشعر من الناعم إلى أكثر خشونة.

أما فيما يتعلق بالطول، ففي منتصف هذه المرحلة العمرية، أي في سن 8 سنوات، يزيد طول الأطراف بحوالي 50%، بينما يزداد طول الجسم نفسه بحوالي 25% فقط. يزداد الطول بنسبة 5% سنويًا، في حين يزداد الوزن بنسبة 10% سنويًا. يكون الذكور أطول قليلاً من الإناث في هذه الفترة، لكن في نهاية المرحلة، يصبح الجنسين متساويين في الوزن. تبدأ الأسنان الدائمة في التساقط، وفي سن 6 سنوات ونصف يبلغ طول الطفل حوالي 117.5 سم ووزنه 20.8 كغ. أما في سن 9 سنوات، يصل طول الطفل إلى 130 سم ويبلغ وزنه 26.3 كغ.

النمو الفسيولوجي :في هذه المرحلة العمرية، يتزايد ضغط الدم ويتناقص معدل النبض، مما يعكس التغيرات الفسيولوجية في الجسم. كما يلاحظ زيادة في طول وسمك الألياف العصبية، فضلاً عن زيادة عدد الوصلات بينها، لكن سرعة نموها تصبح أبطأ مقارنة بالسنوات السابقة.

أيضًا، يبدأ الطفل في تقليص عدد ساعات النوم تدريجيًا. ففي سن السابعة، يكون متوسط فترة النوم حوالي 11 ساعة يوميًا. هذه التغيرات تشير إلى أن الجسم والعقل في مرحلة تطور مستمر، ولكن بوتيرة أبطأ مقارنة بالمراحل السابقة من الحياة. **(رأفت محمد بشناق: 2010، 86)**

النمو الحركي:في هذه المرحلة تنمو عضلات الطفل الكبيرة بشكل ملحوظ، مما يتيح له ممارسة نشاطات حركية متنوعة وحيوية، مثل لعب الكرة، الجري، التسلق، الرقص، والسباحة في نهاية المرحلة،

ويستمر نشاطه حتى يشعر بالتعب. وتتميز حركات الذكور بأنها أكثر شدة وقوة، بينما تكون حركات الإناث أقل قوة ودقة في هذه المرحلة.

في بداية المرحلة، يستطيع الطفل السيطرة على عضلاته الكبيرة بشكل كامل والتحكم فيها، أما السيطرة التامة على العضلات الدقيقة فتتحقق عادة عند سن الثامنة. لذلك، ليس من الغريب أن يخلط طفل الصف الأول الابتدائي بين كتابة بعض الحروف المتشابهة مثل (م) و(ع) أو (ب) و(ي)، نتيجة لعدم اكتمال نمو عضلات أصابع يديه وضعف التنسيق بينها وبين عينيه. ومع مرور الوقت، تبدأ كتاباته في التحسن، فتبدأ كبيرة الحجم ثم يصغر خطه تدريجيًا.

ومع تقدم الطفل في هذه المرحلة، تصبح حركاته أكثر تهذيبًا، وتختفي الحركات الزائدة غير المطلوبة. يزداد التآزر الحركي بين اليد والعين، ويقل التعب، بينما تزداد السرعة والدقة في الأداء الحركي. يظهر الطفل اهتمامًا بالعمل اليدوي، ويحب تركيب الأشياء واللعب بما تقع عليه يده، كما يستخدم طين الصلصال لتشكيل أشكال أكثر دقة مما كان يفعله في المرحلة السابقة، رغم أنها لا تزال غير دقيقة تمامًا.

يصبح رسم الطفل أوضح، فهو قادر على رسم الإنسان، المنزل، الشجرة وما شابه ذلك، ويظهر ميله لاستخدام الألوان. كما يزداد اعتماده على نفسه في تلبية حاجاته اليومية، فيحاول ارتداء ملابسه بنفسه، والعناية بنفسه، وشبع احتياجاته بمجهوده الشخصي. **(رأفت محمد بشناق: 2010، 86)**

يزداد في هذه المرحلة نمو التآزر بين العضلات الدقيقة، وكذلك التآزر بين العين واليد، مما يعزز مهارة الطفل في التعامل مع الأشياء والمواد المحيطة به. وتكتسب هذه المهارات الجسمية أهمية كبيرة، ليس فقط في أداء الأنشطة الحركية، بل أيضًا في تعزيز مكانته بين أقرانه وبناء مفهوم إيجابي للذات. تدريجيًا، يتقن الطفل المهارات الجسمية اللازمة للألعاب الرياضية الملائمة لعمره، ويتجلى ذلك من خلال أنشطته اليدوية المختلفة، وكذلك الألعاب الفردية والجماعية التي تظهر مهاراته الحركية المتنامية. **(سيد أحمد عجاج: 2008، 56)**

النمو الحسي: في هذه المرحلة، يظل البصر طبيعيًا لدى حوالي 80% من الأطفال، بينما يعاني نحو 3% فقط من قصر النظر. يزداد التوافق البصري الحركي بين العين واليد، ويستمر السمع في طريقه نحو النضج، إلا أنه لا يكون مكتملًا بعد. أما حاسة اللمس فتكون قوية، وأقوى منها عند البالغين، وتشير

بعض البحوث حول الحواس الكيميائية (الشم والذوق) إلى أن قدرة الطفل على التمييز الشمي في سن السابعة لا تختلف كثيرًا عن قدرة الراشد.

وينمو الإدراك الحسي مقارنة بالمرحلة السابقة، فمثلاً بالنسبة لإدراك الزمن: في سن السابعة يستطيع الطفل التعرف على فصول السنة، وفي سن الثامنة يحدد تاريخ اليوم، أما في سن التاسعة فيعرف اسم اليوم والشهر. يعتمد إدراك الوزن على قدرة الطفل على التحكم في أعضائه وخبرته بالمواد التي تتكون منها الأجسام. كما تزداد قدرته على إدراك الأعداد، فيتعلم العمليات الحسابية الأساسية تدريجيًا: الجمع ثم الطرح في سن السادسة، الضرب في سن السابعة، والقسمة في سن الثامنة. ويمكنه العد بين 20 و100 في سن الثامنة، وتبديل النقود الكبيرة بالصغيرة في سن التاسعة.

أما إدراك الألوان فهو واضح، بينما إدراك أشكال الحروف الهجائية يتطور تدريجيًا؛ فقبل سن الخامسة يصعب على الطفل تمييز الحروف المختلفة، لكن مع بداية المرحلة الابتدائية تظهر قدرته على التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (ع، غ)، و(س، ش). كما يستطيع الطفل تذوق التوقيع الموسيقي، رغم أنه لا يزال غير قادر على تذوق الأغنية أو اللحن كاملاً، ويستطيع وصف الصور بتفصيل، ويدرك بعض العلاقات بينها. **(كريمان بدير: 2010، 139)**

ولرعاية النمو الجسمي للطفل، يجب أن يعتمد التدريس على تنشيط حواسه وتشجيع الملاحظة والاستكشاف، مع تحفيزه على الحركة والنشاط البدني. كما يُستحسن استخدام الوسائل السمعية والبصرية في المدرسة بأوسع نطاق ممكن، إلى جانب توسيع آفاق إدراك الطفل من خلال تنظيم الرحلات التعليمية إلى المعارض والمتاحف وغيرها من الأماكن الثقافية. **(رأفت محمد بشناق: 2010، 87)**

يتميز النمو الحسي للأطفال ابتداءً من سن السادسة بتطور التوافق البصري والسمعي واللمسي و التذوقي، الذي يقترب من الاكتمال تدريجيًا مع التدريب والممارسة بحلول نهاية المرحلة. ومع ذلك، قد تظهر بعض الصعوبات الحسية لدى بعض الأطفال، والتي يمكن ملاحظتها وفهمها ومعالجتها منذ وقت مبكر لضمان نمو متوازن وصحي. **(سيد أحمد عجاج: 2008، 56)**

♦ **النمو العقلي:** يستمر النمو العقلي للطفل بشكل عام بوتيرة سريعة، ويكتسب في هذه المرحلة المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. كما يظهر الطفل اهتمامًا متزايدًا بالمواد الدراسية ويستمتع بالاطلاع على الكتب والقصص، مما يعزز قدراته المعرفية وحبه للتعلم. **(رأفت محمد بشناق: 2010، 87)**

في هذه المرحلة، تبدأ العمليات المنطقية الرياضية في الظهور، لكنها تظل مقيدة بنشاطات الطفل التي تعتمد على الوسائل الحسية. يعتمد الطفل على الحواس لاكتشاف خصائص الأشياء وفهمها. وقد أشار "بياجيه" إلى أن هذه المرحلة تعرف بـ مرحلة العمليات الحسية الواقعية(Concrete Operations) ، حيث يصبح الطفل قادرًا على التحكم العقلي والفكري في تصوراتَه الداخلية. يستطيع الطفل تمثيل أفكاره وذكرياته بشكل عقلي، بحيث تتعلق هذه المواضيع بأمور واقعية مألوفة له، مثل السيارات، الأكل، واللعب. **(مريم سليم: 2002، 200)**

بالإضافة إلى ذلك، يسجل الطفل تقدّمًا ملحوظًا في تكيف تفكيره الاجتماعي وفي إدراكه للمواضيع الواقعية. ورغم أنه ما زال يعتمد على الحدس المباشر للفعل الذاتي، إلا أنه أصبح قادرًا على التعامل بموضوعية، الأمر الذي يؤثر إيجابيًا على جميع المستويات المعرفية والعاطفية والذهنية لديه. **(ROBERT (SERNBERG :2007,493**

بالنسبة لـ " بياجيه" تفكير الطفل وذكائه ينمو من التفكير أو الذكاء قرب منطقي إلى الذكاء المنطقي بحيث ينتقل من الحدس إلى العملية أو العيانية Opération

يشير مصطلح العمليات العيانية إلى العمليات العقلية التي يتمكن الطفل من القيام بها تجاه الأشياء المحسوسة والملموسة أمامه. ففي هذه المرحلة، يستطيع الطفل عقليًا إجراء عمليات الجمع والطرح على مجموعات من الأشياء، ويدرك وجود مجموعات فرعية تندرج تحت فئة أوسع وأشمل. على سبيل المثال، إذا وُضع أمامه صندوق يحتوي على مجموعتين من الكرات الحمراء والخضراء، يستطيع الطفل أن يلاحظ أن عدد الكرات الحمراء أكبر من عدد الكرات الخضراء دون الحاجة إلى عد كل كرة على حدة.

كما تتطور في هذه المرحلة قدرة الطفل على إدراك العلاقات بين الأشياء، ويبدأ في تكوين مفاهيم أساسية مثل مفهوم الاحتفاظ، مما يعكس نموًا ملحوظًا في التفكير المنطقي الواقعي. **(سامي محمد ملحم: 2002، 133)**

يكتسب الطفل في هذه المرحلة عمليات التفكير المنطقي التي تمكنه من حل المشكلات الملموسة بشكل صحيح. فعندما يواجه الطفل تباينًا بين التفكير والإدراك، كما في مشكلات الاحتفاظ، يلجأ إلى اتخاذ قرارات منطقية بدلًا من الاعتماد على الإدراك المباشر الذي كان يستخدمه في مرحلة ما قبل العمليات المادية. وتظل هذه العمليات مادية وملموسة، وليست مجردة أو شكلية، إذ أن الطفل في هذه المرحلة لا يزال غير قادر على التعامل مع المواد المجردة مثل الفرضيات والمسائل النظرية أو القضايا اللفظية. ولا يعني ذلك أن الأطفال في هذه المرحلة أكثر ذكاءً من أطفال المرحلة السابقة، بل ببساطة أنهم اكتسبوا قدرات معينة تجعلهم قادرين على حل المشكلات بطريقة صحيحة.

وقد أجرى "بياجيه" تجارب لدراسة تطور المفاهيم الأساسية حسب الأعمار. فمثلاً، حول مفهوم العدد، يلاحظ الطفل في سن 6–7 سنوات أن تغيير ترتيب 8 قطع من الأشياء أو بعثرها لا يغير من عددها، مما يدل على إدراكه لمفهوم الثبات العددي.

أما بالنسبة للمقدار أو كمية السائل، فيدرك الطفل ذلك في سن 6–7 سنوات، بينما يبدأ في فهم الطول وكمية الأشياء والمساحة أو المكان بين سن 7–8 سنوات.

وفي سن 8 سنوات، يبدأ الطفل في إدراك العلاقات السببية الظاهرة، حيث يصبح قادرًا على توقع التغيرات المحتملة في نظام معين والتفكير في أسبابها، مما يمثل بداية التفكير المنطقي الواقعي المتكامل.. **(JEAN ADOLPH : 1995,385)**

الانتباه: في البداية، تكون قدرة الطفل على التركيز محدودة، فلا يستطيع حصر انتباهه على موضوع واحد لفترة طويلة. ومع تقدم المرحلة، تزداد قدرته على الانتباه لموضوع محدد، ويصبح أكثر قدرة على متابعة النشاطات الموجهة.

ويحقق الطفل في هذه المرحلة المرحلة المقلوبية، حيث تصبح العلاقة بينه وبين الأشياء ذات بعدين: فهو يدرك الأشياء في محيطه، ويبدأ في إدراك ذاته كأحد عناصر البيئة. كما يكتسب مفهوم قانون الثبات أو بقاء الكم، المعتمد على قانون المقلوبية وفق رؤية "بياجيه"، والذي يعني أن قياس أحد الأبعاد الأساسية للأشياء مثل الوزن أو المقدار أو الكتلة لا يتغير إلا إذا تغير هذا البعد ذاته، ولا يتأثر بأي تغير في متغير آخر. **(أمال صادق: 1999، 285)**

كما تنمو في هذه المرحلة قدرة الطفل على التصنيف المتعدد، وهو أحد السلوكيات الجديدة الهامة التي يحتاج إليها خلال مراحل العمليات الحسية. ويظهر ذلك عندما يُعرض الطفل على مثيرات متعددة تختلف في اللون والحجم والشكل، ويُطلب منه تجميع هذه الأشياء وفقًا لتوافقها وخصائصها المشتركة، مما يعزز قدراته العقلية على التنظيم والمقارنة والتفكير المنطقي.

♦ **النمو اللغوي:** عند بلوغ الطفل سن السادسة، يكون قد اكتسب القدرة على نطق نحو **2500** كلمة .وتستمر مرحلة اتساع الحصيلة اللغوية لديه، حيث تزداد المفردات والتعابير مع تزايد تفاعله مع الآخرين، وسماعه وقراءته لكلمات جديدة. وفي هذه المرحلة، لم تعد هذه الكلمات مجرد أصوات، بل أصبحت تحمل معانيها ودلالاتها الخاصة لدى الطفل. **(خالد نيسان : 2009، 51)**

تزداد في هذه المرحلة مفردات الطفل بنسبة تقارب **50%**مقارنة بالمرحلة السابقة، وتُعرف هذه الفترة بمرحلة الجمل المركبة الطويلة، حيث لا يقتصر النمو على التعبير الشفوي فحسب، بل يمتد أيضًا إلى التعبير الكتابي. ومع مرور الوقت وانتقال الطفل من صف إلى آخر، يلاحظ أن التعبير الكتابي يساهم في تنمية الطلاقة اللغوية والتغلب على صعوبات الخط والهجاء.

أما بالنسبة للقراءة، فإن استعداد الطفل لها يظهر قبل الالتحاق بالمدرسة، ويتجلى في اهتمامه بالصور والرسوم والكتب والمجلات والصحف. وتبدأ القدرة على القراءة بعد تعرف الطفل على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ثم تتطور إلى القراءة الفعلية التي تبدأ بالجملة، ثم الكلمة، وأخيرًا الحرف. يلاحظ أن عدد الكلمات التي يستطيع الطفل قراءتها في الدقيقة يزداد مع النمو، بينما يقل عدد الأخطاء تدريجيًا. كما يتمكن الطفل في هذه المرحلة من تمييز المترادفات واكتشاف الأضداد، وفي نهاية المرحلة يصل مستوى نطق الطفل إلى مستوى قريب جدًا من نطق الراشد، مما يعكس اكتمال تطور مهاراته اللغوية الأساسية. **(رأفت محمد بشناق: 2010، 89)**

♦ **النمو الانفعالي:** في هذه المرحلة، تبدأ الانفعالات بالتهذيب نسبيًا مقارنة بالمراحل السابقة، تمهيدًا لما يُعرف بمرحلة الهدوء الانفعالي .يلاحظ تطور قدرة الطفل على الانتقال السريع من حالة انفعالية إلى أخرى مع السعي نحو الثبات والاستقرار العاطفي .ومع ذلك، لا يصل الطفل بعد إلى النضج الانفعالي الكامل، فهو ما زال قابلًا للتأثر بالانفعالات، ويحتفظ ببعض مظاهر الغيرة

والعناد والتحدي. لكنه يبدأ تدريجيًا في إشباع حاجاته بطريقة بنّاءة، بدلًا من التعبير عنها من خلال نوبات الغضب كما كان يحدث في المرحلة السابقة.

يبدي الطفل في هذه المرحلة الحب والحنان، ويسعى للحصول عليه بكافة الوسائل، كما يحب المرح ويستمتع باللعب والتفاعل الاجتماعي. تتحسن علاقاته الانفعالية والاجتماعية مع الآخرين، ويظهر قدرته على مقاومة بعض التأثيرات السلبية، بينما يميل أحيانًا إلى نقد الآخرين. كما يزداد شعوره بالمسؤولية، ويصبح قادرًا على تقييم سلوكه الشخصي وفهم تأثيره على محيطه.**(كريمان بدير: 2010، 152)**

تتغير مخاوف الأطفال في هذه المرحلة، فتنتقل من الخوف من الأصوات والأشياء الغريبة، والحيوانات، والظلام، إلى مخاوف أكثر اجتماعية، مثل الخوف من المدرسة، والعلاقات مع الآخرين، والشعور بعدم الأمان الاجتماعي، كما تظهر نوبات الغضب بشكل خاص في مواقف الإحباط، حيث يعبر الطفل عن استيائه بطريقة مباشرة، وهو جزء طبيعي من تطور قدرته على التعامل مع الانفعالات.

- **النمو الاجتماعي:** تستمر في هذه المرحلة عملية التنشئة الاجتماعية، وتتسع دائرة الاتصال الاجتماعي وتزداد تشعبًا، مما يستلزم أنواعًا جديدة من التوافق والتكيف. في سن السادسة، تكون طاقات الأطفال للعمل الجماعي ما زالت محدودة وغير واضحة، إذ يظل الطفل مشغولًا أكثر بما يمثل بديلة الأم، أي المدرسة، والتي يلتزم بالذهاب إليها في هذه المرحلة.

ويعتمد سلوكه الاجتماعي، سواء في المدرسة مع جماعات أقرانه أو في البيئة المحلية ومع فئته العمرية، على طبيعة شخصيته، التي تشكلت نتيجة لتجاربه السابقة في المنزل، وفي البيئة المحلية، وفي دار الحضانة، مما يبرز دور الخبرة المبكرة في تكوين أنماط السلوك الاجتماعي للطفل. **(صالح محمد أبو جادو: 2011، 128)**

تكون تلاميذ هذه المرحلة حساسين للنقد والسخرية، ويواجهون صعوبة في التكيف مع الإخفاق، لذا فهم بحاجة ماسة إلى التقدير والثناء لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

ومن خلال اللعب، يتعلم الأطفال الكثير عن أنفسهم وعن رفاقهم، وتتاح لهم فرصة لتحقيق المكانة الاجتماعية .تتكاثر الصداقات، ويزداد التعاون بين الطفل ورفاقه سواء في المنزل أو المدرسة. أما فيما يخص العدوان، فهو أكثر شيوعًا بين الذكور مع بعضهم البعض، ويقل بين الذكور والإناث، بينما يكون قليلًا جدًا بين الإناث مع بعضهن .كما يميل الذكور إلى العدوان البدني، في حين يكون عدوان الإناث لفظيًا أكثر منه جسديًا.

تظهر في هذه المرحلة أيضًا مبادئ أخلاقية جديدة، مثل المساواة، الإخلاص، والتسامح، وينمو الضمير، بالإضافة إلى مفاهيم الصدق والأمانة. كما يتطور الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية، مما يعزز قدرة الطفل على التعامل مع الآخرين بطريقة ناضجة ومتوازنة نسبيًا. (**رأفت محمد بشناق: 2010، 92)**

- **النمو الجنسي:** يُلاحظ أن اهتمام الأطفال في هذه المرحلة بشؤون الجنس يكون محدودًا، فهم يكونون أكثر انشغالًا بأنشطة أخرى مثل النشاط الاجتماعي والتربوي .وتعتبر هذه الفترة، وفقًا لما ذكره "فرويد"، مرحلة توقف يتطور الجنس، حيث تبدأ عملية واسعة وحادة من الكبت الجنسي.

تتكمن في هذه المرحلة الخيالات الجنسية والعدوانية إلى حد كبير، ويُحتفظ بها بقوة في أعماق اللاوعي .وخلال هذه الفترة، يقوم الطفل بإخماد الحوافز الجنسية، مكرسًا بذلك وقته وطاقته للأنشطة الاجتماعية والتربوية، مما يعكس انتقال تركيزه من الاهتمامات الجنسية المبكرة إلى تطوير مهاراته الاجتماعية والمعرفية. **(صالح محمد أبو جادو: 2011، 128)**

للتعلم والأنشطة البدنية والاجتماعية، ويتحول مصدر اللذة من الذات للأفراد الآخرين عندما يصبح الطفل مهتما في تكوين الصداقات مع الآخرين.

2.9.الطفولة المتأخرة: (السنة الرابعة ابتدائي): تتمثل هذه المرحلة مرحلة الصفين الأخيرين، ويطلق البعض على هذه المرحلة مصطلح قبيل المراهقة، حيث يتراوح عمر الطفل فيها ما بين **(9 إلى 12 سنة)**

1.2.9. خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة:

- تباطؤ معدل النمو مقارنة بسرعة تطوره في المراحل السابقة واللاحقة.
- تزايد واضح في التمايز بين الجنسين.

- اكتساب المهارات الأساسية لحياة اجتماعية ناجحة، بالإضافة إلى تعلم المعايير الأخلاقية والقيم وتشكيل الاتجاهات، مع الاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات.
- تعد هذه المرحلة من المراحل المثلى لعملية التكيف الاجتماعي.

2.2.9 مظاهر نمو مرحلة الطفولة المتأخرة: هناك عدة مظاهر لنمو الطفل في هذه المرحلة والتي ذكرها الباحثين، وذلك في عدة جوانب كالتالي:

- **النمو الجسمي:** تتعدل النسب الجسمية وتقترب من الشكل الراشدي، حيث تستطيل الأطراف ويزداد النمو العضلي، وتصبح العظام أكثر قوة مما كانت عليه. يظهر تسلسل ظهور الأسنان الدائمة، ويلاحظ تحسن قدرة الطفل على مقاومة الأمراض بشكل ملحوظ. كما يصبح أكثر تحملاً للتعب وأعلى مثابرة، ويشهد زيادة في الطول بنسبة 5% سنويًا، وزيادة في الوزن بنسبة 10% سنويًا. تظهر الفروق الفردية بوضوح في هذه المرحلة، حيث ينمو البعض بنسبة أكبر في الطول، والبعض الآخر في الوزن. وفي هذه المرحلة تحديدًا، يكون نصيب الذكور من النمو أقوى قليلاً مقارنة بالإناث. **(صالح محمد أبو جادو: 2011، 129)**
- **النمو الفيزيولوجي:** يزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي مع تزايد الروابط بين الألياف العصبية، إلا أن سرعة نموها تبدأ في التراجع مقارنة بالمراحل السابقة. وفي غضون عشر سنوات، يصل وزن الدماغ إلى 95% من وزنه النهائي الذي سيبلغه عند البلوغ، لكنه يظل بعيدًا عن النضج الكامل. كما يبدأ التغيير في وظائف الغدد، وخاصة الغدد التناسلية، استعدادًا للقيام بوظائفها التناسلية مع بداية مرحلة المراهقة. قد يبدأ الحيض لدى الفتيات في نهاية هذه المرحلة. كما يتناقص عدد ساعات النوم ليصل إلى حوالي 10 ساعات في المتوسط خلال هذه المرحلة. **(كريمان بدير: 2010، 158)**

- **النمو الحركي:** تُعد هذه المرحلة مرحلة النشاط الحركي بامتياز، حيث يشهد الطفل زيادة ملحوظة في القوة والطاقة. فهو لا يستطيع البقاء ساكنًا، بل يظل في حركة مستمرة. تصبح الحركات أسرع وأكثر قوة، ويتمكن الطفل من التحكم فيها بشكل أفضل. يلاحظ في هذه المرحلة اهتمام الطفل بألعاب مثل الجري، والمطاردة، وركوب الدراجة، والسباقات، بالإضافة إلى الألعاب الرياضية المنظمة. أما بالنسبة للأولاد، فتكون ألعابهم منظمة وقوية، وتتطلب مهارة وشجاعة وتعبير عضلي عنيف، بينما تفضل البنات الألعاب التي تعتمد على تنظيم الحركات مثل الرقص ونط الحبل.

يتطور النشاط الحركي بشكل كبير، كما تزداد الكفاءة والمهارة اليدوية بفضل نضج العضلات الدقيقة، مما يتيح للطفل القيام بأنشطة تتطلب استخدامها. يتمكن الطفل في هذه المرحلة من السيطرة التامة على الكتابة، ويلاحظ أن بعض الأطفال يمكنهم في نهايتها البدء في تعلم العزف على بعض الآلات الموسيقية. ولذلك، من الضروري أن يشجع الأهل أطفالهم على تنمية هواياتهم وتنويع أنشطتهم الحركية، وتوجيهها بما يعود عليهم بالنفع. كما ينبغي تحفيزهم على ممارسة الأنشطة التي تتطلب مهارة وشجاعة. وتجدر الإشارة إلى أن البيئة الثقافية والجغرافية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة تؤثر بشكل كبير على النشاط الحركي للطفل. في هذه المرحلة، يصبح التعلم الحركي أكثر تعقيدًا، وتُترك التمارين الحركية آثارًا على الجسم مما يجعله أكثر صلابة، مما يساهم في نمو المخ.

بالنسبة للرسم في سن العاشرة، يعكس التصوير الواقعي والمعلومات البصرية، حيث تكون الخطوط أكثر شكلية وأقل تنظيمًا. يعبر الطفل في هذه المرحلة عن أفكاره من خلال الرسم، وليس مجرد تقليد لما يراه. ومن ثم، تصبح نظرته للأشياء أكثر موضوعية، وتبتعد عن الذاتية. بين سن (10–12) عامًا، يصبح الرسم أقل تعبيرًا وأكثر تجمّدًا، حيث يسعى الطفل للرسم بشكل دقيق، آخذًا في اعتباره كيف سيراه الآخرون.

يتطور أيضًا اختبار رسم الرجل، الذي يرتبط بتطور تصور الطفل لذاته ونموه المعرفي. يعكس الرسم في هذه المرحلة الواقع الحسي والمعاش، وفي سن الحادية عشرة، يصبح رسم الرجل أكثر دقة، حيث يظهر الجانب الجانبي (الـ "بروفيل") بشكل صحيح من جميع النواحي: الحجم، القياسات، والشكل

- **النمو الحسي:** يشهد الإدراك الحسي تطورًا ملحوظًا في هذه المرحلة، لا سيما في ما يتعلق بالإدراك الزمني. يتحسن فهم الطفل للمدلولات الزمنية وتنظيم تتابع الأحداث الزمنية. ويلاحظ أن شعور الطفل بالزمن يختلف بشكل ملحوظ عن شعور المراهقين والراشدين وكبار السن. على سبيل المثال، يشعر الطفل بأن السنة الدراسية أطول بكثير من شعور طالب الجامعة بها، بينما يلاحظ الراشدون والمسنون أن الزمن يمر بسرعة أكبر.

كما يتمكن الطفل في هذه المرحلة من التمييز بدقة بين الأوزان المختلفة. وتختفي مشكلة طول النظر، حيث يصبح الطفل قادرًا على ممارسة الأنشطة التي تتطلب استخدام بصره بشكل دقيق، مثل القراءة أو الأعمال اليدوية، لفترات أطول من ذي قبل. كما تتحسن الحاسة العضلية بشكل مستمر حتى سن الثانية

عشرة، مما يعزز مهاراته اليدوية ويجعله أكثر كفاءة في أداء الأنشطة التي تتطلب الدقة والتحكم.. **(كريمان بدير: 2010، 159-160)**

- **النمو العقلي:** يستمر الذكاء في النمو، وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل. يُلاحظ التفوق عند بعض الأطفال في هذه الفترة، حيث تنمو الذاكرة بشكل مستمر ويصبح التذكر يعتمد على الفهم، كما في حالة تذكر ستة أرقام في سن العاشرة. كما يزداد مدى الانتباه، مدته، وحدته، وتتحسن القدرة على التركيز بشكل منتظم. يتضح في هذه المرحلة التخيل الواقعي والإبداعي، وتتجلى تدريجيًا القدرة على الابتكار.

يتمكن الطفل في هذه المرحلة من التفسير بشكل أفضل من ذي قبل، كما يستطيع التقييم وملاحظة الفروق الفردية. تتزايد قدرة الطفل على تعلم ونمو المفاهيم بشكل متزايد، حيث تصبح هذه المفاهيم أكثر تعقيدًا وتميّزًا وموضوعية وتجريدًا وعمومية وثباتًا. كما يبدأ الطفل في تعلم المعايير والقيم الأخلاقية، مثل التمييز بين الخير والشر، بغض النظر عن المواقف أو الظروف التي تحدث فيها. وتقترب هذه المعايير والقيم من تلك التي يحملها الكبار.**(رأفت محمد بشناق: 2010، 96-98)**

يتزايد حب الاستطلاع لدى الطفل في هذه المرحلة، حيث يظهر حماسه لاكتشاف المزيد عن بيئته المباشرة، وعن بلده، وعن البلدان الأخرى والعالم من حوله. يسعى الطفل للبحث عن الخبرات الجديدة واستكشاف المثيرات لمعرفة المزيد عنها. لذلك، فإن إشراك الطفل في الأنشطة مثل الرحلات أو انضمامه إلى فرق الكشافة يوفر له الفرص اللازمة للاستكشاف، مما يسهم في توسيع مداركه وزيادة خبراته. **(رأفت محمد بشناق: 2010، 98)**

في سن التاسعة والعاشرة، يبدأ الطفل في تعلم مفهوم الوزن، بينما في سن الحادية عشرة والثانية عشرة، يتعلم مفهومي ثبات الحجم والزمان والمكان. وقد أجرى "بياجيه" تجارب حول مفهومي الوزن والحجم، مما ساعد في فهم تطور الإدراك لدى الأطفال في هذه المرحلة. كما يزداد الانتباه في هذه الفترة من حيث مداه ودقته، ويظهر تحسن ملحوظ في تركيز النشاط الذهني في اتجاه معين.**(عزيز سمارة: 1999، 143)**

- **النمو اللغوي:** تتزايد مفردات الطفل ويزداد فهمه لها، حيث يصبح قادرًا على إدراك التباين والاختلاف بين الكلمات، بالإضافة إلى فهم التشابه اللغوي بينها. يبدأ الطفل في إدراك معاني

المفاهيم المجردة مثل الكذب والصدق، الأمانة، العدل، الحرية، الحياة والموت. تنمو مهارة القراءة بشكل ملحوظ، ويظهر الطفل حبًا للقراءة بشكل عام في هذه المرحلة. يصبح قادرًا على قراءة الجرائد ذات الخط الصغير، كما يظهر اهتمامًا أكبر بفهم واستماع النصوص الفنية، مما يعزز تذوقه الأدبي لما يقرأ.

يلاحظ تطور ملحوظ في إتقان الطفل للمهارات اللغوية المختلفة، بما في ذلك الطلاقة في التعبير والقدرة على الجدل المنطقي. ينتقل الطفل في الكتابة من الخط العادي إلى النسخ ثم الخط الرقعة. في سن العاشرة، يمكن للطفل لفظ جملة تحتوي على 26 كلمة، كما يستطيع إعادة لفظ ستة أرقام بدقة، ووضع ثلاث كلمات في جملتين مختلفتين.(**رأفت محمد بشناق: 2010، 98)**

- **النمو الانفعالي:** تُعد هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي، ولذلك يطلق عليها بعض الباحثين "مرحلة الطفولة الهادئة". في هذه المرحلة، ينمو الذكاء الانفعالي للطفل، الذي يشمل مجموعة من المهارات مثل ضبط الذات، والحماس، والمثابرة، والدافعية الذاتية. يتعلم الطفل كيفية التحكم في انفعالاته، وكيفية التماسك عند الغضب، إضافة إلى كيفية حل الصراعات، ومشاركة الآخرين في مشاعره.

يتزايد ميل الطفل للمرح، ويبدأ في فهم النكات والاستمتاع بها. كما تنمو اتجاهاته الوجدانية، وتقل مظاهر التمرد الخارجي. يتعلم الطفل في هذه المرحلة كيف يتنازل عن حاجاته العاجلة التي قد تثير غضب والديه. أما في التعبير عن الغضب، فيظهر ذلك من خلال المقاومة السلبية والتمتمة ببعض الكلمات، مع ظهور بعض تعبيرات الوجه الدالة على الانزعاج. **(كريمان بدير: 2010، 163)**

- يكون التعبير عن الغيرة بالوشاية والإيقاع بالشخص الذي يغار منه
- يحاط الطفل ببعض مصادر القلق والصراع ويستغرق في أحلام اليقظة

- **النمو الاجتماعي:**

- يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار واكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم، فالذكر يتابع بشغف ما يجري في وسط الشباب والرجال، والأنثى تتابع في لهفة ما يدور في وسط الفتيات والنساء
- تضايقه الأوامر والنواهي ويثور على الروتين

- ♦ يعرف الطفل المزيد عن المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية والضمير ومعاني الخطأ والصواب
- ♦ يزداد تأثير جماعة الرفاق، يستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل
- ♦ يسود اللعب الجماعي والمباريات ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة الرفاق
- ♦ يتوحد الطفل مع الدور الجنسي، وتتضح عملية التنميط الجنسي بحيث هو تبني الدور الجنسي، وهو عملية التوحد مع شخصية نفس الجنس واكتساب صفات الذكورة بالنسبة للبنين وصفات الأنوثة بالنسبة للبنات. **(كريمان بدير: 2010، 163)**

♦ المستوى المطلوب للنمو الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة حسب مقياس "فاينلاند" للنضج الاجتماعي هو:

في العام 10 سنوات: يعد الطفل الأكل لنفسه ويساعد نفسه وهو يتناول الطعام، يختار ما يشتري لوحده ويحسب بدقة ثمن ما يشتري، يقوم ببعض المهام المفيدة

في العام 11 سنة: يكتب خطابات قصيرة إلى الأصدقاء، يستعمل التليفون ويجيد المحادثة، يقوم ببعض الأعمال المنزلية من تلقاء نفسه، ويجيد قراءة الجرائد والاستماع إلى الراديو

في العام 12 سنة: يعمل بعض الأدوات المفيدة ويقوم بإصلاح بعضها، يرعى نفسه جيدا عندما يترك وحده في المنزل أو في العمل، ويمكن أن يرعى الأطفال الأصغر منه إذا تركوا في رعايته.

يغسل شعره ويجففه. **(رأفت محمد بشناق: 2010، 102)**

♦ **النمو الجنسي:** تُعد هذه المرحلة مرحلة ما قبل البلوغ الجنسي، وتعتبر مرحلة ما قبل المراهقة. في هذه الفترة، لا يزال الاهتمام الجنسي غالبًا ما يكون كامناً أو موجهًا نحو نفس الجنس. قد تتكرر الأسئلة المتعلقة بالولادة والجنس والجماع، ولكنها تأخذ طابعًا أكثر نضجًا. يظهر في هذه المرحلة بعض السلوكيات مثل اللعب الجنسي أو ممارسة العادة السرية، وهي محاولات للتخفيف من أي نوع من التوتر الذي قد يشعر به الطفل في هذه المرحلة الانتقالية. **(رأفت محمد بشناق:2010، 102)**

من خلال استعراض مختلف مظاهر النمو لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية، يتبين بوضوح أهمية مراعاة خصائص ومتطلبات كل مرحلة عمرية. إذ إن كل مرحلة لها متطلباتها الخاصة، سواء كانت تلك الخصائص جسمية أو عقلية أو حسية أو اجتماعية، وكل منها يسهم بشكل كبير في تكوين شخصية التلميذ وتشكيل نفسيته وسلوكياته. لذلك، يتعين على المدرسين أن يراعوا هذه الخصائص في تعاملهم مع التلاميذ، وذلك لتجنب أو الوقاية من المشكلات التي قد تعرقل تحصيلهم الأكاديمي.

خلاصة الفصل:

يتضح لنا من خلال عرض هذا الفصل بأن المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة التي تؤثر على نمو الطفل من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، التي تساهم في تشكيل شخصية التلميذ، فهم يتعلمون في هذه المرحلة ما هو مقبول وما هو مرفوض.

وتلاميذ المرحلة الابتدائية يتميزون بعدة خصائص تميزهم عن غيرهم في باقي المراحل العمرية، لذا وجب على المدرسين والآباء تلبية احتياجاتهم ومراعاة متطلبات كل مرحلة عمرية لكي ينمو التلميذ نموا سليما، ولا يقع في مشكلات تعرقل مستقبله الدراسي.

