وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علوم التربية

فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي ذوي عسر الكتابة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ ابتدائيتي "عمر بن الخطاب ""بن اعمارة البشير" بالمقرن

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي في علوم التربية.

تخصص: إرشاد والتوجيه.

إعداد الطالبتان:

- جاري كريمة
- خيشة عائشة

إشراف الاستاذ(ة):

د- جاري البشير

نوقشت المذكرة علنا يوم: 2023/06/06 أمام اللجنة المكونة من الاساتذة:

د. غربي عبد الناصر	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشهيد حمه لخضر	رئيسا
د. جاري البشير	أستاذ محاضر-ب-	جامعة الشهيد حمه لخضر	مشرفا ومقررا
د. جديدي زليخة	أستاذ محاضر-أ-	جامعة الشهيد حمه لخضر	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر وعرفان

نحمد الله عز وجل الذي وفقنا في إتمام هذا البحث العلمي، والذي ألهمنا الصحة والعافية والعزيمة فالحمد لله حمدا كثيرا.

وأما بعد:

بأخلص عبارات الشكر والتقدير والعرفان والاعتراف بالجميل إلى كل الأشخاص الذين ساعدونا في تخطي الصعوبات في إنجاز هذه المذكرة وعلى الجهود المبذولة.. والشكر الكبير الوافي إلى العائلة الكريمة وإلى الإخوة والأخوات وإلى كل من ساهم في مساعدتنا.

كما نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور المشرف "البشير جاري" على كل ما قدمه لنا من توجيهات ومعلومات قيمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في جوانبها المختلفة...

إلى كل هؤلاء نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير وجزاكم الله بخير الجزاء والثواب.

-خيشة عائشة، جاري كريمة-

إهداء

أهدي هذا الجهد إلى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء إلى الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي
في طريق النجاح "والدي العزيز "الحبيب خيشة" أطال الله في عمره وجعله تاج فوق رأسي
وإلى من كانت تحلم بأن تراني في هذه المرتبة وشجعتني وزرعت الأمل في قلبي وأصبحت بدعائها أرتقي
إلى الغالية أمي "دقة لالة" أطال الله في عمرها وأدام عليها صحتها...دمتي سندا لي يا غالية
إلى من كان دعم إيجابي في حياتي خطيبي "أحمد التجاني"
إلى من رافقتني في مسيرتي الجامعية وفي المذكرة صديقتي وزميلتي "كريمة"
وأهدي هذا العمل إلى عائلتي إخوتي وأخواتي وإلى كتاكيت بيتنا" مريم، علي، أسيل، ريم،
إسماعيل، يسرى، انتصار"
إلى صديقتي الغالية التي كانت ولاتزال برفقتي "عبير"
إلى كل من دعى لي دعوة خير في ظهر الغيب.
وأخيرا رفعت قبعتي عاليا معلنة للجميع أنني خريجة ماستر 2023

-خيشة عائشة-

إهداء

إلى من قال فيهما عز وجل " وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا"" وقال أيضا " واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل

رب ارحمهما كما ربياني صغيرا"

إلى أعز وأغلى إنسانة على وجه الأرض

إلى من حملتني وهنا على وهن

إلى منبع الحنان وصدر الأمان

إلى حبيبتي الغالية التي لولاها لما رأيت الحياة

ولولاها لما حملت شعلة النجاح

إلى الحضن الذي فيه تربيت

إلى أروع وأحلى هدية أمي الحبيبة " أمي ربيعة"

إلى القلب الحنون والرجل المكافح

الذي لولاه لما حققت هذا المستوى

إلى رمز الشهادة والصمود

إلى سر نجاحي أخي الغالي " عبد السلام" وروح أبي أسكنه الله فسيح جنانه " محمد علي"

إلى النجوم المتلألئة في سماء حياتي إخواني الأعزاء

إلى الأنوار المشرقة التي لا تنطفئ أخواتي الحبيبات

إلى حمامة السلام والإبتسامة المشرقة والزهرة المتفتحة شمعة قلبي المدللة "تسنيم" (سوسو)

إلى ريحانتي العائلة "محمد علي" ابراهيم" ماريا"

إلى رفيقتي في هذا المشوار أختي العزيزة "نعيمة جاري"

إلى رموز الأمل صديقتي العزيزتين "عائشة"إيمان"

إلى كافة أساتذة قسم علوم التربية وعلى رأسهم الأستاذ المشرف "جاري البشير"

-جاري كريمة-

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (21) تلميذا، من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ذوي صعوبات الكتابة، تتراوح أعمارهم بين (9_10) سنوات، يزاولون دراستهم بابتدائيتي "بن اعماره البشير"، "عمر بن خطاب" بالمقرن، ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات تم استخدام مجموعة من الأدوات كاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة "لرافن" لقياس الذكاء، والمقياس التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة "لزيات"، واختبار الخط القائم على تقديرات المعلمين والبرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ بهدف تحسين خطهم.

وباعتماد خطوات المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية، وباستخدام الأساليب الاحصائية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) للتحليل البيانات، واختبار الفرضيات، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط بين متوسطي درجات في القياسين البعدي والتتبعي.
- تم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء التراث التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وختمت الدراسة بتقدير مجموعة من الاقتراحات العلمية والعملية.

Study summary :

The current study aimed at detection effectiveness.

The study was conducted on a sample of (21) students, students from the third year of primary school, writing difficulties, address between (9_10) years, they are practicing their studies in the primary schools "Omar Ibn Amarah Al-Bashir" and "Omar Ibn Khattab" in Al-Muqrin, and they meet the objectives of the study, and data collection was done. Use the previously prepared agenda

And by adopting the steps of the experimental approach based on the design of the experimental group, and using statistical methods, the arithmetic mean, the standard deviation, and the t-test for data analysis and hypothesis testing, the study reached the following results:

-There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurement scores.

-There are no statistically significant differences between the mean scores of male and female students in the post-measurement.

-There are no statistically significant differences between the mean scores in the post and follow-up measurements.

The results were interpreted and discussed in the light of the educational heritage and previous studies related to the subject. The study concluded with the appreciation of a group of scientific and practical suggestions.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان .....

إهداء .....

ملخص الدراسة: .....

فهرس المحتويات .....

فهرس الجداول .....

مقدمة 10

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1-إشكالية الدراسة: 1

2-فرضيات الدراسة: 3

3- أ هداف الدراسة: 3

4-أهمية الدراسة: 3

5- التعاريف الإجرائية للمفاهيم الدراسية: 4

6- الدراسات السابقة: 4

7-التعقيب على الدراسات السابقة: 11

الفصل الثاني: الكتابة

تمهيد: 13

أولا: الكتابة 13

1- تعريف الكتابـــــة: 13

2- مجالات الكتابة: 14

3- المهارات الأساسية للكتابة: 14

4- طبيعة عملية الكتابة: 15

ثانيا: الخط: 16

1- تعريـف الخـــط: 16

2- خـــط النســـخ 17

3- أهداف تدريـــس الخـــــط: 18

4- أهميـــة تدريس الخـــط: 19

5- أسس تدريس الخط: 20

6 – طرائـــق تدريس الخـــط: 21

خلاصـــة الفصـــل: 24

الفصل الثالث: عسر الكتابة

تمهيد: 26

أولا: تعريف عسر الكتابة: 26

ثانيا: أنواع عسر الكتابة: 26

1- صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات: 26

2- صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة: 27
3- صعوبات القرائية الكتابة: 27
4- صعوبات التهجئة: 27
ثالثا: أعراض عسر الكتابة: 28
رابعا: خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة: 28
خامسا: أسباب وعوامل عسر الكتابة: 30
1- اضطرابات الضبط الحركي: 30
2- اضطرابات الإدراك البصري: 30
3- اضطرابات الذاكرة البصرية: 31
سادسا: تشخيص صعوبات الكتابة: 31
1- التشخيص النفسي: 31
2- التشخيص الطبي: 31
3- البحث الاجتماعي: 31
4- تقويم أخطاء الكتابة: 32
سابعا: علاج عسر الكتابة: 32
1- استراتيجيات معالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط): 32
2- استراتجيات معالجة صعوبات التهجئة: 33
3- استراتيجيات معالجة صعوبات التعبير الكتابي: 33
خلاصة الفصل: 34
الجانب الميداني 35
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
تمهيد: 37
أولا: منهج الدراسة: 37
ثانيا: الدراسة الاستطلاعية: 38
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: 38
2- عينة الدراسة الاستطلاعية: 38
3- مجالات الدراسة: 38
4- عينة الدراسة الاساسية: 39
5- وصف أدوات جمع البيانات: 39
6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: 42
7- الأساليب الإحصائية: 42
خلاصة الفصل: 43
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة
1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: 45
2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: 46
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: 47
الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى: 50

2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية: 51
3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:..... 51
خلاصة الدراسة ومقترحاتها:..... 52
الملاحق 53
قائمة المراجع والمصادر..... 105

فهرس الجداول

جدول(01) يوضح توزيع تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي في ميدان الدراسة 39
جدول(02) : قيمة ت للفروق ذات دلالة احصائية في الخط لمقياس الزيات بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين القبلي والبعدي 45
جدول(03) : قيمة ت للفروق ذات دلالة احصائية في الخط لاختبار الفقرة بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين القبلي والبعدي 46
جدول(04) : قيمة ت للفروق بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في القياس البعدي للزيات. .. 46
جدول(05): قيمة ت للفروق بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في القياس البعدي لاختبار الفقرة. 47
جدول(06): قيمة ت للفروق ذات دلالة احصائية في الخط لمقياس الزيات بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين البعدي والتتبعي..... 47
جدول (07): قيمة ت للفروق ذات دلالة إحصائية في الخط لاختبار الفقرة بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين البعدي والتتبعي..... 48

مقدمة

تعتبر الكتابة فن من الفنون اللغوية ذات أهمية بالغة في حياة الفرد، بحيث تسمح له بواسطتها التعبير عن المشاعر والأفكار، ويتواصل مع الآخرين بتبادل الأفكار ووجهات النظر، ويطلع على كتابات غيره من الكتاب والعلماء الحاليين والسابقين.

إن تعلم الكتابة يبدأ منذ التحاق الطفل بالمرحلة الابتدائية حيث يبدأ بتعلم الحروف والكلمات والجمل القصيرة ثم الجمل الطويلة ثم العبارات الفقرات، ويحتاج الطفل إلى تعلم الخط والإملاء والتعبير الكتابي فلا قيمة للكتابة دون خط واضح ومقروء، وهجاء صحيح.

وتأسيسا على ما تم ذكره فإن صعوبة تعلم الكتابة هي أن يظهر التلميذ عجزا في جانب الإملاء، التعبير، صعوبات الخط (الكتابة اليدوية)، وتتمثل الأخيرة في صعوبة إعادة بناء وخط رموز وأشكال الكلمة المرئية، ومن أبرز مؤشرتها حذف وإبدال الحروف، انحراف عن سطر الكلمة، وتشوه الحرف.

وفي نفس السياق هذا ما أكده التربويين والسيكولوجيين والمختصون في مجال الصعوبات الاكاديمية، التي أظفرت بوجود فئة كبيرة من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة خاصة في مستوى الخط. وعلى هذا الاساس ظهرت مختلف الدراسات التي اهتمت بالبرامج التدريبية لتلقين ضوابط الخط وقواعد خاصة بهذه الفئة.

وفي هذه الدراسة تتضمن جانبين:

الجانب الأول: النظري، ويتكون من ثلاثة فصول يتعلق الفصل الأول بتقديم موضوع الدراسة، حيث سيتم تحديد إشكالية الدراسة وفرضيات الدراسة وأهميتها وحدودها ومفاهيمها الإجرائية. أما الفصل الثاني، فسيطرق فيه أولا إلى الكتابة، ويتم فيه تعريف الكتابة ومجالاتها والمهارات الأساسية لكتابة وطبيعتها، وثانيا سنتطرق إلى الخط، ويتم فيه تعريف الخط وأهداف تدريس الخط وأهمية تدريس الخط وأسسه وطرائق تدريسه.

أما الفصل الثالث، فسيتطرق إلى عسر الكتابة ويتعرض إلى تعريفها وأنواع عسر الكتابة وأعراضها وخصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة وأسباب عسر الكتابة وتشخيص صعوبات الكتابة وعلاجها.

الجانب الثاني: التطبيقي، ويتضمن ثلاثة فصول يتعلق الفصل الرابع بالإجراءات المنهجية للدراسة، وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وأهداف وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، ثم يعرض ميدان الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات واختبار الفرضيات.

أما الفصل الخامس، فسيتم فيه عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتحقق من فرضياتها، وذلك بعد عملية جمع البيانات عن طريق الأدوات المعتمدة في الدراسة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

أما الفصل السادس، فسيتعرض إلى تفسير ومناقشة النتائج وصولا إلى استنتاج عام وكنهاية للدراسة وضعنا خاتمة ومجموعة من التوصيات والإقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعاريف الإجرائية للمفاهيم الدراسية

6- الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

تسعى أي منظومة تربوية إلى ترقية النظام التعليمي لديها وتعزيزه بما يناسبه من قدرات وطاقات بشرية ومادية وتبذل الجهات المسؤولة عن التربية جهودها في مختلف أطواره وخاصة الاساسية منه لتحقيق أهدافه وغاياته،ويعتبر التعليم الابتدائي القاعدة الاساسية لمسيرة التلميذ في التعليم فإذا ما امتلك المفاتيح الاولى للتعلم خلاله ضمن له ذلك التقدم العلمي في المراحل والصفوف الاعلى وتعد الكتابه من المهارات المهمة التي تعلم في المدارس فهي نقطة البداية في التعليم بل هي القاسم المشترك بين تعلم المواد الدراسة وهي أساس التعليم والتعلم والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة (دليل وقطيب،2017).

وبالرغم من تطور، إستراتيجيات التعليم عما كانت عليه من قبل وإضافات وتعديلات معرفية وتكنولوجيه إلا أن المؤسسات التعليمية مازالت تشتكي اليوم من وجود تلاميذ ينخفض تحصيلهم سلبا عن أقرانهم وما تزايد أعداد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا دليل على ذلك.

فصعوبات التعلم ميدان فسيح يضم مجموعة من الصعوبات كصعوبات القراءة والحساب والكتابة في المجال الأكاديمي وصعوبة الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبة اللغة الشفهية في المجال النمائي وهذا التعدد الواسع يضم كل من يقوم بالعملية التعليمية أمام حيرة التعامل مع هذه الفئات المتباينة المختلفة والاضطرابات.

ولذلك وجب أن يكون التلميذ في المدرسة الابتدائية موضع اهتمام المختصين والباحثين لهذه الصعوبات هي التي تتعلق بها الصورة مباشرة وتعد من الأهداف التي تعمل على تحقيقها ،وهي القراءة والحساب والكتابة هذه الأخيرة يجد فيها التلاميذ العديد من الصعوبات كونها العملية الجامعه للعديد من المهارات الدراسية الأخرى كالتعبير الكتابي ، التهجئة والكتابة اليدوية في شكلها أما من حيث مضمونها فتشمل قدرات التلميذ العقلية والحسية كالذكاء ،وسلامة الحواس إضافة إلى هذا وذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على القراءة ،ومدى التمكن منها فالقارئ الجيد يدخر رصيد معرفي وثراء لغوي يؤهله للكتابة الصحيحة.

وصعوبات الكتابة هي صعوبات خاصة في التعرف على الرموز الكتابية فهما وإنتاجا، مما يفرز مشاكل عميقة في التعلم هذا المهارة وصعوبة في فهم النصوص وتلقى المكتسبات المدرسية مستقبلا (خولة ،2008) وتظهر هذه الصعوبات لدى التلاميذ بأشكال مختلفة، كعدم الدقة في رسم الحروف والكلمات وضعف التهجئة الصحيحة، وحذف المقاطع، وأخطاء من جوانب الإملائية واللفظية. (السرطاوي واخرون ،2001).

