



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

دراسة ميدانية وصفية مقارنة بعدد من ابتدائيات ولاية الوادي

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

إشراف الأستاذ :

إعداد الطالب :

- د. شوقي ممادي

- مختار بلول

لجنة المناقشة

أ.د. الطاهر سعد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
د. شوقي ممادي	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الوادي	مشرفاً ومقرراً
د. سلاف مشري	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الوادي	عضوا ومناقشاً

السنة الجامعية: 2015 / 2016



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

دراسة ميدانية وصفية مقارنة بعدد من ابتدائيات ولاية الوادي

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

إشراف الأستاذ :

إعداد الطالب :

- د. شوقي ممادي

- مختار بلول

لجنة المناقشة

أ.د. الطاهر سعد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
د. شوقي ممادي	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الوادي	مشرفاً ومقرراً
د. سلاف مشري	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الوادي	عضوا ومناقشاً

السنة الجامعية: 2015 / 2016

شكر وعرفان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ،

" اللهم صلي على سيدنا محمد وعلى آل محمد كما صليت على إبراهيم وعلى آل إبراهيم

ففي العالمين انك حميد مجيد "

إلى روح أبي الطاهرة...إلى والدتي مهذبة ناجحة...إلى جدي أطل الله في عمرها...

أما بعد :

نتقدم بأرقى وأسمى عبارات الشكر والمديح والثناء للأستاذ مهدي شوقي " الذي

كان لنا خير متابع ومشرف في انجاز هذا العمل وإخراجه في أفضل صورة

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل الأساتذة الذين مدوا لنا اليد العون خاصة الأستاذ :

" خالد عبد السلام "

من جامعة سطيف

و الأساتذة " قينوعه عبد اللطيف " و " عمار عون "

وكذلك كل الموظفين بالمؤسسات التربوية التي عملنا بها

والى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد.

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة لمقارنة الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية الوادي، وهل هناك فروق في الأخطاء المرتكبة لدى الفئتين والتي تم تحديدها من خلال مستويات التحليل اللغوي والجوانب اللغوية التي يتم تقييمها في التعبير الكتابي (الإملاء، النحو والصرف والتركيب، المفردات)، ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي المقارن، فاخترنا عينة بطريقة قصدية من 30 تلميذا 15 من التلاميذ العاديين و 15 من ذوي صعوبات التعلم وطبقنا الاختبارات التالية :

- مقياس السرطاوي (للكشف عن ذوي صعوبات التعلم)
- متابعة رافن الملون (لقياس القدرات العقلية)
- اختبار للتعبير الكتابي (عبد السلام، 2012) وتمت المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وكانت النتائج كالتالي :
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء اللغوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الصرفية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء التركيبية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أخطاء المفردات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- فدوي صعوبات التعلم يجدون صعوبات في التعبير الكتابي مع كثرة الأخطاء اللغوية لديهم

Résumé

Cette étude vise à comparer dans erreurs linguistiques dans l'expression écrite entre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des pairs ordinaires, Des primaires élèves de cinquième année 'etat el oued', et y at-il des différences dans les les catégories d'erreurs 'qui ont été identifiés à travers les niveaux de langue, et Aspects linguistiques qui sont présentés dans l'expression écrite(Orthographe, grammaires, morphologique, Composition, vocabulaire), Pour atteindre cet objectif, l'adoption de l'approche comparative descriptive 'nous avons choisi l'échantillon intentionnel de 30 élèves de 15 normale et 15 élèves ayant des difficultés d'apprentissage, Et nous avons appliqué les tests suivants:

- questionnaire standardisé Sartaoui (Pour détecter des difficultés d'apprentissage)
- Raven's Progressive Matrices (Pour mesurer la capacité mentale)
- Test de l'expression écrite (Abdessalam, 2012).

Et il a le traitement et l'analyse statistique des résultats à l'aide du Statistical Package for Social Sciences (spss) et les résultats sont les suivants:

- Il existe des différences significatives Dans le degré d'expression écrite entre les personnes ayant des difficultés d'apprentissage et ordinaire
 - Il existe des différences significatives En erreurs linguistiques enter les personnes ayant des difficultés d'apprentissage et ordinaire Pour le bénéfice des personnes ayant des difficultés d'apprentissage
 - Il existe des différences significatives Dans les fautes d'orthographe enter les personnes ayant des difficultés d'apprentissage et ordinaire Pour le bénéfice des personnes ayant des difficultés d'apprentissage
 - Il existe des différences significatives dans les erreurs grammaticales entre les personnes ayant des difficultés d'apprentissage et ordinaire Pour le bénéfice des personnes ayant des difficultés d'apprentissage
 - Il existe des différences significatives en erreurs morphologiques enter les personnes ayant des difficultés d'apprentissage et ordinaire Pour le bénéfice des personnes ayant des difficultés d'apprentissage Pour le bénéfice des personnes ayant des difficultés d'apprentissage
 - Il existe des différences en erreurs structurelles entre les personnes ayant des difficultés d'apprentissage et ordinaire Pour le bénéfice des personnes ayant des difficultés d'apprentissage
 - Il existe des différences significatives Les erreurs de vocabulaire entre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et régulière
- Avec les troubles d'apprentissage ont des difficultés à l'expression écrite avec des erreurs linguistiques fréquentes ont.

الصفحة	الفهرس المحتويات
أ.....	شكر وعرفان.....
ب.....	ملخص الدراسة باللغة العربية.....
ج.....	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....
د.....	فهرس المحتويات.....
ح.....	فهرس الجداول.....
ي.....	فهرس الأشكال.....
1	مقدمة.....

الجانب النظري

الفصل الأول : الإشكالية واعتباراتها

5.....	إشكالية الدراسة.....
8.....	فرضيات الدراسة.....
8.....	أهداف الدراسة.....
8.....	أهمية الدراسة.....
10.....	أسباب اختيار الموضوع.....
10.....	التعاريف الإجرائية المتعلقة بالدراسة.....
11.....	الدراسات السابقة.....
15.....	ملخص الفصل.....

الفصل الثاني : الأخطاء اللغوية

17.....	تمهيد.....
17.....	1- تعريف اللغة.....
19.....	2- نظريات اكتساب اللغة.....
23.....	3- التداخل اللغوي.....
23.....	4- مستويات التداخل اللغوي.....

24.....	5- تعريف الخطأ
24.....	6- تحليل الأخطاء
25.....	7- منهج تحليل الأخطاء
26.....	ملخص الفصل

الفصل الثالث : صعوبات التعلم

28.....	تمهيد
28.....	1- نبذة تاريخية عن ذوي صعوبات التعلم
28.....	2- مفهوم صعوبات التعلم
31.....	3- الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى
34.....	4- تصنيف صعوبات التعلم
41.....	5- محكات تحديد و تشخيص صعوبات التعلم
43.....	6- خصائص ذوي صعوبات التعلم
44.....	7- أسباب صعوبات التعلم
47.....	8- مظاهر صعوبات التعلم
49.....	9- اضطرابات اللغة لدى ذوي صعوبات التعلم
50.....	ملخص الفصل

الفصل الرابع : صعوبات التعبير الكتابي

52.....	تمهيد
52.....	1- مفهوم التعبير
55.....	2- عناصر عملية كتابة التعبير
58.....	3- تقييم التعبير الكتابي
63.....	4- استراتيجيات كتابة التعبير
64	5- صعوبات التعبير الكتابي
64.....	6- عوامل وأسباب صعوبات التعبير الكتابي

7-	أنماط صعوبات التعبير الكتابي.....	67
8-	خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعبير كتابي.....	69
9-	تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعبير.....	70
	ملخص الفصل.....	75

الجانب الميداني

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

	تمهيد.....	78
1 -	المنهج المتبع	78
2 -	الدراسة الاستطلاعية.....	79
3 -	أدوات الدراسة.....	80
4-	الخصائص السيكمترية.....	83
5 -	المجتمع الأصلي وعينة الدراسة	88
6-	الأساليب الإحصائية المستخدمة	90
	ملخص الفصل.....	91

الفصل السادس: عرض نتائج الفرضيات

	تمهيد.....	93
1-	عرض نتائج الفرضية العامة الأولى.....	93
2-	عرض نتائج الفرضية العامة الثانية.....	94
1-2-	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	95
2-2-	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	96
3-2-	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	97
4-2-	عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....	98
5-2-	عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....	99

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.....	101
1- مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى.....	101
2- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية.....	104
1-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	105
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	107
2-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	109
2-4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....	110
2-5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....	112
الاقتراحات.....	114
ملخص الفصل.....	115
خاتمة.....	116
قائمة المراجع	118
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
1	يوضح الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى	31
2	يوضح حالات صعوبات التعبير	55
3	يوضح تقسيم عناصر الأفكار حسب (poteet.1983)	61
4	يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	79
5	يوضح معامل الثبات لمقياس صعوبات التعلم للسرطاوي	84
6	يبين المحكمين لنص التعبير كتابي	85
7	يوضح حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار التعبير الكتابي	86
8	يوضح معامل الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار التعبير الكتابي	87
9	يوضح معامل ألفا كرونباخ لاختبار التعبير الكتابي	87
10	يوضح خصائص وتوزيع أفراد العينة	89
11	يوضح المستبشرين بعد تطبيق مقياس صعوبات التعلم ومصنفات رافن	90
12	يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في التعبير الكتابي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم	93
13	يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الأخطاء اللغوية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم	94
14	يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الأخطاء الإملائية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم	95
15	يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الأخطاء النحوية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم	96
16	يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الأخطاء الصرفية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم	97

17	يوضح نتائج اختبارات لدلالة الفروق في الأخطاء التركيبية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم	98
18	يوضح نتائج اختبارات لدلالة الفروق في أخطاء المفردات بين العاديين وذوي صعوبات التعلم	99

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح تصنيف صعوبات التعلم لكيرك وكالفانت	34
2	يوضح معيار تصحيح مقياس صعوبات التعلم للسرطاوي	81

مقدمة :

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة التي لاقى اهتمام الكثير من الباحثين، حيث تناول دراستها العديد من المهتمين، كما أن صعوبات التعلم أخذت تنتشر بشكل كبير في المؤسسات التعليمية.

فصعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية. (الدهمسي، 2007، 170)

ففي تصنيف لكيرك وكالفنت صنف صعوبات التعلم إلى : صعوبات نمائية: الأولية (اللغة الشفهية، التفكير) والثانوية (الانتباه، التذكر، الانتباه) صعوبات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب، التعبير كتابي) . (عبد المجيد الشريف، 2011، 92)

إن الصعوبات التعليمية التي تصاحب تلاميذ المدارس لا تقتصر على الكتابة والقراءة والحساب فقط في مرحلة التمدرس بل حتى صعوبات أخرى كصعوبات التعبير كتابي، فالتعبير الكتابي باعتباره مهارة لغوية مكتوبة يحتوي على مجموعة من الصعوبات المتداخلة في ما بينها لتخرج بشكلها (صعوبات التعبير كتابي) من بينها صعوبة القراءة ، صعوبة الكتابة ، صعوبة فهم القرائي ، وحتى الأخطاء اللغوية والتي تعتبر من الأسباب التي تجعل من التعبير كتابي عبارة عن فقرة غير مفهومة وهناك من تطرق إلى القول إلى أن التعبير كتابي هو أرقى استخدام اللغة ، لهذا تعتبر الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي من أسباب الضعف والصعوبات في التعبير الكتابي. كما أن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي من المواضيع الأكاديمية التي تحتاج إلى دراسات عدة سواء أسبابها أو علاقتها بعدة متغيرات أخرى، وهل تقتصر على ذوي صعوبات التعلم أم حتى التلاميذ العاديين الذين هم في عمرهم.

ويأتي هذا البحث للمقارنة في الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي (الإملاء، النحو، الصرف، التركيب، المفردات) واخترنا عينتين الأولى تعاني من صعوبات التعلم وأخرى عادية لمعرفة الفرق بينهما في درجات التعبير الكتابي وكذلك الفروق في الأخطاء اللغوية، وهل

تعيق صعوبات التعلم التلاميذ من تعلم مهارة اللغة المكتوبة، أم أن العاديين أيضا يرتكبون أخطاء لغوية كثيرة تشوه لغتهم المكتوبة.

الجانب النظري: وفيه تطرقنا إلى الفصل الأول الإشكالية واعتباراتها، والثاني الأخطاء اللغوية والثالث صعوبات التعلم، والفصل الرابع صعوبة التعبير كتابي.

الجانب الميداني : الفصل الخامس : إجراءات المنهجية للدراسة، والسادس: عرضنا فيه نتائج الفرضيات و السادس مناقشة و تفسير وتحليل النتائج وأهم الاقتراحات.

الجانِب النظري للدراسة

الفصل الأول :

الإشكالية واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- التعاريف الإجرائية المتعلقة بالدراسة

7- الدراسات السابقة

ملخص الفصل

1- الإشكالية :

تعد اللغة من أبرز الوسائل التي يحتاجها الإنسان في حياته، فهي وسيلة اتصال وتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهي الأساس الذي تعتمد عليه تربيته في جميع نواحي الحياة، واللغة ليست مجرد رموز أو أصوات دون مراعاة الأسس في الصياغة والتركيب، وإنما هي أداة للتفكير والتعبير عن آرائه، كما أنها أداة لتعبير الفرد عن حاجاته فسلامة اللغة لدى الفرد تجعل من تعبيره واضح ومحدد وهو ما يسمى باللغة التعبيرية فهناك ما هو شفوي اللغة الشفوية وهناك ما هو كتابي (التعبير كتابي).

وتبدأ الكتابة عند الأطفال في سن مبكرة، من خلال محاولتهم لتقليد الوالدين ومن يحيطون بهم في كل شيء. وتكون محاولاتهم الأولى على صورة الخريشة، إذ إنهم لا يدركون الحروف ودلالاتها الرمزية، كما أن عضلاتهم الدقيقة لا تزال في طور التكوين، وهنا لا بد من توفير أقلام الرصاص والتلوين، والتي عادة ما يستخدمها الطلاب للكتابة بها على الأوراق، وذلك للتعبير عن أنفسهم في تلك المرحلة. ويؤكد (Warger 2002) بأن الكتابة في تلك المرحلة تعد مهارة سابقة لمهارة التهجئة (الرسم الإملائي)، والعجز فيها ينعكس سلباً على مهارات التعبير التحريري (السرطاوي، 2015).

فالتعبير الكتابي الذي يحتوي على لغة غير سليمة تجعل من التلميذ يواجه صعوبات في التعبير، حيث تعتبر صعوبة التعبير الكتابي من الصعوبات الأكاديمية المنتشرة بين أوساط تلاميذ المدارس، ورغم التباين في تصحيح التعبير كتابي بين المعلمين إلا أنه لا ننكر أن صعوبة التعبير الكتابي ظاهرة منتشرة بين مختلف شرائح التلاميذ تحتاج إلى اهتمام و النظر في هاته الصعوبة الأكاديمية .

(إن صعوبة التعبير الكتابي تتداخل بها مجموعة من الصعوبات الأخرى فالتعبير عن الأفكار يحتاج تزامن العديد من الوظائف العقلية مثل : التنظيم organisation، والانتباه attention، والذاكرة memory، والمهارات الحركية motor skills، والحركات الدقيقة ومختلف الخصائص المرتبطة بالقدرات اللغوية، حيث تنتظافر هذه الأنشطة لتنتج الكتابة اللغوية والتعبير كتابي) (الزيات، 2007، 300)

وفي دراسة (فتحي الزيات. 1998) أثبتت أن أكثر صعوبات تعلم اللغة انتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم هي صعوبة التعبير الكتابي .

"فالتعبير الكتابي من جانب اللغة باعتباره اضطراب في اللغة التعبيرية المكتوبة يتأثر بالأخطاء اللغوية التي تؤثر على المعنى في التعبير الكتابي كما أن مستويات التحليل اللغوي تعتبر الأساس في اللغة التعبيرية المكتوبة وهي التي يحاول المعلمون تحسينها وتصويبها لتحسين الأداء اللغوي لدى التلاميذ خاصة الجوانب الأساسية للغة (النحو والصرف، والأخطاء الإملائية، التركيبية، المفرداتية)".

ويختلف الطلبة المشخصون كطلبة ذوي صعوبات تعليمية عن الطلبة ذوي التحصيل السوي في مجال معرفتهم بالاستراتيجيات المتعلقة بالكتابة، فهم أقل منهم وعيا على الخطوات التي تتبع في العملية الكتابية، وأضعف حصيلة فكرية وأقل دراية بالإجراءات التي تتبع في تنظيم عناصر الموضوع الكتابي، كما يظهر على كتابتهم قلة في مقدار الكتابة في الموضوع وقلة في عدد الكلمات في الجملة، ويتصل ضعف حصيلتهم الكتابية بضعف لغتهم الشفوية حيث لا يتمكنون من اكتساب الأفكار وخبزها من خلال التحدث مع الآخرين، مما يدعو إلى العناية بأن يكون التركيز في التعبير الكتابي على تكوين أفكار شفوية كما يلاحظ على البعض ضعف شديد في تنظيم الأفكار في فقرات وسلسلتها بشكل منطقي وترقيم مناسب ، وإلا فإن الضعف في التعبير كتابي يستمر طوال العمر (vogel.1998).

"وفي ضوء هذه التعقيدات، ليس من الغريب أن يواجه الطلبة، الذين يعانون صعوبات في التعلم، صعوبة في التعبير الكتابي، باعتباره وسيلة فاعلة للتواصل، ويعتقد كثير من الباحثين وجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي، ونوعية التعبير كتابي، كما أن هناك علاقة قوية بين القدرة على الكتابة، والخبرات التي يمر بها التلاميذ، فلا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة، وذلك لأن خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون التلاميذ الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة، كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش، أكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم من أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين". (السرطاوي، 1998، 125)

وبالرغم من ذلك، فإن توقعاتنا بمستوى نجاح ذوي صعوبات التعلم في الكتابة والتعبير غالبا ما تكون منخفضة، حيث ينظر إليهم المعلمون كأناس لا يملكون الموهبة اللازمة ليكونوا منشئين ناجحين، وتنعكس نتيجة هذه النظرة والتوقعات على الطلاب انعكاسا سلبيا فتؤثر على أدائهم من جهة، ولا يأبه المعلمون بتعليمهم من جهة أخرى، ويترتب علينا إزاء

هذا الوضع أن ننطلق من حقيقة كون ذوي صعوبات التعلم أناسا قادرين على التعلم، صحيح أن التعلم قد يكون أقسى مما هو على زملائهم الأسوياء ويستغرقهم وقتا أطول مما يحتاجه أولئك، غير أن أكثرهم يمكن أن ينجزوا بنفس كفاءة زملائهم الذين يتساوون معهم في الذكاء، وهكذا فإن الأمل يجب أن يحدونا بنجاحهم في تعلم المهام الكتابية المطلوبة للنجاح في محيط المدرسة وبيئة العمل. (الوقفي، 2009، 451)

وفي دراسة عامة لتلاميذ المدارس أثبتت أن صعوبات التعبير الكتابي تشيع لدى نسبة تتراوح بين 15.8 من طلاب المدارس عامة، وبنسبة متساوية بين الإناث والذكور ولدى 5 من مجتمع المتفوقين عقليا. (cloes.1987: hoope.et al.1994)

(الزيات، 1998، 271)

فالتعبير الكتابي لا يقتصر حسب دراسة هوبر على ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية فقط وإنما لدى جميع التلاميذ المدارس، ومن الملاحظات الأكثر شيوعا في السنوات الأخيرة وصول العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، والمرحلة الثانوية وربما الجامعية مع افتقارهم الحاد، والملموس في القدرة على التعبير الكتابي، وصياغة أفكارهم والتعبير على ذواتهم، بالإضافة إلى محدودية قدراتهم على إنتاج الكلمات والجمل والتعبيرات .

فالأخطاء اللغوية الكثيرة لدى المتعلمين تجعل لديهم صعوبات في التعبير الكتابي وهي من بين أكثر المشكلات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية التي يشتكي منها معلمو هاته المرحلة، والتي تظهر في تدني واضح في التعبير الكتابي وجاءت دراستنا هاته لإلقاء الضوء على هاته المشكلة، ومن هنا جاء طرحنا لمشكلات الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ؟

ومن هذا التساؤلان صيغت التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الصرفية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء التركيبية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أخطاء المفردات بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ؟

2- فرضيات الدراسة

2-1- الفرضية العامة الأولى

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين

2-2- الفرضية العامة الثانية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين

2-3- الفرضيات الجزئية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الصرفية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء التركيبية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أخطاء المفردات بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين

3- أهداف الدراسة :

- تهدف هذه الدراسة إلى :
- التعرف على الفروق في درجات التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.
- التعرف على الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين.
- معرفة مدى الاختلاف (الفروق) في أخطاء اللغوية في التعبير كتابي بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين
- معرفة تأثير الأخطاء اللغوية على التعبير الكتابي

4 - أهمية الدراسة :

- لفت انتباه الباحثين إلى مشكلة الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي والتي تحتاج للاهتمام والدراسة
- الاهتمام بتشخيص صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية
- أهمية التعرف على الفروق في درجات التعبير لدى ذوي صعوبات التعلم ولدى التلاميذ العاديين أيضا.
- تسليط الاهتمام وأهمية تأثير صعوبات التعلم على الأخطاء اللغوية والتعبير الكتابي
- يؤمل أن تسهم الدراسة في فتح باب الدراسات والأبحاث في هذا المجال بما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات.

5 - أسباب اختيار الموضوع :

بحكم الفترة القصيرة التي عمل بها الباحث كمعلم وكذا احتكاكي بمعلمي المدرسة الابتدائية لاحظت أن صعوبات التعبير الكتابي منتشرة بصفة كبيرة في المدارس ولدى مختلف الفئات ، وشكوى المعلمين من انخفاض المستوى في نشاط التعبير الكتابي، مع العجز في حل هذه الإشكالية لهذا ارتأينا القيام بهذه المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باعتبارها مرحلة من النضج اللغوي .

6 - التعاريف الإجرائية :

6-1- صعوبات التعلم :

وهي الصعوبات التي تعيق تعلم المواد الأكاديمية (القراءة، الكتابة والحساب) وصعوبة في المهارات الحركية والإدراكية، مع بعض الخصائص السلوكية غير العادية كنقص الانتباه والحركة الزائدة وتم الكشف عليهم من خلال مقياس صعوبات التعلم للدكتور زيدان السرطاوي أي الحاصلين على درجات مرتفعة أكثر من (150) في الأبعاد التالية: (صعوبات أكاديمية، الخصائص السلوكية، الصعوبات الحركية الإدراكية)، مع درجة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط حسب مصفوفات المتتابعة الملون لرافن.

6-2- الأخطاء اللغوية :

وهي اللغة التي يستخدمها التلاميذ في تعبيرهم الكتابي غير خاضعة لقواعد اللغة أي الخروج عن القواعد اللغوية للغة الفصحى (لغة التدريس) والتي تم تحديدها في دراستنا بخمسة مجالات وهي (الإملاء، النحو، الصرف، التركيب، المفردات).

6-3- صعوبة التعبير الكتابي :

وهي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الإنتاج اللغوي مقارنة بأقرانهم حيث تتميز لغتهم التعبيرية المكتوبة (التعبير الكتابي) بتخللها مجموعة من الأخطاء اللغوية، التي تجعل تعبيرهم غير مفهوم، كما ينخفض أدائهم في الجوانب التالية : الإملاء ، القواعد، المفردات ، الفهم حسب اختبار التعبير كتابي المطبق في الدراسة (أقل من 20/10).

7 - الدراسات السابقة :

7-1- الدراسات اللغوية

7-1-1- دراسة صابر عوني جمعة (2002) هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلاب الصف السادس ابتدائي ، وأسباب وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، واقتراحاته لعلاجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن الأخطاء التي يقع بها الطلاب يرجع إلى المعلم والمنهج و الآخر إلى الطالب، وتتراوح أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة عند الكثير من الطلاب في :

1- عدم معرفة قواعد كتابة كل من التاء المفتوحة والمربوطة والخط بينهما

2- قلة التدريب على كتابة الكلمات مثل المنتهية بالألف المقصورة والألف الممدودة

3- صعوبة التمييز بين صوت الحرف والحركة الإعرابية مثل النون والتتين

4- أن التلاميذ يكتبون بعض الكلمات حسب ما ينطق

5- عدم تمييز الأفعال من الأسماء بعض الكلمات

7-1-2- دراسة عبد الله بليه العجمي (2007) الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة: هدفت هذه الدراسة للكشف عن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، تكون مجتمع الدراسة من 50 طالب وطالبة من صعوبات التعلم و 200 طالب وطالبة من العاديين ولتحقيق هدف الدراسة، أعد الباحث اختبارا للطلبة للتعرف على الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن هناك أخطاء لدى جميع الطلبة الذكور والإناث في جميع مجالات الاختبار الذي طبق عليهم، مع تفاوت في النسب لتلك الأخطاء، وكانت أخطاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر من أخطاء العاديين في جميع مجالات الاختبار.

7-1-3- دراسة (خالد عبد السلام، 2012) دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثيرات اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية في تعلم اللغة المدرسية في مختلف البنيات اللغوية الصوتية والمفرداتية والتركيبية والنحوية

والصرفية، عينة الدراسة بمجموع 90 (45 من الناطقين بالعامية العربية و 45 ناطقا بالقبائلية)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية قد أثرت بشكل كبير بكل بنيات اللغة الصوتية، التركيبية، النحوية والصرفية بشكل كبير حتى أصبحت لغة التعليم لا تختلف عنها.

- أنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في البنية الصوتية لكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في البنيتين النحوية والصرفية.

7-1-4- دراسة (برهان حمادنة 2014) درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم إعداد مقياس للتعرف على الأخطاء الإملائية، ووزع على (53) معلما من معلمي برامج صعوبات التعلم وجاء الخطأ الإملائي كلمات مبدوءة ب (ال) إذا سبقتها اللام المكسورة متوسط حسابي (4.09) ودرجة تقدير مرتفعة و(الألف الفارقة وواو الجماعة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09). (حمادنة، 2014، 2-3)

7-2- دراسات في صعوبات التعبير الكتابي

7-2-1- دراسة مايكلبست صعوبة التحرير الكتابي (maykelbust1973): تعتبر من

أهم الدراسات المبكرة التي أهتمت بذوي صعوبات الكتابة ففي دراسة له أين قدم صورا معبرة للتلاميذ وطلب منهم انجاز تعبير كتابي حولها توصل إلى أن :

- التلاميذ ذوي الصعوبة حصلوا على النتائج المتدنية في عدد الكلمات المختلفة التي تم توظيفها

- نقص عدد الكلمات داخل الجملة

- نتائج متدنية في القواعد والبنى التركيبية

- نتائج متدنية في استعمال التجريد

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم ينخفض أدائهم كثيرا عن العاديين في جميع جوانب التعبير الكتابي، وكذلك فإن مشكلاتهم الحادة تكمن في تركيب الجمل وبنائها وتواصل المعاني المجردة. (هرقوف و بوتوي، 2013، 379)

7-2-2- دراسة (montague et al. 1993) صعوبة القراءة وعلاقتها بصعوبة التحرير الكتابي

أكدت هذه الدراسة على العلاقة الارتباطية بين صعوبة القراءة وصعوبة التحرير الكتابي وذلك من خلال مقارنة مهارة التحرير بين تلاميذ عاديين وآخرين لديهم عسر قراءة والتي توصلت إلى أن العديد منهم لديهم مشكل في التعبير الكتابي والذي يقف على كتابتهم الراكبة، إضافة إلى ذلك فقد تم الحصول على الفوارق التالية :

- نتائج منخفضة في المفردات والنضج الإنشائي من حيث عدد الكلمات المستعملة ، نوعها محتوى الكتابة ، ومجمل المهارات الكتابية .

