



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



علاقة القدرة على الكتابة بالقدرة على موازنة الأرقام والرموز
لدى التلاميذ ذوي اضطرابات الكتابة في السنة الرابعة والخامسة
إبتدائي

- دراسة إستكشافية ببعض إبتدائيات ولاية الوادي -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ الدكتور:

* لعيس إسماعيل

إعداد الطالبة:

* إبتسام غيلاني

لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة الوادي	أستاذ محاضر (أ)	د. ممادي شوقي
مشرفا ومقررا	جامعة الوادي	أستاذ التعليم العالي	أ.د. لعيس إسماعيل
عضوا مناقشا	جامعة الوادي	أستاذ مساعد (أ)	أ. عبد الرزاق باللموشي

الموسم الجامعي: 2015-2016م

شكر وعرفان

الحمد لله ذي المن والفضل والإحسان، حمداً يليق بجلاله وعظمته، وصلِّ اللهم على خاتم الرسل، من لا نبي بعده، صلاةً تقضي لنا بها الحاجات، وترفعنا بها أعلى الدرجات.

والله الشكر أولاً وأخيراً، على حسن توفيقه، وكريم عونه، وعلى ما مَنَّ وفتح به علينا من إنجاز لهذه المذكرة، ثم نخص بالشكر والتقدير رمز التواضع والعطاء، مثال الأمل والتفاؤل أستاذي المشرف "عيسى إسماعيل"، على قبوله الإشراف على هذا العمل المتواضع وكذلك منحني الكثير من وقته، وجهده، وتوجيهاته، وإرشاداته، وآرائه القيمة، كما نتقدم بالشكر إلى مدراء المدارس الابتدائية الذين سمحوا لي بإجراء الدراسة الميدانية وأخص بالذكر مدير مؤسسة الشهيد المولدي إنصيرة السيد "جمال الدين دويم".

كما أتقدم بالشكر للأستاذ الدكتور "قيسي محمد السعيد" على نصائحه القيمة وكذا الأستاذ "شيخة محمد الأبشر" على مساعداته، والشكر موصول للأستاذة "بن بردي مليكة" والأستاذ "بشير جاري" والأستاذة "أمال بنين" على مساعدتهم وإثراءاتهم المرجعية.

والشكر موصول إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل المتواضع، والشكر موصول إلى الطالب "يونس بن حسين" على إتمامه لهذا العمل.

وأخيراً، فحسبي أنني قد بذلت جهداً وما نحن إلا بشر نصيب ونخطئ والكمال لله ونحمده وإليه يرجع الفضل كله وهو نعم المولى ونعم النصير.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن مدى فعالية اختبار الكتابة واختبار مواءمة الأرقام والرموز في الكشف عن تلاميذ ذوو اضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية (تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي)، من خلال عينة عشوائية قوامها أربعون تلميذا (40) من الجنسين، حيث تم تصنيف الأفراد وفق اختبار الكتابة "الإملاء" إلى مجموعتي التلاميذ العاديين، "29" تلميذ. ومجموعة التلاميذ الضعاف "11" تلميذ، ليتم بعد ذلك تطبيق اختبار مواءمة الأرقام والرموز الذي يهدف إلى الكشف عن تلاميذ ذوو عسر الكتابة والذي تم التحقق من ثباته للاختبارين معا فيساوي 0.67 حسب معامل ألفا كرونباخ.

وبينت نتائج الدراسة وجود فرق بين المجموعتين (التلاميذ العاديين والتلاميذ الضعاف) في اختبار الكتابة وفي اختبار مواءمة الأرقام والرموز، ووجود ارتباط فيما بينهما (اختبار الكتابة واختبار مواءمة الأرقام والرموز).

Résumé :

L'objectif de cette étude est d'explorer la relation entre la compétence en écriture et la rétention en mémoire chez les élèves souffrant de troubles d'apprentissage en écriture, scolarisés en quatrième année et de cinquième année primaires. Les participants (n=40) sont subdivisés en deux sous-groupes, le groupe des normaux (n=11) et le groupe de mauvais scripteurs (n=29). Ces derniers ont été choisis de façon préliminaire sur la base de l'avis de leurs enseignants, comme ayant un retard remarquables dans l'apprentissage de l'écriture en comparaison avec leurs paires. Ensuite tous les participants ont été soumis à un test d'écriture et un test de substitution chiffres – symboles. Le groupe d'élèves faibles en écriture (n=11)

Les résultats montrent l'existence de différences entre les deux groupe (les élèves normaux et les élèves fable) dans le test de l'écriture, et le test d'association entre symboles et chiffres dont la fiabilité (Alpha Cronbach) a été estimé à = 0.67

فهرس المحتويات

صفحة	العنوان	
أ	شكر وعرفان	
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية	
ج	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	
د	فهرس المحتويات	
1	مقدمة	
الفصل التمهيدي: إشكالية الدراسة واعتباراتها		
5	1 - الإشكالية.	1
7	2 - تساؤلات الدراسة.	2
8	3 - فرضيات الدراسة.	3
8	4 - أهمية الدراسة.	4
8	5 - أهداف الدراسة.	5
9	6 - التعاريف الإجرائية.	6
الجانب النظري للدراسة		
الفصل الأول: عسر الكتابة		
13	تمهيد.	
	أولاً: الكتابة	
14	1 - مفهوم الكتابة.	1
14	2 - المتطلبات السابقة للكتابة.	2
15	3 - طرق تعلم الكتابة.	3
15	1-3 - طريقة الحروف المنفصلة.	1-3
15	2-3 - طريقة الحروف المتصلة.	2-3
	ثانياً: عسر الكتابة	

16	1	- عسر الكتابة وتعريفها.
17	2	- خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة.
19	3	- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة.
19	1-3	- العوامل العقلية المعرفية.
20	2-3	-العوامل النيوروسيكولوجية.
20	3-3	- العوامل البيئية.
21	4	- أنواع عسر الكتابة.
21	1-4	- عسر الكتابة الفونولوجي.
22	2-4	- عسر الكتابة البصري.
23		خلاصة الفصل.
الجانب الميداني للدراسة		
الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية الدراسة		
27	1	- منهج الدراسة.
28	2	- عينة الدراسة.
28	3	- حدود الدراسة.
28	1-3	- المجال الزمني للدراسة.
28	2-3	- المجال المكاني للدراسة.
29	4	- تقديم أداة تشخيصية (أدوات الدراسة).
الفصل الثالث: عرض وتفسير نتائج الدراسة		
35	1	- عرض نتائج درجة الارتباط بين اختبار الكتابة واختبار مواعمة الأرقام والرموز.
35	2	عرض نتائج الفروق بين المجموعتين من التلاميذ
35	1-2	- عرض نتائج الفرق بين المجموعتين في اختبار الكتابة.