فالمرحلة الابتدائية هي قاعدة النظام التعليمي بأكمله، واللبنة الأولى في بناء التلميذ وتنمية قدراته وميوله واستعداداته بصورة سليمة، وإعداده إعدادا شاملا للحياة العلمية والعملية، وذلك ليكون فردا منتجا ينهض بنفسه ومجتمعه

الفصـــــل الرابع

الإطـــــــــار المنهـــــــــجي للـــــــــــــــدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. متغيرات الدراسة
3. الدراسة الاستطلاعية
   1.3. تعريف الدراسة الاستطلاعية
   2.3. خطوات الدراسة الاستطلاعية
   3.3.أهداف الدراسة الاستطلاعية
   4.3.عينة الدراسة الاستطلاعية
   5.3.مجالات الدراسة الاستطلاعية
   6.3.الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية
   7.3.استنتاج عام للدراسة الاستطلاعية
4. الدراسة الأساسية
   1.4.مجتمع الدراسة
   2.4.عينة الدراسة
   3.4.حدود الدراسة
   4.4.أدوات الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد تحديد إشكالية البحث والتطرق إلى جميع المعطيات النظرية لموضوع الدراسة، سنبين في هذا الفصل الإجراءات الميدانية التي اتبعناها لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يعتبر الجانب المنهجي الأساس القاعدي لأي دراسة علمية، وهذا بغرض الوصول إلى نتائج أقرب إلى المصداقية العلمية، حيث حاولنا في هذا الفصل تحديد أهم الإجراءات المنهجية بدءا بالمنهج المستخدم والدراسة الاستطلاعية، ثم ضبط الحدود المكانية والزمانية للبحث، عينة الدراسة ومواصفاتها، إضافة إلى عرض الأدوات المستخدمة، وصولا إلى تطبيقها وإخضاع نتائجها للمعالجة الإحصائية، وذلك بهدف التوصل إلى الإجابة على التساؤلات المطروحة في البحث، والتحقق من صحة فرضياته، وهذا لا يتسنى له إلا بالضبط المحكم للإجراءات المنهجية للدراسة، لذلك خصصنا لها هذا الفصل للتطرق إليها بالتفصيل.

1.منهج الدراسة:

من المتعارف عليه أن طبيعة الموضوع المدروس في أي بحث علمي يعتبر من محددات المنهج المناسب لذلك، حيث يعتبر المنهج مجموعة منظمة من العمليات والقواعد التي يتم وضعها قصد الوصول إلى الحقيقة العلمية. **(عمار بوحوش، 2007، ص 43)**، وكذلك هو التنظيم الصحيح لسلسة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة، أو من أجل البرهنة عليها، بحيث تختلف طرق البحث عن الحقيقة باختلاف طبيعة المواضيع.

وبالنظر لطبيعة الدراسة الحالية والتي تهدف للكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، قد تم الاعتماد على المنهج التجريبي الذي يتيح للباحثة أن ترى تأثير فعالية متغير على متغير آخر في الظاهرة، وذلك بعد ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى.

حيث يعرف المنهج التجريبي بأنه محاولة للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية، باستثناء متغير واحد، حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية. **(عمار بوحوش، 2007، ص 117)**.

بالإضافة إلى أنه تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة في الحدث ذاته وتفسيرها. والفكرة الأساسية التي يقوم عليها المنهج التجريبي تتلخص في إقامة العلاقة التي

تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، وهذا مما سمح لنا بمعرفة أثر المتغير المستقل **(البرنامج الإرشادي)** على المتغير التابع **(صعوبات الكتابة)**.

2.التصميم التجريبي للدراسة:

استندت الباحثة في الدراسة على التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، **(بمجموعة من القياسات ، قبلي–بعدي– تتبعي)** بغرض التأكد من تأثير المتغير المستقل **(البرنامج الإرشادي)** على تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ ، فطبقت القياس القبلي الذي استعملت فيه اختبار الكتابة واستمارة أخرى خاصة بالمعلمين، وبعد الانتهاء من التشخيص طبقت البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية **(السنة الثالثة والسنة الرابعة)** مقابل الطريقة السائدة والمتبعة في التدريس على المجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من تنفيذ محتوى البرنامج الذي استغرق تقريبا **(4 أشهر)** على المجموعة التجريبية، أعادت تطبيق اختبار بعدي لكلا المجموعتين، حيث تتم المقارنة بين النتائج ، وبعد مرور شهر من القياس البعدي تم إجراء القياس التتبعي لاختبار صعوبات تعلم الكتابة على أفراد المجموعة التجريبية، وهذا للتأكد من فعالية البرنامج الإرشادي، والجدول أدناه يوضح التصميم التجريبي لإجراءات الدراسة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

المستوى التعليمي	المجموعة	الإجراء القبلي	المتغير المستقل	الإجراء البعدي	الإجراء التتبعي
السنة الثالثة ابتدائي	التجريبية	قياس قبلي	التعرض للبرنامج الإرشادي	قياس بعدي	قياس تتبعي
	الضابطة	قياس قبلي	عدم التعرض للبرنامج الإرشادي	قياس بعدي	/

جدول رقم(11) يوضح التصميم التجريبي لإجراءات الدراسة للسنة الثالثة ابتدائي

المستوى التعليمي	المجموعة	الإجراء القبلي	المتغير المستقل	الإجراء البعدي	الإجراء التتبعي
السنة الرابعة ابتدائي	التجريبية	قياس قبلي	التعرض للبرنامج الإرشادي	قياس بعدي	قياس تتبعي
	الضابطة	قياس قبلي	عدم التعرض للبرنامج الإرشادي	قياس بعدي	/

جدول رقم(12) يوضح التصميم التجريبي لإجراءات الدراسة للسنة الرابعة ابتدائي

3.متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** هو البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي تم تصميمه من طرف الباحثة
- **المتغير التابع:** هو التغيير الحاصل في مستوى الكتابة، الذي يحققه التلاميذ من مستوى الصف الثالث والرابع ابتدائي من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

4. الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحث العلمي، فهي عبارة عن إجراء أولي يقوم به الباحث حول موضوع دراسته، بغرض الإلمام بالعناصر التي يريد دراستها والكشف عن بعض الجوانب التي لم يفكر فيها من قبل، وهذا ما يمكنه من الكشف عن بعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لها أثر في توجيه نتائج البحث، حيث تكون بمثابة طمأنة للباحث وتعزيز للاستمرار في دراسته.

وتعرف الدراسة الاستطلاعية بأنها الدراسة التي تستهدف التعرف على المشكلة فقط، وتقوم الحاجة إلى مثل هذا النوع من الدراسات عندما تكون المشكلة أو موضوع الدراسة جديدا لم يسبق اكتشافه من قبل، أو عندما تكون المعلومات أو المعارف المتحصل عليها حول المشكلة أو الموضوع قليلة.بالإضافة إلى أنها تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي.**(ملحم سامي، 2000 ص 343)**

إذ تسمح الدراسة الاستطلاعية للباحث التقرب من الميدان وكشف صعوباته، وبالتالي ضبط خطة محكمة للعمل في الميدان، كما تمكنه من التأكد عن مدى صلاحية أدوات البحث لميدان التطبيق.

ووقوفا على ذلك سنتطرق إلى الخطوات التي قمنا بها في الدراسة الاستطلاعية.

1.4.خطوات الدراسة الاستطلاعية:

1. الحصول على رخصة من قسم العلوم الاجتماعية للاتصال بمديرية التربية لولاية المدية، التي قدمت لنا إذنا بالدخول للمدارس المعنية بالدراسة.

2. التوجه للميدان بغرض الاتصال بمديري المؤسسات قيد الدراسة، وعرض لهم كيفية تطبيق الدراسة، وما هو الغرض منها، حيث سمحوا لنا بالحضور في الأوقات المناسبة، نظرا للظروف الصحية التي مرت بها البلاد المتمثلة في جائحة كورونا، كان توقيت حضورنا في الدوام الصباحي حيث أخذنا بعين الاعتبار الوقت الذي يتم فيه تدريس اللغة العربية.

3. إجراء مقابلة شخصية أولية مع المعلمين، بغرض معرفة كيفية تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة، والاستراتيجيات المستعملة لعلاجهم، حيث كانت هذه المقابلة مع المعلمين من مختلف المستويات الدراسية الموجودة في المرحلة الابتدائية، من السنة الأولى إلى السنة الخامسة بغرض اكتشاف أكثر المستويات الدراسية التي توجد بها نسبة عالية من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة، وبالتالي تبنيها كعينة أساسية للدراسة، حيث استطعنا من المعلومات التي قدمها المعلمين اختبار العينة، والمتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وهذا بسبب كون تلاميذ هذه المرحلة قد اكتسبوا تعلم المهارات الأساسية لتعلم الكتابة، والذي يجد صعوبة في ذلك فهو من ذوي صعوبات الكتابة وعليه المعالجة.

4. الاطلاع على التدرج السنوي للتعليمات للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، مع الاطلاع على دليل المعلم من وزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية **(2017-2018)**وتحليله بهدف معرفة عدد الحصص المخصصة للكتابة، حيث توصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول التالي حسب بحث الدراسة:

الميادين	الحصص	الحجم الساعي
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	**02**	**1,30 سا**
فهم المكتوب	**09**	**7 سا**
التعبير الكتابي	**01**	**45 د**
المجموع	**12**	**9,30 سا**

جدول رقم (13) يمثل الحجم الساعي المخصص للكتابة للسنة الثالثة ابتدائي

الميادين	الحصص	الحجم الساعي
قواعد إملائية	**02**	**1,30 سا**
تعبير كتابي	**01**	**45 د**
انجاز مشاريع/ تصحيح التعبير الكتابي	**01**	**45 د**
نشاطات إدماجية	**01**	**45 د**
المجموع	**05**	**2,75 سا**

جدول رقم (14) يمثل الحجم الساعي المخصص للكتابة للسنة الرابعة ابتدائي (دليل المعلم: 2011، 14،15)

ومن خلال هذا تبين لنا أن الحجم الساعي المخصص للكتابة غير كافي لتعلمها، بالإضافة إلى كثافة البرنامج الدراسي المعلمين لا يستطيعون الاعتناء بالتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة وعلاجهم.

5. من توجيهات المعلمين التي بينت أن تلاميذهم يواجهون مشكلات عديدة في تعلم الكتابة، وهذا غالبا ما تنعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي، قررنا في هذه الخطوة تطبيق الملاحظة المباشرة على التلاميذ، بالحضور خلال الحصص التعليمية الخاصة بنشاط الكتابة لمدة فصل دراسي كامل، لأن الملاحظة المباشرة للسلوك المدروس أفضل التقنيات في تحديد مشكلة البحث العلمي وتزودنا بالمعلومات الصادقة والواقعية.

6. قمنا بالاطلاع على الدفاتر المدرسية للتلاميذ التي تتمثل في:

- الدفتر المدرسي الذي يتضمن المعدلات في مختلف المواد الدراسية، استخدمنا هذا الدفتر للتعرف على المسار الدراسي للتلاميذ.
- كراس القسم الذي قمنا بدراسته دراسة دقيقة، وهذا بهدف التعرف على أهم الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في الكتابة.
- الكتاب المدرسي الذي كان الغرض منه التعرف على أهم الدروس المقررة في اللغة العربية وكيفية تناولها، ونوعية الأنشطة المبرمجة في كل درس.

7. من خلال جمع المعلومات السابقة الذكر تحددت أبعاد مشكلة البحث وأهدافها، حيث استطعنا تصميم وبناء أدوات البحث المتمثلة في اختبار الكتابة، واستمارة المعلمين، ووحدات البرنامج وقبل تعديل هذه الأدوات في صورتها النهائية، تم تطبيقها على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بهدف معرفة صلاحية الأدوات المستعملة في إجراء هذا البحث.

والخطوات السابقة بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف والمتمثلة في:

2.4.أهداف الدراسة الاستطلاعية:

قبل القيام بالدراسة الأساسية أجرينا الدراسة الاستطلاعية بغية التعرف على الميدان والظروف المحيطة بالدراسة لتحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

- التعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة المراد دراستها، والكشف عن الصعوبات التي تقف في طريق إجراءه ومحاولة تفاديها.
- ضبط مشكلة الدراسة وفرضياتها.
- تحديد العينة الملائمة حسب المتغيرات وطريقة اختيارها
- التعرف على الدراسة من قرب وبشكل أعمق
- التأكد من صلاحية أدوات البحث بتحديد خصائصها السيكومترية
- تصميم البرنامج الإرشادي
- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات وكيفية تطبيق البرنامج وإدارة الحصص
- تقدير الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق البرنامج والتردد على المؤسسة
- التعرف على بعض جوانب القصور في إجراءات التطبيق لتفاديها عند الشروع في إجراءات الدراسة الأساسية

3.4.عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على مجتمع بحث تكون من(**408**) تلميذ من أصل ثلاث مدارس ابتدائية، حيث تتوزع على (**12**) قسم للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، مقسمة بالتساوي ستة أقسام السنة الثالثة وستة أقسام السنة الرابعة، وبعد التواصل مع المعلمين وتنفيذ الخطوات السابقة الذكر تم انتقاء العينة الاستطلاعية (**100**) تلميذ وتلميذة، خضعوا للاختبارات التشخيصية قصد اختيار العينة الأساسية والتأكد من صدق الأدوات والجدول الآتي يوضح ذلك:

المؤسسة	عدد الأقسام	عدد التلاميذ		أفراد العينة	
		السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الرابعة
مدرسة إبراهيم الرحماني	02	31	30	17	12
		32	28		
مدرسة عبد الرزاق ابن شنب	04	29	27	16	11
		32	31		
مدرسة محفوظ بن مولود	06	30	27	24	20
		28	28		
		29	26		
المجموع	12	211	197	57	43
المجموع الكلي		408		100	

جدول رقم (15) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

4.4.مجالات الدراسة الاستطلاعية:

تتحدد الدراسة الحالية بالمجالات التالية:

- **المجال المكاني:**

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية ببلدية المدية لولاية المدية، في ثلاث مؤسسات ابتدائية وهي:

- ابتدائية إبراهيم الرحماني بحي بوزيان
- ابتدائية عبد الرزاق ابن شنب بحي تاكبو
- ابتدائية محفوظ بن مولود بحي السلام

- **المجال الزماني:**

أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة بين جانفي إلى مارس ما يعادل فصل دراسي كامل للسنة الدراسية 2021/2020

5.4.استنتاج عام للدراسة الاستطلاعية:

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الاستطلاعية هي:

- تدقيق صياغة فرضيات الدراسة بناء على المعطيات التي تم التعامل معها خلال الدراسة الاستطلاعية
- تحديد العينة الأساسية مبدئيا
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من خلال حساب الصدق والثبات
- معرفة المدة الزمنية الكافية لتطبيق الاختبارات
- الاتفاق مع الإدارة على تاريخ انطلاق تطبيق البرنامج وأوقات الحصص وتحضير قسم خاص

5.الدراسة الأساسية:

1.5. مجتمع الدراسة:

هو مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تصمم عليه نتائج البحث، وذلك حسب المجال الموضوعي لمشكلة البحث، وبعبارة أخرى يقصد جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها. ويعرف أيضا بالمجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، حيث يكون موضوع الاهتمام في البحث والدراسة، وقد يكون محدودا أو غير محدود من حيث الحجم، فضلا عن ذلك مجتمع الدراسة هو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة.**(بوعلاق محمد، 2009، ص 15)**

وعليه تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع تلاميذ ذوي المستوى الثالث والرابع ابتدائي البالغ عددهم **(168)** تلميذ وتلميذة بمدرسة الشهيد محفوظ بن مولود بحي السلام لولاية المدية، خلال السنة الدراسية 2023/2022، حيث تم اختيار هذه المدرسة من بين المدارس السابقة نظرا للتجاوب الكبير لطاقمها التربوي والتسهيلات التي قدمت لنا للقيام بالبحث التجريبي، بالإضافة إلى توفر العينة التي تضم 03 أقسام مستوى ثالث ابتدائي، و 03 أقسام سنة الرابعة، حيث تكون كافية لإجراء هذه الدراسة.

أما بالنسبة للعينة اخترنا السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بسبب استنادنا إلى المادة النظرية التي تشير إلى أن هذه الفئة العمرية هي أكثر الفئات التي يتم تشخيص حالات عسر الكتابة عندها، ومن المفترض أن يكون التلميذ في هذا السن قد اكتسب كل المهارات الأساسية للكتابة، وبالتالي فإن الصعوبات التي يمكن

أن يواجهها التلميذ في تحقيق هذه المكتسبات والمهارات تتجلى أكثر في هذا السن أو هذه المرحلة، والجدول الموالي يوضح عدد أفراد عينة الدراسة .

المستوى التعليمي	القسم	عدد التلاميذ
السنة الثالثة ابتدائي	فوج "أ"	30
	فوج "ب"	28
	فوج "ج"	29
المجموع	أ + ب + ج	87
السنة الرابعة ابتدائي	فوج "أ"	27
	فوج "ب"	28
	فوج "ج"	26
المجموع	أ + ب + ج	81
المجموع الكلي		168

جدول رقم (16): يوضح عدد أفراد عينة الدراسة وتوزيعها على السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي

2.5. عينة الدراسة:

تمثل عينة الدراسة مجموعة جزئية من الأفراد أو الظاهرة التي تشكل مجتمع الدراسة الحقيقي، ولصعوبة إجراء البحث على كامل مفردات المجتمع نظرا للإمكانيات المطلوبة، يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي. **(عبيدات محمد، 1999، ص83)**.

بالإضافة إلى ذلك هي مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين، وذلك نظرا لاستحالة الوصول لجميع أفراد المجتمع

وعلى هذا الأساس تكونت عينة الدراسة الحالية من **(32)** تلميذا وتلميذة من الفئة العمرية بين **(8 إلى 11 سنة)** التي تقابل الصف الثالث والرابع ابتدائي، حيث تم اختيار العينة على عدة مراحل وهي كالآتي:

- اعتمدنا على الطريقة القصدية في اختيار العينة، والتي تعتبر عملية انتقاء استنادا إلى خبرة الباحث ومعرفته بالمجموعة المراد معاينتها، حيث يحدد فيها عن قصد محكات اختيارها

•طبقنا على العينة اختبار صعوبات الكتابة الذي يتمثل في كتابة نص على طريقتين: الطريقة الأولى وهي إملاء النص على التلاميذ وكتابته مع الالتزام بكل شروط الكتابة، وبعد ثلاثة أيام لجأنا إلى الطريقة الثانية وهي كتابة النص أو النقل المباشر.

•تم حساب نتائج الاختبار المطبق على التلاميذ وتصفيتهم، وذلك من خلال اختيار التلاميذ الذين لديهم درجة عالية في صعوبات الكتابة حسب المقياس عن طريق الترتيب من أعلى درجة إلى أدنى درجة، حيث كانت أعلى نسبة للمستوى الثالث 83 %، وأعلى درجة للسنة الرابعة 71%، أي حددت الدرجات للصعوبة 38 كحد أعلى للسنة الثالثة ، ودرجة 33 كحد أعلى للسنة الرابعة

•وللتأكد من وجود مؤشرات صعوبات الكتابة المعرفية والسلوكية تم تمرير استبيان موجه للمعلمين كمرحلة أخيرة للتشخيص.

•وأخيرا تم تثبيت العينة النهائية للدراسة الأساسية والتي شملت 16 تلميذا وتلميذة من كل صف أي 32 تلميذ من كلا الجنسين **(16 تلميذ من السنة الثالثة و 16 تلميذ من السنة الرابعة ابتدائي)**، وحسب متطلبات البحث وأساسياته تم تقسيمها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة بالتساوي **(08 تلميذ من السنة الثالثة و 08 تلميذ من السنة الرابعة ابتدائي).**

•توزيع على تلاميذ المجموعة التجريبية ترخيص أبوي يسمح لهم بالحضور للساعات الإضافية المبرمجة من طرف الباحثة لتطبيق البرنامج

•إخضاع المجموعة التجريبية لنشاطات البرنامج لتحسين مستواهم الكتابي

•بعد إنهاء هذه المرحلة وتنفيذ جلسات البرنامج بتفاصيلها، نعيد إجراء اختبارات بعدية على المجموعة التجريبية والضابطة في صعوبة الكتابة وهذا للحصول على نتائج القياس البعدي التي تبين لنا فعالية البرنامج من عدمه

•نقوم بقياس تتبعي للمجموعة التجريبية للتأكد من فعالية البرنامج وتحسين مستواهم في الكتابة.

ومن خلال هذا يوضح لنا الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية

المستوى	العينة	إناث	ذكور	المجموع	المجموع الكلي
الثالثة ابتدائي	تجريبية	01	07	08	16
	ضابطة	04	04	08	
الرابعة ابتدائي	تجريبية	02	06	08	16
	ضابطة	03	05	08	
المجموع		10	22	32	32

جدول رقم (17) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية

3.5. حدود الدراسة:

تنقسم حدود الدراسة الحالية إلى ثلاثة أقسام وهي:

- **الحدود المكانية**: نظرا لكون الدراسة الحالية تدرس صعوبات الكتابة عند تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ومحاولة تحسين مستواهم عبر برنامج إرشادي، تم إجراء دراستنا الميدانية المكملة للدراسة النظرية بمدرسة الشهيد محفوظ بن مولود بحي السلام بولاية المدية، حيث وفر لنا المدير قاعة تدريس خاصة لتطبيق البرنامج.
- **الحدود البشرية**: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ممن يدرسون في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، حيث هم تلاميذ من ذوي صعوبات الكتابة الذين تم تشخيصهم من قبل الباحثة وبمساعدة المعلمين عن طريق اختبارات تشخيصية.
- **الحدود الزمنية**: تم إجراء البحث خلال السنة الدراسية 2023/2022 بداية من شهر جانفي إلى غاية شهر ماي، أي ما يعادل خمسة أشهر متتالية، في كل الإجراءات من تطبيق القياسات والبرنامج الإرشادي.

4.5. أدوات الدراسة:

إن طبيعة الدراسات الميدانية هي التي تحدد للباحث الأداة الملائمة حتى نتمكن من الوصول لنتائج دقيقة علميا، حيث تتمثل هذه الأدوات في وسائل القياس لجمع المعطيات من الميدان، والأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل هذه المعطيات واختبار صحة فروض البحث

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة حول فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قد تم استخدام الأدوات التالية:

1.4.5. الملاحظة العامة :

الملاحظة هي وسيلة يستخدمها الإنسان العادي في اكتسابه لخبراته ومعلوماته، حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه، ولكن الباحث حين يلاحظ فإنه يتبع منهجا معينا يجعل من ملاحظاته أساسا لمعرفة واعية أو فهم دقيق لظاهرة معين.

حيث تعتبر الملاحظة المباشرة للسلوك المدروس أفضل التقنيات في تحديد المشكلات الجديرة بالبحث العلمي، كما أنها تزود الباحث بالمعلومات الواقعية والعادات عن هذه المشكلات، حيث استخدمنا في الدراسة الحالية الملاحظة المباشرة التي تمت داخل الأقسام في الحصص المخصصة للكتابة والخط، واستخدمت أيضا عند تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار الكتابة، وأثناء تطبيق البرنامج الإرشادي بهدف معرفة التغيير الذي يطرأ على أداء التلاميذ بعد التطبيق.

وبما أن الدراسة تتطرق لصعوبات تعلم الكتابة، فإن أول أداة يتم استعمالها لمعرفة الصعوبات هي الملاحظة، إذ تكشف هذه الأخيرة عن مختلف جوانب الموضوع وتحدد المؤشرات التي يقاس عليها تطور موضوع الدراسة.

2.4.5 اختبار الكتابة:

- **تعريف اختبار الكتابة:**

في هذا البحث على اعتمدنا على اختبار الكتابة للباحثة " بوزيد صليحة" ، الذي يقيس كل من مهارتي التهجئة والخط ، المطبق على تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي ، حيث يحتوي على ثلاث

نصوص تتميز بـ: البساطة، السهولة والوضوح، حيث كل نص فيه موجه إلى مستوى معين، فالنص الأول موجه لتلاميذ السنة الأولى، وأما النص الثاني فهو موجه لتلاميذ السنة الثانية، وأما النص الثالث فهو موجه لتلاميذ السنة الثالثة، ولقياس مهارة التهجئة تستعمل الباحثة عملية الإملاء، بينما تستخدم عملية النقل المباشر لقياس الخط، وقد اعتمدت في تصميم بنود اختبارها على دراسة "أجورياجيرا(**1979**) " Ajuriaguerra" ، ودراسة "بوجو" (**1979**)peugot" **(بوزيد صليحة: 1999، 213)**

وقد قنن هذا الاختبار على عينة من تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، **(السنة الرابعة ،الخامسة والسادسة)**، من طرف الباحثة "صدقاوي أمينة" في مذكرة الماجستير(2009)، حيث قامت الباحثة بإعادة تقنينه خصوصا في البند الخاصبالنص الثالث الموجه لتلاميذ السنة الثالثة، لعدم توفر اختبار كتابي مقنن ومكيف على البيئة الجزائرية، موجها لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، حيث أحدثت بعض التغييرات على بنود الاختبار وجب ودعت الضرورة الى ذلك، مراعية في ذلك كل شروط التقنين من الخصائص السيكومترية **(الصدق والثبات)**.

في دراستنا الحالية سنقوم باستخدام الاختبار النهائي المطبق من طرف الباحثة " بوطيبة ابتسام" في مذكرة الماجستير، على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، هذا ما يطابق عينة دراستنا، مع الخضوع لبعض التعديلات عليه وإعادة حساب الصدق والثبات.

- **الهدف:**
  - التعرف على صعوبات الكتابة اليدوية
- **مجتمع البحث :**
  - عينة من تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي قوامها **(168)** تلميذ وتلميذة مقسومة إلى:
  - تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، حيث يتكون عددهم من **(87)**تلميذ .
  - تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، يتكون عددهم من **(81)** تلميذ.

- **وسائل الاختبار:**

يجرى الاختبار داخل أقسام الدراسة دون تغيير في نظام القسم، بحضور المعلم ومساعدته، سعيا لجعل موقف الاختبار قريبا مما يمارسه التلاميذ في الأيام الدراسية الأخرى، حيث يكون لدى كل تلميذ ما يأتي:

- قلم جاف ،وهو القلم الذي يستعمله التلاميذ للكتابة في القسم.
- ورقتان مزدوجتان ،تخصص الورقة الأولى لنص الإملاء، والثانية لنقل النص.
- مسطرة وقلم جاف أخضر، وهي أدوات غير ضرورية في الاختبار لكنها أدرجت ضمن وسائله لجعل موقف الاختبار أقرب ما يكون إلى الحصص العادية، فقد تعود التلاميذ على استعمال هذه الأدوات أثناء حصص الخط والإملاء.

- **طريقة تطبيق الاختبار:**

- تم تطبيق الاختبار بطريقة جماعية داخل أقسام الدراسة، دون التغيير في نظام القسم.
- طبق الاختبار بمساعدة المعلم، بعد شرح طريقة التطبيق بدقة من طرف الباحثة.
- تقدم الباحثة التعليمة الآتية للتلاميذ:(**إن ما سنقوم به اليوم ليس اختبارا، بل هو نشاط نريد من خلاله التعرف على كتابتكم، اكتبوا أحسن ما يمكن**)
- التأكد من وجود جميع الأدوات لدى التلاميذ.
- الطلب من التلاميذ كتابة الأسماء والقسم، وكتابة كلمة إملاء في وسط القسم العلوي من الورقة كما تعودوا أن يفعلوا في حصص الإملاء على أوراق الاختبار.
- تم استخدام نفس النص في المهمتين المطلوبتين من التلميذ، الإملاء ونقل النص
- يقوم المعلم في المرحلة الأولى بإملاء النص على التلاميذ لكتابته على أوراق الاختبار مع مراعاة شروط الكتابة، حيث يتركز الهدف الأساسي للإملاء في تقييم اكتساب التلاميذ لأشكال مختلف الحروف، وكيفية تحقيقها كتابيا اعتمادا على الذاكرة.
- بعد ثلاثة أيام يقوم المعلم بكتابة نفس النص على السبورة لتطبيق مرحلة النقل المباشر، حيث يهدف إلى تقييم اكتساب التلاميذ لأشكال مختلف الحروف وكيفية تحقيقها كتابيا، بواسطة النقل المباشر.
- الطلب من التلاميذ كتابة النص بصورة جيدة، أحسن ما يمكن .

– تم إجراء الاختبار بمرحلتيه في ظروف جيدة نظرا لتعود التلاميذ على الباحثة، وبفضل حضور ومساعدة المعلمين ،وأيضا تعود التلاميذ على مثل هذا النشاط الكتابي الذي لم يأخذ أشكالا أو وضعيات غريبة على التلميذ.

- **التصحيح والتنقيط :**

يتم التصحيح والتنقيط وفق 24 معيار فرعي، حيث

يحتوي الاختبار على محورين، محور أول شكل عام للكتابة يتكون من 11 بندا تخص المعايير الإحدى عشر الأولى الشكل العام للنص، ينحصر ما بين 00 و22، **(الإجابات أ من 00- إلى أقل من 8 ،الإجابات ب من 8 إلى أقل من 16، الإجابات ج من 16 إلى 22)**

أما المعايير المتبقية **(13 بند)** تخص حصر التشوهات التي تظهر على كتابة الحروف المكونة للنصوص. تنحصر من 00 إلى 26، أ ب ج ،**(أي من 00 إلى أقل من 9 ،ومن 9 إلى أقل من17 ،ومن 17 إلى 26)**.

وحسب المقياس الكلي فإن الدرجات تنحصر ما بين 00 و48 ،أ ب ج **(00-أقل من 18 ،من 18 إلى أقل من 36، من 36 إلى 48)**.

ونوضحه في الجدول الاتي:

المستويات / المحاور	درجات مستوى حسن في تعلم الكتابة	درجات مستوى متوسط في تعلم الكتابة	درجات مستوى منخفض في تعلم الكتابة
المحور الأول	من 00 إلى أقل 8	من 8 إلى أقل من 16	من 16 إلى 22
المحور الثاني	من 00 إلى أقل 9	من 9 إلى أقل من18	من 18 إلى 26
الاختبار الكلي	من 00 إلى أقل18	من 18 إلى أقل من 36	من 36 إلى 48

جدول رقم (18) يوضح درجات تنقيط اختبار الكتابة

يقيم كل مقياس فرعي اعتمادا على ثلاث حالات وهي :

1. الحالة (أ) : تعطى لها درجة **(0)** وتعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعدم وجود تشوهات.
2. الحالة **(ب)**: تعطى لها درجة **(1)** وتعبر عن كتابة متوسطة ووجود تشوهات بسيطة.
3. الحالة **(ج)**: تعطى لها درجة **(2)** وتدل على كتابة ذات نوعية سيئة جدا ووجود تشوهات في أشكال الحروف.

وتكون أدنى درجة كلية للمقياس هي **(0)**، وأقصى درجة هي **(48)**، وتشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا، تحتوي على تشوهات كثيرة مما يدل على صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة، لذلك فكلما كانت الدرجات الكلية في المقياس مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة في الكتابة لدى التلميذ، وكلما كانت الدرجات الكلية منخفضة كلما دل ذلك على اكتساب جيد لمهارة الكتابة.

- **معايير تنقيط وتصحيح الاختبار:**

المحور 1:

1) ترتيب واتجاه السطور:

أ- عدم ظهور الاعوجاج أو الميل

ب- ظهور الاعوجاج أو الميل مرة واحدة.

ج- تكرار الاعوجاج أو الميل.

2) الهوامش:

أ- وجود هامش منتظم.

ب- وجود هامش أكبر أو أصغر على ما هو مبين في النص.

ج- غياب الهامش تماما أو وجود هامش كبير جدا يجعل الكتابة تبدأ من وسط الورقة.

3) الفراغات بين الكلمات:

أ- وجود فراغات مقبولة بين الكلمات **(فراغ مقدر بحجم حرف واحد بين كلمتين)** إذ ينتج عن ذلك كتابة واضحة ومنظمة.

ب- وجود فراغات أصغر أو أكبر بقليل من القاعدة السابقة.

ج- وجود فراغات كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثر الكلمات على السطر أو عدم ترك فراغات، مما يؤدي إلى تلاصق الكلمات.

4) الفراغات بين السطور:

أ- وجود فراغات منتظمة، إذ يترك التلميذ فراغ مقدر بسطر واحد بين كل سطرين كتابيين.

ب- وجود فراغ أقل من سطر، لكنه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية التي تكون واضحة.

ج- وجود فراغات صغيرة جدا ،تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية أو كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثرها على الصفحة.

5) الاستمرارية والربط :

أ- ربط مقبول بين الحروف ،يدل على حركة خطية مستمرة منظمة .

ب- ربط غير مقبول جدا لكن دون وجود تشوهات تجعل الكتابة غير واضحة .

ج- ربط سيئ يؤدي إلى عدم وضوح النص، بسبب التشوهات الناتجة عن تكرار تخطيط بعض الحروف، قصد ربطها مع بعضها البعض ،أو وجود إنقط1اعات بين الحروف المتتالية المكونة للكلمات.

6) الحجم:

أ- حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم مفهومة وواضحة.

ب- حروف صغيرة نسبيا، أو ممدودة في السطر، لكن تكون الكلمات منها واضحة .

ج- حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة، أو كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة على السطر.

7) نوع الكتابة:

أ- كتابة جيدة، إذ تكون الحروف بأحجام متوسطة والفراغات بين الكلمات والسطور مقبولة، الأمر الذي يقود لكتابة واضحة .

ب- كتابة مقبولة ونوعية متوسطة .

ج- كتابة سيئة النوعية، إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة أو صغيرة جدا، والفراغات بين السطور والكلمات غير منظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة .

8) تقطيع النص :

أ- إتمام الكتابة طول السطر، ثم الانتقال إلى السطر الموالي .

ب- الانتقال من سطر لآخر دون إنهاء كل سطر، لكن بعد علامة الوقف .

ج- الانتقال للسطر الموالي دون إنهاء السطر الأول، ودون وجود علامة الوقف

9) إنهاء النص :

أ- كتابة النص كاملا .

ب- كتابة نصف النص على الأقل.

ج- كتابة أقل من نصف النص .

10) علامات الوقف:

أ- وجود كل علامات الوقف .

ب- غياب علامة وقف واحدة .

ج- غياب أكثر من علامة وقف واحدة.

11) تشوه أشكال الحروف التي تتكون من جزأين، جزء يكتب على السطر وجزء يصعد فوقه، أو جزء يكتب على السطر أو فوقه، وجزء يكتب تحت السطر، أو التي تبدأ من السطر وتنزل إلى الأسفل بتغيير هذا الموضع، وتشويه أشكالها، وهذه الحروف هي : **(أ، ب، ت، ث، ف، ق، ح، خ، ج، هـ، ة، ع، غ، ص، ض، ط، ك، ر، ز، م، ن، و، ي).**

أ- عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف **(كتابة صحيحة لهذه الحروف)**

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه .

المحور 2:

12) تشوه حرف اللام (ل) المتكون من جزء علوي وسفلي بتغيير موضعه في السطر :

أ- عدم وجود التشوه في شكل الحرف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

13) حذف أو إضافة أو إبدال الحروف :

أ- عدم حذف أو إبدال أو إضافة أي حرف.

ب- ظهور الحذف أو الإبدال أو الإضافة مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور الحذف أو الإضافة .

14) تشوه حرفي الراء والزاي (ر ،ز) بكتابتهما كحرف الدال، لكن دائما تحت السطر:

أ- عدم تشوه هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

15) تشوه الحروف المكونة من ثلاث أسنان (س، ش) بحذف أو إضافة أسنان:

أ- عدم تشوه هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

16) تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة نقاط:

أ- عدم تشوه هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

17) تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة، بملئها وعدم ظهور الفراغ الأبيض، وتتمثل هذه الحروف في: (م، ف، ق، ع، غ، و، ة، ص، ض، ط):

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه .

18) تشوه حرف (ص، ط، ظ) بكتابتهما كحرف الميم:

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

19) تشويه حرف التاء عندما تكون مربوطة بكتابتها على السطر عندما تكون متصلة ،وتحت السطر عندما تكون منفصلة :

أ- عدم ظهور التشوه في الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

20) تشوه شكل حرفي (ف، ق) بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته، إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرف الميم أو العين:

أ- عدم ظهور التشوه في شكل الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه.

21) تشوه شكل الصاد والضاد بحذف سن كل منهما:

أ- الحفاظ على سن الحرفين .

ب- حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

22) تشوه شكل حرفي (ع، غ) عندما يكونان في وسط الكلمة، بكتابتهما كحرف الميم أو كحرفي الفاء والقاف مع الحفاظ الغين على النقطة، حيث يكون التشوه على مستوى الدائرة:

أ- عدم ظهور التشوه

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

23) تشوه أشكال حروف (ح، خ، ج) بغلقهما إذ لا تصبح شبيهة لحرف الصاد أو كتابتها كحرف الدال (دائما فوق السطر) .

أ- عدم ظهور التشوه .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

24) وقت الانجاز:

أ- عادي .

ب- سريع.

ج- بطيء

- **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

- **ثبات الاختبار:**

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار من خلال إتباعها لطريقة التجزئة النصفية ، حيث قسمت وجزئت بنود المقياس إلى جزئين على عينة تتكون من (20) فردا ،،بنود فردية وبنود أخرى زوجية، أي (12) بندا لكل مجموعة ،ثم قامت بحساب معامل الثبات لنصف المقياس، وبعدها اعتمدت على معامل ومعادلة "سبيرمان براون" التصحيحية للحصول على معامل الثبات الكلي وكان معامل ثبات هذا المقياس يساوي(0.96) وعليه استنتجت أن له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) أن معامل ثباته مرتفع وهذا ما أدى بنا إلى الاعتماد على هذا المقياس.

وكانت النتائج كما يلي :

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
						0,05	0,01
البنود الفردية	20	9,3	2,4	0. 72	0.038	دال	
البنود الزوجية	20	9,4	3,1				

جدول رقم (19) يوضح درجات ثبات اختبار الكتابة

- **صدق المقياس :**

لحساب الاتساق الداخلي تم استخدام معامل الارتباط "الفا كرونباخ ، لحساب،حيث تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية ،وتم اتخاذ معيار فوق(0.55) للإبقاء علي الفقرات ،في حين أن الفقرات التي يكون ارتباطها أقل من هذه القيمة تحذف، وبعد إجراء الارتباط تبين أن جميع العبارات كان أعلى من هذه القيمة وهو مبين في الجدول رقم (17).

