جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم-
كلية العلوم الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الأرطفونيا

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

دراسة علاقة العمليات المعرفية بنشاط الخط والإملاء و التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية بمدرستين ابتدائيتين بولاية مستغانم

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة و التواصل

من إعداد الطالبتين:
بن عياد شيمـــاء
خلفاتي عبير ليندة

تحت إشراف:
الأستاذة قويدري ليلى

لجنة المناقشة

بن درف إسماعيل	مناقش	جامعة مستغانم
وطواط وسيلة	رئيسي	جامعة مستغانم
قويدري ليلى	مشرف	جامعة مستغانم

لوظ يوم 29 جوان 2026

السنة الجامعية: 2026/2025

جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم-
كلية العلوم الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الأرطفونيا

دراسة علاقة العمليات المعرفية بنشاط الخط والإملاء و التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية بمدرستين ابتدائيتين بولاية مستغانم

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة و التواصل

من إعداد الطالبتين:
بن عياد شيمـــاء
خلفاتي عبير ليندة

تحت إشراف:
الأستاذة قويدري ليلى

لجنة المناقشة

بن درف إسماعيل	مناقش	جامعة مستغانم
وطواط وسيلة	رئيسي	جامعة مستغانم
قويدري ليلى	مشرف	جامعة مستغانم

السنة الجامعية: 2026/2025

شكر و تقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الحمد لله الذي جعلنا في هذا التخصص.

و وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع، نسأل الله أن يكون عملا نافعا.

نشكر الأستاذة قويدري ليلى على حسن تأطيرها و دعمها لنا، نفع الله بها.

نشكر مديري ابتدائية الشهيد بن عياد مصطفى و ابتدائية الشهيد البشير حمو على تسهيل مهمة الدراسة و حسن الاستقبال و المعاملة، وفقهم الله.

نشكر المعلمين الذين ضحوا بسويعات من حصصهم وسهلوا لنا القيام بالدراسة الميدانية، وفقهم الله.

نشكر تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة لمشاركتهم في عينة الدراسة، و حماسِهم الذي شجّعنا للمواصلة، وفقهم الله.

نشكر جميع أساتذة تخصص الأرطفونيا على ما قدموه لنا، و نفع الله بهم.

الشكر لكلّ من ساندنا و دعمنا في إتمام هذا العمل من قريب أو بعيد.

و كلّ الشكر و التقدير لبعضنا البعض.

ليندة و شيـمـــــــاء

إهداء

الحمد لله الذي أنشأ وبرا ، وخلق الماء والثرى ، وأبدع كل شيء ذرا ، لا يغيب عن بصره دبيب النمل في الليل إذا سرى ، ولا يعزب عن علمه ما عن وما طرا، واصطفى آدم ثم عفا عما جرى ، وابتعث نوحا فبنى الفلك وسرى ، ونجى الخليل من النار فصار حرها ثرى ، ثم ابتلاه بذبح الولد فأدهش بصبره الورى،و الصلاة و السلام على من بعث رحمة للعالمين نبينا محمد ﷺ.

الحمد لله حمدا طيبا مباركا فيه،نحمد الله تعالى على توفيقه لنا لإتمام هذه الخطوة الهامة في مسيرتنا الدراسية، مذكرة التخرج التي تُعد تتويجًا لجهودنا الأكاديمية والغاية منها أسمى من أن تكون مجرد إنجاز أكاديمي لإكمال المسيرة الدراسية وفقط، بل قبل ذلك أحسبها عملاً خالصاً لوجهه تعالى، أســأل الله أن يجعله عملاً نافعاً، ينفعُ به كل من يقرأه أو يستفيدَ منه، وأن يكون صدقةً جارية.

أهدي هذا العمل إلى:

من يشجعني و يريد أن يراني دائماً في رحابِ العلم، أبي «بن عياد تواتي» أسأل الله له الجنة.

إلى حبيبة القلب و رفيقةِ الدرب أمي، أسأل الله أن يوفقها ويرزقها الجنة.

إلى إخوتي أحلام، فاطمة، إيمان، عبد القادر، إسراء، بارك الله فيــكم.

إلى صُحبتيَ الصّالحة، خليلاتي صابرية، كريمة، وفقكُنَّ الله.

إلى كلّ من أُحِبّ، أسأل الله أن يسدّد خطاكم أينَما حلَلْتُم.

إلى من كانَ لي نصيبٌ في دعائه،جبركم الله جبراً يتعجّب لهُ من السّماءِ و من في الأرض.

إلى كلّ من صادف هذه المذكرة، وفّقكم الله جميعاً.

شيمـــــــــاء

إهداء

ما سلكنا البدايات الا بتيسيره و ما بلغنا النهايات الا بتوفيقه و ما حققنا الغايات الا بفضله ، فالحمد لله الذي وفقني لتثمين هذه الخطوة في مسيرتي الدراسية.

اهدي ثمرة مجهودي الى من كان لدعائهم الاثر الاعظم في كل خطوة ، الى من علموني ان الارادة تصنع المستحيل ، الى من احتملوا غيابي و انشغالي بصبر ومحبة الى امي و ابي نبع الحنان و قناديل طريقي .

الى جدتي التي لم تبخل على بدعواتها المباركة اطال الله في عمرها .

الى اخي التي تمنيت حضوره معي و الى اخوتي شركاء القلب و الذاكرة .

الى صديقاتي اللذين كانوا خير العون و السند في لحظات التعب و الشك.

اقدم بالغ الشكر الى من افاضني بمشاعره و نصائحه المخلصة و الذي صنع الفارق في هذا الطريق وقدم من العطاء ما لم يقدمه أحد .

فالحمد لله على ما وهبني و يجعلني مباركا و يعنني اينما كنت فمن قال انا لها نالها.

و انا لها و ان و ابت رغما عنها اتيت بها فالشكر الله حبا و امتنانا على البدء و الختام.

و آخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين

ليـــــندة

فهرس المحتويات

شكر و تقدير

إهداء

فهرس المحتويات.....1

فهرس الجداول 5

فهرس الأشكال 6

الملخص بالعربية 7

الملخص بالإنجليزية 8

المقدمة.....9

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

1-الإشكالية.....14

2-الدراسات السابقة.....17

3-فرضيات الدراسة.....19

4-أهداف الدراسة.....20

5-أهمية الدراسة.....21

6-مصطلحات الدراسة..... 22

الفصل الثاني: العمليات المعرفية

تمهيد.....26

أولا: الإنتباه.....27

1-تعريف الانتباه.....27

2-أنواع الانتباه.....27
3-مراحل الانتباه..... 28
4-خصائص الانتباه.....29
5-العوامل المؤثرة في الانتباه.....30
ثانيا: الإدراك البصري.....31
1-تعريف الادراك.....31
2-خصائص الإدراك.....31
3-تعريف الإدراك البصري.....32
4-مهارات الإدراك البصري.....33
5-العوامل المؤثرة في الإدراك البصري.....34
ثالثا: الوعي الفونولوجي.....35
1-تعريف الوعي الفونولوجي.....35
2-مستويات الوعي الفونولوجي..... 35
3-خصائص الوعي الفونولوجي.....37
4-مراحل الوعي الفونولوجي.....37
رابعا: الذاكرة العاملة.....41
1-تعريف الذاكرة.....41
2-أنواع الذاكرة.....41
3-تعريف الذاكرةالعاملة.....42
4-مكونات الذاكرة العاملة.....43
5-العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة.....47
خلاصة الفصل..... 48

الفصل الثالث: الخط و الاملاء و التعبير الكتابي

تمهيد.....51
أولا: الكتابة.....52

1-تعريف الكتابة.....52
2-مهارات الكتابة.....52
3-مستويات الكتابة.....54
4-خصائص الكتابة.....55
5-المناطق المسؤولة عن الكتابة.....56
ثانيا: الخط.....57
1-تعريف الخط.....57
2-طرق تدريس الخط.....57
3-أهمية الخط.....59
ثالثا: الإملاء.....60
1-تعريف الإملاء.....60
2-أنواع الإملاء.....60
3-أهداف الإملاء.....61
رابعا: التعبير الكتابي.....62
1-تعريف التعبير الكتابي.....62
2-أنواع التعبير الكتابي.....63
3-أهمية التعبير الكتابي.....64
4-مهارات التعبير الكتابي.....64
خلاصة الفصل.....67

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.....70
أولا: الدراسة الاستطلاعية 71
1-الدراسة الاستطلاعية.....71
2-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....71

ثانيا: الدراسة الأساسية 72
1-منهج الدراسة.....72
2-عينة الدراسة.....72
3-مدة الدراسة.....75
4-مكان الدراسة.....75
5-أدوات الدراسة.....75

الفصل الخامس: عرض و تحليل نتائج الدراسة

تمهيد.....99
1-عرض و تحليل نتائج الدراسة.....100
2-مناقشة فرضيات الدراسة..... 116
3-الاستنتاج العام.....120
4- الاقتراحات.....121

خاتمة.....122
قائمة المراجع..... 123
الملاحق.....128

فهرس الجداول:

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع العينة على مستوى الابتدائيتين	73
02	يوضح بيانات العينة	74
03	يوضح نتائج اختبار الذكاء	100
04	يوضح نتائج اختبار عسر الكتابة	101
05	يوضح تصنيف كفاءات الخط حسب الدرجة المتحصل عليها	93
06	يوضح نتائج اختبار الانتباه ل STROOP	102
07	يمثل نتائج اختبار الإدراك البصري(نقل الشكل)	104
08	يوضح نتائج اختبار الوعي الفونولوجي	106
09	يمثل نتائج اختبار الذاكرة العاملة	108
10	يوضح نتائج اختبار الخط	109
11	يوضح نتائج اختبار الإملاء بدون نص	111
12	يمثل نتائج اختبار الإملاء بنص	112
13	يمثل نتائج اختبار التعبير الكتابي	113

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج مكونات الذاكرة العاملة نقلا عن بادلي 1999	45
02	نموذج المكون اللفظي بادلي1992	46

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية التي تناولت موضوع "دراسة علاقة العمليات المعرفية بنشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" إلى دراسة العلاقة بين العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك البصري، الوعي الفونولوجي، الذاكرة العاملة) و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي،و تمثلت في جانبين جانب نظري و جانب تطبيقي،يحتوي الجانب النظري على ثلاث فصول كل فصل يتناول محتويات متعلقة بمتغيرات الدراسة و يتناول التعريفات و الأنواع و غيرها، أما الجانب التطبيقي فيه فصلين،الأول إجراءات الدراسة و الثاني عرض و تحليل نتائج الدراسة ،اعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي، قمنا باختيار عينة من المتمدرسين في الطور الابتدائي، يبلغ عددها 20 تلميذ، 10 تلاميذ من السنة الثالثة، و 10 تلاميذ من السنة الرابعة، في مدرستين مختلفتين، و في أقسام مختلفة، حيث قمنا بتطبيق اختبارات: اختبار الذكاء(مصفوفات رافن)، الانتباه Stroop ،الذاكرة العاملة المكيف لفرح بن يحيىBadley، الإدراك البصري La figure de rey complexe الوعي الفونولوجي: إختبار ازداو شفيقة، اختبار الخط و الإملاء و التعبير الكتابي لبولحية شهيناز، وتوصلت نتائج الدراسة بعد التحليل الكمي و الكيفي للنتائج المتحصل عليها من الاختبارات و بعد الاجابة على الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية إلى وجود علاقة ارتباطية بين العمليات المعرفية(الانتباه، الادراك البصري،الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة) و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: العمليات المعرفية، الخط، الإملاء، التعبير الكتابي

Abstract :

The present study, entitled **"A Study of the Relationship Between Cognitive Processes and Handwriting, Spelling, and Written Expression Activities Among Primary School Pupils, "**aimed to examine the relationship between cognitive processes (attention, visual perception, phonological awareness, and working memory) and the activities of handwriting, spelling, and written expression. The study consisted of two main parts: a theoretical part and an applied part, The theoretical part included three chapters, each addressing contents related to the study variables, such as definitions, types, and other relevant concepts. The applied part consisted of two chapters: the first outlined the research procedures, and the second presented and analyzed the study results, A descriptive correlational method was adopted. The sample consisted of 20 primary school pupils — 10 from the third grade and 10 from the fourth grade — selected from two different schools and classes. The following tests were administered:Intelligence Test Raven's Progressive Matrices, Attention Stroop Test, Working Memory Badley, Visual Perception: Rey-OsterriethComplex Figure Test, Phonological Awareness Test by Zdao Chafika, Handwriting, Spelling, and Written Expression: Test by Boulahia Chahinez, The results of the study, based on quantitative and qualitative analysis of the test outcomes and after addressing the general and specific hypotheses, revealed a correlational relationship between cognitive processes (attention, visual perception, phonological awareness, and working memory) and the activities of handwriting, spelling, and written expression.

Keywords: Cognitive processes, handwriting, spelling, written expression

مقدمة:

تعتبر الكتابة مهارة جوهرية أساسية تُشكل الأساس في رحلة التعلم، حيث تعتبر نقطة البداية للتعلم الفعّال وتكامل المعارف، كما أنها تمثل الجسر الذي يربط بين مختلف المواد الدراسية، وتسهم في تطوير القدرات العقلية والتفكير النقدي،بالإضافة إلى ذلك تعتبر الأداة الأساسية في العملية التعليمية، مما يجعلها تحتل مكانة مهمة في المناهج التعليمية بجميع مراحلها، كما أن أهمية الكتابة تبرز بشكل أكبر بعد تخرجنا من التعليم الرسمي إلى عالم العمل، حيث يظهر مدى استيعابنا وتحقيقنا لمهارات الكتابة المختلفة.

حيث أن مهارات الكتابة الأساسية التي يجب أن يمتلكها التلاميذ في المرحلة الابتدائية هي الأساس لتحقيق النجاح الأكاديمي والتواصل الفعال مع الآخرين. ومن بين هذه المهارات، نجد أن نشاط الاملاء والخط والتعبير الكتابي يعتبر جزءاً لا يتجزأ منها، حيث يتيح للتلاميذ التعبير عن أفكارهم وآرائهم بشكل واضح ودقيق. في هذا السياق، يأتي نشاط الاملاء والخط والتعبير الكتابي كجزء أساسي من عملية الكتابة.

كما تعد مهارات الكتابة بمكوناتها الأساسية، كالخط والإملاء والتعبير الكتابي، من الدعائم الجوهرية للمهارات اللغوية التي تسهم في نجاح المتعلم داخل البيئة المدرسية. فهي تمثل عنصرًا محوريًا في المناهج التعليمية، لما لها من دور في تسهيل تعلم باقي المواد الدراسية. كما يعتمد المعلمون على هذه المهارات كمعيار مهم لتقدير مدى نضج التلميذ لغويًا ومعرفيًا. ومن هذا المنطلق، فإن أي ضعف في هذه المهارات قد ينعكس سلبًا على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ

و مما لا شك فيه أن هناك العديد من التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في مهارات الكتابة، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي بشكل عام. وتعزى هذه الصعوبات إلى عدة عوامل، ومن أهمها العمليات المعرفية التي هي أساس أي نشاط يقوم به الإنسان، نذكر منها العمليات التي تلعب دوراً هاماً في تحديد جودة الخط والاملاء والتعبير الكتابي. الانتباه، على سبيل المثال، يؤثر على قدرة التلميذ على التركيز على المهمة وتنفيذها بدقة. الادراك يؤثر على قدرة التلميذ على فهم المعلومات والتعامل معها. الذاكرة العاملة تؤثر على قدرة التلميذ على تخزين المعلومات واسترجاعها. والوعي الفونولوجي يؤثر على قدرة التلميذ على التعامل مع الأصوات والكلمات.

تأتي مهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي في مقدمة المهارات التي تعكس مستوى تطوره المعرفي واللغوي، فالخط ليس مجرد حركة يدوية، بل هو تعبير مرئي عن العمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ، والإملاء والتعبير الكتابي أيضًا يعكسان قدرة التلميذ على الربط بين الأصوات والكلمات، وتنظيم أفكاره وترجمتها إلى لغة مكتوبة مفهومة، على الرغم من

أن هذه المهارات تظهر بشكل واضح في الأداء المدرسي،إلا أن العمليات المعرفية التي تقوم عليها تبقى في كثير من الأحيان غير مرئية وتتطلب دراسة متأنية لفهم طبيعتها وتأثيرها،إذ يمكن أن يكون هناك تفاعل بين الانتباه، والإدراك البصري، والذاكرة العاملة، والوعي الفونولوجي، ومهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي.

ومن خلال العنوان "دراسة علاقة العمليات المعرفية بنشاط الخط والإملاء والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، نهدف في هذه الدراسة إلى استكشاف هذا الجانب، محاولًة دراسة العلاقة بين العمليات المعرفية السابق ذكرها، والمهارات الكتابية من خط وإملاء وتعبير كتابي، و ذلك من خلال تقسيم البحث إلى جانب نظري يحتوي المفاهيم المتعلقة بالدراسة ، و جانب تطبيقي يحتوي كل ما يتعلق بالاختبارات المطبقة و النتائج المتحصل عليها.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

1-الإشكالية
2-الدراسات السابقة
3-فرضيات الدراسة
4-أهداف الدراسة
5-أهمية الدراسة
6-تحديد مصطلحات الدراسة

1-الإشكالية:

تعد الكتابة مهارة عقلية معقدة تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية إلى صور مكتوبة حيث تؤكد مجموعة الأبحاث المرتبطة بتعلم الكتابة على قيمة المعالجة المعرفية للمعطيات اللسانية التي تؤسس لفعل الكتابة فالكتابة ماهي إلا تأثير لمسار معرفي تم إنجازه تتدخل في عملها عدة عمليات معرفية من انتباه و إدراك بصري و ذاكرة و مكتسبات أولية متمثلة في الصورة الجسدية و الجانبية و مفاهيم الزمان و المكان. (بوعناني و ربيع 182،2015)

ضمن هذا السياق، تلعب العمليات المعرفية دورًا جوهريًا في دعم القدرة على الكتابة، إذ تُساهم في تنظيم المعلومات وتحويلها إلى إنتاج مكتوب. من أبرزها الانتباه، الذي يسمح بتركيز الذهن على المهمة وتجاوز المشتتات، والإدراك البصري الذي يُساعد على التمييز بين الحروف والكلمات وتنظيم المساحة البصرية للنص. كما يُعدّ الوعي الفونولوجي مهمًا في الربط بين الأصوات وحروفها، ما يُعزز الدقة الإملائية، بينما تمكّن الذاكرة العاملة من الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات الضرورية أثناء الكتابة، كترتيب الجمل واسترجاع القواعد. وتتكامل هذه العمليات لضمان سير الكتابة بسلاسة وتعديل الأخطاء عند الحاجة.

و أي خلل يطرأ على مستوى العمليات المعرفية أو المكتسبات الأولية سينعكس بشكل مباشر على الأداء الكتابي، سواء تعلق الأمر بنشاط الإملاء أو الخط أو التعبير الكتابي. فهذه المكونات الثلاثة لا تتحقق بشكل سليم إلا إذا توفرت الشروط المعرفية التي تضمن دقة المعالجة، وتنظيم المعلومات، والتحكم في الجوانب التقنية للكتابة. وقد استقطب موضوع صعوبات الكتابة في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا من طرف الباحثين بمختلف خلفياتهم النظرية، حيث أجمعت أغلب الدراسات على أن المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في هذا المجال يعانون غالبًا من مشكلات على مستوى بعض الوظائف الذهنية الضرورية لأداء المهمة الكتابية بكفاءة.

وفي هذا الإطار، أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بهذه الصعوبات، من بينها ضعف المهارات الحركية الدقيقة، والتمييز البصري غير السليم للحروف والكلمات، إلى جانب ضعف الذاكرة البصرية التي تحول دون استرجاع أشكال الكلمات أو ترتيب الحروف بدقة. (Gorard, 1974, p.22).

حيث ترى هارسون(1968)من خلال دراستها للأطفال ذوي صعوبات الكتابة الناتج عن تلف المخ أن اضطرابات الكتابة التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال يمكن إرجاعها إلى مشكلات في الإدراك البصري و التميز البصري و المتمثلة أساسا في مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية و تتضمن إدراك الوضع في الفراغ و تجميع الأجزاء الكل

اضطرابات القدرة الحركية البصرية و هي القدرة على معالجة العلاقات المكانية البصرية ، اضطرابات التناسق الحركي البصري مثل رسم و انتاج ما تم معرفته و إدراكه.

كما يرى (lerner,2008) أن التعبير الكتابي عملية متصلة و متسلسلة تتضمن المراحل التالية: prewriting و يتم خلالها جمع الأفكار و انتقائها ، و يعد هذا النشاط نوعا من العصف الذهني و توليد الأفكار ، و التخطيط لهذه الأفكار ثم مرحلة كتابة المسودة writing draft وهي مرحلة تسجيل الأفكار على الورق، وما يكتب خلال هذه المرحلة يمثل مسودة، أو الصورة الأولى لما يراد كتابته، لأنه قابل للتعديل فضلا عن كون هذه المسودة للكاتب و ليست للقارئ. ثم مرحلة المراجعة making revision و يتجه اهتمام الكاتب في هذه المرحلة إلى مراجعة المسودة، و ربما تستمر المراجعة لعدة مرات، قبل أن يستقر الكاتب على الصيغة النهائية للنص المكتوب، و تشمل مراجعة المحتوى و الصياغة، و تراتيب الأفكار كما تتضمن مراجعة القواعد النحوية و الإملائية، و أخيرا مرحلة مشاركة القارئ أو المستمع: sharing with an audience و تعد هذه المرحلة بمثابة المرحلة التقويمية لكل المراحل السابقة، ففيها يتم الحصول على تغذية راجعة لما كتب، و كيفية استقبال الآخرين له، و انطباعاتهم عنه، و أحكامهم عليه، من حيث: مدى جدة الأفكار ، و قابليتها للعرض و التناول ، و مدى تناسب الأفكار المطروحة مع اهتمامات القارئ أو المستمع.

Lerner. J 2008 p 278)

حيث هدفت دراسة بركات (2008)إلى الأخطاء الإملائية في ضوء متغيرات الجنس، الصف، التحصيل. تم اختيار عينة من مدية طولكرم (292) تبين نتائج الدراسة أن أكثر الأخطاء هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها ، الخلط بين التاء و أقل الأخطاء الإملائية هي قلب الحروف، كذلك عدم وجود فروق دالة بين الذكور و الإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم ، وجود فروق في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير الصف و ذلك في اتجاه تلاميذ الصف 1 ، 2 ، 3 على التوالي ، وجود فروق دالة في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير التحصيل المدرسي في اتجاه الأقل تحصيلا.

كما أشارت دراسة صابر احمد(2009)إلى معرفة العلاقة الموجودة بين اضطراب عسر الخط و الذاكرة العاملة و موضوعها علاقة اضطراب عسر الخط بالذاكرة العاملة لدى الأطفال حيث عينة الدراسات من 100 تلميذ، 50 تلميذ يعانون من عسر في الخط و 50 عاديون من بعض مدارس العاصمة مقاطعة برج البحري و كانت أعمار التلاميذ بين 10-14 سنة مستعملا الأدوات التالية : اختبار رسم الرجل لجودناف لمعرفة نسبة الذكاء و سلم التقييم السريع للكتابة (BHK) و اختبار الذاكرة العاملة من اعداد بويل و اخرون و قد اسفرت

نتائج الدراسة على ما يلي : وجود علاقة قوية بين عسر الخط و الذاكرة العاملة و وجود فروق دالة احصائيا بين الأطفال المعسرين و العاديين على مستوى الذاكرة العاملة.

و لقد وجدت العالمة بروال ميزوني أن من صفات ذوي صعوبات الكتابة أنهم يعانون من اضطرابات في التوجه و الصعوبة في التعرف على كيفية تنظيم و ترتيب الأشياء في الفضاء و يظهر ذلك في الإشارات اللغوية المكتوبة و هذه الصعوبة تكمن في نقص إدراك المكان و إدراك الجانبية.(MAISONNY 1978 P 8_9)

كما استعرضت دراسة Bahrudin et al,(2021) بعنوان Awareness in Students With Reading Difficulties at Elementary School مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف الأول في المدارس الابتدائية، مع التركيز على العلاقة بين هذه المهارات وقدرتهم على الكتابة. أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين يمتلكون مهارات وعي فونولوجي قوية أظهروا أداءً أفضل في مهارات الكتابة، بما في ذلك الإملاء والتعبير الكتابي. تشير الدراسة إلى أن تطوير مهارات الوعي الفونولوجي يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ.

بالإضافة إلى ما وصلت إليه دراسة "أميرة سلطاني"(2017) بعنوان أثر النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه على عسر الكتابة و التي تهدف إلى معرفة ما إذا كان اضطرابات النشاط الحركي الزائد المصحوب بتشتت الانتباه له دور في ظهور عسر الكتابة و التي أسفرت نتائجها على أن هنالك تأثير النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه على الكتابة.

(أميرة سلطاني 2017).

و بما أن الخط و الإملاء و التعبير الكتابي أنشطة تتطلب تفاعلا بين الذاكرة المعرفية و القدرة على التفكير بشكل منطقي بحيث عندما تربط العمليات المعرفية بنشاطات الخط والإملاء و التعبير يمكننا فهم كيف تساهم هذه العمليات في تحسين مهارات الكتابة و التواصل و على هذا الأساس جاءت الدراسة و التي تعني بدراسة العلاقة بين العمليات المعرفية (الانتباه،الوعي الفونولوجي،الإدراك البصري، الذاكرة العاملة) بنشاط الإملاء و الخط و التعبير الكتابي، فعليه تحدد إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك البصري، الوعي الفونولوجي، الذاكرة العاملة) و نشاط الخط و الإملاء و التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

2-الدراسات السابقة:

1-دراسة بوعناني وربيع (2015): تشير إلى أن الكتابة مهارة عقلية معقدة، تتطلب تدخل عمليات معرفية متعددة، مثل الانتباه والإدراك البصري والذاكرة، بالإضافة إلى المكتسبات الأولية كالصورة الجسدية والجانبية ومفاهيم الزمان والمكان، مما يجعل من المعالجة المعرفية مكونًا أساسيًا في تعلم الكتابة.

2-دراسة Gorard (1974): أوضحت أن من بين العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة ضعف المهارات الحركية الدقيقة، والتمييز البصري غير السليم، إلى جانب ضعف الذاكرة البصرية، ما يعيق استرجاع الكلمات أو ترتيب الحروف بدقة.

3-دراسة هارسون (1968): التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات الكتابة الناتجة عن تلف الدماغ، بيّنت أن مشكلات الإدراك البصري والتمييز المكاني، بالإضافة إلى ضعف القدرة الحركية البصرية واضطرابات التناسق، تشكل أسبابًا رئيسية في هذه الصعوبات.

4-دراسة Lerner (2008): تناولت التعبير الكتابي كعملية متسلسلة تشمل مراحل متعددة، تبدأ بالعصف الذهني وتوليد الأفكار، مرورًا بكتابة المسودة، ثم مراجعة النص وتعديله، وأخيرًا مشاركته مع الجمهور، حيث تشكل كل مرحلة منها عنصرًا مهمًا في جودة الإنتاج الكتابي.

5-دراسة بركات (2008): حول الأخطاء الإملائية، التي استهدفت عينة من تلاميذ مدينة طولكرم، أظهرت أن أكثر الأخطاء شيوعًا تتعلق بالهمزات والخلط بين التاء المربوطة والمبسوطة، في حين كانت أقلها شيوعًا قلب الحروف. كما لم تظهر فروق دالة بين الذكور والإناث، بينما وُجدت فروق حسب الصف والتحصيل.

6ـدراسة صابر أحمد (2009): تناولت العلاقة بين عسر الخط والذاكرة العاملة لدى الأطفال. أظهرت نتائجها وجود علاقة قوية بين عسر الخط وضعف الذاكرة العاملة، حيث استُخدمت أدوات متنوعة مثل اختبار رسم الرجل، واختبار BHK، وسلّم تقييم الذاكرة العاملة.

7ـدراسة Borel-Maisonny (1978): توصلت إلى أن ذوي صعوبات الكتابة يعانون من اضطرابات في إدراك الاتجاه وتنظيم الفضاء، وتظهر هذه الصعوبة في شكل ضعف في إدراك المكان والجانبية، مما ينعكس على شكل الكلمات المكتوبة.

8ـدراسة Bahrudin et al. (2021): بيّنت أن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يمتلكون وعيًا فونولوجيًا متقدمًا يُظهرون أداءً كتابيًا أفضل، سواء في الإملاء أو التعبير الكتابي، ما يدل على أهمية تنمية هذه المهارات لتحسين القدرات الكتابية.

9ـدراسة أميرة سلطاني (2017): توصلت إلى أن النشاط الحركي الزائد المصحوب بتشتت الانتباه له تأثير واضح على عسر الكتابة، وأظهرت نتائجها أن هذا النوع من الاضطرابات يؤثر سلبًا على الأداء الكتابي لدى التلاميذ.

3-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين العمليات المعرفية (الانتباه، الوعي الفونولوجي، الادراك البصري، الذاكرة العاملة) و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

الفرضيات الجزئية:

-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الانتباه و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الادراك البصري و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الفونولوجي و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذاكرة العاملة و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

4-أهداف الدراسة:

هذه الدراسة تستهدف ما يلي:

-فهم دور العمليات المعرفية في تحديد جودة الخط و الاملاء و التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

- الكشف على العوامل المعرفية التي تؤثر بشكل أكبر على نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

- معرفة كيفية دعم التلاميذ من أجل تحسين أدائهم فيما يخص الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

-تطوير ادوات و تقنيات لتقييم العمليات المعرفية و تقييم نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

-الوصول إلى اقتراحات تساهم في إشباع البرامج التعلمية بأنشطة تستهدف الخط و الاملاء و التعبير الكتابي بصفة خاصة.

5-أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

-المساهمة في فهم العلاقة بين العمليات المعرفية ومهارات الكتابة عن طريق تسليط الضوء على العلاقة بين العمليات المعرفية (الانتباه، الوعي الفونولوجي، الإدراك البصري، الذاكرة العاملة) ومهارات الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

-توفير معلومات قيمة للمعلمين والباحثين حول كيفية تأثير العمليات المعرفية على مهارات الكتابة لدى التلاميذ، مما يمكن المعلمين والباحثين من تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية.

-دعم التلاميذ و مساعدة المعلمين على تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة وتقديم الدعم اللازم لهم.

-المساهمة في تطوير المناهج التعليمية عن طريق تقديم توصيات ومقترحات لتطوير المناهج التعليمية التي تستهدف تحسين مهارات الخط و الاملاء و التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

-المساهمة في تعزيز البحث العلمي في مجال التعليم و الكتابة، وتقديم رؤى جديدة حول كيفية تحسين هذه المهارات لدى التلاميذ.

6-تحديد مصطلحات الدراسة:

•الانتباه:

هي حالة من الوعي الشعوري يصحبها وضوح حسي واستعداد الجهاز العصبي المركزي للاستجابة للمثيرات، وأيضا التركيز على مثيرات معينة وجوانب محددة من البيئة.(جابر، كفايف، ص292)

إجرائيا:

هو التركيز الذهني على مثير معين أو مصفاة لتصفية المعلومات، و هو الدرجة المتحصل عليها في اختبار الانتباه ستروب.

•الإدراك البصري:

الإدراك من خلال حاسة البصر يتم ادراك الأشياء بألوانها و حجومها و أشكالها ولمعناها ومكانها و اتجاهها، و مسافتها وكلها صفات ثابتة لهما.(الحذفي،1994،ص95).

إجرائيا:

هو القدرة على تفسير المعلومات التي تصل إلى العينين من خلال الصورة و تحليلها في الدماغ لفهم البيئة المحيطة، و هو الدرجة المتحصل عليها في اختبار الإدراك البصري.

•الوعي الفونولوجي:

القابلية في إدراك، انتاج و تمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع القافيات، الأصوات.(Zorman, 1999,p140)

إجرائيا:

القدرة على تقديم اللغة كسلسلة صوتية واضحة من طرف الأشخاص، وهو الدرجة المتحصل عليها في اختبار الوعي الفونولوجي.

•الذاكرة العاملة:

هي سيرورة أساسية للوظيفة المعرفية للطفل، تسمح بتخزين ومعاجلة المادة اللفظية أو البصرية في نفس الوقت، وتعمل على الاحتفاظ بعدد من العناصر مهما كانت طبيعتها، وإذا تجاوزت هذا القدر المحدد فإن المعلومات ستفقد. كما تعمل أيضا على المراقبة الانتباهية للنشاط حيز التنفيذ، وهذا بفضل مركزها التنفيذي.(لوزاعي، ،2008 ص12)

إجرائيا:

هي نظام معرفي مسؤول عن الاحتفاظ المؤقت للمعلومات و معالجتها أثناء أداء المهام المعرفية مثل الفهم، التعلم، حل المشكلات، و هي الدرجة المتحصل عليها في اختبار الذاكرة العاملة.

•الخط:

القدرة على رسم الحروف و الكلمات و الجمل رسما صحيحا يراعي قواعد الكتابة من حيث الشكل و التناسق و الوضوح.(أحمد شلبي، 2001)

إجرائيا:

القدرة على كتابة الحروف و الكلمات بشكل واضح منسق وفق قواعد الكتابة مما يساعد على القراءة و الفهم، يقاس بالدرجة المتحصل عليها في اختبار الخط.

•الإملاء:

القدرة على رسم الكلمات بصورة صحيحة و مراعاة قواعد اللغة الإملائية مام يسهم في تجنب الوقوع في الأخطاء الكتابية.(عبد العزيز شرف، 1999)

إجرائيا:

القدرة على كتابة الكلمات و الجمل بطريقة صحيحة من حيث الضبط الإملائي وفق قواعد اللغة مما يساهم في وضوح المعنى، و هو الدرجة المتحصل عليها في اختبار الإملاء.

•التعبير الكتابي:

القدرة على التعبير على الفكر و المشاعر و الآراء كتابيا بلغة سليمة، منظمة مترابطة مع مراعاة عناصر الأسلوب الجيد.(حسن شحاتة، 2003)

إجرائيا:

قدرة المتعلم على نقل أفكاره و مشاعره بشكل منظم و مترابط باستخدام اللغة المكتوبة، و هو الدرجة المتحصل عليها في اختبار التعبير الكتابي.