36	2-2 - عرض نتائج الفرق بين المجموعتين في اختبار المواءمة بين الأرقام والرموز.
	خلاصة واقتراحات.
	قائمة المراجع.
	الملحق.

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
28	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة	01
31	جدول يوضح قرار قبول ثبات مواعمة الأرقام والرموز	02
35	يبين درجة الارتباط بين اختبار الكتابة واختبار مواعمة الأرقام	03
35	يبين الفرق بين المجموعتين في اختبار الكتابة	04
36	يبين الفرق بين المجموعتين في اختبار المواعمة بين الأرقام	05

مقدمة:

يذهب الباحثون في التربية إلى أن مصطلح صعوبات التعلم يعتبر حديثاً إلى حد ما، وقد بدأ البحث به في مطلع الستينات من القرن العشرين (الراشد، الغفور، 2006)

فاحتل موضوع صعوبات التعلم موقعا هاما خلال هذا القرن (عامر، 2011). بل يعتبر

أمر جوهريا (الشرقاوي، 1997، 18). في الأوساط التعليمية (م ص ع، 2012، 72). ويحتاج أفرادها إلى نوع خاص من أساليب التدريس والتربية الخاصة. (كامل، 2003، 3).

حيث قسم العلماء صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية و صعوبات تعلم أكاديمية، في حين تشير صعوبات التعلم النمائية إلى صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي والتي تعود في الأساس إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي وتشتمل بدورها على صعوبات فرعية هي الصعوبات النمائية الأولية وتمس العمليات المعرفية الأولية التي تشمل الانتباه، الذاكرة والإدراك الصعوبات النمائية الثانوية وهي تلك الصعوبات التي تمس عمليات التفكير، اللغة الشفهية والفهم.

إن هذا التقسيم النظري لا يعني انفصال هذه العمليات المعرفية عن بعضها البعض، بل هي متداخلة فيما بينها، فالصعوبات الأولية تؤثر مباشرة على عمليات التفكير والفهم واللغة وتؤدي إلى ظهور الصعوبات الثانوية. (مراكب، 2010، 27)، أما صعوبات التعلم الأكاديمية فيقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية. (عني، 2010، 155)

حيث خصص في هذا البحث التطرق إلى التعرف على عسر الكتابة للبحث عن مدى فعالية بعض الوسائل حيث اختيرت الكتابة كوسيلة ممثلة في صورة اختبار من الناحية الإملائية.

وإن خصائص كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في هذا المجال، منها ما قد يكون مرتبطاً بمشكلة القراءة، ومنها ما يتعلق بمشاكل في الخط، ومنها ما يكون مستقلاً بذاته، فمن أهم مظاهر صعوبات التعلم في الإملاء عدم القدرة على كتابة الكلمات الشائعة الاستخدام، وعدم القدرة على تمييز الأصوات المتشابهة وبالتالي الخطأ في الكتابة المطابقة لم قيل، هذا بالإضافة إلى الحذف والإضافة والإبدال فهي تظهر في الإملاء كما تظهر في القراءة. ويشترك التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مع غيرهم من عامة التلاميذ في الأخطاء الشائعة مثل عدم التمييز في الكتابة بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، والخطأ في كتابة الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية والخطأ في مواضع الهمزات، وعدم التمييز أثناء الكتابة النون والتنوين وبين الحركة والحرف، إلا أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تتميز أخطاؤهم بالاستمرارية أي زوالها صعب وقد تستعصي إذا لم يكن هناك تدخل متخصص وممارسة على مدى طويل يمتد إلى المرحلة الجامعية والحياة الوظيفية بعد ذلك. (أحمد، 2007، 21)

الفصل التمهيدي

الفصل التمهيدي: إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- الإشكالية.

2- تساؤلات الدراسة.

3- فرضيات الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة.

6- التعاريف الإجرائية.

1 - الإشكالية:

توجد في الواقع ثلاثة مفاهيم عامة للتعلم كان لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج، وهي وإن كان بعضها قد ثبت خطؤه نتيجة الأبحاث والتجارب الحديثة، إلا أن أثر هذا البعض مازال قائماً وما زال مرتبطاً بالكثير من مشكلاتنا التربوية، فالمفهوم الأول للتعلم كعملية تذكر، ارتبط أساساً بسلوكية هيربرت الذي كان ينظر إلى الإنسان على أنه مزود بالعقل منذ ولادته وهو كالصحيفة البيضاء، إن الخبرة والتعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة، والمفهوم الثاني التعلم كعملية تدريب للعقل، إرتبط هو الآخر بنظرية التدريب الشكلي Formal discipline التي تنسب إلى الفيلسوف الانجليزي لوك lock وهي إحدى النظريات السلوكية التي بنيت على فكرة أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل: التفكير والتذكر والتخيل والتصور... الخ، وأن التعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية، والمفهوم الثالث التعلم كعملية تعديل للسلوك، وبالنظر لتقدم الأبحاث والتجارب السلوكية وظهور نظريات جديدة تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل التي تؤثر فيها فلقد أصبح ينظر إلى التعلم على أنه عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد، وهذا التغير يستمر مدى الحياة. (ملحم، 2002، 22)

كما يواجه الاطفال صعوبات للتعلم، رغم ان مفهوم صعوبات التعلم لم يعرف إلا حديثاً، فإن الصعوبات ذاتها ليست حديثة كما أن التعلم نفسه ليس حديثاً هو الآخر، فقد اهتم الانسان منذ أقدم العصور بملاحظة السلوك الانساني وحاول تفسيره والتنبؤ به. (ملحم، 2002، 53)

فقبل 1960 لم يكن هناك وجود لمصطلح صعوبات التعلم بصفة عامة، فما يعرف حالياً بهذا الاسم مر في مرحلة سابقة بعدة تسميات اختلفت باختلاف التوجهات.

وقد كان "كيرك" يرى أنه من الأفضل الابتعاد عن استعمال المصطلحات الطبية لوصف التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعليمية واستبدالها، بمصطلح تربوي، بما ان مشكلتهم الاساسية تكمن في التعلم، وحفز مصطلح صعوبات التعلم الاولياء على تكوين "جمعية الاطفال ذوي

صعوبات التعلم "وقد كان لهذه الجمعية الفضل في صدور القانون الأمريكي في 1969 الذي اعتبر صعوبة التعلم إعاقة رسمية كأى إعاقة أخرى، وأصبح منذ سنة 1977 تعريف معمول به في مختلف المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الامريكية، ويقصد به على أنهم أولئك الاطفال الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع، التفكير، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو الرياضيات، ويرجع ذلك إلى إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخ أو خلل وظيفي بسيط، أو عسر في القراءة أو حبسة كلامية نمائية، ناتجة عن أذى في الدماغ وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب إنفعالي أو ناتجة عن حرمان بيئي.(مراكب،2010، 19-23)

وتعد الكتابة من المهارات الاساسية في النظام اللغوي، اذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة في هذا النظام، وهي تمثل مهارة إتصالية للتعبير عن الذات، وهي أيضا مهارة تعليمية.