رقم البند	معامل الارتباط
01	0.73
02	0.80
03	0.79
04	0.82
05	0.75
06	0.65
07	0.70
08	0.64
09	0.69
10	0.72
11	0.77
12	0.79
13	0.66
14	0.69
15	0.75
16	0.68
17	0.75
18	0.71
19	0.68
20	0.79
21	0.80
22	0.75
23	0.68
24	0.72

الجدول رقم(20) يوضح ارتباط بنود الاختبار مع الدرجة الكلية له.

المحاور	قيمة الارتباط	قيمة ألفا كرونباخ
شكل عام للكتابة	**0,56**	**0,67**
التشوهات للكتابة	**0,59**	

جدول رقم (21) يوضح قيمة ألفا لكرونباخ لصدق الاختبار

وحسب الجدول فان قيمة "ألفالكرونباخ" الكلية (0,67) وهي أكبر من (0,62) حسب المعيار المحدد ومنه قبول المقياس لأنه يتمتع بصدق داخلي ويمكن اعتماده

3.4.4. استمارة موجهة للمعلمين:

هي عبارة على استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي ،يحتوي على 19 بند مقسمة إلى خمس محاور أساسية لمعرفة نوع الصعوبة الكتابية للتلميذ وهي:

- المحور الأول: سلوكية: تتكون من البنود(**01 إلى 04**)
- المحور الثاني: شكلية: تتكون من البنود (**05 إلى 09**)
- المحور الثالث: ضمنية: تتكون من البنود (**10 إلى 12**)
- المحور الرابع: نسخية: تتكون من البنود (**13 إلى 15**)
- المحور الخامس: إملائية: تتكون من البنود (**16 إلى 19**)

وكل عبارة يقابلها ثلاث اختيارات (**لا تنطبق، تنطبق أحيانا، تنطبق كثيرا**)،حيث توضع علامة (**x**)في:

- خانة لا تنطبق في حالة عدم تطابق سلوك التلميذ مع العبارة وتعطى علامة (**00**)
- وخانة تنطبق أحيانا في حالة وجود السلوك في حالات متكررة حيث تقابلها علامة (**01**)
- وخانة تنطبق كثيرا في حالة تطابق السلوك مع العبارات وتكرارها بكثرة في الكتابة وتقابلها علامة (**02**).

- تصحيح الاستمارة:

يتكون الاستبيان الكلي من 19 بند، أدنى قيمة هي 20، وأعلاها 38 وهي المجال الذي يعبر عن صفات التلميذ الذي يعاني من صعوبات الكتابة ،بالإضافة لخانة ملاحظات أخرى تنقط إذا أبدى الأستاذ سلوكات تعنى بصعوبات الكتابة التي يعاني منها الأفراد ولم تذكر في الاستبيان .

- ثبات الاستمارة:

للتأكد من ثبات أي أداة يقوم الباحث باختيار إجراء أو طريقة من عدة طرق إحصائية ، واعتمد الباحث في الدراسة الحالية على التجزئة النصفية حيث قام بالتطبيق للمقياس على عينة استطلاعية تتكون من (15) فردا (ذكور وإناث) ، وبعد إعادة الإجابات ، يقوم بتقسيم البنود إلى مجموعتين فردية وزوجية (09) بنود في كل مجموعة ، ويكون التقسيم متساو ومنظم حيث تقسم ، ثم يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين المجموعتين وذلك باستخدام معامل بيرسون للارتباط ، وكلما كانت النتائج دالة كان الثبات صحيحا ويمكن اعتماد المقياس ،، مما يعني وجود ثبات للمقياس ويمكن اعتماده ، ونوضح في الجدول الآتي البنود لكل مجموعة ومعامل الارتباط مع المجموع الكلي.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية	
						0,05	0,01
المجموعة الفردية	15	1.332	,73	0. 77	0.03	دال	
المجموعة الزوجية	15	0.652	,24				

جدول رقم (22) يوضح درجات ثبات استمارة المعلمين

وكما هو ملاحظ فإن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى (1.332)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الثانية (0.652) ، وكانت قيمة الترابط بين المجموعتين باستخدام معامل الارتباط بيرسون (0,77)، وبمراجعة الدلالة المعنوية التي قيمتها(0,03) وهي قيمة أدنى من القيمة الحرجة(0,05) ومنها فالترابط دال إحصائيا أي هناك ثبات للمقياس بعد إجراء الاختبار على العينتين .

صدق الإستمارة :

حتى يتمكن الباحث من التأكد من صدق الاستمارة يقوم بعدة طرق إحصائية ومن أهمها استخدام معامل ألفا للصدق ، وهو إجراء يسمح بالتأكد من العلاقة الموجودة بين كل بند وبند ، وبين كل بند والمقياس الكلي ، وفي حالة وجود العلاقة الإحصائية فإن معامل" ألفا لكرونباخ" يكون أكبر أو يساوي(0,62)، ومنه تكون الدلالة لها قيمة إحصائية ويمكن اعتمادها ، وبعد تطبيق المعالجة الإحصائية باستخدام هذا المعامل "ألفا لكرونباخ" على العينة الاستطلاعية المتكونة من (15) فردا حيث تراوح الترابط ما بين (0,59) و(0,81) وهي قيم دالة إحصائيا عند المستوى (0,05)، وقيمة "ألفا لكرونباخ" كانت تساوي (0,71) ، ومنها يمكن اعتماد المقياس وهو ذو صدق ، ونبين في الجدول الآتي:

قيمة ألفا لكرونباخ 0,71 .

رقم البند	قيمة الترابط
1	0.724
2	0.59
3	0.66
4	0.75
5	0.758
6	0.81
7	0.597
8	0.640
9	0.724
10	0.754
11	0.84
12	0.681
13	0.722
14	0.63
15	0.77
16	0.623
17	0.779
18	0.590
19	0.71

جدول رقم (23): يوضح قيمة "ألفا كرونباخ" لصدق الاستمارة

3.4.5. البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

1.3.4.5.تعريف البرنامج:

هو عمل منظم ومخطط يحتوي على مجموعة من الأنشطة الجماعية تم بناءها وفق النموذج المعرفي السلوكي من اقتراح الباحثة، حيث يضم عددا من الجلسات محددة مصممة بأسلوب علمي، يتضمن جلسات سلوكية ، وأخرى معرفية ، أو كلاهما معا لغرض تحسين مستوى ومهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ويتضمن النشاطات التالية: (فك القيود والتمديد الرقمي، الحركات في الفضاء، التنظيم المكاني ومخطط الجسم، الإدراك المكاني وتمييز الوضعيات، الاستقبال الحسي، الإدراك البصري الحركي، الأوراق المنقطة، الأسهم المرقمة، الذاكرة البصرية، الذاكرة طويلة المدى، الالتزام بالحيز المخصص للكتابة، علامات الترقيم والوقف، الحروف المتشابهة، الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة، اللام الشمسية والقمرية، التاء المفتوحة والتاء المربوطة، مهارة التنوين، الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة، تكوين كلمات، تكوين جمل مفيدة، النسخ، الإملاء)

2.3.4.5.أهداف البرنامج:

يعتبر تحديد الأهداف من الخطوات الهامة في إعداد أي برنامج إرشادي، نظرا لما يترتب عليه من إجراءات علمية دقيقة، حيث يتحدد بموجبه نوع البرنامج (**إرشادي، وقائي، علاجي، تعليمي**...) والخلفية النظرية التي ننطلق منها، والتي تمدنا بالفنيات والاستراتيجيات الملائمة، كما تمكننا من اختيار الأنشطة التدريبية لتحقيقه، بالإضافة إلى اختيار الطرق الخاصة بالتقويم، وعلى هذا الأساس تم تحديد أهداف البرنامج للدراسة الحالية وهي كالتالي:

أ. الهدف العام للبرنامج:

- تحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ومعرفة مدى فعالية هذا البرنامج على عينة الدراسة.

ب. الأهداف الجزئية للبرنامج:

- التعرف على مدى شيوع صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- التأكد من الفروق بين الإجراء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج الإرشادي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبة الكتابة.
- محاولة الكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء البعدي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات الكتابة.
- معرفة الفروق بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات الكتابة.
- تدريب التلاميذ على الطريقة الصحيحة للجلوس ومسك القلم
- تنمية العضلات الدقيقة لليد
- تنمية مهارة الإدراك البصري الحركي للتلميذ
- إدراك التلميذ لأبعاد جسمه والتحكم فيها
- تنمية مهارة الإدراك المكاني
- تنمية الإدراك الحسي الحركي للتلاميذ
- تعزيز قدرة التخطيط الحركي البصري
- التحكم في اليد والعين والعضلات الدقيقة
- تعزيز وتنمية الذاكرة البصرية للتلميذ
- التعرف على علامات الوقف الأساسية
- تنمية مهارة التلميذ لتمييز وكتابة الحروف العربية المتطابقة شكلا
- تكوين التلميذ كلمات ذات معنى من مجموعة حروف
- يوظف الكلمات في جمل مفيدة
- يتمكن التلميذ من نسخ الجمل من الكتاب بطريقة صحيحة
- الكتابة إملائيا دون أخطاء

4.4.5.مصادر البرنامج:

لتحقيق هدف البحث الحالي والمتمثل في تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي يهدف لتحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة المتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، تم بناء برنامج إرشادي قائم على مبادئ تقنيات معرفية سلوكية وذلك اعتمادا على مراجع ومصادر متنوعة منها ما يلي:

أ-الخطوات التمهيدية: قبل البدء في إعداد البرنامج قامت الباحثة بالخطوات التمهيدية التالية:

- الإطلاع على الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بصفة عامة: كدراسة فيصل محمد خير الزراد **(1995)**، دراسة عادل محمد محمود العدل **(1992)**، دراسة تواتيا ومشيش نسيمة **(2016)**، ودراسة بشقة سماح **(2008)** .
- الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية: كدراسة أجيريا غيرا Ajuriaguerra et coll**(1976)**، ودراسة عبد الشافي رحاب **(1994)**، دراسة زياد أمين بركات **(2008)**، دراسة بوطيبة ابتسام **(2009)**، دراسة صابر أحمد صابر **(2009)**.
- مراجعة الدراسات التي تتناول البرامج العلاجية لصعوبات التعلم: كدراسة دليل سميحة **(2017)**، دراسة خوحلي أحلام **(2017)**، ودراسة مراح سميرة **(2015)**، أماني محمد سليم **(2017)**.
- الإطلاع على الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية لصعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية: دراسة بارنقار، berninger**(1997)**، دراسة فوزية محمدي **(2011)**، دراسة اسطنبلي**(2011)**، دراسة رنيم عبد الكريم أسعد **(2012)**، دراسة بن بوزيد مريم **(2013)**، دراسة لبوخ بلال **(2022)**.
- التعرف على أهم الأساليب والفنيات المعرفية السلوكية المستخدمة في إرشاد تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة
- تحليل مضمون الكتب المدرسية للغة العربية للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي
- تحليل محتوى دليل المعلم الصادر عن وزارة التربية الجزائرية للمستوى الثالث والرابع ابتدائي
- القيام بالدراسة الاستطلاعية الميدانية
- استطلاع آراء المعلمين في هذه المرحلة
- الاطلاع على التدرج السنوي للمستوى الثالث والرابع ابتدائي لمعرفة عدد الحصص التي تتضمن تعليم الخط

- الاطلاع على بعض الفيديوهات التي تعرض كيفية تحسين الخط للتلاميذ
- التعريف الإجرائي لصعوبات الكتابة التي يسعى البرنامج الإرشادي لقياسها وتحسينها لدى تلاميذ هذه المرحلة
- تحديد مؤشرات صعوبات الكتابة
- تصميم بطاقة تقنية للأخطاء الكتابية الأكثر تداولا لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي
- تحديد التقنيات المعرفية السلوكية التي تتلائم مع أهداف الموضوع والعينة المستهدفة للدراسة
- التعرف على الطرق والإجراءات المتبعة في الجلسات الإرشادية
- اختيار المحتوى العلمي لمهارات الكتابة وتعيين الاستراتيجيات المناسبة لها وتوظيفها بعناية لتحقيق أهداف البحث

ب- البرنامج في صورته الأولية: تم تصميم البرنامج الإرشادي في صورته الأولية من خلال الخطوات التالية:

- تحديد أهداف جلسات البرنامج
- ضبط أسلوب تنفيذ البرنامج
- تعيين عدد الجلسات الإرشادية والفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ البرنامج
- ضبط الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج بكل دقة
- إعداد الأنشطة التعليمية التي تناسب المرحلة العمرية للفئة المستهدفة
- تحديد الأدوات والوسائل المستخدمة في تنفيذ البرنامج
- حصر وقت وزمن كل جلسة
- عرض البرنامج على عدد من المحكمين للتأكد من صلاحية الأهداف والاستراتيجيات التي استخدمت

5.4.5.أسلوب تنفيذ البرنامج:

استخدمت الباحثة في تنفيذ البرنامج الإرشادي أسلوب الإرشاد النفسي الجماعي كإستراتيجية يتم بواسطتها تعديل السلوك غير المرغوب فيه اجتماعيا وتربويا لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج من خلال جلسات إرشادية جماعية، حيث يتاح فيه للعميل مناقشة مشكلاته علنا وبصدق ويشجعه على ذلك

جو الثقة الذي يشيع في جماعات الإرشاد وتبادل الخبرات والمهارات في التعامل مع الآخرين، ومواجهة المواقف المختلفة، كما تقوم الجماعة بتعزيز سلوك أعضائها مما يقوى لدى العميل استجاباته بأنه قادر على التعلم من خبرة الآخرين(**زهران، 1980، ص 344)**

ويعد استخدام الإرشاد الجماعي أسلوبا فعالا في المرحلة الابتدائية، حيث يستخدم لتسهيل تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض واستكشاف أفكارهم ومشاعرهم.

وترى الباحثة أن هذا الأسلوب من أنسب الأساليب استخداما مع التلاميذ ويرجع ذلك إلى عدة عوامل وهي:

- تنوع فنيات الإرشاد الجماعي
- يجمع بين خبرات العميل الشخصية وبين واقع اجتماعي مجسد
- يتيح فرصة للتنفيس الانفعالي
- يطمئن العميل على أنه ليس الوحيد الذي يعاني من الاضطراب
- تشابه أفراد العينة التجريبية في نوع الاضطراب
- الإرشاد الجماعي يساهم في اختصار الوقت وتوفيره، فمن خلال هذا الأسلوب نستطيع تقديم الإرشاد النفسي لعدد كبير من الأفراد وفقا لتشابه الاضطراب.
- تساعد الجماعة على التفاعل بين أفرادها، مما يزيد ذلك من التقبل الايجابي لأفراد العينة التجريبية للحضور لجلسات البرنامج والعمل على تحقيق الصعوبات التي تواجهها
- المشاركة الجماعية تزيد من فرص التعلم بين أفرادها، وتساهم في دفعهم لاكتساب المهارات وتطبيقها

6.4.5.تقويم البرنامج:

يتم تقييم فعالية البرنامج من خلال قياس مهارة الكتابة لدى تلاميذ المستوى الثالث والرابع ابتدائي الذين طبق عليهم البرنامج، من خلال استخدام اختبار الكتابة المقنن في البيئة والمدرسة الجزائرية، وتم ذلك على عدة مراحل وهي:

- **التقويم التشخيصي(القبلي)**:تم الإجراء القبلي من خلال تطبيق أدوات البحث اختبار الكتابة واستمارة المعلمين، لمعرفة وتشخيص تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة وتحديد مستوى أدائهم، حيث تم اختيار العينة المدروسة، وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

- **التقويم البنائي:** يتم في هذه المرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة الخاضعة للتجريب **(المجموعة التجريبية)** فقط، مع إجراء بعض التقييمات أثناء ذلك، وهذا بعد الانتهاء من كل نشاط
- **التقويم النهائي:** يتم هذا النوع من التقويم بعد تطبيق البرنامج، وذلك من خلال إعادة تطبيق اختبار الكتابة الذي تم استخدامه في القياس القبلي على عينة الدراسة التجريبية والضابطة، والمقارنة بين أدائهم قبل وبعد البرنامج للوقوف على فعاليته في تحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.
- **التقويم التتبعي:** يتم استخدام القياس التتبعي بعد مدة زمنية **(شهر)** من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وذلك لمعرفة مدى استمرار وبقاء تأثير فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

7.4.5.صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج الإرشادي بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والأساتذة الجامعيين المختصين من ذوي الخبرة في مجال صعوبات التعلم حيث بلغ عددهم 5 أساتذة من جامعة يحي فارس بالمدية و04 أساتذة بجامعة الجزائر2 ومفتشان في التعليم الابتدائي بمقاطعة المدية، وثلاث معلمين في المرحلة الابتدائية لا تقل خبرتهم عن عشر سنوات في التعليم وهذا بغرض التحقق من صلاحية البرنامج والتأكد من ملائمته وقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة ، والاستنارة برأيهم لتقديم الملاحظات والتعديلات اللازمة التي نستعين بها لتعديل البرنامج في صورته النهائية، حيث اتفق الأغلبية على توافقه مع الظاهرة المدروسة ومع العينة المقصودة، ويمكن استخدامه لتعديل السلوك المستهدف.

8.4.5.الحدود المكانية والزمانية للبرنامج:

- **مكانيا:** تم تطبيق البرنامج في قاعة تدريسية خصصها المدير للباحثة، بمدرسة الشهيد محفوظ بن مولود بحي السلام بولاية المدية، وذلك بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية لنفس الولاية.
- **زمانيا:** استغرق تطبيق البرنامج حوالي 4 أشهر بداية من شهر جانفي إلى غاية شهر أفريل للسنة الدراسية 2023/2022 بمعدل جلستين أسبوعيا لكل مجموعة حيث تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي يوم الأحد والثلاثاء و على المجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي يوم الاثنين والخميس، ما يعادل 25 جلسة وكل جلسة تستغرق ما بين 45 إلى 60 دقيقة على حسب النشاطات

واستيعاب التلاميذ، حيث كان التوقيت في الفترة الصباحية كون أن مستوى النشاط واليقظة لدى التلاميذ يكون في أعلى درجاته.

- **بشريا:** طبق البرنامج على 16 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات الكتابة المتمدرسين في المستوى الثالث والرابع ابتدائي موزعة عل مجموعتين:
  - المجموعة الأولى: 08 تلاميذ في السنة الثالثة ابتدائي
  - المجموعة الثانية: 08 تلاميذ في السنة الرابعة ابتدائي

9.4.5.الفنيات المستخدمة في البرنامج:

تضمّن البرنامج مجموعة من الفنيات المعرفية السلوكية والتي تمثلت فيما يلي: النمذجة، المحاكاة والتقليد، الواجب المنزلي، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة التعزيز المعنوي والمادي، الملاحظة، التوجيه

10.4.5.جلسات البرنامج:

قمنا بإعداد ملخص للبرنامج الإرشادي يتضمن محتوى وأهداف كل جلسة والفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في الجلسات كما هو موضح في الجدول التالي:

رقم الجلسة	الأهداف	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
جلسات تمهيدية		تذويب الجليد والمقصود بها التعود على الباحثة وتدخلاتها	
01	معرفية	– التعارف وبناء الألفة بين الباحثة والتلاميذ – تعرف التلاميذ على أهمية الخط وتحسينه – تعرف التلاميذ على البرنامج وإجراءاته	المحاضرة، الحوار والمناقشة
02	معرفية سلوكية	– تدريب التلاميذ على الطريقة الصحيحة للجلوس – تدريب مسك القلم – التدريب على الوضعية الصحيحة للكراس	النمذجة، التقليد، التوجيه، الملاحظة والتعزيز
03	معرفية سلوكية	– تنمية العضلات الدقيقة لليد – التدريب على التركيز	النمذجة، التقليد، الحوار، الملاحظة، التركيز، التوجيه، التعزيز

رقم الجلسة	الأهداف	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
04	معرفية سلوكية	– التذكير بالجلسات السابقة والتأكد من اكتساب المهارات – تنمية مهارة الإدراك البصري الحركي للتلميذ – تدريب التلميذ على تحريك اليد أثناء الكتابة – تقوية العضلات، فترات الاستراحة **(عدم التعب)**	النمذجة، التقليد، الحوار، الملاحظة، التركيز، التوجيه، التعزيز
05	معرفية سلوكية	– إدراك التلميذ لأبعاد جسمه والتحكم فيها	التوجيه، الملاحظة، التعزيز
تقييم الجلسات السابقة **(2، 3، 4، 5)**			التغذية الراجعة ،الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، التعزيز
06	معرفية	– تنمية مهارة الإدراك المكاني – إدراك البنية المكانية والجانبية – التمييز بين اليمين واليسار، أعلى وأسفل	التوجيه، المناقشة، الملاحظة، التعزيز
07	سلوكية	– تنمية الإدراك الحسي الحركي للتلميذ	التوجيه، المناقشة، الملاحظة، التعزيز
08	معرفية سلوكية	– تعزيز قدرة التخطيط الحركي البصري	التوجيه، المناقشة، الملاحظة، التعزيز
09	معرفية سلوكية	– تنمية الإدراك البصري الحركي – التحكم في اليد والعين والعضلات الدقيقة	التوجيه، المناقشة، الملاحظة، التعزيز
10	معرفية سلوكية	– تنمية التناسق البصري الحركي – التحكم في اليد والعين	المناقشة، الملاحظة، التعزيز
تقييم الجلسات السابقة **(6، 7، 8، 9، 10)**			التغذية الراجعة، طرح الأسئلة، التعزيز
11	معرفية	– تعزيز وتنمية الذاكرة البصرية للتلميذ	الحوار، الملاحظة، التعزيز
12	معرفية	– التذكير بالجلسات السابقة والتأكد من اكتساب المهارات – تدريب الذاكرة العاملة – تحسين استراتيجيات تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى	المناقشة، الملاحظة، الحوار
13	معرفية سلوكية	– يتعرف التلميذ على الحيز المخصص للكتابة والالتزام به – المحافظة على حجم الكتابة وإتباع السطر – تنظيم ونظافة الورقة – تنظيم المسافات بين الحروف والكلمات	المناقشة، الملاحظة، التقييم، التعزيز

رقم الجلسة	الأهداف	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
		– الابتعاد على المحو والشطب أثناء الكتابة	
14	معرفية سلوكية	– يتعرف التلاميذ على علامات الوقف الأساسية – يتعرف على دلالة هذه العلامات ومواضعها، وكيفية كتابتها	الملاحظة، التقييم، التعزيز
15	معرفية سلوكية	– تنمية مهارة التلميذ لتمييز وكتابة الحروف العربية المتطابقة شكلا	الملاحظة والتقييم، التعزيز
تقييم الجلسات السابقة **(11، 12، 13، 14، 15)**			التغذية الراجعة، الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، التعزيز
16	معرفية سلوكية	– تنمية مهارة التلميذ لتمييز الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة **(على الألف، على الواو، على النبرة)** – يتعرف على أنواع الحركات **(الفتحة، الضمة، الكسرة)**	المناقشة، الملاحظة، التعزيز
17	معرفية سلوكية	– يتعرف التلميذ على اللام الشمسية – يتعرف التلميذ على اللام القمرية يميز بينهما	الملاحظة، المناقشة، التعزيز
18	معرفية سلوكية	• تذكير بالجلسات السابقة والتأكد من اكتساب المهارات • يتعرف التلميذ على التاء المفتوحة • يتعرف التلميذ على التاء المربوطة يميز بينهما	المناقشة ،الملاحظة، التقييم، التعزيز
19	معرفية سلوكية	• يتعرف التلميذ على أنواع التنوين **(فتح، ضم، كسر)** • كتابة الكلمات التي تشمل التنوين كتابة صحيحة	المناقشة، الملاحظة، التقييم، التعزيز
20	معرفية	• يتعرف التلميذ على الأسماء الموصولة • يتعرف التلميذ على أسماء الإشارة	التقييم، المناقشة، الملاحظة، التعزيز
تقييم الجلسات السابقة **(16، 17، 18، 19، 20)**			التغذية الراجعة، الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، التعزيز
21	معرفية	• يكون التلميذ كلمات ذات معنى من مجموعة حروف	التقييم، الملاحظة، التعزيز
22	معرفية	• يرتب التلميذ كلمات مبعثرة لتكوين جمل مفيدة • يوظف الكلمات في جمل مفيدة	التقييم، الملاحظة، التعزيز

رقم الجلسة	الأهداف	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
23	معرفية سلوكية	• يتمكن التلميذ من نسخ الجمل من الكتاب بطريقة صحيحة دون حذف أو زيادة مع مراعاة القواعد التي تم تناولها من قبل	التقييم، الملاحظة، التعزيز
24	معرفية سلوكية	• يستطيع التلميذ الكتابة إملائيا دون أخطاء • تعلم مراعاة كل شروط الكتابة التي اكتسبها من قبل	التقييم، التعزيز
تقييم الجلسات السابقة **(21، 22، 23، 24)**			التغذية الراجعة، الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، التعزيز
25	معرفية سلوكية	• تشجيع التلاميذ على متابعة تحسين خطهم، وإتمام التدرب على ذلك في المنزل • التقويم النهائي للبرنامج • توزيع بعض الهدايا الرمزية	التعزيز، النصائح

جدول رقم (24) يمثل جلسات البرنامج الإرشادي ومحتواها

11.4.5.آلية تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي وفق التخطيط الذي تبنته الباحثة الذي يتكرر في كل بداية جلسة وهو كالتالي:

- استقبال تلاميذ المجموعة التجريبية والترحيب بهم، وتقديم عبارات الشكر لهم على الحضور للجلسات الإرشادية.
- التأكد من قائمة الحضور لمعرفة الغيابات
- مراجعة الواجب المنزلي والتذكير بالجلسة السابقة
- تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المادي للتلاميذ المتفوقين في الأداء على زملائهم
- شرح موضوع الجلسة الآتية واستخدام الفنيات والأساليب الخاصة بذلك
- تقييم عام للجلسة

- إعطاء للتلاميذ الواجب المنزلي لكل جلسة، والتأكيد على موعد الجلسة المقبلة
- تدوين الملاحظات وتقييم الجلسة

12.4.5.مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج:

قامت الباحثة بعملية تطبيق البرنامج الإرشادي وفق مراحل وخطوات تحددت في ما يلي:

- **المرحلة الأولى: مرحلة التمهيد والتعارف:** تتمثل هذه المرحلة في الجلسة الأولى من البرنامج التي تهدف إلى

- التعرف على التلاميذ المشاركين في البرنامج، وعلى التلاميذ مع بعضهم البعض
- بناء العلاقة بين الباحثة والتلاميذ وخلق جو من الألفة والمحبة والثقة بينهم
- تقديم الإطار العام للبرنامج مع تحديد وشرح نوعية الأنشطة والمهارات التي سيتم العمل بها
- التأكيد على أهمية المشاركة الفعالة في البرنامج وضرورة الالتزام بالحضور من اجل نجاح البرنامج والاستفادة منه
- الاتفاق على التوقيت الزمني للحصص الإرشادية، ووضع بعض القواعد التي يجب الالتزام بها أثناء التطبيق
- العمل على تهيئتهم لتلقي نشاطات البرنامج من حيث طريقة الحوار والمناقشة والإصغاء وطريقة الجلوس وغيرها
- تعريفهم بالخط وأهميته في المسار الدراسي
- تسجيل كل الملاحظات من بداية اللقاء، وهذا للاستفادة منها في مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي

- **المرحلة الثانية: مرحلة البناء أو العلاج:** وهي مرحلة تطبيق البرنامج التي تهدف إلى مساعدة تلاميذ العينة التجريبية وإرشادهم عن طريق تطبيق النشاطات المتسلسلة التي تتدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان في الكتابة

وعملت الباحثة على تقييم الجلسات التي تكون في كل خمس جلسات، حيث تعيد الباحثة مراجعة الجلسات السابقة وهذا من أجل زيادة التذكر للنشاطات السابقة وعدم نسيانها.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة انتهاء العلاج:**

-يتم خلالها الوقوف على الأهداف التي توصل إليها البرنامج

-مراجعة سريعة إلى ما تم التطرق إليه خلال الجلسات الإرشادية

- تهيئة التلاميذ لإنهاء العلاقة الإرشادية وبالتالي الانتهاء من فترة تطبيق البرنامج
- ترتيب التلاميذ حسب نتائجهم التي صححتها الباحثة وتوزيع الجوائز عليهم
- تقديم التعزيز المادي والمعنوي للتلاميذ المشاركين في البرنامج
- توديع التلاميذ وشكرهم على الالتزام بحضور جلسات البرنامج وحسن الإصغاء
- تذكيرهم بأهمية الخط في مسارهم الدراسي
- حثهم على المزيد من الاجتهاد والممارسة الدائمة للكتابة والخط

•المرحلة الرابعة: مرحلة التقييم:

يتم في هذه المرحلة الحكم على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي وذلك بعد إعادة تطبيق اختبار الكتابة على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، وإجراء المقارنة بين درجات هؤلاء التلاميذ في الاختبار البعدي، وبعد حوالي شهر من نهاية تنفيذ البرنامج يتم تطبيق القياس التتبعيلأفراد العينة التجريبية، بهدف التعرف على مدى استمرار تأثير فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه المسطرة.

ونبين محتوى الجلسات والنشاطات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وطريقة تطبيقها في قائمة الملاحق .(**الملحق رقم 1)**

ملاحظة: عملت الباحثة على جلسات تقييمية وذلك كل خمس جلسات تقوم الباحثة بالتغذية الراجعة والتذكير بالجلسات السابقة التي عملوا عليها، وهذا بغرض التذكر ومعرفة استيعاب التلاميذ للنشاطات السابقة، وإعادة النشاط إن لزم الأمر.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

عرض نتائج الدراسة

عرض وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

مناقشة النتائج

الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد إعداد إشكالية الدراسة وصياغة فرضياتها، وجمع البيانات ،قمنا بإجراء البحث الميداني، بتطبيق أدوات البحث وتفريغ نتائجه، فمن خلال هذا سنحاول في هذا الفصل عرض نتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى مناقشة النتائج من خلال مقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها مع الدراسة الحالية، والخروج في الأخير بتقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات من شأنها إثراء البحوث اللاحقة.

1.عرض نتائج الدراسة :

1.1.عرض نتائج الإجراء القبلي:

سنبين في المحور الحالي نتائج العينة على الإجراء القبلي ،ونوضحها فيما يأتي :

1.1.1.السنة الثالثة ابتدائي :

- المجموعة الأولى نتائج أفراد العينة الضابطة على القياس القبلي :

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	12,8750	2,03101
المحور الثاني	8	14,8750	2,85044
القياس الكلي	**8**	**27,7500**	**3,37004**

جدول رقم (25) يوضح نتائج أفراد العينة الضابطة السنة الثالثة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة

يبين الجدول نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الإجراء القبلي لاختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ،حيث تحصل أفراد العينة في القياس الكلي على متوسط حسابي قدره **(27,75)** وهي تدل على المستوى" ب " أي مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح ،وانحراف معياري قيمته **(3,37)**.

- ونلاحظ على المحور الأول فقد تحصل أفراد العينة في المحور الأول الذي يخص الشكل العام للكتابة على متوسط حسابي قدره **(12,87)** وهي تدل على المستوى "ب" أي مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح ،وانحراف معياري قيمته **(2,03)**
- أما بالنسبة للمحور الثاني الذي يخص حصر التشوهات التي تظهر في الكتابة تحصلوا على متوسط حسابي قدره **(14,8)** والذي يدل على المستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة وانحراف معياري يساوي **(2,8)**

يتبين من خلال النتائج أن متوسط درجات المحور الثاني أعلى من متوسط درجات المحور الأول

-المجموعة الثانية نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة على القياس القبلي :

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	13,1250	1,95941
المحور الثاني	8	17,6250	3,92565
القياس الكلي	**8**	**30,7500**	**4,13176**

جدول رقم (26) يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية السنة الثالثة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة

يبين الجدول رقم **(19)** نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره **(30,75)** والذي يدل على مستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة ،وانحراف معياري قيمته **(4,13)**

- وعلى مستوى المحاور، فقد تحصل أفراد العينة في المحور الأول على متوسط حسابي قدره **(13,12)** ويدل على المستوى "ب" أي مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح وانحراف معياري يساوي **(1,95)**
- أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره **(17,62)** مما يدل على المستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح، وانحراف معياري قيمته **(3,9)** كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني أعلى من متوسط درجات المحور الأول.

2.1.1.السنة الرابعة ابتدائي :

المجموعة الأولى نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الرابعة ابتدائي على القياس القبلي :

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	9,0000	2,00000
المحور الثاني	8	13,7500	4,13176
القياس الكلي	**8**	**22,7500**	**5,52268**

جدول رقم (27) يوضح نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الرابعة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة

يبين الجدول رقم **(20)** نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الرابعة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره **(22,75)** الذي يدل على مستوى "ب" ما يعني مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح ،وانحراف معياري قيمته **(5,52)**

- و تحصل أفراد العينة في المحور الأول على متوسط حسابي قدره **(9، 0)** ويشير إلى المستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة ،وانحراف معياري قيمته **(2,0)**
- أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره **(13,75)** ويشير إلى مستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة، وانحراف معياري قيمته **(4,1)**

كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني الذي ينص على حصر تشوهات الكتابة أعلى من متوسط درجات المحور الأول الذي ينص على الشكل العام للكتابة

-المجموعة الثانية نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس القبلي:

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	9,7143	2,49762
المحور الثاني	8	14,2857	5,34522
القياس الكلي	**8**	**24,0000**	**6,55744**

جدول رقم (28) يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة

يبين الجدول رقم **(21)** نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره **(24,0)** وهذا ما يشير إلى مستوى"ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح، وانحراف معياري قيمته **(6,5)**

- و تحصل أفراد العينة في المحور الأول على متوسط حسابي قدره **(9,71)** ما يدل على مستوى"ب" أي مستوى متوسط من الصعوبة، وانحراف معياري قيمته **(2,49)**

– أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره **(14,28)** ما يدل على مستوى"ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة ،وانحراف معياري قيمته **(5,34)**

كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني الذي ينص على حصر تشوهات الكتابة أعلى من متوسط درجات المحور الأول الذي ينص على الشكل العام للكتابة

2.1.عرض نتائج الإجراء البعدي :

1.2.1.المجموعة الأولى السنة الثالثة ابتدائي :

– نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الثالثة ابتدائي على القياس البعدي :

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	12,1250	1,45774
المحور الثاني	8	14,0000	2,00000
القياس الكلي	**8**	**26,1250**	**2,41646**

جدول رقم (29) يوضح نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الثالثة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة

يبين الجدول رقم **(22)** نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الثالثة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره **(26,12)** ويدل على مستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح، وانحراف معياري قيمته **(2,41)**

– و تحصل الأفراد في المحور الأول على متوسط حسابي قدره **(12,12)** ويشير إلى مستوى"ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة، وانحراف معياري قيمته **(1,45)**

– أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره **(14,0)** ما يدل على مستوى "ب" أي مستوى متوسط من الصعوبة ،وانحراف معياري قيمته **(2,0)**

كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني الذي يتضمن حصر تشوهات الكتابة أعلى من متوسط درجات المحور الأول الذي ينص على الشكل العام للكتابة.

-نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس البعدي :

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	9,5000	1,92725
المحور الثاني	8	13,5000	3,96412
القياس الكلي	**8**	**23,0000**	**4,27618**

جدول رقم (30) يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة

يبين الجدول رقم **(23)** نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره **(23,0)** ما يدل على مستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح، وانحراف معياري قيمته **(4,27)**

- وتشير نتائجهم في المحور الأول على متوسط حسابي قدره **(9,5)** ما يشير إلى مستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة ،وانحراف معياري قيمته **(1,9)**
- أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره **(13,5)** الذي يدل على مستوى"ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة ،وانحراف معياري قيمته **(3,9)**

كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني الذي ينص على حصر تشوهات الكتابة أعلى من متوسط درجات المحور الأول الذي ينص على الشكل العام للكتابة

2.2.1.السنة الرابعة ابتدائي :

- نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الرابعة ابتدائي على القياس البعدي :

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	8,1250	1,55265
المحور الثاني	8	12,5000	3,74166
القياس الكلي	**8**	**20,6250**	**4,77905**

جدول رقم (31) يوضح نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الرابعة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة

يبين الجدول رقم (24) نتائج أفراد العينة الضابطة للسنة الرابعة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره (20,6) الذي يدل على مستوى"ب" وهو مستوى متوسط في تعلم الكتابة حسب نموذج التصحيح، وانحراف معياري قيمته (4,7)

- وتنحصر نتائجهم في المحور الأول على متوسط حسابي قدره (8,1) وهو مستوى"ب" أي مستوى متوسط في تعلم الكتابة، وانحراف معياري قيمته (1,5)
- أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره (12,5) ما يدل على مستوى "ب" وهو مستوى متوسط في تعلم الكتابة، وانحراف معياري قيمته (3,7)

كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني الذي ينص على حصر تشوهات الكتابة أعلى من متوسط درجات المحور الأول الذي ينص على الشكل العام للكتابة

-نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس البعدي :

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	7,2857	1,49603
المحور الثاني	8	10,8571	4,98092
القياس الكلي	**8**	**18,1429**	**5,81460**

جدول رقم (32) يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة

يبين الجدول رقم (25) نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره (18,1)ما يدل على مستوى "ب" وهو مستوى متوسط في تعلم الكتابة حسب نموذج التصحيح، وانحراف معياري قيمته (5,8)

- و تحصل أفراد العينة في المحور الأول على متوسط حسابي قدره (7,2) الذي يشير غلى مستوى" أ" وهو مستوى حسن في تعلم الكتابة ،وانحراف معياري قيمته (1,4)
- أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره (10,8) ويدل على مستوى"ب" وهو مستوى متوسط في تعلم الكتابة، وانحراف معياري قيمته (4,9)

كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني الذي ينص على حصر تشوهات الكتابة أعلى من متوسط درجات المحور الأول الذي ينص على الشكل العام للكتابة

3.1.الإجراءالتتبعي :

1.3.1.السنة الثالثة ابتدائي :

-نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس التتبعي:

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	8	9,3750	1,84681
المحور الثاني	8	13,5000	3,54562
القياس الكلي	**8**	**22,8750**	**3,60307**

جدول رقم (33) يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس التتبعي

يبين الجدول رقم **(26)** نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على القياس التتبعي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره **(22,8)** ويدل على مستوى "ب" وهو مستوى متوسط في تعلم الكتابة حسب نموذج التصحيح ،وانحراف معياري قيمته **(3,6)**

- ويتضح في المحور الأول حصول الأفراد على متوسط حسابي قدره **(9,3)** ويشير إلى مستوى "ب" وهو مستوى متوسط من الصعوبة، وانحراف معياري قيمته **(1,8)**
- أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره **(13,5)** ما يدل على مستوى متوسط من الصعوبة، وانحراف معياري قيمته **(3,5)**

كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني الذي ينص على حصر تشوهات الكتابة أعلى من متوسط درجات المحور الأول الذي ينص على الشكل العام للكتابة

-نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة على القياس التتبعي :

المحاور	التكرار	المتوسط لحسابي	الانحراف لمعياري
المحور الأول	8	7,5000	1,69031
المحور الثاني	8	10,1250	5,05505
القياس الكلي	**8**	**17,6250**	**6,25500**

جدول رقم (34) يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية السنة الرابعة ابتدائي على القياس التتبعي

يبين الجدول رقم (27) نتائج أفراد العينة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على القياس التتبعيلاختبار صعوبات الكتابة، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره (17,6) ويدل على مستوى "أ" وهو مستوى حسن في تعلم الكتابة حسب نموذج التصحيح ،وانحراف معياري قيمته (6,2)

- وقد تحصل أفراد العينة في المحور الأول على متوسط حسابي قدره (7,5) ويشير إلى مستوى "أ" وهو مستوى حسن في تعلم الكتابة، وانحراف معياري قيمته (1,6)
- أما بالنسبة للمحور الثاني فتحصلوا على متوسط حسابي قدره (10,1) ويدل على مستوى "ب" أي مستوى متوسط من الصعوبة، وانحراف معياري قيمته (6,2)

كما نلاحظ أن متوسط درجات المحور الثاني الذي ينص على حصر تشوهات الكتابة أعلى من متوسط درجات المحور الأول الذي ينص على الشكل العام للكتابة

2.عرض وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

1.2.اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

لفحص ودراسة الفرضية الأولى التي مفادها انعدام الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة.

وذلك عن طريق ومعالجة هذه النتائج إحصائيا بواسطة اختبار "**ت**" للفروق، بغرض مقارنة الإجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول التالي يبين اختبار الفروق الإجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الثالثة ابتدائي

المجموعة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	8	27,7500	3,37004	0.3	0.8	غير دال
التجريبية	8	30,7500	4,13176			

جدول رقم (35) يوضح اختبار الفروق الإجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الثالثة ابتدائي

يتبين لنا من خلال مناقشة الجدول رقم **(28)** أعلاه اختبار فروق الإجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الثالثة ابتدائي، فمتوسط الدرجات المشاهدة للمجموعة الضابطة هي **(27,75)** ويشير إلى مستوى متوسط في تعلم الكتابة، ومتوسط الدرجات للمجموعة التجريبية **(30,75)** الذي يدل على مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح، وباستخدام اختبار "ت" للفروق، قدرت القيمة ب **(0,3)** والدلالة المعنوية بنظام الرمز للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي **(0,8)** وهي قيمة أكبر من الدرجة الحرجة **(0,05)**، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الثالثة ابتدائي حول صعوبات تعلم الكتابة، والفروق المشاهدة غير دالة إحصائيا، وهي فروق تعود للصدفة، وهي درجات متقاربة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي.

2.2.اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح الإجراء البعدي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار " **ت**" للفروق لعينتين وهذا بغرض المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجات نفس المجموعة في القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة**(قبل تطبيق البرنامج وبعده)**،وهذا لملاحظة مدى التغير الذي طرأ على مستوى المجموعة في كل مجالات الاختبار من جراء تطبيق البرنامج الإرشادي

ونظرا لكون القياسين القبلي والبعدي طبقا على العينة نفسها، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للفروق وهذا لاختبار قبول الفرضية والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

المجموعة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
القبلي	8	30,7500	4,13176	21	0.000	**دال عند 99%**
البعدي	8	23,0000	4,27618			

جدول رقم (36) يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة

يتبين من القراءة الإحصائية للجدول رقم **(29)** أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في اختبار صعوبات الكتابة متباعدة، حيث أن المتوسط الحسابي في القياس القبلي قدر ب **(30,75)** الذي يدل على مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح ،بانحراف معياري قيمته **(4,13)**، أما المتوسط الحسابي في القياس البعدي قدر ب **(23)** بانحراف معياري يساوي **(4,27)** ويمثل مستوى متوسط في تعلم الكتابة.

وعند اختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار، باستخدام اختبار " ت" للفروق تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائيا التي قدرت ب **(21)**، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي **(0,000)** وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة **(0,05)** أي أن الصعوبات قد انخفضت بالتقريب 7 درجات ، وهو تحسن ملحوظ ودال إحصائيا، ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراءالبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء البعدي وهذا مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي ، والفروق المشاهدة دالة إحصائيا حيث أن الفروق لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

3.2.اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح المجموعة التجريبية

لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت" لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

المجموعة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	8	26,1250	2,41646	3.7	0.007	**دال عند99%**
التجريبية	8	23,0000	4,27618			

جدول رقم (37) يوضح اختبار الفروق الإجراء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الثالثة ابتدائي

يتبين لنا من القراءة الإحصائية للجدول رقم **(30)** أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متباعدة، حيث أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة قدر ب(**26,12**) بانحراف معياري قيمته(**2,41**) أي مستوى متوسط من الصعوبة، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب **(23,00)** بانحراف معياري يساوي(**4,27**) ويدل على مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح، حيث نلاحظ انخفاض نسبة الصعوبة ب **(3)** درجات وهذا ما يدل على تحسنها واعتمادا على نتائج اختبار"ت" للفروق نجد قيمة "ت" المحسوبة **(3,7)**، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي **(0,007)**، فان الدلالة المعنوية 0,007 وهي اقل من الدرجة الحرجة 0,01 ، ومنه فان نسبة الثقة 99%، ومنه قبول الفرضية البديلة ، والنتائج لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ، ويمكن القول أن النتائج المشاهدة لصالح الإجراء البعدي ، وان درجات الصعوبة قد انخفضت وتدل أيضا على فعالية البرنامج الإرشادي .

4.2.اختبار الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح الإجراء التتبعي، وللتحقق من صحتها، تم استخدام اختبار " ت" للفروق لعينتين وهذا بغرض المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق التتبعي لاختبار صعوبات تعلم الكتابة والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها :

المجموعة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
القبلي	8	30,7500	4,13176	15	0.000	**دال عند 99%**
التتبعي	8	22,8750	3,60307			

جدول رقم(38) يوضح اختبار الفروق بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الثالثة ابتدائي

يتبين من القراءة الإحصائية للجدول رقم **(31)** أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والتتبعي للسنة الثالثة ابتدائي في اختبار صعوبات الكتابة متباعدة، حيث أن المتوسط الحسابي في القياس القبلي قدر ب **(30,75)**، بانحراف معياري قيمته **(4,13)** ويدل على مستوى متوسط من

الصعوبة ، أما المتوسط الحسابي في القياس التتبعي قدر ب **(22,87)** بانحراف معياري يساوي **(3,60)** ويشير أيضا إلى مستوى متوسط لكن كما نلاحظ انخفض **(8)** درجات من القياس القبلي وهذا ما يدل على تحسن المجموعة التجريبية في القياس التتبعي.

وعند اختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار، باستخدام اختبار " ت" للفروق تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائيا التي قدرت ب **(15)**، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي **(0,000)** وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة **(0,01)** ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء التتبعي وهذا مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي ، وان الأفراد قد حافظوا على مستوى الأداء المرتفع مقارنة بالإجراء القبلي **(ثلاثة أشهر)**

والفروق المشاهدة دالة إحصائيا حيث أن الفروق لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع

5.2.اختبار الفرضية الجزئية الخامسة :

لفحص ودراسة الفرضية الخامسة التي مفادها انعدام الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة.

وذلك عن طريق ومعالجة هذه النتائج إحصائيا بواسطة اختبار "**ت**"للفروق، بغرض مقارنة الإجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

المجموعة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	8	22,7500	5,52268	0.1	0.8	**غير دال**
التجريبية	8	24,0000	6,55744			

جدول رقم(39) يبين اختبار الفروق الإجراء القبلي بين المجموعة الضابطة والتجريبية للسنة الرابعة ابتدائي

يتبين لنا من خلال مناقشة الجدول رقم **(31)** أعلاه اختبار فروق الإجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الرابعة ابتدائي، فمتوسط الدرجات المشاهدة للمجموعة الضابطة هي **(22,75)**، بانحراف معياري قيمته **(5,52)** ما يدل على مستوى متوسط من الصعوبة، ومتوسط الدرجات للمجموعة التجريبية **(24,0)**، وانحراف معياري يساوي **(6,55)** ويشير أيضا إلى مستوى متوسط من الصعوبة حسب نموذج التصحيح، وباستخدام اختبار "ت" للفروق، قدرت القيمة ب **(0,1)** والدلالة المعنوية بنظام الرمز للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي **(0,8)** وهي قيمة أكبر من الدرجة الحرجة **(0,05)**، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة، والفروق المشاهدة غير دالة إحصائيا، وهي فروق تعود للصدفة، وهي درجات متقاربة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي.

6.2.اختبار الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح الإجراء البعدي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار " **ت**" للفروق لعينتين وهذا بغرض المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجات نفس المجموعة في القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة**(قبل تطبيق البرنامج وبعده)**،وهذا لملاحظة مدى التغير الذي طرأ على مستوى المجموعة في كل مجالات الاختبار من جراء تطبيق البرنامج الإرشادي

ونظرا لكون القياسين القبلي والبعدي طبقا على العينة نفسها، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للفروق وهذا لاختبار قبول الفرضية والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

المجموعة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
القبلي	8	24,0000	6,55744	12.7	0.000	**دال عند 99%**
البعدي	8	18,1429	5,81460			

جدول رقم (40) يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة

يتبين من القراءة الإحصائية للجدول رقم **(32)** أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في اختبار صعوبات الكتابة متباعدة، حيث أن المتوسط الحسابي في القياس القبلي قدر ب **(24,00)** الذي يدل على مستوى متوسط في تعلم الكتابة، بانحراف معياري قيمته **(6,55)**، أما المتوسط الحسابي في القياس البعدي قدر ب **(18,14)** بانحراف معياري يساوي **(5,81)** ويدل على المستوى المتوسط في تعلم الكتابة حسب نموذج التصحيح، وكما نلاحظ انخفاض درجات القياس البعدي ب **(6)** درجات تقريبا وهذا ما يدل على تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ.

وعند اختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار، باستخدام اختبار " ت" للفروق تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائيا التي قدرت ب **(12,7)**، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي **(0,000)** وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة **(0,01)** ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء البعدي وهذا مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي ، والفروق المشاهدة دالة إحصائيا حيث أنها لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

7.2.اختبار الفرضية الجزئية السابعة:

نصت الفرضية السابعة على وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح المجموعة التجريبية

لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت" لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

المجموعة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	8	20,6250	4,77905	3.7	0.01	**دال عند 99%**
التجريبية	8	18,1429	5,81460			

جدول رقم (41) يوضح اختبار الفروق الإجراء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للسنة الرابعة ابتدائي

يتبين لنا من القراءة الإحصائية للجدول رقم **(33)** أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متباعدة، حيث أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة قدر ب(**20,62**) بانحراف معياري قيمته **(4,77)** ويدل على مستوى متوسط في تعلم الكتابة، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب **(18,14)** بانحراف معياري يساوي(**5,81**) فهو يشير أيضا إلى المستوى المتوسط من الصعوبة، حيث نلاحظ انخفاض درجات الصعوبة لدى المجموعة التجريبية بدرجتين بالتقريب مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا ما يدل على تحسن مستواها في الكتابة، واعتمادا على نتائج اختبار"ت" للفروق نجد قيمة "ت" المحسوبة **(3,7)**، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي **(0,01)**، وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة **(0,05)**، ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، والفروق المشاهدة لها دلالة إحصائية حيث أنها لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع

8.2.اختبار الفرضية الجزئية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح الإجراء التتبعي، وللتحقق من صحتها، تم استخدام اختبار " ت" للفروق لعينتين وهذا بغرض المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق التتبعي لاختبار صعوبات تعلم الكتابة والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها :

المجموعة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
القبلي	8	24,0000	6,55744	15.1	0.000	دال عند 99%
التتبعي	8	17,6250	6,25500			

جدول رقم(42) يوضح اختبار الفروق بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي على المجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي

يتبين من القراءة الإحصائية للجدول رقم **(34)** أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والتتبعي للسنة الثالثة ابتدائي في اختبار صعوبات الكتابة متباعدة، حيث أن المتوسط الحسابي في القياس القبلي قدر ب **(24,00)** ويدل على مستوى متوسط في تعلم الكتابة ، بانحراف معياري قيمته **(6,55)**، أما المتوسط الحسابي في القياس التتبعي قدر ب **(17,62)** بانحراف معياري يساوي **(6,25)** ويشير إلى مستوى حسن في تعلم الكتابة حسب نموذج التصحيح، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على تحسن مستوى الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس التتبعي.

وعند اختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والتتبعي، باستخدام اختبار " ت" للفروق تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائيا التي قدرت ب **(15,1)**، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي **(0,000)** وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة **(0,05)** ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء التتبعي وهذا مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي ، والحفاظ على مستوى الأداء المرتفع مقارنة بالإجراء القبلي ، والفروق المشاهدة دالة إحصائيا حيث أن الفروق لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع

3.مناقشة النتائج:

1.3.مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

لقد دلت نتائج الدراسة على تحقق الفرضية الأولى التي مفادها انعدام الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة.

وبعد اختبار الفرضية باستخدام اختبار"**ت**" للفروق، بغرض مقارنة الإجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث تحصلنا على متوسط الدرجات المشاهدة للمجموعة الضابطة هي **(27,75)** التي تدل على مستوى "ب" أي مستوى متوسط من الصعوبة هذا حسب نموذج التصحيح للاختبار ومتوسط الدرجات للمجموعة التجريبية **(30,75)**، ويدل أيضا على نفس المستوى "ب" ومنه قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الثالثة ابتدائي حول صعوبات الكتابة، والفروق المشاهدة غير دالة إحصائيا، وهي فروق تعود للصدفة، وهي درجات متقاربة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي. أي بالتقريب تساوي الدرجات بين المجموعتين الضابطة التجريبية.

وهذا ما نلاحظه على فئة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي على الصعوبات التي تواجهه في تعلم الكتابة، حيث هذه الأخيرة شاعت كثيرا في المدارس الجزائرية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة **(حسن شحاتة 1978)** الذي لاحظ شيوع الأخطاء الإملائية في الصحف اليومية حيث دعا هذا الوضع للبحث على العوامل المسببة لشيوع هذه الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية عند تلاميذ الطور الثاني وتوصل إلى وجود علاقة أخطاء التلاميذ بالمقررات الإملائية، ويرجع هذا السبب إلى ما تتصل بالمعلم ومنها ما يتصل بالتلميذ ومنه باللغة المكتوبة ومنها بطرق التدريس، ويؤكد **(حلس 2004)** انتشار الخطأ الكتابي بين التلاميذ حيث وصل إلى عشرين مجالا من تسعة وثلاثين مجال ويعزو الباحث هذه الأسباب إلى اعتماد المعلمين على طريقة واحدة في التدريس ولا يهتمون بتنوع أساليب التقويم وطرائق التصحيح، وعدم اهتمام المفتشين بقياس المستوى الكتابي وتشخيصه وعلاجه.

كما توصلت كل من دراسة **(زياد أمين بركات 2009)** ودراسة **(بشير حورية 2002)** إلى أن الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا لدى التلاميذ هي الخل7ط بين الأصوات وأخطاء الكتابة، والاعتماد الكلي على حاسة السمع في الكتابة دون إدراك خصائص اللغة المكتوبة وتأثير اللغة العامية على تعلم اللغة المحكية المدرسية، وأكد **(أمين بركات 2009)** على وجود علاقة قوية بين متغير السن وشدة ظهور الأخطاء حيث كانت منتشرة في الصفوف الأولى مقارنة بالصف الرابع والخامس ابتدائي، وهنا نستطيع القول أن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يواجهون صعوبات في تعلم الكتابة

وتفسر الباحثة تساوي وتقارب نتائج المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي لاختبار صعوبات الكتابة على أن كلا المجموعتين لديهم نفس المهارات والمكتسبات للقدرة على الكتابة، ولديهم نفس الصعوبة التي يعانون منها، وهذا ما يؤكد تحقيق التكافؤ التام للمجموعتين قبل دخول المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، وهذا ما يؤكد لنا أن التغيرات المحتملة الحدوث بعد تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية هو بفعل تأثير وفعالية البرنامج الإرشادي، لأن المجموعتين لها نفس القدرات والمؤهلات والإمكانيات، وقد يكون سبب توافق المجموعتين في مستوى صعوبة الكتابة راجع إلى المستوى الدراسي والعمر الزمني والعمر العقلي، بالإضافة إلى تعرض التلاميذ إلى نفس البرنامج التدريسي ونفس المعلمين الذين لديهم نفس المستوى والتكوين، واعتماد المعلمين على طريقة موحدة في التدريس وأساليب التقويم وطرائق التصحيح، وهذا ما انعكس على التلميذ وأصبحت المكتسبات متساوية، وربما تكون تقريبا هذه النتيجة متقاربة لدى معظم التلاميذ بالمدارس الابتدائية الجزائرية لتوحيد البرنامج بينهم وتتبعهم المدرسة الجزائرية الحكومية وبهذا تكون النتائج متقاربة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي.

2.3.مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تعالج الفرضية الثانية بشكل دقيق آثار وفاعلية البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، لذا تم قياس الفروق بين القياس القبلي والبعدي لهذه المجموعة، ولأننا نتوقع أن البرنامج الإرشادي يمكنه أن يحدث الفرق ويحسن من مستوى الكتابة في القياس البعدي جاءت فرضيتنا بالصياغة التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية لمستوى السنة الثالثة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح الإجراء البعدي.

ومن خلال المعطيات الواردة أعلاه تبين أن قيمة "**ت**" دالة إحصائيا، مما يعني قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء البعدي بنسبة ثقة 99%، وهذا مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي ،والفروق المشاهدة دالة إحصائيا حيث أن الفروق لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أو عزوها إلى تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المصمم والمستخدم في الدراسة الحالية، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة **(لبوخ بلال 2022)** الذي توصل إلى فعالية البرنامج العلاجي المقترح في علاج صعوبات الكتابة واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي.

وأكدت أيضا دراسة **(zwicker 2005)** أن برنامجي التدخل المعرفي والتدخل متعدد الحواس كانت لهم فعالية في تحسين خط الكتابة اليدوية في المجموعتين التجريبيتين ، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(gracia 2007)** التي خلصت إلى أن الترابط المنطقي والعمليات المعرفية تحسنت لدى المجموعة التجريبية وهذا ما يدل على فعالية البرنامج لتطوير الكتابة القائم على تحسين القدرات المعرفية لدى التلاميذ، وتؤكد دراسة **(berninger 1997)** أن التعليم المباشر الذي يركز على مساعدة المتعلمين على تعلم آلية إنتاج الحروف واسترجاعها بشكل سريع من الذاكرة قد يزيد من احتمال أنهم يصبحون ماهرين في الكتابة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تأثير البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي يخضع لمعايير علمية ويتضمن مجموعة نشاطات هادفة لتحسين مستوى الكتابة لدى المجموعة التجريبية، إذ ظهر فرق واضح بين التطبيقيين القبلي والبعدي، وقد يعود سبب تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج الإرشادي إلى عدة عوامل، كالأخذ بمبدأ التدرج في تعليم الكتابة، فهي تعتبر مهارة حركية نفسية يتطلب تعليمها أسلوب تدريب التلاميذ المبتدئين، بما يلائم نمو مهارات الكتابة لديهم، وقد راعت الدراسة ذلك، كما تم التدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب لأن ذلك أمر ضروري لتحقيق جودة الخط لدى التلاميذ، وقد تم التأكيد خلال تطبيق البرنامج على ضرورة تمييز التلاميذ للمسافات بين الأسطر وبين الحروف وبين الكلمات المكونة للجمل.

كما يمكن أن يعزى سبب نجاح البرنامج في تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ إلى استخدام إستراتيجية التعزيز الإيجابي فورا حيث يساعد في جعل التعليم فعالا وممتعا بالنسبة للتلميذ والمعلم على سواء، ويعطي فرصة التحقق الفوري من استجابة التلميذ والتأثير في جذب انتباهه، والمعززات المادية والرمزية ذات تأثير بالغ في سلوك التلاميذ، وقد استخدمت الدراسة الحالية عند تطبيق البرنامج بعض المعززات التي قد يعزى إليها نجاح البرنامج في تحسين الكتابة لدى التلاميذ كالحلوى والهدايا وغيرها، إضافة إلى التعزيز اللفظي كالمدح والثناء.

بالإضافة إلى الاعتماد على إستراتيجية التغذية الراجعة في معالجة أخطاء التلاميذ أثناء الحصص الإرشادية، حيث تم التقييم المستمر لأداء التلاميذ خلال الجلسة لمعرفة الأخطاء التي وقع فيها، على أن يتم تصحيحها في الوقت المناسب دون تأخير حتى لا يعتقدوا بصحة تلك الأخطاء.

كما أن أنشطة البرنامج ركزت على التلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية، حيث يتطلب اهتماما فرديا ومتابعة دقيقة من طرف المعلم حتى في بداية انطلاق كتابة الحرف وانتهائه وخلال كتاباته، وهو ما لا يمكن تحقيقه مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ وهذا ما ركزنا عليه في البرنامج، بأخذنا عدد قليل من التلاميذ وهذا من أجل استيعابهم للنشاطات واكتسابهم مهارات الكتابة.

ومن علامات نجاح البرنامج أيضا وجود دافعية التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حيث لاحظت الباحثة إصغاء وانتباه التلاميذ إلى كل ما تقوله لهم، ولديهم اهتمام كبير يتجلى من استفسارهم عن موعد حصص البرنامج والالتزام بمواعيد الحضور من أجل هذه الحصص وعدم غيابهم ،كما يحاولون جاهدين المشاركة والإجابة على التمارين والأسئلة التي نطرحها عليهم، واستفسارهم عن المعلومات التي يتم استيعابها وفهمها، وهذا دليل على وعيهم بمدى الصعوبات التي يعانون منها في تعلم الكتابة ومحاولة تحسينها.

وبالرجوع إلى ما سبق نجد أن البرنامج الإرشادي اشتمل على العديد من الاستراتيجيات المعرفية السلوكية التي تؤثر بشكل كبير في تحصيل مهارة الكتابة، حيث ساعدت هذه الأساليب التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة إلى توجيه نظرهم وإلى فهمهم بمدى وعيهم لقدراتهم مما يؤهلهم على الوعي بمهاراتهم ومحاولة تحسينها وعلاجها، وهذا ما أفرز النجاح الملاحظ في القياس البعدي.

3.3.مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية

ومن خلال اختبار الفرضية نستنتج أن قيمة "ت" دالة إحصائيا، ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية بنسبة ثقة 99%، والنتائج لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ،ويمكن القول أن النتائج المشاهدة لصالح الإجراء البعدي، وان درجات الصعوبة قد انخفضت هذا ما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة **(magnan 2006)** الذي توصل إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا ازديادا أكبر في أدائهم على مهارات تحليل المقاطع الصوتية أثناء الكتابة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وأشارت إلى فعالية التدريب السمعي البصري في زيادة قدرة المجموعة التجريبية في تحسين مهارات الكتابة اليدوية، وأكدت أيضا دراسة **(Okland 1998)** نتائجه بأن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا إدراكا وفهما أكبر لكتابة الكلمات والجمل بشكل ذي دلالة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا ما دل على فعالية البرنامج التدريبي ، وبين **(فرحان بن سالم العنزي 2013)** في دراسته على وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التمييز الإدراكي من حيث الشكل والحجم والتآزر البصري الحركي والكتابة بصورة جوهرية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح

ومن خلال هذا نؤكد على أساس الدور الذي لعبه البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المصمم من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، إذ يعود هذا النجاح في تحسين مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات الكتابة الخاضعة للبرنامج الإرشادي إلى أثره الفعال والإيجابي في تنمية مهارات الكتابة وتحسينها لدى التلاميذ، حيث تم تسجيل فرق واضح بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في نتائج بنود اختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، هذا ما يبين تداركها لما فاتها، حيث أصبحت كتابة التلاميذ تقريبا عادية من خلال نوعية خطهم السليم والكتابة بوضوح وخط مفهوم ومقروء، مع احترام السطر والهوامش والاتجاهات، وسلامة التنقيط وعلامات الوقف، ومراعاة القواعد اللغوية، مما

يدل على تنمية مهارة الكتابة لدى المجموعة التجريبية، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة كانت نتائجها متدنية وضعيفة، وهذا بسبب عدم إخضاعها للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والاكتفاء بتعرضهم للبرنامج الدراسي فقط، الذي يفتقر إلى الأنشطة التحفيزية والمناسبة لتعليم مهارات الكتابة، ونقص في عدد الحصص الخاصة بالكتابة أو بالأحرى استبدالها بالحصص الاستدراكية للمواد الأخرى، وهذا لإنهاء البرنامج الدراسي السنوي بسبب كثافته، بالإضافة إلى عدم توجيه انتباه التلاميذ إلى أهمية الكتابة في التعليم وأثرها على التحصيل الدراسي، مما جعل التلاميذ يكتفون بالنتائج العامة للدروس ولا يظهرون تفوقا مقارنة بتلاميذ المجموعة التجريبية، فالكتابة هي أحد المكونات الأساسية للغة العربية تتطلب اهتمام فرديا ومتابعة دقيقة من طرف المعلم، كما تقتضي العناية بتعليمها تقديم نماذج خطية سليمة وأنشطة مناسبة.

كما يمكن تفسير نتائج الفرضية الحالية إلى أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي استطاع توفير الوقت اللازم والكافي ليحسن مستوى الكتابة لتلاميذ المجموعة التجريبية، بعد أن تعرفوا على أهمية الكتابة في تقدمهم الدراسي وفي تنمية مهاراتهم التعليمية.

ومن خلال هذا يتبين لنا نجاعة وفعالية البرنامج الإرشادي القائم على نموذج معرفي سلوكي المصمم في الدراسة الحالية في تحسين مهارة الكتابة، وبالتالي التخفيف من حدة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة.

4.3.مناقشةالفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح الإجراء التتبعي، وللتحقق من صحتها، تم استخدام اختبار"ت" للفروق بغرض المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الإجراء القبلي ودرجات نفس المجموعة في الإجراء التتبعي لاختبار صعوبات الكتابة، حيث تبين أن الفروق المشاهدة ذات دلالة إحصائية بنسبة 99%، ويمكن قبولها ، مما يعني قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء التتبعي وهذا مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي ، وان التلاميذ قد حافظوا على مستوى الأداء المرتفع بعد مدة ثلاثة أشهر مقارنة بالإجراء القبلي ، والفروق المشاهدة دالة إحصائيا حيث أن الفروق لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

تدل هذه النتيجة على بقاء فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي، واحتفاظهم بالمكاسب التي تعلموها من خلال البرنامج وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **(اسطنبلي 2011)**، الذي استخدم القياس التتبعي، وتوصل إلى بقاء أثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الكتابة اليدوية بالنسخ لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور 45 يوما من انتهاء تطبيق البرنامج.

ويمكننا القول أن القياس التتبعي أظهر صلابة المحتويات والمضامين الواردة في البرنامج الإرشادي، حيث لم تكن المهارات المكتسبة لحظية، بل أصبحت فعالة ودائمة في المسار الدراسي للتلميذ، وواصلت في التوظيف بعد مدة شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

وترجع هذه النتيجة إلى الجلسة الأخيرة من البرنامج التي تم فيها استرجاع جميع محتويات الأنشطة وتذكرها سريعا، يعني مراجعة عامة لنشاطات البرنامج، وراجع أيضا إلى الجلسات التقييمية التي تقدم للتلميذ في كل نهاية أربعة أنشطة أي مراجعة مضامين الأربع أنشطة المقدمة لهم بهدف تذكرها وعم نسيانها، ونستطيع من خلال هذه التقنية معرفة مدى اكتساب التلاميذ تلك المهارة ورسوخها في ذاكرة التلميذ ، وهو الأمر الذي أدى إلى عدم حدوث تراجع في مستوى التلاميذ بعد انتهاء البرنامج، والأهم من ذلك هو استمرار التحسن بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

بالإضافة إلى مساعدة المعلمين والأولياء لاستمرار هذه العملية بشكل تام، حيث يتابعون عملية تحسين الكتابة والعمل على تحفيزهم بحل الواجبات المنزلية والنشاطات المقدمة لهم، من خلال التنسيق مع الباحثة والإصغاء إلى النصائح المقدمة لهم، وكل هذا العمل المتناسق المتكامل أدى إلى تجاوز صعوبات الكتابة لدى التلميذ ويبين أثر الإجراء التتبعي ونتائجه المتحصلة عليها أن البرنامج الإرشادي التزم بالمعايير العلمية للتعلم، والتي تساعد التلميذ على اكتساب المهارات وتوظيفها في الكتابة، وقد حقق الهدف المرجو وهو تحسين مستوى صعوبة الكتابة لدى التلميذ

ونستنتج في الأخير من خلال مناقشة نتائج الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة التي تتضمن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي أنها تحققت جميعها، وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي قد نجح وأثبت فعاليته واستمراريتها في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي.

5.3.مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة:

لفحص ودراسة الفرضية الخامسة التي مفادها انعدام الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة.

وذلك عن طريق ومعالجة هذه النتائج إحصائيا بواسطة اختبار "**ت**" للفروق، حيث تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة، والفروق المشاهدة غير دالة إحصائيا، وهي فروق تعود للصدفة، وهي درجات متقاربة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الإجراء القبلي.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (**عبد الشافي رحاب 1994**) التي تؤكد على تكافئ المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتطبيق عليهم البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارة الخط العربي، الذي أثبتت فعاليته في تنمية المهارات الفرعية.

وتفسر الباحثة نتيجة عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي أي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، إلى تكافئ وتجانس وتوافق العينة من حيث المتغيرات كالسن والمستوى الدراسي والصعوبة التي يعانون منها، فالمجموعتين مكونة من ثلاث أقسام في مدرسة ابتدائية، وهذا يعني اختلاف المعلمين واختلافهم في طريقة التدريس، فرغم كل هذا لم تتأثر العينة من الاختلاف، وهذا بسبب البرنامج الدراسي المقرر من طرف وزارة التربية الموحد على جميع المدارس الجزائرية، ما يجعل مستويات التلاميذ متقاربة ومتساوية .

فتلميذ السنة الرابعة ابتدائي لديه مستوى نمو معرفي حسي حركي مرتفع على تلميذ السنة الثالثة ابتدائي ويكون قد اكتسب مهارات الكتابة وتجاوز مرحلة التعلم والبناء، فرغم كل هذا وجدنا لديهم صعوبة في الكتابة وهذا راجع إلى البرنامج الدراسي للسنوات السابقة التي لم تراعي اكتساب تلك المهارات، وهذا ما أثر عليهم وحدد الصعوبة لديهم.

وكان الهدف الأساسي من معالجة هذه الفرضية هو التأكد من توافق المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، حيث يشمل هذا التكافئ المهارات الكتابية المراد تحسينها من خلال

محتوى أنشطة البرنامج وفق نموذج معرفي سلوكي، فهذا التقارب في النتائج يؤكد لنا صدق البرنامج وفعاليته من خلال نتائج الفرضيات التالية، بالإضافة إلى عدم التحيز في الاختبار التشخيصي للكتابة، حيث تم تطبيق وحساب نتائج الاختبار بكل شفافية ومصداقية، وهذا ما جعل انعكاس التشابه في النتائج.

ويمكن تفسير تقارب النتائج في القياس القبلي لاختبار صعوبة الكتابة وانتشارها لدى التلاميذ بصفة عامة في أنه رغم اعتماد المدرسة الجزائرية في إطار المقاربة بالكفاءات على التقييم المعتمد على تحديد وضعيات المشكلة، واستخدام شبكة لتقييم انتاجات التلميذ، إلا أن أغلب المعلمين لا يزالون الاعتماد على العلامة في تقدير أدائه، كما أن هناك غياب للتقييم الذاتي، إذ لا تتاح الفرصة للتلميذ ليتساءل حول مدى صحة فهمه وتقييمه لانتاجاته الكتابية، والصعوبات التي تلقاها وكيفية تجاوزها، مما يجعله يكتسب اعتقادات خاطئة حول ما يمتلكه من مهارات واستراتيجيات، ومدى ملائمتها في أداء مهام معينة، وهذا ما يمكن أن يكون عاملا من عوامل الصعوبات التي يواجهها في الكتابة، وهذا ما جعل المجموعتين الضابطة والتجريبية تتقارب في نتائجها ولا يوجد اختلاف بينهم، لأنهم في مدرسة واحدة وبرنامج دراسي موحد، وصعوبة واحدة، فهنا تبرز أهمية تصميم برنامج إرشادي قائم على نموذج معرفي سلوكي لتحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

6.3.مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح الإجراء البعدي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار"**ت**" للفروق وهذا بغرض ملاحظة مدى التغير الذي يطرأ على مستوى المجموعة التجريبية في كل مجالات الاختبار من جراء تطبيق البرنامج الإرشادي، حيث تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائيا بنسبة 99%، ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء البعدي وهذا مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي ، والفروق المشاهدة دالة إحصائيا حيث أنها لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

وتعد هذه النتيجة منطقية في ضوء ما أسفرت عليه نتائج بعض الدراسات كدراسة (**أحمد عبده عوض 2010**) الذي أثبت فعالية الإستراتيجية المقترحة في علاج الضعف الكتابي في اللغة العربية، ووصل إلى نتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الكتابة، وهذا ما يشير إلى فعالية الإستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في المهارات الأساسية للكتابة، وأكدت (**رنيم عبد الكريم أسعد 2012**) في دراستها على ثبات التحسن وزيادته في مهارات الكتابة الأساسية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وعليه بصفة عامة نستطيع القول أن البرنامج التدريبي حقق فعاليته في تنمية مهارات الإدراك البصري وتحسينها، وتشير دراسة (**سالم 2012**) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسيين القبلي والبعدي في نتائج مجموعة البحث على اختبارات الإدراك البصري بأبعادها (**التداعي البصري، التكامل البصري، التحليل البصري**) لصالح التطبيق البعدي، وهذا ما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للصف الرابع ابتدائي.

ونستطيع القول أن نتائج هذه الدراسات توافقت مع نتائج الدراسة الحالية، حيث نفسر هذه النتيجة أو إرجاعها إلى تأثير المتغير المستقل أي البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المصمم من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، وبالتالي قد حقق تحسن ملحوظ في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإرشادي، ويعود هذا التحسن إلى فعالية البرنامج الذي روعيت فيه العديد من الجوانب في نجاحه، حيث نلاحظ فرقا واضحا بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي في اختبار صعوبات الكتابة، كما أن الصعوبات تراجعت وتحسنت بوضوح، حيث أصبحت لديهم القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة، ومراعاة قواعدها، بالإضافة إلى تمكن التلاميذ من تدارك نقائصهم في مهارات الكتابة ومحاولة تعويض ما فاتهم بالتدريب المستمر والتركيز على حصص البرنامج الذي يتعرضون له بمختلف جلساتها لتي قسمت إلى جلسات معرفية وأخرى سلوكية وجلسات تتضمن كلاهما، مما يعني البرنامج حاول تناول الاستراتيجيات الملائمة التي تحدد نجاحه.

ونفسرها أيضا في استخدام تنفيذ البرنامج الإرشادي أسلوب الإرشاد النفسي الجماعي كإستراتيجية بواسطتها تعديل السلوك غير المرغوب فيه اجتماعيا وتربويا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث يتيح للتلميذ مناقشة مشكلاته علنا وبصدق ويشجعه على ذلك جو الثقة الذي يشيع في جماعات الإرشاد، كما تقوم الجماعة بتعزيز سلوك أعضائها مما يقوي لدى التلميذ استجاباته بأنه قادر على التعلم من خبرة الآخرين

والتفاعل مع بعضهم البعض، واستكشاف أفكارهم ومشاعرهم، بالإضافة إلى طمئنة التلميذ بأنه ليس الوحيد الذي يعاني من صعوبات في الكتابة، وهذا ما يساهم في التقبل الإيجابي لتلاميذ العينة التجريبية ومحاولة تحسين مستواهم.

