جـامعة عبد الحـميد بن بـــاديس - مستـغانـم
قسم العلـوم الاجتمـاعية
شعبة الارطـوفونيـا

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في شعبة الارطفونيا

اقتراح برنامج علاجي ارطفوني لرفع مستوى الكتابة لدى المعسرين كتابيا

دراسة ميدانية لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (ولاية مستغانم)

من إعداد الطـالبة:
- الغبريني زهيرة

تحت إشراف :
- أ. عامر برابح

2015/2016

كلمة شكر

اتقدم بشكري الخالص و الجزيل الى استاذي القدير المشرف على مذكرتي ا. عامر برابح على توجيهاته القيمة و مساعداته المعنوية .

و اتقدم بالشكر الجزيل الى مدرسة " بن شنديخ عثمان " خاصة المعلمة " دحو " على توجيهاتها و معلوماتها التي افادتني .

كما اشكر كل من ساعدني في انجاز هذا العمل و أمد لي العون من قريب او من بعيد.

الاهداء

اهدي هذا العمل المتواضع

ثمرة جهدي الى

- اعز ما املك في هذه الدنيا امي الحبيبة
- ابي الغالي
- اخوتي الاعزاء
- الى كل طالب علم

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى تصميم برنامج علاجي ارطفوني لرفع مستوى الكتابة لدى تلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة ، حيث اعتمدت الدراسة على اختيار المنهج التجريبي الملائم للدراسة ، كما تم اختيار العينة المتكونة من 10 حالات مأخوذة من مدرستين ابتدائية لولاية مستغانم، و تم ذلك وفق تطبيق اختبار الكتابة (قياس قبلي) و الذي من خلاله تأكدنا ان الحالات لديها صعوبات تعلم الكتابة و ذلك حسب بنود الاختبار المطبق، ثم قمنا بالتحليل الكمي و الكيفي لنتائج اختبار الكتابة بعد ذلك قمنا بتطبيق البرنامج المقترح على حالات العشر و كانت النتائج حسنة بالرغم من وجود استثناءات. ثم قمنا بتطبيق اختبار الكتابة للقياس البعدي على العينة بحيث دلت نتائجه على تحسين ملحوظ في جميع مستويات بنود الاختبار و هذا ما يشير الى ان للبرنامج تأثير في رفع مستوى الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين كتابيا، و تبين ذلك عند تحليل نتائج اختبار القبلي و البعدي باستخدام اختبار (t) لعينتين مرتبطتين، و هذا ما يجعلنا نقول من خلال نتائج المتحصل عليها يمكن الاعتماد على هذا البرنامج لان وحداته تضمن نتائج ايجابية .

ملخص باللغة الفرنسية :

Résumé :

L’étude actuelle à pour but de concevoir un programme de traitement ortphonique pour les élèves qui ont des difficultés à apprendre à écrire, cette étude a adoptée une méthode expérimentale appropriée à l'étude en générale. En outre, un échantillon de dix cas on était pris de deux écoles primaires situé a la wilaya de Mostaganem, et cela était appliqué selon

un test d’écriture (le pré test) lequel nous nous sommes assuré que les cas étudiés ont des difficultés a apprendre l’écriture d’après les résultat du test. Ensuite, nous avons fait une analyse quantitative et qualitative pour les résultats du test. Après cela, le programme proposé était appliqué sur les dix cas et les résultats étaient convenables, malgré les exceptions. Après, nous avons appliqué le test d’écriture pour un post test sur les dix cas de sorte que les résultats ont montré une nette amélioration sur tout les résultats du test, et cela montre que l’impact du programme a élever le niveau d’écriture chez les élèves du quatrième année primaire qui sont dysgraphiques ; cette dernière est nettement remarqué dans les résultats du test (pré et post test). Finalement, grâce aux résultats obtenus ; on peut compter sur le programme utilisé car ces unités garantis des résultats positifs.

مقدمة:

يتوقف التطور التربوي على ما يقدمه الباحثون من جهود، لاعداد الكثير من البرامج و الدراسات، من اجل الارتقاء بالمتعلم، و حل مشكلاته و علاجها.

تلك ضرورات تربوية يجب مراعاتها و الاهتمام بها، و تعد صعوبات التعلم من ابرز المشكلات الدراسية، حيث ان المهتمين بالتربية يشكون من انخفاض مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية في قدراتهم على القراءة و الحساب و حتى الكتابة، مما ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي وبالتالي ينتج عنه رسوب دراسي.

لقد اصبحت صعوبات التعلم خاصة صعوبة تعلم الكتابة محط اهتمام الباحثين و المختصين النفسانيين و الارطفونيين، نتيجة لأثار سلبية التي تحدثها على مستوى مهارة الكتابة سواء في الخط او التهجئة او التعبير، وقد اجريت العديد من الدراسات حول نسبة انتشار هذه الفئة من المجتمع المدرسي، اذ اشارت احدى الدراسات الى نسبة صعوبة تعلم الكتابة تتراوح ما بين 10 الى 20% من مجمل أطفال الدراسة. (JOSEPHE ET NICOL.1999.p30)

رغم اهمية الكتابة إلا إنها، لا تلقى الاهتمام المناسب من قبل المعلمين من حيث نقص وعي بوجود مختصين ارطفونيين و دورهم في مساعدة هذه الفئة، و قد يزداد المشكل تفاقما عندما لا يتم التكفل بهذه الفئة، بالرغم من انهم لا يعانون من اي اضطرابات عضوية او عصبية او حتى عقلية.

حيث يشير " جراهام و هاريس Graham & Hariss " ان صعوبات الكتابة تمس النشاط الخطي و تظهر عادة بين سن السابعة و الثامنة من عمر الطفل، اذ تلاحظ تشوهات في حركة الكتابية و في سير الخط، و صعوبة في الربط و عدم الانتظام في ترك الفراغات بين الحروف و الكلمات. (عادل توفيق حجات.1999.ص14)

اما " كيرك و كالفانت Kyrk & Kalfant " فقد اشار الى مجموعة من مبادئ العلاجية، التي يجب ان يشتمل عليها برنامج صعوبة الكتابة، منها التدريب على النماذج الحركية لإنتاج الحروف و الكلمات، تحسين التمييز البصري المكاني للكلمة ككل و للحروف، و

تحسين الذاكرة البصرية للحروف و الكلمات و تحسين شكل الحرف. (صلاح عميرة علي محمد.2002.ص70)

واستنادا لما قيل سابقا حول صعوبات تعلم الكتابة، و نظرا لقلة و سائل و طرق الكفالة الناجعة للتكفل بهذه الفئة على مستوى المدارس، حاولنا في هذه الدراسة بتصميم برنامج علاجي ارطفوني يساعد هذه العينة في تحسين و رفع مستوى مهارة الكتابة بكل مستوياتها. و للتوصل الى هدفنا قمنا بتقسيم عملنا الى جانبين، الجانب النظري و الجانب التطبيقي، و كل جانب قسمناه الى فصول مرتبة على النحو التالي:

الجانب النظري:

الفصل الاول يحتوي على مدخل العام للدراسة، الاشكالية و الفرضيات، اهداف الدراسة، اهمية الدراسة، تحديد المفاهيم، حدود الدراسة. اما الفصل الثاني يحتوي على كل ما يتعلق بمهارة الكتابة، تعريفها، مستوياتها، مراحل تطورها، شروط اكتسابها، خصائصها، و سن تعليمها. اما الفصل الثالث تم فيه عرض صعوبات التعلم الذي الذي قسم الى جزئين، جزء خاص بصعوبات التعلم بصفة عامة حيث تطرقنا فيه الى تحديد مفهوم صعوبات التعلم و تصنيفها كذا أنواعها، و الجزء الثاني خاص بصعوبات الكتابة الذي تطرقنا فيه الى مفهومها، اشكالها، و اسبابها، مقاييس تشخيصها وعلاجها.

الجانب التطبيقي:

فخصصناه للدراسة الميدانية و قسمناه الى فصول:

الفصل الرابع يتناول منهجية الدراسة التي تشمل مكان الدراسة، عينة الدراسة، ادوات الدراسة. اما الفصل الخامس الذي تطرقنا فيه الى عرض و تحليل النتائج التطبيق اختبار، الفصل السادس خصص لعرض و تحليل نتائج البرنامج المقترح، اما الفصل السابع فخصص لعرض و تحليل نتائج اختبار الكتابة لتطبيق البعدي.

الجانب النظري

الفصل الاول : مدخل الى الدراسة

1. الاشكالية
2. الفرضيات
3. اهداف الدراسة
4. اهمية الدراسة
5. تحديد مفاهيم الاجرائية

الاشكالية :

الكتابة هي مهارة لغوية تعتمد على القدرات معرفية و ذهنية للطفل، فالكتابة عبارة عن نشاط خطي يعتمد على الترميز فهي عملية نفسية عقلية معقدة تتضمن القدرة على التعبير عن الذات برموز مكتوبة و تتطلب عدد من العمليات العقلية الحسية المتداخلة و المتمثلة في القدرة على الانتباه و التمييز و الادراك و التذكر و التفكير و التآزر البصري الحركي فقدرة التلميذ في التعرف على الرموز المكتوبة و فهمها و الاحتفاظ بها و اعادة نسقها تعتبر مؤشرا على ان القدرات المعرفية لديه سليمة، كما انه دليل على اكتساب لميكانيزمات او اليات الكتابة، فقد اشارت الدراسات الارتباطية ان الكتاب الجيدين هم قراء جيدون.(ألن كمفي، ترجمة حمدان علي نصر و شفيق فلاح علاونة، 1998، ص296) .

غير ان نسبة من الاطفال المتمدرسين يجدون صعوبة في اكتساب و التحكم في هاته الالية، هذه الصعوبة النوعية في تعلم اللغة المكتوبة عادة ما تسجل عند الاطفال غير مصابين بعجز حسي او حركي و ذوي مستوى عقلي عادي، لكنهم يتميزون بأخطاء اما في الترتيب الكتابي و اما في التسجيل الكتابي للصوامت مما يفقد الطفل القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة و هذا ما يعرف بصعوبة تعلم الكتابة، هذه الاخيرة تمس مباشرة قواعد الكتابة في السنوات الاولى من التمدرس فان نتائجه السلبية عادة ما تتمتع لتشمل كل النشاط اللغوي فيما بعد.

لقد استقطب عسر الكتابة في الاونة الاخيرة اهتمام الباحثين على اختلاف انتماءاتهم النظرية، حيث ركز كل منهم على جانب معين نفسي، اجتماعي، معرفي، و حتى عصبي، من هذه المحاولات تلك التي ارجعت صعوبة تعلم الكتابة الى عدم القدرة على التناسق الحركي البصري، ويظهر عدم الاتساق هذا بين حركة الرأس و حركة العينين كما اشارت الى ذلك "سيلفيان فالدوا"، حيث اعتمدت هذه النظرية على مجموعة أخطاء التي يرتكبها عسير الكتابة أثناء عملية الكتابة و التي تتمثل في اخطاء الخلط في اتجاه الفضائي للحروف، الحذف، القلب والابدال. (فيلوتينو،ف،1987،ص28)

و لقد وجدت العالمة "بورال ميزوني" "maisonny.b" ان من صفات ذوي صعوبات تعلم الكتابة انهم يعانون من اضطرابات التوجه، و من صعوبة في التعرف على كيفية تنظيم و ترتيب الاشياء في الفضاء و يظهر ذللك خاصة في الاشارات اللغوية المكتوبة و هذه الصعوبة تكمن في نقص ادراك المكان و ادراك الجانبية. (maisonny,b1978,pp 8.9)

و مهما كان نوع السبب فان الشئ المؤكد يبقى ان لهده الشريحة من الاطفال تحتاج الى الكثير من الاهتمام و الحاجة الى دعم الارطفوني، و هذا يتم بإعادة التأهيل التي تعاني من نقص التأطير للتكفل بالحالات ميدانيا من خلال برامج مخصصة و مكيفة حسب الحالات و لا سيما الشائعة منها و التي اقتصرت على المتابعة التربوية من طرف المعلمين.

و على هذا الاساس جاءت هذه الدراسة و التي تعني بإعادة تأهيل الحالات ضمن برنامج علاجي من أجل التكفل بها و التخلص من بعض الاعراض التي تعيق تنمية قدراتهم و التي تزيد من حدة الصعوبة.

و عليه تتحدد اشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل هذا البرنامج المقترح يرفع من مستوى الكتابة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين كتابيا؟

ومن الاشكالية العامة يمكن طرح التساؤل الدراسة كما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي و البعدي لصالح الاختبار البعدي؟

الفرضيات:

الفرضية العامة:

البرنامج العلاجي المقترح يرفع مستوى الكتابة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين كتابيا

الفرضية الجزئية:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي و التطبيق البعدي لصلح اختبار البعدي.

اهمية الدراسة:

1. تبرز اهمية الدراسة من خلال التطرق لصعوبة الكتابة كأحد انواع صعوبات التعلم البارزة في المرحلة الابتدائية و اكثرها شيوعا لدى اغلب التلاميذ، و هذا ما يرصد من خلال ملاحظات و شكاوي المعلمين المتكررة اثناء كتابة الواجبات المدرسية و اجاباتهم اثناء الامتحانات، و ما تحدثه من مشكلات مستقبلا قد تعوق التعلم الصحيح.
2. كما تتجلى اهمية الدراسة الحالية في تصميم برنامج لتحسين و رفع مستوى الكتابة وتطبيقه على التلاميذ عينة الدراسة من خلال جملة من النشاطات في تحقيق هدف الدراسة.
3. الاهتمام بفئة من التلاميذ في المرحلة الدراسية معينة وهي صف الرابعة ابتدائي و التي تعتبر جد مهمة لأنها المرحلة التي اجمع الباحثون و المختصون على انها تتوضح فيها صعوبة تعلم الكتابة.
4. التحسيس بضرورة وجود اخصائي ارطفوني لمساعدة هاته الفئة من الاطفال التي تعاني من هذه الصعوبة، لملاحظاتنا عدم وجود في أي مدرسة من المدارس ولاية مستغانم.

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى جملة من الاهداف التي يتم التعرض اليها في العناصر الاتية:

1. الاجابة عن الاشكالية و تساؤل الدراسة.
2. بناء برنامج علاجي لرفع مستوى الكتابة تلاميذ عينة الدراسة.
3. تطبيق البرنامج العلاجي، و تجريب كل برنامج على عينة الدراسة من اجل الوقوف على مدى تأثير البرنامج العلاجي في رفع مستوى الكتابة لدى المعسرين كتابيا للتأكد من صحة فرضيات الدراسة.

4. محاولة ايجاد حل لمشكلة الدراسة و مساعدة كل من معلمين و الباحثين، و اولياء امور التلاميذ ممن تتواجد لديهم هذه المشكلة و المتمثلة في صعوبة تعلم الكتابة.

التعريف بمصطلحات الدراسة :

صعوبة الكتابة:

هي درجة الصعوبة المتحصل عليها، من اختبار الكتابة لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، والتي تعبر عن المؤشرات الاتية: عدم احترام الهامش، عدم احترام علامات الوقف، انحراف عن سطر الكتابة ، تشويه الحرف، حذف الحرف، حذف الكلمة، اضافة حرف، اضافة نقاط، ابدال حرف.

الجانبية:

هي سيطرة جانب من الجسم حسيا و حركيا على الجانب الأخر أي تفضيل استعمال الاعضاء الحسية و الحركية لجانب من الجسم، و هذا يعود الى تنظيم العصبي و توزيع الوظائف في الفصوص الدماغية التي تختلف من حيث الدور الذي تقوم به بالرغم تطابقها من ناحية التشريحية.

البنية الفضائية:

يشير هذا المصطلح الى طريقة تكوين فضاء شخصي، فكل فرد ينظم فضاءه حسب جسده و معاشه و طريقة تفكيره، فالتوجه الفضائي ال المكاني اذن هو قدرة الفرد على التموضع و الوجه و التنظيم و نقل و ادراك و فهم الاشياء في المحيط القريب و البعيد و كذا قدرته على بناء عالم حقيقي او خيالي .

المفكرة البصرية:

وهي قدرة الفرد على الاحتفاظ بالصور و الاشكال و استرجاعها بعد فترة من الزمن.