إن مهارة الكتابة تتضمن عدة أبعاد، ولذلك نجد أن العديد من الافراد ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، تكون لديهم صعوبات في التهجئة وفي التعبير الكتابي في مواقف التعليم المدرسي، وكل ذلك من شأنه أن يؤثر تأثيرا بالغا على التحصيل الدراسي والمستقبل المهني لهؤلاء الأفراد.

ومهارة الكتابة تتطلب تكامل جميع انماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والخبرات السابقة، حيث تعتمد كفاءة وفاعلية الكتابة على مهارة اللغة الشفهية الى جانب المهارات اللغوية الأخرى، حيث يتعين على الكاتب أن يكون قادرا على الإحتفاظ ذهنيا بفكرة واحدة خلال صياغته أو تعبيره بالكلمات والجمل عن هذه الفكرة(وظائف النصف الكروي الایسر)، كما يتعين على الكاتب أيضا أن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية في توصل الفكرة والأفكار التي يعبر عنها (وظائف النصف الكروي الأيمن)، وتتكامل هذه الأنماط مع الذاكرة مع القدرة على التآزر النفسي العصبي للعلاقة بين العين واليد.

ويعد مايكل بست Mykebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي dysgraphia (صعوبات الكتابة) ليشير فقط إلى الإضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة إضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي. (إبراهيم، أحمد، 2011، 193-194)

كما يعتبر عسر الكتابة إحدى صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، وتؤثر على تحصيله المعرفي. (الحجاج، دس، 279)

وعليه فعلى أخصائي صعوبات التعلم كونه هو شخص مؤهل وذو كفاءة ومتخصص في التربية الخاصة، دوره تقييم وتشخيص وتقديم البرامج والخدمات العلاجية المناسبة لفئات التربية الخاصة (ذو صعوبات التعلم). (مزرارة، 298) بأن يعتمد وسائل تشخيصية معتمدة للكشف الدقيق لذوي صعوبات التعلم وعليه دعت ضرورة هذه الأهمية في البحث عن مدى فعالية الوسائل (إختبار الكتابة وإختبار مواءمة الأرقام والرموز) في الكشف على تلاميذ ذوي إضطرابات الكتابة (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي) ومن خلال ما سبق من المعلومات يمكن طرح التساؤل الرئيسي الآتي:

2- تساؤلات الدراسة:

2-1- التساؤل الرئيسي:

* ما علاقة القدرة على الكتابة بمواءمة الأرقام والرموز في الكشف على تلاميذ ذو إضطرابات الكتابة (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي) ؟

2-2- التساؤلات الفرعية:

- هل يوجد إرتباط بين درجات الكتابة و درجات مواءمة الأرقام والرموز؟

- هل يوجد فرق بين التلاميذ العاديين والضعاف في الكتابة في القدرة على مواءمة الأرقام بالرموز؟

- هل يوجد فرق بين التلاميذ العاديين والضعاف في اختبار مواءمة الأرقام والرموز؟

3- فرضيات الدراسة:

- يوجد إرتباط بين الكتابة واختبار مواءمة الأرقام والرموز.

- يوجد فرق بين التلاميذ العاديين والضعاف في الكتابة في القدرة على مواءمة الأرقام بالرموز.

4- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بإضافة بحثية لمجال صعوبات التعلم وما يحتاجه التلاميذ ذو اضطرابات الكتابة من التعرف عليهم، من خلال أدوات ذات فعالية للكشف عنهم وما يعتبر من أهم خدماتهم المقدمة من طرف المختصين في هذا المجال (مجال صعوبات التعلم) من خلال الكشف عن هؤلاء التلاميذ.

5- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن مدى فعالية الكتابة واختبار مواءمة الأرقام والرموز في الكشف عن تلاميذ ذوو اضطرابات الكتابة في المرحلة الابتدائية (تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي).

6- التعاريف الإجرائية:

6-1- صعوبة الكتابة: يتم قياسه في هذه الدراسة عن طريق إجراء بكتابة للجمل عن طريق الإملاء (عام، واضح، مختصر). والإملاء هي: أن نقرأ نصاً على التلاميذ عبارة أو كلمة كلمة فيكتبه التلاميذ في دفاترهم. (عواد، 2012، 219)

6-1- ضعف الكتابة: ويتم التعرف عليه في هذا المبحث بمقارنة مستوى كل فرد من العينة بمتوسط أفراد المجموعة ككل في الدرجة المتحصل عليها في اختبار الإملاء.

6-3 مواءمة الأرقام والرموز: في هذا الاختبار أين تحول الأرقام إلى أشكال الذي يدوم (90 ثانية). (Dunn ,L.I.M. , Dunn ,L.M. , Whetton, C. and Burley,J. 1997) & (Smith,A1982)

الجانِب النظري

الفصل الأول

عسر الكتابة

تمهيد.

أولاً: الكتابة.

1- مفهوم الكتابة.

2- المتطلبات السابقة للكتابة.

3- طرق تعلم الكتابة.

ثانياً: عسر الكتابة.

1- تعريف عسر الكتابة.

2- خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة.

3- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة.

4- أنواع عسر الكتابة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر الكتابة من المبادئ الأولية في التعلم الأكاديمي. والكتابة ما كتب، تصوير الألفاظ بحروف هجائية. (قاموس، د.ت، 311). وعليه سنتطرق في هذا الفصل لمفهوم الكتابة وما يحتويه للتعريف بالإملاء كأحدى ميزات تصوير للكتابة وأهم متطلباتها وطرق تعلمها مع التطرق لعسر الكتابة إلى ما يمتلكه من أنواع، نهاية بخلاصة الفصل.