الفصل الثاني:
العمليات المعرفية

تمهيد

أولا: الانتباه

1-تعريف الانتباه

2-أنواع الانتباه

3-مراحل الانتباه

4-العوامل المؤثرة في الانتباه

5-خصائص الانتباه

ثانيا: الإدراك البصري

1-تعريف الادراك

2-خصائص الإدراك

3-تعريف الإدراك البصري

4-مهارات الإدراك البصري

5-العوامل المؤثرة في الإدراك البصري

ثالثا: الوعي الفونولوجي

1-تعريف الوعي الفونولوجي

2-مستويات الوعي الفونولوجي

3-خصائص الوعي الفونولوجي

4-مراحل الوعي الفونولوجي

رابعا: الذاكرة العاملة

1-تعريف الذاكرة

2-أنواع الذاكرة

3-تعريف الذاكرة العاملة

4- مكونات الذاكرة العاملة

5-العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة

خلاصة

تمهيد:

تعد العمليات المعرفية الأساس الذي يبنى عليه كل نشاط بشري، حيث تتحكم في جميع وظائف الجسم، من بينها الانتباه،الوعي الفونولوجي، الإدراك البصري، الذاكرة العاملة ...، حيث تلعب هذه العمليات دورًا حاسمًا في اكتساب المهارات اللغوية و الكتابية خاصة ، يبدأ الإنسان الواعي الراشد بالانتباه لفهم العالم من حوله، حيث يمثل الانتباه بوابة العمليات المعرفية، بعد ذلك يأتي الإدراك البصري الذي يفسر ويعالج المعلومات التي نراها من خلال العينين،ثم الوعي الفونولوجي الذي بدوره يمكننا من فهم الأصوات و بالتالي فهم النصوص الكتابية، بمجرد أن نتعامل مع المعلومة ونفهمها، ترسخ في الذاكرة، و أول محطة تمر بها المعلومة في الذاكرة هي الذاكرة العاملة، التي تُعد النظام الأهم في الذاكرة العاملة، حيث تحتفظ الذاكرة العاملة بالمعلومات لفترة قصيرة لتساهم في تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وتصبح جاهزة للاستخدام في المستقبل.

أولا: الانتباه

1-مفهوم الانتباه:

يعتبر الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي لدى الفرد حيث إنه يستطيع من خلاله أن ينتقى المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به.(السيد علي سيد احمد،فائقة، 1999،ص 15)

"إنه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة".(أحمد والشربيني ،1998 ص297).

"ان الانتباه يمثل أحد الدعائم الأساسية لنشاط الإنسان كافة، وفي الجانب التربوي بصفة خاصة، بل هو الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية (كالإدراك، والتذكر والفهم)، حيث أنه بدون الانتباه لا يستطيع الإنسان أن يعي الأشياء، أو أن يتذكر، أو أن يتخيل شيئا" (الزيات، ،1995 ص 162).

و منه نستطيع القول أن الانتباه هو عملية عقلية تمكن الفرد من التركيز على المعلومات الهامة وانتقاء المنبهات الحسية المفيدة، مما يساعده على التعلم والتكيف مع البيئة.

2-أنواع الانتباه:

ينقسم الانتباه من حيث طبيعة منبهاته إلى ثلاثة أنواع:

2-1-الانتباه الإرادي أو الانتقائي:

يحدث هذا النوع من الانتباه عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء محدد ، وهذا النوع يتطلب مجهوداً ذهنياً من الفرد لأن استمراره مدة طويلة يتطلب وجود دافع قوى لدى الفرد يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذهني .(السيد علي سيد احمد، فائقة، 1999،ص21)

معناه الانتباه الإرادي هو توجيه الانتباه بشكل مقصود ومتعمد إلى شيء محدد، ويتطلب جهدًا ذهنيًا ودافعًا قويًا للاستمرار.

2-2-الانتباه اللاإرادي أو القسري:

يحدث هذا النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص مثل سماع صوت انفجار عال، وهذا النوع لا يتطلب مجهوداً ذهنياً لأن المنبه هنا يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبهات الأخرى.(نفس المرجع السابق، ص21)

نستنتج منه أن الانتباه اللاإرادي هو استجابة تلقائية للمنبهات القوية أو المفاجئة دون الحاجة إلى جهد ذهني، حيث تُفرض هذه المنبهات على الشخص وتجذب انتباهه بشكل لا إرادي.

2-3- الانتباه الاعتيادي (التلقائي) :

وهو التركيز المعتاد والتلقائي لوعى الفرد على مثير ما ، أو عدة مثيرات ، وهذا النوع لا يتطلب جهداً من الفرد لأن الفرد ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها ، والتي تتفق مع ميوله واهتماماته (نفس المرجع السابق، ص21)

و منه فالانتباه الاعتيادي هو التركيز التلقائي على المثيرات المألوفة التي اعتاد الفرد على الاهتمام بها، دون الحاجة إلى جهد ذهني، حيث تكون متوافقة مع ميوله واهتماماته.

3-مراحل الانتباه:

مراحل الانتباه وفقاً لنموذج برودبنت تشمل ثلاث مراحل أساسية:

1- مرحلة الإحساس وفيها يشعر الفرد وجود مثيرات حسية في بيئته من خلال حواسه الخمسة. تعتبر هذه المرحلة غالبًا غير معرفية، حيث تكتفي بوعي الفرد بوجود المثيرات دون إجراء عمليات معرفية أخرى.

2-مرحلة التعرف ويتم فيها تحديد طبيعة المثيرات ومدى أهميتها بالنسبة للفرد. يعتبر التعرف نشاطا معرفيا يتضمن تقديم معالجة أولية للمثيرات لتحديد الحاجة إليها أو الاستمرار في التفاعل معها لاستكمال عمليات الإدراك اللاحقة.

3- مرحلة الاستجابة : وفيها تصدر الاستجابة التي تجعل الفرد يواصل الانتباه علي مثير معين وبدأ العمليات العقلية المعرفية الأخرى المرتبطة به أو التوقف عن الانتباه علي مثير معين، ويكون ذلك وفقاً لأهمية المثير للفرد. (أميرة أحمد، 2024)

4- خصائص الانتباه:

-الانتباه عملية إدراكية مبكرة : يهتم الإحساس بالمثيرات الخام ، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة ، أما الانتباه فإنه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك ، ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة.

-الإصغاء : وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات ، حيث إن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها.

-الاختيار والانتقاء : إن الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة ، ولكنه ينتقى ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية ، أي أن الانتباه هو اختيار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية .

-عملية الإحاطة : وهي العملية ذات الأساس الحسى والتي قد تكون سمعية أو بصرية ، والتي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجههما ، وإما في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة جمع شتاتها. أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان، وللأصوات التي تصدر الآن.

-التركيز : يتمثل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو إيجابية واهتمام إلى إشارات أو تنبهات حسية معينة ، وإهمال إشارات أخرى ، ويكون دائما قصديا وبؤريا ، وقد يكون مركزاً على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد ، أو منتشراً بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله ، أو أن يتبنى الشخص موقفاً وسطاً.

- التعقب : وهو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما ، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية ، والمستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر ، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو

فقدان لإحداهما ، وهذا البعد ضروري في حل المشكلات التي تقتضى تداعياً متسلسلاً مثل الحساب المركب أو نسج خيوط قصة معقدة ، أو رسم اتجاهات في خريطة طرق.

-التموج : وهو يعنى أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده ، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل ، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهى وجود المثير الدخيل .

-التذبذب : وهو يعنى أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب ، ولعلنا نلاحظ ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي ، حيث إن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

(سيد احمد، فائقة، ص 22،23)

4-العوامل المؤثرة في الانتباه:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية الانتباه وهي كما يلي:

1-شدة المثير تعبر عن قوة المثير في جذب الانتباه إليه حيث يمكن أن يكون المثير قويا جدا لدرجة تجذب الانتباه بقوة أو ضعيفًا لدرجة أنه لا يستحوذ عليه.

2 -موضوع المثير: يشير إلى نوع الموضوع الذي يمكنه جذب الانتباه وكونه محل اهتمام الفرد مثل لعبة محببة أو أغنية مفضلة.

3-طبيعة المثير: تتنوع المثيرات في قدرتها على جذب الانتباه، فقد يكون لصورة فستان جميل في متجر الملابس جاذبية أكبر على فتاة من صورة عادية.

4-حجم المثير: يعبر عن الفارق في جاذبية المحفزات فمثلاً، قد يكون ضوء ساطعًا قادرًا على جذب الانتباه بشكل أفضل من ضوء خافت.

(أميرة أحمد، 2024)

ثانيا: الإدراك البصري

1-مفهوم الإدراك:

الإدراك هو القدرة العقلية المعرفية التي من خلالها يستطيع الفرد أن يتعرف على المعالم الخارجية المحيطة بنا عن طريق المثيرات التي يستجيب لها العقل جراء تأثيرها على الجانب الإدراكي للعمليات العقلية المعرفية وهي تشمل فقط العوامل والعناصر الحسية المدركة بل إن ذلك يتعدى إدراك الخصائص الطبيعية إلى إدراك وفهم واستيعاب المعارف والرموز المدللة المثير معين.(غالب، 2009،ص16)

يعرف الإدراك على أنه الكيفية التي تتم فيها تفسير الإشارات الحسية يتطلب أن يكون لدى الفرد كفاية حسية تمكنه من استقبال الإشارات من البيئة المحيطة وأن تكون درجة شدة المثيرات الحسية كافيتا ليكون الفرد قادرا على وعيها وتفسيرها (رافع النصير،عبد الرحمان ، 2003، ص 19)

ومنه نقول أن الإدراك هو عملية عقلية معرفية شاملة تمكن الفرد من التعرف على المعالم الخارجية المحيطة به وتفسير الإشارات الحسية الواردة من البيئة، وذلك من خلال استقبال المثيرات الحسية وتفسيرها واستيعابها، بما في ذلك إدراك الخصائص الطبيعية والمعارف والرموز، و يتطلب الإدراك كفاية حسية تمكن الفرد من استقبال الإشارات وتفسيرها بشكل فعال.

2-خصائص الإدراك:

من أبرز السمات التي تميز الإدراك ما يلي:

- عملية تتوسط العمليات الحسية والسلوك وهذا يعني أنها عملية غير قابلة للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليها بالاستجابات الصادرة عن الفرد .

(طارق وعامر ، 2008 ، ص 56).

- عملية استخدام للإحساسات الصادرة عن المنبه والخبرة الماضية وتكامل بينهما، وهذا ما يجعل الإدراك عملية فردية فريدة بمعنى أنها لا تتأثر بالمحيط الفيزيائي فحسب وإنما تتأثر بذكريات الفرد وانفعالاته.

(المليحي 2004 ص 205)

- عملية ملء للفراغات أو تكملة للأشياء أو الأشكال فليس من الضروري لإدراك الموضوع ظهور كل أجزائه . (أبو المكارم، 2004 ص 124).

يمكننا القول بأن من أهم الخصائص التي تميز الإدراك أنها عملية معقدة ومتعددة الأوجه، حيث تتوسط العمليات الحسية والسلوك، وتعتمد على تكامل بين الإحساسات الصادرة عن المنبه والخبرة الماضية، مما يجعلها عملية فردية فريدة تتأثر بذكريات الفرد وانفعالاته، بالإضافة إلى قدرتها على ملء الفراغات وتكملة الأشياء أو الأشكال دون الحاجة إلى ظهور كل أجزائها.

2-مفهوم الإدراك البصري:

هو عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها إعطائها المعاني ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، أيضا قل الخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة احساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي.

(عدنان يوسف ، 2004،ص95)

الادراك البصري عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية واعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام الى جشطالت الادراك الذي يختلف في معناه ومحتواه من العناصر الداخلة فيه.

(الزيات 1998، ص340)

الادراك البصري يشير اليه بأنه العملية الفردية التي تفسر من خلال المثيرات الحسية التي ترد إلى المخ عبر الحواس الخمس المعروفة، أن تنمية الادراك البصري يجب أن تتم في وسط البيئة والطبيعة لكونه نتيجة للمزج والتركيب بين الصور والمشاهد المرئية ولا يمكن أن يتم داخل المعامل المغلقة.

(شاكر عبد الحميد، 2005،ص331)

و منه نستطيع القول بأن الإدراك البصري هو عملية معرفية مركبة ومعقدة يتم من خلالها تفسير وتأويل المثيرات البصرية الواردة من العالم الخارجي عبر الحواس، خاصةً عبر المنافذ البصرية. يتمثل الإدراك البصري في إعطاء المعاني والدلالات للمثيرات البصرية، وتحويل الصور الخام إلى جشطالت إدراكية ذات معنى ومحتوى، وذلك بالاستناد إلى الخبرة السابقة والمعرفة المتراكمة لدى الفرد. يتطلب الإدراك البصري الفعال التفاعل مع البيئة والطبيعة، حيث يتم تعزيز القدرة على تفسير المشاهد المرئية وتنظيمها في البناء المعرفي للفرد.

4-مهارات الإدراك البصري:

من بين المهارات الخاصة بالإدراك البصري:

-المطابقة وتتمثل في قدرة الفرد على تحليل مكونات المجال الإدراكي كله والوصول إلى الحكم الصحيح لما يستغرقه أو يتضمنه هذا المجال، كما تعد القدرة على إعادة تنظيم المجال البيئي المدرك تنظيما مختلفا للوصول الى ذات المجال ولكن بصورة وترتيب مختلف من المهارات اللازمة للإدراك.

(عبد الخالق، 2003،ص227)

- التمييز البصري هو القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المتشابهة من ناحية اللون والشكل والحجم ومن أمثلة ذلك أن يميز طفل المدرسة بين الحروف المتشابهة أو الأرقام أو الكلمات أو الأشكال.

(عدنان يوسف، 2004،ص 80)

- التآزر البصري الحركي: القدرة على حدوث تناسق سليم بين العين واليد والتكامل بين حركة العين والجسم لأداء أنشطة عديدة.

(زايد 1999،ص176)

و منه نقول بأن الإدراك البصري يعتمد على مهارات رئيسية تشمل المطابقة والتمييز البصري والتآزر البصري الحركي، وتلك المهارات تمكن الفرد من تحليل المجالات البصرية، التعرف على الفروق بين الأشكال، وتنسيق الحركات بدقة.

5-العوامل المؤثرة في الإدراك البصري:

-العوامل الداخلية:

لاستبيان الشيء والاحساس به لسيالات حسية عصبية مشوشة أحيانا أو خاطئة أو غير مكتملة، الأمر الذي يؤدي في كل الأحوال السيالات عصبية دماغية مشوشة أحيانا خاطئة أو غير مكتملة على التوالي، وهي ليست كافية في تجسيدها لموضوع الادراك عن مواصفات ومعلومات، وذلك ينتج إدراكا مغلوطا أو ناقص داخل الدماغ، ولا تتحصر عملية الادراك في حدوث السيالات العصبية الحسية الدماغية الآتية بل أيضا في توفر سيالات عصبية متدفقة سابقة لهما في الدماغ الإنساني وهي الذاكرة الطويلة.

(محمود ، 2006، ص53)

-عوامل خارجية:

ويقصد بها العوامل التي تتميز بها موضوعات العالم الخارجي نفسه أي الشكل أو اللون الذي تتخذه هذه الموضوعات، وهذا يعنى أنها عوامل مستقلة عن تفكير الانسان المدرك وعن اتجاهاته ومبولة وذكائه، ويطلق عليها قوانين الادراك و كذلك مبادئ التنظيم.

(العيسوي 2002، ص 33)

و منه نستطيع القول بأن الإدراك البصري هو عملية معقدة تتأثر بعدد من العوامل الداخلية والخارجية. من العوامل الداخلية التي تؤثر على الإدراك البصري السيالات الحسية العصبية والذاكرة الطويلة، حيث يمكن أن تؤدي السيالات الحسية العصبية المشوشة أو الخاطئة إلى إدراك مغلوط أو ناقص. ومن العوامل الخارجية التي تؤثر على الإدراك البصري خصائص الأشياء مثل الشكل واللون، وقوانين الإدراك ومبادئ التنظيم التي تحكم كيفية إدراكنا للعالم الخارجي. هذه العوامل تتفاعل معًا لتحديد كيفية فهمنا وتفسيرنا للمعلومات البصرية.

ثالثا: الوعي الفونولوجي

1-مفهوم الوعي الفونولوجي:

الوعي الفونولوجي هو ميكانزيم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي ثم يكتسب عدد كافي من المتطابقات بين الحروف و الأصوات للبدا في فك الترميز، هذا التطابق حرف صوت يبدأ بسرعة و تدريجيا يصبح آلي.

(Zorman, 1999, P139)

الوعي الفونولوجي هو قدرة الأفراد على تمييز مختلف مكونات الكلام والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة و التعامل بوحدات فونولوجية، فهو ليس قطري او عفوي و إنما يظهر مع تعلم القراءة وينمو في شكل تفاعلي معها.

(Issofaly, 1999, P95)

كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه "القابلية في إدراك، إنتاج، وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع، القافيات و الأصوات".

(Zorman, 1999, P140)

و منه يمكننا القول بأن الوعي الفونولوجي هو القدرة على تمييز وتعامل مع الوحدات الصوتية للغة، مثل المقاطع، القافيات والأصوات. يتطور هذا الوعي بشكل تفاعلي مع تعلم القراءة، حيث يبدأ الطفل بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي ويكتسب التطابق بين الحروف والأصوات. يلعب الوعي الفونولوجي دورًا هامًا في تعلم القراءة وفك الترميز، حيث يتيح للفرد إدراك وإنتاج الوحدات الفونولوجية بشكل صحيح. من خلال هذا الوعي، يمكن للأفراد تطوير مهارات القراءة والكتابة بشكل فعال.

2-مستويات الوعي الفونولوجي:

- **الوعي بالسلاسل الفونولوجية**:

الذي يتطلب من الأفراد الابتعاد عن المعنى للتركيز على شكل الكلام، يظهر هذا الوعي لدى الطفل عندما يحاول هذا الأخير ترديد الكلمات التي يسمعها بطريقة صحيحة أو عندما يحتج على تقليدنا له، و هو يتطلب التركيز على كيفية النطق و على الوحدات المدركة

بصورة بارزة كالقافية و المقاطع و يرى كل من " Morais،Content و "Alegria" أن مثل هذا الوعي لا يتطلب من الطفل تصور الكلام على أنه سلسلة من العوامل المجردة.

Le Cocq, pierre, 1991,P58)

•الوعي الصوتي:

يدرك الكلام على انه سلسلة من المقاطع الصوتية بمعنى الوحدات الدنيا التي تسمح بالتمييز الصوتي، حيث يبدأ الأطفال في التحكم في مبدأ قابلية التقسيم الجزئي للكلام لكن الظواهر المصاحبة للنطق تؤثر على أحكامهم.

يشير "Chinney" إلى أن الأطفال قبل و في بداية لمدرسهم يخضعون في قدراتهم التمييزية إلى الخصائص الصوتية النطقية للصوامت الحسية و التسريبية و إلى الظروف اللفظية التي تتواجد فيها الصوامت و إلى نسبة ثبات الأجزاء حيث يتم التعرف على الصوامت و منه فإن تحليل الأجزاء حيث يتم التعرف على الصوامت و منه فإن تحليل الأجزاء لا يخضع في هذا المستوى إلى تأثير العوامل السطحية.

(سميرة ركزة، فايزة الحمادي، 2017،ص352)

•الوعى الحرفي:

و هو يفترض تغييراً جديدا للعوامل الضاغطة القصدية للإفراد حيث لم يعد الإختلاف في طريقة النطق أو في كيفية الإدراك والفهم هو الشيء المهم، وإنما الإختلافات الفردية هي التي تلعب دورا هاما في هذا المستوى، فعكس التصورات الصوتية فإن التصورات الخاصة بالحروف لا يمكن أن تنتج عن مجرد ملاحظة الإنتاجات الصوتية المدركة أو من الصور العقلية الخاصة بالسلاسل الفونولوجية علامات النطق، حيث لا يمكن لنا الحصول عليها إلا عند تهميش التغيرات الصوتية "Morais" عام 1987، إذن فالوعي الفونولوجي يستدعي تجربة خاصة تعمل على تسهيل هذا التجريد و لا شك في أن القراءة تعتبر تجربة خاصة.

و من البديهي أنه حسب النمو المتواصل إليه فإن الأطفال يستطيعون أولا تحقيق بعض المهمات التي تستدعي قدراتهم التحليلية في معالجة الكلام ويتعلق الأمر بمهمات العد وعد الكلمات المقاطع والأصوات وتجزئة الكلمات إلى وحدات اصغر فاصغر ثم إلى العوامل والتعرف على القافية و إجمال العوامل المقدمة بطريقة منفصلة ... الخ..

(Le Cocq, Pierre, 1991, P58)

3-خصائص الوعي الفونولوجي :

بالنسبة للغة العربية غالبا ما تحذف الصوائت القصيرة من الكلمات لتبقى الحركة الموجودة فوق الحرف أو تحته العلامة الوحيدة على وجودها، وهكذا في اللغة العربية تعتمد في تحليلها على المقطع البسيط، حيث لا يمكن لنا فصل الصائتة عن المصوتة مثال إذا طلبنا من أي شخص نزع الحرف الأول من كلمة كتب (kataba) و ينطق بما تبقى منها فإننا لا تحصل أبدا على (ataba) (كما هو الحال بالنسبة للغة الانجليزية و اللغات الأوربية مثال (bateau) عند نزع الحرف الأول منها سنحصل على (ateau) لكن هذا غير ممكن في على مستوى اللغة العربية و إنما تحصل دائما على (abat) أي يتم حذف الصامتة و المصونة الشيء الذي يجعلنا لا نستطيع التحدث عن التحليل الفونولوجي على مستوى الحرف و إنما عن التحليل الفونولوجي داخل المقطع مثلاً التحليل المقطعي لكلمة مسجد مس_جد (mas_ğid) التحليل داخل المقطع داخل الكلمة هو م_س_ج_د.

و نفس الشيء بالنسبة للغة اليابانية التي تعتمد على المقطع حيث أننا لا تتكلم عن التحليل و إنما عن التحليل داخل المقطع، أما فيما يخص الاصوات الطويلة التي يعتمد تمثيلها عن طريق حروف المد.

(سميرة ركزة، فايزة الحمادي، 2017،ص352-353)

4-مراحل الوعي الفونولوجي:

•التمييز المبكر بين الأصوات اللغوية و الأصوات غير اللغوية:

يمكن الإشارة إلى التجارب العديدة التي قام بها كل من " "Smith و "Tager" اللذان درسا القدرة على تمييز أصوات الكلام عن أصوات أخرى مثل الشخير) من خلال مرحلتين:

أ- المرحلة الأولى:

و هي مرحلة تدريبية حيث يتم فيها عرض الأصوات التي تتكون من مقاطع أو من أصوات يومية أخرى على عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس سنوات والمهمة التي يجب على الأطفال القيام بها هي تقرير ما إن كان الصوت المسموع

منتميا إلى الأصوات الكلامية، و لقد كان التطبيق فرديا و على الفاحص تصحيح الإجابات الخاطئة أول بأول و مباشرة بعد الترتيب يتم الانتقال إلى الثانية.

ب-المرحلة الثانية:

و هي مرحلة تجريبية مماثلة للمرحلة السابقة، إلا أنها تتميز بغياب التغذية الرجعية التصحيحية، وكانت نتائج أطفال العينة الذين تحصلوا على (667) بالنسبة للأطفال البالغين من العمر أربع إلى خمس سنوات عالية بصفة دلالية على الإجابات الصدفة الناتجة عن عامل الحظ (656) حيث كانت النتائج على التوالي (40%) و (50%) بالإضافة إلى ذلك فان 22% من أطفال العينة البالغين من العمر ثلاث إلى أربع سنوات (28%) من الأطفال البالغين من العمر أربع إلى خمس سنوات تحصلوا على 09 إجابات صحيحة من بين 10 إجابات مطلوبة، ويعتبر هذان الباحثان هذه النتيجة كدليل قاطع على وجود قدرات ميتا فونولوجية مبكرة.

(Combert, 1990, P92-96)

•التعرف على المقاطع:

إن أكثر الدراسات التي اهتمت بالتعرف على المقاطع، هي تلك المتعلقة بالتعرف المبكر على القافية من طرف الطفل، و هي سلوك لساني ملاحظ في حياتنا اليومية، مثل مقهى اشرب و اهرب هما كلمتان متناغمتان حيث لهما نفس القافية "رب".

و من بين هذه الدراسات بحد تلك الدراسة التي قام بها "Content" حيث اعتمد على تقنية الاختبار المجير الدراسة قدرة التعرف على الملمات التي تحمل نفس القافية عند الأطفال الذين يتراوح سنهم بين أربع إلى سبع سنوات، مثال على الطفل أن يذكر أي من الكلمتين كرسي (Chair) ، علم (Flag) يتناسب مع كلمة إجاص (Pair) وفي المرحلة التجريبية التي تتبع ست محاولات مع التغذية الرجعية التصحيحية.

(سميرة ركزة، فايزة الحمادي، 2017،ص 353)

• التعرف على الحروف:

صعوبة التعرف تزداد حدة عند الانتقال من المقطع الذي يعتبره العديد من المؤلفين الوحدة الطبيعية لتقطيع الخطاب إلى الحروف الذي يفترض تقسيم هذه الوحدة.

حيث تجدر الإشارة إلى الدراسة التي قام بها كل من "Coll" و "Viberman" ومجموعة من الباحثين عام 1974 حيث استعملوا نفس الطريقة الدراسة إمكانيات الطفل على التمييز الواعي للحروف موازاة مع عده للمقاطع المكونة للكلمات و يتعلق الأمر بإعادة النطق بالمقطع أو بكلمة أحادية المقاطع من طرف أطفال يبلغون من العمر خمس ست، سبع سنوات ثم الضرب على الطاولة بمقدار عدد الحروف الموجودة في المقطع المعروض من واحد إلى ثلاثة حروف.

و هنا أيضا عند المرحلة التدريبية المكونة من اثنا عشر محاولة و عند المرحلة التجريبية التي تحتوي على إثنان و أربعون محاولة)، يتم تصحيح الأخطاء المرتكبة من طرف الأطفال من قبل الفاحص و تمثل معيار النجاح في تخطي ست محاولات متتالية و كانت نسب النجاح كالتالي :

0% عند سن الخامسة

17% عند سن السادسة

70 % عند من السابعة

و مهما كان من المفحوص فانه لم يوجد مفحوص واحد استطاع النجاح مباشرة في المحاولات السنة الأولى و يتمثل متوسط عدد المحاولات الأزمة للنجاح في سنة وعشرون محاولة سواء بالنسبة لسن السادسة أو السابعة.

(Combert, 1999,p3-9)

•المراقبة الفونولوجية:

يشير (Rendal et Bredart) إلى أن الأطفال منذ سن السنتين و نصف هم قادرون على تصحيح أخطائهم الصوتية بمفردهم إلا أنهم في ذات الوقت لا يستطيعون تحديد كيفية إجراء منذ تصحيحات بأية طريقة.

فإذا كانت هذه الإنتاجات تشكل بصورة أكيدة العاب فونولوجية فلا شيء بين هنا أن الأمر يتعلق بشيء أخر ماعدا مجرد اللعب بالأدوات التي تشبه اللغة بأي شيء أخر غير لساني و هذا ما يقترحه كل من (Garles et Anisfeld) و الذي يعتقد على ملاحظاته بأن يجب التمييز لدى الطفل الصغير بين اللغة الدالة و المستعملة للإتصال مع الآخرين و بين اللغة

الخالية من هذه الوظيفة و هنا يجب الرجوع إلى مواقف المراقبة (الإرادية) و التي تسمح بتمييز القدرات الميتافونولوجية للطفل عن المهارات الإرادية الأخرى.

(Alegria et coll, 1995,p96)

•المعالجة الإرادية للمقاطع:

بالرغم من أن أغلب الباحثين يعتبرون المقطع الواحد وحدة للمعالجة اللغوية بشكل خاص إلا أن هناك عدد قليل من الأبحاث التي اهتمت بالقدرة التي يتمتع بها الأطفال من أجل معالجة المقاطع بصورة إرادية.

(سميرة ركزة، فايزة الحمادي، 2017،ص354)

•المعالجة الإرادية للحروف:

وجد "Gold stein" عام 1979 نجاحات مبكرة في هذا المجال، حيث طلب من الأطفال عزل مكونات كلمات أحادية المقطع مكونة من حرفين إلى ثلاثة حروف (-tait ea) و تألفت التجربة من أربع مراحل مرحلتين تجريبيتين مسبوقتين مرحلتين يتم من خلالها تلقين أفراد العينة كيفية تقسيم الكلمة الثنائية المقطع ثم الثلاثية المقطع إلى حروف بالإضافة إلى ذلك فإنه قبل إنتاج الأداءات المأخوذة بعين الإعتبار في تحليل النتائج كان على الأطفال إعادة بناء الكلمات من خلال سماع سلسلة من الحروف المكونة لها مثل tea tea / و شكلت الكلمات المقدمة لهم من خلال سماع سلسلة من الحروف نصف عدد الكلمات المعروضة على الأطفال الذين كان عليهم تقطيعها وتوصل هذا الباحث إلى نسبة نجاح تقدر ب (17%) إلى (46) كما يشير (Coll et Nesdal) و مجموعة من الباحثين فإن نتائج هذه الدراسة قد حرفت نتيجة التدريب وبالتالي فإن هذه النتائج لوحدها لا تستطيع البرهنة على وجود أية إمكانية ميتا فونولوجية مبكرة.

(Le Cocq Pierre, 1992, P58)

رابعا: الذاكرة العاملة

1-تعريف الذاكرة:

ذكرت فيها عدة تعريفات منها:

إن الذاكرة هي الدراسة العلمية لعمليات استقبال المعلومات وترميزها وخزنها واستعادتها وقت الحاجة، وهي وسيلة التعلم لا بل طريقة قياسه لأنه لا يمكن حدوث التعلم بدون الذاكرة كما أنه لا يمكن التعرف على حجم التغير في سلوك الإنسان بدون الذاكرة. (العتوم، 2012، ص 128)

الذاكرة تعد وظيفة عقلية مهمة تخصص للاحتفاظ بذكريات الأفراد والتجارب التي يعيشونها والخبرات والمعلومات التي يتعلمونها، ويستخدم هذا المخزن الذهني لاستدعاء المعلومات اللازمة في الأوقات التي يحتاجها الفرد، مثل تذكر معلومات معينة في موضوع محدد. لذلك، فإن الذاكرة تعد بمثابة أحد العوامل المهمة التطوير الفرد وتحسين تكثيفه وتوافقه مع بيئته ومجتمعه.

(فرج، وعبد الفتاح، 2005، ص 368).

و منها نستنتج أن الذاكرة هي وظيفة عقلية أساسية تتضمن استقبال المعلومات، ترميزها، خزنها، واستعادتها وقت الحاجة، وتلعب دورًا هامًا في التعلم والتطوير الفردي وتحسين التكيف مع البيئة.

2-انواع الذاكرة:

•الذاكرة الحسية:

هي الأولى في استقبال المدخلات الحسية من العالم الخارجي، وتتضمن البصرية والسمعية واللسانية والذوقية، ورغم قدرتها على استقبال كميات كبيرة من المعلومات، فإن قدرتها على الاحتفاظ بها محدودة جداً، حيث تتلاشى المعلومات منها بسرعة في غضون أجزاء من الثانية. (بودينار، 2021،ص28)

- **الذاكرة قصيرة المدى:**

الذاكرة قصيرة المدى هي عبارة عن تخزين فردي وظرفي للمعلومة مهمتها الحفاظ على المعلومات لمدة قصيرة لا تتجاوز 18 ثانية لأننا بحاجة إليها مؤقتاً، ولهذا سميت بالذاكرة القصيرة المدى.(نفس المرجع السابق28 -29).

- **الذاكرة طويلة المدى:**

الذاكرة طويلة المدى هي الذاكرة القوية التي تحتفظ لمدة طويلة بالمعلومات والخبرات مهما كانت بعيدة أو قديمة وتسترجعها بسهولة ويسر وبكفاءة عالية. (فرح واخرون، 2005، ص 368).

ومنه نستنتج أن الذاكرة تتألف من ثلاثة أنواع رئيسية: الذاكرة الحسية التي تستقبل المعلومات من الحواس وتفقدها بسرعة، والذاكرة قصيرة المدى التي تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة جدًا، والذاكرة طويلة المدى التي تخزن المعلومات والخبرات لفترات طويلة وتسترجعها بسهولة. كل نوع من هذه الأنواع يلعب دورًا محددًا في معالجة وتخزين المعلومات.

3-تعريف الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة تشكل جزءاً نشطاً من عملية المعالجة المعرفية، وتعمل عن طريق التركيز التزامني على متطلبات التخزين والمعالجة. إنها عبارة عن نظام معالجة نشط يحول أو ينقل المعلومات من وإلى الذاكرة الطويلة الأمد، ويتم قياس فعاليتها بقدرتها على التعامل مع كمية صغيرة من المعلومات بينما يتم معالجة وتجهيز المعلومات الأخرى المتعلقة بالموقف بأكمله، ويتم تكامل هذه المعلومات معا لتشكل الفهم الكامل للموقف.(بوجيعة، 2017، ص 57)

يشير "بادلي" و"هيتش" ان الذاكرة العاملة تمثل المستودع الذي يتم فيه تخزين ومعالج المعلومات في وقت واحد وهي تعتمد على التفاعل بين مكونيها وهما القدرة على التخزين والقدرة على المعالجة. (إبراهيم، 2010، ص 251).

الذاكرة النشطة ذلك النظام الذاكري المسؤول عن المعالجة والاحتفاظ المؤقت للمعلومات الأساسية لحل مشكل" (عداوي 2018، ص (32).

و منه يمكننا القول بأن الذاكرة العاملة هي نظام معالجة نشط مسؤول عن تخزين ومعالجة المعلومات بشكل مؤقت، حيث يتم فيها استقبال المعلومات وتحويلها ومعالجتها، وتلعب دورًا هامًا في الفهم وحل المشكلات من خلال التفاعل بين القدرة على التخزين والقدرة على المعالجة.

4-مكونات الذاكرة العاملة:

وفق نموذج بادلي (شكل 1)، تتكون الذاكرة العاملة من:

•المكون البصري المكاني:

يتعامل هذا المكون مع المعلومات البصرية المكانية، ويمكن أن يستقبل مدخلات إما مباشرة من حاسة البصر أو من استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد على شكل صور و يلعب دورا هاما في التوجه المكاني وحل المشكلات المكانية البصرية، وتستخدم هذا المكون في حياتنا اليومية. وأوضحت الأبحاث الحديثة أن للإنسان القدرة على حفظ عدد من الأشياء البصرية دون أن تفقد حوالي أربعة، و لكن في عدد صفات الشيء اللون الشكل، الموقع غير محدودة .

و عرف بادلي (Badley 2002) المكون البصري المكاني بأنه نظام له القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية المكانية، وأداء الدور المهم في التوجه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية، وذلك من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكرة طويلة المدى(PBadley,2002,pp68)

• **المكون اللفظي :**(الشكل2)

ظهر هذا المكون في بداية 1990 حيث كان يطلق عليه المنطقة الصوتية الفونولوجية في نموذج بادلي 1974، ثم أعيد تسميته بحلقة التسميع أو التردد اللغوي (أبو الديار، 2012 (36).

