جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع:

مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ سنة الرابعة بالوادي

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

إعداد الطالبة: **إشراف الدكتور:**

خلود بوصبيع العايش **شوقي ممادي**

الإسم واللقب	الجامعة	الصفة
أ. د.لعيس اسماعيل	جامعة الشهيد حمة لخضر	رئيسا
د.ممادي شوقي	جامعة الشهيد حمة لخضر	مشرفاً ومقررا
أ.جلول أحمد	جامعة الشهيد حمة لخضر	مناقشاً

الموسم الجامعي: 2015-2016

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي، وذلك باستخدام قائمة ملاحظة سلوك الطفل لـ (معتز المرسي المرسي) واختبار تحصيلي للكتابة الإملائية من إعداد الطالبة.

أجريت الدراسة على عينة قوامها 70 فردا تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط مرتفعة (وهي مرتفعة في جميع أبعاد الاضطراب ضعف الانتباه، فرط النشاط، الاندفاعية).

وبالتالي يمكن القول أن الكتابة الإملائية للتلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط مرتفعة ولا تتأثر بمستوى وجود الاضطراب.

Abstract:

This study aimed at knowing the level of dictation writing for fourth year primary pupils who suffer from less concentration disturbance followed by over activeness.

It is based on descriptive procedure using child behavior observation list of "Mota3 El Morsi El Morsi " and a summative test for dictation writing.
This study was applied on 70 samples selected on purpose .
The results were:

The level of dictation writing for fourth year pupils who have less concentration disturbance was very high in different dimensions of disturbance ، less concentration ، over activeness.

Thus ، we can say that dictation writing for pupils who suffer from less concentration disturbance followed by over activeness is high and cannot be affected by disturbance level.

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، اللهم انفعنا بما علمتنا، وعلمنا ما ينفعنا، وزدنا علما، وهب لنا من لدنك رحمة، إنك أنت الوهاب، والصلاة والسلام على نبينا محمد سيد المرسلين، وعلى أله وصحبه أجمعين، ومن سار على خطاه إلى يوم الدين.

أما بعد:

أتقدم بخالص شكري وعظيم تقديري وامتناني وتبجيلي لله تعالى قبل كل شئ، ومن ثم إلى أستاذي الدكتور"شوقي بن محمد ممادي" الذي أسعدني بإشرافه على هذا البحث، فقد رافقني في هذه الرحلة التعليمية، ومنحني الكثير من وقته، وجاد علي بإرشاداته السديدة، فجزاه الله عني كل الخير.

ولا أنسى الطاقم الإداري في المؤسسات التي قمت بزيارتها، بشكره على المساعدات والتسهيلات التي قدموها لي في سبيل إنجاح هذا العمل.

وأعرج بالشكر على كل من:

أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، وعلى رأسهم أساتذة قسم العلوم الاجتماعية، وبالأخص أساتذة تخصص صعوبات العلم.

والى دفعة ماستر صعوبات التعلم2015 ـ2016.

والى كل من ساهم في هذا البحث من قريب أو بعيد، وأرجو لهم من الله الأجر.

خلود.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
ملخص الدراسة بالعربية	أ
ملخص الدراسة بالأجنبية	ب
شكر وعرفان	ج
فهرس المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول :الفصل التمهيدي	
تمهيد	14
1.الإشكالية	15
2.التساؤلات	18
3. أهداف الدراسة	19
4. أهمية الدراسة	19
5. المفاهيم الإجرائية للدراسة	20
خلاصة الفصل	21
الفصل الثاني اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط	
تمهيد	23
1. التطور التاريخي لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط	24
2. مفهوم الانتباه وفرط النشاط	27
3. تعريف اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط	28
4. تشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط	29
5. مظاهر اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط	30
6. علاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط	33
7. النظريات المفسرة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط	38

خلاصة الفصل	48
الفصل الثالث الكتابة الإملائية	
تمهيد	50
1. لمحة تاريخية عن نشأة الكتابة	51
2. تعريف الكتابة	52
3. تعريف صعوبة الكتابة	53
4.أهمية الكتابة	54
5. مشكلات الكتابة العربية	55
6. تعريف الإملاء	57
7. أهمية الإملاء	59
8. أهداف تدريس الإملاء	60
9. أنواع الإملاء	61
10. اختيار نص الإملاء	71
11. الإملاء و الأسلوب التكاملي	71
12. أساليب تعليم الإملاء	76
13. طرق تصحيح الإملاء	76
14. أساليب علاج الإملاء	81
15. الدراسات السابقة حول الإملاء	82
خلاصة الفصل	86
الجانب الميداني	
الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	89
1.الدراسة الاستطلاعية	90
1.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية	90
2.1. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	90

3.1. المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية	91
4.1. عينة الدراسة الاستطلاعية	91
5.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية	99
1.6.نتائج الدراسة الاستطلاعية	99
2.الدراسة الأساسية	99
1.2. منهج الدراسة الاساسية	99
2.2. المجال المكاني للدراسة الأساسية	100
3.2.المجال الزمني للدراسة الأساسية	100
4.2. عينة الدراسة الأساسية	100
5.2. الأساليب الإحصائية	100
خلاصة الفصل	101
الفصل الخامس عرض تحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	
1.مناقشة التساؤل الجزئي الأول	103
2.مناقشة التساؤل الجزئي الثاني	106
3.مناقشة التساؤل الجزئي الثالث	109
4.مناقشة التساؤل العام	112
خلاصة عامة	114
الاقتراحات	114
قائمة المراجع	116
الملاحق	124

قائمة الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
.1	نتائج قياس صدق بعد كتابة الحروف الهجائية	93
.2	نتائج قياس صدق بعد كتابة الكلمات نسخا	94
.3	نتائج قياس صدق بعد كتابة الجمل نسخا	94
.4	نتائج قياس صدق بعد كتابة الكلمات غيبا	96
.5	نتائج قياس صدق بعد كتابة الجمل غيبا	97
.6	نتائج قياس صدق الأبعاد	98
.7	نتائج قياس الثبات لاختبار الإملاء	98
.8	نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختيار عينة ضعيفي الانتباه.	103
.9	نتائج توزيع العينة في المستوى المنخفض والمستوى المرتفع	103
.10	نتائج الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي للكتابة الإملائية	104
.11	نتائج الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي للكتابة الإملائية	104
.12	نتائج الفروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في الكتابة الإملائية	104
.13	نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختيار عينة مرتفعي الاندفاعية	106
.14	نتائج توزيع العينة في المستوى المنخفض والمستوى المرتفع	106
.15	نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكتابة الاملائية	107
.16	نتائج توزيع الأفراد الى مستوى منخفض ومرتفع للكتابة الاملائية	107
.17	نتائج الفروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في الكتابة الإملائية	107
.18	نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختيار عينة فرط النشاط	109
.19	نتائج توزيع الأفراد الى مستوى منخفض ومرتفع فرط النشاط	109
.20	نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكتابة الإملائية	110

.21	نتائج توزيع الأفراد الى مستوى منخفض ومرتفع في الكتابة الإملائية	110
.22	نتائج الفروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في الكتابة الإملائية	110
.23	نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الكتابة الإملائية	112
.24	نتائج توزيع الأفراد الى مستوى منخفض ومرتفع في الكتابة الإملائية	112
.25	نتائج الفروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في الكتابة الإملائية	113

قائمة الأشكال

الشكل	العنوان	الصفحة
.1	يوضح أنواع الإملاء	62
.2	طرق تصحيح الإملاء	81

قائمة الملاحق

الملحق	العنوان	الصفحة
.1	جداول spss	124
.2	اختبار الإملاء	134
.3	قائمة ملاحظة السلوك الطفل	

مقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تطورا كبيرا في مجالات عدة شملت التربية، وعلم النفس، وغيرهما، وحظيت المشكلات السلوكية المصاحبة للأطفال في سن المدرسة باهتمام متزايد، لما ينجم عنها من قلق وإزعاج للذين يعملون مع هؤلاء الأطفال سواء الأسرة أو المدرسة.

ولعل اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط يتصدر قائمة هذه السلوكيات، بما يتركه من آثار سلبية على الطفل والأسرة على حد سواء، وقد يصل إلى نبذ الطفل تربويا واجتماعيا ما لم يتم التعامل مع هذا الاضطراب بأسلوب علمي وتربوي.

ولقد حظي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD) باهتمام الباحثين منذ زمن بعيد، إلا أن السنوات الأخيرة شهدت اهتمام غير مسبوق بهذا الاضطراب على جميع المستويات، سواء على مستوى الأسباب أو التشخيص أو العلاج أو الوقاية و الكشف المبكر، فأصبح أحد أكثر المواضيع شيوعا في العصر الحالي، ولفت انتباه الباحثين في مجالات التربية وعلم النفس وطب الأطفال، وقد أشار العديد منهم إلى انه اضطراب عضوي، بينما أشار آخرون إلى أنه اضطراب سلوكي.

يأتي الاهتمام بهذا الاضطراب أيضا كونه أحد العوامل الرئيسية التي تقف وراء تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما يعد مظهرا من المظاهر السلوكية الصفية المرتبطة ارتباطا وثيقا بصعوبات التعلم، لأن الانتباه والتركيز هما عمليتين رئيسيتين للتعلم في جميع المواد الدراسية.

و من أهم هذه المواد الدراسية التي تحتاج لانتباه وتركيز جيد هي الكتابة بشكل عام والإملاء بشكل خاص لما له من أهمية كبيرة بين فروع اللغة العربية، وهو تذكر الكلمات من خلال السمع والبصر والنطق والرسم، وبمقدار تعمق ذكر الكلمات في ذهن التلاميذ بقدر حسن إملائهم.

بحيث نجد التلاميذ المصابين بهذا الاضطراب يتحركون باستمرار ومشتتي الانتباه ويتصفون بعدم الثبات، الأمر الذي يؤثر في عملية الكتابة الإملائية لديهم، مما يؤدي إلى تأخرهم الدراسي عن أقرانهم، وانخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي.

لذا ركزت هذه الدراسة على مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وقد تمت معالجة هذا الموضوع من خلال تقسيمه إلى جانبين نظري وتطبيقي فيمايلي نورد المحتوى الكامل للدراسة:

الجانب النظري احتوى على ثلاث فصول وهم:

الفصل الأول: ويتضمن تحديد إشكالية الدراسة والتساؤلات المقترحة، أهداف الدراسة وأهميتها والمفاهيم الإجرائية للدراسة.

الفصل الثاني: ويتضمن التطور التاريخي لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ومفهوم الانتباه وفرط النشاط، تعريف اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ومظاهره و تشخيصه، وعلاج الاضطراب ، والنظريات المفسرة له.

الفصل الثالث: ويتضمن لمحة تاريخية عن نشأة الكتابة ثم تعريف صعوبة الكتابة وتطرقنا الى أهمية الكتابة مع تعريف الإملاء وطرق تصحيحه وأساليب علاجه

أما الجانب التطبيقي يحتوي على فصلين:

الفصل الرابع: يتضمن الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها ومجالها المكاني والزماني وعينة الدراسة، أدواتها ونتائجها. ويتضمن أيضا الدراسة الأساسية من حيث المنهج والمجال المكاني والزماني وعينة الدراسة، وأدواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: يتضمن عرض تحليل ومناقشة التساؤل الجزئي الأول والثاني والثالث، ثم التساؤل العام.

وأخيرا خلاصة واقتراحات، ثم ملاحق الدراسة وقائمة للمراجع مرتبة حسب ترتيب الحروف الهجائية.

الجانب الميداني

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

تمهيد

1.الإشكالية

2.التساؤلات

3. أهداف الدراسة

4. أهمية الدراسة

5. المفاهيم الإجرائية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

لقد استهلت هذه الدراسة بالخلفية النظرية للإشكالية، بذكر بعض الدراسات السابقة وتحليلها من ما توفر منها قبل تحليل الإشكالية وذكر أسئلتها، مثل ما تم التعرض إلى أهمية الدراسة وأهدافها، مع تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

1. الإشكالية

تهتم الدول المتقدمة بضرورة فهم ودراسة العوامل التي تؤثر في إعداد الأجيال الناشئة وتوجيه شخصياتهم بما يحقق أهداف المجتمع، وينادي علماء التربية وعلم النفس بضرورة فهم آثارها على تباين ميولهم واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم وذلك حتى يسهل تكييف العملية التعليمية بحسب هذه العوامل، وهم يتخذون من الجوانب النفسية للنمو في الطفولة أساسا يسيرون بهديه في تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية سليمة.

ويذكر عبد العزيز القوصي أن تقدم المجتمع ورقيه يقاس بمدى اهتمامه بأطفاله ودراسة العوامل التي تؤثر على علاقاتهم وتوافقهم مع بعضهم البعض، وعدم الاهتمام بهذه العوامل قد يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي ثم الفشل وبذلك يتم خلق أشخاص مضطربين نفسيا وسلوكيا واجتماعيا. (الزيات, 1998)

وتعد مشكلة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط إحدى المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا بين الأطفال والتي قد تعود بآثار سلبية عليهم وعلى كل من يتعامل معهم فقد أشار (ادلر وتيري، 1982) إلى أن مشكلة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط موجودة في كل مكان ولا توجد دولة في العالم تخلو من تلك المشكلة ويتوقعان وجود طفل يعاني من ADHD في كل حجرة دراسية مكونة من 25 تلميذ.

فعلى الرغم من أن مشكلة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط من أكثر المشكلات السلوكية تواجدا لدى الأطفال وأكثرها شيوعا لما يصاحبها من اثار سلبية تؤرق كل من يتعامل مع الأطفال المصابين بها وعلى الأطفال أنفسهم، فقد تعوق اكتسابهم للأساليب السلوكية المقبولة اجتماعيا واكتسابهم للمقررات الدراسية وغيرها.

وتتراوح نسبة انتشار اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط في سن المدرسة الابتدائية من 3 %الى5% ويرى البعض انه قد يحدث لدى 10%من تلاميذ المدارس الابتدائية.

بحيث يستمد اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط خطورته لعلاقته الوطيدة بعدة اضطرابات أخرى كصعوبات التعلم، بحيث يقول الزيات أن الكثير من المشتغلين بالتربية يرون صعوبات الانتباه بأنها احد الأبعاد الأساسية لاضطراب ADHD بحيث تقف خلفها العديد من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة، الصعوبات المتعلقة بالذاكرة، صعوبات الكتابة وغيرها من أنماط صعوبات التعلم.

(الزيات، 1998)

ومن الدراسات التي أظهرت أن الأطفال ذوي اضطراب ADHD يعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي دراسة (ابراهيم السمادوني، 1990) التي أظهرت انخفاضا ملحوظا في مستوى المهارات التحصيلية للأطفال من ذوي النشاط الحركي الزائد مقارنة بالعاديين.

كما أظهرت نتائج دراسة (بانجوا، 2000) إلى تدني مستوى القراءة بالمدارس الابتدائية الأمريكية ممن ظهرت لديهم أعراض قصور الانتباه.

كما أشار (السيد شحاته، 2013) في دراسته إلى الخصائص والصعوبات التعليمية المرتبطة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد للأطفال من أنهم يعانون من انخفاض مستوى التحصيل عن المتوقع وصعوبات في تعلم مادة أو أكثر (كالقراءة، الكتابة، الحساب، التهجئة، والإملاء).

وتعد الكتابة إحدى مهارات اللغة التي يجب أن يتقنها التلاميذ في مراحل مبكرة من حياتهم حيث أنها تلازمهم في مراحل تعليمهم المختلفة، بحيث يؤكد النجار على أهمية عملية الكتابة بقوله إن الكتابة ليست نشاطا سهلا فطريا، بل هي نشاط مكتسب قوامه الدراسة والتعليم والخبرة، وتتطلب جهدا ذهنيا واعيا وقدرة تعبيرية وفكرية ناضجة.

فالكتابة هدفها الحقيقي التواصل مع الآخرين، وما الإملاء والخط إلا أدوات لتحقيق هذه الغاية.

فدروس الإملاء لها اثر كبير في حياة التلميذ لأنها تتصل بجميع فروع دراسته، وبجميع أعماله الكتابية في أثناء الدراسة وبعدها، والإملاء مقياس دقيق للمستوى الذي وصل إليه التلميذ في التعليم، ويمكن أن نحكم بسهولة على مستواه بعد النظر إلى القطع الإملائية التي يكتبها.

وقد تم دراسة الكتابة الإملائية بشكل كبير وموسع من قبل اللغويين فقط، فشملت معظم الدراسات المراحل التعليمية المختلفة مسلطة الضوء على الأخطاء الإملائية بشكل كبير، وإيجاد طرق وأساليب لعلاج هذا الضرر على مستوى الشكل والمعنى للكتابة الإملائية.

فجاءت دراسة أبو سكينة لقياس فاعلية استخدام إستراتيجية التغذية الفورية مع معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت نتائج البحث أن هذه الإستراتيجية هي الأكثر فاعلية من الطرق التقليدية لأنها تستخدم تأثيرات مختلفة (سمعية وبصرية) تجذب انتباه التلاميذ وتطوير العديد من المهارات كما يؤدي إلى تجديد الذاكرة وزيادة الثقة بالنفس لديهم.

دراسة السيليتي 2001 التي اظهرت ضعف التلاميذ والتلميذات في استخدام أدوات الربط ، وبعض المهارات الاملاء.

دراسة حسني عصر1993 التي اسفرت نتائجها عن قصور واضح في استخدام علامات الترقيم لدى الطلاب المعلمين .

معظم التربويين يؤكدون ان هناك ضعفا ملحوظا في مهارات التلاميذ التعبيرية والشفوية والكتابية في جميع المراحل الدراسية.

حيث من الخطأ تعليم أساسيات اللغة النحو والصرف والإملاء على انها غاية واتخاذ اللغة وسيلة لفهم هذه الأساسيات.

نجد هناك عدد كبير من الدراسات التي بحثت في علاقة وأسباب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط بالعديد من المتغيرات كالدافعية للانجاز وحجم وأسباب النشاط الزائد

كما جاء في دراسة (عبدالعزيز الشخص، 1975) ومنها ما اهتمت بدراسة بعض العوامل العقلية كالانتباه والتركيز وعلاقتها بالذكاء لدراسة (لنبيل حسن، 1996) ومنها ما اهتمت بعلاج النشاط الزائد، وتوجيه برامج تدريبية إرشادية للمعلمين في خفض الاضطراب في المراحل التعليمية المختلفة كما جاء في دراسة (شوقي ممادي، 2015)

نلاحظ من خلال ما سبق أن هناك عدد كبير من الدراسات التي بحثت في علاقة وأسباب وسبل علاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وكذا الكتابة الإملائية ركزت أغلبية الدراسات على الأخطاء الإملائية أنواعها ومستوى انتشارها وحصر نوع الأخطاء الشائعة في صفوف الدراسية بمختلف مراحلها ولم نجد ربط بينهما في الدراسة على الرغم من أهميتهما البالغة.

ونظرا لندرة البحوث والدراسات العلمية التي درست اضطراب ADHD من جانب صعوبة الكتابة والتأثير في مستوى أدائها ، جاءت الحاجة لدراسة والتعرف على مستوى الكتابة الإملائية للتلاميذ من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لما لها الأثر والأهمية الكبير في تحديد وتقييم مستوى التلميذ في المراحل المختلفة لحياته الدراسية .

ومن خلال ما سبق نطرح تساؤل الدراسة العام.

2. تساؤلات الدراسة:

1.2. التساؤل العام للدراسة

ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي ضعف الانتباه المصحوب بقرط النشاط ؟

2.2. التساؤلات الجزئية:

- ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ضعيفي الانتباه؟
- ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مرتفعي الاندفاعية؟
- ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مرتفعي فرط النشاط؟

3. أهداف الدراسة:

إن لكل دراسة هدف أو غرض معين يجعلها ذات قيمة علمية، والهدف من الدراسة يفهم على أنه السبب الذي من أجله قام الباحث بإعداد بحثه، والبحث العلمي هو الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عامة غير شخصية ذات قيمة ودلالة علمية، وتهدف الدراسة الحالية:

ـ التعرف على مستوى وجود اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذ قسم السنة الرابعة ابتدائي .

ـ التعرف على مستوى الكتابة الإملائية لدى عينة تلاميذ ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

ـ التعرف على تأثير أبعاد اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط على مستوى الكتابة الإملائية لتلاميذ سنة رابعة ابتدائي.

ـ محاولة التعرف على الإطار النظري لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

ـ محاولة الإجابة عن التساؤلات الأساسية والجزئية للدراسة.

4. أهمية الدراسة:

. تكمن أهمية الدراسة الحالية في خطورة المرحلة الابتدائية عند التلاميذ ومدى إخفاقهم في الأداء الأكاديمي الذي يتمثل في الكتابة وخاصة جانب الكتابة الإملائية لذلك تتناول الدراسة مرحلة عمرية دقيقة من مراحل النمو البشري وهي مرحلة الطفولة، والتي يظهر فيها اضطراب ADHD من خلال أعراضه الأساسية الواضحة وهي قصور الانتباه، النشاط الحركي الزائد، الاندفاعية والتي تسبب انخفاض في المهارات التعليمية والتعلمية الرئيسية وخاصة الكتابة الإملائية التي تعتبر ركيزة أساسية في عملية التعلم.

ـ تسليط الضوء على فئة اضطراب ADHD في معرفة مستوى الكتابة الإملائية لديهم في مرحلة الرابعة ابتدائي.

ـ عدم وجود البحوث العلمية التي درست مستوى الكتابة الإملائية لدى فئة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، لذلك عملنا على هذا الموضوع لتقريب الصورة وتوضيحه أكثر.

5. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5.1.الكتابة الإملائية:

هي التمييز بين صوت وشكل الحرف للتوصل للكتابة بشكل سليم مجردا من الأخطاء.

و في الدراسة الحالية يتم قياس مستوى الكتابة الإملائية باستخدام اختبار تحصيلي للإملاء من إعداد الطالبة.

2.5. تلاميذ سنة رابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

هم التلاميذ المتمدرسين في قسم سنة رابعة ابتدائي للسنة الدراسية 2015 ـ 2016 الذين صنفوا من فئة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط من خلال مقياس معتز المرسي المرسي للكشف عن الاضطراب.

خلاصة الفصل:

لقد تعرضنا في هذا الفصل إلى كل ما يهم الدراسة من تحديد الإشكالية والتي تنص على ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط؟ وإلى تحديد التساؤلات، وكذلك عرضنا أهداف وأهمية الدراسة والتعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة(الكتابة الإملائية، تلاميذ ذوي اضطرابADHD)

الفصل الثاني

ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

تمهيد

1. التطور التاريخي لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

2. مفهوم الانتباه وفرط النشاط

3. تعريف اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

4. تشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

5. مظاهر اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

6. علاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

7. النظريات المفسرة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي والسلوكي لدى الفرد، فمن خلاله يستطيع الفرد انتقاء المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات و تكوين العادات الصحيحة، والقصور في هذه العملية يسبب له مشاكل تعليمية.

بحيث يوصف اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بأنه مجموعة من الخصائص التي تتميز بأنها تظهر في أكثر من موقف، وفي أكثر من وضع اجتماعي، وتتصف بالاستمرارية، وتتعارض مع المواقف الاجتماعية الأخرى التي يمر بها الطفل.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى التطور التاريخي لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتقديم مفهوم للانتباه بشكل عام ثم نعرج إلى تعريفه كاضطراب وذكر أعراضه وكيفية تشخيصه والنظريات المفسرة له.

1.التطور التاريخي لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

تعود بدايات التعرف على اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الى القرن العشرين، حيث يعتبر الدكتور جورج فريدريك ستيل (1902) أحد أوائل الباحثين في الذين بحثوا في هذا الاضطراب، وقد أشار إليه في سلسلة من ثلاث محاضرات في الكلية الملكية للأطباء بلندن تحت عنوان محاضرات "Goulstonian" وأطلق عليه تسمية "العجز في السيطرة على الروح المعنوية" والمقصود بذلك هو العجز في القدرة على ضبط الذات.