و تعرف الذاكرة البصرية اجرائيا في هذا البحث بأنها القدرة على تذكر و استرجاع الصور البصرية التي يدركها و يحتفظ بها المفحوص بعد عرضها عليه مرة واحدة او مرتين.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود البشرية، و المكانية، و الزمنية و المنهج المستخدم، و أدوات الدراسة.

الحدود البشرية:

طبقت الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذكور، اينات متوسط سنهم مابين 9 الى 12 سنة.

الحدود المكانية:

طبقت الدراسة في المدرسة الابتدائية بن شنديخ عثمان و المدرسة الابتدائية بن زكري محمد.

الحدود الزمنية:

السنة الجامعية 2015 – 2016

المنـهج:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي .

ادوات الدراسة:

تتحدد الدراسة من خلال الادوات المطبقة و هي كالأتي:

- الملاحظة
- اختبار تشخيص صعوبة الكتابة لبوزيد صليحة.
- البرنامج العلاجي لتحسين مستوى الكتابة من تصميم الطالبة الباحثة.

الفصل الثاني : الكتابة و مهارتها

1. تعريف الكتابة
2. مهارات الكتابة
3. مستويات الكتابة
4. مراحل تطور الكتابة
5. شروط اكتساب الكتابة
6. خصائص الكتابة
7. سن تعليم الكتابة

تمهيد:

قمنا بتخصيص فصل الكتابة في بحثنا لأن موضوعنا يتناول صعوبات تعلم الكتابة، وكما نعلم لا يمكننا معرفة الاضطراب الا بمعرفتنا المسبقة عن العادي، ولا يمكن تشخيص الصعوبة الابتوفلر المادة النظرية حول النمو العادي، حيث يتناول هذا الفصل مفهوم الكتابة حسب عدة علماء، كذا مهارتها من بينها مهارة الكتابة اليدوية بصفتها موضوع دراستنا، كما يتناول مستوياتها ومراحل تطورها، ثم شروط اكتسابها وخصائصها وأخيرا سن تعليمها.

***1*) تعريف الكتابة:**

يعرفها "أجيريا فيرا" « Ajuria GUERRA » على أنها وسيلة تواصل و تبادل بين الأشخاص تتطلب الوضوح و السرعة.

(Ajuria GUERRA.D J, 1982. P 102.)

و أما حسب (Anna oliviro Ferrarij) الكتابة هي النشاط الذي يجمع ما بين الحركات العضلة الذراع و اليد، و هي حركات دقيقة متناسقة و جد خاصة، أصلها هو اكتساب وظيفة أو أداة لاحظها الطفل في وسط اجتماعي (PEUGEOT J, 1997 , 7).

التعريف الاجرائي للكتابة:

الكتابة هي عملية تسجيل الحروف و الكلمات بالتركيز في ان واحد على شكل و الصوت، و ربط بينهما للقيام بالترميز مع مراعاة القواعد النحوية و الصرفية و الاملائية.

2) مهارات الكتابة:

تعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة و التعبير الكتابي، و لذلك فإن العجز في الكتابة قد يصبح معيقا للتعبير الكتابي و التحقيق التقدم لاحقا قد يكون من المفيد تعليم الأطفال أولا كتابة الحروف و الكلمات بدقة و بسرعة و كذلك يجمع أخصائيين في هذا المجال على أن الكتابة لها ثلاث أنشطة فرعية هي: الكتابة بخط اليد و الهجاء و التعبير الكتابي، و هذه الأنواع الثلاثة تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة النهائية لعملية الكتابة (محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور، 169،2006).

و من المعلوم أن الكتابة تحتوي ثلاث مهارات هامة هي:

- الكتابة اليدوية (الخط).
- التهجئة (الاملاء).
- التعبير الكتابي.

و لكل مهارة من مهارات الثلاث مهارات فرعية تتمثل في :

2-1- مهارات الكتابة اليدوية:

تتمثل في:

- مسك القلم (آداة الكتابة).
- تحريك آداة الكتابة من الأعلى إلى الأسفل.
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري.
- القدرة على نسخ الحروف.
- القدرة على نسخ الأرقام.
- كتابة الاسم باليد.
- نسخ الجمل و الكلمات.
- نسخ الجمل و كلمات المكتوبة من مكان بعيد.
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها البعض.
- النسخ بحروف موصولة. (غافر مصطفى،2005 ، ص170)

2-2 مهارات التهجئة:

تتمثل في:

- تمييز الكلمات .
- تمييز التشابه و الاختلاف بين الكلمات.
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة.
- الربط بين الصوت و الحرف.
- تهجئة الكلمات.
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات.
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالا صحيحا من حيث التهجئة.

3-2 مهارات التعبير الكتابي:

تتمثل في:

- كتابة الجمل و أشباه الجمل.
- يبدأ الجملة بحرف كثير.
- ينهي الجملة بعملية ترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالا سليما.
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- يكتب ملاحظات و رسائل.
- يعبر عن ابداعه كتابة.
- يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.

(تسيير مفلح كوافحة ، 2005 ، ص 85- 86).

***3)* مستويات الكتابة:**

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

3-1 المستوى الابتدائي:

هو بداية تعلم الطفل الكتابة، يكتفي برسم الحروف و الكلمات رسما صحيحا فقط لأن قدرته تكون محدودة، أما الإتقان و الدقة و الجمال 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 و المعرفي.

3-2 المستوى المتوسط:

بعد أن يصل الطفل إلى نوع من النضج الجسمي و الحركي و المعرفي، و تزيد خبراته و قدراته و كذلك تزيد ملاحظته، و يكون 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 ,ج درجة من النمو الحسي الحركي و العصبي، و يكون أيضا قد تمرن بما فيه الكفاية، الشيء الذي يجعله يكتسب مرونة حركية و سرعة مناسبة لتحقيق كتابة واضحة و مقروءة كما أن في هذه المرحلة تكتسب الكتابة خصوصيات خاصة بصاحبها.

(سمك محمد صالح، 1998، ص 377)

***4)* مراحل تطور الكتابة:**

تمر الكتابة عند الطفل بثلاث مراحل تتمثل في:

4-1 مرحلة ما قبل الخط:

تبدأ هذه المرحلة من السنة الأولى ابتدائي، فالطفل صاحب السنة أو سبع سنوات غير قادر بعد على تحمل متطلبات الخط و صعوباته المعتبرة بحيث نسجل:

- تكون الخطوط المستقيمة مكسرة، مقوسة، متقطعة.
- تكون المنحنيات مثلثة سيئة.
- أبعاد الحروف سيئة التنظيم.
- السطور ليست مستقيمة، منكسرة، صاعدة، لكن في بعض الأحيان نازلة.
- الهامش سيئ الاستعمال، غائب أو غير متساوي.

تدوم هذه المرحلة من سنتين إلى أربعة سنوات من التمدرس و لا يتمكن الأطفال الأثر إعاقة على مستوى الخط من تجاوز هذه المرحلة.

2-4 مرحلة الخط:

تتلاشى في هذه المرحلة المشاكل الحركية الأساسية و يصبح الطفل قادر على أخذ و قيادة أداة الكتابة و تتمثل هذه المرحلة بـــ:

- يصبح الربط جيد دون أن يؤدي تعديلات في الحروف.
- التخلص من سوء التوجه العام، فتنظم الكتابة و تصبح مقروءة.
- السطور مستقيمة، منتظمة الأبعاد.
- الهامش مستعمل بطريقة صحيحة.

و تصل الكتابة للنضج و الاتزان و هذا من سن العاشرة إلى ثانية عشر و لا يصل بعض الأطفال لهذه المرحلة بسبب عسر الكتابة.

3-4 مرحلة ما بعد الخط :

تتحقق هذه المرحلة ما بين سن العاشرة و الثانية عشر و لا يتصف هذا الخط بالاتزان فقط بل يتصف بالسرعة أيضا، فعلى الطفل أن يكون سريع الكتابة حتى يتمكن من أخذ دروسه و كما يبحث على أحسن طريقة للربط و أكثرها اقتصادا و سرعة، و هذا ما يؤدي لتغيير شكل الحروف و تسهيلها، و يجب توفر الشروط التالية في هذا الخط و هي: مستوى ذهني و ثقافي كاف، استعمال الكتابة بكثرة، احترام قواعد ملقنة في المدرسة الابتدائية.

(THOULON C ،2001 ،p23-26)

5) شروط اكتساب الكتابة:

لكي يدخل الطفل في ممارسة النشاط الكتابي لا بد أن يكتسب الشروط القاعدية التي تساعده على ذلك و متمثلة في:

1-5 النمو الحركي:

تتطلب الكتابة تناسقا حركيا للأعضاء المحققة للكتابة من اليد، الرقبة، الكتف، و أي خلل حركي يصيب إحدى هذه الأعضاء فإنه لن يتمكن من تجريد أشكال الحروف و تنظيمها و تصنيفها على فضاء الكتابي. (هشام حسن،2000،ص104)

2-5 الصورة الجسدية:

اكتساب الطفل الصورة الجسدية يعني وعيه بجسمه منفصلا عن غيره (جسم الأم)، و اكتساب الطفل لمفهوم الصورة الجسدية يتوقف على محيطه باعطاءه فرصا لذلك و عدم الاعتراض على فضوله، مما يؤهل الطفل إلى إدراك وضعية جسمه و مختلف أعضائه في الفضاء، و بالتالي وضعية مختلف الأشياء المحيطة و منها الحروف و الكلمات.

(anzieu d & chabert c,1987,p328)

3-5 الجانبية:

اكتساب مفهوم الجانبية، يعني قدرة الطفل على التمييز بين اليمين و اليسار و قدرته على تمييز أعضائه اليمنى من أعضائه اليسرى، مما يسمح له باحترام قواعد الجانبية في الكتابة. (coste j,1977,p88)

4-5 التنظيم الفضائي:

الكتابة عبارة عن تنظيم الحروف و كلمات في الفضاء و لهذا على الطفل أن يكتسب أولا مفهوم الفضاء العام بأبعاده المختلفة (فوق، تحت، أمام، خلف، وراء) و ذلك من خلال تجاربه اليومية و احتكاكه الاجتماعي و أن يكون متأقلما مع الفضاء الكتابي الخاص (الورقة أو السبورة). (louis not,1986,p103)

5-5 التنظيم الزماني:

تشكل الكتابة آثارا زمنية، و تحقيقها هو نتيجة مكتسبات الطفل الماضية، و طموحاتها المستقبلية، إذ أن نوعية الكتابة الراهنة هي نتيجة محورين مختلفين يجمعان بين الماضي و المستقبل، و هذا ما يخص الناحية الشكلية للكتابة.

5-6 الإدراك البصري:

من بين شروط الكتابة أن يكون الطفل ذا حاسة بصرية سليمة تسمح له بالتعرف على أشكال الحروف و كيفية تنظيمها في الفضاء. (بدر أحمد،2001،ص194)

5-7 الإدراك السمعي:

الكتابة ليست فقط نقلا مباشرا للحروف و الكلمات بل إملاء و تعبير كتابي أيضا، فالطفل عند بلوغه مرحلة معينة يكون بحاجة لكتابة ما يسمعه و كذلك ترجمة أفكاره أحاسيسه، و لن يتمكن من ذلك إلا إذا امتاز بحاسة سمع تمكنه من التمييز بين مختلف الأصوات.

5-8 النضج العاطفي:

للنضج العاطفي أثر كبير في تعلم اللغة المكتوبة عند الطفل فأي خلل يصيب حياته العاطفية يؤثر على كتابته سلبا.

5-9 الذكاء:

من بين العمليات العقلية اللازمة للكتابة "الذكاء" إلا أنه لا يشترط أن يكون الطفل ذكيا إذ يكفي فقط أن يفهم و يستوعب ما يريد كتابته.

10-5 اللغة الشفوية:

هناك علاقة وثيقة بين اللغة الشفوية و اللغة المكتوبة فلا كتابة بدون لغة شفوية، لأن هذه الأخيرة تمثل المادة الخام للغة المكتوبة، فالكتابة تمثل الجانب المادي للغة الشفوية، فهذه الأخيرة تزود الطفل بنظام فونولوجي و نطقي يسمح له بتمييز بين مختلف الأصوات التي تتميز كل حرف، كما تمده أيضا برصيد لغوي معتبر يمكنه لاحقا من ترجمة كتابية (DEITTE J, 1993 ,p 9) .

6) خصائص الكتابة:

للكتابة مجموعة من الخصائص تتصف بها، و إن أصيب بخلل إحداها أو بعضها يعني اضطرابا في هذا الجانب المادي للغة، و هذه الخصائص تتمثل في:

6-1 الشكل:

و هي خاصية الأولى التي تجلب انتباه الطفل في بداية تعليمه للكتابة، إذ يكرس كل طاقته التركيزية و الحركية في سبيل تحقيق و إعادة الأشكال الخطية التي يلاحظها و يكتسبها من محيطه.

6-2 الاستمرارية و الربط:

هو تحقيق التواصل و التنسيق بين حروف الكلمات وفق قواعد معينة إذ في محاولات الأولى للطفل لا نلتمس استمرارية و ربط بين وحدات الكلمات، بل نلاحظ ما يسمى باللصق إلا أن ذلك طبيعي جدا في هذه المرحلة كونه لم يكتسب بعد الليونة الحركية، و ظاهرة اللصق يجب أن تختفي من كتابة الطفل ابتداء من سن التاسعة و بعد هذا السن يعتبر اضطرابا. (جون بياجيه ترجمة بولاند،1983،ص110)

6-3 الحركة القاعدية و السيولة الحركية:

إن مرحلة السهولة و السلاسة في الكتابة تسبقها صعوبات حركية في تحقيق التنسيق بين الحروف فتتميز أحيانا بارتخاء شديد و أحيانا بالتشنج الكبير، و الوصول إلى اكتساب

حركة القاعدية الخاصة بالاحتفاظ بإيقاع عضلي حركي أثناء الكتابة يكون بعد النضج الحسي الحركي و التعود.

6-4 الفراغات بين الكلمات:

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

6-5 السرعة:

إن اكتساب سرعة مناسبة في الكتابة مع الحرص على وضوحها أمر مهم جدا في حياة الطفل المدرسية، و السرعة في الكتابة هي نتيجة النمو الخطي الحركي؟، الذي يسمح للطفل بتحقيق نشاطاته الكتابية المتطورة و المناسبة مع سنه، و أسباب البطء في الكتابة عديدة منها:

- صعوبات التنسيق.
- الضغط المفرط.
- تشنجات العضلية.
- نقص المراقبة و التركيز أثناء الكتابة.

6-6 الفضاء الكتابي:

هو أول ما يلفت الانتباه عند إلقاء نظرة أولية على كتابة ما، فهو يمثل السطح التي طبعت فوقه مختلف الأشكال الرمزية (الحروف) بفعل الحركة الخطية للكاتب، و الفضاء الكتابي يمثل الترتيب العام لمختلف عناصر الكتابة المتمثلة في: الفراغات بين الكلمات، الفراغات بين السطور، اتجاهات السطور، وضعية الكلمة بالنسبة لسطر الكتابة، اتجاهات السطور، وضعية الكلمة بالنسبة لسطر الكتابة، و أخيرا الكتابة.

(PEUGEOT J ,1997, p 45)

7) سن تعليم الكتابة:

إن معظم الأخصائيين اتفقوا على أن سن تعليم الكتابة في الخامسة من عمر الطفل من بينهم "سيمونت" « SIMO NTH » الذي قام على أطفال الروضة فوجد أنه في نهاية السنة الأطفال الذين يتراوح سنهم ما بين ثلاث و نصف إلى أربع سنوات لا يكونوا قد اكتسبوا و لا حرف، و نصف الأطفال الذين يتراوح سنهم من أربع إلى خمس سنوات يخططون بعض الأحرف، و عند أغلبية الأطفال الذين يتراوح سنهم ما بين خمسة إلى ستة سنوات يستطيعون التعرف على الأحرف المكتوبة من طرفهم.

أما "أوزيس" فترى أنه حوالي ست سنوات نستطيع تعليم الطفل الكتابة و بالتالي فمن الضروري احترام النمو الطبيعي للطفل لأنه قبل خمس سنوات الكتابة تكون عبارة عن نموذج فقط (AUZIZS ,1977, p140)

خلاصة :

بعد أن تناولنا التطور العادي لوظيفة الكتابة لدى الطفل و مهاراتهما و شروطها و خصائصها، سننتقل إلى عرض صعوبة في تعلم الكتابة لدى الطفل حتى نتمكن من حصر الأسباب الأساسية لظهور هذه الصعوبة كذا التعرف على كل ما يتعلق بها حتى نتمكن من تشخيصه و بالتالي نعد برنامج لرفع مستوى الكتابة لديهم.