وبعد هذا المكون هو المسئول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها، سواء كان الحفظ مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى أو بشكل ثابت في الذاكرة طويلة المدى. (كامل 1994 ص174)

•المعالج المركزي:

هو جهاز للتحكم في الانتباه يراقب عمل العناصر الأخرى و ينسقها، هو أهم عناصر نموذج الذاكرة العاملة، لأنه يتدخل في العمليات المعرفية كلها، وقد أطلق عليه اسم المعالج المركزي لأنه يخصص الانتباه للمدخلات ويوجه بقية العناصر.

يرى بادلي أن هذا المعالج ذو سعة محدودة، وهو جهاز مرن للغاية يستطيع معالجة المعلومات من أي قناة حسية بطرائق مختلفة، كما يستطيع معالجة المعلومات خلال فترة قصيرة.

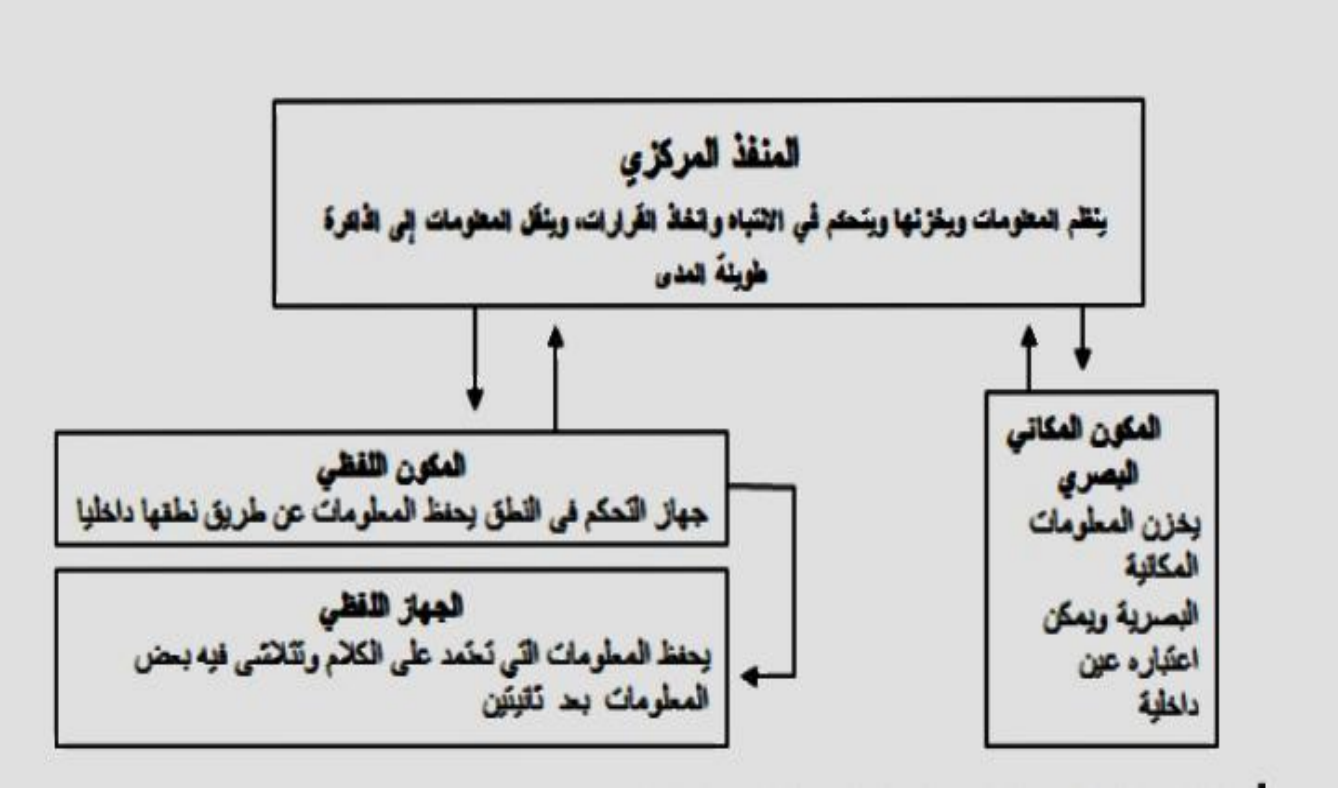
(وصيف خالد سهيلة، 2017،ص219)

ينظر بادلي وهيتش 1974 إلى المعالج المركزي على أنه المعمل العقلي للمعالجة الفورية والتخزين بالإضافة إلى وظيفة أخرى هي كبت المعلومات غير المرتبطة بالمهمة الحالية حتى لا تؤثر على أداء المهمة، وهو يسترجع المعلومات المطلوبة ويكبت خلاف ذلك.(أبو الديار، 2012 ص37)

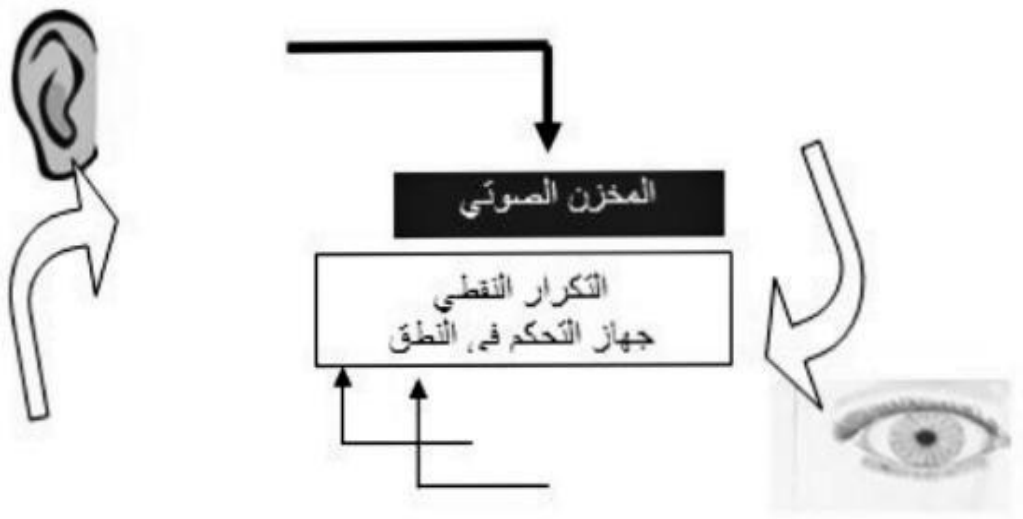
•مصد الأحداث:

تعود إرهاصات هذا المكون إلى ما افترضه كل من (Ericsson et Kintisch 1995) من ضرورة إضافة ميكانزم آخر يساهم من وجهة نظرهما في تفسير السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى الأفراد المهرة حيث وجد أن بعض عازفي البيانو يستطيعون الغناء في أثناء قراءة النوتة الموسيقية من دون أي تدخل، وأداء بعض الأفراد مهمة التتبع المكاني في أثناء القيام بعمليات عد ذهني أو حسابه، مما جعلهما يعتقدان بوجود نوع من الذاكرة العاملة طويلة الأمد بالإضافة إلى الذاكرة العاملة المعروفة قصيرة الأمد، ويمثل مصد الأحداث نظام تخزين ذو شفرة متعددة المكونات يقوم بتجميع الأحداث المترابطة أو المشاهد المترابطة وهو واسع ومحدود يتدخل ويربط بين نظم عديدة تستخدم شفرات مختلفة، وتعني مصد أنه ينشط مصادر عديدة للمعلومات في أن واحد مما يساعد على تكوين نموذج واضح للمهمة ومن ثمة معالجتها، كما يعالج المعلومات من المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة الأمد، ثم يحلل لمعلومات.

(وصيف خالد سهيلة، 2017،ص220)



الشكل رقم (1): نموذج مكونات الذاكرة العاملة نقلا عن بادلي 1999(وصيف خالد سهيلة، 2017)



الشكل(2): نموذج المكون اللفظي بادلي 1992.(وصيف خالد سهيلة، 2017)

5-العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة:

هناك ثلاث مراحل في التمثيل داخل الذاكرة العاملة:

-مرحلة الترميز: وهي تصف عملية إدخال المعلومات داخل نظام الذاكرة، ويوجد نوعان من الترميز داخل الذاكرة العاملة هما:

الترميز الصوتي: وهو يختص بترميز المعلومات اللفظية الأرقام، والحروف والكلمات والاحتفاظ بها نشطة من خلال التسميع أي تكرار البند عدة مرات، ويختص الشق الأيسر) من الدماغ بترميز هذه المعلومة اللفظية.

الترميز البصري: يمكن من خلاله الاحتفاظ بالبنود اللفظية في صورة بصرية كما نلجأ إليه إذا كنا بصدد مجموعة البنود غير اللفظية مثل (الصور) التي يكون من الصعب وصفها، وبالتالي من الصعب تسميعها صوتيا. وهذا النوع من الترميز يتلاشى بسرعة ويختص الشق الأيمن من الدماغ بترميز المعلومات المكانية.

-مرحلة التخزين: وتشير إلى الطريقة التي تمثل بها المعلومات في النظامين الخاصين بالذاكرة، وتكون سعة التخزين في الذاكرة العاملة محدودة جدا تصل في المتوسط إلى 7بنود وبحد أدنى 5 بنود وحد أقصى 9 بنود.

•**مرحلة الاسترجاع:** وتمثل هذه المرحلة قدرتنا على استحضار المعلومات بنجاح من الذاكرة. (خفاجي، 2005، ص79).

(سلامي، بلعلوي، 2020،ص14)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى ماهية العمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه، الإدراك البصري، الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة، و تعرفنا على دورها المهم في فهم و معالجة المعلومات،و كذلك تعريفاتها المتعددة و خصائصها، لنتمكن بعدها من معرفة تأثيرها على الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

الفصل الثالث:

الخط و الاملاء والتعبير الكتابي

تمهيد

أولا: الكتابة

1-تعريف الكتابة

2-مهارات الكتابة

3-مستويات الكتابة

4-خصائص الكتابة

5-المناطق المسؤولة عن الكتابة

ثانيا: الخط

1-تعريف الخط

2-طرق تدريس الخط

3-أهمية الخط

ثالثا: الإملاء

1-تعريف الإملاء

2-أنواع الإملاء

3-أهداف الإملاء

رابعا: التعبير الكتابي

1-تعريف التعبير الكتابي

2-أنواع التعبير الكتابي

3-أهمية التعبير الكتابي

3-مهارات التعبير الكتابي

خلاصة

تمهيد:

الكتابة في حياة الإنسان ليست عملاً عاديا، بل هي ابتكار رائع حقق له كثيرا من إنسانيته، وهي اختراع من صنعه حقق به تقدمه وارتقاءه، وارتفع به على مستوى غيره من الكائنات، وهي دون شك أعظم اكتشاف إنساني توصل إليه خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجل إنتاجه وتراثه، والكتابة هي الرمز الذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره وعقله وروحه وآرائه واتجاهاته وأحاسيسه ووجدانه وعواطفه وانفعالاته، ليفيد منها غيره.

أولا: الكتابة

1-تعريف الكتابة:

تعد الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي ، و هي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم و معاني و تخيلات.(علي عريوة ، 2017 ، ص 82)

وتعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسية أولها، الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال، ومناسبته لمقتضى الحال، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري وثانيها الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم، والمشكلات الكتابية الأخرى كالهمزات وغير ذلك، وثالثها الكتابة بشكل واضح جميل. فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة أو ما يسمى بآليات الكتابة أو مهارات التحرير العربي.(مداني ، 2020-2021 ، ص 43)

يعرف محمد صالح الشنطي الكتابة بأنها تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره متعارف عليها بقصد نقلها إلى الآخرين مهما تنادى الزمان والمكان وبقصد التوثيق وتسيل نشر المعرفة، فالغرض من الكتابة التواصل الثقافي بين الأجيال، عن طريق نقل التصورات التي تتضمنها أصوات اللغة في شكل رموز تحمل دلالات فكرية وثقافية. (روينة ، 2022 ، ص 133-134)

و منه فيمكننا القول بأن الكتابة هي عملية تعبيرية تواصلية تعتمد على اللغة المكتوبة، وتشمل رسم حروف وكلمات تعبر عن الذات الإنسانية ومفاهيمها ومعانيها وتخيلاتها. تُعتبر الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي، وتهدف إلى التواصل الثقافي بين الأجيال ونشر المعرفة. تتضمن الكتابة مهارات يدوية وتقنية، مثل الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم، والكتابة بشكل واضح وجميل. تُعرف الكتابة أيضًا بأنها تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره، بهدف نقلها إلى الآخرين وتوثيق المعرفة.

2-مهارات الكتابة:

من أجل تسهيل تعلم الكتابة لابد للطفل من اكتساب المهارة الكتابية العامة التالية:

2-1- مهارات الكتابة الأولية:

- القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها.
- القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء.
- القدرة على استخدام احدى اليدين بكفاءة.

2-2- مهارات الكتابة العادية

- -مسك القلم (أداة الكتابة).
- -تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل.
- -تحريك أداة الكتابة بشكل دائري.
- القدرة على نسخ الحروف والجمل والكلمات على مكان قريب أو بعيد.
- كتابة الاسم باليد.
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها البعض.

2-3- مهارات التهجئة

- تمييز الحروف الهجائية
- تمييز الكلمات ونطقها بشكل واضح.
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات
- الربط بين الصوت والحرف مع تهجئة الكلمات.
- استعمال الكلمات في كتابة الانشاء استعمالا صحيحا من حيث التهجئة.

2-4- مهارات التعبير الكتابي

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- إنهاء الجملة بعلامة ترقيم مناسبة.
- معرفة القواعد البسيطة لتركيب الجملة
- يكتب فقرات كاملة يكتب ملاحظات ورسائل
- يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.

2-5- مستويات مهارة الكتابة في الصفوف الثلاث الأولى:

تتمثل هذه المستويات في النقاط التالية:

- يميز الفرق بين كتابة اللام الشمسية واللام القمرية
- يميز الفرق بين كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء في آخر الكلمة.
- يرسم الشدة رسما صحيحا في مواقعها المختلفة من الكلمة
- يعبر كتابة بثلاث جمل عن صور متعددة العناصر

- يكمل كتابة قصة أو خبر يتطلب إضافة
- يعبر بكتابة جملة مفيدة عن موقف ما
- يعبر بكتابة جملة مفيدة عن عمل يقوم به زميله
- يكمل جملا وعبارات ناقصة مستوحاة من السياق
- يكتب فقرة قصيرة. (طجروني ، 2019-2020 ، ص 52)

3-مستويات الكتابة:

للكتابة ثلاث مستويات متلاحقة، كل واحدة منها لها سمات وعلامات و خصائص تقتضي منه حالة معينة في الأداء و الرسم الكتابي:

3-1- المستوى الابتدائي :

هو بداية تعلم الطفل الكتابة، يكتفي برسم الحروف والكلمات رسما صحيحا فقط لأن قدرته تكون محدودة، 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 و الحركي والمعرفي.

3-2- المستوى المتوسط:

بعد أن يصل الطفل إلى نوع من النضج الجسمي و الحركي والمعرفي، وتزيد خبراته و قدراته وكذلك تزيد ملاحظته، ويكون قد أمضى مدة مناسبة في مرحلة سابقة يتمرن فيها على رسم الحروف و كلمات ، يصبح مطالبا بتحسين الكتابة بدلا من العناية بأشكال الحروف و الكلمات، و هذه المرحلة تدل على تحكم نوعي في الصياغة الحظية و هي دليل أيضا على درجة من النمو.

3-3-المستوى الكامل:

يعتبر المستوى الكامل قمة نضج النشاط الكتابي، يكون الطفل في هذه المرحلة قد وصل إلى 3 درجة من النمو الحسي الحركي والعصبي، ويكون أيضا قد تمرن بما فيه الكفاية، الشيء الذي يجعله يكتسب مرونة حركية وسرعة مناسبة لتحقيق كتابة واضحة و مقروءة كما أن في هذه المرحلة تكتسب الكتابة خصوصيات خاصة بصاحبها.

(الغربيني ، 2016-2017 ، ص 45).

4-خصائص الكتابة:

حسب Peugeot اللغة المكتوبة يشترط فيها بعض من الخصائص وهو كالتالي :

- الشكل:

الطفل في المرحلة الأولى من تعلمه للتخطيط يقوم فقط بإعادة رسم ما يراه ، ويقوم في ذلك بمجهود إدراكي أو غيره، ويأتي الإدراك والنمو العصبي، العقلي، المعرفي والحسي فيما بعد .

- الضغط على الوسيلة الكتابية :

يجب توفر قوة معينة للضغط على القلم أثناء الكتابة لترك الأثر على المساحة الكتابية .

- الأحجام :

أحجام الحروف و الخطوط عادة ما تكون في بداية الأمر كبيرة وتحت تأثير مبادئ التعليم يبدأ الطفل بربط الحرف مع الحرف.

- الاستمرارية والربط :

يقوم الطفل بربط الحرف بالحرف لكي تكون الكلمات متفرقة عن بعضها ، إلا أن تحقيق كتابة متصلة مستحيل في بداية التعلم، وتطبيقا للتعليمات فإن الطفل يرفع قلمه ويحاول الربط بين الحروف ، أو بقاء الظاهرة بعد عشر سنوات من العمر فيدل على وجود مشكل لدى الطفل .

- السرعة:

اكتساب السرعة الكافية في الكتابة مع وضوح هذه الأخيرة ، ضروري بالنسبة للطفل قصد متابعة دراسة عادية بحيث أن النطق قد يشكل إعادة في الدراسة .

-الهوامش:

في بداية تعلمه للكتابة يكون الطفل مشغول البال بصعوبة تسجيل الحروف و التفكير في حالة وضع الحروف في الفضاء فنادرا ما يكون هناك ترتيب خاص تجده كثيرا ما يضع حروفه في الوسط مثلا يضعها في الأعلى أو إتجاه آخر .

(حمزة ، عيادي ، 2020-2021 ، ص 40).

5-المناطق المسؤولة عن الكتابة في الدماغ:

اعتقد العالم EXNER عام 1881 أنه توصل إلى ايجاد المنطقة الدماغية المسؤولة عن نشاط الكتابة .. و حدد مركزها كمركز مستقل في التلفيف الجبهي الثاني، المتحكم في عضلات اليد، غير أنه مع تقدم الأبحاث والدراسات اتضح أن الدماغ كله يساهم في النشاط الخطي.

فهذا النشاط المعقد المكتسب بالتعلم هو تحت تصرف دماغ موهوب بعدد من الوظائف الرمزية للغة ، و يتم من خلال تتابع حركات متناسقة للأصابع، اليد و الذراع تضمن التحرك الملائم للأداة على سطح الكتابة، والتحكم الجيد في الفضاء.

ان مختلف الباحات الدماغية المتدخلة في عملية الكتابة و التي تؤدي أي إصابة على مستواها إلى وجود خلل في الكتابة العفوية ، النقل أو الإملاء .

- القشرة الدماغية الحركية :

وتتعلق وظيفتها من النشاط الخطي في حركية الأصابع واليد حيث نجد ثلاثين عضلة متدخلة في هذه العملية ، فالخلايا العصبية الحركية التي تعصب الألياف العضلية المكونة لكل عضلة مجتمعة في الزوايا الأمامية للدفاع .

- الحلقات المخيخية القشرية :

ووظيفتها هي التحكم في الحركة المستدرجة في الفضاء حيث تتدخل في ذلك كل الباحات الحركية الأولية و الباحات الحركية نفسها في توقيف أو تخفيف سرعة الحركة وكذلك تنظيم تتابعها في الزمن و الفضاء . و يظهر دور هذه الحلقات في تصحيح الحركات المستدرجة من خلال التنسيق البصري الحركي

- الباحات الجدارية المؤخرية :

وتظهر وظيفتها من خلال التحكم الفضائي للنشاط الخطى ، فقد ربط المختصين في علم الأعصاب الإصابات في القشرة الجدارية باختلال تنظيم الفضاء الجسدي وخارج الجسدي.

- الباحات الجدارية المؤخرية :

وتظهر وظيفتها من خلال التحكم القضائي للنشاط الخطي ، فقد ربط المختصين في علم الأعصاب الإصابات في القشرة الجدارية باختلال تنظيم القضاء الجسدي وخارج الجسدي.

(لعقوق ، 2020-2021 ، ص 121-122).

ثانيا: الخط

1-تعريف الخط:

نشاط لغوي يعني تدريب الأطفال على مسك القلم والتخطيط واتباع السطر واحترام أوضاع واتجاهات الحرف يقصد به الانتقال من ملاحظة وتأمل الحرف الى المحاكات.

(بوفاسة ، 2023 ، ص 82)

الخط هو عملية معقدة تشمل التنسيق بين العمليات المعرفية والمهارات الحركية الدقيقة، تهدف إلى إنتاج رموز مكتوبة بطريقة واضحة وسلسة، تتطلب التحكم في الضغط، وتوجيه القلم، وتنظيم المسافات.(Graham, S., & Weintraub, N,1996,pp8-10).

الخط هو مهارة حركية إدراكية معقدة تنطوي على تفاعل القدرات المعرفية والكينستيزية (الحركية الشعورية) والإدراكية اللازمة لإنتاج كتابة مقروءة وطليقة.

(Feder, K. P., & Majnemer, A,2007,pp312-317)

و منه يمكننا القول بأن الخط هو نشاط لغوي يعتمد على التنسيق بين العمليات المعرفية والمهارات الحركية الدقيقة، ويهدف إلى إنتاج رموز مكتوبة بطريقة واضحة وسلسة. يتطلب الخط التحكم في الضغط وتوجيه القلم وتنظيم المسافات، ويشمل تدريب الأطفال على مسك القلم والتخطيط واتباع السطر واحترام أوضاع واتجاهات الحرف. يُعد الخط مهارة حركية إدراكية معقدة تنطوي على تفاعل القدرات المعرفية والكينستيزية والإدراكية اللازمة لإنتاج كتابة مقروءة وطليقة.

2-طرق تدريس الخط:

طريقة تجزئة الحرف:

وفي هذه الطريقة يكون الحرف الواحد محور الاهتمام وذلك بأن يجزأ المعلم الحرف إلى أجزاء متعددة ويدرس كل جزء منها على انفراد حتى يدرك التلميذ أجزاء الحرف (موضوع الدرس ويدرك كل الخطوات الأساسية التي يتألف منها الحرف، ثم يأتي بعد ذلك مرحلة التدريب، وهي عبارة عن التدريب على أجزاء الحرف الذي درس ولهذه الطريقة عيوب كثيرة أهمها أنها لا تثير حماس التلاميذ واهتمامهم للكتابة انها لا تشجع التلميذ على استخدام الحرف، أو أجزائه في كتابة الكلمات أو الجمل.

طريقة الحرف :

في هذه الطريقة يكون الحرف هو الأساس الذي يقوم عليه التدريس والتدريب وتقدم هذه الطريقة للتلاميذ وفق أنماط مختلفة، هي:

تقدم الحروف فيها إلى التلاميذ بترتيب الحروف المتشابهة في هيئتها، وفي رسمها مثل تقويم حرف (ص) مع حرف (ض) وحرف (ط) مع حرف (ظ) وبعد تعلم التلاميذ لعدد كاف من الحروف التي أتقنوا رسمها، تكتل هذه الحروف كأجزاء من الكلمات.

طريقة الكلمة:

في هذه المرحلة يبدأ التلميذ بالكلمة الواحدة مثل الاسم والعنوان وفيها يجد التلميذ الدافع لبذل الجهد ومواصلة التدريب، إذ أنه في حاجة إلى كتابة العديد من الكلمات والجمل .

يجب على المعلم أن يكون ملما بجميع طرائق تدريس الخط وهذا ليساعد التلميذ وكيفية التمييز على الحروف المتشابهة والتعلم الجيد للخط ضمن مقاييس الخط والكتابة.

وكما أكد " محمود رشدي خاطر بوجود ثلاثة طرائق تستخدم على نطاق واسع منها:

- **الطريقة الأولى:** وتركز على تدريب التلاميذ على الخطوط الأساسية المتضمنة في كتابة الحروف، وذلك بأن يجزأ الحرف الى الخطوط الأساسية التي يتألف منها ثم يتم التدريب عليها، والنقد الأساسي لهذه الطريقة أنها لا معنى لها ولا تثير اهتمام التلاميذ بالكتابة.
- **الطريقة الثانية:** التدرب أولا على الحروف منفصلة وتقدم للتلاميذ اما بترتيب عرضها في كتاب القراءة، أو بترتيب الحروف الهجائية أو بتجميع الحروف المتشابهة في هيئتها معا، وبمجرد تعلم التلاميذ لعدد كاف من الحروف تكتب كأجزاء في كلمات وتتعرض هذه الطريقة لانتقادين أساسين الأول صعوبة استثارة اهتمام التلاميذ بكتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة، كما أن كتابة الحروف تتأثر إلى درجة كبيرة بما يسبقه ويلحقه، ويمكن التحقيق من هذه الانتقادات بسرعة الانتقال من الحروف الى الكلمات والجمل القصيرة.
- **الطريقة الثالثة:** تبدأ بالكلمة ككل، أو بجملة قصيرة يحتاج التلميذ لكتابتها، وهي الطريقة الكلية في تدريس الخط وميزتها الأساسية أن التلميذ يجد لديه دافعا لبذل الجهد.

ولمواصلة التدريب والممارسة، مع تقديم حروف جديدة يمكن تعرفها عن طريق التحليل وتتعرض أيضا هذه الطريقة الأوجه نقد، أن الاهتمام الذي يعطى الأشكال الحروف بحيث تكتب كتابة صحيحة واضحة ليس كافيا.(عديلة ، 2016-2017 ، ص 16).

3-اهمية الخط:

- أن يكتب التلميذ كتابة جيدة وجودة الكتابة لابد فيها من الوضوح وهذا الوضوح و يحتاج إلى كتابة الحروف كتابة صحيحة وترك المسافات مقبولة بين الكلمات واعطاء كل حرف الاتساع اللازم له الدقة في الميل والانحدار في الحروف وتخطيط مريح للسطور وللكلمات والحروف، كتابة الحرف في حجم مناسب كما يكسب التلاميذ على الكتابة السريعة والواضحة.
- وتعليم الخط له مزايا ذات قيمة من الناحية العلمية، لأن الكتابة من أهم الأمور التي يحتاج اليها الانسان في حياته، وهي متمم لعملية القراءة التي تعد من أهم الواجبات التي تصطلح بها المدرسة الابتدائية.
- والخط باعتباره فنا جميلا من خير الوسائل التي تربي الذوق السليم في نفوس التلميذ، وتنتمي فيهم قوة الملاحظ والحكم، ويعتبر الخط من الأعمال الآلية التي استخدمت استخداما نافعا لإفادة الأطفال خبرة يدوية لأن الطفل بطبعه ميال إلى الحركة والعمل واستخدام يديه ومن أهمية الخط الوضوح ويتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل لليس محلاء وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة نجم الحرف، وطوله وقصره.
- وعلى هذا فالوضوح مستويات عديدة، وهو نتيجة مجموعة من العوامل المتشابهة ولقد حسم أحد المدرسين الأمر فقال: لو استطعت أن أقرأ المكتوب بسهولة إذا فالخط واضح.
- كما أن أهمية الخط كبرى في حياة التلاميذ فالخط يمتد إلى كل الأعمال الكتابية التي يقوم بها التلميذ خلال اليوم المدرسي والاهتمام به يمثل ضرورة لتحقيق أفضل تطور في مهارات الكتابة، ومن المهم تثبيت الفترات الخاصة لتعليم الخط، وذلك للمحافظة على المستويات الكفائية المطلوبة، وربطة ببقية المواد الدراسية، وفي ذلك تأكيدا على أن الخط من الفنون اليدوية الجميلة، والذي يمكن كسب المهارة فيه بالمران، والإرشاد والمحاكاة كما أن الخط يعتبر وسيلة من وسائل التعبير وحسن الذوق، ولا يخفي على أحد ما لاكتساب مهارة الخط وتنميتها من أثر في ترقية المستوى الفكري، والنهوض بالتلاميذ مما يساعدهم على التعبير الواضح .

(عديلة ، 2016-2017 ، ص 23-24).

ثالثا: الاملاء

1-تعريف الإملاء:

الإملاء هو عملية كتابة الكلمات بشكل صحيح وفق قواعد اللغة العربية من حيث التهجئة، وعلامات الترقيم، والنحو، والصرف، ويُعدّ مهارة أساسية تعبر عن قدرة المتعلم على التعبير الكتابي الدقيق والواضح، ويتطلب الإملاء معرفة الصوتيات واللغة، والانتباه، والذاكرة البصرية والسمعية، إذ يمثل جسرًا بين المهارات اللغوية المختلفة.

(شوقي، محمد أحمد، 2006،ص10-30)

الاملاء يعود التلميذ على دقة الملاحظة، الاستماع والانتباه وعلى النظافة والترتيب فيما يكتب كذلك من اهم وسائل التذكر التي تساهم في ترسيخ صور المادة الاملائية في أذهان التلاميذ التذكر البصري / التذكر السمعي / التذكر النطقي /التذكر الحركي.

(بوفاسة ، 2023 ، ص 82)

و منه يمكننا القول بأن الإملاء هو عملية كتابة الكلمات بشكل صحيح وفق قواعد اللغة العربية، ويشمل التهجئة، وعلامات الترقيم، والنحو، والصرف. يُعدّ الإملاء مهارة أساسية تعبر عن قدرة المتعلم على التعبير الكتابي الدقيق والواضح، ويتطلب معرفة الصوتيات واللغة، والانتباه، والذاكرة البصرية والسمعية. كما يساهم الإملاء في تنمية مهارات التذكر المختلفة، مثل التذكر البصري، والسمعي، والنطقي، والحركي، ويساعد التلميذ على دقة الملاحظة، والاستماع، والانتباه، والنظافة، والترتيب في الكتابة.

2-انواع الاملاء:

الإملاء المنقول:

وهو ما ينقله التلاميذ من كتاب، أو بطاقة، أو صحيفة أو من السبورة ويستخدم هذا النوع مع تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي حيث يعتمد التعليم في تلك الفترة على التقليد والمحاكاة وكثرة التدريب من تكرار ما بروته ويلاحظونه خاصة في كنيم. وفيه يعرض المعلم عدداً من الكلمات في قوائم أو عدداً من الكلمات الجديدة مجالياً على الطفل في موضوع متكامل ويطلب من التلاميذ النظر إليها، ثم يقرؤها أمامهم بصوت مسموع. ثم يشرح لهم ما خفي من معالي بعض الكلمات عن طريق المناقشة ويسألهم أسئلة تكشف عن المعنى الذي فهموه ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءة هذه القائمة أو هذا الموضوع ثم يناقش الكلمات الجديدة هجائياً مع التلاميذ، وبعيد كتابها مع نطقها على السبورة. ثم بعد ذلك يطلب من التلاميذ نطقها أيضاً ومن ثم نقل القطعة أو القوائم مرتبة في

كراسات الإملاء المنظور ويعتبر هذا النوع مرحلة تالية للنوع الأول، وفيه يعرض المعلم القطعة على التلاميذ، إما بالنظر إليها من الكتاب أو من السبورة، أو من بطاقة أو من أي مصدر آخر بهدف ملاحظتها، وتكوين صورة ذهنية عنها، ثم يقرؤها المعلم، ويليه بعض التلاميذ وتناقش في معناها، وهجاء بعض الكلمات التي تسبب صعوبة لدى التلاميذ، ثم يحجبها عليهم وعليا عليهم "

الإملاء الاستماعي الاجتماعي:

ومعناه أن يستمع التلميذ إلى القطعة التي يقرؤها المدرس، وبعد مناقشتهم في معناها. وتهجي كلمات مشابهة لها من الكلمات الصعبة تملى عليم. وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وكذلك تلاميذ المرحلة الإعدادية

الإملاء الاختباري:

والغرض منه تقدير مستوى التلميذ وقياس قدرته ومدى تقدمه ولهذا تمنى عليه القطعة استماعه لها، وفهمها، دون مساعدة له في الهجاء وهذا النوع من الإملاء يتابع مع التلاميذ في جميع الفرق، لتحقيق الفرض الذي ذكرناه ولكن ينبغي أن يكون على فقرات معقولة، حتى تتسع الفرصة للتدريب والتعليم "(جوبر ، اوكالي ، 2021 ، ص 38).

3-اهداف الاملاء:

- حفظ اللغة من الخطأ وصيانة الكتابة من التشويه وحماية اللغة من التحريف : فالإملاء يعود التلاميذ على الرسم الصحيح الصورة الكلمات ، ويقوي ملاحظاتهم للفروق الموجودة بين الحروف المتشابهة في الرسم .

- تربية حاسة السمع على الإصغاء والانتباه لما يملى ، وترجمة الأصوات إلى حروف وكلمات ترجمة صحيحة ؛ فالإملاء يعود التلاميذ على حسن الاستماع وإدراك الفروق الدقيقة بين مخارج الحروف ، كما تظهر هنا وظيفة أخرى تتمثل في الربط بين حاستي السمع والبصر

- تعويد حاسة البصر (العين) على دقة الملاحظة والتمييز بين الصحيح والخطأ، حيث يتدرب التلاميذ على كتابة الكلمات كتابة صحيحة وتثبيت صورها في أذهانهم لكي يعيدوا كتابتها من الذاكرة

- تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان وهذه الحواس هي الأذن التي تسمع ما يملى، واليد التي تكتبه، والعين التي تلحظ أشكال الحروف وتميز بينها، فدرس الإملاء يتكفل بتربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة من خلال الإملاء المنقول ، وتربية الأذن بتعويد التلاميذ حسن الاستماع وجودة الإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة

الحروف، وتربية اليد بالتمرين لعضلاتها على إمساك القلم وضبط الأصابع، وتنظيم حركاتها، فينمو بذلك اتجاه إيجابي نحو استخدام مهارات الكتابة الصحيحة.

- تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ وتوسيع خبراتهم ومعارفهم وإكسابهم المهارات الإملائية الرئيسية وعلامات الترقيم لاستخدامها أثناء الكتابة ، فدرس الإملاء يساهم في تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة لرفع مستواهم وتحصيلهم اللغوي والعلمي ، ومضاعفة رصيدهم الثقافي بما يتضمنه النص المختار من ألوان الخبرة ومن فنون الثقافة والمعرفة

- اكتساب مهارة مسك القلم والسرعة في الكتابة ، وتحسين الخط وتجويده ، والتمكن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية وفهم معانيها فهما صحيحا .

- اختبار مهارة التلاميذ في الكتابة والوقوف على مواضع النقص فيها. وتذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية ، كرسم الكلمات المهموزة أو المختومة بالألف أو الكلمات التي تتضمن بعض حروفها أصوانا قريبة من أصوات حروف أخرى ، وغيرها من مشكلات الكتابة الإملائية.