ويمكن إرجاع النتيجة أيضا إلى الأدوات والأساليب المستخدمة كأسلوب الشرح المباشر في بداية كل نشاط، مما ساعد على جذب انتباههم وحضور الحصص الإرشادية بانتظام، هذا ما يفسر التدارك المبهر لنتائجهم في القياس البعدي على غرار القياس القبلي، مما يعني فاعلية البرنامج الإرشادي.

كما يعزى نجاح البرنامج الإرشادي إلى ضبط القسم وتوفير الهدوء والنظام مع المحافظة على تفاعل التلاميذ ودافعيتهم إلى تحسين مستوى كتابتهم، بالإضافة إلى حرص البرنامج على توفير التخطيط الجيد للجلسات من بدايته إلى نهايته.

وانطلاقا من هذه النتيجة واستنادا إليها، يمكننا القول أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أدى إلى تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وهذا حسب ما أكد عليه معظم الباحثين الوارد ذكرهم في الدراسات السابقة، إذ أكدوا على أهمية البرامج في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ والتخفيف من حدة صعوبتها.

7.3.مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية السابعة:

تمت صياغة الفرضية السابعة على أساس وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح المجموعة التجريبية

من خلال استخدام اختبار" ت" لدراسة الفروق بين المجموعتين نجد قيمة "ت" دالة إحصائيا بنسبة ثقة 99%، ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، والفروق المشاهدة لها دلالة إحصائية حيث أنها لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

وهذا ما يشير إلى تأثر تلاميذ المجموعة التجريبية بالبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، حيث يظهر ذلك بوضوح من خلال متوسطات درجاتهم في القياس البعدي مقارنة بمتوسط درجاتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة المذكورة سابقا، وهذا ما يدل على فعالية البرنامج في رفع مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في الكتابة، وقد جاءت النتائج مشجعة ومطمئنة.

وقد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء برامج علاجية لذوي صعوبات الكتابة كدراسة **(فوزية محمدي 2011)** التي توصلت في نتائج دراستها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة والتجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية، مما يشير ويؤكد على فعالية البرنامجين التدريبين في تعديل النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، واتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من **(فرحان بن سالم العنزي 2013)** ودراسة **(عبدالشافي رحاب 1994)** ودراسة **(عبد الباري ماهر 2008)** ودراسة **(أحمد عبده عوض 2010)** ودراسة **(رنيم عبد الكريم أسعد 2012)** **(بلال لبوخ 2022)** ودراسة **(Okland 1998)** ودراسة **(magnan 2006)** دراسة **(zwicker 2005)** ودراسة **(gracia 2007)** التي توصلت إلى فعالية برامجها العلاجية التعليمية والتدريبية في تحسين الصعوبات الكتابية المختلفة.

وتفسر هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج الإرشادي القائم وفق نموذج معرفي سلوكي نتيجة الدافعية والمشاركة الفعالة من طرف التلاميذ في الحصص التعليمية وتبادل الأدوار بينهم، الأمر الذي ساهم في تحقيق أهداف البرنامج وتحمل كل تلميذ مسؤوليته اتجاه عملية تعليم الكتابة، ومتابعة التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة وحل الواجبات المنزلية وتقديم التغذية الراجعة ،وتصحيح معلوماتهم في نفس الوقت ساهم في زيادة إتقانهم في الكتابة.

كما أعطت الباحثة للمجموعة فسحة لسماعهم والسماح لهم بالتعبير عن أنفسهم وتشجيعهم على الكتابة والتعبير عما بداخلهم من أجل تخطي المخاوف والمضي ولو بخطوة التي ستليها خطوات، وإبعاد هذه المخاوف يشجع على الكتابة والمحاولة أكثر، فالكتابة في بعض الأحيان لا تتطلب فقط وجود الأوراق والأقلام أو غيرها من الأدوات، بل تتطلب إجادة اللغة والمعرفة بقواعدها وإنتاجها.

كما يمكن أن تفسر في أن البرنامج الإرشادي استطاع توفير الوقت اللازم والكافي ليحسن تلاميذ المجموعة التجريبية من مستوى كتابتهم، بعد أن عرفوا أهمية الخط في مسارهم الدراسي وفي تنمية مهاراتهم

التعليمية، ورغم أن البرنامج الحالي طبق على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يفترض أنهم قد وصلوا إلى مرحلة أصبحت مهارات الكتابة عندهم قد تجاوزت مرحلة البناء والتعلم، ألا أنهم كانوا يعانون من انخفاض مستويات كتابتهم ومدى احترامهم لقواعد الكتابة، ورغم الثبات النسبي لمستويات الكتابة لدى العينة، إلا أن البرنامج أوضح إمكانية تحسين مستواهم، إذا ما تلقوا العناية الكافية والتدريب الملائم والتعزيز الفوري، إذ من شأن كل هذا أن يساهم في رفع مستوى دافعية التلاميذ نحو تعلم الخط وتحسين كتابتهم.

ويتبين لنا من خلال هذه النتيجة أن البرنامج الدراسي المعتمد من طرف المحتوى الأكاديمي يفتقر لطريقة تعليم الكتابة، ووجود نقائص في كم ونوع المقررات الدراسية، الأمر الذي يؤكده المختصون التربويون والذين اشتكوا من نقص الزمن المخصص لمادة الكتابة وغياب إستراتيجية واضحة لتعليمه، كما أن أهداف تعلم الكتابة في كل صف دراسي هي عامة ومكررة وغير واضحة، ومن اطلاعنا على المنهاج والمقررات الخاصة بالكتابة لاحظنا عدم العناية الكافية لمادة الخط، كما أن أهداف وطرق تدريسه لا تزال غامضة عامة ومكررة في كل صف دراسي، وعليه تبدوا مساهمة ضعف المناهج المدرسية وثغرات في عملية الاكتساب واضحة خاصة فيما يخص صعوبات الكتابة، وقد تعود أيضا إلى شخصية المعلم الذي يقوم بتقديم الدروس بطريقة أكاديمية لا تعتمد على الأسس العلمية ولا يوجه التلاميذ على أهم العناصر التعليمية، وهذا ما جعل تلاميذ المجموعة الضابطة لا يظهرون تفوقا في مستوى كتابتهم مقارنة بتلاميذ المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإرشادي الذي راعى المهارات الأساسية للكتابة، وحاول رفع مستوى التلاميذ في تحسين تلك المهارات واكتسابها.

ومن خلال هذا نستطيع القول أن الباحثة استطاعت التوفيق في برنامجها، وأثبتت فعاليته في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي.

8.3.مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات تعلم الكتابة لصالح الإجراء التتبعي، وللتحقق من صحتها، تم استخدام اختبار " ت" للفروق لعينتين وهذا بغرض المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق التتبعي لاختبار صعوبات تعلم الكتابة، حيث تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائيا ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء

التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء التتبعي وهذا مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي ، والحفاظ على مستوى الأداء المرتفع مقارنة بالإجراء القبلي ، والفروق المشاهدة دالة إحصائيا حيث أن الفروق لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

وتتوافق النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية مع دراسة (**اسطنبلي 2011**) الذي أثبت بدوره أثر البرنامج التدريبي واستمرارية تلك الفعالية في علاج وتدريب تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، حيث بينت النتائج المتوصل إليها إلى أثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الكتابة اليدوية بالنسخ لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور 45 يوما من انتهاء تطبيق البرنامج.

وفي دراسة (**رنيم عبد الكريم أسعد 2012**) التي بينت في المقارنات التتبعية للعينة التجريبية بين القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمهارات الكتابة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية بأبعادها وللدرجة الكلية ،بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي، حيث تحصل على قيمة حجم لأثر البرنامج تشير إلى ثبات التحسن في تلك المهارات بعد مرور فترة شهر ، وأن البرنامج استمر في الحفاظ على ثبات تلك المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

والملاحظ في هذا هو عدم توفر دراسات عربية أو أجنبية (**حسب اطلاع الباحثة**) التي أثبتت فعالية البرامج في علاج أو تحسين صعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من خلال إجراء القياس القبلي، والتأكد من استمرارية فعالية برامجها العلاجية ولم تثبت استمرارية تلك الفعالية.

ونتائج هذه الدراسة تؤيد ذلك بدليل استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على تلاميذ المجموعة التجريبية في تحسين مستوى كتابتهم، وما يدعم هذه النتيجة هو قياس حجم أثر البرنامج الإرشادي القائم على نموذج معرفي سلوكي وبين البرنامج الدراسي القائم على الطريقة التقليدية.

فالقياس التتبعي أظهر رسوخ مضامين ومحتوى النشاطات التي اكتسبها تلاميذ المجموعة التجريبية، واستمرت في توظيفها بعد شهر من نهاية البرنامج، بالإضافة إلى مساعدة أولياء الأمور في متابعة أبنائهم وحرصهم على مراقبة كتابتهم وحل الواجبات المنزلية وتكرار النشاطات في المنزل، هذا ما أثر على رسوخ الأنشطة في ذاكرة التلميذ والحفاظ عليها، إضافة إلى تطبيق ما تعلموه، وكما هو معلوم أن نجاح العلاج يتوقف على قدرة التلميذ في توظيف وتعلم ما تعلمه في الحياة اليومية والمواقف الواقعية، مما يشعره بمدى النجاح الذي أحرزه ويزيد من دافعيته للاستمرار في ممارسة ذلك.

ومن كل ما سبق يظهر أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، والمستند في فنياته ووسائله وتصميمه على نموذج معرفي سلوكي قد أثبت فعاليته واستمرارها لمدة شهر من نهاية تطبيق البرنامج لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يدل على إمكانية استمراره لمدة أطول خاصة إذا لم يتأثر ويتعرض أفراد العينة إلى ضغوطات ومؤثرات خارجية.

وفي الأخير نستنتج من خلال مناقشة الفرضية الخامسة والسادسة والسابعة والثامنة التي تناولت عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قد تحققت جميعها، وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي قد نجح في تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ، وهذا ما يفسر نتائج المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات الكتابة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي والمقارنة بينها وبين نتائج المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي.

ومن هنا نستطيع القول أن الباحثة توفقت في تطبيق برنامجها، واستطاعت إثبات فعاليته واستمرارها في تحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

4.الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار "ت" للفروق بغرض مقارنة نتائج البحث والتأكد من صحة الفرضيات من خلال عرضها وتفسيرها ومناقشة نتائجها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة المتوفرة، ودلت النتائج السابقة الذكر على تحقق جميع فرضيات الدراسة التي نوجزها كالتالي:

- **فرضيات خاصة بتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:**

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي على اختبار صعوبات الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار صعوبات الكتابة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لصالح الإجراء البعدي.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الثالثة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الثالثة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح الإجراء التتبعي.

- **فرضيات خاصة بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:**

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإجراء القبلي على اختبار صعوبات الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي.

6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار صعوبات الكتابة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لصالح الإجراء البعدي.

7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للسنة الرابعة ابتدائي في الإجراء البعدي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

8. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء التتبعي للسنة الرابعة ابتدائي على اختبار صعوبات الكتابة لصالح الإجراء التتبعي.

وبناء على ما تقدم من خلال عرض نتائج الفرضيات المحققة، نستنتج أن البرنامج الإرشادي القائم بفنياته على نموذج معرفي سلوكي والمستخدم في الدراسة الحالية قد نجح في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، فضلا عن استمرار فعاليته بعد المتابعة، وهذا النجاح راجع إلى بعض العوامل والاستراتيجيات التي بني عليها البرنامج، بالإضافة إلى تنوع الأنشطة وطريقة تعليمها للتلاميذ اللذين يعانون من صعوبة الكتابة، وهذا بسبب غياب التشخيص الدقيق والمبكر لها في المدرسة الجزائرية حيث نجد أن الكثير من التلاميذ يصلون إلى السنة الخامسة ابتدائي وهي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وهم يعانون من صعوبات مختلفة في الكتابة، وارتكاب أخطاء إملائية، فرغم هذا لا توجد أي إجراءات خاصة لتدريب وتعليم هذه الفئة لمساعدتهم على تجاوز الصعوبات أو التغلب عليها وتحسينها، ما عدا بعض الحصص التدعيمية التي تخصص لهم مرة واحدة في الأسبوع، ويستعملها المعلمون غالبا لحصص الاستدراك، ورغم هذا هي غير كافية لتحقيق الدعم لهم خاصة أن أغلب المعلمين يتبعون الطريقة التقليدية في التعليم، والتي لا تشجع على التفكير وطرح الأسئلة التي تساعد جميع التلاميذ بمختلف مستوياتهم وقدراتهم للمشاركة والتفاعل مع المهام المطلوبة أدائها، وهذا ما يفسر أن أغلب التلاميذ ينتقلون إلى المراحل التعليمية التالية الاكمالية والثانوية وحتى الجامعة وهم يعانون من صعوبات الكتابة.

لهذا السبب صممنا برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات معرفية سلوكية تناسب المرحلة العمرية للتلميذ وقدرته في اكتساب واستيعاب النشاطات المقترحة في تعليم مهارة الكتابة ، وبالتالي تحسين مستواهم في الكتابة، وهذا بدليل تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نتائج اختبار صعوبات الكتابة، مما يشير على أن اكتساب المهارات لدى التلاميذ له أثر واضح في رفع مستوى كتابتهم، وهذا ما يدل على التزام البرنامج بالمعايير العلمية للتعلم التي تساعد التلميذ على اكتساب المهارات الكتابية وتوظيفها وقد حقق البرنامج الهدف المرجو من الدراسة وهو تحسين الكتابة لدى التلاميذ، فالمدة المخصصة للتطبيق والأسلوب التعليمي كان مناسبا للمرحلة التعليمية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على نجاعة البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه.

وعليه يمكن القول أن الباحثة استطاعت التوفيق في نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وإثبات فعاليته واستمرارها في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

خاتمة

خاتمة:

من خلال ما تم عرضه في الدراسة الراهنة، يمكن القول أن صعوبات الكتابة من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها سريعا ومتعاظما، وهي من الاضطرابات المهمة التي تظهر فيها الفروق بين الأفراد، ورغم أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة عاديون تماما في معظم المظاهر إلا أنهم في الحقيقة يعانون من عجز واضح في مجال أو أكثر من صعوبات الكتابة، التي تبدأ غالبا بصورة تدريجية، حيث يصادف الطفل في بداية الكتابة شيئا من الصعوبة أو يخطئ في كتابة بعض الكلمات، ومن الملاحظ أن المعلم يواصل في تنفيذ برنامجه المقرر، ويسير معه أغلبية التلاميذ تاركين ورائهم هذا التلميذ ، وسرعان ما يجد نفسه متأخرا عن أقرانه وليس في وسعه أن يكتب بصورة تمكنه من اللحاق بهم، وهذا الوضع يمكن أن يؤدي به إلى تنمية بعض العادات الخاطئة في عملية الكتابة، فيتراكم هذا كله إلى أن يظهر جليا عند التلميذ وتصبح لديه صعوبة الكتابة وهذا ما يسبب له العديد من المشكلات الدراسية وضعف في التحصيل الدراسي مما يجد صعوبة في المراحل اللاحقة من التعليم .

لقد أصبحت صعوبات الكتابة من المشكلات المتفشية في مدارسنا، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي حيث لا يخلوا أي قسم أو مدرسة من تلاميذ يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات والحروف والتعبير على أنفسهم كتابيا، لذا فهي من الموضوعات التي أرقت وما زالت تؤرق أذهان المختصين والقائمين على المناهج وأساليب التدريس والمعلمين، وذلك سعيا منهم للوقوف وراء المشكلات والعوامل التي تسبب هذه الظاهرة .

وفي هذا الإطار أكدت العديد من الدراسات على ضرورة التكفل بهذه الفئة وتصميم برامج علاجية واستراتيجيات مناسبة لقدراتهم للتخفيف من حدة الصعوبات التي يعاني منها واكتساب المهارات الأساسية للكتابة ومنه تحسين مستوى التلميذ في الكتابة وارتفاع تحصيله الدراسي والالتحاق بزملائه، وفي هذا الصدد صممت الدراسة الحالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لصعوبات الكتابة مبني بطريقة علمية ومستوحى من نماذج الأبحاث العلمية، حيث يحتوي البرنامج الإرشادي على 25 جلسة إرشادية مقسمة إلى جلسات معرفية وجلسات سلوكية وجلسات تتضمن كلاهما، تم تطبيقه على المجموعة التجريبية التي تكونت من 16 تلميذ وتلميذة مقسمة إلى (08 تلاميذ من السنة الثالثة ابتدائي و08 تلاميذ من السنة الرابعة ابتدائي)،

ولقياس مستوى الأداء الحالي لأفراد العينة (القياس القبلي) ومستوى الأداء النهائي (القياس البعدي) والأداء التتبعي قامت الباحثة بتطبيق اختبار الكتابة على عينة الدراسة .

وبالتالي قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها في دراستنا الحالية على ضوء ما تطرقنا إليه في الجانب النظري ومن خلال المعطيات التي توصلنا إليها تبين لنا أن انعدام وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، قبل التعرض للبرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي ما يوضح لنا توافق المجموعتين من كل الجوانب، وتحصلنا على فروق دالة إحصائيا للقياس البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والتتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي لدى نفس العينة، وهذا ما يدل على أن البرنامج أسهم في تحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

فبالرغم من النتائج المتحصل عليها من خلال دراستنا، إلا أنها لم تكن سوى التفاتة بسيطة لميدان واسع ومعقد وهو صعوبات التعلم، إذ نأمل أن تكون هناك دراسات وبحوث معمقة في هذا المجال لإعطائه حقه من العناية والاهتمام، كما نسعى لأن تكون هناك دراسات لاحقة تتعمق أكثر في صعوبات الكتابة عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية .

ختاما نأمل أن يؤدي هذا البحث الغرض الذي وضع من أجله، وأن يكون فيه من الفائدة المعرفية ما يعود بالنفع على طلبتنا في مختلف الفروع والتخصصات، لآملين أن نكون قد أنصفنا هذه الفئة من الأطفال وهذه العينة من المجتمع، ونتمنى أن نكون قد وفقنا في تبليغ الأمانة العلمية وفي توصيل هذه الرسالة الأكاديمية، وتكون لها أهمية في مجال التربية الخاصة وذات شأن في مجالات علمية أخرى، كما نرجو في الأخير أن تكون الدراسة في المستوى المطلوب باحتوائها قدر المستطاع من الجهد والإتقان وتكون مرجعا للطلبة والباحثين ومنطلقا للدراسات والبحوث المستقبلية.

اقتراحات وتوصيات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها بعد المعالجة النظرية والميدانية لمتغيرات الدراسة وبتوازيها مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت تأثير المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المصمم لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، يمكن تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التربوية للمعلمين وأولياء الأمور حتى يتمكنوا من للاستفادة منها ومعرفة التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ ونوردها بما يلي:

- إجراء دراسات تشخيصية مسحية للتعرف على النسب الحقيقية لانتشار صعوبات تعلم الكتابة في البيئة الجزائرية نظرا لعدم وجود إحصائيات شاملة لنسبة شيوعها
- القيام بإعداد دورات تكوينية في مجال صعوبات الكتابة من خلال التعريف بأهم الأسباب التي تساهم في ظهورها.
- تدريب المعلمين على كيفية التعرف والتشخيص الدقيق لذوي صعوبات الكتابة ومساعدتهم من خلال تقديم برامج علاجية وتربوية مناسبة.
- ضرورة إعادة النظر في مناهج الدراسة والأساليب المستخدمة في التدريس وضرورة الأخذ بعين الاعتبار متطلبات هاته الفئة
- توفير الجو المناسب للدراسة من خلال المعلمين، وإعطائهم الوقت الكافي لإنجاز المهمات التعليمية وتشجيعهم على المشاركة بهدف التقليل من الصعوبات التي يعانون منها
- توظيف الأخصائيين النفسانيين والأرطفونيين والتربويين وحتى المختصين الآخرين المؤهلين للكشف عن حالات صعوبة الكتابة في المرحلة الابتدائية والاضطرابات المصاحبة
- تأهيل وتدريب الأخصائيين النفسانيين في الميدان وتأطيرهم في المدارس من قبل أساتذة ومعلمين مؤهلين لضمان سير حسن للجلسات والدورات المدرسية
- التدخل المبكر لمعالجة صعوبات تعلم الكتابة التي يعاني منها التلاميذ
- إجراء دراسات للتعرف على واقع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية والمشكلات التي يواجهونها
- تنويع البرامج وتكثيفها نظرا لعدم تجانس الصعوبات واختلاف حدتها

- توفير وزيادة ساعات في حصص خاصة بالخط في البرنامج السنوي للمرحلة الابتدائية والقيام بتقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن الكتابة لدى التلاميذ
- التكوين القاعدي لمعلمي المرحلة الابتدائية وإدراج قواعد الخط ومهارات تدريسه ضمن نشاطات التكوين الدائم
- البحث عن طرق بديلة أكثر فعالية من الطرق التقليدية في تعليم الكتابة، وتنويع من استراتيجيات التدريس وجعلها أكثر إمتاعا من خلال إدراج الألعاب التربوية الممنهجة التي تزيد من فعالية التعلم وجاذبيته
- التعلم المنظم حيث تعد دروس الكتابة بطريقة تجعل المعلومات تعطى بجرعات صغيرة حيث تبنى المهارات تدريجيا
- التعلم الشامل حيث تتم المراجعة المتكررة حتى يتمكن التلميذ من استخدام الحروف والقواعد تلقائيا
- تحسيس المجتمع بضرورة التكفل بهذه الشريحة وتوعيته بكيفية التعامل معها خاصة الأولياء الذين هم بمثابة التشخيص الأولي لمثل هذه الاضطرابات
- ضرورة إخضاع كل التلاميذ للمراقبة البيداغوجية للتمكن من اكتشاف أي صعوبات على مستوى اللغة المكتوبة
- عقد دورات إرشادية لأولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة لإرشادهم فيما يتعلق بهذه المشكلة وكيفية تشخيصها وعلاجها
- ضرورة متابعة الأولياء لنشاطات أبنائهم وذلك بغرض الكشف المبكر للصعوبات
- محاولة بناء برامج علاجية مختصة لصعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية
- البحث أكثر عن محكات دقيقة في تشخيص هذه الحالات
- بناء برامج مشابهة مع تخصيص غرف المصادر في المؤسسة التربوية حتى يتمكن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاستفادة كما ينبغي
- اقتراح إدماج البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية مع برنامج التدريس العادي للمنهاج الموجه لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي لمساعدتهم على تجاوز صعوبات الكتابة
- الوقوف على فعالية البرنامج الحالي في تحسين وتنمية مهارات أخرى كالقراءة والحساب
- اقتراح مواضيع دراسات علمية مكملة للدراسة الحالية، لإثبات مدى فعالية البرامج الإرشادية في تحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ

- إجراء دراسات تتعلق بمتغيرات أخرى ترتبط بصعوبات الكتابة

- وأخيرا نقول أنه يقترح هذا النموذج آفاقا جديدة لبحوث قادمة في محاولات لاختبار مدى صلاحيته وفائدته، ومجال البحث واسع وشامل، حيث نرجو أن تكون هناك بحوث يشترك فيها عدة باحثين من مختلف الميادين لإعطاء البحث الإثبات العلمي والدقيق.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولاً: القرآن الكريم

- القرآن الكريم : سورة القلم الآية 01 .

ثانياً: الكتب

1) ابن منظور (1994) :**لسان العرب**، ط3، دار صادر، بيروت، لبنان.

2) أبو بكر بن بوزيد (2009) :**إصلاح التربية في الجزائر**، دار القصبة للنشر، الجزائر.

3) أحمد إبراهيم أحمد (1993) :**الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

4) أحمد عبد الله أحمد فهيم ومصطفى محمد (1994) :**الطفل ومشكلات القراءة**، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

5) أسامة البطانية وآخرون (2005) :**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

6) أسامة محمد البطانية وآخرون (2005) :**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

7) أمال صادق وأبو حطب فؤاد (1999) :**نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، ط4، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

8) أمين أنور الخولي ورانيا أسامة كامل (2007) :**نظريات وبرامج التربية الحركية للأطفال**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

9) أنسام مصطفى السيد بظاظو (2013) :**برنامج علاجي لتخفيف الاكتئاب ما بعد صدمتي الوفاة والطلاق لدى الأطفال**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

10) الينباي اليفا، ترجمة عفيف الرزاز (1994) :**خطوات تطور الطفل**، ط1، رادبارنن السويدية.

11) تركي رابح (1982) :**أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

12) توفيق زروقي (2008 :(**النظام التربوي في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13) توما جورج خوري (2000) :**سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت.

14) تيسير مفلح كوافحة (2003) :**صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

15) تيسير مفلح كوافحة (2005) :**صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.

16) الجعافرة حاتم (2008) :**الاضطرابات الحركية عند الأطفال**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17) جمال مثقال مصطفى قاسم (2015) :**أساسيات صعوبات التعلم**، ط3، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18) جودت الركابي (2002) :**طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر العربي المعاصر، ط2، بيروت، لبنان.

19) حاجي فريد (2005 :**(بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، الجزائر.

20) حامد عبد السلام زهران (1995) :**علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة**، ط5، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، مصر.

21) الحسن هشام (2000) :**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، الدار الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة، عمان، الأردن.

22) حسني عبد الباري (1999):**الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

23) حورية باي (2002) :**علاج اضطراب اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية**، ط1، دار التعلم، الإمارات العربية المتحدة.

24) خالد نيسان (2009) :**سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط**، ط1، دار أسامة، عمان، الأردن.

25) خليفة بوجادي (2005) :**أثر اللغة المحكمية في كتب الإصلاح التربوي، قراءة في كتب الطور الابتدائي في الجزائر**، (د ن)، الجزائر.

26) داودي محمد، وبوفت أحمد (2007) :**منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، ط1، دار ومكتبة الأوراسية.

27) دليل المعلم السنة الثالثة والرابعة ابتدائي (2012): ديوان المطبوعات المدرسية الجزائرية، الجزائر.

28) رأفت محمد بشناق (2010) :**سيكولوجيا الأطفال، دراسة في سلوك الأطفال واضطراباتهم النفسية**، ط2، دار النفائس، لبنان.

29) راضي حسين عبد الرحمان وآخرون (1989) :**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.

30) الزيات فتحي مصطفى (1998) :**صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، ط1، دار النشر والتوزيع للجامعات، مصر.

31) الزيات فتحي مصطفى (2002) :**المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

32) سالم بن الناصر الكحالي (2011) :**صعوبات تعلم القراءة، تشخيصها وعلاجها**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

33) سامي محمد ملحم (2000) :**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر، الأردن.

34) سامي محمد ملحم (2002) :**مشكلات طفل الروضة، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

35) سامي محمد ملحم (2002) :**صعوبات التعلم**، ط1، دار المسيرة للنشر، الأردن.

36) سليمان عبد الواحد يوسف (2010) :**المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

37) سمير عبد الوهاب (2004) :**تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية**، ط2، منتدى سور الأزبكية.

38) سمير عبد الوهاب وآخرون (2004): **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية**، ط2، منتدى سور الأزبكية.

39) سيد أحمد عجاج (2008) :**علم النفس النمو**، جامعة الملك فيصل، جمعية البر في الإحسان، مركز التنمية الأسرية، ديبلوم الإرشاد الأسري.

40) الشامل في تدريب المعلمين (2004) :**طرائق مقترحة لتدريس اللغة العربية**، مؤسسة نجد التعليمية، ط1، دار الوراق للطباعة والنشر، الرياض.

41) عباس علي مناصيفي (1986) :**الأصول الفنية لتدريس الخط العربي**، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

42) عبد الفتاح دويدار (1996) :**سيكولوجية النمو والارتقاء**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإزرابطية.

43) عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003) :**الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**، (د ط)، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر.

44) عبد العزيز السرطاوي وآخرون (2009) :**تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.

45) عبيدات محمد وآخرون (1999) :**منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات**، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

46) عزيز سمارة، عصام النمر، وهشام الحسن (1999) :**سيكولوجية الطفولة**، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن.

47) عمار بوحوش ومحمد الذنيبات (2007) :**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، (د ط)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

48) عميرة علي صلاح (2005) :**صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، المطابع المركزية، الأردن.

49) عوض الله سالم محمود وآخرون (2003):**صعوبات التعلم الأكاديمية التشخيص والعلاج**، ط1، دار الفكر والطباعة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50) غافر مصطفى (2005):**طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم**، ط4، دار السلام للنشر والتوزيع، الأردن.

51) غافل مصطفى (2015): **طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين**، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.

52) فائقة محمد بدر والسيد علي السيد أحمد (1999): **اضطرابات الانتباه لدى الأطفال أسبابه، تشخيصه علاجه**، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

53) فهد خليل زايد (2006) :**أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

54) قحطان أحمد الظاهر (2004) :**صعوبات التعلم**، ط1، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن.

55) كامل محمد علي (2003) :**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

56) كامل محمد علي (2006) :**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، الجزء الثالث**، دار الطلائع للنشر، مصر.

57) كريمان بدير (2010) :**الأسس النفسية لنمو الطفل**، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.

58) كيرك وكالفنت (1988) :**صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية.

59)اللبودي منى إبراهيم (2005) :**صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها واستراتيجيات علاجها**، ط1، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة، مصر.

60)المتبولي صلاح الدين (2003) :**جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي**، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

61)محمد الصالح حثروبي (2012) :**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى، الجزائر.

62)محمد صالح الشنطي (1992) :**المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

63)محمد صالح سمك (1998) :**فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها السلوكية العلمية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

64)محمد علي رزق خفاجي (1985) :**علم الفصاحة العربية مقدمة في النظرية والتطبيق**، ط2، دار المعارف، القاهرة، مصر.

65)محمد كامل الناقة (1985) :**تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ايسيسكو، حقوق الطبع وإعادته محفوظة، جامعة أم القرى.

66)محمد محمدي الحجار (1998):**مدخل علم النفس المرضي**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

67)محمود عوض الله سالم وآخرون (2006) :**صعوبات التعلم تشخيص وعلاج**، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

68)محمود فتوح محمد سعيدات (2014) :**برنامج صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية**، شبكة الألوية، جامعة عين شمس، مصر.

69)مراد علي عيسى وآخرون (2007) :**المخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتابي**، ط1، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

70)مريم سليم (2002) :**علم تكوين المعرفة، استمولوجيا بياجيه**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

71)منهاج السنة الثالثة ابتدائي (2011): ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.

72)منهاج السنة الرابعة ابتدائي (2011): ديوان مطبوعات المدرسية، الجزائر.

73)نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) :**صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، ط1، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة، مصر.

74) نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) :**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة الجامعة المصرية، ط1، القاهرة، مصر.

75) نصر الله عمر عبد الرحيم ومزعل عمر مسعود (2011) :**صعوبات التعلم ومشكلات اللغة، طبيعتها تشخيصها وعلاجها**،)د ن)، عمان، الأردن.

76) هند عصام العزازي (2014) :**صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر.

77) وزارة التربية الوطنية (2003) :**الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي**، الجزائر.

78) وزارة التربية الوطنية (2008): النشرة الرسمية القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08، 04، المؤرخ في 23 جانفي 2008.

ثالثاً: الرسائل الجامعية (الأطروحات والرسائل)

•رسائل الدكتوراه:

1) اسطنبلي عبد الحافظ (2011):**أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري على تنمية مهارات الكتابة بالإملاء المنظور لدى تلاميذ صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

2) إسماعيل محمد جاد (2005) :**أثر برنامج تدريبي مقترح على حل المشكلات الهندسية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

3) بن فليس خديجة (2010) :**أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصرية دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات والعاديين**، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، تخصص علم النفس التربوي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.

4) تعوينات علي (1992):**صعوبات تعلم اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

5) تعوينات علي (1997) :**صعوبات تعلم اللغة لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، دراسة مقارنة**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه دولة، علوم التربية، جامعة الجزائر.

6) حامد بن أحمد ضيف الله الغامدي (2013 :**(فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، (د ن)، (د ب ن).

7) حربي سميرة (2001 :**(اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي بولاية عنابة**، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

8) ربيعة جعفري (2011) :**دراسة تقييمية لمحتوى منهاج الإملاء الرسمي لدى متعلمي الصف الخامس ابتدائي بالمدرسة الجزائرية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

9) سالم مروى محمد (2012) :**فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

10) فضيل عبد القدر (1971) :**مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة بوزريعة**، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر.

11) ماهر شعبان عبد الباري(2008):**برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

12) محمد بن عبد الله الزامل (2008) :**تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الأساسي– دراسة مستقبلية–**، رسالة دكتوراه، قسم التربية كلية التربية، جامعة ملك سعود، المملكة العربية السعودية.

13) محمدي فوزية (2001) :**فعالية برنامجيين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة**، رسالة دكتوراه، الجزائر.

14) محمدي فوزية (2011) :**فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

• رسائل الماجستير:

1) أحمد رشاد مصطفى الأسطل (2011) :**مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

2) بشير حورية (2002 :(**المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية: تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني – دراسة وصفية تحليلية طولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر.

3) بورغداد ميادة (2011) :**معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

4) بوطيبة ابتسام (2009) :**تحليل وظيفة المفكرة البصرية الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

5) بولمكاحل ليندة (2004) :**بعض العوامل التعليمية المساهمة في ظهور أخطاء تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي في القراءة باللغة العربية من وجهة نظر معلمي الصف السادس**، رسالة ماجستير في علوم التربية، فرع علم النفس الاجتماعي والاتصال، قسنطينة، الجزائر.

6) بوزيد صليحة (1992) :**مهارة الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

7) جمال رشاد أحمد الفقعاوي (2009) :**فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة.

8) الحاج كادي (2005) :**صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية – دراسة ميدانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح.

9) حجات عادل توفيق (1999) :**دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنيين**، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

10) رنيم عبد الكريم الأسعد (2012) :**فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

11) سلام علي عبد العظيم علي (1988) :**منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاث الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة**، رسالة ماجستير غير منشورة، التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

12) سن سيد شحاتة(1978): **الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية: تشخيصها وعلاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

13) سوسن عوض أحمد محمد (2009):**فاعلية برنامج تعليم مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم**، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان.

14) شارف خوجة مليكة (2001) :**مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين، دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

15) صابر أحمد صابر (2009) :**دراسة علاقة اضطراب عسر الخط بالذاكرة العاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

16) صفاء سيد أحمد برعي سيد أحمد(2009) :**فاعلية برنامج علاجي لصعوبات التعلم في الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، كلية البنات جامعة عين شمس، مصر.

17) مهدية بن عنان (2006 :(**النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر (1)

رابعاً: المقالات العلمية

1) أحمد عبده عوض (2010): فعالية إستراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض التلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي .**مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 73(1)

2) تعوينات علي (1994): صعوبات تعلم اللغة عند الطفل .**أرطوفونيا**، رقم 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

3) جمال فرغل إسماعيل وحسانين الهواري (2006) :**الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة**، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة في التربية وعلم النفس، كلية التربية، قسم النفس التعليمي، جامعة الأزهر، مصر.

4) زياد أمين بركات (2009): دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس أساسي في مدينة طولكرم بفلسطين .**مجلة العلوم التربوية**، 36، الجامعة الأردنية.

5) صادقي رحمة (2012): مساهمة أنظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي .**مجلة آفاق علمية**، (6)، المركز الجامعي بتمنراست.

6) عبد الشافي رحاب (1994): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي .**مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 10(10)

7) فرحان بن سالم العنزي (2013): أثر برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض .**مجلة السلوك البيئي**، (1)1، جمعية جودة الحياة المصرية.

8) لبوخ بلال، وبشلاغم يحي (2022): فعالية برنامج علاجي مقترح للتخفيف من صعوبات تعلم الكتابة ونقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي .**مجلة آفاق فكرية**، .10(10)

9) تم الآن فصل الرسائل الجامعية (الأطروحات والرسائل) في فئة خاصة بها. آمل أن يكون هذا التنسيق هو المطلوب.

المراجع باللغة الأجنبية:

Books

1. Ajuriaguerra, J., et al. (1989). L'écriture de l'enfant: L'évaluation de l'écriture et ses difficultés (4th ed.). Delachaux.

2. Rondal, J. A., &Hurting, M. (1995). Introduction à la psychologie de l'enfant (Tome 2). Pierre Margada.

3. Boulinier, G. (1973). Guide des premiers pas scolaires. Delachaux et Niestlé.

4. Charmeux, E. (1983). L'écriture à l'école. CEDIS.

5. Charles, M., &Soppelsa, R. (2004). Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant. ECPA.

6. Estienne, F. (2006). Dysorthographie et dysgraphie: 285 exercices. Masson.

7. Fletcher, J. M., et al. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Press.

8. Graham, S., et al. (1998). Writing instruction. In Learning about learning disabilities (2nd ed.). AcademicPress.

9. Héline, R., Droisy, C., Safont-Mottay, N., &Oubragie-Roussel, N. (n.d.). Psychologie de développement: Enfance et adolescence. Dunod.

10. Peugeot, J. (1997). La connaissance de l'enfant par l'écriture: L'approche graphologique de l'enfant et de ses difficultés. Dunod.

11. Sternberg, R. J. (2007). Manuel de psychologie cognitive (1st ed.). De Boeck.

12. Tajan, A. (1982). La graphomotricité. Presses Universitaires de France.

13. Volluntino, F. (1987). La dyslexie: La science. Bourrelies.

14. Ajuriaguerra, J., et al. (1979). L'écriture de l'enfant (Tome 1). Delachaux.

Journal Articles

1. Berninger, V., et al. (1979). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. Journal of Educational Psychology.

2. Blondis, T., Snow, J., &Accardo, P. (1990). Integration of signs in academically at-risk children. Pediatrics, University of Chicago.