وعليه فصعوبات الكتابة تمس مجموعة من والعمليات وهي التعبير الكتابي ، التهجئة والخط (الكتابة اليدوية) ،هذا الأخير يعد أحد المؤشرات الأساسية التي يحكم من خلالها على وجود صعوبات الكتابة لدى التلميذ ،كما أنه يعطي انطباعا أوليا لدى القارئ (المعلم) عن مستوى التلميذ وبما أن الخط لا يعد الجانب الحركي أو الميكانيكي للكتابة فحسب بل هو وسيلة التي يمكن من خلالها ظهور هذه العملية (الكتابة) فهو يقوم على تحسين

شكل الكتابة وتجويدها ،لإضفاء الصبغة الجمالية عليها ،وذلك لكتابة الحروف العربية المفردة والمركبة بصورة حسنة ،حسب القواعد والأصول التي وضعها فنانو هذا العلم ،(زايد ورمان،2015) .

وبيان مقاصد الكتابة يقوم على وضوح الخط، وخاصة في نظام الامتحانات الكتابية التي يكون محور التقييم فيها هو النواتج الكتابية للتلميذ، إضافة إلى الإهتمام برسم الحروف رسما صحيحا يؤدي إلى وضوح المعنى المقصود وتحديد دلالة الكلمة المكتوبة (عبد الغفار وخليفة،2004).

وبالنظر للمشكلات الكتابية التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أجريت العديد من الدراسات بهدف تطوير الأبعاد الميكانيكية، وكذا تحسين مستوى الكتابة لدى هؤلاء التلاميذ (الخطيب والحديدي،2009)، حيث بينت دراسة (ستين 1990) المشار إليها في (السعيد ،2010) أن أفضل الطرق لتعليم الخط عند ذوي صعوبات التعلم، تكون بالتتبع باستخدام النسخ المخطوطة (المنقوطة)، والأوراق المخططة الملونة.

كما ظهرت دراسة (محجوب2012) أثر تحسين العربي في تعزيز القراءة والتحصيل الدراسي لتلاميذ المراحل الأساسية من التعليم وبينت دراسة (رحاب،1994) أثر البرنامج التعليمي في تنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي.

وقد أكدت دراسة كل من (عبد الرحمان،1996) ودراسة (محمدي 2011) أثر البرامج التدريبية في تحسين الخط ومهارات الكتابة عموما.

ومن هنا أصبحت البرامج التدريبية في الحقل التعليمي لذوي صعوبات التعلم أمرا ضروريا لتلبية متطلبات هذه الفئة، وهي تنطلق من احتياجاتهم، وتعمل وفق قدراتهم واستعداداتهم وعليه ظهرت الحاجة الملحة لبناء برامج تهتم بصعوبات الكتابة عموما والخط منها خصوصا، ومعرفة كيفية رسم الصحيح للحروف العربية، وذلك من أجل المحافظة عليها من جهة، وكذا للمحافظة على المستقبل الدراسي للتلميذ.

وبناء على ما سبق تأتي هذه الدراسة لمعرفة فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخط لدى السنة الثالثة ابتدائي لذوي صعوبات الكتابة انطلاقا من التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط بين متوسطي درجات القياسيين القبلي البعدي لدى التلاميذ ذوي عسر الكتابة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور الإناث في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط بين متوسطي القياس البعدي والقياس التتبعي لذوي عسيري الكتابة؟

2-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد فاعلية للبرنامج التدريبي في تحسين الخط لدى ذوي عسر الكتابة.
- الفرضيات الجزئية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخط بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لذوي عسيري الكتابة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخط بين متوسطي درجات التلاميذ ذكور إناث في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخط بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لذوي عسيري الكتابة.

3- أ هداف الدراسة:

- التعرف على وجود فاعلية للبرنامج التدريبي لتحسين الخط لدى تلاميذ عسر الكتابة.
- التعرف على وجود فروق في مهارة الخط في القياس البعدي والقياس التتبعي.

4-أهمية الدراسة:

تكتسي الدراسة الحالية أهميتها من جوانب متعددة نظرية وتطبيقية، إذ تتناول فئة هامة من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، كما تتطرق لإجراءات علمية وعملية تهتم بتحسين مستوى الخط لدى هذه الفئة من التلاميذ ويمكن أن نلخص أهمية الدراسة في النقاط الأتية:

- أهمية الخط والكتابة لتقدم التلاميذ الدراسي والعلمي.
- أثبتت العديد من الدراسات إمكانية مساعدة الفئات التربوية الخاصة التي تعاني قصورا في جانب من الجوانب التعليمية، ولذا فإن الدراسة الحالية تتوقع أن يستفيد من نتائجها القائمون على بناء المناهج وتطويرها من خلال تقديم الرعاية للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة والعاديين في وقت مناسب ومبكر.
- تلفت الدراسة الحالية انتباه الأولياء إلى ضرورة الحرص على تعليم أبنائهم قواعد الخط السليمة، لأن أثار ذلك ستسمر معهم مدى الحياة.
- من المتوقع في إطار الاستفادة من نتائج الدراسة أن تكون هناك بحوث ودراسات ترصد واقع الصعوبات الكتابية (مستوى الخط) عند المعلميين وسبل تحسينه.
- تعرض التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة إلى مشكلات تعليمية مستمرة قد تؤثر على مستقبلهم الدراسي وحياتهم المهنية ولذا وجب الاهتمام بهم والحرص على مساعدتهم.

- تعد الوقاية أفضل من العلاج والدراسة الحالية تتوقع أنها تلفت انتباه المعلمين والمسؤوليين التربويين إلى ضرورة الحرص على تجويد التعليم في المراحل الأساسية لتفادي المشكلات والصعوبات التعليمية في مراحل متقدمة من المسار الدراسي للتلاميذ.

5- التعاريف الإجرائية للمفاهيم الدراسية:

1- البرنامج التدريبي: هو مجموعة الأنشطة التي تقدم في شكل حصص، تعرف مجموعة من المعارف والمهارات بطريقة منظمة ومقصودة، تهدف إلى تحسين مستوى الخط لدى العينة.

2- وفي هذه الدراسة مستوى الخط هو: العلامة التي يحصل عليها التلميذ من 10 في اختبار الخط القائم على تقديرات المعلمين.

3- مستوى الخط: يعرف (اللبودي،2005) الخط بأنه النشاط الحركي لعملية الكتابة، وهو اتقان رسم الحروف وتناسق لبعضها، وإتقان شكلها، وتنسيق المسافات بينها وبين الكلمات.

4- مفهوم الخط: أنه مجموعة من الرموز المرسومة المحددة التي يتخذها نظام كتابي معين والتي تستعملها لغة ما من إعداد الباحثتين.

5- تعريف الكتابة: وهي مهارة من مهارات اللغة، تتضمن رسم حروف اللغة بالشكل المطلوب وبالحجم المقرر وفي الموقع محدد من السطر ورسم الكلمة بحيث تكون خالية من الأخطاء الإملائية، وحروفها متناسقة.

6- عسر الكتابة: بأنها انخفاض المستوى الكتابي للتلاميذ ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط عن أقرانهم العاديين، في الوقت الذي لا يعانون فيه من مشكلات في التعلم نتيجة ضعف البصر أو السمع، أو أي إعاقة حركية أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي.

6- الدراسات السابقة:

❖ **دراس زيتوني بدرة 2021:**

هدف الدراسة الحالية إلى كشف عن فعالية برنامج تدريبي في تحسين الخط لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ذوي صعوبات تعلم الكتابة بالأقسام المكيفة.

تم إجراء الدراسة على عينة قوامهم (12) تلميذا، من تلاميذ السنة الثانية ذوي صعوبات الكتابة، تتراوح أعمارهم بين (8_11) سنة يزاولون دراستهم بإبتدائيتي " طه حسين" و"مولود فرعون" بوهران، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من الأدوات كالمقياس التشخيص الصعوبات تعلم الكتابة "الزيات" وإختبار الخط القائم على تقدير المعلمين.

❖ **دراسة عاطف عبد المنعم كامل متولي سنة 2020:**

بحث بمجلة علوم التربية بالمنصورة، مصر

هدف البحث إلى علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال إعداد برنامج قائم على النمذجة الحرفية في علاج صعوبات الكتابة لدى المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف سعى الباحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما أهم الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تعلم الكتابة؟

2- ما البرنامج العلاجي القائم على النمذجة الحرفية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

3- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على النمذجة الحرفية، في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وتكونت عينة البحث من (86) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي قسمت إلى مجموعتين المجموعة الضابطة (43) تلميذا والمجموعة التجريبية (43) تلميذا، وقد قام الباحث بإعداد أدوات البحث ومواده قائمة بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، اختبار صعوبات الكتابة قبلي/بعدي، برنامج علاجي مقترح قائم على النمذجة الحرفية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

❖ **دراسة بوخراز أسية سنة 2016**:

بجامعة الجزائر 2، أطروحة دكتوراه تحت عنوان " مدى فعالية برنامج علاجي مقترح لعلاج اضطرابات الإدراك البصري في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي"

هدفت الدراسة الحالية ألى التعرف على فعالية برنامج علاجي لاضطرابات الإدراك البصري ومدى مساهمته في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة والقراءة، حيث تألفت مجموعة البحث من 120 تلميذ متمدرسين بالمستوى الثالث والرابع ابتدائي من كلى الجنسين، اختيروا بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي الذي يمثل أربع مدارس ابتدائية بالمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي، تم تطبيق المنهج شبه تجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذا ذو التصميم القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، مع استخدام أدوات البحث التي تمثلت في كل من اختبارات القراءة للباحثة "غلاب قزادري صليحة" واختبار الكتابة للباحثة "بوزيد صليحة" واختبار الإدراك البصري للباحث "السيد عبد الحميد سليمان السيد"، واختبار الذكاء "رسم الرجل" لفلوراس جودنوف، بالإضافة لبطاقات ملاحظة خاصة بصعوبات القراءة وصعوبات الكتابة المصممة في الدراسة الحالية من إعداد الباحثة، وكذا البرنامج العلاجي المصمم من طرف الباحثة وهذا لعلاج اضطرابات الإدراك البصري والتخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ، حيث تم جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيا اعتمادا على نظام رزنامة الإحصاء للعلوم الاجتماعية وذلك باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وكذا لمجموعتين مترابطتين.

❖ **دراسة "رقية بن عمر" 2015**:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة ، تم إجراء الدراسة على عينة قوامها 16 تلميذ من مرستين مختلفتين بحيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بحيث استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل كاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة "لرافن " لقياس الذكاء، والمقياس التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة للزيات واختبار الخط القائم على تقديرات المعلميين والبرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ بهدف تحسين خطهم اعتمدت الباحثة لتجسيد البرنامج على المنج التجريبي واستخدمت أيضا الأساليب الإحصائية واختبار(ت) لتحليل البيانات.

❖ **دراسة نادية بلعظم 2015**:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تربوي لعلاج صعوبات الكتابة اليدوية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة الأمير عبد القادر بغليزان، حيث تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ من الجنسين اختيروا بطريقة عمدية ممن يعانون من صعوبات الكتابة والذين أقرانهم نتائج تطبيق مجموعة من الأدوات منها: اختبار رسم الرجل، اختبار الذكاء المصور، استمارة البحث الإجتماعي والملف الصحي للتلميذ وكذلك البرنامج المقترح من طرف الباحثة. اتبعت الباحثة المنهج التجريبي مع اختبارين قبلي وبعدي، وقامت بتحليل النتائج والذي خلص إلى فعالية البرنامج العلاجي المقترح.

❖ **دراسة مصالي فاطمة الزهرة 2015**:

بهدف البحث الحالي إلى اقتراح برنامج تدريبي لتقليل من صعوبات تعلم الكتابة اليدوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، الذي طبق على عينة قوامها 7 متعلمين من ذوي صعوبات الكتابة اليدوية، مستخدمة في ذلك المنهج التجريبي. فبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وتحليلها توصلت الباحثة أن البرنامج التدريبي المقترح يقلل من صعوبات تعلم الكتابة اليدوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

❖ **دراسة سعاد حساني وشهرزاد نوار سنة 2014**:

بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية الكفالة النفسية الأرطوفونية لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم أكاديمية تتمثل في عسر الكتابة، تكونت العينة محل الدراسة من (06) تلاميذ من أصل (46) متمدرسين بالسنة الرابعة ابتدائي. قسمت العينة إلى عينة ضابطة وأخرى تجريبية تم اختيارهم عن قصد مع مراعاة المعايير التشخيصية لاضطراب عسر الكتابة الإملائية التي أفرزت نتائجه ثلاث مجموعات، مجموعة التلاميذ المعسرين كتابيا فونولوجيا، مجموعة التلاميذ المعسرين كتابيا معجميا ومجموعة التلاميذ ذو العسر الكتابي المزدوج (معجمي، فونولوجي). استعلت في الدراسة أدوات تشخيصية كاختبار وكسلر، الكتابة الإملائية الاختبار النطقي الفونولوجي واختبار رسم العائلة .

❖ **دراسة بن بوزيد مريم (2013)**:

هدفت دراسة الباحثة إلى التعرف على فاعلية بروتكول علاجي للتكفل بالأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر الكتابة حيث طبق البحث على مجموعة من التلاميذ حصر عددهم من 30 تلميذ من ذوي عسر الكتابة، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأعدت الباحثة رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة إضافة إلى بناء برنامج تدريبي لهذا الاضطراب.

اعتمدت دراسة الباحثة على المنهج التجريبي لإنجاز الدراسة بالإضافة إلى القيام بالقياس القبلي والبعدي لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين.

❖ **دراسة شريهان محمد علام (2012):**

تمحورت الدراسة إلى اقتراح برنامج علاجي تربوي يهدف إلى تنمية المكتسبات الأولية كصورة الجسم، الجانبية والتوجه المكاني/الزماني ورفع مستوى من ذوي العسر القرائي والكتابي بالاعتماد على أسلوب النتائج.

أثبتت النتائج وجود حجم تأثير كبير للمتغير التابع المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح وأثره الواضح على المتغير التابع المتمثل في مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

❖ **دراسة القلاف، شهد عبد الرضا عبد الله ثويني سنة 2008:**

جامعة البحرين، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجيستير في صعوبات التعلم تهدف الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي في تنمية مهارات الكتابة اليدوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الإبتدائي بمملكة البحرين، كما تحقق هذه الدراسة مجموعة من الأهداف الفرعية الأخرى وهي:

1) التعرف على نسبة شيوع ذوي صعوبات تعلم الكتابة في الصف الثالث الإبتدائي.
2) التعرف على الأخطاء المميزة في مهارات الكتابة اليدوية (نسخ) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3) تنمية بعض العمليات النمائية ذات العلاقة بصعوبات تعلم الكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
4) تحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأداء الكتابي بما يتناسب مع مستوى صفهم الدراسي. تقديم برنامج يساعد المعلمين في علاج صعوبات الكتابة اليدوية للتلاميذ اليدوية للتلاميذ في الصف الصفوف المبكرة من المرحلة الإبتدائية، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هي أخطاء الكتابة اليدوية (النسخ) المميزة لذوي صعوبات تعلم الكتابة عن أقرانهم من التلاميذ العاديين
- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية المهارات الإدراكية البصرية والمهارات الإدراكية السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم
- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية مهارات الكتابة (النسخ، الإملاء) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

- هل يوجد أثر دال للبرنامج العلاجي في تنمية مهارات الكتابة على التحصيل الدراسي في اللغة العربية ومكوناتها الفرعية (تحدث، استماع، قراءة كتابة) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقد تكونت عينة الدراسة النهائية من 17 تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وقد تم اختيار هم من عينة أولية قوامها 141 تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي من مدرسة ابن طفيل الإبتدائية بنين في مملكة البحرين للعام الدراسي 2007/2006.

وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة، حيث قسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (9 تلاميذ) ومجموعة ضابطة (8 تلاميذ)، وقد قامت الباحثة بتطبيق البرنامج العلاجي المعد على العينة التجريبية لمدة 6 أسابيع بواقع 60 دقيقة يوميا للتلميذ.

❖ **دراسة أوكلاند وزملائه (okland et al1998):**

- **عنوان الدراسة:** تقييم فاعلية برنامج تدريبي لصعوبة الكتابة لمعرفة إثر التدريب بالحواس المتعددة في تعزيز الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- **عينة الدراسة:** تكونت الدراسة من (48) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة من عمر (11/10) سنة قسموا إلى مجموعتين الأولى التجريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها وفق استراتيجية الحواس المتعددة والثانية ضابطة استمرت بالتعليم بالطريقة التقليدية.
- **أدوات الدراسة:** مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل اختبار تعرف الكلمة وتهجئتها.
- **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا إدراكا وفهما أكبر لم يختلف المجموعتان في التهجئة قبل الكتابة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي لصعوبة القراءة كان فعالا في تعزيز تطور القراءة قبل الكتابة لدى تلاميذه صعوبات التعلم، وان تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم أحرزوا مكاسب ذات دلالة في قدرتهم على تحليل الكلمات إدراك الكلمة والقراءة بفهم قبل الكتابة مقارنة مع المجموعة الضابطة.
- **هدف الدراسة:** تحسين الأداء في الكتابة لدى تلاميذ صغار يعانون من صعوبات تعلم في الكتابة بإستخدام برنامج قائم على تحسين مهارات الإدراك البصري داخل غرفة الصف.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (18) تلميذ من الصف الثالث والرابع أعمارهم بين (8-9) سنوات (13ذكور، إناث)
- **أدوات الدراسة:** مقياسان للإدراك البصري، ومقاييس لروز مهارات الكتابة، واختبار الذكاء.
- **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مهارات الكتابة، نتيجة لتحسن مهارات الإدراك البصري كما كشف عنها التقييم القبلي والتقييم البعدي المباشر في مهارات الكتابة الأساسية ومهارات الإدراك البصري، كما أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الكتابة القائم على تنمية مهارات الإدراك البصري لا يقف عند

مدى عمري معين، بل لا بد من الإستمرار في تنميتها لدى تلاميذ صعوبات التعلم كونها مهارة معرفية نفسية يمكن استخدامها مع صغار التلاميذ من صعوبات التعلم الشاملة أو المحددة لتحسين أدراكهم البصري ومهارات الكتابة

❖ **دراسة "حنان راشد مدبولي" (2009):**

هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري، وتناولت الدراسة على وجه التحديد مهارات القراءة الجهرية (التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، والنطق بها نطقا صحيحا مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها) ومهارات الكتابة (كتابة الحروف والكلمات والجمل مع مراعاة الكتابة الصحيحة) وأظهرت النتائج فعالية استراتيجيات استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري.

❖ **دراسة شوشاني (2019):**

تستهدف الدراسة الحالية الكشف تجريبيا عن فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة قوامها 20 تلميذا يدرس في السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القرائي والكتابي، تم تقسيمهم مناصفة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، بعد أن تم ضبط متغير الجنس والسن والذكاء لتحقيق التكافؤ، وبالاعتماد على المنهج التجريبي بتصميمه الشبه التجريبي ذو مجموعتين باختبارات قبلية وبعدية والتي طبقنا فيها اختبار القراءة واختبار الكتابة واختبار نسخ الأشكال الهندسية وبناء المكعبات من بطارية ، تمت معالجة البيانات بالاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية (SPSS) الإصدار(22) باستخدام اختبار ت لعينيتين مرتبطتين وتحليل التغاير المتعدد حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع القياسات لصالح متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، خاصة في الأداء الكتابي والقدرات البصرية الحركية، إلا أن نتائج الفروق في القراءة لم تكن كما توقعنا، حيث أن الفروق كانت طفيفة خاصة في قراءة الكلمات، بينت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التأهيلي ومنه تحققت الأهداف المرجوة منه.

❖ **دراسة فاطمة الزهراء العايدي 2022:**

- هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج علاجي لتحسين مستوى الكتابة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، حيث عمدت الباحثة إلى استعمال المنهج الشبه تجريبي الملائم للدراسة، وتم اختيار العينة المتكونة من ثلاث حالات، مأخوذة من ابتدائية خالي علي بحي 20 أوت بولاية أدرار، وكان اختيارهم من خلال تطبيق اختبار الكتابة (قياس قبلي)، والذي من خلال تأكدنا أن الحالات لديها صعوبات الكتابة حسب بالتحليل الاختبار المطبق.
- ثم قمنا بالتحليل الكمي والكيفي لنتائج اختبار الكتابة الذي قمنا به بعد ذلك بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح بحيث كانت النتائج حسنة. ثم قمنا بتطبيق اختبار الكتابة كقياس بعدي على العينة بحيث دلت نتائجه على وجود تحسن ملحوظ في أداء تلاميذ العينة في جميع مستويات بنود الاختبار. من خلال النتائج المحصل عليها يمكننا الأخذ بفعالية هذا البرنامج المقترح.

❖ **دراسة (mandy et ai.(2000 :**

هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام أنشطة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة والقواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والخامس الابتدائي، وأظهرت النتائج فعالية استخدام أنشطة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة والقواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والخامس الابتدائي.

❖ **دراسة برغوث 2002:**

- **عنوان الدراسة:** برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال:
- **هدف الدراسة:** إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة (حركية، عقلية، فنية، قصصية) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لفئة الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتشمل الدراسة المهارات التالية (مهارات التمييز البصري ومجالاته، مهارات التمييز السمعي ومجالاته، مهارات التعبير الشفوي، مهارات الكتابة).
- **أدوات الدراسة:** مقياس لمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة، وبرنامج للأنشطة المقترحة من إعداد الباحث.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (22) طفلا من ذوي صعوبات التعلم من عمر (4-6) سنوات وينسب ذكاء متقاربة، جمعت العينة من مختلف الروضات الخاصة والحكومية بمدينة الإسكندرية.

- **نتائج الدراسة:** ظهرت فروق دالة إحصائيا بين نتائج تطبيق القياسيين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال لصالح القياس البعدي.

❖ **دراسة صلاح الدين تغلبت سنة 2012:**

- هدفت هذه الدراسة الى اقتراح برنامج علاجي تربوي يهدف إلى تنمية المكتسبات الأولية كصورة، الجسم، الجانبية والتوجه المكاني والزماني ورفع مستوى التلاميذ من ذوي العسر القرائي والكتابي بالاعتماد على أسلوب النتائج.
- أثبتت النتائج وجود حجم تأثير كبير للمتغير التابع المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح وأثره الواضح على المتغير التابع المتمثل في مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

7-التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث الحالي كان لابد من توضيح أهم ما ورد فيها من حيث الجوانب المختلفة تتلخص في النقاط التالية:

- **من حيث المنهج:** تبين من خلال الدراسات السابقة المذكورة سالفا أنها استخدمت المنهج التجريبي وذلك لما يتطابق مع موضوع هاته الدراسات.
- **من حيث العينة:** نستنتج من خلال عرضنا للدراسات السابقة أن أغلبها طبقت على تلاميذ المرحلة الابتدائية كون هاته المرحلة قاعدة أساسية في التعليم، كما أنها اختيرت بطريقة قصدية.
- **من حيث الأدوات المستخدمة:** نستنتج أن معظم الدراسات السابقة استخدمت التصاميم التي تضمنت قياسا قبلي وبعدي.
- **من حيث النتائج:** كلها كانت لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدي.
- وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية اختيار البرامج التدريبية كوسيلة لتحسين مستوى الخط لدى عسيري الكتابة.

الفصل الثاني: الكتابة

تمهيد

أولا: الكتابة:

1) تعريف الكتابـــة
2) مجالات الكتابة
3) المهارات الأساسية للكتابة
4) طبيعة الكتابة

ثانيا: الخط

1) تعريف الخـــط
2) أهداف تدريـس الخــط
3) أهميـــة تدريـس الخـط
4) أسس تدريـس الخـــط
5) طرائــق تدريـس الخـط

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يعبر بها التلميذ عن أفكاره، وهي أخر ما يتعلمه الفرد بعد أن يكون قد أتقن مهارات الاستماع، والمحادثة القراءة إلا أن هذه المهارة قد تكون سهلة لدى البعض من الأطفال وصعبة لدى البعض الاخر منهم، ويطلق عليهم ذوي صعوبات التعلم الكتابة.

أولا: الكتابة

1- تعريف الكتابـــة:

تعد الكتابة من أهم المنجزات التي توصل لها البشر، أذا لم تكن المنجز البشري الاهم على الاطلاق (الغامدي، 2010)

اذ تضمن الكتابة تناقل المعلومات والأخبار والأحداث بين الناس والمجتمعات على اختلاف الأمكنة والأزمنة وتعد وسيلة تواصل دائم بين الافراد ما بقيت الحروف والكلمات الدالة على اللغة والكلام مسجلة على الوثائق والاوراق، ولذلك يزداد اهتمام الباحثين بالكتابة يوما بعد يوم، لا لكونها وسيلة اتصال وتواصل فحسب، بل لأنها زيادة على ذلك تحفظ تراث المجتمعات وأفكارها ومخططاتها الأتية والمستقبلية.

ويعرف الريماوي الكتابة على أنها: عملية تتضمن رسم حروف اللغة بالشكل المطلوب وبالحجم المقرر وفي موقع محدد من السطر، ورسم الكلمات بحيث تكون سليمة من الاخطاء الاملائية، وحروفها متناسبة ومتناسقة. (الريماوي، 1993)

وتعرف الكتابة أيضا بأنها مهارة من مهارات اللغة، وهي وسيلة غير مباشرة من وسائل الاتصال اللغوي تقوم على ترميز الكلام وتعد الكتابة مهارة مرجاة إذا ما قورنت بمهارتي المحادثة والاستماع فهي تتطلب نضجا عضويا، حسيا حركيا وعقليا متأخر نسبيا ويتم تعلمها ضمن إطار مدرسي منظم ومبرمج على خلاف مهارتي الاتصال الشفوي.(عمار وكنعان والمطلق،2005)

كما يعرفها عبد اللطيف (2015، ص11) بأنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على التعبير عن الذات برموز مكتوبة، وتضم التعبير الكتابي، التهجئة الاملائية والكتابة اليدوية (الخط)، وهي من المهارات التي تكون البعد المعرفي للفرد كما تعد الهدف الرئيسي للمدرسة الأساسية.

و الكتابة اليدوية (الخط) هي أكثر مهارات الاتصال محسوسية، حيث يمكن ملاحظتها بشكل قابل للقياس والملاحظ والحكم الموضوعي وتعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فالكتابة تتطلب دقة الادراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي تربط بكل من المهارات البصرية والحركية، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد وضبط ايقاع كل من

حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات. (الزيات،1998)

فالخط يمثل أحد المكونات الأساسية للكتابة التي لا يمكن منهما الاستغناء عن الأخر، لان علماء اللغة العربية عدوا الخط أحد الدوال الخمس المشهورة وهي اللفظ والخط والاشارة والعقد والنصية (الغامدي ،2010)

وللخط أهمية بالغة في نقل الأفكار والألفاظ بطريقة غير مباشرة اذ ينوب الخط عن اللفظ عند انعدامه ويحل محله ليدل على نفس ما يدل عليه اللفظ ويرى بعض العلماء أن مراتب وجود الأشياء أربعة فيورد العزالي في ذلك قوله \ أن للشئ وجودا في الأعيان ثم في الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة، فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس. (الغامدي 2010)

وهذه الدراسة تقتصر على أحد مهارات عملية الكتابة وهو الخط العربي بهدف تحسينه.

2- مجالات الكتابة:

التهجي: يعد الهجاء من المهام الصعبة وتزداد صعوبة حين لا تنسجم صورة الحرف مع الصوت الذي لا يمثله، وهو ما قد يسبب صعوبة للتهجي وإذا كان القارئ يمكنه الاستعانة بموجات التعرف على الكلمة فالقراءة مثل تحليل الأصوات، التحليل البصري السياقي والبنائي إلا أن الهجاء لا يمتلك الموجات لتعيين في إعادة إنتاج الكلمات المسموعة في صورتها المطبوعة.

التعبير الكتابي: يشير إلى أكثر الأجزاء ابتكارية في عملية الكتابة ويوجد ثلاث مجالات لتقويم التعبير الكتابي هي:

- اتجاه التلميذ نحو الكتابة.
- قدرة الفرد على التعبير عن مضمون معين مثل وصف أو كتابة تقرير عن الأحداث أو تعبير عن المشاعر أو المشاهدات.
- قدرة التلميذ على تنظيم وترتيب واختيار كلمات مؤثرة واستخدام علامات الترقيم والحروف وتسجيل الملاحظات.

ومنه يمكن القول بأن الكتابة هي مهارة عقلية، تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة (مرئية). تتطلب تكامل العديد من العمليات النمائية القدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العيد واليد، كذلك التآزر البصري الركي، والذاكرة البصرية، بالإضافة إلى كونها وسيلة لتعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء بالإضافة للخط اليدوي. (معمري، قدوري،67، 2016)

3- المهارات الأساسية للكتابة:

تنقسم مهارات الكتابة إلى جزئين:

- مهارات تعد جزءا رئيسيا من الكتابة.
- مهارات مرافقة.

❖ **المهارات الرئيسية:**

- الكتابة الجميلة: وأقل مستوى للكتابة الجميلة أن يكون الخط واضحا مقروءا، فإذا زاد على هذا الحد فهو الإبداع الذي يعرف بالكتابة الجميلة وهو ما يتميز به عدد قليل.
- القدرة على نقل الكلمات بصورتها الصحيحة دون تحريف مع ربطها بالنطق السليم، وهو يطلق عليه الإملاء المنقول.
- كتابة الحروف المتشابهة نطقا المختلفة كتابة مثل: الذال والظاء، السين والصاد حيث يتم تعليم كتابة الحروف بالتركيز على الجانب الكتابي مقرونا بالنطق دون تعليل أو تفسير.
- كتابة الحروف المتشابهة كتابة المختلفة نطقا مثل: الراي والراء والزاي، والباء والتاء.
- وكتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة، وكتابة الهاء المنطوقة والتاء المربوطة، والألف اليائية والألف الملساء.
- كتابة همزة القطع في مواطنها الصحيحة مع مراعات عدم ربطها بهمزة الوصل.
- تعويد التلاميذ على كتابة على كتابة علامات الترقيم ووضعها في مكانها السليم.

❖ **المهارات المرافقة للكتابة:**

تلك المهارات لابد للمعلم أن يدرب تلاميذه عليها وعلى ممارستها بشكل سليم وهي:

- جلوس التلميذ عند الكتابة جلسة صحيحة، بحيث يكون ما بين عينيه والفتر الذي يكتب فيه 30 سنتيمترا.
- الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة وذلك بأن يجعله بين أصابع يده اليمين.
- أن يتعود التلميذ الكتابة على خط أفقي سليم.
- أن يكتب التلميذ بسرعة مقبولة، على ألا يكون ذلك على حساب صحة الكتابة، وهذه السرعة تكتسب عن طريق تعويد التلاميذ وتدريبهم على التركيز والمتابعة والإكثار من ذلك. (الأسطل،46،2010)

4- طبيعة عملية الكتابة:

الكتابة عملية معقدة، تتطلب درجة من السيطرة على اللغة، وكفاءة من الكاتب إذا أراد لكتابته أن تكون ذات فعالية.