أولاً: الكتابة

1- مفهوم الكتابة:

جاء في معجم متن اللغة: "كتبه، كتباً وكتابة وكتبه: خطه فهو كاتب والاسم الكتابة، وكتبه الصبي: علمه الكتابة، وأكتبه القصيدة: أملاها عليه". (بن عنان، 2005-2006)

والإملاء هو أن يتحدث المتكلم ويكتب السامع، فيقال أُملى فلان على فلان إذا ذكر الأول جملة صوتية فدونها الآخر بالكتابة. أما قواعد الإملاء، فتعني أن تتم كتابة الكلام الصوتي بشكل مضبوط بالشكل من حيث الأصوات الصحيحة المعتلة ومدى ارتباطها ببعضها في أجزاء الكلام من اسم وفعل وحرف. (الفقعاوي، 2009، 33)

وفي لسان العرب (كتب)، الكتاب معروف والجمع كتب وكتب الشيء يكتبه كتباً وكتابة، وكتبه: خطه. (الروضان، 1426-1427، 13)

- والكتابة لغة مصدر كتب، يقال كتب يكتب كتباً وكتاباً وكتابة ومكتبة وكتبة فهو كاتب، ومعناها الجمع يقال تكتب القوم إذا اجتمعوا، ومن ثم سمي الخط كتابة لجمع الحروف بعضها إلى بعض. (الروضان، 1426-1427، 13)

عسر الكتابة تتمثل في صعوبة توظيف بعض وظائف الدماغ، وقد يكون السبب خلل عصبي/وظيفي في شبكة العصبونات داخل المخ المسؤولة عن المناطق التي تتعامل مع اليد والذاكرة. (صحراوي، مليكة، 2015، 318)

2- المتطلبات السابقة للكتابة:

مهارة الكتابة تعد أصعب من مهارات القراءة. ولا بد أن يشترك في أداء مهارات الكتابة أكثر من حاسة وهي تنحصر في ثلاث حواس هي:

- العين:** التي ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها. فترسم صورها الصحيحة في الذهن. ومن أجل ذلك، كان الربط بين دروس القراءة والكتابة وبالنسبة للأطفال أمراً ضرورياً.
- الأذن:** التي تسمع الكلمات وتميز بين أصوات الحروف. وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.
- اليدين:** التي تؤدي العمل الكتابي على الكراس وجهدا في ذلك جهد عضلي.

(ملحم، 2002، 303، 304)

3- طرق تعلم الكتابة:

يبدأ الأطفال بتعلم الكتابة في عمر مبكر بالشخبطة تقليداً للكبار يساعدهم في ذلك توافر الأقلام والورق فإذا لم يجدوا ذلك كتبوا على الجدران والأثاث ولذلك فإن الوالدين يشجعان الأبناء على الكتابة، ولكن لم يظهر التدريب الرسمي على الكتابة إلا عندما يدخل الطفل الروضة أو الصف الأول الابتدائي وهناك طريقتان لتعلم الكتابة لكل منهما مزاياها:

3-1- طريقة الحروف المنفصلة: Manuscript

وهذه الطريقة تمتاز بسهولة ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف وكتابتها ولكن من عيوب هذه الطريقة احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف والأعداد. (سالم، عاشور، 2003، 169)

3-2- طريقة الحروف المتصلة: Cursive

وهذه الطريقة تمتاز بأنها تعطي فرصة كبيرة لقراءة المادة المكتوبة وتجنب عكس الحرف واتجاهها والسرعة والسهولة في كتابة الحروف ولكن من عيوبها أن الطفل قد يفصل بعض الحروف ولا يستطيع التمييز بينها. (سالم، عاشور، 2003، 169)

ثانياً: عسر الكتابة

1- عسر الكتابة وتعريفها:

تتمثل في صعوبة توظيف بعض وظائف الدماغ، وقد يكون السبب خلل عصبي/وظيفي في شبكة العصبونات داخل المخ المسؤولة عن المناطق التي تتعامل مع اليد والذاكرة.(صراوي، مليكة، 2015، 318)، بحيث إذا كان نصف الكرة الدماغية اليمنى هو المسيطر على الشخص المتعلم أو الطالب يكون لديه العديد من المشاكل وهي:

- عدم الإتقان في القراءة.

- عدم الإتقان في الكتابة.

- عدم الإتقان في الكلام.

- عدم الإتقان في الإملاء.(عزو، 2009، 63)

وتمس الإملاء والقواعد والتراكيب اللغوية والتنقيط والفواصل مما يجعل من كتابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تخضع للتنظيم أو الضبط، كما أنهم يحذفون بعض حروف الكلمات التي يكتبونها، أو أنهم يضيفون للكلمة بعض الحروف التي لا ترتبط بها، وهم يفتقرون إلى الضبط التنفيذي الذي يحكم وينظم العمليات المعرفية للكتابة، وتوليد المحتوى وإنتاج النص، جملهم قصيرة ومفككة يغيب عنها المعنى.(حجاب، 2012-2013، 96)

والإملاء يكسب الطفل المهارة في الكتابة ورسم الحروف الصحيحة.(عواد، 2012، 219)

وتعرف الصعوبات المتعلقة بالخط على أنها عسر الكتابة dysgraphia والتي تعد بمثابة اضطراب في اللغة المكتوبة يتعلق بمهارة الكتابة الآلية. ويبدو ذلك كما ترى بوس وفون

Bos&Vaughn (2002) في الأداء الكتابي السيئ لدى الأطفال ذوي الذكاء المتوسط على الأقل الذين لا يعانون من إعاقة نيورولوجية محددة، أو من إعاقة حسية حركية ظاهرة، أو من كليهما. (هلالاهان وآخرون، 2007، 579)

وحسب قاموس علم النفس صعوبة الكتابة هي اضطراب في تعلم الكتابة. (ابتسام، 2008-2009، 56)

2- خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة:

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة قد يبدو بعض أو كل الخصائص التالية:

- 1- التكوين السيئ للحروف poorletter formation.
 - 2- حروف ذات حجم كبير جداً، أو صغير جداً، أو غير ثابتة الحجم.
 - 3- استخدام غير صحيح للحروف الكبيرة والصغيرة.
 - 4- تزامن الحروف وانعقادها.
 - 5- مسافات غير ثابتة من الحروف.
 - 6- تنظيم أو اصطفاف غير صحيح للحروف بحيث لا تتركز جميعها على خط قاعدي واحد.
 - 7- ميل غير صحيح أو غير ثابت للحروف المتصلة.
 - 8- نقص أو قصور الطلاقة في الكتابة.
 - 9- الكتابة ببطء حتى عندما نطلب منه أن يكتب بسرعة بقدر الإمكان.
- (هلالاهان وآخرون، 2007، 579)

10- ضعف في الخط، والذي يتمثل في حروف مكونة بطريقة رديئة، مسافات غير متناسبة بين الحروف.(علي، 2011، 169)

11- صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات.(البطاينة وآخرون، 2007، 158)

12- إغلاق رديء للأحرف.