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

1. مفهوم صعوبات التعلم
2. تصنيف صعوبات التعلم
3. تعريف صعوبات تعلم الكتابة
4. انواع صعوبات تعلم الكتابة
5. اسباب صعوبات تعلم الكتابة
6. اشكال صعوبات تعلم الكتابة
7. اسس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة
8. مميزات اطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة
9. صعوبات الكتابة في اللغة العربية

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

تمهيد

يواجه العديد من الأطفال في مراحل تعلمهم الأولى صعوبات متنوعة منها صعوبة الكتابة، حيث يعجزون عن نقل الأحرف و الكلمات نقلا صحيحا، كما تكون كتابتهم سيئة و غير مفهومة.

تعد صعوبة الكتابة إحدى صعوبات التعلم لذا فقد قمنا في هذا الفصل بتحديد مفهومها حسب عدة باحثين، ثم تطرقنا إلى أنواعها و أسبابها و أشكالها، كذا أسس تشخيصها، ثم مميزات الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبة و أخيرا صعوبة التعلم الكتابة في اللغة العربية.

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

I. صعوبات التعلم:

1. مفهوم صعوبات التعلم:

هناك تعريفات متعددة تناولت مفهوم صعوبات التعلم تتمثل في:

تعريف كيرك (Kirk):

يذكر "كيرك" ان مفهوم صعوبات التعلم يشير الى تخلف االضطراب تطور واحدة او اكثر من العمليات الكلام و اللغة و القراءة و الكتابة و الحساب و المواد الدراسية الأخرى، و التي تنشأ عن الاعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ او الاضطرابات السلوكية و الوجدانية، كما انه ليس نتيجة للتخلف العقلي او غياب بعض الحواس او العوامل التعليمية او الثقافية.(سليمان عبد الواحد يوسف،2006،ص48).

تعاريف الوكالة المشتركة لصعوبة التعلم (ICLD):

صعوبة التعلم مصطلح عام يشير الى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات واضحة في اكتساب و استخدام قدرات السماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير، الحساب، المهارات الاجتماعية، و تنشأ هذه الاضطرابات لدى الفرد و تعاد الى اختلاف الوظيفي للجهاز العصبي وبالرغم من تزامن وجود صعوبات تعلم مع حالات الاعاقة الاخرى مثل: الضعف الحواس او التخلف العقلي و الاضطرابات الانفعالية و الوجدانية او المؤثرات الاجتماعية البيئية مثل: الفروق الثقافية و التعليم غير المناسب و العوامل النفسية مثل اضطراب الانتباه و كل ما يمكن ان يسبب مشاكل تعلمية إلا انه لا تعتبر صعوبات تعلم نتيجة مباشرة لهذه الحالات او تلك المؤثرات، و الجدير بالذكر ان هذا التعريف قد نال اقرار و صدق المنظمات.

وأخيرا يعرف الباحثين الاطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم:

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

" الاطفال الذين يظهرون تباعدا واضحا بين ادائهم المتوقع كما يقاس باختبار الذكاء الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيلية في مجال او اكثر بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني و المستوى العقلي و الصف الدراسي، و يستثني من هؤلاء الاطفال ذوي الاعاقة الحسية سواء كانت سمعية او بصرية او حركية و كذلك المتأخرين عقليا و المضطربين انفعاليا و المحرومين ثقافيا و اقتصاديا".(محمود عوض الله سالم و الاخرون،23 2000 - 26)

2. تصنيف صعوبات التعلم:

صنفت صعوبات التعلم حسب الباحثين "كيرك و كالفانت" الى نوعين:

1- صعوبات التعلم النمائية

2- صعوبات التعلم الاكادمية

1.2- صعوبات التعلم النمائية:

عرفت صعوبات التعلم النمائية على انها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الاكادمية، و تتمثل في الانتباه والإدراك و الذاكرة و التفكير و اللغة و التي يعتمد عليها التحصيل و تشكل اهم الاسس التي تقوم عليها واحدة او اكثر من هذه العمليات، و تؤدي بالضرورة الى العديد من الصعوبات الاكادمية اللاحقة و تعتبر السبب الرئيسي لها، لذا فان أي انحراف نمائي في العمليات الاساسية السابقة يؤدي الى صعوبات التعلم الاكادمية، و للصعوبات تعلم النمائية انواع تتمثل في:

- اضطراب الذاكرة
- اضطراب الانتباه.
- اضراب التفكير.
- اضطراب اللغة الشفوية. (نفس المرجع السابق ،ص 98)

2.2- صعوبات التعلم الاكادمية:

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

من اعراض صعوبات التعلم الاضراب في سير التعليم، اذ يتعرض ذوي صعوبات التعلم الى ذبذبات شديدة في التحصيل، فنجد ذا صعوبات التعلم يتحصل على علامات مرتفعة احيانا و منخفضة احيانا اخرى في الموضوع ذاته، وقد نجد ايضا تذبذبات في موضوعات متعددة و هذا ما يؤكد الاختلاف بين صعوبات التعلم و التخلف الدراسي فالمتخلف دراسيا لديه ضعفا عاما في جميع المواد كما اننا لا نجد لدى المتخلف دراسيا تذبذبات في تحصيل الدراسي.

تتمثل انواع صعوبات تعلم الاكادمية في:

- صعوبة القراءة.
- صعوبة الكتابة.
- صعوبة الاملاء و التعبير الكتابي.
- صعوبة الحساب. (تيسير مفلح كوافحة 2005، ص 89).

تعريف صعوبة الكتابة:

تتمثل صعوبة الكتابة حسب "بيردونيسي و فون" « Perdonicimé et y. von » في صعوبة تمثيل و كتابة الكلمات بأشكالها الإملائية الصحيحة، و يظهر جليا أثناء عملية الإملاء (Perdonicini G et Von y,1963, P 251).

التعريف الإجرائي لصعوبة الكتابة:

صعوبة الكتابة تعني تلك الصعوبة التي تمس عملية الترميز، أي عدم القدرة على تحويل الأصوات و كلمات المسموعة إلى ما يقابلها من رموز مكتوبة بشكل صحيح، حيث يتعذر على طفل تحقيق القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية أثناء متابعته، مما يجعلها كثيرة الأخطاء، غير مفهومة و غاية في سوء.

تعريف "آجورياجيرا" (AJURIAGURRA 1964)

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

على أنها نقائص في نوعية الكتابة عند الطفل مع غياب أي مشكل عصبي أو ذهني و يعرفها نفس الباحث سنة 1997 على أنها اضطراب في تنظيم و نمو الكتابة لدى الطفل، و لا يمكن التكلم عن صعوبة الكتابة إلا ابتداء من سن الثامنة.

(AJURIA GURRA J, 1997 ,p9)

و تعرفها بورال ميزوني BORELMAISONY بأنها من الاضطرابات النوعية للغة المكتوبة، تتميز بصعوبة خاصة في تعيين، فهم، إنتاج رموز المكتوبة، و هذا ما يؤدي إلى الاضطرابات الكتابية ما بين 8-9 سنوات و إلى اضطرابات الإملاء و فهم النصوص و اكتساب المدرسي عند الطفل الذي يتميز بـ:

- مستوى عقلي عادي ، أداءات اللغة المكتوبة أقل من قدرات الأخرى كاللغة الشفوية و مختلف المواد الذي تعتمد على الكتابة.
- عدم وجود اضطرابات حسية أو إدراكية (السمع، البصر).
- التطور في محيط عاطفي، اجتماعي، ثقافي عادي.
- التمدرس بصفة عادية (ESTIENNE F, 1971.p13)

و حسب (باي) فتعرف صعوبة الكتابة على أنها اضطرابات في تمثيل الخطي لأشكال الحروف و اتجاهاتها في حيزها المكاني و تنسيق بينها، فالطفل يرسم حروف و لا يكتبها، و نعني برسم الحروف تقليد الأشكال دون معرفة أساس و مبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني له.

(حورية باي ، 2002 ، ص 86)

2- أنواع صعوبة الكتابة:

2-1- صعوبة الكتابة الراجعة لخلل في التنظيم الحركي:

و يصحب الخلل في التنظيم الحركي (Débilité notrie) هم أطفال سيئ التوجه وغالبيتهم يحتل إصابة في جهازه العصبي.

2-2- صعوبة الكتابة الراجعة لخلل في تنظيم الحركة و الفضاء:

و يقع الخلل في الحركة المحققة للكتابة و في تنظيم الفضاء و يصحب عادة بمشاكل في تمثيل و استعمال الجسم و مشاكل في التوجه و البنية المكانية.

2-3- صعوبة الكتابة الراجعة لمشكل في تعبير الخطي للغة:

و هي مشاكل في نشاط الخطي الحركي و لها علاقة بتأخر اللغة و بعسر القراءة و عسر الكتابة.

(CARBONEL S, GILLET P, MARTORY M, VALDOIS S, 1996,p 246-247)

3- أسباب صعوبة الكتابة:

عسر الكتابة ناجم عن أسباب عديدة و متنوعة تتمثل في:

3-1- اضطراب تناسق الحركي:

يقصد به العجز عن ضبط وضع الجسم و التحكم في حركة الرأس و ذراعين و اليدين و الأصابع، فالكتابة تتطلب مهارة حركية متناسقة ما بين حركة العين و حركة اليد، هذه المهارة ضرورية لعمليات النسخ و التتبع و كتابة الحروف و الكلمات و أي خلل فيها يؤدي إلى عسر في الكتابة.

أوضح مايكل باست أن اضطراب الحركي يعود إلى عجز في وظيفة الدماغ، حيث قام بدراسة أوضح فيها أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها و نطقها لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم لا يستطيعون تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف و كلمات.

(أسامة محمد البطانية و الآخرون،2005، ص 97)

3-2- اضطراب الإدراك البصري:

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

يقصد به عجز الطفل على معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف و الكلمات بصريا و صعوبة في تحديد أشكالها و إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة.

و لقد ذكر "كيفارت" أن العجز في إدراك العلاقات المكانية – البصرية مثل تمييز اليمين من اليسار يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة. (السيد عبد الحميد،2003،ص25)

3-3- اضطراب الذاكرة البصرية:

و التي تعرف بانها صعوبة تذكر اشكال الحروف و الكلمات، و التعرف عليها بصريا، بالرغم من ان حاسة البصر سليمة، و يسمى باضطراب الذاكرة البصرية هذه الاخية التي تؤدي بدورها الى صعوبة تشكيل، وكتابة الحروف، و الاعداد، و الاشكال. (نبيل عبد الحافظ،2000، ص111).

في هذا الصدد يشير "اسامة محمد البطانية" بقوله: ان اضطراب الذاكرة البصرية هي صعوبة استدعاء او اعادة انتاج الحروف، و الكلمات من الذاكرة و الذي يمكن ملاحظته، عندما يحاول الطفل تشكيل سلسة الحروف التي يتم تذكرها.

(اسامة محمد البطانية،2005،ص195)

3-4- اضطراب الأبراكسيا:

هناك نوعين من الأبراكسيا:

أ. أبراكسيا التحقيق الحركي:

- يكون إنجازها بطيء و سيء التوجه فهي تتصف بعدم القدرة على الربط بين الحركات.

ب. أبراكسيا البنائية:

حيث يعرف الطفل الشكل و الرمز الخطي، لكنه لا يتمكن من نقله، فالطفل الأبراكسي يعرف جيدا ما يجب أن يفعله و لا يعاني من نقص حركي لكنه لا يتمكن من تحقيق الحركة المطلوبة.

3-5- اضطرابات الجانبية:

تظهر الجانبية بشكل واضح خلال 03-04 سنوات عند معظم الأطفال إذ نجد أن معظمهم يستعملون اليمين حوالي 90%، أما البقية فيستعملون اليسار، إلا أن هناك من الأطفال لا تتكون لديهم الجانبية خلال هذا السن حيث يستمد ذلك إلى غاية 06-07 سنوات أين يتوجهون إلى استعمال اليمين أم البقية الأخرى من الأطفال فيظهرون سوء تنظيم الجانبية، و يتجلى ذلك من خلال صعوبة القيام بالحركات الدقيقة و اضطرابات الكتابة التي ترجع إلى اضطراب الحركة الخطية(Canoui P, 1994, P 114) .

تعود مثل هذه الاضطرابات في معظمها إلى عدد من أسباب يلخصها « DEMMEUR » فيما يلي:

- **أسباب عصبية:**

كأن نجد الطفل مثلا يلعب الكرة بالرجل اليمنى، لكنه يستعمل يده اليسرى في أغراضه اليومية الأخرى.

- **أسباب اجتماعية:**

تكون إما عن طريق التقليد أو الإجبار، و ذلك حسب القيمة المقدمة من طرف المجتمع لجهة معينة، فإذا كان الطفل مثلا له ميل لليمناوية لكن أمه تستعمل اليد اليسرى فإنه يتبنى اتجاهها من غير أن يشعر نفس الشيء بالنسبة للطفل الذي يستعمل يده اليسرى و محيطه يرغمه على استخدام يده اليمنى.

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

- **أسباب نفسية:**

يمكن للطفل أن يعاني من صعوبات في معرفة أجزاء جسمه، نتيجة قلق مصدره عاطفي، ناتج عن عدم معايشته لوالديه لفترة معينة.

(demeur A , 1983, p 33)

3-6- اضطراب البنية الفضائية:

يحدث بناء الفضاء عند الطفل عن طريق وضع علاقة مع الأشياء في البداية تكون علاقة عامة، و يفضل العمليات الفضائية و تنظيمها، يصل الطفل إلى ربط كامل للعلاقات ثم يفهمها، و إذا لم يتحكم الطفل في الفضاء نجد القلب من الأعلى إلى الأسفل و من اليسار إلى اليمين، و نجد تقطيع الحروف مع الفضاء غير متساوي بين الكلمات و السطور و تكون هذه الأخيرة غير منتظمة.

- **أعراض اضطراب البنية المكانية:**

- الخلط بين الاتجاهين فوق- تحت، و كذلك الخلط بين الرقمين 6 و 9 عند الكتابة.
- الخلط بين الاتجاهين يمين و يسار، و كذلك الخلط بين الرقمين 12 و 21 عند الكتابة.
- نقص الذاكرة الفضائية و التي تتجلى من خلال عملية الإملاء، حيث يجد الطفل المصاب صعوبة في تذكر اتجاه الحروف و الأرقام، كما أنه ينسى كذلك جهة و موضع الأشياء. (Stagis. L, Sans date, p 35 – 37)

4- أشكال صعوبات تعلم الكتابة:

تظهر صعوبة الكتابة في أشكال متعددة منها:

- يعكس الطفل الحروف و الإعداد بحيث تكون كما تبدوا له في المرآة، فالحرف "خ" مثلا و الرقم "3" قد يكتبها بشكل معكوس و أحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع و كلمات و الجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدوا في المرآة.

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

- يخلط في اتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات و المقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، و الفرق هنا كما سبق أن كلمات تبدوا صحيحة بعد كتابتها و لا تبدوا معكوسة كالسابق.
- ترتيب أحرف الكلمات و المقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة "ربيع" قد يكتبها ""ريبع" و أحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة "دار" قد يكتبها "راد".
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة "باب" و لكنه يكتبها "ناب".
- يحذف بعض الحروف من الكلمات أو كلمة من الجملة.
- يضيف حرف إلى كلمة غير ضروري أو إضافة كلمة إلى جملة تكون غير ضرورية.
- يبدل حرف في كلمة بحرف آخر مثلا (غ-ع) أو (ب-ت).
- قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.

(عمر محمد خطاب، 2006 ، ص 69-70)

5- أسس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة:

توجد خمسة أوجه يمكن على أساسها تشخيص الكتابة عند الطفل تتمثل في:

5-1 الفضاء:

الطفل في بداية تعلمه الكتابة لا يتحكم في الهامش، و يتعلم احترامه بفضل الكراريس المحددة للهامش، و يجب توفر الفضاء بين الكلمات على الأقل بمقدار حرف من أجل أن تكون الكتابة مقروءة و يجب الطفل في مرحلة الابتدائية صعوبة كبيرة في احترام السطور عندما تكون الورقة غير مخططة، تتجلى المشاكل الفضائية في الكتابة على شكل انحناء و انحدار الحروف، و عدم احترام الأشكال، و الخلط بين التي تكتب فوق السطر أو تحته بعكس وضعيتها.