(الزراع، 2007)

ويرجع كمال سيسالم بدايات ظهور هذا الاضطراب إلى العهد اليوناني القديم، مستدلا بأن "جولدشتين" أشار إلى أن الأطباء اليونانيين كانوا يصفون الدواء للأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط. (سيسالم، 2006)

ويذكر هالاهان وكوفمان أن كلا من (غولدشتين وستراوس، وكرويكشانك) أيضا كانوا من أوائل الباحثين الذين اهتموا باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط. Hallahan and Kauffman، (2006)

لوحظ في بدايات القرن العشرين وجود مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في الدماغ كالأورام، والأمراض المعدية، والإصابات المختلفة التي تؤدي بدورها الى حدوث مشكلات في السلوك والتعلم، فقد صرح تردغولد سنة(1908) بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة تظهر بعض الأعراض الأولية للاضطراب ضعف الانتباه لكنها قد تتلاشى بسرعة، إلا أنها تعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعليمه المدرسي، ورغم تجاهل عبارة تردغولد في الأربعين في الأربعين سنة الموالية، إلا أن الاهتمام بتأثير الإصابات الدماغية على السلوك، وإصابة عدد كبير من الأطفال بعدوى الالتهاب الدماغي أو التهاب السحايا دفع الباحثين الى تركيز الاهتمام على هذه الحالات التي أظهر أصحابها مشكلات السلوك. (ماريني واخرون، 2003)

كما لاحظ الأطباء الأطفال المصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط يظهرون مستويات عالية من نقص الانتباه والاندفاعية، والنشاط الزائد، وعدم الاستقرار الوجداني، و السلوكات العدوانية، وذلك عام 1920، فأطلق على هذا الاضطراب عدة تسميات تشمل الخلل الوظيفي في المخ أو التلف البسيط في المخ، أو النشاط المفرط أو الحركة الزائدة. (الدسوقي، 2006)

ثم أعاد شتراوس خلال الأربعينيات من القرن العشرين الاهتمام بنظرية تردغولد وقام ببعض الأبحاث على الأفراد الذين يعانون إعاقة عقلية، وخرج بفرضية مفادها أن الأفراد الذين يظهرون هذه المشكلات السلوكية او التعليمية، لابد أن تكون قد لحقت بهم إصابات دماغية خلال تاريخهم النمائي. (الزراع، 2007)

غير انه في الستينات تغير مصطلح التلف البسيط في المخ الى مصطلح خلل دماغي بسيط، وذلك بعد ما تبين وجود العديد من الأفراد يعانون من المشكلات السلوكية والتعليمية سابقة الذكر دون وجود دليل على أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية عضوية.

(ماريني، 2003)

وابتداء من سنة 1968 تم مراجعة مسمى هذا الاضطراب ومقاييسه التشخيصية عدة مرات، ففي الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية اعتبر ضعف الانتباه والاندفاعية عرضين رئيسيين لهذا الاضطراب، فكان الأطفال الذين يظهر عليهم هذان العرضان، يشخصون على أنهم يعانون اضطراب ضعف الانتباه، أما الأطفال الذين يظهر عليهم فرط الحركة إضافة الى العرضيين السابقين، فيشخصون على أنهم يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة. (ماريني، 2003)

وقد تعرض هذا الاتجاه التصنيفي الى الانتقاد الشديد لعدم وجود دليل تشخيصي يؤكد على انفصال الاضطرابين، ضعف الانتباه وضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة عن بعضهما البعض، ولذلك عند إصدار الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية سنة 1980 تم إعادة النظر في التصنيف السابق، وأشير إلى وجود اضطراب واحد سمي "ضعف الانتباه فرط الحركة" والذي يتسم المصابون به بقلة الانتباه

والحركة الزائدة والاندفاعية، إلا أن الأبحاث اللاحقة دعمت فكرة وجود أطفال يعانون من ضعف الانتباه فقط، وفئة أخرى يعانون من نشاط زائد، خصوصا الأصغر سنا الذين تتمثل مشكلاتهم في فرط الحركة والاندفاعية، ولذلك صنفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي المنقح اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط إلى ثلاث فئات:

. اضطراب ضعف الانتباه فرط الحركة (يغلب عليه ضعف الانتباه).

. اضطراب ضعف الانتباه فرط الحركة (يغلب عليه فرط الحركة والاندفاعية).

. اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة الشامل بحيث تتوفر كل الأعراض في الاطفال المصابين بهذا النوع وهي ضعف الانتباه، الاندفاعية، فرط الحركة. (ماريني، 2003)

وفي الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للجمعية الأمريكية للطب النفسي تم الاحتفاظ بنفس التسمية، وهي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي و الاندفاعية. (بركة، 2009)

ويلقى هذا التصنيف قبولا واسعا في أوساط الأطباء والمختصين النفسانيين، إلا أنه لم يسلم هو أيضا من الانتقادات ويستمر الخلاف في اعتبار هذا الاضطراب اضطرابا واحدا أم اضطرابات متعددة، ومن الانتقادات الموجهة له أن هذا الدليل التشخيصي والإحصائي يتأثر بصورة واضحة بالنموذج الطبي العيادي الذي ينظر إلى المشكلات السلوكية والشخصية للأفراد على أنها خصائص إكلينيكية موجودة لدى الفرد مثلها مثل الأمراض العضوية.

(وزابل، 1999)

رغم كل هذه الانتقادات الموجه للدليل التشخيصي إلا أن التسمية الحالية تبقى قيد الاستخدام، إلى غاية ظهور نتائج علمية حديثة تؤكدها الدراسات والبحوث الميدانية أو اكتشافات جديدة في مجال الطب النفسي والصحة العقلية، من شأنها أن تؤدي إلى تعديل التسمية أو تغييرها.

2.:مفهوم الانتباه وفرط النشاط:

1.2.مفهوم الانتباه:

في البداية نقدم مفاهيم عامة لمعنى كل مفردة، ثم نعرج لتعريفه كاضطراب.

تعريف الانتباه لغتا:

يراد بالانتباه في اللغة الاستيقاظ وهو ضد خامل.

- ويعرف في موسوعة علم النفس(1986): بأنه قدرة الفرد في التركيز على المظاهر الدقيقة التي توجد في البيئة، أي اختيار الكائن الحي لمثيرات معينة دون غيرها من المثيرات. (الرازي،1982)
- وتعرفه الموسوعة البريطانية: (1984) بأنه عملية تركيز الوعي على بعض المثيرات، أو التركيز على (Benton and beton1984) مثير واحد من تلك المثيرات المقدمة للفرد.
- ويعرفه سولسو: 1996 أنه تركيز الجهد العقلي على أحداث حسية أو عقلية.

(سوسلو، 1996)

- يشير باركليBarkly إلى أن ضعف الانتباه هو نتاج لضعف القدرة على التحكم بالذات، وليس ضعف الانتباه، وهذا يعني أن هؤلاء الأطفال المصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ذوي نمط ضعف الانتباه، قد لا تنقصهم المهارات والمعرفة لكي ينجحوا، ولكن مشكلتهم في التحكم بالذات، والتي تعني استفادتهم من المعرفة والمهارات التي يمتلكونها في الوقت المناسب. (عبد الفهيم، 2011)
- كما يعتبر البعض الانتباه في الأصل نشاط نفسي يمكن الفرد من الحفاظ على الجهد المعرفي والسلوكي الذي يطبق على منبه ما، أو على مهمة مستمرة (انتباه مسند)

(Muller،Chevrie ،1996)

2.2. النشاط المفرط:

حيث يوصف الطفل ذو النشاط المفرط بأنه لا يستطيع الوقوف ساكنا أو الجلوس ساكنا، كما أنه يجري في المكان دون راحة وعند النظر لهؤلاء الأطفال ترى أجزاء من الجسم في حركة دائمة كأن يطرقون بأصابعهم، أو يدحرجونّ أقدامهم، أو يحركون الأقلام في أيديهم، فهم في حركة مستمرة . (نشوة، غادة، 2006)

3. تعريف اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

تعددت تسميات هذا الاضطراب حسب التطور الزمني إلى: ضعف الانتباه ، ضعف الانتباه فرط الحركة، وضعف الانتباه والنشاط الزائد، وأيضا ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط وصولا إلى التسمية الحديثة إن صح القول وهي اختصارا لكلمات Attention Disabilities Impulsiveiy Hyperactivity، وفي التالي تقديم لبعض التعاريف والمفاهيم للاضطراب (ADHD).

- تعرف سحر الخشرمي (2004) اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة على انه عدم استطاعة الطفل تركيز انتباهه والاحتفاظ به فترة ممارسة الأنشطة مع عدم الاستقرار والحركة الزائدة دون الهدوء أو الراحة مما يجعله مندفعا يستجيب للأشياء دون التفكير المسبق. (الخشرمي،2004)
- عرف ديلز (Dills)،2001 اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بأنه مجموعة من الخصائص التي تتميز بأنها تظهر في أكثر من موقف، وفي أكثر من وضع اجتماعي وتتصف بالاستمرارية، وتتعارض مع المواقف الاجتماعية الأخرى التي يمر بها الطفل.
- ويذكر عبد العزيز السيد الشخص (2010) أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يشير إلى إصابة الأطفال بعدم القدرة على الانتباه والاندفاعية، والنشاط الحركي الزائد قبل السابعة من العمر.
- ويعرفه جمعة بأنه سلوك أكثر إزعاجا وتململا وغير مريح، ويوصف الأطفال الذين لديهم هذا العرض بأنهم مفرطي الحركة، كما أن لديهم صعوبة تتعلق بالانخراط في الأنشطة الهادئة، ويمتد النشاط الزائد ويوجد في مواقف كثيرة حتى أثناء النوم ولكنه أكثر حدوثا في

المواقف الرسمية النظامية عن المواقف غير الرسمية، ويظهر الأطفال عدم قدرة على الاستماع للمتحدث من حولهم وعدم الدقة في أداء الأعمال، مما يؤدي إلى سوء توافقه الشخصي والاجتماعي، وهو أكثر قابلية للملاحظة في الصفوف الدراسية. (جمعة،2000)

حيث أن الانتباه هو واحد من العمليات العقلية التي تعمل على تركيز الجهد العقلي على إشارة حسية خارجية أو داخلية، منتقاة من دونها من الإشارات الموجودة في بيئة الفرد لتحمل في شكل دفعة عصبية عبر عصب حسي معين إلى الدماغ، لتستقبل من خلال الفص الجداري في قشر الدماغ ثم ترسل إلى مناطق أكثر عمقا كالمهاد لتتم ترجمة الرسالة وإصدار الاستجابة المناسبة من خلال مناطق أخرى بقشر المخ في الفص الجبهي، لتعود عبر عصب حركي معين.

وهكذا يمكن القول بأن اضطراب ضعف لانتباه المصحوب بفرط الحركة يشير إلى ضعف القدرة على تركيز الانتباه، ووجود نشاط زائد، أو سلوك اندفاعي أو كلاهما.

4. تشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

يعد التشخيص من المراحل المهمة التي يعتمد عليها بشكل كبير وفعال ضمن مجال ضعف الانتباه وفرط الحركة، لأنه المحرك الأساسي والمجهر الحقيقي الذي يستطيع من خلاله الفاحص أن يضع يده على الجرح والتعرف على حال الفرد عن قرب وبشكل صحيح وعلمي دقيق ، وقد صنف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة المعدلة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة إلى ثلاثة أنماط ووضع معايير تشخيصها، وفيما يلي توضيح لذلك:

.ينبغي توفر:

– نمط قصور الانتباه Inattention: ولتشخيص ذلك النمط ينبغي توفر ستة أو أكثر من أعراض قصور الانتباه، وأن تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر لدرجة تجعل الفرد غير قادر على التكيف، ولا تتناسب مع مستوى نموه.

– نمط النشاط الزائد(الاندفاعية): Hyperactivivity&Impulsivity: ولتشخيص ذلك النمط ينبغي توفر ستة أو أكثر من أعراض النشاط الزائد ، وأن تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر لدرجة تجعل الفرد غير قادر على التكيف، ولا تتناسب مع مستوى نموه.

– نمط الأعراض المركبة (النمط المختلط) Combindcriteria type: ولتشخيص ذلك النمط يجب توافر ستة من أعراض قصور الانتباه بالإضافة إلى ستة من أعراض النشاط الزائد و الاندفاعية، وأن تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر.

– أن تظهر أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قبل عمر سبعة أعوام. (محمد، 2013)

– أن تظهر أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على الأقل في موقفين مختلفين (على سبيل المثال المدرسة، المنزل، العمل).

– أن تؤثر أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بصورة سلبية وواضحة على الأداء الاجتماعي والأكاديمي والوظيفي.

– ألا تكون أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ناتجة عن اضطرابات النمو الشامل، أو الفصام، أو اضطرابات ذهانية أخرى، وأيضا لا ترجع إلى اضطرابات أخرى (مثل اضطرابات المزاج، اضطراب القلق، أو اضطرابات الشخصية)
(2000،American Psychiatric Association)

5. مظاهر اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

لهذا الاضطراب عدة مظاهر منها أساسية وأخرى ثانوية نذكر منها:

1.5.المظاهر الأساسية:

تجمع أغلب المراجع ومنها الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع الذي تصدره الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA)على أن المظاهر الأساسية لهذا الاضطراب هي:

1.1.5..ضعف القدرة على الانتباه:

غالبا ما يكون الأطفال المصابون باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة سلبيين، ولا يجدون متعة في عملية التعلم، ويفتقدون الحماسة اللازمة للمشاركة في النشاط

التعليمي مع قصور ملحوظ في الانتباه و التركيز، سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه، الأمر الذي يؤدي إلى سرعة قابليتهم لشرود الذهن وتشتت الانتباه وعدم تركيزهم أثناء الاستماع أو مشاهدة شرح الدرس، ويكونون منشغلين غالبا بأمور خارجية، بل قد يطلقون التعليقات السلبية نحو المعلم والمتعلم، فيكونون بذلك معرقلين لأنفسهم ولزملائهم، مما يجعلهم أكثر إظهارا للفشل الدراسي وإعاقة لتقدمهم التعليمي في المراحل الدراسية التالية إضافة إلى سوء توافقهم الشخصي والاجتماعي والتعليمي. (خليفة ،2008)

وهو ما يعيق التفاعل مع هذا التلميذ حسب ما أشار إليه عبد الستار حين أورد أن "تشتت الانتباه عند الطفل يعوق استجابته للبيئة وبالتالي تعطل من قدراته على التعلم بفاعلية، كما أن تشتت الانتباه من المظاهر الرئيسية المرتبطة باضطرابات الحركة، وتمثل تحديا حقيقيا لفاعلية العمليات العلاجية، و تزداد آثاره السلبية خاصة في المعلم بسبب ما يخلفه من صعوبات في الفصل الدراسي فضلا عن مخاطر التأثير في الأطفال الآخرين.

(إبراهيم وآخرون)

2.1.5.الاندفاعية:

هي التهور و العشوائية في إصدار الأفعال والأقوال وهي استجابة الفرد لأول فكرة تطرأ على ذهنه، وهي عكس التروي، ويبدو الأطفال عاجزين غالبا عن التحكم في اندفاعاتهم ويشعرون بالانزعاج في انتظار دورهم، ويندفعون في الإجابة عن الأسئلة في الفصل، كما أنهم يتدخلون في نشاطات الأطفال الآخرين أو يتسببون في وقوع الحوادث.

(ممادي،2015)

والاندفاعية من أكثر السلوكيات تأثيرا بالسلب على عملية التعلم، لأنها نقيض التروي والاستيعاب فمثلا هناك الكثير من الأنشطة المدرسية التي تتطلب الاختيار من عدة بدائل، فتكون الاندفاعية عائقا دون الحل السليم للمشكلات ناهيك عن الحوادث التي يحدثها المصابون بهذا الاضطراب داخل المدرسة وخارجها وحتى في المنزل مما يسبب لهم أضرارا جسدية، وقد يتعدى ذلك ليؤثر على زملائهم و المحيطين بهم من أقران و أقارب.

(خليفة 2008)

3.1.5..النشاط الزائد:

يتسم الطفل المصاب بضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط بكثرة الحركة البدنية غير الهادفة، لذلك نجده يتحرك ويتنقل من مقعده الدراسي لأماكن أخرى داخل الفصل أكثر من مرة في الحصة الواحدة، وقد يخرج من الفصل إلى ساحة المدرسة أو إلى الشارع، كما نجد أن هذا الطفل كثير التململ في جلسته، وتظهر عليه علامات الضجر ويبدأ باللعب بالأشياء المحيطة به ويحركها بشكل عشوائي دون هدف مقصود، كما تغلب عليه الفوضوية بسبب عدم قدرته على ضبط النفس، ويلاحظ المعلمون أن الطفل المصاب بهذا الاضطراب في بعض الأحيان عندما ينتقل من مكان إلى آخر يتخذ القفز والتأرجح وسيلة للتنقل، كما تظهر عليه سلوكيات مرفوضة اجتماعيا كالعدوانية وإساءة التصرف وقصور في تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين. (ممادي و عبدالفتاح، 2012)

2.5. المظاهر الثانوية:

المظاهر الثانوية لهذا الاضطراب كثيرة ومتعددة، وقد تتداخل مع اضطرابات ومشكلات سلوكية أخرى، إلا أنه يمكن ذكر أبرزها لما له من تأثير سلبي على المسار التعليمي والتحصيل الدراسي للتلميذ وتتمثل في الآتي:

انخفاض الأداء الأكاديمي:

يعاني التلاميذ المصابون باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط ضعفا ملحوظا في الأداء الأكاديمي المدرسي، وقد أظهرت الدراسات التي بحثت في علاقة هذا الاضطراب بصعوبات التعلم الى وجود علاقة وثيقة بينهما، بحيث يؤكد" الزيات "أن صعوبات الانتباه وهي أحد الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط تحتل موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم، إلى حد أن الكثير من المنشغلين بالميدان التربوي يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى.

(الزيات،1998)

مما يجعل الانخفاض الملحوظ في التحصيل الدراسي أمرا طبيعيا، وقد أظهرت عدة دراسات منها دراسة (Kathryn،1993) و(نظمي،1999) أن التلاميذ ذوي اضطراب ضعف

الانتباه المصحوب بفرط النشاط ينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي بوجه عام بسبب عدم قدرتهم على أداء الواجبات المدرسية المطلوبة سواء في المدرسة أو في البيت (كواجبات منزلية) كما يضعف أداؤهم التعليمي بشكل واضح. (ممادي و عبدالفتاح،2012)

1.2.5. السلوكيات العدوانية:

تؤكد الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن الأطفال المصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط يظهر لديهم السلوك العدواني بوضوح مقارنة بأقرانهم من العاديين، وهو ناجم عن الخبرات السلبية والفشل المتكرر والرغبة في لفت الأنظار، وتعمل هذه الخاصية على تهيئة جو سلبي على المدى البعيد إذ يصبح من الصعب التحكم في هذا السلوك أو تعديله دون اللجوء إلى العقاقير الطبية إضافة إلى التدخلات العلاجية السلوكية المكثفة. (لينا،2007)

كما أضافت العديد من الدراسات والمراجع الأخرى إلى أن لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط عدة مظاهر اخرى زيادة عن التي ذكرت سابقا، من شأنها أن تؤثر سلبا على المسار الدراسي والحياتي للتلميذ نوجزها في ما يلي:

- ضعف التنظيم والفوضوية.
- عدم الإشباع.
- سوء التوافق ونقص المهارات الاجتماعية.
- انخفاض الدافعية للدراسة والعمل.
- أحلام اليقظة وشرود الذهن.
- ضعف الذاكرة.

6. علاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

1.6.العلاج الطبي:

يعتبر علاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة طبيا من الأمور المعقدة إلى حد ما، وذلك لأنه لا يوجد علاج طبي أو عقار خاص بهذا الاضطراب، حيث يذكر كل من (أحمد وبدر، 2004) و (حامد، 2002) و (الزارع، 2008) أن العلاج الطبي

يهدف إلى إعادة التوازن الكيميائي في جسم الفرد المصاب من أجل زيادة انتباهه وزيادة القدرة على التركيز والتقليل من النشاط الحركي الزائد.

وحسب (حسن ، 1992) و (صافينار) فإن العقاقير الطبية تستخدم كمنبهات للجهاز العصبي المركزي خاصة " الدكستروامستامن" ويعرف تجاريا باسم "الدكسدرين" و"المثيل فيندات" ويعرف تجاريا باسم "رتالين " وتؤدي هذه العقاقير إلى خفض حدة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ولكن نجد أن لها آثار جانبية تمنع استخدامها على المدى البعيد، حيث تعيق النمو الطبيعي للطول والوزن بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى نقص في الوظائف المعرفية، كما يصعب الحصول على هذه العقاقير المنشطة لتصنيفها ضمن المواد المخدرة.

حيث يقسم (الزارع، 2008) الأدوية المستخدمة في علاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلى عدة أنواع:

- الأدوية المنبهة: وهي تعمل على دعم الموصلات العصبية المخية وتنشط مراكز المخ والانتباه في قشرة الدماغ.
- الأدوية المضادة للاكتئاب: وهي تستخدم لعلاج الاكتئاب والقلق واللازمات الحركية اللاإرادية وهذه الأنواع هي مركبات ثلاثية الحلقات، ومن أمثلتها " توفرانيل" وموانع إعادة امتصاص مادة السيروتونين" مثل " بكسل" وهي تعمل على زيادة تركيز الدوبامين في النهايات العصبية وبالتالي زيادة الموصلات العصبية.

هذه العقاقير لها آثار جانبية مثل اضطراب النوم، فقدان الشهية ونقص النمو والتوتر، ولهذا لم يعد الاختيار الطبي هو الاختيار الأمثل للعلاج، لذا قد يفضل الباحثين أنواع أخرى من العلاج لقلة مضاعفاته على الطفل، ومنها العلاج النفسي. (محمود، 1997)

2.6. العلاج النفسي:

يعتبر من أكثر أنواع العلاج فائدة خاصة على المدى البعيد، فهو يقدم للوالدين المعلومات الكافية حول هذا الاضطراب ويبين لهم المشكلات الانفعالية التي تصاحبه، كما يقدم لهم بعض التوجيهات والإرشادات التي تساعدهم على التعامل مع طفلهم بطريقة سليمة. (فائقة، 1999)

كما تؤكد (شقير، 1999) على أنه في حالة الاعتماد على العلاج الطبي يجب أن يصاحبه مساعدات نفسية لإعطاء الطفل مضطرب الانتباه ومفرط النشاط فرصة ليكتشف معنى الدواء بالنسبة له، ويعرف أن الدواء مجرد مساعد حتى يقلل من قلقه، كما يجب أن يضع الوالدين والمعلمين نظاما معينا للثواب والعقاب لتعديل الجوانب المزاجية والانفعالية للأطفال ذوي النشاط الزائد، ومساعدتهم على إشباع حاجاتهم النفسية لاكتساب القيم وتكوين أنا أعلى طبيعي قابل للتكيف.

3.6.العلاج السلوكي:

يرتكز العلاج السلوكي على استخدام النظريات والقواعد التي وضع إطارها النظري كل من "بافلوف" و"واطسون" وغيرهم، ويعتبر هذا النوع من العلاج الجانب التطبيقي لمبادئ وقوانين التعلم التي توصل إليها علماء النفس السلوكيون، أمثال سكينر (skinner) في الإشراط الإجرائي، و "لازاروس (Lazarus)، و "جوزسيفولبيه" (Joseph Wolpe) في التعلم الاجتماعي، ويشتمل العلاج السلوكي على مجموعة كبيرة من الفنيات التي تهدف إلى إحداث تغير إيجابي في سلوك الفرد. (عزب، 1981) (ممادي،2015)

ومن الأساليب السلوكية المستخدمة لعلاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط التعزيز الإيجابي، والاقتصاد الرمزي والتنفير، والتصحيح الزائد، والتنظيم الذاتي، والتعزيز السلبي وغيرها. (جمعة، 2000)

كما يرى السلوكيين أن اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط ناتج عن أحد العوامل الآتية:

- الفشل في اكتساب سلوك مناسبّ أو تعلمه.
- تعلم أساليب سلوكية غير مناسبة.
- مواجهة الفرج لمواقف متناقضة لا يستطيع معها اتخاذ قرار مناسب.

ربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة للإستثارة والاستجابة. (ممادي،2015)

أجرى "ملكاوي" (2003) دراسة بعنوان "فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال من ذوي صعوبات التعلم، وقد شملت عينة الدراسة (30) تلميذا تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية عددها (15) تلميذا ومجموعة ضابطة عددها (15) تلميذا.

تم استخدام أسلوب التعزيز الرمزي على أفراد المجموعة التجريبية، وتمثل في تقديم التعزيز على شكل قطع بلاستيكية (رموز) يتم استبدالها بمعززات داعمة محببة لأفراد الدراسة وفق فترات زمنية متقطعة، تكون قصيرة في البداية، وتزيد الفترة الزمنية بالتدرج، وذلك وفق قائمة توضح قيمة كل معزز داعم، واستمر تطبيق هذا الأسلوب مدة شهر ونصف بواقع 24 جلسة، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف البرنامج.

أظهرت النتائج أن أسلوب التعزيز الرمزي كان له أثر واضح في معالجة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى أفراد عينة الدراسة. (ملكاوي، 2003).

4.6.العلاج السلوكي المعرفي:

يقوم العلاج السلوكي المعرفي حسب (phyllis،1998) على تدريب الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على اكتساب مهارات التخطيط، وحل المشكلات، وضبط الذات، والتحكم اللفظي، وطاعة أوامر الوالدين وكيفية التعامل مع الأقران من خلال تنمية المهارات الاجتماعية.

ومن بين استراتيجيات العلاج السلوكي المعرفي:

- التعلم الذاتي: يرى ميكنبوم (Meichenbaum،1977) أن التعلم الذاتي يكمن في التخلص من الذات إلى الذات بطريقة إحباطية وانهزامية، واستبدالها بالتحدث الايجابي،

حيث يستخدم إجراء التعلم الذاتي بفاعلية في تعديل الأنماط السلوكية غير التكيفية مثل: السلوك العدواني، النشاط الحركي الزائد، الإحباط.

- حل المشكلات: يرجع أصحاب هذا الاتجاه إلى أن السلوك غير المرغوب إنما هو نتاج عجز المتعلم على حل المشكلات بطريقة منظمة، حيث يقترح جولد وآخرون (Gold et al) الخطوات التالية في حل المشكلات:

- شعور المتعلم بالمشكلة والاعتراف بها.
- تعريف المتعلم بالمشكلة وتحديدها.
- تحديد المتعلم لعناصر المشكلة بدقة ليتم ما يمكن تحقيقه.
- وضع المتعلم الحلول الممكنة لحلها وفق التفكير العلمي والمنطقي.
- تقييم المتعلم لنتائج تلك الحلول.
- توصل المتعلم لقرار اختيار إحدى الحلول، وفي حالة لم تحقق الخطة الأهداف المرجوة على المتعلم تجريب حل آخر.(الفتلاوي،).

ومن الدراسات التي أثبتت فاعلية العلاج السلوكي المعرفي دراسة (الخولي، 2005) والتي أظهرت فاعلية الاستراتيجيات التالية:

1-التنبؤ الذاتي.

2-المراقبة الذاتية.

3-التقييم الذاتي.

4-الضبط الذاتي.

5-التخطيط والتقويم الذاتي.

وذلك في خفض حدة اضطرابات الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (صافيناز)

5.6. العلاج الأسري:

إن التفاعلات الأسرية ونظرة الأسرة للطفل وموقفها منه تعد من أهم الأسباب لمعاناة الأطفال من اضطرابات الانتباه، ولهذا يهدف العلاج النفسي للأسرة إزالة الإحباط الأسري بين أفرادها وتهدئة الصراعات بينهم أو علاج بعض أفرادها علاجا نفسيا فرديا إذا لزم

الأمر، كما يلزم إعادة ترتيب الجو المنزلي بحيث لا يكون مثير جداً أو مغلق ومقبض جداً لأن الطفل يحتاج إلى هدوء ونظام مع ضرورة توجيه الوالدين إلى عدم استخدام العقاقير كعلاج وحيد لأي اضطراب في سلوك أبنائهم. (حمودة، 1991)

ويرى كل من (Dvis 2004) & (Shapiro et al 1998) أن البرامج الأسرية التي تعتمد على تدريب الوالدين لتعديل سلوك الطفل مضطرب الانتباه والحركة الزائدة من أفضل البرامج فعالية في خفض اضطرابات الانتباه.

وفي محاولة لمعرفة أثر فاعلية تدريب الوالدين في خفض أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، قام كل من "باركلي و زميله" (1990) بإجراء دراسة على مجموعة من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، وفق معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث وتكونت عينة الدراسة من (34) طفلا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتضم (19) فردا، وتلقى آباء المجموعة الأولى تدريبا حول الاضطراب والصراع الأسري والأساليب العلاجية المناسبة كالتعزيز والثواب وتكلفة الاستجابة واستخدام الحرمان المؤقت، وكيفية التعامل مع مشكلات هذه الفئة من الأطفال، بينما لم يتلق آباء المجموعة الضابطة هذا التدريب.

أوضحت نتائج الدراسة فروقا دالة بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية في كل من التوتر وتقدير الذات، بحيث خلصت الدراسة إلى أن مدة تقديم البرنامج التي استمرت تسعة جلسات فقط، لم تكن كافية. (Barkley et Anastopouls،1990 ،).

7. النظريات المفسرة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

حاولت العديد من النظريات تفسير أسباب حدوث اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، إلا أنها أخفقت في دعم أو تأييد أي من الأسباب، وهو ما دفع الباحثين إلى النظر لاضطراب ADHD على انه نتاج لتفاعل عدة عوامل، ومن أشهر النظريات التي فسرت أسباب حدوث هذا الاضطراب هي كالتالي:

1.7.النظرية البيولوجية:

ترجع النظرية البيولوجية اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط إلى عوامل وراثية، أو عصبية أو كيميائية، نتيجة حدوث خلل في وظائف المخ أو تسمم خلال مراحل الحمل مما ينتج عنه عدم اتزان كيميائي حيوي، واضطراب في نشاط ووظائف الجهاز العصبي. (ممادي،2015)

حيث تلعب العوامل الوراثية دورا هاما في إصابة الأطفال باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط بطريقة مباشرة، من خلال نقل الموروثات التي تحملها الخلايا التناسلية لعوامل وراثية خاصة بتلف أو ضعف المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه والتركيز بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه الموروثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ، والتي بدورها تؤدي إلى ضعف نمو المخ بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه. (السيد، 1999)

بحيث أشارت الدراسات التي بحثت في العلاقة بين العوامل الوراثية واضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة إلى أن حوالي 55% – 92 % من أعراض هذا الاضطراب مرتبط بعوامل وراثية، وأنه ينتشر بين الأفراد في الأسرة الواحدة.

(سيسالم، 2001)، (الدارس، 2007)

فالطفل المصاب الواحد نجد أن أحد افراد أسرته مصاب أيضا كالعم أو العمة أو الخال أو الخالة أو أبنائهم أو الأجداد، ولوحظ أن نسبة 10% من آباء الأطفال ذوي ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط هم أيضا أظهروا أعراض الاضطراب في طفولتهم، ولذلك يعتقد الباحثون أن هناك انتقالا جينيا وراثيا لهذا الاضطراب، يؤكد العديد من حالات الإصابة في نفس الأسرة، وبين الإخوة الأشقاء، وبصورة واضحة بين التوائم الحقيقية يصل إلى 100%. (حمودة، 1991)

كما أوضحت دراسات التأثير الجيني من خلال الأبحاث التي أجريت على التوائم المتماثلة (الحقيقية)، أنه إذا شخص أحدهما على أنه مصاب باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، فإن الآخر يكون لديه نفس التشخيص، وقد استدل من هذا على

تماثل الجينات الوراثية الخاصة بهذا الاضطراب، ووجد أن معدلات التجانس لدى التوائم المتماثلة تصل إلى 81% بينما لا تتجاوز في التوائم غير الحقيقية (غير المتماثلة) نسبة 29 %. (مشيرة، 2005)

وأكدت الدراسات التي أجراها "بيدر مان وكينن"، (Biederman&Keenan 1990) أن 25% من الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط كان لديهم أقارب من الدرجة الأولى يعانون من الاضطراب ذاته. (لينا الدارس، 2007)

ورغم الدراسات الكثيرة التي أجريت على التوائم والإخوة والأسرة، والتي أوضحت أهمية العامل الوراثي في حدوث اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، إلا أن هذا الاتجاه لا يلاقي تأييد جميع الباحثين والعاملين في مجال الاضطرابات النفسية والسلوكية، لأن مثل هذه التقديرات في ظهور أعراض الاضطراب تتعلق بأبعاده الأساسية (اللإنتباهية، الاندفاعية، فرط الحركة) ولا تتعلق بالنمط الشخصي في حد ذاته.

(الدسوقي، 2006)

1.1.7الاتجاه العصبي:

تشير العوامل العصبية إلى وجود خلل في وظائف المخ، أو اختلال التوازن الكيميائي في القواعد الكيميائية للناقلات العصبية، أو في نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ، وحدوث خلل على مستوى المخ أو في مستوى الناقلات العصبية للمنبهات، من شأنه أن يؤدي إلى ظهور اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

ويحدث تلف المخ في سن مبكرة من حياة الطفل نتيجة عدة عوامل بعضها يحدث أثناء الحمل، وبعضها أثناء الولادة، وقد يكون لبعض الأمراض كالتهاب السحايا، وتعرض الأم الحامل للإشعاعات، أو السموم، والإصابة ببعض الأمراض المعدية، كالحصبة الألمانية والزهري والحمى الشوكية، أثر واضح في ظهور اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الأطفال. (عبد الباقي، 1999)

أشارت بعض الدراسات أن الأطفال المصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، هم الأطفال تعرضوا أكثر من غيرهم للعوامل التي قد تسبب تلفا في المخ، ففي

دراسة قام بها ويس وهيتشمان على مجموعة من الأطفال المصابين بتلف في المخ، يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، تبين من خلالها أن أمهات هؤلاء الأطفال قد تعرضوا أثناء الحمل إلى الإشعاعات، وبعضهن تعرض للحصبة الألمانية أثناء فترة الحمل. (سميرة،2007)

هناك بعض العوامل التي تحدث أثناء الولادة وتسبب في تلف مخ المولود أو تلف بعض خلاياه، يؤدي ذلك إلى ضعف قدرة المخ على معالجة المعلومات مستقبلا، بما ينعكس بشكل واضح على العمليات العقلية الخاصة بالانتباه وضبط السلوك ومن أهمها:

ـ الضغط الناجم على رأس المولود جراء استخدام بعض الأجهزة الطبية أثناء الولادة العسيرة.

ـ إصابة مخ المولود أو جمجمته أثناء عملية الولادة.

ـ الاختناق الناجم عن توقف أو نقصان وصول الأكسجين بكمية كافية إلى مخ المولود أثناء الولادة نتيجة التفاف الحبل السري. (سميرة،2007)

كما أن إصابة الطفل بارتجاج المخ نتيجة تعرضه لحادث، أو ارتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه على رأسه من أماكن مرتفعة، أو تعرضه للضرب على الرأس أو إصابته ببعض الأمراض كالحمى الشوكية وغيرها من الأنواع الحمى المختلفة، فكل هذه العوامل تسهم في إصابة بعض المراكز العصبية بالمخ، خاصة المسؤولة عن إلا نتباه والتركيز.

2.1.7. الاتجاه الكيميائي:

ركز بعض الباحثين على الناقلات العصبية التي تعتبر بمثابة مواد كيميائية تساعد في إرسال الرسائل المختلفة بين النيورونات في المخ، وقد توصل جاينيدينوف وآخرون إلى أن السيرتونين هو الموصل العصبي الأساسي الذي يعتبر مسؤولا عن حدوث اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، في حين يرى آخرون أمثال كاسيلانوس وارنست وآخرون أن الدوبامين هو الموصل العصبي الأساسي المسؤول عن ظهور الاضطراب وتشير الأدلة المختلفة إلى أن مستويات الدوبامين تكون منخفضة جدا في الجزء الأساسي من قشرة المخ لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، مما يؤثر سلبا على الأداء الوظيفي

التنفيذي أو الوظائف التنفيذية عامة، كما أن مستوياته تكون مرتفعة في نفس الوقت في الكتل العصبية القاعدية مما يؤدي إلى حدوث النشاط المفرط والاندفاعية. (عادل،2009)

وقد أشار ماك كراكين في دراسة سنة(1991) إلى أن الأدوية المنشطة للانتباه تساعد على إفراز الدوبامين، الذي يؤدي بدوره إلى زيادة إفراز هرمون الأدرينالين الذي تفرزه الغدة الكظرية، والذي يعمل على كبح جماح السلوك، إلا أن المصابين برفض هرمون الغدة الدرقية يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط بنسبة90%.

إلا أن(باركلي،1998) أكد أن نسبة المصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والذين يعانون من اضطراب رفض هرمون الغدة الدرقية منخفض جدا.

في دراسة قام بها(مدراس2002) لكلية الطب بجامعة هارفارد، تم إجراء مسح دماغي لستة وثلاثين راشدا يعاني ستة منهم حدة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ويتمتع الثلاثون الآخرون بصحة جيدة، فوجد أن نسبة الدوبامين التي تساعد على حمل الذبذبات العصبية في خلايا الدماغ أكثر بنسبة 70% لدى مجموعة الأفراد المصابين بالاضطراب مقارنة بالأفراد العاديين. (عبدالوهاب،2007)

ترى (كاثي ننلي 2010) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط غالبا ما يتحسنون في سن التاسعة إلا أن الاضطراب يبلغ ذروته في سن السابعة والثامنة، فهؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة في الناقلات العصبية من النوع المضاد(المثبط)، بحيث لديهم جهاز عصبي أقل نشاطا والاتصال بين الخلايا لا يتم بسرعة العادية، ولذلك فهم يحاولون إيقاظ أجهزتهم العصبية التي تعمل ببطء شديد، ومعظم السلوكيات الاندفاعية المتهورة خصوصا في غرفة الصف هي من قبيل الاستثارة والمحافظة على الاستيقاظ، وعليه فإن هذا الاضطراب يعالج بعقاقير منشطة للجهاز العصبي بحيث يستطيع الأطفال المصابون باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة تركيز انتباههم على ما يجب أن ينتبهوا إليه، ومن ثم تقل سلوكياتهم الاندفاعية وحركاتهم المفرطة. (كاثي ننبلي،2010)

رغم وضوح تأثير العوامل العصبية والكيميائية في الإصابة باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، إلا أنه لا يمكننا التسليم بهذه الأسباب فقط، فما زال الأمر يحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث لتحديد الأسباب الدقيقة والعوامل المحددة التي تقف وراء حدوث وظهور هذا الاضطراب.

2.7.النظرية البيئية الاجتماعية:

يبدأ تأثير العوامل البيئية منذ لحظة الإخصاب، ويمتد إلى ما بعد الولادة، وترى النظرية البيئية أن أي خلل خلال مسيرة حياة الفرد من شأنه أن يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات ومنها اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة، خصوصا مرحلة الحمل والولادة، وأثناء التنشئة الأسرية، فالأمراض التي تتعرض لها الأم وسوء التغذية الصدمات والأحداث التي تظهر أثناء تطور الجهاز العصبي تشكل عوامل خطر للإصابة بالاضطراب.

لقد أثبتت الدراسات أن تعرض الأم خلال فترة الحمل لقدر كبير من الأشعة أو تناولها للمخدرات والتدخين، أو تعاطيها للكحوليات، أو بعض العقاقير الطبية التي تؤثر على الجنين خصوصا في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، وإصابتها ببعض الأمراض المعدية، من شأنه أن يؤدي لإصابة الطفل باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

(السيد وفائقة، 1999)

كما وجدت بعض الدراسات ارتباط بين ارتفاع نسبة الرصاص في الدم، وظهور أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، بحيث انه كلما زادت نسبة الرصاص في الدم زادت درجة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، كما أن المواد المضافة للأغذية من أجل إعطائها النكهة أو اللون(الأصباغ الصناعية) والسكريات تقوم بدور فعال في ظهور هذا الاضطراب، وقد تعمل على تفاقم أعراضه عند تناولها.

ففي دراسة(هوفر وميليش1994) التي أجريت على الأطفال الذين شعرت أمهاتهم بأن لديهم حساسية من السكر، بحيث قسم الأطفال إلى مجموعتين تناولت إحداهما السكر و

الأخرى لم تتناول السكر، أظهرت النتائج أن الأطفال الذين تناولوا السكر كان نشاطهم الحركي أكثر مقارنة مع المجموعة الأخرى التي لم تتناول السكر. (القرعان،2006)

وتوصل(باركلي واخرون،1992) إلى أن اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ينشأ من أسلوب معاملة الوالدين للطفل ومدة التفاعل بينهما، حيث يكون أكثر عصيانا في المواقف والتوجيهات والأوامر التي يتلقاها في الوسط الأسري أو المدرسي بحيث أثبتت دراسة(لاندوفر،2001) أن الفشل والإحباط وعدم التشجيع وانخفاض احترام الذات والاكتئاب قد يكون السبب الذي يقف وراء ظهور هذا الاضطراب.

وقد أظهرت دراسة (بريور واخرون،1998) أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر في ظهور المشكلات السلوكية لدى أطفال هذه الأسر، الأمر الذي أكده (بندا وآخرون،2001) عندما توصلوا إلى أن أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط تكون واضحة بدرجة كبيرة في الطبقات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، والأسر المتصدعة نتيجة إهمال الوالدين للطفل وعدم رعايتهم له .

(اليوسفي،2005)

ومن ناحية أخرى يحتل الوسط المدرسي دورا أساسيا في ظهور أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، فالتنظيم الإداري للمدرسة وطرائق التعليم، والأعداد الكبيرة للتلاميذ في الصف الواحد والتي يقابلها أعداد غير كافية من المعلمين، بحيث مستوى تأهيل المعلمين لا يتناسب مع المشاكل السلوكية التي يواجهونها، بالإضافة إلى عدم توافر أنشطة كافية ومناسبة يجد فيها الأطفال المضطربون متنفسا لطاقاتهم ونشاطاتهم الزائدة، فكل هذه العوامل وأكثر تسهم في ظهور هذا الاضطراب. (شريت و صديق،2009)

هذا الأمر الذي ذهبت إليه اليوسفي عندما أكدت على أن عدم توافر البرامج الخاصة بخفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المدارس، يعد من أسباب ظهور الاضطراب وتزايده إذ لا يتيح النظام التعليمي العادي في كثير من الأحيان الفرصة للأطفال من أجل الحصول على البرامج التربوية والعلاجية الفردية التي يحتاجونها، وهذا ما

يؤدي بهم إلى العجز عن التغلب على عوائق هذا الاضطراب، وعدم التكيف المدرسي والاجتماعي . (اليوسفي،2005)

3.7.النظرية السلوكية النفسية:

ترى النظرية السلوكية أن الأطفال من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط قد تعلموا هذا السلوك نتيجة تعزيزه أو إهماله والسكوت عليه في مرحلة ما من مراحل نموهم.

فبالإضافة إلى الظروف البيئية كمرجع للخبرات السيئة، يتعلم الطفل الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة و النمذجة(التقليد)، وإذا ما تلقى التعزيز والإثابة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فإنه قد يفقد التمييز بين السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب، ولهذا فإن اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعد نمطا من الاستجابة الخاطئة المرتبطة بمثيرات منفرة، يستخدمها الطفل في تجنب مواقف أخرى غير مرغوب فيها، فالطفل ابن بيئته، وسلوكياته عبارة عن ردود أفعال للمثيرات والخبرات البيئية التي تعرض لها، ومن ثم تظهر استجاباته، إما في صورة سلوكيات مضطربة تحتاج إلى ضبط وتعديل، أو في صورة سلوكيات مرغوبة يستحسن تعزيزها وتثبيتها. (علي،2009)

لقد أوضحت الدراسات النفسية أن أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط تظهر لدى الأطفال الذين يتسم آباؤهم بالتسلط، وأمهاتهم بالعناد وقلة الصبر، بحيث كلما كانت الأم سلبية ولا تقيم أي حوار مع طفلها، كلما كان الطفل مشتتا غير مطيع وعاجزا عن التوافق مع مطالب الأم بالطاعة، وسرعان ما يظهر ذلك في المدرسة من خلال عجزه عن الانصياع لقوانين الفصل واحترام القواعد النظامية السلوكية. (النجار، 2008)

تعتبر النظرية السلوكية أن سلوك الإنساني سلوك نظري منعكس وهو ما يعرف بالمثير والاستجابة، فنتيجة تعرض الطفل إلى مجموعة منبهات خارجية أو داخلية يصدر سلوك بمثابة الاستجابة لتلك المنبهات، وقد صنفت هذه النظرية السلوك إلى قسمين:

- السلوك المنعكس الشرطي البسيط: ونقصد بذلك كضيق حدقة العين عند تعرضها للضوء الشديد، وتصبب العرق وزيادة دقات القلب وارتفاع ضغط الدم، وإفراز بعض الغدد عند حدوث انفعال معين كالخوف أو الغضب.
- السلوك المنعكس الشرطي المركب(المكتسب أو المتعلم): لاحظ بافلوف في دراسة للإفرازات المعدية أثناء عملية الهضم في مجموعة من الكلاب التي أجرى عليها تجاربه، أن لعاب الكلب يسيل بمجرد سماعه بعض الأصوات التي ارتبطت من قبل بالطعام، كسماع صوت أقدام الشخص الذي يقدم لها الطعام أو رؤيته من بعيد.

(القمش و المعايطة،2007)

وقد استنتج بافلوف أن الأصوات المثيرة كانت بمثابة منبهات غير شرطية، وإفراز اللعاب كان فعلا منعكسا غير شرطي، في حين أطلق على صوت الجرس الذي كان يصاحب التجربة المنبه الشرطي، وإفراز اللعاب ناتج عن المنبه الشرطي.

(القمش و المعايطة،2007)

وحسب اتجاه النظرية السلوكية فإن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، كاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لديهم سلوك سلبي متعلم لا يساعدهم على تحسين أهدافهم والقيام بواجباتهم نتيجة ممارسات خاطئة، وعليه يمكن تعلم السلوك الصحيح وتعديل السلوك الخاطئ لدى هؤلاء التلاميذ من خلال نماذج تتضمن الثواب والعقاب، وقد نشأ هذا الاتجاه نتيجة الدراسات التي قام بها كل من بافلوف وواطسن وثرونديك ، كما تعد أعمال سكينر الخاصة بالتدعيم وتجارب بندورا عن النمذجة رائدة في هذا المجال. (الشناوي،1998)

كما يشار إلى أن التعزيز الاجتماعي قد يكون سببا في استمرار وتطور اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ففي مرحلة ما قبل المدرسة يحظى اندفاع الطفل وحركته الزائدة وسرعة استجابته باهتمام الراشدين، وقد يتم تعزيزه من غير قصد، لكن المشكلة تظهر عند انتقال هذا الطفل إلى المدرسة حيث تفرض عليه القيود والتعليمات فيطالب باحترام النظم والقوانين المدرسية التي لم يعتد عليها، فيلجأ لإظهار النشاط

والاندفاعية ليحظى بالتعزيز الاجتماعي والتشجيع الذي كان يحصل عليه في مرحلة ما قبل المدرسة، ولسوء الحظ فقد يحقق التلميذ مبتغاه لكن سيؤدي ذلك عن غير قصد إلى زيادة حدة الاضطراب. (يحي،2003)

خلاصة الفصل:

نستخلص في نهاية هذا الفصل بأن اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط له عدة تعريفات بناءا على خلفيات الباحثين منها التي تصب في الاتجاه السلوكي الذي يركز على النواتج السلوكية للاضطراب، ومنها الاتجاه الطبي الذي يركز بدوره على الجانب الوراثي الجيني.