(كيفوش ، 2011 ، ص 58)

رابعا: التعبير الكتابي

1-تعريف التعبير الكتابي:

"التعبير الكتابي هو عملية لغوية تهدف إلى تمكين المتعلم من نقل أفكاره ومشاعره إلى نص مكتوب بطريقة منظمة وواضحة، مع الالتزام بالقواعد اللغوية والنحوية والإملائية، بحيث يكون النص مفهوماً ومترابطاً."(منال نش، 2017،ص244)

هناك ثلاثة اتجاهات حاولت تفسير طبيعة التعبير الكتابي، الاتجاه التقليدي الذي يركز على العملية النهائية ويؤكد على الإنتاج أي الموضوع الذي ينتجه التلميذ، فيما يؤكد الاتجاه الثاني على أن التعبير الكتابي طريقة لمعالجة المعلومات أي سلسلة من العمليات التي يتم عن طريقها توسيع وتهذيب الأفكار الأولية وتقول ، وجهة النظر الثالثة أن التعبير الكتابي هو سلسلة من العمليات، أي نشاط يريد المعلم من التلاميذ أن يقوموا به من خلال توظيف المعارف والمهارات المكتسبة وإدماجها من أجل حل وضعية مشكلة . ومن حيث كون التعبير الكتابي مهارة واحدة أو عدة مهارات فقد أشار كل من Petrosky & Brozick إلى أن التعبير الكتابي عملية معقدة ذات طبيعة غير خطية أي يسير في عدة اتجاهات يمكن تجزئتها إلى عدة مهارات فرعية كلها ضرورية للأداء الناجح في الكتابة. أما منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة فإنه يعتبر التعبير الكتابي نشاطا إدماجيا يستثمر فيه المتعلم

مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف، والعلامات الفقرية حيث يكون المتعلم قد تمرس على أوجه التعبير المتنوعة، وترتيب الأفكار، وأدوات الربط والصيغ والتراكيب وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة موظفا إياها لتوسيع أفكاره >> هذا التعريف يعتبر تعريفا إجرائيا يساعد على تطوير وتنمية مهارات التعبير الكتابي وهو تعريف قريب من تعريف الاتجاه الثالث، غير أنه يفتقد إلى البعد المتعلق باعتبار التعبير الكتابي وضعية مشكلة يتدرب المتعلم على حلها من خلال طريقة حل المشكلات.(عوين ، عواريب ، 2018 ، ص 874)

و منه يمكننا القول بأن التعبير الكتابي هو عملية معقدة ومتعددة الأوجه، تشمل القدرة على نقل الأفكار والمشاعر إلى نص مكتوب باستخدام اللغة المكتوبة، مع مراعاة القواعد النحوية والإملائية والترقيم، وتنظيم الأفكار بشكل منطقي ومترابط. يمكن النظر إلى التعبير الكتابي كنشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، ويوظف الأساليب التعبيرية وقواعد الكتابة الواضحة وعلامات الوقف والعلامات الفقرية. يتطلب التعبير الكتابي الناجح توظيف المعارف والمهارات المكتسبة وإدماجها لحل وضعية مشكلة، ويمكن تجزئته إلى عدة مهارات فرعية ضرورية للأداء الناجح في الكتابة.

2-انواع التعبير الكتابي :

للتعبير الكتابي نوعان يتحددان بحسب العرض أو الهدف الذي يسعى كل منها في تنمية لدى المتعلم ، وهما التعبير الوظيفي والإبداعي:

• التعبير الوظيفي :

وهو الأكثر استخداما وتوظيفا في الحياة الاجتماعية والعملية والمتعارف عليه بين الناس ويعرف هذا النوع بأنه يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة الفرد في محيط تعلمه أو مجتمعه ، وهو أيضا ذلك التعبير الذي يجرى بين الناس في حياتهم العامة ، ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم فهو يهدف إلى تسهيل الاتصال بالناس من أجل قضاء الحاجات المعيشية ككتابة رسالة والارشادات والتعليمات والتقارير وغيرها ويشترط في هذا النوع من الكتابة المباشرة وإيصال الرسالة بأقصر طرق دون تطويل، فالغرض الأسمى منه تسهيل التعامل بين الناس بغية تحقق مصالحهم، وتنظيم أمورهم ، وعليه حظى هذا النوع بعناية فائقة في المناهج التربوية وأخذ حصة الأكبر في المقررات والبرامج التعليمية.

• التعبير الإبداعي :

الذي يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية أو الانفعالات ، وخلجات النفوس والانطباعات بأسلوب أدبي يهدف إلى التأثير في السامع والقارئ. 15 ومنها نرى إذا كان التعبير الوظيفي يسعى إلى خدمة الحياة الاجتماعية ، فإن التعبير الإبداعي يسعى إلى تنمية قدرة الفرد في التعبير عن مشاعره وأفكاره التأثير في الآخرين. ويهدف إلى نقل الأفكار والأحاسيس بطريقة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقته ، ومن ذلك الكتابة الفنية بأنواعها المختلفة كالمقالة والقصة والرواية والمسرحية والشعر.(مزهودي ، 2021 ، ص 17-18)

3-اهمية التعبير الكتابي:

- أنه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يريد.

- على إتقان التعبير يتوقف تقدم الفرد في كسب المعلومات الدراسية المختلفة، لذا فالتعبير أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية.

- يعدو أداة النقل التراث الحضاري والثقافي والعلمي والأدبي إلى الأجيال القادمة.

- ميدان التنافس رجال العلم والفن والأدب والتعرف على كفاياته وقدراتهم وإمكاناتهم.

- جمال ليتعرف المعلمون على عيوب تلاميذهم في عرض أفكارهم والأسلوب ومعالجته.

- مجال واسع لاكتشاف مواهب التلاميذ الأدبية، ليتعهدهم المعلم بالتشجيع والرعاية

- اكتساب مهارات لغوية تمكن الإنسان من استخدام اللغة استخداما سليما في مواقف الحياة.

- إن عدم الدقة في التعيين يترتب عليه قوات الفرص، وضياع الفائدة لذا يجب أن يكون ذا فائدة من خلال جودة التعبير وصحته والبعد. عن الغموض أو التشويش..(بن عمر ، ممادي ، 2022 ، ص 77)

4-مهارات التعبير الكتابي:

يصنف الصناعي (1995) مهارات التعبير الكتابي إلى:

- مهارات ترتبط بالمفردات وتتضمن باستخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنب استخدام الألفاظ العامية، واختيار الكلمات المناسبة ورسم الكلمات رسما إملائيا صحيحا.

- مهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب وتتضمن استخدام أدوات الربط بدقة، واكتمال أركان الجملة، وسلامة التركيب النحوي.

- مهارات ترتبط بالأفكار وتتضمن صحة الأفكار والمعلومات، ووضوح الأفكار واستيفاء عناصرها، وترابطها وتسلسلها.

- مهارات ترتبط بالتنظيم وتتضمن استخدام نظام الفقرات ووضوح الخط واستخدام علامات الترقيم الخلاق وحيد العالمي.

- وحدد إبراهيم مهارات التعبير الكتابي في النواحي التالية:

- الناحية الفكرية وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع، من حيث صحتها، وترتيبها، والربط بينها.

- الناحية اللغوية وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف، والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

- الناحية الأدبية، وتعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي، وجمال التصوير، وسوق الأدلة في قوة ووضوح.

-؛ناحية الرسم الإملائي وجودة الخلط، وحسن النظام.

وترى (برهم 2014) أن مهارات التعبير الكتابي التي يهدف التعليم إلى إكسابها للمتعلمين هي فهم الفكرة العامة، الوضوح والتحديد والسلاسة في عرض الفكرة، ترتيب الأفكار تبعا لأهميتها، الصدق في تصوير المشاعر، اختيار الألفاظ الملائمة، تماسك العبارات وعدم تفككها، عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة.

وأضاف شحانة المهارات التالية للتعبير الكتابي:

- مهارة ترتيب الجمل

- مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصفات

- مهارة اكتمال أركان الجملة.

- مهارة استخدام أدوات الربط.

- مهارة التحديد الأفكار الرئيسية.(بن عمر ، ممادي ، 2022 ، ص 77-78)

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل مفهوم الكتابة بوصفها أداة للتعبير والتواصل، وعرّفها بأنها عملية عقلية منظمة، كما، استعرض الفصل أهم مهارات الكتابة المتمثلة في الخط و الاملاء والتعبير الكتابي و ذلك بذكر تعاريفها و أشكالها و أهميتها و طرق تدريسها.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- الدراسة الاستطلاعية

2-أهداف الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة

2-عينة الدراسة

3-مدة الدراسة

4-مكان الدراسة

5-أدوات الدراسة

تمهيد:

بعد استكشاف الجانب النظري للدراسة في الفصول السابقة، سنركز في الفصل الرابع، تحت عنوان "إجراءات الدراسة الميدانية"، على تفاصيل الإجراءات الميدانية، سيشمل ذلك دراسة استطلاعية، حيث سنحدد أهدافها ونناقش عينتها بالإضافة إلى منهج الدراسة، و مدتها ، و الأدوات المستخدمة فيها.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-الدراسة الاستطلاعية:

خلال هذه الدراسة الاستطلاعية أولينا اهتماما بمجال الكتابة عامة وبالخط الاملاء و التعبير الكتابي خاصة وعلاقتها ببعض العمليات المعرفية لدى التلاميذ المتمدرسين، لما له من أهمية بالغة في حياة الطفل، لذا قمنا بتسليط الضوء على هذا الموضوع لتنطلق دراستنا هذه من بداية شهر أكتوبر إلى غاية شهر أفريل 2025.

انحصرت خطوات هذه الدراسة الاستطلاعية في ما يلي:

-بعد الحصول على طلب تسهيل المهمة من إدارة الأرطفونيا، قمنا بالتوجه إلى مدرسة الشهيد بن عياد مصطفى بأولاد البشير و مدرسة البشير حمو بحي 600بمستغانم.

-الحصول على الموافقة و البدء في الدراسة.

2-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف دراستنا الاستطلاعية في:

-دراسة علاقة العمليات المعرفية بنشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

-التعرف على عينة الدراسة.

-اختبار وضوح و صلاحية الاختبارات المطبقة كاختبار الذكاء و الخط و الاملاء و التعبير الكتابي و الذاكرة العاملة، الانتباه.

-تعميق الفهم حول الموضوع من خلال توفير خلفية علمية دقيقة وتحليل الدراسات السابقة.

-اتمام مشكلة البحث و الوصول إلى نتائج مكملة للدراسات السابقة.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية (مثل الانتباه، الإدراك البصري، الوعي الفونولوجي، والذاكرة العاملة) من جهة، ومهارات الكتابة المختلفة (الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي) من جهة أخرى. ويكمن الهدف الرئيسي في نفي أو إثبات هذه العلاقة ، وذلك بغرض إثراء المعرفة العلمية في ميدان الأرطفونيا وصعوبات التعلم، وتسليط الضوء على أهم جانب في المرحلة التعليمية.

ولتحقيق هذا الهدف، تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يُعد الأنسب لطبيعة هذه الدراسة، كونه يسمح بوصف المتغيرات المدروسة كما هي في الواقع دون أي تدخل من الباحث، ويساعد هذا المنهج على تقديم مؤشرات أولية حول العلاقات الممكنة بين المتغيرات، والتي قد تشكّل أساسًا لدراسات تجريبية مستقبلية أكثر عمقًا.

2-عينة الدراسة:

شملت دراستنا 20 حالة من التلاميذ المتمدرسين في بيئتين مختلفتين من أجل تحقيق الاختلاف ، تم اختيار هذه بعد تطبيق اختبار الذكاء و اختبار عسر الكتابة من أجل استبعاد الاضطرابات، و الغاء الحالات التي لديها اضطرابات التي لا تساعد في موضوع بحثنا، و قسمنا الحالات كالآتي:

10حالات من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي: موزعة على مدرستين مختلفتين في ولاية مستغانم.

10حالات من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: موزعة على مدرستين مختلفتين بولاية مستغانم.

التوزيع موضح في الجدول (01).

جدول(01): يوضح توزيع العينة على مستوى الابتدائيتين:

المدرسة	السنة	العدد	الجنس	النسبة المئوية
الشهيـــد بن عياد مصطفى	السنـــة الثالثة	05	03 ذكور	%15
			02 إناث	%10
	السنـــة الرابعة	05	02 ذكور	%10
			03 إناث	%15
الشهيـــد البشير حمو	السنـــة الثالثة	05	01 ذكور	%5
			04 إناث	%20
	السنـــة الرابعة	05	01 ذكور	%5
			04 إناث	%20
	المجـــــموع	20	20	%100

جدول(02): يوضح بيانات العينة

الحالات	السنة	الجنس	السن
01	الثالثة	ذكر	8 سنوات
02	الثالثة	ذكر	8 سنوات
03	الثالثة	ذكر	9 سنوات
04	الثالثة	أنثى	8 سنوات
05	الثالثة	أنثى	8 سنوات
06	الثالثة	ذكر	9 سنوات
07	الثالثة	أنثى	8 سنوات
08	الثالثة	أنثى	8 سنوات
09	الثالثة	أنثى	8 سنوات
10	الثالثة	أنثى	8 سنوات
11	الرابعة	ذكر	9 سنوات
12	الرابعة	ذكر	9 سنوات
13	الرابعة	أنثى	9 سنوات
14	الرابعة	أنثى	10 سنوات
15	الرابعة	أنثى	9 سنوات
16	الرابعة	ذكر	10 سنوات
17	الرابعة	أنثى	9 سنوات
18	الرابعة	أنثى	9 سنوات
19	الرابعة	أنثى	9 سنوات
20	الرابعة	أنثى	9 سنوات

.

3-مدة الدراسة:

أجريت هذه الدراسة بداية من 08 أفريل 2025 إلى غاية 30 أفريل 2025.

4-مكان الدراسة:

أجريت في ابتدائيتين:

1-المدرسة الابتدائية للشهيد بن عياد مصطفى-أولاد البشير-مستغانم.

2-المدرسة الابتدائية للشهيد البشير حمو بحي600-مستغانم

5-أدوات الدراسة:

-المقابلة:

اعتمدنا في دراستنا هذه على المقابلة و التي تعتبر أداة مهمة و أساسية تسبق تطبيق الاختبارات، حيث قمنا بجمع المعلومات المتعلقة بكل حالة، و كذلك بتقديم أنفسنا و ما غايتنا من هذه الدراسة قبل بدأ تطبيق الاختبارات،واستقصاء آراء المعلمين حول ملاحظاتهم المتعلقة بعلاقة العمليات المعرفية بأدائهم في الكتابة بمختلف أشكالها، شملت المقابلة مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تسمح بالتوسع في الحديث، وهدفت هذه الأداة إلى تعميق فهم السياق التعليمي والاطلاع على خبرات المعلمين وملاحظاتهم الميدانية التي لا ترصدها الاختبارات وحدها.

-الملاحظة:

لا شك أن الملاحظة أداة مهمة أيضا خلال الدراسة و ذلك عن طريق ملاحظة و مراقبة سلوكيات العينة التي تجرى عليها الدراسة و اعتمدناها كوسيلة لجمع بيانات نوعية تدعم نتائج الاختبارات المطبقة على العينة.، مع الالتزام بعدم التدخل في سير الحصة لضمان الطابع الطبيعي للسلوك، قصد رصد سلوكيات التلاميذ التي قد تعكس جوانب من قدراتهم المعرفية المرتبطة بالأداء الكتابي.

▼الاختبارات:

● مصفوفات رافن للذكاء:

تعود إلى رافن، و يعتبر من الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات و الثقافات، يقيس الذكاء و القدرة المكانية للفرد.

يتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات، وهي:

المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على(6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

• يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل (A1) ويقول له: (انظر إلى هذا الشكل ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة- قائلاً: (كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء؛ وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر-) ثم يقول: (لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي)، وبعد ذلك يقول: (انظر إلى الشكل الصغير رقم (1) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء؛ وهو يختلف عن الشكل الأصلي؛ ولذلك فهو لا يصلح

لإكماله. وإذا نظرنا إلى الشكل الصغير رقم (2) نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل فهو لا يصلح أيضاً لإكمال الشكل الأصلي. وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (3) نجد أنه عبـارة عن مربعات صغيرة بيضاء وسوداء؛ ولذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي. وأما الشكل الـصغير رقـم (6) فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل؛ ولكنه غير كامل. إذن يوجد جزء واحد هو الـذي يكمل الشكل الأصلي؛ ضع أصبعك على هذا الجزء)).

• بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن المفحوص وضع أصبعه على الشكل الصحيح، وإذا لم يضع أصـبعه على الجزء الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل أصبعه على الشكل الصحيح.

• ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك –وهذه الورقة مرفقة مع الكراسة الحالية.-

• ثم ينتقل الفاحص إلى الشكل (A2 (ويقول: (الآن ضع أصبعك على الجزء الذي يمكن وضعه في الفراغ لإكمال الشكل الأصلي)؛ وإذا لم يستطع المفحوص الإجابة؛ يقوم بالرجوع إلى الشكل (A1 (ويعيد الشرح حتى يفهم المفحوص الفكرة؛ فإذا تم الحل بالنسبة للشكل (A2 (فإنه ينتقل إلى الشكل (A3 (ويقول: (ضع أصبعك على الجزء الصحيح)، ثم يقول: (لاحظ أن جزءاً واحداً فقط من بين هذه الأجزاء هو الـصحيح،كن منتبهاً وانظر إلى كل جزء منها قبل أن تختار الجزء الصحيح، كن حريصاً بأن تتأكد أنك قد وجدت الجزء الصحيح قبل أن تشير إليه بأصبعك؛ وإذا كنت غير متأكد من الإجابة انظـر إلـى الـشكل مرة أخرى). ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويلقي نفس التعليمات.

تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص:

• إذا تعثر المفحوص ولم يستطع فهم الاختبار وحله حتى الشكل (A5 (وجب إيقاف الاختبار واعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص.

• يجب إعطاء المفحوص وقت كافٍ للتفكير والاختيار وعدم التعليق على الإجابة سواء كانت صـحيحة أو خاطئة.

• من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (A1)في الشرح للمفحوص وهو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل (A5).

• حتى لا يدخل الملل إلى المفحوص؛ فمن الممكن عدم تكرار التعليمات من قِبل الفاحص إذا وجد أن المفحوص متجاوب في حل أشكال الاختبار.

ثبات وصدق المقياس:

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (-0.62 0.91)، وبدراسات أخرى تراوحت ما بين(-0.44 0.99)، ودراسات أخرى تراوحت ما بين (-0.55 0.82).

نظام التصحيح:

بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.

ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).

ولمعرفة الإجابات الصحيحة: يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص - وهي مرفقة الكراسة.

ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء:

بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص؛ نذهب لـ (قائمة المعايير المئينية) – وهي مرفقة مع الكراسة- لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص.

وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص؛ ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

(ابراهيم محمد حمادي، 2008،ص 1-3)

●اختبار عسر الكتابة لمريم بن بوزيد:

إختبار الكتابة للباحثة بن بوزيد مريم لعسر الكتابة، الذي يقيس كل من مهارات تنظيم الورقة تحليل الجمل و تنظيم الكلمات، وتحليل كتابة الحروف الموجه لتلاميذ البالغين من العمر ثمانية و عشر سنوات.

كيفية تطبيق الرائز :

يتم تطبيق الرائز بطريقة جماعية، حيث تعطى أوراق مسطرة للتلاميذ، يتم فيها كتابة عشرين جملة، داخل أقسام الدراسة.

الهدف من الرائز : تشخيص اضطرابات عسر الكتابة من خلال ملاحظة طريقة نسخ الحروف و التنسيق بينهما داخل الجمل.

التصحيح :

يتم تصحيح وتنقيط الاختبار وفق 30 معيار مقسمة إلى ثلاثة مقاييس هي:

- مقياس تنظيم الورقة
- مقياس تحليل الجمل و الكلمات
- مقياس تحليل كتابة الحروف

التقييم:

يقيم كل مقياس استنادا الى ثلاث حالات وهي:

الحالة أ تعطى لها الدرجة 0 وتعبر عن كتابة جيدة، وعدم وجود تشوهات الحالة ب و تعطى لها الدرجة 1 وتعبر عن كتابة ذات نوعية متوسطة، أي وجود تشوهات بسيطة الحالة ج وتعطى لها الدرجة 2 تعبر عن الكتابة ذات نوعية سيئة جدا ، أي وجود تشوهات كثيرة.

وتكون أدنى درجة بالمقياس هي (0)، وأقصى درجة هي(60)

حيث تشير الكتابة ذات نوعية سيئة جدا ، وتحتوي على تشوهات كبيرة على وجود عسر الكتابة.

●اختبار STROOP للانتباه:

يهدف اختبار ستروب إلى تقييم الانتباه الانتقائي والمرونة العقلية، يعود للعالم النفس الأمريكي "جون ريدلي ستروب" الذي نشره في عام 1935م.

يتمثل مبدأ هذا الاختبار في وضع الشخص أمام مُحفزات تحمل خصائص غير مناسبة، وعليه تجاهلها والتركيز على خاصية أخرى، يتألف من ثلاث بطاقات بمقاس A4(21×30سم)، و هذه البطاقات تستعمل في أربع مهمات.

وتحتوي كل بطاقة على 50 بند موزعة على 5 صفوف و 10 أعمدة وتتمثل تلك البنود في كلمات مكتوبة بالحبر الأسود أو كلمات مكتوبة بالحبر الملون أو مربعات ملونة، ويتمثل الوقت اللازم من أجل إعطاء الإجابة في 45 ثانية لكل بطاقة من هذه البطاقات.

البطاقة الأولى: تتكون من 50 كلمة مكتوبة بالأسود تمثل كلمات ألوان: أحمر، أخضر، أصفر، أزرق.

البطاقة الثانية: تحتوي على نفس الكلمات لكن هذه المرة الكلمات مكتوبة بألوان مختلفة لا تمثل المعنى الدلالي لها، مثال كلمة أزرق مكتوبة بالأحمر، وهذه البطاقة فيها مهمتين: المهمة الأولى قراءة الكلمة دون اللون، و الثانية قراءة اللون دون الكلمة.

البطاقة الثالثة: فتمثل مستطيلات تحمل نفس الألوان السابق ذكرها.

طريقة التنقيط:

يكون التنقيط على 50،اي اذا أخطأت الحالة أو ترددت نقوم بنقلها على ورقة التصحيح الخاصة بكل بطاقة.

- **اختبار Figure of Rey للإدراك البصري:**

لقد تم تقديم هذا الاختبار سنة 1942 من طرف A. Rey و هو عبارة عن صورة هندسية معقدة، خالية من أي معنى و ذات هيكلة معقدة تتطلب الرجوع إلى نشاط إدراكي تحليلي و منظم.

يطلب من المفحوص أن يعيد رسم الصورة في زمن أول و الذي يسمى النسخة) و هذا ما يمكننا من إعطاء فكرة عن نشاطه الإدراكي و في زمن ثاني و الذي يسمى الذاكرة يطلب منه إعادة الرسم من دون النظر إلى النموذج وذلك ما يمكننا من إعطاء مؤشرات حول ثراء ووفاء ذاكرته المرئية .

ب – 1 – نقل الشكل (النسخة):

تعتبر الخطوة الأولى إذ يقدم الشكل المرسوم على اللوحة A أفقيا و يعطي معه للمفحوص ورقة بيضاء غير مسطرة مع بعض الأقلام الملونة 5 و 6 مختلفة يقال له بعدها

التعليمة:

إليك هذا الرسم حاول إعادة نقله ليس بالضرورة أم تنسخه بدقة لكن من الضروري أن تهتم بالتفاصيل كلها بدون إهمال أي وحدة من الوحدات بهدوء و لا تتسرع و نقدم له القلم.

عند بدء الرسم نشغل جهاز الكرونومتر لتعرف كم استغرق من الوقت لنقل الشكل

نعطي المفحوص أولا قلما ونتركه يرسم لبعض الوقت ثم لما ينتقل إلى وحدة أخرى نغير له القلم و هكذا إلى أن يتم استعمال كل الألوان و هذا من أجل معرفة الطريقة التي اتبعها الإنجاز الرسم.

ب 2 – إعادة الرسم بالاعتماد على التذكر:

بعد أن يقوم المفحوص بنقل الرسم نتركه يستريح 3 دقائق ثم نطلب منه أن يعيد الرسم من دون النظر إليه، أي أن يعتمد على الذاكرة.

طريقة التصحيح:

من أجل تصحيح الصورة هناك نظام تنقيط هو :

أجل الحضور العلامة تتراوح بين : 0 و 0.5

أجل الدقة العلامة تتراوح بين : 0 و 0.5

من أجل المكان: (التموضع (العلامة تتراوح بين : 1 و 2

أكبر عالية يتحصل عليها في 36، بحيث روح 18 وحدة الوحدة – 2

(professeur F Arar, page1,2)

ملاحظة: ما نحتاجه هنا هو جزء نقل الشكل الخاص بالإدراك البصري فقط.

- **اختبار الذاكرة العاملة Badley:**

اختبار بادلي المكيف من طرف الباحثة فرح بن يحيى جامعة تلمسان 2015،يهدف للكشف عن مستوى الذاكرة العاملة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع ابتدائي، إضافة إلى تلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم حيث يقيس أربعة أبعاد:

1-**المكون اللفظي:** ويشتمل على اختبار الاسترجاع المتسلسل والاسترجاع العكسي استرجاع آخر الكلمة للجمل المقروءة، صحة وخطأ الجمل، استرجاع آخر كلمة من الجمل المسموعة لفظيا.

2-**المكون البصري – المكاني:** يضم اختبار النقر المتسلسل النقر العكسي، نقل الشكل وإتمام الشكل.

3-**المنفذ المركزي:** يتكون من اختبار إتمام الكلمات الأعداد الزوجية، واختبار الربط.

4-**مصد الأحداث :** يضم اختبار الكلمة وموقعها، أرقام الحيز الصغير وموقع المثيرات بالجدول،حيث يطبق هذا الاختبار بشكل فردي، حيث بلغ متوسط مدة التطبيق على عينة التقنين 15 دقيقة علما أن مهام الذاكرة العاملة تتطلب أداء المهمة أو استرجاع المادة بعد سماعها مباشرة.

كيفية تصحيح اختبار الذاكرة العاملة:

يتكون الاختبار من 15 اختبار فرعي تختلف فيه التعليمات وطرقة الأداء على المهمة بما في ذلك طريقة التصحيح لبنود الاختبار.

درجات الاختبار:

- ضعيف ما بين (0-10)

•تحت المتوسط ما بين (11-21).

•متوسط ما بين (22-32)

•فوق المتوسط بين (33-43)

•مرتفع ما بين (44-53) درجة.

●اختبار الوعي الفونولوجي ازداو شفيقة:

تقديم الاختبار:

تم استخلاص هذا الاختبار من مجلة " rééducation orthophonique" سنة 1999 للباحث ZORMAN.M حيث انشأ من تلك الموجودة في المرجعLe cooq ، اذ قام بتعميم اختبار الوعي الفونولوجي الذي يحتوي على 14 بند و تقليصه الى 7 بنود . حيث اعتمد عليه كل من الباحث ديليش و جورج و نوك سنة 2001 .

و انطلاق من هذه الفكرة قامت الباحثة " ازداو شفيقة " بتكييفة للغة العربية في اطار شهادة الدكتوراه بعنوان " الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة عند الطفل" سنة 2012 .

الفئة المستهدفة: الاطفال من سن العامين فما فوق.

الهدف من الاختبار:

الاحاطة بالمهارات الفونولوجية لدى الطفل قياس مهارة الوعي الفونولوجي المتمثل في قدرة الطفل على التعامل مع الوحدات الصوتية و تشخيص القصور فيها.

كيفية اجراء الاختبار :

و يكون إجراء الاختبار شفويا حيث تقدم التعليمة بصفة شفوية من طرف المجرب كما أن إجابة الطفل تكون هي الأخرى شفوية ، كما يجرى الاختبار فرديا أي كل حالة بمفردها وذلك في قسم شاعر حيث يكون هناك الهدوء والتركيز تام فكل الاختبارات تجرى شفويا وبدون أي سند مكتوب) وبالنسبة لوقت الإجراء فيوظف حسب انتباه وحماس القارئ وحسب الكلمات المقدمة في كل اختبار).

وعند تقدمينا للتعليمة قمنا بتجنب الكلمات التقنية مثل القافية ، الصامت عند الأطفال الذين وجدوا صعوبة في فهمها ، و في كل إختبار يرفق مثال أو مثالين مقدم من طرفنا

والمختبرين لهم الحق في محاولة وعند عدم قدرتهم على الإجابة في المحاولة الثانية فإنها تعتبر إخفاقا.

التنقيط:

بناءا على الإجابات الصحيحة، والإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية، تم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (3) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود إذ تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، و هو نظام التنقيط المستعمل في الاختبار الأصلي، ما عدا حذف المقاطع" (مهام (5) التي يصل مجموعها الى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة ويكون بذلك المجموع الكلي (27) نقطة.

ومن ثم يتم حساب النسبة المئوية الكلية بحيث :

100%__27 (المجموع الكلي لعدد البنود)

X ___عدد الاجابات الصحيحة التي يحصل عليها الطفل

ومن خلال اجراء هذه العملية نتحصل على نسبة القصور أو الضعف في مهارة الوعي الفونولوجي حيث نجد:

اكبر من 50: لا يعاني من اضطراب في اضطراب في الوعي الفونولوجي.

تساوي 50:متوسط.

اقل من50 ضعيف.

(بجير افتخار، نجاعي مروة، 2024،ص1-5)

●اختبار الخط و الاملاء و التعبير الكتابي:

يرجع هذا الاختبار إلى الباحثة بولحية زهيرة في أطروحة الدكتوراه سنة 2017-2018

◆اختبار الكتابة «بند الخط»:

الهدف من الاختبار يهدف إلى تقييم الخط واكتساب قواعده عن طريق النقل المباشر والخاص باللغة العربية الفصحى، وفقاً للعديد من المعايير الخاصة بتعلم الخط في مراحله التطورية الأولى وهي المرحلة التمهيدية والتي تتراوح منذ الدخول المدرسي إلى غاية (9-8) سنوات، ومرحلة تعليم الكتابة والتي تتراوح ما بين(9-12) سنة، ووقد بنينا هذا الاختبار اعتمادا شبكة تقييم مستوى الخط لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة على البيئة الجزائرية والتي قامت به لأول مرة الباحثة "بوزيد صليحة" سنة (1989)، وطورته بعد ذلك الباحثة بن بوزيد مريم سنة (2014) .

العينة المستهدفة: هو موجه إلى فئة التلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم بين (7-11) سنة، كما يمكن تطبيقه على مختلف أصناف أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة المتمدرسين من نفس السن الزمني.

وسائل الاختبار:

- قلم جاف والذي اعتاد عليه الطفل في الكتابة .
- أوراق مخططة للكتابة شبيهة بالكراس العادي: المعرفة نوعية الخط والمحافظة على السطر واتجاهه حسب نوعية الورقة المعتاد الكتابة فيها في القسم.
- ورق كاربون القياس الضغط
- قياس زمن انجاز مهمة النقل وتسجل الزمن المنجز في حالة البطء الشديد فقط.
- نسخة فردية من الاختبار خاصة بكل تلميذ تحتوي على الكلمات والجمل الخاصة بمهمة النقل.

التعليمة: إليك النسخة التالية، أكتب قائمة الكلمات والجمل بأحسن ما عندك من خط، مع كتابة الاسم واللقب والسنة الدراسية والمدرسة الابتدائية.

كيفية تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار فرديا أو جماعيا بعد خلق صلة ودية مع التلاميذ وشرح الهدف من الاختبار على أنه تقييم نوعية الخط لا غير، ويتم تطبيقه في القسم الذي اعتادوا الدراسة فيه بحضور المعلمة الجعل الوضعية شبيهة بالحصة الدراسية العادية.

محتوى الاختبار:

(21) سلسلة من الكلمات تحتوي كل سلسلة على (03) كلمات متشابهة في الشكل.

(10) جمل من البسيطة إلى المعقدة تحتوي جميع الحروف الأبجدية بوضعيات مختلفة في الكلمة.

يحتوي اختبار الخط على ثلاث محاور:

1. المحور الأول : يمثل المظهر العام للورقة، يشمل البنود : 1 إلى 10
2. المحور الثاني : يمثل رسم وشكل الحروف، يشمل البنود: 11 إلى 28
3. المحور الثالث: يمثل الكلمات والجمل، يشمل البنود: 29 إلى 31

معايير تقييم الاختبار:

اعتمدت على شبكة المعايير الخاصة باختبار الباحثة "بوزيد صليحة و شبكة تقييم المطورة من طرف الباحثة "بن بوزيد مريم":

المعايير الخاصة بالمظهر العام للورقة:

1- ترتيب واتجاه السطور:

ا الكتابة على مستوى السطر.

ب كتابة صاعدة قليلا أو نازلة بعض الكلمات".

ج كتابة صاعدة فوق السطر أو نازلة تحته بشكل كبير كل الكلمات".

2-الفراغات بين السطور:

ا وجود فراغات منظمة قدرها سطر واحدة بين كل سطرين كتابيين .

ب وجود فراغ أقل من سطر لكنه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية.

ج وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية ..

3-الهوامش:

ا الكتابة في الهامش الإضافي بعد الهامش الأحمر.

ب احترام الهامش الأحمر.

ج غياب الهامش أي الكتابة قبل الهامش الأحمر.

4-نوع الكتابة:

ا كتابة جيدة إذ تكون الحروف بأحجام متوسطة والفراغات بين الكلمات والسطور مقبولة.

ب كتابة مقبولة بنوعية متوسطة.

ج كتابة سيئة النوعية، إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة جدا أو العكس، والفراغات بين الكلمات والسطور غير منتظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة.

5-ضغط الكتابة:

ا ضغط جيد يظهر على الورقة الثانية تحت ورق الكاربون.

ب ضغط متوسط يظهر واضحا فوق الورقة الأولى مع وجود أثر له على الصفحة الثانية.

ج ضغط ضعيف جدا ينتج عنه نص غير واضح على الصفحة الأولى مع وجود أثر ضعيف له في الورقة الثانية .

6-الارتعاشات:

ا عدم ظهور ارتعاشات على مستوى الخط.

ب ظهور ارتعاشات في أقل من نصف الكتابة.

ج ظهور ارتعاشات في نصف الكتابة أو أكثر.

7-الحجم:

ا حروف متوسطة الحجم، مفهومة وواضحة.

ب حروف صغيرة نسبيا أو ممتدة على السطر لكن الكلمات التي تشكلها واضحة.

ج حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة.

8-علامات الوقف:

ا وجود كل علامات الوقف.

ب غياب أو زيادة علامة وقف واحدة.

ج غياب أو زيادة أكثر من علامة وقف.