5-2- الخط:

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

الخط هو جريان الحبر للكتابة، أو مجرى الذي بفضله يسري النشاط الخطي و في حالة إصابته يعطينا خط رقيق أو سميك مما يعطي كتابة رديئة، و لتشخيص طبيعة الخط يجب البحث هل مجرى متساوي و منتظم، هل الضغط خفيف أو مضطرب، هل الخط واضح أو غامض و هل هناك منحنيات و زوايا.

3-5- الشكل:

إن اكتساب الشكل الخطي أمر صعب و يتطلب تعلم طويل و ينتج الطفل في السنوات الأولى من التعلم خط سيء التوجه، أو ما يسميه المختصون في علم الخط "الكتابة السطحية" و يعتبر مشكل الربط من أهم أعداء الشكل، فيجب رفع التعلم عندما يكون الحرف الموالي ليس في نفس الاتجاه، و تؤدي هذه الأخطاء لحروف ملتصقة بطريقة سيئة و يرجع اللصق إلى الربط بين حرفين لا يمشيان في نفس السياق.

4-5- الحركة:

يواجه الطفل في بداية تعلمه مشاكل في كتابة، فيضع الحروف بعضها أمام بعض محاولا ربطها و لا تكتسب الحركة السريعة إلا في المرحلة الخطية، حيث يحدث ربط الحروف ببعضها البعض دون رفع القلم مع كل حرف و يرجع البطء للزيادة أو النقص في مراقبة الحركة.

5-5- السرعة:

من النادر أن يكتب الطفل بسرعة في بداية التعلم لأنه يفتقر للبراعة، و يكون بعض الأطفال بطيئين جدا مما يجعلهم متأخرون في مستوى الدراسة، و هم أطفال مهووسون بالعمل الجيد مكبوحين بسبب التدقيق الزائد و يكون خطهم غالبا مخنوق و الحركة السريعة غائبة.

(THOULON C, 2001,p45-52)

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

6- مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة:

- النسخ بصورة غير دقيقة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- يمسك القلم بصورة خاطئة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة و الخلط ما بين الحروف الكبيرة و الصغيرة بصورة غير متجانسة.
- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.
- تشويه صورة الحروف عند الكتابة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- يواجه مشكلات في تفسير و تركيب الجمل.
- بطء في معالجة اللغة الشفوية أو الكتابية أو كليهما.
- صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- رداءة في تركيب الجمل و الفقرات.
- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.
- تكون كتابته غير مفهومة.

(أسامة محمد البطانية، 2005، 168-169)

7-صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية:

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

للغة العربية صعوباتها الخاصة و هي:

- تعدد صور الحروف و تنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة و وسطها و آخرها مثل حرف الغين (غ، ـغ، غـ، ـغـ).
- تشابه الكثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي مما يصعب التمييز بينهما مثل (ح.ج.خ) أو (س.ش).
- تلفظ بعض الحروف في كلمات و تلفظ في الأخرى كالواو و في (سوق. عود) هي صامتة أما في (موز. ثوب) فهي صامتة كذلك الياء.
- التنوين و هو صوت ينطق و لا يرسم في الكلمة بل يرسم فتحتين بعدها ألف فيما عدا التاء المربوطة أو يرسم ضمتين أو كسرتين في حين أن لفظة (فتحة و نون، ضمة و نون، كسرة و نون).
- الحروف الصامتة في الهجاء العربي ناقصة فلا يوجد منها إلا حروف المد التي هي حرف العلة أما بقية الصوائت من الحروف فتنطق متحركة أو ساكنة الحركة (ضمة، فتحة، كسرة، سكون) فتكتب فوق حرف أو تحته و لا تكون بين حروف الكلمة.
- كثرة الترقيم كالنقطة و الفاصلة و الأقواس المختلفة مثل القوسين و المزدوجتين.
- كثرة الحروف التي تكتب و لا تلفظ فهي عرضة للنسيان مثل الألف بعد واو الجماعة و الواو في أولئك .

(تعوينات علي، 1992، ص 28-29)

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

خلاصة :

وبهذا الفصل نكون قد ختمنا الجانب النظري الذي مكننا بالتعمق اكثر في موضوع بحثنا و هذا بفضل مختلف الدراسات التي افادتنا بمعلومات قيمة و سهلت علينا مباشرة الدراسة الميدانية، لان كما نعلم للمعلومات النظرية أهمية في الدراسات التطبيقية حيث لا يمكن للباحثين الخوض في الدراسات الميدانية الا بتوفر مادة النظرية الكافية مهما كانت طبيعة و مجال البحث المراد دراسته.

الفصل الثالث : صعوبات تعلم الكتابة

و الان سننتقل الى الجانب التطبيقي و نستهله بتقديم منهجية البحث.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : منهجية الدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية
2. الدراسة الاساسية

1.2- منهج الدراسة

2.2- عينة الدراسة

3.2- ادوات الدراسة

4. كيفية اجراء الدراسة

تمهيد

بعد تناولنا للجانب النظري لهذه الدراسة سنتناول الجانب الميداني للدراسة، حيث سيتم في هذا الفصل عرض خطوات المنهجية التي تم اتباعها في اجراء الدراسة التطبيقية، حيث قمنا اولا بعرض الدراسة الاستطلاعية ثم التطرق الى الدراسة الاساسية و المنهج المستخدم و بعد ذلك تم تقديم خصائص عينة الدراسة و تحديد الشروط و المعايير المتبعة في اختيارها، بعدها قمنا بتقديم ادوات البحث .

1. الدراسة الاستطلاعية:

قبل أي دراسة ميدانية لا بد على الباحث من القيام بدراسة استطلاعية للمكان الذي سيجري في دراسته الاساسية، و ذللك من خلال ضبط المتغيرات و تحديد الخطوات العلمية و العملية لكيفية اجراء الدراسة التي هي اساس تشخيص حالات عسيري الكتابة و تطبيق البرنامج المقترح عليهم.

1.1- اهداف الدراسة الاستطلاعية: لقد اقدمنا على مثل هذه الخطوة من أجل تحقيق مجموعة من أهداف التي يمكن ذكرها فيما يلي:

أ- تحديد مستوى الدراسي الذي سوف تجري عليه الدراسة .

ب- معرفة صعوبات التطبيق التي من شأنها تحديد قيمة البحث العلمي، و مكانته العلمية و ذلك قصد تقليل من تلك الصعوبات في الدراسة الاساسية أو محاولة تفاديها.

ت- التدريب على خطوات البحث العلمي.

ث- التعرف على ميدان الدراسة.

2.1- مكان اجراء الدراسة الاستطلاعية :

تم اجراء الدراسة بمدرستين ابتدائية بمنطقة موشتي ووسط المدينة بولاية مستغانم، و قد تم اختيار هذه المنطقة نظرا لتوفرها على الشروط الازمة لإجراء البحث، حيث انها تحتوي على امكانيات مناسبة للدراسة (قاعات فارغة ووحدات الكشف الطبي و النفسي)، تنتهج هذه المدارس نظام عادي تحتوي كل مدرسة منها على قسم واحد للتحضيري و **12** قسم للدراسة (قسمين لكل مستوى) و كل قسم لديه حجرة خاصة به و لديه معلم خاص و معلم في اللغة الفرنسية تتمثل هذه المدارس في :

- بن شنديخ عثمان
- بن زكري محمد

2. الدراسة الاساسية :

1.2- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحلية على المنهج التجريبي، الذي من خلاله يستطيع الباحث ان يتعرف على اثر السبب _المتغير المستقل) و على النتيجة (المتغير التابع).

و يعرفه الصديق (**1999**،ص**110**) : بأنه "التحكم في جميع المتغيرات و العوامل الاساسية باستثناء متغير واحد بحيث يقوم الباحث بتطويعه او تغييره بهدف تحديد و قياس تأثيره في العملية" .

و المنهج التجريبي في العلوم الانسانية لا يقوم على اجزاء تجارب عن طريق التحكم المباشر في السلوك الانساني و لكن باسلوب غير مباشر، و ذلك لان معنى التجريب هو محاولة قياس المتغير المستقل على المتغير التابع و قد تكون الاستجابة، او قد يكون تقييم اداء او تقييم مردود نشاط اجتماعي محدد.

و يتم تطبيق المنهج التجريبي اما عن طريق الجماعة الضابطة و الجماعة التجريبية، او عن طريق القياس القبلي و القياس البعدي فقط.

2.2- عينة الدراسة :

العينة هي عبارة عن مجموعة جزئية من الافراد و الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الاصلي، فبدلا من اجراء البحث او الدراسة على كامل مفردات المجتمع يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة او عن طريق دراسة ذلك الجزء يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها على المجتمع الدراسة الاصلي. (دويدرا،**2007**،ص**93**)

و هناك عدة انواع من العينات، ما يحددها هو طبيعة البحث و ظروف الباحث و طبيعة مجتمع الدراسة.

و لقد راينا ان نوع العينة التي تتطلبها دراستنا الحالية هو العينة القصدية، وهي نوع من العينات التي يتم انتقاء افرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض

الخصائص في اولئك الافراد دون غيرهم و لكون تلك الخصائص هي من الامور الهامة بالنسبة للدراسة، كما يتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توفر البيانات الازمة للدراسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الاصلي.

1.2.2- حجم و خصائص العينة :

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة السنة الرابعة ابتدائي. تشمل عينة الدراسة الحالية على **10** حالات و تم اختيار هذه العينة وفق معايير المبينة في الجدول التالي:

المعايير	عينة الدراسة
السن	يتراوح بين **9** الى **12** سنة لان الطفل يكتمل نضجه الحسي الحركي في **8** سنوات، ولانه لايمكننا تشخيص صعوبات الكتابة قبل **8** سنوات.
الجنس	ذكور ، اناث
المستوى الدراسي	السنة الرابعة ابتدائي لان الطفل يكون قد اكتسب مهارة الكتابة اليدوية و لان صعوبات الكتابة تصبح جد هامة في هذا المستوى حيث انها تشكل خطورة على نجاح التلميذ.
الاوساط الاجتماعية	متوسط

جدول رقم (1): معايير اختبار عينة البحث

2.2.2- طريقة اختيار العينة :

في البداية كنا نحضر حصص مادة الكتابة مع تلاميذ الستة الرابعة ابتدائي و هذا قرابة **10** ايام، استطعنا من خلال هذه الفترة ان نميز حوالي **20** تلميذ يعانون من عسر الكتابة، و هذا حسب اختبار الكتابة لبوزيد صليحة، لقد كانت اعمارهم تتراوح مابين **9** الى **12** سنة.

ابعد من هذه العينة الاولية بعض الحالات التي كانت كبيرة في السن فبقي لدينا **15** حالة، انقصنا منها **5** حالات كانت تعاني من مشاكل عضوية، و بهذا اختصرت العينة الى **10** حالات تم انتقاؤها لاجراء دراستنا، حيث تم اختيار الافراد الذين تتوفر فيهم الشروك التالية:

- الملفات الطبية و النفسية للتلاميذ: و التي تعرض الحالة الصحية و النفسية للتلميذ كما تعرض السوابق الطبية و الميزانية النفسية.
- ملاحظات المعلم الخاص عن التلاميذ في كتابتهم.
- النقاط المحصل عليها في تقييم الاداء (الفروض) في مادة الكتابة.
- الاطلاع على كراس المداولات .
- استبعاد أي اصابة عضوية.
- وتم الاخذ بعين الاعتبار خلو افراد هذه العينة من الاضطرابات المصاحبة التي تتمثل في:
- نقص في حاسة البصر .
- الاعاقة الحركية الدماغية .
- التخلف الذهني الخفيف .
- الاعاقة السمعية .
- الاعاقة الحركية تمس اليد او الشلل او موانع اخرى تصعب حركة اليد أثناء الكتابة لان وجود هذه الاضطرابات سيكون له تأثير سلبي على نتائج الاداء في اختبار الكتابة و البرنامج المقترح، كما ان تلاميذ الذين لديهم اضطرابات لا ينتمون الى فئة اطفال ذوي صعوبات التعلم كما ان هذه الفئة كما ذكرنا في

دراسات النظرية لا تعاني من أي اضطرابات عضوية او ذهنية و هي فئة تتكون من اطفال عاديين.

3. تقديم ادوات الدراسة:

يحتوي هذا الجزء على تقديم اختبار الكتابة الذي يهدف الى قياس صعوبة الكتابة و تحديد درجة هذه الصعوبة ثم تقديم و عرض البرنامج المقترح من طرف الباحثة لصعوبة الكتابة و الذي يهدف الى تحسين مستوى الكتابة لدى المعسرين كتابيا.

1.3- الملاحظة :

من المعروف ان الملاحظة تتميز عن غيرها من ادوات البحث في انها يستفاد منها جمع البيانات و الحقائق ذات صلة يسلوك الافراد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة بحيث يمكن ملاحظتها بسهولة، الا انها لا تستخدم في حالات و مواقف الماضية، و كذلك المواقف التي يجد فيها الباحث صعوبة في التنبؤ بأنواع السلوك المطلوب دراستها. (صابر و خفاجة،**2002**،ص **142-143**)

2.3 – اختبار الكتابة :

أ- تعريف الاختبار:

اعتمدنا في هذه الدراسة على اختبار الكتابة لبوزيد صليحة، الذي يقيس كل من مهارتي التهجئة و الخط الموجه لتلاميذ الطور الاول من تعليم الاساسي حيث يحتوي هذا الاختبار على ثلاث نصوص تتميز بالبساطة و السهولة و الوضوح و كل نص موجه الى مستوى، فالنص الاول موجه لتلاميذ السنة الاولى و النص الثاني موجه لتلاميذ السنة الثانية اما النص الثالث موجه لتلاميذ السنة الثالثة، ولقياس التهجئة تستعمل الباحثة الاملاء و لقياس الخط تستعمل النقل المباشر، و قد اعتمدت في تصميم بنود اختبارها على دراسة " اجورياجيرا" (**AJURIAGUERRA 1979**) و "بوجو" (**PEUGOT 1979**).

و قد اعيد تقنين بنود هذا الاختبار على تلاميذ الطور الثاني من تعليم الاساسي (السنة الرابعة و السنة الخامسة و السنة السادسة) من طرف الباحثة " صدقاوي امينة

2007" في مذكرة الماجستر، حيث قامت هذه الباحثة باعادة تقنين بنود النص على بيئة جزائرية موجه لتلاميذ الطور الثاني من تعليم الاساسي، و قد اخذت الباحثة بعض التغيرات على بنود الاختبار التي استلزمها التقنين مراعية بذلك كل شروط التقنين (الصدق و الثبات) .

في هذه الدراسة سنقوم باستخدام الاختبار المقنن لان عينة البحث تتطلب السنة الرابعة ابتدائي.

ب- كيفية تطبيق الاختبار:

- **الهدف:**

التعرف على مشاكل الكتابة.

- **التعليمة:**

ان ما سنقوم به اليوم ليس اختبارا بل هو نشاط نريد من خلاله التعرف على كتابتكم، اكتبوا احسن ما عندكم.

- **الوسيلة:**

-اوراق بيضاء

-اوراق تحتوي على نص الاختبار

-اقلام جافة زرقاء

- **المفحوص:**

الطفل المتمدرس بالطور الثاني من التعليم الاساسي. (و نحن في هذه الدراسة اكتفينا بمستوى السنة الرابعة ابتدائي).

- **طريقة التطبيق:**

توزع الاوراق البيضاء و اوراق الاختبار على تلاميذ و يطلب منهم نقل النص على اوراق و على كل تلميذ ان يكتب اسمه على الورقة.

ج- **التصحيح و التنقيط:**

يتم تصحيح و تنقيط الاختبار وفق **25** معيار فرعي، تخص احدى عشر معيار الولى الشكل العام للنص و تنظيمه على الورقة و تخص المعايير المتبقية (من **12** الى **24**) حصر التشوهات التي تظهر على كتابة الحروف المكونة للنص.