فمن خلال استعراض النظريات التي بحثت في اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط نستخلص أن أسبابه عديدة ومتداخلة، فلا يمكن فصل الأسباب البيولوجية عن الكيميائية العصبية، كما أنه لا يمكن فصل هذه الأسباب عن العوامل البيئية والتنشئة الاجتماعية والمدرسية وحتى الغذائية التي تسهم في ظهور أعراض هذا الاضطراب أو استمراريته، بحيث اتجهت العديد من الدراسات إلى اعتماد المنحى التقاربي الذي يقوم على تداخل أسباب ظهور هذا لاضطراب.

الفصل الثالث

الكتابة الإملائية

تمهيد

1. لمحة تاريخية عن نشأة الكتابة

2. تعريف الكتابة

3. تعريف صعوبة الكتابة

4.أهمية الكتابة

5. مشكلات الكتابة العربية

6. تعريف الإملاء

7. أهمية الإملاء

8. أهداف تدريس الإملاء

9. أنواع الإملاء

10. اختيار نص الإملاء

11. الإملاء و الأسلوب التكاملي

12. أساليب تعليم الإملاء

13. طرق تصحيح الإملاء

14. أساليب علاج الإملاء

15. الدراسات السابقة حول الإملاء

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال، التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره.

و صعوبة الكتابة هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغت السوء وعدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ.

والإملاء هو ما يملى على التلاميذ من جمل أو كلمات ويراع فيه الكتابة الصحيحة من حيث الصورة الخطية حسب القواعد اللغوية المتعارف عليها.

وفي هذا الفصل سنقوم بذكر العناصر المهمة المتعلقة بعملية الكتابة الإملائية من مراحل تطور الكتابة إلى أنواع الإملاء وأهمية الإملاء وغيرها من العناصر المهمة التي تثري هذه الدراسة.

1. لمحة تاريخية عن نشأة الكتابة

إن الخوض في مسألة كنشأة الكتابة العربية يحتاج إلى بحث وتقص, وذلك لما يكتنفها من غموض، بحيث تعددت الآراء في نشأة الكتابة، فاعتقد بعضهم أنها (توقيفية) علَّمها الله عز وجل آدم عليه السلام في قوله تعالى: "وعلَّم آدم الأسماءَ كلَّها" (البقرة الآية31) ثم لإسماعيل عليه السلام، استنادًا إلى الرواية القائلة : إن أول من كتب بالعربية إسماعيل عليه السلام، ورأى فريق من العلماء أن الكتابة "اصطلاحية"، تواضع عليها الناس خلال تعايشهم في منطقة واحدة, مما دفعهم إلى ابتداع رموز وأسماء تسهل عليهم تفاهمهم، ونسبوا أوليات وضع الحرف العربي إلى ثلاثة أشخاص من طي في أرض الحيرة، هم(مرمر بن مرة، وأسلم بن سدرة، وعامر بن جدرة)، فوضعوا الخط، ثم انتقلت الكتابة إلى الأنبار ثم مكة، حيث تداولها الناس فيها (المفتوحة،1993)

فالخط مر بمراحل تطور ولم يصل إلينا إلا بعد أن قطع أربعة أدوار وهي كالتالي:

- الدور الصوري المادي.
- الدور الصوري المعنوي.
- الدور الصوري الحرفي.
- الدور الحرفي الصرف.

ففي أول الأمر كان الناس يرسمون صور الماديات للدلالة عليها، فإذا أرادو أن يستدلون على معنى الأسد رسموا صورة الأسد، وإذا قصدوا الدلالة على معنى النخل رسموا صورة نخلة.

ولكن هذه الكتابة كانت ناقصة, لأن من المدلولات مالا صورة له مادياً، كالخوف والحزن، والفرح ثم جاءت فكرة أن يدل على المعاني التي لا صور لها بصور لوازمها فكانوا يرسمون الدواة والقلم للدلالة على معنى الكتابة، والشعر المسدول للدلالة على معنى الحزن، وضخامة الجسم للدلالة على غنى صاحبه، وكانت الكتابة في هذا الدور صورية معنوية، والدليل على ذلك مشاهد الرسوم المصرية القديمة.

ثم ترقوا في الدور الحرفي بواسطة الصور، فاصطلحوا على رسم صور وأشكال للدلالة على الحروف في أول أسمائها، فمثلا إذا قصدوا أن يكتبوا لفظ"غلبت الروم "صوروا غراباً وليمونة، وباباً، وتفاحة، وإبريقاً ورحى, واصطلح كل قوم على صور خاصة حسب نطق لغتهم، ثم اختصروا تلك الصور حتى صارت علامات لا تدل إلا على أصوات الحروف، كما هو الشأن الآن. (عفيفي، 1980)

وقد ظهرت الحاجة الشديدة إلى الكتابة في عهد النبي صلى الله عليه وسلم لكتابة الوحي, مما أدى إلى انتشارها، ثم ازدادت الكتابة انتشارًا بعد غزوة بدر، التي أمر فيها رسول الله من لم يكن له فداء من الأسرى، أن يعلّم عشرة من أبناء المسلمين الكتابة, مما كان له أثر محمود في توجيه المسلمين، وخلفائهم وأمرائهم إلى العناية بالكتابة، وشاءت قدرة الحكيم العليم أن يكون هو أول كتاب يكتب بالعربية، وكان الصحابة رضوان الله عليهم من أحرص الناس على تلاوة القرآن الكريم.

وفي العصر الأموي بدأ الخط العربي ينمو ويرتقي، وممن اشتهروا بإجادته قطبة المحرر وإسحاق بن حماد، وفي العصر العباسي تابع الخط العربي نموه في محاذاة التقدم، وممن كانت لهم تحسينات في الخط النسخي وفي كتابة المصاحف والدواوين الوزير علي بن عبد الله الملقب(بمقلة)، ثم جاء بعده علي بن هلال المعروف بابن البواب، فهذَّب طريقة الكتابة، وكساها طلاوة وجه، وواصل العلماء عنايتهم بالكتابة العربية، حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن من جمال الرونق وحسن الترتيب. (غزي،2000)

2. تعريف الكتابة

- لغةً: كما جاء في لسان العرب في مادة" كتب": "كتب الشيء يكتبه كَتباً وكتاباً وكتابةً، وكتبه :خطَّه (ابن منظور،2000)
- اصطلاحاً: هي حروف مكتوبة, مخطوطة, وتصوّر الألفاظ الدالة على ما في نفس الإنسان. (معروف،1985)

ويمكن تعريف الكتابة بأنها "عمل لغوي دقيق مراعٍ للمقام، ومناسب لمقتضى الحال، كما تعرف بأنها القدرة على السيطرة على فن الكتابة كوسيلة للتفكير، أو التعبير، والاتصال."

(مدكور،1994)

- ويعرفها (علامة،1995) بأنها "تعبير يحول الملفوظ والمسموع إلى مقروء، وهي الترجمان لما يعبر عنه باللسان بعد أن يطلَق في الفراغ اللامتناهي".
- كما عرفت " بأنها إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما, وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب، وآرائه ومشاعره إلى الآخرين"

(عبد الرحمن وأحمد، 2002)

وتعرف أيضاً بأنها "فن تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة".

(الدليمي والوائلي،2003)

3. تعريف صعوبة الكتابة

لقد تعددت التعاريف الخاصة بمفهوم صعوبة الكتابة ومن هذه التعاريف:

تعرف حورية باي صعوبة الكتابة فتقول: صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني (باي، 2002)

أما نبيل عبد الحافظ عرف صعوبة الكتابة :

إن صعوبة الكتابة هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغت السوء وعدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ.

(عبد الحافظ، 2000)

ويصف كريمان بدير صعوبة الكتابة بأنها عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات، مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة. (كريمان ،2006)

4.أهمية الكتابة:

تعتبر الكتابة مفخرة العقل الإنساني عبر تاريخ البشرية الطويل، فهي أشبه بأضواء كاشفة، تضئ هنا وهناك لتلتقط صورا معبرة عن إنتاج العقل البشري المتميز في فكره، وتاريخه، وتراثه الثقافي الأصيل, لذا فهي تعتبر من أعظم اختراعات الإنسان في ماضيه وحاضره، حيث تمثل ذاكرة التاريخ ووعاء الإنجاز الإنساني، وأساساً راسخاً من أسس الحضارة الإنسانية.

والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال، التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرًا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سبباً في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة, لذا تعتبر الكتابة الصحيحة عمليةً مهمةً في التعليم، على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وهي ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها.

(خاطر وآخرون، 1981)

وتمثل الكتابة القوانين والأصول والأعراف اللغوية, لأن اللغة المنطوقة تمثل لغة الحديث، وما يواكب مسيرتا من تطوير وتحويل، أما اللغة المكتوبة في الأغلب فإنها تمثل اللغة المستقرة، التي تحمل السمات الأصيلة المتوارثة كما يجب أن تكون, وهي لغة الإنتاج الأدبي والفكري، ومجال اهتمام العلماء والمبدعين. **(المفتوحة، 1993)**

وإذا كانت الأصوات تمتع مستمعها، فإنّ الكتابة بدورها تمتع الناظر، وتشركه أحوال الكاتب، ويعينه نظامها، ورموزها، وما فيها من فقرات مقسمة فيها المعاني تقسيماً مدققاً على عمق الاتصال وتمامه بين القارئ والكاتب، ومن ثمّ فرؤية المكتوب تعد بعداً رابعاً من أبعاد اللغة، وهي البعد الإنساني، والطبيعي، والتاريخي. (عصر،1992)

كما أن للكتابة العربية دورها الفني البارز، فلقد أخذ الفنان العربي يحاور الحرف حوارًا فنياً خلّاقاً، ويستخرج منه آيات فائقة الجمال من الأعمال الفنية التي كتبت بشتى أضراب الخط العربي الجميل، وللكتابة دورها الفعال في التربية والتعليم، فالطالب يكتب ما

يحقق من المعارف، ويعبر عن نفسه أثناء امتحانه بالكتابة، ويحتفظ لنفسه بكل ما يرغب في الرجوع إليه، والتعلم منه بواسطة الكتابة. (جابر، 2002)

ومن هذه الأهمية أصبح تعليم الكتابة وتعلّمها يمثل عنصرًا أساسياً في العملية التربوية، بل إن القراءة والكتابة هما الوظيفتان الأساسيتان للمدرسة الابتدائية.

ولعلّ تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي، يتركز في العناية بأمور ثلاثة:

قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة إملائياً، وإجادة الخط، وقدرته على التعبير عما لديه من أفكار بكل وضوح ودقة، وهذا يعني أنّ التلميذ ينبغي أن يكون قادرًا على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وإلا اختلّت الحروف، وتعذرت القراءة، وأن يكون قادرًا على كتابة الكلمات بالطريقة التي تواضع عليها أهل اللغة، وإلا تعذَّرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأني كون قادرًا على اختيار الكلمات، ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فَهم المعنى والأفكار. (البجة، 2000)

5. مشكلات الكتابة العربية:

تكتنف الكتابة العربية كثير من المشكلات، لعلّ من أبرز هذه المشكلات مايلي:

1.5. الجانب الشكلي:

ويقصد به وضع الحركات(الكسرة، والضمة، والفتحة)، إذ إن هذه الحركات ليست من صلب الكتابة، وإنما تلحق بالرسم الإملائي، ومن الملاحظ أن هذه الحركات في الغالب لا توضع على الحروف في أثناء الكتابة العادية, مما ينجم عنه التباس، وعدم القدرة على القراءة بشكل سليم، ومثال ذلك :الحرف (ان) فمن دون الحركات يحتمل قراءته على النحو التالي:(إنَّ–أنَّ–أنْ–إنْ).

2.5.جانب القواعد الإملائية:

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء العربي، ولعل من أبرز هذه الصعوبات ما يلي:

اختلاف رسم الحرف عن صوته إذ ان هناك حروفاً تنطق ولا تكتب، كما أن هناك حروفاً تكتب ولا تنطق، وذلك في مثل : لكن, طه حيث نقصت منها الألف، كما زيدت في مثل: (كتبوا ولعبوا)، ويتضح ذلك في اللغات الأخرى، ومن أمثلة ذلك عدم نطق (GH) في الكلمات الآتية: right–night (البجة، 1999)

وقد كشفت دراسة (Connie K, 1986) عن وجود بعض الأخطاء الصوتية لدى ذوي المقدرة المنخفضة من طلبة المستوى الثالث، وذلك من خلال مطابقة لفظ الكلمة باللفظ المعروض على الحاسوب.

كما أشارت دراسة (Judith M, 2000)، إلى أن أشكال الأخطاء الإملائية اشتملت على الأخطاء الصوتية أكثر من الأخطاء الشكلية.

- اعتماد كثير من قواعد الإملاء على قواعد النحو والصرف.
- صعوبة قواعد الإملاء، وكثرة الاستثناءات فيها.
- الاختلاف في قواعد الإملاء بين العلماء في النحو مثل: يقرأون، ويقرءون، ويقرؤون.

3.5. **جانب اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة** مثل: عام، معلّم، باع.

4.5. جانب الإعجام:

ويعنى به :النقط، ومن الجدير بالذكر أن نصف الحروف الهجائية مهمل، والنصف الآخر معجم.

5.5. جانب الوصل والفصل بين الحروف.

6.6. جانب استخدام الصوائت.

تستخدم العربية في كتابة الصوائت القصار(الكسرة، والضمة، والفتحة), مما يخلق لبساً في كتابة الأطفال، وبخاصة عند مد الصوت في نطق الحركات.

7.5. جانب الإعراب:

ويعنى به تغير حركات أواخر الكلمات بتغير التركيب، فقد يكون إعرابه مرة بالحركة، ومرة بالحرف، ومرة بالإثبات، ومرة بالحذف, مما يورث صعوبة وبخاصة للأطفال.

(البجة،2000)

6. تعريف الإملاء

1.6.لغة:

كما ورد في لسان العرب من مادة "ملل" أمل الشيء قاله فكُتب، وأملاه كأملَّه، وفي القرآن الكريم، قال تعالى:﴿فَلِيمْلِلْ وَليهُ بالعدْلِ﴾. [البقرة, آية282] (ابن منظور، 2000)

2.6.اصطلاحا:

- كما ورد في المعجمات التربوية: هو القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة . (اللقاني والجمل،2003)
- عرفه علماء اللغة والتربية على أنه: نشاط ذهني يتناول الأصوات المنطوقة بشكل يتيح للسامع التعبير عنها برسم الكلمات رسما هجائيا صحيحا. ولها نظام معين موضوعه كالكلمات التي يجب وصلها والتي يجب حذفها مما يؤدي إلى ضبط الكتابة العربية.

(رسلان، 2005)

- عرفه (حسن شحاتة، 2004): هو تذكر الكلمات من خلال السمع والبصر والنطق والرسم، وبمقدار ما تعمق ذكريات الكلمات في أذهان تلامذتك ويحسن إملاؤهم.

(الجوجو، 2004)

- ويعرفه (رضوان، 2001): بأنه كتابة التلاميذ لما يملَى عليهم كتابة صحيحة، من حيث الصورة الخطية حسب القواعد اللغوية المتعارف عليها .
- كما عرفه (السعدي وآخرون، 1992) و (جابر، 2002): بأنه عملية التدريب على الكتابة الصحيحة, لتصبح مهارة يؤديها المتعلم بطريقة صحيحة، ويتمكن بواسطتها من نقل آرائه، ومشاعره، وحاجاته، وما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة.
- ويقصد بالإملاء :الكتابة السليمة من حيث هجاء الكلمة، مع وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، مع الاهتمام بالخط الواضح المرتب. (أبو الهيجاء،2001)
- ويرى (ظافر والحامدي، 1984): ان الإملاء ينصرف إلى إملاء شيء من المعلم على تلاميذه، وينسبه بعض التربويين إلى الكتابة المطابقة للقواعد المتعارفة في رسم الكلمات، ولو كانت على سبيل النقل.

وهو أيضاً تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة(الحروف) على أن توضع الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة, وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد. (معروف، 1985)

- وهو أيضا "فن رسم الكلمات في اللغة العربية، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورها الأولى، وذلك على وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة". (الدليمي والوائلي،2003)
- وهو "علم تعرف به أصول تأدية الكتابة على الصحة، أو هو قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط، كما تعصم القوانين النحوية من الخطأ في اللفظ." (نبوي، 2001)

ونستنتج مما سبق أن الإملاء يشتمل على النقاط التالية:

- الإملاء مهارة.
- هو التصوير الخطي للأصوات المسموعة.
- صحة الرسم الإملائي.
- وضوح المعنى المراد.
- وضوح الخط.

والإملاء ضبط التهجي وطريقة كتابة الكلمة.

ومنه فإن الإملاء هو عبارة عن مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد اللغوية المتعارف عليها، ووضوح الخط تحقيقاً للفَهم والإفهام.

7. أهمية الإملاء:

يحتلّ الإملاء منزلةً عظيمةً بين فروع اللغة، "فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلةً لصحة الكتابة إعراباً واشتقاقًا, فإن الإملاء هو الوسيلة لصحتها من حيث الرسم الخطي الكتابي، وكذلك يعتبر الإملاء مقياساً دقيقًا, لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار التلاميذ في تعلّمهم.

(إبراهيم،1968) (سمك، 1979)

كما أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فَهم الجملة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه. (إبراهيم،1968) (الرشيدي وصلاح، 1999)

والإملاء من أسبق الأنشطة التي يمارسها التعليم اللغوي، وعن طريقه يتعرف الدارس الرسم الاصطلاحي للكلمات، فيستخدمه في الاتصال بغيره، وفي الاتصال بتراثه، وفي الاتصال بكل كلمة مكتوبة تثري بها حياته، كما أن قطع الإملاء التي يكتبها تعتبر مجالاً لتزويده بخبرات جديدة، وتنمية لقدراته العقلية والتذوقية، ولثروته اللغوية، إضافةً إلى ما تعوده من النظام، والدقة والترتيب، والنزوع إلى الإجادة (ظافر والحمادي،1984)

وغير خافٍ ما يلحق المتعلم الضعيف في الهجاء الإملائي من ضرر في حياته العملية، فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة في شركة، أو معمل، أو مصلحة من المصالح التي يحتاج العمل فيها إلى الكتابة، ويعتبر أنه ناقص التعليم. (سمك، 1979)

يُلاحظ مما سبق الأهمية البالغة للإملاء في الحياة العملية والمدرسية، ومنزلته الكبيرة بين فروع اللغة العربية.

8. أهداف تدريس الإملاء:

إن عدم تحديد الأهداف وعدم وضوحها سيؤدي إلى عدم تحقيق الإملاء للغرض الذي يدرس من أجله كما يتسبب ذلك في عدم التمكن من تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، ومن بين هذه الأهداف ما يلي:

- الكتابة وفق القواعد الإملائية التي وضعها علماء العربية.
- تعويد الطلاب الكتابة الصحيحة المنظمة السريعة للكلمات.
- إدراك أثر الإملاء في بنية الكلمات ومعانيها مثل" :سأل، وسئل، وسؤال."
- ربط عملية الكتابة بالفهم والإفهام أي بوظيفة اللغة الأساسية.
- توضيح الصلة الوثيقة بين النحو ومبادئ الإملاء، فكلاهما وسيلة لضبط اللغة.
- الاستفادة من نص الإملاء في حسن التعبير الشفوي والكتابي.
- إكسابهم عادات ومهارات من درس الإملاء منها : حسن الإصغاء ودقة الملاحظة والانتباه.
- تحقيق التكامل في تدريس اللغة العربية، بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة العربية.

(البجة،1999)

- تنمية قدرات التلاميذ الخطية والإملائية بحيث يستطيعون الكتابة بشكل صحيح من الناحيتين الهجائية والخطية. (شحاته، 1993)
- أن يحسن خطه عند الكتابة. (فخر الدين، 1999)
- تدريب التلاميذ على علامات الترقيم، وكيفية استخدامها في المواقف اللغوية المختلفة.
- أن يستخدم التلميذ مهارات الكتابة في أنشطة حياته اليومية. (شحاته، 1993)
- تمرس الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان، وهذه الحواس هي الأذن التي تسمع ما يملَى، واليد التي تكتب، والعين التي تلحظ أشكال الحروف، وتمييز بينها.

(سمك، 1979)

- حفظ التراث البشري، وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل.

(قورة، 1981)

ويمكن الإضافة إلى ما سبق أهداف:

- تدريب التلميذ على أساليب التعلم الذاتي، وذلك من خلال ممارستهم تصحيح أخطائه بنفسه.
- دعم القيم الاسلامية لدى التلميذ كالصدق والأمانة والتعاون وذلك من خلال تصحيح أخطائه بنفسه، وتبادل كراسات زملائه.
- تنمية مهارات التفكير الدنيا والعليا (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، وتتحقق المهارات الدنيا من خلال تدريبهم على المهارات الآتية:
- تفسير المفردات الصعبة.
- تطبيق المهارات الإملائية في مواقف لغوية متشابهة.
- فهم مضمون القطعة الإملائية.
- التمييز بين الحروف المتشابهة رسما ونطقاً،

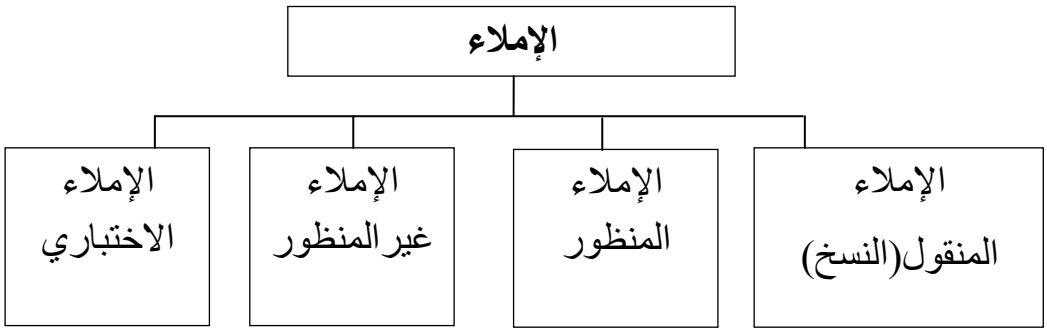
وتتحقق المهارات العليا من خلال تدريبهم على المهارات الآتية:

- المقارنة بين هذه المفردات، وكلمات أخرى مشابهة بعد حجبها عن أنظار التلاميذ.
- استنباط القاعدة الإملائية من عدة أمثلة.
- اكتشاف الأخطاء الإملائية الشائعة بأنفسهم، ويتم ذلك بالتدريس عن طريق الإملاء الوقائي، وبتصحيحهم لكراسات زملائهم.
- تقويم أدائهم الإملائي بأنفسهم، وذلك من خلال ممارستهم لعملية التصحيح بأنفسهم، ومن خلال إصدارهم أحكاماً بشأن جودة الخط، وصحة الكتابة، وضبطها.

9. أنواع الإملاء:

اتفقت تربويات اللغة العربية أن للإملاء أربع أنواع تتمثل فيما يلي:

الشكل رقم (01): يوضح أنواع الإملاء



1.9.الإملاء المنقول(النسخ):

وهو أن ينسخ الطلاب النص من كتابهم أو من السبورة أو عن بطاقة كبيرة كتبت عليها وذلك بعد أن يفهموا معناها ويتدربوا بواسطة النظر على تهجي كلماتها شفوياً، ومن ثم تملى عليهم القطعة جزءاً جزءاً، ثم يكتبونها.

ويناسب هذا النوع من الإملاء تلاميذ الصفين الأول والثاني، وأحياناً في الصف الثالث الابتدائي حسب الدراسات السابقة لكل من(السيد،1980) (ظافر والحمادي، 1984) (زقوت، 1999) (عطا، 1999) (أبو الهجياء، 2001)

في حين أشار (إبراهيم،1968) و (الرشيدي وصلاح، 1999)، (عامر، 2000) إلى أن هذا النوع من الإملاء" يلائم تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، ويمكن أن يمتد إلى الصف الرابع، أما الصفان الأول والثاني من المرحلة الابتدائية فلا تخصص لهما حصص للإملاء، وإنما يتصل الهجاء بالقراءة في هذين الصفين.

1.1.9.أهداف تدريس الإملاء المنقول:

يحقق تدريس الإملاء المنقول كثيرًا من الغايات اللغوية والتربوية، منها مايلي:

. تقوية انتباه التلاميذ إلى رسم الكلمات، وملاحظة أجزائها وحروفها، وإدراك الفروق بينها.

- تعويدهم على حسن الخط، وجودة النسخ، وحسن المحاكاة.
- إمساك القلم بشكل صحيح.
- معرفة المتشابه والمختلف منها.

- الجلسة الصحية أثناء الكتابة. (أبو الهجياء، 2001)
- فيه تدريب على القراءة، وتدريب على التعبير الشفوي. (إبراهيم،1968)
- التركيز على النواحي الفسيولوجية المتمثلة في تقوية عضلات اليد أثناء الكتابة.

2.1.9. خطوات تدريس الإملاء المنقول:

من الممكن أن يستأنس المعلم في تدريسه للإملاء المنقول بالخطوات التالية:

- التمهيد لموضوع القطعة الإملائية على نمط التمهيد لدرس القراءة، أو بعرض النماذج أو الصور، وباستخدام الأسئلة الممهدة.
- عرض القطعة الإملائية، وهي إما أن تكون في الكتاب، أو البطاقة، أو على سبورة إضافية.
- قراءة المعلم للقطعة قراءة نموذجية، تتلوها قراءات فردية من التلاميذ.
- مناقشة التلاميذ في المعنى العام للقطعة للتأكد من فهمهم لأفكارها واستئناسهم بمفرداتها.
- مطالبة التلاميذ بتهجي الكلمات الصعبة المراد تدريبهم على كتابتها، ويحسن تمييزها بلون مخالف أو بوضع خطوط تحتها، ومن ثم مطالبتهم بالإتيان بكلمات مشابهة لها.

كما أن لنقل هذا النوع من الإملاء خطوات يجب مراعاتها وهي كالتالي:

- إخراج الكراسات، وأدوات الكتابة، ثم كتابة التاريخين الميلادي والهجري، وعنوان القطعة ورقمها.
- إملاء القطعة على التلاميذ كلمةً كلمةً، مستعيناً بمؤشر خاص في حال استخدام السبورة.
- سير جميع التلاميذ معاً في الكتابة.
- قراءة المدرس للقطعة مرة أخرى, لإصلاح ما وقعوا فيه من خطأ، أو تدارك ما فاتهم من نقص.
- جمع الكراسات بطريقة منظمة وهادئة.

ومن الأخطاء الشائعة في هذا النوع من الإملاء :

. النقل الأصم.

. التكرار المرهق ، وعدم التصحيح. (ظافر والحمادي، 1984)

2.9. الإملاء المنظور:

ونقصد به أن تعرض القطعة على السبورة أو في كتاب أو بطاقة، ونكلف التلاميذ بقراءتها، ثم نقوم بنقاشهم في معناها، وتهجي كلماتها شفوياً من النص، ثم من الذاكرة، ثم تحجب عنهم، ويأخذ المعلم في إملائها عليهم. (الجمبلاطي والتوانسي،د ت) (سمك، 1979)

ويرى بعض التربويين أن هذا النوع من الإملاء يناسب الصفين الثالث والرابع. (الهاشمي،1983) (أبو الهجياء، 2001) (إستيتية، دت) كما أشار بعض الباحثين أنه يناسب تلاميذ الصف الرابع، ويمكن أن يمتد إلى الصف الخامس الابتدائي ايضا بحسب مستوى التلاميذ. (المقوسي،1995) (أبومغلي،1999)

1.2.9. أهداف تدريس الإملاء المنظور:

من أهداف تدريس الإملاء المنظور مايلي:

- ترسيخ صور الكلمات عن طريق التذكر البعدي.
- المساعدة على تنمية مهارات التلاميذ في الملاحظة والكتابة بدقة.

(ظافر والحمادي، 1984)

- فيه تدريب على حسن الإصغاء وحسن الخط، حال كتابة المعلم للقطعة بخطّ يده.
- إكساب التلاميذ ثروة لغوية، وذلك من خلال التعرف على معاني المفردات الصعبة.

2.2.9.خطوات تدريس الإملاء المنظور:

وتسير خطواته على النحو التالي:

- التمهيد للدرس.
- قراءة القطعة قراءة واضحة.
- قراءة التلاميذ القطعة مع تفسير كلماتها الصعبة، ومعانيها الكلية والجزئية، ويمكن الاستغناء عن هذه الخطوة إذا كانت القطعة معروفة مسبقاً.

- التدريب العملي على كتابة الكلمات الصعبة في القطعة تدريباً كافياً.
- التهيؤ لكتابة القطعة الإملائية.
- حجب القطعة عن أنظار التلاميذ أو محوها، إذا كانت مكتوبة على السبورة.
- إملاء القطعة بعد قراءتها.
- تصحيح الدفاتر. (البجة،2000)

ومما يُستحسن تربويا أن تطول الفترة نوعا ما بين التأمل النظري والكتابة, ليتسنى للذاكرة اختزان المعلومة, ويراعى أيضا أن يكون إملاء المعلم للكلمات بصوت واضح لا يرهق الأذن، وبسرعة معقولة ومناسبة لمستوى التلاميذ، وأن يكون إملاؤها مرة واحدة لا تتكرر, ليتعود التلاميذ الانتباه لما يملى عليهم، كما يستحسن أن يختبر المعلم تلاميذه بين الحين والآخر في ما مرنوا عليه عن طريق النقل والإملاء المنظور. (عطا،1999)

أيضاً يفضل تنبيه التلاميذ على مراعاة علامات الترقيم أثناء الكتابة، إضافة إلى الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية الداعمة لتذكر المفردات الصعبة.

3.9. الإملاء الاستماعي:

ويعتمد هذا النوع من الإملاء على استماع التلاميذ إلى القطعة الإملائية، ثم إملائها عليهم بعد مناقشتهم في معناها، وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من كلمات صعبة.

(أبومغلي،1999)

ويناسب هذا النوع من الإملاء تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وتلاميذ المرحلة الإعدادية. (إستيتية، د ت)

في حين أشار (السيد,1980) (عامر،2000) إلى أنه يمكن أن يكون قبل ذلك، إذا كان مستوى التلاميذ يسمح بذلك.

- **1.3.9.أهداف تدريس الإملاء الاستماعي:**

تتحدد أهداف الإملاء الاستماعي في مايلي:

- تدريب التلاميذ على أسلوب الاستنباط، الذي نستخلص منه قاعدة عامة من أمثلة مشابهة، وهو أسلوب تربوي مفضل. (الشافعي،1999)

- تعويد التلاميذ حسن الخط، والنظافة، والترتيب، وحسن الإصغاء.
- تنمية مهارة الملاحظة لدى التلاميذ، وتدريبهم على اكتشاف العلاقات القائمة بين المفردات المتشابهة.
- التدريب على إدراك الصلة بين أصوات الحروف وصورها.
- تعويدهم على الجلسة الصحية.
- التدريب على كيفية توظيف علامات الترقيم أثناء الكتابة.

2.3.9. خطوات تدريس الإملاء الاستماعي:

من الممكن أن يتم تدريسه بالخطوات التالية:

- التمهيد للدرس بالطريقة التي سبقت في الإملاء المنقول والمنظور.
- قراءة المعلم للقطعة الإملائية قراءة جهرية نموذجية.
- مناقشة الطلبة في المعنى العام للقطعة.
- تفسير المفردات اللغوية الصعبة وتهجيها، مع الإتيان بكلمات مشابهة لها.
- الاستعداد للإملاء بإخراج الكراسات، وتسطيرها، وكتابة التاريخ.
- قراءة المعلم للقطعة قراءة سريعة, استعدادًا لإملائها.
- إملاء القطعة على التلاميذ.
- قراءة القطعة مرة أخرى, ليتسنى لمن فاتته كلمة أو أكثر كتابتها.
- جمع الكراسات للتصحيح، وشغل الحصة بما هو مفيد. (المقوسي،1995)

ويراعى في الإملاء الاستماعي مايلي :

تقسيم القطعة الى وحدات مناسبة للتلاميذ ، وإملاء القطعة مرة واحدة, لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء، وجودة الانتباه، ومراعاة الجلسة الصحية للتلاميذ، واستخدام علامات الترقيم في أثناء الكتابة.

(إبراهيم،1968) (الرشيدي وصلاح، 1999)

4.9.الإملاء الاختباري:

الغرض منه اختبار قدرة التلميذ ومعرفة مدى تقدمه, ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء. (إبراهيم، 1968)

كما يهدف إلى إثارة المنافسة بين التلاميذ لاكتساب عادات الكتابة الإملائية الصحيحة. إضافة لتعويد التلاميذ الجلسة الصحية، ومراعاة علامات الترقيم أثناء الكتابة . (ظافر والحمادي،1984)

ويناسب الإملاء الاختباري الصفوف من الثالث إلى السابع. (البجة،1999)

ويرى(أحمد،1979) أن هذا الإملاء يصلح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي والمرحلة الإعدادية, كما أن هناك عددا من التربويين يرى أن هذا النوع من الإملاء يناسب جميع التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، وذلك بحسب مستوى التلاميذ، ونوع الإملاء. (إبراهيم،1968)

كما يرى(ظافر والحمادي،1984) أن بواكير هذا الإملاء تبدأ مع أواخر الصف الثاني الابتدائي، وتزداد شيئا فشيئا حتى نهاية الصف الرابع الابتدائي، وتنفرد مع أواخر المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة.

ومنه فإن الإملاء الاختباري يناسب جميع التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، وذلك بحسب مستوى التلاميذ، ومستوى القطعة الإملائية.

1.4.9.خطوات تدريس الإملاء الاختباري:

وخطواته نفس خطوات الإملاء الاستماعي مع حذف مرحلة الهجاء.

(إبراهيم،1968)

ويلحظ من العرض السابق أن هذه الطرق تكاد تخلو من الخطوة الأخيرة ، والتي تتناول الوظائف البيتية التي يكلَّف التلاميذ القيام بها مثل : كتابة القطعة مرةً أخرى على كراسة الإملاء البيتية ، أو مطالبتهم بحفظ المفردات الصعبة ؛ تمهيدًا لاختبارها في بداية الحصة القادمة ، أو تصميم بعض الأنشطة التعليمية البيتية التي تتضمن المهارات الإملائية.

5.9. الإملاء القاعدي:

والغرض منه معرفة قاعدة إملائية مناسبة لمستوى التلاميذ ، ويناسب هذا النوع من الإملاء الصفوف العليا ، وفي المرحلة الإعدادية و فقا للخطوات التالية :

- عرض القطعة الإملائية على التلاميذ.
- قراءة القطعة وفهمها جيدًا.
- تنبيه التلاميذ إلى ملاحظة كتابة بعض الكلمات التي تتضمن كتابة الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة.
- استنباط القاعدة من خلال الأمثلة أو العبارات التي وردت في القطعة.
- مطالبة التلاميذ بالإتيان بكلمات أخرى مشابهة تتمثل فيها القاعدة.
- إملاء قطعة اختبارية على الطلاب, لتقويمهم فيما يتعلق بالقاعدة . (المقوسي،1995)

6.9.الإملاء الوقائي:

وهو من الأساليب الجديدة في تدريس الإملاء، ويستهدف وقاية التلميذ من الوقوع في الخطأ أو رؤيته، وهذا يتطلب عدم تكليف الأطفال بكتابة كلمات لم تعرض عليهم من قبل، ومن المفيد أن يسير المعلم في تدريسه لهذا الإملاء على النحو التالي:

- أن يكلف الأطفال بكتابة كلمات وجمل، يختارها من كتب القراءة.
- يختار من عنده كلمات وجملاً، بشرط أن تكون في مستوى ما يقرءونه في كتبهم، ويراعى أن تكون متصلة بالأحداث التي تحيط بالأطفال والمناسبات التي تستثير انتباههم.
- يمكن أن يستغل مادة البطاقات المنوعة التي تعد للقراءة؛ للتدريب على الكتابة .

(الجمبلاطي والتوانسي، د ت)

ويمكن تسمية هذا الإملاء" بالإملاء المحضر"، ويتم ذلك بأساليب عديدة منها:

أن يطلب المعلم من التلاميذ أن ينسخوا النص مرة واحدة فقط قبل إملائه عليهم، لأن نسخه مرات عديدة يرهق انتباه التلميذ، ويكلفهم بقراءة النص قبل إملائه عليهم، ثم يطرح عدة أسئلة تتعلق بكتابة الكلمات الواردة في النص، ويشرح معانيها وقواعدها، ويستخدم هذا

الأسلوب في الصفوف الابتدائية، ولا سيما في السنوات الأولى، والثانية، والثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي. (ديب،1968)

وتتمثل الإجراءات التدريسية في الإملاء الوقائي فيما يلي:

- التمهيد للنص.
- إملاء النص على الطلاب.
- تصحيح الأوراق جميعها فورا، وأمام الطلاب.
- عرض الأخطاء الإملائية، وتصنيفها بما يخدم القاعدة الإملائية المطلوب توضيحها.
- استماع الطلاب عن طريق جهاز التسجيل إلى كيفية قراءة الأخطاء، وتحليلها مع الطلاب.
- استنباط القاعدة في ضوء هذه الأخطاء.
- تقديم مجموعة من التدريبات والتمارين، تطبيقا للقاعدة.
- تقويم الطلاب تقويماً تشكيلاً، عن طريق نص إملائي معين.(العيسوي، 1996)

7.9. الإملاء الذاتي:

وهو أن يملي الطالب النص الإملائي غيباً على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظه عن ظهر قلب من قبل، فيطلب المدرس من طلابه أن يحفظوا نصاً هادفاً لا يتجاوز بضعة أسطر شعرًا أو نثرًا, ليكتبوه في غرفة الصف بإشرافه.

(معروف،1985)

حيث أن هذه الطريقة قد لا تتناسب مع بطيئي التعلم في مبحث الإملاء، كما أنها تعود الطالب على الحفظ بالاستظهار، دونما أدنى تعرض إلى تهجئة بعض المفردات الصعبة، وبيان سبب كتابتها، أو مناقشة معانيها، وتسهيلاً لهذا النوع من الإملاء تميل الباحثة إلى الاقتصار على تدريب التلاميذ على حفظ كلمات بسيطة غيباً، وذلك بعد مناقشة معانيها وتهجئتها، ثم إملائها عليهم في بداية كل حصة، ويكلفهم بتصحيحها بأنفسهم، مع متابعته لعملية التصحيح بنفسه.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها قد لا تحتاج إلى وقت طويل، إذ تقتصر على كلمات بسيطة، بحيث يقوم الطالب بحفظها واستذكارها، كما أنها تقوم على التعلُّم بالمعنى الذي يعتمد على فَهم الفرد لطبيعة العمل المطلوب منه تعلمه، ويمكن في هذه الطريقة اختيار الكلمات مما ورد في دروس القراءة أو المحفوظات، ولا يشترط فيها أن تقتصر على حصة الإملاء، وترى الباحثة أن هذه الطريقة تتناسب مع تلاميذ المرحلتين الأساسية الدنيا والعليا، وذلك وفْقاً لمستوى التلاميذ، ومدى صعوبة المهارة الإملائية.

8.9. الإملاء الاستباري:

وهو أرقى أنواع الإملاء وأعلاها تجريدًا، وحقيقته تتمثل في سبر فَهم الطلاب للقاعدة الإملائية، وطريقة كتابة الكلمات، وهذا يعني أن الإملاء الاستباري يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلاب لحقيقة القاعدة الإملائية، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري، من حيث إنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي الذي تحقق للطلاب، ولكنه يزيد على الإملاء الاختباري في أنه يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلاب للقواعد المختلفة، والتمايز والتباين الذي يكون بينها.

1.8.9. خطوات تدريس الإملاء الاستباري:

تجري طريقته على النحو الذي عرفناه في الإملاء الاختباري، مع زيادة بيان سبب كتابة الكلمات على النحو الذي كتبت فيه . (إستيتية، د ت)

ويمكن للمعلم أن يكشف عن مدى فَهم الطلاب للقواعد المختلفة بطريقة شفوية أو كتابية، وذلك بأن يطالب التلاميذ بتوظيف آليات التفكير المنظم أثناء الكتابة؛ للتعرف إلى كيفية الكتابة بنفسه، كما يمكن توظيف الإملاء الاستباري من خلال تدريب الطالب على اكتشاف الكلمة المخالفة للقاعدة الإملائية، مع بيان السبب، كما يمكن تدريب الطلاب على عقد المقارنات بين بعض المهارات الإملائية، كما في مهارتي الهمزة المتوسطة والمتطرفة.

والجدير بالذكر أن هذا التقسيم للإملاء لم يقصد منه سوى التدرج في خطوات تعليم الإملاء، طبقاً لمراحل نمو التلاميذ، ومدى قدرتهم على تعلم قواعد الكتابة وأصولها، كذلك

هنالك من يجمع بين هذه الطرق جميعها في مرحلة تعليمية واحدة، وذلك وفقاً لمستويات التلاميذ وقدراتهم، وهذا ما أشار إليه. (زقوت، 1999)

10. اختيار نص الإملاء

يراعى في اختيار نص الإملاء ما يأتي:

- الجانب التربوي السلوكي: أن يدور حول موضوعات علمية وثقافية ودينية واجتماعية وما يتصل بالبيئة.
- الجانب المعرفي: أن يكون الموضوع مشوقاً للطلاب، منتزعاً من خبرتهم مفيداً في تنميتها.
- الجانب اللغوي: أن يكون بعيداً عن التكلف، لغته مستمدة من الحياة لا من الألفاظ المهجورة.
- الجانب الوجداني: أن يختار من نصوص القراءة، ويحسن ذلك للصغار، وقد يكون شعراً أو نثراً. (فردوس، 2012)

11. الإملاء و الأسلوب التكاملي:

يهدف الأسلوب التكاملي في بناء المنهج إلى تمكين التلميذ من المحافظة على تكامل شخصيته، وذلك من خلال ما يقدمه له من معارف متكاملة، وما يكسبه له من مهارات متنوعة، بحيث تنمي جميع جوانبه العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية؛ وبذلك يسهل عليه التكيف مع بيئته الاجتماعية والمادية. (مبارك، 1988)

وقد يكون التكامل على مستوى المادة الدراسية الواحدة، ويسمى التكامل الرأسي، أو على مستوى مادتين أو أكثر، ويسمى التكامل الأفقي، وسنوضح أنواع التكامل فيما يلي:

1.11.التكامل الرأسي:

وهو من أبرز الاتجاهات في تعليم اللغة، حيث تقدم اللغة على شكل وحدة متكاملة كما ينبغي أن تدرس في مواقف الحياة؛ مما يؤدي إلى سرعة تعلّمها عن طريق إدراك المتعلم وظيفتها، وذلك تبعاً لرأي علماء الجشتالت بأن قانون الكل يحكم، فهو الذي يحددا لأجزاء.

(السيد،1988)

كما أن "اللغة العربية بفنونها المختلفة من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، إنما هي وحدة واحدة، وإن دراستها وتدريسها كفنون ومهارات متفاعلة ومتكاملة، هي بمثابة خدمة لفروع اللغة العربية. (ابراهيم، 1989)

هذا ويمكن اتخاذ الإملاء وسيلة إلى تحقيق ألوان متعددة من النشاط اللغوي، ومن النواحي التي ينبغي ربطها بالإملاء مايلي:

- التعبير: تعتبر قطعة الإملاء الجيدة مادةً صالحةً لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي بالأسئلة والمناقشة، والتعبير الكتابي بالتلخيص، والنقد، والإجابة عن الأسئلة كتابة تمكِن الطالب من الاطلاع على أفكار غيره. (عامر،2000)
- القراءة: يتطلب بعض أنواع الإملاء القراءة قبل الكتابة، كالإملاء المنقول والإملاء المنظور كما أن القراءة تنقل إلينا تراث السلف وعلومهم، وتشير إلى دورهم في تقدم أممهم، ووسيلة تدوين هذا كله هي الكتابة، أما ما يعرف بالإملاء، فالقراءة والكتابة متلازمتان، ومن لا يقرأ لا يكتب، ومن لا يكتب لا يقرأ فالكتابة صنو القراءة، وهي معها كوجهي العملة النقدية لا يفترقان، ولا يكاد يتحقق أحدهما بدون الآخر.

(قورة، 1981)

- الخط: ينبغي أن تكون كل التمرينات الكتابية تدريبا على الخط الجيد، ومن خير هذه الفرص الملائمة لهذا التدريب درس الإملاء؛ لذا ينبغي محاسبة التلاميذ على الخط، ومراعاته في تقدير درجاتهم في الإملاء.

- النحو: إن كثيرا من الكتابة مبني على أصول نحوية، ومثال ذلك: زملاْئهم، وزملاْؤهم، وزملاءَهم حيث يتغير رسمها، بتغير موقعها الإعرابي؛ لذا ينبغي الربط بين الإملاء والنحو في المراحل التعليمية العليا.
- الصرف: ويتمثل ذلك في قاعدة الألف اللينة في نهاية الكلمة الثلاثية المعربة، حيث يتغير رسمها بحسب أصلها، فتكتب على صورة الياء، إذا كانت منقلبة عن ياء نحو: "رمى"، وعصوية إن كانت منقلبة عن واو نحو :دعا."

- الأصوات: تتحول السين إلى صاد في اللفظ، إذا وقعت بعد حرف من حروف الاستعلاء، كالطاء مثلاً، فتلفظ كلمة" السراط"، هكذا" الصراط ."(الحموز،1989)
- الأناشيد والمحفوظات: وتتمثل في الأناشيد، والمحفوظات، وغيرها –والتي تعتبر مادة خصبة لمعالجة بعض القضايا الإملائية الواردة فيها، كما أن حفظ النصوص الأدبية يسهم في تكوين صور ذهنية للمفردات الصعبة، والحروف المتشابهة، ويمكن للمعلم صياغة بعض القواعد الإملائية على شكل نشيد؛ ليسهل حفظها وتطبيقها، هذا وقد أثبتت دراسة أن التكامل بين موضوعين بينهما ارتباط وثيق، يرفع مستوى تحصيل الطلاب فيهما.
- القصة: ويمكن أن تكون القصة درساً من دروس الإملاء المنظور وغير المنظور، حيث يجد الأطفال لذة في، ويمكن أيضاً أن تعد القصة مجالاً واسعاً للتدريب :كتابة فقراتها وأساليبها على المهارات الإملائية المختلفة.

2.11. التكامل الأفقي:

ليست اللغة العربية مادةً دراسية فحسب، ولكنها –مع ذلك –وسيلة لدراسة المواد الأخرى، وإذا كانت اللغة هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية، فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح لمواد تخصصهم، وهي وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد، وفهمها، وشرح موضوعاتها للتلاميذ. (ابراهيم، 1968)

وقد أظهرت نتائج دراسة (سيد،1997) تأثير الكفاءة في اللغة العربية بالكفاءة في المواد الدراسية الأخرى.

وتعليم الإملاء ينبغي ألا ينظر إليه كتعليم أية مادة أخرى، فهو أداة لتعلم المواد الدراسية، والتخلف فيه يتبعه غالباً تخلف في جميع المواد الدراسية. (شحاته، 1992)

ويمكن ربط الإملاء بالمواد الدراسية الأخرى فيما يلي:

- التربية الإسلامية:

ويتم الربط بين التربية الإسلامية والإملاء، وذلك من خلال مساعدة الطلبة على التمييز بين كتابة المصحف والكتابة الاصطلاحية، كما يمكن أن تكون النصوص القرآنية والقصص الدينية مادةً خصبة لمعالجة بعض المهارات الإملائية.

- الرياضيات:

وتتضح العلاقة بين الإملاء والرياضيات فيما يلي:

- عندما يخطئ الطالب في كتابة بعض المفردات الواردة في المسائل اللفظية؛ مما ينشأ عنه تغيير في إستراتيجية حل هذه المسألة.
- هناك تشابه في وجود إستراتيجية خاصة لحل المسألة الحسابية اللفظية، وأخرى لدى كتابة المفردات الإملائية.
- يمكن اعتبار القصص المتضمنة للمفاهيم الرياضية مادةً خصبةً؛ لإملائها على الطلبة.
- من المفيد تضمين القصص التعليمية بعض المهارات الإملائية والمفاهيم الرياضية معاً، وذلك ينطبق لدى تدريس الحروف الشمسية والقمرية، وبيانها من خلال المعداد، أو باستخدام الرسم البياني.
- يمكن التعرض إلى بعض المفاهيم الرياضية كمهارات إملائية، كما في مهارة "المدة " الواردة في مفهومي" الآحاد والآلاف"، أو الهمزة المتوسطة في مفهوم "المئات."
- تنفيذ بعض الألعاب اللغوية التي تساعد الطالب على الوصول إلى عدد محدد، وذلك من خلال كتابة بعض المفردات الإملائية وفق سماعها.

هذا وقد كشفت دراسة (شحاته1978) وجود علاقة بين أخطاء التلاميذ الإملائية، وبين مقرراتهم الدراسية،وذلك كما ورد في مصطلحات المواد الدراسية.

- العلوم:

وتتضح العلاقة بين الإملاء والعلوم فيما يلي:

- التدريب على الاستعمال اللغوي الصحيح للمصطلحات العلمية، مما يساعد على الوضوح الفكري.

- يمكن معالجة بعض المفاهيم العلمية إملائياً، كما في حالة الهمزة المتطرفة في المفاهيم التالية": المريء، والأمعاء، والأعضاء."
- ويمكن أيضاً صياغة بعض القصص العلمية التي تتضمن المهارات الإملائية.
- التربية الفنية:

وتبدو الصلة واضحة بين الإملاء والتربية الفنية في اعتمادهما على الحواس، "فالتربية البصرية التي تكون وسيلتها العين، والتربية التشكيلية التي تكون حاستها اللمس تؤديان إلى التصميم، والتربية الموسيقية التي تتوسل الأذن، والتربية الحركية التي تتوسل العضلات تؤديان إلى لغة الحركة الإيقاعية" (فضل، 1992)

وهو ما يتفق وأسس التهجي السليم في الإملاء.

ويتم توظيف فروع الفن في خدمة الإملاء، وذلك من خلال تصميم أنشطة فنية تتناول التعريف بالمهارات الإملائية، وذلك باستخدام الأوراق الملونة، والصلصال، والخشب، والإسفنج، والفلين، والسمات الإملائية، ويمكن أيضاً تأليف قصص تعليمية تتناول المهارة المطلوبة، ومن ثم تصميم غلاف لهذه القصة، ويتم توظيف التربية الحركية والموسيقية من خلال التدريب على ترداد أناشيد تعليمية، تتضمن المهارات الإملائية بحركات إيمائية، أو بالاستعانة ببعض الأدوات الموسيقية البيئية.

كما يمكن تنمية سمة الطلاقة من خلال عمل رسومات فنية، تتناول ذكر أكبر عدد من الكلمات الدالة على المهارة المطلوبة، كرسم الشجرة، والتعبير عنها بكلمات تتضمن مهارة اللام الشمسية واللام القمرية.

- التربية الرياضية:

ويمكن ربط الإملاء بالتربية الرياضية، وذلك من خلال تنفيذ بعض الألعاب والمسابقات التي تعد تدريباً على المهارات الإملائية.

ومن الواضح أن هنالك علاقة بين الإملاء والمواد الدراسية الأخرى؛ الأمر الذي يؤكد على دور مدرسي المواد المختلفة في العناية بأخطاء التلاميذ الإملائية، وصياغة الأفكار في

قالب لغوي سليم، وهو ما أوصت به دراسة (الكخن، 1983) (عليان،1989)، كما أظهرت نتائج دراسة (شحاته، 1978) وجود علاقة بين أخطاء التلاميذ، وبين مقررات الإملاء.

12. أساليب تعليم الإملاء

1.12.الأسلوب الوقائي:

وتسمى هذه الطريقة الجديدة **(الوقائية)** لأنها تقي الطالب من الخطأ أومن رؤيته.وتقوم على المبدأ التالي(لا تطلب من الطفل كتابة كلمة لم تعرض عليه،بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة وتلفظ بها.

2.12. أسلوب الحواس: وهو الاعتماد على الحواس اذ يعتمد على توظيف الحواس وذلك باستخدام العين لرؤية الكلمة والأذن لسماعها جيد او اللسان لنطقها واليد لكتابتها والكلمة هي وحدة الملاحظة والتلميذ هو المنفذ ويعتمد في ذلك على الذاكرة والتخيل وبذلك ننمي لديه أكثر من مهارة في كتابة الكلمة

3.12. أسلوب التهجئة:

وقد يرتبط بالأسلوب السابق بان نطلب من التلميذ بعد قراءة الكلمات تحليلها إلى حروفها الأصلية حيث يبرز التلميذ بعض الحروف المكتوبة وغير المنطوقة كاللام في الشمس والألف بعد واو الجماعة مثل ذهبوا وهكذا. (فردوس، 2012)

13. طرق تصحيح الإملاء:

تمثل عملية التصحيح مدخلا هاما لتطوير العملية التعليمية بشكل عام، وفي مجال الكتابة الإملائية بشكلٍ خاص، إذ تمكن المعلم من الوقوف على طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ، وتعرف أسبابها، ومن ثمَّ العمل على تصحيح مسارها، وتوجيهها الوجهة السليمة.

وفي هذا الصدد، وجدنا لزاماً علينا أن نقوم بتناول بعض الطرق المتبعة في تصحيح الإملاء، وذلك على النحو التالي:

1.13 تصحيح المعلم للنص الإملائي:

ويتم بطريقتين هما:

1.1.13. تصحيح المعلم داخل الصف:

وفي هذه الطريقة، يقوم المعلم بتصحيح كراسة كل تلميذ أمامه، في حين يشغل باقي التلاميذ

بعمل آخر كالقراءة، أو الكتابة في كراسة الخط، ومن أهم مزايا هذه الطريقة أنها ترشد التلميذ إلى خطئه أولاً بأول، وتشعره بقرب المعلم منه وصلته به، كما أنها تتيح للمعلم الاطِّلاع المباشر على مستوى التلاميذ، ودرجة تقدمهم، ومهارتهم في الكتابة الإملائية أو ضعفهم فيها، كما أنها تمكِّن المعلم من معرفة سبب أخطاء التلاميذ الشائعة، وتحديد لمشكلة بدقة من خلال سماع التلميذ بذلك. (السعدي وآخرون، 1992)

وكذلك شعور التلميذ بموقف التعاون وثقته بالمعلم، إذ أنه واثق من أن معلمه سيصحح دفتره بدقة، وسيعطيه علامة حقيقية ويطبق هذا النوع من التصحيح مع المبتدئين الذين قد لا تؤهلهم قدراتهم لتصحيح أخطائهم بأنفسهم. (ظافر والحامدي، 1984)

كما تتبع هذه الطريقة إذا كان عدد طلاب الصف مناسباً، وفي حالة علاج الضعف الفردي.

(المقوسي،1995)

ومما يؤخذ على هذه الطريقة كونها تحتاج إلى وقت وجهد بالنسبة للمعلم، وقد لا يتسع الزمن لتصحيح جميع كراسات التلاميذ، إضافةً إلى جنوح بعض التلاميذ إلى اللهو في أثناء تصحيح المعلم كراسات زملائهم . (زقوت،1999)

ومن الممكن تلافي هذه العيوب من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، فيما بين خمس إلى ست مجموعات، مع تعيين قائد لكل مجموعة، بحيث يقوم كل تلميذ بتصحيح كراسته بنفسه، وذلك بوضع خط تحت الكلمة الخطأ، وكتابة الصواب على الجهة المقابلة الفارغة، ومن ثم يقوم قائد كل مجموعة بعمل جدول، بحيث يوضح فيه

الكلمات الخطأ والصواب على ورق مقوى أو شفافية إن توفرت، في حين يتبنى المعلم علاج بعض حالات الضعف الفردي.

وبعد الانتهاء من هذا النشاط، تعرض كل مجموعة عملها أمام التلاميذ؛ من أجل مناقشة الأخطاء، هذا ويتم تعزيز المجموعة التي تتميز بصحة العمل وجمال الخط، وتختتم هذه الطريقة بتكليف التلاميذ بنشاط بيتي، يتمثل في كتابة الكلمات الصواب في كراسات صغيرة جذابة، مع تدعيم ذلك برسومات بيانية ملونة؛ الأمر الذي يحفِّز الطالب على التقليل من الأخطاء الإملائية، ويمكن تسمية هذه الطريقة بالتصحيح من خلال المجموعات.

2.1.13.تصحيح المعلم خارج الصف:

وهذه الطريقة راحة للمعلم، حيث يتم تصحيح كراسات التلاميذ في أوقات فراغ المعلم خارج الصف، إذ يكتب المعلم الصواب فوق الكلمة الخطأ، ثم يعيدها لهم في وقت لاحق، حيث يكلفهم بتصويب الكلمات الخطأ عدة مرات في الصفحة المقابلة؛ حتى تتعود أيديهم ذلك.

(زقوت،1999)

وقد يلجأ المعلم إلى تصحيح عينة من كراسات التلاميذ، والخروج منها بمجموعة أخطاء، فيسجلها على السبورة؛ لتكون موضع نقاش.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها أكثر الطرق دقة، وأضمنها نتيجة كما أنها مناسبة للمبتدئين، حيث توقف المعلم على أخطاء كل تلميذ، ومتابعة تقدمه، وتعرف أسباب ضعفه، ومن ثم معالجة نواحي النقص في كتابته. (عامر، 2000)

ومن الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة أنها تكلف المعلم تعبا كثيرا، ولا تنبه التلاميذ تنبيها كافيا لأخطائهم، كما قد تطول المدة بين خطأ التلميذ، ومعرفته للصواب، وذلك لتأخر الكراسات عند المعلم مما ينتج عنه قلة موضوعات الإملاء التي يكتبها التلميذ.

(عامر، 2000)

كما أنها تجعل التلميذ سلبياً، والمعلم هو محور العملية التربوية علاوةً على صدمة التلميذ النفسية، عندما يتعرف إلى أخطائه دفعةً واحدة هذا ولا ينصح باستخدام هذه الطريقة

إلا عند تصحيح كراسات الامتحانات الشهرية أو الفصلية؛ لأنها تلفت انتباه التلاميذ إليها، وتشد فضولهم لمعرفة أحقية كتابتها كما أنها أقل فائدة للتلاميذ؛ لأنهم لا يرون من تصحيح المعلم سوى العلامة المستحقة أو عدد الأخطاء.

ويمكن تلافي عيوب هذه الطريقة بالإسراع في تصحيح الكراسات، وإعادتها للتلاميذ، لئلا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ لفترة طويلة، ولكيلا يحرمهم ذلك من التدريب الكافي على المهارات الإملائية، ومن المفيد أيضا أن يناقشهم المعلم في أخطائهم حتى تتحقق الفائدة المرجوة من التصويب.

2.13 .تصحيح التلميذ للنص الإملائي:

. تصحيح التلميذ خطأه بنفسه:

وفي هذه الطريقة يقوم التلاميذ بتصحيح كراساتهم بأنفسهم، وذلك بمقارنة بين ما كتبوه في كراساتهم، والقطعة المعروضة على السبورة. (زقوت،1999)

وكثيرا ما تستخدم هذه الطريقة عند تدريس الإملاء المنظور، لأن النص يعرض على التلاميذ لمشاهدته قبل إملائه.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تعود التلميذ دقة الملاحظة والثقة بالنفس، كما تعوده الصدق، والأمانة، وتقدير المسؤولية، والاعتراف بالخطأ. (السمك، 1979)

كما أنها طريقة مريحة للمعلم. (زقوت،1999)

إضافة إلى كونها تدريبا للتلاميذ على التعلم الذاتي كما تحث التلاميذ على النشاط والتفكير في الكتابة وقواعدها.

(الظافر، والحامدي، 1984)

ومما يؤخذ على هذه الطريقة عدم قدرة الطالب على اكتشاف خطئه بنفسه، وقد تقود الطالب إلى الغش والخداع، جراء خوفه من الظهور بمظهر الضعف أمام زملائه كما أنها لا تصلح البتة مع الكثرة من الطلاب وكذلك قد يشعر التلميذ أن معلمه أقدر منه على تصحيح الأخطاء. (الكخن، 1983)

لذا على المعلم أن يعمل على تلافي هذه الانتقادات، وذلك بمراقبة التلميذ في أثناء تصحيحه لئلا يتغاضى عن هفواته، وبمتابعة تصحيح التلاميذ للتعرف مدى قدرتهم على اكتشاف أخطائهم بأنفسهم.

. **التبادل الثنائي في تصحيح التلاميذ:**

وتقوم هذه الطريقة على تبادل التلاميذ كراسات الإملاء فيما بينهم ليصحح كل منهم كراسة زميله، وذلك بالمقارنة بين ما كتبه، ونص الإملاء الوجود أمامه، وثم ترد الكراسات إلى أصحابها لتصويب أخطائهم، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تحيي الثقة في نفس التلميذ، وتشعره بأنه يعاون أستاذه. (عبد العال، ب،ت)

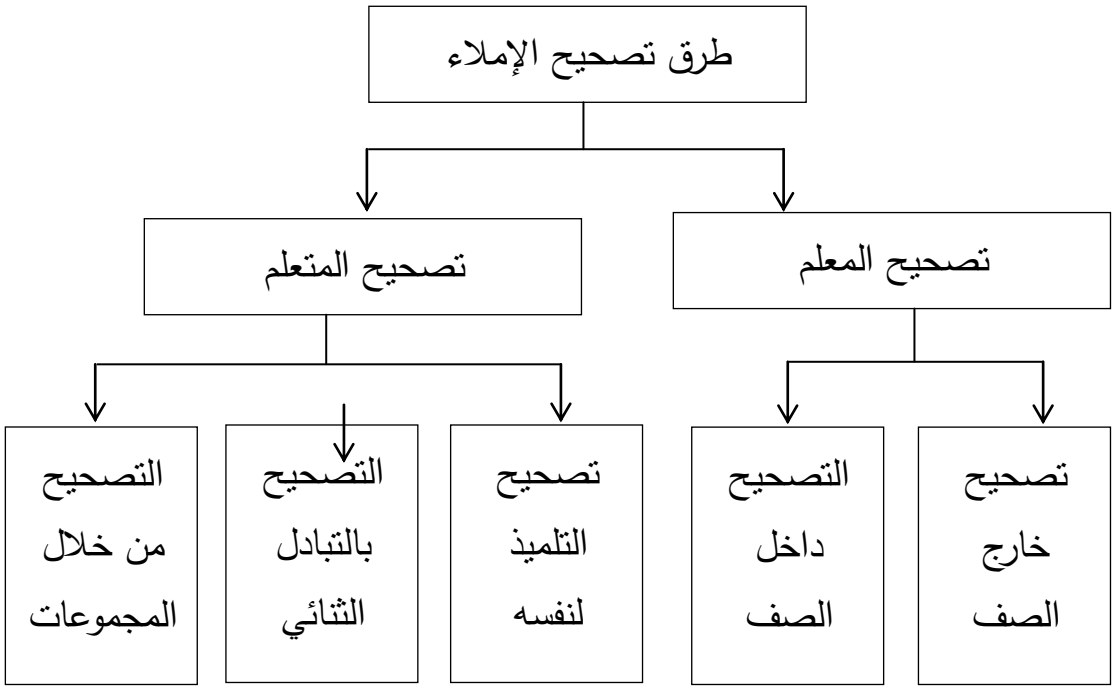
كما أن فيها تدريبا على إصلاح أخطاء الآخرين فتزيد خبراتهم.

(البجة، 1999)

ولكن هذه الطريقة لا تخلو من محاذير، حيث يؤخذ عليها إذكاء روح التنافس غير المحمود أحياناً بين الطلبة المتنافسين في داخل الصف، وذلك بذكر أخطاء غير صحيحة إلى حد ما، وقد يلجأ الطلاب إلى إخفاء أخطاء بعضهم، نتيجة للصداقة بينهم، كما أن رؤية بعض الطلاب لخطوط زملائهم وأخطائهم قد تسبب لهم التشويش والاضطراب كما أن بعض التلاميذ قد تنقصهم الدقة والملاحظة، فيفوتهم كثير من الأخطاء، وقد يشعر بعضهم بعدم ثقة المعلم بهم. (زقوت، 1999)

إلى جانب عدم تمكن بعض التلاميذ من مهارتي القراءة والكتابة، مما يحول دون تصحيحهم كراسات زملائهم بدقة وإتقان، كما يجدر أن يتم التنويه في هذا المقام بما أشارت إليه دراسة (الكخن، 1983) حيث أظهرت أن طريقة تصحيح المعلم أمام التلميذ هي الطريقة الفضلى لتصحيح الإملاء، يليها التلاميذ يصححون بأنفسهم، يليها المعلم يصحح خارج الصف، ثم التلاميذ يصححون بعضهم لبعض.

الشكل(2): يوضح طرق تصحيح الإملاء



14. أساليب علاج الإملاء :

- ومن الحلول توزيع قواعد الإملاء على مناهج وكتب مراحل التعليم العام وإعادة التركيز على هذه القواعد في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وكليات التربية وخاصة تخصص معلم اللغة العربية، وإغناء هذا التوجه بالتدريبات الوظيفية.
- التزام معلمي المواد المختلفة بالتركيز على سلامة كتابة الطلبة والعمل على تصحيحها وبشكل مستمر.
- كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة.
- الاهتمام بجودة الخط وسلامة الكتابة من الأخطاء النحوية والإملائية.
- أن يقرأ المعلم النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.
- تكليف التلاميذ بواجبات منزلية تتضمن مهارات مختلفة كأن يجمع عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة وهكذا.
- تشجيع الطلاب على صياغة الأفكار بألفاظ محدودة مفهومة وتركيبها لتكون ذات معنى معين

- تدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف، واللسان على النطق الصحيح.
- تدريب اليد المستمر على الكتابة، والعين على الرؤية الصحيحة للكلمة.
- أن يعتني المعلم بتدريب تلاميذه على أصوات الحروف ولا سيما المتقاربة في مخارجها وفي رسمها.
- تنويع طرق تدريس الإملاء لطرد الملل والسآمة ومراعاة الفروق الفردية.
- الاهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء ولاسيما السبورة الشخصية والبطاقات ولوحة الجيوب(جمانة، 40)

15. الدراسات السابقة حول الإملاء:

دراسة قام بها **(الشعلان)** والتي هدفت لقياس مستوى التحصيل اللغوي لطلاب الصف السادس الابتدائي والأول المتوسط، وأوضحت الدراسة التي شملت عينه من (300) طالب، أن هناك أخطاء إملائية للطلاب، في الهمزة المتوسطة تصل نسبتها إلى (87%) من الدراسة، بينما هناك أخطاء إملائية للطلاب في الهمزة المتطرفة تصل إلى (86%) وهمزة الوصل، والقطع تصل إلى (74%) والألف المتطرفة تصل إلى (% 61) والتاء المربوطة والمفتوحة تصل إلى (55%) والحروف التي تكتب ولا تنطق تصل إلى (54%) ولذا وجدت الدراسة ضعف ملحوظ في مستوى الطلاب الإملائي، وأرجعت الدراسة الأسباب إلى كثافة الطلاب في الفصول الدراسية في المرحلة الابتدائية، كما وأظهرت نتائج الدراسة أخطاء إملائية جسيمة لدى الطلاب، وسجلت الدراسة تذمر معلمي اللغة العربية ومديري المدارس التي شملتهم الدراسة.

وبين الشعلان أن هذه الدراسة كشفت عدة عوامل أدت إلى الضعف الإملائي من وجهة نظر الطلاب والمعلمون، ومنها أن الطلاب يرون إن الكتاب المدرسي مصاغ بطريقة تقليدية، والأمثلة التي يتضمنها لا تتناسب مع معجمهم اللغوي، وهناك ضعف في الطريقة التي يستخدمها معلموهم أثناء تدريسهم، بينما يرى المعلمون إن عدد الحصص الموجهة للطالب في مادة الإملاء قليلة، والكتاب المدرسي الذي بين أيديهم لا يركز على الأنشطة والمهارات التي تنمي مهارة التفكير لديهم، وان التقويم الذي يعتمد عليه في تدريسهم يسمح

بانتقالهم للمراحل العليا حاملين معهم أخطائهم الإملائية، وهناك ضعف في تواصل الأهل مع المدرسة، بالإضافة إلى عدم كفاية الوسائل التعليمية لتدريس هذه المادة ولاسيما أن الكتاب المدرسي يخلو من الدليل العلمي لتدريس المادة، ويضيف الشعلان أن نتائج هذه الدراسة دعته لتأليف كتاب بأسس تدريس الإملاء ومعاييرها.

دراسة أجراها **صابر عوني جمعة** (2002)هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة الصف السادس الابتدائي في العراق، وأسباب وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، واقتراحاته لعلاجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ إن الأخطاء التي يقع بها الطالب يرجع إلى المعلم والمنهج والأخر 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 والتنوين.
- إن التلاميذ يكتبون بعض الكلمات حسب ما ينطق.
- عدم تمييز الأفعال من الأسماء بعض الكلمات.
- قلة الاهتمام بدرس الإملاء.
- عدم تحسين حالة الإصغاء عند التلاميذ. (فردوس، 2012)

دراسة أجراها شحاته (1978) ،هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة، من مرحلة التعليم الابتدائي، الرابع، والخامس، والسادس ومدى اختلاف هذه الأخطاء من صف دراسي إلى آخر.

وأسباب وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، واقتراحاته لعلاجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ وجود علاقة بين الأخطاء ومقررات الإملاء، فقد ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها الدراسة في المرحلة الابتدائية، وهي مصطلحات المواد الدراسية، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، والحروف الواجب زيادتها اصطلاحا، والكلمات التي توصل بما بعدها والكلمات التي تفصل عما بعدها، الأمر الذي يدعو إلى

النظر في مقررات الإملاء في المرحلة الابتدائية، بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية، بل يتسع المجال ليشمل هذه القواعد الجديدة.

تتراوح أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة عند الكثير من الطلاب في:

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة.
- نسيان القاعدة الإملائية الضابطة أثناء الكتابة.
- تدريس الإملاء على انه طريقة اختباريه.
- عدم الاهتمام بأخطاء التلاميذ الإملائية خارج كراسات الإملاء.
- عدم إلمام بعض المعلمين بقواعد الإملاء الماما كافيا ولاسيما في الهمزات والألف اللينة.
- قلة التدريبات المصاحبة لكل درس.

1.15. مناقشة الدراسات السابقة

من خلال ما تقدم من الدراسات السابقة وما تيسر منها من بحوث تبين مدى الاهتمام بتقصي الأخطاء الإملائية وأسبابها وفي وإيجاد الحلول الناجعة من أجل التخلص من هذا الداء الذي يفتك بأجمل اللغات لغة القران الكريم، ونستفيد من نتائج البحوث الكثيرة السابقة في مجال تقصي الأخطاء الإملائية وأسبابها، يعود إلى ضعف الطلاب في مراحل التعليم ما قبل الجامعي يعود ضعف الطلبة في الإملاء إلى الضعف اللغوي العام في حديثهم وكتاباتهم، ومن الحقائق غير المرغوبة أن نرى هذه المظاهر في طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات باعتبارهم يضعون حجر الأساس في العملية التربوية ومن ثم ينعكس على بقية المراحل التعليمية فيؤثر سلبا أو إيجابا.

إن تلك البحوث والدراسات على الرغم من كثرتها وإتباع أساليب مختلفة للتخلص من أسباب الأخطاء الإملائية، إلا إن الخطأ مازال موجود يعاني منه الطالب ويتذمر منه المعلم. وعند مراجعة الدراسات السابقة من حيث الأهداف فان هناك ما يشير إلى تشابه الأهداف مع البحث الحالي أو قريبة في محتواها، وعليه فان معظم نتائج هذه الدراسات أيضا كانت مفيدة في الاستفادة من أدبياتها في منهجية البحث الحالي .ومهما يكن من أمر الدراسات التي تم

عرضها فإنها قد أعطت للباحثة رؤيا واضحة عما تم القيام به من دراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، وما توصلت إليه من نتائج عزز معظمها نتائج البحث الحالي.

خلاصة الفصل

وفي نهاية هذا الفصل الذي تطرقنا فيه إلى تعريف الكتابة الإملائية يمكننا القول بأن الكتابة الإملائية تأخذ مجموعة من الأشكال كالإملاء المنقول والاستباري والمنظور وغيرها من الأنواع التي تم ذكرها سابقا.

كما تم ذكر طرق اختيار نص الإملاء وأهميته ، وعلاقة الإملاء بالمواد التعليمية المختلفة كالرياضيات والعلوم والتربية الفنية، كما تم أيضا التطرق إلى أسلوب التكامل الأفقي و في الأخير تم ذكر لبعض الدراسات السابقة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

تمهيد:

1.الدراسة الاستطلاعية

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.1. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية

3.1. المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية

4.1. عينة الدراسة الاستطلاعية

5.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية

6.1.نتائج الدراسة الاستطلاعية

2.الدراسة الأساسية

1.2. المجال المكاني للدراسة الأساسية

2.2.المجال الزمني للدراسة الأساسية

4.2. الأساليب الإحصائية

3.2. عينة الدراسة الأساسية

تمهيد:

بعد عرضنا في الفصول السابقة مشكلة الدراسة وإطارها النظري والذي يعتبر أساس أي منطق علمي، سنحاول في هذا الفصل أن نتناول بالتفصيل الإجراءات الميدانية التي تعد أهم خطوة في البحث العلمي وذلك من خلال التطرق إلى خطوتين رئيسيتين هما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

بحيث سنفصل في أهداف الدراسة الاستطلاعية والإجراءات المتبعة لتطبيق هذه الدراسة وكذلك عرض المجالات المحددة والإجراءات المتضمنة لمنهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وتوزيعها، وكذلك الأسلوب المستخدم لاختيار عينة وتوزيعها ووصفها،والأدوات التي تم استخدامها إضافة إلى تبيان الخطوات الإجرائية التي تم تطبيقها لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية لاختبار تساؤلات الدراسة كما نتطرق الى الدراسة الأساسية متبعين نفس الخطوات السابقة.

1. الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية في البحث ينقصه أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث.

وهي تمثل الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة ويفضل القيام بها على عدد محدود من الأفراد. (أبو علام، 2004)

وهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات البحثية تهدف إلى معرفة الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها. (ابراهيم، 2000)

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

ـ اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن نصادفها خلال إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها وتفاديها.

ـ التعرف على ميدان الدراسة.

ـ التعامل مع أفراد العينة ومعرفة مدى تجاوبهم مع أدوات القياس، ومدى تناسبها مع مستواهم الدراسي.

ـ التأكد من صلاحية أدوات القياس.

2.1. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية أحمد لومي على مجموعة من التلاميذ الذين يعانون ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط قسم سنة رابعة.

3.1. المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية من14 فيفري 2016 بعد تصميم اختبار الإملاء واستمر العمل إلى غاية 27مارس2016.

4.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

العينة هي جزء من المجتمع الأصلي يحتوي على بعض العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي.(الصريفي، 2001)

والعينة القصدية تعد نوع من أنواع العينة والتي استخدمناها في هذه الدراسة، ويكون فيها الاختيار أساس حر من قبل الباحث وحسب طبيعة بحثه.(قنديلجي.1999)

واخترنا في هذه الدراسة 29 تلميذا وتلميذة من مدرسة أحمد لومي، المتمدرسين في السنة رابعة ابتدائي.

5.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية

استخدمن في الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية:

1.5.1. قائمة ملاحظة سلوك الطفل لمعتز المرسي المرسي:

تستخدم هذه القائمة بهدف تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه من جانب المعلمين مراعيا تصنيف اضطراب الانتباه إلى فئتين، وهما:

ـ اضطراب الانتباه مفرط النشاط، وتبدو أعراضه في الأبعاد الثلاثة الآتية:

. البعد الأول: صعوبات الانتباه.

ـ البعد الثاني: الاندفاعية.

ـ البعد الثالث: فرط النشاط.

ـ اضطراب الانتباه غير المتميز: وتتضح أعراضه في بعد صعوبات الانتباه فقط(أي مع عدم تواجد أي من الاندفاعية وفرط النشاط)

وقد حدد المرسي المعايير التالية للتشخيص(ذكور وإناث) مضطربي الانتباه مفرطي الحركة، وهم التلاميذ الذين يحصلون على الدرجات الخام الآتية على أبعاد القائمة الثلاثة معا:

ـ أكبر من(66) درجة على البعد الأول(صعوبات الانتباه)

. أكبر من(26) درجة على البعد الثاني(الاندفاعية)

ـ أكبر من(29) درجة على البعد الثالث(فرط النشاط)

- الخصائص السيكومترية لقائمة ملاحظة سلوك الطفل:

يتمتع هذا المقياس بصدق وثبات جيد، وذلك من خلال إعادة تطبيق الاختبار وطريقة تحليل التباين فجاءت النتائج كالتالي لقيم معاملات الثبات لأبعاد القائمة الثلاثة 0.82 لصعوبات الانتباه، 0.73 للاندفاعية، 0.76 لفرط النشاط.(المرسي، 1988)

2.5.1.اختبار الكتابة الإملائية:

اختبار الكتابة الإملائية من إعداد الطالبة الذي يتكون من 113 بند، ويحتوي على 5أبعاد وهي كالتالي:

البعد الأول: كتابة الحروف الهجائية يحتوي على 28 بند.

البعد الثاني: كتابة الكلمات نسخا يحتوي على 6 بنود.

البعد الثالث: كتابة الجمل نسخا يحتوي على 33بند.

البعد الرابع: كتابة الكلمات غيبا يحتوي على 10بنود.

البعد الخامس: كتابة الجمل غيبا يحتوي على 36بند.

وتكون الإجابة علية بكتابة الكلمة بشكل صحيح دون أخطاء وتعطى للإجابة الصحيحة البديل1 والخاطئة 0.

1.2.5.1.حساب صدق اختبار الإملاء:

الصدق هو أن يقيس الاختبار أو الأداء ما وضع لقياسه (عوض، 2002)

- **البعد الأول :كتابة الحروف الهجائية:**

الجدول رقم(01): نتائج قياس صدق بعد كتابة الحروف الهجائية

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.02	غيردال	14	0.66	0.01
2	0.02	غيردال	15	0.52	0.01
3	0.02	غيردال	16	0.24	غيردال
4	0.02	غيردال	17	0.02	غيردال
5	0.02	غيردال	18	0.02	غيردال
6	0.35	0.05	19	0.02	غيردال
7	0.02	غيردال	20	0.02	غيردال
8	0.35	0.01	21	0.45	0.05
9	0.02	غيردال	22	0.68	0.01
10	0.02	غيردال	23	0.35	0.05
11	0.02	غيردال	24	0.11	غيردال
12	0.37	0.05	25	0.02	غيردال
13	0.37	0.05	26	0.02	غيردال
			27	0.16	غيردال
			28	0.02	غيردال

لقياس الصدق لاختبار الكتابة الإملائية قمنا بحساب معامل الارتباط بين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه، فكانت معاملات الارتباط في بعد كتابة الحروف الهجائية تتراوح مابين 0.35 إلى 0.68 عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 كما هو موضح في الجدول أعلاه، وبالتالي حسب النتائج المتوصل إليها تحذف البنود(1،2،3، 4،5،7 ،9،10،11،16،17، 18، 19، 20،24،25،26،27،28)

- البعد الثاني: كتابة الكلمات نسخا

الجدول رقم(02): نتائج قياس صدق بعد كتابة الكلمات نسخا

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.50	0.01
2	0.79	0.01
3	0.03	غير دال
4	0.03	غير دال
5	0.49	0.01
6	0.27	غير دال

ولقياس صدق البعد الثاني، قمنا بحساب معامل الارتباط بين كل بند و بعد كتابة الكلمات نسخا، وكان الصدق يتراوح ما بين 0.49 الى 0.79 عند مستوى دلالة 0.01 وعليه تحذف البنود (3، 4،6)

ـ البعد الثالث: كتابة الجمل نسخا

الجدول رقم(03): نتائج قياس صدق بعد كتابة الجمل نسخا

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.09	غير دال	14	0.18	غير دال	27	0.47	0.01
2	0.09	غير دال	15	0.31	غير دال	28	0.47	0.01
3	0.64	0.01	16	0.47	0.01	29	0.49	0.01
4	0.33-	غير دال	17	0.03	غير دال	30	0.68	0.01
5	0.03	غير دال	18	0.47	0.01	31	0.09	غير دال

6	0.03	غير دال	19	0.47	0.01	32	0.03	غير دال
7	0.45	0.05	20	0.18	غير دال	33	-0.33	غير دال
8	0.03	غير دال	21	-0.33	غير دال			
9	0.15	غير دال	22	0.03	غير دال			
10	0.03	غير دال	23	0.68	0.01			
11	0.36	0.05	24	0.13	غير دال			
12	0.39	0.05	25	0.12	غير دال			
13	0.03	غير دال	26	0.40	0.05			

ولقياس صدق البعد الثالث، قمنا بحساب معامل الارتباط بين كل بند و بعد كتابة الجمل نسخا، وكان الصدق يتراوح ما بين 0.36 الى 0.68 عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 وعليه تحذف البنود :

(1،2.3،4،5،6،8،9،10،13،14،15،17،20،21،22،24،25،31،32،33).

-البعد الرابع: كتابة الكلمات غيبا:

الجدول رقم(04): نتائج قياس صدق بعد كتابة الكلمات غيبا

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.57	0.01	6	0.32	غير دال
2	0.83	0.01	7	0.60	0.01
3	-0.006	غير دال	8	0.41	0.05
4	0.63	0.01	9	0.82	0.01
5	0.66	0.01	10	0.71	0.01

ولقياس صدق البعد الرابع، قمنا بحساب معامل الارتباط بين كل بند و بعد كتابة الكلمات غيبا، وكان الصدق يتراوح ما بين 0.41 الى 0.83 عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 وعليه تحذف البنود (6.3).

البعد الخامس: كتابة الجمل غيبا

الجدول رقم(05): نتائج قياس صدق بعد كتابة الجمل غيبا

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.23	غير دال	11	0.69	0.01	21	0.55	0.01
2	0.63	0.01	12	0.72	0.01	22	0.41	0.05
3	0.57	0.01	13	0.56	0.01	23	0.38	0.05
4	0.29	غير دال	14	0.55	0.01	24	0.57	0.01
5	0.66	0.01	15	0.68	0.01	25	0.29	غير دال
6	0.23	غير دال	16	0.61	0.01	26	0.40	0.05
7	0.54	0.01	17	0.75	0.01	27	0.56	0.01
8	0.60	0.01	18	0.66	0.01	28	0.71	0.01
9	0.57	0.01	19	0.64	0.01	29	0.72	0.01
10	0.46	0.05	20	0.66	0.01	30	0.61	0.01
						31	0.70	0.01
						32	0.68	0.01
						33	0.42	0.01
						34	0.74	0.01

0.05	0.42	35						
0.01	0.73	36						

ولقياس صدق البعد الخامس، قمنا بحساب معامل الارتباط بين كل بند و بعد كتابة الجمل غيبا، وكان الصدق يتراوح ما بين 0.38 الى 0.75 عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 وعليه تحذف البنود (1،4،6،25).

2.2.5.1.حساب صدق الأبعاد

الجدول رقم(06): نتائج قياس صدق الأبعاد

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
كتابة الحروف الهجائية	0.45	0.05
كتابة الكلمات نسخا	0.52	0.01
نسخ الجمل	0.65	0.01
كتابة الكلمات غيبا	0.91	0.01
كتابة الجمل غيبا	0.94	0.01

ولحساب صدق الأبعاد نحسب معامل ارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين 0.45 و0.94 عند مستوى الدلالة 0.05 و0.01 وهذا يعني أن جميع الأبعاد على درجة عالية من الصدق.

3.2.5.1.حساب الثبات لاختبار الإملاء

الجدول رقم(07): نتائج قياس الثبات لاختبار الإملاء

الفا لكرونباخ	التجزئة النصفية(غيتمان)
0.92	0.41

وبناءا على النتائج المتحصل عليها من الفا لكرونباخ فإن المقياس على درجة عالية من الثبات.

6.1.نتائج الدراسة الاستطلاعية:

. تعرفنا على ميدان الدراسة من خلال زياراتنا الميدانية.

ـ تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة والتأكد من تناسبها مع مستواهم.

. تأكدنا من صحة وتناسب أدوات القياس.

2.الدراسة الأساسية:

1.2.منهج الدراسة الأساسية:

يعد المنهج فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن حقيقة مجهولة لدينا أو من أجل البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون.(الوافي، 2006)

ويعتبر المنهج مجموعة من القواعد العامة يعتمدها الباحث في تنظيم ما لديه من أفكار أو معلومات من أجل أن توصله إلى النتيجة المطلوبة. (الفضلي، 1996)

والمناهج العلمية متعددة ومختلفة، من بينها المنهج الوصفي الذي يعد ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي، ومن أهم المناهج المتبعة. (دويدري، 2000)

وسنحاول في هذه الدراسة تتبع المنهج الوصفي بخطواته المحددة في كتب المنهج العلمي، وبالتحديد المنهج الوصفي المسحي(الاستكشافي) والذي يصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها.

فالبحث الاستكشافي هو بحث ابتدائي يفيد في حالة الرغبة في تفسير طبيعة المشكلة وزيادة فهمها، كما أنه وسيلة ذات قيمة لإيجاد الإجابة على أسئلة محددة وتعيين أهمية ظاهرة معينة في ضوء جديد وهو مفيد في حالة التعمق في فهم المشكلة لغرض بلورة هدف بحثي ومن هنا فإن البحوث الاستكشافية تعمل على زيادة فهم المشكلة مما يساعد في كيفية التعامل معها. (خفاجة، 2002)

2.2. المجال المكاني للدراسة الأساسية:

قمنا بإنجاز هذه الدراسة الأساسية بمؤسستين تربويتين نذكرهما :

ـ بوصبيع صالح عبد العزيز1

- بوصبيع صالح عبد العزيز2

3.2.المجال الزمني للدراسة الأساسية:

شرعنا في الزيارات الميدانية لهذين المؤسستين بداية من 10افريل 2016الى غاية 10ماي 2016.

4.2. عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من 70 تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة ابتدائي ، الذي تم اختيارهم من خلال قائمة ملاحظة سلوك الطفل من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

5.2. الأساليب الإحصائية:

تم الحساب بنظام SPSS.

خلاصة الفصل:

قمنا بعرض الخطوات المنهجية المهمة في كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كما وضحنا بالتفصيل نتائج حساب الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة الإملائية.

الفصل الخامس

عرض تحليل ومناقشة النتائج

1. مناقشة التساؤل الجزئي الأول
2. مناقشة التساؤل الجزئي الثاني
3. مناقشة التساؤل الجزئي الثالث
4. مناقشة التساؤل العام

1. مناقشة التساؤل الجزئي الأول:

نص التساؤل الجزئي الأول من التساؤل العام في هذا البحث على ما يلي:

– ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ضعيفي الانتباه؟

للإجابة على التساؤل الجزئي الأول نقوم بتحديد العينة الجزئية لضعيفي الانتباه بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي

كما هو واضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(08): نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختيار عينة ضعيفي الانتباه.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
ضعف الانتباه	70	65.60	17.45	32

فقدر المتوسط الحسابي لمتغير ضعف الانتباه بـ 65.60 والانحراف المعياري 17.45 والمتوسط الفرضي32، وعليه قسمت العينة إلى مستويين المستوى المنخفض يقدر عدد أفراده 6 التي تمثل نسبة8.57 و المستوى المرتفع على 64 فردا بنسبة 91.42. كما هو موضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(09): نتائج توزيع العينة في المستوى المنخفض والمستوى المرتفع

المتغير	منخفض		مرتفع	
ضعف الانتباه	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	6	8.57	64	91.42

ولتحديد مستوى الكتابة الإملائية لعينة ضعيفي الانتباه قمنا بحساب المتوسط الحسابي والذي قدربـ 85.25والانحراف المعياري الذي يقدر بـ 20.31 والمتوسط الفرضي 57 كما هو موضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(10): نتائج الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي للكتابة الإملائية

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
الكتابة الإملائية	64	85.25	20.31	57

كما تم تقسيم مستوى الكتابة الإملائية إلى منخفض ومرتفع، فكان المستوى المنخفض بتكرار 8 أفراد بنسبة 12.15 والمستوى المرتفع بتكرار 56 فرد بنسبة 87.5.

الجدول رقم(11): نتائج الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي للكتابة الإملائية

المستوى / المتغير	منخفض		مرتفع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الكتابة الإملائية	8	12.15	56	87.5

وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المستويات قمنا بحساب كا^2 كما موضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(12): نتائج الفروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في الكتابة الإملائية

الكتابة الإملائية	المشاهد	المتوقع	كا^2	مستوى الدلالة
منخفض	8	32	36	0.05
مرتفع	56	32		

ومن خلال الجدول نرى أن قيمة كا^2 هي 36 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05 مما يؤكد وجود فروق دالة بين مستوى المنخفض والمستوى المرتفع للكتابة الإملائية لعينة ضعيفي الانتباه.

وبالتالي نجيب عن التساؤل الجزئي الأول بأن:

مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ضعيفي الانتباه مرتفعة.

ونعني بذلك أن عينة الدراسة من ضعيفي الانتباه مستواهم في الكتابة الإملائية مرتفع، وهذا ما يختلف مع ما تطرقنا له في الجانب النظري، من أن ضعف الانتباه هو عدم استطاعة الطفل تركيز انتباهه والاحتفاظ به لفترة معينة، بحيث يخفق في الانتباه للتفاصيل ويرتكب أخطاء كثيرة ، ولديه صعوبة في الاحتفاظ بانتباهه ويبدو غالبا أنه لا يصغي لما يقال له.

بحيث يذكر الزيات في دراسة له بأن ضعف الانتباه يقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم، لكن دراستنا توصلت إلى أن الكتابة الإملائية التي هي جزء من المواد التعليمية لا تمسها صعوبات التعلم بنسبة كبيرة، بحيث أحرز تلاميذ من ضعف الانتباه مستوى مرتفع في الكتابة الإملائية.

2. مناقشة التساؤل الجزئي الثاني:

نص التساؤل الجزئي الثاني من التساؤل العام للدراسة على:

- ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مرتفعي الاندفاعية ؟

للإجابة على التساؤل الجزئي الثاني نقوم بتحديد العينة الجزئية لمرتفعي الاندفاعية بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي كما موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم(13): نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختيار عينة مرتفعي الاندفاعية

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
الاندفاعية	70	26.70	9.53	14

ومن خلال الجدول نرى أن المتوسط الحسابي يقدر بـ 26.70 والانحراف المعياري يقدر بـ 9.53 والمتوسط الفرضي 14، وعليه تم تقسيم العينة الى مستويين، مستوى منخفض بتكرار 11فرد بنسبة 15.71، ومستوى مرتفع بتكرار 59فرد بنسبة 84.28

كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم(14): نتائج توزيع العينة في المستوى المنخفض والمستوى المرتفع

المتغير	منخفض		مرتفع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الاندفاعية	11	15.71	59	84.28

ولتحديد مستوى الكتابة الإملائية قمنا بحساب المتوسط الحسابي قدر بـ89.47 والانحراف المعياري قدر بـ19.30 والمتوسط الفرض قدر بـ 57 كما موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم(15): نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكتابة الاملائية

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
الكتابة الإملائية	59	89.47	19.30	57

تم تقسيم مستوى الكتابة الإملائية إلى منخفض ومرتفع ، فكان المستوى المنخفض بتكرار6أفراد يقدر بنسبة10.16 والمستوى المرتفع بتكرار53فرد يقدر بنسبة 89.83 كما موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم(16): نتائج توزيع الأفراد الى مستوى منخفض ومرتفع للكتابة الاملائية

المتغير	منخفض		مرتفع	
الكتابة الإملائية	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	6	10.16	53	89.83

وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المستويات قمنا بحساب كا^2 كما موضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(17): نتائج الفروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في الكتابة الإملائية

الكتابة الإملائية	المشاهد	المتوقع	**كا^2**	مستوى الدلالة
منخفض	6	29.5	37.44	0.05
مرتفع	53	29.5		

ومن خلال الجدول نرى أن قيمة كا^2 هي 37.44 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05 . مما يؤكد وجود فروق دالة بين مستوى المنخفض والمستوى المرتفع للكتابة الإملائية لعينة مرتفعي الاندفاعية.

بالتالي يمكننا الإجابة عن التساؤل الجزئي الثاني:

مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مرتفعي الاندفاعية تقع في المستوى المرتفع.

وهذا ما يختلف مع ما تناولناه في الجانب النظري، من أن الاندفاعية والتي تتضمن مجموعة من الأعراض السلوكية مثل التسرع، الفشل في أداء المهمات الموكلة للطفل، الاندفاع في الإجابة عن الأسئلة في الفصل بحيث قد تكون عائقا دون الحل الصحيح للمشكلة، بحيث تنعكس سلبا على تحصيل وأداء التلميذ لمختلف الأنشطة التعليمية بمن فيهم الكتابة و الإملاء بحيث لا تؤثر في مستوى كتابته الإملائية.

وعليه نستخلص من النتائج المتوصل إليها من التساؤل الثاني بأن الاندفاعية لا تمثل عاملا يؤثر في انخفاض أو ارتفاع مستوى الكتابة الإملائية لدى التلاميذ.

3.مناقشة التساؤل الجزئي الثالث:

نص التساؤل الجزئي الثالث من التساؤل العام من الدراسة:

– ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مرتفعي الاندفاعية ؟

للإجابة على التساؤل الجزئي الثالث قمنا بتحديد العينة الجزئية من مرتفعي فرط النشاط بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي

الجدول رقم(18): نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختيار عينة فرط النشاط

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
فرط النشاط	70	92.31	10.98	17

ومن خلال الجدول قدر المتوسط الحسابي بـ 92.31 والانحراف المعياري بـ 10.98 والمتوسط الفرضي بـ 17، تم تقسيم عينة فرط النشاط إلى مستويين مستوى منخفض من فرط النشاط بتكرار 7 أفراد يقدر بنسبة 10ومستوى مرتفع فرط النشاط بتكرار 63 فرد بنسبة 90 كما موضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(19): نتائج توزيع الأفراد الى مستوى منخفض ومرتفع فرط النشاط

المتغير	منخفض		مرتفع	
فرط النشاط	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	7	10	63	90

ولتحديد مستوى الكتابة الإملائية لمرتفعي فرط النشاط قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي كما موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم(20): نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكتابة الإملائية

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
الكتابة الإملائية	63	87.49	19.54	57

ومن خلال الجدول قدر المتوسط الحسابي بـ 87.49والانحراف المعياري بـ 19.54 والمتوسط الفرضي بـ 57، وعليه تم تقسيم الكتابة الإملائية إلى مستويين المستوى المنخفض قدر بتكرار 7أفراد بنسبة11.11 والمستوى المرتفع قدر بـ56 فرد بنسبة 88.88. كما موضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(21): نتائج توزيع الأفراد الى مستوى منخفض ومرتفع في الكتابة الإملائية

المتغير	منخفض		مرتفع	
الكتابة الإملائية	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	7	11.11	56	88.88

وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المستويات قمنا بحساب كا^2

الجدول رقم(22): نتائج الفروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في الكتابة الإملائية

الكتابة الإملائية	المشاهد	المتوقع	كا^2	مستوى الدلالة
منخفض	7	31.5	32.14	0.05
مرتفع	56	31.5		

ومن خلال الجدول نرى أن قيمة كا^2 هي 32.14 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يؤكد وجود فروق دالة بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع للكتابة الإملائية من ذوي فرط النشاط

وبالتالي يمكننا الإجابة عن التساؤل الثالث كما يلي:

مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مرتفعي فرط النشاط مرتفعة.