- استعمال تركيب قواعدي بسيط ويتضمن عدد محدود من الكلمات .

- تضمين عدد محدود من الأفكار في كتاباتهم .

- نقص في تقديم العناصر الأساسية عند كتابة القصص (تقديم الشخصيات ، الإطار الزمني والمكاني للأحداث وكيفية تطورها.) (عمراني، 2014، 50)

7-2-3- دراسة (فتحي مصطفى الزيات 1998):

أشارت دراسته إلى أن صعوبات التعبير الكتابي تعتبر من أكثر صعوبات التعلم انتشارا بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأنه يمتد أثرها إلى مراحل متقدمة من السلم التعليمي لتصل إلى المرحلة الجامعية، وأنها تؤثر سلبا على مستقبل الفرد المهني والأكاديمي والاجتماعي، كما أوضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الخاصة (توليد المحتوى، وإنتاج النصوص الكتابية، والأفكار المترابطة، وصعوبة التخطيط للكتابة، مراجعة كتاباتهم، وغالبا ما تكون كتاباتهم والجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفقر إلى المعنى أو المضمون والترابط والتنظيم).

7-2-4- دراسة مارشيسان (Marshisan.2001) في صعوبة التعبير الكتابي :

أن كتابة عبارة تعبيرية ذات تأثير فعال وشيق تعد مهمة صعبة لكثير من التلاميذ وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم لأن الكتابة التعبيرية تعتبر من أكثر المهارات صعوبة عند تدريسها وأكثر مهارات الاتصال تعقيدا، كما أوضحت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد عانوا أعواما عديدة من الإحباط وضعف الثقة بالنفس الذي سببه كرههم للتعبير كتابي .

وقد اهتمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلال توزيع استفتاء على الخبراء والمختصين حول مستوى الطلاب في التعبير كتابي أسفرت نتيجته عن تدني مستوى الطلاب فيه لعدم تمكنهم من المهارات المختلفة الخاصة بالتعبير الكتابي.

(إبراهيم عبد الصمد، 2001، 129)

7-2-5- دراسة سادلر وآخرون (saddler et la 2004) في صعوبات التعبير الكتابي :

أن صعوبات التعبير الكتابي تعتبر من أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكتابة التعبيرية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين التلاميذ العاديين وذلك لصالح العاديين، وخاصة فيما يتعلق ب(علامات الترقيم، وأدوات الربط، والقدرة على التخطيط والتنظيم الجيد للكتابة، والقدرة على استخدام الكلمات بطريقة صحيحة، وصياغة الجمل، والقدرة المحدودة على مراجعة الأخطاء وتصحيحها).

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يمكن أن نستنتج :

1- أن اللغة وبنياتها أثر كبير في ظهور صعوبات التعبير الكتابي باعتباره لغة مكتوبة

2- جميع الدراسات في صعوبة التعبير الكتابي قديمة وقليلة وذلك لعدة أسباب نذكر منها:

- عدم وجود اختبارات تشخيصية أو تقييمية موحدة

- التباين في تصحيح التعبير كتابي حتى لدى المعلمين

3- الاختلاف في تصنيف صعوبة التعبير الكتابي كصعوبة أكاديمية

4- ندرة الدراسات التي تتناول الأخطاء اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين

ملخص الفصل:

قمنا في هذا الفصل بصياغة إشكالية الدراسة المتعلقة بالأخطاء اللغوية و صعوبات التعبير الكتابي وتحديد التساؤل الرئيسي للدراسة وما يتفرع عنه من تساؤلات فرعية ، ثم بعد ذلك وضعنا الفرضية العامة وفرضيات جزئية وتناولنا أهداف وأهمية الدراسة مع التعريفات الإجرائية لأهم مصطلحات الدراسة وهي صعوبة التعبير الكتابي و صعوبات التعلم وحدودها وتعرضنا إلى الدراسات السابقة التي تناولت نفس موضوع دراستنا.

الفصل الثاني:

الأخطاء اللغوية

تمهيد

1- تعريف اللغة

2 - نظريات اكتساب اللغة

3- التداخل اللغوي

4- مستويات التداخل اللغوي

5- تعريف الخطأ

6- تحليل الأخطاء

7- منهج تحليل الأخطاء

ملخص الفصل

تمهيد

تعتبر اللغة ظاهرة إنسانية تعكس شخصية المتكلم. وهي وسيلة للتواصل والتعبير كما أنها وسيلة وأداة للتعليم والتعلم. وهي أساس العلم والمعارف. وقد انصببت الدراسات سواء الأدبية أو التربوية وحتى النفسية على دراستها والاهتمام بها، لإعطائها المكانة اللائقة بها، فاللغة تحتوي على عدة مهارات كالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة والتي تمثل كل واحدة من تلك المهارات إحدى نوافذ المعرفة التي خص بها الله البشر فهو قادر على استخدام اللغة وتوظيفها سواء كمنطوقة أو مكتوبة، لذا ليس من الغريب أن تؤثر الأخطاء اللغوية على عملية التعلم والتعليم وحتى التعبير سواء الشفوي أو التعبير الكتابي والذي يعتبر بالأساس لغة مكتوبة.

1- تعريف اللغة

(اللغة هي نظام رمزي استخدم في التواصل ويشمل معاني الأصوات والكلمات والإيماءات والرموز الأخرى، وقد تكون منطوقة أو اشارية). (اللاو آخرون، 2011، 329)

اللغة عبارة عن نظام من الرموز يتفق عليه في ثقافة معينة، أو بين أفراد فئة معينة أو جنس معين، ويتسم هذا النظام بالضبط التنظيم طبقاً لقواعد محددة وبالتالي تعد اللغة إحدى وسائل التواصل وقد تكون اللغة منطوقة أو مكتوبة أو لغة الإشارة أو لغة برايل، أو لغة العيون أو لغة الإصبع أو لغة التهجي الإصبعي وقد تضم رموزاً من الأشكال الهندسية أو النقاط وقد تتخذ صورة أصوات أو حركات أو إيقاعات معينة يتفق عليها بين أفراد الجنس الواحد ورغم ذلك تعد اللغة أكثر خصوصية من عملية التواصل

"ويشير أحمد معتوق (1996) إلى أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً، وهذه القدرة تكتسب ولا يولد الإنسان بها وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها، ويقول (williams1994) أن الخلل في النمو اللغوي الطبيعي للطفل يقود إلى الضعف في القدرة الإنتاجية اللغوية العامة المتمثلة في صعوبة الحصول على الكلمات الجديدة، وقصور في تركيب الجمل واختيار الكلمة المناسبة في المكان المناسب".

(محمد النوبي، 2010، 162-164)

1-1- اكتساب اللغة

يقصد باكتساب اللغة العملية غير الشعورية، وغير المقصودة، التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك. ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال، وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروساً منظمة في قواعد اللغة، وطرائق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع.

1-2- أقسام اكتساب اللغة

1-2-1- اكتساب اللغة غير اللفظية

تبدأ مظاهرها الحياة عند الطفل بصيحة الميلاد، وتتطور هذه الصيحة تطوراً سريعاً مع النمو الطفل حتى تصبح معبرة عن بعض رغبته، وتصبح وسيلة من وسائل اتصاله مع أمه ومربيته. إن الطفل العادي يستعمل سبعة أصوات مختلفة متباينة قرب نهاية الشهر الثاني من عمره، ثم يزداد عددها إلى سبعة وعشرين صوتاً حينما يبلغ عمر الطفل 2،5 سنة.

1-2-2- اكتساب اللغة اللفظية

ويبدأ الكلام عند الطفل العادي حينما يبلغ من العمر خمسة عشر شهراً بالتقريب، فإذا تأخر إلى السنة الثانية فهو في حاجة دراسة خاصة لتشخيص أسباب تأخره.

أ- مرحلة البكاء

في هذه المرحلة يعبر عن حاجته انفعالاته بالصراخ وتمتد منذ الميلاد حتى السنة الأولى من العمر.

ب- مرحلة المناغاة

في هذه المرحلة يصدر الطفل الأصوات أو المقاطع ويكررها وتمتد من الشهر الرابع والخامس حتى الشهر الثامن والتاسع.

ت- مرحلة التقليد

في هذه المرحلة يقلد الطفل الأصوات والكلمات وتمتد من السنة الأولى من العمر وحتى
عمر الرابعة والخامسة

ث- مرحلة المعاني

في هذه المرحلة يربط الطفل ما بين الرموز اللفظية ومعناها وتمتد هذه المرحلة منذ السنة
الأولى من العمر وحتى عمر الرابعة والخامسة وما بعدها.

(سيد أحمد منصور، 1982، 147-148)

2- نظريات اكتساب اللغة

1-2- النظرية التوليدية والتحويلية

التي ترى أن السلوك اللغوي في أصله يعتبر سلوكا عقليا معرفيا ناتجا عن عمليات
عقلية، وليست عمليات روتينية، أو حركية، أو سلوكية.

وتعد هذه النظرية من أهم النظريات اللغوية في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، خاصة بعد أن
عارضت النظرية الوصفية البنيوية السلوكية، التي ترى أن عملية الاكتساب اللغوي تتم عن
طريق التلقين، والاستجابة الشرطية، والحافز. (تشومسكي، 1996، 115-116)

ويمكن تلخيص موقف هذه النظرية من ظاهرة اكتساب اللغة من خلال النقاط الآتية

- 1- إن اكتساب البنى اللغوية عند جميع أطفال البيئة الواحدة الأصحاء يتم على نسق واحد.
- 2- يكتسب الطفل السليم المعرفة اللغوية من خلال تعرض شفاف لما يسمعه، دون تدرج.
- 3- يستطيع الطفل أن يكتسب لغة قومه في خلال أربع سنوات بطريقة سهلة وميسرة، ودون
بذل جهد كبير.
- 4- يجب ألا تتعدى خصائص لغة الطفل التي يكتسبها -بصورة أساسية- قدراته الطبيعية
على الاستيعاب.
- 5- إن الطفل السليم لا يكتسب اللغة واستعمالاتها فحسب، بل يمتلك القدرة والتقنية على
التواصل اللغوي، وبالتالي يتمكن من إدراك أهمية اللغة ودورها الوظيفي في المجتمع الذي
يعيش فيه.
- 6- إن الطفل الذي نجح في اكتساب لغة قومه يكون قد نَمَّى في ذاته تصورا داخليا لتنظيم
من القواعد، يسمى "الكفاية اللغوية" أو "القدرة اللغوية".

فالنظرية التشومسكية (التوليدية والتحويلية) ترى أن عملية اكتساب اللغة عند الطفل هي عملية اكتساب تنظيم من القواعد بالغ التعقيد يؤهله لتعلم لغته من خلال تعرضه مباشرة للمظاهر اللغوية المحيطة به، وهذا شيء خاص بالإنسان وحده، لا يشاركه فيه مخلوق آخر، لما ميزه الله به من عقل ومنطق عن غيره من المخلوقات الأخرى.

وبذلك تكون هذه النظرية قد هدمت كثيراً من المفاهيم السائدة قبلها في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة. إذ ترى أن الطفل بصفته إنساناً يتوصل في خلال مدة زمنية قصيرة نسبياً إلى اكتساب الكفاية اللغوية، وهي المعرفة بتنظيم قاعدي بالغ التعقيد يؤهله لتعلم اللغة

(ميشال، 1982، 47-53)

ويخالف هذا التفسير بصورة أساسية التفسير الذي كان سائداً قبل ذلك، والذي يتلخص في أن الطفل ينقل لغة قومه، ويحاكيها إلى أن يتوصل إلى الإلمام بها، وفي أن ذهن الطفل صفحة بيضاء تتلقى مثيرات البيئة، وهذا هو التفسير الذي تتبناه النظرية السلوكية في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، والتي يمكن تلخيص موقفها في النقاط الآتية

إن اكتساب الطفل لغة قومه يندرج ضمن إطار نظرية التعلم، فهو شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولا يختلف عن أية مهارة سلوكية أخرى.

يتم اكتساب الفونولوجيا عند الطفل من خلال تحويل الأصوات العفوية إلى أصوات لغوية عن طريق تدعيمها، أو عن طريق تعزيز الطفل باتجاه اكتساب الأنماط الصوتية من الكبار. تتولد الاستجابات اللفظية عند الطفل عبر المثير، أو الحافز الفيزيائي، وتتعرز من خلال محاولات الطفل التلفظ بها.

إن محاكاة الكلام هي بمثابة تشجيع، ومكافأة للمناغاة التي يقوم بها الطفل في أول مراحل الاكتساب.

يكتسب الطفل - من وجهة نظر هذه المدرسة السلوكية- أصوات اللغة بصورة آلية من خلال التكرار، والتواصل، والممارسة المستمرة لهذه العادات اللفظية.

يتم اكتساب الطفل طريقة نطق الكلمات، وفهم معانيها وتركيبها في جمل مفيدة عبر مسار شرطي.

ويرفض تشومسكي هذه النظرة إلى اكتساب اللغة، لأنها قائمة على آراء سابقة وأولية، ولأنها تنظر إلى الإنسان على أنه آلة، أو على أنه لا يختلف عن الحيوان، ولا تراعي قدراته العقلية والمنطقية والفكرية.

يتبين مما سبق أن نظرة تشومسكي إلى عملية اكتساب اللغة تختلف كلية عن النظرة السلوكية، التي ترى أن عملية الاكتساب تتم تدريجياً من خلال لا شيء، أو من خلال "دماغ فارغ"، وبواسطة الاستقراء والتعميم، وبدون أية ضوابط بيولوجية (ميشال، 1982)

2-2- المدرسة الإدراكية أو المعرفية

أن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم وضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي وتعديلها عندما يتضح له خطأها تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، أي أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلاً: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: كبر كبيرة، طويل - طويلة، فيطبقها على أحمر فيقول أحمره، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق في المثال في فترة لاحقة فيعدل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء والصفات وينشئ أخرى.

وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أن الطفل لا يعرف المصطلحات "صفة" "فعل" "أداة نفي" "واو الجماعة". فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصفة، والفرد من الجمع. ويستطيع تجريد السوابق واللاحق في الكلمة، واستخلاص القواعد الصرفية والقواعد النحوية ولذلك فهو يستعمل أداة التعريف مع الأسماء والصفات ولكنه لا يستعملها مع الأفعال ويستعمل "نون الوقاية" مع الأفعال فيقول: ضربني، أعطاني ولكنه لا يستعملها مع الأسماء

2-3- المدرسة السلوكية

تقوم هذه النظرية أساساً على اعتبار أن الكلام ما هو إلا سلسلة من المثيرات والاستجابات، والمثير قد يبدأ من الوجهة البيولوجية كأن يشعر الإنسان بالجوع فيطلب ممن معه عن طريق اللغة ما يسد به رمقه، ومن ثم يكون معنى اللفظ هو ما يثيره من استجابة عند السمع، وقد ذهب السلوكيون في تفسيرهم لنشأة اللغة عند الطفل إلى أنه يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماماً ثم يقوم باكتساب اللغة على أنها عادة من العادات نتيجة للتجريب المتواصل الذي يخضع لنظام وتحكم. وتفترض النظرية السلوكية عامة أنه

ينبغي أن تولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا يركزون اهتمامهم على الابنة العقلية أو العمليات الداخلية ، والمشكلة الأساسية في هذا المنظور هي أنه نظراً لأن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى فأنها لا يمكن أن تعرف أو تقاس .فالسلكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية، ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفسيولوجية، ويرون أنه لا يمكن دراسة ما لا يمكن أن تلاحظه، ومن ثم فالسلكيين يبحثون عن السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي لهذا" واطسون وسكنر" يعتقدون أن اللغة متعلمة، فهم لا يرون أن اللغة شيء فريد مميز بين السلوكيات الإنسانية، ويرزن أن اللغة في مراحلها المبكرة هي نموذج بسيط من السلوك إنها عادة .ويرى السلكيون أن اللغة هي شيء يفعلها الطفل وليس شيء يملكه الطفل. ويرون أن اللغة متعلمة وفقاً لنفس المبادئ المستخدمة في تدريب الحيوانات، ومثل سلوكيات الحيوانات المتعلمة هذه، فإن السلوك اللغوي متعلم بالتقليد والتعزيز .ومن أبرز أوجه الاختلاف مع السلوكية أن الطفل يكون سلبياً خلال عملية تعلم اللغة، فالطفل يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية ثم يصبح الطفل مستخدماً للغة حينما تمتلئ الجعبة بالخبرات التي توفرها النماذج اللغوية في بيئته. لاشك أن التعزيز والتقليد يلعبان دوراً في النمو اللغوي إلا أنه بالرغم من ذلك فإنه من الصعوبة أن ينظر إليهم باعتبارها التفسير الوحيد لنمو الطفل اللغوي، ومن أبرز جوانب القصور في هذه النظرية هو الافتراض من أن الطفل يلعب دوراً سلبياً في اكتساب اللغة.

التعزيز أو التدعيم (reinforcement) فهو القصد إلى تقوية الاستجابة وتأكيدا بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان، عملاً على ترسيخها لتكون عادة كلامية راسخة، وهو العلاقة القائمة بين حدثين هما المثير والاستجابة، وما يتبعها من أحداث ومؤثرات، وكلما زاد احتمال ظهور الاستجابة تسمى العلاقة بين هذه العوامل تعزيزاً. وعلى المستوى البيداغوجي، فالتعزيز هو المكافأة والتشجيعات التي تقدم للمتعلم كلما أبدى سلوكاً مرغوباً فيه، التعزيز نوعان: **إيجابي:** يتمثل في تقوية وتدعيم الاستجابة الصادرة عن المتعلم، وذلك عندما تكون استجابته استجابة صحيحة مطلوبة.

أما السلبي: فيرتبط بإيقاف وإزالة ما ورد عن المتعلم من استجابة ولكنها خاطئة، لذلك تقوم النظرية السلوكية على هذا الثلاثي المتلازم، المثير فالاستجابة أولاً، ثم التعزيز حرصاً على ترسيخ الحدث وتفعيله أكثر ليصبح عادة كلامية بعد ذلك.

الحملوي صالح عبد المعتمد (2011)

3- التداخل اللغوي

ظهر مصطلح التداخل اللغوي في النصف الأول من القرن العشرين عندما سيطر السلوكيون على ميدان الدراسات النفسية واللسانية، وبدو في النظر إلى الكلام بوصفه عادة لفظية لا تختلف عن العادات السلوكية الأخرى من حيث اكتسابها بالمران والتكرار والتعزيز، حتى يتكلم المرء بسهولة ويسر، دون أن يبذل جهداً فكرياً يذكر تماماً كما يتعلم الطفل المشي ونتيجة لتأصيل عادة التكلم باللغة الأم، فإن الطالب ينقل بعض عناصرها صورة لا شعورية إلى اللغة الجديدة التي يتعلمها.

4- مستويات التداخل اللغوي

4-1- المستوى الصوتي

يؤدي التداخل اللغوي في المستوى الصوتي إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلم ويبدو هذا واضحاً الاختلاف في التنغيم وأصوات الكلام، وحتى الوحدة الصوتية (الفونيم) موجودة في اللغة الأم واللغة الثانية فإن نطقها يختلف صوتياً، ويؤدي إلى ظهور تلك اللهجة الأجنبية في كلام المتعلم مثال : قلم — غلم. (بن يامة، 2015، 17)

4-2- المستوى الصرفي

ويكون التداخل في هذا المستوى بتدخل صرف اللغة الأم في صرف اللغة الأولى، فإذا أخذنا كمثال نظام الصيغ ومعانيها خاصة المزيدة نجد أنها تمثل عبئاً كبيراً النسبة للمعلم والمتعلم مثل استعمال صيغ الجمع للدلالة على المفرد مثال : ذبح ميات كبش عوض مئة كبش (أوشيش، 2002، 84-85)

4-3- المستوى النحوي

وتعرفه سيلين (celyne) على أنه استعمال لغة ما ببطاريات قواعد اللغة الأخرى مثل (المؤنث، المذكر والحياد والخلط بين المثنى والجمع) حيث إذا كان هناك اختلاف كبير بين

نظام اللغة الأولى واللغة الثانية فإن التداخل سيكون كبيراً، غير أن الباحثين يرون أن هذا النوع من الأخطاء يظهر في خطابات نسبة قليلة من التلاميذ أو الأطفال.

(عبد السلام، 2012، 183)

4-4- المستوى التركيبي

يؤدي تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية وقوع المتعلم في أخطاء تتعلق بنظام الكلام (تركيب أجزاء الجملة)، في استخدام الضمائر .

(بن يامة، 2015، 18)

5- تعريف الخطأ اللغوي

معنى الخطأ Erreur أصل الكلمة لاتينية Erreur جاءت من Errar وهي تعني ca et Errer la أي المشي في المغامرة، الابتعاد، وبالمعنى المجازي الابتعاد عن الحقيقة، الغفلة. و أما الخطأ (Mistake) فهو يسببه بنقصان المعرفة عن قواعد اللغة. هذا الخطأ بسبب المعرفة عن قواعد اللغة أو معرفة الدارس على اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية (لغة الهدف). وللتمييز بين دلالة كلمتي الخطأ والهوة Erreur et faute في قواميس اللغة العربية لاحظنا تداخلاً كبيراً لدرجة أن كل منهما يعني الآخر كما أن المتعلم لا يمكنه تصحيح أخطاء القواعد اللغوية بنفسه باعتباره لم يتقنها ولم يتحكم فيها بعد، بينما يمكنه تصحيح الهفوات (عبد السلام، 2012، 180)

6- تحليل الأخطاء اللغوية

إن تحليل الأخطاء هي فرع من فروع علم اللغة التطبيقي "Applied Linguistics" - في الدراسات اللغوية العربية القديمة التي قام بها العلماء العرب. ثم نقسم إلى قسمين عن شرح تحليله هو التحليل والأخطاء. وأما التحليل هو قدرة المتعلم على الفحص الدقيق للمحتوى العلمي والمعرفي وتحديد عناصره والأخطاء هي ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة. ويضيف براون أن الخطأ، هو: "انحراف عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم". (براون، 2007، 204)

تحليل الأخطاء هو نوع من التحليل اللغوي الذي يركز على الأخطاء التي وقع فيها الدارسون عند تعلمهم اللغة الثانية أو الأجنبية ثم تصنيفها. وقال ستيفن كوردر (stephen pit corder) في إحدى مقالاته عن تحليل الأخطاء: "الصفة المميزة لأخطاء المتكلم الأصلي أنها قابلة للتصحيح، يصححها هو بنفسه عندما يلاحظها أو يصححها سامعوه. وهذه الأخطاء يمكن تصنيفها بوصفها أخطاء في نقل الموضع أو التبديل أو إضافة صوت أو كلمة أو تعبير أو بوصفها خليطاً من ذلك.

(صيني و محمد أمين، 1982)

7- منهج تحليل الأخطاء

والمنهج في تحليل الأخطاء وفق مراحل عامة و الخطوات بعضها بعضاً، و من مراحل ثلاث اعتمد بعضها على بعض:

- 1- مرحلة التعرف على الخطأ.
 - 2- مرحلة وصف الخطأ و تصنيفه.
 - 3- مرحلة تفسير الخطأ.
- هناك علماء اللغة يحللون الأخطاء حسب الخطوات التي تشمل ما يلي:

- 1- جمع البيانات.
 - 2- تحديد الأخطاء.
 - 3- تفسير الأخطاء.
 - 4- تصنيف الأخطاء.
 - 5- تقييم الأخطاء.
 - 6- أجناس تحليل الأخطاء
- على أساس عنصر اللغة، أخطاء متكلم اللغة على أقسام هي:

- 1- الأخطاء الإملائية و الصوتية.
- 2- الأخطاء الصرفية.
- 3- الأخطاء النحوية.
- 4- الأخطاء الدلالية و الكلمات

(البدرابي، 2008، 21)

5- الأخطاء المعجمي

ملخص الفصل

من خلال الفصل نستنتج أن تحليل الأخطاء هو إجراء يتم على أساس لغوي للعثور على الأخطاء اللغوية ومن ثم تصنيف تلك الأخطاء والتي لا يمكن قبولها (مبررا) على أساس أنها غير خاضعة لقواعد اللغة المستهدفة التي يقدمها التلاميذ، وأيضا أن تحليل الأخطاء هو الكيفية أو الطريقة المنفذة بطريقة منظمة لاجتناب الأخطاء المتساوية. وأما خطواته فهي تشمل عملية جمع العينة وتعريف البيانات وتصنيفها وتفسيرها.

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم

تمهيد

- 1- نبذة تاريخية عن ذوي صعوبات التعلم
- 2 - مفهوم صعوبات التعلم
- 3- الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى
- 4- تصنيف صعوبات التعلم
- 5- محكات تحديد و تشخيص صعوبات التعلم
- 6- خصائص ذوي صعوبات التعلم
- 7- أسباب صعوبات التعلم
- 8- مظاهر صعوبات التعلم
- 9-اضطرابات اللغة لدى ذوي صعوبات التعلم

ملخص الفصل

تمهيد

إن موضع صعوبات التعلم أصبح من أكثر المواضيع المتداولة في المجال النفسي والتربوي حي أصبحت هذه الظاهرة في انتشار وتزايد بجميع المؤسسات التربوية والتعليمية ولا يخلوا أي صف من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم سواء نمائية أو أكاديمية حيث ظهرت العديد من الدراسات القديمة والحديثة التي تحاول تناول هذا الموضوع بجوانبه المتعددة، وفي هذا الفصل من الدراسة سنتطرق الحديث والتعريف بصعوبات التعلم.

1- نبذة تاريخية عن ذوي صعوبات التعلم

لم يكن لمجال صعوبات التعلم جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت وما تزال تشترك تخصصات متنوعة من حقوق علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره، ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر - وبالتحديد قبل 1900 - كان منبثقا عن المجال الطبي، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، أما عن دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى

وفي الستينيات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم، وفي نهاية الستينيات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى، وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 230/91. (محمد النوبي، 2011-19-20)

2- مفهوم صعوبات التعلم

بدأ الاهتمام بموضوع صعوبات التعلم في نهاية القرن العشرين حيث دخل هذا الموضوع ميدان التربية الخاصة، وقد اهتمت الدول المتقدمة بهذه الفئة من الأطفال عندما وجهت

الاهتمام إلى مدارس المرحلة الابتدائية، حيث عملت على تأهيل هذه المرحلة وفق أحدث الأساليب، وقد بذلت هذه الدول قصارى جهدها من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة لطلبة المرحلة الابتدائية، على اعتبار أن هذه المرحلة تعتبر الركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة الإعدادية والثانوية والجامعية.

(وانطلاقاً من أهمية هذه المرحلة (أي الابتدائية) فإنه يجب التركيز عليها والاهتمام بها بصورة أكبر، سيما وأن أي خلل قد يعتري هذه المرحلة سيتراكم ويمتد تأثيره إلى المراحل التعليمية اللاحقة ،إذ يكتسب الطالب في المرحلة الابتدائية الكثير من العادات والقيم والاتجاهات.أضف إلى ذلك نمو قدراته واستعداداته العقلية إلى جانب تنمية مهاراته الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب وفي هذه المرحلة أيضا يفهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها).

(كوافحة و عبد العزيز،2010، 115)

2-1- تعريف صعوبات التعلم

2-1-1- تعريف صمويل كيرك

لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام (1963م) من القرن الماضي وكان أول من استخدم هذا المصطلح (صمويل كيرك) ، " يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطرابات أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة ، الكتابة أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي. (القمش والمعاينة،2007، 174)

2-1-2- تعريف السلطات التعليمية للولايات المتحدة الأمريكية

فينص أن صعوبات الخاصة في التعلم specific learning disabilities هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية ويضم المصطلح حالات

الإعاقة الإدراكية الدماغية brain injury أو التلف الوظيفي الدماغ البسيط Minimal brain dysfunction أو صعوبة القراءة Dyslexia أو الحبسة الكلامية Aphasia والتي ترجع لظروف نمائية، ولا يضم هذا المصطلح الأطفال ممن يعانون من صعوبات تعلم ناتجة بصفة أساسية من إعاقات في البصر أو السمع أو الحركة أو الناتجة عن تخلف عقلي أو الاضطرابات الانفعالية، أو سوء الظروف البيئية (الثقافية أو الاقتصادية). وقد نص على هذا التعريف القانون الأمريكي رقم 124/94 الخاص بالأطفال غير العاديين.