يقيم كل مقياس فرعي اعتمادا على ثلاث حالات و هي :

-1- الحالة أ - وتعطى لها الدرجة (**0**) و تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة و عدم وجود تشوهات.

-2- الحالة ب – و تعطى لها الدرجة (**1**) و تعبر عن كتابة متوسطة ووجود تشوهات بسيطة.

-3- الحالة ج – و تعطى لها الدرجة (**2**) و تدل على كتابة ذات نوعية سيئة جدا ووجود تشوهات في أشكال الحروف.

و تكون ادنى درجة لكل مقياس هي (**0**) و اقصى درجة هي (**50**) و تشير الى كتابة ذات نوعية سيئة جدا، و تحتوي على تشوهات كبيرة مما يدل على صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة لدى الطفل، وكلما كانت الدرجات الكلية منخفضة كلما دل على اكتساب جيد لمهارة الكتابة.

و للتعرف على النص الاختبار و معايير التنقيط ارجع للملحق رقم (**1**).

3.3- تقديم البرنامج المقترح للتلاميذ المعسرين كتابيا :

هو عبارة عن **16** نشاط، موجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، يحتوي هذا البرنامج على اربع وحدات فالوحدة الاولى تساهم في رفع مستوى اكتساب الجانبية و الثانية تساعد في تنظيم البنية الفضائية و الوحدة الثالثة تثبت الرموز (الحروف) و تنشيط المفكرة البصرية، اما الوحدة الخامسة تتمثل في الكتابة و مقسمة الى مستويين، المستوى الاول خاص بالخط و المستوى الثاني خاص بالتهجئة و التعبير.

و لقد اعتمدنا في تصميم هذا البرنامج على دراسة "بورال ميزوني" (**maisonny.b.1978**) و دراسة دي ماستر (**de maistre.1980**) و دراسة صلاح الدين تغليث **2007** .

الهدف من البرنامج العلاجي الارطفوني :

1- يهدف الى محاولة تقديم برنامج يساعد على التكفل بالتلاميذ الطور الثاني لسنة الرابعة ابتدائي الذين يواجهون صعوبات في تعلم الكتابة، وذلك عن طريق نشاطات خاصة ترفع من مستوى الاسباب التي تؤثر على تلاميذ في مهارة الكتابة .

2- توجيه انتباه التلميذ الى المفهوم الصوتي، الذي تحمله اللغة الشفوية، و ذلك بتمييز، تحليل، تركيب مختلف الوحدات اللسانية،المتضمنة في الكلمة.

3- استثارة المفحوص لإيجاد الكلمات المتشابهة، وغير متشابهة و يتم ذلك بتمييز الكلمات و المقارنة فيمل بينها، ثم تحديد التشابه اما في الصوت الاول للكلمة او الصوت الاخير من الكلمة.

وحدات البرنامج:

في هذا البرنامج الكمالي نجد :

الوحدة الاولى: الجانبية

تهدف هذه الوحدة إلى رفع مستوى اكتساب الجانبية، من خلال النشاطات التالية :

التمرين الاول :

الهدف:

أن يتمكن التلميذ من تسمية اليمين واليسار (هذه يدي اليمنى، هذه قدمي اليسرى، هذه عيني اليمنى، هذه أذني اليسرى) مع استعمال الإشارة.

الادوات:

استعمال مختلف اعضاء الجسم للتحديد و التسمية

النشاط:

أ- ب-

ارني يدك اليمنى

- ارني يدك اليسرى
- ارني اذنك اليمنى
- ارني اذنك اليسرى
- اين عينيك اليمنى
- اين عينيك اليسرى
- ارني رجلك اليمنى
- ارني رجلك اليسرى

- ضع يدك اليمنى في عينك اليسرى
- ضع يدك اليسرى في اذنك اليمنى
- ضع يدك اليمنى في عينيك اليمنى
- ضع يدك اليسرى في رجلك اليسرى
- ضع يدك اليمنى في اذنك الايمن

يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف

التمرين الثاني:

الهدف:

ان يتمكن التلميذ من التعيين و التسمية و ذلك بالنسبة للذات و الغير (الشخص المقابل) و بالنسبة للأشياء المحيطة و الوضعيات المختلفة .

الادوات:

استعمال مختلف اعضاء الجسم للتعيين على الذات، و استعمال مختلف اعضاء الجسم الاخر للتعيين، و كذا الستعانة بما تحتوي عليه القاعة من الادوات (خزانة، كرسي، كرة)

النشاط:

يقف التلميذ وجها لوجه مع المختص ثم يطلب منه تعيين يده اليمنى ثم تعيين اليد اليمنى للمختص في الجهة المقابلة، وكذا مع بقية اعضاء و الادوات الموجودة في القاعة.

مثال : اين موضع الكرسي بالنسبة لك؟ - اين موضعه بالنسبة لي ؟ تعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف

الوحدة الثانية: البنية الفضائية

تهدف هذه الوحدة إلى رفع مستوى اكتساب التنظيم المكاني، وهو الهدف الثاني لهذا البرنامج و تتمثل في النشاطات التالية:

التمرين الاول:

الهدف:

ان يحدد التلميذ موقع جسمه في الفضاء المحيط و ان يحدد الوضعيات التالية:

فوق، تحت، امام، وراء، بعيد عن، بجانب .

الادوات:

طاولة ، كرسي، قلم ازرق، لعب مختلفة.

النشاط:

نطلب من التلميذ تحقيق الوضعيات من خلال تنفيذ بعض الاوامر، و هي كالأتي :

- ضع الكتاب فوق الطاولة .
- ضع القلم الازرق بجانب الكتاب.
- ضع الكرة تحت الطاولة.
- ضع الكرسي خلف الباب.

- ضع الشاحنة امامك.

يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف .

التمرين الثاني :

الهدف :

ان يحدد التلميذ مواقع الاشياء، و ذللك بالاستعمال العب و مختلف الاشياء الموجودة في القاعة.

الادوات :

طاولة، كرسي، لعب مختلفة.

النشاط: وضع الاشياء بطريقة عشوائية في الفضاء المحيط، ثم نطلب منه تحديد مواقع الاشياء المخلفة و تسميتها .

- اين الكرسي؟

فيجيب : وراء الباب

- اين الكتاب؟

فيجيب : فوق الطاولة

- اين الكرة؟

فيجيب : تحت الطاولة

- اين القلم الازرق؟

فيجيب : فوق الطاولة بجانب الامن للكتاب . يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف.

التمرين الثالث:

الهدف :

ان يتمكن التلميذ ربط مابين الوضعيات المذكورة في التمرين الاول و الحروف حتى يتمكن من تمييز بين الحروف المنقطة و توجيه الحروف في فضاء الصفحة و تحقيق كل الوضعيات .

الادوات :

الحروف الهجائية العربية التي تحتوي على نقاط، اوراق مقوى، قريصات (قص الورق المقوى حسب اشكال الحروف المطلوبة) ، ورقة بيضاء .

النشاط :

سوف نعرض لك الحروف الهجائية حرفا حرفا لكن بدون نقاط، المطلوب منك اتباع التعليمة مستخدما هذه القريصات.

- ضع القريصة في مكان الحرف المطلوب منك.
- اين توجد نقطة حرف الخاء؟ فيجيب : فوق الحرف . فنطلب منه ان يضع القريصة فوق شكل الحرف.

و هكذا مع بقية الحروف (ب ، ن ، ت ، ث ، ج ، خ ، ف ، ق ، غ ، ض ، ظ ، ش ، ذ ، ز ، ي)

- نطلب منه ان يضع مثلا حرف الباء في وسط او يمين او يسار الصفحة .
- نطلب من تلميذ ان يضع مثلا حرف التاء فوق الباء، حرف النون تحت حرف الباء

و هكذا مع بقية الحروف و يتم ذلك على فضاء ورقة بيضاء. يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف.

الوحدة الثالثة : المفكرة البصرية

تهدف هذه الوحدة إلى تثبيت الرموز و تنشيط المفكرة البصرية، وهي الهدف الثالث لهذا البرنامج و تتمثل في النشاطات التالية:

التمرين الاول:

الهدف:

ان يتمكن التلميذ من ترسيخ الحروف خاصة المتشابهة في الشكل.

الادوات :

بطاقات حروف الهجائية العربية، تكون هذه الحروف مرتبة حسب الشكل

1- ب ، ن ، ت
2- ح ، خ ، ج
3- س ، ش ، ف
4- ب ، ن ، ت ، ث
5- ر ، ز ، ذ ، د
6- س ، ش ، ف ، ق
7- ح ، ج ، خ ، ع
8- ص ، ط ، ظ ، ض
9- ج ، ع ، خ ، غ ، ح
10- ص ، ج ، ظ ، غ ، س ، ذ

النشاط :

نطلب من التلميذ النظر الى الحروف جيدا، و بعدها نبعثر له البطاقات و نطلب منه اعادة ترتيبها. يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف.

التمرين الثاني :

الهدف :

تذكر شكل الحرف الناقص في مجموعة الحروف الموجودة

الادوات :

يمكن استعمال نفس السلاسل التمرين الاول.

النشاط :

امامك مجموعة حروف هجائية، متشابهة في الشكل و مختلفة في النطق، المطلوب منك النظر اليها جيدا، لأننا سوف نبعثرها و ننقص حرف و انت تقوم بإيجاد الحرف الناقص.

يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف

التمرين الثالث:

الهدف :

ان يتمكن التلميذ من تمييز بين الاحرف المتشابهة في شكلها و رسخها في ذاكرته البصرية

الادوات:

ثلاثة عشر بطاقة تحمل كل واحدة منها حرفين الى اربعة حروف متشابهة في الشكل مقابلها ارقام. ملحق (**2**)

النشاط :

خذ البطاقة رقم (**1**) انظر اليها بتمعن ، ثم نقلبها و بعدها اقرأ لك الرقم و انت تجيب بالحرف الذي يقابله او العكس . يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف

الوحدة الرابعة : الكتابة

اولا : مستوى الخط

التمرين الاول :

الهدف :

تدريب التلميذ على كيفية مسك القلم بطريقة صحيحة .

الادوات :

ربطتين ، قلم

النشاط :

نمسك ربطتين ندخل واحدة بداخل الثانية و ننزلها ثم نطلعها من الاسفل و نسحبها، ثم ندخل القلم في الوسط و بعدها ندخل السبابة و الابهام و نبدأ بالكتابة.

التمرين الثاني:

الهدف :

تدريب التلميذ على كتابة الحروف في توجهها الفضائي، و تتبع البصري الحركي للنقاط بالقلم.

الادوات:

نماذج لتخطيط (كل الحروف الهجائية) ، قلم الرصاص ، ممحاة

النشاط :

اليك نموذج رقم (1) عليك تتبع الخطوط الحرف دون الخروج من تلك الخطوط المتقطعة.

يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف .ملحق رقم (3)

التمرين الثالث:

الهدف :

الوصول بالتلميذ الى كتابة حروف الهجاء العربية كتابة صحيحة مراعيا مقاييس كل حرف.

الادوات :

بطاقات للحروف الهجائية ، اوراق للكتابة ، قلم الرصاص ممحاة .

النشاط :

سوف نستعرض معا الحروف الهجائية واحدا واحدا، و المطلوب منك ان تعيد كتابتها على الورقة، حيث ان المختص يراعي مقاييس كتابة الحروف ملحق رقم(3). يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف.

التمرين الرابع :

الهدف :

مساعد التلميذ على ادراك الاختلافات الموجودة في اشكال الحروف الهجائية ، والاخذ بعين الاعتبار الكتابة .

الادوات :

بطاقات تحمل مجموعة مفردات بها حروف متشابهة في الشكل و هي كالأتي :

(تمر ، ثمر / رزق ، زورق / حاجة ، دجاجة / دب ذئب / ناقوس ، قوس) قلم الرصاص ، ممحاة ، اوراق الكتابة .

النشاط :

امامك مجموعة من مفردات بها حرف متشابهة في الشكل و مختلفة في النطق، حاول التعرف عليها و الاشارة اليها ثم كتابتها على ورقة الكتابة، كتابة صحيحة. يعاد النشاط الى غاية بلوغ الهدف

ثانيا : مستوى التهجئة و التعبير

التمرين الاول :

الهدف :

الوصول بالتلميذ الى كتابة التنوين كتابة صحيحة.

الادوات :

قلم الرصاص، ممحاة، مجموعة مفردات و هي كالاتي :

كتاب، منزل، شجرة، باب، حصان، صديق، طفل، شمس، عسل، قصة.

النشاط :

امامك الجدول التالي ملحق (**4**)، و المطلوب منك تنوين كل كلمة طبقا للمثال رقم (**1**) .

التمرين الثاني :

الهدف :

الوصول بالتلميذ كتابة المدود الثلاث كتابة صيحة و سليمة.

الادوات :

قلم الرصاص، ممحاة، بطاقات تحمل مجموعة مفردات وهي كالأتي :

ط.. ر – د.. ر – قط.. ر – ذر.. ع – طي.. ر – جس..ر – ت.. ت – زه..ر – ت..ن – د..ك – طب..ب – يط..ر – حد..قة .

النشاط :

امامك مجموعة مفردات، المطلوب منك تكملت الحرف الناقص بأحد حروف المد (ا ، و، ي)

التمرين الثالث :

الهدف :

تمكن التلميذ من ادراك شكل الحرف و رسمه منفردا و عندا يقع في تركيب الكلمة و هدفنا الثاني هو الاملاء.

الادوات :

اوراق الكتابة، قلم رصاص، ممحاة، شريط تسجيل مسجل عيه الكلمات التالية: _ مدرسة، طاولة، كرسي، نافذة، دار، سيارة، حافلة، خروف، اشجار، غابة، ضوء، نظارات، هرم، نفق، غائب، زهرة، صقر، هلال، ثور)

النشاط :

المطلوب منك الاستماع للكلمات الصوتية المسجلة على الشريط واحدة تلو اخرى، ثم تقوم بكتابتها كما تسمعها .

التمرين الرابع:

الهدف :

الوصول بالتلميذ الى القدرة على غلق الجمل المفتوحة بمفردة مناسبة التي تكمل معنى الجملة، و ذللك من خلال تحليله لمعاني الكلمات المتضمنة في سياق تلك الجملة التي هو بصدد كتابتها.

الادوات :

قلم الرصاص، ممحاة، اوراق الكتابة، مجموعة من جمل ناقصة و عددها عشر و هي **كالاتي** :

1- اتناول فطور الصباح قبل الذهاب الى .....(المدرسة).

2- اغسل اسناني ب.....(فرشاة الاسنان) و .....(معجون الاسنان).

3- اغسل اسناني قبل .....(الاكل).

4- لا اذهب يوم .....(الجمعة).....(السبت) الى المدرسة لانه يوم عطلة.

5- يوم العيد البس ثيابا .....(جديدة).

6- انا لا استطيع ا اقود السيارة، لكني احسن قيادة.....(الدراجة).

7- عندما اكون .....(مريض)اذهب الى الطبيب.

8- عندما اكون مريضا اتناول ..... (الدواء).

9- في المساء احب مشاهدة البرامج .....(الرياضية).

10- الرياضة تنمي..... .....(العضلات).

(امال قاسمي،**2000**)

النشاط :

امامك مجموعة من الجمل الناقصة، و انت تكتبها حاول تكملتها بمفردات مناسبة تعطي للجملة معنى .

بعد بناء الاداة قدمناه لمختصين في مجال الارطفونيا و ثلاث معلمين، ليبدوا رأيهم على قدرة الاداة على قياس جوانب البرنامج المقترح للتكفل بالتلاميذ المعسرين كتابيا، فكانت ارائهم قيمة و مهمة ساعدتنا على مواصلة العمل. ملحق (**5**)

و بعد جمع الافكار و الاراء قمنا بتعديل البرنامج لبعض النشاطات (**1**، **2**) و بعدها قمنا بتطبيقه على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم الكتابة.