9- نظافة الورقة:

ا ورقة نظيفة ليس فيها تكرار لكتابة الحروف والكلمات فوق الكتابة الأولى، وليس فيها شطب.

ب ورقة فيها بعض التكرارات لكتابة الحروف والكلمات، لكن دون شطب.

ج ورقة فيها إعادة لكتابة الحروف والكلمات بصفة كبيرة مع الشطب.

10-الاستمرارية والربط:

ا ربط مقبول بين الحروف يدل على حركة خطية مستمرة ومنظمة.

ب ربط غير مقبول جدا، لكن دون وجود تشوهات تجعل الكتابة غير واضحة.

ج ربط سيء يؤدي إلى عدم وضوح الجمل بسبب تكرار تخطيط بعض الحروف قصد ربطها ببعضها البعض.

المعايير الخاصة برسم وشكل الحروف :

11-التداخل بين الحروف:

ا عدم ظهور التداخل بين الحروف.

ب ظهور التداخل مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التداخل.

12- تقطعات في الحروف:

ا عدم ظهور تشوه على مستوى الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

13-تشوه أشكال الحروف التي تتكون من جزأين وتتمثل هذه الحروف فيما يلي : أ ، ب ، ت ، ث ، ف ، ق ، د، ذ، ح، خ، ج، ـه، م ، ه ، ة ، ع، غ، ـع ، ـغ ، ص، ض ، ط.....

ا كتابة صحيحة لهذه الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة، أي نزول جزء تحت السطر، أو بصعوده المبالغ فوق السطر.

ج تكرار ظهور تشوهات أشكال الحروف ..

14 -تشوه حرف اللام في آخر الكلمة:

ا عدم وجود تشوه في شكل الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة، وذلك بتغيير موضعه في السطر.

ج تكرار ظهور التشوه.

15-تشوه الحروف المتكونة من جزء يكتب على السطر أو فوقه وجزء يكتب تحت السطر وتتمثل هذه الحروف فيما يلي: ح، ج، خ، ر، ز، م، ع، غ، ن، و، ي.

ا عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة

ج تكرار ظهور التشوه .

16-تشوه حرفي الراء والزاي بكتابتهما كحرف الدال :

ا عدم تشوه هذين الحرفين.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

17 -تشوه الحروف المتكونة من ثلاثة أسنان بحرف أو إضافة أسنان:

ا عدم تشوه هذين الحرفين

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

18-تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة نقاط لها:

أ عدم تشويه هذه الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه .

19-تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة ويكون التشويه بملء هذه الدوائر وعدم ظهور الفراغ الأبيض، وتتمثل هذه الحروف فيما يلي :م، ف، ق، ـعـ، ـغـ، و، ة، ـة، ـه، ص، ض، ط:

ا عدم ظهور أي تشوه في هذه الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

20-تشوه حروف الصاد والطاء والضاد والظاء بكتابتها كحرف الميم:

ا عدم وجود أي تشوه في شكل هذه الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

21-تشوه حرفي الصاد والضاد بحذف من كل منهما:

ا الحفاظ على من الحرفين

ب حذف من أحد الحرفين مرة واحدة

ج حذف من الحرفين أكثر من مرة

22-تشوه حرفي الطاء والظاء بعدم وضع العصا نهائيا أو بوضعها في غير محلها :

ا عدم وجود أي تشوه في شكل هذه الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

23-تشوه حرفي التاء والهاء المربوطتين وذلك بكتابتهما على السطر عندما تكونان متصلتين:

ا عدم ظهور هذا التشوه.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

24-تشوه حرفي العين والغين عندما يكونان في وسط الكلمة:

ا عدم ظهور هذا التشوه.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

25-تشوه أشكال حروف الحاء، الخاء والجيم بغلقها إذ تصبح شبيهة بحرف الصاد، أو بكتابتها: كحرف الدال.

ا عدم ظهور هذا التشوه.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

26-إضافة أحد حروف العلة (الألف، الواو، الياء):

ا عدم إضافة أو حذف حرف من هذه الحروف.

ب إضافة أو حذف إحدى هذه الحروف مرة واحدة.

ج. إضافة أو حذف هذه الحروف أكثر من مرة.

27-تشوه شكل حرفي الفاء والقاف بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته، إذ يصبح الحرفانشبيهان بحرف الميم أو العين:

ا عدم ظهور هذا التشوه في شكل هذين الحرفين.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج تكرار ظهور التشوه.

28-نهايات غير طبيعية للحروف وذلك بزيادة خط صغير عند نهاية كل حرف:

ا عدم وجود تشوه في نهايات الحروف.

ب ظهور التشوه مرة واحدة.

ج. تكرار ظهور التشوه .

المعايير الخاصة بالكلمات والجمل:

29-الفراغات بين الكلمات:

ا وجود فراغات مقبولة بين الكلمات بحث يخدر الفراغ بحجم حرف.

ب وجود فراغات أكبر أو أقل من فراغ حرف.

ج وجود فراغات كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثر الكلمات .

30-تقطيع الجمل:

ا الكتابة على طول السطر، ثم الانتقال إلى السطر الموالي.

ب الانتقال من سطر إلى آخر دون إنهاء كل السطر، لكن بعد علامة الوقف، أي بعد جملة كاملة المعنى.

ج الانتقال إلى السطر الموالي دون إتمام الكتابة على كل سطر ودون وجود علامة الوقف.

31- إنهاء الكلمات والجمل:

ا رسم الكلمات والجمل كاملة.

ب كتابة نصف الكلمات والجمل.

ج كتابة أقل من نصف الكلمات والجمل .

طريقة التنقيط :

يقيم كل معيار استنادا إلى ثلاث حالات:

الحالة الأولى: المعتر عليها بـ (ا) وتعطى لها درجة 0 وهي تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعن عدم وجود تشوهات وفقا لما يقيسه كل معيار فرعي.

الحالة الثانية: المعبر عليها بـ (ب) وتعطى لها درجة 1 وهي تعبر عن كتابة ذات نوعية متوسطة وعلى وجود تشوهات بسيطة .

الحالة الثالثة: المعبر عليها بـ(ج) وتعطى لها درجة 2 وهي تعبر عن كتابة ذات نوعية سيئة وعن وجود تشوهات في أشكال الحروف .

إذن تقدر أدنى درجة كلية في المقياس بـ 0 وأقصى درجة بـ 62، ولهذا كلما كانت الدرجة الكلية في المقياس مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات أكثر .

الجدول(03) يوضح تصنيف كفاءات الخط حسب الدرجة المتحصل عليها:

كفاءات عالية	فوق المتوسط	متوسطة	تحت المتوسط	عجز
0 إلى 15 درجة	16 إلى 21 درجة	22 إلى 30 درجة	31 إلى 41 درجة	42 إلى 62 درجة

(بولحية زهيرة، 2017-2018،ص 118-125)

◆إختبار الإملاء:

محتوى الاختبار:

•إملاء الحروف الأبجدية منعزلة :

تملى الحروف منعزلة، وهي (29) حرف عربي، والهدف منه هو فحص تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي، لأنها أساس الطريق الفونولوجي حسب النماذج المعرفية للكتابة من جهة، وفحص مستوى الحرف أثناء الإملاء من جهة أخرى.

التنقيط: نقطة واحدة لكل حرف أي النقطة الكلية هي (29) نقطة.

• إملاء الحروف الأبجدية ضمن مقاطع:

يعرض على المفحوص (18) مقطع قصيرة وطويلة من نوع (صامتة + مصوتة)،

(صامتة + ـا) ، و (18) مقطع من نوع صامتة بالفتحة + صامتة بالسكون .

التنقيط: نقطة واحدة لكل مقطع أي النقطة الكلية هي 36 نقطة.

•إملاء الحروف الأبجدية ضمن كلمات مزيفة:

تملى الكلمات المزيفة شفويا على المفحوص ويطلب منه كتابتها كما سمعها، لفحص كتابة الحروف ضمن كلمات مزيفة دون المرور على المسار المعجمي وتتشابه هذه الكلمات المزيفة مع الكلمات الحقيقية سواء في اللفظ أو الكتابة.

التنقيط: نقطة واحدة لكل كلمة، أي النقطة الكلية هي 150 نقطة.

•إملاء الكلمات :

تملى (150) كلمة شفويا على المفحوص ويطلب منه كتابتها، وهذا لفحص المسار المعجمي للكلمات حسب النماذج المعرفية، وفحص كتابة مستوى الكلمة وبنيتها إملاء من جهة أخرى.

تحتوي قائمة الكلمات على سلاسل.

التنقيط: نقطة واحدة لكل كلمة، أي النقطة الكلية هي 150 نقطة.

• إملاء نص:

اعتمدت على أحد النصوص لكتاب القراءة "النظام التربوي القديم للسنة الثالثة"، وهذا لتفادي الاطلاع المسبق على محتوى النص من طرف التلاميذ من جهة، وتميز النص بالبساطة والسهولة سواء على مستوى الشكل أو المضمون لكل السنوات الدراسية للطورين الأول والثاني، ومن جهة أخرى لارتباطه بالمولد النبوي الشريف وهي ذكرى يعرفها جل الأطفال في المجتمع الإسلامي، كما يحتوي على معظم الحروف الأبجدية بوضعياتها المختلفة، وكذا توفره على معظم القواعد الإملائية وعلامات الوقف.

معايير تقييم النص:

اعتمدت في التنقيط على المعايير التالية، والتي تمثلت في القواعد الإملائية التيتميز اللغة العربية الفصحى بحيث:

- تشير علامة 2 على غياب الخطأ نهائيا، أي سلامة القاعدة الإملائية.
- بينما تشير علامة 1 على وجود الخطأ مرة واحدة في النص .
- وتشير علامة 0 على تكرار وجود الخطأ أكثر من مرة في النص، أي سوء استعمال القاعدة الإملائية.

أي كلما تحصلت الحالة على رصيد أكثر دلّ على التحكم في القواعد الإملائية .

يحتوي تقييم نص إملاء النص على (9) محاور :

1-المحور الأول: يحتوي على علامات الوقف، أي البند 1.

2-المحور الثاني: يحتوي على اللام الشمسية واللام القمرية، أي البندين 2.3.

3-المحور الثالث: يحتوي على التنوين، أي البندين 6.5.

4- المحور الرابع: يحتوي على الحروف أي البنود 22، 21،13،12،11،10،9،4

5-المحور الخامس يحتوي على الهمزة، أي البندين 8.7

6- المحور السادس: يحتوي على التاء في آخر الكلمة، أي البنود 17،16،15،14

7 -المحور السابع يحتوي على الهاء المربوطة، أي البند 18.

8-المحور الثامن : يحتوي على اسم الإشارة، أي البند 23

9-المحور التاسع: يحتوي على الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس، أي البندين 19.20.

(نفس المرجع السابق، ص 129-133)

◆اختبار التعبير الكتابي:

بند تعبير كتابي دون استعمال سند بصري:

يتناول سرد أحداث يوم الاحتفال بذكرى عيد الميلاد، وذلك دون استعمال سند بصري .

وقد تم اختيار هذه المواضيع لأنها معاشة من طرف الطفل وتدخل في حياته اليومية، كما تميز النصان بالبساطة والسهولة على مستوى المضمون لكل السنوات الدراسية للطورين الأول والثاني، ومن ثم نستطيع تقييم مستوى اللفظة والبنى التركيبية حسب النظرية الخليلية الحديثة في التحليل الكيفي من جهة أخرى.

التعليمة:

أكتب تعبيرا كتابيا تتناول فيه ذكرى مولد عيد الميلاد الخاص بك أو أحدا من أقاربك أو أصدقائك، مدعما أفكارك بقواعد إملائية سبق أن درستها ووظفتها.

التنقيط: يكون وفق معايير موضحة في الجدول.

(نفس المرجع السابق، ص 136-137)

ملاحظة: تلاميذ السنة الثالثة غيرنا لهم موضوع عيد الميلاد لعدم معرفتهم لهذا الموضوع و عجزهم عن التعبير حوله، فقمنا بتغيير الموضوع إلى الرياضة.

الفصل الخامس

عرض و تحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض و تحليل نتائج الدراسة.

2-مناقشة فرضيات الدراسة.

3-الاستنتاج العام.

4- الاقتراحات.

تمهيد:

يأتي الفصل الخامس ليكون محطة هامة في هذه الدراسة، حيث سيتم فيه عرض وتحليل النتائج التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق الاختبارات والمقاييس على عينة الدراسة. سيتم في هذا الفصل تقديم النتائج بشكل مفصل ودقيق، مع التركيز على التحليل الكيفي والكمي لتلك النتائج، و الإجابة عن الأسئلة البحثية.

1-عرض و تحليل نتائج الدراسة :

الجدول(04): يوضح نتائج اختبار الذكاء

الحالات	نسبة الذكاءIQ	توصيف المستوى العقلي	المستوى العقلي
01	120	ممتاز جدا	ممتاز
02	110-100	جيد جدا	أعلى من المتوسط
03	110-100	جيد جدا	أعلى من المتوسط
04	110-100	جيد جدا	أعلى من المتوسط
05	120	ممتاز جدا	ممتاز
06	110-100	ممتاز	أعلى من المتوسط
07	110-100	ممتاز	أعلى من المتوسط
08	110-100	ممتاز	أعلى من المتوسط
09	110-100	ممتاز	أعلى من المتوسط
10	110-100	ممتاز	أعلى من المتوسط
11	120	ممتاز جدا	ممتاز
12	110-100	جيد جدا	أعلى من المتوسط
13	120	ممتاز جدا	ممتاز
14	110-100	جيد جدا	أعلى من المتوسط
15	120	ممتاز جدا	ممتاز
16	110-100	ممتاز جدا	أعلى من المتوسط
17	110-100	ممتاز جدا	أعلى من المتوسط
18	110-100	ممتاز جدا	أعلى من المتوسط
19	110-100	ممتاز جدا	أعلى من المتوسط
20	110-100	ممتاز جدا	أعلى من المتوسط

بعد تطبيق اختبار الذكاء (مصفوفات رافن) تحصلنا على النتائج السابق ذكرها و التي تبين أن هذه الحالات ليس لديها أي مشكل على مستوى الذكاء و أن مستوى الذكاء هذا يسمح لنا باختيار العينة و اخضاعها للدراسة بعد الخطوة الأخيرة و هي تطبيق اختبار عسر الكتابة.

الجدول (05): يوضح نتائج اختبار عسر الكتابة

الحالات	الدرجة	عسر الكتابة
01	05	لا يعاني
02	05	لا يعاني
03	02	لا يعاني
04	00	لا تعاني
05	00	لا تعاني
06	00	لا يعاني
07	02	لا تعاني
08	00	لا تعاني
09	00	لا تعاني
10	00	لا تعاني
11	00	لا يعاني
12	02	لا يعاني
13	00	لا تعاني
14	00	لا تعاني
15	03	لا تعاني
16	06	لا يعاني
17	00	لا تعاني
18	00	لا تعاني
19	02	لا تعاني
20	00	لا تعاني

نظرا للنتائج المتحصل عليها و التي تشير إلى أن الحالات لا تعاني من عسر الكتابة يمكن استبعاد اضطراب عسر الكتابة لمريم بن بوزيد, و بعد نتائج اختبار الذكاء السابق ذكرها , يمكننا القول أنها عينة صالحة لموضوع دراستنا.

1-1-عرض و تحليل نتائج اختبار الانتباه:

الجدول (06) يوضح نتائج اختبار الانتباه ل STROOP المتحصل عليها :

الحالات	المهمة الأولى S1	المهمة الثانية S2	المهمة الثالثة S3	المهمة الرابعة S4
01	50	48	40	50
02	50	36	30	50
03	50	49	49	50
04	50	48	45	50
05	50	45	45	50
06	50	34	30	50
07	50	31	25	50
08	50	45	28	50
09	50	31	26	50
10	50	40	36	50
11	50	49	48	50
12	50	48	48	50
13	50	50	46	50
14	50	42	30	50
15	50	50	47	50
16	50	34	22	50
17	50	35	31	50
18	50	30	25	50
19	50	31	25	50
20	50	35	30	50

- **التحليل الكمي و الكيفي :**

من خلال نتائج الجدول اتضح ما يلي:

في المهمة الأولى كل الحالات تحصلت على 50 من 50.
في المهمة الثانية:
11 حالة انحصرت بين 40و 50 _حالة واحدة تحصلت على 50.
9 حالات انحصرت بين (30-36)درجة.
المهمة الثالثة:
8 حالات بين (40-48).
6حالات بين (30-36).
6 حالات بين (22-28).
المهمة الرابعة: كل الحالات تحصلت على 50.

نرى أن أغلب الحالات أظهرت أداءً جيدًا في اختبار الانتباه، خاصة في المهام الأولى والرابعة بنسبة 100٪، وحققت درجات مرتفعة في المهام الأخرى، فإن ذلك يعني أن مستوى الانتباه لدى الغالبية لا يشير إلى وجود قصور واضح. يشير هذا إلى أن قدراتهم الانتباهية ضمن المستوى الطبيعي، خصوصًا في المهام التي تتطلب تركيزًا بسيطًا أو متوسطًا.
ومع ذلك، فإن التفاوت في نتائج المهام الثانية والثالثة يُظهر أن بعض الحالات قد تواجه صعوبات في المهام التي تتطلب انتباهًا مستمرًا أو تحمُّلًا ذهنيًا لفترات أطول، بالتالي، يمكن القول إن الانتباه لدى أغلب الحالات سليم، ولا توجد مؤشرات قوية على اضطراب في الانتباه.

2-1-عرض و تحليل نتائج اختبار الإدراك البصري :

الجدول(07) يمثل نتائج اختبار الإدراك البصري(نقل الشكل) المتحصل عليها :

الحالات	النتيجة /36	المدة المستغرقة / د
01	36	10
02	36	10
03	23	25
04	36	12
05	34	15
06	23	30
07	32	10
08	36	15
09	32	15
10	24	25
11	24	20
12	32	20
13	36	20
14	32	15
15	36	20
16	36	20
17	36	20
18	34	15
19	34	20
20	34	15

- **التحليل الكمي و الكيفي :**

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول نرى أن النتائج المتحصل عليها من أصل 36 كالآتي:

8 حالات تحصلت على العلامة الكاملة و هي 36.

4 حالات تحصلت على 34.

4 حالات تحصلت على 32.

2 حالات تحصلت على 23.

2 حالات تحصلت على 24

و في مدة تتراوح بين 15 و25 دقيقة.

يظهر أن أغلب الحالات أظهرت أداء ممتازا،حيث سجلت 8 حالات درجة كاملة 36،و 8 حالات أخرى تحصلت على درجات قريبة من الدرجة القصوى (34 و 32) بنسبة 80٪، مما يشير إلى أن غالبية الحالات تمتلك قدرات بصرية –مكانية قوية و إدراكا بصريا دقيقا،و التفاوت الطفيف في الدرجات قد يكون نتيجة اختلافات فردية طفيفة في الدقة و التنظيم .

بشكل عام يمكن القول أن هذه الحالات تظهر مستوى عال من الكفاءة في المهام البصرية – المكانية , و إدراك بصري قوي .

3-1-عرض و تحليل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي :

الجدول (08) يوضح نتائج اختبار الوعي الفونولوجي المتحصل عليها :

الحالات	القافيات	كلمة قافية	قافية مع كلمة	كلمة تنتهي بنفس الصائتة	حذف المقطع	الصوت الناقص	تعويض الحرف الأول	النتيجة %
01	03	03	03	03	09	03	03	%100
02	03	03	03	03	09	03	01	%93
03	03	03	03	02	09	03	01	%89
04	03	03	03	03	09	03	02	%96
05	03	03	03	02	09	03	02	%93
06	03	03	03	03	09	03	03	%100
07	03	03	03	01	09	03	02	%89
08	03	03	02	03	09	03	02	%93
09	03	03	03	03	09	03	02	%96
10	03	03	03	03	09	03	03	%100
11	03	03	03	03	09	03	03	%100
12	03	03	03	03	09	03	03	%100
13	03	03	03	03	09	03	03	%100
14	03	03	03	03	09	03	03	%100
15	03	03	03	03	09	03	03	%100
16	03	03	03	03	09	03	03	%100
17	03	03	03	03	09	03	03	%100
18	03	03	03	03	09	03	03	%100
19	03	03	03	03	09	03	03	%100
20	03	03	03	03	09	03	03	%100

- **التحليل الكمي و الكيفي :**

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نرى بأن :
2 حالات تحصلت على 89%.
2 حالات تحصلت على 93 %.
2 حالات تحصلت على 96%.
14 حالة تحصلت على 100%.

فالحالات قامت بأداء ممتاز في البنود السبعة بند القافيات , كلمة قافية ,قافية مع كلمة ,الكلمة التي تنتهي بنفس الصائتة ,حذف المقطع ,الصوت الناقص ,تعويض الحرف الأول ,و أغلب الحالات تحصلت على العلامة الكاملة في هذه البنود ,كما أن التفاوت في النسب المئوية طفيف جدا,و حسب معيار التنقيط أكبر من 50 لا تعاني الحالات من أي قصور في مهارة الوعي الفونولوجي ،و منه فالنتائج جيدة بنسبة 100٪، و إن دل على شيء فإنما يدل على مستوى الوعي الفونولوجي الممتاز للحالات ككل .

4-1-عرض و تحليل نتائج اختبار الذاكرة العاملة :

الجدول (09) يمثل نتائج اختبار الذاكرة العاملة المتحصل عليها :

الحالات	المكون اللفظي	المكون البصري المكاني	المنفذ المركزي	مصد الأحداث	النتيجة/35
01	13	19	09	08	49
02	14	19	09	08	50
03	11	19	09	08	47
04	15	19	09	08	51
05	15	19	09	08	51
06	16	19	09	08	52
07	15	19	09	08	51
08	14	19	09	08	50
09	12	19	09	08	48
10	12	19	09	08	48
11	14	19	09	08	50
12	16	19	09	08	52
13	13	19	09	08	49
14	13	19	09	08	49
15	15	19	09	08	51
16	13	19	09	08	49
17	13	19	09	08	49
18	15	19	09	08	51
19	12	19	09	08	48
20	12	19	09	08	48

- **التحليل الكمي و الكيفي :**

من خلال النتائج المتحصل عليها من أصل 53في الجدول نرى أن :

حالة تحصلت على 47.
4 حالات تحصلت على 48.
5 حالات تحصلت على 49.
3 حالات تحصلت على 50.
5 حالات تحصلت على 51.
2 حالات تحصلت على 52.

كان أداء الحالات جيدا , في كل المهام و تحصلت على العلامة الكاملة إلا في المهمة الأولى الخاصة بالمكون اللفظي و إعادة تذكر العدد المسموع هنا أغلب الحالات لم تأخذ العلامة الكاملة عليه , و لكن عموما النتائج قريبة من بعضها و قريبة كذلك من العلامة الكاملة , حسب تنقيط الاختبار فإن الدرجات ما بين (44-50) درجة مرتفعة ,و بالتالي 100% من التلاميذ تحصلت على درجة مرتفعة، مما يدل على أنها تظهر مستوى عال من الكفاءة في الذاكرة العاملة .

5-1- عرض وتحليل نتائج اختبار الخط و الإملاء و التعبير الكتابي :
جدول (10) يوضح نتائج اختبار الخط المتحصل عليها :

الحالات	النتيجة
01	09
02	10
03	12
04	00
05	05
06	00
07	00
08	00
09	05
10	00

11	00
12	10
13	00
14	10
15	00
16	09
17	10
18	00
19	08
20	10

- **التحليل الكمي و الكيفي :**

النتائج المتحصل عليها كالآتي :

9 حالات تحصلت على 00.

2 حالات تحصلت على 05.

حالة تحصلت على 08.

2 حالات تحصلت على 09.

5 حالات تحصلت على 10.

2 حالات تحصلت على 12.

أغلب الحالات تحصلت على 00 و هي الدرجة الكاملة بحيث أن عدد أخطائهم هو 00,وكذلك الحالات الأخرى نتيجتهم تتدرج بين (0-15) درجة و هذا يدل على الكفاءات العالية في الخط بنسبة 100٪ من الحالات أي الحالات كلها.

جدول (11) يوضح نتائج اختبار الإملاء بدون نص:

الحالات	الحروف	المقاطع	كلمات مزيفة	الكلمات
01	29	29	18	66
02	29	30	18	70
03	29	31	20	80
04	29	35	35	149
05	29	36	35	145
06	29	34	29	128
07	29	33	30	112
08	29	34	33	133
09	29	34	29	130
10	29	32	35	145
11	29	36	36	150
12	29	32	30	100
13	29	36	36	140
14	29	30	29	118
15	29	36	36	148
16	29	32	30	111
17	29	34	33	116
18	29	36	35	144
19	29	34	30	109
20	29	34	29	111

- **التحليل الكمي و الكيفي:**

حسب النتائج في الجدول :
كل الحالات تحصلت على علامة 29 من 29 حرف .
أغلب الحالات تنحصر بين 32 و 36 من 36 في المقاطع .

غالبية الحالات انحصرت بين 30 و 36 في الكلمات المزيفة .
و كذلك أغلبهم انحصرت بين 100 و 150 في الكلمات.

الحالات قامت بأداء جيد على مستوى الحروف و المقاطع و الكلمات المزيفة بنسبة 100٪, كما أنها قامت بأداء لابأس به نوعا ما في الكلمات , و لكن منهم من حصل على العلامة الكاملة و هذا راجع طبعا إلى المهارات الفردية ' ومنه فيمكن القول بأن مهارة الإملاء بنص جيدة على الرغم من أن الحالات في بداية اكتسابها و تعلمها.

جدول (12) يمثل نتائج اختبار الإملاء بنص:

الحالات	النتيجة / 46
01	08
02	31
03	33
04	46
05	36
06	23
07	23
08	44
09	49
10	10
11	46
12	26
13	44
14	23
15	44
16	26
17	07
18	08
19	30
20	45

- **التحليل الكمي و الكيفي :**

من خلال الجدول يتضح ما يلي :

7 حالات تحصلت على نتائج بين 44 و 46 من النتيجة الكلية 46.

10 حالات بين 23 و 36.

4 حالات بين 7 و 10 .

كما نرى فإن درجات الإملاء بنص متفاوتة,و كذلك أغلب الحالات قامت بأداء لابأس به و حالات أيضا قدمت أداء جيدا و هذه النتائج كما ذكرنا سابقا أنها راجعة للمهارات الفردية، فنسبة 85٪ قدمت أداء جيدا.

و منه في ما يخص نتائج الإملاء ككل جيدة و أي تدني في خانة الكلمات أو في جزء الإملاء بنص فهذا راجع إلى المهارات الفردية و إلى بداية الاكتساب خصوصا الإملاء , و إلى طريقة التعليم و المناهج الدراسية , فبناء على ما ذكرناه نعتبر مهارة الإملاء و النتائج جيدة .

جدول (13) يمثل نتائج اختبار التعبير الكتابي :

الحالات	النتيجة/46
01	03
02	32
03	03
04	41
05	40
06	30
07	03
08	10
09	42
10	35
11	43
12	03
13	42
14	30

15	42
16	45
17	02
18	30
19	40
20	42

- **التحليل الكمي و الكيفي :**

من خلال الجدول اتضح ما يلي :
9 حالات تحصلت على نتائج بين 40 و 46 من أصل 46 .
5 حالات تحصلت على نتائج بين 30 و 35 من أصل 46.
6 حالات تحصلت على نتائج بين 02 و 10 من أصل 46.

أكبر عدد من الحالات تحصلت على علامات جيدة بين (23-46)درجة بنسبة 70٪ من عدد الحالات, حيث قامت بأداء جيد رغم أنها في بداية الاكتساب , و 6 حالات تحصلت على علامات متدنية و أداءها لم يكن جيدا ولكن هذا راجع لما ذكرناه سابقا , وبما أن أغلبها تحصلت على درجات جيدة , يمكننا القول بأن أداء التعبير الكتابي جيد .

أظهرت النتائج أن أداء عدد من الحالات كان جيدًا في اختبارات الخط، والإملاء، والتعبير الكتابي، وهو ما يعكس مؤشرات إيجابية على بدايات قوية في اكتساب هذه المهارات الأساسية. وعلى الرغم من أن جميع الحالات لا تزال في المراحل الأولى من تعلم هذه المهارات، إلا أن بعض التلاميذ تمكنوا من تحقيق علامات مرتفعة بل وكاملة أحيانًا، الأمر الذي يعكس امتلاكهم لمهارات فردية متميزة ساعدتهم على التفوق مبكرًا. بالمقابل، فإن الأداء المنخفض لدى بعض الحالات الأخرى لا يمكن تفسيره بالقصور، وإنما يرتبط بالمرحلة الأولية التي يمر بها المتعلمون في رحلتهم نحو تنمية هذه القدرات، وانطلاقًا من ذلك، فقد أولينا أهمية خاصة لهذا التفاوت في الأداء، وسعينا إلى تحليله بدقة ضمن سياق التطور الطبيعي لاكتساب المهارات الكتابية، حرصًا على أن تكون نتائج الدراسة موضوعية وواقعية. ومن هنا يمكن القول إن المعطيات التي تم التوصل إليها تعكس، في مجملها، مستوى كفاءة عالٍ نسبيًا في مهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي، خاصة إذا ما تم النظر إليها ضمن الإطار الزمني لاكتساب هذه المهارات وظروف كل حالة على حدة. هذا ما يؤكد أن التلاميذ يمتلكون قابلية قوية للتطور والنمو في هذه الجوانب، مما يبشر بإمكانات تعليمية واعدة على المدى القريب.

2-مناقشة فرضيات الدراسة:

- **مناقشة الفرضية الأولى:**

أظهرت نتائج اختبار الانتباه أن معظم الحالات تمتلك قدرة جيدة على التركيز، خاصة في المهام البسيطة والمباشرة، حيث بدا الأداء منسجمًا وثابتًا إلى حد كبير. كما اتّسمت استجاباتهم بالانتظام، مما يدل على كفاءة في توجيه الانتباه وتنظيمه في مواقف لا تتطلب جهداً معرفيًا عالياً. ومع ذلك، برز لدى عدد من الحالات بعض التراجع في الأداء عند مواجهة مهام أكثر تعقيدًا، وهو ما قد يُشير إلى صعوبة في الحفاظ على الانتباه مع ازدياد متطلبات المهمة. هذا التباين يُعبّر عن وجود فروق فردية في قدرة التلاميذ على ضبط الانتباه، ويُبرز أهمية مراعاة هذا الجانب أثناء تقييم الأداء المعرفي لديهم، خاصة في السياقات التعليمية التي تتطلب تركيزًا مستمرًا واستجابة دقيقة.

بالمقابل، أظهرت نفس الحالات أداءً جيدًا في مهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي، رغم كونها لا تزال في مرحلة اكتساب هذه المهارات. وتُعزى بعض الانخفاضات في الأداء الكتابي إلى تفاوت في النضج الفردي واختلاف سرعة التعلم من حالة لأخرى، وليس بالضرورة إلى ضعف في الانتباه. العلامات المرتفعة والكاملة لدى بعض الحالات تعكس مستوى جيدًا من التركيز والانتباه أثناء أداء المهام الكتابية. ومن هنا، يمكن القول إن الكفاءة في هذه المهارات مرتبطة بشكل واضح بمستوى الانتباه.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة "أميرة سلطاني" (2017)، التي بحثت أثر النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه على عسر الكتابة. وقد خلصت إلى وجود علاقة واضحة، حيث إن اضطرابات الانتباه تؤثر سلبًا على مهارات الكتابة، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات مثل عسر الكتابة. وهذا يدعم فكرة أن الانتباه الجيد عنصر أساسي في الأداء الكتابي السليم.

بناءً على التحليل الكمي والكيفي للنتائج، بالإضافة إلى ما أكدته الدراسات السابقة، يمكن القول إن الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الانتباه ونشاط الخط والإملاء والتعبير الكتابي هي فرضية محققة. فكلما كان مستوى الانتباه جيدًا، انعكس ذلك إيجابيًا على الأداء في المهارات الكتابية، والعكس صحيح، مما يبرز أهمية تنمية مهارات الانتباه لدعم الكفاءة الكتابية لدى التلاميذ.

•مناقشة الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج اختبار الإدراك البصري أن عددًا كبيرًا من التلاميذ يتمتعون بكفاءة ملحوظة في معالجة المعلومات البصرية، حيث سجلت نسبة معتبرة منهم أداءً مرتفعًا، ما يعكس قدرة جيدة على تمييز الأشكال وتنظيمها، وفهم العلاقات المكانية بين العناصر، كما أظهرت مجموعة أخرى أداءً قريبًا من هذا المستوى، بما يدل على استقرار واضح في هذا النوع من الإدراك. في المقابل، سُجلت حالات قليلة فقط بأداء منخفض، ما يجعل من الصعوبات في هذا الجانب حالات استثنائية داخل العينة وتشير هذه النتائج إلى مستوى جيد.

أما بالنسبة لمهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي، فقد ظهر أن أداء التلاميذ كان جيدًا إلى حد كبير، رغم كونهم لا يزالون في مرحلة تعلم هذه المهارات. الحالات التي سجلت نتائج مرتفعة في الإدراك البصري أظهرت أيضًا تميزًا واضحًا في مهارات الكتابة، سواء من حيث وضوح الخط أو دقة الإملاء أو تنظيم التعبير الكتابي. هذا التوافق في النتائج بين الإدراك البصري والمهارات الكتابية يشير إلى وجود نوع من الترابط الوظيفي بين الجانبين، حيث يلعب الإدراك البصري دورًا محوريًا في تنظيم الكتابة، تمييز الحروف، احترام المسافات، وضبط مواضع الكلمات على السطر، وهي كلها عناصر أساسية في جودة الإنتاج الكتابي.

وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة هارسون (Harrison, 1968) التي أشارت إلى أن اضطرابات الكتابة لدى الأطفال الذين يعانون من تلف في الدماغ تعود أساساً إلى مشكلات في الإدراك البصري والتمييز البصري، لا سيما في ما يتعلق بإدراك العلاقات المكانية والبصرية الحركية. إذ يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في إدراك المواضع في الفراغ، وتجميع الأجزاء لتكوين الكل، إضافة إلى اضطرابات في التنسيق بين الإدراك البصري والحركة. وبناءً على ذلك، تتقاطع هذه النتائج مع نتائج الفرضية، حيث تؤكد على الدور المحوري للإدراك البصري في تنمية وتحسين مهارات الكتابة لدى الأطفال، خاصة في المراحل الأولى من اكتساب هذه المهارات.

من جهة أخرى، فإن التفاوت الطفيف في النتائج بين بعض الحالات قد يكون راجعًا إلى اختلافات فردية في مستوى التركيز أو التنظيم أو حتى درجة تطور المهارة الكتابية، لكن دون أن يُنفي وجود علاقة عامة بين الإدراك البصري والكتابة.