- تتضمن الكتابة مستوى مختلفا من التعبير اللغوي حين تقارن بالمنطوق، فهي وسيلة أكثر احتواء على العناصر العقلية، "وتقوم بوظيفتها خالية من وسائل التعبير الفنية الموجودة في الصوت الإنساني، كما تؤدي هذه الوظيفة دون مصاحبة حركات الوجه، والإشارات الجسمية الأخرى".

- ويتسم أسلوب الكتابة بالدقة، وله صيغ واصطلاحات ومن شأنها تبدع نماذج راقية من التعبير "فالعناصر التي تضمها اللغة المكتوبة تبدو متماسكة إذا قورنت بجمل اللغة الشفوية التي تظهر جملها منفصلة، فالاتساق هو سمة جمل اللغة المكتوبة". (سامي محمد الملحم.33)

ثانيا: الخط:

1- تعريف الخـط:

لقد اختلفت تعريفات الخط بين اللغة والاصطلاح، كما تباينت في التعريفات الاصطلاحية فعرفه كل من باحث حسب تخصصه العلمي، ومن جملة التعاريف نذكر منها:

الخط لغة: من الفعل "خط " وخط بالقلم أي كتب (الرازي، د. ت)

وقد عرفه ابن خلدون بقوله: الخط هو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهي صناعة شريفة إذا الكتابة من خواص الانسان التي يتميز بها عن الحيوان. " (ابن خلدون، د.ت)

أما الفيلسوف الرياضي اقليدس فعرفه بأنه هندسة روحانية وإن ظهرت بآلة جسمانية." (الجميلي، د.ت)

ويشير (على القاسمي،1977) الى مفهوم الخطّ على أنه مجموعة الرموز المرسومة المحددة التي يتخذها نظام كتابي معين والتي تستعملها لغة ما، " (القاسمي،1977)

وذكر (عبد الباري،2010) عدة تعريفات للخط نسردها كما يلي:

- الخط هو مهارة حركية وفنية يستعين بها الكاتب لنقل أفكاره بوضوح وسرعة للآخرين.
- أنه وسيلة الاتصال التي يصب الكاتب من خلالها ما لديه من أفكار ومعلومات وبيانات على الورق.
- عملية عقلية يتم من خلالها تلقي اليد لإشارات من المخ برسم الكلمات وفق تصورات ذهنية مختزنة مسبقا في الذاكرة.

أما صاحب كتاب صبح الأعشى عرفه بأنه: علم تعرف منه صور الحروف المفردة واوضاعها، وكيفية تركيبها خطّ. (الكردي،1939)

وفي تعريف آخر له حسب (مجاور ، 1998) الخطّ هو وسيلة من وسائل الاتصال والتعبير عما يجول بالخاطر حيث يمكّن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة التي يقصدها الكاتب

ويرى (شحاتة ، 2008) أن الخطّ وسيلة مهمة من وسائل التعبير الكتابي، وطريق الافهام والتوصيل المعاني والافكار الى الغير في دقة ويسر، وفيه التزام بما تواضع عليه العلماء من أشكال هندسية محددة في رسم الحروف، وفي سبكها داخل كلمات، وفي وضع النقط ورسم الهمزات في مواضعها.

وعرفه (فضل الله 1998) بأنه: رسم هندسي متعارف عليه عبارة عن دوائر ومنحنيات نقاط وخطوط مستقيمة حسب ما اتفق عليها العلماء من أشكال محددة في رسم الحروف.

ويرى يحي بن خالد البرمكي أن الخطّ صورة روحها البيان، ويدها السرعة، وقدمها التسوية، وجوارحها معرفة الأصول. (حسني ، 2005)

من خلال عرض تعاريف الكتابة والخط يلاحظ تداول مصطلحي الكتابة والخطّ في العديد من المراجع للإشارة الى نفس المعنى، ذلك أن التميز بين المصطلحين صعب نظرا للتداخل الوظيفي بينهما.

وهذه الدراسة ترى أن الكتابة هي عملية عقلية معقدة، تتطلب تضافر مجموعة من المهارات فلا يستطيع أي شخص أن يكتب فقرة منظمة حول موضوع ماء إلا إذا كان ذي قدرات تعليمية ومستوى يفوق المتوسط من الذكاء، أما الخطّ فهو الشكل الخارجي لهذه العملية أي أنه غطاء بها، ورغم أنه يحتاج هو الآخر الى مهارات إلا أنها لا تصل الى نفس تعقيد مهارات الكتابة.

أما في الميدان التعليمي فالخطّ مادة دراسية فنية مهارية تحتاج إلى تعليم وتدريب قاعدي مبني على قواعد تعليم الخطّ حسب نوعه، وذلك نظرا لكونه مرآة للتفكير ومقياس لما يملكه التلميذ من معارف خاصة في الامتحانات الكتابية، وكذا لاتصاله الوثيق بمادة بالتعبير الكتابي حيث يعد من مجالات تصحيحه.

وللخطّ أنواع عديدة منها: الديواني، الرقعة، الثلث، الكوف، والنسخ، هذا الأخير هو الذي سيتم تحسين مستوى التلاميذ فيه نظرا لانتشاره الواسع في الكتب والمصاحف والمجلات وهو الخط المعتمد في المدارس الجزائرية، وهو الخطّ الذي سيتم بناء البرامج التدريبي في هذه الدراسة على أساس قواعده ونماذجه.

2- خـط النسـخ

له عدة تسميات منها: البديع، المدور، المقور، المحقق، وقد سمي بالبديع في بادئ الأمر، ظهر هذا الخطّ في اواخر القرن الخامس هجري، حيث كان الوزير ابن مقلة أول من وضع قواعده، ويعتبر خطّ النسخ من الخطوط اللينة، حيث أنه يمتاز بوضوحه وسهوله قراءة حروفه وتستخدم حروف هذا الخطّ في المطابع العربية لوضوخه وسهولة تجميع وتركيب حروفه على السطر. (المغري والهزاع، 1997، يعقوب، 2006)

وسمي بهذا الاسم لاستخداماته في المراسلات والمعاملات التجارية واستنساخ الكتب ولأن النساخ ينسخون به المصاحف والأحاديث الشريفة، والمؤلفات والترجمات. وقد ازدهر هذا النوع من الكتب في العصر العباسي، حيث ترجمت واستنسخت به العديد من الكتب في شتى العلوم. (الجبوري، 1999)

شاعت الكتابة به لآنه أكثر الخطوط ملائمة للكتابة اليدوية، وبعد هذا الخطّ أحد الخطوط العربية الأصلية، يمتاز هذا الخطّ بصغر حروفه وكذا محافظة على تناسقها وجمال رونقها، وتناسب أجزائها وقابليتها للضبط والحركات والتزيين. (الجبوري والقيسي، 2012)

وخط النسخ يستخدم في حروف المطابع، وأغلب الكتب والصحف والمجلات اليوم تطبع به.

3- أهداف تدريـــس الخـــط:

لتدريس الخطّ أهداف عديدة ومتنوعة نقتصر على ذكر الأهداف التربوية منها وهي كما يلي:

❖ **الوضـوح:**

ويتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى إتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحروف، طوله، وقصره، وعلى هذا فالوضوح نفسه عدة مستويات وهو نتيجة مجموعة من العوامل المتشابكة. (طعيمة وآخرون، 2011)

يعتبر وضوح الكتابة وقابليتها للقراءة أهم هدف لتعليم الخطّ اليدوي بينما يعد الرسم خطا للحروف أكثر العوامل حيلولة دون تحقيق ذلك. وكذلك يتأثر وضوح الكتابة ومقروئيتها بترك المسافات بين الحروف والكلمات، والهوامش والخطوط الواصلة، وإغلاق الحروف، والتمييز الدقيق بين المتشاكل منها. (الوقفي، 2009)

وللحكم على وضوح الخطّ هناك ثلاثة معايير هي:

- وضوح كتابة التلاميذ للقارئ وبخاصة في السنة النهائية في التعليم الابتدائي وما بعدها.
- ما يلاحظ على الكتابة من القرّاء أنفسهم.
- رأي التلميذ نفسه في كتابته. (مجاور،1998)

❖ **السرعـة:**

ويقصد بها ارسال اليد في الكتابة وتتأثر بالتدريب الموجه والمنظم، وتختلف باختلاف الأعمار، والغرض من الكتابة والدافعية، ومراعاة الجلسة أثناء الكتابة ووضع الورقة على الطاولة، وامساك القلم وكذا الاتزان الانفعالي للكاتب وسلامة حواسه. (شحاته،2008)

والسرعة توفر الوقت للكاتب، وتمكنه من ملاحقة أفكاره في تتابعها، وهي كذلك مظهر حضاري في عصر سريع الخطى، وتتوقف السرعة على طول المران للجهاز العضلي لها من حيث إمساك القلم بالأصابع، واستخدامها هي والرسغ والذراع في تحريكه على الورق حركات دقيقة منسجمة متلاحقة. (عامر، 2000)

❖ **الجمال:**

فهو الباعث على الانشراح للقراءة واستساغة النظر فيما يعرض على العين فنقر به ولا تمله، فضلا عن إسهامه في الوضوح المعين على القراءة. وهو نتيجة لانسجام اشكال الحروف، ومراعاة نسبها في رسمها، ارتفاعا ونزولا امتدادا وسمكا، وتنظيم وصلها أو فصلها، وغير ذلك مما يكسب الخطّ رونقا وحسنا. (عامر، 2000)

و جمال الخط ليس من السهل قياسه إلا بمعيار التذوق والإحساس به، وليس معنى ذلك أن نحكم على كتابة التلاميذ بالأنماط الفنية والقواعد التي وضعها علماء الخط والفنيون في الجمال من غير شك أمر مرغوب فيه ومحبب، ولكن لا يمكن أن يتوفر لكل فرد، لأنه يتوقف على استعدادات خاصة ومهارات معينة، وإن كان هذا لا يمنع من أن ينظر إلى الجمال بمعيار يلائم مستويات التلميذ المتعلم، ومعنى هذا أن ينطر إلى الجمال الفني في الخط بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الاعدادية بالمعيار السهل الذي لا يتطلب من المتعلم جهدا ولا إلماما بقواعد في الفن الخطّي، وعلى الرغم من أن الجمال يصعب قياسه إلا بمعيار التذوق ألا أن له معايير يمكن أخذها في الاعتبار وهي :

التنظيـم: فالكتابة المنظمة المرئية يبدو فيها عنصر الجمال واضحا، كما أن التنظيم في ذاته أهم مقومات الجمال في أي شيء.

الوحـدة: ومعنى هذا ان يكون هناك تناسق فيما يكتبه المتعلم فلا تكتب كلمة غير متلائمة مع غيرها من الكلمات. أو يبدو حرف أكبر أو أصغر من أمثاله، وما يتصل بالوحدة هذه أن يكون القلم المكتوب به واحدا وأن يكون الحبر واحدا كذلك.

التوازن في عمليـة الكتابـة: فلا يكتب حرف بصورة بارزة أكثر من حرف آخر، أو يكتب حرف بخط مغاير لبقية حروف الكلمة ..... والمقصود أن تكون عملية الخط كعملية التلوين في الرسوم لا يليق أن يكون هناك عدم انسجام أو تلاؤم فيما بينهما. (طعيمة ومناع، 2000)

من خلال عرض ما سبق يتبين أن هذه الأهداف تعد مستويات في تدريس الخط يختلف حول ترتيبها وأولويتها المختصون، وهذه الدراسة ترى أن الوضوح هو المستوى الأول الذي يجب العناية به في العملية التعليمية، ثم السرعة، أما الجمال فلا يحمل نفس وزن الوضوح والسرعة ويبقى حكرا على نخبة من المتعلمين والهواة.

4- أهميـة تدريس الخـط:

ترمي المدرسة دائما إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي يمكن لكل فرد الوصول اليها، ويعد الخط من أهداف النظام التعليمي وأهم وسائله، ولتدريس الخط أهمية بالغة في حياة المتعلم، وهذه الاهمية ليست وليدة الحاضر، بل يرجع الاهتمام بالخط العربي الى أزمنة بعيدة، فقد اهتم بها الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وحثّ الملمين على تعلمه، فقال عليه الصلاة والسلام قيدوا العلم بالكتابة " ويقصد بها الخط، وللخط جوانب أخرى من الاهمية وتبرز فيما يلي:

- الخط يمتد الى كل الاعمال الكتابية التي يقوم بها المتعلمين خلال مسارهم الدراسي، والاهتمام به يمثل ضرورة لتحقيق تطورا أفضل في مهارات الكتابة.

- يعد من الفنون اليدوية الجميلة، حيث يمكن كسب مهاراته عن طريق المران والارشاد والمحاكاة، والنقد التعليمي، كما أنه من ضروريات الحياة المتحضرة، التي تشحذ المواهب ويرقى الأذواق ويهذب المشاعر.
- الخط يعتبر من وسائل التعبير وحسن الذوق، والخط الجيد واحدا من أحسن الأوصاف التي يصف بها الكاتب، ويرفع قدره عند الناس، وهو أفضل وسيلة لبلوغ مقاصده.
- الخط متمم لعملية القراءة الصحيحة، فلا تكون القراءة سهلة يسيرة ومفهومة المعنى إلا بخط واضح ومتقن.
- يعتبر اداة من أدوات الاتصال بين أفراد المؤسسة التعليمية، وخاصة بين المعلم والمتعلم. (الجبوري والقيسي، 2012)
- تكوين المذارات اليدوية عند الفرد من خلال إكساب التلاميذ القدرة على الكتابة السريعة.
- تعلم الخط ينمي في نفوس التلاميذ قوة الملاحظة والحكم.
- تعويد التلاميذ عادات حسنة كالنظافة. (زايد ورمان، 2015)

ويرى (عبد الرحمن، 1996) عن أهمية الخط نقلا عن عبد المنعم عبد العال " أنه يعّود إجادة الكتابة وتنسيقها، وبهذا يعلم صاحبه الصبر، ويوحى بالإتقان، ويكسب المهارة، ويقوي الملاحظة مما يربي حسن الذوق والقدرة على الحكم السليم، وإدراك الجمال".

أما من الناحية الدراسية فتبدو أهمية الخط في أوراق إجابات الامتحانات، فوضوح الخط وجماله يساعد المصحح وييسر له القراءة فيقدرها تقديرا عادلا غير أن الخطوط الرديئة تجعل المصحح يضجر منها، ويستغرق وقت أطول في استيعابها وفك غموضها. (السيد، 2012)

5- أسس تدريس الخط:

هناك مجموعة من الاسس التي ينبغي مراعاتها عند تدريس الخط هي:

❖ **الأسس التربوية:**

وتشتمل على:

الرغبة والميل:

إنّ الخط كأي نشاط تعليمي يحتاج إلى الدافع و**الرغبة** في تعلمه وممارسته، فرغبة المتعلم من شأنها ان تجعله يكتسب المهارات المتعلقة بقواعد الخط، وكذا تشجعه على التعلم الذاتي والرغبة في الاطلاع حول ما يتعلق بالخط، فالميل يجعل المتعلم متحفزا لتلقي الخبرات الجديدة باهتمام.

المرونـة:

ويقصد بها عدم تقييد المتعلم بوقت للابتداء والانتهاء ففي هذا مراعاة لقدرة المتعلم وسرعته في الكتابة، فإحساس المتعلم بالحرية في تعلم الكتابة تجعله يقبل على الانشطة بحيوية عندما يريد هو ذلك. (زايد ورمان، 2015)

الاسس النفسية:

للاستقرار النفسي دور كبير في إتقان الكتابة، فالخط يعبر عن الانفعالات التي تصاحب الكاتب وتعبر عما في نفسه، وخاصة الأطفال، وبالتالي ينبغي مراعاة الحالة الانفعالية للتلميذ حتى لا يكون مردوده الكتابي والخطي مشوشا ومضطرب.

❖ **الأسس الفسيولوجية:**

يتطلب تعليم الخط استخدام العين واليد (الاصابع)، والتناسق الحركي – البصري، لذا فمتعلم الخط لابد أن يكون سليم البصر وخالي من الاعاقات حتى تكمن من إجادة الخط.