13- إنخفاض القدرة على التمييز بين مقاطع المد القصير والطويل أثناء الكتابة والخلط بينهما.

14- عدم مراعاة علامات الترقيم أثناء الكتابة(م ف، 2013، 21)

وتشير جونز Jones(1998) إلى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة تظهر لديهم الخصائص التالية:

- الكتابة غير مقروءة بشكل عام، على الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.

- الحروف والكلمات غير مكتملة.

- تنظيم غير مناسب للهوامش والسطور.

- المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة.

- القبض على القلم بطريقة غير عادية.

- التحدث إلى النفس أثناء الكتابة.

- عملية الكتابة بطيئة.

- محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية.(الهواري، 2006، 14)

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرآة.

- كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين بدل كتابتها من اليمين إلى اليسار.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.
- ومن الخصائص التي تتركز حول الإرتباك في تمييز الاتجاهات للصعوبات الخاصة بالحساب:
- الخلط وعدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.
- الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الإتجاهات المتعكسة اليمين واليسار والأعلى والأسفل عند الكتابة.
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة كالخلط بين الأرقام في الخانات الآحاد والعشرات والمئات وهكذا. (الغامدي، 2000، 43)

3- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة :

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر إسهاما من غيرها. وفيما يلي عرضها:

3-1- العوامل العقلية المعرفية:

إن العديد من الدراسات والبحوث إتفقت أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة،

كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

3-2- العوامل النيوروسيكولوجية:

تلعب العوامل النفس- عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب و الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دورا كبيرا في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة. وقد أستاذ هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم.

وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

وأن عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا أو بسبب الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ.

3-3- العوامل البيئية:

ويقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل.

أ- طرق التدريس غير الملائمة:

وتشتمل على الجوانب التالية:

* التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة.

* التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.

* الاختصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير...إلخ.

* التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول...إلخ.

ب - استخدام اليد اليسرى في الكتابة:

بالرغم من وجود تقصير في التحديد الدقيق للذين يفضلون استخدام اليد اليسرى في الكتابة فإن حوالي ما يقرب من (90%) من كل البشر يفضلون استخدام اليد اليمنى مما يعني أنهم يستخدمون اليد اليمنى في أداء معظم المهام، وأن حوالي ما يقرب من (8-9%) يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، وهناك عددا قليل من الأفراد حقا مختلفون ومعظمهم لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين. يتراوح ما من (1-2%) ولا يثبت تفضيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن اليد المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكرا عند سن ثمانية شهور وعند عمر الثالثة ينمو ويتطور هذا التفضيل بشكل أكبر. (إبراهيم، 2011)

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فإنه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في الأعم الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو العمل أو المواقف الحياتية المختلفة. أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفسيولوجي وهذا غالبا - ما يؤدي - في نشاط الكتابة اليدوية - إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها. (إبراهيم، 2011، 194-196)

4- أنواع عسر الكتابة:

4-1- عسر الكتابة الفونولوجي *Dysorthographie phonologique*:

يستطيع التلاميذ الذين يعانون عسر الكتابة الفونولوجي كتابة كلمات شرط أن تكون مسجلة في ذاكرتهم البصرية (Lexique interne).

لكنهم غير قادرين على كتابة كلمات جديدة أو كلمات بلا معنى (Logatomes).

يجد التلميذ صعوبة في تجزئة الكلمة الجديدة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها (أي الأصوات) إلى تتابع حرفي (في الكتابة).

4-2- عسر الكتابة البصري *Dysorthographie de surface*:

يعتمد عسر التلامذة الذين يعانون عسر الكتابة البصري على قاعدة التحويل الفونولوجي في كتابة الكلمات، بحيث يلجؤون إلى عملية التهجئة لكتابة أي كلمة. (ج إ، 142، 141)

خلاصة الفصل:

نخلص في نهاية هذا الفصل بعد التطرق إلى بعض التعاريف الخاصة بالكتابة والمتطلبات السابقة للكتابة وطرق تعلمها وتعريف عسر الكتابة وتم التطرق أيضا إلى الخصائص الدالة عليها والأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة منها العوامل العقلية المعرفية والعوامل النيوروسيكولوجية والعوامل البيئية وذكر أنواع عسر الكتابة المتمثلة في عسر الكتابة الفونولوجي وعسر الكتابة البصري، لهذا كان لعسر الكتابة أثر على التلاميذ يستمر معهم طوال مراحلهم التعليمية وحتى المهنية، إذا لم يتم مساعدتهم عند ملاحظة خلل ما يعيقهم على التعلم بصفة طبيعية، تبعا لما يتميز به كل تلميذ عن غيره.

الجانب الميداني

الفصل الثاني

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- منهج الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3- حدود الدراسة.

3-1- الحدود الزمانية.

3-2- الحدود المكانية.

4- أدوات الدراسة.

5- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.

1-منهج الدراسة:

يعود اختيار منهج الدراسة إلى طبيعة المشكلة حيث "تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها"، ونظرا لكون الدراسة استكشافية في منطلقها، وامتدت لتدرس (بدوي، 2009) مدى فعالية اختبار الكتابة واختبار مواءمة الأرقام والرموز للكشف عن تلاميذ ذوي اضطرابات الكتابة في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، فقد اعتمد المنهج الوصفي الذي هو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جميع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا، لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة.

ويعتمد الوصف في هذه الدراسة على أسلوبين هما:

1-1- أسلوب الاستكشاف:

وقد استخدم في الدراسة لاستكشاف مدى فعالية بعض الوسائل في كشف تلاميذ ذوي اضطرابات الكتابة للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي.

1-2- أسلوب المقارنة:

عرفه "خير الدين علي أحمد عويس" قائلا: " هو الأسلوب الذي يحاول فيه الباحث تحديد السبب لحدوث الفرق في السلوك. (بدوي، 2009)

إستخدم هذا الأسلوب لدراسة الفرق بين المجموعتين (التلاميذ العاديين والضعاف) في الاختبارين.

- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذ توزعت حسب المدارس الموضحة في الجدول التالي:

جدول(01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

إسم مؤسسة أفراد العينة	حجمها	مواصفاتها	كيفية اختيار العينة
إبتدائية فرحات بن إعمارة	04 تلاميذ	تلميذ بالسنة الرابعة	بطريقة عشوائية
إبتدائية فرحات بن إعمارة 2	06 تلاميذ	06 تلاميذ بالسنة الخامسة	
إبتدائية الشهيد ميهي محمد بالحاج	14 تلميذ	09 تلاميذ متدرسين بالسنة الخامسة	
إبتدائية الشهيد المولدي إنصيرة	12 تلميذ	12 تلميذ يدرس بالسنة رابعة	
إبتدائية بن عمر مسعود	تلميذان	تلميذان يدرسان بالسنة رابعة	
إبتدائية بن عمر أحمد	تلميذان	تلميذان يدرسان بالسنة الخامسة	

3- حدود الدراسة:

3-1- الحدود الزمانية:

تم الشروع في الزيارات الميدانية لهذه المؤسسات التربوية إبتداء من يوم الثلاثاء 17 نوفمبر 2015 إلى غاية يوم الخميس 11 فيفري 2016.