وعليه، يمكن القول إن الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري ومهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي تتحقق في ضوء النتائج المحصل عليها، حيث أظهرت غالبية الحالات أداءً متقاربًا ومرتفعًا في الجانبين، مما يعزز أهمية تنمية الإدراك البصري في تعزيز الكفاءة الكتابية لدى المتعلمين.

- **مناقشة الفرضية الثالثة:**

أظهرت نتائج اختبار الوعي الفونولوجي أن معظم الحالات أبانت عن أداء ممتاز في مختلف بنود الاختبار، كتمييز القوافي، التعرف على الكلمات القافية، حذف المقاطع، والتعويض. وقد تميزت استجابات التلاميذ بالاتساق والدقة، مما يدل على قدرة واضحة في تحليل الأصوات داخل الكلمات والتعامل معها بمرونة، كما اتضح تقارب الأداء بين عدد كبير من الحالات، ما يعكس تجانسًا في المهارات الصوتية الأساسية وتشير هذه النتائج إلى مستوى جيد في الوعي الفونولوجي.

أما على صعيد مهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي، فقد كانت النتائج جيدة بشكل عام رغم أن معظم الحالات لا تزال في مرحلة بداية اكتساب هذه المهارات، وهو ما يفسر وجود أداء منخفض في بعض الحالات. غير أن الحالات التي أظهرت علامات مرتفعة وكاملة في هذه المهارات، تعود إلى الفروق الفردية في مستوى التطور الكتابي لكل تلميذ.

وبذلك، يمكن القول إن الوعي الفونولوجي الجيد يسهم في تحسين مهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي، ويُعزز من كفاءة الأداء الكتابي، حيث إن القدرة على التفريق والتحكم في الأصوات اللغوية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى دقة الكتابة وتنظيم النصوص.

وهذا يتوافق مع نتائج دراسة Bahrudin et al. (2021) التي أكدت أن التلاميذ الذين يمتلكون مهارات وعي فونولوجي قوية يظهرون أداءً أفضل في مهارات الكتابة، بما في ذلك الإملاء والتعبير الكتابي، مما يبرز أهمية تطوير مهارات الوعي الفونولوجي لتحسين قدرات الكتابة لدى التلاميذ.

وعليه، فإن الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي ونشاط الخط والإملاء والتعبير الكتابي محققة، مما يؤكد ضرورة التركيز على تنمية مهارات الوعي الصوتي ضمن البرامج التعليمية.

•مناقشة الفرضية الرابعة:

أظهرت نتائج اختبار الذاكرة العاملة أداءً جيدًا لدى معظم الحالات، حيث تمركزت استجابات التلاميذ ضمن الفئة المرتفعة وفق معيار التقدير، ما يدل على كفاءة في الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها أثناء المهمة. ورغم أن المهمة المتعلقة بالمكون اللفظي لم تُنجز بالكمال لدى جميع الحالات، إلا أن الفروق المسجلة كانت طفيفة، مما يعكس تجانسًا عامًا في قدرات الذاكرة العاملة للعينة.

في المقابل، أظهرت نتائج اختبار الخط والإملاء والتعبير الكتابي مستوى جيدًا كذلك، مع تفاوت طفيف راجع إلى اختلافات فردية في مدى تطور المهارة لدى التلاميذ، خاصة أنهم لا يزالون في طور تعلمها. ويُلاحظ أن الحالات ذات الأداء المرتفع في اختبار الذاكرة العاملة تميزت أيضًا في الأداء الكتابي، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين الجانبين، حيث تسهم الذاكرة العاملة في تنظيم الإنتاج الكتابي، الاحتفاظ المؤقت بالمعلومة، وضبط الانتباه أثناء الكتابة.

هذا ما تؤكده دراسة صابر أحمد (سنة 2009)التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين عسر الخط وضعف الذاكرة العاملة، من خلال دراسة أجراها على 100 تلميذ، 50 منهم يعانون من عسر في الخط، باستخدام اختبار BHK واختبار الذاكرة العاملة، وقد بيّنت النتائج أن ضعف الذاكرة العاملة يرتبط بشكل واضح بضعف الكتابة.

وعليه، يمكن القول إن الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة ونشاط الخط والإملاء والتعبير الكتابي محققة، وهو ما يستدعي تعزيز هذه القدرة المعرفية في البرامج التعليمية لتحسين الأداء الكتابي لدى التلاميذ.

3-الاستنتاج العام:

من خلال دراستنا و التي تناولنا فيها موضوع دراسة علاقة العمليات المعرفية بنشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المطبقة على العينة المتكونة من 20 حالة وبناءً على نتائج التحليل الكمي والكيفي للاختبارات المطبقة، يتضح أن العمليات المعرفية المدروسة (الانتباه، الإدراك البصري، الوعي الفونولوجي، والذاكرة العاملة) تلعب دورًا أساسيًا في دعم وتطوير مهارات الكتابة لدى التلاميذ، والمتمثلة في الخط، والإملاء، والتعبير الكتابي، و دون استثناء أن هذه الحالات قدمت أداء جيدا رغم أنها في بداية الاكتساب و التعلم و أغلب التدنيات و الأخطاء راجعة لهذا السبب، إضافة إلى الظروف و المشاكل النفسية التي شهدناها خلال احتكاكنا بهم، و من خلال مقابلتنا مع المعلمين، بمعنى لولا وجود هذه العوائق لكانت النتائج أكبر من هذه.

بناءً على ما تم مناقشته سابقا، يمكن القول إن الفرضيات الفرعية الأربع الخاصة بالدراسة قد تحققت:

-توجد علاقة ارتباطية بين الانتباه و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

-توجد علاقة ارتباطية بين الادراك البصري و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

-توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

-توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و نشاط الخط و الاملاء و التعبير الكتابي.

وهو ما يدعم الفرضية الرئيسية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك البصري، الوعي الفونولوجي، الذاكرة العاملة) ونشاط الخط والإملاء والتعبير الكتابي، وتشير هذه العلاقة إلى أهمية تنمية هذه القدرات المعرفية في الممارسات التربوية لتحسين الأداء الكتابي لدى التلاميذ.

4- الاقتراحات:

الاقتراحات:

- اقتراح تعيين أخصائي أرطفوني ضمن طاقم المدرسة لمتابعة تقييم ودعم التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات لغوية أو كتابية، والعمل بالتعاون مع المعلمين وأولياء الأمور لتقديم برامج علاجية وتربوية متكاملة.
- اقتراح تعيين أخصائي نفساني ضمن طاقم المدرسة لمتابعة الحالة النفسية للتلاميذ.
- إدراج ألعاب وأنشطة تفاعلية في المنهج الدراسي لتعزيز التركيز والانتباه.
- استخدام برامج حاسوبية أو تطبيقات تعليمية تساعد في تحسين الإدراك البصري والوعي الفونولوجي.
- إنشاء ورش عمل دورية للمعلمين لتبادل الخبرات في تنمية مهارات الانتباه والذاكرة.
- تطوير خطط تعليمية فردية مخصصة تستهدف نقاط الضعف لدى كل تلميذ.
- تشجيع البحث المستمر داخل المدارس لمتابعة أثر التدخلات على مهارات الكتابة.
- تنظيم لقاءات مع أولياء الأمور لتعريفهم بأهمية العمليات المعرفية ودعمها في المنزل.

خاتمة:

في الختام، تؤكد دراستنا هذه على الدور المحوري الذي تلعبه العمليات المعرفية الأساسية، مثل الانتباه، والإدراك البصري، والوعي الفونولوجي، والذاكرة العاملة، في تحسين وتطوير مهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،و إن النتائج التي تم التوصل إليها تعكس وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين هذه العمليات والأداء الكتابي، و هذا ما توصلنا إليه لكن بدون أن نستثني أن تلاميذ السنتين الثالثة و الرابعة في بداية اكتسابهم للمهارات الكتابية، و أن أي نتيجة كاملة ترجع إلى المهارات الفردية الخاصة بكل تلميذ، و أن هذه النتائج خاصة بعينة تقدر ب20 حالة فقط، و بعد قيامنا بهذه الدراسة نرى بأن من الضروري دمج استراتيجيات تعليمية تركز على تنمية هذه القدرات ضمن المناهج الدراسية و كذلك التركيز على المهارات الكتابية لما لها من أهمية في التحصيل الدراسي، كما أن قيامنا بهذه الدراسة عزز علاقتنا نحن كأخصائيين أرطفونيين بالجانب التعليمي و كشف لنا الكثير من النقائص أبرزها الحاجة الماسة لتوفير أخصائيين أرطفونيين في المدارس الابتدائية، لما لهم من دور فعّال في تشخيص وصقل المهارات اللغوية والكتابية، ودعم التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات و صعوبات في التعلم، بالإضافة إلى توفير أخصائيين نفسيين كذلك، لأننا رأينا بأن أغلب الصعوبات راجعة إلى مشاكل نفسية نتيجة أسباب متعددة وجب معالجتها، و احتواء مثل هذه الحالات لضمان تحصيل دراسي جيد و متساو مع كل التلاميذ.

نأمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الميدان التعليمي بصفة خاصة ، وتقديم إطار عملي يُمكن المعلمين والإدارات التعليمية من تحسين جودة تعليم مهارات الكتابة، بما يعود بالنفع على التلاميذ ويعزز من فرص نجاحهم الأكاديمي، ونسأل الله التوفيق في تطبيق هذه التوصيات لتحقيق أثر إيجابي مستدام في ميدان التعليم، و أن تكون هذه الدراسة نافعة لجميع الناس بإذنه عزّ و جلّ.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الكتب:

1-السيد علي سيد احمد، فائقة محمد بدر، ط1،1419هـ-1999م، توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

2-الزيات، فتحي مصطفى، 1995،الاسس البيولوجية و النفسية للنشاط العقلي المعرفي: المعرفة و الذاكرة و الابتكار، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

3-سيد احمد، عبد المجيد، و الشربيني، زكريا 1998،علم النفس الطفولة، الاسس النفسية و الاجتماعية و الهدي الاسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة نصر، ط1.

4-غالب محمد الرشيد، 2009،الادراك و الادراك الحسي الفائق، الأردن، مؤسسة حماة للدراسات الجامعية للنشر و التوزيع.

5-رافع النصير الزغول و عماد عبد الرحمان الزغول 2003،علم النفس المعرفي، عمان الأردن، دار الشروق للنشر و التوزيع.

6-يوسف العتوم 2004،علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق، عمان الأردن، دار المسير للنشر و التوزيع.

7-شاكر عبد الحميد سليمان 2005،عصر الصورة، مجلة علم المعرفة، الكويت، مج2.

8-فتحي مصطفى الزيات 1998،الأسس البيداغوجية و النفسية للنشاط المعرفي، الذاكرة، الابتكار، القاهرة، دار النشر للجامعات.

9-أبو المكارم، فؤاد 2004،أسس الادراك البصري للحركة، ط1،مصر، مكتبة الدار العربي للكتاب، القاهرة.

10-سميرة ركزة، فايزة بنت صالح الحمادي،مارس (2017)، أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة، مجلة تاريخ العلوم، العدد7.

11-وصيف خالد سهيلة 2017،العدد30،مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية.

12- عبد الكريم روينة ، 2022 ، مهارة الكتابة وأهميتها في تنمية الملكات اللغوية لدى المتعلمين ، عملة النص ، المجلد 09 ، العدد 03 .

13-مسعد ، أبو الديار، ،2008 الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، الطبعة الأولى، الكويت، مكتبة الكويت الوطنية للنشر.

14-أحمد محمد عبد الخالق2003، أسس علم النفس، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

15-عدنان يوسف العتوم 2012، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

16-أبو الديار، مسعد 2012: الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، مركز تقومي وتعليم الطفل،الكويت، ط1.

17-أحمد محمد عبد الخالق، 2003، أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

18-خالد مصطفى زايد، 1999، طرق تعليم الاطفال القراءة و الكتابة، عمان، الأردن، دار الكندي للنشر و التوزيع.

19-عدنان يوسف العتوم 2004، علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق، عمان، الأردن، دار المسير للنشر و التوزيع.

20-المليحي، حلمي، 2004،علم النفس المعرفي، ط1 بيروت-لبنان، دار النهضة العربية.

21-شحاتة، حسن والنجار، زينب 2003، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مصر، الدار اللبنانية للنشروالتوزيع، ط1.

22-الزريقات، أ. (2005). الخصائص النمائية لذوي صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر.

23-الجرواني، س. (2012). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. عمان: دار المسيرة.

24-الخولي، عبد العزيز. (2003). أساسيات في التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

25-شوقي، محمد أحمد. (2006). مهارات اللغة العربية. دار الفكر العربي.

26-منال نش (2017)، تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية – السنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجًا. مجلة لغة كلام، المجلد 3، العدد 1.

26-طارق ع.، وربيع، م. (2008)، الإدراك البصري وصعوبات التعلم، دار اليازوري العلمي.

27-مزهودي حنان ، 2021 ، نشاط التعبير الكتابي ودوره في النمو اللغوي لدى متعلمي المدرسة الجزائرية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا ، مجلة التعليمية ، المجلد 11 ، العدد 02.

28- عوين محمد الهادي ، عواريب الأخضر ، المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، تمله الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 33.

29- رامي على راشد المشاقبة ، 2017 ، برنامج تدريبي في تنمية التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، المجلد 05 ، العدد 01.

30- رقية بن عمر ، ممادي شوقي ، 2022 ، مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي ، مجلة المجتمع والرياضة ، المجلد 05 العدد: 02.

31- صفية بوفاسة ، 2023 ، عسر القراءة وعسر الكتابة بشقيها الاملاء والخط) : من منظور عصبي ، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية ، المجلد 20 ، العدد 02 .

32- جوبر عبد الحفيظ ، اوكالى نجاح ، 2022 ، أهمية نشاط الاملاء في تعليمية اللغة ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب ، المجلد 06 ، العدد 04 .

33- ربيع كيفوش ، 2011 , مادة الإملاء وأهميتها في التحصيل اللغوي ، مجلة تعليمات ، العدد 02 .

المذكرات و الرسائل:

34-على عربوة عائشة ، 2017 ، علاقة صعوبات الانتباه بصعوبات الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي ، جامعة محمد بوضياف – المسيلة.

35-لعقوق خديجة ، 2020-2021 ، دور التعليم ما قبل المدرسي في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الطور الأول ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا ، جامعة الجزائر 2

36-مداني بن الصديق ، 2020-2021 ، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا ، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

37-جلاخ مريم ، 2017-2018 ، دراسة علاقة الذاكرة البصرية الفضائية باكتساب مهارة الكتابة لدى الطفل المعاق سمعيا بدرجة عميقة من 9 إلى 15 سنة ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل م د في الأرطفونيا ، جامعة الجزائر (2).

38-طجروني سهام ، 2019-2020 ، علاقة حصص المعالجة البيداغوجية في رفع مستوى صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص ارشاد وتوجيه ، جامعة بحي فارس بالمدية.

39-حمزة بشرى ، عيادي زينب ، 2020-2021 ، دراسة الجانبية ودورها في إكتساب مهارة الكتابة لدى الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي ، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا ، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

40-الغبريني زهيرة ، 2015-2016 ، بنام الا اون لرفع مستو الكتاب لدى المرين كتابيا ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في شعبة الارطفونيا ، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم.

41-بودينار، شهيناز 2021: أثر بعض العمليات المعرفية (الانتباه االنتقائي-الذاكرة العاملة)

على إنتاج الكلمة عند المصاب بحبسة بروكا: دراتسة ميدانية بالمركز الاستشفائي الجامعي بن زرجب بوهران، رسالة ماجيستري منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

42-عداوي، آسيا 2018: علاقة الانتباه الانتقائي بالمفكرة البصر-فضائية عند الاطفال المصابين بعرض داون: دراسة ميدانية بمدرسة علي بوناب في الجزائر العاصمة، رسالة ماجيستر منشورة، جامعة الجزائر 2،الجزائر.

43-لوزاعي، رزيقة 2008: العرض الجبهي دراسة نفس عصبية لوظيفتي الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة: دراسة ميدانية في ثلاث مستشفيات بمصلحة جراحة الأعصاب في الجزائر العاصمة، رسالة ماجيستر منشورة، جامعة الجزائر .

44-خفاجي، أماني 2005، اضطراب الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتي الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، المكتبة المركزية جامعة القاهرة.

45-سلامي سماح، بلعلوي فاطمة الزهراء، 2020،الذاكرة العاملة و علاقتها بالفهم القرائي لدى التلاميذ، مذكرة ماستر، جامعة ورقلة، الجزائر.

46-عديلة ايمان ، 2016-2017 ، تعليم الخط والكتابة لتلميذ السنة أولى ابتدائي ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية تخصص: لسانيات تعليمية ، جامعة محمد خيضر - بسكرة.

المراجع بالأجنبية:

Livres :

47- Allegria et coll. (1995). Lire, écrire et compter aujourd'hui. Paris : Éditions E.S.F.

48- Comberte, J. E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : PUF.

49- Issoufaly, M., & Primot, B. (1999). Matériel d'entraînement de la compétence méta-phonologique. Rééducation orthophonique, n°197.

50- Le Cocq, P. (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie. Éditions Margada.

51- Zorman, M. (1999). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section maternelle. Rééducation orthophonique, n°197.

52- Lerner, J. W. (2008). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (12e éd.). Houghton Mifflin Harcourt.

53- Borel-Maisonny, S. (1978). Langage oral et écrit : étude expérimentale et applications pratiques. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Articles :

54- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. Educational Psychology Review, 8(1), [pages non spécifiées].

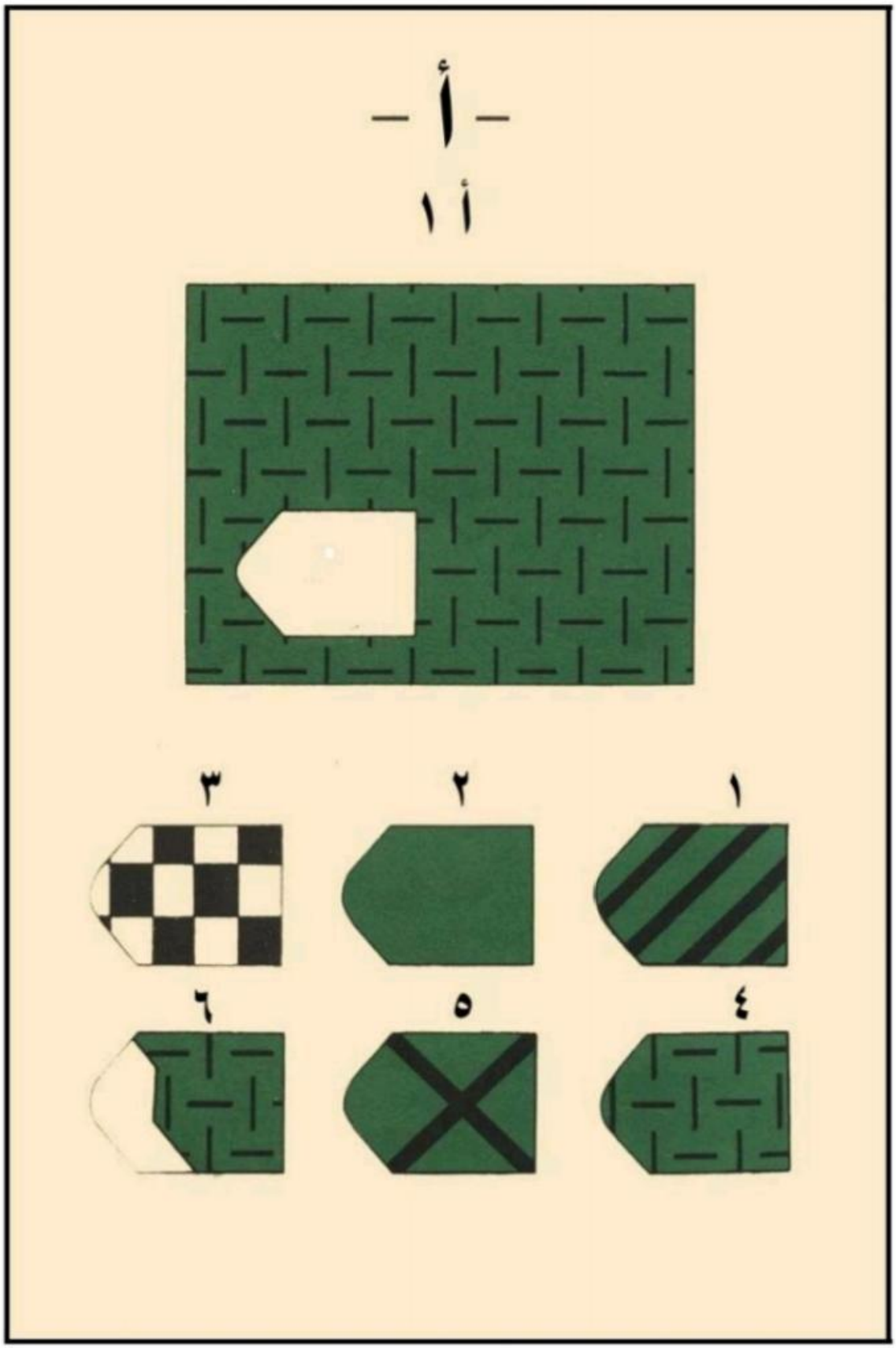
55- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. Developmental Medicine & Child Neurology, 49(4), [pages non spécifiées].

56- Bahrudin, B., Taboer, M. A., Rochyadi, E., & Sunardi, S. (2021). Phonological Awareness in Students With Reading Difficulties at Elementary School. Sekolah Dasar: Kajian Teori dan Praktik Pendidikan, 30(2), [pages non spécifiées].

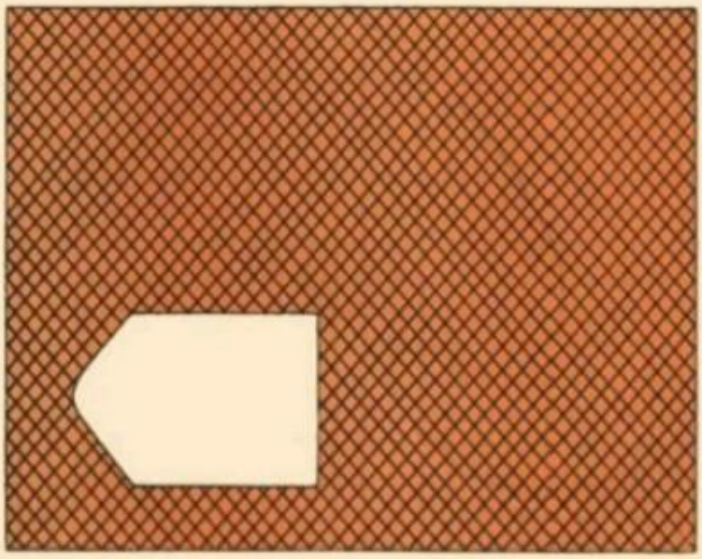
57- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? European Psychologist, 7(2), [pages non spécifiées].

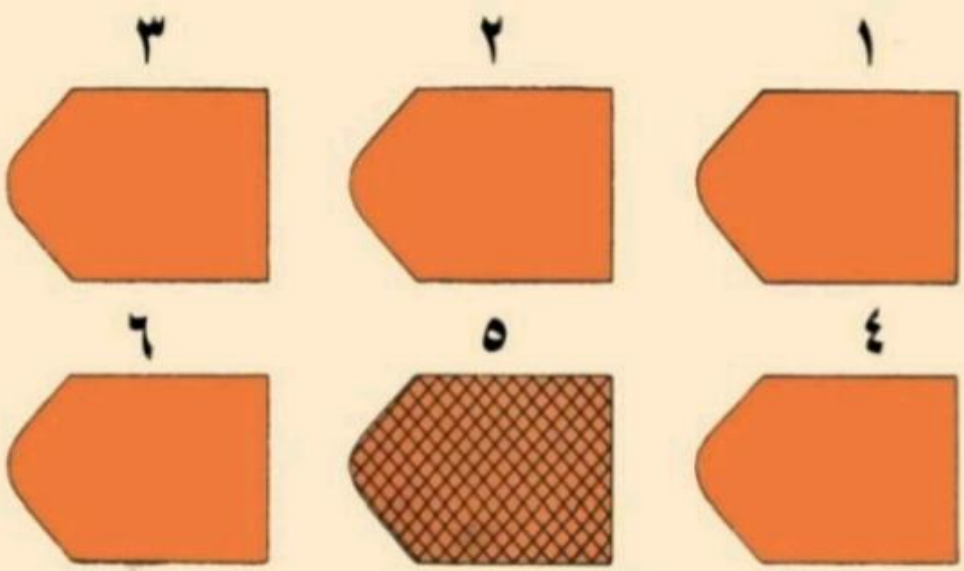
الملاحق

الملحق رقم01:صفحات من اختبار الذكاء مصفوفات رافن للذكاء.

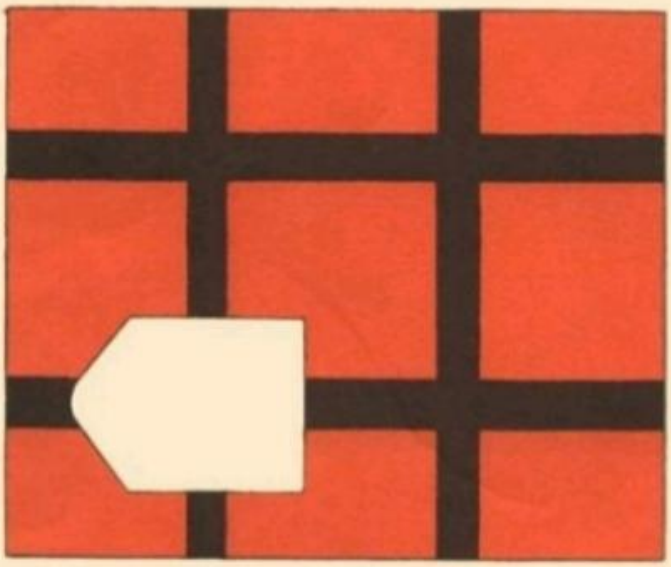


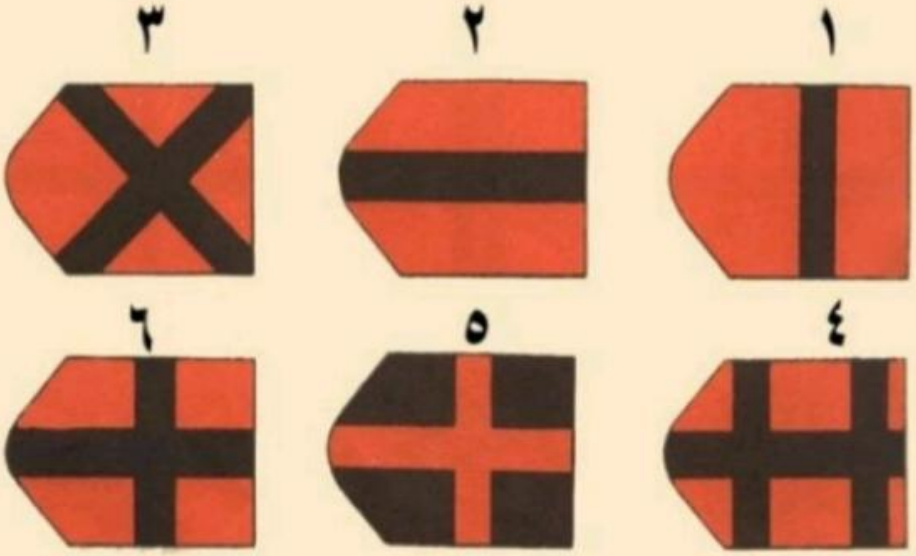
أ ٢





٧أ





ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون

المنطقة ( )	الرقم ( )

الاسم:	النوع: ذكر - أنثى	تاريخ الميلاد: / /	العمر:	العنوان: مدينة - مخيم - قرية - منطقة إسكان
المواطنة: مواطن - لاجئ	تاريخ التطبيق: / /٢٠١٠	الصف:		المدرسة:

المجموعة أ

	١	٢	٣	٤	٥	٦
أ١						
أ٢						
أ٣						
أ٤						
أ٥						
أ٦						
أ٧						
أ٨						
أ٩						
أ١٠						
أ١١						
أ١٢						

المجموعة أب

	١	٢	٣	٤	٥	٦
أب١						
أب٢						
أب٣						
أب٤						
أب٥						
أب٦						
أب٧						
أب٨						
أب٩						
أب١٠						
أب١١						
أب١٢						

المجموعة ب

	١	٢	٣	٤	٥	٦
ب١						
ب٢						
ب٣						
ب٤						
ب٥						
ب٦						
ب٧						
ب٨						
ب٩						
ب١٠						
ب١١						
ب١٢						

مجموع أ	مجموع أب	مجموع ب	الدرجة الكلية

المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون (التطبيق الفردي)

العمر الزمني بالسنوات		المئينات						
		5	10	25	50	75	90	95
6	الدرجات الخام	12	13	16	21	25	31	32
7		12	15	17	21	25	31	32
8		13	15	18	22	28	31	32
9		14	16	19	25	31	32	33
10		14	16	19	26	31	33	33
11		16	18	20	27	32	34	35
11.6		16	18	23	29	32	35	35

المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون (التطبيق الجمعي)

العمر الزمني بالسنوات		المئينات						
		5	10	25	50	75	90	95
5.6	الدرجات الخام	8	8	9	11	14	19	19
6		8	8	11	14	16	19	19
6.6		9	11	12	14	17	19	20
7		9	11	13	15	18	22	25
7.6		9	11	14	16	19	22	25
8		9	11	14	16	22	25	27
8.6		10	12	14	18	23	26	29
9		11	13	15	19	24	29	32
9.6		11	13	16	20	27	32	33
10		11	13	17	23	28	32	33
10.6		12	14	18	24	29	32	33
11		13	14	18	24	29	32	34
11.6		13	15	20	25	30	33	34

المستوى العقلي	توصيف المستوى العقلي	الدرجة المئينية	نسبة الذكاء IQ
المستوى الأول (ممتاز)	ممتاز جداً	95 فما فوق	120 فما فوق
المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ممتاز	94 -90	110 -100
	ب- جيد جداً	89 -75	
المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	أ- جيد	74 -50	99 -90
	ب- أقل من الجيد	49 -26	
المستوى الرابع (أقل من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ضعيف	25 -11	89 -80
	ب- ضعيف جداً	11 -6	
المستوى الخامس (التخلف العقلي)	متخلف عقلياً	5 -0	70 فأقل

الملحق رقم 02:اختبار الانتباه STROOP

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte A

البطاقة أ

أخضر	أصفر	أحمر	أزرق	أصفر
أخضر	أحمر	أزرق	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أزرق	أخضر	أحمر
أصفر	أصفر	أخضر	أزرق	أحمر
أخضر	أصفر	أزرق	أحمر	أحمر
أزرق	أصفر	أخضر	أصفر	أحمر
أخضر	أزرق	أحمر	أخضر	أزرق
أصفر	أصفر	أزرق	أحمر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أخضر	أحمر	أصفر	أخضر	أصفر

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte B

البطاقة ب

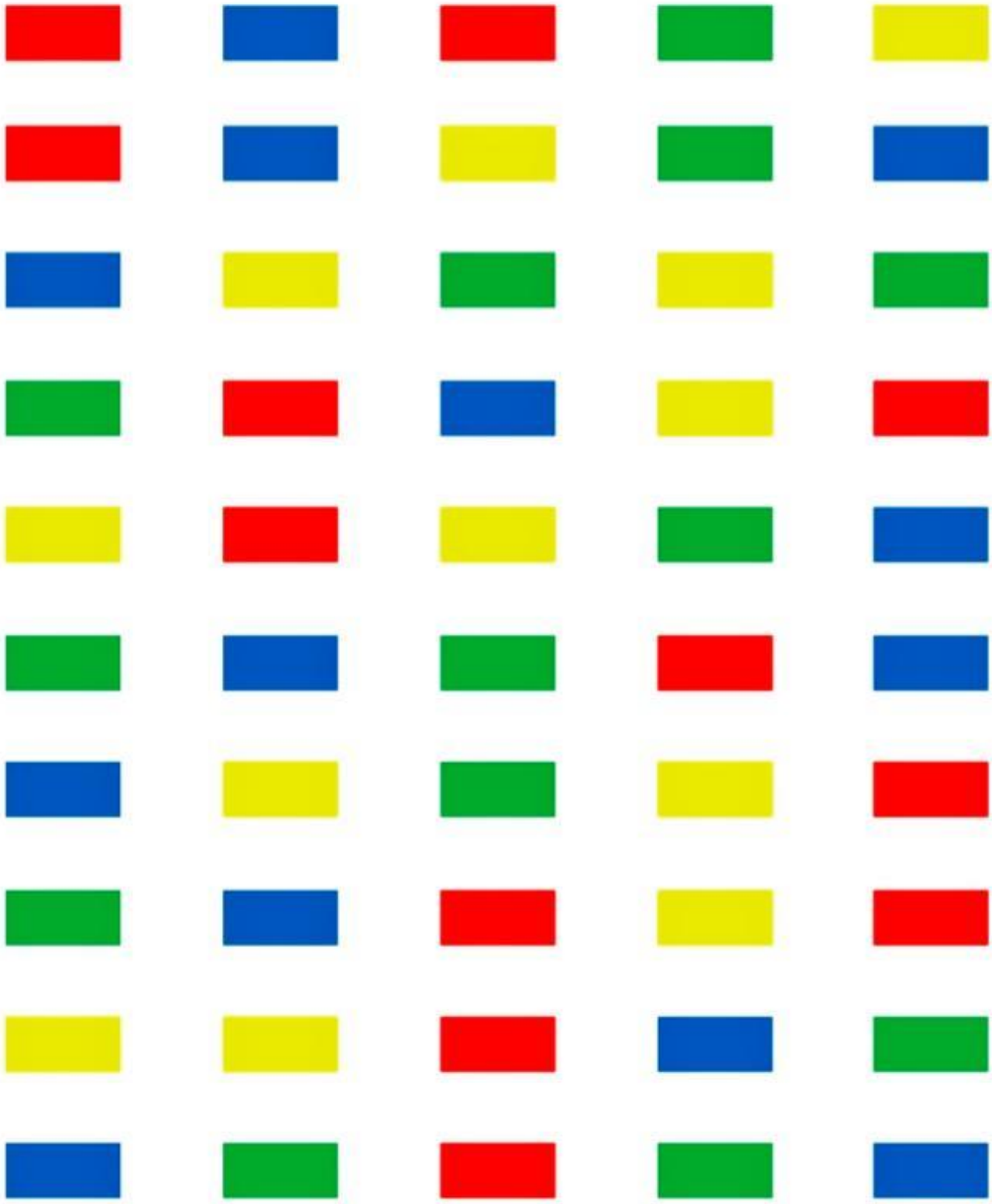
أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر
أصفر	أخضر	أصفر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أصفر	أحمر	أخضر
أخضر	أصفر	أزرق	أزرق	أحمر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أحمر
أصفر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أزرق	أخضر	أصفر	أحمر	أخضر

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte C

البطاقة ج



الملحق رقم 03:اختبار الذاكرة العاملة بادلي المكيف لفرح بن يحيى

اختبار الذاكرة العاملة

المكون اللفظي:

المهمة الأولى: الاسترجاع المتسلسل والعكسي:

4 3 5

3 7 1 2 6

6 1 2 3 7 4

1 9 6 8 5 2 3

تعليمات: يستمع المفحوص لمجموعة من الأرقام، ثم يطلب منه إعادتها بشكل متسلسل

ثم بشكل عكسي.