❖ **أسس تمهيدية مختلفة:**

وتتمثل في تدريب المتعلم المستمر في مرحلة التهيئة في كتابة الخطوط المختلفة والدوائر والاشكال، وإضافة إلى مستوى الاسرة الثقافي الذي من شأنه دفع الطفل لتعلم الكتابة في وقت مبكر. (عبد الرحمن، 1996)

- مراعاة البيئة الفيزيائية المحيطة بالفرد من حيث طريقة الجلوس، نوع المقعد، الإضاءة، التهوية، نوع الحبر والقلم، ونوع الورق.
- أن يكون خط المتعلم نموذجا يحتذي به التلاميذ. (عبد الباري، 2010)

6 – طرائـق تدريس الخــط:

أهم الطرائق المتبعة في تدريس مادة الخط العربي:

❖ **طريقة تجزئـة الحرف:**

وفيها يكون الحرف الواحد هو مركز الدرس، حيث يجزأ الحرف إلى الخطوط الرئيسية التي يكون منها، ويدرس كل خط أو جزء منها على حدة وذلك ليدرك التلاميذ أجزاء الحرف المدروس، ويتعرفون على الخطوط الاساسية المكونة له، وبعد ذلك يتم تدريب التلاميذ على رسم أجزاء هذا الحرف.

غير أن هذه الطريقة لاقت نقدا كبيرا، وذلك لكونها لا تثير حماس واهتمام التلاميذ للكتابة، كما أنها لا تشجع على الاستخدام الكلي للحروف داخل الكلمات أو الجمل.

(شحاتة، 2008)

❖ **طريقة الحرف:**

تتضمن هذه الطريقة التدريب أولا على الحروف منفصلة وتقدم على عدة أنماط مختلفة:

تقدم الحروف يترتب عرضها في كتب القراءة المقررة.

تقدم الحروف يترتب الهجاء.

تقدم الحروف بترتيب الحروف المتشابهة في هيئتها وفي رسمها.

وبعد تعلم التلاميذ لعدد كاف من الحروف التي أتقنو رسمها، تكتب هذه الحروف كأجزاء من الكلمات. (طعيمة وآخرون، 2011)

وتتعرض هذه الطريقة لانتقادين أساسيين هما: إنه من الصعب استشارة انتباه التلاميذ فيها، لأّن التعلم يتم عن طريق كتابة الحروف منفصلة لفترة طويلة، مما يقلل من دوافع التلاميذ للكتابة، كما أن كتابة الحرف تتأثر بما يسبقه ويلحقه من حروف، ويمكن التخفيف من هذين الانتقادين بسرعة الانتقال من الحروف إلى الكلمات والجمل القصيرة. (طعيمة ومناع، 2000)

❖ **طريقـة الكلمـة:**

وفي هذه الطريقة تكون بداية التعلم فيها وحدة الكلمة، أو الجملة القصيرة التي يحتاج التلميذ إلى كتابتها، مثل الاسم والعنوان، وفيها يجد التلميذ الدافع لبذل الجهد ومواصلة التدريب، إذا أنّه في حاجة إلى كتابة العديد من الكلمات والجمل، كما ان هذه الطريقة تستطيع تقديم حروف جديدة في كلمات، يمكن التعرف عليها عن طريق التحليل. (شحاتة، 2008)

إن الطرائق التي يتم عرضها ليست الوحيدة، بل هناك طرائق أخرى متنوعة، يمكن للمعلم أو للمهتمين بموضوع الخط الاطلاع عليها، فهذا التنوع في الطرائق التدريبية للخط يجعل للمعلم حرية الاختيار الذي يناسب المستوى التعليمي لتلاميذه، وكذا يمكنه من تلاقي عيوب أي طريقة وذلك يدمج محاسن الطرائق مع بعضها. كما تجدر الاشارة إلى أنه مهما تنوعت الطرائق التدريبية للخط فإن نجاحها مرهون بمدى مواظبة المتعلم على التدريب الدائم والصبر.

كما يرتبط النجاح في تدريس الخط بوجود معلم متمكن وكفئ في تدريسه، وكذا ضرورة رغبة التلاميذ في إقدامهم على تعلمه لأن الرغبة هي التي تولد دافع التعلم والاستمرار في التدريب.

إن الخط هو علم قائم بذاته له أصوله وقواعده وأنواعه، وعند اختيار هذه الدراسة لخط النسخ لم يكن الهدف منه إخراج تلاميذ حطاطين أو مبدعين في هذا النوع، وإنما الاكتفاء بمعرفة الكيفية الصحيحة للكتابة، واحترام درجات الحروف والغرض الأول والأساسي هو الوضوح والمحافظة على نظافة الورقة، وذلك نظرا لخصوصية العينة من جهة، حيث يلقى التلاميذ ذوي الصعوبات تعلم الكتابة العديد من المشاكل التي تعيق عملية التعلم لديهم، بداية بضعف التآزر البصري والحركي، ونقص التركيز، مشكلات التوجه في الفضاء (الاتجاهات) فنظرا لهذه الأسباب لا ينتظر من هؤلاء التلاميذ وضوح خطوطهم ليتيسر على أنفسهم فهمها أولا، ثم على معلمهم أو من يقرأها.

ومن جهة ثانية يعود الاهتمام بالخط حسب الغرض من الكتابة في حد ذاتها، فالتلاميذ في المدارس يكتبون لنقل المعلومات وتدوين ما تم تعلمه، فهي وسيلة للمساعدة في استرجاع المعلومات، فالغرض من هذه الكتابات القراءة فقط، لذلك لا يتم التركيز على الشكل الخارجي لها ما دمت مجرد وسيلة للنقل.

ففي النظام التعليمي لا يكون الهدف من الخط الاحتراف، بل التمكن من قواعده الاساسية العامة دون الخصوصيات، وان كانت هناك حصص مخصصة له في السنوات الثلاثة الاولى، إلا أن مشكلات حجم المقررات التعليمة وعدم تناسبها مع الحجم الساعي وعدد التلاميذ في الاقسام تجعل المعلمين يمرون مرور الكرام على هذه الحصص، أو تخصيصها للمواد الأخرى.

كما يلعب التكوين القاعدي للمعلم الدور الرئيسي في تعليم الخط، حيث نجد أن المعلم نفسه لا يملك أدنى مهارات الخط أو الكتابة عموما. (و الحديث في هذا الصدد ليس العرض منه ازدراء المعلم أو الانقاص من قيمته، وإنما الوقوف على أهميته في عملية التعليم والتعلم كونه الحجر الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية، وكما أنه القدوة والنموذج الذي يحتذي به التلاميذ، فاهتمام المعلم بالخط وتمكنه منه ينتقل إلى التلاميذ، والعكس صحيح).

ففي السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي يكون تعليم الخط والتمكن منه غاية لدى التلميذ والمعلم والأهل، لكنه سرعان ما يتحول إلى وسيلة في السنة الثالثة أو الرابعة، عندما يتمكن التلميذ من فك الرموز القرائية والكتابية استنطاقا ورسما، مما يجعل المعلم والتلميذ ينتقلان من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى، في إطار توظيف الخط في تحسين عملية التواصل الكتابي خصوصا، والتعلم بمجالاته المختلفة عموما، دون الوقوف على تحسين شكله وإخراجه.

خلاصــة الفصــل:

يعد الخط مهارة من مهارات الكتابة الأساسية وتظهر أهميتها في جوانب مختلفة من حياة الفرد إلاّ أنه هذه الأهمية تتعاظم في حياة كل متعلم كونه وسيلة تواصل بينه وبين المعلم كما أن الخط يحقق أغراض الكتابة فيزيد إقبال نظرها لتدبر معانيها وفي هذا الفصل تم التطرق إلى تعريف الكتابة ومجالاتها المهارات الأساسية للكتابة وطبيعة الكتابة والخط وأهداف تدريس الخط وأهميتها لدى المتعلمين كما تم التعرف على أسس وطرائق تدريس الخط.

الفصل الثالث: عسر الكتابة

تمهيد

1) تعريف عسر الكتابة

2) أنواع عسر الكتابة

3) أعراض عسر الكتابة

4) خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة

5) أسباب وعوامل عسر الكتابة

6) تشخيص صعوبات الكتابة

7) علاج عسر الكتابة

تمهيد:

يعد الخط وسيلة مهمة من وسائل التواصل غير اللفظي بين الأفراد، وهو مهارة من مهارات اللغة والكتابة وعلى درجة كبيرة من الأهمية، وتعد القدرة على التحكم في الخط وفق قواعده وأصوله هدفا أساسيا من أهداف تعليم اللغة العربية، وعليه سيتم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف كل من عسر الكتابة وأنواع عسر الكتابة وأعراض عسر الكتابة وخصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة وأسباب وعوامل عسر الكتابة وعلاج عسر الكتابة.

أولا: تعريف عسر الكتابة:

عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على التعبير عن الذات برموز مكتوبة وتتضمن التعبير الكتابي والتهجئة الإملائية والكتابة اليدوية وهي من المهارات التي تكون البعد المعرفي للفرد وهدف رئيسي للمدرسة (أبو أسعد،2015، ص11).

هي عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي للأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني، والتنسيق بينها فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني(باي،2000)

وقد عرفها الزيات (2002) بأنها صعوبات في الية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات (الزيات 2002، ص509).

يعرف "ويرهولت" الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في: وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات وبعضها استقامة الحرف حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة(كامل،2003،51).

هي 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 وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة مع الذاكرة (بطرس،2001،ص345).

من خلال التعاريف يمكن استخلاص تعريف عسر الكتابة فيما يلي:

هي اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركتها وتذكر الكلمات وفي وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها.

ثانيا: أنواع عسر الكتابة:

1- صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:

يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية من مثل فوق

وتحت أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة واتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة ويبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحروف كبيرا أكثر مما هو مطلوب أو أصغر كما يبرز من بين هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة وتبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف إليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ من التعرف إليها كأن يكتب الطفل حرف (ر) على صورة حرف (د) أو العكس والتي تعود لضعف تنسيق المسافات بين الحروف فقد تكون هذه المسافات كبيرة جدا أو صغيرة جدا في حين يواجه بعض الأطفال صعوبة في استخدام اليد اليمنى ليستخدم بدلا منها اليد اليسرى والتي يعدها البعض مشكلة إذا كانت هذه اليد مما يفضله إلا أنه يواجه هؤلاء الأطفال بعض المشكلات مثل وضع اليد فوق السطر أثناء الكتابة حتى يتمكن من مشاهدة ما يكتب والتي تعود إلى إمالة الورقة أثناء الكتابة بما يتلاءم وضع الجسم عند الكتابة(البطانية واخرون،2005،ص158)

2- صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة:

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون فيها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة، مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات لتسهيل عملية القارئ. وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان.

3- صعوبات القرائية الكتابة:

وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد والتي لا تعود إلى رسم الكلمات والحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة وإنما يقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كأن يكتب الفرد الجملة التالية "المدرسة إلى الولد رجع" فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. (البطانية واخرون،2005،160)

4- صعوبات التهجئة:

تتطلب عملية التهجئة من الطالب قدرة عالية في تمييز واستذكار أو إعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفق ترتيب صوتي معين لذلك تعد عمليات التهجئة أصعب من القراءة فقد يكون بمقدور الطالب قراءة بعض الكلمات لوجودها في سياق معين في حين لا يمكن أن يكون مثل ذلك عند التهجئة (الرسم الإملائي) لأن التهجئة تعتمد على ضوابط وقواعد مختلفة فقد تحتاج بعض الكلمات مطابقة لفظ الحروف مع كتابتها. (البطانية واخرون،2005،162).

ثالثا: أعراض عسر الكتابة:

بشكل عام توجد عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية على كتابة الموضوعات التعبيرية تتمثل في:

- عدم تنظيم الكتابة.
- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.
- يفتقر إلى العرض الواضح للكتابة.
- خط اليد غير واضح ومشوه بشكل يصعب على القراءة.
- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائم.
- ضعف القابلية للرسم.
- استعمال غير ملائم لتراكيب النص.
- الأخطاء النحوية وأخطاء الترقيم داخل الجمل.
- التنظيم الرديء للفقرات.
- حذف الأحرف والكلمات.
- مستوى ضعيف من الكتابة مقارنة مع القدرة التعبيرية. ورقة، ورقة، ورقة.
- التباس مستمر بين الحروف المتشابهة: شرب- سرب، باب- تاب- ناب...
- التباس ما بين أسماء الأشياء والأصوات مما يوقعه في أخطاء.
- عدم القدرة على الكتابة المرتبة في هامش السطر.
- عدم القدرة على وضع واستعمال الفواصل(ربيعة،2011،57،56).

رابعا: خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة:

يمتاز ذوي صعوبات تعلم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال الأسوياء نذكر منها:

- النسخ بصورة غير دقيقة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- يجعلون العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- مسك القلم بصورة خاطئة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة وخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة متجانسة.

- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.
- تشويه صورة الحرف عند الكتابة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.
- صعوبة في استخلاص أفكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد واستخدام اللغة.
- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها. (البطانية وآخرون،2005،168،169).

يشير إلى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي:

- مسك القلم والقبض على القلم يكون بطريقة شاذة وغير عادية.
- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم.
- صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو للكلمات غير المرغوب فيها.
- اضطرابات في محاذاة الأحرف.

ويرى "جرهام" أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة، ويضيف أن الاختبار الذي تم على النتاج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

- أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقاط والحروف الاستهلالية.
- تميل كتاباتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.
- لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة.
- مراجعاتهم لكتاباتهم تبدو غير فعالة وتتميز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاء الميكانيكية.
- يظهرون انتباه قليل لعمل وتنفيذ التغيرات البديلة. (كامل،2003،55)

خامسا: أسباب وعوامل عسر الكتابة:

من أهم العوامل التي تسبب صعوبة في الكتابة هي:

1- اضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والاصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد هذه المهارة ضرورية لعمليات النسخ وتتبع وكتابة الحروف والكلمات أن أي خلل أو ضعف فيما يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة.

ويعد اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وضيفة الدماغ تسبب عجز في الكتابة فقد أوضح أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها وهم قادرون على نطقها وتحديدها عند مشاهدتها لكن هم غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرون على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات.

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

2- اضطرابات الإدراك البصري:

تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخالصة المميزة للحروف والكلمات بصريا ومعرفة حدودها واشكالها وانتاجها من الذاكرة مرة أخرى في العادة يعاني الاطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا ومن صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة(محمد،2005،158).

فقد أشارت الدراسات والبحوث أن أي قصور أو اضطراب في عمليات الجهاز العصبي المركزي عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية ومهارات الكتابة. (عبد الواحد،2011،45)

وقد سميت الصعوبات الكتابية بالقصور التصويري، والمعروف بعدم الانسجام بين البصر والحركة والتي ترد الى اضطراب تحديد الاتجاه، حيث تتطلب عملية الكتابة إدراك عدد من المهارات الأولية مثل تحت وفوق، وأيضا تتطلب عملية الكتابة المحافظة على كتابة الكلمات على سطر وفوق السطر وتحت السطر كما يتطلب ذلك بعض الحروف وتحتاج إلى مسك القلم بالصورة الصحيحة مع المحافظة على وضع الورقة بشكل صحيح.

ولقد ذكر "كيفارت" أن العجز في إدراك العلاقات المكانية والبصرية مثل تمييز اليمين من اليسار ويرتبط بالعجز في مهارة الكتابة(محمد،2005،158).

3- اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن التلاميذ الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم عسر في تعلم الكتابة، هم التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية، والكلام، والقراءة، والنسخ، ولا يستطيعون استدعاء أو إعادة الحروف والكلمات من الذاكرة. (بطرس،2014،353)

ويصعب على التلميذ تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا رغم أنه بصره سليم، ورغم أنه لا يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس، ويسمى هذا فقدان الذاكرة البصرية ويرجع ذلك لضعف الخيال والإدراك واللعب الوهمي لدى التلميذ بسبب عجزه من الإلمام بالواقع ومعرفته، وهذا يؤدي صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال. (عصام،2014،58)

سادسا: تشخيص صعوبات الكتابة:

لا يقتصر تشخيص عسر الكتابة لدى الأطفال على الجانب الدراسي الأكاديمي فقط، وإنما يشمل الجوانب النفسية، الجسمية والبيئية للمتعلم ويظهر ذلك فيما يلي:

1- التشخيص النفسي:

ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ولمعرفة هل هناك تخلف عقلي أم لا، كما يتضمن التشخيص قياس كل القدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة ومنها الأشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميول والاتجاهات نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

2- التشخيص الطبي:

يتضمن دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل وهكذا للتأكد ما إذا كان هناك مرض أو إعاقات حسية وحركية، كذلك من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي وهذا لأن

اضطرابات الحركة غالبا ما ترجع إلى عجز في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية، وهذا ما يؤثر سلبا على عمليات الكتابة.

3- البحث الاجتماعي:

معرفة وضع أسرة الطفل من حيث مستواها الاقتصادي الثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة.

4- تقويم أخطاء الكتابة:

يتم تقويم أخطاء الكتابة عند الطفل من خلال الاختبارات التحصيلية التي تقدم قياسا تقديريا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية.

التعرف على مهارات الكتابة عند الطفل:

- تحديد اليد المفضلة عند الطفل وتمييز اليمين من اليسار.
- وضع الجسم بالنسبة لورقة الكتابة.
- طريقة الإمساك بالقلم.
- تقييم الخطوط في الكتابة:
- عمودية، أفقية، فوق، تحت، يمين، يسار.
- استقامة الخط، الفراغات بين الأحرف، شكل الحروف، استقامة الحرف.
- الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن، خفيف) إغلاق الأحرف غير كامل.
- سرعة الطفل في الكتابة: سريع جدا، بطيء جدا. (معمري وقدوري،2016،16)

سابعا: علاج عسر الكتابة:

تتضمن صعوبات الكتابة ثلاث مجالات هي الكتابة اليدوية (الخط) والتهجئة والكتابة التعبيرية، وتتضمن كل واحدة من الفروع الثلاثة مجموعة من الإستراتجيات العلاجية:

1- استراتيجيات معالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط):

يعد الخط أحد مظاهر الكتابة، ويزيد الاهتمام به نظرا لمكانته التواصلية التعلمية، وتشتمل الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لمعالجة صعوبات الكتابة اليدوية عند التلاميذ وتحسين مستواهم على الاتي:

- تدريب التلاميذ على استخدام أنشطة السبورة الطباشيرية قبل بدء المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة والخط.
- توفير قدر كاف من المواد المساعدة على تنمية الحركات الدقيقة.
- الإشراف على الجلوس الصحيح للأطفال أثناء الكتابة، وتوفير الوسائل المساعدة كالكراسي وطاولة الكتابة.
- تدريب التلاميذ على طريقة مسك القلم الصحيحة أثناء الكتابة.
- تعويد التلاميذ علو وضع الأوراق والكراريس بطريقة صحيحة.
- تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها.
- التأكيد على وضع النقاط في الحروف المنقوطة في أماكنها المحددة.
- لفت انتباه التلاميذ إلى طريقة كتابة الحرف. (البداية والنهاية) والكلمة وخطوات ذلك.

- التمييز السمعي بين أصوات الحروف والكلمات عن طريق الربط بين الأصوات، وذلك من خلال تحليل الكلمات، وتركيبها.
- التمييز البصري بين الحروف المتشابهة وربط الحروف، والكلمات بالصورة كتابة لإنشاء كلمة أو جملة.
- استخدام الكلمات والجمل استخداما سليما.

2- استراتجيات معالجة صعوبات التهجئة:

تشتمل استراتجات معالجة صعوبات التهجئة على الإجراءات التالية:

- التعليم الفردي والاهتمام الشخصي من طرف المعلم بالتلميذ الذي يعاني صعوبات في التهجئة.
- تطوير الوعي بعملية التهجئة وتنظيم دروس علاجية في ذلك.
- التدرج في تعليم الأطفال من السهل إلى الصعب ومن الكلمات المألوفة إلى الكلمات الجديدة.
- مراعات مستوى الأطفال، واستخدام التلميحات الصوتية في التهجئة القائمة على أسلوب تحليل المهمة، وأسلوب التدريب على العمليات النفسية.
- استخدام الأسلوب المتعدد الحواس في التهجئة لأنه يؤدي إلى نتائج جيدة، ويمكن التلميذ من استخدام عدة حواس في ان واحد (السمع، البصر، الإحساس)
- تقوية الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف، عن طريق دعم الصورة البصرية للكلمة وترسيخها ذهنيا.

3- استراتيجيات معالجة صعوبات التعبير الكتابي:

تعتبر عملية التعبير الكتابي من أصعب العمليات التي يكلف بها تلاميذ المراحل الابتدائية، نظرا لكونها تعد محصلة لمجموعة هامة من الأنشطة اللغوية المختلفة، ولوضع أي جهد علاجي محل التطبيق لمساعدة التلاميذ على تجاوز صعوبات التعبير، فقد اقترح الباحثون في هذا المجال مجموعة من المبادئ التي يمكن للمعلمين تنفيذها أثناء تعليم الأطفال مهارات التعبير الكتابي تتضمن على العموم:

- تحسين اللغة الشفهية ومهارات القراءة.
- تقديم الفرص المتعددة لكتابة ممتدة ومتنوعة.
- تحسين الاتجاهات نحو الكتابة.
- السماح للتلاميذ باختيار المواضيع التي يرغبون في الكتابة فيها.
- نمذجة عملية الكتابة.
- تطوير مناخ نفسي واجتماعي للتفكير التأملي.
- تطوير مهارات دقيقة في التهجئة والكتابة الوظيفية.
- التدريب الكافي على مهارات الكتابة. (غنايم،2016، 195)

خلاصة الفصل:

من خلال استعراض أهم النقاط المتعلقة بصعوبات الكتابة، تخلص الدراسة إلى أن الصعوبات هي صعوبات تتعلق باللغة المكتوبة، وإنتاج لغة خطية مقبولة وقابلة للفهم والقراءة وأن التلاميذ ذوي هذه الصعوبات في حاجة ماسة إلى ضرورة وجود تشخيص دقيق لحالاتهم المختلفة، وذلك بغية وضع برامج علاجية أو تعليمية للتخفيف من هذه الاضطراب لديهم، نظرا لأثرها على الدراسة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1) منهج الدراسة.

2) الدراسة الاستطلاعية.

3) مجالات الدراسة.

4) عينة الدراسة الأساسية.

5) وصف أدوات جمع البيانات.

6) إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

7) الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يختص هذا الفصل لعرض الإجراءات المتبعة وأهم الأساليب المستخدمة للحصول على النتائج، وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، تم عرض ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وإجراءات التطبيق للدراسة الحالية، والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليه.

أولا: منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. (العساف،1995، ص90)

يتميز المنهج التجريبي عن غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث. فلا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة، بل يتعداه إلى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث، بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام الإجراءات أو إحداث تغيرات معينة، ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها. (عليان وغنيم،2000)

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الخط لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، وأنسب منهج يمكنه تحقيق هذه الأهداف هو منهج التجريبي، ولذلك تم اعتماد خطواته وإجراءاته في هذه الدراسة، وتم تبني التصميم القائم على المجموعة التجريبية، وذلك بهدف التأكد من أثر البرنامج.

حيث تم استخدام تصميم اختبار يتضمن قياسا قبليا وبعديا لمجموعة التجريبية من التلاميذ حيث تم إجراء القياس القبلي على المجموعة التجريبية، بعدها تم إدخال المتغير المستقل (البرنامج التدريبي لتحسين الخط) على المجموعة التجريبية، ثم تم تطبيق القياس البعدي على المجموعة لمعرفة أثر المتغير المستقل البرنامج التدريبي على المتغير التابع (مستوى الخط) لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

وتم الإعتماد على اختبار الخط القائم على تقديرات المعلمين في كل من القياس القبلي والبعدي، وذلك بعرض النص الذي يكتبه التلاميذ في المجموعة التجريبية على المعلمين، وحساب متوسط العلامات التي يعطيها المعلمون لكل تلميذ.

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات.

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائتي "بن عمارة البشير" و"عمر بن الخطاب" بأم الزبد بلدية الوادي، وبدأت هذه الدراسة يوم 19 مارس 2023م.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحث من القيام بهذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- الاتصال الأولي بإدارة ومعلمي ابتدائية" بن اعمارة البشير "عمر بن خطاب"
- التعرف على ميدان الدراسة.
- معرفة المجتمع الأصلي لتحديد العينة الأساسية.
- معرفة مدى ملائمة الاختبارات لأفراد العينة.
- تطبيق البرنامج التدريبي على العينة الاستطلاعية.
- التأكد من الخصائص السيكومترية (الثبات) لأدوات القياس.
- تحديد الصعوبات والعراقيل التي يمكن مواجهتها أثناء الدراسة الأساسية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 21 تلميذ لسنة ثالثة ابتدائي بعد أن تم أخذ الموافقة من طرف الإدارة والمدير والتواصل مع المعلمين وأخذ ملاحظاتهم والاطلاع على النتائج ودفاتر القسم كذلك، لا ننسى الموافقة من طرف الأولياء استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة أو القصور الحسي والمعيدين السنة.

وقد تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن لقياس الذكاء، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة لزيات للتأكد من تقديرات المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وذلك بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

3- مجالات الدراسة:

الحدود الجغرافية: ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة إلى إبتدائتي كل من "مدرسة بن عمار البشير" و"مدرسة عمر بن خطاب".

1- **الحدود البشرية:** تشمل الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

2- **الحدود الزمنية:** تم إجراء هذه الدراسة في يوم 19 من شهر مارس إلى غاية يوم 8 من شهر ماي من الموسم الدراسي2022_2023.

3- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بمتغيرها المستقل والبرنامج التدريبي ومتغيرها التابع وهو مستوى الخط.

4- عينة الدراسة الاساسية:

تم تطبيق هذه الدراسة الحالية في ابتدائتي "بن اعمارة البشير" و"عمر بن الخطاب" بأم الزبد ببلدية المقرن، وهما ابتدائتين حضريتين لتدريس البنات والبنين، وقد تم اختيار هاتين الابتدائتين بطريقة قصدية، نظرا لتوفير التسهيلات الإدارية من قبل المؤسستين.

جدول(01) يوضح توزيع تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي في ميدان الدراسة

المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
بن اعمارة البشير	54	43	97
عمر بن الخطاب	40	56	96
المجموع	94	99	193

5- وصف أدوات جمع البيانات:

تمثلت أدوات الدراسة الحالية:

5-1- وصف اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة أعده "جون رافن" (1947)، وتم تعديله سنة (1956) هو اختبار غير لفظي، يتكون من 36 مصفوفة ملونة موزعة على ثلاث مجموعات (أ، أب، ب) وكل مجموعة بها 12مصفوفة، يصلح تطبيقه على الأطفال ما بين 5 سنوات إلى 11 سنة، ويعتمد النجاح في المجموعة(أ) على مقدرة الشخص إتمام نمط مستمر، أما المجموعة (أ، ب) النجاح فيها يعتمد على فهم قاعدة التغيرات في الأشكال المنفصلة في نمط كلي، على أساس الارتباط المكاني، أما المجموعة (ب) فهي تعتمد على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقها أو مكانيا، وهي تتطلب القدرة على التفكير المجرد.

❖ **طريقة الإجابة:**

تتحدد طريقة الإجابة على بنود الاختبار من خلال اختبار المفحوص لمصفوفة صغيرة من بين 6 مصفوفات توجد أسفل المصفوفة العليا وتكملها.

❖ **تعليمات الاختبار:**

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص على ورقة الإجابة، بعرض المصفوفات المتتابعة الملونة بدئا بالمجموعة (أ)، ثم (أ، ب)، ثم (ب) ويطلب من المفحوص النظر للمصفوفة العليا ثم اختيار المصفوفة المكملة لها من بين المصفوفات الست الصغيرة، وعلى المفحوص اختيار الإجابة بوضع أصبعه على الجزء المكمل، ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة على الورقة المعدة لذلك.

❖ **طريقة التصحيح:**

يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به، حيث تعطي الدرجة 1 للإجابة الصحيحة والدرجة 0 للإجابة الخاطئة، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة درجته الكلية، المحاولات وتحويلها بعد ذلك إلى رتبة الفرد المئوية، من جدول المعايير وفقا لفئة السن التي ينتمي لها الفرد.

5-2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة للزيات:

❖ **وصف المقياس:**

في هذه الدراسة تم تبني المقياس التشخيصي لصعوبة تعلم الكتابة "للزيات" (2000) حيث يتكون المقياس من 20 بند يصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات الكتابة، يتكون المقياس من خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق)، ويتم مل المقياس من قبل المعلم.

❖ **طريقة تصحيحه:**

تتم طريقة تصحيح المقياس بإعطاء درجات لتقديرات المعلم لسلوك التلميذ حسب البدائل، فتعطي الدرجة (4) للبديل دائما، والدرجة (3) للبديل غالبا، والدرجة (2) للبديل أحيانا، والدرجة (1) نادرا، والدرجة (0) للبديل لا تنطبق، وتتراوح الدرجة الكلية للتلميذ بين (20) درجة كأدنى حد، و(80) درجة كأقصى حد يمكن أن يحصل عليه التلميذ لتقدير صعوبات الكتابة عنده. (خطاب،2006)

❖ **اختبار الخط:**

هو عبارة عن فقرة يطلب من التلاميذ إعادة نسخه، على ورقة مزدوجة، وقد رعي في اختبار هذه الفقرة مناسبتها لحجم نصوص اللغة العربية للسنة الثالثة كالمدرجة في الامتحانات، حيث تعتبر كلمات النص بسيطة ومألوفة لدى التلاميذ، وقد تم اقتراح هذه الفقرة من طرف معلمي سنة ثالثة من ذوي الخبرة والأقدمية.

تم تطبيق هذا الإجراء بشكل فردي، حيث يأخذ كل تلميذ إلى قسم فارغ لنسخ النص وذلك لتفادي مشتتات الانتباه، والفوضى، ويتم تصحيح الأوراق وفق تقديرات المعلمين، حيث يتم عرضها على ثلاثة معلمين ويتم اعتماد متوسط العلامات الموضوعة لكل تلميذ.

❖ **البرنامج التدريبي لتحسين الخط:**

يمثل البرنامج التدريبي المتغير المستقل في هذه الدراسة وهذا لمعرفة فعالية الذي يحدثه في تحسين مستوى خطوط التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

❖ **الهدف من البرنامج:**

- تحسين مستوى الخط للتلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، وذلك من خلال الأنشطة المقدمة لهم في هذا البرنامج، فكل نشاط من البرنامج احتوى على مجموعة من الأهداف المسطر تحقيقها من خلاله.
- تزويد التلاميذ بمجموعة من المعارف المتعلقة بالخط والكتابة.

❖ **مصادر بناء البرنامج:**

لبناء البرنامج التدريبي لتحسين الخط لتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، تمت مراجعة الدراسات العلمية التي تطرقت إلى فعالية هذه البرامج التدريبية والإرشادية، كما تم مراجعة الدراسات العلمية التي تطرقت إلى فعالية هذه البرامج في تحسين الخط والكتابة عموما، ومن هذه الدراسات:

دراسة فاطمة الزهراء العيادي (2020)، دراسة أسماء رمضاني (2020)، دراسة السيد ياسر محمد محجوب (2012)، دراسة فوزية محمدي (2011)، دراسة رقية بن عمر (2016)، دراسة حميس سهام وبخيران هاجر (2022)، دراسة عبد الرحمن وهدى مصطفى محمد (1996).