4- كيفية اجراء الدراسة :

بعد اختيارنا لعينة الدراسة التي شملت **10** تلاميذ ينتمون الى مدارس ابتدائية مختلفة و يدرسون بمستوى السنة الرابعة ابتدائي، تم تطبيق كل من اختبار الكتابة و البرنامج المقترح اللذان دامت مدة اجرائهما ثلاث اشهر و اسبوعين و التي تم تقسيمها الى ثلاث مراحل متتالية، حيث في المرحلة الاولى تم تطبيق اختبار الكتابة الذي تتراوح مدة تطبيقه حوالي **25** الى **30** دقيقة و بطريقة جماعية، و بعد تحليل بنود هذا الاختبار و الوصول الى النتائج التلاميذ و درجة صعوبة الكتابة لديهم انتقلنا الى المرحلة الموالية و هي المرحلة الثانية التي تم فيها تقديم البرنامج لبعض المعلمين و مختصين في مجال الارطفونيا ، و بعدها قمنا بتطبيق البرنامج حيث دامت مدته ثلاثة اشهر، في حجرة هادئة و بطريقة فردية و بعد تحليل وحداته و الحصول على نتائج انتقلنا الى المرحلة الثالثة و قمنا بتطبيق اختبار الكتابة بهدف المقارنة (قياس قبلي و بعدي).

خلاصة :

بعد اتمامنا لهذا الفصل الخاص بعرض منهجية الدراسة والذي تم فيها تقديم خطوات اجراء الدراسة، وكذا كيفية و مدة اجرائها و الادوات المستعملة في فيها، سننتقل للفصل الخاص بعرض و تحليل النتائج اختبارالكتابة لقياس قبلي وعرض و تحليل النتائج للبرنامج المقترح و عرض و تحليل نتائج اختبار الكتابة لقياس بعدي .

الفصل الخامس
القياس القبلي

الفصـــل الخامس : التطبيـــق القبلـــــي

1- عرض و تحليل نتائج اختبار الكتابة لقياس القبلي:

أ- عرض النتائج:

الحالات	نتائج اختبار الكتابة	النسب المئوية
ح1	42	84
ح2	39	78
ح3	41	82
ح4	36	72
ح5	36	72
ح6	39	78
ح7	38	76
ح8	40	80
ح9	39	78
ح10	39	78

جدول رقم (2) خاص بنتائج اختبار الكتابة القبلي

تحليل الكمي:

من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ ان كل التلاميذ هذه العينة تحصلوا على نتائج اكثر من 25 نقطة حيث ان ادنى قيمة هي 36 ما يعادل 72% من نسبة الصعوبة و اعلى قيمة هي 42 ما يعادل 84% من نسبة الصعوبة.

الفصـــل الخامس : التطبيـــق القبلـــــي

تحليل الكيفي:

عند تطبيقنا لاختبار الكتابة و تحليل النتائج المتحصل عليها نؤكد ان هذه العينة لديهم كتابة ذات نوعية سيئة جدا، و هم يعانون من صعوبات تعلم الكتابة كما نلاحظ ان صعوبات الكتابة لديهم تكمن في عدم تمكنهم من احترام الهوامش و عدم ترك الفراغات بين الكلمات و السطور فكانت الفراغات متروكة اما واسعة جدا او ضيقة جدا كما نجد عدم احترامهم لعلامات الوقف بالإضافة الى ربط سيء للحروف و بين الكلمات، كذا نجد السطور غير متناسقة و غير منسجمة هذا فيما يخص الشكل العام للكتابة، اما فيما يخص الحروف و الكلمات و الجمل لم يتمكنوا من توجيهها في فضاء الصفحة حيث انهم كانوا يكتبون حروف الكلمة الواحدة بطريقة غير مرتبة و غير منتظمة، كذلك الكلمات كانت تكتب احيانا نازلة و احيانا اخرى صاعدة، بالإضافة الى عدم تفرقتهم بين الحروف المتشابهة و التي تختلف في توجهها الفضائي، فمثلا حرفي خ و خا متشابهان في النطق لكن مختلفان في توجه الفضائي للكتابة، فكانت تكتب بنفس الطريقة رغم اختلاف توجهها الفضائي، كذا لاحضنا عدم تمكن هذه الفئة من كتابة الحروف المتكونة من جزئين فكانت تكتب هذه الحروف في جزء واحد اما تحت السطر او فوقه باضافة الى وجود زيادة و حذف و ابدال على مستوى الحروف . ملحق رقم (6) .

الفصل السادس
عرض و تحليل نتائج البرنامج المقترح

1- عرض و تحليل النتائج للبرنامج المقترح للتكفل بالتلاميذ المعسرين كتابا:

هذا البرنامج يحتوي على اربع وحدات بحيث طبقناه على عينة البحث المتكونة من 10 تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، حيث قمنا بعرض النتائج المتحصل عليها لكل وحدة في هذا الفصل وهي كالأتي:

1. عرض و تحليل النتائج للوحدة الاولى:

أ- عرض النتائج:

الوحدة	تمارين	الحالة 01	الحالة 02	الحالة 03	الحالة 04	الحالة 05	الحالة 06	الحالة 07	الحالة 08	الحالة 09	الحالة 10
الجانبية	01	بعد محاولتين تمكن من تحديد الجانبية	تمكن من تحديد الجانبية	بعد محاولتين تمكن من تحديد الجانبية	تمكن من تحديد الجانبية	تمكن من تحديد الجانبية	بعد محاولتين تمكن من تحديد الجانبية	تمكن من تحديد الجانبية	بعد محاولتين تمكن من تحديد الجانبية	تمكن من تحديد الجانبية	بعد محاولتين تمكن من تحديد الجانبية
	02	بعد ثلاث محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير	بعد ثلاث محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير	بعد أربع محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير	بعد محاولتين تمكن من تعيين و التسمية بالنسبة للغير	بعد ثلاث محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير	بعد ثلاث محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير	بعد أربع محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير	بعد أربع محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير	بعد ثلاث محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير	بعد ثلاث محاولات تمكنت من التعيين و تسمية بالنسبة للغير

الجدول رقم (3) خاص بنتائج وحدة الجانبية

ب-التحليل الكيفي للنتائج:

من خلال عرض النتائج المتحصل عليها للوحدة الاولى من البرنامج وجدنا في النشاط الاول ان الحالات 1، 2، 3، 6، 8، و 10 تمكنوا من تحديد الجانبية بعد محالتين اما الحلات 2، 4، 5، 7 و 9 فقد تمكنوا من تحديد الجانبية في المحاولة الأولى، وفيما يخص النشاط الثاني فان كل التلاميذ لم يتمكنوا من تعيين جانبية اعضاء الجسم المقابل و وضعيات الاشياء المحيطة حيث قمنا بتكرار النشاط عدة مرات لكل حالة حتى تمكنوا من تعيين الجانبية بالنسبة للغير، حيث هذه النشاطات تهدف في مهارة الكتابة الى تمكن التلميذ من كتابة الحروف بمقاييسها الصحيحة مثال حرف الجيم:

- يبدأ من اسفل السطر الاول و فوق الخط البارز (الوسط) مائلا نحو السطر.

- ينزل مائلا الى اقصى اليمين بين السطر الاول و الخط البارز
- ينحدر نحو البارز انحدارا عكسيا ثم يلف عنه.

2. عرض و تحليل النتائج الوحدة الثانية:

أ- عرض النتائج:

الوحدة	تمارين	الحالة 01	الحالة 02	الحالة 03	الحالة 04	الحالة 05	الحالة 06	الحالة 07	الحالة 08	الحالة 09	الحالة 10
البنية الفضائية	01	بعد محاولتين تمكن من تحديد كل الوضعيات	تمكن من تحديد كل الوضعيات	بعد محاولتين تمكن من تحيدد كل الوضعيات	بعد المحاولة الثالثة تمكن من كل الوضعيلت	بعد محاولتين تمكن من تحديد كا الوضعيات	تمكن من تحديد كل الوضعيات	تمكن من تحديد كل الوضعيات	بعد محاولتين تمكن من تحديد كل الوضعيات	بعد محاولتين تمكن من تحديد كل الوضعيات	بعد المحاولة الثالثة تمكن من كل الوضعيلت
	02	بعد المحاولة الثالثة تمكن من تحديد مواقع الاشياء	بعد المحاولة الثانية تمكن من ذلك بسهولة	بعد المحاولة الثالثة تمكن من ذلك	بعد محاولتين تمكن من ذلك	بعد محاولتين تمكن من ذلك	بعد المحاولة الاولى تمكن من ذلك	بعد محاولتين تمكن من ذلك	بعد ثلاث محاولات تمكن من ذلك	بعد ثلاث محاولات تمكن من ذللك	بعد المحاولة الاولى تمكن من ذلك بسهولة
	03	تمكن بعد الحاولة الثانية	بعد المحاولة الثانية تمكنت من كل الحروف	تمكن بعد المحاولة الثانية مع كل الحروف	تمكن بعد المحاولة الاولى مع كل الحروف	تمكن بعد المحاولة الاولى مع كل الحروف	تمكن بعد المحاولة الاولى مع كل الحروف	تمكن بعد المحاولة الثانية مع كل الحروف	تمكن بعد المحاولة الاولى مع كل الحروف	تمكن بعد المحاولة الاولى مع كل الحروف	تمكن بعد المحاولة الاولى مع كل الحروف

الجدول رقم(4) خاص بنتائج وحدة البنية الفضائية

ب- التحليل الكيفي للنتائج:

تدل نتائج الجدول الخاص بالوحدة الثانية للبرنامج المتمثلة في البنية الفضائية على:

في النشاط الاول لم يتمكنوا الحالات 1، 3، 4، 5، 8، 9، 10 من تحديد الوضعيات خاصة تحقيق المفهومين "بعيد عن ، بجانب" حيث تمكنوا من ذلك بعد محاولتين و حتى ثلاث محاولات، و فيما يخص الحالات 2، 6، 7 فقد تمكنا من تحديد كل

الوضعيات بسهولة، وأما النشاط الثاني لم يتمكنا كل من الحالات 1، 3، 8، 9 من تحديد مواقع الاشياء بالرغم من تطبيق النشاط الاول و اما الحالات الباقية فقد تمكنوا من تحقق كل الوضعيات بسهولة بعد المحاولة الاولى و الثانية. و فيما يخص النشاط الثالث الذي كان يهدف الى تمييز بين الحروف المنقطة و التوجيه الحرف و تحقيق كل الوضعيات سابقة الذكر في فضاء الصفحة، حيث تمكنوا كل من الحالات 1، 2، 3، 7 من تحقيقها بعد المحاولة الثانية اما البقية فتمكنوا بعد المحاولة الاولى.

3. عرض النتائج الوحدة الثالثة:

الوحدة	تمارين	الحالة 01	الحالة 02	الحالة 03	الحالة 04	الحالة 05	الحالة 06	الحالة 07	الحالة 08	الحالة 09	الحالة 10
الذاكرة البصرية	01	بعد المحاولة الرابعة تمكن من ترتيب الحروف	تمكن من تذكر و الترتيب 3 الاولى فقط و بعد 2 تمكن منها كلها	لم يتمكن من ترتيب خاصة 3 اواخر و بعد ثلاث محاولات تمكن حتى 7	تمكن من 4 الاولى و بعد ثلاث محاولات تمكن من ترتيبها حتى الثامنة	تمكن من 5 الاولى و بعد محاولتين تمكن حتى سلسلة الثامنة	تمكن من 6 اولى و بعد محاولة الثالثة تمكن منها كلها	تمكن من 5 الاولى و بعد محاولتين تمكن حتى سلسلة الثامنة	بعد المحاولة الرابعة تمكن من ترتيب الحروف	تمكن من 5 الاولى و بعد محاولتين تمكن حتى سلسلة السابعة	تمكن من 6 اولى و بعد محاولة الثالثة تمكن منها كلها
	02	أخطأ في سلاسل ثلاث الاولى	تمكن من كل السلاسل	أخطأ في سلسلتين فقط	تمكن من كل السلاسل	تمكن من كل السلاسل	أخطأ في سلسلتين فقط	أخطأ في السلسلة الاخيرة فقط	أخطأ في سلسلتين فقط	أخطأ في السلسلة الاخيرة فقط	تمكن من كل السلاسل
	03	تمكن في 4 بطاقات الاولى و بعد ثلاث محاولات تمكن من تذكر الحروف و تمييزها	تمكن من 6 بطاقات و بعد محاولتين تمكن من كل البطاقات	تمكن في 4 بطاقات الاولى و بعد محاولتين تمكن من تذكر الحروف و تمييزها	تمكن من 10 بطاقات و بعد محاولتين تمكن منها كلها	تمكن من 10 بطاقات و بعد محاولتين تمكن منها كلها	تمكن من 7 الاولى و بعد محاولتين تمكن منها كلها	تمكن من 4 بطاقات الاولى و بعد ثلاث محاولات تمكن من تذكر الحروف و تمييزها	تمكن في 3 بطاقات الاولى و بعد 4 محاولات تمكن من تذكر الحروف و تمييزها	تمكن من 6 بطاقات الاولى و بعد محاولتين تمكن من تذكر الحروف و تمييزها	تمكن من 5 بطاقات الاولى و بعد 3 محاولات تمكن من تذكر الحروف و تمييزها

الجدول رقم(5) خاص بنتائج الوحدة 3 المفكرة البصرية

تحليل الكيفي للوحدة الثالثة:

من خلال عرض نتائج المتحصل عليها للوحدة الثالثة من البرنامج المتمثلة في المفكرة البصرية تحصلنا على النتائج التالية:

في النشاط الاول تمكنوا كل من الحالات 1، 3، 4، 6، 8، 9، 10من ترتيب و تذكر سلاسل حتى السلسلة السادسة و بعد ثلاث الى اربع محاولات تمكنا التوصل حتى السلسلة الثامنة، و اما النشاط الثاني معظمهم تمكنوا من ايجاد الحرف الناقص و البعض منهم اخطأ الى تمييز و تذكر و رسخ اشكال الحروف في الذاكرة، حيث تمكنا كل من الحالات 1، 2، 3، 7، 9 و 10من التمكن على السلاسل الستة الاولى و بعد أكثر من محاولتين تمكنا من الوصول حتى السلسلة العشرة و اما الحالات 4، 5، 6، 8 فقد تمكنا من الوصول حتى السلسلة العاشرة و بعد محاولتين تمكنا من الوصول حتى السلسلة الثانية عشر.

4. عرض و تحليل النتائج الوحدة الرابعة:

أ- عرض النتائج:

	مستويات	تمارين	الحالة 01	الحالة 02	الحالة03	الحالة 04	الحالة 05	الحالة 06	الحالة 07	الحالة 08	الحالة 09	الحالة 10
الكتابة			تمكن مسك قلم بطريقة صحيحة بعد محاولة2	تمكن مسك قلم بطريقة صحيحة بعد محاولة	تمكن مسك قلم بطريقة صحيحة بعد محاولة2	تمكن من مسك القلم	تمكن من مسك القلم	تمكن من مسك القلم	تمكن من مسك القلم	تمكن مسك قلم بطريقة صحيحة بعد محاولة2	تمكن من مسك القلم	تمكن مسك قلم بطريقة صحيحة بعد محاولة2
	الخط	01										
		02	تمكن بعد عدة محاولا ت لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولا ت لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولات لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولات لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولات لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولات لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولات لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولات لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولات لكل حرف	تمكن بعد عدة محاولات لكل حرف
		03	تتبع حسن للخطوط بعد عدة محاولا ت	تتبع حسن للخطوط بعد عدة محاولا ت	تتبع حسن للخطوط بعد عدة محاولات	تتبع حسن للخطوط بعد عدة محاولات	تتبع حسن للخطوط بعد عدة محاولات	تتبع حسن للخطوط بعد محاولتين	تتبع حسن للخطوط بعد محاولتين	بعد عدة محاولات	بعد محاولتين	بعد عدة محاولات
		04	بعد محاولتي ن	تمكن من هدا التمرين	تمكن من هدا التمرين	تمكن من هدا التمرين	تمكن من هدا التمرين	تمكن من هدا التمرين	تمكن من هدا التمرين	بعد محاولتين	تمكن من هدا التمرين	بعد محاولتين
	التهجئة و التعبير	01	تمكن مسك قلم بطريقة صحيحة بعد محاولة2	تمكن من هدا التمرين	بعد محاولة2	تمكن من هدا التمرين	تمكن من هدا التمرين	تمكن من هذا التمرين	تمكن من هدا التمرين	بعد محاولة2	تمكن من هدا التمرين	بعد محاولة2
		02	تمكن بعد محاولة الثانية	تمكن من هذا التمرين	تمكن من هذا التمرين	تمكن من هذا التمرين	تمكن من هذا التمرين	تمكن من هذا التمرين	تمكن من هذا التمرين	تمكن بعد محاولة الثانية	تمكن من هذا التمرين	تمكن من هذا التمرين
		03	أخطأ في تسع كلمات	اخطأ في ثلاث كلمات	اخطأ في ستة كلمات	اخطأ في كلمة واحدة	اخطأ في كلمتين	اخطأ في ثلاث كلمات	اخطأ في اربع كلمات	اخطأ في تسعة كلمات	اخطأ في ثلاث كلمات	اخطأ في ثلاث كلمات
		04	اخطأ في جمل 4 - 9	تمكن من كل الجمل	اخطأ في جملة السادسة	تمكن من كل الجمل	تمكن من كل الجمل	اخطأ في جملة التاسعة	تمكن من كل الجمل	أخطأ في الجمل 4 -6- 9	تمكن من كل الجمل	أخطا في جمل 6 - 9

جدول رقم 6 نتائج الوحدة الرابعة " الكتابة"

تحليل الكيفي للنتائج الوحدة الرابعة (الكتابة) :

تحليل نتائج مستوى الخط:

تدل النتائج المتحصل عليها على الحالات العشر الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة حسنة، حيث تمكن معظم الحالات في التمرين الاول من كيفية مسك القلم بطريقة صحيحة ما عادا الحالات 1، 2، 8، 10 تمكنا بعد المحاولة الثانية، اما التمرين الثاني تمكنا كل من الحالات 2، 4، 6، 7، 9 من تتبع الحسن لنماذج تخطيط الحروف الهجائية، وأما الحالات 1، 3، 5، 8، 10 تمكنوا من ذلك بعد عدة محاولات، و فيما يخص التمرين الثالث معظم الحالات لم يتمكنوا من الوصول الى كتابة حروف الهجاء كتابة صحيحة مراعيين مقاييس إلا بعد عدة محاولات لكل حالة، و اما التمرين الرابع تمكنوا كل من الحالات 1، 8، 10 بعد محاولتين و اما الحالات اخرى تمكنوا من هذا التمرين بسهولة بعد المحاولة الاولى.