(كوافحة و عبد العزيز، 2010، 117)

2-1-3- تعريف مايكل بست

"عرفها بأنها اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالمرض أو التعرض للحوادث النمائية". (القمش والمعاطة، 2007، 174)

2-1-4- تعريف آخر

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تلك الفئة من الأفراد الذين يظهرون اضطرابات أو مشاكل في واحدة أو أكثر من العمليات والوظائف النفسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة واستخدامها أو اللغة المنطوقة، والتي تتجلى في صعوبات السمع والتفكير والقراءة والتهجئة والحساب، وقد ترجع مثل هذه الصعوبات إلى عوامل تتعلق إلى خلل وظيفي في الدماغ أو بعدم نمو الوظائف الدماغية، ويشترط أن لا تكون ناتجة عن إعاقة عقلية أو جسمية. ومثل هذه الفئة تحتاج إلى برامج تعليمية خاصة تعتمد أساليب المناهج الفردية حيث أنها تختلف باختلاف نوع الصعوبات التي يعاني منها الفرد، وتتطلب التشخيص الدقيق لمعرفة الصعوبات التي يعانون منها من أجل وضع البرامج التعليمية المناسبة لهم وتشمل هذه البرامج على خبرات معينة وتتطلب أساليب تقديم خاصة تتلاءم مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الفرد. (الزغلول، 2012، 261-262)

2-1-5- تعريف القاموس

مجموعة من الاضطرابات النمائية المختلفة وغير متجانسة الموجودة لدى بعض الأفراد. ترجع هذه الاضطرابات الذاتية (الموجودة داخل الفرد) إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر سلباً على قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبة في القدرة على : الكلام والإصغاء و القراءة ، والكتابة، والفهم ، والتهجئة والاستدلال والحساب ، كما تؤثر سلباً على جوانب أخرى مثل: الانتباه، والذاكرة، والتفكير، والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي. (أبو الديار، 2012، 123)

3- الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى

جدول رقم(1) يوضح الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى

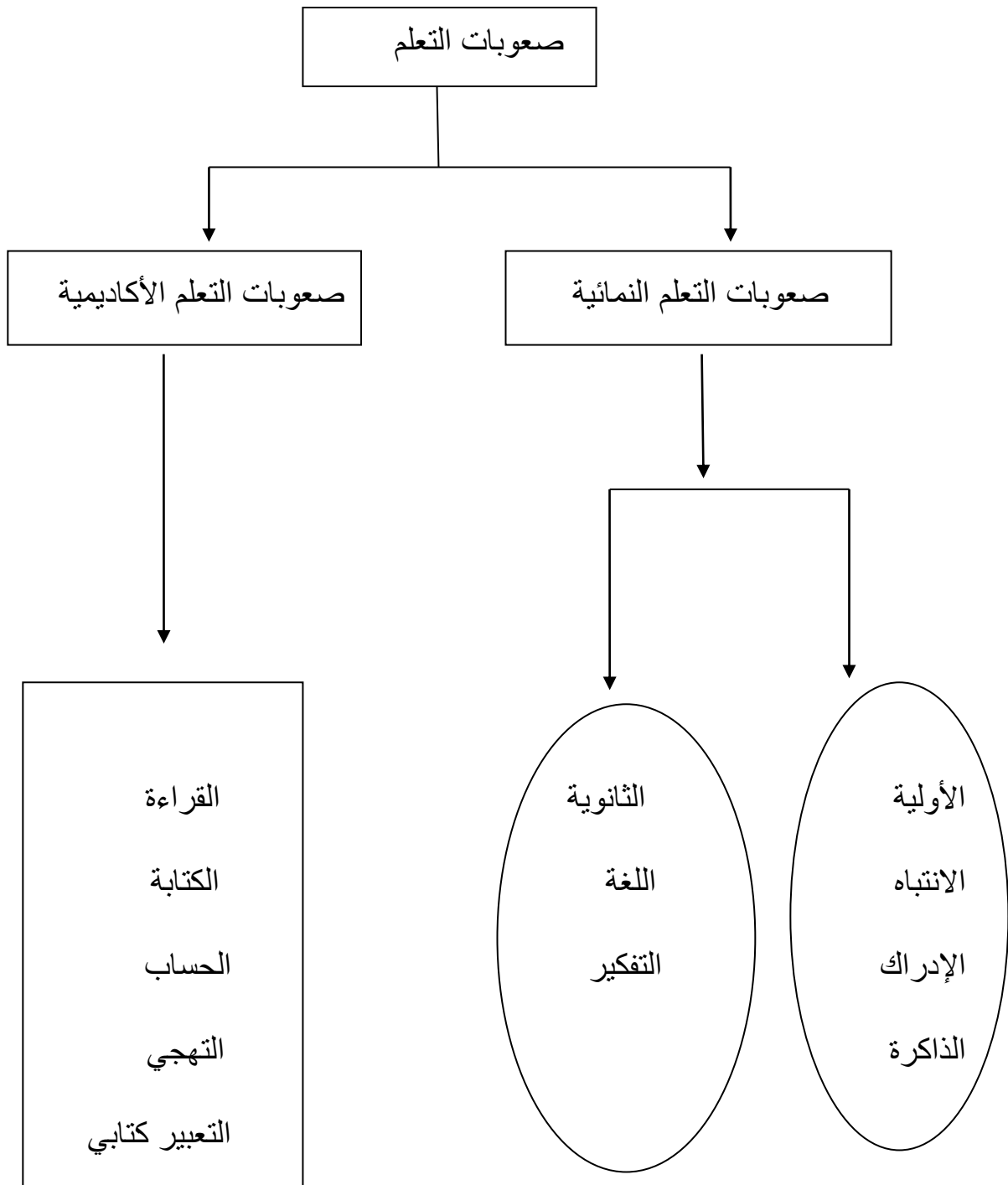
المحك/الفئة	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
الاستبعاد	عدم وجود إعاقة مصاحبة لها تأثير مباشر كالتخلف العقلي أو الإعاقات الظروف البيئية والاجتماعية.	ضعف في القدرة العقلية لا يصل إلى درجة التخلف العقلي.	عدم وجود أي إعاقة مصاحبه.
الأسباب	إعاقة خفية(مستترة) تنشأ داخل الفرد عبارة عن خلل وظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي وليس إصابة في الدماغ، أي قصور في أداء الدماغ أو الجهاز، العصبي المركزي.	ضعف عام في القدرة العقلية أسباب وراثية لما قبل الولادة وما بعدها.	إهمال الأسرة / التدليل الزائد / الاعتماد على المربيات والمشاكل الأسرية كالطلاق / الفقر/القلق/الخوف والفزع/ الظروف البيئية كتوقف الدراسة بسبب البراكين والزلازل والفيضانات ...

نسبة الذكاء	عادي أو فوق العادي	أقل من العادي ولا تصل درجة التخلف	عادي أو فوق العادي
الخدمة المقدمة	تشخيص طبي ثم نمائي وأكاديمي لمعرفة نقاط القوة والاحتياج ثم تصميم خطة فردية - للتقليل من آثار الصعوبة- تطبق داخل غرفة المصادر	في الفصل العادي ويتم تشخيص الحالة بواسطة فريق متخصص يضم الأخصائي النفسي والاجتماعي ومعلم الفصل وولي الأمر وضرورة مراعاة الفروق الفردية في الفصل وإعداد خطة تربوية فردية داخل الفصل لكل تلميذ والمرونة في الأساليب التعليمية وتقديم برامج تستهدف أولياء الأمور	في الفصل العادي وعمل دراسة حالة عن طريق المرشد الطلابي وتقديم دروس إضافية للتعويض عن المهارات المفقودة
التحصيل الدراسي	قصور في بعض المهارات الأكاديمية قد يؤثر على بعض المواد الدراسية ذات العلاقة ، وهناك تباين واضح بين درجات مادة وأخرى.	انخفاض واضح في جميع المواد غالباً لا يستطيع مواصلة تعليمه ما بعد الثانوي يبدع في النواحي المهنية بعكس الأكاديمية .	انخفاض واضح في مستوى التحصيل وخصوصاً في المواد التي تحتاج إلى حضور ذهني ، وإذا زال سبب القصور لديه زالت المشكلة.

المشاكل النمائية	اضطراب في العمليات النفسية الأساسية كفهم واستعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والإملاء والحساب	مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل وأي سلوك له علاقة بالقدرات العقلية .	لا يوجد لديه مشاكل نمائية واضحة
المظاهر السلوكية	قد يصاحبها: نشاط زائد / تشتت / اندفاعية / عدم الاستمرار في المهمة / وكل هذه المظاهر بنسب متفاوتة.	قصور في السلوك التكفي كمهارات الحياة اليومية والتعامل مع الآخرين ولكن بدرجات غير عالية مع بروزهم في المهارات المهنية.	إحباط دائم وسلوك غير مرغوب فيه وعدم تقبل التوجيهات.

(بن عبد العزيز. 2013. 16)

4- تصنيف صعوبات التعلم



شكل رقم (1) يوضح تصنيف صعوبات التعلم لكيرك وكالفانت

(يوسف إبراهيم، 2010، 46)

يوجد اختلافات في تصنيف صعوبات التعلم ويعتبر تصنيف كيرك وكالفنت الأكثر تداولاً من بين التصنيفات الأخرى كما أنه من خلال الشكل رقم (1) نلاحظ أن صعوبة التعبير كتابي فيها أيضاً اختلاف في تصنيفها فالبعض صنفها على أنها محور من محاور الكتابة (خط ، إملاء ، تعبير كتابي) ، فيما صنفها آخرون كصعوبة أكاديمية مستقلة.

4-1- صعوبات تعلم النمائية

(وهي المتعلقة بالعمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه العمليات هي التي تشكل الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي والتحصيل الدراسي وتظهر مشكلاتها في مرحلة ما قبل الدراسة فإذا لم تكتشف بسرعة وتعالج فإنها تقود إلى صعوبات التعلم الأكاديمية عندما يلتحق الطفل بالمدرسة).

(عبد المجيد الشريف، 2011: 91)

4-1-1- صعوبات الانتباه

هو ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى، وينتشر هذا الاضطراب بنسبة 20% من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم.

4-1-1-1- أعراض صعوبات الانتباه

- نقص الانتباه
 - قابلية للتشتت
 - قصور الانتباه التلقائي
 - الاندفاعية
 - فرط النشاط
- (يوسف إبراهيم، 2010، 180-181)

4-1-2- صعوبات الإدراك

الإدراك هي العملية النمائية (العقلية والمعرفية) التي يعاني منها كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة بإعطاء معنى للمثيرات الحسية أيا كانت هذه المثيرات سواء كانت بصرية أو سمعية أو لمسية أو غيرها. (قحطان، 2008، 268)

4-1-2-1- أعراض صعوبة الإدراك

- 1- الفشل المدرسي وهو انخفاض وضعف التحصيل الأكاديمي
- 2- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر الحركي
- 3- الفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية

4-1-3- صعوبة التفكير

لا يقصد بالتفكير هنا الذكاء لان الطفل من ذوي صعوبات التعلم لا يعاني من الإعاقة العقلية، وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عمليات التخطيط، وقد أكد هلمان (hallana 1973) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات .

4-1-3-1- أعراض صعوبة التفكير

- 1- لا يستطيع تطبيق ما تعلمه
- 2- يحتاج وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب
- 3- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات
- 4- يتمكن من التفكير الحسي في حين أنه يعاني من ضعف في التفكير المجرد
- 5- لا يستطيع إتباع التعليمات أو تذكرها

4-1-4 - صعوبة الذاكرة

الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة، ان من لديه صعوبة في التعلم لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه، لذا لا يستطيع تذكر الأشياء، فالطفل ذي صعوبة تعلم نجد أن ذاكرته قصيرة المدى وطويلة المدى مضطربة.

(كوافحة وعبد العزيز، 2010، 124-127)

4-2-2 - صعوبات تعلم الأكاديمية

يشير مصطلح صعوبات تعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في المدرسة .

(أنيس عبد الوهاب، 2003، 113)

وهي صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يصاحبها وما يتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية في المواد التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية .

(حافظ، 2006، 3)

4-2-1 - صعوبة القراءة

عسر القراءة هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكراً كغيرها من إعاقات مرحلة النمو pervasive development disabilities ، وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة يعرف باسم " ديسلكسيا " dyslexia .

(أحمد عبد الكريم، 2008، 53)

تعرف صعوبة القراءة أو عسر القراءة بأنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية والذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة لبعض الأطفال .

(أسامة البطاينة و الرشدان والسبيلة و الخطاطبة، 2005، 168)

4-2-1-1-أعراض عسر القراءة

- يحاول تجنب القراءة بصوت عال
- القراءة المترددة والجهد قد يصبح الطفل متعب بسرعة
- صعوبة السير بين الكلمات غير المعروفة
- فقدان المتكرر للسطر في النص عند القراءة
- نفس الكلمة قراءة بشكل صحيح وغير صحيح في نفسه
- الإغفال المتكرر /أو تكرار الكلمات عند القراءة
- هجاء غريب الناجمة عن الخلط بين الحروف
- انتباه قصير المدى
- الإحباط، مما قد يؤدي إلى مشاكل سلوكية في قاعة الدراسة.

(Brunswick.2008. 7-8)

- خلط في شكل الحروف المتشابهة أو التي لها رسوم متشابهة
- قلب الحروف وصعوبة في تشفير الأصوات المتشابهة
- إهمال الحروف أو المقاطع الصوتية
- ترك السطور ترك عدة كلمات

(Ndayisaba et autre.1999. 284-285)

4-2-2- صعوبة الكتابة

ويطلق عليها أحيانا عسر الكتابة (Dysgraphia) وهي الصعوبة الثانية بعد صعوبات القراءة، فمن يتعثر في تعلم القراءة يجد صعوبة في تعلم الكتابة بشكل صحيح إذ تتطلب الكتابة عمليات ذهنية معقدة في وقت واحد مثل : (استرجاع الألفاظ من الذاكرة، تنسيق القواعد اللغوية، حركات اليد في الكتابة، التوافق بين اليد والعين) وأي خلل يحدث في أحد هذه المهارات يسبب عسر الكتابة.

(عبد المجيد الشريف، 2011، 116)

4-2-2-1-أعراض صعوبات الكتابة

- يعكس الحروف والأعداد حيث تكون كما تبدوا في المرآة.
- خلط في الاتجاهات فهو يبدأ بالكتابة من اليسار بدلا من اليمين ، والفرق هنا عما سبق أن الكلمات تبدوا صحيحة ولا تبدو معكوسة كما السابق.
- ترتيب الحروف والكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة فكلمة ربيع مثلا يكتبها (بريع)
- يخلط في الكتابة بين الحروف المتشابهة في الرسم فكلمة باب مثلا يكتبها (ناب)
- يضيف حرف إلى الكلمة غير ضروري أو إضافة كلمة إلى جملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.
- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر (غ-ع) ، (ب-ن) .
- الإجابات الكتابية لديه قصيرة مقارنة بالشفهية.
- كتابة بطيئة جدا، مشوشة من ناحية شكل الحرف واتجاهه والمكان بالورقة والسطر فرق كبير بين قطعة نسخت من الصبور وبين قطعة كتبت من كتاب وضع بجانب الطفل، وبين قطعة قام الطفل بكتابتها دون نسخ أي من الذاكرة.

(بطرس، 2015، 347)

- الافتقار إلى التخطيط الجيد لإنتاج النصوص.
- قصر الجمل والتفكك والافتقار إلى الوضوح وفقدان المعنى.

(جاد ، 2003، 43)

4-2-3- صعوبة الحساب

تعريف الزيات : يشير مصطلح صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام الرياضيات وهذا المصطلح أشتق من توجهات طبية بالقياس إلى مصطلح صعوبات القراءة ويمكن تعريف صعوبة إجراء العمليات الحسابية بأنها اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي .

(الزيات، 1998، 584)

وقد يعاني الفرد ذو صعوبات الرياضيات من واحدة أو أكثر من الخصائص التالية : لا يتذكر أو يسترجع حقائق الرياضيات، يعكس الأعداد عند قراءتها أو كتابتها، يخلط بين الرموز الرياضية، يعاني من العجز البصري المكاني .

(البطاينة وغوانمة والجراح، 2007، 17)

4-2-3-1- أعراض عسر الحساب

- ضعف القدرات العقلية الرياضية بشكل عام وصعوبة التعامل مع الأرقام
 - صعوبة فهم واجراء عمليات التحويل بين فئات النقود
 - ضعف إجراء العمليات الحسابية المتعلقة بالجمع والطرح والضرب والقسمة
 - ضعف وقصور واضح في الذاكرة قصيرة المدى - لا الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم صعوبة استقبال وتجهيز ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية، والاحتفاظ بالأرقام وإدراك مضمونها، ومدلولها، وعلاقتها .
 - أخطاء عامة شائعة ومشتركة في كتابة وقراءة واسترجاع الأرقام مثل : أخطاء الجمع
 - أخطاء الطرح - أخطاء الكتابة، أخطاء نطق الأرقام، حذف بعض الأرقام، عكس الرقم وقيمه (أخطاء الآحاد / العشرات / المئات / الألوف) دون وعي بمثل هذه الأخطاء .
 - ضعف الذاكرة الرياضية أو ذاكرة الأرقام poor math memory عدم القدرة على حفظ وتذكر المفاهيم الرياضية، والقواعد، والمعادلات والمتتابعات الرياضية، وترتيب إجراء العمليات الرياضية أو الحسابية، والحقائق المتعلقة بالجمع والطرح، والضرب والقسمة.
 - يبدو غائب أو شارد العقل تائه حائر، يبدي قلقا زائدا عندما يجبر على العمل تحت ضغط الوقت.
- (الزيات، 2002، 566-567)

4-3- علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات تعلم الأكاديمية

أغلب الدراسات المسحية التي قامت حول العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بينهما، وهذا ما أكدته المعلمون حيث أشارت معظم الدراسات أن المعلمون كانوا يؤكدون على أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار وبشكل مؤكد أن صعوبات التعلم النمائية هي الأساس فيما بعد في تكون صعوبات تعلم الأكاديمية عند الطلبة، كما أكدت معظم الدراسات أيضا وبنسبة تصل إلى 90% أنه يجب

الاهتمام بالعمليات النفسية الأساسية عند الطلبة وكذلك بأساليب التدريس المستخدمة عند هؤلاء التلاميذ. (كوافحة وعبد العزيز، 2010، 130)

5- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم :

5-1- محك التباعد

يشير محك التباعد إلى وجود تباين بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه، والتمييز والذاكرة، وإدراك العلاقات، كما يشير إلى تباين القدرة العقلية للفرد (الذكاء) وتباعدها والتحصيل الدراسي (الأكاديمي) ، وأخيراً قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة، كأن ينمو حركياً في سن مبكرة، فيمشي في السنة الأولى أو أقل بينما يبدأ في نطق اللغة في السن الخامسة (أي يتأخر في النمو اللغوي).

5-2- محك الاستبعاد

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية :
التخلف العقلي، والإعاقات الحسية، والمكفوفين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، مثل الاندفاعية، والنشاط الزائد، وحالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي. (أبو الديار، 2012، 71)

5-3- محك التربية الخاصة

ويرتبط بالمحك السابق مفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

5-4- محك المشكلات المرتبطة بالانضوج

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهينين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز

بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ثم بتعيين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعترض عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل . (القمش والمعاينة، 2007، 189)

5-5- محك المؤشرات النيورولوجية

وفيه يتم تحديد صعوبات التعلم على أساس الاضطراب الوظيفي للنصفين الكرويين في المخ، ويشير روبرت (Roert.1999) إلى بعض الطرق المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، كاختبارات العمليات، التي تستخدم لتحديد صعوبات القراءة، وافترض الاضطراب البيولوجي الذي يفترض وجود اختلافات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الجوانب التشريحية وصور الرنين المغناطيسي أثناء أداء الدماغ لبعض وظائفه في المهام القرائية واللغوية.

إن أول ما يمكن ملاحظته عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو التباين والتنوع في الخصائص العامة، كما يمكن تمييز هؤلاء التلاميذ بتباين واسع في تحصيلهم الأكاديمي في المادة الواحدة، قدم بتمان betman أربعة تصورات للخطوات التي ينبغي إتباعها لتشخيص صعوبات التعلم تتميز هذه الخطوات بالبساطة والتدرج وأنها تؤدي مباشرة الى تخطيط علاجي هذه الخطوات ما يلي :

1- المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلم أدائه الفعلي، عندما نلاحظ تباينا بين المستوى المتوقع والفعلي معتمدين على ما هو معروف من نتائج اختبارات عقلية مقارنة مع من هم في مثل سنه فإننا بذلك نرجح صعوبة في تعلم.

2- محاولة الوصول إلى وصف سلوكي تفصيلي للصعوبة في التعلم وما يرتبط بها من أعراض وعدم وضع أسباب غير معروفة حيث يذهب الكثيرون الى وضع أسباب غير واقعية للصعوبة.

3- تتضمن الخطوة الثالثة ما يتبع الصعوبة، وهذا بمراقبة ما يظهر من سلوك عند الطفل الذي يتوقع أنه يعاني من صعوبة في التعلم شريطة أن يكون هذا السلوك المراقب مرتبطا بالصعوبة في التعلم مثال كأن يكون هناك تذبذب في علامات الطالب في المادة الواحدة أو

بين المواد المختلفة وهذا التذبذب يكون واضحا في نتائج هذا التلميذ مقارنة مع زملائه في نفس الصف في نفس الفئة العمرية.

4- الغرض التشخيصي أو تطوير طريقة العلاج وسمي بالغرض العلاجي لأنه يكون خاضعا للتعديل حسب الحالة أثناء العلاج، أي اقتراح خطوات علاجية واقعية قابلة للتغيير والتعديل أثناء فترة العلاج تتناسب مع الطالب صاحب المشكلة.

تهدف عملية قياس مظاهر صعوبات التعلم تشخيصها إلى تحديد تلك المظاهر والتعرف على أسبابها، ومن ثم وضع البرامج العلاجية لها لذلك على الأخصائي في قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها أن يتبع الخطوات التالية:

- إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية وذلك عن طريق تطبيق اختبارات الذكاء العام المعروفة والاختبارات الأكاديمية أيضا ويتم ذلك من خلال التعرف على مدى التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والحالي عند الطفل.

- إعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة ويتم ذلك من خلال الملاحظات المنظمة لمهارات القراءة والكتابة من قبل المدرسة، واستعمال المقاييس المسحية السريعة والمقننة. (كوافحة و عبد العزيز، 2010، 136-137)

6- خصائص ذوي صعوبات التعلم

ذكر سيسل وشارلي وأنر وكيث وسوساس (1992Cecil.Chrlie.Annr.Keith.Susas) خصائص ذوي صعوبات التعلم كالاتي :

- 1- النشاط الزائد وهو السلوك الحركي الذي يبدو بلا هدف، وعادة ما يكون مزعجا .
- 2- الإعاقة الحركية الحسية الإدراكية : وهي مشاكل في تنسيق المدخلات السمعية والبصرية مع رد الفعل الحركي مثل كتابة الأرقام والحروف.
- 3- التقلب الانفعالي : وهي التردد والتقلب في السلوك المزاجي ، والذي لا يبدو مرتبطا بالموقف.

4- ضعف في التوجه العام أو السلوك اللاتوافقي.

5- اضطرابات الانتباه وهي صعوبات في التركيز لفترات كافية ، وشرود في الذهن.

6- الاندفاعية والتهور والتي تتمثل في التصرف دون النظر في عواقب الأمور

7 -اضطرابات في الذاكرة والتفكير وتتمثل في صعوبة معالجة المعلومات

8- صعوبات دراسية محددة تتمثل في صعوبة فهم، وتذكر اللغة الشفوية، وعيوب في النطق.

9- اضطرابات التحدث والسمع وتتمثل في صعوبات في المهارات الدراسية مثل القراءة والكتابة.

10- العلامات العصبية الغير محددة مثل المشكلات الإدراكية الحسية، والنمو المتأخر في اللغة والنواحي الحركية.

ويذكر (السرطاوي 1984) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية ، ومن صعوبة في التمييز السمعي، ومن مشكلات في الذاكرة، ونقص في الانتباه، وفرط في الحركة.

(الللا وآخرون، 2011، 170-171)

7- أسباب صعوبات التعلم

7-1- الأسباب الوراثية

اهتمت عدة دراسات بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللغة فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة، وقد أجرى "هالجرن" دراسة شاملة لعدد من أسر فقد قام بدراسة (276) فردا لديهم صعوبات في القراءة وكذلك أسرهم في السويد وجد بأن نسبة شيوع القراءة والكتابة و التهجنة عند الأقارب تقدم دليلا كافيا على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة .

7-2- إصابة المخ المكتسبة

لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم يعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل وخلال وبعد الولادة، وتتضمن الأسباب ما قبل الولادة إضافة إلى العوامل الجينية، نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين، فالحصبة الألمانية التي تصيب الأم خلال الثلاث الأشهر الأولى من الحمل قد تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة مما يسبب تلف دماغي بسيط ،

بالإضافة إلى النمو الغير سوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم الحامل للكحول والمخدرات خلال مرحلة الحمل. (القمش والمعايطة، 2007، 180-179)

7-3- صعوبة الإدراك البصري :

حيث يجد الأطفال صعوبة في الإدراك البصري مما يصعب عليهم ترجمة ما يرونه، كما يجدون صعوبة في التمييز بين الأشياء، وإدراك العلاقات بينها وربط بعضها البعض، ويعانون أيضا من ضعف في التذكر البصري ويظهر ذلك من خلال ضعف القدرة على سلسلة الأحداث، وكذلك صعوبة التركيز، وقد يعجزون بتحقيق التكامل بين الإبصار وحركة أجزاء الجسم، لذلك قد يحدث الخلط بين الحروف المتشابهة (ب ، ت مثلا) والأرقام إضافة إلى بطنهم في تعلم الحروف الهجائية، والتعامل مع مفاهيم الشكل والحجم والمساحة.

7-4- صعوبة الإدراك السمعي

يؤثر بشكل كبير في تعلم الطفل وفي تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، فعندما يعاني الطفل من صعوبة في الإدراك السمعي فهو يجد صعوبة في التذكر السمعي والتمييز السمعي وهذا الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم الإنتباه أثناء الدرس أو قد يكثر الإلتفات لمن حوله، فيجد الطفل صعوبة في تذكر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات، وتذكر المعلومات الشفهية، وصعوبة تسلسل المعلومات، وصعوبة تركيب الأصوات ببعضها البعض لتشكيل الكلمات.