أما الكتب منها: كتاب إبراهيم علي ربابعة، عادل صالح غنايم (2016)، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2015)، (الزيات فتحي مصطفى ،2008).

❖ **مدة تطبيق البرنامج:**

تم تطبيق البرنامج مدة شهر ونصف ابتداء من 19 مارس 2023 حتى 8 ماي 2023 بواقع حصتين أسبوعيا.

❖ الفنيات المستخدمة في البرنامج:

التعزيز الايجابي اللفظي والمادي:

هو مثير يظهر عند حدوث السلوك المقبول والمرغوب فيه أو المسار، وهو التغذية الراجعة المدعمة، كما يعرف هذا النوع أيضا بأنه التعزيز الى بيئة الكائن الحي، ففي هذا النوع يتم اتباع السلوك المرغوب فيه بمثير معزز بغية تقوية احتمالية تكراره لاحقا، وخير دليل على ذلك مكافأة التلميذ عندما يجيب على سؤال بشكل صحيح، فالمكافأة هنا جاءت بعد اجابة السؤال والهدف منها تقوية مثل هذا السلوك عند التلميذ. (عاقل، 71،1996)،

فهذا الأسلوب الذي اعتمدناه في البرنامج بهدف التحسين الجيد للكتابة (الخط) من خلال تشجيعهم عندما يكتبون بالطريقة الصحيحة بكلمات جميلة مثل واصل، جيد، ممتاز، واعتمدنا على التعزيز المادي الذي تمثل في

توزيع الحلوى على التلاميذ الأوائل الأربعة، وفي نهاية هذا البرنامج قمنا بتوزيع الهدايا على التلاميذ، تشجيعهم على متابعة خطهم والتدرب على ذلك في المنزل وذلك بسبب اجتيازهم شهادة التعليم الابتدائي العام المقبل.

الواجبات المنزلية:

نشاط موجه يقوم به الطالب خارج الطالب خارج الصف الدراسي بهدف التمكن من المادة العلمية (العمري،2009)، فالواجبات المنزلية هنا في البرنامج تتمثل في اعادة كتابة الحروف التي تم تناولها في النشاط على أوراق عادية، ومن ثم ذلك اعادة نسخها على النموذج المقدم لهم في أوراق كل ورقة خاصة بكل حرف، والهدف الأساسي هنا يكمن في تثبيت ما تناوله التلميذ خلال الأنشطة التدريبية.

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية الأداة المعتمدة في الدراسة واختيار العينة الأساسية تم تطبيق كل من:

❖ **القياس القبلي:**

وتم فيه تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات، وتطبيق اختبار الخط.

❖ **البرنامج التدريبي لتحسين الخط:**

تم تطبيق حصص البرنامج في قسم عادي، من أقسام مدرسة "عمر بن الخطاب" حيث تم التطبيق في هذه الابتدائية فقط وإحظار التلاميذ المعنيين من مدرسة "بن اعمارة البشير" في كل حصة إليها، وذلك لتطبيق الحصص في نفس الظروف.

"التدريبي لتحسين الخط على المجموعة التجريبية الذي تم به إجراء القياس القبلي.

7- الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

_ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

_ اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات (T test).

وقد تم ذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل استعراض الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بمنهجها وفرضياتها ما تم تحققه في الدراسة الاستطلاعية وخطوات ذلك، كما بين الجانب المتعلق بالدراسة الأساسية، وتطرق لكيفية اختيار العينة الأساسية، وتطرق أخيرا إلى عرض الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق الى إجراءات الدراسة ومنهجها، سوف يستعرض هذا الفصل نتائج الدراسة وتحليلها من خلال استعراض الفرضيات واختبار صحتهما .

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخط بين متوسطي درجات في القياسيين القبلي والبعدي لذوي عسر الكتابة".

جدول(02) : قيمة ت للفروق ذات دلالة احصائية في الخط لمقياس الزيات بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين القبلي والبعدي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
القياس القبلي	21	57.09	13.98	8.545	0.000 (أقل من 0.001)	دالة عند 0.01
القياس البعدي		38.28	10.55			

يوجد فروق دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياس القبلي قدر : (57.09) وبانحراف معياري قدره(13.98)أكبر من متوسط درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياس البعدي المقدر ب(38.28) وبانحراف معياري قدره(10.55)، كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تقدرب(8.545) دالة إحصائيا يعني أن القيمة المعنوية (sig) بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية(0.01)، وبهذا نقول تحققت الفرضية البحثية التي تنص على : توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط لمقياس الزيات بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين القبلي والبعدي.

توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط لمقياس الزيات بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين القبلي والبعدي.

جدول(03) : قيمة ت للفروق ذات دلالة احصائية في الخط لاختبار الفقرة بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين القبلي والبعدي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
القياس القبلي	21	4.30	1.10	13.878	0.000 (أقل من 0.001)	دالة عند 0.01
القياس البعدي		6.75	1.05			

يوجد فروق دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي لاختبار الفقرة المقدر ب(4.30) وبانحراف معياري قدره(1.10)أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي المقدر ب(6.75) وبانحراف معياري قدره(1.05)، كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تقدرب(13.878) دالة إحصائيا يعني أن القيمة المعنوية (sig) بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية(0.01)، وبهذا نقول تحققت الفرضية البحثية التي تنص على : توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط لاختبار الفقرةبين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين القبلي والبعدي.

بعد عرض نتائج الفرضية الأولى نستنتج أن هناك فروق في اختبار التشخيصي للزيات واختبار الفقرة وهذا راجع إلى أن البرنامج مؤثر وفعال.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخط بين متوسطي درجات التلاميذ ذكور اناث في القياس البعدي لدى عسيري الكتابة".

جدول(04) : قيمة ت للفروق بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في القياس البعدي للزيات.

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
ذكور	15	40.26	10.70	1.392	0.180	غير دالة عند 0.05
إناث	6	33.33	9.11			

لا يوجد فروق دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي درجات الذكور المقدر ب(40.26) وبانحراف معياري قدره(10.70)أكبر المتوسط الحسابي للإناث المقدر ب(33.33) وبانحراف معياري قدره(9.11)، كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تقدرب(1. 392) غير دالة إحصائيا، يعني أن القيمة المعنوية (sig) بلغت (0.180) وهي

أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية(0.05)، وبهذا نقول تحققت الفرضية البحثية التي تنص على : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في القياس البعدي للزيات.

جدول(05): قيمة ت للفروق بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في القياس البعدي لاختبار الفقرة.

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
ذكور	15	6.61	1.072	0.912	0.373	غير دالة عند 0.05
إناث	6	7.08	1.02			

لا يوجد فروق دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي درجات الذكور المقدر ب(6.61) وبانحراف معياري قدره(1.072)أصغر من المتوسط الحسابي للإناث المقدر ب(7.08) وبانحراف معياري قدره(1.02)، كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تقدرب(0.912) غير دالة يعني أن القيمة المعنوية (sig) بلغت (0.373) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية(0.05)، وبهذا نقول تحققت الفرضية البحثية التي تنص على : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في القياس البعدي لاختبار الفقرة.

بعد عرض نتائج الفرضية الثانية نستنتج أن لا توجد فروق بين الذكور والإناث في القياس البعدي للاختبار التشخيصي للزيات واختبار الفقرة وهذا راجع إلى أن البرنامج خضع بنفس الإجراءات والتعليمات وطبق في نفس الظروف.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخط بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسيين".

جدول(06): قيمة ت للفروق ذات دلالة احصائية في الخط لمقياس الزيات بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين البعدي والتتبعي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
القياس البعدي	21	38.28	10.55	0.381	0.708	غير دالة عند 0.05
القياس التتبعي		38.09	10.28			

لا يوجد فروق دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي لاختبار الخط لمقياس الزيات المقدر ب(38.28) وبانحراف معياري قدره(10.55)أكبر من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي المقدر ب(38.09) وبانحراف معياري

قدره(10.28)، كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تقدرب(0.381) غير دالة إحصائيا يعني أن القيمة المعنوية (sig) بلغت (0.708) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية(0.05)، وبهذا نقول تحققت الفرضية البحثية التي تنص على : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط لمقياس الزيات بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (07): قيمة ت للفروق ذات دلالة إحصائية في الخط لاختبار الفقرة بين درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين البعدي والتتبعي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة(sig)	القرار الإحصائي
القياس البعدي	21	6.75	1.05	1.633	0.118	غير دالة عند 0.05
القياس التتبعي		6.54	0.83			

لا يوجد فروق دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي لاختبار الفقرة المقدر ب(6.75) وبانحراف معياري قدره(1.05)أكبر المتوسط الحسابي للقياس التتبعي المقدر ب(6.54) وبانحراف معياري قدره(0.83)، كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تقدر ب (1.633) غير دالة إحصائيا يعني أن القيمة المعنوية (sig) بلغت (0.118) وهي أكبر من مستوى الإحصائية(0.05)، وبهذا نقول تحققت الفرضية البحثية التي تنص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخط لاختبار الفقرة بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي عسر الكتابة في القياسين البعدي والتتبعي.

بعد عرض نتائج الفرضية الثالثة نستنتج أن لا توجد فروق بين درجات القياس البعدي للاختبار التشخيصي للزيات واختبار الفقرة للقياس التتبعي وهذا راجع إلى بقاء أثر فعالية البرنامج.

الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1_ تفسير ومناقشة الفرضية الأولى.

2_ تفسير ومناقشة الفرضية الثانية.

3_ تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.

1- تفسير و مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن " توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخط بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي" على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات واختبار الفقرة أظهرت نتائج الدراسة الفرضية الأولى على وجود فروق دالة احصائيا في الخط بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية. وهذا التحسن الملحوظ في مستوى الخط قد تحقق في وقت القصير نتيجة لتدريب على مهارات في تحسين الكتابة (الخط) وهذا راجع على برنامجنا القائم على التدرب الصحيح والكيفية الصحيحة لتطبيق هذا البرنامج.

و قد تعود فعالية البرنامج الحالي، وكذا البرامج التدريبية الأخرى في عدة دراسات، إلى الاهتمام المكثف بأفراد العينة، واستخدام استراتيجيات الحديثة التدريس القائمة على التعلم التعاوني والمجموعات الصغيرة واستراتيجية الحوار والمناقشة توضح تسهل عملية الفهم واستيعاب وهو الأمر الذي وفرته الدراسة الحالية، والخط كأحد المكونات الأساسية للغة العربية يتطلب اهتماما فرديا ومتابعة دقيقة من طرف المعلم، حتى في بداية انطلاق كتابة الحرف مع اتباع الدرجات وخطواته لكل حرف ونسخه على الكراس والحرص على تفادي الأخطاء والشطب على الأوراق، وتذكير التلاميذ وتحفيزهم على أهمية الخط وتدريسه يساعد على تربية كثيرة من المواهب.

وهذا لا يمكن تحقيقه مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ كما تقتضي العناية بتعليمه تقديم نماذج خطية سليمة من طرف المعلم، وهذا الأمر حاولت الدراسة الحالية تفاديه، عن طريق تقديم نماذج خطية مطبوعة، مزينة برسوم أشكال جميلة تجذب انتباه التلاميذ، وقد تنوعت أشكال هذه المطبوعات فشملت كراريس الخط التعليمية خلال الحصص التعليمية، وكذا الأوراق المنفصلة المقدمة كواجبات منزلية، إضافة إلى صور الحروف التي تبرز نقطة الانطلاق والمسار المتبع خطوة بخطوة لكتابة الحرف، والتي يكون التلاميذ قد استفادوا منها استفادة كبيرة. وكما أوضحت دراسة(العايدي، 2021) أن هناك تحسن كبير على مستوى مهارة الكتابة لمجموعة البحث مقارنة بمستواهم القبلي وهذا راجع إلى فعالية البرنامج التدريبي، وأيضا في ما توصلت إليه دراسة (زيتوني، 2021) في فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الكتابة (الخط) ان نتائجها أثبتت هناك فروق في قياس القبلي والبعدي، وهذا ما أكدته دراستنا الحالية من خلال النتائج ويمكن تفسير هذه النتائج التي دعمت نتائج الدراسة السابقة أن التلاميذ قد استفادوا من مجريات البرنامج التدريبي، واستطاعوا تحسين خطوطهم بما يتناسب مع قواعد الخط العربي. وقد أبرزت دراسة (مصالي2014) التي هدفت إلى اقتراح برنامج تدريبي لتقليل من صعوبات تعلم الكتابة اليدوية والمساعدة في فهم مشكلة ذوي صعوبات الكتابة إثارة الاهتمام لإدراك طرق تشخيصها والحد منها، وتوصلت نتائجها أن البرنامج التدريبي المقترح يقلل من صعوبات تعلم الكتابة اليدوية لدى تلاميذ الابتدائي وأنه أدى تحسن ملحوظ للمجموعة التجريبية التي طبقت عليها البرنامج التدريبي.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور الإناث في المقياس البعدي لاختبار الفقرة" بعد تعرض المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي لكلا أفراد المجموعة الذكور والإناث وتم إعادة تقييم مستوى الخط لدى المجموعة التجريبية من طرف مجموعة من المعلمين وجمع البيانات لتحليلها، حيث بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث، وذلك يعود إلى أن أفراد عينة الدراسة خضعوا إلى نفس الإجراءات والتعليمات المتعلقة بجلسات البرنامج ونفس المناخ البيداغوجي، والإستراتجيات القائمة على التعلم التعاوني واستراتجية متعددة الحواس وهذا ما ساعد على توفير مجالا مناسبا للتفاعل والمشاركة بين الباحث والتلاميذ فيما بينهم، والاستجابات الإجابيبة عند تلقيهم التعليمات مع بعضهم البعض. كما أكدت دراسة (مرابطي، 2010) أن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائة ترجع إلى عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي وهذا حسب آراء معلمي التعليم الإبتدائي، وهذا سبب استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من إناث وذكور من البرنامج التدريبي في دراستنا الحالية إلى عدة عوامل كالأخذ بمبدأ التدرج في تعليم الخط والخضوع للجلسات التدريبية في نفس الظروف. كما أوضحت دراسة عميرة(2001) نتائج دراستها مع نتائج دراستنا الآنية من حيث عدم وجود فروق بين الجنسين وكذا اعتمادها في تطبيق البرنامج على مجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وقد حققت تحسنا في مهارة الكتابة بدرجة كبيرة من تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم نقم بتناولها في دراستنا الحالية، اذ تناولناها من حيث القياس القبلي والبعدي.

3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

تنص النظرية الثالثة على أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخط بين متوسطي درجات القياسيين البعدي والتتبعي " في اختبار التشخيصي لصعوبات الكتابة واختبار الخط حسب تقديرات المعلمين وهذا راجع إلى محافظة واستمرار التلاميذ على تعليمات وإجراءات التي قدمت لهم خلال البرنامج التدريبي من حيث تحسين الخط لديهم.