3. Rottman, T. R., & Cross, D. R. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the writing and visual perception skills of children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23(5).

4. Okland, T., Black, J. L., et al. (1998). An evaluation of the dysgraphia training program: A multisensory method for promoting writing in students with writing disabilities. Journal of Learning Disabilities, 31(2), 140–147.

5. Magnan, A., &Ecalle, J. (2006). Audio-visual training in children with writing disabilities. Computers & Education, Elsevier Ltd.

6. Gracia, J. N., &Caso-Fuertes, A. M. (2007). Effectiveness of an improvement writing program according to student reflexivity levels. The Spanish Journal of Psychology, 10(2).

Theses& Dissertations

1. Anne Sophie, D. (2007). Trouble de l'écriture et psychopathologie du soi [Unpublishedmaster'sthesis]. Université Paris X-Nanterre.

2. التقارير والمقالات الرسمية (Reports & Official Documents)

3. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. (2008). Hors série N3 du 19 Juin.

Online Sources

1. Carbonnel, S. (2000). Les troubles du langage écrit. Retrievedfrom www.dyslexie.htm

2. Habib, M. (1999). Les dyslexies. Conférence à l'École Orthophonique de Nice. Retrieved from http://perso.wanadoo.fr/F/je-roue/DL/DO

3. http://www.dyslexia.com (1984).

4. Plenting. (n.d.). L'intégration des enfants déficients dans le milieu scolaire normal. Un Courrier de Sciences, N°5.

قائمة الملاحق

ملحق رقم 01:

محتوى جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي

البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين مستوى الخط لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي:

الجلسة الأولى

النشاط: تعارف– تقديم برنامج	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • التعارف بين الباحثة والتلاميذ • تعرف التلاميذ على أهمية الخط وتحسينه • تعرف التلاميذ على البرنامج وإجراءاته	**الفنيات المستخدمة:** الحوار، المناقشة ،تعزيز مادي	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي

الإجراءات المتبعة:

- تدخل الباحثة وتحيي التلاميذ بتحية الإسلام (السلام عليكم)
- تعرف الباحثة بنفسها ووظيفتها والهدف من وجودها مع التلاميذ
- التعرف على التلاميذ كل واحد يقف ويعرف عن نفسه (اسمه، لقبه، معدله)
- تعريف الكتابة والخط وأهميتها في المسار الدراسي للتلميذ
- تقديم لمحة موجزة عن البرنامج وعدد الحصص والأهداف العامة له، ومدى فعالية البرنامج
- بهدف تحفيز التلاميذ على العمل بجد ونشاط، يتم إضفاء جو التنافس بينهم، وإبلاغهم أن البرنامج عبارة عن مسابقة يتم اختتامها بتوزيع جوائز على الأوائل منهم، والذين يظهرون تحسنا ملحوظا في الخط، وفقا للقياس القبلي
- الحصول على موافقة من طرف أولياء التلاميذ للمشاركة في البرنامج
- عرض نماذج من خطوط التلاميذ على أنفسهم، ثم على بعضهم البعض، بهدف التقييم الذاتي، ثم تقييم الزملاء، لمدى وضوح الخط وفهمه، وملاحظة مدى نظافة الكراريس

تعريف الخط: هو وسيلة الاتصال التي يصب الكاتب من خلالها ما لديه من أفكار ومعلومات وبيانات على الورق، وتعتبر العامل الأساسي والمهم في المسار الدراسي للتلميذ

التقويم: ///

الجلسة الثانية

النشاط: استراتيجيات ما قبل الكتابة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يتدرب التلاميذ على الطريقة الصحيحة للجلوس • تدريب مسك القلم • التدريب على الوضعية الصحيحة للكراس	**الفنيات المستخدمة:**النمذجة، التقليد، المناقشة والحوار، التوجيه، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي، الكراريس، الأقلام

الإجراءات المتبعة:

- بعد الترحيب بالتلاميذ تقوم الباحثة بنمذجة الجلوس الصحيح وتطلب من التلاميذ ملاحظة جلوسها بهدف تقليدها لاحقا
- تطلب الباحثة من كل تلميذ الجلوس بطريقة صحيحة ومستقيمة، مع مراقبة وضعيات كل واحد وتصحيحها بحيث تكون الأقدام مسطحة على الأرض والظهر مستقيم مع الكرسي، وكلتا يديه يصلان بشكل مريح إلى الطاولة
- تقوم الطالبة بمسك القلم بالطريقة الصحيحة بين الوسطى والإبهام تسانده السبابة، وتطلب من التلاميذ تقليدها، مع ملاحظة وضعية كل تلميذ على حدا وتصحيحها
- يتم أيضا نمذجة وضع الكراس على الطاولة حيث تكون حافة الكراس مائلة قليلا على حافة الطاولة ومحاولة البقاء مستقيم الظهر، وتطلب من التلاميذ الملاحظة والتقليد، مع مراقبة الباحثة وضعياتهم وتصحيحها عند الضرورة
- تقديم التعزيز المادي (حلوى، شوكولاطة) والتعزيز المعنوي (تشجيع، تصفيق)

التقويم: التدريب في المنزل على الوضعيات المقدمة في الحصة

الجلسة الثالثة

النشاط: فك القيود والتمديد الرقمي	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • تنمية العضلات الدقيقة لليد • التدريب على التركيز	**الفنيات المستخدمة:**النمذجة، التقليد، التوجيه، المناقشة والحوار، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:**الطاولات، الكراسي، أوراق

الإجراءات المتبعة:

- تقوم الباحثة بافتتاح الجلسة ثم شرح محتوى النشاط المتمثل في محاولة تقليد الباحثة والإصغاء لها بتركيز للقيام بهذا النشاط الذي يحتوي على:
- الضغط على قبضة اليد بقوة لمدة 3 ثوان ثم فكها بسرعة عن طريق إرخاء الأصابع، ثم نفس الشيء مع فكها ببطء وإرخاء الأصابع (تكرار التمرين 10 مرات)
- الضغط على لب كل إصبع على ورقة كما لو كان لتمييزها ببصمات الأصابع (تكرارها 10 مرات)
- يضع التلميذ يده على الطاولة، وأطراف أصابعه على اتصال بها، من هذا الوضع يرفع كل إصبع على التوالي بدءا من الإبهام (تكرارها 10 مرات)
- يبقى في وضعية اليد على الطاولة ويحرك أصابعه ما عدا الإبهام في حركة التجديف عن طريق ثنيها ثم مدها، فعل ذلك بيد واحدة ثم الأخرى ثم كلاهما (تكرارها 10 مرات)
- يضع التلميذ راحة يده على راحة اليد الأخرى على ارتفاع الوجه، ورفع المرفقين، والذراعين موازية للأرض حيث ينشر ويثني أصابعه لتشكيل مساحة داخل اليدين مع الحفاظ على أطراف الأصابع على اتصال (تكرار 5 مرات)
- يضع أصابعه على الطاولة ما عدا الإبهام، حيث يرفع السبابة والأصابع الوسطى في وقت واحد ثم يضعهما (تكرارها 10 مرات)
- تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع، التصفيق، الابتسام) لكل مرحلة للتلاميذ الذين اصابو في النشاط ومحاولة الإعادة والتصحيح للذين لم يصيبوا

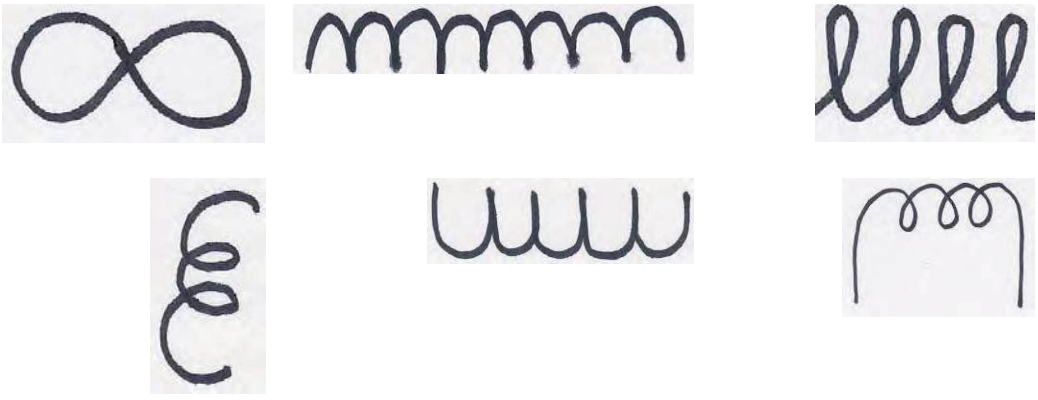
التقويم: يقوم التلميذ بأخذ قطعة من الصلصال وعجنها بالأصابع جيدا ثم تشكيلها بأشكال مختلفة باليد وثم طبعها

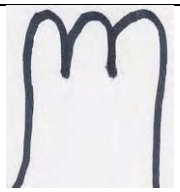
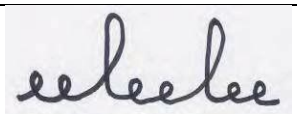
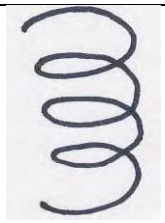
الجلسة الرابعة

النشاط: الحركات في الفضاء	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي
الأهداف: • تنمية مهارة الإدراك البصري الحركي للتلميذ • تدريب التلميذ على تحريك اليد أثناء الكتابة • عدم التعب	**الفنيات المستخدمة:** النمذجة، التقليد، الحوار، الملاحظة، التركيز، التوجيه، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** السبورة، القلم، الطاولات، الكراسي

الإجراءات المتبعة:

- تقوم الباحثة برسم أشكال إيماءات على السبورة بحجم كبير مع العلم ترسم كل شكل على حدى
- تطلب من التلاميذ بعد رسم إيماءات الشكل ملاحظته جيدا بهدف التقليد فيما بعد
- يقوم التلاميذ فردا فردا برسم الإيماءة بإصبعه على نطاق واسع في الفراغ ببطء (يكررها 5 مرات)
- ثم يقوم برسم نفس الشكل وفي الفضاء بسرعة (تكرارها 5 مرات)
- يعني يكرر رسم كل شكل في الفضاء (10 مرات)
- تقديم التعزيز المعنوي (تصفيق، تشجيع، هتافات، عناق) لكل تلميذ استطاع رسم الإيماءات بشكل صحيح
- جدول أشكال الإيماءات:



جدول يوضح أشكال الإيماءات

التقويم: على التلميذ إعادة رسم الإيماءات على الورقة دون رفع القلم

الجلسة الخامسة

النشاط: التنظيم المكاني ومخطط الجسم	**بيئة النشاط:** ساحة المدرسة	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي
الأهداف: • إدراك التلميذ لأبعاد جسمه والتحكم فيها	**الفنيات المستخدمة:** التوجيه، الحوار، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** /

الإجراءات المتبعة:

- بعد الترحيب بالتلاميذ تقوم الباحثة بشرح النشاط الذي يقومون به والمتمثل في إتباع الحركات
- يقف التلاميذ في القسم ويحاولون الإصغاء إلى تعليمات الباحثة والعمل بها
- تقدم بثلاث خطوات، اتخذ خطوتين إلى اليمين وخطوة إلى الخلف
- ارجع بثلاث خطوات للوراء وخذ أربع خطوات إلى اليسار ثم خطوتين إلى الأمام
- يتجه التلميذ إلى اليمين ويده اليسرى على صدره واليد اليمنى خلف الظهر ثم عكس المواقف في وقت واحد الرأس إلى اليسار واليد اليمنى على الصدر واليسرى على الظهر (تكرارها 5 مرات)
- يلمس التلميذ كوعه الأيسر ويرفع رجله اليسرى ثم العكس باليمنى
- يرفع ذراعه اليسرى وقدمه اليمنى ثم العكس
- الآن اختبار المرآة:
- يقف تلميذان في مواجهة بعضهما البعض، يضع تلميذ نفسه في مواقف مختلفة والآخر سوف يعيد إنتاجها (يقوم ب 10 مواقف مختلفة)
- تقديم التعزيز المادي (حلوى، مصاصات) والتعزيز المعنوي(تصفيق، عناق، المدح)
-

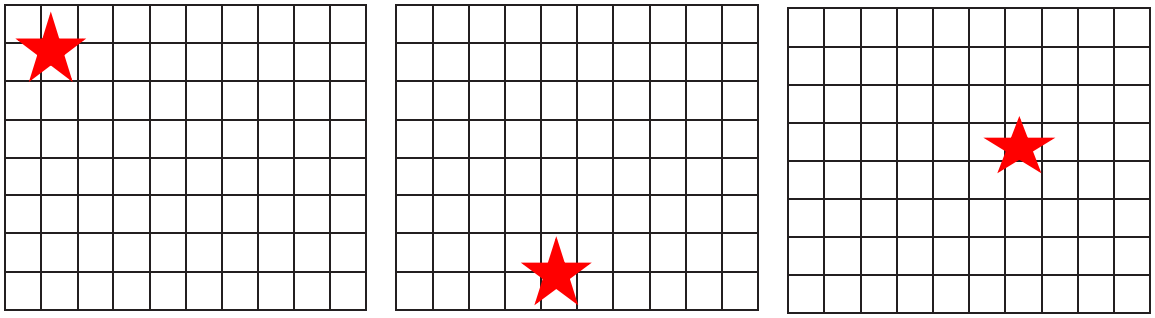
التقويم: يطلب من التلميذ رسم شكل رجل والقيام بتسمية أجزاء الجسم (الأبعاد)

الجلسة السادسة

النشاط: الإدراك المكاني وتمييز الوضعيات	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** فردي
الأهداف: • تنمية مهارة الإدراك المكاني • إدراك البنية المكانية والجانبية • التمييز بين اليمين واليسار، أعلى وأسفل	**الفنيات المستخدمة:** التوجيه، المناقشة، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستخدمة:** السبورة، مسطرة، قلم، مجسم هندسي صغير الحجم، طاولات، كراسي

الإجراءات المتبعة:

- على الباحثة تخطيط السبورة إلى مربعات متساوية كما هو موضح في الشكل أدناه
- تطلب من التلاميذ واحد واحد الصعود إلى السبورة وإمساك المجسم الهندسي ووضعه على السبورة والقيام بتحريكه داخل تلك المربعات تحت توجيه الباحثة
- مثال: اسحب المجسم ثلاث مربعات إلى اليمين ومربع إلى الأعلى وخمس مربعات إلى الأسفل حيث يقوم التلميذ بالتركيز والإصغاء للتعليمات والعمل بها
- تصحح الباحثة خطوات التلميذ عند الحاجة
- طبعا في الأخير توزع الحلوى على التلاميذ



الجدول يوضح الشكل المرسوم في السبورة

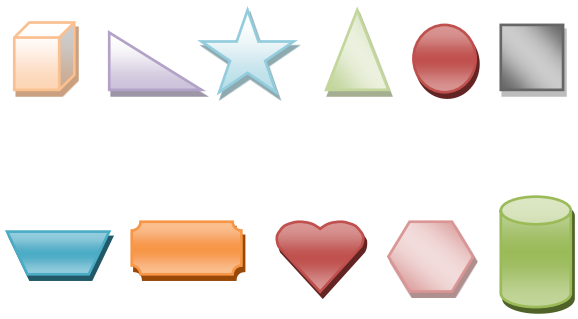
التقويم: على التلاميذ رسم الاتجاهات بالأسهم وتسميتها

الجلسة السابعة

النشاط: الاستقبال الحسي	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي
الأهداف: • تنمية الإدراك الحسي الحركي للتلاميذ	**الفنيات المستخدمة:** التوجيه، المناقشة، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** سبورة، قلم، علبة، مجسمات بأشكال هندسية مختلفة، طاولات، كراسي

الإجراءات المتبعة:

- تحضر الباحثة العلبة أو الكيس وتقوم بجمع المجسمات الهندسية ووضعها داخل العلبة
- تطلب من كل تلميذ إدخال يده في تلك العلبة ولمس مجسم واحد دون النظر إليه ويقوم بوصفه
- يقوم التلميذ بوضع يده داخل العلبة واختيار مجسم يلمسه جيدا لمعرفته ويقوم بتسميته وإعادة رسمه على السبورة
- تقديم التعزيز المعنوي(تصفيق، تشجيع، ابتسام، مدح)



شكل يوضح العلبة التي تحتوي على أشكال هندسية مختلفة

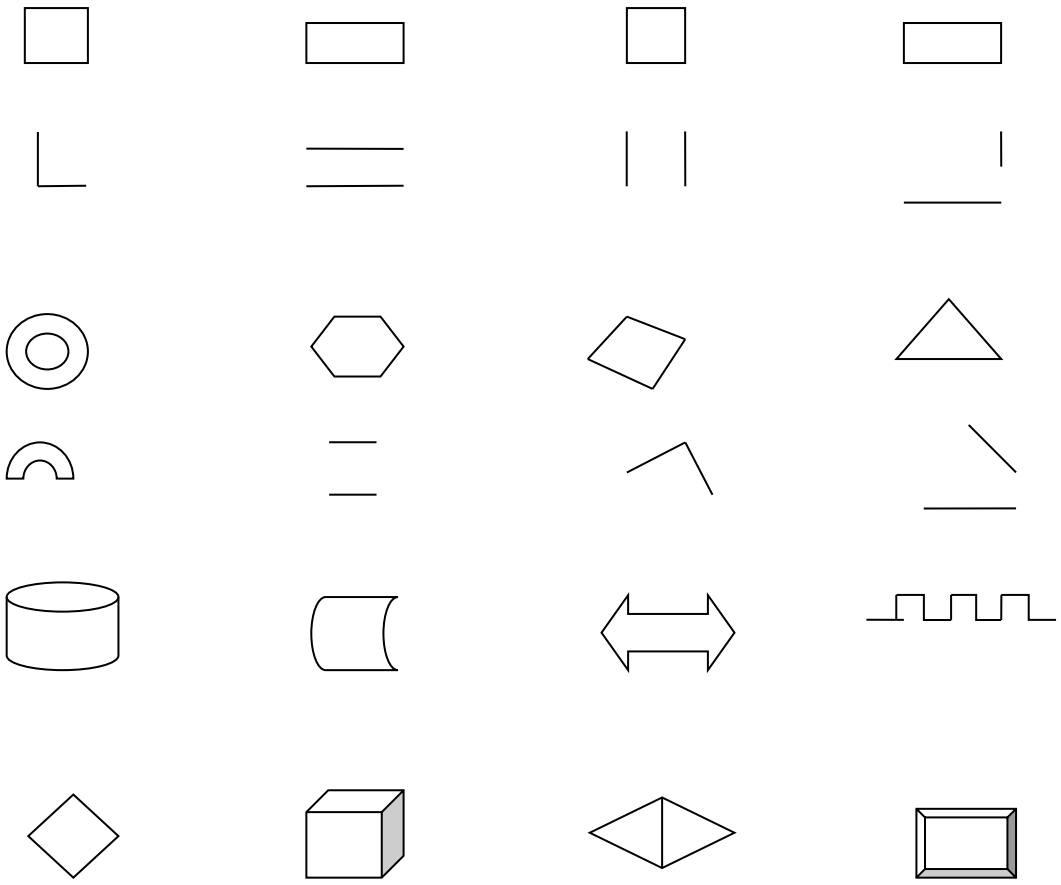
التقويم: رسم خمس أشكال هندسية مختلفة وتسميتها

الجلسة الثامنة

النشاط: الإدراك البصري الحركي	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • تعزيز قدرة التخطيط الحركي البصري	**الفنيات المستخدمة:**التوجيه، الملاحظة، المناقشة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** أوراق مطبوعة، أقلام، مسطرة، طاولات، كراسي

الإجراءات المتبعة:

- يتم توزيع الأوراق المطبوعة على التلاميذ والتي تحتوي على أشكال هندسية كاملة وأسفلها نفس الشكل أجزائه غير مكتملة
- تطلب من التلاميذ تكملة رسم الأجزاء الناقصة في الأشكال التي تتبعها وإعادة رسم الأشكال الأخرى كما هو موضح في الشكل التالي:



- تقوم بمدح وتشجيع التلاميذ الذين اكملو النشاط بنجاح وفي وقت معين

التقويم:

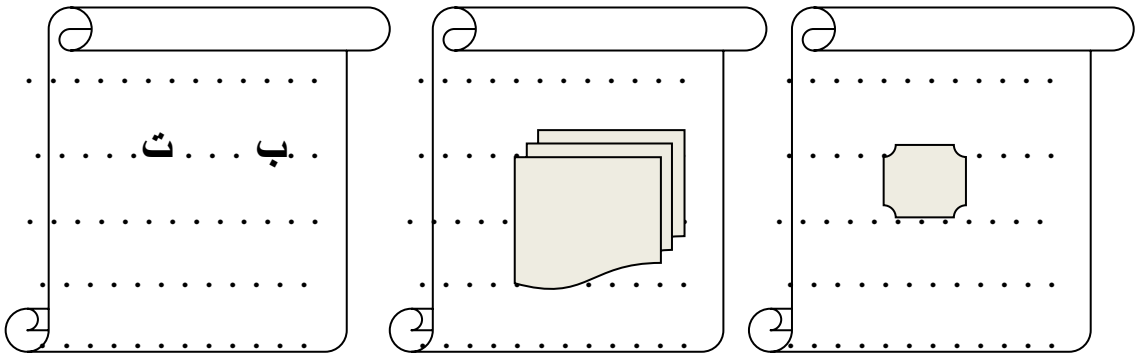
- يرسم الأشكال الهندسية على ورقة بيضاء غير مسطرة مع التأكيد على ضرورة المحافظة على نظافة الورقة وعدم التردد في الرسم
- يلون الأشكال المرسومة مع الالتزام بالحيز

الجلسة التاسعة

النشاط: الأوراق المنقطة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • تنمية الإدراك البصري الحركي • التحكم في اليد والعين والعضلات الدقيقة	**الفنيات المستخدمة:** التوجيه، الملاحظة، المناقشة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** أوراق منقطة، أقلام، مسطرة، طاولات، كراسي، سبورة

الإجراءات المتبعة:

- تعرض الباحثة الأوراق المنقطة المطبوعة على التلاميذ وتشرح لهم ما عليهم فعله في هذا النشاط وهو مكمل للنشاط الذي قبله
- توزع الأوراق على التلاميذ
- تحاول رسم النقاط مستقيمة ومتوازية على السبورة تماما مثل الأوراق الموزعة على التلاميذ
- تقوم برسم الأشكال على السبورة بحجم كبير وتتبع للنقاط وعدها مثلا: رسم مربع طول ضلعه خمس نقاط وهكذا
- تطلب من التلاميذ نسخ الأشكال بطريقة صحيحة ومراعاة التنقيط
- كتابة الحروف الأساسية باستخدام النقاط وربطها مع بعض
- كما تعودنا في كل جلسة هناك تعزيز معنوي الذي يتضمن المدح والتصفيق، التشجيع



شكل يوضح بعض الأشكال التي تستخدمها الباحثة في الرسم على الأوراق المنقطة

التقويم:

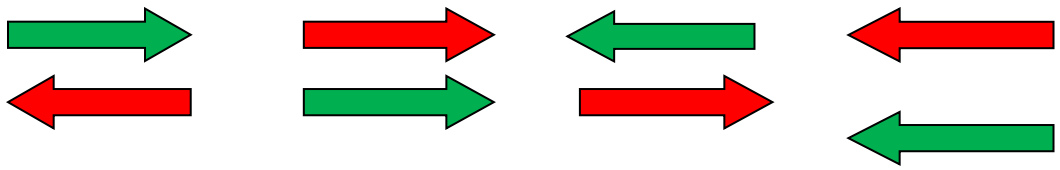
- يتم التدرج في تقليل عدد النقاط الموجودة في الورقة وكتابة الحروف الأبجدية عليها مع مراعاة السطر والحفاظ على المسافات بينها
- ضرورة تأكيد الحفاظ على نظافة الورقة

الجلسة العاشرة

النشاط: الأسهم المرقمة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • تنمية التناسق البصري الحركي • التحكم في اليد والعين	**الفنيات المستخدمة:** المناقشة، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي، بطاقات ورقية، اقلام

الإجراءات المتبعة:

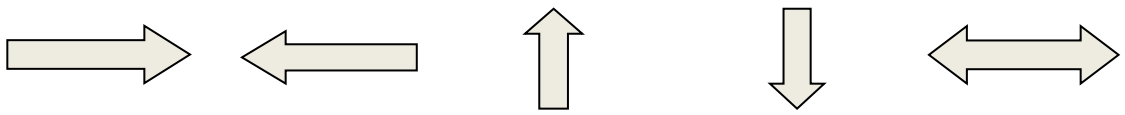
- كالعادة تبدأ الباحثة بالشرح للتلاميذ ماسوف يتم فعله في هذا النشاط
- تعرض عليهم البطاقات الورقية التي تحتوي على أسهم باتجاهات مختلفة وكل اتجاه مرقم
- تطلب من التلاميذ ترقيم الأسهم حسب المثال المبين أعلى البطاقات
- تقدم الدعم المعنوي والتحفيز للتلاميذ وجعل النشاط كمسابقة من يكمل الأول لديه جائزة والمتمثلة في قلم أو علبة شوكولاطة.....



1 **2** **3** **4**

جدول يوضح المثال للأسهم المرقمة التي يتبعها التلاميذ للنمذجة

التقويم: توزيع بطاقات ثانية للأسهم والطلب منهم ترقيمها حسب المثال التالي:



1 **2** **3** **4** **5**

الجلسة الحادية عشر

النشاط: الذاكرة البصرية (الربط الدلالي)	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي
الأهداف: • تعزيز وتنمية الذاكرة البصرية للتلميذ	**الفنيات المستخدمة:** الحوار، المناقشة، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** طاولات، كراسي، سبورة، قلم

الإجراءات المتبعة:

- تعرض الباحثة على السبورة مجموعة من الكلمات المترابطة في المعنى على التلميذ
- تقرأ الباحثة الكلمات بصوت عال ويكررها التلميذ بعدها
- يقوم كل تلميذ على حدا للسبورة وتطلب منه قراءة الكلمات وتذكرها لمدة 30 ثانية
- تخبئ الباحثة الكلمات بواسطة ورقة ويستدير التلميذ لزملائه
- تسال التلميذ عن كلمة عينة ما إذا كانت تنتمي إلى المجموعة أم لا؟
- مثلا : مجموعة الكلمات:(قلم، ورقة، كتاب، صحيفة) . تسأله هل تنتمي كلمة (سيارة) للمجموعة أم لا؟
- وهكذا تستمر مع كل تلميذ مع التصفيق على الإجابة الصحيحة
- من الأمثلة لمجموعة الكلمات:

مجموعة 1	قلم	ورقة	كتاب	صحيفة	حبر
مجموعة 2	عشب	أشجار	غابة	حديقة	بستان
مجموعة 3	كلب	قطة	دب	أسد	بقرة
مجموعة 4	قميص	حذاء	سروال	مأزر	معطف

التقويم:

- يحاول التلميذ إنتاج ثلاث كلمات مترابطة في المعنى كالمثال السابق وقرائتها بصوت عال
- بعد 10 ثوان يعيد زميله الكلمات التي ذكرها من قبل وهكذا دوليك.

الجلسة الثانية عشر

النشاط: الذاكرة طويلة المدى	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي
الأهداف: • تدريب الذاكرة العاملة • تحسين استراتيجيات تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى	**الفنيات المستخدمة:** المناقشة، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات الكراسي، السبورة، القلم، قصاصات الحروف

الإجراءات المتبعة:

- بعد شرح النشاط تقوم الباحثة بعرض القصاصات المتمثلة في الحروف الأبجدية
- تقوم بإلصاق بعض من القصاصات على السبورة مثل :

أ
ج
ش
ظ
ر
ي

- تطلب من التلميذ قراءة الحروف مع مراعاة الترتيب ،وتعطي للتلميذ الوقت لتذكرهم (10 ثوان)
- تحجب الباحثة الحروف على التلميذ وتطلب منه إعادتهم بصوت عال وفي الترتيب الصحيح بعد الوقت الممنوح
- ويجب على التلميذ نطق الحروف بطريقة صحيحة
- تلاحظ الباحثة قدرة التلميذ على تذكر عدد المجموعات من الحروف
- ويحصل كل تلميذ استطاع الإجابة بطريقة صحيحة على التصفيق والحلوى

التقويم:

- تكتب الباحثة مجموعة من الكلمات المشتركة بالحروف الأولى لها كالمثال المبين أدناه
- تطلب منهم نفس العمل في النشاط الذي قبله

بطة	بطريق	بطلة	بطاطا
سيف	سيدة	سيارة	ساعة
شمس	شجرة	شروق	شاعر

كتاب	كلب	كلمة	كراس

الجلسة الثالثة عشر

النشاط: الالتزام بالحيز المخصص للكتابة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يتعرف التلميذ على الحيز المخصص للكتابة والالتزام به • المحافظة على حجم الكتابة وإتباع السطر • تنظيم ونظافة الورقة • تنظيم المسافات بين الحروف والكلمات • يبتعد على المحو والشطب أثناء الكتابة	**الفنيات المستخدمة:** المناقشة، الملاحظة، التقييم, التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي، بطاقات، أقلام ملونة

الإجراءات المتبعة:

- في البداية تقوم الباحثة بعرض البطاقات على التلاميذ وتشرح لهم مضمون النشاط
- تحتوي البطاقات على الحروف العربية الأبجدية مكتوبة بحجم كبير على ورقة مخططة إلى مربعات كل حرف في مربع
- تطلب الباحثة من التلاميذ تلوين داخل الحرف باللون الذي يريده مع مراعاة الحيز للحرف وعدم الضغط على القلم الملون وخاصة الحفاظ على نظافة الورقة مثلا:

ب	ت	ج	ي	س	ك

- وتطلب منه على نفس الحروف يلون المربع الذي كتب داخله الحرف بلون مغاير مع الالتزام بحيز المربع وعدم الضغط على القلم الملون والتأكيد على نظافة الورقة
- طبعا تقديم الدعم المعنوي للتلاميذ الذين قاموا بالواجب ومراعاة الشروط

التقويم: الطلب من التلاميذ كتابة الحروف العربية على الكراس وكل حرف يكرره أربع مرات مع مراعاة الحيز المخصص للكتابة ونظافة الورقة، وتنظيم المسافات بين الحروف، وإتباع السطر، وأخيرا المحافظة على حجم الكتابة

الجلسة الرابعة عشر

النشاط: علامات الترقيم والوقف	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يتعرف التلاميذ على علامات الوقف الأساسية (الفاصلة، النقطة، النقطتان، علامة الاستفهام، علامة التعجب) • يتعرف على دلالة هذه العلامات ومواضعها وكيفية كتابتها	**الفنيات المستخدمة:** الملاحظة، التقييم، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** طاولات، كراسي، أقلام، كراريس، سبورة

الإجراءات المتبعة:

- تكتب الباحثة علامات الوقف على السبورة ،وتقوم بتسميتها واحدة تلو الأخرى
- تطلب من التلاميذ إعادة تسمية كل علامة وقف
- تشرح الباحثة دلالة العلامات وموضعها في الجملة وكيفية كتابتها
- الفاصلة (،): تدل على الوقفة القصيرة وتكون بين الجمل المعطوفة
- النقطة (.): تدل على الوقفة الطويلة وتكون نهاية جملة تقريرية
- النقطتان (:): تدلان على توضيح ما بعدهما، توضع بعد الأقوال أو الأنواع أو القاعدة
- علامة الاستفهام (؟): تدل على الاستفهام والاستفسار والسؤال، وتكون في نهاية الجمل الاستفهامية
- علامة التعجب (!): تدل على التعجب والانبهار والاندهاش، وتكون في نهاية الجمل التعجبية
- تطلب من التلاميذ كتابة علامات الوقف على الكراريس مع عدم الشطب والمحو، والمحافظة على نظافة الكراس
- عرض الفقرة التالية على التلاميذ وتطلب منهم وضع علامات الوقف عليها في الموضع المناسب
- في اليوم الثاني من العيد ....قال الأب.....من يرافقني اليوم لزيارة عمتكم.....
  خالد.....أنا أريد أن اذهب للنزهة يا أبي...
  الأب....النزهة في العطلة يا خالد...
  المسلم يجب أن يزور كل أقاربه .....لان الزيارات العائلية تقوي المحبة والاحترام بينهم...
- تقديم الحلوى والتشجيع للتلاميذ الذين اجابو إجابة صحيحة

التقويم: أكمل الفراغ في الفقرة التالية بما يناسبه من علامات الوقف

- في صباح يوم الجمعة...قالت أمي....اليوم ننظف بيتنا...

ساعدت أمي في غسل الأواني....وكنس البيت...وترتيب الأثاث....ونظمنا الملابس في الخزانة...

أما أختي الكبرى ...فأخرجت الافرشة والزرابي إلى الشرفة....

وفي المساء ...جاءت صديقتي مريم لتلعب معي...فقالت....ما أروع بيتكم... نحن أيضا سننظف بيتنا الأسبوع القادم...

الجلسة الخامسة عشر

النشاط: الحروف المتشابهة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • تنمية مهارة التلميذ لتمييز وكتابة الحروف العربية المتطابقة شكلا	**الفنيات المستخدمة:** الملاحظة والتقييم، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** بطاقات، أقلام، الطاولات، الكراسي

الإجراءات المتبعة:

- توزع الباحثة البطاقات على التلاميذ وتوضح لهم المحتوى مع قراءة الحروف
- تتكون البطاقة من كل الحروف المتشابهة شكلا وموضوعة في جداول مقسومة إلى ثلاثة أقسام الحرف، الكلمة التي تبدأ بها الحرف، الصورة (فضلنا الصور لعدم إحساس التلميذ بالملل)
- مثال

الحرف	الكلمة	الصورة
ب	بقرة	
ت	تفاح	

- تحدد الباحثة الاختلاف بين الأحرف المتشابهة الأولى وتشرحها للتلاميذ
- حرف الباء مشابه لحرف التاء في الشكل ولكنهما مختلفان في عدد النقاط وموضعهما على الحرف
- في حرف الباء هناك نقطة واحدة في الأسفل، وفي الحرف التاء تكون هناك نقطتان في الأعلى
- تقوم بكتابة الحروف على السبورة والطلب من التلاميذ القراءة
- وهكذا مع كل الحروف الأخرى المتشابهة، ويحاول التلميذ إيجاد الفروق بين الأحرف بنفسه والباحثة تتدخل عند الضرورة
- الدعم المعنوي (التصفيق، التشجيع، الابتسام)
- محاولة إضفاء جو حماسي داخل القسم لتفادي الملل لدى التلاميذ

د	دراجة	
ذ	ذئب	

ح	حديقة	
خ	خبز	
ج	جمل	

الحرف	**الكلمة**	**الصورة**
ب	بقرة	
ت	تفاح	
ث	ثعلب	

ر	ريشة	
ز	زورق	

ق	قنفد	
ف	فار	

س	سماء	
ش	شمس	

ط	طائرة	
ظ	ظفر	

ص	صافرة	
ض	ضفدع	

ع	عنب	
غ	غراب	

التقويم: إعادة نسخ كل الحروف المتشابهة، كل حرف 3 مرات مع مراعاة الاختلاف الموجود بينهم والاقتداء بالشروط اللازمة المذكورة من قبل.