إن الطفل الذي يتمتع بإدراك سمعي سليم يمكنه من إستيعاب ما يقال له، وتطور معارفه مما يجعله قادر على التذكر اللفظي والقدرة على الفهم، والذي يكون لديه صعوبة في الإدراك السمعي يكون مستوى فهمه متدني وعدم قدرته على الاستجابة بسرعة لما يقال له. (قحطان ، 2004، 32-35)

7-5- العوامل العقلية والمعرفية

إن العديد من الدراسات والبحوث اتفقت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة 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 ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

7-6- العوامل الديوروسيكولوجية

تلعب العوامل النفس عصبية هي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دورا كبيرا في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة، وقد استأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم. كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

(يوسف إبراهيم، 2010، 320-322)

7-7- القصور الإدراكي

الإدراك الحسي هو العملية التي يتعرف بها الطفل على المعلومات، أو يستمد المعلومات مما يستقله من أعضاء الحس، وإذا كانت هذه الأعضاء سليمة ولم تنزل المعلومات غير قادرة على الانتقال فمن المفترض أن يكون هناك اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتنتشر مشاكل الإدراك الحسي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فيحدث تحريف للرموز والعلامات والكلمات وعلى سبيل المثال يخلط الأطفال بين علامتي (+/-) والبعض الأطفال يخلط بين علامتي (+/-) والبعض يخلط بين (+2/-2) ويخلط آخرون بين رقمي (6/9) وهناك أطفال يخلطون بين (71/17) وآخرون يخلطون بين المربع وبين أربع خطوط غير متصلة لقطعة دائرية ومنهم من يعجز عن قراءة الأعداد المتتالية بصورة صحيحة.

7-8- اضطراب الذاكرة

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في الحساب وترجع هذه الصعوبات إلى عدم تذكرهم للأشياء التي رأوها وسمعوها، وعلى سبيل المثال يعيق ضعف الذاكرة البصري الطفل على تذكر شكل الأرقام، وقد ينقل هؤلاء الأطفال الأرقام ويكررونها ولكنهم يعجزون عن استخراجها مرة أخرى من الذاكرة، ويعجزون أيضا عن استدعاء شكل المربع أو المثلث أو الأشياء التي سبق رؤيتها من الذاكرة مرة أخرى عاملا مهما لنجاح في مادة الهندسة وفي فروع أخرى في علم الحساب وبذلك تؤثر الذاكرة البصرية على الاستجابة لأسئلة مثل (هل كان للمثلث زوايا قائمة)؟، كما أشار "عبد الناصر أنيس" (1992) أن قدرات الذاكرة والانتباه والإدراك البصري الحركي والإدراك البصري المكاني والتوجه المكاني والاستدلال العددي بمثابة متطلبات أساسية سابقة لاكتساب المهارات الحسابية وعلى الرغم مما لهذه العوامل من أهمية، إلا أن المربين يركزون اهتمامهم على المظاهر المصاحبة للصعوبة أكثر من الاهتمام بهذه العوامل. (عوض الله والشحات و حسن، 2006، 160-162)

8- مظاهر صعوبات التعلم

إن مظاهر صعوبات التعلم متعددة لكنها لا تظهر جميعها على كل فرد يعاني من صعوبات تعلم، وإنما قد تظهر مظهرا أو أكثر من هذه المظاهر، وقد تختلف هذه المظاهر من فرد إلى آخر نوعا وكما وحسب الأسباب التي أدت إليها، أما من أهم مظاهر صعوبات التعلم:

8-1- المظاهر السلوكية

إن المظاهر التي يتصف بها ذو صعوبات التعلم كثيرة منها ضعف التركيز والانتباه الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بشرود الذهن والتشتت مما ينعكس بشكل سلبي على تعلمه، وقد يقترن بذلك صعوبة الإدراك البصري والسمعي والحركي، فهو لا يستطيع أن يميز بين الأشياء سواء كانت فروقا أو أشكال هندسية.

كما يظهر ذوو صعوبات التعلم استمرارا ونشاطا حركيا زائدا فهم كثيرو الحركة ولا يستقرون على حال، وبالرغم من أنهم ينزعون إلى الحركة الزائدة المستمرة فإنهم يتصفون بعدم التوازن في الحركة والمشي، ولا يعود ذلك إلى خلل جسماني، إن ذلك قد يؤدي إلى

اتصاف ذوي صعوبات التعلم بالسلوك غير المقبول اجتماعيا، وقد يعمم ذلك بحيث لا تستطيع هذه الفئة من الإيفاء بالتزامات السلوك المقبول.

8-2- الاضطراب الانفعالي والاجتماعي

إن الاضطراب الانفعالي والاجتماعي هو نتيجة طبيعية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، فهم لا يستطيعون أن يواكبوا أقرانهم من حيث تعلمهم وبناء علاقات اجتماعية بناءة الأمر الذي يجعل رؤيتهم إلى أنفسهم قد تختلف عنهم في مستوى عمرهم، فهم قد يميلون إلى معايشة من هم أقل منهم سنا، قد يميل الطفل ذوي صعوبات التعلم أحيانا إلى الانعزال وعدم الانخراط مع أقرانه الأمر الذي يجعله يكون مفهما منخفضا عن نفسه، وقد يؤدي ذلك إلى مشاعر سلبية منها عدم الإحساس بالأمن، وعدم القدرة على أداء متطلبات الحياة الاجتماعية.

8-3- تدني التحصيل

إن تدني التحصيل الأكاديمي هي إحدى المظاهر التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم، وهي ليست عامة في جميع المواد.

8-4- المظاهر اللغوية

تعد المظاهر اللغوية من أهم المظاهر التي يتميز بها ذوو صعوبات التعلم وتظهر في :
أ- صعوبة في القدرة على القراءة أو عسر القراءة أو ما تسمى (DYSLEXIA) وتتمثل في ضعف أو صعوبة في تعلم القراءة التهجي، وقصور في التعامل مع ما هو مكتوب، قد تكن أسبابها عضوية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ.

ب- الصعوبات الخاصة بالكتابة والتي تسمى (DYSGRAPHIA) والتي تتمثل بالخطأ في ترتيب الحروف، أو إبدال حرف بحرف آخر، التي تعود إلى أسباب تتمثل بالقدرة الحركية الدقيقة، أو عجز في التأزر البصري الحركي، أو عجز القدرة على إدراك الرموز.
إن من مظاهر صعوبات الكتابة أن الطفل لا يستطيع أن يكتب بشيء من التلقائية كأقرانه الآخرين، وربما يظهر ذلك جليا في إملائه وكثرة أخطاءه اللغوية والنحوية فضلا عن عدم التنسيق التنظيم بين الحروف والكلمات والسطور. (قحطان. 2008. 241-243)

9- اضطرابات اللغة لدى ذوي صعوبات التعلم

يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في الاستخدامات الآلية والاجتماعية للغة، فقد يواجهون مشكلات تتعلق بتكوين الجمل أي التراكيب اللغوية ، ومشكلات تتعلق بمعاني الكلمات ودلالاتها فقد أشار هاينز (1994) إلى أن الأبحاث من مصادر و تخصصات متعددة تشير إلى أن النسبة الكبيرة من طلاب صعوبات التعلم وصعوبات القراءة سببها مشكلة لغوية وأهمها صعوبة القراءة وأشار إلى أن 75%-85% من ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من تأخر لغوي استمر معهم الى مرحلة المراهقة، واضطرابات اللغة اللفظية قد يتم تشخيصها والتنبؤ بها من القصور الحادث في سلوكيات الأفراد الحياتية والممثلة في مهاراتهم الاجتماعية، الأمر الذي قد يؤدي لاكتشاف مبدئي للأطفال ذوي صعوبات التعلم ومن ثم نستطيع التدخل في الوقت المناسب لعلاج تلك الاضطرابات ومن سمات مشاكل اللغة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم ذات المنشأ اللغوي:

- صعوبة في المفردات ذات الدلالة اللغوية والتي تتمثل في عدة جوانب مثل ضعف في فهم معاني الكلمات ، خاصة المجردة منها وضعف في استرجاع الكلمات ، تكرار استخدام نفس الكلمات لمحدودية حصيلة المفردات ، صعوبة في استرجاع المعكوسات .
- صعوبة في فهم واستخدام قواعد اللغة بشكل صحيح مما يؤدي إلى استخدام عبارات قصيرة واستخدام مفردات قليلة في الجمل وكذا أخطاء في تصريف الكلمات .
- صعوبة في القراءة وفهم ما يقرأ، فالقراءة وفهم ما يقرأ يتطلب عمليات متسلسلة ومتراصة من التحليل اللغوي النفسي وأي خلل في أي مرحلة من هذه العمليات ينتج عنه اضطراب في القراءة، تتمثل هذه الصعوبات في ضعف ترجمة الأحرف لما تمثله من أصوات لغوية واسترجاع تعريف المفردات من الذاكرة وكذلك ضعف في القدرة على الربط بين المعلومات الخاصة بالمفردات ذات الدلالة اللغوية والمعلومات النحوية لتمثيلها في جمل، ومن ثم الربط بين هذه الجمل لفهم النص ككل . (محمد النوبي، 2011، 167-168)

ويشير الباحث (Nippold.2003) إلى أن الاضطرابات اللغوية التعبيرية تتمثل في امتلاك الطفل مهارة أقل من المعدل الطبيعي مقارنة مقارنة بنظرائه من العمر نفسه من حيث نقص المفردات اللغوية وما يرافقها من اضطرابات نطقية للأصوات متمثلة (بالحذف والتشويه

والإضافة لبعض الأصوات) مع ضعف في القدرة على البناء اللغوي السليم للجملة ووضع الكلمات في الجملة بطريقة صحيحة بحيث تعطي الكلمة المعنى الصحيح.

ملخص الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إلى صعوبات التعلم وتصنيفاتها وأسبابها، كما أن الاختلاف الحاصل سواء في تعريف صعوبات التعلم أو تصنيفها أو خصائص الفئة التي تعاني من صعوبات التعلم، يرجع بالدرجة الأولى إلى الاهتمام الكبير سواء القديم أو الحديث بهذا الموضوع، فالاختلاف في زاوية النظر كل حسب الأسس التي يركز عليها والتي يحاول دراستها بشكل أكثر دقة، وتعتبر محكات صعوبات التعلم والتي تطرقنا لها في هذا الفصل من الدراسة من أهم المراحل في عملية التشخيص وهو الجانب الذي لم يلق فيه أي اختلاف بين الباحثين والدارسين في هذا المجال، لأهميته واتفاق أغلب الباحثين فيه.

الفصل الرابع:

صعوبات التعبير الكتابي

تمهيد

- 1- مفهوم التعبير
- 2- عناصر عملية كتابة التعبير
- 3- تقييم التعبير الكتابي
- 4- استراتيجيات كتابة التعبير
- 5- صعوبات التعبير الكتابي
- 6- عوامل وأسباب صعوبات التعبير الكتابي
- 7- أنماط صعوبات التعبير الكتابي.
- 8- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي
- 9- تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعبير

ملخص الفصل

تمهيد

إن نشاط التعبير الكتابي من أكثر الأنشطة التي حظيت باهتمام الباحثين والمربين الابداعوجين، نظرا لأهمية هذا النشاط والمكانة التي يحتلها بين مختلف الأنشطة الأخرى من جهة وصعوبة تدريسه من جهة أخرى .

كما أن القدرة على التعبير كتابي عن الأفكار والحجج وسرد الأدلة يعتبر مهارة مهمة في السنوات الدراسية المتأخرة ، ونظرا لطبيعة اللغة المتشعبة (الشفهية والمكتوبة، المقروءة والمسموعة) فقد تتداخل صعوبات القراءة والفهم القرائي وصعوبات اللغة الشفهية لتؤثر على أو تشكل صعوبات التعبير كتابي، وخاصة ما تعلق بنشاط السرد الكتابي الذي يتطلب تنظيم الأفكار والتراكيب، توظيف المفردات والقواعد المناسبة .

1- مفهوم التعبير

التعبير لغة هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بلغة مكتوبة أو منطوقة. وقد عرفه أحد المربين بقوله : " هو نشاط تربوي وعمل تعليمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية بهدف الوصول بالتلاميذ إلى مستوى يمكنهم من التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي" (وزارة التربية الوطنية، 1999، 05)

التعبير بمعنى قدرة الإنسان عن الإفصاح عما في نفسه بلسان مبين أو بقلم لا عوج فيه من أهم أهداف دراسة اللغة ويقع في صدر قائمة الأولويات في تعلمها . ولا يكون التعبير كذلك إلا إذا واكبه حسن اختيار الألفاظ وجود التأليف بين الأفكار ، وخلق ما يكتب أو ما يقال من اللبس والإبهام ، وبعده عن الإقلال المخل والإطناب وترفعه عن سقط القول وسوقية الكلمة. (الوقفي، 2009، 450)

نستخلص من هذا التعريف، أن التربية تبحث دائما في تعليمية هذا النشاط ، وأنه وسيلة من وسائل التعلم يهدف أساسا إلى تمكين التلميذ من التعبير وأن التعبير ينقسم إلى نوعين :

1-1- التعبير الشفوي :

هو شكل من أشكال الاتصال المباشر الذي يحدث بين فردين أو عدة أفراد في مكان وزمنين محددين، يؤدي مشافهة فهو أداة الاتصال السريع بين الناس وهو أصل اللغة، ذلك أن اللغة في مرحلتها الأولى ليست سوى الحديث الشفوي، وهو أسبق من الكتابي .

(الصويكي، 2007، 12)

وتتمثل عناصر اللغة الشفوية في :

- الاستقبالية الشفهية
 - اللغة | التعبيرية الشفهية
 - اللغة التكاملية
 - على أن اللغة تمثل العناصر الثلاثة السابقة (استقبالية ، وتكاملية ، وتعبيرية)
- (يوسف إبراهيم، 2010، 286)

من خلال التعريف نستنتج :

- 1- أن اللغة الشفهية أسبق عن اللغة المكتوبة.
- 2- أن اللغة الشفهية أشمل من اللغة المكتوبة لأنها تشمل كل بنيات اللغة .
- 3- تعتبر اللغة الأكثر استعمالاً في كل مجالات حياة الإنسان .
- 4- تؤدي بشكل مباشر بين شخصين أو أكثر.

(عبد السلام، 2012، 85)

1-2- التعبير الكتابي

عرفه (حسن جعفر الخليفة، 2003) بأنه وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان من فكرة، أو خاطرة، أو عاطفة أو نحوها، بحيث لا يتجرد من طابعها وملاحمها وأن تعددت ألوانه

كما يعرف التعبير أيضاً بأنه مجموعة من المهارات أو الأشكال السلوكية، أو المؤشرات التي يجب أن تتوفر في المنتج النهائي للعمل الكتابي أو أنه أداة لتحقيق التواصل بين البشر

عن طريق صفحة مكتوبة، أو هو عملية ترميز للرسالة اللغوية المنطوقة في شكل خطي، بغية تحقيق اتصال فاعل مع الآخر. (ماهر شعبان، 2010، 147-148)

وهو وسيلة الاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان بغض النظر عن بعد الزمان والمكان، ويتم عن طريق عملية الكتابة لذا سمي بالكتابي أو التحريري يلجأ إليه الفرد لتعليق على فكرة أو رأي أو موقف، أو حادثة أو موضوع، بيان يكشف عن وجهة النظر في موضع ما، تلخيص بعض الأفكار أو الموضوعات، تلخيص قصة سبقت قراءتها، الكتابة في موضوع مقترح. (وزارة التربية الوطنية، 1999، 08)

فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو (التعبير الشفوي) وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو (التعبير كتابي) (شحاته، 2000، 243)

3-1- الفرق بين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي

الكتابة في أبسط التعريف لها عبارة عن رموز مرئية للأصوات اللغوية المسموعة، بينما الكلام المنطوق هو موجات صوتية مسموعة متعارف عليها بين أبناء مجتمع لغوي واحد أو بين عدد من المجتمعات ذات الأصل الواحد واللغة المشتركة.

(حلمي، 2003، 29)

ولا يخفى أن التعبير الشفوي يختلف كثيرا عن التعبير الكتابي، فالأصل في التعبير الشفوي أن يسعف إلى إيصال الفكرة باستعمال اللغة الرمزية والاستعانة باللغة الجسمية وما يظهر على لغة المتكلم الرمزية من نبرات و أنغام وما يبدو على جسم الإنسان من حركات وملامح وعلى الوجه من قسما ت و تعابير، في حين أن لغة الكتابة تتصف ببنية يبرز في رأسها تمام الجمل والعبارات، وطلاوة التعبير وفصاحة اللسان من غير تحذلق ولا تقاصح، وجمال الخط ومنطقية التنظيم وإحكام التهجئة، فكأن التعبير الكتابي بهذا الشكل يعتمد على تطور المهارات والقدرات في فنون اللغة كافة، والتعبير الكتابي في نهاية التحليل صنفان، فهو إما إبداعي وإما وظيفي وإما إنشائي، فالتعبير الوظيفي هو الذي يتكيف به الإنسان مع مقتضيات الحياة العملية في البيئة الاجتماعية من إجابة لأسئلة الامتحانات إلى كتابة الرسائل إلى تعبئة السجلات وكتابة النشرات وإعداد الملخصات، أما التعبير الإبداعي فهو ذلك النمط من الكتابة الذي يعبر به الطالب عن أفكاره وأحاسيسه الشخصية أو تجاربه

وخبراته الحياتية بعبارات منتقاة الألفاظ، بليغة السبك، محكمة الصياغة، وبأسلوب سلس يروق للقارئ ويفتن به السامع. (الوقفي، 2008، 450)

جدول رقم (2) يوضح حالات صعوبات التعبير

تعبير شفهي مرتفع	تعبير شفهي مرتفع
تعبير كتابي منخفض	تعبير كتابي مرتفع
(1)	(4)
تعبير شفهي منخفض	تعبير شفهي منخفض
تعبير كتابي منخفض	تعبير كتابي مرتفع
(2)	(3)

* في الخلية (1) تبدو مشكلة تعلم مهارات الكتابة في جانبها الميكانيكي.

* في الخلية (3) تبدو مشكلة ضعف القدرة على التحدث بطلاقة .

(جاد، 2003، 138)

2- عناصر عملية كتابة التعبير

لعل العنصر الأساسي والهدف الرئيسي من تعليم الإنشاء هو أن تكون الكتابة ذات معنى وهو أمر ينبغي أن يظل مائلا في ناظري المعلمين، وبخاصة عندما يخططون للنشاطات المختلفة لتسهيل الكتابة الإنشائية والنمو فيها، وسنعالج فيما يلي أساليب مساعدة الطلاب على النمو في الإنشاء، والتقدم في عملية الكتابة، والكتابة لأغراض مختلفة، وأن يوضع في الحسبان أن التركيز يجب أن يكون على العملية الفكرية والمعاني بالدرجة الأولى

لا على الناتج النهائي كما درجت العادة أي القواعد و التهجئة والترقيم. تشمل عناصر عملية الكتابة الإنشائية على عدة مراحل : ما قبل الكتابة، والإنشاء، والمراجعة، والتحرير، والكتابة النهائية.

وقد اسنتج ستايرز (stires.1983) ، الذي استخدم إجراءات عملية الكتابة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أن الكتاب من ذوي الصعوبات التعليمية يختلفون عن الكتاب العاديين في العنصر الذين يواجهون صعوبة فيه من عناصر عملية الكتابة، إذ يعاني كثيرون منهم من مشكلات ذات دلالة في تحرير وكتابة النسخ النهائية، لمعاناتهم صعوبة في المهارات الميكانيكية كالإملاء والترقيم والخط اليدوي، ومع أن الأخطاء هؤلاء الطلاب ينتجون في الغالب قصصا متطورة جدا إلا أنه يصعب قراءتها بسبب الأخطاء الميكانيكية فيها، كما أن هناك طلبة آخرين من ذوي صعوبات التعلمية لديهم صعوبات في تنظيم مسوداتهم الأولى الكتابة إلا أنهم يكونون بحاجة إعادة التفكير في تسلسل الأفكار والترتيب مراجعتهم لما يكتبون.

2-1- مرحلة ما قبل الكتابة (الاستعداد للبدء) :

يعد اختيار الموضوع المشكلة الأولى في البدء بإجراءات عملية الكتابة، ولعل نقطة البداية في اختيار الموضوع هي قدرة الطالب على تعيين ما يعرفون وإمكاناتهم في التحدث حوله، ومن الممكن البدء بهذه الخطوة من عملية الكتابة بأن يطلب المعلم من الطلاب أن يسجلوا عناوين أشياء يعرفونها عن أنفسهم وأسرهم وأصدقائهم، أو عن أشياء وهوايات ونشاطات يحبون القيام بها، أو قصص حول أشياء حدثت لهم أو لآخرين يعرفونهم، أو عن أشياء كثيرة يشتركون مع الآخرين فيها أو عن رحلة قاموا بها أو فصل من فصول السنة أو فلما سينمائي أو تليفزيونيا، وقد يبدأ المعلم بأن يطلب من منهم أن يكتبوا قائمة بالأشياء التي يودون أن يشتركوا في كتابتها مع الآخرين، دون الالتزام بأي ترتيب محدد لإيرادها بل يكتبونها بمجرد التفكير فيها وورودها في أذهانهم كما يترتب أن يذكر لهم أنهم لن يكتبوا حول جميع هذه الموضوعات، وأن يبين لهم أن الهدف من هذا التمرين هو التفكير بأكثر ما يستطيعون من الموضوعات.

أعط الطلاب مهلة عشر دقائق لهذا الإجراء ونموذج العملية لهم بكتابة قدر ما تستطيع من موضوعات تفكر فيها من خلال الوقت المخصص ، وعندما ينتهي الوقت ، اطلب منهم

أن يختار الطالب الموضوع لا أن يعرضه المعلم، وتساعد قراءة القصص من قبل المعلم أو القصص التي يقصها الطلبة على اختيار موضوعات الإنشاء، ويعد أسلوب التفتيق الذهني أسلوباً لاختيار موضوعات الكتابة.

2-2- مرحلة صياغة مسودة الموضوع :

يبدأ كثير من الطلبة المشكلات التعليمية والسلوكية العملية الكتابية من هذه الخطوة، إذ يفكرون في موضوع، ودون تخطيط كبير، يبدؤون الكتابة، ولهذا لابد من تعليمهم مهارات ما قبل الكتابة التي تم وصفها فيما سبق لتعزيز العملية الكتابية وتحسينها.

والمشكلة الشائعة لدى ضعف الكتاب هي أنهم يفعل من توجيهات معلمهم، يبالغون في اهتمامهم بالترتيب السطحي لكتاباتهم، أي التهجئة والنحو والترقيم، فكثير من الطلبة ذوي المشكلات التعليمية لا يركزون على الأفكار والعملية الفكرية في قصصهم، إذ غالباً ما تكون سيئة التنظيم وذات أفكار مفككة وجمل غير مترابطة فيحيدون بذلك عن جوهر عملية، ومع أن هؤلاء يستطيعون أن يسردوا عليك القصة شفويًا، إلا أنهم يواجهون وقتاً عصيباً في وضع جميع الأفكار في تلك القصة كتابياً، مما يوجب أن يغرس المعلم في أذهانهم إلا يركزوا في هذه المرحلة إلا على الأفكار وينسوا شكليات الكتابة من تهجئة وقواعد وخط فكل الناس في هذه المرحلة يمكن أن يخطئوا في هذه الأمور.

2-3- مرحلة المراجعة :

بعملية المراجعة يبدأ الموضوع يأخذ شكله، حيث بقراءة المسودة تحذف الأشياء الزائدة أو تضاف أفكار جديدة، وتملأ الثغرات، وتنظم الأفكار والفقرات، ويخرج الموضوع في الغالب، قطعة ذات معنى، غير أن المراجعة مهمة صعبة بالنسبة لجميع من يمارسونها، وتزداد صعوبة بالنسبة لمعظم الطلبة ذوي مشكلات التعلم والسلوك حتى ليرغب الكثيرون منهم في القفز مباشرة نحو مرحلة الصياغة النهائية بقليل من المراجعة أو دون مراجعة على الإطلاق، ولهذا يترتب على المعلمين تشجيع الطلبة على إدراك فوائد المراجعة وذلك من خلال النمذجة والتحلي بالصبر، وتكوين مجموعات تراجع كتابات بعضهم البعض ويستمعون إلى أية اقتراحات لتحسين الموضوع وأي تعليقات تمتدح بعض جوانب الموضوع .

ومن المهم خلال عملية المراجعة التركيز على المغزى والمحتوى بدلا من التركيز على آليات الكتابة كالتهجئة والترقيم خوفا من أن يصرفهم ذلك فيل انجازهم للموضوع عن الهدف الرئيسي لما يكتبون وهو استيفاء الأفكار والمعاني الأساسية، وقوة التعبير والتسلسل المنطقي للأفكار وأن يرجئوا التدقيق في آليات الكتابة إلى عملية التحرير.

2-4- مرحلة التحرير:

بينما تركز المراجعة أساسا على المحتوى، فإن الكاتب عند التحرير يركز على آليات الكتابة، فبعد أن يكون الطالب والمعلم راضيين عن المحتوى، تكون الفرصة قد سنحت لإجراء التصويبات في التهجئة والترقيم واللغة، ويتوقع من الطلبة أن يضعوا دوائر مثلا على الكلمات التي لا يكونون متيقنين من كيفية تهجئتها، وأن يضعوا مربعات في الأماكن التي لا يكونون من صحة ترقيمها، وأن يضعوا خطوطا تحت الجمل التي يشعرون أن لغتها قد لا تكون صحيحة، ولا يتوقع من الطلبة أن يصبوا جميع الأخطاء ولكن يتوقع منهم أن يصبوا الأخطاء المعروفة لهم، ومن المفيد قبل أن يسلم الطالب موضوعه .

2-5- مرحلة النشر :

ليس كل ما يكتب ينشر، وفي العادة تنشر قطعة واحدة من كل عدة قطع كتابية، فقط وتكون عادة قد أعدت بعناية بحيث يستطيع الآخرون قراءتها والتفاعل مع ما ورد فيها من آراء وأفكار واقعية أو متخيلة . (الوقفي، 2009، 452-455)

3- تقييم التعبير الكتابي

التقييم غير النظامي هو التقييم السائد في تقييم التعبير كتابي ويكون ذلك عن طريق تحليل عينات من إنشاء الطالب بهدف تحديد نواحي الضعف فيها، ويمكن الانتباه إلى خمسة عناصر أساسية عند التحليل هي الطلاقة والقواعد والمفردات والبنية والمحتوى.

3-1- الطلاقة

ويقصد بها كمية الموضوع أي عدد المرادفات المكتوبة حيث يوجد ارتباط قوي بين الطلاقة في الكتابة وغيرها من مقاييس المهارات الكتابية (Isascon.1988) فمن يكتب

كلمات كثيرة يكون أكثر طلاقة في توليد الأفكار والمعاني، وتتصل الطلاقة بالعمر وطول الجملة وتعقدها، ويقدر طول الجمل بعدد الكلمات في الموضوع وعد الجمل وتقييم عدد الكلمات على عدد الجمل، وقد وجد أن معدل عدد كلمات جمل ابن الثامنة هو ثماني كلمات ويزداد طولها كلمة واحدة كل سنة حتى سن الثالثة عشر، وأي انحراف عن هذا المعدل يزيد عن كلمتين يشير إلى مشكلة (cartnwright,1968).

3-2- القواعد

ويقصد به توارد الكلمات في الجملة، ويلاحظ أن أخطاء النمو الأكثر تكرارا لدى ذوي صعوبات التعلم تقع في حذف الكلمات، سوء توارد الكلمات في الجملة، استعمال غير صحيح للأفعال والضمائر، وتعريف خاطئ للكلمات وضعف في التنقيط .

1- يستخدم جملا ناقصة وملئ بالأخطاء القواعدية دائما.

2- كثيرا ما يستخدم الجمل غير المكتملة ، وأخطاؤه القواعدية متكررة.

3- أخطاء في استخدام أحرف الجر والأفعال والضمائر

(الدهمشي،2007، 176)

3-3- مفردات

ويقصد بها الأصالة أو النضج الذي يظهر على الطالب في اختيار الكلمات التي يستخدمها في كتابته، ومن المعلوم أن هذا المظهر يتحسن أو يزداد مع العمر، وقد ظهر أن ذوي صعوبات التعلم يستخدمون أنماطا من الكلمات تقل عما يستعمله الأسوياء منهم فضلا عن أنها أقل تنوعا.