تحليل نتائج مستوى التهجئة و التعبير:

من خلال عرض النتائج المتحصل عليها في هذا المستوى نجد ان في التمرين الاول تمكنا كل من الحالات 1، 2، 8، 10 من كتابة التنوين بعد المحاولة الثانية اما الحالات الأخرى تمكنوا من كتابتها بعد المحاولة الأولى، و في التمرين الثاني الذي كان يهدف الى كتابة المدود كتابة صحيحة نجد ان الحالات 1، 2، 8، 10 تمكنوا من ذلك بعد المحاولة الثانية، و اما بقية الحالات تمكنوا من هذا التمرين بسهولة، اما التمرين الثالث الذي يهدف الى ادراك شكل الحرف منفردا و عندما يقع في تركيب الكلمة و يهدف كذلك الى الاملاء بطريقة مغايرة نجد ان الحالات 1، 3، 8 اخطئا في كتابة 9 كلمات من 20 كلمة، اما الحالات 2، 4، 5، 6، 7، 9، 10 اخطأ في 4 كلمات و فيما يخص التمرين الرابع اخطئا كل من الحالات 1، 3، 6، 8، 10 في الجمل 4-6-9 و اما بقية الحالات تمكنوا من غلق كل الجمل بمفردة مناسبة التي تكمل معنى الجملة.

الفصل السابع
القياس البعدي

1- عرض و تحليل نتائج اختبار الكتابة لقياس البعدي :

أ- عرض النتائج:

الحالات	نتائج اختبار الكتابة	نسب المئوية لاختبار الكتابة
1	17	34
2	13	26
3	15	30
4	08	16
5	09	18
6	10	20
7	12	24
8	13	26
9	12	24
10	10	20

الجدول رقم (7) نتائج اختبار الكتابة البعدي

التحليل الكمي :

من خلال النتائج المتحصل عليها لاختبار الكتابة البعدي نلاحظ ان عينة الدراسة تحصلوا على نتائج اقل من 50% أي تدل على كتابة ذات نوعية حسنة و هي كالأتي :

الحالة الاولى تحصلت على 34%، الثانية على 26%، الثالثة على 30%، الرابعة على 16%، الخمسة على 18%، السادسة على 20%، السابعة على 16%، الثامنة على 26%، التسعة على 24% و اما العاشرة تحصلت على 20%.

التحليل الكيفي:

عند تطبيقنا لاختبار الكتابة لقياس البعدي، تبين ان تلاميذ هذه العينة تميزت كتابتهم بالوضوح، كما تمكنوا معظمهم من احترام الهوامش و تركهم لفراغات منتظمة بين الكلمات و السطور و احترامهم لعلامات الوقف، و تمكنهم من توجه كتابتهم في فضاء الصفحة هذا من ناحية الشكل العام للكتابة، اما بالنسبة للحروف و الكلمات تمكنوا من كتابتها بطريقة صحيحة و مرتبة، كما استطاع من تخطيط الحروف المتشابهة والتي تختلف في توجهها الفضائي مثل حرفي "د" و "ر" كذا "ح" و "حا" بكل مقاييسها هذا ما يدل على اكتسابهم الحسن لمهارة الكتابة.

2- تحليل نتائج العينة في الاختبار القبلي و البعدي:

استخدمنا اختبار (t) لعينتين مرتبطتين الذي له علاقة مع هذه الدراسة، و هدفه مقارنة بين القياسين و التعرف على معنوية تأثير البرنامج على رفع مستوى الكتابة لدى عينة الدراسة.

-حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات التلاميذ القبل و بعد تطبيق البرنامج.

- حساب معامل مربع التأثير (إيتا^2).

تم معالجة البيانات باستخدام برنامج spss للتحليل الاحصائي. ملحق (8)

يتم في هذا الجانب الاجابة عن تساؤلات الدراسة، و التي تتمثل في السؤال الذي ينص على:

- هل توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح القياس البعدي؟

وللإجابة عن هذا السؤال نعرض نتائج القياسين القبلي و البعدي لأفراد عينة الدراسة، و كذا استخراج المتوسط، و انحراف المعياري، و معامل مربع التأثير و قيمة (T).

الحالات	نتائج اختبار قبلي للكتابة	نتائج اختبار بعدي للكتابة
1	42	17
2	39	13
3	41	15
4	36	08
5	36	09
6	39	10
7	38	12
8	40	13
9	39	12
10	39	10

جدول رقم(8) يوضح نتائج اختبار الكتابة القبلي و البعدي

3- حساب قيمة (T) :

مصدر التباين	العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (T)	درجات الحرية	الدلالة	حجم الأثر (إيتا^2)	مستوى الدلالة
قبل التطبيق	10	38.90	1.91	64.036	9	0.000	0.973	دالة عند (0.01)
بعد التطبيق		11.90	2.77					

جدول (9) يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (T) ودلالة الفروق بين التطبيق القبلى والتطبيق

من الجدول (9) يتضح :

- ان م= 38.90 ، ع = 1.91 لاستجابات الطلبة فى التطبيق القبلي بينما م= 11.90 ، ع = 2.77 لإستجابات الطلبة فى التطبيق البعدى بالنسبة لإختبار الكتابة وكانت قيمة (T) = 64.036
- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة قبل التطبيق أكبر من إستجابتهم بعد التطبيق فى إختبار الكتابة ، مما يشير إلى إرتفاع مستوى مهارة الكتابة لدى الطلبة بعد أن طبق عليهم البرنامج .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطلبة فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويتضح من ذلك أنه يوجد تأثير معنوي كبير للبرنامج على مستوى مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الرابع حيث جاءت قيمة إيتا^2 = (0.973) ، أى أن حجم تأثير البرنامج على مستوى مهارات الكتابة لدى الطلبة 97.3% .

4- الاستنتاج العام:

اكدت النتائج المتحصل عليها عند تطبيق البرنامج المقترح لتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم الكتابة ان هناك تحسن كبير وواضح على مستوى مهارة الكتابة لمجموعة البحث، مقارنتا لمستواهم القبلي (جدول رقم 2)، و هذا ما يدعنا نقبل الفرضية العامة التي اقترحناها و التي نصت على ان البرنامج المقترح له تاثير ايجابي في رفع مستوى الكتابة، وذلك راجع الى الوحدات المقترحة في البرنامج و المتمثلة في: الجانبية و البنية الفضائية و المفكرة البصرية و الكتابة بكل مستوياتها، حيث عند تطبيقنا لهذه الوحدات تبين ان معظم التلاميذ لم يتمكنوا من هذه الاخيرة بسهولة، و ذلك ما يبين ان صعوبات تعلم الكتابة راجع الى عدم تمكن التلميذ في تحديده للجانبية، البنية الفضائية و كذلك له ضعف في المفكرة البصرية، و هذا ما اكدت عليه الدراسات كل من "بورال ميزوني" "maisonny borel" و "دي ماستر" " De maistre" اللذان ارجعا صعوبات الكتابة الى اضطرابات ذات اصل وظيفي (جانبية سيئة، عدم التنظيم الجيد للبنى الفضائية)، و في نفس الايطار اكد "هاريس "Hariss " "بيلمون و بيرش" "Belmon & birtsh" على وجود علاقة بين مستوى اكتساب التوجه (يمين، يسار) و مستوى اكتساب مهارة الكتابة، و اكد " كيليرولي سوانسون" " keelero lee swanson" (2000) في دراسته التي هدفت الى اداء مهام الذاكرة البصرية الى ان صعوبات تعلم الكتابة راجع الى ضعف الذاكرة البصرية، كما جاءت كذلك دراسة "صلاح الدين تغليث" (2007) الى ان صعوبة الكتابة سببها راجع الى اضطرابات على مستوى المكتسبات الاولية.

و بعد عدة محاولات لكل النشاطات لوحدات البرنامج المقترح، تمكنوا معظم التلاميذ من رفع مستوى اكتساب الجانبية و تنظيم البنية الفضائية، و تثبيت الرموز في المفكرة البصرية و تنشيطها و رفع مستوى مهارة الكتابة لديهم، و هذا ما يدل على تحقيق الفرضية العامة الاولى.

و منه فهناك تحسن و تطور في مستوى الكتابة مقارنة بين نتائج اختبار القبلي و البعدي، و هذا ما يجعلنا نقبل ايضا الفرضية الجزئية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اختبار القبلي و تطبيق اختبار البعدي طبقا لاختبار (t) و الذي يقدر ب 64.036 و معامل مربع حجم الاثر الذي يقدر ب 0.973، و لهذا فيمكن لنا الاعتماد على البرنامج المقترح حيث تضمن وحداته نتائج ايجابية.

الخاتمة:

لقد توصلت الكثير من الدراسات التي اجريت حول فئة صعوبات تعلم الكتابة الى ان هذه الفئة من الاطفال يعانون من وجود مشاكل على مستوى اكتساب الجانبية، و على مستوى الادراك المكاني و كذلك مشاكل على مستوى المفكرة البصرية، مما دفع الباحثين الى استنتاج ان هذه الاخيرة لها علاقة بظهور صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية، حيث ان هذه الصعوبة لها اثار سلبية قد تؤدي الى عجز الطفل في استمرار الى مواصلة اداء المستويات الاخرى لمهارة الكتابة ما ينتج عنه انخفاض او تدني في تحصيلهم الدراسي.

و هذا ما دفعنا الى البحث في هذا المجال حيث قمنا بمحاولة بناء برنامج علاجي ارطفوني يهدف الى تحسين مستوى الكتابة لدى عينة الدراسة، حيث تم تطبيق البرنامج عليهم لمعرفة مدى تأثيره و فعاليته، و توصلت النتائج من خلال تحليلنا الكمي و الكيفي للاختبار الكتابة القبلي و البرنامج و الاختبار البعدي الى :

- رفع مستوى اكتساب الجانبية.
- رفع مستوى تنظيم البنية الفضائية.
- تثبيت الرموز في المفكرة البصرية .
- رفع و تحسين مهارة الكتابة بكل مستوياتها و لكن مع بعض الاستثناءات .

التوصيات و الاقتراحات :

من خلال نتائج الدراسة المتوصل اليها يمكن اقتراح ما يلي :

أ- على مستوى التعليمي :

1. يوصى بضرورة اعادة النظر في مناهج الدراسة خاصة الكتابة في السنوات الاولى .
2. يوصى بضرورة اعادة النظر في اساليب التدريس الحالية خاصة الغة و ضرورة تركيزها على اسلوب الفردي.
3. يوصى بعقد دورات تكوينية للمدرسين حول العمليات المعرفية و سيروراتها لدى تلاميذ حتى يتسنى لهم التعامل معهم و تدريسهم و قد اثبت الميدان حاجتهم لذلك.

ب- على مستوى الاسري :

1. يوصى بعقد دورات ارشادية لأولياء امور الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لإرشادهم فيما يتعلق بهذه المشكلة و كيفية تشخيصها .
2. يوصى بضرورة عقد اجتماعات تواصلية بين اولياء الامور و معلمي ابنائهم بحضور اخصائي ارطفوني لمتابعة حالة الابناء.
3. يوصى بضرورة متابعة الاولياء لنشاطات ابنائهم و ذللك بغرض الكشف المبكر لهذه الصعوبات.

وفي الختام نرجوا أن نكون قد وفقنا في توصيل هذه الرسالة العلمية و ان تكون لها اهمية في مجال علم الارطفونيا و في المجالات العلمية الأخرى كما نرجو ان تكون المذكرة في المستوى المطلوب .

المراجع بالغة العربية :

1. البطانية اسامة محمد ، 2005 ، صعوبات التعلم ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان الاردن .
2. الن كمفي وهيق كات ، ترجمت حمدان علي نصر و شفيق فلاح علاونة ، 1998 ، صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التاليف و النشر ، دمشق .
3. باي حورية ، 2002 ، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة و المكتوبة عند الاطفال المدارس العادية ، ط1 ، دار القلم ، الامارات العربية المتحدة .
4. بدر احمد سيد علي و فائقة محمد ، 2001 ، الادراك الحسي البصري و السمعي ، مكتبة النهضة المصرية ، ط1 ، مصر .
5. بياجيه جان ترجمة بولاند ، 1983 ، سيكولوجية الذكاء ، منشورات عويدات ، ط3 ، بيروت .
6. تعوينات علي ، 1992 ، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الاساسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
7. خطاب محمد عمر ، 2006 ،مقاييس في صعوبات التعلم ، مكتبة المجتمع العربي ، ط1 ، الاردن .
8. سمك محمد صالح ، 1998 ، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها السلكية العلمية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
9. سيد عبد الحميد سليمان ، 2003 ، الادراك البصري و صعوبات التعلم ، دار الفكر العربي ، ط1 ، مصر .
10. صلاح عميرة محمد ، 2002 ، برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات

العربية المتحدة ، دكتراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين الشمس ، مصر .

11. عادل توفيق حجات ، 1999 ، دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الاردنيين ، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة ، كلية الدراسات العليا في الجامعة الاردنية ، عمان الاردن .

12. عوض الله سالم محمود و الاخرون ، 2006 ، صعوبات التعلم ، دار الفكر ، ط2 ، الاردن.

13. فيلوتينو ر ، 1987 ، عسر الكتابة و القراءة ، الترجمة العربية لمجلة العلوم الامريكية ، المجلد 3 ، العدد 6 ، كويت .

14. كوافحة مفلح تيسير ، 2005 ، صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة ، دار المسيرة ، ط2 ، عمان الاردن .

15. هشام الحسن ، 2000 ، طرق تعليم اطفال القراءة و الكتابة ، الدار العلمية للنشر و التوزيع ، ط1 ، عمان الاردن .

16. صدقاوي امينة ، 2007-2008 ، تأثير الذاكرة البصرية-الفضائية على النشاط الخطي عند المصاب بصرع في الفص الصدغي (الايمن او الثنائي) تناول نفس عصبي ، رسالة ماجستر في علم النفس العصبي، اشراف براهيمي سعيدة ، معهد في علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا ، جامعة الجزائر .

17. صلاح الدين تغليت ، 2007-2008 ، برنامج علاجي مقترح في تنمية المهارات الاولية و رفع مستوى القراة لدى المعسرين قرائيا ، اطروحة دكتراه في علم النفس العيادي ، اشراف لحسن عبد الله ، معهد في علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا ، جامعة سطيف .