الجلسة السادسة عشر

النشاط: الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • تنمية مهارة التلميذ لتمييز الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة (على الألف، على الواو، على النبرة) • يتعرف على أنواع الحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة)	**الفنيات المستخدمة:** المناقشة، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:**الطاولات، الكراسي، بطاقات، الأقلام، اللوحات

الإجراءات المتبعة:

- بداية تقوم الباحثة بتوزيع البطاقات التي تتضمن كلمات فيها الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة بأنواعها الثلاث (على الألف، على الواو، على النبرة) والقواعد التي يتبعها لكتابة الهمزة
- يقوم التلميذ بالقراءة الجهرية للكلمات واحدة تلو الأخرى مع تأكيد الباحثة في القراءة على حركة الحرف الذي قبل الهمزة المتطرفة (تسال كل تلميذ على حركة الحرف الذي قبها)
- تشرح الباحثة كيفية كتابة الهمزة المتطرفة مع مراعاة قواعدها
- تكتب الهمزة المتطرفة على الألف في آخر الكلمة إذا كانت حركة الحرف الذي قبلها فتحة( ) مثل: مرفَأ
- تكتب الهمزة المتطرفة على الواو في آخر الكلمة إذا كانت حركة الحرف الذي قبلها ضمة () مثل: تنبُؤ
- تكتب الهمزة المتطرفة على النبرة في أخر الكلمة إذا كانت حركة الحرف الذي قبلها كسرة (_) مثل: قارِئ
- تطلب منهم إعادة كتابة الكلمات وتشكيل الحروف التي قبل الهمزة
- بعد الانتهاء من النسخ يغلق الكراس ويضع اللوحة على الطاولة لتملي عليه الباحثة الكلمات التي تتضمن الهمزة بأنواعها ورفع اللوحة بعد الانتهاء من الوقت المحدد
- تقوم الباحثة بالتشجيع والتصفيق للمتحصلين على الإجابة الصحيحة

الهمزة المتطرفة على الألف	مخبَأ	مرفَأ	ملجَأ
الهمزة المتطرفة على الواو	تباطُؤ	يجرُؤ	تنبُؤ
الهمزة المتطرفة على النبرة	شاطِئ	دافِئ	قارِئ

التقويم: أذكر ثلاث كلمات تتضمن الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة مع مراعاة أنواعها الثلاث

- كل نوع تذكر ثلاث كلمات مع التشكيل

الجلسة السابعة عشر

النشاط: اللام الشمسية والقمرية	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يتعرف التلميذ على اللام الشمسية • يتعرف التلميذ على اللام القمرية • يميز بينهما	**الفنيات المستخدمة:** الملاحظة، المناقشة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي، البطاقات، الكراريس، الأقلام، السبورة

الإجراءات المتبعة:

- بعد دخول الباحثة إلى القسم والترحيب بالتلاميذ وتشجيعهم الذي يكون في كل حصة من البرنامج ولم يذكر لتفادي التكرار الممل
- تعرض الباحثة على السبورة بإلصاق صورتان إحداهما صورة الشمس والأخرى صورة القمر وفي أسفل كل منهما كلمة شمس وقمر يكون قيها (ال) باللون الأحمر
- تطلب من التلاميذ قراءة الكلمتين مع (ال)
- ثم تطرح السؤال التالي: هل تم لفظ (ال) التعريف كاملة في كلمة الشمس؟ وهل تم لفظ (ال) التعريف كاملة في كلمة القمر؟
- وبعد تلقي الباحثة الإجابات من التلاميذ تصححها إذا كانت خاطئة وتقدم الشرح
- اللام الشمسية هي التي تكتب ولا تنطق كالشمس وحروفها كالتالي
- اللام القمرية هي التي تكتب وتنطق كالقمر وحروفها كالتالي

أحرف اللام الشمسية						
ت	ث	د	ذ	ر	ز	س
ش	ص	ض	ط	ظ	ل	ن
أحرف اللام القمرية						
أ	ب	ج	ح	خ	ع	غ
ف	ق	ك	م	ه	و	ي

- بعد ذلك توزع نشاطات على التلاميذ وهي كالتالي:

- ضع إشارة (x) أمام الكلمة على الإجابة الصحيحة

الكلمة	**(ال) الشمسية**	**(ال) القمرية**
الأسرة		
التفوق		
العلم		
التلاميذ		
العطلة		
المدرسة		
الفتى		
التوحيد		
الطريق		

المصحف		
الصبي		
الرحمان		
الشجرة		
القلم		
الرياضيات		
المؤمن		
السلام		
الوالد		
النظافة		

- رتب الكلمات التالية حسب الجدول الآتي:
- البحر، الصلاة، المدينة، القطن، الناس، التعاون، السعادة، الطفل، المطر، الطائرة، الإيمان، الصحة، الطعام، الأرض، الأنف، الرأس، العين، الأذن، القدم، الصبح، الظهر، العصر، المغرب، العشاء، الرحمة، الشعر، الربيع، الشتاء

اللام الشمسية	**اللام القمرية**
----	----

- مع كل إجابة صحيحة تقوم بالتصفيق والتشجيع

التقويم:

- اقرأ الفقرة التالية ثم استخرج منها الكلمات التي تبدأ ب (ال) ثم رتبها في الجدول التالي:
- في يوم من أيام الربيع الجميلة، عاد الديك من عمله قبل غروب الشمس، فوجد صديقه الأرنب جالسا تحت الشجرة، جلس الصديقان يتحدثان أحاديث وذكريات جميلة، وفجأة سمع الأرنب صوتا غريبا، فأسرع ناحية الحقل وفجأة رأى البطة الحائرة وكأنها تبحث عن شيء مفقود، فقال لها الأرنب: هل يمكن أن أساعدك؟

فقالت له البطة: إني ابحث عن مكان هادئ أعيش فيه بعيدا عن الثعلب، ابتسم الأرنب وقال لها: أنا وصديقي الديك نرحب بك وليس لدينا مانع أن تسكني معنا، فشكرتهما البطة على كرم الضيافة.

اللام الشمسية	اللام القمرية
ـــــ	ـــــ

الجلسة الثامنة عشر

النشاط: التاء المفتوحة والتاء المربوطة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يتعرف التلميذ على التاء المفتوحة • يتعرف التلميذ على التاء المربوطة • يميز بينهما	**الفنيات المستخدمة:** المناقشة ،الملاحظة، التقييم، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي، بطاقات، كراريس، أقلام

الإجراءات المتبعة:

- تبدأ الباحثة بالشرح المفصل للتاء في آخر الكلمة وتعطي الفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة حيث تكون:
- التاء المفتوحة: هي التي تبقى في النطق على حالتها (ت) إذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون ولا تنقلب إلى هاء (ه)، وتكتب هكذا (ت)
- التاء المربوطة: هي التي تلفظ هاء عند الوقوف عليها وتكتب إما هكذا (ئة) إذا كانت متصلة بحرف قبلها ،أو (ة) إذا كانت قبلها حرف لا يصح أن تتصل به
- وهذه الملاحظات تدون في البطاقات التي توزع على التلاميذ لحل النشاطات
- توزع الحلوى على التلاميذ الذين اجابو إجابات صحيحة في النشاطات
- تطلب من التلاميذ حل النشاطات التالية:
- أكمل حسب المثال:

التاء المفتوحة	
صنع	صنعت
رجع	
ذهب	
عزم	
شكر	
كتب	

التاء المربوطة	
صديق	صديقة
غالي	
كبير	
جميل	
كريم	
صغير	
جديد	
ورق	

- أكمل الكلمات بوضع التاء المناسبة في النص التالي:
- كان كريم يشاهد شريط حول الغابة....، قال المذيع هذه غاب.....كثيف....تنب.... فيها أصناف من الأشجار، وتأوي أنواعا من الحيوانات.... البري.... من واجب الإنسان المحافظ... عليها.

التقويم:

- ضع خطا تحت الكلمة التي تنتهي بتاء مفتوحة، ودائرة على الكلمة التي تنتهي بتاء مربوطة
- جلست العائلة تنتظر بداية مباراة في كرة القدم تجمع فريقنا الوطني بفريق أجنبي، وكانت علامات القلق بادية على الوجوه، فدخل اللاعبون وماهي إلا لحظات حتى سمعنا النشيد الوطني يدوي، صفر الحكم، وانطلقت المباراة وظلت الأعين تراقب ما يحدث داخل الملعب، تقدم لاعب جزائري واخذ الكرة وانطلق وسط الملعب حتى وصل أمام المرمى ثم صوبها بقوة فسجل هدفا، وقام الجمهور فرحا، فقلت لأبي: لقد فاز فريقنا؟

الأب: ليس بعد يا ابني، لازالت المباراة في شوطها الأول، ألا تدري أن للعبة قوانينها؟

الجلسة التاسعة عشر

النشاط: مهارة التنوين بأنواعه الثلاث	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يتعرف التلميذ على أنواع التنوين (فتح، ضم، كسر) • كتابة الكلمات التي تشمل التنوين كتابة صحيحة	**الفنيات المستخدمة:** المناقشة، الملاحظة، التقييم، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** طاولات، كراسي، بطاقات، أقلام

الإجراءات المتبعة:

- تقوم الباحثة بشرح النشاط وما على التلميذ القيام به
- تفسر للتلاميذ معنى التنوين وما هو موقعه في الكلمة وكيفية كتابته
- التنوين: هو نون ساكنة تلحق آخر الكلمة لفظا لا كتابة، وعلامته فتحتانً() أو ضمتان () أو كسرتان ()
- تحاول أن تذكر التلاميذ بها كل وقت
- توزع النشاطات مع إعطاء الدعم المعنوي للتلاميذ وتحفيزهم على الإجابة للأسئلة التالية:
- اكتب الكلمات التالية بأنواع التنوين الثلاث:

الصورة	الكلمة	تنوين فتح	تنوين ضم	تنوين كسر
	زيتون			
	نخلة			
	ساعة			
	جمل			
	هاتف			
	عصفور			
	حذاء			

	صورة				
	سفينة				
	طريق				
	زهرة				
	قصة				

- ضع علامة (x) على التنوين المشابه:

الكلمة	تنوين فتح	تنوين ضم	تنوين كسر
سوقُ			
شجرةً			
زهرةٌ			
طريقُ			
رحيقاً			
مفكراً			
تمرِ			
برتقالُ			
جامعةُ			
مجتهدةً			

قلمُ			
شاحنةِ			

- اكتب التنوين المناسب على الكلمة:
- اشتريت سيارة
- هذا فيل
- جلست على كرسي

التقويم:

- هيا بنا لنفكر؟؟؟؟

الكلمة	**التصحيح**
بابن	
ساعتن	
منزلن	
حصان	
كتابن	
رجلن	
شمسن	

الجلسة العشرون

النشاط: الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يتعرف التلميذ على الأسماء الموصولة • يتعرف التلميذ على أسماء الإشارة	**الفنيات المستخدمة:** التقييم، المناقشة، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي، الأقلام، الكراريس

الإجراءات المتبعة:

- تقوم بتعريف للأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وشرحها للتلاميذ
- الأسماء الموصولة: هي عبارة عن اسم يدل على شيء محدد مذكور قبله، والجملة التي تأتي بعد اسم الموصول تسمى صلة الموصول ،ولا يتم معنى العبارة إلا إذا تم ذكر صلة الموصول في الجملة وهي: (الذي، التي، اللذان، اللتان، اللذين، اللواتي) (مفرد، مثنى، جمع)
- مثال: عليك أن تحترم المعلمة التي تعلمك
- أسماء الإشارة: هي اسم معرفة يشار به إلى مسمى معين وهي : (هذا، ذلك، هذه، تلك، هذان، هذين، هاتان، هاتين، هؤلاء، أولئك) (مفرد، مثنى، جمع)
- عزيزي التلميذ بعد فهمك للقاعدة الآن حاول الإجابة على الأنشطة التالية والأوائل الذين يجيبون بطريقة صحيحة لديهم هدية صغيرة (علبة شوكولاطة، مصاصات...):
- ضع اسم الإشارة المناسب في المكان الفارغ:
- .....حديقة
- ..... باب
- .....امرأة
- .....حمامتان
- ..... رجال
- .....كتاب
- .....طفلتان
- ....جملان
- ...جبل بعيد
- ...مدرسة

- .... نساء
- ضع الاسم الموصول المناسب في الفراغ التالي:
- محمد.....صلى في المسجد
- سلمى.....زارت زميلتها
- جاء التلميذان.....نجحا في الامتحان
- حضرت الفتاتان.....تساعدان الفقراء
- أكرم المدير الطلاب.....فازو بالمسابقة

التقويم:

- اذكر الأسماء الموصولة مع إعطاء مثال على كل اسم
- اذكر أسماء الإشارة مع إعطاء مثال على كل اسم

الجلسة الواحد والعشرون

النشاط: تكوين كلمات	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يكون التلميذ كلمات ذات معنى من مجموعة حروف	**الفنيات المستخدمة:** التقييم، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي، بطاقة النشاطات، أقلام، الكراريس

الإجراءات المتبعة:

- عزيزي التلميذ لتستطيع تكوين كلمات ذات معنى من مجموعة حروف يتطلب منك إعادة قراءة وكتابة الحروف بالطريقة الصحيحة مع مراعاة الشروط اللازمة في الكتابة والتي قمنا بها في النشاطات السابقة
- الآن نوزع النشاطات والتي تتضمن على الأسئلة التالية:
- رتب الحروف لتكون كلمات لها معنى حسب المثال:

الحروف	الكلمة
ت ب ك	كتب
م ل ع	
ي ل ف	
ل م ج	
و صر ة	
ر ك ة	
ا صو ر خ	

- صل بين المجموعة (أ) وما يكمل معناها في المجموعة (ب) وإعادة كتابتها كاملة

المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الكلمة

طري	ز		
حديق	ق	←	طريق
مهند	ة		
طائر	ر		
الامتحا	ل		
أنها	ة		
الحق	س		
تلفا	ن		

التقويم:

- ركب حروف الجملة الآتية:
- (ج ل س ت) ،(ا ب ل ت ق ر) ،(ح ر ب) ،(م ر ل) ،(ا ل س أ ر ة) ، (ك ب ت)
- كون ثلاث كلمات من حروف كل سطر:
- (ش ع ج ا) ←
- (ز ت ي ن و) ←
- (ر س ل ا ة) ←
- (ب ر ح) ←

الجلسة الثانية والعشرون

النشاط: تكوين جمل مفيدة	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يرتب التلميذ كلمات مبعثرة لتكوين جمل مفيدة • يوظف الكلمات في جمل مفيدة	**الفنيات المستخدمة:** التقييم، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** الطاولات، الكراسي، الكراريس، الأقلام، بطاقة النشاطات

الإجراءات المتبعة:

- عزيزي التلميذ تذكر أن الكلام المفيد يتكون من جمل لها معنى، ومن هذا المنطق علينا ان نقوم بحل هذه النشاطات
- التلاميذ الذين يجيبون على الأنشطة في وقت وجيز وإجابات صحيحة يحصلون على التشجيع والتصفيق مع صعودهم إلى المصطبة ومدحهم من طرف الباحثة
- رتب الكلمات التالية لتكون منها جمل مفيدة:

الكلمات	الجملة
زرت المدية مدينة	
والدي طبيب يعمل	
الشمس صباحا تشرق	
العجوز الولد يساعد الرجل	
البنت المكتبة في بهدوء تقرأ	
الزرع يسقي الفلاح	

- أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة: (يسمع، الشتاء، الحديقة، الكرة)
- التلميذ المجتهد.....كلام معلمه
- نلبس الملابس الصوفية في فصل ..... لتقينا من البرد
- جلس الطفل في.....

- يلعب الأولاد .....في ساحة المنزل

ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة:

- البحر : .....
- المدرسة:.....
- السيارة: .....
- كرة القدم: .....
- الجو جميل: .....

التقويم:

- كون من الكلمات التالية جملتين مفيدتين:
- (السمك، في، يصطاد، الصياد، من، يعيش، البحر)

الجلسة الثالثة والعشرون

النشاط: النسخ	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • يتمكن التلميذ من نسخ الجمل من الكتاب بطريقة صحيحة دون حذف أو زيادة مع مراعاة القواعد التي تم تناولها من قبل	**الفنيات المستخدمة:** التقييم، الملاحظة، التعزيز	**الأدوات المستعملة:** طاولات، كراسي، أقلام، كراريس، كتاب المدرسي

الإجراءات المتبعة:

- تقوم الباحثة بشرح النشاط وما يجب على التلاميذ فعله
- تطلب من التلاميذ إخراج كتاب القراءة وكتابة الفقرة القصيرة التي تختارها الباحثة
- إخبار التلاميذ بان ما سيكتبونه سيتم تصحيحه واختيار أفضل خط من بينهم
- مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح عثرات من عجز منهم عن القيام بالعمل المطلوب
- التأكيد على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة ومراعاة كل شروط الكتابة الصحيحة المدروسة من قبل
- تشجيع التلاميذ الذين اجادو الكتابة بالحلوى وقطع الشوكولاطة، وتحفيزهم على التدريب المستمر

التقويم: اختيار التلاميذ فقرة من الكتاب المدرسي والطلب منهم نسخها

الجلسة الرابعة والعشرون

النشاط: الإملاء	بيئة النشاط: القسم	طبيعة النشاط: جماعي
الأهداف: • يستطيع التلميذ الكتابة إملائيا دون أخطاء • تعلم مراعاة كل شروط الكتابة التي اكتسبها من قبل	الفنيات المستخدمة: التقييم، التعزيز	الأدوات المستعملة: الطاولات، الكراسي، الأقلام، الكراريس

الإجراءات المتبعة:

- عزيزي التلميذ اكتب ما أملي عليك مع مراعاة شروط الكتابة المكتسبة
- النص: فطور الصباح
- رتب علي أدواته واستعد للذهاب إلى المدرسة، فسمع صوت أمه تناديه، علي اسر عان الفطور جاهز

علي: لست جائعا يا أمي.

الأم: عليك بتناول فطورك، ألا تعلم أن فطور الصباح يمد جسمك بالطاقة؟ ويساعدك على الجد والنشاط طوال النهار، دخل علي إلى المطبخ فوجد فوق الطاولة الخبز، الحليب، العصير، والفاكهة.

تناول الفطور ثم حمد الله وقال: انه لذيذ يا أمي من اليوم وصاعدا سأتناول فطور الصباح

التقويم:

- عبر كتابة عن مراحل انجاز بحث في الانترنيت
- مرضت سلمى فأخذتها أمها إلى الطبيب ،اكتب أربع جمل تذكر فيها نصائح الطبيب

الجلسة الخمسة والعشرون

النشاط: اختتام البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي	**بيئة النشاط:** القسم	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: • تشجيع التلاميذ على متابعة تحسين خطهم، وإتمام التدرب على ذلك في المنزل • توزيع بعض الهدايا الرمزية	**الفنيات المستخدمة:** التعزيز، النصائح	**الأدوات المستعملة:** الهدايا والحلوى
الإجراءات المتبعة: • إخبار التلاميذ بان هذه الحصة الأخيرة من البرنامج • تذكيرهم بأهمية الخط في مسارهم الدراسي • حثهم على المزيد من الاجتهاد والممارسة الدائمة للكتابة والخط • ترتيبهم حسب نتائجهم التي صححتها الباحثة • توزيع الجوائز عليهم • توزيع الحلوى على التلاميذ • توديع التلاميذ والمعلمين		
التقويم: ///		

ملحق رقم 02:

اختبار تشخيصي لصعوبات الكتابة لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور يحي فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

اختبار تشخيصي لصعوبات الكتابة لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي

تحية تقدير واحترام:

أخي المعلم، أختي المعلمة:

نضع بين يديكم اختبار الكتابة لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، والمتمثل في نص مختار من طرف الباحثة، وذلك بهدف تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، لذا نرجو من سيادتكم الفاضلة تطبيق الاختبار على التلاميذ، حيث يتم تطبيقه بطريقة جماعية ويطلب من التلميذ كتابة الاسم واللقب والقسم على الورقة ،ويقوم المعلم بإملاء النص شفويا على التلاميذ مع مراعاة كل شروط الكتابة وعلامات الوقف، وبعد ثلاثة أيام يكتب المعلم نفس النص على السبورة ويطاب منهم نقل النص على الأوراق .

ملاحظة: معرفة التلاميذ بان الاختبار ليس له علاقة بعلاماته المدرسية، بل هو نشاط نريد من خلاله التعرف على كتاباتهم .

ولكم مني خالص الشكر والتقدير.

نص الاختبار:

اليوم عيد ميلاد مصطفى، أهداه أبوه كتابا لصور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل: الزرافة، القرد والأسد والذئب والجمل، والطيور المختلفة كالغراب والحمام، وشعر مصطفى بفرح كبير وقبل أباه .

اختبار الكتابة:

التصحيح والتنقيط :

يتم التصحيح والتنقيط وفق 24 معيار فرعي ،حيث تخص المعايير الإحدى عشر الأولى الشكل العام للنص، أما المعايير المتبقية (من 12 إلى 24) تخص حصر التشوهات التي تظهر على كتابة الحروف المكونة للنصوص.

يقيم كل مقياس فرعي اعتمادا على ثلاث حالات وهي :

4. الحالة (أ) : تعطى لها درجة (0) وتعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعدم وجود تشوهات.
5. الحالة (ب): تعطى لها درجة (1) وتعبر عن كتابة متوسطة ووجود تشوهات بسيطة.
6. الحالة (ج): تعطى لها درجة (2) وتدل على كتابة ذات نوعية سيئة جدا ووجود تشوهات في أشكال الحروف.

وتكون أدنى درجة كلية للمقياس هي (0)، وأقصى درجة هي (48) ،وتشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا، تحتوي على تشوهات كثيرة مما يدل على صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة، لذلك فكلما كانت الدرجات الكلية في المقياس مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة في الكتابة لدى التلميذ، وكلما كانت الدرجات الكلية منخفضة كلما دل ذلك على اكتساب جيد لمهارة الكتابة.

معايير تنقيط وتصحيح الاختبار:

1)ترتيب واتجاه السطور:

ت–عدم ظهور الاعوجاج أو الميل

ث–ظهور الاعوجاج أو الميل مرة واحدة.

ج-تكرار الاعوجاج أو الميل.

2) الهوامش:

ت-وجود هامش منتظم.

ث- وجود هامش أكبر أو أصغر على ما هو مبين في النص.

ج- غياب الهامش تماما أو وجود هامش كبير جدا يجعل الكتابة تبدأ من وسط الورقة.

3)الفراغات بين الكلمات:

ت-وجود فراغات مقبولة بين الكلمات (فراغ مقدر بحجم حرف واحد بين كلمتين) إذ ينتج عن ذلك كتابة واضحة ومنظمة.

ث-وجود فراغات أصغر أو أكبر بقليل من القاعدة السابقة.

ج- وجود فراغات كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثر الكلمات على السطر أو عدم ترك فراغات، مما يؤدي إلى تلاصق الكلمات.

4) الفراغات بين السطور:

ت-وجود فراغات منتظمة، إذ يترك التلميذ فراغ مقدر بسطر واحد بين كل سطرين كتابيين.

ث- وجود فراغ أقل من سطر، لكنه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية التي تكون واضحة.

ج- وجود فراغات صغيرة جدا ،تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية أو كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثرها على الصفحة.

5) الاستمرارية والربط :

ت-ربط مقبول بين الحروف ،يدل على حركة خطية مستمرة منظمة .

ث-ربط غير مقبول جدا لكن دون وجود تشوهات تجعل الكتابة غير واضحة .

ج- ربط سيئ يؤدي إلى عدم وضوح النص، بسبب التشوهات الناتجة عن تكرار تخطيط بعض الحروف، قصد ربطها مع بعضها البعض ،أو وجود إنقط1اعات بين الحروف المتتالية المكونة للكلمات .

6) الحجم:

ت-حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم مفهومة وواضحة.

ث- حروف صغيرة نسبيا، أو ممدودة في السطر، لكن تكون الكلمات منها واضحة .

ج- حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة، أو كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة على السطر .

7) نوع الكتابة:

ت- كتابة جيدة، إذ تكون الحروف بأحجام متوسطة والفراغات بين الكلمات والسطور مقبولة، الأمر الذي يقود لكتابة واضحة .

ث- كتابة مقبولة ونوعية متوسطة .

ج- كتابة سيئة النوعية، إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة أو صغيرة جدا، والفراغات بين السطور والكلمات غير منظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة .

8) تقطيع النص :

ت-إتمام الكتابة طول السطر، ثم الانتقال إلى السطر الموالي .

ث-الانتقال من سطر لآخر دون إنهاء كل سطر، لكن بعد علامة الوقف .

ج- الانتقال للسطر الموالي دون إنهاء السطر الأول، ودون وجود علامة الوقف

9) إنهاءالنص :

ت-كتابة النص كاملا .

ث-كتابة نصف النص على الأقل.

ج- كتابة أقل من نصف النص .

10)علامات الوقف:

ت-وجود كل علامات الوقف .

ث-غياب علامة وقف واحدة .

ج- غياب أكثر من علامة وقف واحدة.

11)تشوه أشكال الحروف التي تتكون من جزأين، جزء يكتب على السطر وجزء يصعد فوقه، أو جزء يكتب على السطر أو فوقه، وجزء يكتب تحت السطر، أو التي تبدأ من السطر وتنزل إلىالأسفلبتغيير هذا الموضع، وتشويه أشكالها، وهذه الحروف هي : (أ، ب، ت، ث، ف، ق، ح، خ، ج، هـ، ة، ع، غ، ص، ض، ط، ك، ر، ز، م، ن، و، ي).

ت- عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف (كتابة صحيحة لهذه الحروف)

ث- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه .

12)تشوه حرف اللام (ل) المتكون من جزء علوي وسفلي بتغيير موضعه في السطر :

ت- عدم وجود التشوه في شكل الحرف .

ث- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

13)حذف أو إضافة أو إبدال الحروف :

ت-عدم حذف أو إبدال أو إضافة أي حرف.

ث-ظهور الحذف أو الإبدال أو الإضافة مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور الحذف أو الإضافة .

14)تشوه حرفي الراء والزاي (ر ،ز) بكتابتهما كحرف الدال، لكن دائما تحت السطر:

ت- عدم تشوه هذه الحروف.

ث- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

15)تشوه الحروف المكونة من ثلاث أسنان (س، ش) بحذف أو إضافة أسنان:

ت- عدم تشوه هذه الحروف.

ث- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

16)تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة نقاط:

ت- عدم تشوه هذه الحروف.

ث- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

17)تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة، بملئها وعدم ظهور الفراغ الأبيض، وتتمثل هذه الحروف في: (م، ف، ق، ع، غ، و، ة، ص، ض، ط):

ت- عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ث- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه .

18)تشوه حرف (ص، ط، ظ) بكتابتهما كحرف الميم:

ت- عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ث- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

19)تشويه حرف التاء عندما تكون مربوطة بكتابتها على السطر عندما تكون متصلة ،وتحت السطر عندما تكون منفصلة :

ت- عدم ظهور التشوه في الحروف .

ث- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

20)تشوه شكل حرفي (ف، ق) بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته، إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرف الميم أو العين:

ت- عدم ظهور التشوه في شكل الحروف.

ث- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه.

21)تشوه شكل الصاد والضاد بحذف سن كل منهما:

ت- الحفاظ على سن الحرفين .

ث- حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

22)تشوه شكل حرفي (ع، غ) عندما يكونان في وسط الكلمة، بكتابتهما كحرف الميم أو كحرفي الفاء والقاف مع الحفاظ الغين على النقطة، حيث يكون التشوه على مستوى الدائرة:

ت- عدم ظهور التشوه

ث- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

23)تشوه أشكال حروف (ح، خ، ج) بغلقهما إذ لا تصبح شبيهة لحرف الصاد أو كتابتها كحرف الدال (دائما فوق السطر) .

ت- عدم ظهور التشوه .

ث- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

24)وقت الانجاز:

ت- عادي .

ث- سريع.

ج- بطيء

نص الاختبار:

اليوم عيد ميلاد مصطفى، أهداه أبوه كتابا لصور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل : الزرافة والقرد والأسد والذئب والجمل والطيور المختلفة كالغراب والحمام، وشعر مصطفى بفرح كبير وقبل أباه.

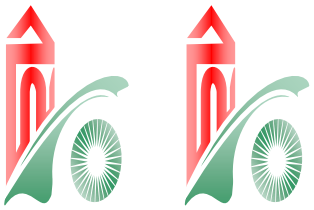
ورقة تنقيط اختبار الكتابة:

البنود	أ	ب	ج
البند1: ترتيب واتجاه السطور			
البند2: الهوامش			
البند3: الفراغات بين الكلمات			
البند4: الفراغات بين السطور			
البند5: الاستمرارية والربط			
البند6: الحجم			
البند7: نوع الكتابة			
البند8: تقطيع النص			
البند9: إنهاء النص			
البند10: علامات الوقف			

البند11: تشوه أشكال الحروف المتكونة من جزأين			
البند12: تشوه حرف اللام			
اليند13: حذف أو إبدال أو زيادة الحروف			
البند14: تشوه حرفي الراء والزاي			
البند15: تشوه الحروف المتكونة من 3 أسنان (س، ش)			
البند16: حذف أو إضافة النقاط للحروف			
البند17: تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة بملئها			
البند18: تشوه حروف الصاد والطاء والضاد			
البند19: تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة أو مفتوحة			
البند20: تشوه شكل حرفي الفاء والقاف			
البند21: تشوه حرفي الصاد والضاد بحذف السن			
البند22: تشوه العين والغين عندما يكونان في وسط الكلمة			
البند23: تشوه حروف الحاء والخاء والجيم			
البند24: وقت الانجاز			
المجموع			

ملحق رقم 03:

استمارة استبيان موجهة لأساتذة اللغة العربية التعليم الابتدائي للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي



جامعة يحي فارس بالمدية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة استبيان موجهة لأساتذة اللغة العربية التعليم الابتدائي للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي

سيدي الأستاذ سيدتي الأستاذة :

أتقدم إلى حضرتكم بهذا الاستبيان الخاص ببحث أكاديمي حول تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، راجية منكم إفادتي بالإجابة الشفافة على الأسئلة التي يحويها هذا الاستبيان بوضع علامة (X) في الخانة التي ترونها مناسبة، علما أن ما تقدمونه من معلومات سيستثمر في مجاله العلمي الدقيق، وسيحظى بالسرية التامة والمطلقة.

أملنا كبير في تفهمكم وتعاونكم في إتمام هذا العمل، تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

وشكرا لتعاونكم

معلومات خاصة بالمعلم	
القسم	
الخبرة في التعليم	

معلومات خاصة بالتلميذ	
اللقب	
الاسم	

نوع الصعوبة	الرقم	العبارات	لا تنطبق	تنطبق أحيانا	تنطبق كثيرا
سلوكية	01	الجلوس في وضعية غير مناسبة للكتابة			
	02	مسك القلم بطريقة غير صحيحة			
	03	عدم إدراك التلميذ لأبعاد جسمه والتحكم فيها			
	04	التعب أثناء الكتابة			
شكلية	05	عدم المحافظة على حجم الكتابة وإتباع السطر			
	06	عدم تنظيم ونظافة الورقة			
	07	لا يترك المسافات بين الحروف والكلمات			
	08	عدم الالتزام بالحيز المخصص للكتابة			
	09	سوء الخط وعدم وضوحه			
ضمنية	10	لا يحلل الكلمات إلى مقاطع			
	11	لا يكتب المقاطع الساكنة			
	12	لا يكتب الكلمات بالهمزة			
نسخية	13	عدم نسخ الكلمات والفقرات صحيحة			
	14	لا يستخدم آليات الترقيم			
	15	عدم تنقيط الحروف			
إملائية	16	عدم مراعاة التراكيب النحوية والصرفية السليمة			
	17	لا يتذكر كتابة جملة بعد النظر إليها ثم حجبها			

	18	عدم إنتاج الحروف المتشابهة كتابة والخلط بينها			
	19	عدم كتابة الكلمات التي بها حرف ينطق ولا يكتب			

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم 04:

استمارة تحكيم ادوات الدراسة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص تربية خاصة

إعداد الباحثة: بولمعالي أنيسة **إشراف الدكتور:** آتشي عادل

الموضوع: طلب تحكيم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الطور الأول والثاني ابتدائي

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد رسالة دكتوراه بعنوان " برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الطور الأول والثاني ابتدائي"، حيث ستقوم بتطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، الخاضعين لاختبار تشخيصي لصعوبات الكتابة، وهذا البرنامج معد لمساعدتهم على تحسين مستوى كتابتهم .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم أرجو منكم أساتذتنا الأفاضل الاطلاع على البرنامج المقترح لمعرفة آرائكم واقتراحاتكم بناءا على خبرتكم في هذا المجال، وبيان رأيكم في البرنامج الذي أعد، وتحديد ما ترونه مناسبا وما تقترحونه من إضافة أو تعديل.

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

❖ **بيانات خاصة بالأستاذ المحكم:**

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	المؤسسة

ملحق رقم 05:

بطاقة تقنية للأخطاء الكتابية الأكثر تداولا لدى تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي (سنة الثالثة والرابعة)

نوع الصعوبة	تأثيرها على أداء الكتابة
إملائية	التنوين والخلط بينه وبين النون أثناء الكتابة
	كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة والخلط بينهما أثناء الكتابة
	كتابة الكلمات التي بها حرف ينطق ولا يكتب
	كتابة الكلمات التي بها حرف يكتب ولا ينطق
	إنتاج الحروف المتشابهة كتابة والخلط بينها أثناء الكتابة
	إنتاج الحروف المتشابهة نطقا والخلط بينها أثناء الكتابة
	تذكر كتابة جملة بعد النظر إليها ثم حجبها
	مراعاة التراكيب النحوية والصرفية السليمة
	املاء مباشرة وغير مباشرة (الذاكرة والملاحظة ،السمع)
نسخية	عكس الأرقام أثناء الكتابة
	خطأ اثناء النسخ (الحروف أو الارقام)
	إنتاج وضبط وتشكيل حروف الكلمات
	استخدام آليات الترقيم
	التمييز بين الحركات الأصلية والمدود
	نسخ الكلمات والفقرات صحيحة
	تنقيط الحروف
شكلية	المحافظة على حجم الكتابة وإتباع السطر
	التردد في الكتابة
	تنظيم ونظافة الورقة
	الكتابة بالقلم الحبر والجاف
	تنظيم المسافات بين الحروف والكلمات
	الالتزام بالحيز المخصص للكتابة
	حسن الخط ووضوحه أثناء الكتابة
	التعب أثناء الكتابة

ضمنية	استخدام الممحاة كثيرا وتكرار الخطأ أكثر من مرة
	كتابة المقاطع الساكنة
	كتابة الكلمات بالهمزة
	تحليل الكلمات الى حروف
	تحليل الكلمات الى مقاطع
	تكوين كلمات جديدة من حروف معطاة
	كتابة اللام الشمسية والقمرية
سلوكية (حسي حركي)	القيام بنشاطات خاصة بالعضلات الدقيقة
	مسك القلم بطريقة خاطئة
	الجلوس في وضعية مناسبة للكتابة
	ادراك الطفل لأبعاد جسمه والتحكم فيه
	التمييز بين اليمين واليسار
	التعب أثناء الكتابة

ملحق رقم 06:

ترخيص أبوي

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع : ترخيص أبوي

أنا السيد :.....الحامل لبطاقة الهوية رقم:.....

الصادرة في:.....

أصرح لابني التلميذ:.....

أن يشارك في برنامج إرشادي لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وذلك في إطار بحث علمي مخصص لتحضير أطروحة الدكتوراه (ل م د) في تخصص تربية خاصة للباحثة بولمعالي أنيسة من جامعة يحي فارس بالمدية، حيث يتم تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال ساعات إضافية بابتدائية محفوظ بن مولود بحي السلام المدية.

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير وشكرا.

إمضاء ولي الأمر:

ملحق رقم 07:

ترخيص إجراء تطبيق ميداني لمديرية التربية لولاية المدية

الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية المدية
مصلحـة التكويـن والتفتيش
الرقـم:2023/0.1.6/ANO

مديـــر التربيـــة
إلـــي
السيـد(ة) :مديـــر(ة) مدرســـة :
محفوظ بن مولود - مرج شكير(المدية)
- للتنفيـــذ-

الموضوع: ترخيـــص إجـراء تطبيـق ميدانـي.

فـي إطـار الترخيـص لطلبـة الجامعـة يشرفنـي أن أعلمكـم أنـه يُرخـص لكـم استقبـال طالبـة الدكتـوراه: **أنيسـة بولمعالي**، المسجلة بجامعة يحي فارس بالمدية - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيـة، تخصـص:**التربيـة الخاصـة**، لإجـراء تطبيـق برنـامج "إرشـادي معرفـي سـلوكي لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الطور الأول والثاني ابتدائي"

خلال الفترة الممتدة من: **بداية جانفي 2023 إلى غاية نهاية ديسمبر 2023.**

وعليـه، لمطلـوب منكم تقديم كل التسـهيلات للمعنيـة، حتـى تتمكن من إنجازالبحث الميداني في ظروف حسنة.

هـام جـدا: علـــى الطالـبة الالتـزام بالنظـام الداخلـي للمؤسســة.

المديـــة فـي:2023/01/10
مديـر التربيـة



Scanné avec CamScanner

ملحق رقم 08:

تسهيل مهمة من جامعة يحي فارس – المدية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université
Yahata FARES de MEDEA
Faculté des sciences humaines et sociales

Vice décanat de la post-graduation de la Recherche
Scientifique et des Relations Extérieures

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث
العلمي والعلاقات الخارجية

الرقم: 01 ك ع إ/ ن ع ت ب ع ع خ/ 2023.
التاريخ: 2023/01/10.

تسهيل مهمة

إلى السيد المحترم: مدير مدرسة " محفوظ بن مولود" مرج شكير" – المدية-

تتشرف نيابة عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

أن يسمح للباحث(ة) : أنيسة بولمعالي.

المسجل(ة): السنة الخامسة دكتوراه (ل.م.د) علوم التربية .

تخصص :التربية الخاصة . تحت رقم : **183090701**

وذلك في إطارتطبيق بحث ميداني بعنوان: " **برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الطور الأول والثاني ابتدائي."**

خلال الفترة: بداية جانفي 2023 إلى غاية نهاية ديسمبر 2023.

بـ : مدرسة" محفوظ بن مولود" مرج شكير" – المدية-

لتمكينها من دخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما يسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

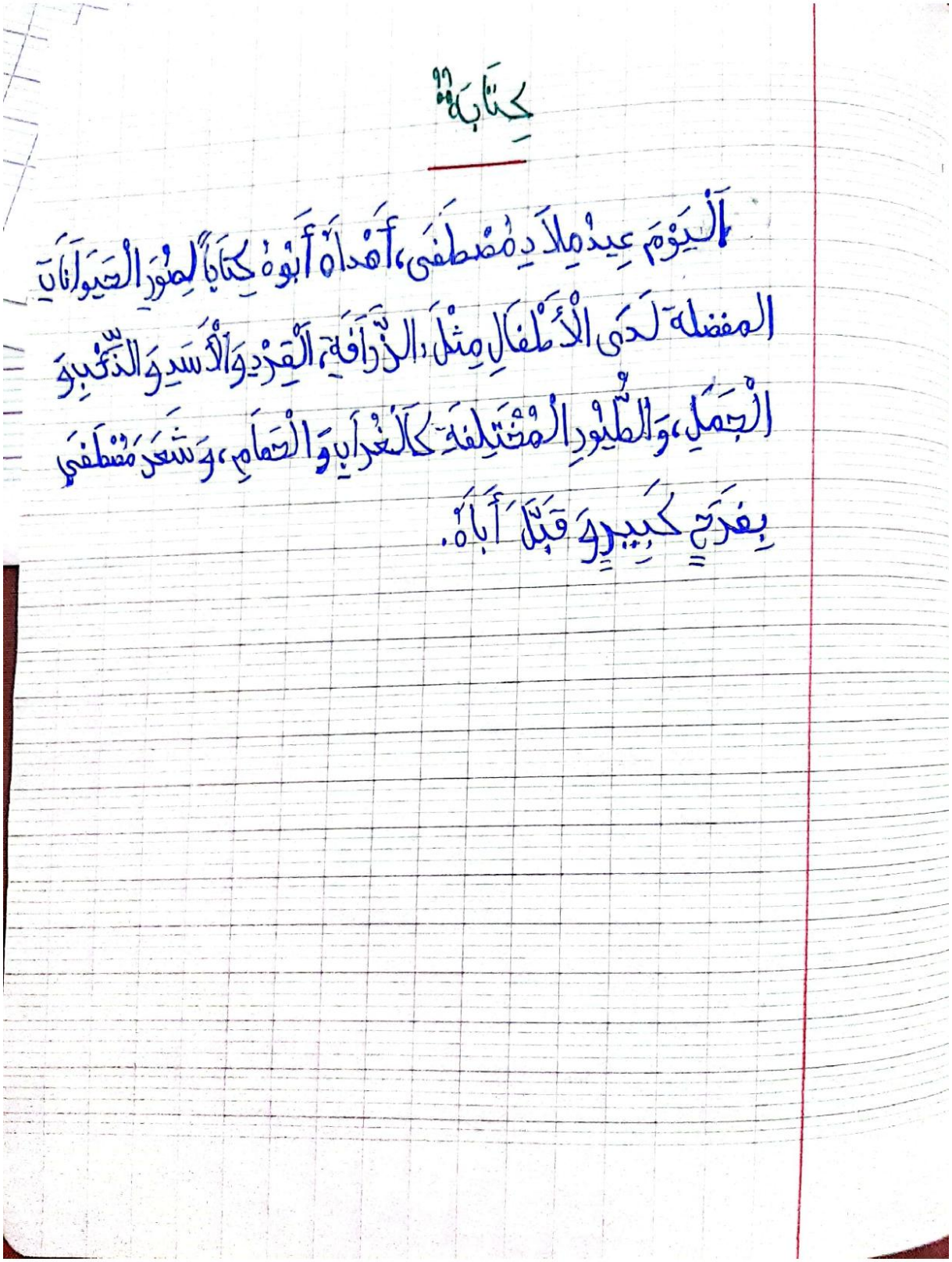
سلمت لها هذه الإفادة لاستخدامها بما يسمح به القانون.