3-4- البنية

ويقصد بها الصفات الميكانيكية للكتابة كالترقيم والقواعد النحوية والتهجئة والخط اليدوي وتنظيم المهارات ، ويمكن حساب نسبة الأخطاء القواعدية بعد هذه الأخطاء وطرحها من عدد كلمات الموضوع وضرب الحاصل في 100 لوضع النتيجة على أساس النسبة المئوية ، فلو كان عدد كلمات الموضوع 50 كلمة ووجدت 5 أخطاء قواعدية تستخرج نسبة الأخطاء كما يلي :

$$50-50 \div 50 \times 100 = 90\%$$

$$100\% - 90\% = 10\% \text{ نسبة الأخطاء}$$

ويمكن استخدام المعادلة نفسها في حساب الأخطاء الإملائية.

3-5- المحتوى

يمكن ملاحظة ثلاثة عناصر عند تقييم المحتوى هي الدقة والأفكار والتنظيم، فالقدرة على توليد الأفكار وتمحور كل أجزاء الموضوع حول النقطة الرئيسية والتسلسل المنطقي هي التي تحدد تقييم المحتوى، وتتراوح أهمية كل عنصر من هذه العناصر تبعا لطبيعة الموضوع، فدقة المعلومات مثلا تكون أساسية إذا كان الموضوع علميا .

(الوقفي، 2009 ، 458)

3-6- الإملاء

الإملاء: وهي القدرة على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة.

(الطويل، 2008، 01)

ولكن هناك أسباب أخرى أيضا لصعوبات الأطفال في الإملاء، أحد الأسباب شيوعا هو الاهتمام القليل للغاية لتوجيه تدريس الإملاء في المدارس الابتدائية في السنوات الأخيرة. ولئن كان صحيحا أن عدد قليل من الأطفال يقومون بتطوير القدرة الإملائية بالمناسبة من قراءتهم من الكتابة اليومية، فإن الغالبية لا تفعل ذلك. معظم الأطفال تحتاج التوجيه لتطوير فهم الطرق التي الكلمات هي التي شيدت. يجب على المدرسين والمعلمين أن يلعبوا دورا فعالا في تحفيز الطفل للتعرف على الكلمات. كما أنها تحتاج إلى أن تدرس استراتيجيات فعالة لتعلم تهجئة كلمات غير مألوفة، وكيفية التحقق منها.

(Westwood. 2008 .81)

ولقد سئل المختصون عن جوانب التعبير الكتابي التي يجب تقييمها أشاروا إلى الجوانب

التالية:

- الكتابة اليدوية : تشكيل الحروف والفراغات .

- التهجئة : أنماط الأخطاء .
 - الترقيم : الاستبدال، والحذف وشقيلة الكلمات .
 - القواعد : استخدام الإبدال وحذف وعكس الكلمات .
 - الكلمات : مستوى وتنوع الكلمات المستخدمة ملائمتها .
 - المعنى : مستوى التجريد
 - تركيب الجملة : تسلسل الكلمات والتركيب وتعقيد الجمل .
 - التعبير عن الأفكار : نوعية الأفكار واكتمالها وتسلسلها .
- (هرقروف و بوتى، 2013 ، 380-381)

جدول رقم (3) يوضح تقسيم عناصر الأفكار حسب (poteet.1983)

عناصر الأفكار	أسئلة تشخيصية
1-نمط الكتابة 2-مستوى النضج 3-الإنتاجية 4-الفهم 5-الواقعية 6-الأسلوب	• ما نمط الكتابة الذي قدمه الطالب • ما مستوى النضج المستخدم ؟ • هل تم استخدام كلمات كافية للقيام بعملية التواصل بشكل فعال • هل يمكن فهم الأفكار من قبل القارئ ؟ • هل تعتمد الأفكار على الواقعية • هل تم إيصال الأفكار بطريقة فعالة ؟

(هرقروف و بوتى، 387)

- تركيب الفقرات وتنظيمها وتكاملها .
- الإنتاجية : الطلاقة في الكتابة والسرعة فيها .
- ما يقصده الكاتب : هل تعكس الكتابة أفكار الكاتب

(هرقروف و بوتى، 381)

ويشير أبو الديار وآخرون (2011) إلى المهارات التي يجب تقييمها في التعبير الكتابي والتي تختلف باختلاف العمر والصف منها :

- الألفاظ المعبرة عن المعاني المطلوبة.
- صياغة العبارة بأسلوب صحيح
- مراعاة السلامة اللغوية الإملائية والنحوية
- وضوح الفكرة
- استيفاء فكر الموضوع
- ترتيب فكر الموضوع ترتيبا مناسباً
- سوق الأدلة على فكر الموضوع
- ترابط الجمل بأدوات الربط المختلفة
- استيفاء أركان الموضوع (مقدمة، عرض، خاتمة)
- استخدام علامة الترقيم اللازمة
- تقسيم الموضوع إلى فقرات على وفق الفكرة المطلوبة

(الديار، 2012، 115)

تشكل عملية تقييم التعبير الكتابي لدى الطلاب أهمية بالغة في سبيل تحديد المشكلات بدقة، وذلك حين يقوم المعلم بتقييم مهارات الكتابة في عينات متعددة ومتنوعة من كتابات الطالب (ميرسر وميرسر، 2008). وتشتمل عملية التقييم على نوعين من الأساليب هما: أساليب التقييم الرسمية: وتشتمل على اختبارات معيارية تتضمن تعليمات محددة، وتطبق تحت ظروف مقننة، وفي حدود زمنية معينة، كما يتبع تلك الاختبارات غالبا أدلة ثابتة توضح طريقة التطبيق، والتصحيح والتفسير، وذلك بهدف التعرف على مهارات الطالب بدقة بالمقارنة مع أقرانه.

وقد تطرق كل من ميرسر وميرسر (2008) إلى نماذج من تلك الاختبارات منها:

- اختبارات الكتابة لدى اختبار ميترو بوليتان للنجاح- الطبعة الثامنة: وتهتم بمهارات الكتابة في رياض الأطفال والمراحل الابتدائية المبكرة.
- برنامج ستانفورد للكتابة الطبعة الثالثة: ويهتم بقياس آليات الكتابة كعلامات الترقيم، كما يهتم باستخدام قواعد النحو، وبناء الأفكار وتنظيمها ووحدتها.

- اختبار نجاح تيرا نوبا الطبعة الثانية: وقيس المفردات ودلالاتها، وترتيب الجمل، ووضوح الأفكار، إضافة لآليات الكتابة.

أساليب التقييم غير الرسمية: وهي الأكثر استخداما في تقييم التعبير الكتابي، إذ يقوم المعلم بتحليل عينات من كتابات الطالب وتحديد نقاط الضعف بها (الوقفي، 2009) و (القبالي، 2003) و (هلالهان وآخرون، 2007). وذلك من خلال التطرق إلى خمسة مكونات رئيسة هي: الطلاقة، المحتوى، القواعد، المفردات، آليات الكتابة.

الكيلاي و الفوزان و الطويل (2010)

4- استراتيجيات كتابة التعبير

يشكل التعبير الكتابي عبئا كبيرا لذوي صعوبات التعلم يفرض على المعلمين تزويدهم بنظام ملائم يساعدهم على تنفيذ الأعمال الكتابية، وتوجد جمل من الاستراتيجيات الكتابية التي تعين الطلاب على إيجاد أفكار ومفردات تجعل كتابتهم الكتابية التي تعين الطلاب على إيجاد أفكار ومفردات تجعل كتابتهم هادفة من بينها ما يلي :

4-1- المحادثات الكتابية

يجلس وفق هذه الإستراتيجية طالبان أو طالب ومعهم إلى جانب بعضهما البعض ويبدآن في بالتواصل فيما بينهما كتابيا بحيث يمثلان دور من لا يستطيع الكلام ، وإذا كانت رسالة أحدهما غير واضحة يطلب إليه الآخر كتابيا ، إيضاها تعلم هذه الإستراتيجية إذا استعملت بانتظام الطلاب كيفية تسجيل أفكارهم كتابيا ، ويمكن لكل من الاثنين بلون مختلف عن الآخر.

4-2- المجالات الشخصية

يسجل الطلاب كتابيا في هذه المجالات الحوادث أو الخبرات اليومية ومشاعرهم وأرائهم الخاصة لقاء هذه الحوادث وغير ذلك مما يستطيعون قراءته فيما بعد، ويقوم كل طالب بتأليف مجلته الخاصة وهي عادة دفتر بأوراق مسطرة ويقوم بعض الطلاب بإطلاق أسماء لمجلاتهم ويزخرفون صفحاتها.

4-3- الكتابة الممنطة

يقوم الطلاب وفق هذه الإستراتيجية باستخدام كتب تسير على أنماط معينة يحركون كتباً خاصة بهم على غرارها، تساعد هذه الطريقة على تزويد الطلاب بإطار امن لكتابة إجاباتهم الشخصية، ومن ذلك الإطار الذي يسير على الوتيرة التالية : يا عصفور يا عصفور ماذا ترى ؟ ويجب الطلاب عن هذا التساؤل ثم ينتقلون إلى إطار آخر، ويمكن أن يجمع عدة طلاب إجاباتهم ويكونون منه كتاباً يوضع في المكتبة لاطلاع الطلاب الآخرين .

5- صعوبات التعبير الكتابي

يعرف لطفي عبد الباسط (2006) التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي بأنهم : غير القادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء مقارنة بالعاديين ممن هم في مثل عمرهم الزمني. (لطفي عبد الباسط، 2006، 89)

من الممكن أن يكتب الطالب بخط مقروء، ولكن صعوبة الطالب في الصياغة والتعبير الكتابي وليست نتيجة للخط، وبالتالي يصعب فهم ما يقصده الطالب. أو أن الطالب يستطيع كتابياً ولكن أفكاره مشتتة ومبعثرة، يتميز بتداعيات أفكار كثيرة وانتقال سريع من فكرة إلى أخرى قد تكون ليست ذات صلة مباشرة بما سبق، وبالتالي النتيجة تكون حصيلة كتابية غير مفهومة . (المركز الفلسطيني للإرشاد، 2013، 29)

6- عوامل وأسباب صعوبات التعبير الكتابي

6-1- الاضطرابات العصبية

ركزت (لوريا. 1966) على أهمية التكامل فيما بين الأنظمة العصبية السمعية والبصرية والحس- حركية في التعبير كتابي وبشكل عام فانه لا يوجد منطقة محددة في الدماغ تعتبر مسئولة عن الأداء الكتابي، فاضطراب النظام السمعي في الدماغ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش، وهذا يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابة تلك الأحرف بشكل غير صحيح، وتتأثر سهولة الكتابة الأحرف عند إصابة الجزء المسئول عن الحركة في الدماغ على الرغم من

سلامة التهجئة واختيار الكلمات المناسبة، ويؤدي تلف الفص الصدغي الأيسر إلى اضطراب في تحليل وتركيب الأصوات الكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متسلسل. (هرقروف و بوتلي، 2013، 375)

6-2- اضطراب الضبط الحركي

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد هذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات وأن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة.

ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ تسبب عجز الكتابة (dysgraphia) فقد أوضح (myklebust.1965) أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها وهم قادرون على نطقها وتحديدتها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات .

فقد رأى العديد من الباحثين والمختصين أن صعوبات الكتابة والتعبير كتابي ترجع إلى خلل وظيفي في نظام النشاط العقلي المعرفي للدماغ والنظام البصري العصبي الحركي حيث يؤدي هذا الخلل الوظيفي إلى عدم القدرة على ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية إلى حركات كتابية للحروف والمقاطع والكلمات والذي تبرز بعض ملامحه على شكل صعوبة في إنتاج الحركات الدقيقة للرسم والساعد والأصابع أو عدم القدرة على إعادة تصوير الحروف والكلمات أو رسمها أو كتابتها بالدقة والسرعة المفترضتين أو عدم القدرة على تذكر النمط الحركي لكتابة الحروف والكلمات .

(البطينة والرشدان والسبيلة والخطاطبة، 2015، 156-157)

عند الأخذ بالاعتبار العوامل المرتبطة بصعوبات التعبير كتابي فمن الضروري أن نفهم بأن التعبير الكتابي يمثل أرقى درجات التحصيل الإنساني ويتم تحقيقه فقط حين تتحقق جميع المتطلبات السابقة، ويشتمل التسلسل الهرمي لعناصر اللغة على الخبرة والاستماع والكلام والقراءة والكتابة وبسبب أن هناك كثيرا من القدرات النمائية والمهارات الأكاديمية التي

تعتبر ضرورية لتسهيل اللغة المكتوبة فانه يتم مناقشة عدة عوامل أساسية يبدو أنها مرتبط بالتعبير كتابي ارتباطا وثيقا.

6-3- اللغة الشفهية الاستقبالية

إن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في فهم ما يسمعون غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تطوير لغة تعبيرية وكتابية، فهم سيواجهون صعوبات في الفهم لأسباب متعلقة بمحدودية مفرداتهم وكذلك فإنهم يميلون إلى البقاء في مستوى التفكير المحسوس بدلا من المستوى المجرد، وتسبب الصعوبات النمائية في حدوث مشكلات تتعلق باستقبال اللغة الشفهية وتؤثر أيضا على اللغة الكتابية .

6-4- اللغة الشفهية التعبيرية

تظهر الاضطرابات في اللغة التعبيرية عادة في اللغة المكتوبة على شكل صعوبات في بناء وتركيب الجمل، وتوظيف القواعد اللغوية، وتنظيم الكلمات في الجمل، حذف الكلمات ونهايتها، عدم الاستخدام السليم للأفعال والضمائر، عدم ترتيب أحرف الكلمة، قلة المفردات لديهم، وصعوبة في استعادة الكلمة، وتؤثر الصعوبات النمائية على اللغة التعبيرية الشفهية وكذلك على اللغة المكتوبة.

6-5- القراءة

إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية في القراءة يواجهون صعوبات في التعبير الكتابي ، فمن الضروري تفسير رموز الكلمات المكتوبة قبل أن يتعلم الفرد عملية التحويل إلى رموز واستخدام الرموز الكتابية في التعبير عن الحقائق، والأفكار والاتجاهات، وكما أن صعوبات التعلم النمائية تسهم في صعوبات القراءة فإنها أيضا تسهم في صعوبات اللغة المكتوبة .

6-6- الدافعية

غالبا ما يتم وصف الأطفال الذين يمرون بخبرات الفشل عند محاولتهم التعبير عن أنفسهم بأنهم يفتقرون إلى الدافعية اللازمة، فهم إما أن يترفعون عن المشكلة أو يتجنبوها أو

يصبحوا قلقين، أو خائفين أو محبطين، وبالتالي فإنهم يطورون مشاعر اليأس وعدم الكفاية فيما يتعلق بالمهارات الكتابية، وليس من المستبعد أن تشل جهودهم في المهارات الكتابية حتى أنهم لا يستطيعوا التعبير الكتابي عن أفكارهم التي يستطيعون التعبير عنها لفظيا. (بطرس، 2014، 383-384)

وقد أشار (مايكل بست 1965) بأن أسباب ضعف إتقان التعبير كتابي قد ينتج عن أربعة أنماط من الاضطرابات .:

- 1- إصابة النظام العصبي الخارجي وما ينتج عنه من فقدان سمعي.
- 2- اضطراب في جهاز المركزي العصبي.
- 3- اضطراب انفعالي.
- 4- حرمان ثقافي ناتج عن نقص التعليم المناسب.

(هرقروف و بوتلي، 2013، 376)

7- أنماط صعوبات التعبير الكتابي

يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابية، ومن المشاكل الأخرى التي يواجهونها ضعف القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات عملية التهجئة ويتضح ذلك في ما يلي :

7-1- التعبير عن الأفكار

يواجه الأطفال الذين يعانون صعوبات في الكتابة مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة، ويعتقد الكثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي، ونوعية التعبير كتابي، فلا يستطيع بعض الأطفال التعبير عن أفكارهم كتابة لأن :
خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون الأطفال اللذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم من أولئك الأطفال الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين، ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم الطفل التعبير عن نفسه شفويا حتى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعد في الكتابة عنها .

وهناك فئة أخرى من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدريب على خبرات ايجابية في الكتابة .

لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء الأطفال بعدم التنظيم والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات، وينبغي تدريب هؤلاء الأطفال على ربط الأفكار مع بعضها بعضاً في الكتابة عن طريق تعريفهم بالعلاقة بين الأفكار والجمل.

7-2- النحو والصرف

يواجه الكثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، لذلك تكون كتابتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان، ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الأطفال في مجال النحو :

- حذف الكلمات
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح
- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال
- الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في التركيز.

7-3- نقص المفردات

لا مجال للشك في أن أهمية التعبير الكتابي، إذ لا بد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، ومن الملاحظ أن الكثير من الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم (قراءة الكتب والرحلات) أو بسبب عدم التعرض الكافي للخبرات الشفوية سيعانون من نقص في المفردات.

(بطرس ، 2014 ، 382-383)

8- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي

ذكر هلالاهان وكوفمان ولويد وويس ومارتنيز (2007) سمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون مشكلات جوهرية في التعبير التحريري، أو التعبير عن أنفسهم بالكتابة، إذ يتسمون بما يلي:

- ضعف التخطيط عند البدء بكتابة مشروع كتابي.
- كثرة الأخطاء المتعلقة بقواعد التهجئة، وعلامات الترقيم، والخط، وغيرها من مهارات الكتابة.
- قلة الحصيلة اللغوية من الكلمات والأفكار، بالإضافة إلى ضعف تنظيم الأفكار ضمن الفقرات.
- استخدام الجمل البسيطة، بعدد أقل من الكلمات.
- كتابة قصص قليلة المكونات، كوصف الشخصيات والمشاهد.
- وأكد الفوري (2005) أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعبير التحريري يواجهون مشكلة في التعبير عن أفكارهم بواسطة الكتابة، مع ضعف القواعد والمفردات لديهم، وعدم إتقانهم لأساسيات عملية الكتابة.
- كما أشار Vogel (1998) إلى المشكلات التي تظهر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بمعرفتهم باستراتيجيات الكتابة. وذلك من حيث الوعي بخطوات وإجراءات الكتابة، وضعف الكم من الأفكار والكلمات في نصوصهم الكتابية، وقد أرجع ذلك نتيجة للضعف الذي يظهرونه في اكتساب وتكوين الأفكار الشفهية، والقدرة على التعبير عنها من خلال التحدث مع الآخرين.
- وقد أورد سالم والشحات وعاشور (2003) بعضًا من خصائص الطلاب ذوي صعوبات الكتابة، فهم أقل وعيًا بأخطائهم التي ترد في نصوصهم، ويواجهون ضعفًا في مراجعة تلك الأخطاء وتصحيحها بعد توجيه المعلم لهم، كما أنهم يفتقدون ارتباط الجمل بموضوع الكتابة.
- خوجة سالم الكيلاني وآخرون (2010)

9- طرق تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعبير الكتابي

يعتمد التعبير كتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى ، بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي و التهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد ، وفي ضوء هذه التعقيدات ليس من الغريب أن يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل.

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- يبدأ الجمل بحرف كبير (في اللغة الإنجليزية)
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالا سليما.
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- يكتسب فقرات كاملة .
- يكتب ملاحظات ورسائل .
- يعبر عن إبداعه كتابة .
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل .

9-1- الخط اليدوي

يعتبر الخط اليدوي (الكتابة) من أهم المهارات الأكاديمية، وتختلف هذه المهارة عن مهارات التواصل الأخرى لأنها تزودنا بسجل مكتوب، والكتابة لا يستغنى عنها في عملية التعبير الكتابي، وبغض النظر عن مدى ترتيب وتنظيم النص المكتوب فانه لا يؤدي رسالة ولا يوصل فكرة إذا لم يكن مكتوبا بخط مقروء .

ومن المهم لمثل هؤلاء الأطفال تزويدهم بخبرات كالزيارات الميدانية والمناقشات من أجل تطوير المفردات لديهم ولزيادة الأفكار التي تساهم في الكتابة.

وهناك فئة من الأطفال ممن اكتسبوا خبرات شفوية جيدة ولكنهم يعانون من مشكلة استرجاع الكلمات المناسبة في الوقت المناسب عند الكتابة، ومن المفيد في تدريب هؤلاء الأطفال أن نسمح لهم برسم الفكرة قبل البدء في الكتابة لأن الرسم كثيرا ما يساعد على التعبير الكتابي السليم.

9-2- تشجيع العمل الكتابي

الكتابة تتطلب الثقة، وحتى يستطيع الطلبة أن يكتبوا على نحو أفضل داخل الصف، ينبغي العمل على توفير بيئة تسودها الثقة والاحترام المتبادلان وتسهل عملية التفاعل وتحفز على الكتابة، وفيما يلي خلاصة بمجموعة من المبادئ التي تراعى لتعليم الكتابة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتأسيس مجتمع كتابي :

1- خصص وقتا كافيا للكتابة

2- نوع المهام الكتابية

3- وفر جوا اجتماعيا للكتابة ويشجع عليها

4- اعمل على إيجاد تكامل بين الكتابة والموضوعات الأكاديمية

5- ركز على العمليات الأساسية في الكتابة

6- أعط الأولوية في مرحلة الكتابة للإنشاء

7- علم بشكل مباشر مميزات الكتابة التي تساعد على الإنشاء الجيد

8- اطلب من الطلاب تحديد أهداف لما يكتبونه

9- لا تقدم تمارين تعليمية لا تتصل بتحسين الكتابة

10- علم الطلاب الحديث مع الذات

11- التغلب على قلق الكتابة

12- التغلب نقص المعلومات

13- نمذج الكتابة

14- معالجة بنية الجمل

15- خفف السرعة

16- احتفظ بكتابات الطلبة في ملفات

17- لا تبالغ في التصويب (الوقفي، 2009، 455-456)

تعتبر عملية تعبير الأطفال عن أنفسهم من خلال الكتابة مهمة صعبة جدا عند معظم الأطفال فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمرون بظروف صعبة بسبب الصعوبات التي يواجهونها في الجوانب الأخرى، وأن أي جهد علاجي يجب أن يبنى على قدرات الطفل وجوانب العجز لديه في الجوانب الأكاديمية والنمائية وكذلك على قدراته العقلية

العامة أو مستوى أدائه المعرفي. وهناك ستة أهداف رئيسية يجب أخذها بالاعتبار في تطوير البرنامج العلاجي كما يلي :

9-3- تحسين اللغة الشفهية ومهارات القراءة

وبما أن الكتابة التعبيرية مبنية على اللغة الشفهية التعبيرية والاستقبالية، والكتابة اليدوية، والتهجئة ومهارات القراءة قد يكون من الضروري توفير إجراءات علاجية للطفل من أجل تطوير هذه المتطلبات السابقة .

9-4- تحسين الاتجاهات نحو الكتابة

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تشويش في طريقة الكتابة، وتركيب الجمل وغيرها من الصعوبات ولهذا السبب فإن الجهود العلاجية الأولى يجب أن تهمل كيفية الكتابة وتركز على الأفكار حيث يعطي الأطفال الفرص التي يتحدثون فيها عن خبراتهم ومن ثم قيامهم بكتابة أفكارهم تلك، ويمكن تعزيز ذلك عن طريق تسجيل محادثاتهم ومساعدتهم في الاستماع إلى ذلك باستمرار ومن ثم كتابته، ويعزز الأطفال أيضا على الجهود التي يبذلونها وفوق كل ذلك تستخدم أعمالهم الكتابية في غرفة الصف حيث أن ذلك بحد ذاته يعتبر أمرا سارا لهم.

9-5- تحسين القدرة على إنتاج المحتوى

عندما يبدا الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في استخلاص الأفكار يجب أن يتم تدريبهم على كيفية اختيار محتوى الكتابة من خبرات القراءة والأفلام والتلفزيون والرحلات وغيرها من الخبرات، وهم بحاجة أيضا الى التدريب على التصرف على الموضوعات ذات العلاقة من خلال أسئلة مثل ماذا، ومتى، وأين، ومن هو، ولماذا وكذلك من خلال الأسئلة التي تستدعي التفكير الخلاق مثل (ماذا يمكن أن يفعل لو كنت طائرا، وكذلك من خلال حقهم على كتابة الرسائل لأصدقائهم).

9-6- تطوير مهارات الكتابة

- بناء الفقرات.

- تطوير المفردات.

- بناء الجمل.

- كتابة الأسئلة.

- أخذ المعلومات.

- التلخيص.

- الإشراف على التعبير الكتابي.

9-7- تطوير وعي الأطفال الذي يكتب لهم

يجب أن يتعلم الأطفال الأخذ بالاعتبار الأفراد الذين يكتب لهم فالكتابة للطفل تختلف عن الكتابة للزميل أو المدرس، ويجب أن يهتم الأطفال بوجهة نظر الآخرين كما انه مطلوب من الطفل أن يتخيل المواقف ويكون لديه المفردات والقدرة المعرفية على إيصال تلك الأفكار من شخص لآخر غير موجود.

9-8- التدريب

لتنمية التعبير الكتابي يجب أن يتدرب الأطفال على الكتابة وبالتالي فمن الضروري تنظيم برنامج تدريبي بمعدل ثلاث مرات أسبوعيا حتى تتحسن مهارة الكتابة لديهم مع استخدام التغذية الراجعة وإتباع التعليمات الصحيحة.

(بطرس، 2014، 381-386)

9-9- أسلوب الكتابة بالمشاركة

وهو أحد أساليب التدريب على الكتابة التعبيرية، حيث يعتمد هذا الأسلوب على إشراك الطالب مع زملاء آخرين لديهم مهارة عالية في الكتابة التعبيرية أو إشراك الطالب مع المعلم حيث يقوم الطالب وزميله أو المعلم بتبادل الأفكار حول الموضوع المراد الكتابة به ثم ترتيب هذه الأفكار وتجميعها وإخراجها بصورتها النهائية وتقديم هذه الطريقة للطالب القدوة التي ستقدم له الخبرة المناسبة في الكتابة التعبيرية مما يسهل عليه إمكانية الإفادة منها و محاكتها في المواقف المشابهة.

9-10- أسلوب اختيار الموضوع

وتتم هذه الطريقة من خلال التشريع الطلاب على طرح الموضوعات التي يرغبون الكتابة بها من أنفسهم لأن الموضوعات النابعة من خبرة الفرد ورغباته تكون أسهل عليهم عند الكتابة لأنها تمثل خبراتهم ورغباتهم وهي أقرب ما تكون إلى واقعهم مما يعزز من قدرة الفرد على الكتابة، وتهدف هذه الطريقة إلى تعزيز قدرة الطالب على اختيار الموضوعات القادرين على الكتابة فيها، كما تعزز قدراتهم في المستقبل على المشاركة الناجحة على المشاركة الناجحة في اختيار الموضوعات التي يرغبون الكتابة فيها مما يزيد من فرص تعزيز قدراتهم وتحقيق ذاتهم ويمكن مساعدة الطلبة على إحسان اختيارهم لموضوعاتهم من خلال الحوار وأسئلة التفكير التي تساعد الطلبة على تذكر الموضوعات التي يريدون الكتابة فيها مثل : من يذكر لنا رحلة قام بها ؟ ما هي الأشياء المحببة إليك ؟ تذكر معلم تاريخي قمت بزيارته ما هي الأشياء التي تفرحك ؟ من يذكر لنا لوحة فنية رآها فأعجبته ؟.

9-11- أسلوب عرض الكلمات

- قدم للطالب قائمة من الكلمات واطلب منه أن يكتب قصة مستعينا بالكلمات التي بين يديه مع مراعاة أن تكون هذه الكلمات مفاتيح مساعدة على تكوين الجمل والأفكار السليمة.
- قدم للطالب صورة فنية ودعه يتأملها بصورة جيدة ثم اطلب منه التعبير عن هذه الصورة بجمل واضحة وصحيحة.
- اقرأ أمام الطالب قصة أو قصها على مسمعه بطريقة مسلية ثم اطلب منه تلخيصها أو أن يجعل لها نهاية حسب ما يريد .
- قدم له عددا من الجمل المبعثرة واطلب منه إعادة كتابتها بحيث تعطي نصا ذا معنى مفيد.