18. عبد الفتاح محمد دويدرا،2007، المرجع في مناهج البحث علم النفس و فنيات كتابة البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، ط4، الاسكندرية ، مصر.

19. صابر عوض فاطمة و ميرفت علي خفاجة، 2002، اسس و مبادئ البحث العلمي، مكتبة و مطبعة الاشعاع الفني، ط1، الاسكندرية.

20. الصديق مختار عثمان، 1999، مناهج البحث العلمي، دار جامعة القران الكريم للطباعة، العراق.

المراجع بالغة الفرنسية :

21. Ajuriaguerra j, 1997 , l'evolution de l'ecriture chez l'enfant , 4 édition, delachaux et niestlé , France .

22. Anzieu d et chabert , 1971 , les méthode projectives , paris .

23. Auzizs , 1977 , écrire a 5 ans ? éd PUF

24. Cannaoui p, messerschmitte l, 1994 , psyciatrie de l'anfant et de l'adolécent , éd maloine , paris .

25. Carbonnel s, gillet p, martory m, valdois s, 1996 , approche cognétive des trouble de la lécture et l'ecriture chez l'enfant et l'adulte , éd solal , France .

26. Coste j, 1977 , psychomotricité , 1er éd PVE , paris .

27. Deitte j, 1993 , les maux de l'écrit , la tracé écrite et ses désordre en thérapie pscychomotricité , éd masson , France .

28. Demeure A, et stagit l, 1983 , psycomotricité éducation et rééducation , Belgique .

29. Estienne f, 1971 ,langage et dysorthographie une méthodede rééduction , éd universitaire , France .

30. Joseph Ndayisaba et Nicole De Grandmont, 1999 , les enfants différent , les édition logique , québéc

31. Luis not, 1986 , perspectives nouvel pour l'éducation des débiles mentaux , éd private , paris .

32. Maisonny B S , 1978 , Langage oral et écrit, tome1, Delachaux et Nestlé, paris .

33. Peugeot j, 1997 ,la connaissance de l'anfant par l'écriture , éd dunod , France .

34. Sillamy N, 1980 , **Dictionnaire de psychologie ,** éd Larousse , France .

35. Thoulon c, 2001 , la rééducation de l'écriture , éd masson , France

ملحق رقم (1)

نص الاختبار:

ًاليوم عيد ميلاد مصطفى ، أهداه أبوه كتابا لصور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل:

الزرافة و القرد و الأسد و الذئب و الجمل و الطيور المختلفة كالغراب و الحمام ، و شعر مصطفى بفرح كبير و قبل أباه.

تصحيح وتنقيط الاختبار:

يتم التصحيح والتنقيط وفق 25 معيار فرعي، الإحدى عشر، معيار الأولى تخص الشكل العام للنص وتنظيمه على الورقة، أما المعايير المتبقية (من 12 إلى 25) تخص التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للنصوص، تتمثل هذه المعايير في:

1- ترتيب واتجاه السطور:

أ- عدم ظهور الاعوجاج أو الميل.

ب-ظهور الاعوجاج أو الميل مرة واحدة.

جـ- تكرار الاعوجاج أو الميل.

2- الهوامش:

أ- وجود هامش منتظم (كما هو مبين على ورقة الاختبار).

ب-وجود هامش أكبر أو أصغر على ما هو مبين في ورقة الاختبار.

ج- غياب الهامش تماما أو وجود هامش كبير جدا يجعل الكتابة تبدأ من وسط الورقة.

3- الفراغات بين الكلمات:

أ- وجود فراغات مقبولة بين الكلمات(فراغ مقدر بحجم حرف واحد بين كلمتين) إذ ينتج عن ذلك كتابة واضحة ومنظمة.

ب-وجود فراغات أكبر أو أصغر بقليل من القاعدة السابقة.

ج- وجود فراغات كبيرة جدًا تؤدي إلى تبعثر الكلمات على السطر أو عدم ترك فراغات مما يؤدي إلى تلاصق الكلمات .

4- الفراغات بين السطور :

أ- وجود فراغات منتظمة إذ يترك التلميذ فراغ مقدر بسطر واحد بين كل سطرين كتابيين.

ب- وجود فراغ أقل من سطر لكنه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية التي تكون واضحة.

ج-وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية أو كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثرها على الصفحة.

5- الاستمرارية والربط:

أ- ربط مقبول بين الحروف يدل على حركة خطية مستمرة منظمة.

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

ج- ربط سيئ يؤدي إلى عدم وضوح النص بسبب التشوهات الناتجة عن تكرار تخطيط بعض الحروف قصد ربطها مع بعضها البعض أو وجود انقطاعات بين الحروف المتتالية المكونة للكلمات.

6- الحجم:

أ- حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم مفهومة وواضحة.

ب- حروف صغيرة نسبيا أو ممدودة في السطر لكن تكون الكلمات المكونة منها واضحة.

ج- حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة أو كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة على السطر .

7- نوع الكتابة:

أ- كتابة جيدة إذ تكون الحروف بأحجام متوسطة و الفراغات بين الكلمات و السطور مقبولة الأمر الذي يقود لكتابة واضحة.

ب- كتابة مقبولة و نوعية متوسطة .

ج- كتابة سيئة النوعية إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة أو صغيرة جدا والفراغات بين السطور والكلمات غير منظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة

8- ضغط الكتابة:

أ- ضغط جيد فيكون النص واضح بشكل جيد على الصفحتين الأولى والثانية .

ب- ضغط متوسط بحيث يكون النص واضح على الصفحة الأولى وله أثر على الصفحة الثانية.

ج-ضغط ضعيف جدا ينجم عنه نص غير واضح على الصفحة الأولى مع وجود أثر ضعيف جدًا على الورقة الثانية أو وجود ضغط قوي يؤدي لتمزيق الورقة.

9- تقطيع النص:

أ- إتمام الكتابة طول السطر ثم الانتقال إلى السطر الموالي .

ب- الانتقال من سطر لآخر دون إنهاء كل سطر لكن بعد علامة وقف .

ج-الانتقال للسطر الموالي دون إنهاء السطر الأول ودون وجود علامة وقف .

10- إنهاء النص:

أ- كتابة النص كاملا .

ب- كتابة نصف النص على الأقل .

ج- كتابة أقل من نصف النص .

11- علامات الوقف:

أ- وجود كل علامات الوقف .

ب- غياب علامة وقف واحدة .

ج- غياب أكثر من علامة وقف واحدة .

12- تشوه أشكال الحروف التي تتكون من جزأين جزء يكتب على السطر وجزء يصعد فوقه، أو جزء يكتب على السطر أو فوقه وجزء يكتب تحت السطر، أو التي تبدأ من السطر وتنزل إلى الأسفل بتغيير هذا الموضع وتشويه أشكالها وهذه الحروف هي: **(أ، ب، ت، ث، ف، ق، ح، ج، ه ، ه، ة، ع، غ، ع، غ، ص، ض، ط، ك، ر، ز، م، ع، غ، ن، و، ي)**

أ- عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف (كتابة صحيحة لهذه الحروف).

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

13- تشوه حرف اللام (ل) المتكون من جزء علوي وسفلي بتغيير موضعه في السطر كما يلي:

أ- عدم وجود التشوه في شكل الحرف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

14- وقت الانجاز:

أ- عادي .

ب- سريع .

ج- بطيء.

15- تشوه حرفي الراء والزاي (ر-ز) بكتابتهما كحرف الدال لكن دائما تحت السطر.

أ- عدم تشوه هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

16- تشوه الحروف المكونة من ثلاث أسنان (السين-الشين) بحذف أو إضافة أسنان.

أ- عدم تشوه هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

17- تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة النقاط.

أ- عدم تشوه هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

18- تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة بملئها وعدم ظهور الفراغ الأبيض وتتمثل هذه الحروف في**: (م،ف،ق،ع،غ،و،ة،ص،ض،ط،ـة،ـه)**

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

19-تشوه حرف الصاد والطاء والضاد (ص-ط-ض) بكتابتها كحرف الميم.

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

20- تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة بكتابتها على السطر عندما تكون متصلة وتحت السطر عندما تكون منفصلة (ة).

أ- عدم ظهور التشوه في الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه

21- حذف أو إضافة أو إبدال الحروف:

أ- عدم حذف أو إبدال أو إضافة أي حرف .

ب- ظهور الحذف أو الإبدال أو الإضافة مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور الحذف أو الإضافة.

22 تشوه شكل حرفي الفاء والقاف (ف-ق) بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرف الميم أو العين

أ- عدم ظهور التشوه في شكل الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه

23- تشوه شكل الصاد والضاد بحذف سن كل منهما.

أ- الحفاظ على سن الحرفين .

ب-حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

24- تشوه شكل حرفي العين والغين عندما يكونان في وسط الكلمة بكتابتهما كحرف الميم أو كحرفي الفاء والقاف مع حفاظ الغين على النقطة حيث يكون التشوه على مستوى الدائرة

أ- عدم ظهور التشوه .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

25 تشوه حروف الحاء والخاء الجيم بغلقها إذ تصبح شبيهة بحرف الصاد أو كتابتها كحرف الدال (دائما فوق السطر)

أ- عدم ظهور التشوه .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

إذن يقيم كل مقياس فرعي استنادا إلى الثلاث حالات.

ورقة تنقيط اختبار الكتابة:

البنود	أ	ب	ج
البند1 : ترتيب و اتجاه السطور			
البند2 : الهوامش			
البند3 : الفراغات بين الكلمات			
البند4 : الفراغات بين السطور			

البند5 : الاستمرارية و الربط			
البند6 : الحجم			
البند7 : نوع الكتابة			
البند8 : ضغط الكتابة			
البند9 : تقطيع النص			
البند10 : إنهاء النص			
البند11 : علامات الوقف			
البند12 : تشوه الحروف المتكونة من جزئين			
البند13 : تشوه حرف اللام			
البند14 : وقت الإنجاز (سريع، عادي، بطيء)			
البند15 : تشوه حرفي الراء و الزاي			
البند16 : تشوه الحروف المتكونة من 3 سنات (س ش)			
البند17 : تشوه الحروف المحتوية على نقاط			
البند18 : تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة			
البند19 : تشوه حروف الصاد و الطاء و الضاد			
البند20 : تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة أو مفتوحة			
البند21 : إضافة أحد حروف العلة			
البند22 : تشوه شكل حرفي الفاء و القاف			
البند23 : تشوه حرفي الصاد و الضاد بحذف و السن			
البند24 : تشوه العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمة			
البند25: تشوه حروف الحاء و الخاء و الجيم			
المجموع			

الملحق رقم (2) : الوحدة الثالثة من البرنامج

التمرين الثالث: البطاقات

2 ب	4 ح
	7 خ

بطاقة رقم (1) بطاقة رقم (2)

3 س	8 ف
6 ش	1 ق

بطاقة رقم (3) بطاقة رقم (4)

10 ز

بطاقة رقم (5)

10 ت

بطاقة رقم (6)

3 ع

بطاقة رقم (7)

6 د	
8 ذ	

بطاقة رقم (8)

8 ج	
2 خ	

2 ب	
12 ث	

3 ص	
10 ض	

12 ت	
9 ن	
3 ث	

باستخدام للبيانات الإحصائية المعالجة نتائج): يوضح9الملحق رقم (

Statistics

		البعدي_القياس	القبلي_القياس
N	Valid	10	10
	Missing	0	0
Mean		11.9000	38.9000
Sum		119.00	389.00

Frequency Table

البعدي_القياس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8.00	1	10.0	10.0	10.0
	9.00	1	10.0	10.0	20.0
	10.00	2	20.0	20.0	40.0
	12.00	2	20.0	20.0	60.0
	13.00	2	20.0	20.0	80.0
	15.00	1	10.0	10.0	90.0
	17.00	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

القبلي_القياس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	36.00	2	20.0	20.0	20.0
	38.00	1	10.0	10.0	30.0
	39.00	4	40.0	40.0	70.0
	40.00	1	10.0	10.0	80.0
	41.00	1	10.0	10.0	90.0
	42.00	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

قيمة ت

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	البعدي_القياس	11.9000	10	2.76687	87496
	القبلي_القياس	38.9000	10	1.91195	60461

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	القبلي_القياس - البعدي_القياس	27.00000	1.33333	42164	27.95381	26.0461

قائمة المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
أ	الاهداء	
ب	كلمة شكر	
ج	ملخص الدراسة بالعربية	
د	ملخص الدراسة بالفرنسية	
	مقدمة	01
الجانب النظري:		
	الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة	
01	إشكالية الدراسة و تساؤلاتها	05
02	فرضيات الدراسة	06
03	أهمية الدراسة	07
04	أهداف الدراسة	07
05	التعاريف الاجرائية	08
06	حدود الدراسة	09
	الفصل الثاني : الكتابة و مهارتها	
	تمهيد	12
01	تعريف الكتابة	13
02	مهارات الكتابة	13
03	مستويات الكتابة	15
04	مراحل تطور الكتابة	16
05	شروط اكتساب الكتابة	18
06	خصائص الكتابة	20
07	سن تعليم الكتابة	22
	خلاصة	23
الفصل الثالث : صعوبة تعلم الكتابة		
	تمهيد	25

01	صعوبات التعلم	26
02	مفهوم صعوبات التعلم	26
03	تصنيف صعوبات التعلم	27
04	صعوبات تعلم الكتابة	29
05	تعريف صعوبة الكتابة	29
06	انواع صعوبة الكتابة	30
07	اسباب صعوبة الكتابة	31
08	اشكال صعوبة الكتابة	34
09	اسس تشخيص صعوبة الكتابة	35
10	مميزات اطفال ذوي صعوبات الكتابة	36
11	صعوبات الكتابة في اللغة العربية	37
	خلاصة	39
الجانب التطبيقية		
	الفصل الرابع : منهجية الدراسة	39
	تمهيد	40
01	الدراسة الاستطلاعية	40
02	الدراسة الاساسية	42
03	كيفية اجراء الدراسة	
	خلاصة	
الفصل الخامس: القياس القبلي		
01	عرض و تحليل نتائج اختبار الكتابة	64
02	تحليل الكمي	64
03	تحليل الكيفي	65
	الفصل السادس: تطبيق البرنامج المقترح	
01	عرض و تحليل نتائج البرنامج	67
02	تحليل الكيفي لوحدة الجانبية	67
03	تحليل الكيفي لوحدة البنية الفضائية	68
04	تحليل الكيفي لوحدة المفكرة البصرية	70

05	تحليل الكيفي لوحدة الكتابة	73
	الفصل السابع: القياس البعدي	
01	عرض و تحليل نتائج اختبار الكتابة	74
02	التحليل الكمي	74
03	التحليل الكيفي	75
03	تحليل نتائج الاختبار القبلي و البعدي	75
04	حساب قيمة T	76
05	استنتاج عام	78
06	خاتمة	80
07	توصيات و اقتراحات	82
	قائمة المراجع	
	الملاحق	

فهرس الملاحق :

الرقم	ملاحق الدراسة	الصفحة
1	اختبار الكتابة	83
2	الوحدة الثالثة من البرنامج (التمرين الثالث)	89
4-3	الوحدة الرابعة من البرنامج "مستوى الخط" (التمرين الثاني و التمرين الثالث)	93-90
5	الوحدة الرابعة من البرنامج " مستوى التهجئة والتعبير" (التمرين الاول)	95
6	اراء المختصين و المعلمين	96
7	كتابة التلاميذ (القبلي)	99
8	كتابة التلاميذ (البعدي)	102
9	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج spss	105

فهرس الجداول :

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	معايير اختيار العينة	45
02	نتائج اختبار الكتابة القبلي	64
03	نتائج الوحدة الاولى من البرنامج "الجانبية"	68
04	نتائج الوحدة الثانية "البنية الفضائية"	69
05	نتائج الوحدة الثالثة "المفكرة البصرية"	69
06	نتائج الوحدة الرابعة " الكتابة"	71

07	نتائج اختبار الكتابة البعدي	74
08	نتائج اختبار الكتابة القبلي و البعدي	76
09	يوضح المتوسطات والإنحرافات وقيمة (T)	76