نيابة العمادة

Scanné avec CamScanner

ملحق رقم 09:

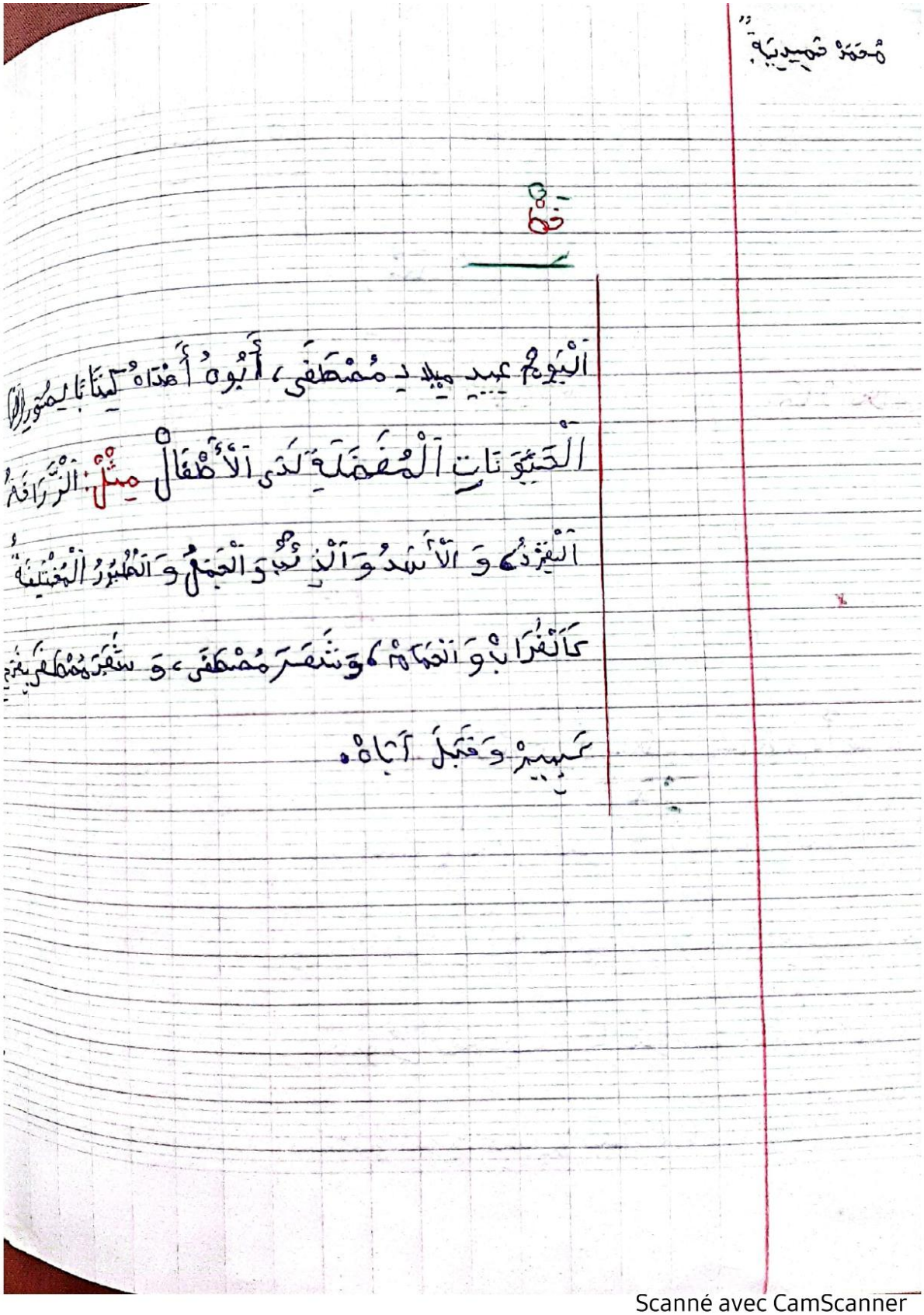
أمثلة من كتابة تلاميذ المجموعة التجريبية لذوي صعوبات الكتابة



كتابة

اليوم عيد ميلاد مصطفى، أهداه أبوه كتابا لصور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل: الزرافة، القرد والأسد والدب والجمل، والطيور المختلفة كالغراب والحمام، وشعر مصطفى بفرح كبير وقبل أباه.

Scanné avec CamScanner

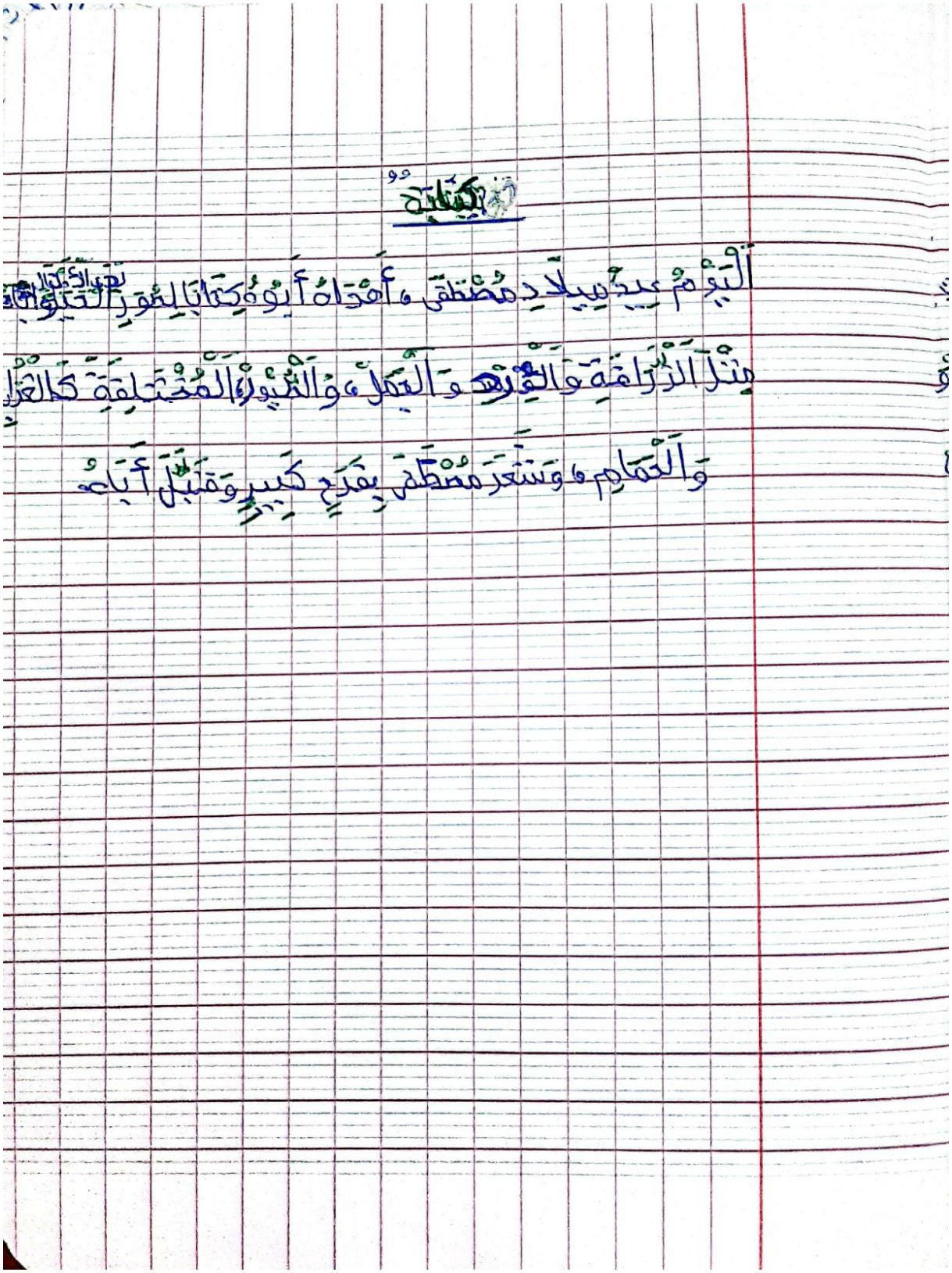


محمد شميدية

خط

اليوم عيد ميلاد مصطفى، أبوه أهداه كتابا يصور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل: الزرافة، الفيل، الأسد، الذئب، الجمل، الطيور المختلفة كالغراب، الحمامة، وشعر مصطفى، وشعر مصطفى يختم عبير، وقبل أباه.

Scanné avec CamScanner



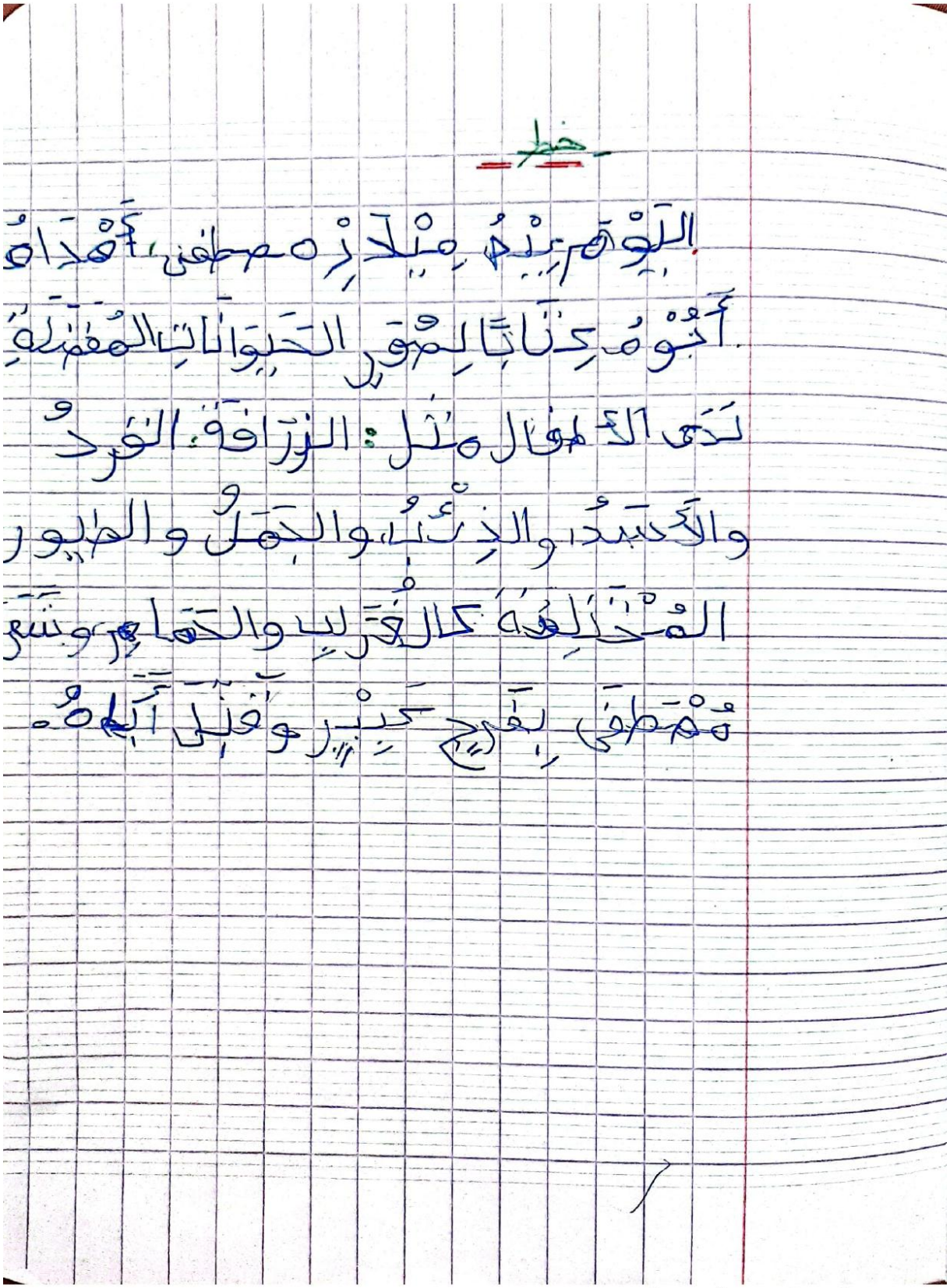
كتابة

اليوم عيد ميلاد مُضغق، أهداه أبوه كتابا يطور التخيل

مثل الرسامة والقرد والعمل والصور المختلفة كالغزا

والحمام، وتستعد مضغق بفرح كبير وقبل أباه

Scanné avec CamScanner



خط

الجوهرينذ مبلاز ه مصطفى أحمداه

أنموذجا لصور الحيوانات المقتبلة

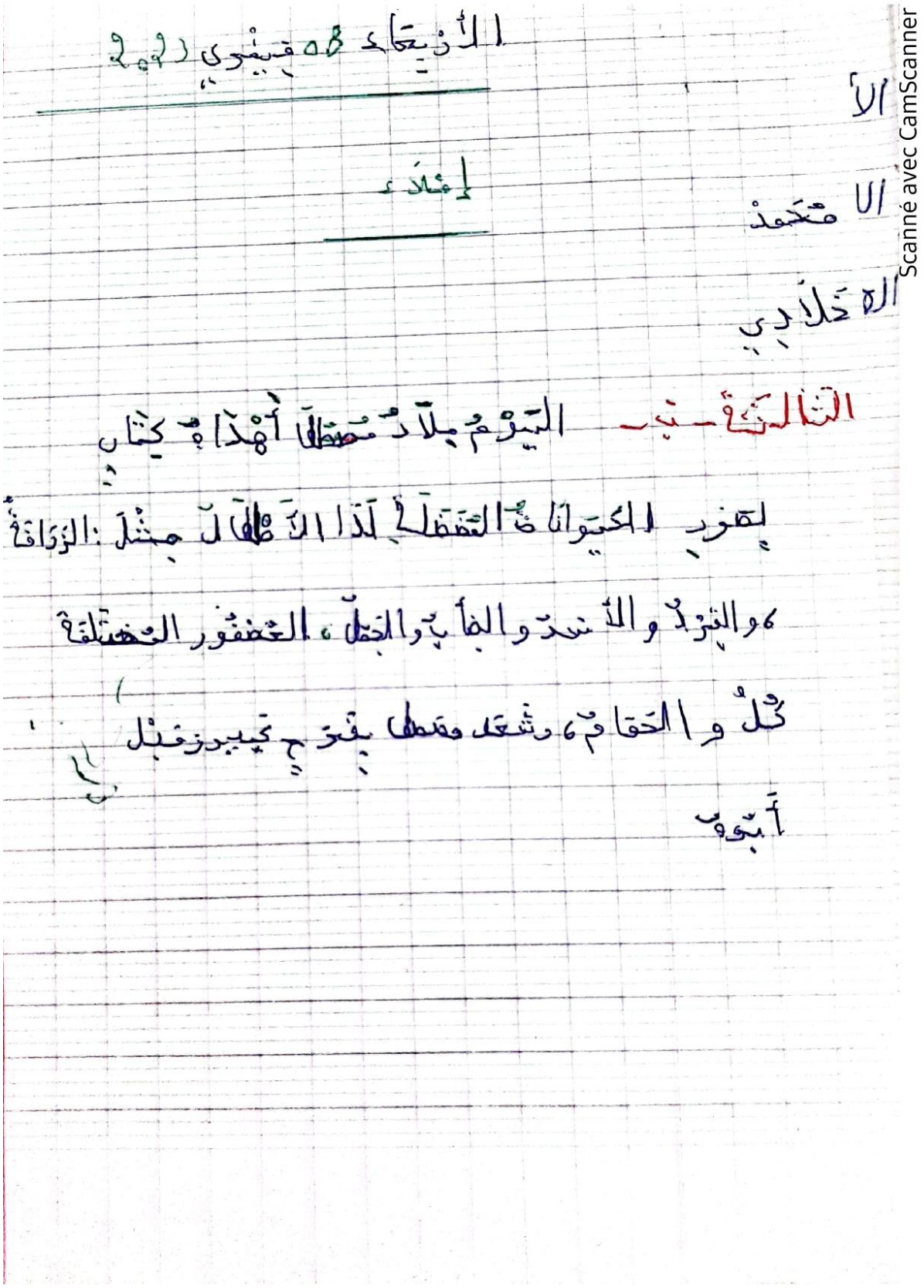
لدى الأطفال مثل: الزرافة، الفرد

والأسد، والذئب، والجمل والطيور

المختلفة كالغراب والحمام وشتى

مصطفى بفارح كبير وقبل أيامه.

Scanné avec CamScanner



الأستاذ محمد قيشوي رحمه الله

إهداء

الأستاذ محمد

الله خلادي

التالمذة نبيل اليوم بلادة محمد أهداه كتاب

يصور الحيوانات المنقرضة لذا الأطفال مثل: الزرافة

والدب والأسد والذئب والجمل، العصفور المختلفة

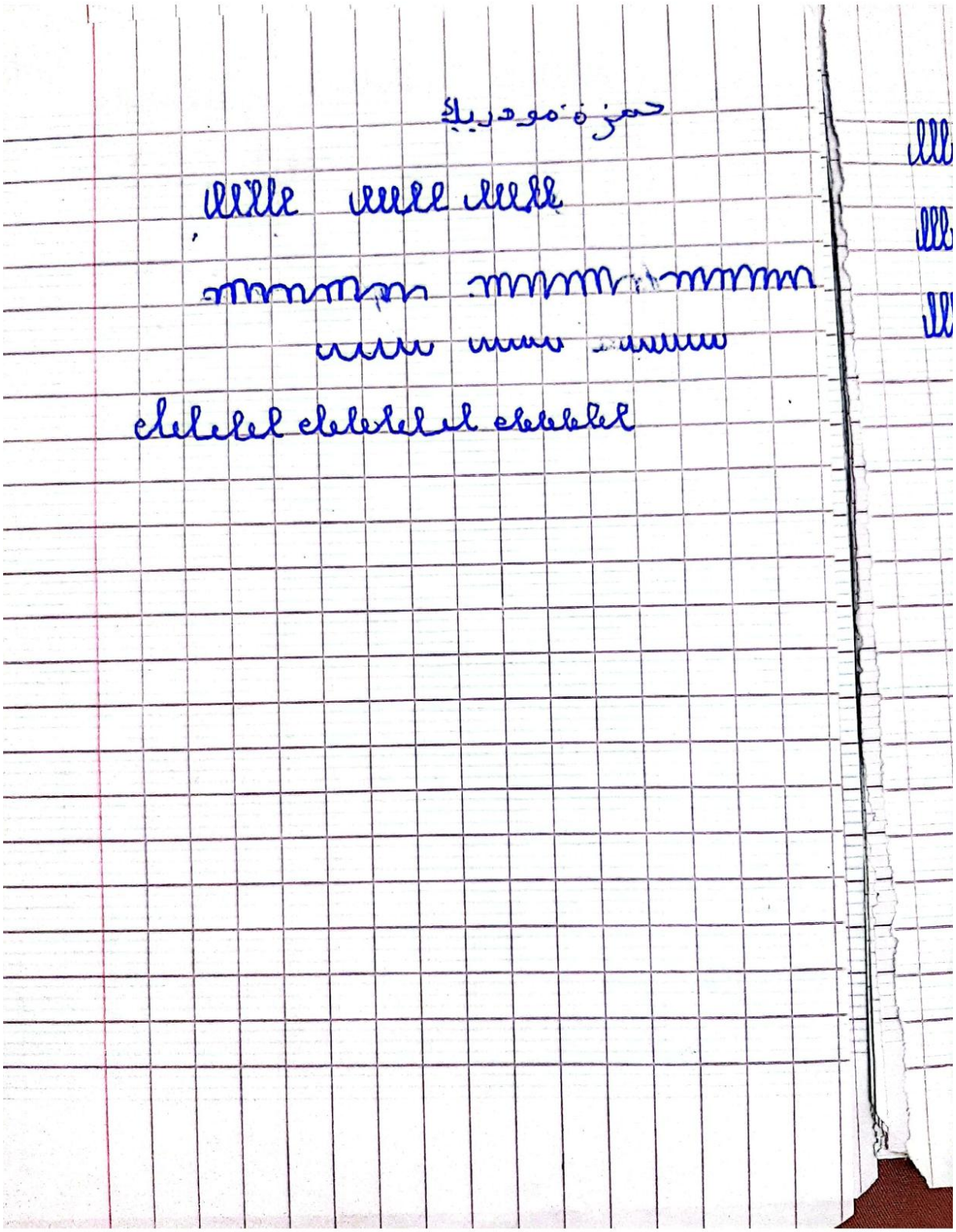
كل والحمام، وشعر وقطط بفرح تميز قبل

أبوه

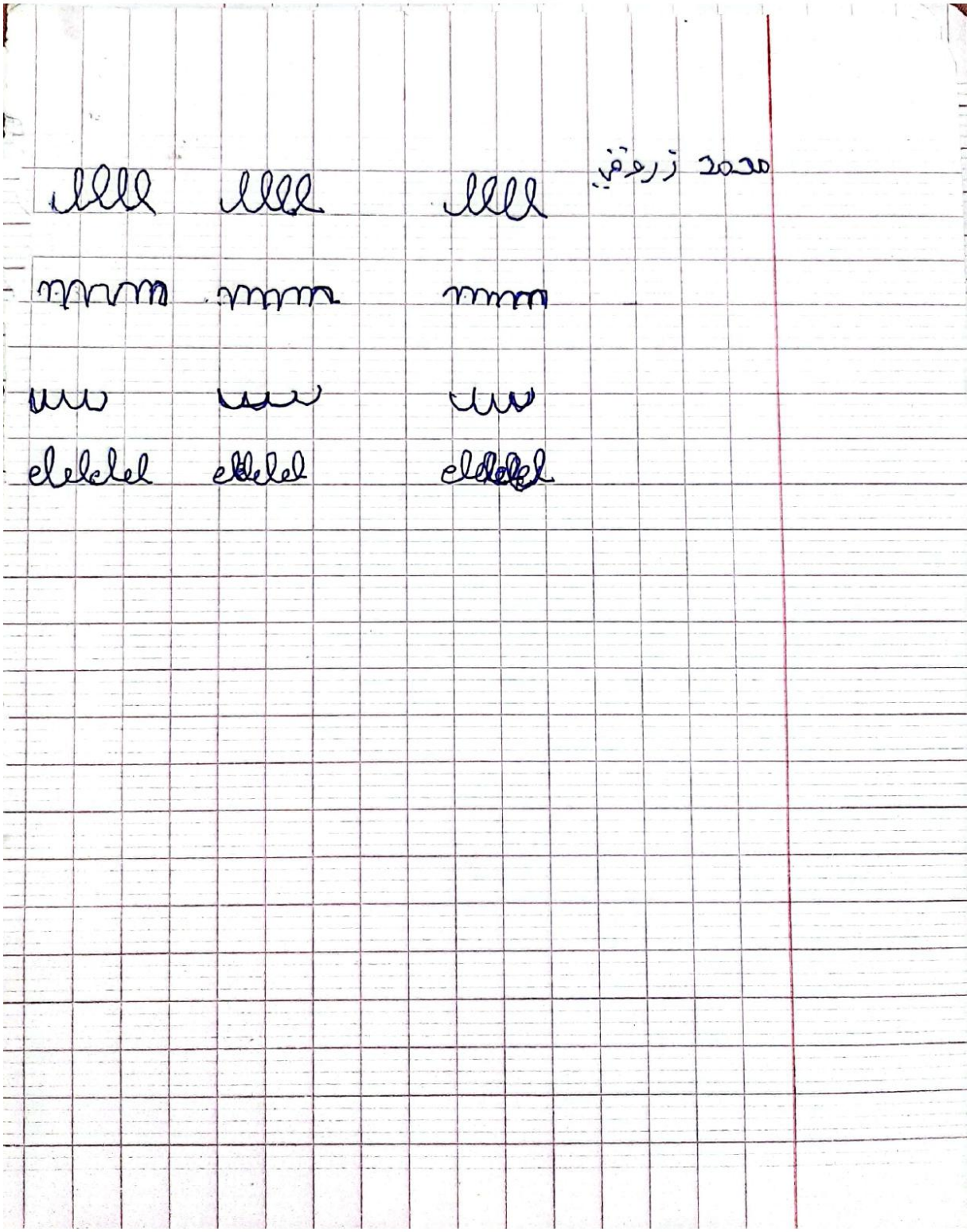
Scanné avec CamScanner

ملحق رقم 10:

بعض نشاطات التلاميذ في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لذوي صعوبات الكتابة السنة الثالثة والرابعة إبتدائي

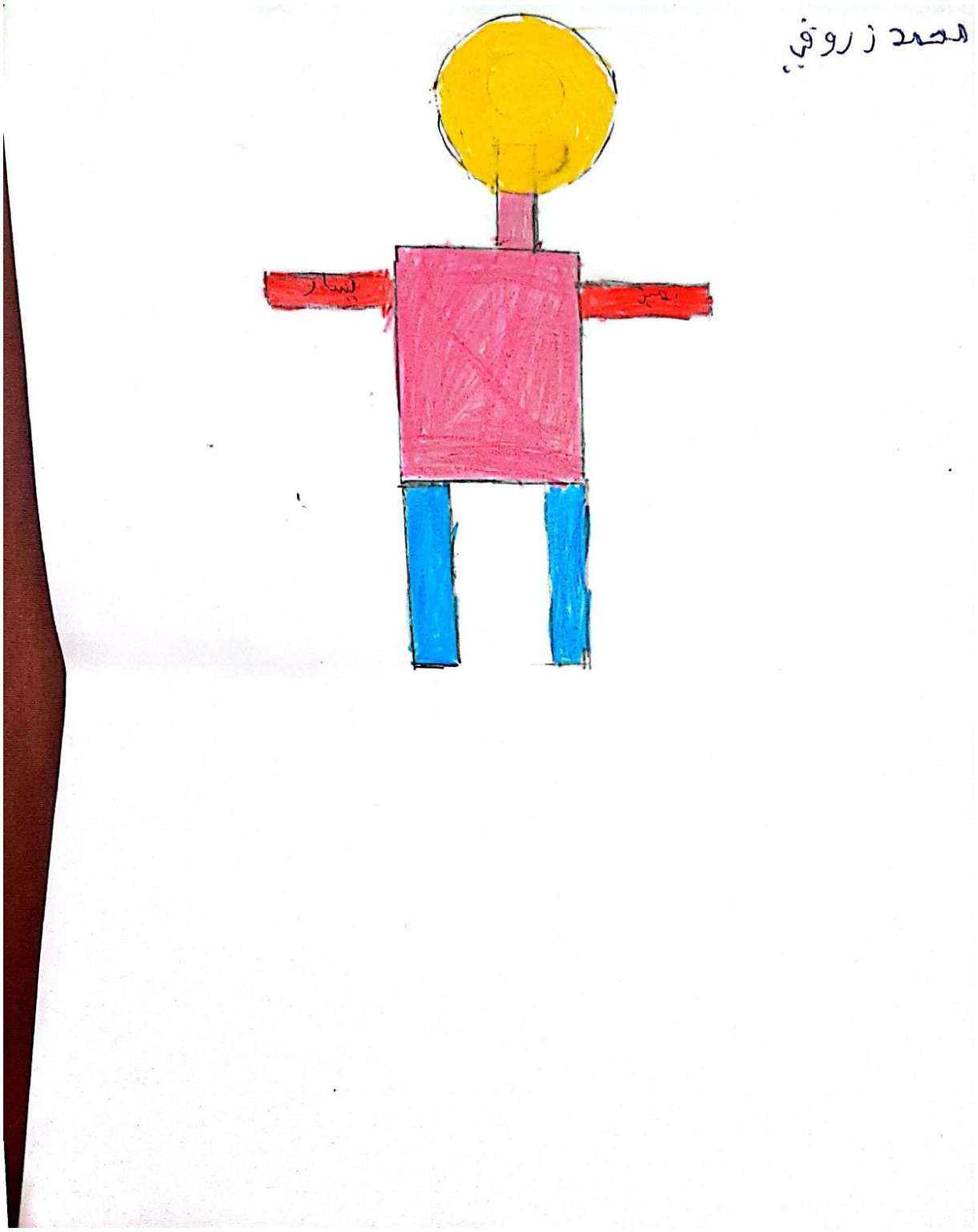


Scanné avec CamScanner



Scanné avec CamScanner





Scanné avec CamScanner



Scanné avec CamScanner



Scanné avec CamScanner



Scanné avec CamScanner

ملحق رقم 11:

نتائج نظام الـ SPSS

Test-t

Remarques		
Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques		
Résultat obtenu		05-MAR-2024 12:44:34
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\2017\Desktop\اعمال مذكرة الدكتوراه\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	8

Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST PAIRS=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00024 VAR00025 VAR00026 WITH VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00028 VAR00029 VAR00030 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,05

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00001	12,8750	8	2,03101	,71807
	VAR00005	12,1250	8	1,45774	,51539
Paire 2	VAR00002	14,8750	8	2,85044	1,00778
	VAR00006	14,0000	8	2,00000	,70711
Paire 3	VAR00003	27,7500	8	3,37004	1,19149
	VAR00007	26,1250	8	2,41646	,85435

Paire 4	VAR00008	13,1250	8	1,95941	,69276
	VAR00012	9,5000	8	1,92725	,68139
Paire 5	VAR00009	17,6250	8	3,92565	1,38793
	VAR00013	13,5000	8	3,96412	1,40153
Paire 6	VAR00010	30,7500	8	4,13176	1,46080
	VAR00014	23,0000	8	4,27618	1,51186
Paire 7	VAR00016	9,0000	8	2,00000	,70711
	VAR00020	8,1250	8	1,55265	,54894
Paire 8	VAR00017	13,7500	8	4,13176	1,46080
	VAR00021	12,5000	8	3,74166	1,32288
Paire 9	VAR00018	22,7500	8	5,52268	1,95256
	VAR00022	20,6250	8	4,77905	1,68965
Paire 10	VAR00024	9,7143	7	2,49762	,94401
	VAR00028	7,2857	7	1,49603	,56544
Paire 11	VAR00025	14,2857	7	5,34522	2,02031
	VAR00029	10,8571	7	4,98092	1,88261
Paire 12	VAR00026	24,0000	7	6,55744	2,47848
	VAR00030	18,1429	7	5,81460	2,19771

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00001 & VAR00005	8	,923	,001
Paire 2	VAR00002 & VAR00006	8	,977	,000
Paire 3	VAR00003 & VAR00007	8	,952	,000

Paire 4	VAR00008 & VAR00012	8	,927	,001
Paire 5	VAR00009 & VAR00013	8	,987	,000
Paire 6	VAR00010 & VAR00014	8	,970	,000
Paire 7	VAR00016 & VAR00020	8	,966	,000
Paire 8	VAR00017 & VAR00021	8	,989	,000
Paire 9	VAR00018 & VAR00022	8	,992	,000
Paire 10	VAR00024 & VAR00028	7	,962	,001
Paire 11	VAR00025 & VAR00029	7	,991	,000
Paire 12	VAR00026 & VAR00030	7	,988	,000

Test échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
Paire 1	VAR00001 - VAR00005	,75000	,88641	,31339	,00895
Paire 2	VAR00002 - VAR00006	,87500	,99103	,35038	,04648
Paire 3	VAR00003 - VAR00007	1,62500	1,30247	,46049	,53611
Paire 4	VAR00008 - VAR00012	3,62500	,74402	,26305	3,00298
Paire 5	VAR00009 - VAR00013	4,12500	,64087	,22658	3,58922
Paire 6	VAR00010 - VAR00014	7,75000	1,03510	,36596	6,88464
Paire 7	VAR00016 - VAR00020	,87500	,64087	,22658	,33922
Paire 8	VAR00017 - VAR00021	1,25000	,70711	,25000	,65884
Paire 9	VAR00018 - VAR00022	2,12500	,99103	,35038	1,29648
Paire 10	VAR00024 - VAR00028	2,42857	1,13389	,42857	1,37989

Paire 11	VAR00025 - VAR00029	3,42857	,78680	,29738	2,70091
Paire 12	VAR00026 - VAR00030	5,85714	1,21499	,45922	4,73347

Test échantillons appariés					
		Différences appariées			
		Intervalle de confiance 95% de la différence			
		Supérieure	t	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	VAR00001 - VAR00005	1,49105	2,393	7	,048
Paire 2	VAR00002 - VAR00006	1,70352	2,497	7	,041
Paire 3	VAR00003 - VAR00007	2,71389	3,529	7	,010
Paire 4	VAR00008 - VAR00012	4,24702	13,781	7	,000
Paire 5	VAR00009 - VAR00013	4,66078	18,205	7	,000
Paire 6	VAR00010 - VAR00014	8,61536	21,177	7	,000
Paire 7	VAR00016 - VAR00020	1,41078	3,862	7	,006
Paire 8	VAR00017 - VAR00021	1,84116	5,000	7	,002
Paire 9	VAR00018 - VAR00022	2,95352	6,065	7	,001
Paire 10	VAR00024 - VAR00028	3,47725	5,667	6	,001
Paire 11	VAR00025 - VAR00029	4,15624	11,529	6	,000
Paire 12	VAR00026 - VAR00030	6,98082	12,755	6	,000

Test-t

Remarques
Résultat obtenu
Commentaires

Entrée	Données
	Ensemble de données actif
	Filtrer
	Poids
	Scinder fichier
	N de lignes dans le fichier de travail
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante
	Observations prises en compte
Syntaxe	
Ressources	Temps de processeur
	Temps écoulé

Remarques		
Résultat obtenu		05-MAR-2024 13:04:33
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\2017\Desktop\ اعمال مذكرة الدكتوراه\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	8
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST PAIRS=ثالثةتجريبي رابعةتجريبي VAR00009 VAR00010 VAR00024 VAR00025 WITH ثقالثةبتتبعي VAR00033 VAR00034 رابعةتتبعي VAR00036 VAR00037 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,06

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	ثالثةتجريبي	13,1250	8	1,95941	,69276
	ثقالثةبتتبعي	9,3750	8	1,84681	,65295
Paire 2	VAR00009	17,6250	8	3,92565	1,38793
	VAR00033	13,5000	8	3,54562	1,25357
Paire 3	VAR00010	30,7500	8	4,13176	1,46080
	VAR00034	22,8750	8	3,60307	1,27388
Paire 4	رابعةتجريبي	.	0[a]	.	.
	رابعةتتبعي	.	0[a]	.	.
Paire 5	VAR00024	9,7143	7	2,49762	,94401
	VAR00036	10,8571	7	4,98092	1,88261

Paire 6	VAR00025	14,2857	7	5,34522	2,02031
	VAR00037	18,4286	7	6,29437	2,37905

a. La corrélation et t ne peuvent être calculés car il n'y a pas de paire valide.

Corrélations pour échantillons appariés				
		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	ثالثةتجريبي&ثقالثةبتتبعي	8	,893	,003
Paire 2	VAR00009 & VAR00033	8	,970	,000
Paire 3	VAR00010 & VAR00034	8	,938	,001
Paire 5	VAR00024 & VAR00036	7	,425	,342
Paire 6	VAR00025 & VAR00037	7	,932	,002

Test échantillons appariés					
		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
Paire 1	ثالثةتجريبي - ثقالثةبتتبعي	3,75000	,88641	,31339	3,00895
Paire 2	VAR00009 - VAR00033	4,12500	,99103	,35038	3,29648
Paire 3	VAR00010 - VAR00034	7,87500	1,45774	,51539	6,65630
Paire 5	VAR00024 - VAR00036	-1,14286	4,52506	1,71031	-5,32784
Paire 6	VAR00025 - VAR00037	-4,14286	2,34013	,88448	-6,30711

Test échantillons appariés				
	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatérale)

		Intervalle de confiance 95% de la différence			
		Supérieure			
Paire 1	ثالثةتجريبي - ثةالثةبتتبعي	4,49105	11,966	7	,000
Paire 2	VAR00009 - VAR00033	4,95352	11,773	7	,000
Paire 3	VAR00010 - VAR00034	9,09370	15,280	7	,000
Paire 5	VAR00024 - VAR00036	3,04213	-,668	6	,529
Paire 6	VAR00025 - VAR00037	-1,97860	-4,684	6	,003