(البطائنة وآخرون، 2015، 168-169)

ملخص الفصل

إن صعوبات التعبير الكتابي تتداخل به مجموعة من الصعوبات اللغوية المختلفة لتشكل لنا هذه الصعوبة كما أن اغلب المختصين يرون أن الضعف في النحو والصرف وقلة المفردات من الأسباب التي تجعل التعبير كتابي غامض وغير مفهوم، فأسباب صعوبة التعبير الكتابي تعود بالدرجة الأولى إلى الاضطرابات اللغوية واللغة الشفهية التي تظهر بشكل أكبر في التعبير الكتابي الذي يعتبر أرقى استخدام للغة، وتظهر بشكل أوضح في كتابتهم التعبيرية، كما نستنتج أيضا من خلال الفصل السابق أن ذوي صعوبة التعبير كتابي الأكثر عرضة للإصابة أو المعاناة من اضطرابات أخرى كاضطراب اللغة والقراءة، كما أن عدم قدرتهم على التعبير الكتابي يقلل من ثقتهم بأنفسهم.

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع :

الإجراءات المنهجية للدراسة

1 . المنهج المتبع

2 . الدراسة الاستطلاعية

3 . أدوات الدراسة

4 . الخصائص السيكميتريّة

5 . المجتمع الأصلي للدراسة

6 . الأساليب الإحصائية المستخدمة

ملخص الفصل

تمهيد

ليتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج دقيقة عليه اتخاذ مختلف الإجراءات الميدانية واستخدام أدوات جمع البيانات و الأساليب الإحصائية المناسبة. وفي هذه الدراسة اتبعنا الخطوات التالية :

حددنا في البداية مختلف جوانب الدراسة الاستطلاعية ثم الإجراءات السيكمترية لأدوات الاختبار ثم حددنا عينة الدراسة الأساسية ثم تطرقنا إلى توضيح أدوات جمع البيانات ثم عرضنا الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة ثم أنهينا هذا الفصل بخلاصة.

1- المنهج المتبع

يعرف منهج البحث بأنه: "الطريقة أو الأسلوب التي يعتمد عليها الباحث للوصول إلى نتائجه أو غايات (الللح، ومصطفى محمود، 2002، 51)

إن تعدد المناهج أدى إلى تعدد المواضيع واختلافها لكن لكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، وبداية يمكننا تعريف المنهج العلمي بأنه: الطريقة والإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل التوصل إلى الحقيقة في العلم. (الرشدي، 2000، 21)

على اعتبار أن الدراسة الحالية تهدف إلى دراسة الفروق المحتملة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في درجة صعوبة التعبير الكتابي، فقد ارتأيت إتباع المنهج الوصفي السببي المقارن الذي يعد أحد أنواع المنهج الوصفي على حسب قول " فان دالين " (1952) الذي قال أنه لا يقف عند حد وصف الظاهرة فقط. وما يسبق ذلك من جميع المعلومات حول الحالة الحاضرة والموجودة فعلا، ولكنه علاوة على وصف الظاهرة فهو يمكن من معرفة العلاقات المتبادلة عن الحقائق مما يقيس فهمها وتفسيرها. (العساف، 1985، 249)

وتم اختيار لهذا المنهج نظرا لأنه يهدف إلى تحديد الفروق المحتملة بين العينات (ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين) في الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي.

2- الدراسة الاستطلاعية:

قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد
(محمود أبو علام، 2004، 87)

2-1- أهدافها:

- معرفة العراقيل و المشكلات التي يمكن أن تواجهنا أثناء تطبيق الدراسة.
- التعرف أكثر على مجتمع و عينة الدراسة و خصائصها و كذلك الاستفادة من بعض النقاط و وجهات النظر التي تفيد إثراء الدراسة.
- تحديد زمن تجريب الأدوات المستخدمة في البحث.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 2016/04/03 إلى 2016/04/07 بمدرستي بكاري العربي بن علي و 8 ماي شرقا بالوادي و قد تكونت العينة من 16 تلميذا 08 من ذوي صعوبات تعلم و 08 من العاديين.

- تم تحديد خصائص أفراد العينة
 - التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار التعبير كتابي
 - تجريب مقياس صعوبات التعلم للسرطاوي (مدى تفهم المعلمين لبنوده)
 - تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على عينة ذوي صعوبات التعلم
- والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم(4) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

العينة	ذوي صعوبات تعلم	العاديين
المؤسسة		
بكاري العربي بن علي	2	6
8 ماي شرقا	5	3
المجموع	8	8

2-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- حققت الدراسة الاستطلاعية أهدافها و مكنتنا من تحديد عينة الدراسة الأساسية التأكد من صدق و ثبات أداة جمع البيانات.
- تحديد المدة الكافية لاستجابة التلاميذ على اختبار التعبير كتابي ب: 20 د، مع إضافة 3 دقائق كمبدأ لمراعاة الفروق الفردية.
- تحديد مدة ملئ مقياس صعوبات التعلم للسرطاوي بثلاثة أيام كشبكة ملاحظة ولتكون الإجابة أكثر دقة ومصداقية
- تطبيق اختبار مصفوفات رافن الملون بشكل فردي

3- أدوات الدراسة:

- تختلف أدوات الدراسة وجمع البيانات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المرجوة منها وقد اشتملت الدراسة على :
- مقياس زيدان السرطاوي لتشخيص عينة صعوبات التعلم
- مصفوفات رافن الملونة كمحك للاستبعاد
- أما أدوات جمع البيانات : - اختبار التعبير الكتابي

3-1- مقياس زيدان السرطاوي (للكشف عن ذوي صعوبات التعلم)

- وهو عبارة عن مقياس مقنن من طرف الباحث زيدان السرطاوي للكشف عن ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، يحتوي هذا المقياس على ثلاث أبعاد (صعوبات الأكاديمية، الاضطرابات السلوكية، الاضطرابات الإدراكية الحركية).

3-1-1 - طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

- ينطبق بدرجة عالية جدا =5 درجات
- ينطبق بدرجة عالية =4 درجات
- ينطبق بدرجة متوسطة =3 درجات
- ينطبق بدرجة منخفضة =2درجتين
- ينطبق بدرجة منخفضة جدا =1درجة

أبعاد المقياس

يتم قياس البعد الأول (الصعوبات الأكاديمية) ثم البعد الثاني (الخصائص السلوكية) ثم بعد ذلك البعد الثالث (الصعوبات الإدراكية الحركية)

مثال: حصل الطالب في البعد الأول على 88 و البعد الثاني حصل على 48 وحصل في

البعد الثالث 44 تجمع درجات الأبعاد كلها=181

وذلك بعد جمع درجات كل بند من بنود كل بعد

يتم الرجوع بعد ذلك لجدول الدرجات التائية المناظرة للدرجات الخام على الأبعاد لتحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها في المقياس.

وتتفاوت الدرجات التي يحصل عليها الطلاب على المقياس وعلى كل بعد من أبعاده

الثلاثة في حديها الأدنى والأقصى بناء على عدد الفقرات وذلك على النحو التالي:

البعد الأول من 25 – 125 / البعد الثاني من 12 – 60 / البعد الثالث من 13 – 65

الدرجة الكلية للمقياس من 50 – 250

3-1-2- تصحيح مقياس صعوبات التعلم

80	125		60		65		250	
75								
70								
65								
60		86		23		23	150	صعوبة
55		68		28		27	122	تعلم
50		53		22		21	97	فئة حدية
45		35		17		15	73	عدم
40		25		12		13	50	وجود
35	البعد الأول	الدرجة الخام	البعد الثاني	الدرجة الخام	البعد الثالث	الدرجة الخام	الدرجة الكلية	الدرجة الخام

شكل رقم (2) يوضح معيار تصحيح درجات مقياس صعوبات التعلم للسرطاوي

(السرطاوي، 1995، 25-28)

3-2- مصفوفات رافن

تعتبر المصفوفات المتتابعة الملونة أحد ثلاث اختبارات أعدها عالم النفس الإنجليزي جون رافن (J.C. Raven) وهي تشكل معاً ما يسمى اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن. وهذا الاختبار هو نوع من الاختبارات غير اللفظية حيث تستعمل اللغة فقط لإعطاء الإرشادات، وهذه الإرشادات يمكن ترجمتها إلى لغة المفحوص. وهو يدخل في فئة الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة (Culture-Free) أو الاختبارات غير المتحيزة حضارياً (Culture-Fair)، ويعد هذا الاختبار من أكثر مقاييس الذكاء الجماعية غير اللفظية استخداماً في قياس القدرة العقلية العامة.

3-2-1- مكونات المقياس

تكون اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي (A)، (AB)، (B) ويشتمل كل قسم على 12 مصفوفة والقسمان (A)، (B) هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM) مضافاً إليهما قسماً جديداً هو (AB) يتوسطهما في الصعوبة، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر 5 إلى 11.6 سنوات.

3-2-2- تطبيق الاختبار

- يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص على ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتاب الاختبار ويريه الشكل الصحيح لـ (A1)
- ثم يطلب منه إعادة وضع أصبعه على الشكل الصحيح
- ثم ينتقل الفاحص إلى الشكل (A2) ثم يطلب منه وضع أصبعه على الشكل الصحيح، فإن لم يستطع يقوم الفاحص بالرجوع إلى الشكل (A1)
- إذا تعثر المفحوص حتى الشكل (A5) وجب توقيف الاختبار واعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص
- يجب إعطاء فرصة للمفحوص للتفكير والاختيار
- من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (A1) في الشرح وهو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل (A5)

- حتى لا يدخل الملل إلى المفحوص، فمن الممكن عدم تكرار التعليمات من قبل الفاحص إذا وجد المفحوص متجاوب في حل أشكال الاختبار. (حماد، 2008، 1-2)

3-2- أدوات جمع البيانات

3-2-1- اختبار التعبير الكتابي

وهو اختبار مقتبس من مذكرة (عبد السلام، 2012)، يحتوي الاختبار على أربعة أبعاد (معيار الإملاء، معيار القواعد، معيار المفردات، معيار الفهم)

3-2-2- معايير تطبيق و تصحيح اختبار التعبير الكتابي

تم تطبيقه على تلاميذ سنة الخامسة من التعليم الابتدائي الذين اختيرت منهم أفراد عينة البحث على أساس أنه نشاط إدماجي في التعبير لمدة خمسة عشر دقيقة (20د) مع إضافة ثلاث دقائق (3 د) لمراعاة الفروق الفردية.

- معيار الإملاء: تتدرج النقطة بشكل تنازلي من 5 إلى 1. بدءا بكتابة كلمات صحيحة ومقروءة دون تشطيب ولا أخطاء (5ن)، وانتهاء بمشكلات خطية لكلمات تجعل كتابته غير مفهومة (1ن).

- معيار القواعد: تتدرج النقطة بشكل تنازلي من 5 إلى 1. بدءا بأخطاء نادرة في قواعد النحو والصرف والتركيب القليلة جدا (5ن)، وتنتهي بأخطاء تركيبية ونحوية وصرفية كثيرة تجعل كلامه غير مفهوم (1ن).

- معيار المفردات: تتدرج النقطة بشكل تنازلي أيضا من 5 إلى 1، بدءا باستعمال مفردات وعبارات صحيحة ومعبرة (5ن) وانتهاء بضعف الرصيد اللغوي الذي يجعله لا يستطيع التعبير كلية (1ن).

- معيار الفهم: تتدرج النقطة بشكل تنازلي من 5 إلى 1، بدءا فهم عناصر الأسئلة دون صعوبات (5ن)، وانتهاء بعدم فهمه للمطلوب وخروجه عن الموضوع كلية (1ن).

(عبد السلام، 2012، 241-242)

4- الخصائص السيكمترية:

اعتمدنا في حساب الثبات والصدق على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *SPSS*

- الثبات:

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة و الاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين. (مقدم، 1993 ، 152)

- الصدق:

هو أن يقيس الاختبار أو المقياس ما أعد لقياسه. (الرشدي، 2000، 167)

4-1- مقياس صعوبات التعلم

قام الباحث (زيدان السرطاوي) بتطبيق المقياس على عينة اشتملت 549 طالب منهم 233 طالب يعانون من صعوبات التعلم وقد تم التحقق من صدق الأداة عن طريق ارتباط الفقرات بكل من الدرجة الكلية للأداة من جهة وارتباطها بدرجة البعد الذي تنتمي إليه من جهة أخرى وكانت جميعها دالة عند مستوى 0.01 وللتحقق من ثبات الأداة استخدمت طريقة ألفا كرونباخ، فبلغ معامل ألفا للمقياس 0.98 وتراوحت معاملات ألفا لأبعاد المقياس الثلاثة بين 0.94-0.98 وتشير النتائج إلى تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات عالية.

جدول رقم (5) يوضح معامل الثبات لمقياس صعوبات التعلم

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا	الثبات بالتجزئة النصفية
الصعوبات الأكاديمية	25	0.98	0.97
المشكلات السلوكية	12	0.91	0.90
الصعوبات الإدراكية الحركية	13	0.94	0.92
الدرجة الكلية للمقياس	50	0.98	0.94

(السرطاوي، 1995، 23)

4-2-اختبار التعبير الكتابي

4-2-1- صدق المحكمين:

تحكيم نص اختبار التعبير الكتابي المأخوذة من مذكرة (عبد السلام، 2012)

الموضوع

برمجت مدرستكم رحلة إلى غابة أو حديقة قريبة من بلدتكم في يوم ربيعي، وعند وصولكم إلى المكان ساءك تصرف بعض أصدقائك، فقدمت لهم نصائح تدعوهم فيها إلى المحافظة على البيئة.

تحدث عن هذه التصرفات السيئة التي قام بها أصدقائك والنصائح التي قدمتها لهم مستعملا الأمر والأسلوب الاستفهامي، في ثمانية أسطر.

عناصر الموضوع

1- الاستعداد للرحلة ووصف الجو العام (الطريق والطقس)

2- الوصول إلى الحديقة والتحدث عن التصرفات التي قام بها أصدقائك.

3- النصائح المقدمة حول أهمية المحافظة على البيئة.

وقد تم عرض فقرة التعبير كتابي على مجموعة من المختصين (معلمين ومفتشين) من المختصين في التعليم الابتدائي ، عددهم 05 و هم:

جدول رقم(6) يبين المحكمين لنص التعبير الكتابي

الرقم	الاسم	المهنة	سنوات خبرة	مكان العمل
01	ضو أحمد	معلم	20 سنة	ابتدائية بالقط عبد الرزاق
02	غزال العيد	أستاذ مكون	30 سنة	ابتدائية بالقط عبد الرزاق
03	عبد الرزاق غميمة	مفتش	40 سنة	متقاعد
04	نسيب جباري	أستاذ مكون	24 سنة	ابتدائية بكاري العربي بن علي
05	خوازم عبد الجليل	معلم مكون	28 سنة	ابتدائية الشهيد غرائسة محمد العيد

واقترحنا عليهم تحكيم نص التعبير كتابي في الجوانب التالية:

من حيث :

- ملائمة الموضوع مع الطبيعة (البيئة) للتلميذ

- من حيث العمر (ملائمته لتلاميذ السنة الخامسة)

- من حيث العناصر المطلوبة في موضوع

- من حيث عدد الأسطر (8 أسطر)

- من حيث عدد الدقائق 15 د (اقتراح أولي من معلم سنة 5 ابتدائي)

اتفق جميع المحكمين على ملائمة فقرة الاختبار من جميع النواحي ما عدا الزمن الذي اتفق جميعهم أنه غير كافٍ خاصة أن التلميذ لم يتلقى خبرة شفوية حوله. لذا تم تحديده في الدراسة الاستطلاعية ب20 دقيقة مع إضافة 3 دقائق كمبدأ لمراعاة الفروق الفردية.

4-2-2- صدق الاتساق الداخلي :

يؤدي هذا الأسلوب إلى الحصول على تقدير الصدق التكويني للمقياس، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين نتيجة كل فقرة في الاختبار مع نتيجة الاختبار ككل.

(مقدم، 1993، 149)

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي ندرس معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بجمع درجات كل بعد منفردا لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية ثم نقوم بحساب الدرجة الكلية للأبعاد المقياس ثم نوجد ارتباط درجات كل بعد مع الدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم(7) يوضح حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار التعبير الكتابي

الأبعاد	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الإملاء	16	0.72	دالة عند 0.01
القواعد	16	0.79	دالة عند 0.01
المفردات	16	0.92	دالة عند 0.01
الفهم	16	0.55	دالة عند 0.05

من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أن قيم معامل الارتباط للأبعاد مع المقياس كلها دالة عند 0.05 مما يدل على تمتع المقياس باتساق داخلي مقبول. انظر للملحق رقم (8)

4-2-3- طريقة التجزئة النصفية :

نقوم بتقسيم المقياس إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم نستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف المقياس، وبعد ذلك نقوم باستخدام معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات المقياس

وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس من خلال برنامج SPSS والجدول التالي يلخص ذلك :

جدول رقم (8) يوضح معامل الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار التعبير الكتابي

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التصحيح	معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد التصحيح
16	4	0.80	0.89

من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ أن معامل ثبات المقياس مقبول.

جدول رقم (9) : معامل ألفا كرونباخ لاختبار التعبير الكتابي

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
16	4	0.75

تشير البيانات في الجدول رقم (9) إلى قيمة معامل الثبات لاختبار التعبير الكتابي عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وتظهر أنها مقبولة إحصائياً.

5- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة :

5-1- المجال المكاني للدراسة:

إن دراستنا تشمل على عينة مقسمة على مجموعتين من تلاميذ سنة الخامسة ابتدائي مجموعة لديهم صعوبات تعلم والأخرى عادية تم تطبيق الدراسة في 05 ابتدائيات من ولاية الوادي كما هو موضح في الجدول رقم(10)

5-2- المجال الزمني :

تم تطبيقها بتاريخ 10 / 17 أبريل 2016 م

5-3- المعاينة

يعتبر اختيار العينة و تحديدها من أهم الموضوعات التي على الباحث القيام بها عند إجراء بحثه و تطبيق اختباراته على مستوى التخصصات العلمية و حتى تؤدي العينة الدور المرجو منها يشترط فيها أن تمثل نفس خصائص المجتمع الأصلي و تكون مناسبة للدراسة فهي مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة

(محمود أبو علام، 2004، 148)

5-4- طريقة اختيارها و حجمها:

تم اختيار العينة بطريقة قصديه (غير احتمالية)، تتصف العينات غير الاحتمالية بأن عناصر مجتمع الدراسة الأصلي لا تعطى الفرصة نفسها بالظهور في العينة، وبناءا على ذلك لا يمكن تحديد نسبة احتمال ظهور كل عنصر في العينة بشكل مسبق، وهذا بدوره لا يعني أن العينات الغير احتمالية لا تمثل المجتمع الدراسة الأصلي، فقد تكون العينات القصدية في بعض أنواع البحوث ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي وتعطي نتائج جيدة وتخدم أهداف البحث بشكل أفضل من العينة العشوائية إذا تم اختيارها بشكل دقيق.

(عبيدات وأبو نصار وعقلة، 1999، 94)

5-5- معايير اختيار عينة الدراسة:

- الرسوب: تم استبعاد التلاميذ المعيدين للسنة الدراسية باعتبارهم أكثر نضج من الناحية اللغوية من الغير معيدين

- عامل السن: استبعاد الذين دخلوا المدرسة في سن مبكرة أو تأخر في الدخول للمدرسة مقارنة بالسن المطلوب للدخول المدرسي.

- التحصيل الدراسي: حتى يكون هناك تجانس بين أفراد العينة تم اختيار أفراد العينة ممن تتراوح معدلات تحصيلهم بين (8-10/5) استبعاد المتفوقين والمتأخرين دراسيا حتى لا تتأثر نتائج الدراسة وتكون أكثر مصداقية.

5-5-1- معايير اختيار العاديين

- أن لا يكون لديهم ضعف في المواد الأكاديمية بناء على نتائج التحصيل الدراسي (القراءة، الكتابة، الحساب).

5-5-2- معايير اختيار ذوي صعوبات التعلم

- الحصول على درجة 150 فما فوق على مقياس السرطاوي

- الحصول على درجة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط على اختبار رافن

جدول رقم (10) يوضح توزيع وخصائص العينة

العينة		ذوي صعوبات تعلم		العاديين	
المؤسسة	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	
	6	40%	0	0%	ابتدائية بكاري العربي بن علي
	3	20%	4	26.67%	ابتدائية بوصبيع العايش
	5	33.33%	0	0%	القطب بالقط عبد الرزاق
	1	6.67%	8	53.33%	ابتدائية 8 ماي الشرقية
	0	0%	3	20%	ابتدائية مالك بن نبي
	15	100%	15	100%	المجموع

جدول رقم(11) يوضح المستبعدين بعد تطبيق مقياس صعوبات التعلم و مصفوفات المتابعة الملون لرافن

العدد	مقياس صعوبات التعلم	مصفوفات رافن الملون
2	حالات حدية	/
2	/	الذكاء أقل من المتوسط
1	/	الاختبار لا يصلح للتطبيق
المجموع		5

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إن الإحصاء يساعد الطالب أو القارئ على تفسير الدرجات تفسيراً سليماً و استخلاص النتائج . (العيسوي، 2000 ، 10)

بعد تفرغ البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وهو مختصر لـ (Statistical Package for Social Sciences) والتي تعني الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، إذ يمكن للبيانات أن يكون إدخالها مباشرة بتعريف المتغيرات والتفرغ أو ملخصة بشكل تقاطع أو بشكل جدول تكراري، ونعلم البرنامج أن يتعامل معها خلال عمليات التحليل الإحصائي كأنها بيانات خام على شكل تكرارات مرتبة بشكل مصفوفة مكونة من أعمدة (متغيرات) وصفوف (حالات).

(العقلي والشايب، 1998، 246)

- 1- المتوسط الحسابي
- 2- الانحراف المعياري
- 3- اختبار ت للفروق

ملخص الفصل :

لقد تم في هذا الفصل عرض لأهم الإجراءات التطبيقية للجانب الميداني، المتبعة في منهجية العديد من البحوث بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، و تعرضنا لكيفية اختيار العينة في الدراسة الاستطلاعية و لها والأهداف المحققة من خلال هذه الدراسة، ثم وصف أدوات الدراسة لجمع البيانات والتي اعتمدنا من بينها على مقياس صعوبات التعلم المقنن للدكتور زيدان السرطاوي، كما بينا إجراءات تطبيق دراستنا الأساسية على عينة البحث وقمنا بعرض مراحل اختيار عينة الدراسة الأساسية والمعايير التي اعتمدنا عليها في اختيار العينة والتي تم اختيارها بالطريقة القصدية، وأخيرا تم عرض الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة.

الفصل الخامس :

عرض نتائج الفرضيات

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية العامة الأولى

2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية

1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

2-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

2-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

2-5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

تمهيد

بعد أن تطرقنا في الفصل السابق إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة، سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج المتوصل إليها أثناء الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وتحليلها على ضوء ما تقدم من الدراسات السابقة وما تضمنه الإطار النظري للدراسة.

1- عرض نتائج الفرضية العامة الأولى:

تنص الفرضية العامة الأولى " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين"
الجدول رقم (12): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في التعبير الكتابي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات	مستوى الدلالة
عاديون	15	12.73	3.05	3.76	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات التعلم	15	8.93	2.43		

يوضح الجدول نتائج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في اختبار التعبير الكتابي الذي يحتوي على أربعة أبعاد (الإملاء، القواعد، المفردات، الفهم) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول أعلاه رقم (12)

حيث أظهرت النتائج عن وجود فروق في درجات اختبار التعبير الكتابي بعد حساب متوسط درجات العينتين حيث متوسط درجات العاديين (20/12.73) على اختبار التعبير الكتابي والانحراف المعياري 3.05 بينما كان متوسط درجات ذوي صعوبات التعلم (20/8.93) عند انحراف معياري 2.43 وهي نتائج متدنية جدا مقارنة بالعاديين فيما كانت

قيمة اختبار ت في الفروق 3.76 . عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يوضح بوجود فروق في درجات التعبير الكتابي لصالح العاديين، والفرضية العامة الأولى تحققت.

2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية

تنص الفرضية العامة الثانية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء اللغوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟ "

الجدول رقم (13): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في مجموع الأخطاء اللغوية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
عاديين	15	7.73	3.80	-5.06	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات التعلم	15	15.87	4.91		

يوضح الجدول رقم (13) أعلاه نتائج الأخطاء اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين وذلك بعد حساب مجموع الأخطاء اللغوية (الإملائية، النحوية، الصرفية، التركيبية، المفرداتية) لدى العينتين ثم استخراج متوسط عدد الأخطاء حيث بلغ متوسط الأخطاء اللغوية لدى العاديين 7.73 عند انحراف معياري 3.80 بينما كان متوسط أخطاء ذوي صعوبات التعلم 15.83 عند انحراف معياري 4.91 فيما كانت قيمة اختبار ت -5.06 وهي دالة عند 0.01 .

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1) التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.01) في الأخطاء اللغوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم.

2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

تتص الفرضية الجزئية الأولى " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟ "

الجدول رقم (14): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الأخطاء الإملائية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
عاديين	15	4.27	2.31	-3.91	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات التعلم	15	8.40	3.37		

يوضح الجدول رقم (14) الفروق في الأخطاء الإملائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث بلغ عدد الأخطاء الإملائية المرتبة الأولى بين الأخطاء اللغوية الأخرى لدى العينتين.

فالمتوسط الحسابي للأخطاء الإملائية لدى العاديين بلغ 4.27 عند انحراف معياري 2.31، بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 8.40 عند انحراف معياري 3.37 فيما كانت قيمة اختبار ت -3.91، وهي دالة عند 0.01.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1) التالية :
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.01) في الأخطاء الإملائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم.

2-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

تنص الفرضية الجزئية الثانية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟ "

الجدول رقم (15): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الأخطاء النحوية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
عاديين	15	0.73	0.59	-4.67	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات التعلم	15	1.93	0.79		

يوضح الجدول رقم (15) الفروق في الأخطاء النحوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

فالمتوسط الحسابي للأخطاء النحوية لدى العاديين بلغ **0.73** عند انحراف معياري **0.59**، بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم **1.93** عند انحراف معياري **0.79** فيما كانت قيمة اختبار ت **-4.67**، وهي دالة عند **0.01**.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية (H_0) ونقبل الفرضية البديلة (H_1) التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة **0.01**) في الأخطاء النحوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم.

2-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

تنص الفرضية الجزئية الثالثة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الصرفية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟ "

الجدول رقم (16): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الأخطاء الصرفية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
عاديون	15	0.80	0.67	-2.79	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات التعلم	15	1.80	1.20		

يوضح الجدول رقم (16) الفروق في الأخطاء الصرفية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

فالمتوسط الحسابي للأخطاء الصرفية لدى العاديين بلغ 0.80 عند انحراف معياري 0.67، بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 1.80 عند انحراف معياري 1.20 فيما كانت قيمة اختبار ت -2.79، وهي دالة عند 0.01.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1) التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.01) في الأخطاء الصرفية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم.

2-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

تنص الفرضية الجزئية الرابعة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء التركيبية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟

الجدول رقم (17): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الأخطاء التركيبية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات	مستوى الدلالة
عاديون	15	1.47	1.06	-2.33	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات التعلم	15	2.33	0.97		

يوضح الجدول رقم (17) الفروق في الأخطاء التركيبية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

فالمتوسط الحسابي للأخطاء التركيبية لدى العاديين بلغ 1.47 عند انحراف معياري 1.06، بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 2.33 عند انحراف معياري 0.97 فيما كانت قيمة اختبار ت -2.33 وهي دالة عند 0.01.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1) التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.01) في الأخطاء التركيبية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم.