3-2- الحدود المكانية:

تمثلت الحدود المكانية للدراسة الحالية في ست مدارس إبتدائية الآتية أسمائهم:

- إبتدائية فرحات بن إعمارة.

- إبتدائية فرحات بن إعمارة 2.
- إبتدائية الشهيد ميهي محمد بالحاج.
- إبتدائية الشهيد المولدي إنصيرة.
- إبتدائية بن عمر مسعود.
- إبتدائية بن عمر أحمد.

4- أدوات الدراسة:

4-1- اختبار الكتابة:

يتكون اختبار الكتابة من ستة جمل مكونة من اثنان إلى أربع كلمات. وهي مكونة من:

(ال الشمسية و ال القمرية / التتوين / الألف المقصورة / همزة الوصل / التاء المفتوحة والمربوطة).

تم إختيار هذه الكلمات من الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي. ويتم

سير الإختبارات على النحو التالي:

يجلس التلميذ في قاعة فارغة ويتحصل على الورقة والقلم ثم يتم استماعه للجمل كاملة لمرة واحدة، وكتابته كلمة كلمة بعد الإملاء عليه هذه الكلمة من طرف الباحث لهذه الدراسة.

* اختبار الكتابة غير محدد زمنيا وتحسب الإجابة صحيحة لما تكون الكلمة قابلة للقراءة وخالية من أخطاء في القواعد، ولم يؤخذ بالاعتبار وجود أو غياب الحركات (الضمة والفتحة والكسرة).

وتحسب الدرجة (1) لكل إجابة صحيحة (الكلمة قابلة للقراءة وخالية من أخطاء في القواعد)، بينما تعطى الدرجة صفر (0) لكل إجابة خاطئة.

4-2- إختبار مواءمة الرموز والأرقام:

في هذا الاختبار أين تحول الأرقام إلى أشكال في هذا الاختبار الذي يدوم (90 ثانية) وتقاس في السرعة البحث المرئي والذاكرة والتحكم في الحركة والتركيز هذه العملية التي تأخذ شكل إشارات سريعة لديها علاقة شخصية مباشرة بالكتابة.

في المملكة المتحدة توزع من طرف المعهد الخاص بعسر القراءة ويحصل على تدريبات حتى يصبح أساتذة متخصصين.

* هذا الاختبار ممكن أن يكون فردي أو جماعي إذا كان لجماعة يجب أن تكون الأوراق من الخلف حتى يتمكن الجميع من البدء في نفس الوقت.

وهذه بعض التعليمات:

- 1- غير في الألفاظ حتى تكون مفهومة للجميع
- 2- كل شكل يقابله رقم
- 3- يجب وضع الشكل الصحيح مع الرقم الصحيح في الطرف الثاني
- 4- بعد الإنتقاء والتدقيق تبدأ من السطر العمودي الثاني.
- 5- عند الإنتهاء من سطر تذهب للآخر لا تتوقف لتصحيح الأخطاء. فقط أكتب فوقها. قم بهذا على أكثر ما تستطيع في دقيقة ونصف.
- 6- كن جاهزا لتتوقف مباشرة عندما يقال لك.
- 7- جاهز إذهب.

بعد 90 ثانية تأكد أن كل النسخ قد تم متابعتها ووضعت النقطة الخاصة بها.

في دقيقة ونصف حسب عدد الإجابات الصحيحة فقط

تفسير النتائج: الصعوبات المحتملة مع هذا الإختبار وهي:

هي ما هو متزامن مع صعوبات التعلم خاصة إستخدام الرموز في الكتابة والأبجدية عموما.

البطء في عملية الكتابة وفي ظروف الإمتحان العادية ممكن أن تكون غير عادلة لمترشح معين.

(Smith,A. 1973,1976,1982)&(Dunn ,L.I.M. , Dunn ,L.M. , Whetton, C. and Burley,J.1997)

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

5-1- الثبات:

اختبار مواءمة الأرقام والرموز هو صورة أصلية مقننة أعدها. (Smith,A 1982)

تم التحقق من ثبات الإختبارين معا بحساب معامل ألفا كرونباخ 0,67.

والإختبار الثابت، هو الذي يعطي نفس النتائج في حالة تكراره على عينة واحدة بشرط تماثل الظروف المحيطة في الإختبارين.(الفتلي، 2014، 99)

جدول رقم (02):جدول يوضح قرار قبول ثبات مواءمة الأرقام والرموز

الوسائل	ألفا كرونباخ	القرار
إختبار الكتابة وإختبار مواءمة الأرقام والرموز	0.67	معامل ثبات مقبول

بعد حساب معامل ثبات لاختبار الكتابة وإختبار مواءمة الأرقام والرموز مجتمعين معا كانت قيمة ألفا كرونباخ كما هي موضحة في الجدول رقم(02) تساوي 0.67.

إختبار الكتابة: اعتمدنا على صدق المضمون لمحتوى الكتاب المدرسي للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي، حيث سيتم توضيح معنى نوع صدق المضمون من خلال ما سيتم توضيحه في هذه التعاريف:

5-2- الصدق (صدق المضمون):

صدق المضمون (المحتوى):

Content Validity يطلق عليه أحيانا الصدق المنطقي Logical Validity أو الصدق بالتعريف Validity by Definition أو صدق المحتوى. (الأنصاري، 2000، 96)

ويتحقق صدق المضمون لما تكون البنود المكونة للاختبار ملائمة وموافقة للبناء (المفهوم).

(البرواري، باشيوة، السامرائي، 2010، 369)

ويطلق على هذا النوع من الصدق أحيانا، الصدق المنطقي، أو الصدق بحكم التعريف، أي تعريف المفهوم أو المتغير محل القياس، أو صدق العينة، أي عينة السلوك، وهذا الاسم الأخير هو الأقرب إلى المعنى المقصود. (معمرية، د.ت، 181)

ويتضح صدق المضمون، كما تحدده الرابطة الأمريكية لعلم النفس، عام 1954، وهو أن مضمون الاختبار يشتمل فعلا على مجموعة من المواقف أو الموضوعات، التي يراد التوصل إلى استنتاجات عامة بشأنها عن طريق استعمال الاختبار. (معمرية، د.ت، 182)

وصدق المحتوى هام في الاختبارات التحصيلية. والعلامات على الاختبار لا تعكس بدقة تحصيل الطالب إذا لم تقيس ما يفترض ان يتعلمه الطالب. (الضامن، 2009، 113)

الفصل الثالث

عرض وتحليل نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الارتباط بين المتغيرات.