الدرجة:تعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة (وحدة) و يوقف الاختبار بعد محاولتين خاطئتين متتاليتين، والدرجة النهائية للمهمتين معا هي(08)

المهمة الثانية:

أجتهد في دروسي

الصدق من الصفات الحميدة

ألعاب الفيديو مضيعة للوقت

تعليمات:يقرأ المفحوص كل جملة و المطلوب منه في الأخير استرجاع آخر كلمة من كل عبارة في شكل متسلسل.

الدرجة: تعطى درجة واحدة على كل كلمة صحيحة و المجموع في النهائي(03) درجات.

المهمة الثالثة:

يعمل المزارع في المصنع

السلحفاة أسرع من الأرنب

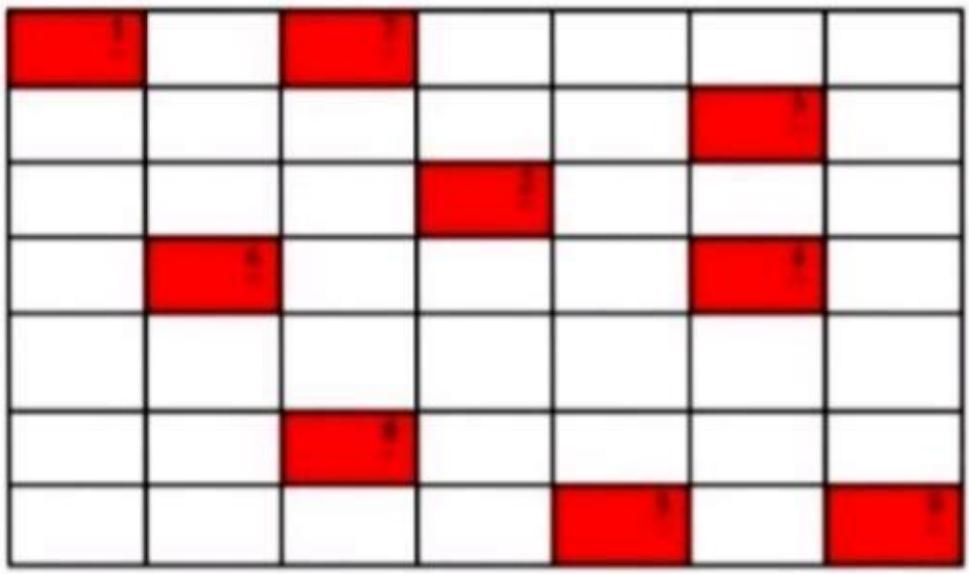
طاعة الوالدين واجبة

التعليمات:على المفحوص الاستماع لكل جملة، ثم يفكر في صحتها أو خطئها، وفي الأخير يسترجع آخر كلمة من كل عبارة.

الدرجة: لكل عبارة درجتين الأولى حول صحة أو خطأ العبارة و الثانية عن الاسترجاع الصحيح، والمجموع في الأخير(06) درجات.

المكون البصري المكاني:

المهمة الأولى:



أ-النقر على مربعات التالية بشكل متسلسل ثم بشكل عكسي:

8 6 2

6 8 4 7

9 5 6 3 1

1 7 6 5 2 9

التعليمات: يقوم المفحوص بالنقر على نفس المربعات الحمراء التي نقر عليها الفاحص مرة بترتيب متسلسل و أخرى بشكل عكسي.

الدرجة: تقدم درجة واحدة على كل اجابة صحيحة و الدرجة النهائية تقدر ب(08)

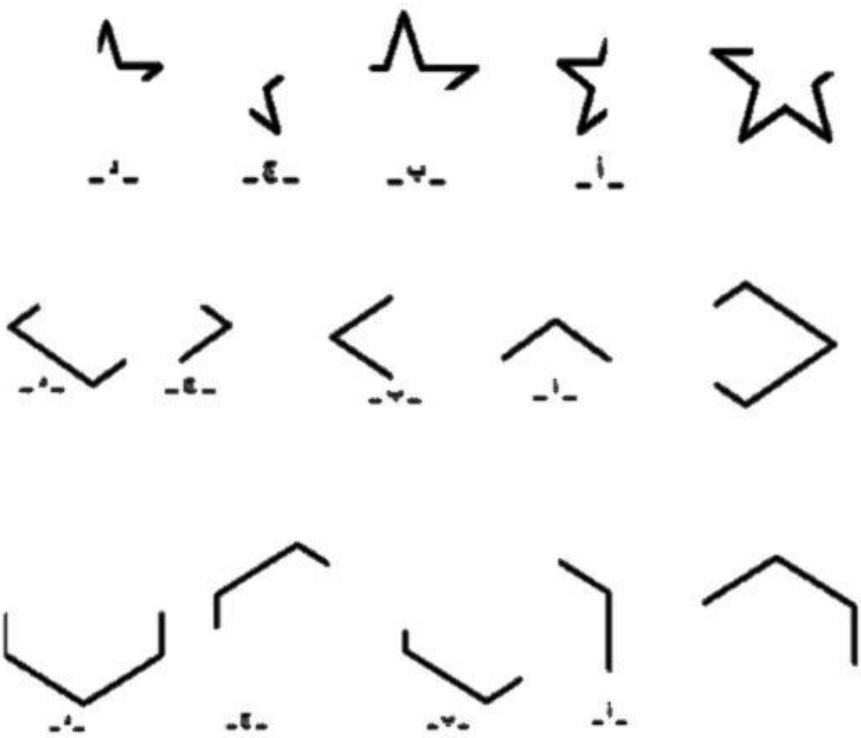
المهمة الثانية: نقل الشكل

التعليمات: يعرض الفاحص الرسم على المفحوص لمدة (05)ثواني و يطلب منه إعادة رسمه على ورقة.

الدرجة:تعطى درجة على كل جزء مرسوم بشكل صحيح و واضح و الدرجة النهائية(08)

المهمة الثالثة: القدرة البصرية المكانية

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الأشكال الناقصة و يطلب منه انتقاء الجزء الصحيح لإتمام الشكل وتسميته.



الدرجة: تعطى درجة واحدة على كل إجابة صحيحة والدرجة النهائية(03)

المنفذ المركزي:

المهمة الأولى:

التعليمات: يعرض الفاحص على مفحوص كلمة ناقصة وفي نفس وقت يملي عليه مجموعة من الحروف وعليه اختيار الحرف المناسب لإتمام الكلمة:

.....ياضة ت _ ج _ ي _ ر

....راسلات م _ ي _ ن _ د

م.....بة ك_ ر- ل _ ت

المهمة الثانية:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الاعداد بصريا وفي نفس الوقت يملي عليه، مجموعة أخرى من الأعداد وعليه اختيار الأعداد الزوجية من بين القائمتين .

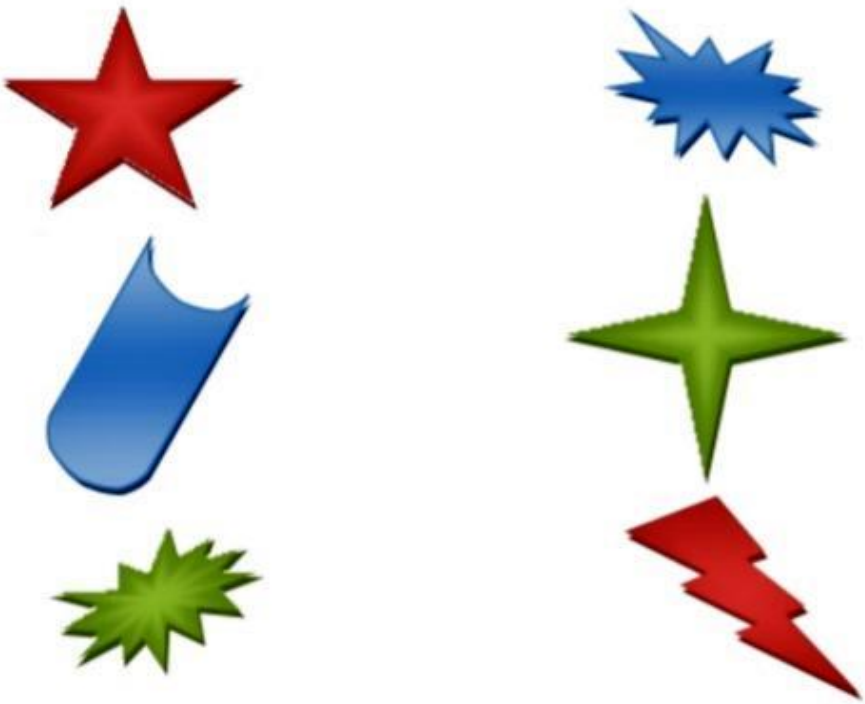
الأعداد المكتوبة: 5 - 3 الأعداد المنطوقة: 6 - 1

8- 1 - 7 5 - 4 - 3

2 – 10 – 13 – 7 21- 5 - 8- 12

المهمة الثالثة:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الأشكال و يطلب منه الربط بين الأشكال المتشابهة من حيث اللون فقط والدرجة النهائية (3) :

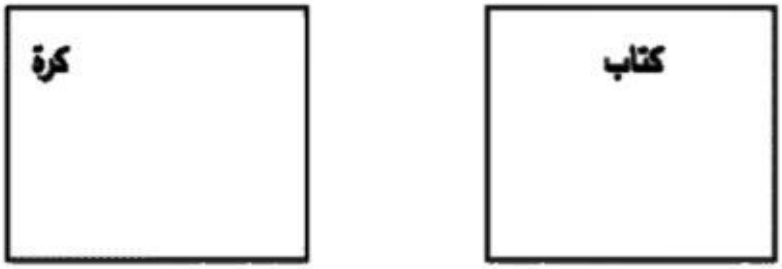


مصد الأحداث:

المهمة الأولى: الكلمة و موقعها

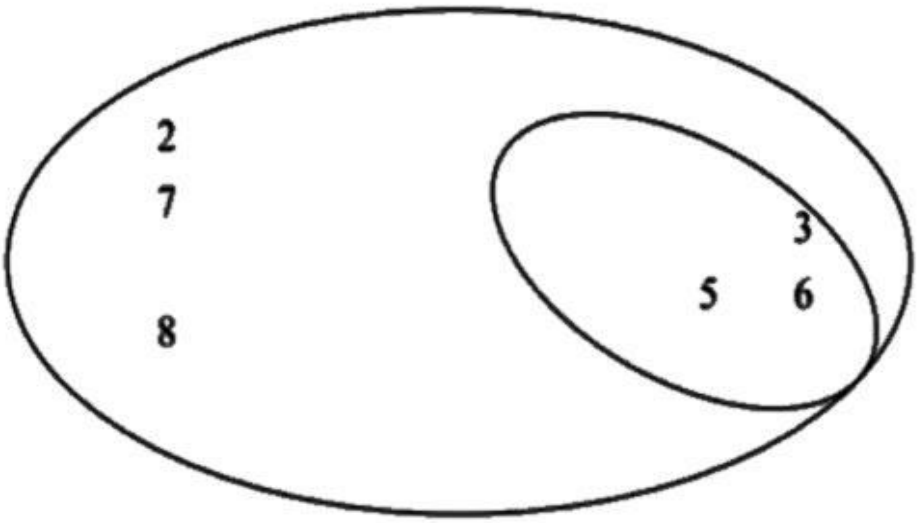
التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص كلمات في مواقع مختلفة (أعلى، وسط، أسفل، يمين، يسار) الورقة ويطلب منه استرجاع الكلمات التي جاءت في أعلى يمين الورقة ودرجة النهاية هي(2)

إنسان	شجرة	عصفور



المهمة الثانية:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعتين بكل منهما أعداد و يطلب منه استرجاع الأرقام التي كانت داخل المجموعة الصغرى الدرجة النهائية(03)

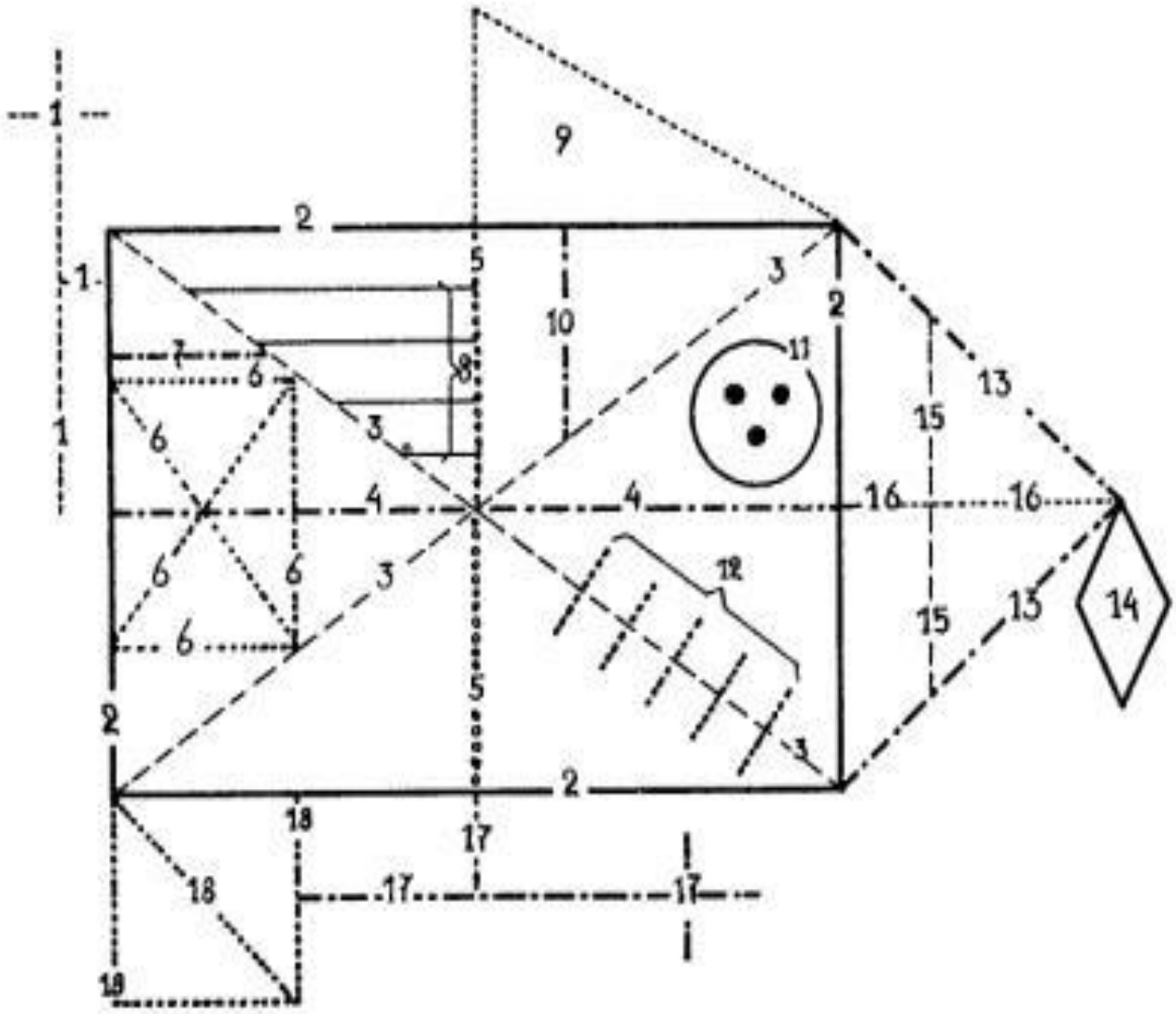


المهمة الثالثة:

التعليمات: يعرض الفاحص على مفحوص جدول يتضمن أشكال أرقام وكلمات ثم يطلب منه استرجاع موقع كل من الساعة، 10، بنر الدرجة النهائية (3)

معلم	ألعاب	بئر
		10
	9	جمل

ملحق رقم 04:شكل راي FIGURE OF REY



ملحق رقم 05:اختبار الخط و الاملاء و التعبير الكتابي

اختبار الخط (النقل المباشر):

اختبار نقل الكلمات

يُطلب من الطفل كتابة سلسلة الكلمات متتالية في نفس السطر:

1. زد رد زر
2. رجع رفع ركع
3. حبل جبل جيل
4. دسم رسم حسم
5. هدف هتف وقف
6. نحلة نملة نخلة
7. قطة بطة نطة
8. أمام نظام طعام
9. شموع دموع مجموع
10. تقول بقول يقول
11. المعلم العلم القلم
12. زاد زال زار
13. قفز فقد فسد
14. يبتسم تبتسم يشتم
15. نلعب تغلب ثعلب
16. العدم الندم القدم
17. سباحة سياحة سماحة
18. أحضر أخضر أظهر

19. عملت علمت حلمت
20. خالق خالف حالف
21. الحقول العقول البقول

اختبار نقل الجمل

1. بنيتُ منزلًا جميلًا
2. سلّمَ الطفل سلّة الثمّارِ
3. أكلتُ حساءً ساخنًا
4. اشتريتُ خضرًا وخبزًا وعصيرًا
5. قال مصطفى: عامٌ ميلاديٌّ سعيد
6. مرّتِ السيّارة مسرعةً على الطريق
7. رحّبتِ العائلة بالضيوف وقدمت لهم المشروبات.
8. ذهبت في إحدى المرّات إلى المكتبةِ
9. نجحت حفصة في المدرسة وقضت العطلة في أعمالٍ نافعةٍ
10. في المسجدِ:نقفُ في صفوفٍ مرتبةٍ،ونُصلّي في خشوعٍ وآمانٍ، وبعد الانتهاءِ نخرجُ بهدوءٍ ونظامٍ.

إختبار الإملاء

إملاء الحروف الأبجدية :

منعزلة :تملى الحروف منعزلةً، وهي(29) حرف عربي، والهدف منه هو فحص **تحويل الحرف الشفهي إلى كتابي**، لأنها أساس الطريق الفونولوجي حسب النماذج المعرفية للكتابة من جهة، وفحص **مستوى الحرف** أثناء الإملاء من جهة أخرى وهي:

ء-ا-ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ-ف-ق-ك-ل-م-ن-ه-و-ي.

التنقيط: نقطة واحدة لكل حرف، أي النقطة الكلية هي (29) نقطة.

إملاء مقاطع: يعرض على المفحوص (18) مقطع من نوع (صامتة + ـا) أي(: cv)، و(18) مقطع من نوع صامتة بالفتحة + صامتة بالسكون (cvc).

- **السلسلة الأولى**: (: cv)

- با تا كا فا سا صا
- نا دا ما يا را لا
- قا غا حا ضا ظا ذا

- **السلسة الثانية**: (cvc)

- أَبْ أَتْ أَثْ أَفْ أَسْ أَصْ
- أَضْ أَدْ أَطْ أَنْ أَمْ أَيْ

أَقْ أَكْ أَغْ أَخْ أَذْ أَظْ

إملاء الكلمات المزيفة:

السلسلة الأولى :

مَنِكْ نُرُوج ثَارِس أَنِير

هَمام نَطَةْ هِصَانْ مِترقة

ضَيْل دَيْلْ تَبْحَثْ تَلْحَبْ

السلسلة الثانية :

زَكَتَ جِدَاءْ سَجَرةْ رَوْزَقْ

ذاحَمَ زَامَحَ خَلِيسْ حَلِيسْ

بِلْفَازْ لَزَقَ يَاجْ بَرِيقَالْ

السلسلة الثالثة :

يُفَّاحَةْ كِبَابْ خُبْزْ حَسِينْ

خِصَانْ مُرْدَةْ خَابة دَيَار

حَرُوفْ دُبابة دِرس مندار

التنقيط: نقطة واحدة لكل كلمة، أي النقطة الكلّية هي 36 نقطة.

4.1.2.إملاء الكلمات:

– السلسلة الأولى: السكون في آخر الكلمة واللام الشمسية والقمرية^20^

المرأةْ المرآةْ الشّاحنةْ المحرّكْ المزرعةْ

الصّاروخْ المزمارْ المفتاح الحديقةْ الحقيبةْ

الجرائدْ الجنودْ الجلودْ القلادةْ السّبورةْ

السيّارةْ الكشّافةْ الصيّادْ الغوّاصْ الخيمةْ

- **السلسلة الثانية: التنوين ^20^**

شمسٌ ماءً جرسًا حمامٌ حمّامٌ

نِسرًا جِسرًا حصانٌ ثعبانٌ دفترٍ

قلمًا قفلٌ مكتبًا مطرقةٍ صخرةً

قصصٌ سمكًا مسكنًا جبَلٍ أرضٌ

- **السلسلة الثالثة :الحركات الثلاث^20^**

أسودُ تماسيحَ ألعابَ باخرةَ طائرةُ

إطفائي دركي شُرطي بهلوانٌ بستانَ

بازلاءً باذنجانٌ قُرى مطبخٌ ملاعقُ

الثمّارُ الصّباح المصباح السِّرجُ الوجهُ

- **السلسلة الرابعة :كلمات غير قابلة للتصوير^20^**

مروءة مسائل إكرام إحسان اعتدال

الأمل البداية النهاية النبوّة التسامح

بُشرى عزيمة سكينة سلام استقبال

همّة جمال سياحة قضاء قدر

- السلسلة الخامسة : ^20^

هَتَفَ	هَدَفَ	رَفعَ	دَفَعَ	فَكّرَ
تسَاءَلَ	أكْرِمْ	يمشي	جلسَا	كُسِرتْ
اذهبْ	يرى	طغى	قفزوا	تساءلوا
يقفزنّ	افتحي	تراجعَ	قرأتُ	جلسُوا

- السلسلة السادسة : النعوت ^20^

قصير	جميل	قوي	متشائم	رحيم
ذكي	زكي	متفائل	ضيّق	واسع
عريض	صغير	كبير	شجاع	جريء
حزين	بخيل	حسّاس	مبادر	ناجح

- السلسلة السابعة : الأدوات النحوية ^30^

وراء	أمام	فوق	تحت	هنالك
هناك	ذلك	بعدَ	قبلَ	هو
هي	التي	اللاتي	هم	هنّ
أنا	أنتم	أنتنّ	هنا	مِن
في	إلى	أنت	أنتما	اللذان
إذا	لم	لن	حين	كان

نص الإملاء :

جلستْ ليلى تُفكّرُ وتكتبُ، ومن حينٍ إلى حينٍ، تسألُ أُمّها، أو تقرأُ كتابًا كان أمامها.

خديجة: ماذا تفعلينَ يا ليلى؟ أراكِ تنظرينَ إلى هذا الكتابِ وتنقلينَ منهُ .

ليلى: أكتبُ نصًّا قصيرًا عن حياةِ النبيّ، غدًا نحتفلُ بذكرى مولدهِ في المدرسةِ.

خديجة :ماذا عرفتِ عن حياةِ النبيّ، هاتِ لأرى ما كتبتِ.

ليلى:عرفتُ متى وُلدَ، وأينَ وُلدَ، وكيفَ عاشَ، وماذا فعلَ، لكن لمْ أفهم لماذا يسمّيه هذا الكتابُ مرّةً محمّدًا، ومرّةً المصطفى؟!

خديجة: إسمهُ الحقيقيُّ محمّدٌ، والمصطفى وصفٌ لهُ، ومعناهُ الشخصُ المختارُ، إختارهُ اللهُ ليكونَ رسولًا للناسِ جميعًا، يدعوهمْ إلى عبادةِ اللهِ وحده.

3.3.إنتاج نص كتابي

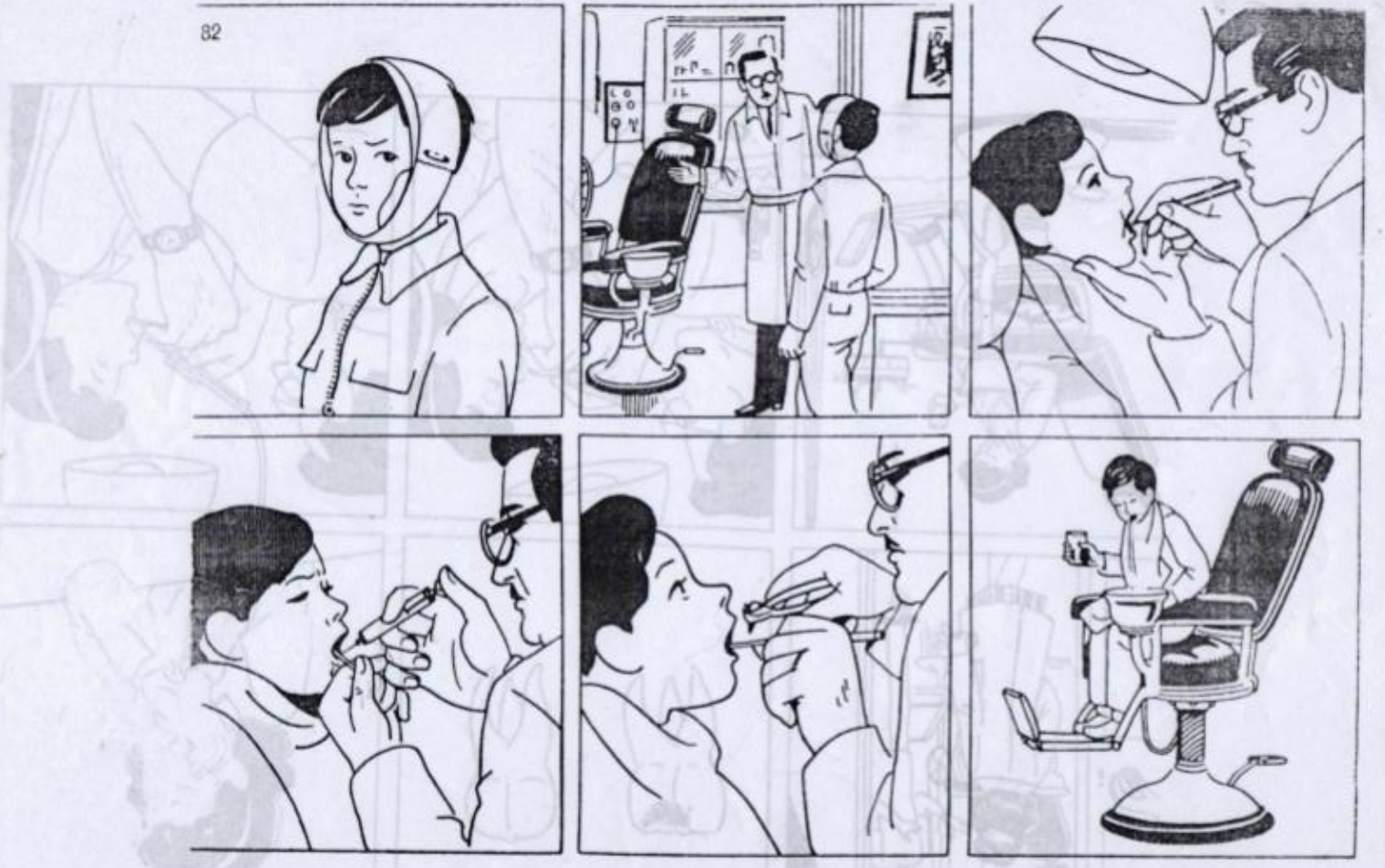
اعتمدنا على موضوعين للإنتاج الكتابي:

– الموضوع الأول –تعبير كتابي باستعمال سند بصري–: يتناول سرد أحداث زيارة طفل مريض لطبيب الأسنان، وذلك باستعمال **سند بصري** تمثّل في مجموعة صور متسلسلة لطفل مريض عند طبيب الأسنان، وهذه الصور تم اختيارها من –suite logiques– لـ –chevrie Muller– – .

– الموضوع الثاني –تعبير كتابي دون استعمال سند بصري–: يتناول سرد أحداث يوم الاحتفال بذكرى عيد الميلاد، وذلك دون استعمال **سند بصري** .

*** تعليمة الموضوع الأول:**

إليك الصور الآتية، قم بكتابة تعبير كتابي يناسب الموضوع، بحيث لا يتجاوز 10 أسطر، مدّعما كتابتك بقواعد إملائية سبق أن درستها ووظفتها.



الملحق رقم 06: معايير تنقيط إملاء النص

التسلسل	القاعدة الإملائية	كلمات المهارة الواردة في النص
1	علامات الوقف	؟ ! ، : .
2	اللاّم الشمسية	الشخص، النبي، الله
3	اللاّم القمرية	الكتاب، المدرسة، الحقيقي، المختار، المصطفى
4	الحرف المشدد	أمّها، نصًّا، النبيّ، مرّة، محمّدا، الله
5	التنوين –الفتح، الضم،الكسر–	مرةً، وصفٌ، حينٍ
6	ألف تنوين الفتح	رسولاً، قصيرًا، كتابًا
7	همزة الوصل	اختاره، اسمه
8	همزة القطع	لأرى، تسأل، أكتب،أين
9	الحروف الممدودة—مد الألف، مد الواو،مد الياء–	كتـابا، أمـامها يدعـوهم، الحقـيقي
10	إبدال الحروف	–رصد الأخطاء إن وجدت–
11	حذف الحروف	– رصد الأخطاء إن وجدت–
12	إضافة الحروف	– رصد الأخطاء إن وجدت–
13	قلب الحركات الثلاث	– رصد الأخطاء إن وجدت–
14	هاء التأنيث	المدرسـةْ
15	تاء التأنيث	جلسـتْ، كتبـتِ
16	التاء المربوطة	حياة، المدرسـة
17	التاء المفتوحة	عرفـت
18	الهاء المربوطة	منه،مولده، معناه،وحده
19	كلمـات بهـا حـروف تنطـق ولا تكتب	التنوين: حينٍ، كتابًا، محمدٌ

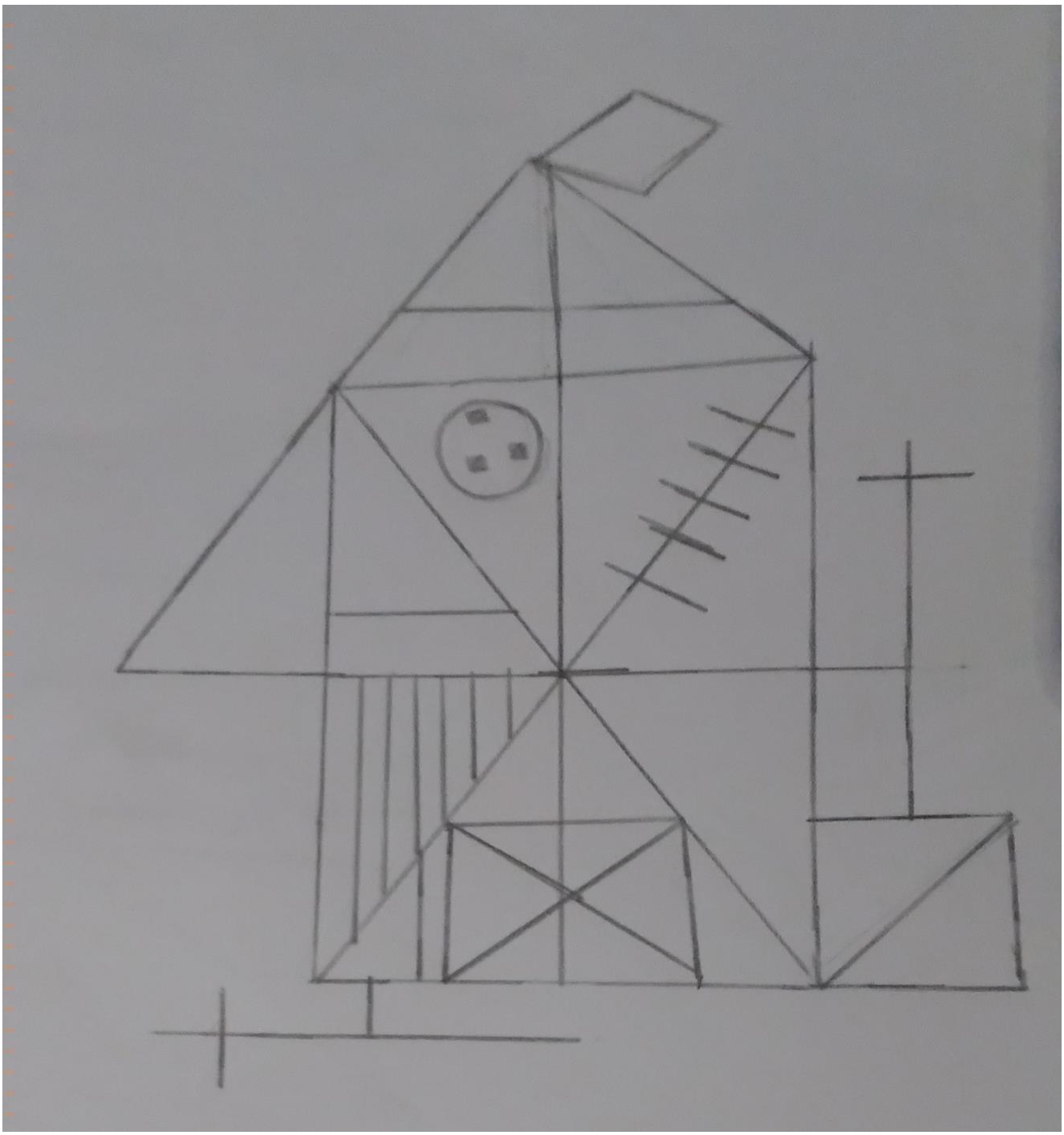
20	كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق	لأرى، ليلـى، إلـى، متـى
21	عدم التفريق بين الضاد والظاء	تنـظـرين
22	المقطع الساكن	تَكْـتب، تَسْـأل، تَقْـرأ، أَفْـهم،يَدْعوهم
23	أسماء الإشارة	هذا

ملحق رقم 07:جدول يوضح معايير تنقيط نص التعبير الكتابي

محاور التقييم	محتوى المحاور	التنقيط		
		2ن مناسب	1ن مناسب نوعا ما-بعض الأخطاء-	0 ن غير مناسب
مجال اللغة	1. صحة اختيار المفردات-المعجم-			
	2. صحة القواعد الصرفية			
	3. صحة القواعد النحوية			
	4. استعمال أدوات الربط			
	5. صحة الرسم الإملائي			
	6. جودة الخط			
	7. استعمال علامات الترقيم			
مجال الأفكار	8. تفصيل الفكرة الرئيسية للموضوع إلى أفكار جزئية			
	9. صحة الأفكار المقدمة			
	10.وضوح الأفكار			
	11.الترتيب والتسلسل المنطقي للأفكار			
	12.الإلمام بعناصر الموضوع			
	13.تنوع الأفكار وتعددها			

	14.الالتزام بفكرة الموضوع			
	15.التعبير عن الآراء والأحاسيس الذاتية			
مجال التنظيم	16.تنظيم صفحة الكتابة			
	17.الالتزام بنظام الفقرات			
	18.ترك فراغات مناسبة بين الكلمات والفقرات			
مجال الأسلوب	19. كتابة مقدمة للموضوع			
	20. كتابة عرض للموضوع			
	21. كتابة خاتمة للموضوع			
	22.خلو التعبير من الحشو والتكرار			
	23.تدعيم الموضوع بالأدلة والشواهد			

ملحق رقم 08:تطبيق اختبار شكل راي لأحد التلاميذ، سنة رابعة.