2-5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

تنص الفرضية الجزئية الخامسة " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء المفرداتية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟

الجدول رقم (18): نتائج اختبارات لدلالة الفروق في أخطاء المفردات بين العاديين وذوي صعوبات التعلم

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات	مستوى الدلالة
عاديون	15	0.47	0.74	-2.58	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات التعلم	15	1.40	1.18		

يوضح الجدول رقم (18) الفروق في أخطاء المفردات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

فالمتوسط الحسابي لأخطاء المفردات لدى العاديين بلغ 0.47 عند انحراف معياري 0.74، بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 1.40 عند انحراف معياري 1.18 فيما كانت قيمة اختبار ت -2.58 وهي دالة عند 0.01.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1) التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.01) في أخطاء المفردات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الخامس :

مناقشة وتفسير الفرضيات

تمهيد

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية

1-2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2-2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

2-3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

2-4 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

2-5 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

بعد تطبيق اختبار التعبير الكتابي والحصول على درجات قمنا بحساب عدد الأخطاء اللغوية والتي تم تصنيفها بناء على مستويات اللغة وبناءا على الجوانب اللغوية التي يركز عليها معلمي السنة الخامسة ابتدائي في تقييم التعبير الكتابي أو في اللغة العربية (الإملاء، النحو، الصرف، التركيب، المفردات) وبعد عرض النتائج في الفصل السابق سيتم مناقشة وتفسير تلك النتائج بناء على دراسات سابقة والجانب النظري للدراسة.

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى

نصت الفرضية العامة الأولى " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين" بلغ متوسط درجات التعبير الكتابي لدى العاديين (20/12.73) على اختبار التعبير الكتابي بينما كانت درجات ذوي صعوبات التعلم (20/8.93) والنتيجة أنه توجد فروق في درجات التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين عند مستوى دلالة 0.01 حيث تحصل العاديين على درجات متوسطة مقارنة بذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على درجات متدنية (ضعيفة) مما يفسر بوجود صعوبات في التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم فمعظم الباحثين يرون أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات لغوية وهي لها تأثير كبير خاصة على التعبير الكتابي والكتابة ، فحسب دراسة (فتحي الزيات.1998) حيث أثبتت أن أكثر صعوبات تعلم اللغة انتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم هي صعوبة التعبير الكتابي، فالمشكل اللغوي الذي يعاني منه ذوي صعوبات التعلم يؤثر بشكل كبير على كتابتهم التعبيرية.

ومن خلال كتابتهم التعبيرية أيضا يظهر أن ذوي صعوبات التعلم رغم استعمالهم أفكار وعبرة معبرة ألا أنا ضعفهم في الجوانب اللغوية له تأثير كبير على كتابتهم التعبيرية مما يسبب لهم صعوبات في التعبير الكتابي، وقد استنتج " ستايرز stires.1983 . (راضي الوقفي2009) الذي استخدم إجراءات عملية الكتابة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أن الكتاب من ذوي الصعوبات التعليمية يختلفون عن الكتاب العاديين إذ يعاني كثيرون منهم من مشكلات ذات دلالة في تحرير وكتابة النسخ النهائية، لمعاناتهم صعوبة في المهارات

الميكانيكية كالإملاء والترقيم والخط اليدوي، ومع أن الأخطاء هؤلاء الطلاب ينتجون في الغالب قصصا متطورة جدا إلا أنه يصعب قراءتها بسبب الأخطاء الميكانيكية فيها، كما أن هناك طلبة آخرين من ذوي صعوبات التعليمية لديهم صعوبات في تنظيم مسوداتهم الأولى الكتابة إلا أنهم يكونون بحاجة إعادة التفكير في تسلسل الأفكار والترتيب مراجعتهم لما يكتبون".

(كل هذه الأسباب تجعل من ذوي صعوبات التعلم لا يبادرون إلى كتابة التعبير الكتابي، ودائما ما يفشلون في الالتزام بالتعليمات المطلوبة كما أنهم يستغرقون وقتا أكثر في إنهاء كتابتهم مقارنة بالعاديين)،

وهذا ما أكدته الدراسات التي تناولت نفس موضوع دراستنا صعوبة التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم أنه توجد فروق في صعوبات التعبير الكتابي لصالح العاديين وأن ذوي صعوبات التعلم دائما ما تكون نتائجهم منخفضة في جميع مظاهر وجوانب التعبير الكتابي (كالقواعد، الإملاء، فهم التعليمات)، ففي دراسة لمايكل باست في صعوبة التحرير الكتابي (1973 maykelbust): والتي تعتبر من أهم الدراسات المبكرة التي أهتمت بذوي صعوبات الكتابة ففي دراسة له أين قدم صورا معبرة للتلاميذ وطلب منهم انجاز تعبير كتابي حولها توصل إلى أن :

- التلاميذ ذوي الصعوبة حصلوا على النتائج المتدنية في عدد الكلمات المختلفة التي تم توظيفها

- نقص عدد الكلمات داخل الجملة

- نتائج متدنية في القواعد والبنى التركيبية

- نتائج متدنية في استعمال التجريد

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم ينخفض أدائهم كثيرا عن العاديين في جميع جوانب التعبير كتابي، وكذلك فان مشكلاتهم الحادة تكمن في تركيب الجمل وبنائها وتواصل المعاني المجردة.

كما توافقت دراسة (فتحي مصطفى الزيات 1998) لنفس نتائج دراستنا حيث أشارت دراسته إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الخاصة (توليد المحتوى، وإنتاج النصوص الكتابية، والأفكار المترابطة، وصعوبة التخطيط للكتابة، مراجعة

كتاباتهم، وغالبا ما تكون كتاباتهم والجمال التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفقر إلى المعنى أو المضمون والترابط والتنظيم).

وفي دراسة مارشيسان (Marshisan.2001) في صعوبة التعبير الكتابي: أن كتابة عبارة تعبيرية ذات تأثير فعال وشيق تعد مهمة صعبة لكثير من التلاميذ وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم لأن الكتابة التعبيرية تعتبر من أكثر المهارات صعوبة عند تدريسها وأكثر مهارات الاتصال تعقيدا، كما أوضحت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد عانوا أعواما عديدة من الإحباط وضعف الثقة بالنفس الذي سببه كرههم للتعبير كتابي . وقد اهتمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلال توزيع استفتاء على الخبراء والمختصين حول مستوى الطلاب في التعبير كتابي أسفرت نتيجته عن تدني مستوى الطلاب فيه لعدم تمكنهم من المهارات المختلفة الخاصة بالتعبير الكتابي.

(إبراهيم عبد الصمد.2001)

ومن الدراسات الحديثة التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي نجد دراسة سادلر وآخرون (saddler et la 2004) :

أن صعوبات التعبير الكتابي تعتبر من أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكتابة التعبيرية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين التلاميذ العاديين وذلك لصالح العاديين، وخاصة فيما يتعلق ب(علامات الترقيم، وأدوات الربط، والقدرة على التخطيط والتنظيم الجيد للكتابة، والقدرة على استخدام الكلمات بطريقة صحيحة، وصياغة الجمل، والقدرة المحدودة على مراجعة الأخطاء وتصحيحها).

" ويعاني ذوي صعوبة القراءة بصفة خاصة من صعوبات في التعبير الكتابي، فالقراءة لها علاقة بالكتابة حسب بعض الدراسات فرسم الحروف على المسودة يستلزم معه القراءة الصوتية "الفونولوجية" لتلك الحروف، كما أن معظم ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات فونولوجية تظهر في التعبير الكتابي لديهم بشكل أخطاء إملائية كالصوتية والصوائت والصوامت"، وهذا ما أكدته دراسة (montague et al .1993) **صعوبة القراءة وعلاقتها بصعوبة التحرير الكتابي:** أكدت هذه الدراسة على العلاقة الارتباطية بين صعوبة القراءة وصعوبة التحرير الكتابي وذلك من خلال مقارنة مهارة التحرير بين تلاميذ عاديين

وآخرين لديهم عسر قراءة والتي توصلت إلى أن العديد منهم لديهم مشكل في التعبير الكتابي والذي يقف على كتابتهم الركيكة، إضافة إلى ذلك فقد تم الحصول على الفوارق التالية :

- نتائج منخفضة في المفردات والنضج الإنشائي من حيث عدد الكلمات المستعملة ، نوعها، محتوى الكتابة ، ومجمل المهارات الكتابية، استعمال تركيب قواعدي بسيط ويتضمن عدد محدود من الكلمات، تضمين عدد محدود من الأفكار في كتاباتهم . (عمراني، 2014)

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية

نصت الفرضية العامة الثانية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء اللغوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين "

بلغ متوسط الأخطاء اللغوية لدى العاديين 7.73 بينما كان متوسط أخطاء ذوي صعوبات التعلم 15.83 فيما كانت قيمة اختبار ت 5.06- وهي دالة عند 0.01

فدوي صعوبات التعلم يرتكبون أخطاء لغوية كثيرة مقارنة بالعاديين وقد تكون هذه الأخطاء هي السبب الأول في فشل هذه الفئة في كتابة التعبير الكتابي، كما أن اللغة الأولى للتلاميذ لها تأثير كبير في ظهور الأخطاء اللغوية لدى العينتين خاصة ذوي صعوبات التعلم الذين ارتكبوا أخطاء لغوية كثيرة وفي جميع الجوانب (الإملائية، النحوية، الصرفية، التركيبية، المفرداتية) كما أن بعض المعلمين ينزلون أحيانا في عملية تبسيطهم أو شرحهم للغة الأولى أي العامية، وهو ما يجعل بعض التلاميذ يأخذون بعض المفردات والتركيب على أنها لغة فصحي مقبولة، كما ذكر (محمد النوبي محمد علي 2011) في دراسة لهاينز (1994) إلى أن الأبحاث من مصادر و تخصصات متعددة تشير إلى أن النسبة الكبيرة من طلاب صعوبات التعلم وصعوبات القراءة سببها مشكلة لغوية وأهمها صعوبة القراءة وأشار إلى أن 75%-85% من ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من تأخر لغوي استمر معهم إلى مرحلة المراهقة، واضطرابات اللغة اللفظية قد يتم تشخيصها والتنبؤ بها من القصور الحادث في سلوكيات الأفراد الحياتية والممثلة في مهاراتهم الاجتماعية، الأمر الذي قد يؤدي لاكتشاف مبديي للأطفال ذوي صعوبات التعلم ومن ثم نستطيع التدخل في الوقت المناسب لعلاج تلك الاضطرابات ومن سمات مشاكل اللغة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم ذات المنشأ اللغوي:

- صعوبة في المفردات ذات الدلالة اللغوية والتي تتمثل في عدة جوانب مثل ضعف في فهم معاني الكلمات ، خاصة المجردة منها وضعف في استرجاع الكلمات ، تكرار استخدام نفس

الكلمات لمحدودية حصيلة المفردات ، صعوبة في استرجاع المعكوسات، (أي أن معظم الأطفال أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم في الأصل صعوباتهم ذات منشأ لغوي ويجدون صعوبات في التعامل مع اللغة الثانية "الفصحى" التي يتعلمون بها في المدرسة). وبحكم المنشأ اللغوي لصعوبات التعلم عند البعض يفسر النتائج المتدنية في اللغة المكتوبة وكذلك الأخطاء اللغوية الكثيرة التي يرتكبونها.

فمن بين الدراسات اللغوية القليلة التي توافقت نجد دراسة (العجمي 2007) الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة: و خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن هناك أخطاء لدى جميع الطلبة الذكور والإناث في جميع مجالات الاختبار الذي طبق عليهم، مع تفاوت في النسب لتلك الأخطاء، وكانت أخطاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر من أخطاء العاديين في جميع مجالات الاختبار.

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

نصت الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟ "

فالمتوسط الحسابي للأخطاء الإملائية لدى العاديين بلغ 4.27 ، بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 8.40 فيما كانت قيمة اختبار ت 3.91 عند مستوى دلالة 0.01 .

يعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبات إملائية أكثر مقارنة بالعاديين وقد يفسر ذلك لعدة الأسباب من بينها الصعوبة التهجئة لدى ذوي صعوبات التعلم مما يجدون صعوبات في التنسيق بين القراءة الصوتية للحروف وطريقة كتابتها، كما أن أغلب ذوي صعوبات التعلم أيضا يعانون من صعوبات في الإدراك أو الوعي الفونولوجي يسبب لهم صعوبات في القراءة كعسر القراءة الفونولوجي حيث يجد التلميذ صعوبة في تجزئ الكلمة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها أي أحرف الكلمة إلى تتابع صوتي أثناء الكتابة وهو ما يجعل من كتاباتهم الإملائية كثيرة الأخطاء ويظهر ذلك سواء في تقسيم الكلمات إلى فونيمات وفي طريقة ترجمتها إلى كلمات وحروف مكتوبة [رحلتن، رحلة] ، أو التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف [ص/س، ض/ظ] ، كما أن الصعوبات الإدراكية والحركية لدى ذوي

صعوبات التعلم تجعلهم يجدون صعوبات في التمييز بين الأحرف المتشابهة في الشكل] ج/ح/خ، ع/غ/ [

ففي دراسة (حمادنة 2014) درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم إعداد مقياس للتعرف على الأخطاء الإملائية، ووزع على (53) معلما من معلمي برامج صعوبات التعلم وجاء الخطأ الإملائي كلمات مبدوءة ب (ال) إذا سبقتها اللام المكسورة متوسط حسابي (4.09) ودرجة تقدير مرتفعة و (الألف الفارقة وواو الجماعة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09).

(في دراستنا لاحظنا وجود أخطاء إملائية لدى ذوي صعوبات تعلم بصفة خاصة والعاديين بدرجة أقل صعوبات في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية)

فدوي صعوبات التعلم غالبا مالا يفرقون بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية وتظهر ذلك بشكل متكرر في كتابتهم كخطأ إملائي.

كما يرى (عوني جمعة 2002) في دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلاب الصف السادس ابتدائي ، وأسباب وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، واقتراحاته لعلاجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن الأخطاء التي يقع بها الطلاب يرجع إلى المعلم والمنهج و الآخر إلى الطالب، وتتراوح أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة عند الكثير من الطلاب في :

- عدم معرفة قواعد كتابة كل من التاء المفتوحة والمربوطة والخلط بينهما
- قلة التدريب على كتابة الكلمات مثل المنتهية بالألف المقصورة والألف الممدودة
- صعوبة التمييز بين صوت الحرف والحركة الإعرابية مثل النون والتنين
- أن التلاميذ يكتبون بعض الكلمات حسب ما ينطق
- من أمثلة الأخطاء الإملائية التي وقع فيها ذوي صعوبات التعلم والعاديين في دراستنا :
- حذف حرف من الكلمة:

ذ.ص.ت [يشرك - يشارك / حدقة - حديقة]

العاديين [شكر - شكرا / الأوسخ - الأوساخ]

- إضافة حرف للكلمات

ذ.ص.ت [فأخبرت - فأخبرت / ماتاً - متى]

العادين [هاكذا - هكذا / أساني - ساني]

- عدم التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة:

ذ.ص.ت [نازلت - نازلة / القمت - القمامة]

العادين [/]

- عدم التمييز بين ال الشمسية وال القمرية:

ذ.ص.ت [أيام - الأيام / إلى حديقة - إلى الحديقة]

العادين [إلى لحديقة - إلى الحديقة]

- عدم التمييز الصوتي للحروف المتشابهة:

ذ.ص.ت [الفضلات - الفضلات / الطقص - الطقس]

العادين [برج بوعريش - برج بوعريش / النظافة - النظافة]

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

نصت الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين ذوي صعوبات التعلم والعادين ؟ "

فالمتوسط الحسابي للأخطاء النحوية لدى العادين بلغ 0.73 بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 1.93 فيما كانت قيمة اختبار ت 4.67- عند مستوى دلالة 0.01 .

إن تفسير الأخطاء النحوية الكثيرة لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعادين يرجع إلى أن ذوي صعوبات تعلم غالبا ما يستخدمون لغة غير مقيدة بالضوابط النحوية فكثرة الأخطاء النحوية تشوه المعنى وتجعل من كتابتهم التعبيرية غير مفهومة، كالاستعمال الخاطئ للضمائر والأفعال، أو الخطأ في نهاية الكلمات (الفونولوجية) وعدم الدقة في التركيز.

فحسب دراسة (خالد عبد السلام.2012) التي ذكر فيها أنواع الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الخامسة تتجسد في [علامات رفع المفعول بدل نصبه، ورفع خبر كان بدل نصبه، ونصب الفاعل بدل رفعه، وجزم غير المجزوم ب(لا) النافية أو (لم) الجازمة فالتعلمون لا يميزون بين وظائف مختلف الحروف والأدوات اللغوية في الجملة عندما تسبق الفعل، بل كثيرا ما يطبقونها بطريقة عكسية كما هو بالنسبة لوظيفة (كان و أخواتها) ووظيفة (إن

وأخواتها)]، كما أشار الباحث أن مثل هذه الأخطاء تأثر بشكل كبير على الجانب الصرفي والتركيبى للغة أي بنية وسلامة اللغة.

ومن بين الأخطاء النحوية التي وقع فيها ذوي صعوبات التعلم والعاديين في دراستنا :

- علامات الجر

ذ.ص.ت [إلى الحديقة- إلى الحديقة، ونحن في الطريق، ونحن في الطريق]

العاديين [في الطريق المارين، في طريق المارين]

- علامات النصب

ذ.ص.ت [أن يستمتع - أن يستمتع، أن نحفض - أن نحافظ]

العاديين [لا ترموا الأوساخ، لا ترموا الأوساخ]

- علامات الرفع

ذ.ص.ت [الطقس - الطقس، يعزف - يعزف]

العاديين [أفرح - أفرح]

- رفع المفعول

ذ.ص.ت [فنزلنا الجميع - فنزلنا جميعاً]

العاديين [فوجدنا عمال - فوجدنا عمالاً]

- نصب الفاعل

ذ.ص.ت [فجاءنا المعلمين - فجاءنا المعلمون]

العاديين [/]

- رفع المفعول به

ذ.ص.ت [وأكلنا كثير - وأكلنا كثيرا]

العاديين [/]

- عدم جزم المجزوم

ذ.ص.ت [لا تبقي - لا تبقى]

العاديين [لا ترمي - لا ترم]

- وجزم غير المجزوم

ذ.ص.ت [لماذا ترمو - لماذا ترمون]

العاديين [لماذا تفعلو - لماذا تفعلون]

- كان وأخوتها

ذ.ص.ت [كان الجو متغيم - كان الجو مغيمًا، و كان الجو صافي - وكان الجو صافيا]

العاديين [وكان الجو لطيف وصافية - وكان الجو لطيفا وصافيا]

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

نصت الفرضية الجزئية الثالثة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الصرفية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟ "

فالمتوسط الحسابي للأخطاء الصرفية لدى العاديين بلغ 0.80 بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 1.80 عند فيما كانت قيمة اختبار ت 2.79- عند مستوى دلالة 0.01.

من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن ذوي صعوبات التعلم يرتكبون أخطاء صرفية أكثر من العاديين ورغم قلة الأخطاء الصرفية لدى العينتين مقارنة بالأخطاء اللغوية الأخرى ألا أنه يبقى وجود فروق في الأخطاء الصرفية لصالح ذوي صعوبات التعلم، فالذين يعانون من صعوبات في الكتابة يعانون كذلك من الأخطاء الصرفية و فالنحو والصرف متلازمان وهو ما يسمى بالقواعد وكثرة الأخطاء الصرفية أيضا تؤدي إلى تشوه المعنى في اللغة المكتوبة (التعبير الكتابي) كما أن النحو والصرف من أهم الجوانب اللغوية سواء في التعبير الشفوي أو التعبير الكتابي.

إن ذوي صعوبات التعلم دائما ما يجدون صعوبات في الجوانب الصوتية مقارنة بالعاديين حيث دائما ما يقلبون صوائت الكلمات إلى صوامت والصرف يحتاج إلى التشكيل لتكون الكلمات صحيحة مبنية على قواعد اللغة الصرفية ومفهومة فلو أخذنا أصوات التالية لدى ذوي صعوبات التعلم : [ر. ك. ب.] فإننا نلاحظ أنها ليست ذا معنى فلو ربطناها في كلمة واحدة [ركب] وأدخلنا عليها المورفيم (مورفولوجي - الصرفي) فإنها تصبح [ركب] وهو فعل ماضي يدل الركوب، كما أن المستوى النحوي مرتبط بالصرفي فان المستوى الصوتي أيضا مرتبط بالصرفي، وأي خطأ أو صعوبات في إحدى هذه المستويات يتبعه صعوبة في الأخرى.

ومن بين الأخطاء الصرفية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين في دراستنا :

- تصريف فعل المثنى في الجمع

ذ.ص.ت [وكان صديقاى يكسرون - وكانا صديقاى يكسران]

العاديين [أنتما لا تقطفوا الأزهار - أنتما لا تقطفا الأزهار]

- تصريف الأفعال في المذكر بدل المؤنث

ذ.ص.ت [فقلت لهن لا تقطفو - فقلت لهن لا تقظن]

العاديين [وركبو المعلمات - وركبن المعلمات]

- تصريف الأفعال في المفرد بدل الجمع

ذ.ص.ت [بدأوا الأطفال - بدأ الأطفال]

العاديين [ورموا الأطفال - ورمى الأطفال]

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

نصت الفرضية الجزئية الرابعة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء التركيبية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟ "

فالمتوسط الحسابي للأخطاء التركيبية لدى العاديين بلغ 1.47 بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 2.33 فيما كانت قيمة اختبار ت 2.33- أي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01.

إن كثرة الأخطاء اللغوية النحوية والصرفية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين يتبعه أيضا كثرة في الأخطاء التركيبية، لأن التركيب اللغوي يتضمن النحو والصرف لبناء أو تركيب جملة لغوية سليمة خالية من الأخطاء القواعدية، فذوي صعوبات التعلم وبدرجة أقل العاديين قد يلجئون أيضا إلى اللغة الأم لاستعارة بعض الكلمات لتكملة تركيب الجملة.

وهذا ما ذكرته (ليندا هرقوف و جيمس بوتى. 2013) في دراسة لمايكل بست صعوبة التحرير الكتابي (maykelbust1973) : حيث تحدث عن التأثير اللغوي التركيبي في التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين كما خلصت الدراسة بضعف أداء ذوي صعوبات التعلم في الجانب التركيبي للغة مقارنة بالعاديين ومن بين الأخطاء التركيبية التي ذكرها مايكل بست نجد كل من :

- نقص عدد الكلمات داخل الجملة

- نتائج متدنية في القواعد والبنى التركيبية

- نتائج متدنية في استعمال التجريد (هرقوف و بوتى.2013)

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم ينخفض أدائهم كثيرا عن العاديين في جميع جوانب التعبير كتابي، وكذلك فان مشكلاتهم الحادة تكمن في تركيب الجمل وبنائها وتواصل المعاني المجردة. حيث يعتبر مايكل بست أن التعبير الكتابي الذي لا يحتوي على جمل تركيبية تتماشى مع قواعد اللغة سينخفض أدائهم في التعبير الكتابي. كما يعاني ذوي صعوبات التعلم والعاديين أيضا من التداخل اللغوي في البنى التركيبية كأن يكمل تركيب الجملة بألفاظ عامية، وأحيانا ينتقل ذوي صعوبات التعلم من جمل إلى جملة أخرى دون إتمام الأولى، أو إهمال بعض الروابط كحروف الجر أو العطف أو الإشارة. ومن أمثلة الأخطاء التركيبية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين في دراستنا:

- الجمل المركبة وفق اللغة الأولى

ذ.ص.ت [لازم أن نحافظ على البيئة - يجب أن نحافظ على البيئة]

العاديين [وكانت الدنيا هادئة جدا - وكان الجو هادئا جدا]

- الجمل الناقصة

ذ.ص.ت [والجو بارد - وكان الجو باردا]

العاديين [قررت مدرستنا رحلة - قررت مدرستنا تنظيم رحلة]

- أخطاء في توظيف حروف الجر في الجملة

ذ.ص.ت [قررت مدرستنا في رحلة - قررت مدرستنا رحلة أو تنظيم رحلة]

العاديين [الذهاب في رحلة مدرسية - الذهاب إلى رحلة مدرسية]

- أخطاء في استعمال أسماء الإشارة

ذ.ص.ت [فأنتي الذي تتظفين - فأنتي التي تتظفين]

العاديين [وكان هذا الجو جميلا - وكان الجو جميلا]

- تكوين جمل غير مترابطة

ذ.ص.ت [وفي طريقنا إلى الغابة وعندما وصلنا إلى الغابة - وفي الطريق إلى الغابة وعند وصولنا]

العاديين [ما أجمل هذه الحديقة وكانت هذه الحديقة جميلة- ما أروع هذه الحديقة الجميلة]

- أخطاء في ترتيب عناصر الجملة

ذ.ص.ت [وبدأنا نلعب لعبنا ومرحنا - وبدأنا باللعب والمرح]
العاديين [وأنا أردت أن أعطيهم نصائح - فأردت أن أنصحهم]

2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

نصت الفرضية الجزئية الخامسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أخطاء المفردات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟ " فالمتوسط الحسابي للأخطاء المفرداتية لدى العاديين بلغ 0.47 ، بينما كان المتوسط الحسابي لدى ذوي صعوبات التعلم 1.40 فيما كانت قيمة اختبار ت 2.58- عند مستوى دلالة 0.01 .

من خلال دراستنا هذه تبين أن هناك فروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأخطاء المفرداتية لصالح ذوي صعوبات التعلم، وذلك يفسر بالنقص المفرداتي الواضح لدى ذوي صعوبات التعلم والمحدود مما يجعلهم يستخدمون مفردات اللغة الأولى أي العامية (اللهجة) في تعبيرهم الكتابي لتغطية النقص المفرداتي لديهم وهذا ما يسمى بالتداخل اللغوي فذوي صعوبات التعلم أو حتى العاديين يقومون أحيانا باستعارة كلمات عامية كدلالة على أنها لغة فصحي كما لا يخفى أن بعض المعلمين قد يستخدمون أحيانا لهجة عامية أثناء التدريس كعامل مسهل ومبسط للشرح دون تصويبه وتصحيحه وهو ما يجعل التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم بحكم ضعفهم في الإنتاج اللغوي و نقص رصيدهم اللغوي يستغيرون تلك المفردات كلغة فصحي أو كلغة تدريسية مقبولة.

وهذا ما ذكره (عبد السلام 2012) في دراسته: حيث يرى أن المتعلمين إما يعانون من ضعف في الرصيد اللغوي باللغة المدرسية، وإما ليست لهم قدرة الاسترجاع والتذكر للمفردات الضرورية بلغة التعليم، وإما أن اللغة الأولى لها درجة تأثير كبيرة في الاستعمالات الرسمية في اللغة الفصحى، وإما أنهم لا يميزون بين العامي والفصيح، بما أنهم يستعملونها أثناء التعلم بدعم من المعلمين.

كما ذكر (محمد النوبي محمد علي.2011) أيضا في دراسة لـ (لهاينز 1994) الذي تحدث فيها عن السمات التي تميز ذوي صعوبات التعلم ذات المنشأ اللغوي من بينها:

صعوبة في المفردات ذات الدلالة اللغوية (أي يستخدمون كلمات دلالية اعتقاداً منهم أنها لغة عادية) مع وجود ضعف في عدة جوانب خاصة المجردة منها وضعف في استرجاع الكلمات، تكرار استخدام نفس الكلمات لمحدودية حصيلة المفردات
فدوي صعوبات التعلم الذين لديهم مشكلات في الذاكرة يجدون صعوبات أيضاً في استرجاع الكلمات في الوقت المناسب عند الكتابة يجعلهم أحياناً يعيدون نفس المفردات في تعبيرهم أكثر من مرة.