2- عرض نتائج الفروق بين المجموعتين من التلاميذ.

2-1- عرض نتائج الفرق بين المجموعتين في إختبار الكتابة.

2-2- عرض نتائج الفرق بين المجموعتين في اختبار المواءمة بين الأرقام

والرموز.

1- عرض نتائج الارتباط بين المتغيرات

جدول رقم (03): يبين درجة الارتباط بين اختبار الكتابة واختبار مواعمة الأرقام والرموز.

الاختبار	الكتابة
مواعمة الرموز بالأرقام	$r = 0.61$ دال عند 0.000

يثبت من خلال هذا الجدول أنه يوجد ارتباط موجب دال احصائياً عند (0.000) بين اختبار الكتابة واختبار مواعمة الأرقام والرموز، من خلال معامل الارتباط بيرسون والذي يساوي: 0.61 والذي تم حسابه عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية Spss وهذا ما نصت عليه فرضية البحث ويجب عن التساؤل الفرعي لدراسة البحث: بأنه يوجد ارتباط بين درجات الاختبارين لأدوات البحث.

2- عرض نتائج الفروق بين المجموعتين من التلاميذ:

2-1- عرض نتائج الفرق بين المجموعتين في اختبار الكتابة:

جدول رقم (04): يبين الفروق بين المجموعتين في اختبار الكتابة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاديين	15.21	1.37	18.24	دال عند 0.000
الضعاف	6.09	1.51		

يبين هذا الجدول أن قيمة "ت" هي: 18.24 لاختبار الكتابة لمجموعتي التلاميذ العاديين والتلاميذ الضعاف وأن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ العاديين يساوي 15.21 في اختبار الكتابة بانحراف معياري 1.37، أما المتوسط الحسابي للتلاميذ الضعاف فيبلغ 6.09 لنفس الاختبار بانحراف معياري 1.51، وهو دال عند 0.000. حيث من خلال النتائج تبين بأنه

توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (التلاميذ العاديين والتلاميذ الضعاف) في اختبار الكتابة لصالح ذوي المتوسط الحسابي الأكبر ($x=15.21$ العاديين).

2-2- عرض نتائج الفرق بين المجموعتين في اختبار المواءمة بين الأرقام والرموز:

جدول رقم(05): يبين الفرق بين المجموعتين في اختبار المواءمة بين الأرقام والرموز.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العاديين	29.59	7.59	3.76	دال عند 0.001
الضعاف	20.27	4.92		

يبين هذا الجدول أن قيمة "ت" هي: 3.76 لاختبار مواءمة الأرقام والرموز لمجموعتي التلاميذ العاديين والتلاميذ الضعاف وأن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ العاديين يساوي 29.59 في اختبار مواءمة الأرقام والرموز بانحراف معياري 7.59 ، أما المتوسط الحسابي للتلاميذ الضعاف فيبلغ 20.27 لنفس الاختبار بانحراف معياري 4.92، وهو دال عند 0.001. حيث من خلال النتائج تبين بأنه يوجد فرق بين المجموعتين (التلاميذ العاديين والتلاميذ الضعاف) في اختبار مواءمة الأرقام والرموز، حيث من خلال النتائج تبين بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (التلاميذ العاديين والتلاميذ الضعاف) في اختبار مواءمة الأرقام والرموز لصالح التلاميذ العاديين.

-ومن خلال ما تم عرضه من الجداول (02 و 03 و 04 و 05):

يتضح أن درجة الارتباط بين اختبار الكتابة واختبار مواءمة الأرقام والرموز، ودلالة الفروق بين المجموعتين في اختبار الكتابة واختبار المواءمة بين الأرقام والرموز بحساب قيمة "ت" لكل اختبار (اختبار الكتابة واختبار مواءمة الأرقام والرموز)، وحساب الثبات لاختبار الكتابة و لاختبار مواءمة الأرقام والرموز مجتمعين تم حسابه بواسطة معامل ألفا كرونباخ يساوي 0,67، وصدق المضمون لاختبار الكتابة، وبناء على ما تقدم من خلال تفسير النتائج

من طرف معدي إختبار مواءمة الأرقام والرموز) هي ما هو متزامن مع صعوبات التعلم خاصة إستخدام الرموز في الكتابة والأبجدية عموماً. البطء في عملية الكتابة وفي ظروف الإمتحان العادية ممكن أن تكون غير عادلة لمترشح معين).

ومنه يمكن الإجابة على التساؤل بوجود فعالية للكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات الكتابة للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي من خلال وسائل (الكتابة "الإملاء" واختبار مواءمة الأرقام والرموز).

خلاصة وتوصيات:

تحدث الكثير من الباحثين عن فئة ذوي صعوبات التعلم وذكر خصائصهم حتى يتم التعرف والتشخيص الدقيق لنوعية كل صعوبة التي يحملها التلميذ العسير, وقد حاولت هذه الدراسة بدورها التعرف على مدى فعالية بعض الوسائل (إختبار الكتابة وإختبار مواءمة الأرقام والرموز), في الكشف عن فئة تلاميذ ذوي إضطرابات الكتابة لدى فئة تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي وذلك من خلال المقارنة بين التلاميذ العاديين والضعاف.

وقد توصلت الباحثة إلى وجود فروق بين المجموعتين في الإختبارين مما بين فعالية هذه الوسائل في الكشف عن تلاميذ ذوي إضطرابات الكتابة.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها خلال هذا البحث يمكن إقتراح ما يلي:

- ضرورة البحث عن محكات دقيقة في تشخيص هذه الحالات.
- ضرورة متابعة الأولياء لنشاطات أبنائهم وذلك بغرض الكشف المبكر لهذه الصعوبات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبتسام، بوطيبة(2008/2009). تحليل وظيفة المفكرة البصرية الفضائية علاقتها بصعوبات

تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي دراسة ميدانية بمنطقة القليعة. رسالة

ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية: جامعة الجزائر.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2011). صعوبات التعلم النمائية: أثرها على القراءة

والكتابة والرياضيات والعلوم. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد وأحمد، هاني شحات(2011). صعوبات التعلم النمائية وأثرها

على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم، د. ب: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد، جلاء أحمد دياب (2007).الكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم وسط التلاميذ

ذوي التحصيل الدراسي الضعيف بالحلقة الثانية بمدارس مرحلة الأساس الحكومية بولاية

الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا:

جامعة الخرطوم.

الأنصاري، بدر محمد(2000). قياس الشخصية. (الكويت، القاهرة، الجزائر): دار الكتاب

الحديث.

بدوي، عائشة(2009).أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد دراسة استكشافية على

عينة من المعلمين ببلدتي ورقلة والرويسات. رسالة ماجستير غير منشورة. ورقلة.

البرواري، نزار عبد المجيد وباشيوه، لحسن عبد الله والسامرائي، عدنان هاشم(2010).البحث

العلمي: مفاهيم * أساليب * تطبيقات. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

البطاينة، أسامة محمود والرشدان، مالك أحمد والسبايلة، عيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد

المجيد محمد(2015).صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. ط.7، الأردن: دار المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة.

بن عنان، مهدية (2005-2006). النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من

خلال مادة الإملاء دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة

الجزائر (يوسف بن خدة).

حجاب، سارة (2012-2013). أثر المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال

المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة سطيف 2: الجزائر.

حجاج، محمد لمين. صعوبات تعلم الرياضيات. مقارنة نفس عصبية - معرفية - (اقتراح

برنامج عصبي معرفي لمعالجة هذه الصعوبات): مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية. السداسي

الثاني 2014 (32). 274 - 290.

(جمعية إدراك فريق متعدد الاختصاصات من المركز التربوي للبحوث والإنماء [ج إ إ]،

(د. ت)). الصعوبات التعلمية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس: العوارض

والحلول. " تم إنجاز هذا الدليل بدعم جزئي من الوكالة الأمريكية للتنمية (USAID) عبر

برنامج الشفافية والمساءلة التي تديره أميدست AMIDEAST الدولية": لبنان.

الراشد، صالح والغفور، محمد العبد. البعد الأخلاقي والاجتماعي لمشكلة صعوبات التعلم.

المؤتمر الدولي: صعوبات التعلم. الفترة من 19 - 22 نوفمبر 2006.

الروضان، عبد الكريم بن روضان (1426-1427). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة

في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير

غير منشورة. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

سالم، محمود عوض الله سالم والشحات، مجدي محمد وعاشور، أحمد حسن (2003).

صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، أنور الشرقاوي محمد (1997). التعلم: نظريات وتطبيقات. الإزاريطة: مكتبة الأنجلو

المصرية.

الضامن، منذر (2009). أساسيات البحث العلمي. ط.2، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عامر، طارق محمد (2011). التدريس بالتكنولوجيا الحديثة لذوي صعوبات التعلم، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

عزو إسماعيل عفانة والجيش ، يوسف إبراهيم (2009). التدريس والتعلم بالدمغ ذي الجانبين"، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علي، محمد النوبي محمد (2011). صعوبات التعلم: بين المهارات والاضطرابات. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عني، م. م مثال عبد الله (نيسان 2010). صعوبات التعلم لدى الأطفال. مركز البحوث والدراسات التربوية. (17). 143-165.

عواد، فردوس إسماعيل (2012). الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها. مجلة دراسات تربوية. (17). (217-250).

الغامدي، ناجي بن عبد الله بن سعيد (2000). مدى فعالية برنامج إرشادي في تنمية دافعية الإنجاز لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي بالمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بمكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الفتلي، حسين هاشم (2014). أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية: مفاهيمه، عناصره، مناهجه. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفقاوي، جمال رشاد أحمد (2009). فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير

منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

قاموس (عربي-عربي) (د.ت). طبعة جديدة منقحة، القاهرة: دار البرهان.

كامل، محمد علي (2003). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. د. ط،
الإزاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.

مراكب، مفيدة (2010). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية نموذج صعوبات القرائية مقارنة معرفية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة
باجي مختار: الجزائر.

المركز الفلسطيني للإرشاد [م ف] (2013). الدائرة العلاجية برنامج عسر الكتابة دليل في
العمل مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.

مزرارة، نعيمة. أهمية دور الأخصائي رعاية صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الجزائرية.
مخبر القياس والإرشاد النفسي: علم النفس وقضايا المجتمع الراهنة " نحو استراتيجية
دولية ومستقبلية لتحقيق الأمن والسلم الاجتماعي". 297-304. بقاعة المحاضرات
الكبرى، جامعة الجزائر 2 -بوزريعة- الجزائر العاصمة. الفترة من 10 -12 نوفمبر 2015.
معمرية، بشير (د.ت). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم
النفس والتربية. جامعة الحاج لخضر، باتنة: دار الخلدونية.

ملحم، سامي محمد (2002). صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
مليكة، شعباني وصحراوي، وافية. صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض الاضطرابات المعرفية
دراسة ميدانية لحالات اضطراب (نقص الانتباه) المصحوب بالإفراط الحركي وعلاقتها
بصعوبات التعلم. مخبر القياس والإرشاد النفسي: علم النفس وقضايا المجتمع الراهنة "
نحو استراتيجية دولية ومستقبلية لتحقيق الأمن والسلم الاجتماعي". 314-325. بقاعة

المحاضرات الكبرى، جامعة الجزائر 2 -بوزريعة- الجزائر العاصمة. الفترة من 10 - 12
نوفمبر 2015.

منظمة الصحة العالمية [م ص ع]، (2012). **مكون التعليم. التأهيل المجتمعي: الدلائل
الإرشادية للتأهيل المجتمعي.**

هلالاهان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون وويس، مارجريت وماتينيز، إليزابيت. **صعوبات
التعلم: مفهومها - طبيعتها - التعليم.** ترجمة: محمد، عادل عبد الله (2007). الأردن: دار
الفكر ناشرون وموزعون.

الهوري، جمال فرغل إسماعيل حسانين (2006). **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات
تعلم الكتابة.** بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة الدائمين في
التربية وعلم النفس. كلية التربية: جامعة الأزهر.

Dunn ,L.I.M. , Dunn ,L.M. , Whetton, C. and Burley,J. (1997).**British Picture
Vocabulary Scale 2ndedn**(BPVS-II). Windsor, Berks : NFER-Nelson

Smith, A.(1973,1976,1982).**Symbol Digit Modalities Test. Los
Angeles, California:** Western Psychological Service.

الملحق

ملحق إختبار مواعمة الأرقام والرموز

1	2	3	4	5	6	7	8	9
V	□	•	∧	X	┐	□	•	┐

[illegible]

1	2	3	4	5	6	7	8	9
V	□	⊖	△	X	⌋	⌈	⊕	⌊

[illegible][illegible][illegible][illegible]