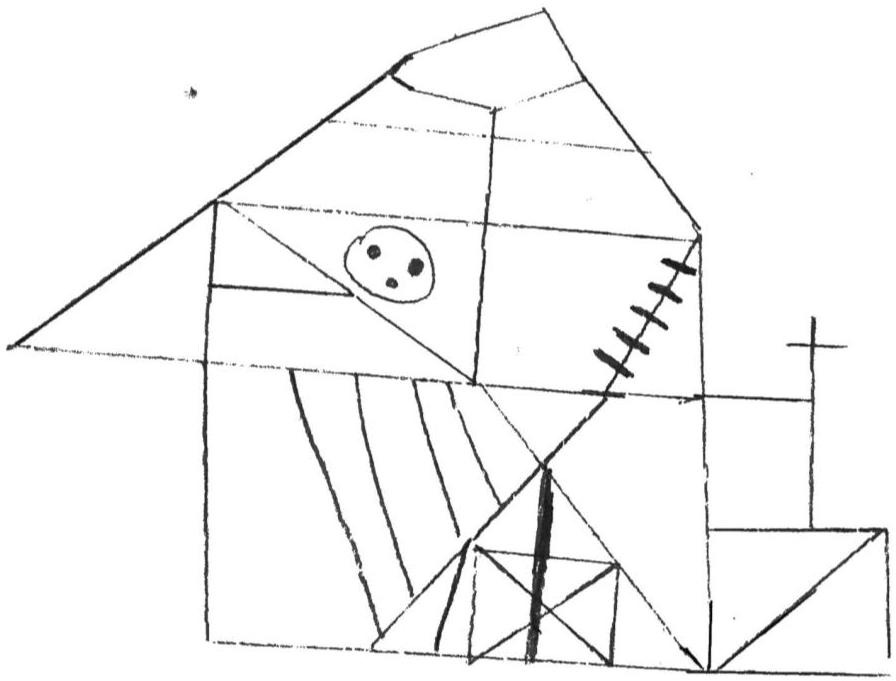


ملحق رقم09:طريقة حساب FIGURE DE REY لأحد الحالات.

مثال

Nom : Melgoouane Age: 8ans

Prénom : Khaled Classe : 3ème année Date : 13/04/2025



الوحدة	4	3	5	2	17	18	6	7	1
الحضور	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0
الدقة	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0
المكان	1	1	2	2	2	2	2	1	0
	0.5	0.5	2	2	2	2	2	0.5	0

11,5

8	0.5	0
9	0.5	0.5
10	0.5	0.5
11	0.5	0
12	0.5	0.5
13	0	0
14	0	0
15	0.5	0.5
16	0.5	0.5

1
2
2
2
2
0
0
2
2

0.5
2
2
1
2
0
0
2
2

11,5

الوحدة الحضور الدقة المكان

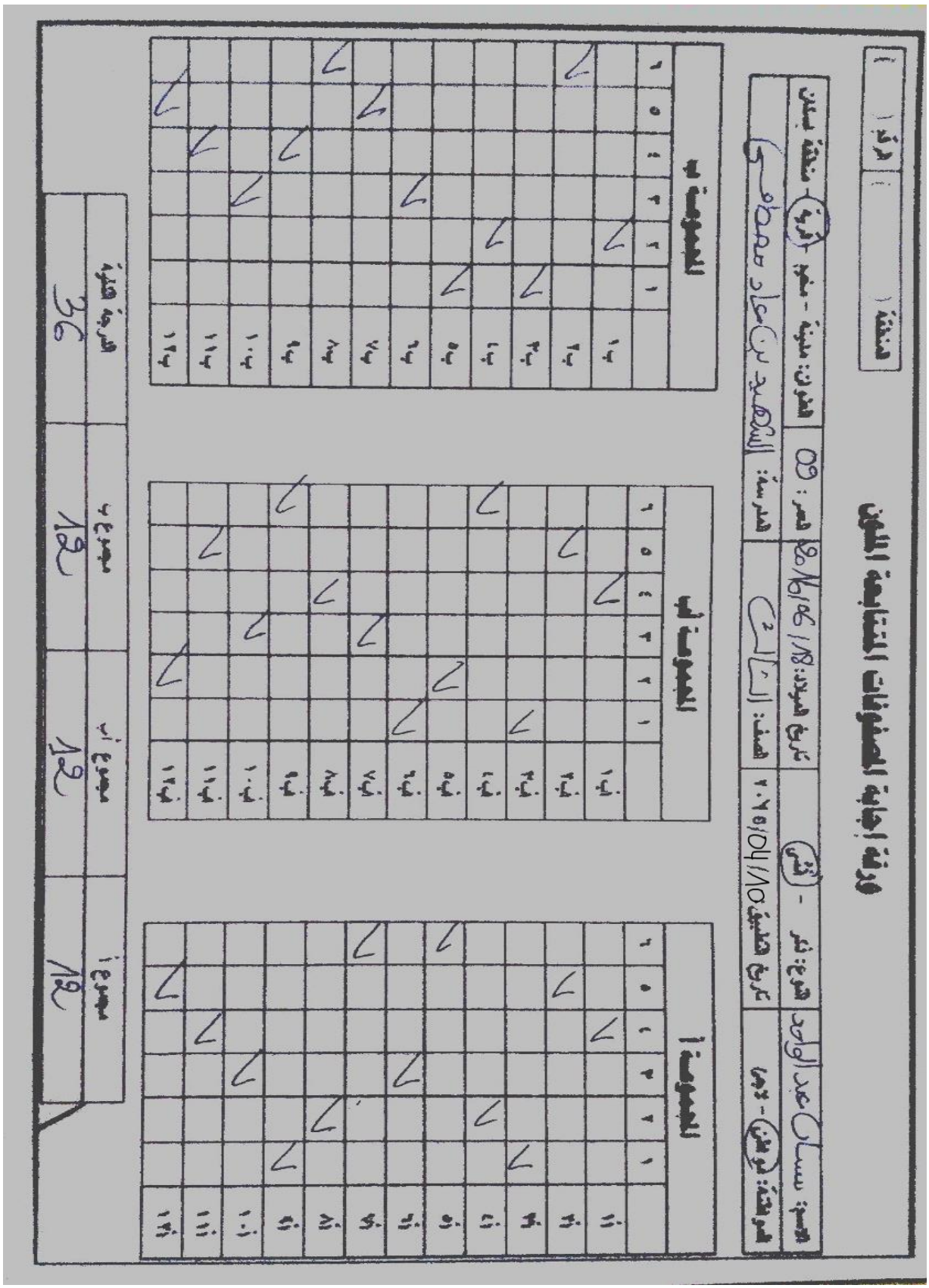
Scores: 23

Temps: 10min

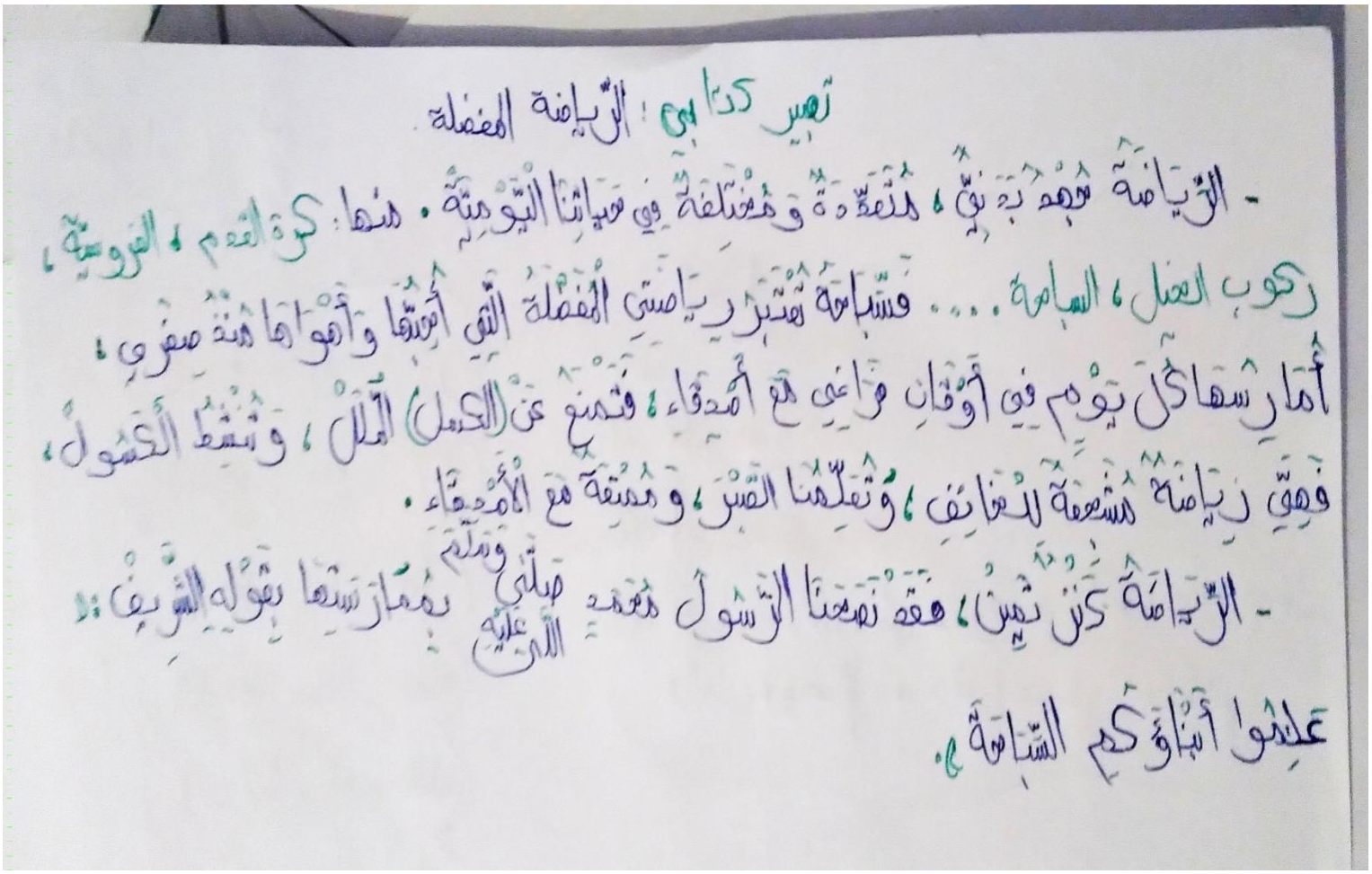
المجموع: 36/23

- النسخ يظهر إدراكا بصريا متوسطا، بدقة مقبولة وتموضع مضبوط جزئيا، مع حضور جيد للعناصر.

ملحق رقم10: ورقة اجابة مصفوفات رافن لأحد الحالات.



ملحق رقم 11:التعبير الكتابي لأحد التلاميذ، سنة ثالثة.

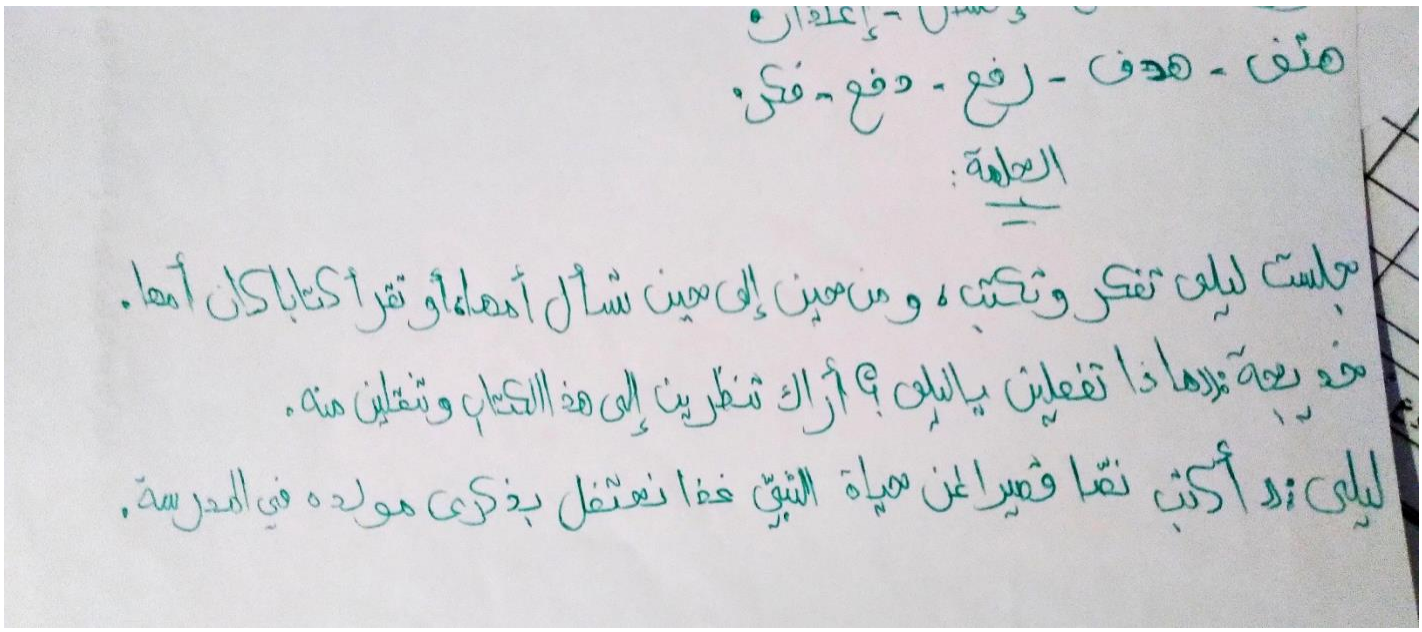

تعبير كتابي : الرياضة المفضلة

- الرياضة مهمة بقي ، ممتعة ومختلفة في حياتنا اليومية . منها : كرة القدم ، الغوصية ، ركوب الخيل ، السباحة .... فالسباحة تعتبر رياضتي المفضلة التي أحبها وأمارسها منذ صغري ، أمارسها كل يوم في أوقات فراغي مع أصدقاء ، فتمنع عن العمل الملل ، وتنشط العضل ، ففي رياضة متعة للعائلة ، وتعلمنا الصبر ، وممتعة مع الأصدقاء .

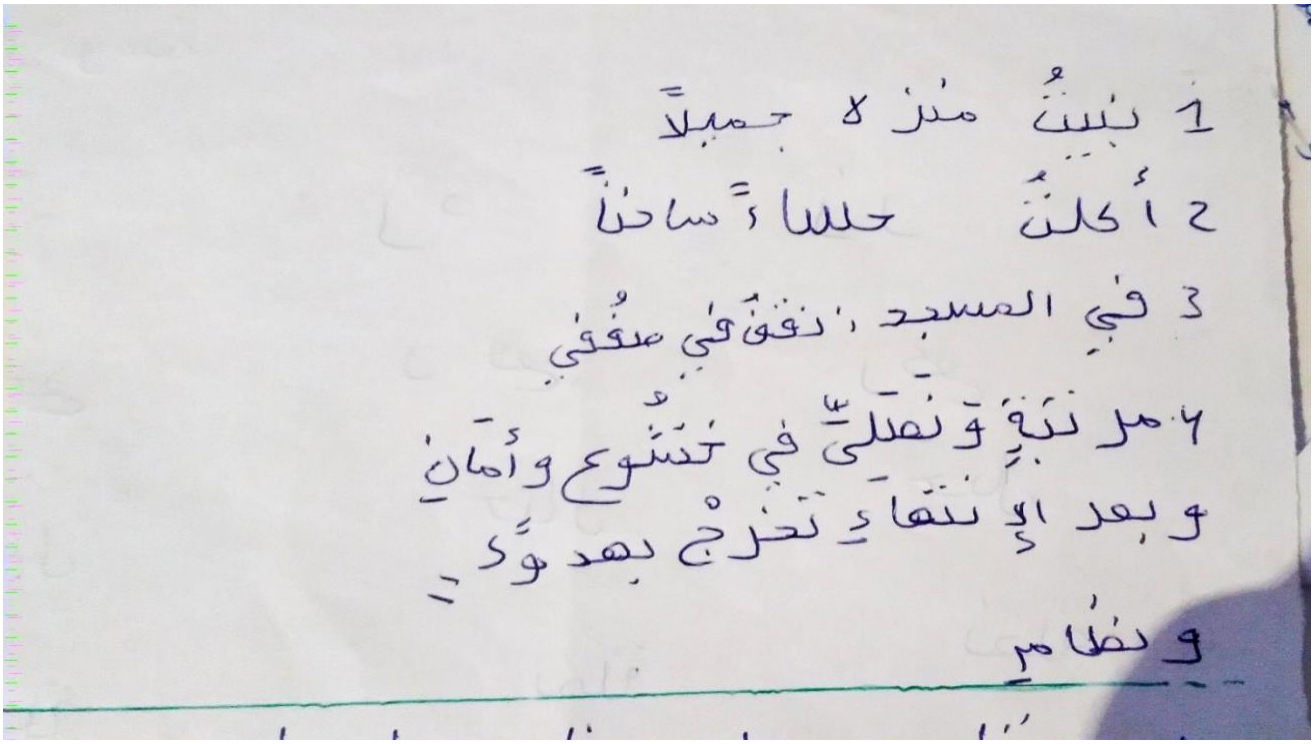
- الرياضة كن ثمين ، فقد نصحنا الرسول محمد صلى الله عليه وسلم بممارستها بقوله الشريف :

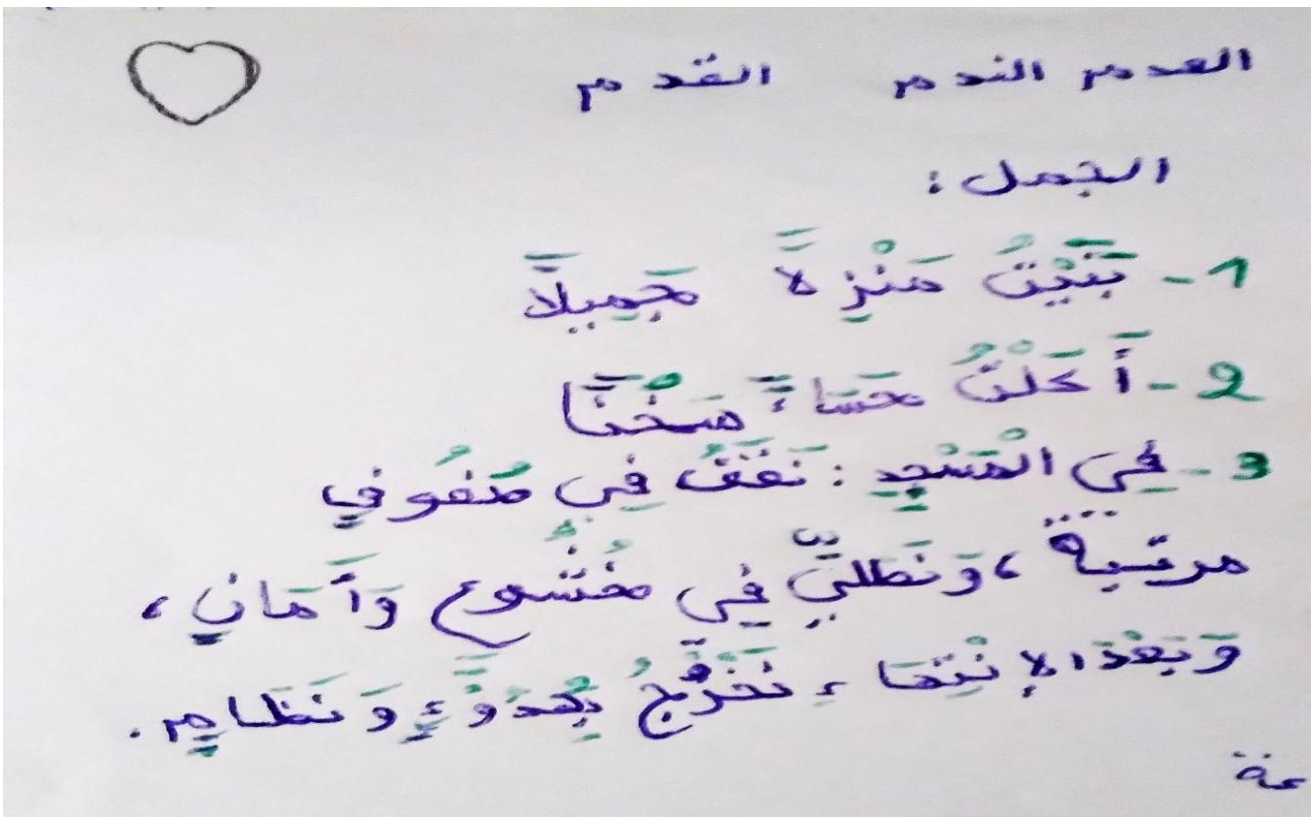
علموا أبناؤكم السباحة .

ملحق رقم 12:إملاء النص لأحد التلاميذ

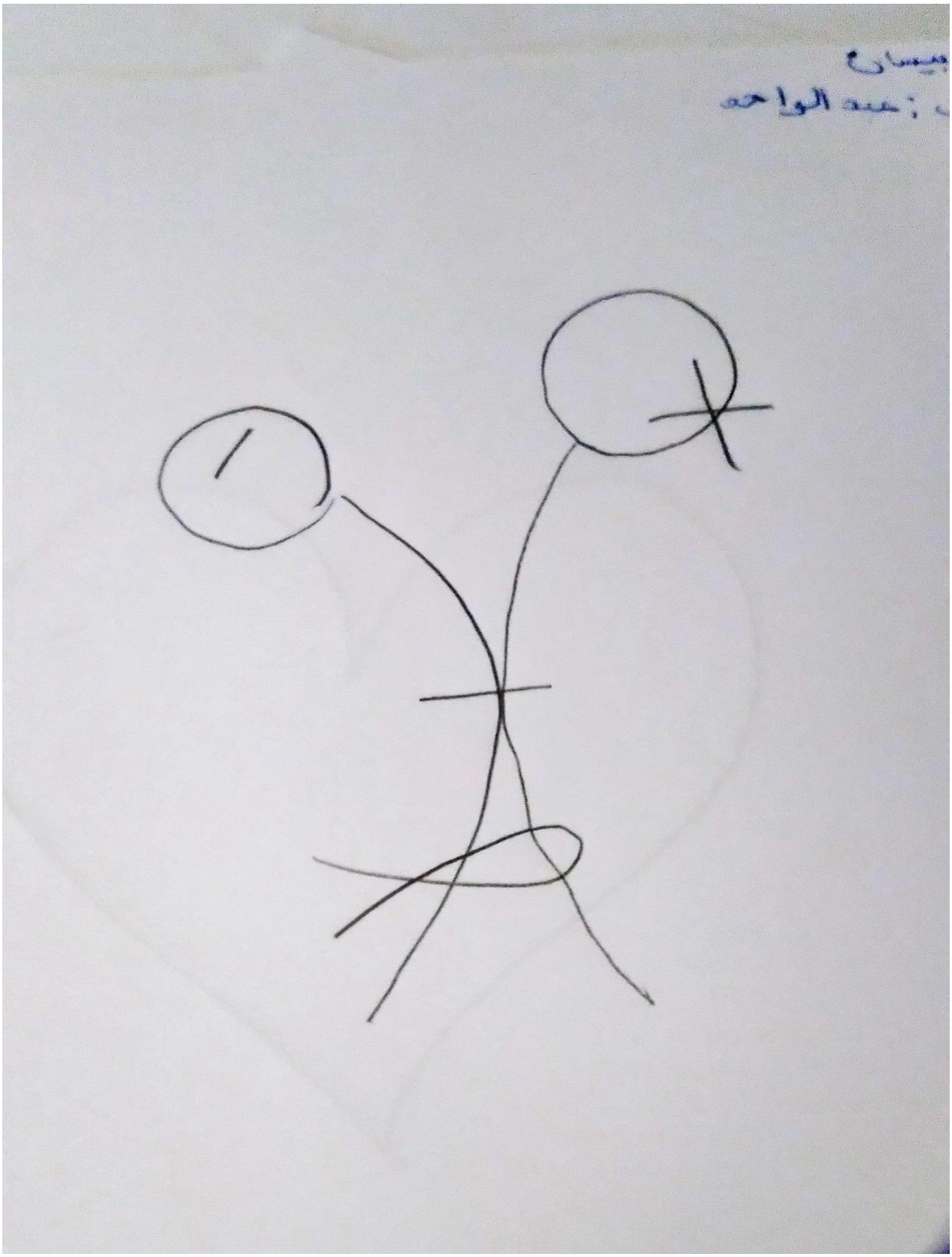


ملحق رقم 13:اختبار الخط نقل الجمل لأحد التلاميذ سنة ثالثة و رابعة.

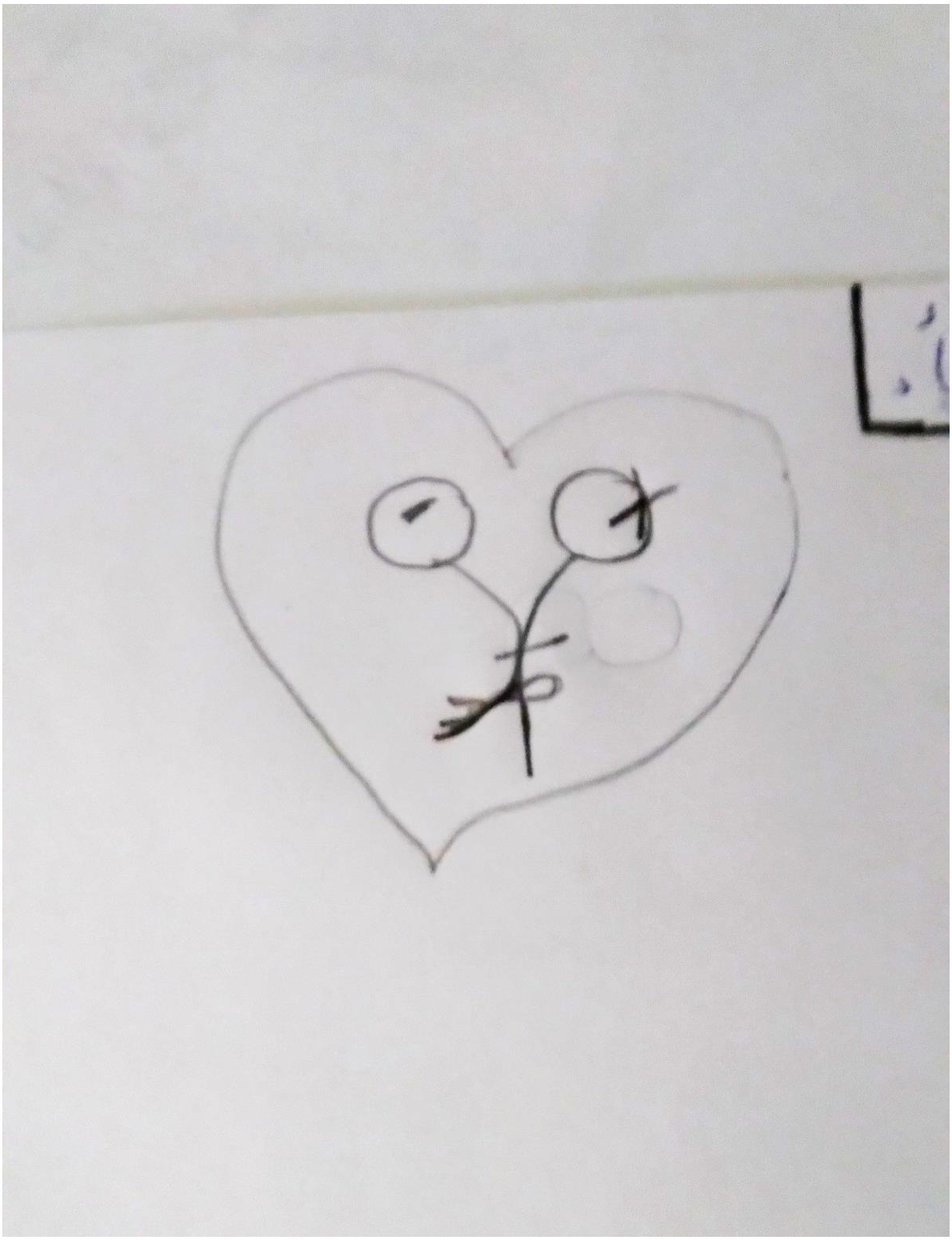




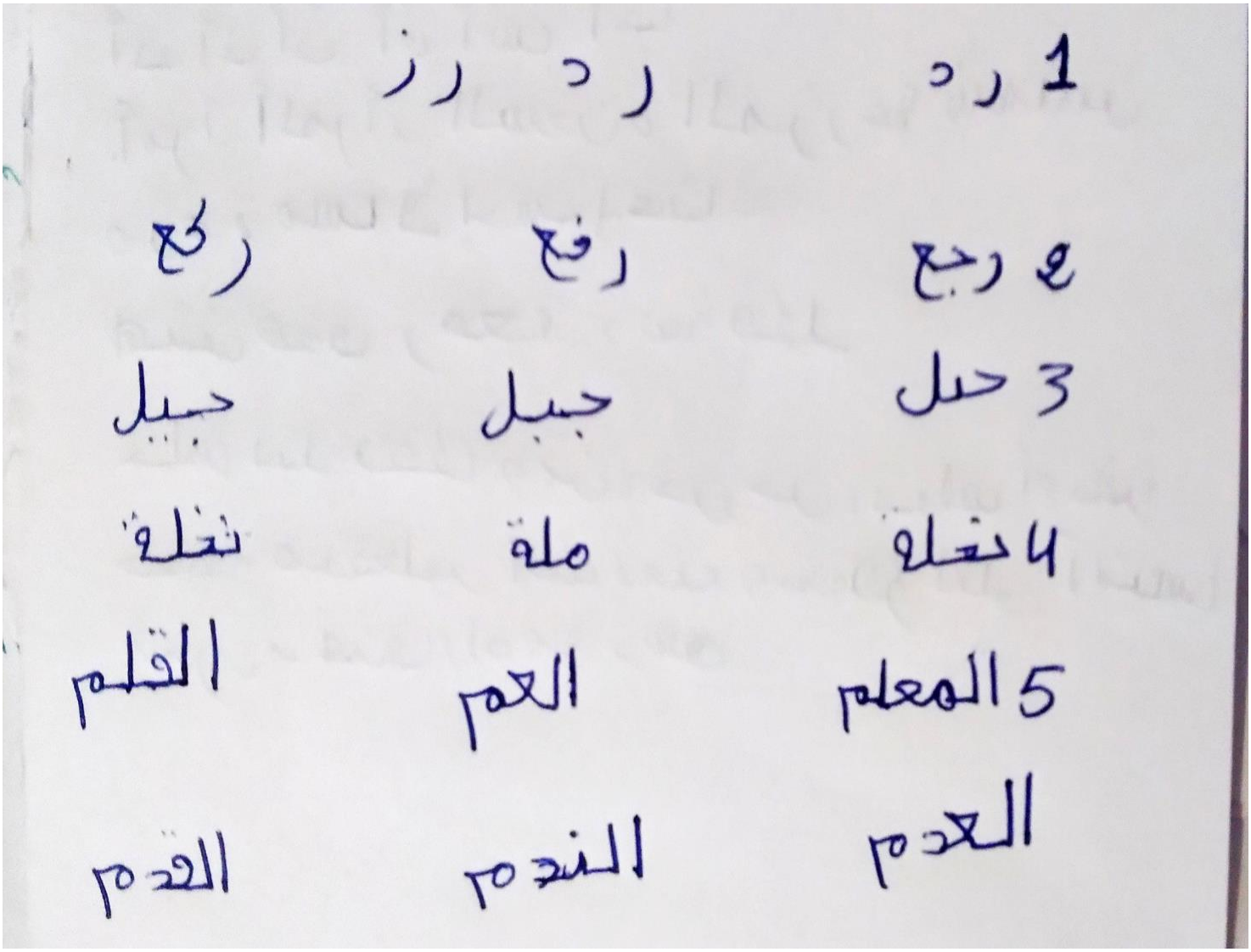
ملحق رقم 14:مهمة نقل الشكل المكون البصري اللفظي لأحد التلاميذ، سنة ثالثة.



ملحق رقم 15:مهمة المكون اللفظي لأحد التلاميذ، سنة رابعة.



ملحق رقم 16:نقل الكلمات اختبار الخط لأحد التلاميذ، سنة ثالثة.



ملحق رقم 17: تصريح شرفي 1

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم-
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

الطالب(ة): بن عياد شيماء رقم التسجيل الجامعي 202037028718

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 117345884 والصادرة بتاريخ: 2025/02/01

عن بلدية خير الدين مستغانم

المسجل بـكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية/ قسم علوم اجتماعية

شعبة أرطفونيا / التخصص أمراض اللغة و التواصل

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان:

دراسة علاقة العمليات المعرفية بنشاط الخط و الإملاء و التعبير الكتابي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات العلمية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث ، وأتحمل المسؤولية الشخصية عن كل المحتوى المتضمن في البحث المذكور أعلاه .

التاريخ: 2025/06/18

إمضاء المعني

* ملحق القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها.

ملحق رقم 18: تصريح شرفي 2

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم-
كلية العلومالاجتماعية والإنسانية

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،
الطالب(ة): ...خلفاتي عبير ليندة.....
رقم التسجيل الجامعي:....202038022527.....
الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: ..209105958.. والصادرة بتاريخ: ...2023/04/06.....
عن....بلدية سعيدة –سعيدة-.....
المسجل بـ**كلية العلومالاجتماعية والإنسانية/ قسم ...**العلوم الإجتماعية**.....**
شعبة ....أرطوفونيا...../ التخصص ....أمراض اللغة و التواصل.....
والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان:
.....دراسة علاقة العمليات المعرفية بنشاط الخط ، الإملاء ، التعبيرالكتابي.....
.....
.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات العلمية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث ، وأتحمل المسؤولية الشخصية عن كل المحتوى المتضمن في البحث المذكور أعلاه .

التاريخ: ..2025/06/18.....

إمضاء المعني

* ملحق القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها.