

إعداد وتطبيق برنامج تدريبي قائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية
للتدريب على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لذوي صعوبات
التعلم بالطور الابتدائي

- دراسة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة بولاية عين صالح -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

أ.د. فرحات أحمد

إعداد الطالب:

حسناني محمد

لجنة المناقشة:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
01	خليفة زواري أحمد	أستاذ تعليم عالي جامعة الوادي	رئيساً
02	أحمد فرحات	أستاذ تعليم عالي جامعة الوادي	مشرفاً ومقرراً
03	بلقاسم عوين	أستاذ محاضر "أ" جامعة الوادي	ممتحناً
04	خليفة قدوري	أستاذ محاضر "أ" جامعة الوادي	ممتحناً
05	عبد العالي بكر اوي	أستاذ محاضر "أ" جامعة ادرار	ممتحناً
06	عبد الرحمن بقاير	أستاذ تعليم عالي جامعة غرداية	ممتحناً

الموسم الجامعي: 2022/2023

شكر وعرفان

(رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ) الآية 19 من سورة النمل
الحمد لله على توفيقه ومنه، له الشكر أولاً وآخراً، وله الحكم وإليه يرجع الأمر كله.

ومن باب من لم يشكر الناس لم يشكر الله، الشكر كل الشكر للسيد الفاضل الأستاذ الدكتور: أحمد فرحات على مرافقته لنا طيلة مسارنا التعليمي في الطور الثالث وعلى إشرافه على هذا العمل، فقد كان نعم الناصح ونعم الموجه ونعم الملازم، كان لنا صاحباً وأخاً أخرجنا بتواضعه وعطائه اللامتناهي فله كل التقدير والعرفان.

الشكر كذلك لكل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية شعبة علم النفس بجامعة الشهيد حمه لخضر الوادي على ما أسدوه لنا من نصائح، وعلى ما زودونا به من معارف ومعلومات خلال مسارنا التكويني.
الشكر موصول أيضاً لأعضاء اللجنة المناقشة الذين شرفوني بقبول مناقشة هذا العمل، فهذا شرف لي، وكرم منهم ومنه.
الشكر لكل من قدم لنا يد المساعدة وساهم معنا في إخراج هذا العمل وأخص بالذكر إدارات التربية بولاية عين صالح، ولا سيما زملائي مفتشي التربية والتعليم، والسادة مديري المدارس الابتدائية.

محمد

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى:

- روح جدي العالم العلامة والبحر الفهامة الشيخ سيدي مولاي أحمد رحمة الله عليه، فنحن ننهل من نبعه الصافي وبحره الزاخر، كذلك إلى روح جدي مولاي المهدي الذي تعلمنا على يده نبذ الطمع وحب الذات رحمة الله عليه، وكذلك إلى روح جدتي لالا الزاوية النقية النقية الزاهدة التي لا زالت دعواتها تصاحبنا في كل حركاتنا وسكناتنا رحمة الله عليها، فلهم أجر من قرأ وانتفع بهذا العمل إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.
- إلى رمز العطاء، رمز التضحية، مربى الأجيال، من علمني حب العلم والعمل والهمة في طلبهما، والدي المبجل حفظه الله وبارك في عمره وأبقاه لنا زخرا وسندا.
- إلى من غمرتني بحنانها وسهرت لأجلي وتعبت لراحتي وفرحت لفرحي وبكت لحزني: أُمي الحبيبة حفظها الله وبارك في أنفاسها وأدام عليها نعمة الصحة والعافية.
- إلى من خفت عني متاعب الحياة، وأعانت ظهري على ثقل حملي، فكانت لي نعم السند ونعم المدد سر سعادتي أم أولادي زوجتي الحبيبة حفظها الله
- إلى فلذات كبدي ونور عيني ومصدر فرحي وبهجتي وسروري عيناوي: ريتاج وريحاب وقلبي محمد عبد الله. حفظهم الله وانبتهم نباتا حسنا ووقفهم وفتح عليهم فتح العارفين به.
- إلى سندي في الحياة وعوني وراحة فؤادي أخواي محمد عمر وأحمد وأختي الحنون فاطمة الزهراء حفظهم الله وأدام ذكرهم وأمد في مددهم.
- إلى كل الاخوة والأحباب.

محمد

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية للتدريب على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؛ من فئة ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القائم على مجموعتين لا عشوائية الاختيار (التجريبية والضابطة) مع اختبار قبلي وبُعدي لاختبار الفرضية التالية: يساهم البرنامج التدريبي المبني على بيداغوجيا المقاربة العلاجية في تحسين القدرة على بناء وضعية ادماجية في التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم . حيث تمت الدراسة بـ 8 مدارس ابتدائية من ولاية عين صالح، وشملت الدراسة قوام 80 تلميذ وتلميذة من فئة ذوي صعوبات التعلم، وتم جمع البيانات باعتماد مجموعة من الأدوات ، أهمها الاختبار التحصيلي وبعد تطبيق البرنامج على العينة التجريبية تم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

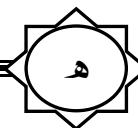
ساهم البرنامج التدريبي المبني على بيداغوجيا المقاربة العلاجية حقيقة في تحسين القدرة على بناء وضعية ادماجية في التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، وتم تفسير نتائج الدراسة على ضوء الاطر النظرية والدراسات السابقة .

Abstract:

The current study aims to know the impact of a training based on therapeutic pedagogy to improve the ability of building situation of integration in written expression of the fifth year of primary school students in the category of people with learning disabilities, so , to achieve the objectives of the this study , A quasi-experimental design based on two groups, not randomly selected, was adopted

(experimental and control) with pre and posttest. The study took place at 8 primary school in The WILAYA of Ain Salah. It included 80 students from the category of learning disabilities. Data collected using a set of tools .The most important of which is the achievement test, after applying the program to the sample , post-test was conducted for two groups and the following result has been reached:

The training program based on the pedagogy of the therapeutic approach contributed to the realization of improving the ability to build a situation of integrqtion in the written expression of fifth-year primary students with learning disabilities, and the results of the study were interpreted in the light of theoretical frameworks and previous studies.



فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
ملخص الدراسة:.....	د
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول.....	ي
فهرس الأشكال.....	ك
مقدمة.....	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....	6
1- الإشكالية:.....	7
2- الفرضيات:.....	9
3- أهداف الدراسة:.....	10
4- أهمية الدراسة:.....	11
5- حدود الدراسة:..... خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.	
6- مصطلحات الدراسة:.....	11
7- الدراسات السابقة:.....	13
الفصل الثاني: صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.....	20
تمهيد:.....	21
1- مفهوم صعوبات التعلم:.....	22
2- أسباب صعوبات التعلم:.....	24
3- أنواع صعوبات التعلم:.....	27
4- خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:.....	55

الموضوع	الصفحة
5- تشخيص صعوبات التعلم:.....	58
6- محكات تشخيص صعوبات التعلم:.....	60
7- مرحلة التعليم الابتدائي وصعوبات التعلم:.....	64
خلاصة الفصل:.....	68
الفصل الثالث: التعبير وأهم صعوباته.....	69
تمهيد:.....	70
1. تعريف التعبير:.....	71
2. أهمية التعبير:.....	71
3. أهداف التعبير:.....	72
4. أنواع التعبير:.....	74
5. أسس التعبير:.....	77
6. التعبير الكتابي كنشاط إدماجي:.....	78
7. التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:.....	80
8. خصائص التعبير الجيد:.....	80
9. مظاهر ضعف وصعوبات التعبير الكتابي:.....	81
10. أسباب الضعف في التعبير الكتابي:.....	82
11. التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات:.....	84
12. الوضعية الإدماجية في التعبير الكتابي:.....	85
خلاصة الفصل:.....	98
الفصل الرابع: البرامج العلاجية.....	99
تمهيد:.....	100
1. تعريف البرنامج:.....	101
2. خصائص البرنامج الجيد:.....	101

الموضوع	الصفحة
3. أنواع البرامج:.....	102
4. البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة:.....	108
خلاصة الفصل:.....	120
الفصل الخامس: الإجراءات التطبيقية للدراسة.....	121
تمهيد:.....	122
1- منهج الدراسة:.....	123
-2 الدراسة الاستطلاعية:.....	123
-3 الدراسة الأساسية:.....	134
الفصل السادس: نتائج الدراسة وتحليلها.....	143
-1 تحليل نتائج الدراسة:.....	144
-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات:.....	150
-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:.....	150
-3 تفسير نتائج الفرضية الثانية:.....	152
-4 تفسير الفرضية الرئيسية:.....	155
-5 تفسير وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:.....	156
استنتاج عام.....	158
خاتمة.....	160
قائمة المصادر والمراجع.....	163
الملاحق.....	174
الملحق رقم (01) اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.....	175
الملحق (02) مقياس صعوبات التعلم للدكتور زيدان السرطاوي.....	187
الملحق (03) الاختبار التشخيصي.....	191
الملحق (04) أسماء السادة المحكمين.....	202

الموضوع	الصفحة
---------	--------

الملحق (05) مذكرة نموذجية في نشاط التعبير الكتابي للوصول إلى بناء وضعية ادماجية. (حصتي الادماج والتصحيح لمستوى الخامسة ابتدائي):.....	204
الملحق (06) النتائج الخام.....	206

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول
97	جدول رقم (01) طريقة التصحيح الجماعي للأخطاء الشائعة.....
97	جدول رقم (02) طريقة التصحيح الذاتي.....
97	جدول رقم (03) طريقة التشخيص وتميز الصعوبات من طرف المتعلم.....
125	جدول رقم (04) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.....
130	جدول رقم (05) المعايير المعتمدة ومؤشراتها.....
132	جدول رقم (06) نتائج التحكيم بالنسب المئوية.....
	جدول رقم (07) شبكة تقييم وضعية ادماجية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.....
133	جدول رقم (08) تقدير التحكم في المعايير.....
134	جدول رقم (09) اختبار صدق المحتوى بالمقارنة الطرفية.....
136	جدول رقم (10) توزيع افراد العينة حسب المدرسة والجنس.....
136	جدول رقم (11) توزيع أفراد العينة حسب الجنس.....
137	جدول رقم (12) توزيع العينة حسب العمر.....
139	جدول رقم (13) تصميم الدراسة.....
140	جدول رقم (14) المتوسط والانحراف المعياري لنتائج الاختبار القبلي للمجموعتين.....
	جدول رقم (15) دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار القدرة على بناء وضعية ادماجية في التعبير الكتابي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.....
145	جدول رقم (16) دلالة متوسط الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية ادماجية في التعبير الكتابي.....

فهرس الأشكال

الصفحة	الشكل
126.....	الشكل (01) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس
137.....	الشكل (02) توزيع أفراد العينة حسب الجنس
138.....	الشكل (03) توزيع العينة حسب الفئة العمرية
	الشكل (04) المقارنة البيانية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على بناء وضعية ادماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم
147.....	الشكل (05) المقارنة البيانية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على بناء وضعية ادماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم
150.....	

حقائق

تعتبر اللغة العربية لغة الضاد وهي من أهم اللغات وأجملها وأغناها على الإطلاق فهي تتميز عن غيرها بالثراء اللغوي وكثرة المعاني والمفردات، كما أنها تحتوي على تعبيرات وتشبيهات لا يوجد لها مثل في اللغات الأخرى، أيضاً هي لغة الأصالة والحضارة، وبكيفية شرفاً أنها لغة القرآن الكريم، ومنه استمدت عالميتها، فغير الناطقين بلغة الضاد يتعلمون العربية ويهتمون بها، بل يتنافسون في تعليمها ويعظمون كل ناطق بها، لأنها نالت التشريف والتعظيم من كلام رب العالمين، وهدي سيد الأولين والآخرين.

إن اللغة العربية بمختلف فروعها تعتمد أساساً على التواصل؛ سواء كان لفظياً أو كتابياً، وهو ما يطلق عليه أساساً بالتعبير، إذ يعدّ التعبير الكتابي من أرقى أنواع الاتصال، وقد حظي هذا الأخير باهتمام بالغ من طرف وزارة التربية والتعليم، وبصفة مركزة في الطور الابتدائي، وهذا ما لوحظ من خلال الإصلاحات وخاصة منها تلك التي مسّت هذا الجانب بالذات، وقد أطلق عليها حديثاً ما يسمى بالوضعية الإدماجية في نظام المقاربة بالكفاءات، إذ تعتبر الوضعية الإدماجية من المهارات اللغوية التي تعتمد في تقييم التلاميذ لغوياً، وهي التي تجسد فيها أغلب التعلّيمات التي يتلقاها التلميذ من نحو وصرف وإملاء... الخ، وتوظف فيها كل المكتسبات التي يتلقاها المتعلم شفوياً وكتابياً من خلال التعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه، كذا التواصل مع الآخرين شفهاً وكتابياً.

إنه وبالرغم من الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية، وبعض الفاعلين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم إلا أنه يُلاحظ وجود ضعف كبير ومشكلة حقيقة لدى التلاميذ في اكتساب المعارف اللغوية، وتوظيف تلك المكتسبات القبلية في ما يسمى بالوضعية الإدماجية، بل حتى عدم قدرتهم على التواصل، وعلى التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، لأنه لتحقيق هذا الغرض يجب أن تكون اللغة سليمة، والأفكار مناسبة، كذا جودة الأسلوب والصياغة. وقد تعددت أخطاء المتعلّمين في هذا الجانب بداية من عدم تمكنهم من بناء نص منسق ومنسجم، كذا عدم الدقة في رسم الحرف، والخلط في استعمال

حروف العطف، وحذف بعض الكلمات والحروف، وأخطاء إملائية فادحة، وهي صعوبات يجب معالجتها بالتشخيص والعلاج المبكرين.

إن الصعوبات التي ذكرت آنفاً أصبحت تشكل حاجساً لدى المتعلمين والمعلمين كونها تؤثر تأثيراً مباشراً على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين هذا من جهة، ومن جهة أخرى كون الوضعية الإدماجية أساسية في الامتحان لا سيما امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، إذ رُصدت لها جُلّ النقاط في سلم تنقيط امتحان اللغة العربية، ويقدر عدد النقاط بأربع (04) نقاط من 10.

إن اختيارنا لهذا الموضوع نابع من إحساسنا بالأهمية التي يكتسيها في ميدان التربية والتعليم، فالتعبير بصفة عامة هو ترجمة للأحاسيس والعواطف والرغبات والتواصل والتخاطب، وكلها جوانب مهمة في حياة الفرد؛ سواء في المدرسة، أو الأسرة أو المجتمع، ومن ثم هو مطالب بترجمة هذه الأحاسيس وغيرها والتعبير عنها كتابياً، متضمنة في وضعية إدماجية، حيث أن هذه الأخيرة تُجسّد فيها كل التعلّات والمكتسبات التي تلقاها المتعلم، وهي تتطلب أفكاراً واضحة، ولغة سليمة، وخطاً مستقيماً، وأن أي صعوبة في ما تم ذكره يؤثر على البناء السليم لهذه الوضعية، ويكون خلافاً في الإنتاج الكتابي للمتعلم، كما أننا ومن خلال ما عشناه ونعيشه كإطارات في القطاع نرى عزوفاً كبيراً عن ما يسمى بالتعبير الكتابي؛ سواء من المتعلم أو المعلم ذاته، كذلك تلك النقاط الكارثية التي يتحصل عليها التلاميذ في امتحان اللغة العربية؛ لا سيما جزء الوضعية الإدماجية، هذه الأسباب وغيرها دفعتنا إلى التفكير والمبادرة في التخفيف من هذه الصعوبات والمساعدة على بناء وضعية سليمة.

مما سبق ذكره وفي هذا الإطار تأتي دراستنا لتكتشف هذه الصعوبات وتقف على أهم الأسباب الحقيقية لها، والمساهمة في تخفيفها والتقليل من حدتها من خلال اقتراح برنامج مبني على المقاربة العلاجية، يهدف إلى علاج أهم الصعوبات بالوضعية الإدماجية،

واستجابة لمتطلبات الموضوع جاءت الدراسة في جزأين؛ جزء نظري، وآخر تطبيقي ميداني، إذ يحتوي الجزء الأول على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: تضمن الأبعاد المنهجية للبحث انطلاقاً من صياغة الإشكالية التي تتعلق بالتحقق من أثر البرنامج بعد بنائه والتساؤلات الفرعية المتعلقة بذلك، كذا صياغة الفرضيات والتطرق إلى أهمية الموضوع وأهدافه والدوافع وراء صياغته واختياره، كذا حدود البحث، كما تم التطرق في هذا الفصل إلى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع وساهمت في إثرائه.

الفصل الثاني: تم الطرق فيه إلى صعوبات التعلم من حيث التعريفات والمفاهيم، ولمحة تاريخية حول تطورها، كذا أنواعها مع التركيز على الأكاديمي منها، وخصائص ذوي صعوبات التعلم، كذا التشخيص والعلاج، وارتباط صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الابتدائي.

الفصل الثالث: وتضمن التعبير الكتابي من حيث المفاهيم النظرية والأكاديمية، كذا أهدافه وأنواعه وخصائصه، والتطرق بصفة أدق إلى الوضعية الإدماجية كمفهوم جاءت به المقاربة بالكفاءات، كذلك خصائص هذه الأخيرة، وأهم الأخطاء الشائعة، والصعوبات المتعلقة بها وطرق علاجها، وهنا تم التطرق بشيء من التفصيل إلى البرامج التدريبية ودورها العلاجي.

الفصل الرابع: وتضمن جزأين، الجزء الأول وتضمن البرامج . حيث تم التطرف إلى تعريفها وأنواعها وخصائصها، كما تم التركيز على التدريب وأسسها، أما الجزء الثاني فقد تم التطرق فيه إلى البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة؛ حيث تم تعريفه وأهدافه وأسسها وأهم نشاطاته.

أما الجزء التطبيقي فقد شمل فصلين

• **الفصل الخامس:** وتم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بالدراسة الاستطلاعية ونتائجها، مبينا المنهج المتبع في الدراسة وأسباب اختياره، كذا العينة وخصائصها، وأهم الأدوات المستعملة في الدراسة من اختبار تشخيصي كذا اختبار الذكاء المصور لأحمد ذكي، ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمية والاختبارات التحصيلية، كما تم التطرق إلى أهم خطوات بناء البرنامج المطبق، والأساليب المستغلة في المعالجة الإحصائية.

• **الفصل السادس:** وتم الطرق فيه إلى نتائج الدراسة وينقسم إلى جزأين ، الجزء الأول ويتم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة ، والجزء الثاني تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

ختمت الدراسة باستنتاج عام وتوصيات ومقترحات، كما يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة المتواضعة إضافة نوعية لقطاع التربية والتعليم مع غيرها من الدراسات السابقة ، وتعتبر مرجعية للقائمين على تعليم النشء من أجل مساعدتهم في أداء مهمتهم النبيلة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- الإشكالية.
- 2- الفرضيات.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- حدود الدراسة.
- 6- مصطلحات الدراسة.
- 7- الدراسات السابقة.

1- مشكلة الدراسة:

تعتبر اللغة نسق من الإشارات والرموز تشكل أداة من أدوات المعرفة ، كما تعتبر أهم وسائل الاحتكاك والتفاعل، وهي قوام أي نظام تربوي وأداة ارتكازه، والأنظمة التربوية عبر العالم وعلى مختلف العصور تعتمد أساساً عليها، وتوليها من الاهتمام ما يبوئها المكانة اللائقة بها. ونظامنا التربوي في الجزائر جاء مهتما باللغة العربية كونها اللسان الناطق لأبناء الوطن، إذ أنها الحافظة للماضي وللتراث، ولا مستقبل ولا حاضر إلا بها، وهذا الاهتمام أكدت عليه المراسيم والمشاريع التنظيمية من خلال أهدافها العامة، ودليل ذلك ما جاء في القانون التوجيهي للتربية رقم 08/04 المؤرخ في 13 جانفي 2008 (اللغة العربية على غرار الإسلام تشكل مع اللغة الامازيغية اسمنت الهوية الثقافية للشعب الجزائري وعنصراً جوهرياً لوعيه الوطني) وزارة التربية الوطنية

المدرسة الجزائرية بمختلف أطوارها عاشت تغيرات وتحولات كبيرة في السنوات الماضية، وهذا ما أطلق عليه اسم إصلاح المنظومة التربوية، فجاءت جل الإصلاحات ثورة على الماضي، وخلق مناهج جديدة مواكبة لهذه الإصلاحات وسد الثغرات والنقائص التي وقعت فيها المناهج القديمة، فتم تبني فكرة المقاربة بالكفاءات؛ هذه الأخيرة التي اقتضتها الظروف، وفرضها الواقع حيث أصبحت المدرسة تفرز لنا عقولاً محشوة بالمعارف والأفكار، لكن تبقى عاجزة على توظيفها وتطبيقها على أرض الواقع، فالمقاربة بالكفاءات تقتضي تجسيد المهارات والمعارف على أرض الواقع.

وبحيث أن اللغة العربية تعتبر مادة أساسية ورئيسية في المراحل الأولى من التعليم؛ لاسيما التعليم الابتدائي الذي ظهرت فيها الإصلاحات بشكل جذري ، حيث مست أغلب الأنشطة لا سيما نشاط التعبير الكتابي، هذا الأخير الذي يعتبر في المناهج الجديدة كفاءة ختامية توظف فيها أغلب التعلم، كما أنه يعتبر نشاطاً إدماجياً يرمي إلى تحرير مختلف أنماط النص سواء رسائل، طلبات، تقارير، عروض...الخ(وزارة التربية الوطنية: 2008. ص 8)، ويظهر ذلك جليا في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، بحيث يكون التلميذ في السنة الخامسة وهي السنة الختامية من مرحلة التعليم الابتدائي قادراً على قراءة وفهم وإنتاج

خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط. (وزارة التربية الوطنية، 2012، ص11)، أو أن يوظف المتعلم مجموعة من القواعد النحوية والصرفية التي درسها في كتابة رسالة أو تقرير... أي تجنيد لموارد مكتسبة واستخدامها وتوظيفها، باعتبار أن أفضل فرصة لاكتساب الكفاءة هي أن تعطي للمتعلمين فرصة لممارستها.

وبالرغم من كل هذه الجهود المبذولة وهذا الإطار اللامتناهي في الاعتناء للتعبير الكتابي، وإعطائه أهمية بالغة في المناهج الجديدة والإصلاحات المتتالية، إلا أنه وبالتفحص وملاحظة ومتابعة التلاميذ ومراقبة أعمالهم في مجال التعبير الكتابي، نجد أنها ضعيفة ولا ترقى لمستوى التطلعات، ولا زال التلاميذ يجدون صعوبة في بناء وضعية إدماجية سليمة وظيفية خالية من الأخطاء، تتوفر فيها كل العناصر من انسجام ووجاهة... الخ، فنجد أن الصعوبات متجلية دون الحاجة إلى مبرر، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات سواء كانت عربية أو أجنبية ، ولا سيما في مجال صعوبات التعبير الكتابي ، أي عدم القدرة على إنتاج كتابي سليم في مرحلة التعليم الابتدائي، لا سيما دراسة ستال (2001) ، ودراسة مارشيسان (2003) ، كما أكدت هذه الدراسات أن هذه الصعوبة تتجسد عند الأطفال العاديين وغيرهم فتكاد تكون شاملة ، (نصران ، 2009 ، 44). ومن بين الدراسات التي أكدت وجود أخطاء جسيمة للمتعلمين في ميدان الوضعية الإدماجية بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي دراسة مفتاحي عبد القادر (2018) ، وهو رئيس لمركز تصحيح امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، فحين مراقبته لأوراق التلاميذ ومناقشته مع المصححين أثبت وجود هذه الأخطاء بصورة تستحق المتابعة والدراسة المعمقة، ومن ثم تم التفكير في تصميم برنامج يساعد على حل هذه المشكلات وتذليل صعابها، كون أن الوضعية الإدماجية تحصد أغلب النقاط في الامتحان الرسمي لمادة اللغة العربية.

وعلى ضوء ما ذكر تكمن إشكالية الدراسة في السؤال التالي: هل لتطبيق برنامج تدريبي قائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية أثر في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة من فئة ذوي صعوبات التعلم ؟ لتتفرع منه الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم ؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لتلاميذ السنة الخامسة من فئة ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي؟

2- الفرضيات:

- الفرضية العامة:

يساهم البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

- **الفرضية الأولى:** لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

- **الفرضية الثانية:** توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

- **الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لتلاميذ السنة الخامسة من فئة ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي.

3- أهداف الدراسة:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية والبيداغوجية والسلوكية نوجزها فيما يلي:

- 1- محاولة التعرف على فئة ذوي صعوبات التعلم من خلال التطرق إلى أنواعها وأهم الخصائص التي تميزها.
- 2- التعرف على أحد أصناف صعوبات التعلم المتعلقة بالتعبير الكتابي والتطرق إلى أسبابه وطرق تشخيصه.
- 3- العمل على وضع أو بناء برنامج تدريبي علاجي لذوي صعوبات التعلم لتنمية قدرتهم على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي
- 4- العمل على بيان خطوات بناء وتنفيذ برنامج تدريبي مقترح لينتسنى للمعلمين سهولة تنفيذه مستقبلا.
- 5- العمل على تحقيق كفاءة بناء وضعية إدماجية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.
- 6- العمل على تعميم نتائج البرنامج التدريبي إذا اثبت فعاليته.
- 7- المساهمة في إثراء البحث العلمي وتحقيق الإضافة في هذا المجال.
- 8- تقديم إضافة نوعية في مجال البحث في علم النفس المدرسي.
- 9- العمل على تذليل الصعوبات المتعلقة بالتعبير الكتابي.
- 10- المساهمة في الحد من ظاهرة الرسوب والفشل الدراسي.
- 11- تشجيع فئة ذوي صعوبات التعلم على التغلب عليها من خلال تكيفهم مع هذه البرامج والتعامل معها.

4- أهمية الدراسة:

إن إعداد برنامج تدريبي علاجي لذوي صعوبات التعلم للتدريب على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي من الأهمية بمكان، إذ أن بناء الوضعية الإدماجية والتعامل مع إشكالياتها أصبح يمثل عقبة أمام تحصيلهم في مادة اللغة العربية فتجدهم يتهربون منها، بل إن سلم التنقيط يمنح أكبر النقاط للوضعية الإدماجية، فنجد أن علاماتهم منخفضة في هذا الميدان، وهذا ما ينعكس سلبا على تحصيلهم في مادة اللغة العربية كونها مادة أساسية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، بل هي مادة تبنى عليها كل المعارف وهي لغة التحاور والتواصل واكتساب المعارف، وهذا ما يجعلنا نعطي أهمية بالغة للموضوع، إذ أن هذه الصعوبة وآثارها المتراكمة تنتج لنا شخصا منخفض دراسيا، كما أن أهمية الدراسة تدخل ضمن البحوث العلاجية لظاهرة ضعف التلاميذ في بناء وضعية إدماجية، وكذا اعتمادها على تصميم الأدوات المستخدمة في البحث كالاختبار التشخيصي والقياس القبلي والبعدي، ففي الجانب النظري مكنا من التعرف على الصعوبات وأنواعها مركزا على التشخيص وأهميته، كونه هو الأهم في مجال الصعوبات، ليفضي بنا إلى الاهتمام والرعاية والمتابعة الخاصة لفئة ذوي صعوبات التعلم، كذلك حاولنا أن نخرج في هذه الدراسة على التعبير وكل ما تعلق به موضحين أهم أنواعها، متوصلين إلى بناء الوضعية الإدماجية، وبهذا حاولنا أن نكسر هاجس الخوف لدى التلاميذ وكذا الأساتذة من بناء الوضعية الإدماجية، ثم عرجنا على البرامج كنظام معالجة لصعوبات التعلم ومنها صعوبة التعبير الكتابي من أجل التخلي عن المعالجة العشوائية لصعوبة بناء الوضعيات الإدماجية في التعبير الكتابي، بحكم أن البرنامج عملية منظمة ومخطط لها، فهنا حاولنا إبراز أهمية هذه البرامج وفعاليتها في معالجة الصعوبات، أما الجانب الميداني فتبرز أهميته في إسقاط ما تم تناوله نظريا لنثبت فعالية البرنامج على أرض الواقع، وقياس فعاليته من خلال الاختبارات والقياسات.

5- التعاريف الإجرائية :

- البرنامج التدريبي:

اصطلاحا: هو عبارة عن مجموعة من الخطوات العلمية في سياق منظم، يهدف إلى تقديم خدمة علاجية ناجعة ويتميز بالموضوعية والوضوح.

إجرائيا: هو مجموعة من النشاطات العلاجية مجسدة في 10 حصص ، تتضمن كل حصة تدريب على مهارات قرائية وفكرية لغوية ونحوية وإملائية ، تنتهي بإنتاج كتابي تجسد فيه هذه التدريبات.

- **صعوبات التعلم:**

اصطلاحا: يعبر عنها بتدني قدرة التلميذ على قراءة أو كتابة الأصوات أو الكلمات أو مقاطع الكلمات بشكل صحيح، مع عدم ظهور ما يشير إلى اختلاف الطالب عن أقرانه من النواحي العقلية والنفسية (صعوبات تعلم أكاديمية).

إجرائيا: هي مجموعة من المؤشرات تأتي نتيجة لمقياس صعوبات التعلم للسرطاوي بعد اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي ، واختبار تشخيصي مصمم من طرف الباحث ، يصحح ويقيم بعلامات تكون دلالة على عجز التلميذ على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي.

- **ذوي صعوبات التعلم:**

اصطلاحا: هم التلاميذ الذين يظهر لديهم تدني في مستوى الأداء في القراءة أو الكتابة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ويرجع سبب هذا التدني إلى وجود إعاقة معينة.

إجرائيا: هم مجموع التلاميذ الذين طبق عليهم مقياس صعوبات التعلم للسرطاوي بعد اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي ، وجاءت درجاتهم عالية ، كذلك بعد إخضاعهم للاختبار التشخيصي جاءت درجاتهم متدنية..

- **الوضعية الإدماجية في التعبير الكتابي:**

اصطلاحا: هو نص يتكون من عدة أسطر، يتميز بالوجاهة والانسجام وسلامة اللغة يترجم فيه التلميذ أفكاره واتجاهاته.

إجرائيا: هي أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الخامسة من فئة ذوي صعوبات التعلم من بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي في القياس البعدي ،بعد جلسات البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية باقل اخطاء مقارنة بالقياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة .

6- الدراسات السابقة:

لإثراء الموضوع ودعمه نتطرق إلى أهم الدراسات التي تناولته مبرزاً أهم النتائج المتوصل إليها.

1- دراسة طومسون 1918: وهي دراسة مقارنة تجريبية بين طريقتي المواقف الاجتماعية والموضوعات المدرسية في تعليم التعبير التحريري لتلاميذ الصف السابع بالمدرسة الأمريكية، حيث تم الاختبار على مجموعتين، ودامت التجربة خمسة أشهر وخلص إلى أن الأخطاء التعبيرية كانت منخفضة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وأن العوامل المتصلة بالمواقف الاجتماعية مكنت التلاميذ من التعلم بسرعة أكبر من الذين اعتمدوا على الموضوعات المدرسية (محمد عبد القادر 1982)

2- دراسة صلاح مجاور 1965: وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمال أدوات الربط في التعبير التحريري، وقد اعتمد على مجموعة من مواضيع التعبير التحريري متمعنا في أدوات الربط واستعمالاتها، وتوصل في الأخير إلى أن أهم نقاط ضعف التلاميذ في التعبير التحريري هو ضعفهم في استعمال أدوات الربط (محمد عبد القادر احمد. 1981)

3- دراسة علي أحمد مذكور 1988: حول أثر تدريس الموضوعات الوظيفية على تحسين التعبير لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، تمت الدراسة على عينة مكونة من 44 تلميذ مختلفي الجنس قسمت بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تمت الدراسة باستخدام منهجين الوصفي والتجريبي، وخلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين أثناء التدريس أي أن للموضوعات الوظيفية أثر كبير على تحسين التعبير لدى تلاميذ التعليم المتوسط

4- دراسة باج وجراهم 2002: وتهدف هذه الدراسة إلى اختبار اثر تحديد الهدف واستخدام إستراتيجية عمليات الكتابة على الأداء الكتابي وفعالية الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت العينة من 30 تلميذ قسمت إلى ثلاث مجموعات،

مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث استخدمت في الدراسة مثيرات الكتابة ومقياس عدد الكلمات، وما تم التوصل إليه هو وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة بالنسبة لعدد الكلمات وجودة كتابة المقال.

5-دراسة جازم محمود قاسم 2005: وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على مدخل التعلم التعاوني وحل المشكلات وتعلم الإتقان في تنمية مهارات التعليم الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بالأردن، وتمت الدراسة على عينة مكونة من 36 تلميذ وتلميذة، باستخدام منهجين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج خلصت إلى هناك فاعلية إيجابية للبرنامج، ويمكن حل العديد من المشكلات عن طريق التعلم التعاوني

6-دراسة العجمي 2007: وجاءت هذه الدراسة للكشف عن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل المتوسطة، حيث شملت العينة 200 طالب وطالبة منهم 50 من ذوي صعوبات التعلم، وطبق الاختبار للتعرف على الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لكلا الفئتين وحجمها، حيث خلص إلى وجود أخطاء لكلا الفئتين إلا أن أخطاء فئة ذوي صعوبات التعلم أكثر من أخطاء الطلبة العاديين.

7-دراسة حواس 2010: هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية مدخل عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الحياتية وأثره على الدافعية للإنجاز لذوي صعوبات التعبير الكتابي، وتمت الدراسة على مجموعة واحدة باستخدام اختبار قبلي وبعدي، شملت الدراسة 25 طالبة، مدة الدراسة 12 أسبوعاً، استعملت فيها قائمة مهارات التعبير الكتابي واختبار لقياس هذه المهارات، وبعد إجراء الاختبار البعدي وإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية خلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج المقترح باستخدام عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والدافعية للإنجاز.

8-دراسة الحلاق والهاشمي 2011:هدفت إلى معرفة إلى معرفة أثر إستراتيجية التعبير الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول والثاني،

وتمت الدراسة باستعمال المنهج التجريبي، حيث شملت العينة 150 طالب وطالبة، وقام الباحث بإعداد مجموعة من المعايير في تصحيح الموضوعات التعبيرية، وخلصت إلى أن إستراتيجية التعبير الموجه أكثر فاعلية في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

9-دراسة نسرین رمضان شامية (2012): وهدفت إلى معرفة اثر استخدام برنامج قائم على نموذج القبعات الست في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس بغزة فلسطين، وذلك من خلال ممارسة ست أنماط من التفكير بهدف تنظيم ونمو التعبير الإبداعي، حيث شملت عينة الدراسة 90 طالبة، وقسمت بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية 45 طالبة لكل مجموعة، حيث نفذت التجربة لمدة 06 أسابيع، وبعد إخضاع المجموعة التجريبية إلى اختبار بعدي، وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج خلصت الدراسة إلى أن هناك أثر إيجابي لاستخدام نموذج القبعات الست في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

10- دراسة نسرین رمضان شامية (2012): وهدفت إلى معرفة اثر استخدام برنامج قائم على نموذج القبعات الست في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس بغزة فلسطين، وذلك من خلال ممارسة ست أنماط من التفكير بهدف تنظيم ونمو التعبير الإبداعي، حيث شملت عينة الدراسة 90 طالبة، وقسمت بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية 45 طالبة لكل مجموعة، حيث نفذت التجربة لمدة 06 أسابيع، وبعد إخضاع المجموعة التجريبية إلى اختبار بعدي، وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج خلصت الدراسة إلى أن هناك أثر إيجابي لاستخدام نموذج القبعات الست في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

11- دراسة الحوامدة وعاشور 2013: حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجيات (فورست) في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث في محافظة (أريد)، واستعملت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث شملت العينة 134 طالبة وطالب، قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية

حيث كان قوام المجموعة التجريبية 28 بين طالب وطالبة، وخلصت الدراسة إلى جودة فعالية ناجعة لهذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

12- **دراسة أبو ضباع 2015:** وهدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث وميولهم نحوه، وكانت عينة الدراسة مكونة من 60 تلميذ قسمت بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكانت الأدوات عبارة عن اختبار في مهارات التعبير الكتابي ومقياس الميل وبعد الاختبار البعدي خلصت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في استعمال الاستراتيجية ومن ثم وجود أثر استخدام هذه الاستراتيجية على المجموعة التجريبية.

13- **دراسة أبو شرح 2016:** وعنوانت الدراسة بفاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث أساسي، أتبعث الدراسة المنهج التجريبي، حيث شملت عينة الدراسة 74 تلميذ وتلميذة، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، حيث خضعت الاستراتيجية عبارة عن ستة أسئلة لقياس الأثر، وتوصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية قراءة الصورة والتعبير عنها له أثر في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

14- **دراسة عبد الوهاب 2017:** والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على المؤثرات السمعية والبصرية لتنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية للتلاميذ صعاب السمع في المرحلة الابتدائية، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي وتم الاختبار على عينة مكونة من 16 تلميذ وتلميذة، وبعد إتمام الاختبار القبلي والبعدي وإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية خلصت الدراسة إلى أن هناك أثر إيجابي لهذا البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

15- **دراسة أسماء ماهر يحيى عوض 2018:** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية أنشطة لغوية باستخدام المكتبة الصفية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع أساسي، حيث شملت الدراسة 82 طالبا باختلاف الجنس وقسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وخلصت الدراسة إلى وجود

فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار وهذا ما دل على أن تفعيل أنشطة لغوية باستخدام المكتبة الصفية حقق مستوى مقبول من الكفاءة والفعالية وكان له أثر ملموس على مستوى التلاميذ.

16- **دراسة عوين 2018:** وتهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر برنامج علاجي مقترح قائم على التطبيقات الإدماجية للحد من الصعوبات التي يجدها تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في إنتاج نص مكتوب، حيث شملت العينة 36 تلميذ وتلميذة من مستوى الخامسة ابتدائي بمدرستين من مدارس ولاية الوادي، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واعتمد الباحث في جمع البيانات على اختبار تحصيلي واختبار الذكاء ومقياس صعوبات التعلم للسرطاوي، واعتمد المنهج التجريبي وبعد الاختبار البعدي خلصت الدراسة إلى أن برنامج المعالجة التربوية القائم على بيداغوجيا الإدماج له دور فعال في تحسين مهارات التعليم الكتابي وأوصى باستحداث جهاز خاص بالمعالجة التربوية يعتمد مثل هكذا برامج.

17- **دراسة قرفي 2018:** حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اثر المسرح المدرسي في تنمية مهارات التعبير اللغوي، شملت الدراسة 24 تلميذ موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، منتهجاً في دراسته المنهج التجريبي، وبعد أن أخضع أفراد المجموعة التجريبية إلى التدريب على النشاط المسرحي بمخطط منهجي تربوي علمي محكم وبعد إجراء الاختبار البعدي خلصت الدراية إلى أن للنشاط المسرحي أثر كبير في تنمية مهارات التعبير اللغوي.

18- **دراسة رامي علي راشد المشاقبة:** وتهدف إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي في التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، حيث شملت عينة الدراسة 36 طالبا من الصف الرابع بالمدارس الأساسية الذين يعانون من صعوبات التعلم في التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وخلصت الدراسة إلى فعالية هذا البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

إن التطرق إلى الدراسات السابقة بالتمعن والتمحيص، والتعليق عليها تعتبر خطوة مهمة ومنهجية، بحيث يتمكن الباحث من الاستفادة منها والانطلاق من بعض نتائجها، كذا التعرف على أهم نقاط التشابه والاختلاف فيها، وما يمكن الإشارة إليه في هذا الصدد هو أن جل الدراسات السابقة إن لم نقل كلها أجمعت على أن هناك صعوبات في مجال التعبير الكتابي تعترض التلاميذ وتقف عائقاً أمامهم في بناء نص تحريري منسجم، كما أن أغلب الدراسات اهتم بتنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال اقتراح برامج واستراتيجيات للتقليل من هذه الصعوبات وتختلف هذه البرامج والصعوبات من دراسة إلى أخرى، فمنها ما اهتم بالجانب اللغوي كدراسة قرفي، ومنها ما اهتم بالجانب الكتابي كدراسة عوين ودراسة باج وجراهم، ومنها ما اهتم بالجانب القرائي كدراسة رامي علي راشد ومنها ما اهتم ببعض المؤثرات المساعدة على تنمية المهارات كدراسة الحوامدة وعاشور ودراسة نسرین رمضان ودراسة عبد الوهاب ودراسة أبو شرح. باستثناء دراسة العجمي التي كان الهدف منها الكشف على الأخطاء اللغوية، ودراسة صلاح مجاور والتي كان هدفها مدى القدرة على استعمال أدوات الربط، كذا دراسة طومسون التي جاءت دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حجم الأخطاء في بناء نص تحريري، وما يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن دراسة عوين هي أقرب لدراستنا كونه ركز على تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والهدف منها علاجي.

أما من حيث عينة الدراسة فقد اعتمدت الدراسات على عينات مختلفة الحجم منها الكبيرة حيث وصل العدد إلى 200 ومنها المتوسطة 50 مثلاً ومنها الصغيرة 18 مثلاً، وكل العينات تمت باختيار عشوائي ما عدا دراسة نسرین رمضان ودراسة طومسون فكان الاختيار مقصود، كما أن العينات جلها كانت من مرحلة التعليم الابتدائي والأساسي، ما عدا دراسة أحمد مدكور ودراسة العجمي كانت من مرحلة التعليم المتوسط، أما من حيث الجنس فجل الدراسات شملت عينتها الجنسين باستثناء دراستين شملتا الطالبات فقط وهما دراسة نسرین رمضان شامية ودراسة حواس، ودراستين شملتا الذكور فقط وهما دراسة الحوامدة وعاشور ودراسة باج وجراهم.

أما من حيث المنهج المعتمد في الدراسة فجل الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي كونها تعتمد على إظهار اثر وفعالية البرامج وهو المنهج المناسب لذلك، باستثناء دراستين أضافتا المنهج الوصفي وهما دراسة علي أحمد مذكور ودراسة حازم محمود قاسم، في حين اعتمدت دراسة الحوامدة وعاشور المنهج شبه تجريبي، وما يمكن القول هنا هو أن جل الدراسات وافقت درستنا في اعتماد المنهج التجريبي.

أما ما تعلق الأمر بأدوات جمع المعطيات فاعلمت الدراسات اعتمدت أدوات مشتركة كالاختبارات التحصيلية كذا الاختبارات القبلية والبعدية لقياس الأثر بعد تطبيق البرامج، كما تم استعمال استبيانات تضم مهارات التعبير الكتابي، كذا اختبارات الذكاء باختلاف أنواعها ومقياس صعوبات التعلم، كما أن الدراسات اتفقت مع درستنا في استعمال الأساليب المتنوعة أثناء المعالجة الإحصائية مثل النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة نخلص إلى وجود صعوبات لدى التلاميذ في بناء نص تحريري خال من الأخطاء يتميز بالانسجام، كما أن هذه الصعوبات تختلف من تلميذ لآخر حسب النوع والدرجة، كما أجمعت الدراسات على أن للبرامج والاستراتيجيات أثر بالغ وفعالية ناجعة في تذليل هذه الصعوبات وتنمية مهارات التعبير الكتابي، وما يسعى إليه الباحث هو تقديم الإضافة النوعية في هذا المجال.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .

تمهيد .

- 1- مفهوم صعوبات التعلم.
 - 2- أسباب صعوبات التعلم.
 - 3- خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
 - 4- تشخيص صعوبات التعلم.
 - 5- محكات تشخيص صعوبات التعلم.
 - 6- أنواع صعوبات التعلم.
 - 7- مرحلة التعليم الابتدائي وصعوبات التعلم.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم القديمة الحديثة في علم النفس وعلوم التربية، كما أنه يعد من المجالات المهمة لان لها علاقة بميدان التعليم من جهة وبالفئة التي تستهدفها، فهي تتضح فيها معالم الفروق الفردية بصورة جلية، لذا فقد أُعطيت اهتمامًا بالغًا من طرف الأولياء، لا سيما من يملكون أطفالا من ذوي الاحتياجات الخاصة وغيرها، والهدف من هذا الاهتمام تحسين أداء المتعلمين، فنجد أن بعض المتعلمين يجدون صعوبة في تعلم مادة أو أكثر من مادة، أو أن تحصيلهم أقل بكثير من أقرانهم من هم معهم في نفس المستوى العمري والعقلي، ويدل على هذا الاهتمام الكبير بهذا الموضوع كثرة الدراسات المتنوعة، وفي هذا المجال كذلك اعتمدت مصطلحات ومفاهيم بمنظمة الصحة تدخل ضمن مفهوم صعوبات التعلم، كذا إصدار تشريعات وقوانين تهتم بهذه الفئة ضمانا لحقوقها، ومن ذلك الحق في التربية والتعليم، فمعرفة ميدان صعوبات التعلم وأنواعه وطرق تشخيص الصعوبات وميدان معالجتها من الأهمية بمكان ، حتى نتفادى الوقوع في حدة الصعوبة ومن ثم تعقد طرق علاجها ،لان معرفة الشيء تقتضي تجنب الوقوع فيه ،وان وقع فطرق تشخيصه مبكرا سبيل لعلاجه ،ولا يتم هذا إلا بمعرفة الشيء والإلمام به وهذا ما جاء في هذا الفصل وتم الطرق له بكل تفضيل.

1- مفهوم صعوبات التعلم:

لقد تنوعت وتعددت تعاريف صعوبات التعلم، وفقا لانتماءات وميولات كل أخصائي ونظرته له فمنهم من رآها مشكلة تربوية وآخرون طبية وغيرهم فيسيولوجية، وفي هذا الصدد نستعرض أهم التعريفات.

1.1- تعريف كيرك 1962.

يعتبر تعريف كيرك أول تعريف لصعوبات التعلم وقد أشار إلى أن صعوبة التعلم ترجع إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، الحساب، نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية. (البطانية، 2005، 29)، وقد طرح كيرك هذا المصطلح بمؤتمر اكتشاف مشكلات الطفل المعاق ادراكيا بشيكاغو 1962، وقد ذلك نتيجة تعامله لسنوات طوال مع الأطفال المعاقين حركيا. تعريف باتمان 1965.

قدم تعريفا لصعوبات التعلم تضمن محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي، ونص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تباعدا دالا تربويا بين إمكانياتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، وعادة قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحسي. (سليمان ، 2010 ، 27)، ويعتبر تعريف باتمان إضافة لتعريف كيرك، واستكمالا للنقائص التي ظهرت فيه، فهو يطرح التفاوت بين الاستعدادات والتحصيل.

2.1- تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية (1967):

حيث عرفت هذه الجمعية طفل ذوي صعوبات التعلم بأنه الطفل الذي يملك قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي إلا أن لديه عددا محددا من

الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل، والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم (مثقال ، 2000 ، 14).

3.1- تعريف المجلس الاستشاري (1968).

إن الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم هم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم، أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة، أو إلى حبسه الكلام، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي. (السرطاوي، سيسالم 1992، 23)، والواضح من هذا التعريف انه لا يزال ينتابه شيء من الغموض، إذ لم يفرق بين المعوقين والذين لديهم صعوبات عمومية، ومن بين الذين راجعوا هذا التعريف ووقفوا على أهم النقص الموجودة فيه وهي اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، والرابطة الأمريكية للحديث واللغة والسمع، ومجلس صعوبات التعلم، وقسم الأطفال ذوي الاضطرابات الاتصالية، والرابطة الدولية للقراءة، والتي أسفرت على تعريف الصعوبات على أنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، ويمكن أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، كما يمكن أن تحدث هذه الصعوبة متلازمة مع بعض الإعاقات. (سلطان ، 2006 ، 32).

4.1- تعريف المكتب الأمريكي للتربية:

ترى هذه الهيئة أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم المحددة يعانون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة واستعمالها، محكية كانت أو كتابية تظهر على شكل قصور في الإصغاء أو التفكير أو الكلام باستثناء ذوو الإعاقات البصرية والسمعية والحركية أو الإعاقات العقلية أو اضطراب الانفعالي. (كورات ، 2018 ، 149).

من خلال اطلعنا على هذه التعريفات نرى بأنها ركزت على الصعوبات الأكاديمية بشدة ، وأهملت الجوانب النمائية، بالرغم من أنه عند الرجوع إلى أسباب هذه الصعوبات تشير إلى جانب من الجوانب النمائية ، خاصة ما تعلق بالإدراك والتذكر ، فتعريف كيرك أرجأ تلك الصعوبات الأكاديمية الى خلل وظيفي في الدماغ، وجاء تعريفه لاستبعاد ذوي الاعاقات العقلية والبصرية، كما استبعد العوامل الثقافية والتعليمية، وباتمان ركز على محك التباعد بين العمليات العقلية والتحصيل ، فهو إتمام للجوانب الناقصة في تعريف كيرك، أما الجمعية الأمريكية فركزت على العمليات التعليمية التعليمية، أي انه أرجأت الصعوبات الى صعوبات في ادراك لما يتعلمه التلميذ، كما أن التعريف أشار الى صعوبة العمليات التعبيرية هي مظهر من مظاهر هذه الصعوبات.

2- أسباب صعوبات التعلم:

بالرغم من البحوث المتعددة والدراسات الحديثة لموضوع صعوبات التعلم، إلا أنه لم تصل إلى عوامل قطعية وأسباب جازمة لها، ولكن معظم الدراسات وأغلبها تشير إلى أنها راجعة إلى تفاعل مجموعة من الأسباب، عرضها مجموعة من العلماء كل حسب ميوله ومجال تخصصه واتجاه مدرسته، وفي هذا الصدد يشير فتحي الزيات إلى أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية والعوامل البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية أو العصبية أو الكيميائية أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ (الزيات، 2002، 507). ويمكن حصر تلك الأسباب فيما يلي:

1.2- العوامل الوراثية:

من أهم الباحثين الذين نسبوا صعوبات التعلم إلى عامل الوراثة هم شيلور وفرنون، حيث يرجعون انخفاض قدرة الطفل على التعلم إلى الضعف العام في القدرة الذهنية وإمكانياته اللغوية والقدرة على الكلام والحركة والإدراك إلى الجينات التي يحملها الفرد، كذلك دراسة - هالجرن - الشاملة لعدد من الأسر التي يعاني بعض أفرادها من صعوبات القراءة، حيث وجد أن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب كبيرة، أي أنها

تخضع لقانون الوراثة، كذلك أن بعض الأفراد الذين يفقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة من المحتمل أن يكون واحد من الآباء يعاني من مشكلة مماثلة (مجيد، سوسن ، 2008 ، 239). كذلك من بين الذين أكدوا على عامل الوراثة أون، في دراسته التي قام بها عام 1978 لحالات التوائم حيث خلص إلى أن بعض صعوبات التعلم منتشرة بين أسر معينة وأنها وراثية وأن مانسبته 25 % الى 40 % من الأطفال واليا فعين الذين يعانون من صعوبات التعلم انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة (سليمان، 1992 ، 141)، كما أشار عادل عبد الله إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات (عادل ، 2003 ، 10)، وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم (فوقية ، 2004 ، 209).

2.2- العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المسببة لصعوبات التعلم وقد نذكر منها: ظروف الولادة، أذ تعد هذه الأخيرة من العوامل الرئيسية في هذا المجال بداية بمرحلة ما قبل الولادة متمثلة في استعمال بعض العقاقير وغيرها لتسهيل عملية الولادة وما يترتب عن ذلك من انعكاسات جانبية، ثم أثناء الولادة واحتمالية ما يصاحبه من نقص للأكسجين وعسر الولادة، كذا استخدام الأدوات الطبية، ثم بعد الولادة وأهم ما يصيب الطفل من ارتجاج للدماغ حين السقوط أو حادث، كذا أهم أمراض الطفولة مثل الحصبة والتهاب السحايا والحمى المتكررة وتأثيراتها على الدماغ والجهاز العصبي، وقد أشار كل من -لينر 2000- و- هلهانو كوفمان 1994- إلى أن الدماغ هو الجزء المسؤول عن العمليات الحيوية في الجسم، فهو المستقبل للمثيرات الحسية والجلد والعضلات، وهو الذي يقوم بإرسال الإشارات العصبية للجسم، كما يقوم بتخزين وتفسير المعلومات، لذلك فإن تلفه يؤثر كثيرا وخاصة في النمو العقلي، وقد يحدث ذلك التلف قبل الولادة وأثناءها وبعدها (الظاهر، 2004 ، 44)

كما وجد بعض العلماء أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، وهناك مادة الكانديوم والرصاص وهي من المواد الملوثة للبيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي (جبريل، وفاء، عبد الواحد، 2012،

33)، كذلك سوء التغذية يعتبر من العوامل البيئية المهمة لصعوبات التعلم، إذ أنه يؤثر في نمو الجهاز العصبي المركزي وتطوره، كما تؤكد منال باكرمان على أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية (باكرمان، 2004، 780) كما أشارت نصرة جلجل إلى أن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤدي إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية. (سليمان ، 2011 ، 47)

3.2- العوامل النفسية:

إن من أهم أسباب صعوبات التعلم العوامل النفسية وما يتعرض له المتعلمون اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية أثناء مساره التعليمي كالقلق وضعف الذاكرة وعدم القدرة على التكيف وفرط الحركة والتشتت وغيره، وفي هذا الصدد أشار الددع وأبو مغلي إلى أن الطفل الذي تتناوبه نوبات القلق الشديد في أثناء الدراسة، غالبا ما يكون أقل كفاءة ودقة في تأدية الواجبات التعليمية من حفظ وتذكر، وغالبا ما يرافق هذه الحالة انفعال عاطفي واضطراب جسمي وهرموني عام يسبب اضطرابات في التفكير والنمو العقلي السلبي (الددع وأبو مغلي، 1992، 20)، كما اضطراب سلوك الفرد وما يترتب عنه من عدوانية وانطوائية، وكثرة الحركة ينعكس سلبا على تعلم الطفل وتحقيقه نتائج إيجابية، بل ينتج عن هذه السلوكيات غير السوية صعوبات كثيرة في عملية التعلم، وهذا ما أكدته دراسة فريمان Friman، حيث أكدت نتائجها على أن الرعاية النفسية للأطفال تزيد من نموهم العقلي والاجتماعي، وأن نقصها يقلل من فرص النمو (الددع وأبو مغلي، 1992، 20).

4.2- العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

تؤثر العوامل الاجتماعية تأثيرا واضحا على تعلم التلاميذ ونموهم المعرفي والفكري، حيث أن للوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة علاقة وطيدة بتعلم الفرد، فالفرد المحروم من أهم أساسيات العيش ينشأ مضطربا، كذا المحروم عاطفيا، وعدم الشعور بالأمن والحب والانتماء عوامل متدخلة في ذلك، إذ تعتبر المهارات الاجتماعية إحدى المحاور الأساسية في ميدان صعوبات التعلم، فهي تلعب دورا مهما في التفاعل الطلابي والتحصيل الدراسي.

5.2- العوامل التربوية:

تعتبر المدرسة البيت الثاني للطفل فهي فضاء لتلقي المعارف واكتساب المهارات، فلها دور كبير في نمو وتطور الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية للطفل، من خلال تلك التفاعلات بين الطلاب في الصف والفوج الواحد بداية بتكيفه مع محيط ووسط يختلف عن أسرته إلى أفراد يختلفون عن أفراد أسرته وإخوته فهو يخضع في مدرسته إلى قوانين وضوابط تحكم ذلك التفاعل اليومي بينه وبين زملائه، بيد أن هناك عوامل خاصة واستثنائية تواجه ذلك التفاعل مثل الفروق الفردية واختلاف طرق التدريس ونقص تكوين المعلمين، إذ أن هذه الأخيرة تجعل المعلم جاهلاً بطرق وأساليب تدريس تمكنه من تحقيق الكفاءات مع تلامذته وتتلاءم مع اضطراباتهم. فكلما ازداد تفاعل المتعلم مع معلمه ازداد تعلمه والعكس صحيح، وفي هذه الصدد خلصت دراسة - هويدا حنفي رضوان - إلى أن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب تتمثل في الظروف الأسرية، كذا العلاقة بين المدرس والتلميذ والمنهاج الدراسي، الإحساس بالعجز، عدم الثقة بالنفس. (رضوان، هويدا حنفي، 1992، 16).

3- أنواع صعوبات التعلم:

اتفق العديد من الباحثين والأخصائيين في مجال صعوبات التعلم على تصنيف صعوبات التعلم إلى صنفين أساسيين نمائية وأكاديمية وتحت كل صنف أساسي تدخل أصناف فرعية، ومنهم من أضاف صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية وغيرها.

1.3- صعوبات التعلم النمائية:

ويقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. (الزيات، 2007، 4). كما أن صعوبات التعلم النمائية تعتبر منشأ وسبب لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتشمل هذه الصعوبات ما يلي:

1.1.3- صعوبة الانتباه:

يعتبر الانتباه احد العمليات المعرفية الأساسية، وإذا ما أردنا تعريفه عامياً لنرى بأنه الاستماع مصحوب بالنظر والتركيز، أما في قاموس جامعة كامبريدج فإنه يعني توجيه النشاط العقلي إلى الإنصات والفهم والملاحظة، أما في قاموس موسوعة علم النفس فيرى أن الانتباه هو القدرة على التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة في البيئة، اختيار الكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن المثيرات الأخرى. (فكري ، 2015 ، 110)، كما يعرفه أحمد راجح بأنه تهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه. (راجح، 1995 ، 190)، كما أنه نشاط اختياري يميز الحياة العقلية أو حالة شعورية يمكن ملاحظتها عن طريق مستويات واقعية أو متقبلة من الوضوح، وهو يعني إجراء التوافق بين العينين والأذنين وباقي الأعضاء. (سليمان، 2010 ، 169)، أما صعوبة التعلم فيقصد به ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو مهمة إلى مهمة أخرى. وينتشر هذا الاضطراب بنسبة 20 بالمائة من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم. (سليمان، 2010 ، 180) وينتج عن صعوبة الانتباه عدم أداء المهمات كذا التشتت وقلة التركيز وفرط الحركة والانسحاب، وانخفاض التحصيل الدراسي واضطراب في المزاج وصعوبة الانتباه على عدة أشكال، اختلف الأخصائيون في تحديدها نلخصها في ما يلي:

- 1- **نقص الانتباه:** يحدد الطفل تركيز انتباهه لفترات محددة من الوقت، سواء في حالة اللعب أو غيره.
- 2- **قابلية التشتت:** يتجه الطفل إلى كل المثيرات الجديدة ولا يركز على مثير معين.
- 3- **قصور الانتباه الانتقائي:** عدم قدرة الطفل على اختيار مثير معين.
- 4- **الثبوت:** يظهر الطفل سلوكاً استجابياً حيث يميل للاستمرار في النشاط لمدة طويلة.
- 5- **الاندفاعية:** يندفع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب، ودون توقع للنتائج المترتبة عن ذلك الفعل.
- 6- **فرط النشاط:** تزداد كثرة الحركة والنشاط في الطفل بحيث يسبب ازعاجاً للآخرين. (سليمان ، 2010 ، 181).

2.1.3- صعوبة الإدراك:

يعتبر الإدراك من العمليات العقلية المعرفية المعمقة في عملية التعليم والتعلم، حيث تعطى عملية الإدراك المعنى للمثيرات الحسية المختلفة التي ترد إلى المخ عبر أجهزة الإحساس وقنواته الرئيسية (سليمان ، 2010 ، 191)، كما عرفه محمد شحاتة على أنه عملية تنظيم وتفسير للمعطيات الحسية الواردة إلى الكائن الحي عبر الحواس الخمس، ويكون هذا التفسير لهذه الإحساسات من خلال الخبرات السابقة التراكمية للكائن الحي بحيث يتعامل الكائن الحي مع هذه المعطيات الاحساسية تعاملًا ملائمًا ومقتضيات الموقف. (شحاتة، 2009، 164)، كما يعرف على أنه العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى. (نبيل، 1998، 24)، أما صعوبة الإدراك فيقصد بها إعاقة في التناسق البصري الحركي والتمييز البصري والسمعي والمسي والعلاقات المكانية وحدود الأشياء، أما التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم اعتبر اضطراب الإدراك على أنه واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تقف بصورة كبيرة خلف صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وهناك عدة مظاهر لهذه الصعوبة نذكر منها:

1- صعوبة الإدراك البصري: يقصد بذلك فقدان الطفل للتفسيرات الصائبة للمثيرات

البصرية، كما أنه لا يستطيع التمييز البصري كالتمييز بين الشكل والخلفية وهو ما يسمى بالإغلاق البصري، وعدم استكمال المثيرات الناقصة.

2- صعوبة الإدراك السمعي: أي عدم استطاعة الطفل على التمييز بين الأصوات من

حيث التشابه، كذا عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق، والمشاركة في المخرج.

3- صعوبة الإدراك اللمسي: وهو قصور في حاسة اللمس، بحيث لا يتعرف الشخص

على الأشياء الملساء والعرجاء والحارة والباردة، ولهذه الحاسة الأثر البالغ في تعلم الكتابة، واستخدام الأدوات.

4- **صعوبة الإدراك الحسي الحركي:** ولهذه الصعوبة تأثير بليغ على نمو الطفل، وخاصة ما تعلق بالمشي وغيره، كما أن الأطفال يفشلون في معرفة اتجاهات اليسار واليمين والشمال والجنوب، وتظهر هذه الصعوبة أكثر في بعض المهارات التي تحتاج إلى دقة كالتفريق بين بعض الحروف.

5- **صعوبة التسلسل:** وهو ما تعلق بترتيب الأشياء والأشكال والحروف مما يشكل صعوبة في القراءة.

6- **صعوبة سرعة الإدراك:** ويقصد به الزمن بين المثير والاستجابة، وهو البطيء في فهم المثيرات مما يؤدي إلى بطء في تعلم القراءة والحساب.

3.1.3- صعوبة الذاكرة:

التذكر يدخل ضمن الإنسان وهو من بين ما يميزه عن باقي المخلوقات، فهو باستطاعة استرجع ماضيه والاستفادة منه لمواجهة للحاضر والمستقبل، فهو يعتبر ركيزة في عملية النمو النفسي والإدراك الحسي، وبدونه لا يكون هناك تعلم، ومن ثم فهو من أهم موضوعات علم النفس، وجدير بالدراسة واعتماد دراساته في المؤسسات التعليمية بغرض الاستفادة.

تعريف الذاكرة:

تعرف الذاكرة على أنها عملية عقلية تمكن الفرد من استرجع كل الصور سواء كانت سمعية أو بصرية أو ذهنية التي مرت بالماضي، فهي القدرة على الاحتفاظ وتخزين المعلومات واسترجاعها واستعادتها وقت الحاجة سواء بصورتها الأصلية أو نسخة منها، والتذكر كما عرفه نبيل هو قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها أو التعرف عليها للاستفادة منها في مواقف معينة. (نبيل، 1998، 37)، وتقاس الذاكرة وفقا لعدة خطوات وهي: الاستدعاء، التعرف، التوفير أو إعادة التعلم، ويقصد بالاستدعاء القدرة على تذكر المعلومات المطلوبة، أما التعرف وهو الانتقاء أي انتقاء وحدة من الوحدات التي تم استرجاعها، والتوفير وهو قياس الذاكرة وفق ما توفر من تكرار لأحد المعطيات.

أنواع الذاكرة:

للتذكر أو الذاكرة أنواعٌ عديدة وفقاً لعدة محكات:

1- أنواع الذاكرة تبعا لنوع النشاط النفسي:

- الذاكرة الحسية العادية: الذاكرة السمعية، البصرية، الذوقية، اللمسية أي وفقاً للأعضاء الحسية.
- الذاكرة اللفظية المنطقية: أي ذاكرة المعاني.
- الذاكرة الحركية: وتتعلق بالخبرات المهارية التي سبق اكتسابها مثل الكتابة على الآلة الكاتبة بطريقة اللمس. (الاحرش، 2001، 147).
- الذاكرة الانفعالية: استرجاع المعارف بانفعالات معينة.

2- أنواع الذاكرة حسب النشاط العقلي:

- الذاكرة القائمة على الحفظ الصم: مثل تذكر الآيات
- الذاكرة القائمة على المعنى: كاستعادة الموضوعات العلمية.

3- أنواع الذاكرة حسب المدى:

- الذاكرة قصيرة المدى: ومدتها لا تزيد عن خمس دقائق وتعتمد على الاستدعاء الفوري المباشر للخبرات المكتسبة.
- الذاكرة طويلة المدى: وتصل إلى ساعات وأيام وشهور وهي تعتمد على تنظيم الخبرات وفق مبادئ معينة، وقد أكدت أبحاث إلى أن هناك رابطة بين الذاكرة قصيرة وطويلة المدى (الشريف، 1994، 557).

العوامل المسببة لصعوبة التذكر:

هناك عدة عوامل تؤثر في القدرة على التذكر ونذكر منها:

- الاضطرابات العقلية والنفسية والانفعالية التي يتعرض لها الفرد.
- عوامل وراثية.
- عوامل تتعلق بعمر الفرد والقدرات المختلفة.

- الحالة الصحية للمتعلم.
- مشاكل اجتماعية.

4.1.3- صعوبة التفكير:

يعتبر التفكير عملية عقلية إنسانية وهو من أهم العمليات العقلية، وبها يتميز الإنسان عن باقي الكائنات فالحیوان يفكر غير أن تفكيره محدود بخلاف الإنسان وقدرته على الإبداع وغيره، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التذكر، وهي عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها.

تعريف التفكير:

التفكير عملية عقلية وبها يتم الاشتقاق العقلي للأفكار من خلال الإدراكات ثم المعالجة العقلية وهو يحتل منزلة كبيرة في الوسط المدرسي، وهي عملية تنمو بالتعليم، كما عرفه سولسو أنه عملية تتكون من خلالها تمثيلات عقلية جديدة من تحويل المعلومات من الصورة المعقدة إلى صورة أبسط من خلال التفاعل بين الخصائص العقلية مثل الحكم والتجريد والتخيل وحل المشكلات. (متولي، 2015، 201). ويتضمن التفكير مجموعة من الأنشطة كالتصنيف والتجريد والتحليل والتركيب والاستدلال. كذا التنبؤ وتحديد الأولويات، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبات في ما يلي:

- صعوبة في التنبؤ.
- صعوبة في التخطيط.
- صعوبة في الاستدلال.
- صعوبة في التغيير.

2.3- صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها ذلك العجز والقصور والفشل في تعلم القراءة والكتابة والحساب، وهو راجع أساساً إلى اضطراب في العمليات النمائية الأساسية كالإدراك والانتباه والتذكر، وتخلص

صعوبات التعلم الأكاديمية إلى انخفاض في مستوى التحصيل مقارنة بالعمر العقلي والمستوى الدراسي، كما يكون أداء التلميذ في اختبارات تحصيلية في مادة الرياضيات والقراءة والكتابة أقل من المستوى المطلوب بالنسبة لعمره ونسبة ذكائه، وهي تتفاوت بين البسيطة والشديدة.

1.2.3- صعوبة تعلم القراءة (الدسلكسيا):

تعتبر القراءة من أهم التعلّيمات الأساسية للفرد ولها دور كبير في حياته تحقيقاً لعملية التواصل ولها انعكاس صريح على الجوانب الأخرى، فكلما كان هناك تعثر في القراءة أو إخفاق كان هناك تعثر في الحساب وغيره، وقد عرفها أحمد وفهيم (1988) على أنها عملية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر أو اللمس، وتتطلب الربط بين الخبرات الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة (أحمد وفهيم، 1988، 29)، كما عرفها فيرسون (1967) على أنها عجز في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية. (فتحي 1990، 54)، وتعرفها منظمة الصحة العالمية على أنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكىء ملتحقين عادة بالمدارس ولا يعانون من أية مشكلة جسدية ونفسية موجودة مسبقاً. (ديمون، 2006، 15)، إذن يفهم من هذا أن القراءة هي عملية بصرية صوتية إدراكية من خلال تلفظ جمل وكلمات وفهمها والتعرف على معانيها، إذن فهي عملية بناء يساهم فيه النظر والصوت والإدراك، أما صعوبة القراءة فتعرف على أنها تلك الصعوبة التي يجدها المتعلم أو التلميذ في تهجئة الكلمات والحروف وجمعها لقراءة جمل وفقرات مقارنة بسنه ومستوى ذكائه، بدون وجود خلل في السمع أو البصر ويصطلح على وجود صعوبة في القراءة بما يسمى عسر القراءة أو الدسلكسيا، واصل كلمة الدسلكسيا يوناني وهو مكون من كلمتين: dys ويقصد به قصور أو مرض و lexical ill or bad ويقصد به المفردات أو الكلمات ومفهوم ذلك صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، وقد عرفها الزيات (2007) على أنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والإطار الثقافي

والاجتماعي.(الزيات، 2007، 159)، ومن ثم يمكن القول أن الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يكون مستواه أقل من اقرانه من نفس العمر العقلي والسن والصف الدراسي.

1.1.2.3 - مظاهر ذوي صعوبة القراءة:

- قصور أو تأخر في الكلام بشكل واضح.
- الخلط بين الحروف ولا سيما المتشابهة وبعض الكلمات والجمل.
- صعوبة في إيصال المعلومة والفهم للآخرين.
- التردد في القراءة الجهرية.
- الضعف في استرجاع الكلمات وفك الرموز.
- الضعف في معرفة الاتجاهات.
- قصور في فهم المعاني وتنظيم الأفكار.
- عدم القدرة على استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية.
- صعوبة في الإجابة على الأسئلة الخاصة بتحليل مستوى النص.
- صعوبة التركيز عند الاستماع.
- عدم التنظيم في أموره كمحفظة وبيته.
- عدم الثقة بالنفس.

2.1.2.3 - تصنيف صعوبات تعلم القراءة:

اتفق غالبية الدارسين والباحثين إلى أن هناك ثلاثة أنواع لصعوبات تعلم القراءة ومنهم (بودر 1970)، هي كما يلي:

1- **عسر القراءة الصوتي (الفونولوجي):** حيث يتميز هؤلاء بصعوبة في تحويل الرسائل المكتوبة إلى أصوات مقابلة لها حيث لديهم صعوبة في قراءة الكلمات غير مألوفة وهجائها حيث يمثل الصوت أهم عنصر من عناصر القراءة الجهرية، وقد توصل (moursy1986) من خلال دراسته إلى أن أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غياباً لأحد الأنظمة ولكن عجزها وإصابتها فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة عكس الكلمات غير المألوفة، فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت وكذلك الجمع بين الأصوات. (بن سعدون،

2016، 27). كما أشارت دراسات إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة غير حساسين لنمط الكلام كذا أنهم يعانون من تقسيم الكلمات إلى وحدات صوتية (فونيمات). (عدس، 1998، 149)، كما أكدت دراسات أخرى إلى أن الأطفال الأفضل وعياً بأصوات الكلام يكونون أفضل في القراءة.

2- **عسر القراءة التنموي السطحي البصري:** ويتميز أصحابه بصعوبة التعرف على الكلمات بصرياً، كما يعانون بصعوبة في نطق الكلمات المألوفة كأنهم يلاحظونها أول مرة، كذا هجائها عند كتابتها.

3- **عسر القراءة التنموي المختلط:** حيث يتميز هؤلاء بصعوبة في الإدراك الكلي للكلمات، وتحويل الحروف المكتوبة الفردية داخل الكلمات إلى أصوات مقابلة لها، كما يجدون صعوبة في كلمات غير النظامية، ومن ثم صعوبة السرعة في القراءة.

وقد صنف (vgow 1991) صعوبات تعلم القراءة إلى أربعة أصناف وهي كما يلي:

1- **العاجزون قرائياً:** ويتميزن بأداء قرائي منخفض، متخلف عن أقرانهم رغم أنهم يتميزون بذكاء عال، وأداء مناسب وجيد في المواد الأخرى.

2- **منخفض التحصيل:** حيث يتميزون بالقراءة بشكل مناسب مقارنة مع أقرانهم، لكن تحصيلهم القرائي أقل من قدراتهم في القراءة.

3- **ذوو العجز القرائي الخاص:** حيث يتميز هؤلاء بصعوبة في التعرف على الكلمة غير أنهم يتقنون مهارة التعبير.

4- **ذوو القدرة القرائية المحددة:** حيث يتميز هؤلاء بقدرات عقلية محدودة، كما أنهم ينخفض أدائهم القرائي مقارنة بالصف الدراسي، كما أنهم يتميزون بمستويات منخفضة في التعليم إذ يحتاجون إلى تدريبات وتطبيقات خاصة.

رغم ما سبق إلا أن هناك بعض الباحثين اتفقوا على أن الديسلكسيا كمستوى حاد لصعوبة القراءة ينطوي على أشكال رئيسية وهي:

1- **الديسلكسيا البصرية:** وتبدو في التفسير البصري الضعيف للرموز المكتوبة.

2-الديسلكسيا السمعية: وتبدو في ضعف إدراك أصوات منفردة في نطاق اللغة المنطوقة.

3-الديسلكسيا الكتابية: وتبدو في ضعف القدرة على الكتابة اليدوية. (الزيات، 2007، 164).

كما تم تصنيفها إلى مرجعية المنشأ إلى:

1-الديسلكسيا النمائية: وهو مصطلح يستخدم للإشارة إلى الإعاقة اللغوية التي يبدو أنها تحدث أثناء المراحل الأولى من نمو الجنين.

2-الديسلكسيا المكتسبة: وهو مصطلح يقصد بها الإعاقة اللغوية المكتسبة من عوامل خارجة عن التكوين البيولوجي للفرد.

3-الديسلكسيا الجينية الوراثية: وهي تنتقل عبر الخط الجيني للعائلات بواسطة الكروموسوم 15 في السلسلة الوراثية للإنسان، وهي على مستويين:

أ- الديسلكسيا الأولية: وهي تحدث نتيجة انهيار نظم المناعة، أي نقص النظام الدفاعي العادي للجنين الفيتوسي ضد العوامل الخارجية، وهي تكمن في نظام الشق الأيسر للقشرة الدماغية، فالشخص الراشد المصاب بالديسلكسيا الأولية يعاني بنفس الدرجة من الصعوبة في القراءة ومختلف العمليات التعليمية الأساسية.

ب- الديسلكسيا الثانوية: وهذا النمط متعلق بصعوبة اللغة وهي تختفي كلما تقدم الشخص في العمر، وهي تنتج نتيجة تدفق فجائي لهرمون testosterone في المرحلة المبكرة من نمو الجنين، وتدفعه يؤدي إلى توقف مجموعة خلايا النصف الأيسر من المخ عن النمو، في حين خلايا النصف الأيمن تنمو ومن ثم يحدث عدم توازن في نمو نصفي المخ، وهذه الديسلكسيا تتناقص مع تزايد العمر.

أعراض صعوبات تعلم القراءة:

1- الأعراض المتعلقة بالقراءة: حيث عرض مكليرج 1970 بعض الأعراض المتعلقة بهذا الجانب نذكر منها:

- اضطراب في تركيز الانتباه.
- تحصيل دراسي منخفض مع قدرة عقلية متوسطة وفوق المتوسطة.
- قصور في الإدراك البصري.
- قصور في ذاكرة استيعاب الحروف والكلمات
- الخلط بين الحروف والكلمات.
- التردد والتوقف المتكرر عند بعض الكلمات وإغفال البعض.
- تذبذب تركيز العين أثناء القراءة.
- عدم وجود رغبة في القراءة، والشعور بالتعب أثناء ممارستها.
- تكرار الأخطاء عند القراءة مقارنة بأقرانه في العمر كالتكرار والإبدال والإخفاق والحذف والإدخال والإضافة، وعكس الكلمات والسرعة في القراءة مع الخطأ.
- بطء القراءة.
- صعوبة التمييز بين الحروف مع القراءة في اتجاه خاطئ كذا القصور في القدرة على الاستيعاب والفهم. (سليمان، 2010، 314).

2- الأعراض المتعلقة بالكتابة:

- خلط في كتابة الحروف.
- خط رديء لا يتمكن العادي من قراءته.
- تماوج في الأسطر.
- صعوبة في التعبير عن الأفكار وكتابتها.
- أخطاء في ترتيب حروف الكلمة الواحدة.
- عدم تمييز اليمين من اليسار.

3- الأعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع:

- أخطاء في الربط بين كلمات الجملة.

- البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة إلى منطوقة.
- التلفظ الخاطئ لأصوات الحروف المختلفة.
- التأتأة وعد إظهار مخارج الحروف
- البطء في نطق وقراءة الجمل والكلمات.
- صعوبة إدراك علاقة أشكال الحروف بمنطوقها وأصواتها وترميزها.
- قصور الوعي بأصوات الحروف اللغوية.

4- الأعراض المتعلقة بالذاكرة:

- صعوبة في التذكر السريع للرموز اللغوية البصرية.
- سرعة النسيان.
- البطء في ترجمة الشارات البصرية إلى سمعية.
- عدم الاحتفاظ بالأشياء المرئية وإدراكها.
- صعوبة في عملية النسخ
- إدراك الأشياء بشكل عكسي أو مقلوب.

5- أعراض مختلفة أخرى:

- فرط النشاط والبطء الزائد
- عدم التركيز في أي عمل يقوم به.
- عدم القدرة على إتمام أعمال يطلب منه إنجازها.
- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم.
- ضعف التركيز العضلي.
- الاندفاعية والغضب الشديد.
- حالات فوبيا زائدة.
- صعوبة في الهضم مع تعرق وتبول لا إرادي.
- عدم الثقة بالنفس ومشاعر الفشل. (أحمد، 2008، 63-65)

3.1.2.3 - أسباب صعوبات القراءة:

يرى الكثير من الباحثين أن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية وأنها احد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، فهي تمثل السبب الرئيسي والأساسي للفشل الدراسي، وهي في عديد الأحيان تؤدي إلى عدم الثقة بالنفس وعدم احترام الذات، وهي تعد من أكثر الصعوبات شيوعا وانتشارا، وقد تعددت أسبابها وعواملها، فمنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية ومنها البيئية ومنها النفسية.

1- الأسباب الجسمية العضوية:

ويقصد بها تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب العضوية والوظيفية والجسمية والفيسيولوجية نذكر منها:

- **اضطراب السيطرة:** أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية حيث توصل العديد من الباحثين إلى أن هناك لا تساوي داخل منطقة اللغة في النصفين الكرويين الأيسر والأيمن من المخ. كما كشفت الدراسات إلى أن النصف الأيسر من المخ لدى العاديين يكون أكبر بوضوح من النصف الأيمن، بينما يتساوى النصفان لدى ذوي عسر القراءة. (الزيات، 2008، 179).
- **العيوب البصرية:** حاسة البصر من المتطلبات الأساسية في عملية القراءة لان هذه الأخيرة تحدث عن طريق العين، حيث يتم بواسطتها التعرف على الحروف وأشكالها والكلمات وإيقاعها، وأن الطفل عندما يكون ضعيف البصر تكون قراءته عسيرة وبطيئة، بل يبذلون جهدا مضاعفا مما يسبب لهم حالة من القلق والتوتر، لذا يلاحظ في بداية كل موسم دراسي إحصاء الحالات التي تعاني من هذا القصور أو الضعف، كما تشير بعض الدراسات إلى أن أي قصور في حاسة البصر من قصر أو بعد أو أمراض أخرى في أي جزء من العين سيؤثر في استعداد الطفل لتعلم القراءة (قحطان، 2004، 210).
- **العيوب السمعية:** إن أي قصور بمختلف أشكاله يعتبر سببا رئيسيا لصعوبة القراءة، حيث تشير أغلب الدراسات إلى أن هناك ارتباطا وثيقا بين العيوب السمعية والتخلف في القراءة عند الأطفال، فحاسة السمع تتيح للطفل سماع أصوات الحروف وكيفية نطقها، والكلمات وموقعها، وأن أي ضعف في هذه الحاسة يؤدي بالطفل إلى بذل مجهود أكبر في السماع والتركيز مع معلميه، وقد اعتمدت برامج تعليمية خاصة في

هذا الخصوص لا سيما أولئك الذين لا يعانون من عيب كبير في حاسة السمع، في حين أنهم يجدون صعوبة في سماع والتفريق بين الأصوات القريبة، إلا أنها تزداد حدتها، إن لم تجد العناية الكافية والاهتمام الخاص، وهذا ينعكس سلباً على تعلم القراءة ومن ثم الضعف في التحصيل وهذا لا محالة يسبب تخلفاً كبيراً في الدراسة، كذلك تفيد نتائج بعض الدراسات إلى أن الارتفاع بمستوى الأداء في مهارات الاستماع والعمليات التي تنظمها تعد بالنسبة لبعض الأطفال من الوسائل الضرورية التي تؤدي إلى العلاج الكامل لهذه المشكلة. (الطرش، 1997، 189) ومن بين أهم المشاكل السمعية:

- عدم التركيز والانتباه في الأنشطة التي تحتاج إلى الاستماع.
- تقلص أعضاء الوجه عند الاستماع.
- عدم الاستجابة للنداء.
- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات.
- توجيه إحدى الأذنين للمتحدث أو الميل بالراس اتجاهه.
- آلام متكررة في الأذن.
- نزلات البرد المتكررة أو إفرازات في الأذنين.

وينصح في هذا المجال بتحويل الطفل أو التلميذ الذي يعاني من هذه الأعراض في أسرع وقت إلى أخصائي السمع من أجل المعالجة والمتابعة موازاة مع توفير وسائل وطرائق مناسبة لهذه الفئة.

• **عيوب النطق والكلام:** يعتبر النطق والكلام عنصران مهمان لممارسة القراءة، بل عنصران مهما في حياة الإنسان حيث تتم بهما عملية التواصل والاتصال، وأن أي عيوب بهما يؤثر على القراءة، فهناك من الأفراد من يكون لديهم بطء أو تأخر في النطق فهو يؤثر بطريقة أو أخرى على تعلم القراءة ومن ثم الضعف في التحصيل، لأن القراءة تقوم أساساً على المدركات اللفظية والقدرات اللغوية، فقد ينزعج بعض الأفراد ويتوترون أثناء وجود خلل أو قصور في نطق بعض الكلمات والحروف مقارنة بأقرانهم من نفس المستوى، فيلجؤون إلى القراءة السرية وتفاذي القراءة الجهرية خشية من الوقوع في الخطأ، فنجد بعض الأطفال يتلعثمون أثناء النطق وآخرين يخنخنون وآخرين تظهر

عليهم حالة ارتعاش نتيجة الخوف وآخرين يبذلون جهداً مضاعفاً أثناء التلفظ بأول كلمة ومن بين أهم أعراض عيوب النطق والكلام نذكر:

- عيوب في الحنجرة.
- تشوهات اللسان.
- حركة متكررة للرموش والجفون.
- تحريك الرأس أثناء النطق.
- الضغط على الشفتين.
- التأتأة واللججة.

2-العوامل الوراثية:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن عسر القراءة سببه وراثي، حيث خلصت دراسة كل من فولكر ووايز على التوائم المتماثلة إلى أن للوراثة تأثير على صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات القراءة بوجه خاص لدى هؤلاء التوائم، حيث أن هؤلاء التوائم لديها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم أيًا كان نمطها. (الزيات، 2008، 180)، كما يرى بعض الباحثين أمثال باتمان أن الخلل الوظيفي العصبي ناتج عن نضج جيني وخصائص وراثية، إذن فالأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم مشكلات وراثية تنتقل من جيل إلى جيل، وأن هذه الصعوبات التي تتواجد عند الوالدين يتوارثها الأبناء.

3-العوامل البيئية:

تعتبر البيئة هي المناخ العام الذي ينشأ فيه الطفل فهي تؤثر بصفة أساسية على تحصيله الدراسي، وهي تشمل العديد من الجوانب مناخ الجو مناخ الأسرة العوامل المدرسية وغيرها، فالأسرة التي يعيش أفرادها في جو من الخلافات والتوتر والقلق والانفعالات يكون تعلمهم للقراءة في قلق وعدم تركيز وانتباه، بخلاف الذين يعيشون في جو اسري يسوده الهدوء والدفء العائلي حيث تتاح لهم فرص تعليم قرائي ممتاز وجيد، حيث إشارات العديد من الدراسات إلى أن تحسين المناخ العائلي يؤدي تحسين معدلات القراءة. (الاطرش، 1997، 183)، كذلك من بين الأسباب البيئية التعرض للتلوث الهوائي والغذائي أو

الإشعاعات أو تناول الكحول والمخدرات وغيرها من الحبوب المهلوسة، كذا ظروف الولادة من نقص للأكسجين والاختناق والولادة المعسرة والمبكرة وظروف بعد الولادة مثل إصابات الرأس وقصور وصول الأكسجين إلى الدماغ والأمراض التي تصيب الرضيع كالحصبة وغيرها، كذلك وجود عوامل تتعلق ببيئة الدراسة مثل طرق التدريس وشخصية المعلم ومدى تكوينه وإمامه بطرائق وبيداغوجية التدريس حيث يرى باتمان إلى أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو فعال كما يرى أن المدرس هو حجر الزاوية ومفتاح إكساب تلاميذه المهارات الأساسية للقراءة الناجحة، كما تشمل العوامل البيئية الفروق والاختلافات بين الآباء من حيث ثقافتهم ودعمهم لسبل تدريس أبنائهم والحرص عليهم. حيث يؤدي تعرض الأطفال للنشاطات المتعلقة بالقراءة إلى تطوير مهاراتهم القرائية كما ينمي لديهم الفهم القرائي فضلا على تصحيح العادات غير المرغوبة في عملية القراءة. (الزيات، 2007، 426)

4-العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية المسببة لصعوبات القراءة، وقد يكون وحده سببا، وقد يكون تداخل بعضها البعض هو المسبب لذلك ونحصرها في ما يلي:

1.4- اضطراب الإدراك السمعي: إن عملية الإدراك تبدأ باستشارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معا (خوجة.2018. 311)، وإن القراءة تمثل دائرة مغلقة من الاستجابة الناتجة عن مثيرات، فهي ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي:

* الإغلاق السمعي والبصري

* التعميم والتمييز والتمايز.

* تمييز الكلمات.

* تمييز الأصوات خلال الكلمات.

* الإغلاق السمعي.

* القدرة على المزج أو الدمج.

2.4- اضطراب الإدراك البصري: تثبت أغلب الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يعانون من ضعف الإغلاق البصري، كذا التمييز بين الشكل والارضية وإدراك الوضع في الفراغ والعلاقات المكانية.

3.4- اضطراب الانتباه: إن عملية الانتباه تساهم بشكل مباشر في صعوبات القراءة، فالتلميذ الفاقد للتركيز على الشيء المراد قراءته ككتاب أو مقال.. الخ، سوف يعاني من صعوبة في تعلم القراءة، ومن ثم قد يعاني من بعض الظواهر كحذف الحروف وتقسيم بعض الكلمات، قصر بعض الكلمات والسطور، القراءة كلمة كلمة.

4.4- اضطراب الذاكرة: أوضحت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة نجد لديهم صعوبة في الاسترجاع، كذا انخفاض في اختبارات الذاكرة البصرية.

5.4- انخفاض نسبة الذكاء: قد يؤدي انخفاض في الذكاء إلى صعوبة في تعلم القراءة، رغم أن الصعوبات تخص أولئك الذين لهم ذكاء عادي، فهم يعانون من ضعف في تمييز الكلمات عن بعضها البعض وإدراك دلالاتها (حافظ، 2000، 95).

2.2.3- صعوبة الكتابة:

تكتسي الكتابة أهمية كبيرة في التعليم وشتى الميادين، فهي تراث البشرية التي بها تبنى الحضارات وبها يؤسس التاريخ لمنطقة ما، فهي مصدر للتوارث بين الأجيال، وهي من أولى اهتمامات الأولياء بأبنائهم، فهي من المهارات الأساسية في النظام اللغوي، وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالقراءة فهما مهارتان تعليميتان بامتياز، وتعتبر الكتابة هي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على الشكل والصوت للتعبير. ويعرفها (كاي 2003) على أنها عملية معقدة تعتمد على تعدد وظائف الدماغ وقدرات محددة، وفعل الكتابة يتطلب عند صياغة الأفكار التنظيم والتسلسل والترتيب المنطقي، واختيار المفردات (wood.P.W.2004.100)، وقد عبر عنها الكثير من الباحثين على أنها نسخ لشكل الأحرف بصريا فهي تبدأ بالتدرج من أقل ارتباطا مع الإدراك البصري، وهي ترتبط كذلك بالتهجئة والتعبير الكتابي، وهذا ما يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي. كما يشير مايكليست وهو أول من استخدم مصطلح عسر الكتابة إلى أن الطفل ذا صعوبة الكتابة الناتجة عن

الخلل الوظيفي البسيط بالمخ يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، كما يذكر جونسون أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فأى صعوبة في تمييز الحروف والكلمات هي صعوبة في إنتاجها. (علي كامل ، 2006 ، 97) إذ أن مهارة الكتابة تتطلب تكامل جميع أنماط معالجة المعلومات من مهارة اللغة الشفوية إلى المهارات اللغوية إلى تذكر فكرة معينة والاحتفاظ بها خلال الصياغة. ويعرفها مصطفى فتحي الزيات على أنها صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تتغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبها أو تتابعها لكتابة الحروف والأرقام (الزيات، 2002، 905)، كما يعرفها بطرس حافظ بطرس على أنها عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم ونتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة (بطرس، 2001، 345)، أي أن عسر الكتابة هو اضطراب يقع للمتعلمين في تذكر الحروف ورسمها وترتيبها وتنظيمها وتناسق الكلمات، والفشل في مهام الاسترجاع والتمييز، ويعرف إجرائيا على أنه صعوبة أو تعثر في إعادة صياغة أو رسم أو بناء الرموز المرئية أو المنطوقة تعبر عليها المؤشرات التالية: حذف حرف أو كلمة، إضافة حرف في غير محله، عدم احترام علامات الوقف والترقيم، الانحراف على السطر.

1.2.2.3 - خصائص ومظاهر ذوي صعوبات الكتابة:

تشير وتتفق أغلب الدراسات على أن أهم مظاهر صعوبات الكتابة هي كما يلي:

- تشوه صورة وشكل الأحرف وتباعد المسافات بين الكلمات
- عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة
- تمايل الأسطر المكتوبة
- أوراقهم مبعثرة ودفاترهم متسخة مليئة بالأخطاء
- تشابك الأحرف مما يجعل الكلمات غير واضحة.
- كتابتهم جامحة وغير عادية وغير منضبطة

- كتابتهم تفتقر إلى التنظيم والضبط
- حذف بعض الحروف وإضافتها.
- عدم الاهتمام بالقارئ بل يهتمون بما يرد في أذهانهم سواء كان مرتبطاً بموضوع الكتابة أم لا.
- جملهم تفتقر إلى المعنى أو المضمون.
- تغيير في رسم بعض الأحرف من حيث شكله وموقعه في الكلمة.
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيحاً
- الاستعمال الخاطئ للضمائر والأفعال.
- إمساك القلم بطريقة غير عادية.

2.2.2.3- العوامل المسببة لصعوبة الكتابة:

ترتبط هذه الأسباب أساساً بظهورها، وقد تشترك مع غيرها من الصعوبات الأخرى بصورة عامة

ويمكننا أن نصفها كما يلي:

1-العوامل المتعلقة بالفرد: وتشمل العوامل العقلية المعرفية، والعوامل النفسية والعوامل

الحركية والحس حركية وكذا العوامل الانفعالية.

1.1- العوامل العقلية المعرفية: أثبتت العديد من الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبة الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات الخاصة بعملية الكتابة، كالذاكرة البصرية، والانتباه بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه.(الزيات، 2007، 494). كما أثبتت بعض الدراسات أن ذوي صعوبات الكتابة يفتقرون إلى القدرة على تعميم الاستراتيجيات المتعلمة لحل المشكلات، بل يستعملون أساليب عشوائية.

2.1- العوامل النفسية العصبية: أشارت العديد من الدراسات في ميدان علم النفس

أن حدوث أي خلل في الجهاز العصبي المركزي للطفل ينعكس على سلوكه، ومن ثم قصور أو اضطراب في الوظائف المعرفية كالكتابة والقراءة وغيرها، ومن ثم اضطرابات الضبط الحركي ويقصد بها العجز على ضبط وضعية الجسم والتحكم في

حركة الأطراف كاليدين والرأس وغيره كمن يستعمل اليد اليسرى، وهو راجع بالأساس إلى تلف في وظائف المخ، ويصل بالطفل إلى التعرف على الحرف والكلمة غير أنه لا يستطيع كتابتها، كذا اضطراب الإدراك البصري وهو عدم القدرة على التمييز بن شكل الحروف عن بعضها البعض، وصعوبة تمييز الاتجاهات، كذا اضطراب الذاكرة البصرية، ويقصد بها عد تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا، وقد يكون ناتجا عن ضعف استخدام التخيل والتصور لدى الأطفال وتكون في مراحل الطفولة المبكرة حيث يشيع استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته، وهذا يؤدي به إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال (عوض الله سالم وآخرون، 2008، 172)

3.1- العوامل البيئية: وهي تساهم بشكل كبير في صعوبة الكتابة ويقصد بها كل ما تعلق بالأسرة والمدرسة، فالأسرة تلعب دورا كبيرا من خلال متابعة الطفل والاهتمام به، فالمدرسة وحدها وتلقي التعليمات فيها لا يكفي، بل يجب على أولياء الأمور تتبع أبنائهم والحرص على التعليمات الإضافية في البيت من خلال التدريب على الكتابة ورسم الحروف، والتعود على الكتابة المسترسلة دون أخطاء وغيره، كما أن المدرسة تعتبر البيت الثاني للطفل فيها يتلقى المعارف والمعلومات، إلا أن أنماط التعليم وطرق التدريس ودور المدرس كل هذه الأمور لها علاقة مباشرة بصعوبة الكتابة، فأشارت بعض الدراسات إلى أن التدريس القهري والتعليم الجماعي لا يساهمان ولا يساعدان على تعلم الكتابة باختلاف التعليم الفردي، كذا تخصيص وقت قصير من البرنامج لحصص الخط والإملاء يقللان من اهتمام المتدريس بتعلم الكتابة وهناك بعض المبادئ التي يقوم عليها التعليم الفعال مثل استخدام تطبيقات ونماذج لممارسة أنشطة الكتابة والتفاعل الإيجابي مع الطلاب، كذا التعزيز الإيجابي حين الكتابة الصحيحة، كذلك نذكر من الأسباب المؤدية إلى صعوبة الكتابة نقص الدافعية، حيث يعتبر هذا الأخير عاملا مهما، فالطفل الذي يبدو في قسمه محبطا وشاردا كذا كثير الغياب لا سيما في حصص الكتابة والإملاء والتعبير فهو بعيد كل البعد عن المواقف التنافسية في التحصيل الدراسي، كما تظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي اتجاه

عملية الكتابة، وهذا راجع إلى دور المدرس كذا الآباء في تشجيع الطفل وتحفيزه من خلال مكافأته.

العوامل الاجتماعية: أشارت أغلب الدراسات إلى أن العوامل الاجتماعية تعد من أسباب صعوبة الكتابة فالطفل الذي يخشى من إقامة علاقات اجتماعية والتلميذ المحبط والقليل الثقة بنفسه سبيل إلى عدم الكتابة حيث تتصف أدائه بالضعف والإهمال واللامبالاة وخاصة في التعلّيمات الأساسية كالكتابة. فهو أقل تعاوناً واهتماماً ونظاماً وأقل قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، ويخاف من المسؤولية وتحملها ولا يحسن التصرف.

3.2.2.3 - تشخيص صعوبات الكتابة:

إن أهم مرحلة اتجاه علاج صعوبات التعلم هي مرحلة التشخيص أي الوقوف على المعنى الحقيقي للصعوبة ويمكن تلخيص ذلك في الخطوات التالية:

1- الفحص النفسي والطبي والاجتماعي:

- **المحك النفسي:** ويتمثل في تطبيق اختبارات الذكاء لقياس القدرات العقلية ومعرفة قدرات الطفل الإدراكية والذاكرة والانتباه والتوافق النفسي.
- **المحك الطبي:** متمثلاً في الأسباب العضوية وخاصة المتعلقة بالجانب الحسي الحركي.
- **المحك الاجتماعي:** ويتعلق بأساليب التربية ووضع الوالدين اقتصادياً واجتماعياً وحال الأسرة وظروف التنشئة.

2- قياس التأزر العصبي والحركي: وفي هذه المرحلة نسلم الطفل قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ بحيث يقوم بشطب الكلمة الخاطئة وتعديلها، كذا يقوم بكتابة احرف مطبوعة بسرعة كذا نسخ أشكال هندسية معقدة.

3- تقييم الأخطاء في الكتابة: وهنا يأمر الطفل بنسخ كلمة أو جملة بحيث يعتمد المدرس إخفاء أو تصغير بعض الحروف هذا نوع والنوع الآخر يسمى بالكتابة الحرة وفيه تأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث معين وملاحظة أهم الأخطاء وفي هذا الصدد قام (لويس 1965) بدراسة على أطفال الصف الأول ابتدائي لمعرفة أهم أخطاء الكتابة عندهم، حيث أن أهم الأخطاء التي ظهرت كانت كالاتي:

- طريقة الإمساك بالقلم والجلسة الخاصة بالكتابة.
- الأخطاء الأكثر شيوعاً كانت في كتابة الحروف وتشكيلها وحجمها المناسب.
- عدم استقامة مسار الكتابة أو تعرج الكتابة على السطر.
- عدم إكمال الحروف وميلها يمينا ويسارا.
- وجود فراغات بين الحروف والهوامش، إما أن تكون متسعة أو تكون ضيقة أكثر من اللازم (عوض الله سالم وآخرون، 2008، 177)

4- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ: ولمعرفة هذا يطلب منه أداء ما يلي:

- كتابة الاسم باليدين بشكل متوال.
- كتابات تقاطعات راسية وأفقية وراسية باليدين بشكل متوال.
- معرفة العين المفضلة في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.
- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.
- الاطلاع على تاريخ الطفل وتدرجه في الكتابة وذلك بالاتصال بأسرته. (خوجة، 2018، 79)

5- التعرف على مهارات الكتابة: حسب نبيل حافظ (2000) تشمل عشر مهارات على النحو التالي:

- وضع الجسم والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.
- طريقة الإمساك بالقلم.
- الخطوط الناتجة عن الكتابة.
- كتابة الحروف أو تشكيلها.
- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.
- الفراغات بين الحروف والهوامش. هل مناسبة أو متسعة أو ضيقة.
- نوعية الخط
- وضع الخطوط التنسيقية للكتابة بحيث تبرز معانيها بوضوح وتبين تسلسل الأفكار من حيث الهوامش وكتابة الفقرات.
- إكمال الحروف أو عدم استكمالها.

- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال. (حافظ، 2000، 114).

علاج صعوبة الكتابة

1- استراتيجيات معالجة الكتابة اليدوية:

- التعود على الكتابة على السبورة الطباشيرية
- توفير بعض الوسائل والمواد لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة كاستخدام الصلصال والطباشير الملون.
- وضعية جلوس الطفل واستعداده للكتابة.
- الطريقة الصحيحة لمسك القلم وهي أن يكون القلم بين أصابع البصر والوسطى وتعلوه السبابة يساندها الإبهام
- وضع الورق أو الكراس المهيأ للكتابة.
- وضع قوالب وحروف بلاستيكية تشمل أشكال وأرقام.
- اقتناء الحروف وتتبعها وهي طريقة تقليدية قديمة.
- تخطيط الورق المهيأ للكتابة وهو يساعد الطفل على إحلال الحروف وتسكينها داخل هذه الخطوط. (الزيات، 2007، 530)

2- تنمية الدافعية لذوي صعوبة الكتابة: وهي حالة داخلية تدفع المتعلم إلى التركيز والانتباه والإقبال على تعلم الكتابة وتحدي الصعوبة، مع الإصرار وديمومة العمل والنشاط للوصول إلى الهدف.

3- كما يشمل العلاج أيضاً الأمور الطبية الجسمية كتوفير النظارات عند نقص البصر والسماعات عند نقص السمع والعلاج بالأدوية والعقاقير أثناء المرض.

4- يشمل العلاج أيضاً الإرشاد النفسي من خلال معالجة بعض الاضطرابات التي تؤثر سلباً على تعلم الفرد الكتابة كالنشاط الزائد.

5- العلاج التربوي من خلال المتابعة اليومية للوالدين واهتمام المعلم بالفرد داخل الصف الدراسي.

3.3- صعوبة الحساب:

تعتبر الرياضيات مادة أساسية مهمة في تكوين المتعلم لا سيما في مرحلة التعليم الابتدائي، وكثيرا ما نجد المتعلمين ينفرون من تعليمها بداعي الصعوبة أو الخوف أو التعقيد، وهذا ما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، بل يتعدى ذلك الجوانب الحياتية المختلفة كونها تستعمل في شتى ميادين الحياة من بيع وشراء وتعاملات وغيرها، وعندما جاءت المقاربة بالكفاءات أصبحت الرياضيات أو الحساب تقدم في شكل وضعيات إدماجية يكون في المتعلم محور المشكل، فتمكنه من استخدام ملكته العقلية والتفكيرية، كذا الاستدلال ومنطق حل المشكلات باستعمال القواعد والقوانين الرياضية. ومن أهم العمليات الأساسية القاعدية في مادة الرياضيات ما يسمى بالحساب. لأن مفهوم الرياضيات هو مفهوم اعم واشمل من الحساب.

1.3.3- مفهوم صعوبة الحساب:

يعرف الحساب على أنه فرع من فروع الرياضيات يتعامل مع الأرقام الحقيقية وحساباتها، ويتضمن إيصال المفاهيم عن طريق الرموز، أما صعوبته فعرّفها القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية بأنها عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة، تعد احد أشكال الحبسة، وعادة ما تكون نتيجة لتلف في الفص المخي الأمامي، وقد لا يستطيع المصاب في بعض الأحيان قراءة أو كتابة الأرقام (القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية، 2015، 62) كما عرف (ليرنر 1997) صعوبة الحساب على أنها اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها. كما قال عنها (كيرك كلفانت. 1988) بأنها صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الجبر والهندسة (الأحرش، 209)، كما يعرف ذوي صعوبة الحساب على أنهم أولئك الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويعانون من صعوبة التعامل مع الأرقام، أي أن صعوبة الحساب هي عجز أو قصور الطفل على التعامل مع الأعداد والأرقام والعمليات الحسابية الأساسية وما يترتب عليها، وقد يعرف إجرائيا على انه عدم قدرة المتعلم على الوصول إلى مستوى النجاح في مادة الرياضيات، وتعتبر صعوبة الحساب الأكثر شيوعا من الصعوبات الأخرى لا سيما في وطننا العربي، لكن غياب الإحصائيات الرسمية لا يجعلنا

نقف على العدد الحقيقي، وهذا ما ينعكس سلبيًا على تقدم مجتمعاتنا وتطورها، وقد يصطلح عليها بـ الديسكلوكوليا Dyscalculia.

2.3.3- عوامل وأسباب صعوبة الحساب:

تعددت وتتنوع أسباب صعوبات الحساب، فمنها ما تعلق أساسًا بالتلميذ نفسه ومنها ما تعلق بالبيئة ومنها عوامل نفسية عصبية وغيرها ونشملها في ما يلي:

1.2.3.3- أولاً: العوامل الفردية:

ونحصرها في الأسباب التالية:

1- **إصابات المخ:** ويقصد بها ذلك التلف الذي يحدث على مستوى المراكز العصبية في المخ، والمتسبب في القصور في القدرات العقلية، إذ أثبتت الدراسات أن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة على إجراء العمليات الحسابية، وأي خلل بها يؤدي إلى ضعف في المهارات الحسابية.

2- **صعوبة الانتباه وعدم التركيز:** إن المتعلم الفاقد للتركيز أثناء تلقي التعليمات، والكثير الحركة والنشاط والشارد الذهن لا يتمكن من تعلم الحساب، لأن هذا الأخير يحتاج إلى درجة عالية من التركيز والانتباه.

3- **نسبة الذكاء:** عامل الذكاء يعتبر مهماً في تعلم الحساب، كلما زادت نسبة ذكاء الفرد زادت قابليته لتعلم الحساب بصفة خاصة والرياضيات بصفة عامة، ومن ثم القدرة على التحليل والقدرة المكانية والعديّة والميكانيكية والهندسية، على الرغم من التسليم بأن ذوي صعوبات التعلم لا يدخلون ضمن فئات المعاقين عقلياً، وإنما هم أقرب إلى المتأخرين دراسياً، وبطيئي التعلم (الأحرش، الزبيدي، 2008، 212)

4- **قصور الإدراك:** وأهم مظاهره:

• **قصور الإدراك البصري:** أشارت العديد من الدراسات إلى أن ذوي صعوبات الحساب يجدون صعوبة في الأنشطة المتطلبة للقدرات الإدراكية البصرية، كذا عدم القدرة على التمييز بين العمليات الأساسية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)، كما أن هؤلاء

الأطفال غير قادرين على رؤية الأشياء في مجموعات أي فقدان التنظيم البصري، كذا التمييز بين بعض الأرقام المتشابهة (6، 9).

- **قصور الإدراك السمعي:** أي أن ذوي صعوبات الحساب يجدون صعوبة في فهم وقراءة المشكلات الرياضية عن طريق التلقين، فبعض المصطلحات التي يسمعونها مثل: أكثر من، أقل من، متساوي، ضعف، فهذه المفاهيم تحتاج إلى تفسير وفهم، فهم يجدون صعوبة في حل مشكلات تصاغ في قالب لفظي لغوي.

5- صعوبة التذكر: تلعب الذاكرة دورا مهما في تعلم مادة الحساب، فتذكر الطالب لبعض العمليات ونتائجها، تصبح هذه الأخيرة عنده آلية، فقد يفهم المتعلم النظام العددي لكنه يجد صعوبة في استرجاع الحقائق العددية بسرعة، الأمر الذي يتطلب وقتا وجهدا كبيرين. (أسماء خوجة، 2018، 92)، أما الذاكرة البصرية مهمة في الاتجاهات والهندسة.

6- صعوبة التكامل الحسي: إذ يجد المتعلم صعوبة في الاستخدام المتعدد للحواس، مثل أن يقوم بحل مسألة رياضية أو رسم شكل هندسي. (حافظ، 2000، 123).

7- الاتجاهات السلبية نحو الرياضيات: تعتبر الميولات والاتجاهات من أهم عناصر الدافعية لدى المتعلم، فكلما كانت اتجاهاته سلبية اتجاه الرياضيات تنخفض نسبة الدافعية عنده.

8- قلق الرياضيات: يتكون قلق الرياضيات من رد فعل المتعلم اتجاه الرياضيات، ويظهر لدى الطفل عبر عدة أنماط كالخوف والارتعاش والعرق وعدم النوم ليلة امتحان الرياضيات وارتفاع ضغط الدم والإسهال والقيء وغيره، وقد يكون سبب ذلك مرده إلى الخوف من الفشل الدراسي وفقد تقدير الذات، وقد يقف قلق الرياضيات أمام أداء بعض الطلاب لحل المشكلات الرياضية أو المسائل الحسابية كما قد يؤدي هذا إلى تكوين اتجاهات سالبة نحو الرياضيات خصوصا والتخصصات العلمية عموما، وقد يؤدي هذا أيضا إلى اضطراب وصعوبة حل المشكلات الرياضية التي ينتج عنها صعوبات في تعلم الرياضيات. (الزيات، 2007، 555)، ولعلاجه يمكن استعمال بعض الأساليب مثل: استخدام المنافسة بين الطلاب بصورة إيجابية، الابتعاد عن

الضغوط كذا التخفيف من الاختبارات والمشكلات الحسابية، اعتماد المواقف الحياتية في حل بعض الوضعيات.

2.2.3.3 - ثانيا: العوامل البيئية:

1- **المنزل:** ويدخل تحته المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، لأنه لمتابعة التلميذ في المنزل والحرص على أداء الواجبات المنزلية ومرافقته يتطلب مستوى تعليمي للوالدين لا بأس به، وإن لم يكن فمساعده من خلال الدروس الخصوصية ودروس الدعم وهذا يتطلب مستوى اقتصادياً لا بأس به كذلك.

2- **المدرسة:** أشار وود أن مختلف العوامل التربوية لها علاقة وطيدة بتعلم الرياضيات مثل عدم كفاية الوقت والأساليب التعليمية غير المناسبة وعدم كفاية الممارسة الموجهة واستخدام المعلم للغة غير مفهومة أثناء الشرح، وطرح الأسئلة لا يطابق مستويات الطلاب، كذا الوتيرة الطويلة للمناهج الدراسي التي تتجاوز قدرة استيعاب المتعلم، كذا تعلم الحيل الحسابية بدلا من تطوير الشعور بالعدد والفهم. (wood.P.W.2004.120)

3- **الطالب:** هناك عوامل متعلقة بالطالب أو التلميذ نفسه نذكر منها عدم اكتساب الطالب لمفاهيم أساسية وقواعد وقوانين رياضية كذا عزوفه على الأنشطة التي تحرك الذهن وانشغاله بالأنشطة الأخرى السهلة، كذا وجود صعوبات أخرى مصاحبة لصعوبات الحساب كصعوبة القراءة والكتابة وغيرها من صعوبات الذاكرة والإدراك وغيرها، كذا نقص الدافعية وانخفاض مفهوم الذات.

3.2.3.3 - ثالثا: العوامل الاجتماعية:

ويدخل في ذلك اتجاهات المجتمع بالنسبة لمادة الحساب والرياضيات بصفة عامة، إذ أن اختيارات المجتمع منصبة على أنشطة سهلة جالبة للنقاط غير المكلفة، كذا عدم احترام ميولات ورغبات التلاميذ، لان نظرة المجتمع للتلميذ الذي يرغب في توجه النوادي الأدبية منبوذ ويعتبر غير ناجح في الوقت الذي نجد المتوجه إلى الرياضيات وغيرها ينعت له بالمتفوق والناجح.

إن الظروف الاجتماعية المحيطة بالطفل واتجاهات المجتمع تساهم في تقاوم صعوبات الحساب، كذلك المشاكل التي يعيشها المجتمع من الصراعات والخلافات وحالة

الفرقة ونبذ الآخر وعدم تقبل آرائهم وغياب التفاعل الاجتماعي البناء الذي يساهم في تنمية شخصية الطفل تساهم في صعوبات الحساب.

3.3.3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الحساب:

يتميز تلاميذ ذوي صعوبات الحساب بعدة خصائص مختلفة الجوانب منها ما هو عقلي ومنها ما هو جسدي وانفعالي أو سلوكي ومن أهمها ما يلي:

- 1- العجز في الانتباه والإدراك وضعف التكامل الحسي والتمييز البصري المكاني.
- 2- عجز في المفردات والمصطلحات الرياضية وكيفية التعامل معها.
- 3- صعوبة توظيف المكتسبات القبلية وحتى القاعدية في تعلم الرياضيات.
- 4- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية سواء أفقياً أو عمودياً.
- 5- ضعف في الذاكرة.
- 6- القلق.
- 7- الخوف من الخطأ وعدم الثقة بالنفس.
- 8- عدم الانسجام والتفاعل مع الآخرين.
- 9- التهرب من كل ما له علاقة بتدريس الرياضيات.
- 10- الاعتماد والاتكال على الآخرين في حل المسائل والمشكلات.

4.3.3- تشخيص صعوبات الحساب:

يعتبر الحساب ومبادئه من الأمور الضرورية والقاعدية للتعلم، فوجد إعطائه الأهمية اللازمة لتشخيص صعوبته وهي المرحلة المهمة في العلاج لأن كل تشخيص مبكر ودقيق هو خطوة مهمة في طريق العلاج، وحتى يكون ذلك يحجب أن يشترك فيه كل الفاعلين من الأستاذ والأخصائي النفسي والاجتماعي وغيره، إذ لا بد من قياس نسبة الذكاء كمرحلة أولى، وكذا قياس الميول نحو الرياضيات واتجاهات المفحوص، كما أن هناك مقاييس متخصصة في قياس قلق الرياضيات وقياس مستوى النمو العقلي، كما يجب عرض المفحوص على الطبيب من أجل الفحص العصبي، أما الأخصائي الاجتماعي فواجبه قياس

المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، كما أن هناك اختبارات تحصيلية تصمم من طرف المعلم بالاعتماد على البطاريات المقننة من طرف الأخصائيين بالاعتماد على المقررات الدراسية. إذ يمكن هذا الاختبار من قياس قدرة التلميذ، بتقدير مدى الفرق بين درجات التلميذ في اختبار الذكاء ودرجات هذا الاختبار في مادة الرياضيات، كما أن هذا الأخير يمكن المعلم من اكتشاف أهم الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في الحساب والاستدلال الرياضي، وهذا ما يسهل عليه عملية تصميم البرنامج العلاجي، والذي يمكن أن يتبع ويحترم مجموعة من النقاط وتكون بمثابة استراتيجيات مساعدة ومسهلة لعملية العلاج لذوي صعوبات الحساب ونذكر منها:

- 1- استرجاع المكتسبات القبلية بعمليات العصف الذهني والعمليات السريعة، وهنا لا بد من تأكد المعلم من اكتساب المتعلم لمجموعة من المهارات القاعدية لان الرياضيات هي علم تراكمي.
- 2- الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
- 3- تحديد أهم نقاط الضعف التي تعيق تعلم التلميذ وتميزه في مادة الرياضيات.
- 4- استخدام أسلوب التشجيع والتعزيز الإيجابي.
- 5- التنوع في الأساليب والاحتفاظ على عنصر التشويق.
- 6- وضع التلميذ محل مشكل ليعيش المشكل ويحاول حله وهذا ما جاءت به المقاربة بالكفاءات.
- 7- استعمال الألعاب الرياضية لأنها أثبتت نجاعتها ومحبوبة لدى التلاميذ وأقرب لذهنه، وهي تساهم بشكل كبير في زيادة الدافعية لدى التلاميذ ورفع مستوى الميل والاتجاه للرياضيات.

4- خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

إن الأفراد ذو صعوبات التعلم يتميزون بمجموعة من الخصائص وقد لا تجتمع في فرد واحد كل الخصائص بل تختلف من فرد لفرد، وقد تكون مشتركة فيما بينهم، وقد نال هذا

الموضوع اهتماما كبيرا من طرف الباحثين والأخصائيين، وأجريت فيها العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص التي تميز هذه الفئة، على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على ذوي الصعوبات في التعلم من خلال خصائصهم وسماتهم الشخصية (سليمان، 2001، 98)، وقد أفضت الأبحاث والدراسات إلى مجموعة من الخصائص والمميزات.

1.4- خصائص سلوكية:

اتفقت العديد من الدراسات على أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بخصائص سلوكية تؤثر سلبا على تفوقهم الدراسي وتكون عائقا أمام إكمال مسارهم الدراسي ومن بين هذه الخصائص نذكر:

- العدوانية المرتفعة والقلق والاندفاعية.
- العجز عن مسايرة الأقران
- الاتكالية والاعتماد على الآخرين
- فرط الحركة

وقد استعرضت الدكتورة نايفة قطامي (1992) مجموعة من الخصائص السلوكية نذكر منها: قصر الانتباه واضطراب التمييز، كذا اضطراب الإحساس والإدراك البصري، كذا تدني مستوى الذاكرة. (الحرش، 2001، 23).

2.4- خصائص نفسية:

يتميز ذوو صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص النفسية أهمها:

- انخفاض تقدير الذات
- انخفاض الدافعية للإنجاز
- انعدام وانخفاض مستوى الطموح (سليمان، 2007، 23).

3.4- خصائص عقلية معرفية:

حيث تتعلق هذه الخصائص بكل الأجهزة الحيوية التي تتدخل في تفاعل الإنسان مع أقرانه ومجتمعه ومحيطه، فعلى الرغم من أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية فإن منهم ذوي صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة والحساب (أحمد عبد الله، 2002، 114)، ويمكن أن نذكر منها ما يلي:

- قصور الانتباه.
- اضطرابات الإدراك والانتباه.
- صعوبات في التعبير اللفظي
- صعوبة في حل المشكلات.
- صعوبة في عملية التذكر.

4.4- خصائص اجتماعية:

التفاعل الاجتماعي عاملا مهما في بناء الفرد السوي، فبالرغم من أن صعوبات التعلم تتعلق أساسا بالدراسة، إلا أن الباحثين أشارا إلى أن التفاعل الاجتماعي له تأثير مباشر على هذه الفئة ومن بين الخصائص الاجتماعية نذكر ما يلي:

- صعوبة في التفاعل مع الأصدقاء.
- التميز بأسلوب الانسحاب
- الخوف من المواقف الاجتماعية المختلفة.
- الذوبان في شخصية الآخرين.
- الحساسية المفرطة.
- العواطف الجياشة.
- سوء التوافق الاجتماعي.
- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.(حسن

مصطفى، 2003، 199).

5.4- خصائص لغوية:

يتميز الأفراد ذوي صعوبات التعلم بخصائص لغوية تعيق تواصلهم العادي والأكاديمي، وقد أشار سليمان عبد الواحد إلى مجموعة من الخصائص اللغوية نذكر منها:

- صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.
- عدم الوضوح في الكلام.
- اضطرابات بالنصف الكروي الأيسر للمخ المسؤول عن اللغة، مما يتسبب في فقدان القدرة المكتسبة على الكلام. (سليمان ، 2007 ، 23).

6.4- الخصائص الحركية:

إن الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعلم، يتميزون بمشكلات في الجانب الحركي، وأهمها:

- مشكلات في التوازن العام كالمشي والرمي والإمساك.
- مشكلات في استخدام اليدين والكتابة واستعمال المقص وغيره، وعدم التحكم في وسائل الأكل. (سليمان ، 2007 ، 23).

مما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن الأفراد ذوو صعوبات التعلم يتميزون عن غيرهم بمجموعة من الخصائص والمميزات تقف عائقاً أمام تفوقهم الدراسي، وتعيق مسارهم العلمي، بل تتعدى ذلك إلى العلاقات والتفاعلات خارج الوسط المدرسي، كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الخصائص مجموعة غير متجانسة فقد نجد بعضها ولا نجد أخرى ويمكن أن يتصف فرد ببعض منها فقط وفرد آخر يتميز بأخرى، وقد تغطي الخصائص السلوكية على غيرها من الخصائص، وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى دراسة كالجور وكولسن (1978)، حيث خلصت إلى أن هناك حوالي 52 خاصية ثابتة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن (5-7) من هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء الأطفال بمدى متوسط، وأن واحدة فقط منها توجد لديهم بمعدل شديد، أما الأطفال العاديون فربما يمتلكون بعض هذه الخصائص، ولكن بدرجة أقل. (نبيل وآخرون، 2000، 160).

5- تشخيص صعوبات التعلم:

تكتسي عملية التشخيص أهمية بالغة في ميدان صعوبات التعلم، كونها من الأمور التي تساعد على العلاج الفعال والناجح لهذه الصعوبات، وقد أولاهـا علماء التربية وعلم النفس الاهتمام الكبير إذ بها يتم التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم، وبفضل التطور العلمي والتكنولوجي تطورت أدوات القياس النفسية والتربوية مما يساعد في عملية التشخيص، ويكون التشخيص عبر مراحل علمية متكاملة.

1.5- مفهوم التشخيص:

تجدر الإشارة إلى أن التشخيص مصطلح بدأ مع ظهور الطب النفسي، والمقصود به: تحديد المشكلة أو حالة المريض النفسية، والأسباب المرضية لما يواجهه من صعوبات والأساليب العلاجية الممكنة لمواجهة ما يجده من صعوبات والتغلب عليها (عبد الله، 2000، 280)، كما يعرف على أنه تلك العملية التي تحدد من خلالها المرض أو الاضطراب النفسي كذا معرفة نوعه ومقدار شدته أو كثافته وتصنيفه.(العيسوي ، 1997 ، 24)، كما تعني كلمة التشخيص الفهم الكامل الذي يتم على عبر خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته.(محمود، 2010، 50)

2.5- مراحل التشخيص:

حدد نبيل (1998) ست مراحل يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعلم هي:

- 1- التعرف على الطلبة ذوي الأداء المنخفض: من خلال علامات التقويمات والاختبارات الشهرية، وتنفيذ الواجبات والتمارين المقدمة من طرف المدرس.
- 2- ملاحظة السلوك: من خلال مدى تفاعله مع زملائه وملاحظة سلوكه، سواء أكان سوبيا أم غير سوبى مثل فرط النشاط وغيره، كذا نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها.
- 3- التقويم غير الرسمي للسلوك: من خلال الملاحظة العميقة والدقيقة للسلوك والتصرفات إلى درجة ملاحظة مدى تعامل الفرد مع محيطه العام وظروف معيشته حتى بالاتصال مع الأسرة وغيرها.
- 4- قيام الأخصائي بالبحث في حالة التلميذ: وقد يكون مجموعة من الأخصائيين أو فريق عمل يتكون من كل الفاعلين بغرض تنظيم البيانات الخاصة بالاضطراب وتفسيرها ، وأهم العوامل المؤثرة فيها، كذا أبعادها ودرجة حدتها.

- 5-كتابة نتائج التشخيص: وتكون عبارة عن تقرير مفصل وشامل حول المشكلة أو الاضطراب وأبعادها والتلميذ وخصائصه النفسية والاجتماعية والانفعالية.
- 6-تحديد الوصفة العلاجية: وذلك بصياغتها في صورة اجرائية قابلة للتنفيذ والقياس.(نبيل، 1998، 11).

كما حدد محمد علي (2011) مراحل وخطوات التشخيص كما يلي:

- 1-تحديد درجة ذكاء الطفل، باختبار من الاختبارات
- 2-ملاحظة مدى قدرة الطفل على العمليات الأساسية للتعلم مثل القراءة والكتابة والحساب بمقارنته مع أقرانه من الأطفال العاديين.
- 3-تحديد جوانب القوة والضعف في عملية تعلمه بمقياس من المقاييس.
- 4-تحديد الأسباب الكاملة وراء المشكل باستعمال الأساليب المتاحة كالملاحظة وغيرها.
- 5-صياغة الفرضيات على ضوء المعلومات المتوفرة واختبارها.
- 6-تصميم خطة علاجية.(محمد علي، 2011، 51).

6- محكات تشخيص صعوبات التعلم:

يعد التشخيص المبكر للأفراد ذوي صعوبات التعلم من الأمور الضرورية في هذا المجال للتخفيف من حدتها والمساهمة في علاجها، كما تعد عملية التشخيص امرا بالغ التعقيد، لعدم وجود توافق تام بين أهم الأخصائيين في هذا الميدان، كما انه أهتمت العديد من المنظمات بمجال التشخيص للتمييز بين الأفراد ذوي الصعوبات والعاديين، وقد قدم كيرك وكالفانت (1998، 83، 89) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وهي:

1-التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض

2-ملاحظة ووصف السلوك

3- إجراء تقييم غير رسمي ليتم فيه استبعاد بعض الحالات مثل الحرمان البيئي وغيره.

4- إجراء تقييم من طرف المختصين

5- كتابة نتائج التشخيص.

وقد اتفق العديد من الباحثين والأخصائيين في ميدان صعوبات التعلم على وجود خمسة محكات للكشف عن ذوي صعوبات التعلم وهي:

1.6- محك التباعد:

يعتبر التباعد أو التباين عنصراً أساسياً وهاماً في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم إذ بخلقه لذلك الفارق أو الثغرة بين الإمكانيات الاستعدادية ومستوى الأداء في المدرسة يجعل الكشف سهلاً.

يعرفه عماد أحمد على أنه عدم قدرة الفرد على التحصيل في أد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه وقدراته، ولا يكون ذلك ناتجاً عن أية إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو أي ظروف مرضية أخرى. (عماد ، 2004 ، 324).

يرى فتحي الزيات 1998 أن محك التباعد يعتمد في تحديده للأطفال ذوي صعوبات التعلم على ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة:

1-تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للطفل.

2-تباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والذاكرة والحركة.

3-تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن.

كما يقصد به تباين حاد بين القدرات العقلية والتحصيل الفعلي، سواء في مجال معين أو التباين بين مجال وآخر كأن يكون الطفل عادياً ومهماً في الحساب وقاصراً على الكتابة أو القراءة (أبو الديار، 2012، 64).

وقد حدد قرين نماذج التباعد المستخدمة على النحو التالي:

1-التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن المعايير المحلية أو الوطنية.

2-التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن متوسط الأقران داخل القسم.

3- التباين القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن الاستعدادات أو القدرات أو الذكاء العام.

4- التباينات القائمة على تباين الأداء على مقاييس القدرات أو الذكاء أو تجهيز ومعالجة المعلومات. (عوين، 2018، 56).

وقد أعاب السرطاوي على هذا المحك كونه يصعب تحديده وتحقيقه في مستويات ما قبل المدرسة، وكأن استخدامه يعني انتظار حدوث الفشل لدى الطفل قبل تقديم الخدمات التربوية الخاصة له، وهذا يتعارض تماما مع مبدأ التعرف والتدخل المبكر (السرطاوي، 1995، 14-15).

2.6- محك الاستبعاد:

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه على استبعاد الحالات التي تعود إلى إعاقات عقلية كالتخلف العقلي وغيره، أو إعاقات حسية سواء أكانت سمعية أو بصرية، كذا ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد أو حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي أو البيئي. (أبو الديار، 2012، 173)، وأشار كيرك وكالفانت على أن الاستبعاد لا يعني أكثر من أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تتناسب مع إعاقاتهم الأساسية. (كيرك وكالفانت، 1998، 52).

3.6- محك التربية الخاصة:

ويعتمد هذا المحك على بعض أساسيات المحك السابق وهو الاستبعاد، ومضمون ذلك أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين ويحتاجون إلى طرق تتناسب مع صعوباتهم. (أبو الديار، 2012، 64)، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس حركية (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة (سليمان، 2001، 92). ويرى أحمد عواد 1992 أن محك التربية الخاصة كأحد محكات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية تصمم

خصيصا لمعالجة مشكلاتهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم والتي تمنع أو تعوق قدرة الطفل على التعلم وغالبا ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعا ما عما يقدم للأطفال في الفصل الدراسي العادي. (العريشي، 2012، 63). وقد أعيب على هذا المحك وانتقد من طرف بعض الباحثين الذين يرون أن علاج صعوبات التعلم أصبحت تتطلب ادماجا ولو جزئيا في المدارس العادية حيث أثبتت هذه الاستراتيجية نجاعتها. (عوين، 2018، 59).

4.6- محك صعوبة النضج:

ويتميز هذا المحك بتركيزه على الفروق الفردية في التحصيل والنضج، حيث أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم (سليمان ، 2001، 92)، ويقصد به كذلك عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية الأساسية المسؤولة على الأداء والانتباه والذاكرة وإدراك العلاقات (اللالا ، 2012، 173)، كذلك يشير هذا المحك إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو الخلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم، ومن الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال من الذكور يتقدمون اتجاه النضج بمعدل أبطأ من الإناث. ويترتب على ذلك أن كثيرا من الأطفال الذين يشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم هم في حقيقة الأمر متخلفون في النمو وفي مثل هذه الحالات قد تكون أساليب التربية الخاصة مطلبا ضروريا من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو والذي تنعكس آثاره على عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال.

5.6- محك العلامات العصبية النيورولوجية:

يمكن هذا المحك من الكشف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ، ويؤدي الاضطراب البسيط في وظائف المخ إلى اضطراب في الإدراك البصري والسمعي والمكاني، وهذا ما ينعكس سلبا على العمليات العقلية، مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها. (القمش والمعاينة، 2007، 189)، وما يعكس هذا الكلام ويتضمنه تعريف صعوبات التعلم من وجود اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات

النفسية الأساسية التي دخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، كما أشار سليمان عبد الواحد يوسف إلى أن المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا، فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرخا عميقا يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريبا يسميان النصفين الكرويين، ولكل نصف وظيفة مستقلة، فالنصف اليمين يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم، أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم، ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير (سليمان ، 2001 ، 92)، ومن هنا يمكن القول أن سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر تعد مؤشرا حقيقيا لوجود صعوبات التعلم لدى الأفراد. كما أشارت البحوث والدراسات إلى أن كلا من المشكلات التعلم ومشكلات السلوك يمكن أن تنتج عن تلف أو إصابة في الجهاز العصبي المركزي إلا أن هناك صعوبة في تحديد وجود علامات نيروولوجية حادة. (عوين، 2018 ، 60).

مما سبق من ذكر لأنماط تشخيص صعوبات التعلم يمكننا القول أنه على الدارسين والمهتمين بالكشف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم أن لا يتقيدوا بمحك واحد، بل عليهم أن تعدد أفكارهم واتجاهاتهم وفقا للحالات المعينة للدراسة.

7- مرحلة التعليم الابتدائي وصعوبات التعلم:

يمر الإنسان في حياته بعدة مراحل وهي الطفولة والمراهقة والشباب والشيخوخة وقد تتداخل بعض المراحل ببعضها البعض، ولكل مرحلة خصوصياتها ومميزاتها وحاجياتها ليتمكن الإنسان من مسايرتها والعيش السليم وفقها، وتعد مرحلة الطفولة من أهم هذه المراحل هي مرحلة الطفولة، وهي التي تمتد من عمر ثلاثة أعوام إلى تسعة أعوام وقد تمتد إلى اثني عشر سنة وهي المرحلة التي يتلقى فيه الطفل تعلماته الأولى وهي تقابل مرحلة التعليم الابتدائي، وهي أول مرحلة من مراحل التعليم موجهة للأطفال الذين أكملوا سن الست سنوات من عمرهم، وهي مرحلة تعليمية منظمة مقصودة إلزامية أي أن التعليم فيها إلزامي وفقا لدستور الدولة والقاضي بالإلزامية وإجبارية التعليم، تختم بامتحان نهاية مرحلة التعليم، وهي تعمل على إعداد فرد صالح قادر على تحدي ظروف الحياة والتعبير عن حاجياته ومتطلباته

والتواصل مع الآخرين بلغة شفوية أو مكتوبة، ويعرف أبو لبدة (1996) المرحلة الابتدائية بأنها ذاك التعليم الذي يؤمن قدرا كافيا من التعليم لجميع أبناء الشعب دون تمييز، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك أو بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع. (بوالشعير، 2017، 10)، من خلال التعاريف نستنتج أن مرحلة التعليم الابتدائي هي مرحلة إلزامية إجبارية، وتعتبر هي القاعدة بالنسبة لاكتساب التعلّيمات، ويشكل فيها التلاميذ شخصياتهم وميولاتهم وأفكارهم ومهاراتهم للتكيف مع المحيط الاجتماعي. ولتؤدي هذه المرحلة الدور المنوط بها وتحقق الأهداف المسطرة لها وجب أن تتوفر على معلمين وهياكل ووسائل للقيام بمهمة التعليم على أحسن وجه.

1.7- خصائص مرحلة التعليم الابتدائي:

تتميز مرحلة التعليم الابتدائي بمجموعة من الخصائص تجعل منها مرحلة ضرورية مهمة وتتمثل في ما يلي:

- 1- تعويد الطفل في هذه المرحلة على السلوكات الجيدة والإيجابية فهو يكتشف ويتطلع إلى كل ما هو جديد مثل الانضباط ضمن الجماعة وحمل المحفظة والمحافظة على نظافة المحيط والبيئة التي يدرس بها.
- 2- تدريب العضلات على النمو السليم وتدريب هذه العضلات من خلال قيام التلميذ بمجموعة من النشاطات البدنية والرياضية، أو غير ذلك من النشاطات اليومية العادية كالجري في الساحة وصعود الدرج.
- 3- الكتابة في الكرايس بقلم وبخط واضح مقروء.
- 4- تدريب الطفل على القراءة.
- 5- تدريب الطفل على التعبير عن حاجياته بأسلوب لغوي سليم.

2.7- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي:

بما أن مرحلة التعليم الابتدائي هي القاعدة بالنسبة للطفل في بناء تعلماته فهي تكتسي أهمية بالغة وعلى مختلف الأصعدة الاجتماعية والنفسية والعقلية والسلوكية فعلى الصعيد الاجتماعي تنمي في الطفل روح الانتماء لمجتمعه ووطنه وحب له والدفاع عنه، كذا تكوين علاقاته الاجتماعية وتحمل المسؤولية، أما على الصعيد العقلي فهي تشجعه على التفكير السليم وتنمية روح الإبداع فيه وإكسابه معارف جديدة وتقنيات التحليل والاستدلال. (الحري، 1996، 61)، أما على الصعيد النفسي فهي تنمي قدرة الطفل على الإحساس وكسبه الثقة بالنفس وتقدير الذات، ومن ثم إبراز مواهبه، وأما سلوكيا فهي تنمي فيه الاتجاهات الخيرية كإتقان العمل وحب الآخرين، كما تعتبر هذه المرحلة مرحلة التفتح في حياة الطفل وبداية خروجه من التمرکز حول ذاته إلى الانفتاح على الجماعات الأولية فالثانوية، ومن هذا المنطلق لا يمكن أن نعزل مفهوم التعلم عن مفهوم النمو فهما متلازمان، فالتربية تقوم على أساس خصائص المرحلة التي تتم فيها التربية حيث يعتمد التعليم اعتمادا كليا على النمو لان هذا الأخير يتمثل في عملية ارتقاء الكائن الحي من الناحية الجسمية والفكرية والعقلية. (سالم، 2008، 95).

3.7- صعوبات التعلم بالمنظومة التربوية الجزائرية:

يمكن للمنظومة التربوية بمختلف فروعها وأقسامها أن تكون مهتمة بميدان صعوبات التعلم منذ نشأتها إلى أنه ليست بالمصطلح الحديث وهو صعوبات التعلم، ويمكن في نهاية القرن الماضي كان يطلق على ذلك بالتربية الخاصة، وكان يوجد هناك ما يصطلح عليه بالاستدراك بالمدارس الابتدائية، وكان يخصص للتلاميذ الذين يعانون صعوبة في مادة من المواد، إلا أنه وفي بداية الألفينات جاء مصطلح صعوبات التعلم فبقي الاستدراك قاصرا على تحقيق الأهداف المسطرة له، وفي سنة 2004 أصدرت وزارة التربية الوطنية دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها، فظهر مصطلح المعالجة البيداغوجية وهو بديل للاستدراك، وهي تعتبر حصة لمعالجة صعوبات التعلم، وشمل الدليل على هذا التعريف التالي: {تظهر صعوبات التعلم في عدم قدرة بعض التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية التي تعتبر متطلبات أساسية تبنى عليها متطلبات فرعية لاحقة، وبخاصة في أدوات التعلم الأساسية، ونعني بها القراءة والكتابة والحساب، ولا شك أن لهذه الصعوبات

انعكاسات تمتد فتشمل مواد أخرى، أما التلميذ ذي صعوبات التعلم بأنه التلميذ الذي يعاني صعوبة تعليمية إذا لم يتحكم في مفهوم ما وبقي الخطأ يتكرر ويلزم أداءه، سواء تلقى معالجة تعليمية أم لم يتلقاها. (وزارة التربية الوطنية، 2004، 4)

خلاصة الفصل:

لقد تم الطرق في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بصعوبات التعلم من مفاهيم وتعريفات، وأهم اتجاهات الباحثين في هذا الميدان الذي أصبح محور اهتمام الجميع وشغلهم الشاغل نظرا لاتساع رقعة هذه الفئة من جهة، وانعكاس تأثير الصعوبات على التحصيل والذي هو مبلغ كل ولي من جهة أخرى، كما تم التطرق إلى أنواع هذه الصعوبات من نمائية وأكاديمية ومفاهيمها ومظاهرها وطرق تشخيصها وأساليب علاجها، كما تم التأكيد في هذا الفصل على ضرورة التشخيص المبكر والدقيق والسليم من أجل علاج صحيح لأنها معادلة مرتبطة ببعضها البعض، كما أشار الباحث إلى ضرورة البرامج التدريبية في العلاج، كأسلوب أكاديمي منهجي علمي وهذا ما نتطرق له في هذه الدراسة.

الفصل الثالث

التعبير وأهم صعوباته

تمهيد.

- 1- تعريف التعبير.
 - 2- أهمية التعبير.
 - 3- أهداف التعبير.
 - 4- أنواع التعبير.
 - 5- أسس التعبير.
 - 6- التعبير الكتابي كنشاط إدماجي.
 - 7- التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
 - 8- خصائص التعبير الجيد.
 - 9- مظاهر ضعف وصعوبات التعبير الكتابي.
 - 10- أسباب الضعف في التعبير الكتابي.
 - 11- التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات.
 - 12- الوضعية الإدماجية في التعبير الكتابي.
- خلاصة.

تمهيد:

يعتبر اكتساب اللغة لدى الطفل في المدرسة من أولى أولويات منظومتنا التربوية وهذا ما أكدت تؤكد عليه المناهج التربوية، هي مقارنة اعتمدت وارتكزت على تنمية وتطوير كفاءات لغوية وتواصلية من خلال تدريس مادة اللغة العربية بمختلف نشاطاتها وفروعها، ومن أهم فرع مادة اللغة العربية والذي يعتمد أساسا على التفاعل بين الناس وتبادل الآراء ونقل الخبرات وتوصيل الأفكار للناس هو التعبير، فهو أساس لبناء ثقافة أي مجتمع كونه يرتبط بمواقف الحياة المختلفة، كما أنه يكتسب الطفل من خلاله القدرة على مواجهة الآخرين والتخلص من الخجل ويكسر جدار الخوف عنده، وقد شهدت المنظومة التربوية تطورا وتغييرا مستمرا عبر السنوات الأخيرة بداية من بيداغوجيا المحتويات والمضامين إلى بيداغوجيا المقارنة بالكفاءات، وهذه التغييرات شملت كذلك التعبير بمختلف أنواعه إذ يعتبر بمثابة محصلة ختامية لكل الأنشطة التربوية فهو يساهم بشكل مباشر في بناء شخصية المتعلم وبناء علاقاته بمحيطه.

1. تعريف التعبير:

1.2- لغة: يقال عبر عما في نفسه أي بين وأعرب عما في داخله، وعبر عن فلان تكلم عنها للسان يعبر عما في الضمير. (ابن المنظور، 1997، 243). وعبر الرؤيا يعبرها عبر وعبرة وعبرها: فسرهما وأخبر بما يؤول إليه أمرها وقال تعالى (وإن كنتم للرؤيا تعبرون).

2.2- اصطلاحاً: التعبير يعرف على أنه عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالإنسان إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه خبرته الحياتية ومشاهداته شفاهاً وكتابة بلغة سليمة من أجل التفاهم والتواصل مع الناس وتنظيم حياته، وغدراك مقاصده وطلباته بكل سهولة ويسر واطمئنان. (الصويري، 2014، 10)، كما يعرف على أنه نشاط أدبي يستطيع الإنسان من خلاله نقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة وقالب وأسلوب مرموق، وهو أهم فروع اللغة وهو محصلة نهائية لمجموعة من النشاطات والتعلمات، كما عرف على أنه أداء لغوي جوهره معلومات وأفكار وآراء ومشاعر وظاهره حروف مرسومة وعلامات محددة وكلاهما الجوهر والشكل منظم ومحكم التنظيم بهدف الاتصال وتجويد التعبير وتحقيق الإثبات والتوثيق. (فضل الله، 2003، 15)، كما عرفه عبد الوهاب سمير على أنه عملية عقلية تقوم على التحليل التركيب، تصب في رموز مكتوبة تصور الألفاظ الدالة على أفكار الإنسان، أو ما يعتل في نفسه من مشاعر أو يخالجه من أحاسيس وانفعالات حين يريد أن يكتب للمتعة العقلية أو أن يتصل مع الآخرين أو حين يريد قضاء مصلحة ما أو ذلك كله (عبد الوهاب، 2002، 91).

عرفه عبد الرحمن السفاسفة على أنه الإفصاح عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس والخبرات المشاهدات حديثاً أو كتابة بلغة عربية رسمية تناسب مستوى المتعلمين في صفوفهم المختلفة وهو ثمرة الثقافة الأدبية واللغوية التي يتعلمها الطلاب في ذه المرحلة، كما أنه وسيلة الاتصال والتفاهم بين المتعلمين، وأداة لتقوية الروابط الإنسانية أو الاجتماعية بينهم. (السفاسفة، 2004، 173).

2. أهمية التعبير:

التعبير هو أحد فروع اللغة وأهمها، كونه وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، فبه يستطيع الفرد تلبية حاجياته وبفضله يتمكن من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، فتتحقق الألفة والأمن بينه وبين جميع أفراد جنسه، كما انه وسيلة لربط الماضي بالحاضر والنهوض بالمستقبل ونقل التراث الإنساني بين الأجيال، كما يعتبر التعبير رياضة ذهنية بامتياز فتحديد الأفكار وتوضيحها وتسلسلها يحتاج إلى عمل ذهني، وهو عمل يمتد من داخل الصف إلى خارجه، ولكن التمكن من إجادته واكتساب مهاراته لا يكون إلا بطول الممارسة ودوام التدريب (الصميلي، 2002، 180)، ولا يكون هذا الاتصال مفيدا ومحققا للغرض إلا إذا كان صحيحا وواضحا ودقيقا، فهو القلب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر به عن مشاعره وأحاسيسه، وبه يصل إلى فهم ما يسمع وما يقرأ، كما يعتبر التعبير غاية جميع الدراسات اللغوية (السفاسفة، 2004، 173)، كما أن كل التعلمات في مجال اللغة تصب كلها في ميدان التعبير، فهي تساهم في تنمية شخصية المتعلم وتحسين قدرته على التعبير من حيث:

- القدرة على التعبير على مطالب المجتمع وحاجياته
- القدرة على التعبير على القيم والمبادئ الذي تعلمها داخل صف مدرسته
- ممارسة الأسلوب العلمي في التعبير
- انتقاء العبارات والألفاظ الملائمة وتسلسل أفكاره
- إبراز شخصيته وطريقة تفكيره في التعبير والابتعاد عن التقليد
- توظيف بعض المعارف والمحفوظات والأدلة التي تلقاها في مواد أخرى
- ابتكار بعض الأساليب والعبارات كاستجابة لما قرأه أو حفظه من بلاغة التعبير (عطا إبراهيم ، 2001 ، 128)
- تنمية دقة الملاحظة.

3. أهداف التعبير:

للتعبير أهداف كثيرة لا سيما إذا ما تعلق الأمر بتلاميذ الخامسة ابتدائي والتي تعتبر نتاج ونهاية أهم التعلمات في المرحلة الابتدائية وتختتم بامتحان رسمي، ويمكن حصر ذلك في النقاط التالية:

- 1-التعبير الحر والمطلق عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار باستعمال لغة واضحة وسليمة وتسلسل منطقي للأفكار
- 2-تنظيم أهم الخبرات المكتسبة في مرحلة التعليم الابتدائي.
- 3-حسن التعامل مع المشكلات والوضعيات.
- 4-التغلب على الخوف والخجل عند إبداء الرأي والمناقشة.
- 5-توظيف أهم المكتسبات اللغوية في مختلف الوضعيات
- 6-اكتساب مهارة الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء.
- 7-التحليل المنطقي للأفكار.
- 8-استخدام أدوات الربط وعلامات الوقف استعمالا صحيحا

4. أنواع التعبير:

من حيث الأداء: للتعبير نوعان؛ وهما الشفوي والكتابي.

1.4- التعبير الشفوي:

هو ترجمة المرء لأفكاره ومشاعره وما يجلو في خاطره وما يريد إيصاله للآخرين بواسطة اللسان، ويطلق عليه أيضًا اسم المحادثة أو الإنتاج الشفوي، وهو أكثر استعمالاً في الحياة اليومية للفرد، إذ يعتبر أداة اتصال وتواصل سريعة وتلقائية، كونه يعتمد على المحادثة ولا صيما في المراحل الأولى من الحياة المدرسية، وله عدة أشكال وأنماط نذكر منها التعبير التلقائي، التعبير الحر، التعبير الموجه، التعبير بالصور والقصص، المواقف الخطابية، تدريبات الجمل، تركيب الجمل... الخ (السعدي، 1991، 80)، ويعتبر مرآة النفس بتعبيره عما جول في الخواطر والوجدان كما أنه يعود الإنسان على الطلاقة في الحديث وتعلم فن المحاوراة والتخلص من الخوف والخجل من المواجهة وإبداء الآراء. ويعتبر التعبير الشفوي تمهيداً للتعبير الكتابي، وله صور عديدة نذكر منها:

أ- التعبير التلقائي: ويكون بعد عرض مشاهد وصور على السبورة أو في الكتاب المدرسي وهي طريقة المثير والاستجابة.

ب- التعبير الموجه: ويتم ذلك بالإجابة على أسئلة محاضرة من طرف الأستاذ بعد إعطاء الفرصة للمتعلّم للمشاهدة والتّمعّن.

ج- التعبير الحر: وهو إعطاء الحرية للتلميذ مع تحقيق الأغراض الفنية والوظيفية للغة. (نايف، 1996، 183).

2.4- التعبير الكتابي:

يعرف التعبير الكتابي على أنه نشاط تربوي يبنى على نقل الأفكار والمشاعر والمواقف عن طريقة الكتابة، وعرف أيضًا على أنه نقل الأفكار والأحاسيس وكل ما يدور ويحول في النفس البشرية إلى الآخرين باستعمال الظواهر اللغوية والنحوية والصرفية والتركيبية واستعمال علامات الترقيم وقواعد الكتابة كالخط والرسم والإملاء الصحيح، كما عرفه (مذكور 2007) بأنه عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين الأفراد وإبداعها ووضعها

على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجي والتنظيم في الترقيم والوضوح والجمال في الخطأ، ويعرف أيضاً على أنه عبارة عن اتصال الفرد بغيره بشكل كتابي، وهو النوع السائد والمألوف في المدارس بشكل عام. (طه علي، سعاد عبد الكريم، 2003، 139)، وهو إفصاح المتعلم بقلمه عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراه ومشاهداته بلغة سليمة، وهو الاتصال اللغوي بالآخرين عن طريق الكتابة، وهو وسيلة الاتصال بين الفرد والآخرين ممن يبعدون عنه زماناً ومكاناً. كما يعرف التعبير الكتابي على أنه القدرة على التفكير والتدبر في الكلام المصور للعواطف الإنسانية في تأججها وبرودها، من فرح وحزن وبغض وتدوينه أو هو الطريقة الفنية في الكتابة. (خطيب ونبيل، 2011، 96)، ويطلق عليه التعبير التحريري أو الإنشاء، كما عرفه ابن منظور على أنه الإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين. (ابن منظور، 1990، 16)، وهو نشاط يتصف بالإبداعية والابتكار.

وبمنظور المقاربة بالكفاءات فإن التعبير الكتابي يعتبر وضعية ادماجية تسمح للمتعلم بعملية إنتاج متضمنة مجموعة من المهارات والتعلمات المكتسبة خلال فترة معينة تدريسية بواسطة نصوص كتابية، تتداخل فيها مجموعة من التعلمات هدفها التواصل مستعينا بقواعد الكتابة الواضحة السهلة وعلامات الوقف وأدوات الربط وانتقاء الألفاظ وترتيب الأفكار.. الخ، فهو يعتبر نشاطاً إدماجياً. وحسب الاتجاه الجديد فإن التعبير الكتابي يعتبر حل وضعية مشكل والمتعلم فيه يكون محور هذه المشكلة فهو يسعى لحل هذه المشكلة بتجديد معارفه ومكتسباته القبلية، فيصبح بهذا عملية عقلية معرفية تتكون من مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبطة تقضي في نهاية المطاف إلى إنتاج نص له مضمون ويؤدي وظيفة أو غرض.

1.2.4 - أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير الكتابي إلى قسمين أساسيين وهما وظيفي وإبداعي

أ- **التعبير الوظيفي:** وهو نمط يؤدي إلى تحقيق غاية فردية وجماعية للمتعلم عن طريق الكتابة، إذ له علاقة بحياة الفرد ومتطلباته ومعاملاته المختلفة، وفيه يعتني بالموضوع

والمضمون أكثر من الشكل وقد عرفه (عطية 2006) على أنه ما يعبر به الفرد عن حاجاته ومتطلبات حياته اليومية من تعامل وبيع وشراء وسؤال وجواب وإدارة للشؤون وأدائه لمهنته فهو يطلق على كل تعبير يؤدي وظيفة في الحياة. (عطية، 2006، 228)، ومجالات استعمال هذا النوع متعددة مثل الرسائل والتقارير والبرقيات والمذكرات والإعلانات وغيرها.

ب- **التعبير الإبداعي:** وهو نمط يهدف إلى التعبير عن المشاعر والأحاسيس بلغة قوية وأسلوب أدبي رفيع، فهو يظهر فيه تمكنه اللغوي، يهدف إلى التأثير في النفوس وضرب العاطفة والانفعالات، فهو يهدف كذلك إلى الكشف عن الموهوبين والمتميزين، فتوظف في هذا النمط اللغة السليمة والصيغ البلاغية والمحسنات البديعية، ويظهر جليا هذا النوع في كتابة الشعر والروايات والمقالات.

2.2.4- أهداف التعبير الكتابي:

إن التعبير الكتابي بالرغم من كونه أحد أنواع التعبير وقد ذكرت أهداف هذا الأخير بصفة عامة، إلا أن للتعبير الكتابي أهداف خاصة نذكر منها:

- 1- اكتساب المتعلم المهارات اللازمة لتوظيف الكتابة تحقيقا لأغراضه المختلفة.
- 2- تزويد المتعلم بكم هائل من الكلمات والألفاظ بغية توظيفها وقت الحاجة.
- 3- تنمية القدرة على الإبداع، ومن ثم التعبير على الانفعالات والأحاسيس بأسلوب راق.
- 4- تمكين المتعلم من تشكيل الجمل وتركيبها.
- 5- توسيع دائرة التفكير والخيال لدى المتعلم.
- 6- التدريب على التذوق الجمالي لما يكتب.
- 7- التدريب على التقويم والنقد الذاتي من خلال التقويم والتصحيح.
- 8- توثيق عرى الصداقة والألفة بين الكاتب والكتابة. (الصويركي، 2011، 16، 17).
- 9- المساعدة على التخلص من الأخطاء.
- 10 - التدريب على الأساليب المختلفة في التعبير.

3.2.4 - خصائص التعبير الكتابي:

إن التعبير الكتابي يتميز تميزاً متبايناً عن التعبير الشفهي كون أن المرسل إليه غائباً أو غير معين، ويمكن حصر هذه الخصائص في ما يلي:

- **تعبير غير مباشر:** كون أن المرسل إليه غائب، وهذا ما يترتب عليه شروطاً للكتابة وهي:
 - التعبير بالرموز الخطية بدل الملامح والإيحاءات.
 - الأدوار تبقى مستقرة سواء للمرسل أو المتلقي.
 - عدم السماح بمراقبة رد فعل المرسل إليه والتفاعل مع ذلك. ومنع إمكانية التصحيح أو التعديل. (عوين، 2018، 167)
- **تعبير متميز:** يتميز بلغة راقية واختيار الأساليب المناسبة.
- **تعبير صادق:** إذ أنه ترجمة صادقة للأحاسيس والمشاعر.
- **تعبير مناسب:** إذ أنه واضح ومناسب لقدرات المرسل إليه العقلية والنفسية والعلمية.
- **تعبير موضوعي:** يكون التعبير وفق معايير وأسلوب يتوافق وموضوع التعبير ويمكن الاعتماد على شواهد وغيرها.

5. أسس التعبير:

الأسس هي المبادئ التي تساعد على إنماء المحصول اللغوي للتلميذ وتحقيق رغباته وطموحاته، مع اختيار الموضوعات الملائمة لمستوى المتعلمين، فيجب مراعاتها عند صياغة الأهداف والكفاءات المراد تحقيقها، ونذكر منها:

أ- الأسس النفسية:

وتتعلق بميولات التلاميذ للتعبير عن ما في نفوسهم، وما يتحادث فيه مع المقربين منه، كذلك ميل التلاميذ للتعبير عن الأشياء الملموسة التي يحتك به خلال يومه، ومن ثم حاجة التلميذ إلى تحفيز عقله والتأثير في انفعالاته وحركاته لتبيان ما في نفسه، فيقوم المعلم

بذلك التحفيز والتأثير. (الساموك، الشمري، 1980، 238). وعلى المعلم مراعاة بعض التلاميذ وخصوصياتهم كالمتصفين بالخجل والخوف والقلق وفرط الحركة، واكتشاف بعض الصعوبات ومحاولة معالجتها لاسيما المتعلقة بالتعبير لقلة الزاد اللغوي لدى هذه الفئة، ومنهم من يميل إلى التقليد كتقليد المعلم إذ يعتبر قدوته في المظهر والسلوك.

ب- الأسس التربوية:

- 1- منح الحرية للمتعلم من أجل اختيار الموضوع المراد التحدث فيه مع الحرية في عرض الأفكار واختيار الألفاظ والعبارات.
- 2- الجمع بين كل الحصص المتعلقة بنشاطات اللغة العربية وعدم الاقتصار على وحدة معينة.
- 3- اتصال المواضيع بأذهان المتعلمين، لأنه يصعب عليهم التعبير على أشياء غريبة عليهم، لأن معرفتهم بالموضوع تساعدهم على التعبير الجيد.
- 4- يجب أن تكون المواضيع ذات صلة وثيقة بحياة المتعلم ولها مساس بمشاعره وأفكاره. (عايش، 1994، 360)

ج- الأسس اللغوية:

- 1- إثراء المخزون اللغوي للتلاميذ.
- 2- التعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي.
- 3- التعامل مع التلاميذ باللغة العربية الفصحى للقضاء على العامية.

6. التعبير الكتابي كنشاط إدماجي:

التعبير الكتابي وفق المناهج الجديدة المعتمدة بوزارة التربية الوطنية هو نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة في مادة اللغة العربية بمختلف فروعها، فبالنسبة للقراءة والمطالعة والمحفوظات فهي موارد لغوية تزود المتعلم بالرصيد اللغوي الكافي المتمثل في الألفاظ والعبارات والأفكار والأساليب اللغوية بما يساعده على إثراء الكتابة بالأفكار المناسبة للموضوع، وتساعده على امتلاك مهارة التواصل (عوين، 2018، 173)،

ويكتسب من القواعد الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، فاللغة كل متكامل تعتمد على التماسك بين كل أنشطتها، فمثلا التعبير الشفهي يأتي عقب حصة القراءة فيكون قد اكتسب رصيда لغويا يساعده على الانطلاق في التعبير عن أحاسيسه ومشاعره، فهذا التكامل يظل قائما بين المناهج التربوية وهذا ما جاءت به مناهج الجيل الثاني مما يسهل عملية الاكتساب اللغوي. في درس القراءة يتعود المتعلم على القراءة المسترسلة والنطق السالم الصحيح واكتشاف التراكيب النحوية وغيرها، فالقراءة في معناها العميق كما أشار له (فضل الله 1998) أنه نطق للرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحياتية والمتعة النفسية للمقروء (فضل الله، 1998، 65)، وفي دراسة أجراها (جويل 1998) لمعرفة علاقة القراءة بالتعبير الكتابي، حيث أكدت الدراسة على وجود ارتباط قوي بين القراءة والكتابة فكما ارتقى واجتهد المتعلم في القراءة انعكس ذلك على التعبير والكتابة، وكما كان هناك ضعف في القراءة كان هناك ضعف في التعبير الكتابي. (محمد صلاح، 1998، 91، 92)، كما يعتبر التعبير الشفوي تمهيدا للتعبير الكتابي ومدخلا له فهو التعبير عن الأحاسيس والمشاعر شفويا، إذ هو إخبار وتبليغ فهو يجمع الأفكار ويخرج المشاعر من أجل ومن ثم التعبير عنها كتابيا، كذلك أنشطة اللغة والصرف والنحو تعد زادا ثمينا يتزود به المتعلم من أجل تحسين أدائه، كما يساعده على توظيف مكتسباته بإتقان، ومن ثم إنتاج نصوصا ومقالات صحيحة وسليمة وخالية من الأخطاء النحوية، وهذا ما أكدته دراسة (حمزة أبو النصر 1991)، والتي تهدف إلى دراسة العلاقة بين صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي عند طلاب التربية بجامعة المنصورة (حمزة أبو النصر، 1991، 250)، كما يعد نشاط الإملاء كذلك عنصرا مهما وأساسيا في إتقان التعبير الكتابي، فالإملاء وظيفة أساسية في مرحلة التعليم الابتدائي، فهو يساعد المتعلم على الكتابة الصحيحة السليمة الخالية من الأخطاء الإملائية، كما تساعد على التدريب على الخط الجميل المقروء، فنجد الكثير من المتعلمين يحسنون التعبير شفويا، فهو يعبرون عن أفكارهم وآرائهم وأحاسيسهم بطريقة سليمة وممتازة، لكن لا يستطيعون التعبير عنها كتابيا لضعفهم الواضح في الكتابة جراء أخطائهم الإملائية، فتجدهم يلجؤون غالبا إلى النقل أو التقليد، وقد أكدت دراسة (حلس 2004) حول تقويم الأخطاء الكتابية لدى

تلاميذ السادسة ابتدائي، فأثبتت شيوع الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ وإنما يفوق 29 بالمائة من العينة كتاباتهم لا تقرأ. (جلس، 2004، 126).

7. التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:

التعبير الكتابي هو نشاط ادماجي بحيث تستثمر فيه كسب المعارف والمكتسبات ويأتي تنويعا لوحدة تعليمية، فيوظف كل المهارات السابقة والأساليب التعبيرية لينتج نصا سليما من المبنى ومختلف القوالب، وفي نهاية المرحلة الابتدائية يستقي المتعلم مواضيعه من المواقف الحياتية والواقع المعاش، كذا من صلب اهتماماته فهو يساهم في تنمية إبداعاته وتفجير طاقاته وتوسيع خياله، وعلى المعلم مراعاة بعض الضوابط التي تساعد على تحقيق ذلك:

- 1- الصياغة الصحيحة للموضوع وتوضيح المطالب.
- 2- تقديم التوجيهات اللازمة للمتعلم.
- 3- المناقشة الجامعية للوضعية والتعليمية.
- 4- اطلاع المتعلم على مراحل الانجاز ومحتوياتها وطرق التقويم.

8. خصائص التعبير الجيد:

- 1- الوضوح: بمعنى أن الأفكار المتحدث عنها في الإنتاج الكتابي تكون واضحة في أذهان المتعلمين، لأن وضوح التعبير من وضوح الأفكار. كذا الخلو من الإبهام واللبس. والتجرد من الحشو والإطناب.
- 2- التسلسل: وهو أن تكون الأفكار مرتبة ترتيبا منطقيا متصلا.
- 3- سلامة اللغة: الخلو من الأخطاء اللغوية.
- 4- الترابط: ربط الألفاظ بدقة وانسجام.
- 5- سلامة العبارة: أي خلو العبارات من التكلف والتصنع، كذلك عدم التقيد بأداء خاص وعبارات محددة.
- 6- الاقتباس: ويقصد به الاستدلال والاستشهاد بآية أو حديث أو عبارة مأثورة.

9. مظاهر ضعف وصعوبات التعبير الكتابي:

يحتل التعبير الكتابي مكانة عظيمة في المنظومة التربوية ككل وفي نشاط اللغة العربية بصفة خاصة، إذ يعتبر بمثابة حوصلة مجملة لكل الأنشطة اللغوية، ويحتوي على جميع معارف التلميذ، ويعتبر إنتاج نص كتابي مختلف المواضيع والأنواع كفاءة ختامية في السنة الخامسة ابتدائي، فتعلماته تهدف إلى تطوير مهارة التلميذ في ميدان التعبير الكتابي من خلال امتلاكه زخم هام من الألفاظ والمصطلحات وحسن توظيفها، والتمكن الجيد من قواعد اللغة والنحو وغيره. كما المقاربة الجديدة في التدريس والموسومة بالمقاربة بالكفاءات تقتضي توظيف هذه المكتسبات في الحياة العامة، فلا تبقى حبيسة القسم أو المدرسة، فالمتعلم في حياته يحتاج إلى كتابة مقالات ومراسلات إدارية، كما يحتاج شفها إلى نقاش بناء وحوار والتعبير عن رغباته وحاجياته، أو توضيح رأي أو الدفاع عن فكرة معينة، فبالرغم من هذا وذاك، إلا أننا نجد أن هناك ضعفا لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، فنجد أن التلاميذ أثناء إجراء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتفوقون في كل الجوانب إلا في الوضعية الإدماجية فنجد إخفاقا مشهودا وضعفا واضحا، ومن بين أهم هذه المظاهر نذكر ما يلي:

1- عدم ترتيب الأفكار والجمل وعدم استعمال الكلمات المناسبة للموضوع، وهذا ما يؤدي إلى اختلال المعنى وغياب انسجام، كذا الخلط بين الكلمات والعجز في استعمال أدوات الوقف وأدوات الربط بين الجمل والخلط في استعمال حروف الجر. وحذف بعض الألفاظ من الجمل مما يؤدي إلى اختلال في معناها، والخلط في مخاطبة الجنس.

2- تكرار بعض الكلمات أو الحروف، وهذا راجع إلى ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم، مما يؤدي إلى فقدان الترابط والانسجام في بناء النص.

3- استعمال العامية وتوظيفها في بناء نص كتابي. وفي عديد الأحيان تداخل العامية مع الفصحى.

4- زيادة بعض الحروف وبعض الألفاظ في غير محلها مما يجعل النص غير مفهوم وفاقد للمعنى.

- 5- التعابير الركيكة غير المفهومة وعجز المتعلم على تنسيق وتركيب كلام واضح ومفهوم لغويا وسليم المعنى.
- 6- سوء استخدام علامات الترقيم.
- 7- العشوائية وعدم التنظيم في الكتابة كأن يبدأ بالمقدمة ثم العرض ثم الخاتمة.
- 8- عدم التقيد بفكرة أساسية والخروج عن الموضوع والوقوع في الحشو والإطناب.
- 9- كثرة الأخطاء الإملائية.
- 10- التقديم والتأخير غير المنطقيين كان يقدم المفعول به ويؤخر الفاعل والعكس.
- 11- رداءة الخط وعدم توضيح الحروف.
- 12- التعبير الناقص وهو الفاقد لأهم عناصر التعليم، فغياب أحد العناصر وغياب الترابط بينها يفقد النص معناه.
- 13- قلب أو عكس حرف أو نسيانه.
- 14- عدم الترابط والتسلسل المنطقي للأفكار
- 15- صعوبة تطبيق قواعد اللغة واستخدامها: وتتمثل في الاستخدام الخاطئ للضمائر والفعال وغيرها.

10. أسباب الضعف في التعبير الكتابي:

مما لا يختلف فيه اثنان أن الضعف موجود لا سيما عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها ما تعلق بالمتعلم نفسه ومنها ما تعلق بالمعلم نذكر منها:

- 1- طغيان العامية: فتعامل التلميذ بالعامية واعتماده عليها يفقد الفصحى مكانتها وأهميتها وتجعل التلميذ لا يملك زادا لغويا يعتمد عليه في بناء نص كتابي.
- 2- عدم الاهتمام بالتعبير الكتابي: وهذا يمكنه أن يكون من طرف المعلم أو المتعلم فالمعلم لا يبرز أهمية التعبير الكتابي والمتعلم لا يلقي له بالا ولا يجعله أولى أولوياته فهو يتهرب من حصة التعبير كما يتهرب منها المعلم نفسه لان الكثير من المعلمين هم كذلك لا يتقنون بناء نص كتابي.

- 3- الخوف من الخطأ: وهذا الأمر نفسي فخوف التلميذ من الخطأ يجعله عاجز أمام بناء نص كتابي لأنه يظن أن بخطئه سيتعرض للعتاب أو السخرية أو غيره.
- 4- الشعور بالعجز عن نقل الأفكار: وهو عدم الثقة بالنفس ونكران الذات فشعور التلميذ بالعجز يفقده المحاولة ويقتل روح المبادرة فيه ويولد فيه نفورا من التعبير ومن دروسه.
- 5- عدم المطالعة المستمرة: فالقراءة والمطالعة المتكررة تنمي ملكة التلميذ اللغوية والتعبير يتحسن بكثرة المطالعة والقراءة.
- 6- الانطواء: فالتلميذ المنطوي على نفسه عديم العلاقات، لا يتفاعل مع غيره فذلك يجعل منه محدود التفكير.
- 7- ضعف المتعلمين في الكتابة: وهذا يفقدهم السرعة في الكتابة وبناء نص كتابي سليم.
- 8- ضعف الدافعية لدى التلاميذ.
- 9- الاتكالية والاعتماد على الغير.
- 10- التسرع وعدم التركيز أثناء التحرير.
- 11- عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تدريب التلاميذ على التعبير وذلك لشمولية التعبير واعتماده على كافة المهارات اللغوية الأخرى.
- 12- إهمال المعلمين وعدم متابعة أعمال التلاميذ في مادة التعبير وتقويم بعض الموضوعات الكتابية.
- 13- اعتماد بعض المعلمين للطرق التقليدية القديمة كالإلقاء: وهو ما يؤدي إلى حرمان التلميذ من المناقشة وإبداء رأيه والتعبير عن أفكاره.

أما التي تتعلق بالمعلم فنذكر منها:

- 01- سوء اختيار الموضوعات المناسبة للمتعلم كالغريبة على مجتمعه وبيئته مثلا.
- 02- إهمال المعلم للمناقشة والحوار بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم.
- 03- عدم تقويم الإنتاج الكتابي المطالب به التلاميذ تقويما صحيحا.

- 04- عدم المتابعة اليومية للتلاميذ.
- 05- تهميش دور المكتبة المدرسية ونوادي المطالعة.
- 06- قلة التدريب على الكتابة.
- 07- انعدام التحفيز والترغيب.
- 08- الاعتماد على طريقة واحدة وعدم تغيير الطرق والأساليب.
- 09- إهمال المعلم لفئة معينة من التلاميذ.
- 10- قلة حصص التعبير في المناهج الدراسية.
- 11- تهرب المعلمين من حصص التعبير.
- 12- التهاون في تصحيح الأخطاء الإملائية وتصويبها.
- 13- ترك المجال للمنزل، فيمكن أن يستعين المتعلم بأحد أقاربه.
- 14- عدم الاختيار الصحيح والأمثل للوضعيات.
- 15- غياب الحوار في المدرسة والأسرة وبين التلاميذ والمعلمين.

أما التي تتعلق بالمادة الدراسية والمنهاج:

أشار إلى ذلك أحمد السيد بقوله أي أن المادة الدراسية { كأن تفوق مستوى التلميذ، أو غامضة يصعب فهمها، أو أن موضوعاتها ليست مرتبة ترتيباً سيكولوجياً يراعي اهتمامات التلاميذ ويستثير دوافعهم، ويرضي حاجاتهم ومتطلباتهم } (أحمد السيد، 1980، 78)، كما أنه قد تكون الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس رديئة وغير صالحة للاستعمال، لا سيما الضرورية منها، كالأفلام.. وغيرها وهذا ما يعانيه التلاميذ لا سيما في المناطق المعزولة، وقد تكون المواضيع المستعملة غير مطابقة أو غير ملائمة لأذهان المتعلمين وبعيدة عن واقعهم المعاش وليس لها مساس بمشاعره. وقد أشارت آمال بن عياد إلى صعوبة المواضيع المقررة التي تقف حاجزاً أمام تمكن المتعلم من التعبير إضافة إلى قلة الحصص المخصصة لهذا النشاط وضيق الوقت المخصص له وغياب التحفيز كتوفير المكتبات في المدارس والمسابقات الثقافية. (بن عياد، 2016، 34).

11. التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات:

لقد اختلف مفهوم التعبير الكتابي في المقاربة بالكفاءات عن غيره من المقاربات الأخرى فبعدما كان يقتصر على كتابة نص وفقط، أصبح نشاطا إدماجيا يجسد فيه المتعلم أفكاره وآراءه ويعبر عن أحاسيسه ومشاعره مجندا فيه ما اكتسبه من تعلمات ومعارف في حصص سابقة أو خلال وحدة تعليمية، حتى أنه بعدما كان يطلب من المتعلم الكتابة وفقط، أصبح في ظل المقاربة بالكفاءات يتطرق إلى مواضيع مرتبطة بواقعه المعاش، ومستقاة من حياته اليومية فأصبح هو محور المشكل فيه، فهو بهذا يساهم في حياته بما يقدم من حلول واقتراحات، حيث يمثل هذا ما يسمى بالوضعية الإدماجية وهي التي تنصهر فيها كل الأنشطة المقدمة للمتعلم لغوية ونحوية وصرفية وغيرها.

12. الوضعية الإدماجية في التعبير الكتابي:

1.12- تعريف الوضعية التعليمية:

تمثل الوضعية محل يعالج فيها المتعلم مشكلة أو إشكالية وتتطلب توظيف مكتسبات ومهارات وقيام بأداء مهمة محددة، وهي عبارة عن انشغال أو تصور يرتبط بواقع أو تجارب عاشها وعاشها المتعلم تكون قد أثارت حيرته وفضوله (بن أودينه، 2021، 237)، وعرفها محمد طاهر وعلي بقوله إن الوضعية في مفهومها العام تحدد العلاقات التي يقيمها فرد أو مجموعة من الأفراد في سياق معين يتحدد بالموقف أو مجموعة الظروف المحيطة بهؤلاء الأفراد في زمن محدد كما يشير في السياق المدرسي إلى التفاعل الحاصل بين المعلم والتلاميذ في إطار التعلم. (علي، 2004، 97) وتعرف أيضاً بأنها جملة من الوضعيات تكون مستوحاة من صعوبتها متكافئة وتترجم نفس الكفاءات والهدف الختامي للإدماج. (شنان، هجرسي، 2011، 66)، وتعرف أيضاً على أنها أية صعوبة محيرة حقيقية كانت أم اصطناعية يتطلب حلها أعمال الفكر. (شحاتة، النجار، 2003، 276) وعرفت في دليل الأستاذ للسنة الرابعة على أنها وضعية بيداغوجية يعالج فيها المتعلم مشكلة أو إشكالية وهي تتطلب توظيف مكتسبات وقدرات ومهارات وقيام بأداء مهمة محددة، كإنجاز معين، حل مشكلة باستغلال واستثمار ما يتوافر عليه من سندات ووسائل، والوضعية في سياق

تعليمي تكون ذات دلالة ومعنى، وهي تستهدف المعارف القبلية السابقة للمتعلم فتعصفها، وتتكون من:

- 1- **السياق:** ويقصد به الإطار الذي تمارس فيه اجتماعي أو تربوي، وتكون قريبة من حياة المتعلم واهتماماته، والسياق عبر عن المجال التي تمارس فيه الكفاءة، فهو مجموعة من الظروف في لحظة معينة. (حمداوي، 2015، 49)، ويتم تقديمه ضمن نص أو فقرة أو رسم أو منحنى
- 2- **المرجعية:** ويقصد به ما تبنى عليه هذه الوضعية سواء كان زمان أو مكان.
- 3- **السند:** وهي معطيات الانطلاق، يمكن أن تكون نصا أو صورة، ويعتبر وثيقة مرجعية يعود إليها المتعلم.
- 4- **الهدف:** ويقصد به الغرض من الوضعية.
- 5- **التعلّيمية:** ويقصد بها السؤال المصاغ بكل وضوح غير قابل للتأويل أو اللبس، وتكون التعلّيمية مختصرة، كما أنها تترجم البنية البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية. (حمداوي، 2015، 52).

2.12- الإدماج:

ويقصد بها إدخال عنصر في عنصر جديد أو عنصر في مجموعة، أو تفاعل عناصر فيما بينها، وعرفه لوجندر على أنه إزالة الحواجز بين المواد، وكذلك هو ربط كل تعلم جديد بما قبله بانسجام وتكامل. (لوجندر، 1988، 45)، وعرف أيضاً على أنه نشاط تعليمي وظيفته قيادة المتعلم فردياً أو جماعياً نحو تجنيد عدة مكتسبات، ثم الحصول عليها بصفة منعزلة للبرهنة على التحكم في الكفاءة القاعدية المطلوبة في نهاية كل وحدة تعليمية أو مجموعة وحدات. (معوش، 2012، 65)، إذن هو نشاط موجه يكون الفاعل فيه هو التلميذ ليجند مجموعة من المكتسبات بصفة منظمة، فهو يسمح بإعطاء معنى ودلالة للمكتسبات المنفصلة، كما أنه عملية داخلية وشخصية فلا يمكن لأحد أن يقوم به مقام الآخر، كذلك يبرز قيمة التعلّيمات بحيث يتم ترتيب الأولويات بالتركيز على الأهم ثم الأقل أهمية.

3.12- مفهوم الوضعية الإدماجية:

ارتبط هذا المفهوم بالمقاربة الجديدة بالمنظومة التربوية الجزائرية فتعددت مفاهيمها فتعتبر الوضعية الإدماجية عملية استثمار للمكتسبات القبلية يتم ترتيبها وبنائها بعد الانتهاء من معالجة الوضعيات التعليمية التي تتضمنها الوحدة التعليمية، لذلك فهي تشمل كل الوضعيات المنجزة في إطار الكفاءة القاعدية، ويستعان فيها بكل الوسائل المتاحة من كتب وصور وأشرطة.. الخ، وتعتبر وضعية مركبة تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات، كما أنها تهدف إلى ربط وانسجام عدة عناصر متمثل في معارف ومهارات وغيرها لبلوغ هدف معين في إطار وضعية ذات دلالة، كما تمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف المواد (وزارة التربية الوطنية، 2021، 31)، فوضعية الإدماج هي تلك التي يدعى إليها المتعلم من أجل ممارسة كفاءته، باعتبار أن أفضل فرصة لاكتساب الكفاءة هي أن تعطى للمتعلمين فرصة لممارستها.(وزارة التربية الوطنية، 2000، 11)

4.12- خصائص الوضعية الإدماجية:

للوضعية الإدماجية خصائص تميزها عن المنتج الكتابي التقليدي، ومن أهم خصائصها:

- 1- يكون التلميذ فيها هو محور المشكل.
- 2- الواقعية فهي مستوحاة من الواقع المعاش للمتعلم.
- 3- عملية فهي تمكن المتعلم من إدماج جميع مكتسباته القبلية.
- 4- قابلة للتقييم.
- 5- وضعية تقويم الكفاءة المستهدفة.
- 6- مركبة فتحتوي على عناصر أساسية وأخرى ثانوية، وتتطلب تجنيد موارد معرفية متنوعة.
- 7- مدمجة فهي تضم مجموعة من المواد.
- 8- الحداثة فهي جديدة لدى المتعلم غير متكررة وغير مهضومة.

- 9- يمكن أن تطرح مشكلة قابلة للحل.
 - 10- لغتها سهلة وصياغتها واضحة ومفهومة.
 - 11- تحترم قيم المجتمع وعاداته.
 - 12- محفزة أي دالة بالنسبة للمتعلم وذات وظيفة اجتماعية.
 - 13- تتضمن مجموعة من القيم.
 - 14- النجاعة ويقصد بذلك أن تكون مرتبطة بالكفاءة المستهدفة.
- 5.12- أهمية الوضعية الإدماجية:

تكمن أهمية الوضعية الإدماجية في تمكين المتعلم من تنمية الكفاءات العرضية وكفاءات المادة من خلال استخدام وإدماج المعارف والموارد المكتسبة، فهي تجعل التلميذ مؤهلاً لحل أهم المشكلات التي يوضع فيها، كم أنها تكمن أهميتها في الربط بين كل ما هو نظري وبين ما هو تطبيقي، والتنبؤ عن أهم التعلمات الضرورية في المستقبل فيمكن القول أنها عملية تنبؤ، كما أنها تبرز أهمية المواد المدروسة، كما أنها تعكس مواقف حياتية يومية يعيشها التلميذ أذن فهي تساعد على حل مشاكل حياته لأنها تحترم قيم مجتمعه. (قرني 2018، 54)

6.12- خطوات بناء وضعية اندماجية:

لبناء وضعية اندماجية أو نص كتابي هناك خطوات متبعة في ذلك وهي:

1.6.12- التخطيط:

وهو عملية ما قبل الكتابة ويتضمن تحديد الهدف وبناء الأفكار وتنظيمها، وهذه العناصر متفاعلة فيما بينها، فالهدف يحدده المتعلم من خلال التعليمية الموضوعية تحت تصرفه، ولبناء الأفكار يستحضر المتعلم الأفكار من الذاكرة طويلة المدى، أما تنظيمها فيجمع كل الأفكار المتشابهة، وقد أكد (موريه 1982) أن 70 بالمائة من وقت الكتابة ينبغي صرفه لعملية التخطيط، فهي تزود المتعلم بالخلفية اللازمة للكتابة ويحدد فيها هدفه وجمهوره المستهدف، فالكتابة المتميزة تنمو من هذا الأعداد المتميز. (قرني، 2018، 182).

2.6.12- التنفيذ:

ويتم بداية بكتابة مسودات للموضوع المستهدف، دون التركيز والاهتمام بالكتابة المنظمة وملاحظة الأخطاء الإملائية وغير ذلك، وفي هذه المرحلة يتمكن المتعلم من التصحيح والتعديل فيقوم مثلاً بحذف بعض الأفكار ويضيف أفكاراً أخرى، ويعيد التنظيم، ويمكن للمتعم كذا أن يعدل قراراته السابقة المتعلقة بهدفه أو جمهوره أو شكل كتابته. (تراديف، 1992، 238).

3.6.12- المراجعة:

ويقصد بها إعادة وتمحيص ما تم كتابته، وتتم هذه العملية أثناء الكتابة أو بعد الانتهاء منها، وتتعلق بشكل النص المكتوب أو بمضمونه وبناءه، وقد يطلق على هذا بالتغذية الراجعة. إن هذه العمليات تضمن جودة النص المكتوب، وتحقيق الأهداف المتوخاة من وراء الوضعية المراد معالجتها.

7.12- تقويم الوضعية الإدماجية:

تعتبر مرحلة التقويم من أهم المراحل، فهي أساسية للمتعم للوقوف على أخطاءه وتصويبها وتصحيحها، وتكون داخل الصف وخارجه، وهي في حد ذاتها اختبار للوضعيات، وتكون مصاحبة لسير بناء الوضعية في أهم مراحلها، وخطوات تنفيذها جنباً إلى جنب لتعديل وإصلاح ما يمكن إصلاحه.

يتوزع التقويم على ثلاثة مراحل:

أ- **تقويم تشخيصي:** وفي هذه المرحلة يتم تحديد مستوى الأداء الخاص بالمتعم في اكتساب المعارف والمعلومات وتجسيد مبدأ الإدماج، كذا تشخيص أهم الصعوبات التي يعاني منها المتعم في ميدان التعبير الكتابي وبالأخص لبناء وضعية إدماجية. ويرى بعض الأخصائيين أن يكون قبل عملية التعلم لأنه تقويم توجيهي.

ب- **تقويم تكويني:** ويطلق عليه مصطلح التقويم المستمر، ويكون خلال عملية التدريس ومصاحب لها، ويتم خلاله اقتراح استراتيجيات لمعالجة الصعوبات،

واكتشاف مدى التحكم في بناء الوضعية الإدماجية والتقدم في عملية التعلم، ومدى الاستفادة من المعالجة التغذية الراجعة، ويتم الاعتماد على الأخطاء الواقعة في الوضعية باعتبارها مرجع للمعالجة.

ج- تقويم تحصيلي: يأتي هذا التقويم بعد الانتهاء من بناء الوضعية، وبعد الإنتاج الكتابي، ويعتبر عملية قياس لمسار التعلم، وبه يتأكد من مدى تحقق الكفاءة في مستوياتها المختلفة، ويركز فيه على الإنتاج.

1.7.12- معايير تقويم الوضعية الإدماجية:

حتى يكون التقويم موضوعي وفعال، وله الأثر الإيجابي على المتعلم يجب أن يخضع إلى معايير تتسم بالموضوعية والصدق والثبات، وهذه المعايير تستند إلى مؤشرات واقعية لا تتأثر بالذات، وتتم عن طريق التفاوض بين المعلم والمتعلم ومن ثم فالتواصل مهم لمناقشة أدوات ومعايير التقويم. (عوين، 2018، 192)، والمعيار يتم الاعتماد عليه في تقويم نتاج المتعلم، ويظهر عبر مؤشرات قابلة للملاحظة والقياس، كما تعتمد لإصدار حكم تقديري، ويعرفه (روجيرس) باعتباره صفة تميز انجاز مهمة معقدة، كما انه خاصية يجب احترامها، وهي مجردة يمكن تطبيقها على محتويات مختلفة الأنواع ومن الناحية الإجرائية فمعايير التقويم تمثل نظرة المعلم والتلميذ إلى ما تم إنتاجه. (وزارة التربية الوطنية، 2010، 130). مما سبق نستنتج أن التقويم هو الأداة أو الوسيلة التي بواسطتها نتعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف على مواطن القوة لتعزيزها وتنميتها، ومواطن الضعف لتحسينها وتعديلها وتطويرها تحقيقاً للكفاءة، وأن المعيار يحتوي مؤشر أو مجموعة من المؤشرات، لأن المؤشر هو كل سلوك أو تصرف أو فعل يقدم معلومة معينة حول مدى تحقيق كفاءة من عدمها، والمؤشرات تختلف وفق طبيعة كل وضعية وموضوعها فالمعايير ثابتة والمؤشرات متغيرة، ويستدل على المؤشر في بناء وضعية إدماجية من خلال توظيف ما طلب في التعليم أو عدد الأسطر، استعمال أدوات الربط وغيرها.

إن أي منتج كتابي يجب أن يخضع للمعايير التالية:

1- سلامة التحرير العربي (الهجاء، علامات الترقيم، الخط).

2- سلامة الأسلوب (الصرف، النحو).

- 3- سلامة المعاني.
- 4- تكامل الموضوع.
- 5- منطقية العرض.
- 6- جمال المبنى والمعنى.
- 7- تناسق الأفكار والمعاني.

يتم تقييم كفاءات المتعلمين عن طريق أداءاتهم وهذه الأداءات يتولد عنها إنتاج في شكل كمي ونوعي وعليه فالتقييم هنا يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلاً للكل وذلك في شكل إنتاج يدل على مدى تنمية كفاءات، وتلاحظ الكفاءة عن طريق العمل المطلوب من التلميذ إنجازه، ويكون إنجازه أو إخفاقه مؤشراً لتقييمه. (وزارة التربية الوطنية، 2013، 21)، أما بخصوص معايير تقويم الوضعية الإدماجية وفقاً للمقاربة بالكفاءات فهي كما يلي وضمن كل معيار مجموعة من المؤشرات:

1- معيار الوجهة:

- الاستعمال الصحيح للمعارف المرتبطة بالتعلّيم.
- الاستعمال السليم لأدوات المادة.
- احترام نمط الكتابة المطلوب.
- احترام الحجم المطلوب من الأسطر.

2- معيار الانسجام:

- التسلسل المنطقي للأفكار.
- الإنتاج الكتابي له علاقة وطيدة بصلب الموضوع
- عدم التكرار والحشو والإطناب

3- معيار سلامة اللغة:

- خلو المنتج الكتابي من الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية
- استعمال اللغة العربية الفصحى دون غيرها.
- استخدام علامات الربط وعلامات الترقيم والوقف.
- استعمال أساليب متنوعة كالتعجب والاستفهام وغيرها.

4- معيار الإتقان:

- تنظيم الورقة.
- الخط الجميل وجودته.
- استعمال بعض الأساليب البلاغية والمحسنات البديعية.
- توظيف المطلوب في التعليم.

2.7.12- أهم أخطاء المتعلمين في الوضعية الإدماجية:

تعددت أخطاء المتعلمين في بناء وضعية إدماجية، منها ما تعلق بالشكل ومنها ما تعلق بالمضمون، وقد أحصى (جون ميشال ديكورت Jean Michel Ducrot) خمس أنواع من الأخطاء صنفها كما يلي:

1- أخطاء متعلقة بالانسجام والترابط:

- عدم ترتيب الأفكار وتسلسلها.
- غياب التسلسل المنهجي بداية بالمقدمة ثم العرض ثم الخاتمة.

2- أخطاء التنظيم المكاني وتصميمه على الورقة:

- عدم احترام نمط النص.
- أخطاء في توظيف واستعمال علامات الترقيم أو انعدامها بتاتا.
- أخطاء تتعلق بتقسيم النص إلى فقرات.

3- أخطاء الاتساق والتماسك:

- أخطاء تتعلق بترتيب الجمل، كأن يقدم جملة عن أخرى. وربط الجمل.
- أخطاء ربط الأفكار بأدوات الربط المنطقية المناسبة.
- الإخلال بوحدة المعنى.
- انعدام المنطقية في الوضعية كأن يثبت شيئا ثم ينفيه.

4- أخطاء تحويل بناء جملة:

- أخطاء الارتباط بين الجنس والعدد.
- أخطاء تتعلق باختيار الكلمات الدالة كحروف الجر.
- أخطاء تتعلق باختيار الأفعال وزمنها.

5- أخطاء متعلقة بنمط الخطاب:

- أخطاء في اختيار الضمائر
- أخطاء تتعلق بنمط الخطاب. (عوين ، 2018 ، 199)

كما أن هناك أخطاء أخرى متعددة نحصرها في ما يلي:

1- الأخطاء المعجمية:

- أخطاء تتعلق بالاختيار غير المناسب للعبارات.
- أخطاء في اختيار لفظة في غير محلها.

2- أخطاء تتعلق بالصوائت والحروف:

- عدم إدراك الفرق بين الصوت والحرف كتابة الكلمة كنطقها.

3- الأخطاء الإملائية:

- كتابة غير سليمة للفظ.
- نسيان أو إضافة حرف.
- عكس حرف أو قلبه. (jean.2006.2)
- سوء تنقيط الحروف
- التاء المربوطة والتاء المفتوحة

4- الأخطاء الصرفية:

- أخطاء في تصريف الفعل حسب وقوعه في الكلام.
- أخطاء الاشتقاق.

5- الأخطاء النحوية:

- تغيير الحركة الاعرابية عندما يشكل الجمل المكتوبة كأن ينصب المرفوع ويخفض المنصوب.

- أخطاء في الجر.

6- أخطاء الاستبدال:

- استبدال حرف بحرف آخر.
- استبدال حرف بضمير.
- استبدال كلمة بأخرى أو بضمير.

7- أخطاء الحذف:

- حذف حرف: سواء كان حرف مبنى أو حرف معنى
- حذف ضمير.
- حذف كلمة.
- حذف عبارة.

8- أخطاء التعابير الغامضة:

وهو وجود عبارات غامضة لا معنى لها وأفكارا مبهمه بلغة عامية متفصحة، بالإضافة إلى لغة غير صحيحة يستعملها الطلبة سواء من حيث التركيب أو من حيث اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن الفكرة المراد تبليغها حيث يكون التعبير لكن لا شيء مفيد ولا معنى موجود. (نعيمة عزي 2019، 115)

3.7.12- تصحيح ومعالجة أخطاء وضعية إدماجية بالتعبير الكتابي:

تكتسي مرحلة التصحيح والمعالجة للأخطاء أهمية بالغة، بحيث تقف على الأخطاء وتعمل على تصويبها بالطرق البيداغوجية الملائمة المساعدة على ترسيخ الصواب في ذهن المتعلم، فقد أكد الباحثون على ضرورة هذه العملية، نظرا للجوء بعض المعلمين إلى الاكتفاء بالملاحظة أو رصد نقطة فقد، فقد رأى (الديلمي والوائل 2003) أن المعلمين غالبا يتبعون ثلاثة أنماط من التصحيح:

1- **أسلوب التصحيح المفصل:** وفي هذا النمط يكتفي المعلم بوضع الصواب على الخطأ في المنتج الكتابي للوضعية فيصبح الخطأ واضحاً وتصويبه وتصحيحه واضحاً كذلك.

2- **أسلوب التصحيح المرمز:** ويعتمد فيه المعلم بوضع خط تحت الخطأ ويرمزه بحرف من الحروف التي اتفق عليها مع التلاميذ فغالبا يشار بالحرف من أصل الكلمة، فالخطأ النحوي يرمز له بـ (ن) والصرفي بـ (ص).

3- **الأسلوب الإشاري:** وفيه يشار إلى الخطأ دون ترميزه أو تصحيحه.

ورغم نجاعة هذه الأساليب إلا أنها لا تساعد على التشخيص الدقيق الذي يساهم في علاج الصعوبات (الدلمي، الوائلي، 2003، 69).

4.7.12- خطوات ومراحل تصحيح وضعيات المتعلمين:

يتم تصحيح أعمال التلاميذ عبر خطوات معينة:

1- **نظرة عامة على أعمال ومنتجات التلاميذ:** وفي هذه المرحلة يلقي المعلم نظرة عامة بدون تعمق في موضوعات التلاميذ ويمكن خلال هذه المرحلة تقسيم أعمال التلاميذ إلى جيدة وحسنة ومتوسطة ودون المستوى، ولا يتطرق فيها إلى ترميز الأخطاء أو تحديدها.

2- **مرحلة التصحيح الفردي:** وفي هذه الخطوة يكون تصحيح الوضعيات فرديا ملتزما بشبكة التصحيح المبينة على المعايير المحتوية على مؤشرات، وقد يستعمل هنا ما يسمى بالترميز، أي ترميز الأخطاء وتصنيفها، سواء أكانت نحوية أو صرفية أو إملائية.. الخ

3- **مرحلة التصحيح الجماعي:** وفي هذه يعتمد نفس الخطوات لبناء الدرس مرحلة الانطلاق وبناء التعلّيمات والاستثمار، وتتم الإشارة فيه إلى الأخطاء الشائعة والمشاركة، وتصويبها، كذا اختيار مواضيع متباينة المستوى، مع الأمر بالصحيح الذاتي للأخطاء.

جدول (01): طريقة التصحيح الجماعي للأخطاء الشائعة.

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب

جدول (02): طريقة التصحيح الذاتي.

جوانب التقييم	الإنتاج	نعم	لا
التوظيف	وظفت اسما موصولا		

ومن خلال الطريقتين طريقة التصحيح الفردي والتصحيح الجماعي يمكن للمتعلم أن يستخلص أخطاءه وأهم الصعوبات التي يواجهها، ويعمل على تشخيصها.

جدول (03): طريقة التشخيص وتميز الصعوبات من طرف المتعلم.

المراحل	العوائق والصعوبات	نعم	لا	السبب
استعمال اللغة	لا اعرف تصريف الأفعال			

من خلال هذا الجدول يستطيع التلميذ أن يبرز أهم نقاط القوة ونقاط الضعف، وهذا ما يساعد على التشخيص التي يعتبر مرحلة مهمة. (عوين 2018، 203)

5.7.12- معالجة صعوبات بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي:

بعد تقييم الإنتاج الكتابي للمتعلم والمتمثل في بناء وضعية إدماجية، تخضع لتقييم من طرف المعلم والذي بدوره رفقة المتعلمين بعملية التقويم المصحوبة بالعلاج، وهذا بعد عملية تشخيص حقيقة لأهم الصعوبات، كما أن هذه المعالجة لا يقصد بها القضاء الكلي على الصعوبة بل التقليل والتخفيف منها، ويمكن أن نتطرق لبعض الطرق بمعالجة هذه الصعوبات:

- 1- **العمل الجماعي:** ويكون من أجل معالجة الأخطاء المشتركة بالتطرق لها وتصويبها ضمن الفوج. ويسمى بالعمل التعاوني.
- 2- **العمل الفردي:** بأن يوجه العلاج لفرد وحده باستعمال بطاقة التقويم الذاتي وغيره.
- 3- **العمل المشترك:** بأن يجمع بين الفردي والجماعي ويؤدي في حصص المعالجة؛ ويتم تنظيمها حسب المعايير، بأن يتم علاج كل معيار على حدا ويتم فيها كذلك تجزئة الصعوبات بإعداد بعض التمارين والمسائل ويكون العمل فيها كذلك ضمن مجموعات وأفواج صغيرة، ويتم بطرح مشكلات ووضعيات مختلفة المستوى يطلب حلها فرديا وجماعيا، والهدف منه كسب الثقة لدى المتعلم وتثمين جهده. ولإعداد حصة المعالجة يجب تبني خطة منهجية واضحة قائمة على المقاربة النصية والتطبيقات الإدماجية وطريقة حل المشكلات. (عوين، 2018، 206). وتوزع الأعمال مختلفة بين الأفواج، كأن يعطى نص خال من علامات الوقف ويأمر أعضاء الفوج بوضع العلامات، أو إعطاء جمل مبعثرة ويأمر أعضاء الفوج بترتيبها. وحصة المعالجة البيداغوجية هي مصطلح ظهر بظهور المناهج الجديدة وهي المقاربة بالكفاءات، حيث كانت تسمى قديما بالاستدراك، وكان ينظر لها قديما وكأنها حصص للعقاب.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرقنا له في هذا الفصل نخلص إلى أن للتعبير أهمية بالغة في ميدان اللغة العربية، ويعتبر الصورة أو المرآة العاكسة لما تلقاه المتعلم من معارف ومهارات خلال وحدة تعليمية، والتعبير بشتى أنواعه محقق لهذه الأغراض إلا أن الكتابي منه له الأثر البالغ والواضح كونه ظاهراً للعيان ويقيم ويقوم، وقد جاءت المقاربة بالكفاءات لترسخ هذا المفهوم وتؤكد في مصطلح الوضعية الإدماجية وهي الوعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تساهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية، بل هي محصلة ختامية لكل النشاطات التعليمية التعليمية، فهي نشاط ادماجي تتداخل فيه كل المعارف والمكتسبات والمهارات مجسدة لأفكار ومشاعر المتعلم، فالقدرة على توظيف المكتسبات هي القدرة على تجسيدها في فعل اجرائي وهو منتج كتابي قابل للملاحظة والتقييم والتقويم، كما أن الوضعية الإدماجية تعتبر ذلك الخزان الممتلئ الذي يجمع فيه المتعلم معارفه ومكتسباته، فهي جزئيات اجتمعت لتكون بناء محكماً بمعايير قيمة.

الفصل الرابع

البرامج العلاجية.

تمهيد.

- 1- تعريف البرنامج.
- 2- خصائص البرنامج الجيد.
- 3- أنواع البرامج.
- 4- البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر البرامج العلاجية من أهم أساليب المعالجة بالنسبة للصعوبات ، سواء كانت هذه الصعوبات نمائية أو أكاديمية ، وهي عملية منظمة تصمم وفق أهداف وخطّة مسبقة وتسلسل منطقي ، وتحدد هذه الخطوات وهذا التسلسل من منطلق نظري مرجعي للمشكل أو الصعوبة المراد معالجتها ، وفي هذا الفصل حاول الباحث بصورة مقتضبة أن يعرج على البرامج وأنواعها ومراحل بناءها وكل ما يتعلق بها ثم يقدم برنامج التدريب الذي صممه من أجل معالجة صعوبة بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي. وتم تركيز الباحث على التدريب كونه وسيلة للارتقاء بقدرات هذه الفئة من التلاميذ ، وهو الذي أثبت نجاعته في حقل معالجة الصعوبات فهو يلبي الحاجيات الأساسية لهذه الفئة.

1. تعريف البرنامج:

عرف محمد الحماحي البرنامج على أنه أوجه النشاط والخبرات التعليمية المختارة لتحقيق الأهداف المرجوة. (الحماحي، 1990، 101)، وعرفته ليلي زهران على أنه مجموعة خبرات نابعة من المنهاج ومعدة ومنظمة بإمكانية تنفيذها ويتطلب ذلك أن يضم البرنامج بالإضافة إلى مجموعة الخبرات التعليمية المتوقعة والمختارة من المناهج كل ما يتعلق بتنفيذها من وقت ومكان وأدوات وطرق. (ليلى زهران، 1991، 96) أي انه مجموعة من الأنشطة المخطط لها والتي تخضع لتنظيم محكم ومسبق وتهدف إلى إكساب الفئة المستهدفة معارف وخبرات ترفع من كفاءتهم وقدراتهم، ويعرف البرنامج العلاجي على أنه مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة، تسير وفق تسلسل منطقي، يهدف إلى تقديم خدمة للشخص المعالج، ويسير وفق قاعدة نظرية، ويركز على طبيعة القصور في العمليات التعليمية التعليمية كذا النواحي الداخلية للشخص صاحب الصعوبة، وعرفه (الطعاني 2007) بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاههم وسلوكهم من أجل تطوير كفاءة أدائهم (الطعاني، 2007، 14)

2. خصائص البرنامج الجيد:

- أ- الوضوح: على البرنامج أن يكون واضحاً من حيث الصياغة وآليات التنفيذ.
- ب- التحديد: ويقصد بذلك تحديد الهدف من البرنامج ويحدد بكل دقة تحديد إجرائياً يمكن قياسه ومدى نجاح التدخلات التي تمت على مستواه، كذا تحديد الفترة الزمنية التي يطبق فيها البرنامج.
- ج- صياغة الأهداف العلاجية.
- د- تحديد التدخلات العلاجية المناسبة لطبيعة الصعوبة، وشرح آليات تطبيقها.
- هـ- التخطيط الجيد للبرنامج.
- و- يراعي الفروق الفردية.

3. أنواع البرامج:

1.3- البرامج التي تركز على العلاج:

وهذا النوع من البرامج يركز على القصور في العمليات والنواحي الداخلية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم دون التركيز على المحتوى، كما أن هذا النوع يستخدم في مرحلة التعليم الابتدائي لا سيما التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في اللغة والحساب، كما أنه يطلق عليه التدريب على القدرة، ويهتم بجوانب نفسية لغوية وجوانب إدراكية وجوانب خاصة بالحواس بكل أنواعها، أو تأخر في النمو وكل ضعف يؤثر في عملية تعلمه (مجي، 2003، 108).

2.3- البرامج التعويضية:

ويتميز هذا النوع بتدريب المهارة، ويركز على المشكلة الموجودة لدى الطفل، وأن سبب هذه المشكلة هو عدم توفر الفرصة الجيدة لتعلمه، فهو يحدد المهارات ويزود ذوي صعوبات التعلم بخبرات تعليمية بتعدد التقنيات واختيار أفضلها وأنجعها، ويسمى أيضاً هذا النوع من التدخل بالعلاج القائم على التعليم المباشر، كما يعتمد على تعديل أساليب وفنيات تدريس الطفل صاحب الصعوبة. (طارق عبد الرؤوف، 2008، 239).

3.3- البرامج التي تركز على المنهج البديل:

ويتميز هذا النوع بتقديم مناهج بديلة مناسبة للتغيرات الخاصة بذوي صعوبات التعلم من بطء وغيره، وجاء هذا النوع لتغطية النقص الموجود في النوعين السابقين، والملاحظ لهذا النوع يرى بأن هذا النوع جمع بين النوعين. (مجي، 2003، 109).

تنقسم البرامج العلاجية من حيث الكم إلى نوعين فردية وجماعية

أ - الفردية:

ويقصد بها تقديم العلاج أو الإصلاح أو الخبرة لكل تلميذ يعاني من صعوبة ما على حدا حسب قدراته وصفاته وسمات شخصيته، وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، وفيه يتم

مراعاة الفروق الفردية كتنوع الخبرات المقدمة لهذه الفئة وطرق تقديمها، وعند بناء ورسم الأهداف العامة للتربية يجب أن تصدر ويكون مرجعها فلسفة المجتمع وأهدافه وإمكانياته.

ب- الجماعية:

وفيه يشترك في العلاج مجموعة من الأشخاص أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين يشتركون في نفس الصعوبة، وذلك بنقل الخبرات من بعضهم البعض وقد يكون ضمن أفواج، وهو نوع تربوي بيداغوجي اعتمده العديد من الأخصائيين ويتطلب ذلك رسم خطة مناسبة تتضمن التشخيص المناسب للصعوبة والعلاج وتستخدم فيه اختبارات بنائية وأخرى نهائية.

4.3- البرنامج التدريبي:

هو نشاط مخطط يهدف لأحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي ندرجها تتناول معلوماتهم وأدائهم السلوكي واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين للقيام بواجباتهم مما يرفع مستوى تقدير الذات لديهم. (القحطاني، 2014، 59).

وعرفه الطعاني (2007) على أنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدرب أو الموجه لهم بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم (الطعاني، 2007، 14)، ويشمل التدريب أربع مراحل متعاقبة يجب أن تتبع حتى يحقق التدريب أهدافه الخاصة بها فالمرحلة الأولى تهتم بدراسة وتحديد الاحتياجات التدريبية التي تعتبر قاعدة لتصميم البرنامج التدريبي، ثم تأتي مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية وذلك بغرض تجميع محتوى البرنامج، ثم مرحلة إعداد الأساليب والأنشطة التدريبية المتبعة أثناء تطبيق البرنامج، وأخيراً مرحلة تقييم التدريب ويمكن أن تضاف مرحلة أخرى وهي مرحلة تتبع الأثر.

وقد عرفه قاموس التربية بأنه مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف واتجاهات المتدربين وتساعدتهم على صقل مهاراتهم ورفع كفاءاتهم وتوجيه تفكيرهم وتحسين أدائهم في عملهم. (الدميخي، 2015، 17)

1.4.3- التدريب:

يعد التدريب أحد المواضيع العامة والحساسة في جل الميادين ، فهو يحظى باهتمام كبير من طرف الأفراد والجماعات ، فيسعى الفرد من خلاله إلى تحسين أدائه وتطوير مهاراته وهو في بعض الأحيان يرتبط بنمو المشكلات والصعوبات وتفاقمها ومحاولة علاجها وحلها فهو يهدف إلى التحسين والتغيير والتطوير، فقد عرفه برعي (1970) على أنه عملية يتم بمقتضاها تهيئة وسائل التعليم ، ومعاونة العاملين على إكساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية عن طريق التنمية المناسبة أو التطوير لعادات تفكيرهم وأعمالهم ومهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم فهو وسيلة لتحقيق غاية.(برعي ، 1970 ، 111) ، وقد عرفه صلاح الدين (2002) على أنه منهج علمي وعملي ، يسعى إلى تحقيق الأهداف التنظيمية ، وعرفه الخطيب (1986) بأنه عملية سلوكية يقصد بها تغيير سلوك الفرد بهدف تنمية ورفع كفايته الإنتاجية، كما عرف على أنه صبغة مباشرة من التربية يتم به تكوين أو تعديل أو تحديث مهارات سلوكية هامة للفرد والمؤسسة التي يخدمها، معتمدا في ذلك بدرجة رئيسية على الطرق والأساليب العملية التطبيقية.(عبيدات،2007، 166) ، وقد عرفه ياغي (1986) على أنه عملية تعليم المعرفة وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل، وذلك بإحداث تغييرات في سلوك وعادات ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عمله من أجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف منظمة.(مقابلة ، 2011 ، 14). وقد عرفه حمدان (1990) على أنه عملية تعديل سلوكي لأداء فرد أو جماعة.(حمدان ،1990، 08). من خلال التعريفات السابقة للتدريب نرى بأنها كلها تصب في أنه عبارة عن نشاط منظم وهادف وواضح مخطط له يهدف إلى تغيير سلوك أو تعديله أو تحسين أداء أو إكساب مهارة.

2.4.3- أهمية التدريب:

للتدريب أهمية بالغة في حياة الأفراد والجماعات والمؤسسات فهو وسيلة لتحسين الأداء ،ومن تم تحسين المردودية في أي أمر ما ، فبلوغ مستوى معين من النتائج يتطلب تدريب من أجل إزالة الضعف وإزالة المطبات والعراقيل وتذليل الصعوبات ، والقضاء على أي قصور من شأنه أن يعيق ذلك ، فبالدرب تحقق النتائج الإيجابية ،وبه يرفع المستوى وبه تعالج الصعوبات.

3.4.3- أهداف التدريب:

- تزويد الأفراد بالمهارات والمعلومات والخبرات التي تنقصهم في ظل التقدم العلمي والتطور المتسارع في شتى المجالات ،وفقا لمتطلبات المجتمع والمدرسة والوطن.
 - إكساب الفرد أنماط واتجاهات جديدة وحديثة.
 - تبادل الخبرات والمعارف في ظل الاحتكاك والعمل ضمن أفواج ومجموعات.
 - تطوير الطاقات الفردية والجماعية من خلال الأساليب الهادفة.
 - تحقيق الكفاءة المرجوة.
 - رفع المستوى وصقل المهارات والقدرات المتوفرة.
 - المساهمة في التنمية الوطنية.
 - اكتشاف المواهب وتفجير الطاقات واستثمارها.
 - إزالة أسباب القصور والضعف في أداء وسلوك الأفراد الحالي وفق رغبات المؤسسة.
- (مرعي، 2007، 258)

- تنمية الرغبة في استخدام القدرات بدرجة أفضل وأحسن مع التميز في الأداء.
- تنمية روح المبادرة والمساهمة.
- رفع الروح المعنوية للتلاميذ تجاه تحصيلهم الجيد.
- توفير الدوافع الذاتية وكسب الثقة بالنفس.

4.4.3- مبادئ التدريب:

- أ- الشرعية: يجب أن يكون التدريب قانونيا خاضعا للمراسيم واللوائح المعمول بها.
- ب- المنطلق: يكون التدريب مبني على فهم حقيقي وواضح لاحتياجات المتدربين.

ت- الوضوح: يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة ومحددة الموضوع ومن حيث الكم والكيف.

ث- الواقعية: يجب أن تكون أهدافه واضحة قابلة للقياس.

ج- الشمولية: حيث يشمل كل العناصر والمستويات المحققة للهدف.

ح- الاستمرارية: حتى يتواءم مع التغيرات والتحولات المتوقعة ومراعاة للتغيير المستمر.

خ- التدرج: الانتقال من البسيط إلى المعقد في نشاطات التدريب.

د- المرونة: ويقصد بها اختيار الأساليب الموضوعية البسيطة.

5.4.3 - أنواع التدريب:

تتعدد أنواع التدريب بتعدد أهدافه ووظائفه ومنهم من يقسمه حسب الفئة المراد تدريبها ، وبهذا الصدد نختار الأنواع المناسبة للدراسة وهي:

1- التدريب المجدد: وهذا النوع يعطي للفئة المستهدفة معلومات ومعطيات وأساليب تجعلهم على إحاطة تامة بالمتغيرات بالمجال المراد التدريب عليه.

2- التدريب المهاري: ويقصد به رفع كفاءات التلاميذ وتحسين قدرتهم على تحصيل أفضل.

3- التدريب السلوكي: والهدف منه تغيير أنماط السلوك ووجهات النظر والاتجاهات حول موضوع معين.

4- التدريب الحافزي: ويهدف إلى زيادة الرغبة والدافع نحو أداء معين.

6.4.3- شروط عملية التدريب:

حتى يكون التدريب فعالا يجب أن يتوفر على عدد من الشروط أهمها:

أ- أن يكون التدريب مبني على أساس التغيير نحو الفضل ، أي الغرض منه تغيير السلوك وتحسين الأداء.

ب- أن يكون التدريب قائم على أساس احتياجات الفرد من أجل تحقيق هدف أسمى.

ج- إمكانية تطبيق ما تم تناوله في التدريب.

- د- توفير الظروف المناسبة التي تمكن من تطبيق التدريب.
- هـ- أن يكون التدريب متطورا مواكبا للمتطلبات.
- و- توفر الرقابة المستمرة.
- ز- أن يخضع للتقييم والتقويم لقياس أثر ونتائج التدريب بشكل مباشر.(راوية ،سلطان ،2014، 18)
- ح- أن يكون وفقا لتخطيط مسبق.
- ط-التنوع في الأساليب.

7.4.3- عناصر عملية التدريب:

- المدخلات: وتشمل المدربين والمتدربين ، كذا المعلومات.
- العمليات: ويقصد بها البرامج التدريبية ، تنفيذ التدريب
- المخرجات: ويقصد بها الانجازات المحققة من التدريب وهي أشخاص متدربون ونتائج ملموسة قابلة للقياس.

8.4.3- مراحل عملية التدريب:

يرى نعيم إبراهيم الطاهر (2007) أن هناك أربع مراحل لعملية التدريب وهي:

- 1-تصميم وتجهيز التدريب: ويقصد بها التخطيط والتحضير لعملية التدريب سواء تحضير موضوعي ومادي ومعنوي.
- 2-تقدير الاحتياجات التدريبية: ويتم في هذه المرحلة ترتيب وتحديد الاحتياجات التدريبية ووضع الخطط بشأن تلبيتها.
- 3- تنفيذ التدريب: ويقصد به القيام بالنشاطات المتضمنة لهذا التدريب وهي تتنوع بتنوع أهداف التدريب ، مع تحديد الجدول الزمني لتنفيذه.
- 4- متابعة وتقييم التدريب: ويقوم التدريب أساسا بحسب نتائجه ، باستعمال طرق وأساليب.

9.4.3- متابعة وتقييم التدريب:

للتأكد من نجاح التدريب يجب معرفه مدى تحقيقه للأهداف المسطرة له ومتابعتها ، ويقصد بمتابعة التدريب أنها عملية مستمرة الغرض منها التأكد من أن خطة التدريب ، يتم تنفيذها بغرض إزالة أي معوقات تعترض تحقيق الهدف منه ، أما التقييم فهو معرفة مدى تحقيق التدريب لأهدافه المحددة، وإبراز نواحي القدرة لتدعيمها ، ونواحي الضعف للتغلب عليها.وتكون بقياس درجة التغيير في السلوكيات ،وقياس النتائج المتأثرة بالتدريب.(عبد الرحمن توفيق ،2005، 154)

4. البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة:

البرنامج المصمم من طرف الباحث هو برنامج تدريبي ،ضمن المقاربة العلاجية ويعتبر متغير مستقل سيتم تجربته والتأكد من فعاليته في معالجة صعوبة بناء وضعية ادماجية في التعبير الكتابي ،وتم بناؤه باعتماد خطوات علمية منهجية لتحقيق الهدف، وقد راعى الباحث في تصميمه كل الجوانب المتدخلة في العملية التعليمية التعلمية معتمدا على التدرج السنوي والمنهاج ليشمل البرنامج الدروس المقدمة ،كما جعل مرجعيته خبرته في الميدان كونه مارس مهنة التعليم ،كذلك بعض الدراسات السابقة في نفس الميدان والنتائج المتحصل عليها في الاختبار التشخيصي ،كذلك توجيهات السادة المفتشين والأساتذة والأخصائيين، كما بني البرنامج على أسس بيداغوجية بحكم انه يدخل ضمن المعالجة التربوية وتمثلت في: أن التلميذ هو محور المشكل وهذا مايجعل الإنتاج الكتابي أسهل وأيسر وهو يدخل ضمن المقاربة المعتمدة وهي المقاربة بالكفاءات، كذا المقاربة النصية وهي

المقاربة المعتمدة في تدريس اللغة العربية ،وأهم اساس وهو عنصر الادماج كون الوضعية تجسد مجموعة من المكتسبات والمعارف والمهارات المكتسبة المدمجة لتنتج نصا كتابيا.

1.4- عنوان البرنامج:

برنامج تدريبي قائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية لتحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

2.4- الكفاءة الختامية للبرنامج:

تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

3.4- مؤشرات الكفاءة

- 1- تحسين القدرة على إنتاج كتابي خال من الأخطاء بكل أنواعها.
- 2- تحسين القدرة على احترام شكل المنتج الكتابي "النص المنتج" (مقدمة، عرض، خاتمة)
- 3- تحسين القدرة على تسلسل الأفكار أثناء إنتاج النص.
- 4- تحسين القدرة على احترام علامات الوقف أثناء الإنتاج الكتابي.
- 5- تحسين استعمال الشواهد.
- 6- تحسين القدرة على توظيف الظواهر اللغوية وفقا يطلب في التعليم.
- 7- تحسين الكتابة بأن يكون الخط واضحا ومقروءا.
- 8- تحسين مستوى الثقة بالنفس وارتفاع مستوى تقدير الذات.
- 9- تنمية الشعور بالإنجاز والكفاءة لدى هذه الفئة.
- 10- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القدرة على الإنتاج الكتابي.
- 11- يعتمد على معارفه ومكتسباته السابقة من أجل خلق أفكار مرتبطة بموضوع الوضعية.
- 12- أن يتعرف على علامات الترقية ويستخدمها استخداما سليما.

4.4- أسس بناء البرنامج:

أسس بيداغوجية:

- اعتماد المقاربة بالكفاءات وهي وضع التلميذ هو محو المشكل ، مما يساعده على التعبير عن حاجياته وحل مشكلاته.
- المقاربة النصية وهي المقاربة المعتمدة في اللغة العربية ويتبع بأسئلة.
- نشاط الإدماج المناسب للوضعية الإدماجية والتي تدمج فيها كل المكتسبات.
- إعادة مراجعة الموارد وتثبيتها عبر عدة طرق منها طريقة العصف الذهني.

أسس نفسية:

- استخدام فضاءات مختلفة من أجل القضاء على ضغط القسم.
- استعمال أسلوب الترفيه التعليمي.
- توظيف التعزيز الايجابي من خلال المكافآت.
- تغيير الأساتذة.

أسس تربوية:

- اعتماد الهندام المعتمد في المؤسسات التربوية.
- العمل ضمن أفواج وجماعات صغيرة مع تنوع المدارس في الفوج الواحد لان التنوع يساعد في خلق جو التنافس.

أسس اجتماعية:

- التحسيس بضرورة جدية البرنامج من طرف الأسرة والمجتمع.
- التشجيع على التدريب.
- التحسيس عن طريق الإعلام الداخلي.

5.4- مراحل تصميم البرنامج:

بعد الاطلاع على مختلف البرامج التدريبية والنماذج الخاصة بإنجازها، وبعد مراجعتنا لأهم الدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم والبرامج العلاجية لا سيما التدريبية منها جاء تصميم برنامجنا كالآتي:

1- المرحلة الأولى: الضبط

وفي هذه المرحلة تم تحديد المفاهيم لأغلب متغيرات الدراسة ومتطلباتها الإجرائية ، كذا أهم الدراسات والهدف منها ، مركزين على صعوبات التعبير ، وأهم الأخطاء المتداولة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ، كذا الاطلاع على المناهج الخاصة بمستوى الخامسة ابتدائية وكتاب اللغة العربية والأنشطة اللغوية.

2- المرحلة الثانية: التصميم

بعد تحديد الحاجيات والأهداف المتوخاة من البرنامج تم تنظيم حصص البرنامج وفقا للمناهج المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية وحينها تم اختيار الأنشطة الخاصة بكل حصة وتوزيعها حسب الزمن المحدد لكل حصة ، كذا تحديد المكان الخاص بتطبيق البرنامج ، بعدها قام الباعث بعرض البرنامج على السادة المحكمين وتم إبداء موافقتهم الايجابية على أنشطة البرنامج.

3- المرحلة الثالثة: التنفيذ

وفي هذه المرحلة تم إجراء اختبار قبلي ، ثم تطبيق البرنامج التدريبي على الفئة المستهدفة ، بعد الانتهاء منه إجراء اختبار بعدي للكشف عن مدى فعاليته.

6.4- الفئة المستهدفة:

يقدم البرنامج لعينة من متعلمي السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم

7.4- تقديم البرنامج:

يقدم البرنامج مجموعة من الأنشطة المتنوعة عبر 10 حصص تقدّم بشكل جماعي مع مراعاة بعض الجوانب والمتمثلة في:

1- تغيير الأستاذ بحيث الأستاذ الذي يقدم أنشطة البرنامج غير الأستاذ الذي يقدم الدروس العادية.

2- كسر الروتين بتنوع النشاطات كالمسرح والفيلم، استعمال استراتيجيات التّعلّم النّشط.

3- تنوع مكان تقديم النشاطات كالساحة والمطعم والملعب.

4- تنوع الأساليب داخل القسم كوضعية الجلوس والعمل ضمن أفواج وثنائيات.

5- التّركيز على عامل التحفيز.

8.4- جلسات وحصص البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من 10 حصص بالإضافة إلى حصّتين، حصّة "التقويم التشخيصي" وحصّة "التقويم التّحصيلي"، كما يعتمد "التقويم التكويني" أثناء البناء.

9.4- مقدمو البرنامج:

يشرف على تقديم وتطبيق البرنامج مجموعة من الأساتذة ممن لهم خبرة كبيرة في ميدان التدريس ، ولا سيما مستوى الخامسة ابتدائي ، كما تم التركيز على الأساتذة الذين سبق وأن شاركوا في تصحيح امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، وتم اختيار (04) أربعة أساتذة ممن توفرت فيهم الشروط السابقة ، وتمت استشارة السادة المفتشين في هذا الاختيار كما تم عقد جلسة مع المعنيين من أجل شرح البرنامج وخطوات تطبيقه وإعطاء التعليمات اللازمة.

10.4- مكان تطبيق البرنامج:

البرنامج يطبق بثلاث مدارس تقع في وسط مدينة عين صالح وهي مدرسة حسان بن ثابت ومدرسة نور الدين مناني ومدرسة البشير الإبراهيمي ، وهي مدارس تقع في وسط المدينة.

11.4- وضعيات تطبيق البرنامج:

1- وضعيات نفسية: من خلال تعزيز الثقة بالنفس ،والتهيئة الذهنية والنفسية لإنجاز إنتاج كتابي.

2- وضعيات انشائية: والهدف منه تحريك المشاعر أو ما يسمى بالعصف الذهني من خلال اعطاء الفرصة للتعبير الحر .

- 3- وضعيات فكرية: وهي وضعيات مختلفة تهدف إلى التدريب على الفهم واستخلاص الأفكار من النص المقروء واستثمار هذه الأفكار في وضعية أو إنتاج كتابي، كذا التعرف على معاني الكلمات ومرادفها وأضدادها، وتوظيف هذه المفردات في جمل مركبة.
- 4- وضعيات لغوية: وفيها يتم مراجعة بعض قواعد النحو والصرف، والإملاء، كالتركيز على شكل أواخر الكلم والاعراب بإعطاء بعض الوضعيات النحوية والصرفية واللغوية والتعامل معها.
- 5- وضعيات جمالية ابداعية: وتهدف إلى التنظيم العام وشكل المنتج، وتحسين الخط وجماله.
- 6- وضعيات تقويمية: ويتم بإعداد شبكة تقييم تشمل مجموعة من النقاط مجزأة وفقا لأجزاء المحصلة لوضعية وإنتاج كتابي من بناء فكري ولغوي. وفيه يتم تشخيص الأخطاء وتصويبها وفق المعايير المعتمدة وهي الملائمة والانسجام وسلامة اللغة والاتقان، وفي وضعية التقويم يعتمد التصحيح الجماعي والتصحيح الفردي.
- 7- وضعيات تحفيزية: وتلي هذه الوضعية الوضعيات التقييمية وهذا من أجل عرض الأعمال والإنتاجات القيمة وتشجيعها وهذا ما يدخل ضمن التعزيز الإيجابي.

12.4- تحكيم البرنامج:

بعد التصور العلمي للبرنامج من طرف الباحث واعداده وتمحيصه ومراجعته، تم عرضه على مجموعة من المحكمين وهم متخصصين في ميدان علم النفس من جهة واطارات في التربية والتعليم وهم: 03 دكاترة 03 مفتشين بيداغوجيين و 04 مديري المؤسسات التربوية و 04 اساتذة يدرسون الخامسة ابتدائي، وتم ابداء رأيهم حول كل عناصر الموضوع وأسسه ومضامينه ووسائل تطبيقه، وبعد عملية التحكيم تم الاتفاق على صلاحية البرنامج ومناسبته لتحقيق الأهداف ولل علاج حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 94 بالمية في كل المضامين مع تقديم بعض الملاحظات وهي:

- 1- التركيز على التدرج في تطبيق التعلمات. أي من السهل إلى الصعب.
- 2- الاعتماد على المشاهدة قبل الإنتاج الكتابي.

- 3- التعود على رفع الصوت أثناء المشافهة والشجاعة أثناء الخطاب للمساعدة في اكتشاف بعض الأخطاء.
- 4- اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة كأسلوب علاجي.
- 5- التركيز في كل الأسئلة والتعلم على وضع المتعلم هو محور المشكل.

وفيما يلي محتوى الحصص التدريبية للبرنامج :

رقم الحصة	مكان الحصة	النشاطات	الكفاءة المستهدفة
الأولى	القسم	قراءة نص وفهمه. استخراج الأفكار الأساسية. استخراج الفكرة العامة. ترتيب جمل مبعثرة. "فقرة مشوشة". التعرف على بعض الظواهر اللغوية (الجملة الاسمية، الجملة الفعلية ومكونات كلا منهما،...) حصر النقائص والصعوبات المرصودة من التقييم التشخيصي، والتركيز عليها؛ يكون ذلك انطلاقاً من نقاط القوة التي يمتلكها المتعلم	يقرأ النص قراءة مسترسلة يختار عنواناً للنص يجيب على أسئلة " أسئلة الفهم" يرتب بعض الجمل لتكوين فقرة. يميز بين الجمل الاسمية والفعلية والتعرف على مكونات كل منهما.
الثانية	القسم	قراءة قصة يجيب على بعض الأسئلة بعد إعطاء مجموعة من الجمل يطلب من المتعلم اختيار الجملة التي	يقرأ القصة قراءة مسترسلة معبرة ومشخصة. يستطيع الإجابة على أسئلة الفهم. أن يكون قادراً على اختيار محل

		تكون في بداية القصة وفي وسطها وفي نهايتها. يطلب منه توضيح الروابط الموجودة في القصة. التعرف على نواسخ الجمل الاسمية تهيئة المتعلمين لمسرحية أحداثها، بعد أجراتها بالتعرف على زمن ومكان وقوعها، شخصياتها	الجمال يكشف الروابط الموجودة في القصة ويستخرجها يتعرف على النواسخ وإعراب الجمل بعدها
الثالثة	الساحة	تمثيل مسرحية بعد شرح الأدوار واختيار الشخصيات الممثلة من المتعلمين. يطلب منهم التعرف على موضوع المسرحية والهدف منها التعرف على شخصيات المسرحية ومكانها وزمنها. تصريف الجملة الفعلية مع الضمائر. استغلال فهم المنطوق في الإنتاج الشفوي تحضيراً وتهيئة للإنتاج الكتابي.	أن يلاحظ أداء المسرحية بتمعن وتركيز وانتباه ويتفاعل مع التمثيلية. أن يتعرف على موضوع القصة والهدف منه بالإجابة على بعض الأسئلة. أن يتعرف على شخصيات القصة ودور كل شخصية مع التعرف على مكانها وزمانها. القدرة على تصريف الأفعال مع الضمائر. أن يكتب نصاً يوضح فيه ما فهمه من المسرحية.
الرابعة	القسم (العمل) ضمن	تعطى لكل فوج ورقة تحتوي مجموعة من الجمل مبعثرة ويطلب منها ترتيبها للحصول على نص	يرتب الجمل ترتيباً تسلسلياً. يراعي التسلسل المنطقي للأفكار يختار الجمل التي تتضمن المقدمة

	أفواج)	ذي معنى. تطرح عليه أسئلة الفهم. يطلب منه بناء النص شكلا بمعرفة المقدمة والعرض والخاتمة اختيار العمل الجيد وتشجيع الفوج المتألق. التعرف على الأفعال الخمسة وإعرابها	والجمل المتضمنة للعرض والجمل المتضمنة للخاتمة مع استعمال الروابط استعمالا صحيحا يكشف الأفعال الخمسة ويعربها
الخامسة	القسم	قراءة النص مع تصحيح الأخطاء عند القراءة مع استعمال مهارات الوعي الصوتي. الإجابة على بعض أسئلة الفهم استخراج مرادفات وأضداد بعض الكلمات مع التوظيف. التعرف على بعض الظواهر اللغوية (الأسماء الموصولة)،	يقرا النص بصوت مرتفع ويصحح الأخطاء القرائية يجيب على الأسئلة المطروحة ويستخرج مرادفات وأضداد الكلمات مع التصحيح ويوظفها في جمل مفيدة يتعرف على الأسماء الموصولة
السادسة	الملعب المعشو شب	يملي المعلم على المتعلم نصا متكون من 6 أسطر مع الاستئناس ببرنامج تقييم المنهج الصوتي. الخطي. يراجع المعلم كتابات المتعلمين مع اكتشاف أهم الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون مع تصنيفها. التصحيح الذاتي للأخطاء المرتكبة. التصحيح الجماعي مع التركيز	أن يحسن الإنصات للمعلم ويكتب كتابة صحيحة. يكشف أخطاءه ويصححها بنفسه ثم يشارك في التصحيح الجماعي. يكتسب مهارة النقد الذاتي وتنمية روح الإبداع والشجاعة في ابداء الرأي وتقبل آراء الآخرين.

	على كتابة التاء في أواخر الكلم وكتابة الهمزة		
السابعة	القسم	قراءة النص. الإجابة على أسئلة الفهم استخراج جملة فعلية وإعرابها. استخراج 3 كلمات تحتوي على همزة مع التعليل يعيد كتابة جمل على السبورة ويشكلها. التعرف على المضاف والمضاف إليه كتابة فقرة	يقرأ النص قراءة مسترسلة خالية من الأخطاء يجيب على أسئلة الفهم يمكن من الإعراب الصحيح للجمل يعلل سبب كتابة الهمزة. التشكيل الصحيح للجمل مع التركيز على أواخر الكلم. إعطاء جمل تتضمن مضافا ومضافا إليه واسما موصولا
الثامنة		قراءة النص قراءة جيدة الإجابة على بعض الأسئلة المطالبة باستخراج استشهادات الكاتب كتابة فقرات وربطها ببعض الشواهد إنتاج كتابي مع التوظيف	يقرأ قراءة سليمة يفهم النص يستشهد على منتوجه الكتابي بما يناسب يحترم هيكله وشكل الإنتاج الكتابي (مقدمة، عرض، خاتمة) يوظف المعجم اللغوي المناسب
التاسعة	المطعم (عرض فيلم وثائقي	مشاهدة العرض الإجابة على أسئلة الأستاذ وفتح نقاش حول أهم أحداثه. كتابة رسالة على نسق الفيلم مع	تنمية مهارة الانتباه والتركيز والسمع. يفهم ما جاء في الفيلم يحترم العناصر المكونة للرسالة

	قصير)	توظيف بعض الظواهر اللغوية مع الوقوف على الأخطاء. مراقبة كتابة المتعلمين والاعتماد على وضوح الخط	يلخص ما جاء فيه مشافهة ينتج نصا يحترم شروط العرض يتعرف على أخطائه باستعمال التغذية الراجعة يكتب بخط واضح مقروء ومفهوم
العاشرة	القسم	إعطاء سند للمتعلم ومطالبته بإنتاج كتابي مع احترام عدد الأسطر توظيف الظواهر اللغوية اكتشاف الأخطاء وتصويبها المطالبة بالاستشهاد تعزيز الثقة بالنفس التصحيح الجماعي وتشجيع أحسن إنتاج كتابي وتكريمه	يحترم ضوابط العرض (مقدمة، عرض، خاتمة) يوظف الظواهر اللغوية المطلوبة منه يستشهد بما يناسب موضوع الإنتاج يصحح أخطاءه مع إبداء رأيه أمام زملائه يتمكن من إنتاج كتابي خال من الأخطاء

متطلبات ضمنية:

- تنمية مهارة الاستماع.
- التدريب على التعبير الشفهي السليم.
- القراءة لتطوير اللغة المكتوبة وإثراء الرصيد اللغوي.

التوجيهات العامة المكملة:

1. تحسين اللغة الشفهية ومهارات القراءة.
2. تحسين الاتجاهات نحو الكتابة.
3. تحسين القدرة على إنتاج المحتوى.

4. تطوير مهارات دقيقة في التهجئة والكتابة.
5. تطوير الوعي والمعرفة بالأشخاص الذين يكتب لهم.
6. تدريبات كافية على الكتابة.

خلاصة الفصل:

إن ما تم التطرق له في هذا الفصل من التعرف على البرامج وأنواعها وخصائصها ، وتم التركيز على البرامج التدريبية كونها موضوع الدراسة ، كل هذا يعتبر أرضية للبرنامج التدريبي المصمم من طرف الباحث حيث تم التعرف عليه وعلى أهدافه ومقدميه ، كما تم عرض مجموع حصصه التدريبية وأهم النشاطات المتعلقة بكل حصة والكفاءة المرجوة منها ، مما يساعد على تطبيقه وبلوغ الأهداف المتوخاة منه ، لأن كل عمل مؤسس ومبني على إطار مرجعي سليم تكون نتائجه جيدة لا ن التخطيط والتنظيم هو أساس النجاح لكل عمل.

الفصل الخامس

الإجراءات التطبيقية للدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة.
- 2- الدراسة الاستطلاعية.
- 3- برنامج الدراسة.
- 4- الدراسة الأساسية.
- خلاصة الفصل.

تمهيد :

عظفا على ما تم التطرق له في الجانب النظري لهذا الموضوع، وإعطائه العناية الكاملة من حيث الوقوف على مفاهيم صعوبات التعلم وأنواعها وخصائص كل نوع منها والتطرق إلى المدرسة الابتدائية وخصائصها وخصائص تلميذ المدرسة الابتدائية، وبعد التطرق إلى موضوع التعبير الكتابي وأهم صعوباته، يأتي الجانب التطبيقي لترجمة ذلك من خلال تطبيق البرنامج كجانب مهم في معالجة الصعوبات وترجمة نتائجه بعد المعالجة الإحصائية، فبدأ الجانب التطبيقي بالدراسة الاستطلاعية وما تعلق بيها، ثم الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم فيها والأدوات المستعملة في الدراسة نهائية بالأساليب الإحصائية

1- منهج الدراسة:

إن اختيار منهج الدراسة من أولى الخطوات في مجال البحث العلمي، إذ لا بد من التمهيد واختيار المنهج الملائم لطبيعة الدراسة كما أشار إلى ذلك بدوي بقوله يعتبر منهج الدراسة الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلوماته. (بدوي، 1977، 05)، ويعتبر المنهج طريقة تتضمن خطوات علمية متبعة للوصول إلى الحقيقة والإجابة على تساؤلات المطروحة وكما ذكر موريس { إن تحديد مشكلة البحث سيؤدي إلى اختيار منهج كفي أو كمي، كما سيؤدي الباحث من أجل تناول موضوعه إلى استعمال منهج بحث يتناسب مع متطلبات الدراسة، إن الباحث سيتوجه أيضا وفي مستوى ملموس أكثر نحو استعمال التقنية المباشرة أو غير المباشرة أثناء قيامه بجمع المعطيات من الميدان. (موريس ، 2004، 98)، ونظراً لما تقتضيه الدراسة التي بين أيدينا، وإشكالية البحث المطروحة فقد اختار الباحث المنهج شبه التجريبي في تصاميمه المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لا عشوائية الاختيار وفيها اختبار قبلي وبعدي وفيها الضبط الجزئي للتحقق من صحة الفرضيات المطروحة ويعرف المنهج التجريبي على أنه التحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء متغير واحد بحيث يقوم الباحث بتطويره أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية. (الصادق مختار ، 2005، 110)، كم أن المنهج التجريبي يعتمد على إجراء التجارب تحت شروط معينة معتمداً في ذلك على عينة تجريبية وأخرى ضابطة. (زرواتي، 2016، 120)، ويعتبر المنهج التجريبي في حقله التصميمات المنهج الوحيد الذي يهدف إلى اختبار الفروض حول العلاقات السببية بشكل مباشر ويهدف في هذه الدراسة إلى تحديد فعالية البرنامج العلاجي

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مهمة بالنسبة للبحث العلمي، فهي تطلعك على أهم الظروف التي يتم فيها إجراء الدراسة والتحقق من وجود الإشكالية المطروحة واقعا، وهي تعد مدخلا للدراسة الأساسية، والهدف منها وهو اختبار أدوات الدراسة والتعرف على أهم

الجوانب المتعلقة بالموضوع، كذا التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة والذي سوف تأخذ منه عينة الدراسة كذا الاحتكاك بعينة البحث من أجل معرفة خصائصها، والتطرق إلى أهم الصعوبات والعوائق والتي تقف في طريق إجراء البحث.

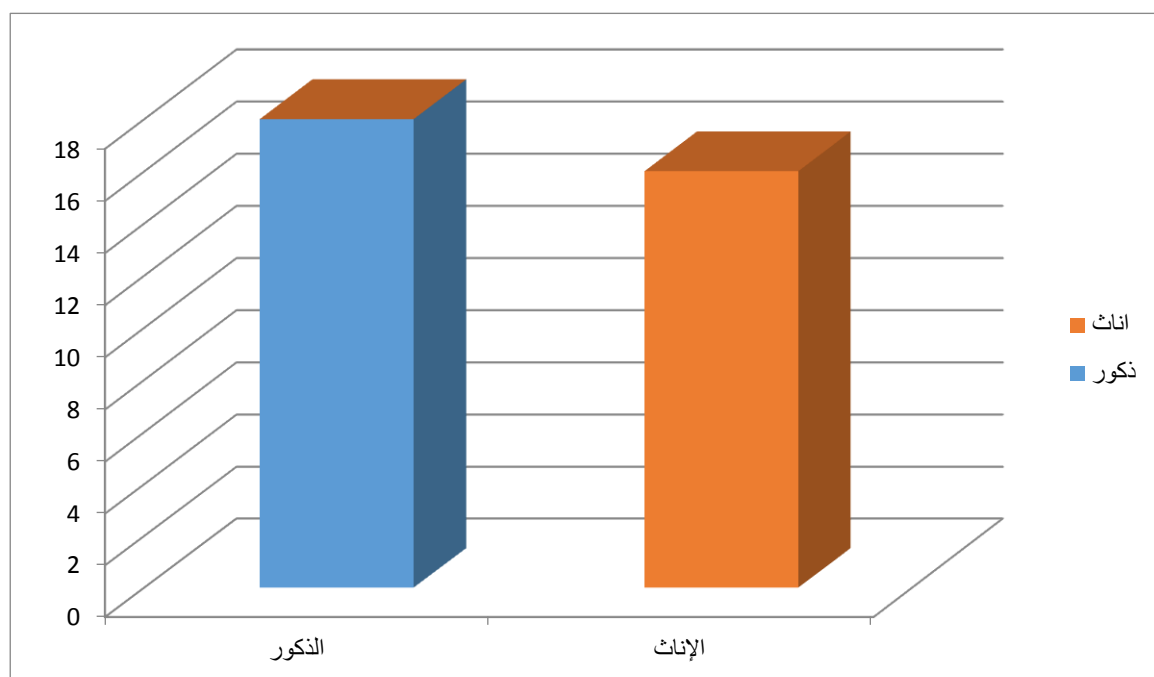
1.2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أولاً لقد تم في هذه الخطوة زيارة بعض المؤسسات التربوية بولاية عين صالح الطور الابتدائي وتم التقرب من معلمي مستوى الخامسة ابتدائي ومناقشتهم والحديث معهم من أجل التعرف على أهم المشكلات التي تعيق تعلم التلاميذ في مادة التعبير الكتابي، لاسيما عند المطالبة بمنتوج كتابي يضم جل التعلمات التي تلقاها التلميذ، ومن ثم تم اختيار العينة وبطريقة عشوائية على جل مدارس الولائية قوام هذه العينة 34 تلميذاً، وامتدت فترة الدراسة الاستطلاعية من 05/10/2021 إلى 28/11/2021

جدول (04): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

المدرسة	ذكور	إناث	معيدون منهم	المجموع
ابتدائية عبد الحميد بن باديس	4			04
ابتدائية الخنساء للبنات		5		05
ابتدائية أبي ذر الغفاري	1	3	1	04
ابتدائية بلال بن رباح	3	2	1	05
ابتدائية المجاهد عو محمد الصالح	2	2	2	04
ابتدائية عبد الله بن جلول	2	2	1	04
ابتدائية ابن سينا	2	1		03

03		1	2	ابتدائية محمد الصديق بن يحيى
34	5	16	18	المجموع



الشكل (01) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

يتضح من خلال الجدول (04) والشكل (01) أن عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بلغ 34 تلميذا منهم 18 ذكور بنسبة (52.94 %) و 16 إناث بنسبة (47.05 %)

2.2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

1.2.2- المجال الزمني:

تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من تاريخ 2021/10/05 إلى غاية 2021/11/07 أي خلال الفصل الأول من الموسم الدراسي 2021/2022.

2.2.2- المجال المكاني:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بمدارس المقاطعة الإدارية عين صالح ببلدياتها الثلاث عين صالح وفقارة الزوى وإينغر حيث تم مس كل البلديات وكان عدد الابتدائيات التي تمت فيها الدراسة (08) ابتدائيات، 04 منها ببلدية عين صالح و02 ببلدية فقارة الزوى، و2 ببلدية إينغر.

3.2- أدوات جمع بيانات الدراسة:

من أجل توفير أكبر عدد من المعلومات، وبغرض إضفاء الموضوعية والدقة، تم وقوع اختيار الباحث على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ومقياس صعوبات التعلم لأحمد زيدان السرطاوي واختبار تشخيصي في التعبير الكتابي من أجل بناء وضعية إدماجية، كذا بغرض المساعدة على تشخيص العينة التي تعاني من صعوبة بناء وضعية إدماجية.

1.3.2- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

لاستعمال محك التباين والاستبعاد لا بد من استعمال اختبار الذكاء المصور وهو اختبار يستعمل لاختبار القدرة العقلية والمتمثلة في مستوى الذكاء لدى عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث يتكون هذا الاختبار من 60 صورة تشكل في مجموعة في كل مجموعة خمسة صور وأشكال متشابهة في صفة أو أكثر، ويطلب من المفحوص اختيار الشكل أو الصورة المختلفة بوضع علامة (x) داخل المربع المقابل للإجابة الصحيحة، وذلك في مدة 15 دقيقة، بعدها تجمع حافظة الاختبار وورقة الإجابة على المفحوص، ويصحح الاختبار بالاعتماد على مفتاح التصحيح، على أن تعطى نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة ويوضع 0 للإجابة الخاطئة، في الأخير تجمع هذه النقاط التي تحصل عليها المفحوص، وتحسب نسبة الذكاء بمقارنة المجموع الكلي للنقاط بنسبة الذكاء الموجودة في قائمة المعيار الثلاثي للاختبار.

1.1.3.2- الخصائص السيكومترية للاختبار:

طبق هذا الاختبار في البيئة المصرية على عينة قوامها 500 شخص تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 17 سنة وتم حساب معامل ثباته عن طريق التجزئة النصفية وتحليل التباين وتراوحت معاملان الثبات بين (0.75) و (0.85)، أما صدق الاختبار فتم من خلال علاقته بغيره من الاختبارات فوجد انه العامل العام قدر ب (0.48) وهذا دال على صدقه (أحمد زكي صالح، 1978، 10)

2.1.3.2- الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصور في البيئة الجزائرية:

وفي هذا الصدد قام الباحث بالتحقق من ثبات وصدق الاختبار بتجريبه على عينة من تلاميذ الخامسة ابتدائي قدر عددها بـ 30 تلميذا وتلميذة وكانت النتائج كالآتي من حيث ثباته فبلغ معامل الثبات 0.71 أما عن صدقه فتم بطريقة الصدق الظاهري.

2.3.2- مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لصاحبه زيدان السرطاوي:

وهو عبارة عن وسيلة للتعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها، أعد هذا الاختبار وقنن على البيئة الاردنية وأعدّه الدكتور زيدان أحمد السرطاوي ويحتوي هذا المقياس على ثلاث أبعاد إذ يحتوي كل بعد على مجموعة من البنود وهي كالتالي بعد أكاديمي بـ 25 بند، وبعد سلوكي بـ 12 بند، وبعد إدراكي بـ 13 بند، مجموع البنود 50 بند، ويتم باختيار أحد الإجابات:

- ينطبق بدرجة عالية جدا (5 درجات)
- ينطبق بدرجة عالية (4 درجات)
- ينطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)
- ينطبق بدرجة منخفضة (2 درجتين)
- ينطبق بدرجة منخفضة جدا (درجة واحدة)

وكلما ارتفعت الدرجات التي تعطى للتلميذ ترتفع أحد المشكلات المشار إليها في الأبعاد الثلاثة المذكورة آنفاً، ومن ثم احتمال وجود صعوبة في التعلم، وكلما انخفضت

الدرجات احتمالية عدم وجود صعوبة في التعلم ويمكن التفاوت بين الدرجة والبعد في حده الأدنى والأقصى بناء على عدد الفقرات كما يلي:

-البعد الأول: 25-125

البعد الثاني: 12-60

البعد الثالث: 13-65

الدرجة الكلية: 50-250

بعد التطبيق والجمع يتم الرجوع لجدول الدرجات التائية المناظرة للدرجات الخام على الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس فإذا كانت درجة التلميذ دون الدرجة التائية (45) فدلالة ذلك عدم وجود صعوبة أما بلوغ الدرجة (50) وما أكثر فهذا يدل على احتمال وجود صعوبة في التعلم. (زيدان أحمد السرطاوي، 1995، 27).

1.2.3.2 - الخصائص السيكومترية للمقياس:

باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية تم تقدير ثبات المقياس والذي ينحصر بين (0.90-0.98)، أما صدقه فقد تم بالصدق التلازمي مع تطبيق مقياس مايكلست لتشخيص صعوبات التعلم الذي تم تطويره في البيئة الأردنية لطلاب المرحلة الابتدائية حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبارين (0.074) وبدلالة احصائية عند المستوى (0.01). (السرطاوي، 1995، 86)

2.2.3.2 - تقنين المقياس مع البيئة الجزائرية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار وهو بأن يعطي نفس النتائج أو نتائج متقاربة حين تطبيقه أكثر من مرة في نفس الظروف وعلى نفس العينة وقام الباحث بذلك وبحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون والفا كرنباخ، وتم حساب الارتباط بين درجات النصفين، وتم الوصول إلى قيم الثبات بين (0.85) و (0.96) وهذا يؤكد ثبات المقياس، أما صدقه فكان بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الأبعاد الثلاثة للمقياس من خلال حساب درجات كل فقرة وخلص إلى قيم الارتباط دالة عند مستوى (0.05) وهذا ما يدل على أن المقياس صدق بناؤه عند تطبيقه على مجتمع الدراسة والمنبثق من البيئة الجزائرية.

3.3.2- الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات التحصيلية أدوات تقييم عامة، ويتم استخدامها في كل مراحل التعليم إلا أنها تختلف من مستوى إلى مستوى، وتهدف إلى قياس وتقويم قدرات التلاميذ والتعرف على مستواهم التحصيلي للمعارف المكتسبة خلال المسار الدراسي في فترة أو فصل أو موسم دراسي وتساعد على قياس مدى تحقيق الاهداف السلوكية والكفاءات المسطرة، وعرفه (عودة 1985) عل أنه من أهم أدوات القياس والتقويم لتحصيل الطلبة، بل ومن أكثرها استخداما، ولذلك كانت كلمة اختبار من الكلمات الشائعة الاستخدام وتستخدم في القياس والتقويم بمعنى طريقة منظمة لتحديد امتلاك الفرد لسمة معينة من خلال إجابات الفرد من عينة من المثيرات التي تمثل السمة (عودة، 1985، 28)، والاختبار يكون مرتبط بمادة دراسية محددة تم تدريسها بالفعل، فهو أداة للحكم على ما تم تدريسه، وفي هذا الصدد قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي وفقا للمعارف التي تلقاها سابقا وممارسته لمهنة التدريس، واستنادا للوثائق الرسمية للتدريس لا سيما دليل الأستاذ، دليل بناء الاختبارات، المنهاج الدراسي، التدرج السنوي، وهذا الاختبار يتم تطبيقه في الدراسة الاستطلاعية، وصمم اختبار قبلي بعدي في الدراسة الأساسية، وبما أن الفئة المستهدفة أو العينة من تلاميذ الخامسة ابتدائي فقد تم طلب إنتاج كتابي أو بناء وضعية إدماجية تدمج فيها كل المكتسبات القبلية للمتعلّم أي ركز الباحث على التعبير الوظيفي المتعدد الأنماط، وبما أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تقتضي أن يكون التلميذ هو محور المشكل، وأن المواضيع المختارة تكون من واقعه المعاش فقد ركز الباحث على ذلك، وبناء على ما سبق واستنادا للوثائق المذكورة آنفا تم بناء الاختبار اعتمادا على أهم المهارات الموجودة في الوثائق الرسمية لا سيما وثيقة دليل بناء الاختبارات، كما أن هذه المعايير تحتوي على مجموعة من المؤشرات تساعد في تصحيح وتقييم هذا المنتج الكتابي.

جدول (05): المعايير المعتمدة ومؤشراتها.

المعايير	المؤشرات
----------	----------

الوجهة	نمط النص الكتابة في صلب الموضوع التنظيم العام للمنتوج (مقدمة، عرض، خاتمة) ترتيب الفقرات التقييد بالحجم المطلوب تنوع الأساليب
الانسجام	ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي والزمني توظيف أدوات الربط اللازمة الابتعاد عن التكرار والإطناب الممل توظيف حروف العطف
سلامة اللغة	احترام علامات الوقف الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التركيب السليم للجمل الابتعاد عن العامية اختيار الألفاظ الملائمة الصياغة الصحيحة للجمل
الإتقان والإبداع	وضوح الخط ومقروئته توظيف الشواهد تنظيم الورقة واللمسة الجمالية فيها

1.3.3.2- تحكيم الاختبار:

حتى يكون الاختبار أكثر موضوعية ويتمشى مع الهدف المرجو من الدراسة على عرضه على مجموعة من المحكمين: 02 مفتش بيداغوجي، 02 مديرين للمدارس الابتدائية، 02 أستاذين يدرسان مستوى الخامسة ابتدائي وبعد اطلاعهم على الاختبارين المصممين بأهم عناصرهما والمتمثلة في عناصر بناء وضعية إدماجية: السند والسياق والتعليم

بالإضافة إلى ارتباط الوضعيتين بالحياة اليومية للمتعلم وكذلك تدمج فيها كل المعارف المكتسبة وتوظف فيها كل المهارات المقدمة مع مراعاة أهم المعايير المطلوبة في بنائها وتصحيحها وابدوا موافقتهم التامة على وكان التحكيم ضمن إبداء ملاحظاتهم ورأيهم في النقاط التالية:

- 1- مطابقة الاختبار لدليل بناء الاختبارات المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية.
- 2- مدى مناسبة الاختبار للمقاربة بالكفاءات.
- 3- ملائمة الاختبار لقدرات تلاميذ الخامسة ابتدائي.
- 4- مطابقة الاختبار للتدرج السنوي والمنهاج.
- 5- وضوح اللغة وسلامة الصياغة.
- 6- مناسبة الاختبار لقياس مهارات بناء وضعية إدماجية.
- 7- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- 8- شبكة التصحيح مطابقة لدليل بناء الاختبار.
- 9- التوزيع السليم للنقاط في شبكة التصحيح.

جدول (06): نتائج التحكيم بالنسب المئوية.

الرقم	نقاط وبنود التحكيم	النسبة المئوية
01	مطابقة الاختبار لدليل بناء الاختبارات المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية.	95%
02	مدى مناسبة الاختبار للمقاربة بالكفاءات.	100 %
03	ملائمة الاختبار لقدرات تلاميذ الخامسة ابتدائي.	80 %
04	مطابقة الاختبار للتدرج السنوي والمنهاج.	96 %
05	وضوح اللغة وسلامة الصياغة.	85 %
06	مناسبة الاختبار لقياس مهارات بناء وضعية إدماجية	79 %
07	مدى وضوح تعليمات الاختبار	96 %
08	شبكة التصحيح مطابقة لدليل بناء الاختبار	97 %
09	التوزيع السليم للنقاط في شبكة التصحيح	90 %

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول والتي تظهر نسباً مرتفعة في آراء المحكمين يستخلص أن الاختبار ملائم ومناسب لأهداف الدراسة المعد لأجلها

2.3.3.2- تصحيح الاختبار:

بناء على دليل بناء الاختبارات (2018) والمعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية فإن شبكة تصحيح وضعية إدماجية تخضع تقريباً لنفس معايير البناء التي تحتوي كذلك على مجموعة من المؤشرات يقيم كل مؤشر بعلام محددة في شبكة التصحيح، إلا أن الأمر يختلف هنا في العلامة الكاملة فتقييم الاختبار كان من 10 أما في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يكون تقييم الوضعية من 4 نقاط مجموعة مجزأة على النحو التالي:

جدول (07): شبكة تقييم وضعية إدماجية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

المعايير	النقاط
الوجهة	1.5
الانسجام	1
سلامة اللغة	1
الإتقان والإبداع	0.5
المجموع	04

وتجزأ مجموعة نقاط كل معيار على عدد المؤشرات لكل منهم.

وقد اعتمد الدكتور (عوين 2018) نموذجاً من أجل تقدير درجة التحكم في كل معيار بمنح نقطة عددية ويعتبر المتعلم متحكماً في الكفاءة إذا حقق التحكم في معيارين من المعايير مع تحكم جزئي ونسبي في المعيار الثالث على النحو التالي: تحكم أقصى 3/3، تحكم أدنى 2/3، تحكم جزئي 1/3، انعدام التحكم 0/3،

جدول (08): تقدير التحكم في المعايير.

المعايير	المؤشرات	درجة التحقق		
		تحكم أقصى 3	تحكم أدنى 2	تحكم جزئي 1
الوجاهة				انعدام التحكم 0

(عوين، 2018، 318)

3.3.3.2- صدق المحتوى للاختبار:

وتم ذلك بطريقة المقارنة الطرفية على عينة من 12 تلميذ وتلميذة يدرسون بقسم الخامسة ابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (09): اختبار صدق المحتوى بالمقارنة الطرفية.

الفئة العليا	الفئة الدنيا		درجة الحرية	قيمة ت		الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المتوسط الحسابي	36.25	1.72	25	10.22	2.78	0.01
الانحراف المعياري	25.02	1.30				

الملاحظ من الجدول أن قيمة *ت* المحسوبة (10.22) و*ت* المجذولة قدرت بـ(2.78)، أي أن *ت* المحسوبة أكبر من *ت* المجذولة عند مستوى الدلالة 0.01، ومن ثَمَّ أن هناك تمييزاً بين الفئتين الدنيا والعليا، وهذا دليل على صدق الاختبار.

4.3.3.2- ثبات الاختبار:

وتم ذلك بطريقة الصور المتكافئة وطبق على عينة من 20 تلميذ وتلميذة من مستوى الخامسة ابتدائي وتم الفصل بين الصورتين بـ 4 أيام وبلغ معامل الارتباط 0.67، وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01

3- الدراسة الأساسية:

1.3- تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج من طرف الباحث بمعينة 4 أساتذة يدرسون مستوى الخامسة ابتدائي ممن يلقون خبرة كبيرة في مجال التعليم ويملكون مهارات تدريب فائقة، ومتسلحون بالمعارف والمهارات اللازمة لتطبيقه. ويتم تطبيقه ضمن 10 عشر حصص من تاريخ: 2021/11/21 إلى تاريخ: 2022/02/24

2.3- مجال إجراء الدراسة:

1.2.3- المجال الزمني:

تم إجراء الدراسة الأساسية في السنة الدراسية 2022/2021 من نهاية شهر نوفمبر 2021 إلى: نهاية شهر فبراير 2022. من تاريخ 2021/11/21 الى تاريخ 2022/02/24

2.2.3- المجال المكاني:

مجتمع الدراسة الأساسية كان ببعض ابتدائيات ولاية عين صالح، حيث بلغ مجموع المدارس 8 وهي مدارس كلها مجاورة لبعضها البعض كالآتي:

1-مدرسة حسان بن ثابت

2-مدرسة ابن خلدون

3-مدرسة نور الدين مناني

4-مدرسة البشير الإبراهيمي.

5-مدرسة بن أحمد الطيب.

6-مدرسة عمر بن عبد العزيز.

7-مدرسة خالد بن الوليد

8-مدرسة العربي بن مهدي

3.3- عينة الدراسة:

العينة الأولية: عينة الدراسة شملت تلاميذ السنة الخامسة وهم المعنيون بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتم اختيارها بطريقة عشوائية حيث بلغ تعداد العينة الأولية 98 تلميذ وتلميذة.

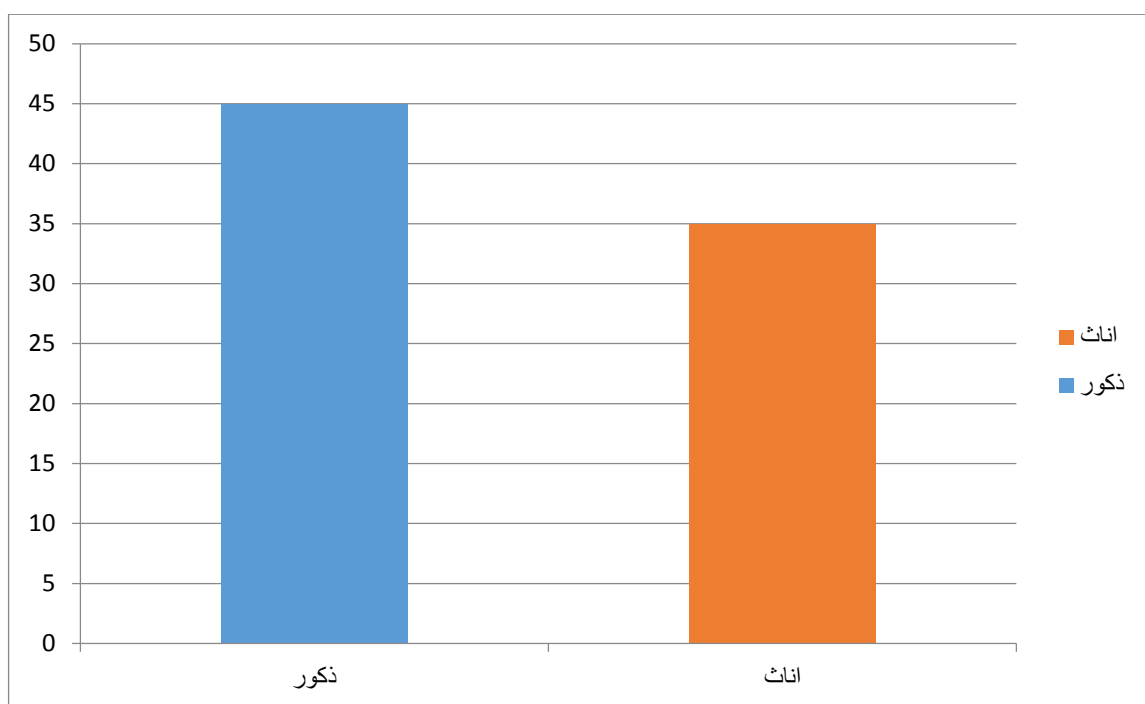
العينة النهائية: بعد تطبيق محكات التشخيص ولا سيما اختبار الذكاء ومقياس صعوبات التعلم وتطبيق محك التباين والاستبعاد، تم استبعاد 18 تلميذ وتلميذة وأصبحت عينة الدراسة تشمل 80 تلميذ وتلميذة موزعين على المدارس المذكورة آنفاً، 40 للمجموعة الضابطة و 40 للمجموعة التجريبية

جدول (10): توزيع أفراد العينة حسب المدرسة والجنس.

اسم المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
مدرسة حسان بن ثابت	4	5	9
مدرسة ابن خلدون	7	5	12
مدرسة نور الدين مناني	6	3	9
مدرسة البشير الإبراهيمي	5	3	8
مدرسة أحمد بن الطيب	6	8	14
مدرسة عمر بن عبد العزيز	7	5	12
مدرسة خالد بن الوليد	3	4	7
مدرسة العربي بن مهدي	7	2	9
المجموع	45	35	80

جدول (11): توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

النسبة	المجموع	العربي بن مهدي	خالد بن الوليد	عمر بن عبد العزيز	بن أحمد الطيب	البشير الإبراهيمي	نور الدين مناني	ابن خلدون	حسان بن ثابت	
56.25	45	7	3	7	6	5	6	7	4	ذكور
43.75	35	2	4	5	8	3	3	7	5	إناث
%100	80	9	7	12	14	8	9	14	9	المجموع

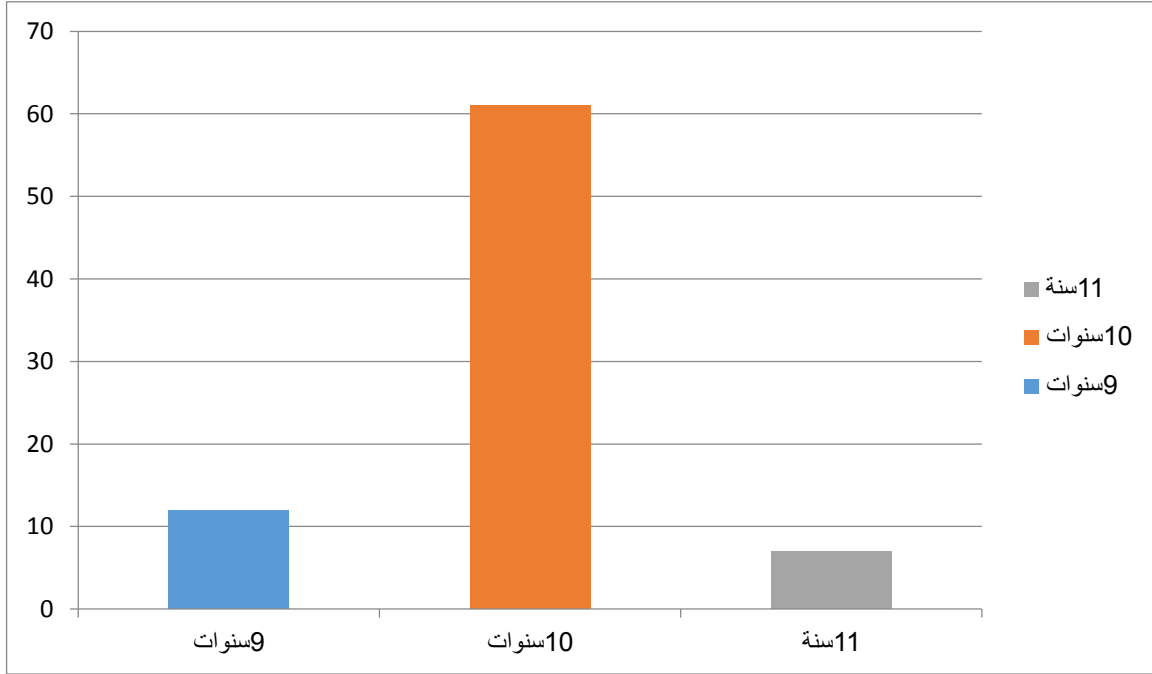


الشكل (02) توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

جدول (12): توزيع العينة حسب العمر.

العمر	العدد
09 سنوات	12

10 سنوات	61
11 سنة	7



الشكل (03) توزيع العينة حسب الفئة العمرية.

من خلال الشكل والجدول الذي يوضح الفئة العمرية لعينة الدراسة يتضح أن الفئة الغالبة هي فئة 10 سنوات وهو السن القانونية لمستوى الخامسة ابتدائي، أما فئة 9 سنوات فهي فئة قليلة بالنسبة للفئة الأولى، وهذه الفئة هي فئة التلاميذ الذين استفادوا من التسجيل بالرخصة الاستثنائية في سنة أولى ابتدائي، وهي رخصة تمنح للتلاميذ المولودين في الشهر الثلاثة من السنة القانونية لعمر 5 سنوات من الاستفادة من التسجيل في السنة أولى ابتدائي، أما الفئة المتبقية وهي فئة 11 سنة فهم من تلاميذ البدو الرحل وهم الذين يلتحقون بمقاعد الدراسة في سن متأخرة.

نظرا لتقارب المؤسسات المعنية بالدراسة، تم اختيار ثلاث مدارس لتطبيق البرنامج بحكم كبرهما وتوفرهما على الوسائل الضرورية والمرافق اللازمة والمساعدة في تطبيقه وهم مدرسة حسان بن ثابت ومدرسة نور الدين مناني، ومدرسة البشير الإبراهيمي، والمدارس المعنية بالدراسة كلها متقاربة.

1.4.3- تقسيم العينة:

بعد ضبط العينة النهائية تم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين مع مراعاة بعض المتغيرات كالجنس والتقارب السكني والذكاء وغيره، المجموعة الأولى تسمى بالمجموعة الضابطة وعددها 40 تلميذا، والمجموعة الأخرى تسمى بالمجموعة التجريبية وعددها 40 تلميذا.

2.4.3- تصميم الدراسة:

تبعا لخصوصية الدراسة والأهداف المتوخاة منها اختار الباحث في دراسته تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لا عشوائية الاختيار وفيها اختبار قبلي وبعدي ينتمي الى المجموعة الثالثة مجموعة التصاميم شبه التجريبية الضبط الجزئي .

جدول رقم (13): تصميم الدراسة.

نوع المجموعة	نوع الاختبار	المتغير	نوع الاختبار
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي		اختبار بعدي
المجموعة التجريبية	اختبار بعدي	متغير مستقل	اختبار بعدي

3.4.3- تطبيق الدراسة:

بعد الإجراءات التي تسبق الدراسة والمتضمنة ثبات وصدق أدوات الدراسة، وتحضير البيئة التي تجرى فيها الدراسة، والتي تتم وفقا لما يلي:

الإجراء الأول: الاختبار القبلي

وفي هذه المرحلة قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي متمثل في بناء وضعية إيمانية في التعبير الكتابي، على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بالمؤسسات الخاصة بالإجراء، دامت مدته ساعة واحدة، في أوراق بيضاء حيث تكون الإجابة في نفس الورقة، وأشرف على عملية الإجراء أساتذة من المؤسسات المذكورة، وبعد الانتهاء تم تكليف أربعة أساتذة بالتصحيح، مع العلم أن اختيار الأساتذة المصححين قصدي، وهم أساتذة سبق لهم وأن شاركوا في تصحيح امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، والتصحيح كان وفقا لشبكة التصحيح المعتمدة في الامتحانات الرسمية، بعدما تم التصحيح ووضع النقاط تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لمعرفة تجانس المجموعتين.

جدول (14): المتوسط والانحراف المعياري لنتائج الاختبار القبلي للمجموعتين.

العينه	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	مستوى الدلالة الفروق
الضابطة	40	43.22	12	0.02	0.920	غير دالة
التجريبية	40	40.15	8			

نخلص مما سبق، وحسب ما اتضح في الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، وهذه دلالة على تجانس المجموعتين ومن ثم تجانس العينة عند تطبيق الاختبار التحصيلي في القياس القبلي.

5.3- تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي:

في هذا الصدد تم عقد اجتماع مع السيد مفتش البيداغوجيا ومديري المؤسسات التربوية المذكورة آنفا من أجل التحضير لتطبيق البرنامج، واختيار الأساتذة المكونين والاستفادة من آراء الحاضرين حول الأساتذة المعنيون بتنفيذ البرنامج، وبعد المناقشة المستفيضة تم استحسن المبادرة ووصفوها بالممتازة وحاجة التلاميذ لها، تم الاتفاق على 4

أساتذة وهم أساتذة مكونون، ولهم خبرة كبيرة في الميدان واثبتوا جدارتهم ولهم سمعة طيبة بين الزملاء. وفي الجلسة الثانية التي عقدت بعد ثلاثة أيام من الجلسة الأولى تم استدعاء الأساتذة الأربعة المعينون لتنفيذ البرنامج بمعونة السيد مفتش البيداغوجيا ومديري المؤسسات المعنية بالتنفيذ، وبعد أن اطلع الباحث الأساتذة على الغرض من استدعائهم، وتم عرض البرنامج وطرق تنفيذه والآليات ومكان تطبيقه، استحسنوا العملية وابدوا استعدادهم الكامل لتنفيذ البرنامج، فتم الاطلاع وتكوين الأساتذة على آليات ودليل تطبيق البرنامج والهدف منه والتحسيس بأهميته، بعد ذلك تم استدعاء أولياء التلاميذ المعنيين وتم الاجتماع بهم من طرف الباحث ومديري المؤسسات المعنية وتم ذلك بمدرسة حسان بن ثابت، وتم هذا بغرض تحسيس الأولياء بالموضوع ووضعهم في الصورة، لان تطبيق البرنامج يكون خارج أوقات الدراسة ووجب إعلامهم، كذلك وجود بعض التلاميذ في يوم عدم تفويجهم مما يضطرون إلى الحضور إلى حصة تنفيذ البرنامج وفقط، فاستحسنوا العملية وأدوا دعمهم لا سيما وأن الأمر يتعلق بمستقبل أبنائهم، وفي نفس الوقت تم الاتفاق على تاريخ بداية تطبيق البرنامج وتم الاتفاق على ذلك بعد الدخول من الاستراحة البيداغوجية المصادفة للفتح من نوفمبر، فكانت البداية من تاريخ 21 نوفمبر 2021 وانتهى تطبيقه في 24 فيفري 2022، حيث استغرقت مدة تطبيقه 10 اسابيع بمعدل حصة في كل أسبوع، كما ساعد في تطبيق البرنامج عملية التفويج التي انتهجتها وزارة التربية الوطنية كإجراء احترازي للوقاية من فيروس كورونا، كذا ما ساعد الباحث في تطبيق البرنامج وهو التوقيت المستمر المعتمد في ولايات الجنوب وهو الدخول على الساعة 8 والخروج على الساعة الواحدة بعد الزوال، فكانت هذه الظروف مساعدة على برمجة حصتين في كل أسبوع أمسية يوم الثلاثاء وأمسية يوم الخميس من الساعة 15:00 سا الثالثة مساء حتى الساعة 16:30 سا الرابعة والنصف مساء أي ساعة ونصف في كل حصة.

تم توزيع التلاميذ إلى أربع مجموعات بمعدل 10 تلاميذ لكل أستاذ، على أن يكون فوج بمدرسة نور الدين مناني وفوج بمدرسة البشير الإبراهيمي وفوجين بمدرسة حسان بن ثابت، والإشراف العام يكون من طرف الباحث بالمتابعة والمرافقة وتقديم التوجيهات اللازمة

في حينها، وتذليل بعض الصعوبات إن وجدت، كذا توفير كل الضروريات التي تسهل عملية التنفيذ.

بعد أن تمت عملية تنفيذ البرنامج وفي يوم الخميس 24 فيفري 2022، تم إعداد مركز امتحان يتمتع بظروف إجراء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، من حيث توفير أوراق الامتحان كذا ظروف الحراسة وغيرها، وتم استدعاء التلاميذ لإجراء الاختبار البعدي بمدرسة حسان بن ثابت لتوفرها على قاعة كبيرة تمكن الباحث من إجراء الاختبار بنفس ظروف الامتحان الرسمي، وتم التصحيح مباشرة بعد الانتهاء من الاختبار تحت إشراف السيد مفتش البيداغوجيا للمقاطعة ولجنة مكونة من أربعة أساتذة ولهم خبرة في تصحيح امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لغة عربية، كما تجدر الإشارة إلى أن السيد مفتش البيداغوجيا للمقاطعة له خبرة كبيرة في تسيير مراكز تصحيح امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وهو من كان رئيس لمركز التصحيح لولاية تمنراست لمدة 7 سنوات، وتم تصحيح الاختبار البعدي بنفس نمط تصحيح الامتحان الرسمي، وتم التصحيح على مرتين التصحيح الأول ثم التصحيح الثاني، وفقا لشبكة التصحيح المعتمدة.

6.3- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

تعتبر الأساليب الإحصائية من أهم الوسائل الحديثة للبحث العلمي بمختلف ميادين ولا سيما ميدان العلوم الاجتماعية، وهذا ما يكسب البحث في العلوم الاجتماعية الدقة والموضوعية، ويضفي على نتائجه الصدق والدقة، ولا بد من اختيار الأساليب الإحصائية وفقا لما يتناسب وموضوع الدراسة، فقد تم جمع البيانات بأشكال الإحصاء الوصفي كالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، هذا في الجانب الوصفي أما جانب الأحكام فقد استخدم الباحث الإحصاء الاستدلالي، كما تم استخدام التقنيات الإحصائية الحديثة لمعالجة فرضيات الدراسة SPSS.

أ- الإحصاء الوصفي والبياني: واستعمل فيه:

- التكرارات والنسب المئوية.

- المتوسطات الحسابية: وذلك لمعرفة النزعة المركزية للأرقام حيث أن المتوسط الحسابي يساوي مجموع قيم الدراسة على عدد أفراد العينة.

- الانحرافات المعيارية: ويساوي مجموع مربع قيم الدرجات ناقص المتوسط الحسابي لقيم درجات أفراد العينة على عدد أفراد العينة. - المضلعات التكرارية. - معامل الارتباط بيرسون.

ب- الإحصاء الاستدلالي: واستعمل فيه:

- معامل الارتباط بيرسون: وهذا لمعرفة العلاقة الارتباطية واتجاهها وشدها بين المتغيرات. - اختبار *ت* لحساب دلالة الفروق لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار القدرة على بناء وضعية اندماجية في التعبير الكتابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، كذلك استعمل اختبار *ت* لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية اندماجية في التعبير الكتابي.

- معادلة كوهن (Cohen): وهي لحساب مؤشر "d" للدلالة عن حجم الأثر في اختبار "t" لعينتين مترابطتين ومستقلتين.

اتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي، في حقله التصميمات شبه التجريبية الأساسية والتصميم الفرعي للعينة الضابطة غير المتكافئة، وفي هذا التصميم هناك مجموعتين غير متكافئتين، ونطبق عليهما اختبار قبلي ثم ندخل المتغير المستقل على المجموعة التجريبية، وبعد ذلك نطبق اختبار بعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على أثر المتغير المستقل نأخذ الفرق بين درجات القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة وليكن (أ) للتجريبية و(ب) للضابطة، ثم نطبق معادلة أثر المتغير (أ-ب).

الفصل السادس

نتائج الدراسة

الجزء الأول:

1- عرض وتحليل تحليل نتائج الدراسة.

الجزء الثاني:

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات؟

3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

4- تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

5- تفسير الفرضية الرئيسية.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

خلاصة الفصل.

1- تحليل نتائج الدراسة:

يساهم البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

وللتحقق من صحة الفرضية الرئيسية نقترح الفرضيات الجزئية التالية:

1-1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

1-2- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

وللتحقق من صحة الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المترابطة وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية والعملية:

جدول (15): دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي	المتوسط الحسابي $\bar{X}$		متوسط ط الفروق ق $\bar{D}$	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق $s\bar{D}$	قيمة Tc	القيمة الاحتمالية ية	الدلالة الإحصائية ئية	الدلالة العملية (حجم التأثير d)
	القياس القبلي	القياس البعدي						
المجموعة	4.80	5	0.2	0.52	2.42	0.02	دال	0.10

الضابطة								n =40
المجموعة								n =40
التجريبية	3.35	6.13	2.38	1.32	11.38	0.000	دال	1.35 (كبير)
(ضعيف)								(

$$t_{t(df\ 39,\alpha 0.05)} = 2.02$$

يتضح من بيانات الجدول (01) أن متوسط الفروق في درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة البالغ (0.2) وانحراف معياري (0.52)، كما جاءت قيمة اختبار "ت" (2.42)، وقيمة احتمالية محسوبة (0.02) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على أن القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة يؤدي إلى التباين في درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم؛ وعليه نرفض الفرضية القائلة أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

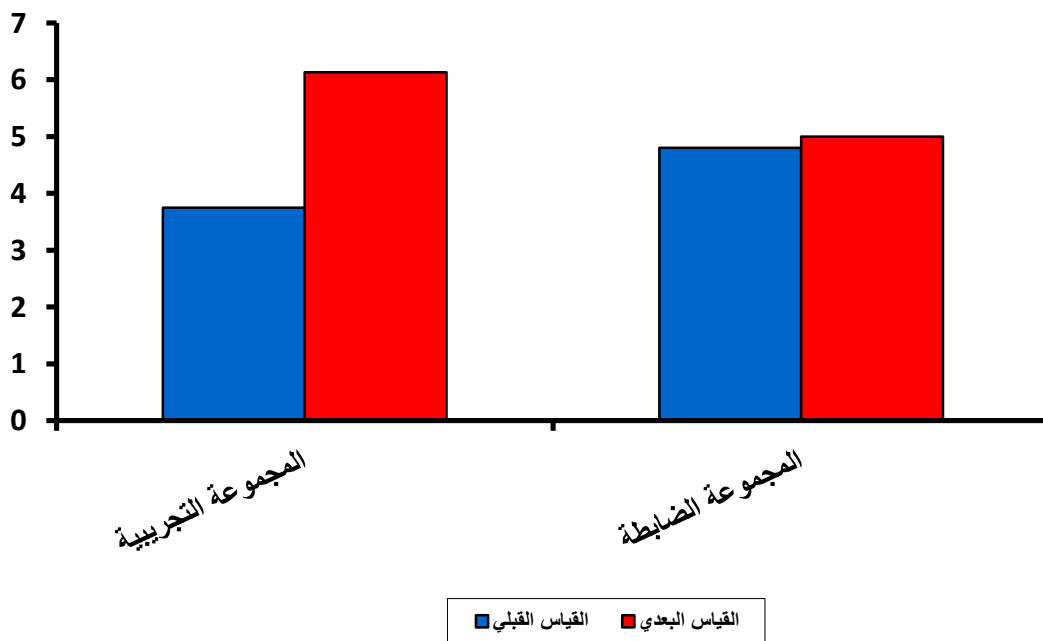
وبالرجوع للجدول (01): يتبين أن متوسط الفروق في درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي للقياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية البالغ (2.38) وانحراف معياري (1.32)، كما جاءت نتيجة قيمة اختبار "ت" (11.38)، وقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على أن القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية يؤدي إلى تباين حقيقي في درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي، وذلك لصالح القياس البعدي.

ولتقويم البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، من خلال نتائج التجربة، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم تأثير البرنامج وذلك بتطبيق معادلة كوهن (Cohen 1977)، كمؤشر للدلالة على حجم الأثر

في اختبار "t" لعينتين مترابطتين ومستقلتين، وأشار كوهن إلى معايير محكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر "d" حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفاً عند القيمة (0.20 - 0.50)، ومتوسطاً عند القيمة (0.50 - 0.80)، وكبيراً عند القيمة (0.80 - فأكثر). (الدريد، 2006، 79)

وبالرجوع كذلك للجدول (01): وبعد عرض المعايير المحكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر "d"، يتبين لنا أن القيمة المعيارية المحسوبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية والمقدرة بـ: (1.35)، تثبت أن للبرنامج دلالة عملية ذات تأثير كبير على المجموعة التجريبية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا القائلة أنه: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

والشكل الموالي يوضح المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.



الشكل (04) المقارنة البيانية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

يتضح جليا من خلال المقارنة البيانية بالشكل (01): أنَّ متوسط القياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، يزيد عن متوسط القياس القبلي للمجموعة التجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، وترجع هذه الزيادة إلى أنَّ البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية قد ساهم فعلا في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

أما متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم متساوي تقريبا مع متوسط القياس القبلي للمجموعة الضابطة في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، ويرجع هذا التساوي تقريبا إلى أنَّ المجموعة الضابطة لم تستفد من تطبيق البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي.

1-3- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي.

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثالثة قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية والعملية:

جدول (16): دلالة متوسط الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي.

اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (حجم التأثير d)
التجريبية	40	6.13	1.87	1.13	2.55	0.02	دال	0.57 (متوسط)
الضابطة	40	5	2.06					

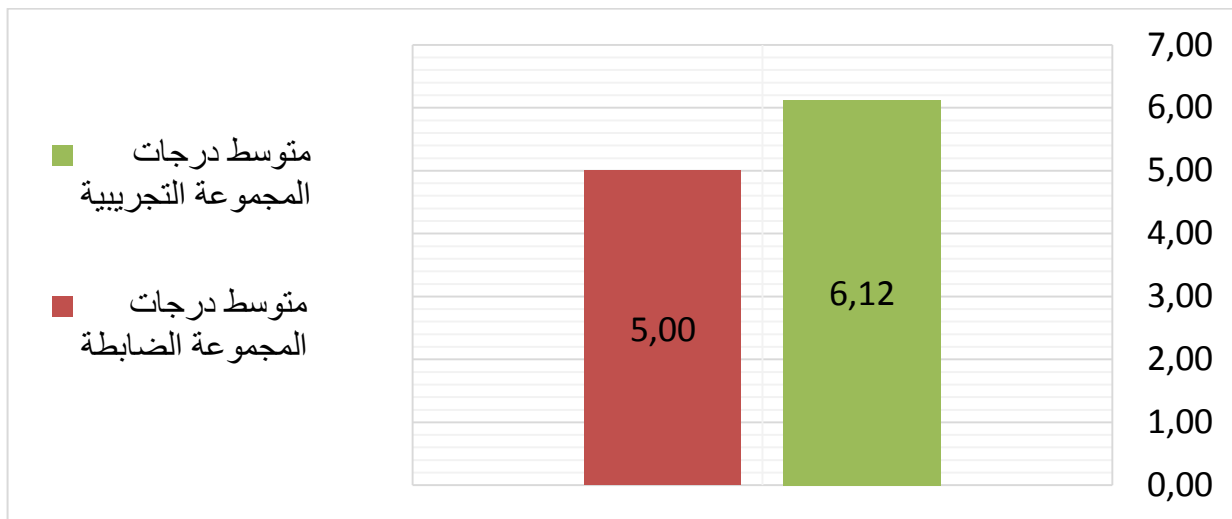
$$t_{t(df\ 78, \alpha 0.05)} = 1.99$$

يتضح من بيانات الجدول (02) أن متوسط درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي عند المجموعة التجريبية البالغ (6.13) وانحراف معياري (1.87)، ومتوسط درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي عند المجموعة الضابطة البالغ (5) بانحراف معياري (2.06)، كما جاءت قيمة اختبار "ت" (2.55) وقيمة احتمالية محسوبة (0.02) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن اختلاف المجموعتين (التجريبية - الضابطة) يؤدي إلى التباين في درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وبالرجوع للجدول (02): يتبين لنا أن القيمة المعيارية المحسوبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم والمقدرة بـ: (0.57)، تثبت أن للبرنامج دلالة عملية ذات تأثير متوسط على المجموعة التجريبية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا القائلة: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرة على بناء
وضعية إدماجية في التعبير الكتابي.

والشكل الموالي يوضح المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية
والضابطة لاختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة
الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.



الشكل (05) المقارنة البيانية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على
بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي
صعوبات التعلم.

يتضح جليا من خلال المقارنة البيانية بالشكل (02): أنّ متوسط المجموعة التجريبية
في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة
ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، يزيد عن متوسط المجموعة الضابطة في اختبار القدرة
على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة
ذوي صعوبات التعلم، وترجع هذه الزيادة إلى أن البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا
المقاربة العلاجية قد ساهم فعلا في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير
الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

الجزء الثاني:

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات:

تنص الفرضية الأساسية على ما يلي: يساهم البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم. من خلال النتائج المتحصل عليها اتضح جليا أن للبرنامج التدريبي مساهمة واضحة في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن نتائج متوسط القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة تكاد تكون متساوية، إذ أن المجموعة الضابطة لم تستفد من تطبيق البرنامج العلاجي، فبقت في نفس المستوى التي كانت عليه، وهذا ما يثبت أن الصعوبة موجودة وهي صعوبة بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي، وهذا واقع أثبتته الاختبارات التحصيلية بالدرجة الأولى ونتائج امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية، وبالرغم من أن 4 نقاط من أصل 10 هي مجموع النقاط المخصصة لجزأ الوضعية الإدماجية في شبكة تقييم امتحان اللغة العربية إلا أن النتائج العامة نجدها متدنية نظرا لإخفاق الكثير من التلاميذ في بناء الوضعية الإدماجية هذا من جهة، ومن جهة أخرى نلاحظ عدم اهتمام التلاميذ بنشاط التعبير الشفهي والتعبير الكتابي مقارنة بغيره من النشاطات الأخرى من أنشطة اللغة العربية كالقواعد والنحو والصرف....الخ، وبما أن الإنتاج الكتابي يعتمد بصورة كبيرة على الكتابة فنجد أن صعوبة الكتابة من أهم الصعوبات

التي لها الأثر البالغ على صعوبة بناء الوضعية الإدماجية، فأخطاء الإملاء تدخل ضمن هذه الصعوبات كذا الخط ورسم الحروف وحذف الحروف وقلبها.

أما من ناحية المعلمين وهم المشرفون على العملية التعليمية بالرغم من أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتعطي الأهمية البالغة للمتعلم لتجعله هو محور العملية التعليمية، والمطلوب منه بناء المعارف لا تلقيا، وهذا ما وضحه (برونر) حيث أشار إلى أن التفاعل اللفظي والاتصال بين المعلم والتلاميذ يساعد على بلورة الأفكار وتعويد التلاميذ استخدام الأشكال المختلفة للاتصال الشفهي أو الكتابي فالمعلم في المقاربة الجديدة هو مجرد موجه فنجد هذا الأخير وغيره من المعلمين يتهربون تهربا واضحا من حصص التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، بل تكاد تنعدم أو تستبدل بحصص أخرى من الأنشطة المختلفة وهذا ما اتضح لنا من خلال الواقع المعاش والزيارات المتكررة للمعلمين، وهذا ما يسبب في نفور التلاميذ من هذا النشاط وعدم إعطائه الأهمية البالغة، وهذا ما عرج عليه (غريب عبد الكريم 2011) حيث قال إن مواجهة مختلف الوضعيات والتعامل معها وحلها مسألة تحركها اعتبارات ذات طبيعة معرفية واجتماعية ووجدانية وانفعالية. (غريب عبد الكريم، 2011، 158) وهذا ما يدل على صعوبة بناء وضعية إدماجية منتشرة انتشارا واسعا بين التلاميذ وهذا ما تؤيده دراسة (ماشيسان 2001) التي أثبتت أن كتابة عبارات تعبيرية ذات تأثير فعال تعد مهمة صعبة لكثير من التلاميذ، فاستقرار نتائج المجموعة الضابطة هو ديل أولا على ثبوت وجود الصعوبة من جهة، وثبات مستوى التلاميذ من جهة أخرى فمدة تطبيق البرنامج والتي تقدر بثلاثة أشهر لم يتقدم فيها التلاميذ بصورة كبيرة، بالرغم من وجود حصص المعالجة الأسبوعية إلا أنها لم تكن كافية للتخفيف من حدة صعوبة بناء وضعية إدماجية، حتى أن حصص المعالجة على مستوى المؤسسات التربوية أصبحت حصصا روتينية لا تؤدي الغرض المرجو منها لعدم اجتهاد المعلمين في تنوع أساليب ما يقدم في هذه الحصص، بل ما هو مستقى من الواقع وهو أن حصص المعالجة أصبحت تقدم فيها تمارين روتينية ويطلب من المتعلمين حلها دون تقييمها وتقويمها والوقوف على الصعوبات والعوائق، وهذا ما يعكس مستوى الممارسة البيداغوجية والتربوية داخل الصف التي لم ترقى إلى مستوى المقاربات التي تبنتها المناهج الدراسية الجديدة، فهذه العوامل المذكورة آنفا كلها كان لها

السبب المباشر في استقرار نتائج المجموعة الضابطة، وهذا يعكس ما جاءت به الدراسة الاستطلاعية.

3- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أن: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم.

من خلال نتائج الفرضية الثانية اتضح أن هناك تباين حقيقي بين نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فدرجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي وذلك لصالح القياس البعدي، وهذا دليل على أن النتائج المتحصل عليها تميزت بالتحسن والارتفاع عن القياس القبلي حيث أنه توجد فروق، وهذا يثبت صحة الفرضية، فالمجموعة التجريبية التي خضعت إلى برنامج علاجي والمتكون من مجموعة من الحصص، حيث اكتسبت هذه المجموعة مجموعة من الكفاءات، وجانب من التدريب ساعدها على التخفيف من حدة صعوبة بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي وساعدها في القدرة على بناءها، ويرجع هذا التحسن بالدرجة الأولى إلى عدة أسباب وعوامل نفسية وتربوية وعلمية، فالنفسية تمثلت أولاً في كسر الخوف والهاجس من بناء وضعية إدماجية، وهذا يدخل ضمن تعزيز الثقة في النفس وتعزيز القدرات التي تمتلكها هذه الفئة والقضاء على مركب النقص لا سيما الخوف من الوقوع في الخطأ، والخوف من العقوبة وذلك من خلال التشجيع وتعزيز كل ما هو إيجابي من خلال المكافآت والتكريمات، ومحاولة ترجمة المشاكل النفسية والاضطرابات إلى تعبير حر يحاول فيه المتعلم إفراغ مكبوتاته والتعبير عنها بأسلوب فيه كل الحرية بدون تقييد أو ضوابط وضرورة الانفتاح على المحيط، وهذا ما عبرت عنه دراسة تشومسكي حينما أشار إلى أن التلميذ المنطوي يتميز برفضه التام للاتصال بالمحيط وعدم رغبته في الكلام وبالتالي هو يحرم نفسه من الاستفادة من المثيرات اللغوية التي تعتبر بمثابة الحافز أو القادح لشرارة الاكتساب. (علي، حرب، 1986، 108)، كذلك ما ساعد على هذا التباين من الناحية النفسية هو اعتناء المشرفين والقائمين على المعالجة بالفروق الفردية لا سيما الذين

يعانون الحرمان العاطفي وذلك عن طريق التقرب منهم والتكفل بهم ومحاولة السماع لهم وإعطائهم العناية اللازمة، بالرغم من أنهم على قدر عال من الذكاء وهذا ما أكدته دراسة قام بها فريق طبي متعدد التخصصات ومنها علم النفس والأرطوفونيا على عينة من الذين يعانون عسر في القراءة والكتابة والتعبير فأظهرت الدراسة أن 80 % من المصابين يعانون من اضطراب عاطفي حاد، مما استلزم التكفل بهم نفسياً لإخراجهم من وضعيتهم النفسية المضطربة وتم ذلك ما نتج عنه تجاوز لهذه الصعوبات وتمت معالجتها (نسمة ربعة جعفري، 2003، 56)، فالاختلال النفسي له علاقة وطيدة باختلال القدرة على الكتابة والقراءة والتعبير، أما من الناحية التربوية فيتضح جلياً أن البرنامج العلاجي الذي استفادت منه المجموعة التجريبية أعطى فرصاً حقيقية للتعلم الذي جاءت بها المقاربة بالكفاءات واستجابة إلى أهم الوثائق التي تعتبر مرجعيته والتي تؤكد على تبني المقاربات المعرفية، وأن يكون التلميذ هو محور المشكل بحيث أنه يعي التعليم المقدمة له في الوضعية وأنها مستقاة من واقعه وترتبط ارتباطاً وطيداً بمواقفه الحياتية، وتقتضي المقاربة المعرفية تنظراً للغة على أنها نظاماً ينبغي إدراكه في شموليته، وهذه هي مقتضيات الإدماج وهو تجسيد كل المعارف والمهارات والمكتسبات القبلية في منتج كتابي، وهذا ما أكدته دراسة (رابعة عارف الشناق، 2000) والتي أجريت بالأردن حيث اختبرت تأثير برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي قائم على التكامل اللغوي، حيث أثبتت وجود فروق فردية بين العينة التجريبية والعينة لضابطة لصالح التجريبية في أثر التكامل اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وفي هذا الصدد أشار أحمد مذكور إلى أن أفضل أسلوب لعلاج صعوبات التعبير الكتابي هو أسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبط كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به (فتحي عبد الرحيم، 1992، 69)، كما نعزي نتائج المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى الأنشطة التي كان يقوم بها التلاميذ بتوجيه من المعلمين المشرفين مثل توظيف الموارد وادماج أنشطة القراءة والتعبير الشفهي، لأن ممارسة القراءة والمطالعة وترجمة ذلك من خلال التعبير الشفهي يساهم في تذليل صعوبات بناء الوضعية، وهذا ما جاءت به بعض تعليمات البرنامج وهو الإلحاح على كثرة المطالعة والقراءة المطلقة والمتنوعة، وهذا ما تدعمه دراسة (مارك 1990) والتي أثبتت أثر ربط القراءة بالكتابة على بناء نص يتسم بالربط والتنظيم (الزيات، 1998، 112)، كذلك

توفرت تعليمات البرنامج على التعود على مجموعة من الوضعيات وتقويمها والتعود على الخطأ وتصويب الأخطاء واعتماد ما يسمى بالتغذية الراجعة التي أثبتت أهميتها ودورها الفعال في التعلم، كما أنه من بين العوامل التي ساهمت في تحسن مستوى العينة التجريبية في القياس البعدي وهو الاستعمال الواسع للغة العربية الفصحى في التعامل سواء داخل المدرسة أو خارجها وهو ما جاءت به تعليمات البرنامج، إذ أن استعمال اللغة العربية يجعل التلميذ يكتسب مهارة التحدث المطلق والتزود بمصطلحات لغوية جديدة والتعود على اللغة المسترسلة، لأن بعض الدراسات أثبتت أن الأطفال العرب يفهمون اللغة العربية الفصحى رغم ضعف مقدرتهم على التحدث بها ومنها دراسة (أحمد محمد المعتوق ن 1999) التي أجريت على مجموعة من الدول العربية وهي الكويت، عمان، القاهرة، تونس، وفي هذا الصدد تمت الإشارة في البرنامج إلى تتبع البرامج الترفيهية والتربوية التي تقدم باللغة العربية الفصحى مما يجعل التلميذ يملك ملكة التكلم والتعبير بالفصحى، لأن التلميذ في هذه المرحلة يميل إلى تتبع مثل هذه البرامج لا سيما الترفيهية منها والتنقيفية مثل برامج الأطفال والرسوم المتحركة وغيرها، كما أكد البرنامج إلى الابتعاد الكلي عن العامية، لأن الخلط بين العامية والفصحى يساهم في تراكم صعوبة بناء وضعية إدماجية، كما يعيق الاكتساب السليم للغة الشفوية، وهذا ما وافق دراسة (كمال بكداش) حول التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية وعلاقة ذلك بالتعليم، حيث أنها أثبتت أن التلميذ يجد نفسه على عتبة ثنائية لغوية بين التعبير بالعامية والكتابة بالفصحى، فتشكل هذه الازدواجية عائقاً أمام تعلمه للغة المدرسية، نظراً للاختلاف الواضح بين المرجعين اللغويين الفصيح والعامي (حوش مصطفى، 2007، 105) كذلك ما ساهم في ذلك مستوى المعلمين المشرفين على العملية وتمكنهم من اللغة العربية الفصحى ونطقهم السليم لها فالمتعلم مولع بتقليد معلمه ومحاكاته من النواحي السلوكية والعلمية والأخلاقية وحتى محاكاته من حيث لغته وأسلوب حديثه فالمعلم هو القدوة الحقيقية لمتعلميه، وفي هذا الصدد أشار ابن خلدون إلى ذلك بقوله { الناس عامة مولعون بالاقتراء فهم يقتدون بمن هم أعلى منهم مكانة وثقافة ومرتبة، ويلتقطون تعبيراتهم ومفرداتهم التي يستعملونها ويتأثرون ببيانهم الذي يسمعون ويقرؤونه } (أحمد محمد المعتوق، 1999)، أما من الناحية البيداغوجية فقد تم التركيز على تنوع الأساليب أثناء تطبيق

البرنامج والابتعاد عن الروتين الذي كان يسود الحصص العادية أثناء تقديم الدروس والمعالجة البيداغوجية لان ذلك يجعل المتعلم ذا شغف لحضور تطبيق البرنامج، واعتماد بعض الأساليب النشطة كطريقة المشروعات وحل المشكلات والألعاب اللغوية والتمثيل والقصص وغيرها وتغيير جو الحجرة ببرمجة بعض الحصص الخاصة بتطبيق البرنامج في فضاءات خارجية والتي يرى فيها أغلب خبراء التربية أنها أكثر فعالية من الطرائق التقليدية، وهذا ما أكدته دراسة (هاسلم وبراون 1965) حول أثر الطريقة التدريسية الفعالة في تحصيل المتعلمين في القراءة والكتابة والاستعداد للامتحانات وتحسين العادات والدوافع الدراسية، حيث أجريت الدراسة على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وخلصت إلى أن المجموعة التجريبية فاقت المجموعة الضابطة في العادات الدراسية والتحصيل الدراسي، وكانت الفوارق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 (أحمد حقي الحلي، 1984)، وكذلك دراسة (جيمس) حول البحث فيما إذا كانت هناك علاقة بين أسلوب التعليم المميز للمدارس وانجازات التلاميذ في تعلم اللغة فأثبتت أن للأساليب المتنوعة والمتميزة في التدريس دور كبير في تعلم اللغة (عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، 1989)، وكذا دراسة (كريس 1980) والتي خلصت إلى أن الألعاب اللغوية وهي أحد الأساليب النشطة في التدريس تسهم بشكل كبير في زيادة حصيلة تلاميذ الصفوف الأساسية من المفردات. وما نخلص إليه هو أن هذه النتائج المحققة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية ساهمت فيه مجموعة من العوامل المتضمنة ضمن البرنامج التدريبي.

4- تفسير الفرضية الرئيسية:

من خلال تحليل وتفسير نتائج الفرضيتين الأولى والثانية، نخلص إلى أن البرنامج التدريبي القائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية يساهم في تحسين القدرة على بناء الوضعية الإدماجية في التعبير الكتابي، وهذا يتضح جليا من خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية فنجد أن مستوى بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي قد تحسن بصورة جيدة عند المجموعة التجريبية بعد إخضاعها لبرنامج تدريبي وهذا ما يثبت صحة الفرضية.

5- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي من خلال نتائج اختبار الفرضية يتضح جلياً أن هناك تباين في درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا راجع لتأثير البرنامج المطبق على المجموعة التجريبية واستفادتها من أهم نشاطاته ما نتج عنه تحسين في القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي، وهذا قد اتضح من خلال من خلال المقارنة بين نتائج القبلي والبعدي، فأثناء القياس القبلي كانت نتائج العينة التجريبية منخفضة، وأن هناك صعوبة في بناء الوضعية في كل أجزائها وعناصر تكوينها ومعايير بنائها، وهذا ما عكسته الدراسة الاستطلاعية كذلك، وأثبتته دراسة حمدان نصر (1995) حيث أثبتت وجود انخفاض حاد في نسبة الذين يتقنون ويتحكمون في مهارة الإنتاج الكتابي، حيث بلغت عينة الدراسة 1116 تلميذ وتلميذة من الخامسة ابتدائي، كذلك أثبت ذلك دراسة (وجاون 2001) التي أكدت أن التلاميذ ذو صعوبات التعلم يمرون بصعوبات بالغة في التعبير الكتابي من شأنها أن تحد من قدراتهم على توضيح ما يدركون كتابياً رغم أنهم يستطيعون ذلك شفها ولديهم الأفكار والمعارف للتعبير عنها، إلى أن خضعت هذه العينة إلى البرنامج التدريبي التي تطرق إلى أهم ضمنيات الإنتاج الكتابي من نشاطات لغوية وفكرية ونحوية، أي أن البرنامج طبق وفق منظور تكاملي وهذا ما أكدته دراسة (رابعة محمد الشناق 2000) بالأردن التي أثبتت وجود فروق بين العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في أثر التكامل اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي، هذا من الجانب اللغوي، وقد يعزى تفوق هذه المجموعة في الاختبار البعدي إلى بيداغوجيا الإدماج المطبقة في البرنامج التدريبي والذي تمثل في كل معايير التحصيل في الإنتاج الكتابي (الوجهة، الانسجام، سلامة اللغة، الإتقان)، أي أن كل

الأنشطة يجب أن تكمل بعضها البعض، وهذا ما أثبتته دراسة (عفت حسن درويش 1989) والتي أكدت وجود فروق بين العينة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في أثر التكامل اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي. إن التطبيقات الإدماجية المطبقة تمنح فرصا للمتعلم للقيام بدوره في التعامل مع فقرات البرنامج كلها من النص الذي يعتبر سندا إلى البناء الفكري إلى اللغوي إلى الإنتاج الكتابي بربطه مع التعبير الشفهي كذا الربط بين المقاربة النصية وبيداغوجيا الإدماج، وقد أثبتت ذلك دراسة (بلا تدرج براين 1995) التي جاءت لثبت اثر برنامج تنمية مهارات القراءة والتعبير الشفهي والكتابي طبقت على عينة قوامها 38 تلميذ من تلاميذ السادسة ابتدائي وخلصت إلى أن مهارات التعبير الكتابي في ظل التكامل اللغوي (إدماج أنشطة التعبير الشفهي والتعبير الشفهي والقواعد) قد تحسنت لدى أفراد المجموعة التجريبية، كذلك مجال التوظيف والتطبيق الممنهج في تطبيق البرنامج ساعد على الارتقاء بنتائج الاختبار البعدي فمجال القواعد مثلا حفظ القاعدة وحده لا يكفي دون استخدامها وتوظيفها، فالتوظيف يسهل عملية الربط بين اللغة وتطبيقاتها والقواعد وتوظيفها وفهم المعاني وفي هذا الصدد يقول الصميلي (إن تدريس القواعد القائم على الحفظ والتدريب على سردها لا يفيد في اكتساب اللغة ولا يساعد على صدق التعبير وسلامته فمع حفظ المتعلمين للقواعد يبقى أسلوبهم ركيكا وعباراتهم رديئة وإنشائهم ضعيف) (مذكور أحمد علي، 1991، 348).

استنتاج عام

هدفت الدراسة إلى إعداد وتطبيق برنامج تدريبي قائم على بيداغوجيا المقاربة العلاجية للتدريب على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من فئة ذوي صعوبات التعلم، وهذه الدراسة نابعة من واقع معاش وملاحظ إذ أن عديد التلاميذ حتى المتفوقين منهم يعانون من هذه الصعوبة ، كما أن الأساتذة يشكون من تهرب التلاميذ من بناء وضعية إدماجية ، وتمت الدراسة ببعض ابتدائيات ولاية عين صالح ، وللتأكد من فعالية هذا البرنامج وتحقيق أهدافه تم استخدام المنهج التجريبي المناسب لاختبار فرضيات الدراسة. وتم الاعتماد في هذا البرنامج على مجموعة من النشاطات البيداغوجية ممثلة في حصص علاجية ، تم التركيز فيها على مجموعة من المعايير من شأنها أن تساعد التلميذ على تذليل صعوباته وتساهم في تحسين القدرة على بناء وضعية إدماجية ، وهذا التنوع في النشاطات أيدته عديد الدراسات أهمها دراسة ابراهيم فايز لبد (2017) ، ودراسة ميادة الناظور (2017) ، ودراسة عبير جمعي (2019) ، كما أن عديد الدراسات اثبتت نجاعة مثل هذه البرامج التدريبية وما تحتوي عليه من مهارات ، ودورها الكبير والفعال في تذليل الصعوبات ومعالجتها كدراسة عوين (2018)، ودراسة قرين (2017) ، ودراسة ميادة (2017) ، ودراسة المشاقبة (2017)، فأغلب النشاطات والفنيات تكسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة بناء وضعية إدماجية كونها تستهدف أهم نقاط الضعف وتقوم بمعالجتها ، كما أن الدراسة من خلال هذه الأنشطة وهذا التدريب تطرقت إلى كل الجوانب المتعلقة والمساهمة في بناء الوضعية من قراءة صحيحة سليمة ، وكتابة بخط واضح ومقروء وتوظيف لأهم الظواهر اللغوية المبرمجة لهذه لفئة الخامسة ابتدائي ، هذه الأخيرة الذي تعتبر كمرحلة ختامية للتعليم الابتدائي وتنتهي بامتحان له قيمته التربوية والاجتماعية ، فوجب الاهتمام بكل ما من شأنه أن يساهم في الحصول على تقويم جيد ، فبرنامج الدراسة متعدد الأهداف وقيمه مستمدة من أنشطته كونها منظمة ومخطط لها وتتميز بالموضوع والدقة ، كما أن تطبيق البرنامج جاء بعد نتائج الفصل الأول ، حيث اطلع التلاميذ على نتائجهم مما شكل لديهم رغبة شديدة في الاستفادة من البرنامج وتحسين المستوى ومعالجة أهم الصعوبات ، كما أن البرنامج التدريبي يعتبر مرجعية ودليل للأساتذة

يعتمدونه لمساعدتهم في تذليل أهم الصعوبات المتعلقة ببناء وضعية إدماجية ، ومن خلال النتائج المتوصل إليها نجزم أن البرنامج عبارة عن نظام علاجي بيداغوجي يمكن الاعتماد عليه أثناء وجود صعوبة في بناء وضعية إدماجية كما يعتبر وسيلة تصويبية وتصحيحية لأهم الأخطاء المرتكبة أثناء بناءها وكذا أهم العوائق التي تقف وتحول دون إنتاج كتابي متكامل، وهذا ما عبر عنه تأثر أفراد العينة بفقراته وتجاوبهم مع تعليماته. كما أن أهم التدريبات مكنتهم من تذليل الصعوبات وساعدتهم بل ومكنتهم من إزاحة هاجس الخوف الذي كان ينتابهم حينما يطلب منهم بناء وضعية إدماجية.

خاتمة

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الأمور الشائكة التي تواجه الباحثين في الوقت الحالي، وتؤرقهم كونها انتشرت انتشارا رهيبا وهي في تزايد مستمر، وصعوبة بناء وضعية إدماجية أحد هذه المواضيع وأشدّها، كونها أنها تعتبر كنّاج لمجموعة من التعلّيمات التي يتلقاها المتعلّم من جهة وتستهدف نتائج امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، فالإخفاق في بنائها هو إخفاق في التعليم وإخفاق في التحصيل، واهتمامنا بهذا الموضوع هو نابع من وقوفنا على المشكل من جهة والواقع الذي تعيشه مؤسساتنا التربوية، فاللغة العربية من هذا المنطلق هي مهددة تهديدا حقيقيا كونها لغة التواصل والتخاطب، وأي صعوبة فيها هي صعوبة في التواصل والتخاطب، واللغة العربية حدودها أكبر من التخاطب والتواصل فبها تلقن المعارف الأخرى من مختلف العلوم، فحاولنا من خلال دراستنا تسليط الضوء على هذه الصعوبة من جميع جوانبها واقتراحنا نمطا علاجيا تمثل في برنامج تدريبي قائم على المقاربة العلاجية أثبت فعاليته وقدرته على تحسين القدرة على بناء وضعية اندماجية، فهو يعتبر إضافة لهذا الحقل، ونسعى من خلاله إلى التخفيف من حدة الصعوبات ومساعدة فئة ذوي صعوبات التعلم من أجل تحدي هذه الصعاب والقضاء عليها.

إننا من خلال هذه الدراسة وما تحصلنا عليه من نتائج نؤكد أنه بإمكاننا أن نوقد شمعة، وأن نساهم في إنقاذ هذه الفئة لأنها تموت في صمت، فوجب الاهتمام بمثل هذه المواضيع وإعطائها المكانة اللازمة والاجتهاد في تقديم الأفضل، لأن هذه الفئة تحتاج منها الالتفاف حولها ومساعدتها في العلاج بشتى الطرق والوسائل.

الإقتراحات:

على ضوء نتائج البحث، و ما تحتاجه صعوبات التعلم من تكاتف للجهود من أجل التقليل من حدتها وانطلاقا من الميدان الذي نعيشه ونلاحظه، نقدم بعض الإقتراحات التي من شأنها أن تساعد الباحثين في حقل صعوبات التعلم ، والقائمين على قطاع التربية :

1-إعادة الاعتبار لنشاط التعبير الكتابي وإعطاءه المكانة اللازمة كونه نشاط إدماجي

ويأتي في ختام التعلّيمات، ومن خلاله الاهتمام بالوضعية الإدماجية كونها تحتوي

على أغلب النقاط في الامتحانات الرسمية.

- 2- عقد دورات وندوات تدريبية للمعلمين في مجال بناء الوضعيات الإدماجية لا صيما الجدد منهم.
- 3- إعادة النظر في سياسة التوظيف لا صيما مراعاة التخصص، فمن غير المعقول أن نسند تدريس قسم في مرحلة الابتدائي لأستاذ درس في الجامعة كيمياء مثلا ونطلب منه تدريس اللغة العربية وقواعدها.
- 4- التنوع في أساليب التدريس وتبني المعلمين لتقنيات تكون لها فعاليتها أكثر.
- 5- إعداد دليل للمعلم يحتوى على تدريبات أثبتت نجاعتها من خلال الدراسات العلمية والأكاديمية.
- 6- إعطاء الكتابة الكثير من الاهتمام في المناهج الدراسية لا صيما في المستويات الأولى.
- 7- زيادة الحجم الساعي والزمني لنشاط التعبير.
- 8- اعتماد مثل هكذا برامج في حصص المعالجة البيداغوجية.
- 9- تطبيق بعض الاختبارات التشخيصية لمعرفة نواحي الضعف لدى التلاميذ وتشخيصها في وقت مبكر من أجل علاجها.
- 10- اشراك أولياء التلاميذ في عملية التشخيص كونهم يساعدون في اكتشاف الصعوبة.
- 11- تشجيع التلاميذ على المطالعة وإظهار التنافس في ذلك بالمكافئة والتعزيز الإيجابي.
- 12- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة لتصحيح أخطائهم.
- 13- اختيار فضاءات أخرى لممارسة حصص المعالجة كونها تقضي على الروتين والملل.
- 14- تفعيل النشاطات اللاصفية كونها تساهم في إثراء الملكة اللغوية للتلاميذ كالمسرح والأنشيد ومختلف الأنشطة الثقافية.

قائمة المصادر والمراجع

I. الكتب باللغة العربية:

- إبراهيم مهدي الشبلي، (2000)، التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان.
- ابن منظور، محمد أكرم، (1997)، لسان العرب، دار الكتب العلمية، مصر
- أحمد الظاهر، (2004)، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر، الأردن.
- أحمد حقي الحلي، (1984)، اللغة العربية وطرائق تدريسها، مجلة مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، عدد 04.
- أحمد زكي صالح، (1978) اختبار الذكاء المصور، كراسة التعليمات دار النهضة العربية القاهرة مصر
- أحمد سليمان عوده، (1985)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر
- أحمد عبد الحسن عبد الامير، (2002)، الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق، رسالة ماجستير غ م، كلية التربية بغداد.
- أحمد عبد الكريم حمزة، (2008)، سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- أحمد عبد الله، فهمي مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- أحمد عزت راجح، (1995)، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي، الجزائر
- أحمد محمود المعتوق، (1996)، الحصيلة اللغوية -أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، دار عالم المعرفة، الكويت.
- أسامة محمد البطانية، (2005) صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، دار المسيرة، عمان.
- امسعد أبو الديار، (2012)، القياس والتقويم لذوي صعوبات التعلم، ط1، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

- بدوي عبد الرحمن، (1977)، مناهج البحث العلمي، المكتبة الوقفية للكتب المصورة، مصر.
- جبريل بن حسن العريشي، (2012)، صعوبات التعلم النمائية، دار صفاء للطباعة والنشر، الأردن.
- جبريل رشاد، وفاء عبد الواحد، (2012)، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، دار صفاء، عمان الأردن.
- جمال مثقال مصطفى القاسم، (2000)، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء، عمان.
- جميل حمداوي، (2015)، مكونات العملية التعليمية التعلمية، المكتبة الشاملة، مصر.
- حسن أحمد الطعاني، (2007)، التدريب: مفهومه وفعاليته، بناء البرامج التدريبية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- حسن الحريري وآخرون، (1996)، المدرسة الابتدائية، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- حسن شحاتة، زينب النجار، (2003)، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
- حسن مصطفى عبد المعطي، (2003)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر.
- حلس، داود، (2004)، دراسة تقويمية للأخطاء والكتابة الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
- حمزة أبو النصر، (1991)، مهارات القراءة السريعة، مكتبة الإيمان، السعودية.
- خديجة بن أودينه، (2021)، المهارات اللغوية وأثرها على الوضعية الإدماجية، مجلة ربحان للنشر العلمي، جامعة حلب، سوريا.
- خوجة أسماء، (2018)، المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، رسالة دكتوراه، كلية علم النفس والتربية، جامعة بسكرة، الجزائر.

- الددع عزة مختار، أبو مغلي سمير عبد الله مسعود، (1992)، تعليم الطفل بطيء التعلم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الديلمي، الوائلي وآخرون، (2003)، اللغة العربية، مناهجها، وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- راوية محمد حسين ، محمد سعيد سلطان ،(2014) ،الموارد البشرية ،ط2 ، دار التعليمي الجامعي ، الإسكندرية مصر .
- ربيع محمد شحاتة، (2009)، علم النفس التجريبي، دار غريب للطباعة والنشر، مصر .
- رشيد زرواتي، (2016)، مناهج وأدوات البحث في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، مصر .
- الزيات فتحي مصطفى، (1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة مصر .
- زيتون عايش محمود، (1994)، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
- زيدان أحمد السرطاوي، (2007)، مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية (دراسة تقنية)، (ط.1)، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.
- زيدان أحمد السرطاوي، كمال سالم سيسالم، (1992)، المعاقون أكاديميا وسلوكيا: خصائصهم وأساليب تربيتهم، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- زيدان السرطاوي، (1995)، التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام مفهوم التباين بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- سالم، رائدة خليل، (2008)، التعليم الابتدائي، (ط.1) مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سعدون الساموك، هدى علي الشمري، (1980)، تقنيات التعبير الكتابي، دار المناهج، مصر .

- سليمان أحمد نايف، (1996)، الجامع في اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، مصر.
- سليمان عبد الواحد يوسف، (2010)، دلالة التمايز في مكونات ما وراء الذاكرة كأحد المعالجات ما وراء المعرفية للمعلومات لدى الطلبة الجامعيين العرب في ضوء الجنس والجنسية، مجلة الاكاديمية الدولية للعلوم النفسية والتربوية والأرطوفونيا، جامعة قناة السويس. مصر.
- الشبلي إبراهيم مهدي، (2000)، التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الأمل للنشر والتوزيع، مصر
- الصديق مختار عثمان، (2005)، جامعة القرآن الكريم للطباعة، أم درمان، السودان.
- الصديق مختار عثمان، (2005السودان)، دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي،
- صلاح الدين عبد الباقي، (2002)، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية مصر.
- طارق عبد الرؤوف، (2008)، معلمة رياض الأطفال، (ط.1) مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، السعودية.
- الطعاني، حسن أحمد، (2007)، التدريب مفهومه وفعاليته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها، دار الشروق عمان.
- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، (2003)، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان.
- عادل عبد الله محمد، (2000)، العلاج المعرفي السلوكي، دار الكتب الحديثة، مصر.
- عادل عبد الله، (2003)، رعاية الموهوبين، دار رشاد للطباعة والنشر، مصر.
- عبد الرحمن السفاسفة، (2004)، طرائق تدريس اللغة العربية، (ط.3)، الكراك يزيد للنشر الأردن

- عبد الرحمن توفيق ،(2005)، مهارات أخصائي التدريب ،مركز الخبرات المهنية للإدارة ، الجيزة مصر .
- عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحى، (1989)، بيداغوجيا التقييم والدعم، مطبعة إفريقيا شرق، الدار البيضاء.
- عبد الله إبراهيم الدميخي ، (2015) ، أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في مجال التدريس ، جامعة أم القرى ، مكة السعودية.
- عبد الوهاب سمير ، (2002)، فعالية برنامج لتنمية مهارة الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانية الموهوبين في مجال الشعر، بحوث ودراسات في اللغة العربية في المرحلتين الثانوية والجامعية، المنصورة، المكتبة العصرية، مصر.
- عطا إبراهيم محمد، (2001)، التربية العلاجية، مركز الكتاب للنشر، مصر.
- عماد توفيق السعدي، (1991)، أساليب تدريس اللغة العربية، (ط.1)، دار الأمل للنشر والتوزيع، مصر.
- عوين الهادي، (2018)، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات نشاط التعبير الكتابي قائم على التطبيقات الادماجة، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- العيسوي عبد الرحمن، (1997)، العلاج النفسي، دار الراتب الجامعية، لبنان.
- فتحي الزيات، (2002)، صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة مصر.
- فتحي السيد عبد الرحيم، (1990)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار القلم، دمشق سوريا -آني ديمون، (2006)، اضطرابات اللغة في الأطفال، ط1، المجلس الأعلى للثقافة.
- فتحي السيد عبد الرحيم، (1992)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجية التربية الخاصة، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

- فتيحة بن سعدون، (2016)، تكييف اختبار L'alouette من خلال بناء نص قرائي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.
- فضل الله محمد رجب، (2003)، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، القاهرة، عالم الكتب 2003.
- فكري لطفي متولي، (2015)، استراتيجيات التدريس لذوي اضطرابات الأوتيزم، ط1، مكتبة الرشد، مصر.
- فكري لطيف متولي، (2015)، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ط1، دار النشر، عمان.
- قحطان أحمد الظاهر، (2004)، التربية الخاصة، دار وائل، عمان.
- كورات كريمة، (2018)، صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية من التأسيس إلى التشخيص، مجلة مقون، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة.
- كيرك وكالفنت، (1998)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية.
- اللالا، زياد كامل وآخرون، (2012)، أساسيات التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ليلي عبد العزيز زهران، (1991)، المناهج في التربية التدريبية، دار زهون، القاهرة.
- ليلي عبد العزيز زهران، (1991)، فاعلية مفردات المقررات العلمية، دار الأمل، مصر.
- مجدي إبراهيم، (2003)، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- مجيد سوسن شاكر، (2008)، الجودة في التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- محسن علي طيبة، (2006)، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- محمد الحماحي، (1990)، أسس بناء برامج التربية الرياضية، دار الفكر العربي، الجزائر.
- محمد الصالح حثروبي، (2002)، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.
- محمد الصويركي، (2014)، التعبير الكتابي التحريري، (ط.1)، دار ومكتبة الكندي، عمان الأردن.
- محمد الطاهر وعلي، (2004)، المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، دار الكتب العلمية، الجزائر.
- محمد النوبي محمد علي، (2011)، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد زياد حمدان، (1982)، أدوات ملاحظة التدريس - مناهجها واستعمالها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- محمد شكر الزبيدي، يوسف أبو القاسم الأحرش، (2001)، صعوبات التعلم، دار الكتب الوطنية والمكتبات، بنغازي، ليبيا.
- محمد صلاح الدين علي، (1998)، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- محمد عبد الرحيم عدس، (1998)، المدرسة. مشاكل وحلول، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- محمد علي الصويركي، (2006)، أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي في الاردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد السابع، العدد الثالث جامعة البحرين.
- محمد علي كامل محمد، (2006)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، دار الطلائع للنشر والتوزيع، مصر.
- محمد محمد الحماحي، (1990)، برنامج مقترح للتربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية في ضوء تقويم برامجها الحالية، رسالة دكتوراه غ م القاهرة.

- محمد مرعي مرعي ،(2007)، أسس إدارة الموارد البشرية ، دار الرضا للنشر والتوزيع ، دمشق سوريا.
- محمد نعيم الشريف، (1994)، تقنين مقياس الذاكرة، دار المسيرة، عمان.
- محمود عوض الله سالم وآخرون، (2008)، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، الجزائر.
- مذكور أحمد علي، (1991)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف الرياض السعودية.
- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعاينة، (2007)، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
- معوش عبد الحميد، (2012)، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجة وفق منظور التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- منال باكرمان، (2004)، صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، مصر.
- موريس انجرس، (2004) منهجية البحث في العلوم الإنسانية، دار القصة للنشر والتوزيع ط2، الجزائر.
- موريس انجرس، (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصة للنشر، الجزائر
- نبيل حسين، أحمد الخطيب، (2011)، مهارة الكتابة والتعبير، دار كنوز المعرفة العلمية، جدة، السعودية.
- نبيل عبد الفتاح حافظ، (2000)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء، القاهرة، مصر.
- نبيل عبد الهادي، (1998)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- نسيمة ربيعة جعفري، (2003)، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية - مشكلات وحلول - ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- نعيم إبراهيم الطاهر ، (2007)، تنمية الموارد البشرية ، عالم الكتب الحديث ، عمان
- نعيمة عزي، (2019)، تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات لسانية.
- نعيمة عزي، (2019)، تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، الجزائر.
- هويدة حنفي، محمود رضوان، (1992)، برنامج علاج صعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
- وزارة التربية الوطنية، (2008) النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، (2011)، الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، (2012)، دليل المعلم للخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر
- وزارة التربية الوطنية، (2012)، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- يوسف الصميلي، (2002)، اللغة العربية وطرق تدريسها نظريا وتطبيقا، الدار النموذجية، المطبعة العصرية، صيدا بيروت.

II. الكتب اللغة الأجنبية:

- Antia, S., Reed, S.and Kreimeyer, K.2005.Written language of deaf and hard of hearing students in public schools.Journal of Deaf Studies and Deaf Education.255–244 ,(3)10.
- Arfé B.Perondi I.2008.Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy.
- BERBAUM J.1990,Un programme d'aide au développement de la capacité–d'apprentissage, Grenoble.
- Bonjour, Pierre, et Michèle Lapeyre, 2000 L'intégration scolaire des enfants à besoins, spécifiques. Des intentions aux actes, France Toulouse, Éditions Ères,
- Jean–Pierre astolfi.1997.lerreur.un outil pour enseigner.paris E S F éditeur
- Johnson, D,J, 1996 Troubles d'apprentissage: principales et pratiques–éducatives, éditions de Boeck– Wesmael S.A, Bruxelles.
- Overton, T; 2009Evaluer les apprenants ayant des besoins particuliers par –
- Quigley, S.and Kretschmer, R.(1982).The Education of–deaf children.Edward Arnold.USA.
- une approche appliquée. Publication Merrill ; paris.
- VignerVigner. Gérard 1982 Ecrire éléments pour une pédagogie de la –production écrite. CLE international PARIS.
- Deaf Education.255–244 ,(3)10.

الملاحق

الملحق رقم (01) اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

وصف الاختبار:

وهو أحد الاختبارات غير اللفظية، وهو يهدف إلى قياس القدرة على ادراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، وهو موجه لأطفال فوق الثمان سنين مطبقا صاحبه محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل، حيث يتكون هذا الاختبار من 60 صورة وشكل في مجموعات، حيث كل 5 صور وأشكال متشابهة في صفة وأكثر تكون مجموعة واحدة، ويطلب من المفحوص أن يتعرف على الصورة أو الشكل المخالف بوضع علامة (X) داخل المربع الذي يرمج للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة، حدد زمن الإجابة 15 دقيقة، بعد الانتهاء تسحب الورقة من المفحوص وتحسب كل إجابة صحيحة للمفحوص نقطة واحدة والسؤال الذي لم يجب عليه يوضع له (0)، ويتم الرجوع إلى مفتاح التصحيح لمعرفة الإجابة الصحيحة، ثم تجمع الدرجات التي تحصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية المتحصل عليها، وتحسب نسبة الذكاء بتحديد الدرجة الكلية التي تحصل عليها وتتم مقارنتها بنسبة الذكاء الموجودة في قائمة المعيار الثلاثي للاختبار.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم تقنين الاختبار على البيئة المصرية على عينة من 500 شخص تتراوح أعمارهم بين الثامنة والسابع عشر سنة

أ- معامل الثبات:

تم عن طريق التجزئة النصفية وتحليل التباين، حيث تراوحت معاملات الثبات الناتجة بين 0.75 وهي أقل قيمة و0.85 وهي أكبر قيمة.

ب- صدق الاختبار:

تم التحقق من ذلك بمقارنته بغيره من الاختبارات وبعد الانتهاء من المقارنة تبين ان المعاملات لها دلالات إحصائية عند مستوى (0.05 - 0.01)، أما الصدق العاملي فتم التحقق منه في دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة قوية من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية، حيث وجد أن هذا الاختبار مشبع بالعامل العام بمقدار

(0.48)، وهذا ما يثبت أن الاختبار صادق في ما يمكن أن يطلق عليه قياس القدرة العقلية العامة.

تنفيذ الاختبار:

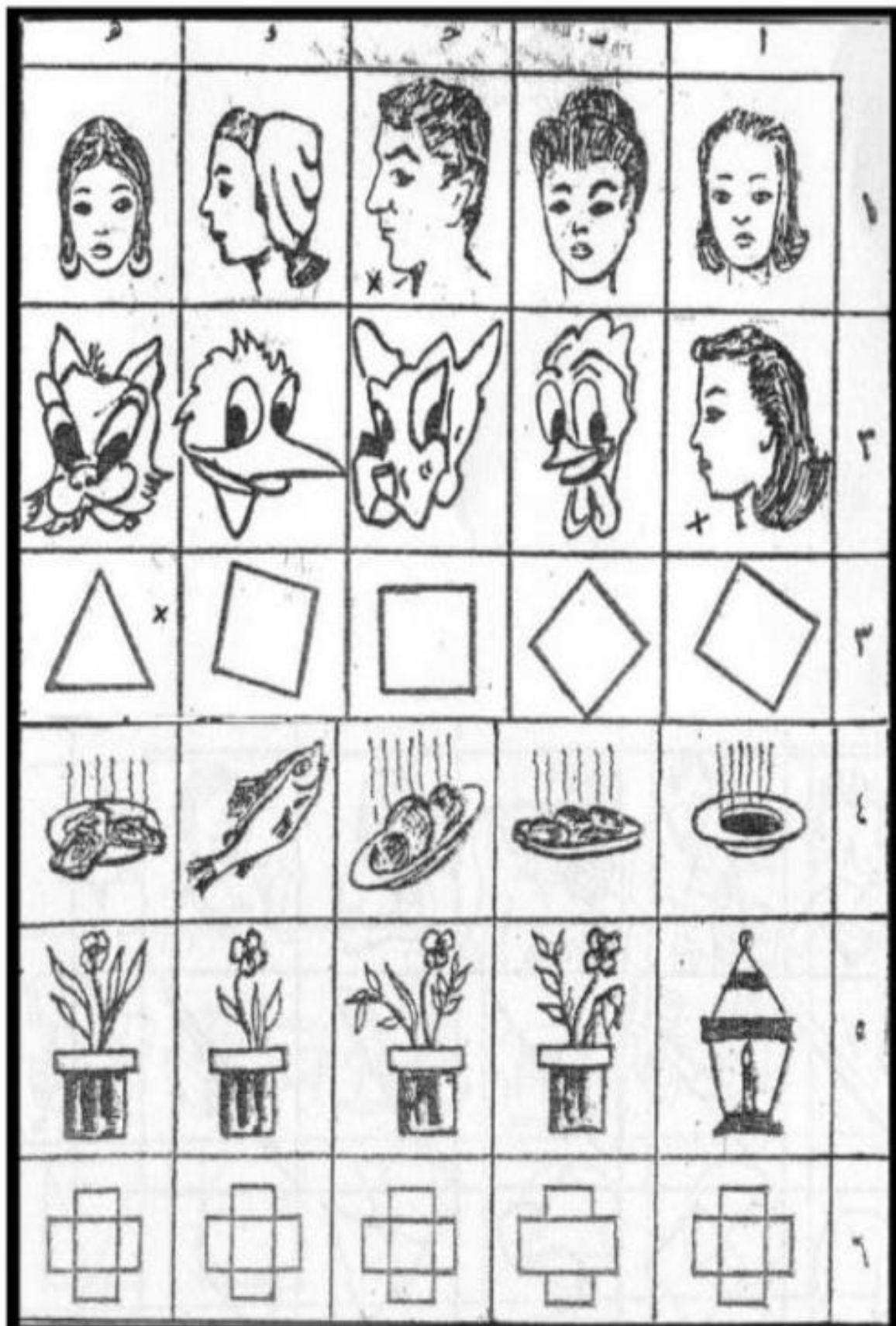
هناك تعليمات تقدم للمفحوص قبل الاختبار، ويجب أن يتبعها بدقة منها عدم نسيان كتابة الاسم واللقب واحترام الوقت المحدد، مع أن يطلب من المفحوص الاجابة على قدر ممكن من الأسئلة وإن لم يكن جميعها

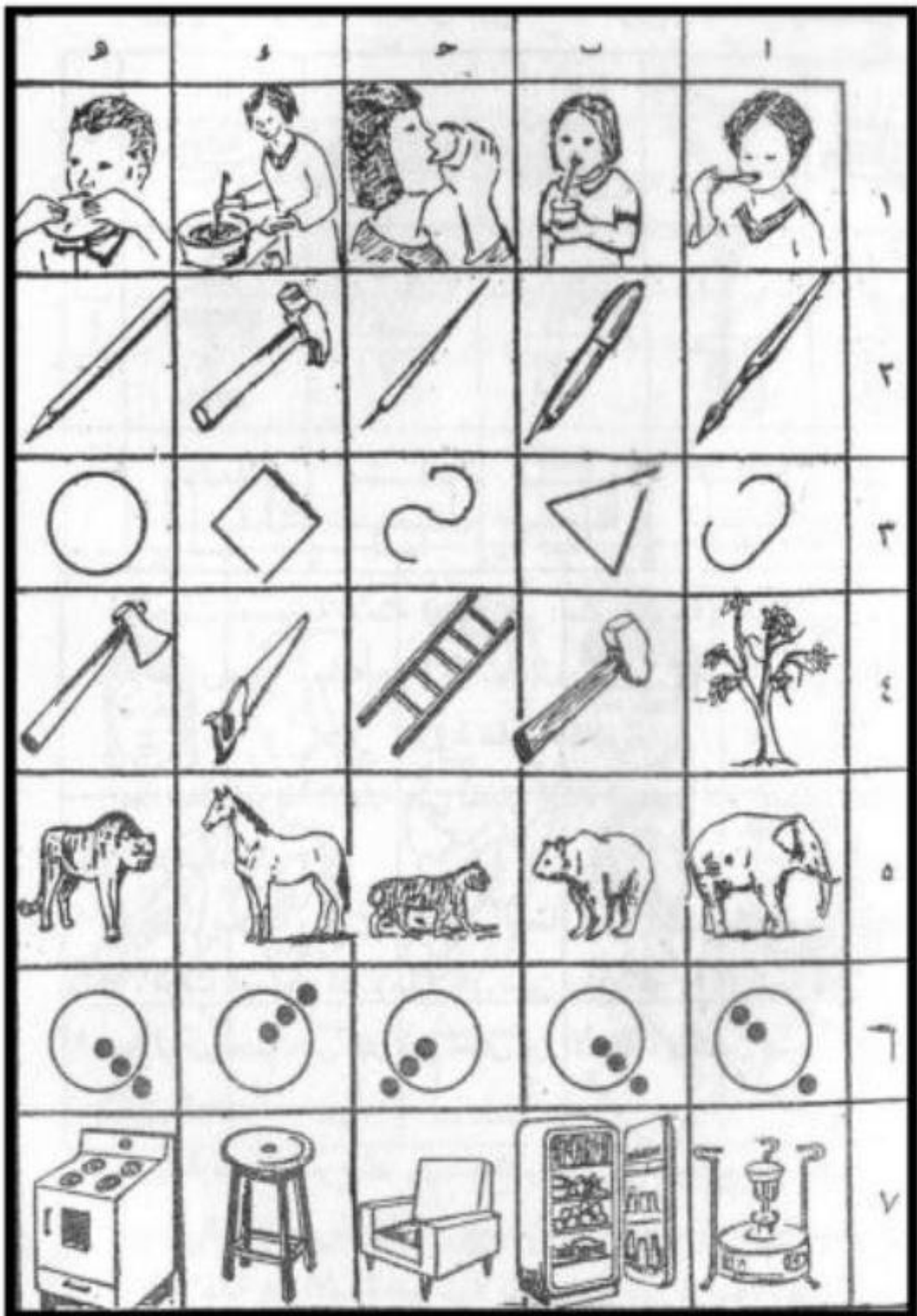
مفتاح تصحيح الاختبار:

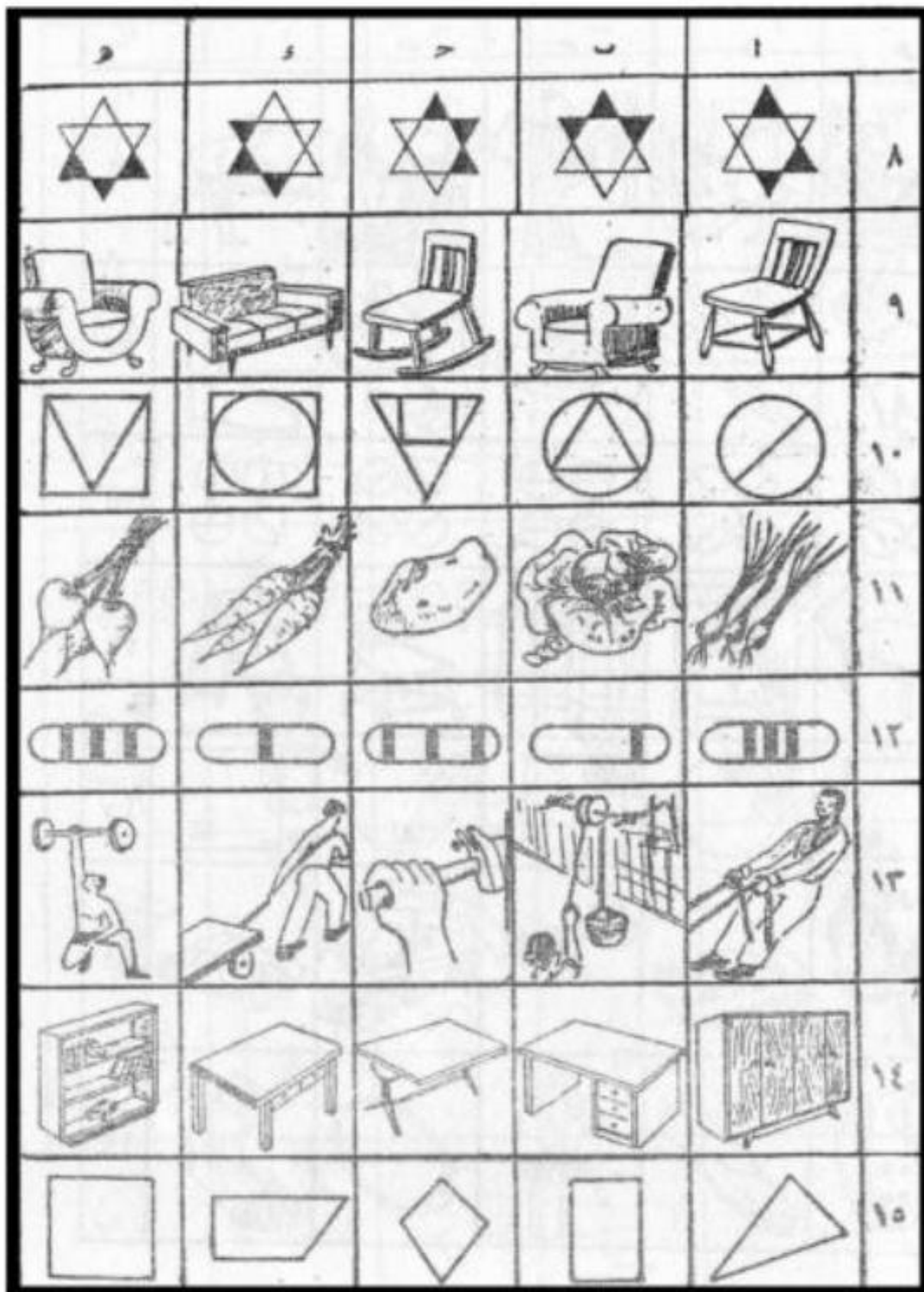
رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
1	د	16	ج	31	أ	46	ب
2	د	17	ج	32	هـ	47	أ
3	هـ	18	أ	33	ج	48	د
4	أ	19	هـ	34	ب	49	ج
5	د	20	أ	35	أ	50	ج
6	أ	21	هـ	36	د	51	هـ
7	ج	22	ب	37	هـ	52	د
8	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
9	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	ب
14	أ	29	هـ	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	هـ

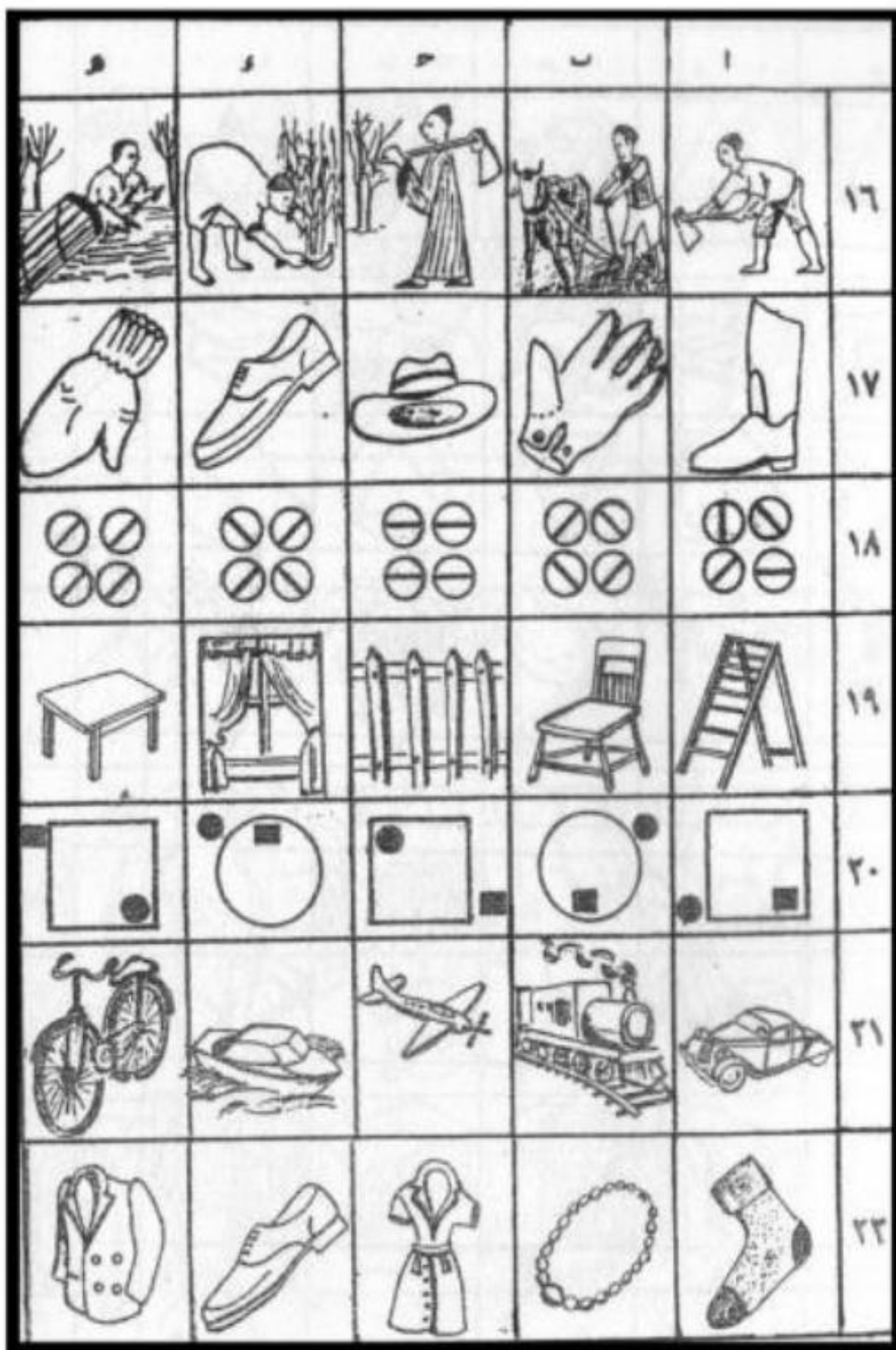
قائمة المعايير

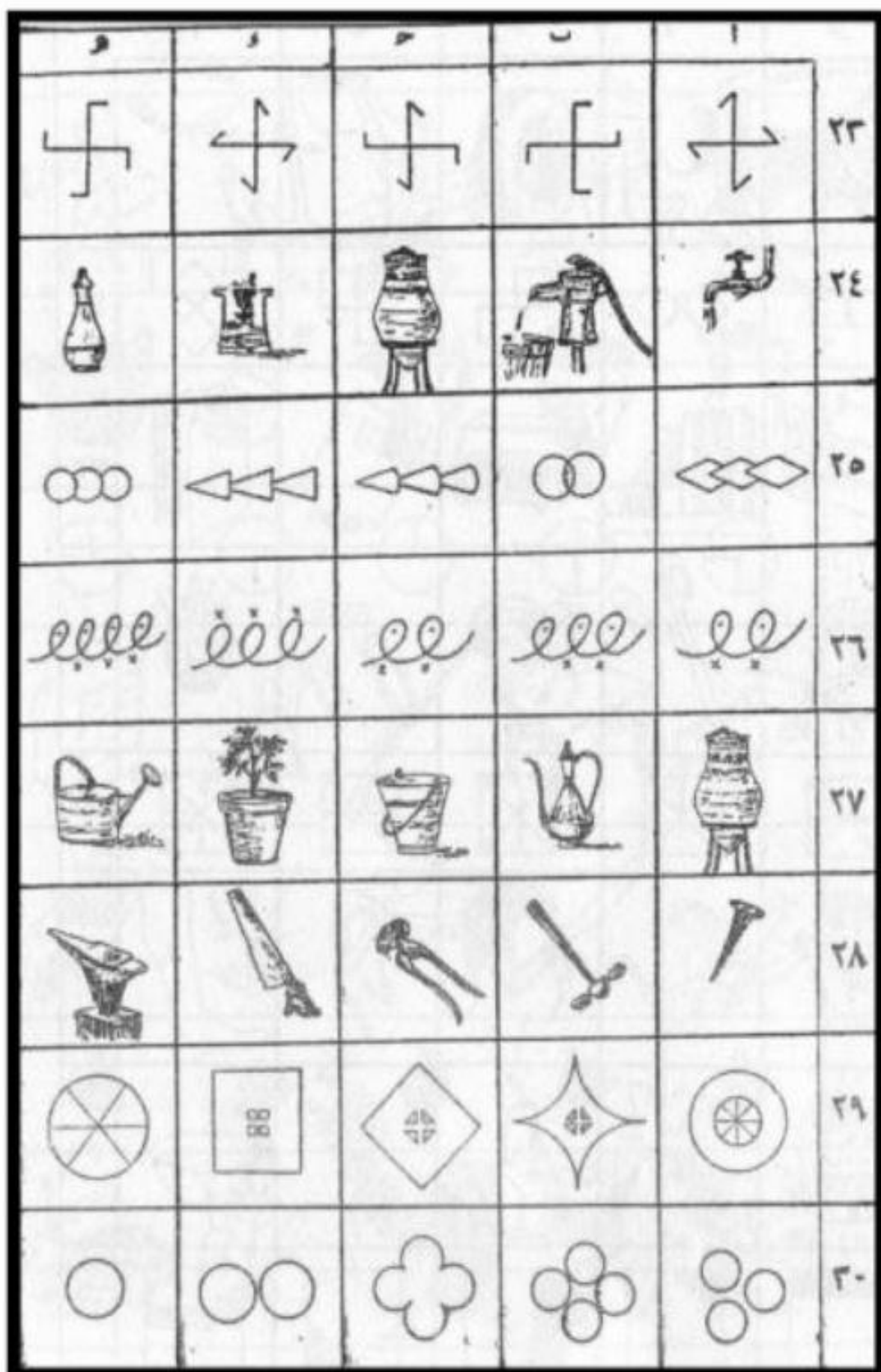
العمر الزمني	العمر الزمني										المنويات %	
	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8		
135	54	54	48	47	45	42	41	40	36	32	99	ممتاز
	52	51	46	45	44	41	40	39	35	31	98	
	51	49	45	43	42	40	39	38	34	30	97	
130	50	47	44	42	41	39	38	37	33	29	96	
	49	45	43	41	40	38	37	36	32	28	95	
	48	44	42	40	39	37	36	35	31	27	94	
120	47	43	41	39	38	36	35	34	30	26	93	
	46	42	40	38	37	35	34	33	29	25	92	
	44	41	39	37	36	34	33	32	28	24	91	
115	42	40	38	36	35	33	32	31	27	23	90	
	41	39	37	35	34	32	31	30	26	22	85	
	40	38	36	34	33					21	80	
110	39	37	35	33	32	31	30	29	25	20	75	فوق المتوسط
	38	36	34	32	31	30	29	28	24	19	70	
105	37	35	33	31	30	29	28	27	23	18	65	
	36	34	32	30	29	28	27	26	22	17	60	
100	35	33	31	29	28	27	26	25	21	16	55	
	34	31	30	28	27	26	25	24	20	15	50	
95	33	30	29	27	26	25	24	23	19	14	45	أقل من المتوسط
	32	29	28	26	25	24	23	22	18	13	40	
	31	28	27	25	24	23	22	21	17	12	35	
	30	27	26	24	23	22	21	20	16	11	30	
90	29	26	25	23	22	21	20	19	15	10	25	الغبة الدنيا
	22	21	20	19	18	17	16	15	14	09	20	
85	21	20	19	18	17	16	15	14	13	08	19	
	20	19	18	17	16	15	14	13	12		15	
	19	18	17	16	15	14	13	12	11	07	10	
80	18	17	16	15	14	13	12	11	10	06	09	
	17	16	15	14	13	12	11	10	09		08	
	16	15	14	13	12	11	10	09	08	05	07	
75	15	14	13	12	11	10	09	08	07		06	
	14	13	12	11	10	09	08	07	06	04	05	
	13	12	11	10	09	08	07	06	05		04	
70	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	03	
	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	02	
	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	01	

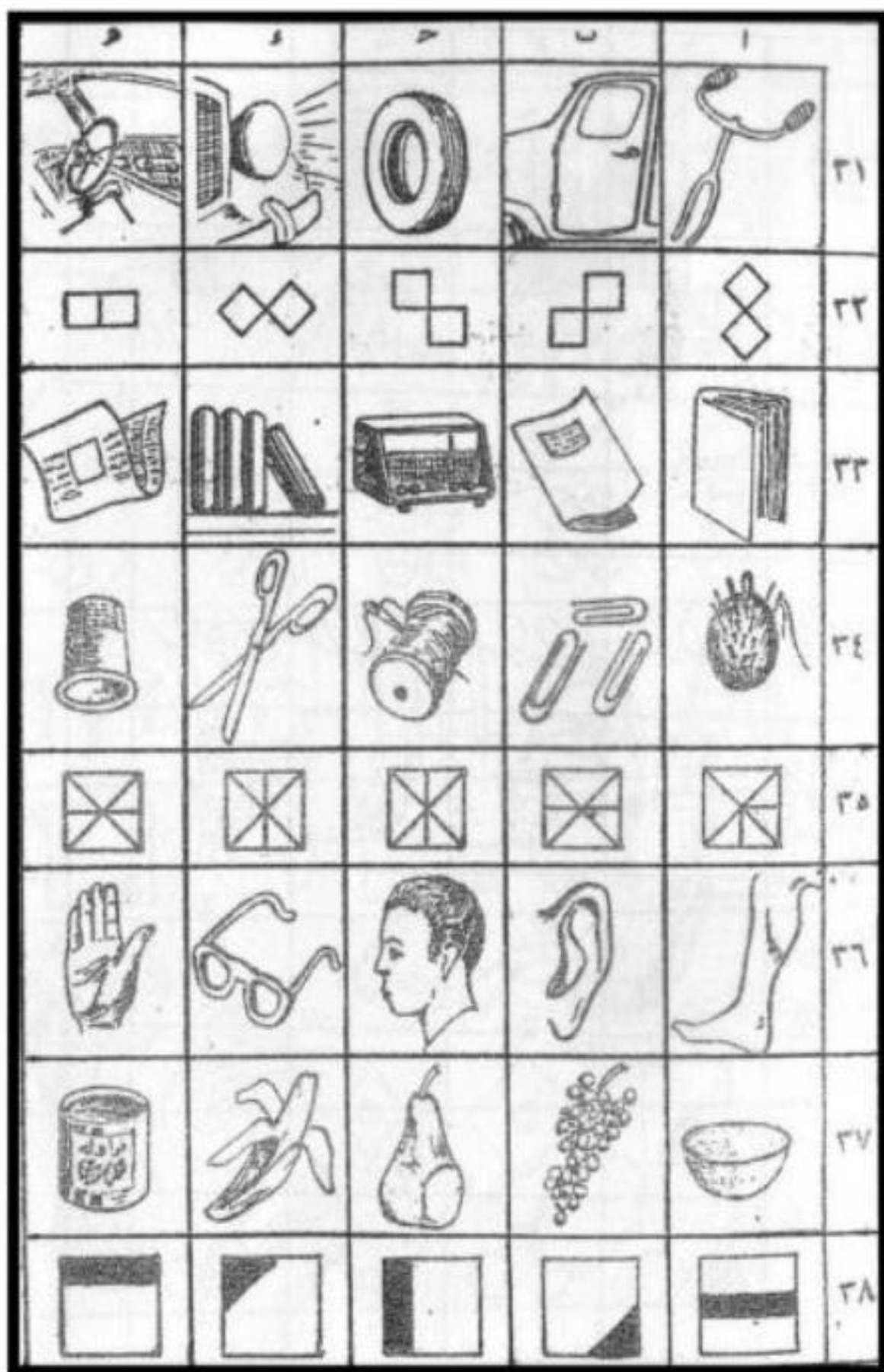


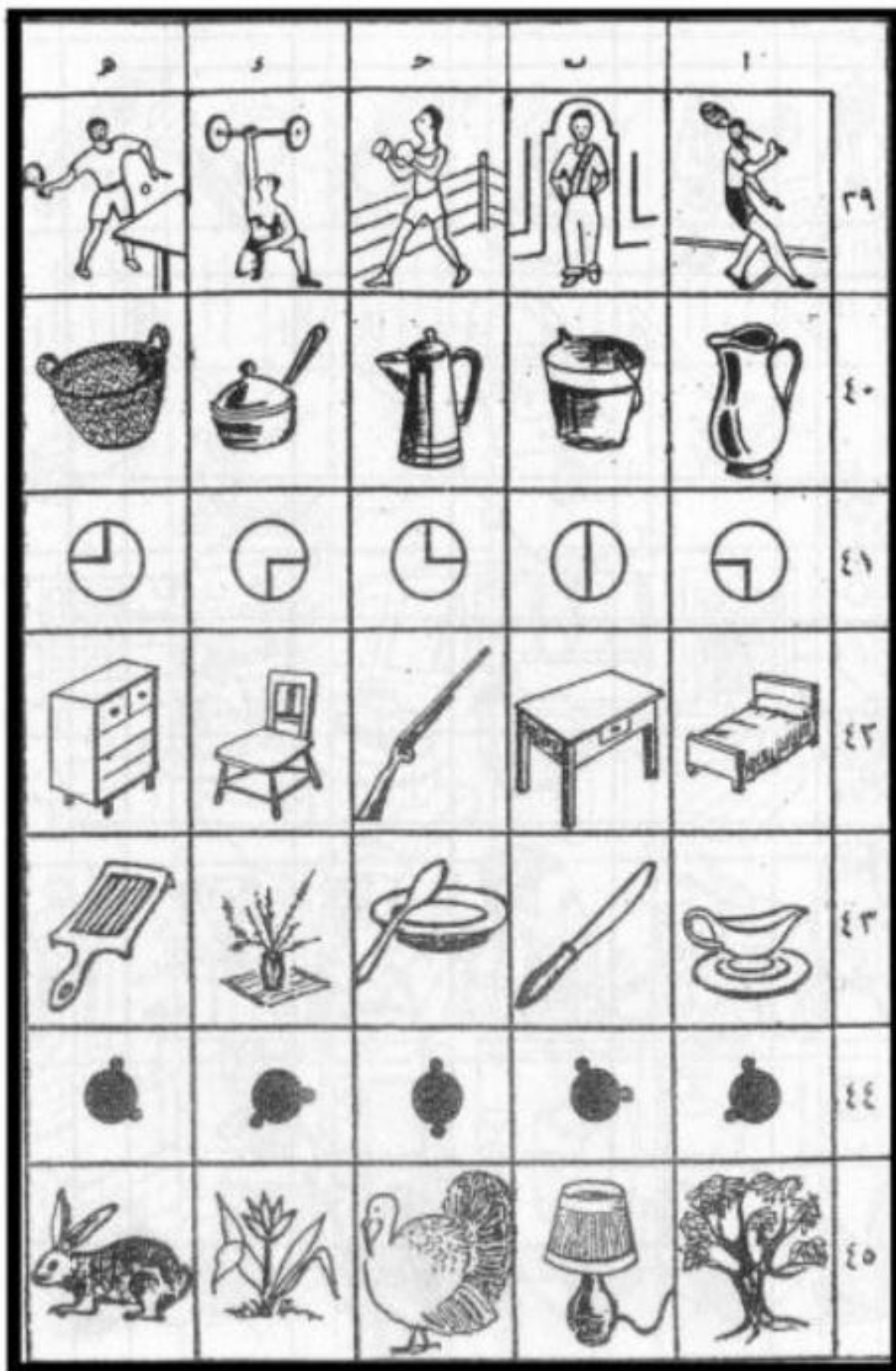




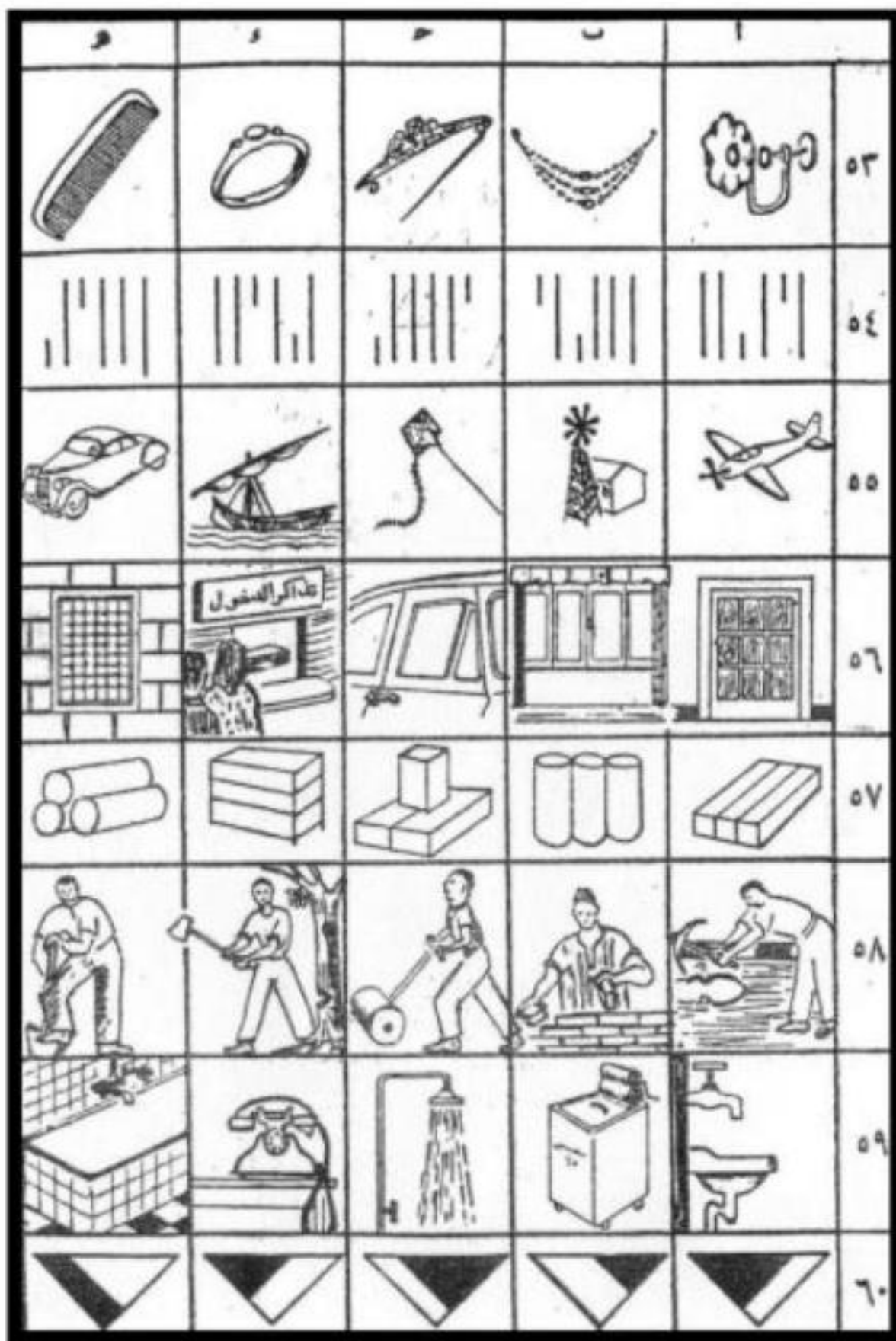












الملحق (02) مقياس صعوبات التعلم للدكتور زيدان السرطاوي

تعريف المقياس:

هو أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها، وهو موجه لتلاميذ التعليم الابتدائي، وهو معد على البيئة الاردنية، حيث يتكون من ثلاثة ابعاد بمجموع 50 بند:

- الخصائص السلوكية ويتكون من 12 بند
- المشكلات الأكاديمية ويتكون من 25 بند
- الصعوبات الادراكية الحركية ويتكون من 13 بند.

أعدت فقرات المقياس بطريقة ليكرت، ويطلب من المعلم تحديد مدى انطباق كل فقرة من فقرات المقياس وذلك باختيار واحدة من خمس اجابات على النحو التالي:

- *- ينطبق بدرجة عالية جدا (05 درجات)
- *- ينطبق بدرجة عالية (04 درجات)
- *- ينطبق بدرجة متوسطة (03 درجات)
- *- ينطبق بدرجة منخفضة (02 درجتين)
- *- ينطبق بدرجة منخفضة جدا (01 درجة واحدة)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس:

تم تقدير ذلك باستخدام الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ بطريقة التجزئة النصفية، حيث كان معامل الثبات مرتفعاً (0.90-0.98)

صدق المقياس:

فبالنسبة لصدق العامل تم اجراء تحليل عاملي للصورة الأولية من المقياس (57) فقرة () وقد تم التوصل إلى تحديد ثلاثة عوامل تشبعت بها معظم فقرات المقياس، حيث استبقى منها 50 فقرة بلغت تشعباتها 0.30 وأكثر بالنسبة للعوامل المنتهية لها. أما الصدق التلازمي تم مقارنة المقياس مع مقياس مايكلبست لتشخيص صعوبات التعلم الذي تم تطويره في البيئة الاردنية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبارين (0.074) وبدلالة إحصائية عند المستوى (0.01)

تصحيح المقياس:

ارتفاع الدرجات يعني زيادة المشكلة السلوكية والاكاديمية الحركية لدى التلميذ والذي يعتبر مؤشر لاحتمال وجود صعوبة في التعلم لدى التلميذ، والانخفاض يشير إلى عدم وجود الاضطراب اي عدم وجود صعوبة، ودرجته على النحو التالي:

البعد الأول: من 25-125

البعد الثاني: من 12-60

البعد الثالث: من 13-65

الدرجة الكلية: من 50-250

4- بنود المقياس:

الرقم	العبرة	ينطبق بدرجة عالية جداً	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول: الصعوبات الأكاديمية						
1	تنقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين					
3	غير قادر على التركيز					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح					
8	خطأ غير مقروء					
9	التذبذب في أدائه من يوم لآخر أو ساعة لأخرى					
10	بطئ في إنجاز العمل					
11	غير قادر على إتباع التعليمات المعطاء له					
12	مفرداته اللغوية محدودة جداً					
13	قدرته على الفهم متدنية جداً					
14	غير قادر على سرد قصة بشكل مفهوم الدية صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي					
15	يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية					
16	قدرته على تنظيم العمل منخفضة					
17	غير قادر على متابعة النقاش الصفّي					
18	لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة					
19	تقتصر إجابته على السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة					
20	يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه					
21	يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب					
22	يعكس الحروف والأرقام عند القراءة وعند الكتابة					
23	يستخدم جملاً ناقصة وملينة بالأخطاء القواعدية					
24	يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية					
25	يحتاج لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه					

البعد الثاني: الخصائص السلوكية

26	يتشبت انتباهه بسهولة				
27	اندفاعي				
28	مشهور إلى درجة الحمافة				
29	يصعب التنبؤ بسلوكه				
30	لا يستطيع التحكم في نفسه (يتكلم دون أذن، يقفز من مقعدة .. الخ)				
31	عنيد				
32	غير مهذب مع الآخرين دوماً				
33	كثير الحركة بحيث لا يقدر على الاستقرار				
34	يستشار بسهولة كبيرة من قبل الأطفال الآخرين				
35	سلوكه في كثير من الأحيان لا تتناسب مع الموقف				
36	سريع الغضب والانفعال				
37	متقلب المزاج				

البعد الثالث: الصعوبات الإدراكية الحركية

38	غير قادر على تذكر الكلمة المطبوعة				
39	يصعب عليه التعرف على الحروف والأعداد				
40	تنقصه القدرة على تمييز الأحجام				
41	تنقصه القدرة على تمييز (يمين، يسار، فوق، تحت)				
42	قدرته على التوازن ضعيفة جداً				
43	لديه ضعف في الذاكرة السمعية				

الدرجات الخام	الدرجة	الدرجات الخام
---------------	--------	---------------

44	يجد صعوبة في تمييز المثيرات السمعية				
45	تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً				
46	لديه ضعف في الذاكرة البصرية				
47	قدرته على استخدام يديه ضعيفة جداً				
48	تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركية بشكل عام				
49	قادر على الاستماع ولكنه لا يفهم ما يسمعه				
50	لديه قصور في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة				

الملحق (03) الاختبار التشخيصي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمّة لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة تحكيم الاختبار التشخيصي

الأستاذ المحترم: تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تجريبية لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس المدرسي من جامعة الشهيد حمّة لخضر الوادي، تهدف إلى بناء برنامج علاجي قائم على المقاربة العلاجية لعلاج صعوبات التعلم في بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي موجهة لمتعلمي السنة الخامسة، ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد اختبار تشخيصي في التعبير الكتابي - وضعية إدماجية - وقد قام الباحث بتصميم الاختبار الذي يتكوّن من أربعة أسئلة موضوعية وسؤالين يقيسان قدرة المتعلم على الكتابة المفتوحة وتوظيف المهارات الرئيسية للتعبير الكتابي.

والباحث إذ يعرض هذا الاختبار على سيادتكم، فإنّه يأمل من حضرتكم إبداء الرأي

فيما يلي:

- 1- مدى مناسبة الاختبار لمتعلمي السنة الخامسة.
- 2- مدى مناسبة الاختبار لهدف البحث.
- 3- مدى وضوح لغة الاختبار ومناسبتها لمتعلمي السنة الخامسة.
- 4- مدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار.
- 5- مدى مناسبة زمن الاختبار للإجابة عنه.
- 6- مدى مناسبة سلم التقييط وشبكة التصحيح وبطاقة قياس المهارات.
- 7- آراء أخرى ترونها مهمة لسيادتكم حول الاختبار ككل شكلا ومضمونا.

ولكم جزيل الشكر مسبقا

عزيزي المتعلم:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي وليس له أية علاقة بدرجاتك في المدرسة وإنما هدفه فقط البحث العلمي. والباحث إذ يقدم لك كلاً لشكر لتعاونك، فإنتهيرجو منك قراءة تعليمات الاختبار بدقة قبل الشروع في الإجابة.

تعليمات الاختبار:

- 1- زمن الاختبار محدّد بساعة ونصف - 1سا و 30 د
- 2- عدد الأسئلة ستة.
- 3- الإجابة عن الأسئلة الخمسة الأولى في ورقة تفريغ الإجابات.
- 4- السؤال الخامس يتطلب كتابة نص لا يقل عن 12 سطر. حاول أن توظّف قدرتك اللغوية الكتابية.
- 5- المطلوب الإجابة عن جميع الأسئلة.
- 6- ضرورة معرفة المطلوب من كلّ سؤال قبل الإجابة عنه.

اللقب والاسم: الجنس: ذكر أنثى السن: المدرسة:

السؤال الأول:

اختر أداة الربط المناسبة لكل جملة مما يلي ثم اكتبها في مكانها الصحيح

الرقم	الجملة	أ	ب	ج	د
1	تسير السيارة بسرعة متزايدة شيئاً { } شيئاً.	و	ثم	أو	ف
2	دخلت إلى المدرسة { } رفعت العلم.	ف	ثم	أو	و
3	سأعمل بجدّ ونشاط { } أكون فرداً صالحاً يخدم وطنه.	في	على	من	حتى
4	{ } أتخلى عن وطني ما دمت حياً.	إن	لم	لن	أن
5	يجب عليّ { } أبذل كلّ جهدي من أجل إعلاء شأن وطني.	على	حتى	أن	من
6	{ } النظافة لانتشرت الأمراض.	لو	مهما	لولا	أيان
7	المسلمون الأوائل هم { } نشروا رسالة الإسلام.	الذين	اولئك	اللاتي	الذي
8	{ } تراحمنا لما كان بيننا جائع ولا عريان.	ما	لو	من	ذلك
9	نستمع إلى الأخبار حتى نعلم ما يدور { } العالم.	على	من	في	إلى
10	إما أن نتحدّ { } نكون فريسة للأعداء.	ثم	كي	أو	حتى
11	{ } موعد العطلة؟	أين	متى	ماذا	كم
12	{ } البنات مجتهدات.	هذا	هذه	هؤلاء	هاتان
13	هؤلاء العاملات { } كرّمتهن المدرسة.	الذين	اللتان	اللواتي	اللذان
14	{ } الذين كرّمنا الله بالإسلام.	أنا	هما	نحن	أنتما
15	{ } الأمر صعباً.	لا	ليس	لم	لن

السؤال الثاني:

اختر الكلمة الصحيحة ثم ضعها في مكانها الصحيح بعد الشطب على الكلمتين الخاطئتين:

الرقم	الجملة	أ	ب	ج
1	 واجباتي كل يوم.	أكتب	إكتب	اكتب
2	لون الحليب.....	أبيض	إبيض	ابيض
3	 للصلاة.	اتوضؤ	أتوضأ	اتوضأ
4	حضر مصطفى..... عشاء.	مئدبة	مأدبة	ماءدبة
5	سمع الزاعي..... الأسد.	زأير	زاعير	زئير
6	كانت تفكر في..... أبويها.	بؤس	بئس	بأس
7	 خديجة الخبز.	تهايء	تهبيء	تهيوء
8	 يريح النفس.	الهدوء	الهدوء	الهدؤ
9	مررت بالسيارة.....	مسرعتا	مسرعت	مسرعة
10	 عبر الطريق المؤدي إلى الغابة.	مرة	مررتو	مررت

السؤال الثالث:

ضع علامة الترقيم التالية في مكانها المناسب: { } { ! } { . } { ؟ } { ، } { : } { ؛ }
 ما أجمل الصداقة { } وما أحسن الحياة مع الأصدقاء الأوفياء { } وما أتعس الحياة بلا
 صداقة صادقة { } لقد اشتقت الصداقة من الصديق { } فكل واحد من الصديقين يصدق
 في حبب لأخيه وإخلاصه له { } ولكن هل كل إنسان يصلح أن يكون صديقا { } يجب
 علينا أن نحسن اختيار الصديق { } لأتالصديق عنوان صديقه { } فقد قال رسول الله
 صلى الله عليه وسلم { } المرء على دين خليله فلينظر أحكم من يخال { } وقديما قالوا {
 { قل لي من صديقك أقل لك من أنت { } ولذا لا بد أن نختار الصديق الصالح النقي { }
 المتأدب بآداب الإسلام المحافظ على شعائر الله { } أما إذا لم نحسن اختيار الصديق { }
 {وصادقنا من لا يخاف الله ولا يلتزم بشريعته فإن هذه الصداقة تنقلب عداوة يوم القيامة قال
 تعالى: الأخلاء يومئذ بعضهم لبعض عدو إلا المتقين.

السؤال الرابع:

اختر الموضوع المناسب لكل شاهد ثم اكتبه في الفراغ المناسب.

الرقم	الشاهد	أ	ب	ج	الموضوع
1	قال تعالى: * إِنَّمَا يخشى الله من عباده العلماء *	العلم	الجهل	العمل	
2	قال صلى الله عليه وسلم: * الطَّهْر شطر الإيمان *	العمل	النظافة	الصدق	
3	قال تعالى: * قل إِنَّ صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رَبِّ العالمين لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أَوَّل المسلمين *	الإخلاص	العبادة	الطاعة	
4	قال صلى الله عليه وسلم: * المرء على دين خليله *	الصدق	الصداقة	العلم	
5	قال صلى الله عليه وسلم: * ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه *	حقوق الجار	الظلم	الصدقة	
6	قال تعالى: * والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس *	الظلم	الجهل	الصدق	
7	قال صلى الله عليه وسلم: * إِن الصَّدَق يهدي إلى البر *	الصدق	الأمانة	البر	
8	قال تعالى: * ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة *	الحرية	الصداقة	التعاون	
9	قال عمر بن الخطاب: * لقاء الإخوان جلاء الأحزان *	الصدق	الأخوة	البعد	
10	قال صلى الله عليه وسلم: * الجنة تحت أقدام الأمهات *	العمل	بر الوالدين	الصدق	

السؤال الخامس: رتبّ الجمل الآتية لتكوّن موضوعاً مترابطاً ثم أعطها عنواناً مناسباً.

- الذي نأكله ونعيش به.
- ثمّ يبذر فيها البذور.
- ويتوكّل على الله.
- يحرث الفلاح الأرض.
- ويخرج منه الحبوب الثمر.
- ويرويها بالماء.
- فينبت الله الزرع.
- فالحمد لله القادر المنعم.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

العنوان:

السؤال السادس:

بمناسبة نجاحك في الفصل الأول نظمت المدرسة رحلة استكشافية لمنطقة من مناطق مدينتك، وعند العودة سألتك أمك عما أعجبك فيها.

أكتب نصاً لا يقل عن 12 سطراً تصف فيها ما أعجبك مبيناً أهم الأعمال التي قمت بها أثناء الرحلة، موظفاً أفعال الماضي والمضارع والصفة وضمان المتكلم.

ورقة تفريغ الإجابات

السؤال الأول:

15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

السؤال الثاني:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

السؤال الثالث:

15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

السؤال الرابع:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

السؤال الخامس:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
العنوان:

السؤال السادس:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

إجابة السؤال الأول:

15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ب	ج	ج	ج	ب	ج	ج	ب	أ	ج	ج	ج	د	ب	د

إجابة السؤال الثاني:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ج	ج	ب	ب	أ	ج	ب	ب	أ	أ

إجابة السؤال الثالث:

15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
،	.	،	،	:	،	:	.	؛	؟	،	،	!	!	!

إجابة السؤال الرابع:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ب	ب	ج	أ	ج	أ	ب	ج	ب	أ

إجابة السؤال الخامس:

يحرث الفلاح الأرض، ثم يبذر فيها البذور، ويرويها بالماء ويتوكل على الله، فينبت الله الزرع، ويخرج منه الحبوب الثمر، الذي نأكله ونعيش به، فالحمد لله القادر المنعم.

العنوان:

الجواب السادس:

المعايير	المؤشرات	النقطة مجزأة	المجموع
الوجاهة	- حجم المنتج - 12 سطر - - نمط النص { وصفي } { اخباري } - يتحدث عن تفاصيل الرحلة وشعوره نحوه	0.25 0.5 0.5	1.25
الانسجام	- ترتيب الأفكار - استعمال علامات الوقف	0.5 0.25	0.75
سلامة اللغة	- التوظيف السليم للأفعال والصفة - الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والاملائية أو قلتها { تعطى 0.5 لمن لا يتجاوز ثلاثة اخطاء }	0.5 0.5	01
الابداع والالتقان	- وضوح الخط ومقروئته - توظيف المطلوب { افعال الماضي، افعال المضارع، الصفة، ضمائر المتكلم }	0.5 0.5	01

درجات الاختبار

رقم السؤال	1	2	3	4	5	6
الدرجة النهائية	3.75	2.5	3.75	2.5	3.5	4
درجات التلميذ						
المجموع						

بطاقة قياس الوضعية الإدماجية

الرقم	المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة
01	استخدام علامات الترقيم استخداما سليما				
02	استخدام ادوات الربط الملائمة				
03	اكتمال اركان الجملة				
04	حسن توظيف الاقتباسات والشواهد				
05	اكتمال عناصر الموضوع				
06	اكتمال مكونات الموضوع { المقدمة، العرض، الخاتمة }				
07	تحديد الافكار الاساسية والفرعية				
08	صحة الافكار وتسلسلها				
09	الدقة في اختيار اللفظ الملائم للمعنى				
10	إتباع نظام الفقرة من حيث الشكل والمضمون				

الملحق (04) أسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية أو الوظيفة	مكان العمل
01	قدوري أمحمد	استاذ تعليم عالي تخصص علم النفس	جامعة ادرار
02	بن بية طارق	أستاذ تعليم عالي تخصص علوم اجتماعية	جامعة تمنراست
03	عماري عبد الله	استاذ تعليم عالي تخصص ادب عربي	جامعة تمنراست
04	مفتاحي عبد القادر	مفتش تعليم ابتدائي - بيداغوجي -	مديرية التربية عين صالح
05	ملوكي محمد	مفتش تعليم ابتدائي - بيداغوجي -	مديرية التربية عين صالح
06	بوحفص فتيحة	مفتشة تعليم ابتدائي - بيداغوجي -	مديرية التربية عين صالح
07	خنوسي أحمد	مدير مدرسة ابتدائية	مدرسة حسان بن ثابت عين صالح
08	طالب عبد الله	مدير مدرسة ابتدائية	مدرسة محمد سبابخي عين صالح
09	بن الشيخ عبد الرزاق	مدير مدرسة ابتدائية	مدرسة العقيد لطفي عين صالح
10	انشكوط الباك	مدير مدرسة ابتدائية	مدرسة المجاهد عبو عين صالح
11	بن الشيخ عبد الرزاق	استاذ تعليم ابتدائي مكون	مدرسة العقيد لطفي عين صالح
12	تريتيبة عبد الرحمن	استاذ تعليم ابتدائي مكون	مدرسة العقيد عميروش

13	انصر شهرة	أستاذ تعليم ابتدائي رئيسي	مدرسة حسان بن ثابت عين صالح
14	ملول أميمة	استاذ تعليم ابتدائي	مدرسة سعدي العربي قسنطينة

الملحق (05) مذكرة نموذجية في نشاط التعبير الكتابي للوصول إلى بناء وضعية إدماجية. (حصتي الإدماج والتصحيح لمستوى الخامسة ابتدائي):

الكفاءة القاعدية المستهدفة: القدرة على دمج المعارف المكتسبة وتوظيفها من أجل بناء وضعية إدماجية

الوضعية	النشاطات المقترحة	مؤشرات الكفاءة
وضعية الانطلاق	استرجاع المعارف السابقة انطلاقا من طرح أسئلة توجيهية حول موضوع التعبير الشفوي	أن يجيب المتعلم على الأسئلة المطروحة
وضعية بناء التعلم	- صياغة نص الموضوع صياغة مناسبة، واضحة العبارات والمطلوب - اعتماد طريقة الاستجواب لإشراك المتعلمين باسترجاعهم من الحوار المركز والهادف إلى استخراج العناصر الأساسية التي سيتم التركيز عليها في التحليل والانجاز. - وضع التصميم المناسب للوضعية (مقدمة، عرض، خاتمة) - تكليف المتعلمين بالكتابة في الموضوع مستثمرين المكتسبات القبلية قصد بلورتها في إنشاء تبرز فيه قدرتهم على البناء والربط المنطقي والتعبير اللغوي السليم مستعنيين في ذلك بالتصميم المقترح. - التأكيد على المطالب الموجودة في التعليم من احترام عدد الأسطر والتوظيف وغيره. - كتابة الموضوع على المسودة ثم نقله على كراسات التعبير.	- يتعرف على عناصر الموضوع

	- المرور بين الصفوف للمراقبة والتوجيه والإرشاد	
يكتب	قراءة بعض النماذج على مسامع التلاميذ ثم تجمع الكراسات ليتم تصحيحها	وضعية الاستثمار

الملحق (06) النتائج الخام

العينة	الجنس	المجموعة الضابطة قبلي	المجموعة التجريبية قبلي	المجموعة التجريبية بعدي	المجموعة الضابطة بعدي
1	1	5	3	5	5
2	1	3	6	8	3.5
3	1	1	2	2.5	1
4	1	1.75	4	7	2
5	1	7	6	5	7.75
6	1	5	5	8	5.5
7	2	4	4	9	3
8	1	5.75	1	3	6
9	2	2	0.75	2.5	3
10	2	4	5	7	4
11	2	6.5	6	9	7
12	1	7.75	4.5	7	8
13	1	3	2	5	3.5
14	2	6	5	8	6
15	1	4.5	3	5	4
16	2	3.75	1.5	6	4
17	2	3	5	6.5	3
18	1	8	3	5.5	9
19	2	1.5	4.5	7	1
20	2	6	3.75	6	6.5
21	2	7	5	8	7.5

ذكر: 1

انثى: 2

5	9	4	4.5	2	22
5	2.5	2.5	5.5	1	23
6	3	4	5	1	24
2	8	6	2.5	1	25
2.5	6	2	3	1	26
6.5	5.5	3	6	2	27
6.5	5	3	6	1	28
7	7	3.75	6.5	1	29
5	5	1	5	2	30
5	6.5	5	4.75	2	31
2	8	4	1	1	32
6.25	5	3	6	1	33
6	6.5	5	6	1	34
3	4.5	2	2.75	2	35
7.5	7	6	7	2	36
7	4	1.75	6	1	37
6.5	9	6	7	2	38
7	7.5	5	7	1	39
4	6	3	5	1	40
200	245	150	192		

Paired Samples Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	N	Mean		
.302	1.912	40	4.80	القياس القبلي للمجموعة الضابطة	Pair 1
.326	2.061	40	5.00	القياس البعدي للمجموعة الضابطة	
.247	1.563	40	3.75	القياس القبلي للمجموعة التجريبية	Pair 2
.296	1.873	40	6.13	القياس البعدي للمجموعة التجريبية	

Paired Samples Correlations

Sig.	Correlation	N		
.000	.968	40	القياس القبلي للمجموعة الضابطة & القياس البعدي للمجموعة الضابطة	Pair 1
.000	.719	40	القياس القبلي للمجموعة التجريبية & القياس البعدي للمجموعة التجريبية	Pair 2

Paired Samples Test

Sig. (2-tailed)	df	t	Paired Differences						
			95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Mean	Std. Devia tion	Mean		
			Upper	Lower					
.020	39	- 2.421	- .033	- .367	.083	.523	- .200	القياس القبلي للمجموعة الضابطة القياس البعدي للمجموعة الضابطة	Pair 1
.000	39	- 11.38 6	- 1.95 3	- 2.79 7	.209	1.319	- 2.37 5	القياس القبلي للمجموعة التجريبية القياس البعدي للمجموعة التجريبية	Pair 2

Group Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	
.296	1.87	6.13	40	التجريبية	درجات القدرة على بناء
.326	2.06	5.00	40	الضابطة	وضعية إدماجية في التعبير الكتابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means						Levene's Test for Equality of Variances			
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F	
Upper	Lower								
2.002	.248	.440	1.125	.013	78	2.555	.409	.690	درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية
2.002	.248	.440	1.125	.013	77.302	2.555			درجات القدرة على بناء وضعية إدماجية في التعبير الكتابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية
0.05	0.22	0.57							