ومن بين الأخطاء المفرداتية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين في دراستنا :

- استعارة مفردات من اللغة الأولى

ذ.ص.ت [تزعلوا- تغضبوا، لازم - يجب، خلينا - دعونا، متغيم - مغيم، امشوا- سيروا]

العاديين [الشمس الحارا - الشمس الحارقة]

- استخدام مفردات غير مناسبة في الجملة

ذ.ص.ت [وكانت الدنيا- وكان الجو، بدأنا نتفرج على الغابة - بدأنا نشاهد الغابة]

العاديين [/]

وكانت الدنيا تدل هنا عن خطأ في المستوى الدلالي للغة حيث يقصد بها الجو

أهم التوصيات والاقتراحات

من خلال الدراسة نلاحظ أن ذوي صعوبات التعلم والعاديين يرتكبون عددا من الأخطاء اللغوية ولو أن ذوي صعوبات التعلم أخطاءهم أكثر مقارنة بالعاديين إلا أنه يجب على المعلمين التركيز أكثر على الأخطاء اللغوية لتحسين الأداء اللغوي لدى المتعلمين سواء ما تعلق بالكتابة أو التعبيرين الشفوي والكتابي وحتى القراءة، فبعض المعلمين لا يقومون بتصحيح وتصويب الأخطاء بعد كل نشاط لغوي، أو يوكلون عملية التصحيح للأقران مما يجعلهم يرتكبون عدد كبير من الأخطاء اللغوية.

و بناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال ابحت يمكن تقديم جملة من الاقتراحات نوجزها في الآتي:

- علاقة عسر القراءة في ظهور صعوبات التعبير الكتابي
- علاقة الاضطرابات اللغوية بصعوبات التعبير الكتابي
- دور المعلم في تصويب الأخطاء اللغوية للتخفيف من صعوبات التعبير الكتابي
- الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الكتابي
- الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي
- علاقة صعوبة التعبير الشفوي بالصعوبة التعبير الكتابي
- برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي
- عسر القراءة الفونولوجي وعلاقته بظهور صعوبات التعبير الكتابي
- برنامج تدريبي للقواعد اللغوية لتحسين الأداء اللغوي لدى ذوي صعوبات التعلم

ملخص الفصل

تم عرض وتحليل ومناقشة في هذا الفصل نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء التحقق من فرضيات الدراسة وبالتالي خلصنا على وجود فروق في التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين أي أن ذوي صعوبات التعلم ينخفض أدائهم في التعبير الكتابي مقارنة بالعاديين، وكذلك الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي والتي أظهرت بوجود فروق في الأخطاء اللغوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم الذين يرتكبون أخطاء لغوية كثيرة جدا تأثر على كتابتهم التعبيرية.

خاتمة

من خلال إجراءنا لهذه الدراسة المعنونة بـ " الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين " وعلى هذا الأساس اخترنا المنهج الوصفي المقارن وأعدنا اختبارات لجمع البيانات تتمثل في مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي واختبار مصفوفات رافن لقياس القدرات العقلية واختبار التعبير الكتابي مع التحقق من صدق وثبات الاختبار عن طريق الدراسة الاستطلاعية وشملت العينة 16 تلميذ 8 من ذوي صعوبات التعلم و 8 من العاديين بعدد من ابتدائيات ولاية الوادي، وقمنا بحساب نتائج البيانات بـ "spss" وكانت نتائج الدراسة كالتالي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين
- توجد فروق في الأخطاء اللغوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق في الأخطاء الإملائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق في الأخطاء النحوية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق في الأخطاء الصرفية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق في الأخطاء التركيبية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم
- توجد فروق في أخطاء المفردات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

إبراهيم عبد الصمد، عبد المنعم (2001) اثر اختلاف طريقة اختبار الموضوعات على مستوى التمكن في التعبير كتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة. (5) القاهرة 45-74.

أحمد عبد الكريم، حمزة (2008). سيكولوجية عسر القراءة الديسلكيا. ط1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو الديار، مسعد (2011). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. ط1. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر.

أبو الديار، مسعد (2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. ط2. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أنيس عبد الوهاب، عبد الناصر (2003) الصعوبات الخاصة في التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

أوشيش، كريمة (2002) التداخل اللغوي في اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي رسالة ماجستير في علوم اللسان والتبليغ جامعة بوزريعة الجزائر.

البدراوى، زهران (2008). علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء). ط1 مصر: دار الآفاق العربية.

براون، دوغلاس (1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان. ط2. لبنان: دار النهضة العربية.

البطائنة، أسامة محمد والرشدان والسبائلة و الخطاطبة (2005 أ). صعوبة التعلم النظرية والممارسة. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البطائنة، أسامة محمد والرشدان والسبائلة والخطاطبة (2015 ب). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. ط7. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البطائية، أسامة محمد وغوانمة والجراح (2007). علم النفس الطفل غير عادي، ط1. الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بطرس، حافظ بطرس (2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط3.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بن عبد العزيز، سليمان و عبد اللطيف (2013). المرشد في صعوبات التعلم. ط6. السعودية: الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض.

بن يامة، محمد الصالح (2015).التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية في التعبير الكتابي لدى متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط . مذكرة ماستر غير منشورة جامعة ورقلة: الجزائر.

تشومسكي، نعوم (1996). اللغة والعقل. ترجمة بيداء العكاوي. العراق: دار الشئون الثقافية العامة.

جاد، محمد عبد المطلب (2003).صعوبات التعلم في اللغة العربية. ط1.الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (2006). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط3. مصر: مكتبة زهراء الشرق.

حلمي، خليل (2003). مقدمة لدراسة فقه اللغة. ط1. مصر: دار المعرفة الجامعية.

حمادنة، برهان (2014). درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم،المجلة التربوية الدولية المتخصصة،الأردن، مجلد(3)،(6)،11-1.

حماد،ابراهيم مصطفى(2008).مساق الاختبارات النفسية،عملي، فلسطين: الجامعة الإسلامية بغزة.

الدهمشي، محمد عامر (2007). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الرشيدي، بشير صالح (2000). رؤية تطبيقية مبسطة. ط1. الكويت: دار الكتاب الحديث
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط2. الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات تعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. ط1. مصر. دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (2007) صعوبات التعلم الدراسية الاستراتيجيات والمداخل العلاجية ط1. مصر: دار النشر للجامعات.
- السرطاوي، زيدان (1995). مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية. ط1. المملكة العربية السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.
- السرطاوي، زيدان (1998). مدخل إلى صعوبات التعلم. ط1. المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.
- سيد أحمد منصور، عبد المجيد (19882). علم اللغة النفسي. ط1. السعودية: جامعة الملك سعود.
- شحاته، حسن (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط3. مصر: دار المصرية اللبنانية.
- صالح عبد المعتمد، حملاوي (2011) نظريات اكتساب اللغة. عالم علم النفس. تاريخ الاسترجاع 3 ماي 2016 من:

<http://arabpsycho.blogspot.com/2011/04/blog-post.html>

الصويكي، محمد علي (2007) التعبير الشفهي ، حقيقته واقعه وأهدافه مهاراته وطرق تدريسه وتقويمه، ط1. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

صيني، محمد إسماعيل و محمد الأمين إسحاق (1982)، التقابل اللغة و تحليل الأخطاء، ط1. المملكة العربية السعودية: مطابع جامعة الملك سعود،

الطويل، نوف (2008). صعوبات الكتابة. مملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود مركز خدمات الاحتياجات الخاصة.

عبد السلام، خالد (2012). دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة فرحات عباس سطيف: الجزائر.

عبيدات، محمد و أبو نصار وعقلة (1999). منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات. ط2. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر

عبد المجيد الشريف، عبد الفتاح (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. ط1. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

العجمي، عبد الله بيليه (2007) الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، الكويت.

عمراني، زهير (2014). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المركز الجامعي بتمنراست: الجزائر (16). 43-58.

العقلي، أرشيد صالح والشايب سامر محمد (1998). التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج SPSS. ط1. الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

عوني جمعه، صابر (2002). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومقترحات علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد: العراق.

عوض الله، سالم والشحات وحسن أحمد (2006). مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم. مصر: المكتب العلمي للنشر والتوزيع الإسكندرية.

العيسوي، عبد الرحمن (2000). القياس و التجربة في علم النفس و التربية. لبنان: دار النهضة العربية.

مقدم، عبد الحفيظ (2003) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

قحطان، أحمد الظاهر (2004). صعوبات التعلم. ط1.الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري والمعايطة خليل عبد الرحمان (2007) سكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير مفلح (2005) صعوبات التعلم والخطة العلاجية، ط1.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز عمر فوز (2010).مقدمة في التربية الخاصة. ط4.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكيلاي، خوجة سالم وآخرون (2010) تنمية التعبير التحريري لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم. مجله المعرفة تربية خاصة. تاريخ الاسترجاع 2016/2/23. من: http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=368&Model=M&SubModel=143&ID=593&ShowAll=On

لطفى عبد الباسط، إبراهيم (2006). صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات. ط2. مصر: مكتبة الانجلو.

اللالا، زياد كامل والزييري و الجلامدة وحسونة والشرمان (2011) أساسيات التربية الخاصة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

للحاح، أحمد عبد الله و مصطفى محمود أبو بكر (2002). البحث العلمي تعريفه خطواته مناهجه المفاهيم الإحصائية. ط1.مصر: الدار الجامعية الإسكندرية.

محمد النوبي، محمد علي(2011).صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ط.1.الأردن:دار الصفاء للنشر والتوزيع.

محمود أبو علام، رجاء (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية.مصر: دار النشر للجامعات

مقدم، عبد الحفيظ (1993). الإحصاء و القياس النفسي و التربوي ط.2.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ملحم، سامي (2002) صعوبات التعلم ط.1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

المركز الفلسطيني للإرشاد (2013) دليل العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، فلسطين:مؤسسة أمرزيان للطباعة والنشر.

ماهر شعبان، عبد الباري (2010).المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس. ط.1.الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ،عمان الأردن.

ميشال، زكريا(1982). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية). ط.1. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

هرقروف، ليندا و جيمس بوتي (2013).التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي ، ترجمة : عبد العزيز مصطفى السرطاوي وزيدان احمد السرطاوي. ط.1.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة التربية الوطنية (1999). سلسلة من قضايا التربية التعبير بين الطموح والواقع . الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

الوقفي، راضي (2009). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. ط.1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يوسف إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2010). المرجع في صعوبات التعلم . النماثية والأكاديمية . ط1. مصر: مكتبة الأنجلو.

المراجع الأجنبية

Brunswick, N (2009) *Dyslexia A Beginner's Guide Oneworld Publications.s.e.* England: Oxford OX2 7AR.

Saddle.Moran.Graham & Harris (2004) **Preventing Writing Difficulties :The Effects of Planning Strategy Instruction on The Writing Performance of Struggling Writers".** UExceptionality , Vol.12, No.1,

Ndayisiba, J et decrandmont, nicole (1999) *les enfants différents.* les éditions logiques Canada: Quebec,.

Nippold, M.A.(2003). Mental imagery and idiom Comprehension : a Comparison of school- age Children and Adults. **Journal of Speech** , language , and Hearing Research , Vol. (46),788-799

Westwood, P(2008). *A parent's guide to learning difficulties.* Australia :Australian Council for Educational Research Ltd.

الملاحق

ملحق رقم (1) استبانة موزعة على 10 معلمين

الإملاء 100 % النحو 100 % الصرف 100% التركيب 80 % المفردات 80 %	- ما هي الجوانب اللغوية التي تركزون عليها في التعبير الكتابي لدى المتعلمين ؟
التعبير الكتابي 100%	- أي المواد التي تركزون عليها في معرفة وتقييم المستوى اللغوي لدى المتعلمين ؟

ملحق رقم (2) يوضح مقياس صعوبات التعلم

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص: صعوبات تعلم

مقياس صعوبات التعلم لزيدان السراطوي

ابتدائية :..... المعدل التحصيلي.....

التلميذ/الاسم واللقب:..... درجة الذكاء.....

سيدي المعلم (ة) تحية تقدير واحترام :

يوجد تلاميذ يعانون من مشكلات في المواد الأكاديمية مع وجود بعض الخصائص الحركية والإدراكية والسلوكية مختلفة مقارنة بزملائهم تسمى هذه المشكلة بصعوبات التعلم، وأسعى من خلال هذا المقياس الكشف عن هؤلاء التلاميذ، بحكم قربكم من هؤلاء التلاميذ. وذلك بوضع علامة (X) في الإجابة الملائمة

مع خالص امتناني لكم.

الرقم	العبارة	ينطبق بدرجة عالية جداً	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول : الصعوبات الأكاديمية						
1	تنقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين					
3	غير قادر على التركيز					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح					

					خطه غير مقروء	8
					التذبذب في أدائه من يوم لآخر أو ساعة لأخرى	9
					بطئ في إنجاز العمل	10
					غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له	11
					مفرداته اللغوية محدودة جداً	12
					قدرته على الفهم متدنية جداً	13
					غير قادر على سرد قصة بشكل مفهوم و صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي	14
					يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية	15
					قدرته على تنظيم العمل منخفضة	16
					غير قادر على متابعة النقاش الصفي	17
					لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة	18
					تقتصر إجابته على السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة	19
					يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه	20
					يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب	21
					يعكس الحروف والأرقام عند القراءة وعند الكتابة	22
					يستخدم جملًا ناقصة وملئمة بالأخطاء القواعدية	23
					يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية	24
					يحتاج لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه	25
البعد الثاني : الخصائص السلوكية						
					يتشتت انتباهه بسهولة	26
					اندفاعي	27
					متهور إلى درجة الحماسة	28
					يصعب التنبؤ بسلوكه	29
					لا يستطيع التحكم في نفسه (يتكلم دون إذن ، يقفز	30

					من مقعدة)	
					عنيذ	31
					غير مهذب مع الآخرين دوماً	32
					كثير الحركة بحيث لا يقدر على الاستقرار	33
					يستثار بسهولة كبيرة من قبل الأطفال الآخرين	34
					سلوكه في كثير من الأحيان لا تتناسب مع الموقف	35
					سريع الغضب والانفعال	36
					متقلب المزاج	37
البعد الثالث : الصعوبات الإدراكية الحركية						
					غير قادر على تذكر الكلمة المطبوعة	38
					يصعب عليه التعرف على الحروف والأعداد	39
					تنقصه القدرة على تمييز الأحجام	40
					تنقصه القدرة على تمييز (يمين ، يسار ، فوق ، تحت)	41
					قدرته على التوازن ضعيفة جداً	42
					لديه ضعف في الذاكرة السمعية	43
					يجد صعوبة في تمييز المثيرات السمعية	44
					تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً	45
					لديه ضعف في الذاكرة البصرية	46
					قدرته على استخدام يديه ضعيفة جداً	47
					تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركية بشكل عام	48
					قادر على الاستماع ولكنه لا يفهم ما يسمعه	49
					لديه قصور في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة	50

ملحق رقم(3) يوضح درجات العينة على مقياس صعوبات التعلم

أفراد العينة	الدرجة الخام للبعد الأول	الدرجة الخام للبعد الثاني	الدرجة الخام للبعد الثالث	مجموع الدرجة الخام للأبعاد
1	105	29	44	178
2	102	25	45	172
3	100	17	39	156
4	103	15	33	151
5	90	17	47	154
6	82	32	36	150
7	89	30	43	162
8	80	38	36	154
9	108	25	29	162
10	85	38	27	150
11	91	34	29	154
12	108	27	26	161
13	104	30	35	169
14	99	37	25	161
15	100	25	26	151

ملحق رقم(4) يوضح درجات أفراد العينة الذكاء بعد تطبيق مصفوفات رافن الملون

أفراد العينة	الدرجات الخام	نسبة الذكاء	المستوى العقلي
1	32	110 - 100	فوق المتوسط
2	33	110-100	-
3	33	110-100	-
4	32	110 - 100	-
5	34	110-100	-
6	33	110-100	-
7	30	99-90	متوسط
8	31	110-100	فوق المتوسط
9	32	110-100	-
10	33	110-100	-
11	34	110-100	-
12	34	110-100	-
13	35	120	ممتاز
14	30	99-90	متوسط
15	33	110-100	فوق المتوسط

ملحق رقم(5) يوضح درجات التعبير الكتابي لدى العينتين

العينة	الفئة	ذوي صعوبات التعلم	العاديين
1	9	10	
2	11	12	
3	10	13	
4	6	12	
5	7	12	
6	12	11	
7	8	9	
8	12	10	
9	11	19	
10	9	19	
11	7	13	
12	4	16	
13	7	12	
14	9	13	
15	12	10	

ملحق رقم(6) يوضح الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى العينتين

العاديين					ذوي صعوبات التعلم					الفئة العينة
م	ت	ص	ن	ا	م	ت	ص	ن	ا	
1	3	0	2	5	3	1	0	1	6	1
0	2	1	1	8	1	2	2	2	6	2
0	2	2	0	5	1	1	3	3	5	3
2	1	1	1	4	3	2	1	2	12	4
1	1	1	1	6	1	5	2	1	6	5
0	2	2	1	4	1	2	2	3	6	6
1	1	1	1	4	2	3	4	3	8	7
2	3	1	1	6	0	2	1	2	5	8
0	0	0	1	1	2	2	0	1	7	9
0	0	0	0	1	0	2	4	3	11	10
0	2	1	1	3	1	2	1	2	10	11
0	1	0	0	2	4	3	2	2	17	12
0	0	1	0	3	1	3	2	1	10	13
0	1	1	1	3	1	3	2	2	11	14
0	3	0	0	9	0	2	1	1	6	15

ملحق رقم (7) يوضح اختبار التعبير الكتابي

المدرسة: اسم التلميذ: الدرجة:

التنقيط يتم تنازليا من من 5 الى 1

- الإملاء :

- 5- حروف الكلمات صحيحة واضحة للقارئ دون تشطيب أو أخطاء
- 4- تشكيل حركات الكلمات لتكون مفهومة أكثر مع تشطيب واحد فقط.....
- 3- مشكلات خطية تستدعي نظرا مركزا تؤدي أحيانا إلى سوء الفهم.....
- 2- يصعب فهم حروف حروفه لمشكلات خطية نتيجة لعلامات الشطب والإعادة للكتابة من حين لآخر.....

- 1- لديه مشكلات خطية كبيرة تجعل كتابته غير مفهومة تماما.....

- القواعد :

- 5- أخطاء نادرة في قواعد وتركيب الكلمات قليلة جدا (لا تتجاوز 2).....
- 4- يقع أحيانا في أخطاء نحوية لكنها لا تسبب غموضا في المعنى.....
- 3- من حين لآخر يقع في أخطاء نحوية تسبب غموضا في المعنى.....
- 2- أخطاء القواعد تجعل الفهم مستعصيا مما يجعله يعيد صياغة جملة باستمرار.....
- 1- أخطاؤه في القواعد كثيرة إلى درجة تجعل تعبيره غير مفهوم تماما.....

- معيار المفردات :

- 5- يستعمل مفردات وعبارات الاصطلاحية صحيحة ومعبرة.....
- 4- يستعمل مصطلحات غير صحيحة أحيانا أو يجد نفسه مجبرا على إعادة صياغة أفكاره لأن مفرداته محدودة.....

- 3- يستعمل كلمات خاطئة باستمرار. تعبيره محدود وقليل لأن رصيده المفرداتي غير كافي.....
- 2- استعماله الخاطئ للكلمات وقلة حصيلته من المفردات تجعل من الصعب ما يريد كتابته.....
- 1- محدودية ما عنده من المفردات تجعله غير قادر على الكتابة تماما.....

- معيار الفهم :

- 5- يبدوا عليه فهم كل عناصر الأسئلة المطروحة عليه دون صعوبة.....
- 4- يفهم كل شيء مكتوب بشكل عادي تقريبا. إلا أنه يخرج عن بعض جزئيات الموضوع.....
- 3- يفهم معظم ما كتب ولكنه يبدو غامضا في ترتيب أفكاره وفق المطلوب.....
- 2- يجد صعوبة كبيرة في متابعة تسلسل الأحداث.....
- 1- لا يمكن أن يقال أنه فهم الموضوع بشكل جيد بل يخرج عن الموضوع.....

الموضوع

شاركت في رحلة مدرسية إلى غابة أو حديقة قريبة من بلدتيكم في يوم ربيعي، وعند وصولكم إلى المكان ساءك تصرف بعض أصدقائك، فقدمت لهم نصائح تدعوهم فيها إلى المحافظة على البيئة.

تحدث عن هذه التصرفات السيئة التي قام بها أصدقائك والنصائح التي قدمتها لهم مستعملا الأمر والأسلوب الاستفهامي، في ثمانية أسطر.

عناصر الموضوع

- 1- الاستعداد للرحلة ووصف الجو العام (الطريق والطقس)
- 2- الوصول إلى الحديقة والتحدث عن التصرفات التي قام بها أصدقائك.
- 3- النصائح المقدمة حول أهمية المحافظة على البيئة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

عدد أخطاء القواعد			عدد الأخطاء الإملائية
النحو	الصرف	التركيب	عدد الأخطاء المفرداتية

ملحق رقم(8) يوضح نتائج الصدق والثبات بـ spss لاختبار التعبير الكتابي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	16	100.0
	Exclus	0	.0
	Total	16	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.750	4

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	16	100.0
	Exclus	0	.0
	Total	16	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.633
		Nombre d'éléments	2
	Partie 2	Valeur	.127
		Nombre d'éléments	2
Nombre total d'éléments			4
Corrélation entre les sous-échelles			.802
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.890
	Longueur inégale		.890
	Coefficient de Guttman split-half		.860

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		D1	D2	D3	D4
D1	Corrélation de Pearson	1	.498	.520	.271
	Sig. (bilatérale)		.050	.039	.309
	N	16	16	16	16
D2	Corrélation de Pearson	.498	1	.776	.068
	Sig. (bilatérale)	.050		.000	.803
	N	16	16	16	16
D3	Corrélation de Pearson	.520	.776	1	.402
	Sig. (bilatérale)	.039	.000		.122
	N	16	16	16	16
D4	Corrélation de Pearson	.271	.068	.402	1
	Sig. (bilatérale)	.309	.803	.122	
	N	16	16	16	16

CORRELATIONS

/VARIABLES=D1 D2 D3 D4 Dtot

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		D1	D2	D3	D4	Dtot
D1	Corrélation de Pearson	1	.498	.520	.271	.723
	Sig. (bilatérale)		.050	.039	.309	.002
	N	16	16	16	16	16
D2	Corrélation de Pearson	.498	1	.776	.068	.795
	Sig. (bilatérale)	.050		.000	.803	.000
	N	16	16	16	16	16
D3	Corrélation de Pearson	.520	.776	1	.402	.927
	Sig. (bilatérale)	.039	.000		.122	.000
	N	16	16	16	16	16
D4	Corrélation de Pearson	.271	.068	.402	1	.558
	Sig. (bilatérale)	.309	.803	.122		.025
	N	16	16	16	16	16
Dtot	Corrélation de Pearson	.723	.795	.927	.558	1
	Sig. (bilatérale)	.002	.000	.000	.025	
	N	16	16	16	16	16

ملحق رقم (9) يوضح نتائج الدراسة الأساسية بـ spss

Test-t

\Sans titre1.sav مختار بلول spss\ملفات\Ensemble_de_données0] C:\Users\ALAMIA\Desktop\

Statistiques de groupe

المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
عاديين	15	4.27	2.314	.597
الاطباء الاملائية				
ذوي صعوبات التعلم	15	8.40	3.376	.872
عاديين	15	.73	.594	.153
الاطباء النحوية				
ذوي صعوبات التعلم	15	1.93	.799	.206
عاديين	15	.80	.676	.175
الاطباء الصرفية				
ذوي صعوبات التعلم	15	1.80	1.207	.312
عاديين	15	1.47	1.060	.274
الاطباء التركيبية				
ذوي صعوبات التعلم	15	2.33	.976	.252
عاديين	15	.47	.743	.192
الاطباء المفردنية				
ذوي صعوبات التعلم	15	1.40	1.183	.306
عاديين	15	7.73	3.807	.983
مجموع الاخطاء				
ذوي صعوبات التعلم	15	15.87	4.912	1.268
عاديين	15	12.73	3.058	.790
التعبير الكتابي				
ذوي صعوبات التعلم	15	8.93	2.434	.628

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Hypothèse de variances égales	2.634	.116	-3.911-	28	.001	-4.133-	1.057
الخطأ الأملائية							
Hypothèse de variances inégales			-3.911-	24.772	.001	-4.133-	1.057
Hypothèse de variances égales	.834	.369	-4.670-	28	.000	-1.200-	.257
الخطأ النحوية							
Hypothèse de variances inégales			-4.670-	25.849	.000	-1.200-	.257
Hypothèse de variances égales	2.869	.101	-2.799-	28	.009	-1.000-	.357
الخطأ الصرفية							
Hypothèse de variances inégales			-2.799-	21.997	.010	-1.000-	.357
Hypothèse de variances égales	.779	.385	-2.330-	28	.027	-.867-	.372
الخطأ التركيبية							
Hypothèse de variances inégales			-2.330-	27.810	.027	-.867-	.372
Hypothèse de variances égales	2.403	.132	-2.587-	28	.015	-.933-	.361
الخطأ المفردئية							
Hypothèse de variances inégales			-2.587-	23.559	.016	-.933-	.361
Hypothèse de variances égales	.667	.421	-5.069-	28	.000	-8.133-	1.605
مجموع الخطأ							
Hypothèse de variances inégales			-5.069-	26.361	.000	-8.133-	1.605
Hypothèse de variances égales	.179	.676	3.765	28	.001	3.800	1.009
التعبير الكتابي							
Hypothèse de variances inégales			3.765	26.657	.001	3.800	1.009

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
الاطء الاملانية	Hypothèse de variances égales	-6.298-	-1.969-
	Hypothèse de variances inégales	-6.311-	-1.956-
الاطء النحوية	Hypothèse de variances égales	-1.726-	-.674-
	Hypothèse de variances inégales	-1.728-	-.672-
الاطء الصرفية	Hypothèse de variances égales	-1.732-	-.268-
	Hypothèse de variances inégales	-1.741-	-.259-
الاطء التركيبية	Hypothèse de variances égales	-1.629-	-.105-
	Hypothèse de variances inégales	-1.629-	-.104-
الاطء المفردنية	Hypothèse de variances égales	-1.672-	-.194-
	Hypothèse de variances inégales	-1.679-	-.188-
مجموع الاطء	Hypothèse de variances égales	-11.420-	-4.847-
	Hypothèse de variances inégales	-11.429-	-4.837-
التعبير الكتابي	Hypothèse de variances égales	1.733	5.867
	Hypothèse de variances inégales	1.728	5.872

ملحق رقم(10) يوضح نموذج من اختبار التعبير الكتابي

الموضوع

شاركت في رحلة مدرسية إلى غابة أو حديقة قريبة من بلدتكم في يوم ربيعي، وعند وصولكم إلى المكان ساءك تصرف بعض أصدقائك، فقدمت لهم نصائح تدعوهم فيها إلى المحافظة على البيئة.

تحدث عن هذه التصرفات السيئة التي قام بها أصدقاؤك والنصائح التي قدمتها لهم مستعملا الأمر والأسلوب الاستفهامي، في ثمانية أسطر.

عناصر الموضوع

- 1- الاستعداد للرحلة ووصف الجو العام (الطريق والطقس)
- 2- الوصول إلى الحديقة والتحدث عن التصرّفات التي قام بها أصدقاؤك.
- 3- النصائح المقدمة حول أهمية المحافظة على البيئة.

[illegible]

عدد الأخطاء الإملائية	عدد أخطاء القواعد			عدد الأخطاء المفرداتية
	النحو	الصرف	التركيب	
2	2	0	0	0