وهذا ما يتفق مع دراسة نبيل السيد(1996) التي هدفت إلى دراسة بعض القدرات العقلية والمتغيرات الفسيولوجية وعلاقتها بالنشاط الزائد بحيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها لا توجد فروق دالة بين الأطفال مرتفعي النشاط والأطفال منخفضي النشاط في القدرة على التذكر والقدرة على فهم الكلمات، التي تحاكي بدورها العوامل والقدرات الواجب توفرها في التلميذ لإجادة الإملاء، وهذا ما توصلت إليه نتائج التساؤل الثالث بأن مستوى الكتابة الإملائية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مرتفعي فرط النشاط مرتفعة بنسبة عالية.

4.مناقشة التساؤل العام

نص التساؤل العام للدراسة:

– ما مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط؟

وللإجابة على التساؤل العام للدراسة نقوم بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي، كما موضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(23): نتائج حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الكتابةالإملائية

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
الكتابة الإملائية	70	86.97	20.29	57

من خلال الجدول نرى أن قيمة المتوسط الحسابي 86.97 والانحراف المعياري 20.29 والمتوسط الفرضي 57.

كما تم تقسيم الكتابة الإملائية إلى مستويين منخفض ومرتفع، فكان المستوى المنخفض بتكرار 8 أفراد بنسبة11.42 و قدر المستوى المرتفع بتكرار62 فردا بنسبة 88.57 كما موضح في الجدول أدناه

الجدول رقم(24): نتائج توزيع الأفراد الى مستوى منخفض ومرتفع في الكتابة الإملائية

المتغير	منخفض		مرتفع	
الكتابة الإملائية	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	8	11.42	62	88.57

وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المستويات قمنا بحساب كا^2 كما موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم(25): نتائج الفروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في الكتابة الإملائية

المتغير	المشاهد	المتوقع	كا^2	مستوى الدلالة
منخفض	8	35	41.65	0.05
مرتفع	62	35		

ومن خلال الجدول نرى أن قيمة كا2 هي 41.65 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05، التي تؤكد وجود فروق دالة بين المستوى المنخفض والمرتفع.

وبما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى المرتفع بـ88.57 يمكننا الإجابة عن التساؤل العام كما يلي:

– مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط مرتفع .

فقد أظهرت نتائج التساؤل العام عدم التوافق مع الأطر النظرية للدراسة خاصة الفصل الذي تناول اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط حيث ذكرنا أنه من بين المشكلات التعليمية التي تواجه تلاميذ(ADHD) انخفاض في التحصيل الدراسي وجودة الخط والكتابة لديهم.

حيث أشار(فارول، 1993) أن هؤلاء الأطفال(ADHD) لديهم ضعف في الأداء المدرسي بالمقارنة مع أقرانهم، كما أنهم يفشلون في متابعة أو تذكر الدروس اليومية أو إتمام الجملة. (الزيات، 1998)

وهذا ما نفته نتائج دراستنا بحيث توصلت إلى أن اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط يتمتع أفراده بمستوى كتابة إملائية مرتفع مما يعني أنهم يستطيعون تذكر كلمات قطعة الإملاء الموجه لهم وتحقيق نتائج مرضية تخلق تناقض مع كثير من النتائج التي تتحدث عن عدم قدرتهم عن التذكر.

خلاصة عامة

في هذه الدراسة قمنا بالكشف عن مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ولمعالجة هذه الدراسة اخترنا العينة بطريقة قصدية تتكون من (70) فردا، تم اختيارهم من خلال قائمة ملاحظة سلوك الطفل لمعتز المرسي المرسي واختبار تحصيلي في الإملاء الذي قمنا بحساب معامل الصدق والثبات له، وبعد التأكد من الأدوات وجمعنا لنتائج أفراد العينة والتحقق من التساؤلات توصلنا إلى أن مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي فرط النشاط مرتفعة لصالح أبعاد الاضطراب الثلاثة (ضعف الانتباه، الاندفاعية، فرط النشاط).

الاقتراحات:

- التطرق إلى دراسة موضوع مستوى الكتابة الإملائية من جوانب مختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط وعلاقته بصعوبات التعلم .
- استثارة الباحثين في الاهتمام بدراسة الكتابة الإملائية لما لها من أهمية في حياة التلميذ العلمية.
- ضرورة إعداد برامج إرشادية لتحسين مستوى الكتابة الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمختلف مراحلها.

الـــملاحق

الملحق رقم(01):جداول spss

Correlations

		كتابة الحروف الهجائية	كتابة الكلمات نسخا	نسخ الجمل	كتابة الكلمات غيبا	كتابة الجمل غيبا	الكلية
كتابة الحروف الهجائية	Pearson Correlation	1	.151	.458*	.281	.296	.458*
	Sig. (2-tailed)		.435	.012	.140	.119	.012
	N	29	29	29	29	29	29
كتابة الكلمات نسخا	Pearson Correlation	.151	1	.383*	.552**	.433*	.526**
	Sig. (2-tailed)	.435		.040	.002	.019	.003
	N	29	29	29	29	29	29
نسخ الجمل	Pearson Correlation	.458*	.383*	1	.588**	.399*	.650**
	Sig. (2-tailed)	.012	.040		.001	.032	.000
	N	29	29	29	29	29	29
كتابة الكلمات غيبا	Pearson Correlation	.281	.552**	.588**	1	.845**	.915**
	Sig. (2-tailed)	.140	.002	.001		.000	.000
	N	29	29	29	29	29	29
كتابة الجمل غيبا	Pearson Correlation	.296	.433*	.399*	.845**	1	.947**
	Sig. (2-tailed)	.119	.019	.032	.000		.000
	N	29	29	29	29	29	29
الكلية	Pearson Correlation	.458*	.526**	.650**	.915**	.947**	1
	Sig. (2-tailed)	.012	.003	.000	.000	.000	
	N	29	29	29	29	29	29

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	29	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	29	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.928	113

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	29	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	29	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.526
		N of Items	57[a]
	Part 2	Value	.948
		N of Items	56[b]
	Total N of Items		113
Correlation Between Forms			.488
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.655
	Unequal Length		.655
Guttman Split-Half Coefficient			.416

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050, VAR00051, VAR00052, VAR00053, VAR00054, VAR00055, VAR00056, VAR00057, VAR00058, VAR00059.

Statistics

VAR00001

N	Valid	70
	Missing	0
Mean		86.9714
Std. Deviation		20.29348

b. The items are: VAR00059, VAR00060, VAR00061, VAR00062, VAR00063, VAR00064, VAR00065, VAR00066, VAR00067, VAR00068, VAR00069, VAR00071, VAR00072, VAR00073, VAR00074, VAR00075, VAR00076, VAR00077, VAR00078, VAR00079, VAR00080, VAR00082, VAR00083, VAR00084, VAR00085, VAR00086, VAR00087, VAR00088, VAR00089, VAR00090, VAR00091, VAR00092, VAR00093, VAR00094, VAR00095, VAR00096, VAR00097, VAR00098, VAR00099, VAR00100, VAR00101, VAR00102, VAR00103, VAR00104, VAR00105, VAR00106, VAR00107, VAR00108, VAR00109, VAR00110, VAR00111, VAR00112, VAR00113, VAR00114, VAR00115, VAR00116, VAR00117.

VAR00001

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	39.00	1	1.4	1.4	1.4
	41.00	1	1.4	1.4	2.9
	47.00	1	1.4	1.4	4.3
	50.00	1	1.4	1.4	5.7
	51.00	2	2.9	2.9	8.6
	52.00	1	1.4	1.4	10.0
	57.00	1	1.4	1.4	11.4
	60.00	1	1.4	1.4	12.9
	61.00	1	1.4	1.4	14.3
	62.00	2	2.9	2.9	17.1
	66.00	1	1.4	1.4	18.6
	67.00	3	4.3	4.3	22.9
	71.00	1	1.4	1.4	24.3
	73.00	1	1.4	1.4	25.7
	74.00	3	4.3	4.3	30.0
	77.00	2	2.9	2.9	32.9
	78.00	1	1.4	1.4	34.3
	81.00	2	2.9	2.9	37.1
	84.00	1	1.4	1.4	38.6
	85.00	1	1.4	1.4	40.0
	89.00	2	2.9	2.9	42.9

	90.00	1	1.4	1.4	44.3
	91.00	2	2.9	2.9	47.1
	94.00	1	1.4	1.4	48.6
	95.00	5	7.1	7.1	55.7
	97.00	3	4.3	4.3	60.0
	98.00	1	1.4	1.4	61.4
	99.00	3	4.3	4.3	65.7
	100.00	3	4.3	4.3	70.0
	103.00	2	2.9	2.9	72.9
	104.00	6	8.6	8.6	81.4
	105.00	1	1.4	1.4	82.9
	106.00	1	1.4	1.4	84.3
	108.00	1	1.4	1.4	85.7
	109.00	3	4.3	4.3	90.0
	110.00	2	2.9	2.9	92.9
	111.00	3	4.3	4.3	97.1
	112.00	1	1.4	1.4	98.6
	113.00	1	1.4	1.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Statistics

ضعف الانتباه

N	Valid	70
	Missing	0
Mean		65.6000
Std. Deviation		17.45670

ضعف الانتباه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25.00	3	4.3	4.3	4.3
	26.00	1	1.4	1.4	5.7
	30.00	2	2.9	2.9	8.6
	40.00	5	7.1	7.1	15.7
	45.00	1	1.4	1.4	17.1
	50.00	2	2.9	2.9	20.0
	54.00	2	2.9	2.9	22.9

	55.00	2	2.9	2.9	25.7
	60.00	3	4.3	4.3	30.0
	65.00	2	2.9	2.9	32.9
	66.00	6	8.6	8.6	41.4
	68.00	3	4.3	4.3	45.7
	69.00	3	4.3	4.3	50.0
	70.00	10	14.3	14.3	64.3
	75.00	2	2.9	2.9	67.1
	78.00	2	2.9	2.9	70.0
	80.00	3	4.3	4.3	74.3
	82.00	3	4.3	4.3	78.6
	83.00	1	1.4	1.4	80.0
	84.00	14	20.0	20.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Statistics

كتابة الانتباه

N	Valid	64
	Missing	6
Mean		85.2500
Std. Deviation		20.31732

كتابة الانتباه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	39.00	1	1.4	1.6	1.6
	41.00	1	1.4	1.6	3.1
	47.00	1	1.4	1.6	4.7
	50.00	1	1.4	1.6	6.3
	51.00	2	2.9	3.1	9.4
	52.00	1	1.4	1.6	10.9
	57.00	1	1.4	1.6	12.5
	60.00	1	1.4	1.6	14.1
	61.00	1	1.4	1.6	15.6
	62.00	2	2.9	3.1	18.8
	66.00	1	1.4	1.6	20.3
	67.00	3	4.3	4.7	25.0
	71.00	1	1.4	1.6	26.6

	73.00	1	1.4	1.6	28.1
	74.00	3	4.3	4.7	32.8
	77.00	2	2.9	3.1	35.9
	78.00	1	1.4	1.6	37.5
	81.00	2	2.9	3.1	40.6
	84.00	1	1.4	1.6	42.2
	85.00	1	1.4	1.6	43.8
	89.00	2	2.9	3.1	46.9
	90.00	1	1.4	1.6	48.4
	91.00	2	2.9	3.1	51.6
	94.00	1	1.4	1.6	53.1
	95.00	5	7.1	7.8	60.9
	97.00	2	2.9	3.1	64.1
	98.00	1	1.4	1.6	65.6
	99.00	3	4.3	4.7	70.3
	100.00	2	2.9	3.1	73.4
	103.00	1	1.4	1.6	75.0
	104.00	6	8.6	9.4	84.4
	105.00	1	1.4	1.6	85.9
	106.00	1	1.4	1.6	87.5
	108.00	1	1.4	1.6	89.1
	109.00	2	2.9	3.1	92.2
	110.00	1	1.4	1.6	93.8
	111.00	3	4.3	4.7	98.4
	112.00	1	1.4	1.6	100.0
	Total	64	91.4	100.0	
Missing	System	6	8.6		
Total		70	100.0		

Statistics

الاندفاعية

N	Valid	70
	Missing	0
Mean		26.7000
Std. Deviation		9.53156

الاندفاعية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9.00	10	14.3	14.3	14.3
	11.00	1	1.4	1.4	15.7
	15.00	1	1.4	1.4	17.1
	18.00	1	1.4	1.4	18.6
	20.00	7	10.0	10.0	28.6
	24.00	1	1.4	1.4	30.0
	25.00	3	4.3	4.3	34.3
	26.00	8	11.4	11.4	45.7
	28.00	1	1.4	1.4	47.1
	30.00	11	15.7	15.7	62.9
	33.00	1	1.4	1.4	64.3
	34.00	6	8.6	8.6	72.9
	35.00	3	4.3	4.3	77.1
	36.00	13	18.6	18.6	95.7
	40.00	3	4.3	4.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Statistics

كتابة الاندفاعية

N	Valid	59
	Missing	11
Mean		89.4746
Std. Deviation		19.30906

كتابة الاندفاعية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	41.00	1	1.4	1.7	1.7
	50.00	1	1.4	1.7	3.4
	51.00	2	2.9	3.4	6.8
	52.00	1	1.4	1.7	8.5
	57.00	1	1.4	1.7	10.2
	60.00	1	1.4	1.7	11.9

	61.00	1	1.4	1.7	13.6
	62.00	1	1.4	1.7	15.3
	67.00	3	4.3	5.1	20.3
	73.00	1	1.4	1.7	22.0
	74.00	2	2.9	3.4	25.4
	77.00	1	1.4	1.7	27.1
	81.00	1	1.4	1.7	28.8
	84.00	1	1.4	1.7	30.5
	85.00	1	1.4	1.7	32.2
	89.00	2	2.9	3.4	35.6
	90.00	1	1.4	1.7	37.3
	91.00	2	2.9	3.4	40.7
	94.00	1	1.4	1.7	42.4
	95.00	5	7.1	8.5	50.8
	97.00	3	4.3	5.1	55.9
	98.00	1	1.4	1.7	57.6
	99.00	3	4.3	5.1	62.7
	100.00	3	4.3	5.1	67.8
	103.00	2	2.9	3.4	71.2
	104.00	5	7.1	8.5	79.7
	105.00	1	1.4	1.7	81.4
	106.00	1	1.4	1.7	83.1
	108.00	1	1.4	1.7	84.7
	109.00	3	4.3	5.1	89.8
	110.00	1	1.4	1.7	91.5
	111.00	3	4.3	5.1	96.6
	112.00	1	1.4	1.7	98.3
	113.00	1	1.4	1.7	100.0
	Total	59	84.3	100.0	
Missing	System	11	15.7		
Total		70	100.0		

Statistics

فرط الحركة

N	Valid	70
	Missing	0
Mean		32.3143
Std. Deviation		10.98160

فرط الحركة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10.00	1	1.4	1.4	1.4
	11.00	4	5.7	5.7	7.1
	15.00	2	2.9	2.9	10.0
	20.00	10	14.3	14.3	24.3
	21.00	2	2.9	2.9	27.1
	24.00	2	2.9	2.9	30.0
	25.00	2	2.9	2.9	32.9
	27.00	2	2.9	2.9	35.7
	30.00	5	7.1	7.1	42.9
	34.00	1	1.4	1.4	44.3
	35.00	4	5.7	5.7	50.0
	36.00	2	2.9	2.9	52.9
	40.00	13	18.6	18.6	71.4
	41.00	1	1.4	1.4	72.9
	42.00	4	5.7	5.7	78.6
	43.00	2	2.9	2.9	81.4
	44.00	12	17.1	17.1	98.6
	45.00	1	1.4	1.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Statistics

كتابة فرط

N	Valid	63
	Missing	7
Mean		87.4921
Std. Deviation		19.54472

كتابة فرط

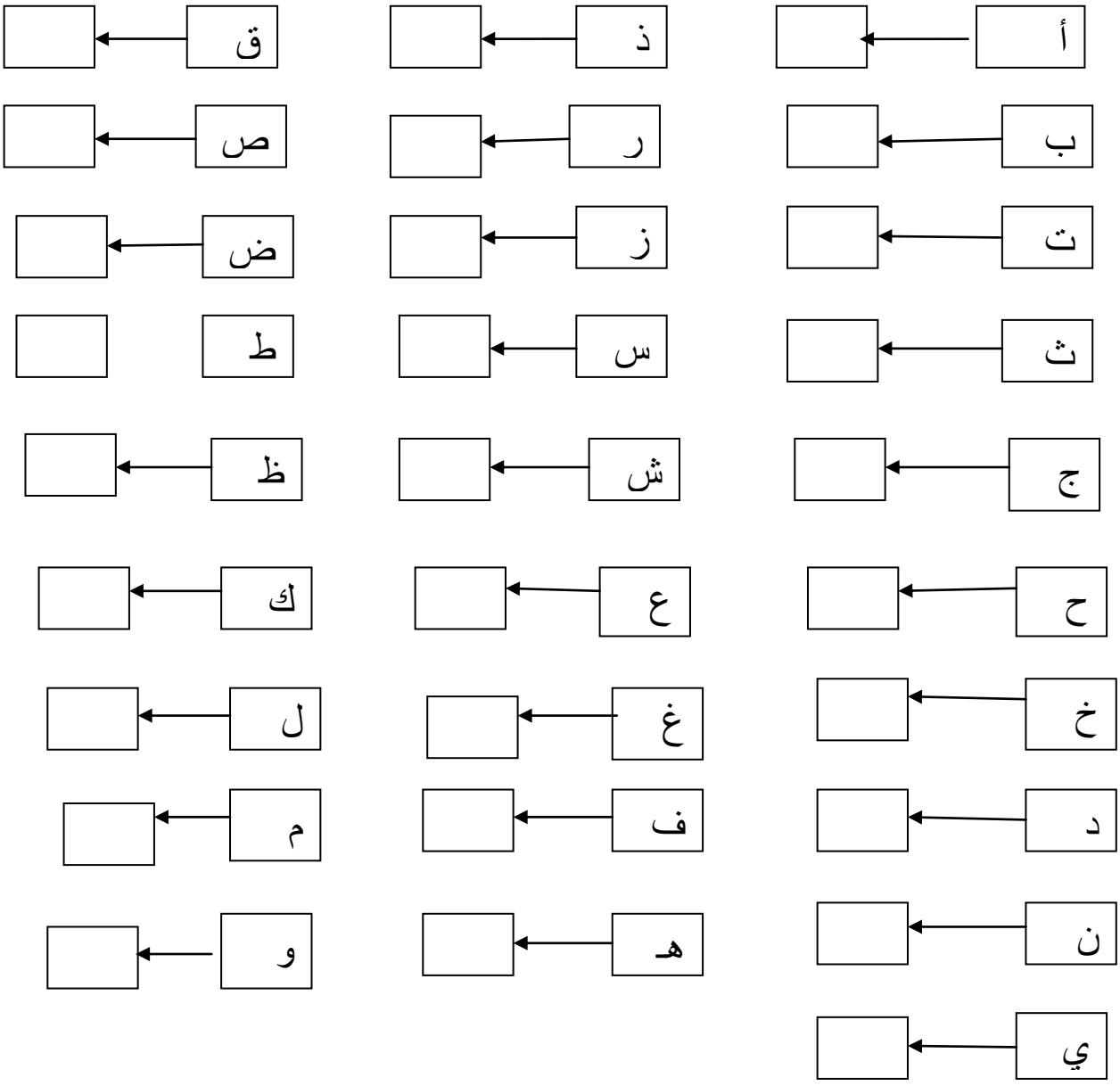
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	39.00	1	1.4	1.6	1.6
	41.00	1	1.4	1.6	3.2

	50.00	1	1.4	1.6	4.8
	51.00	2	2.9	3.2	7.9
	57.00	1	1.4	1.6	9.5
	60.00	1	1.4	1.6	11.1
	61.00	1	1.4	1.6	12.7
	62.00	1	1.4	1.6	14.3
	66.00	1	1.4	1.6	15.9
	67.00	3	4.3	4.8	20.6
	71.00	1	1.4	1.6	22.2
	73.00	1	1.4	1.6	23.8
	74.00	3	4.3	4.8	28.6
	77.00	2	2.9	3.2	31.7
	78.00	1	1.4	1.6	33.3
	81.00	2	2.9	3.2	36.5
	84.00	1	1.4	1.6	38.1
	85.00	1	1.4	1.6	39.7
	89.00	2	2.9	3.2	42.9
	90.00	1	1.4	1.6	44.4
	91.00	2	2.9	3.2	47.6
	94.00	1	1.4	1.6	49.2
	95.00	4	5.7	6.3	55.6
	97.00	3	4.3	4.8	60.3
	98.00	1	1.4	1.6	61.9
	99.00	3	4.3	4.8	66.7
	100.00	3	4.3	4.8	71.4
	103.00	2	2.9	3.2	74.6
	104.00	4	5.7	6.3	81.0
	105.00	1	1.4	1.6	82.5
	106.00	1	1.4	1.6	84.1
	108.00	1	1.4	1.6	85.7
	109.00	3	4.3	4.8	90.5
	110.00	2	2.9	3.2	93.7
	111.00	3	4.3	4.8	98.4
	113.00	1	1.4	1.6	100.0
	Total	63	90.0	100.0	
Missing	System	7	10.0		
Total		70	100.0		

الملحق رقم(02): اختبار الإملاء

الاسم واللقب:.....

1- كتابة الحروف الهجائية الدرجة:28



2ـ كتابة الكلمات نسخا الدرجة: 6

جلسة ⟵ .....

تلميذ ⟵ .....

إبريق ⟵ .....

تعلمت ⟵ .....

يأكل ⟵ .....

نظر ⟵ .....

3ـ نسخ الجمل الدرجة:33

ـ أنا مسلم.

.....

ـ سيارة جميلة.

.....

ـ الله ربي.

.....

ـ أنام مبكرا.

.....

ـ كنت غائبا عن المدرسة.

.....

ـ زرت طبيبة الأسنان.

.....

ـ ألعب في الفناء.

.....

ـ أنا أحب أختي.

.....

ـ أكل مؤيد التفاحة.

.....

ـ صليت الفجر جماعة.

.....

ـ النظافة من الإيمان.

.....

ـ محمد خاتم الأنبياء.

.....

4 ـ كتابة الكلمات غيبا الدرجة:10

قرأ . كتاب . أكل . تمر . نار .

زيت . الجنة . بيت . نافذة . غائب.

5ـ كتابة الجمل غيبا الدرجة:36

ـ أصحو مبكرا.

ـ جلس مؤيد.

ـ تبدأ المباراة بعد قليل.

ـ عندنا مزرعة كبيرة.

ـ جاء أبي بالطائرة.

ـ كتبت دعاء جميلا.

ـ النظافة من الإيمان.

ـ رسمت وردة حمراء.

ـ أنت تلميذ مجتهد.

ـ الكذب خلق سيء.

ـ أنا أراجع جيدا.

ـ أرتب أدواتي قبل النوم.

المجموع الكلي: 113.