تنطبق نتائج الدراسة الحالية مع عدة دراسات أجريت في مجال تحسين مهارات الخط العربي، فقد أبرزت دراسة (القطيب 2021) ودراسة (بن عمر2016) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الخط العربي وآدابه، وعلاقة ذلك لفهم ما يكتبه تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي أهمية تعليم الخط العربي وقواعده في المراحل الأبتدائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق تقدم ملحوظ وواضح في تنمية مهارات الخط العربي وآدابه بناء على الإجراءات التعليمية الخاصة المطبقة في البرنامج. ويمكن تفسير هذه النتائج التي دعمت نتائج الدراسة السابقة أن التلاميذ قد استفادوا من مجريات البرنامج التدريبي، واستطاعوا تحسين خطوطهم وجلسات البرنامج القائمة على استرتيجيات حديثة وفق مناهج التعليم، وأما بالنسبة لإستراتيجية التدريس الحديثة كالتعلم

التعاوني والمناقشة الجامعية قد ساعدت على توفير مجالا مناسب للتفاعل والمشاركة بين الباحث والتلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم، فهذا الأسلوب غير مكلف، ومرح ونشط يساعد على اكتساب المعلومة في جو من التفاعل والمتعة، ويساعد أيضا على بقاء أثر التعلم، وكذلك يشجع جميع التلاميذ على المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، كما يعزز الثقة بالنفس وينمي روح الجماعة والتنافس لدى التلاميذ.

كما يمكن أن يعزى سبب نجاح البرنامج في تحسين خط التلاميذ إلى التعزيز الإيجابي الفوري الذي كانوا يحصلون عليه بمجرد استجابتهم المناسبة عند كتابة الحروف والكلمات وإلتزامهم بقواعد الخط. وقد يعود سبب استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي إلى عدة عوامل، كالأخذ بمبدأ التدرج في تعليم الخط، فقد أشار (محمد ومحي الدين، 2005) إلى أن الخط مهارة حركية نفسية يتطلب تعليمه أسلوب تدريب المتعلمين المبتدئين، بما يلائم نمو مهارات الكتابة لديهم، ولقد راعت الدراسة الحالية ذلك، كما تم التدرج من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب لأن ذلك أمر ضروري لتحقيق جودة الخط وهذا راجع إلى إستمراريته لدى التلاميذ.

خلاصة الدراسة ومقترحاتها:

بعد النتائج الإيجابية والتحسن الملحوظ التي حققها البرنامج التدريبي القائم على تحسن الخط للتلاميذ ذوي عسر الكتابة وبالتالي يمكننا عرض بعض الاقتراحات الإيجابية للمساعدة على تطبيق البرامج التدريبية وتحضيرها للسنوات الأولى التعليمية للحد من مشكلات صعوبات التعلم بأكملها وبأخص صعوبة الكتابة(الخط) ومن أهم هذه الاقتراحات نذكر ما يلي:

- الاهتمام بالكشف المبكر لصعوبات التعلم والأقسام التحضيرية وتكوين معلمين في المدارس الابتدائية مختصين لأنها تعتبر الأساس لإكتساب الكتابة وتحسين الخط في مراحل التعليمية الاولى.
- إرشاد وتوعية الأولياء تتكفل بها جهات مختصة حيث أخطار صعوبات التعلم وأدوات الكشف والاختبارات المناسبة للتشخيص.
- إدراج قواعد الخط، والمهارات التدريسية ضمن نشاطات تكوين المعلم.
- إجراء المزيد من البرامج التدريبية وإرشادية وحتى علاجية على مختلف فئات ذوي صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص ذوي عسر الكتابة والاهتمام بهم.
- إجراء دراسات حول واقع الخط العربي عند معلمي المرحلة الابتدائية.
- دعوة الطلبة الباحثين إلى إجراء دراسات في هذا المجال.
- تركيز أساتذة التعليم الابتدائي على تصحيح الأخطاء الكتابية لمتعلميهم، حتى لا تتفاقم مشكلات صعوبات الكتابة لديهم.

الملاحق

الملحق رقم (01):

(٧) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة	
اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الكتابة**: ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي.
صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على الكتابة، اليدوية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة والتعبير الكتابي على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا ينطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.					
٢	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.					
٣	يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكبيرة Capital والصغيرة Small في اللغة الإنجليزية.					
٤	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.					
٥	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح					
٦	يجد صعوبة في كتابه أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.					
٧	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.					
٨	يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.					
٩	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية الكتوبة.					
١٠	يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.					
١١	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.					
١٢	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.					
١٣	يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة.					
١٤	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.					
١٥	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.					
١٦	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم.					
١٧	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية.					
١٨	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.					
١٩	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.					
٢٠	كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.					

٣

الملحق رقم(02):

فقرة اختبار الخط:

وفجأة اشتعل الضوء فضهر الجمهور الغفير فارتبكت، وكان من ضمن ما جاء في سيناريو المسرحية عبارة سيدي القاضي أفرش لي زربية أبلغك خبرا ومن شدة الإرتباك قلت سيدي القاضي أفرش لي خبرا أبلغك زربية، فارتبك زميلي الذي كان يمثل دور القاضي هو الآخر فقال: لماذا ترفع حمارك كالصوت... فانفجر الجمهور ضاحكا ثم أردف ضحكه بالتصفيق، وهتافات التشجيع، فاسترجعت توازني وثقتي بنفسي فأديت دوري فيما بقي من المسرحية بنجاح.

الملحق رقم(03):

رقم الجلسة	الأولى
الهدف من الجلسة	التعارف بين الباحثة والتلاميذ وأن تتمكن الباحثة من ايجاد جو من الألفة مع التلاميذ مع وجود التعاون وشرح خطوات البرنامج بالتفصيل. وتعرف التلاميذ على أهمية الخط وتحسينه.
الوسائل	تجهيز الأدوات اللازمة لكل جلسة + حجرة التدريس+ أقلام الصبورة.
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة
مدة الجلسة	45 دقيقة
محتوى الجلسة	_تدخل الباحثة وتحيي التلاميذ بتحية الاسلام. _ تقدم نفسها للتلاميذ ووظيفتها والهدف من وجودها. _توضح هدف البرنامج للتلاميذ وتحدد معهم الجلسات الموالية. _ تحفيز التلاميذ على العمل بجد ونشاط، ويتم إضفاء جو التنافس بينهم وإبلاغهم أن البرنامج عبارة عن مسابقة، يتم اختتامها بتوزيع جوائز على الأوائل منهم، الذين يظهرون تحسن ملحوظ في خطوطهم، وفقا لتقديرات المعلمين. _ تقبل التلاميذ المشاركة في البرنامج.
تقييم الجلسة	مبدئيا تم سير الجلسة بتقبل كبير من التلاميذ.
رقم الجلسة	**الثانية**
الهدف من الجلسة	أن يتدرب التلميذ على وضعية الجلوس الصحيحة أن يتمكن التلميذ من الطريقة الصحيحة من مسك القلم، وضعية الورقة أو الكراس.
الوسائل	كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، سبورة، لوحة، وأوراق بيضاء
الاستراتجيات	التعلم التعاوني، المناقشة
مدة الجلسة	30 دقيقة
محتوى الجلسة	_تقوم الباحثة بمسك القلم أمام التلاميذ وتشرح لهم طريقة مسك القلم الصحيحة، وتكتب الباحثة أمام التلاميذ. _ تقوم الباحثة بنمذجة وضعية الجلوس الصحيح ، وتطلب من التلاميذ ملاحظة ذلك بهدف تقليدها لاحقا.

	_تطلب من كل تلميذ أن يجلس بالطريقة الصحيحة، وتراقب وضعيات كل واحد منهم وتصححها. _تطلب الباحثة من كل تلميذ أن يضعوا الكراس بطريقة صحيحة، مع المراقبة وتصحيح الوضعيات عند الضرورة.
تقييم الجلسة	تمت الجلسة بنشاط وتفاعل مع التلاميذ.
رقم الجلسة	الثالثة
الهدف من الجلسة	_ أن يتعرف التلاميذ على بعض علامات الوقف(الفاصلة، النقطة، النقطتان، علامة الاستفهام). _ أن يتعرف التلاميذ على ما تدل عليه هذه العلامات ومواضيعها وكيفية كتابتها بطريقة صحيحة. _ أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.
الوسائل	كراريس، أقلام ماجيك، أقلام ملونة، سبورة
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	60 دقيقة
محتوى الجلسة	_تعرض الباحثة علامة علامات الوقف على التلاميذ واحدة تلوى الأخرى، وتسميها وتطلب منهم تكرار التسمية. (،) الفاصلة وتدل على الوقفة القصيرة، وتكون بين الجمل المعطوفة . (.) النقطة وتدل على الوقفة الطويلة، وتكون نهاية الجملة. (:) النقطتان وتدلان على توضيح ما بعدهما، وتوضع ما بعد الأقوال والأنواع أو قاعدة. (؟) علامة الاستفهام وتدل على الاستفهام والسؤال وتكون في نهاية الجمل الاستفهامية. _تنمذج الباحثة كتابة كل علامة من علامات الوقف السابقة على السبورة وتطلب من كل تلميذ كتابتها على السبورة، لتلاحظ مدى احترامهم لقواعد الكتابة، بعدها تطلب منهم نقلها على الكراس.
تقييم الجلسة	تمكن التلاميذ من تطبيق هذه الجلسة بكل أريحية بالرغم من مواجهتنا بعض الصعوبات في البداية، وبالتشجيع والمحاولة تمكنوا بكل أريحية وسهولة.
رقم الجلسة	الرابعة
الهدف من الجلسة	_ كتابة حرف الألف (أول الكلمة، وسط الكلمة، اخر الكلمة)

	_أن يتعرف التلميذ على كيفية كتابة حروف الألف حسب درجاته الصحيحة. _أن يتمكن التلميذ من كتابة حرف الألف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. _ ان يتقن التلميذ موضع كتابة حرف الألف على السطر. _ أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.
الوسائل	أوراق مخططة، أقلام، طاولات، كراسي، كراريس مخططة، سبورة مخططة.
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة
مدة الجلسة	45 دقيقة
محتوى الجلسة	تبدأ في هذه الجلسة الباحثة بكتابة حرف الألف على السبورة لعرضه للتلاميذ مع الشرح والتوضيح وكيفية إتباع الدرجات، توضح الاختلافات للتلاميذ التي بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، أخرها)، وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج على السبورة وذلك بكتابته على الألواح مع المراقبة والمتابعة . يطلب من كل تلميذ إعادة كتابة الحرف على السبورة مع إتباع الخطوات. بعد ذلك يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيهه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تعزيز وتشجيع الجيدون منهم. _ كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح أخطاء من عجز منهم على القيام من العمل المطلوب . _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات على كراريس العادية، مع المراقبة المستمرة مع تصحيح الأخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من حرف الألف في مختلف أوضاعه : أرنب، عائشة، شيء، آمال، مؤيد، إسلام.

	_ يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4\5 كلمات صحيحة فيها حرف الألف (أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	الخامسة
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف المتشابهة (ب ت ث) في أول الكلمة وأولها ووسطها وأخرها. _ أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل حرف حسب درجاته وخطواته الصحيحة. _ أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. _ أن يتقن التلميذ موضع كتابة حرف ب ت ث على السطر، _ أن يكتب التلميذ بعيدا على المحو والشطب،
الوسائل	كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، سبورة مخططة، لوحة طباشير، أوراق مخططة.
الاستراتيجيات	المناقشة والحوار
مدة الجلسة	45 دقيقة
محتوى الجلسة	تبدأ في هذه الجلسة الباحثة بكتابة الحروف ب ت ث على السبورة لعرضه للتلاميذ مع الشرح والتوضيح وكيفية إتباع الدرجات، توضح الاختلافات للتلاميذ التي بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها) وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج على السبورة وذلك بكتابته على الألواح مع المراقبة والمتابعة. يطلب من كل تلميذ إعادة كتابة الحرف على السبورة مع إتباع الخطوات. بعد ذلك يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، بحيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب درجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ بالطريقة الصحيحة للكتابة مع تشجيع وتعزيز الجيدون منهم.

	_ كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة وتصحيح عثرات من عجز منهم عن القيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات على الكراريس العادية، مع المراقبة المستمرة مع تصحيح الأخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من حرف ب ت ث في مختلف أوضاعها : باب، توت، ثعبان، إسطبل، ثامر، مدرسة، تمر. _ بتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة مع التأكيد على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة. _
تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4\5 كلمات صحيحة فيها حرف ت،ب،ث (أول، وسط وآخر الكلمة).
رقم الجلسة	السادسة
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف المتشابهة (ج ح خ) أول الكلمة، وسطها، أخرها. _ أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل حرف حسب درجاته وخطواته الصحيحة. _ أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال . _ أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف على سطر. _ أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده . _ أن يكتب التلميذ بعيدا على المحو والشطب.
الوسائل	كراريس، أقلام، أوراق مخططة، لوحة طباشير، سبورة.
الاستراتيجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	45 دقيقة
محتوى الجلسة	_ يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر لشرح والتوضيح.

	_يتم كتابة الحرف في القسم الأيسر من السبورة موضحا بأجزائه بألوان مختلفة مع تحديد اتجاه كتابته حسب خطواته، ويطلب من التلاميذ ملاحظة حركة اليد أثناء الكتابة. _ يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة وذلك بكتابتها على الألواح، مع متابعة ومراقبة سير هذه العملية . _ يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، بقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب درجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تشجيع وتعزيز الجيدون منهم. _ كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح عثرات من عجز منهم عن القيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات على كراريس العادية، مع المراقبة المستمرة مع تصحيح الأخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من حرف ج ح خ في مختلف أوضاعه: خولة، خليج، حمار، دخل، جمال، الجملة، _ يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكد على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4\5 كلمات صحيحة فيها حرف خ، ج، ح (أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	السابعة
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف المتشابهة (د ذ) (ر ز و) أول الكلمة، وسطها، آخرها _ أن يتمكن التلميذ من كتابة كل حرف حسب خطواته الصحيحة ودرجاته. _ أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. _ أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف على السطر. _ أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. _ أن يكتب التلميذ بعيدا على المحو والشطب.

الوسائل	كراريس ، أقلام، طاولات كراسي ، أوراق مخططة، أقلام ملونة.
الاستراتيجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	60 دقيقة
محتوى الجلسة	يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما للعرض نموذج الحرف، والاخر للشرح والتوضيح. _ يتم كتابة الحرف في القسم الأيسر من السبورة موضحا بأجزائه بألوان مختلفة مع تحديد اتجاه كتابته حسب خطواته، ويطلب من التلاميذ ملاحظة حركة اليد أثناء الكتابة. _ يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج الموجود على السبورة وذلك بكتابتها على الألواح، مع متابعة ومراقبة سير هذه العملية. _ يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب درجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تشجيع وتعزيز الجيدون منهم. _ كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحية وتصحيح أخطاء من عجز منهم على القيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات على كراريس العادية، مع المراقبة المستمرة مع تصحيح الأخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من حرف د ذ ز ر وفي مختلف أوضاعه: وردة، دب، ذبابة، وزة، أدرار. _يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكد على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4\5 كلمات صحيحة فيها حرف ز، ر، د، ذ، و(أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	الثامنة
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف المتشابهة (س ش ن) أول الكلمة، وسطها، آخرها.

	_أن يتمكن التلميذ من معرفة كتابة كل حرف حسب خطواته الصحيحة. _ ان يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عن الاتصال والانفصال. _أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف على السطر. _ ان يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وبعده. _أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.
الوسائل	كراريس، اقلام، كراسي، طاولات، أوراق مخططة، أقلام ملونة، سبورة
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	60دقيقة
محتوى الجلسة	تبدأ الباحثة بالكتابة على السبورة لعرض نموذج الحرف للتلاميذ مع الشرح والتوضيح وكيفية اتباع الدرجات، وتوضح للتلاميذ الاختلافات التي تبين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها) وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج على السبورة وذلك بكتابته على الألواح مع المراقبة والمتابعة. يطلب من كل تلميذ إعادة كتابة الحرف على السبورة مع إتباع الخطوات. وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ودرجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيهه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تعزيز وتشجيع الجيدون منهم. كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح أخطاء من عجز منهم بالقيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات، على الكراريس العادية، مع المراقبة المستمرة وتصحيح الاخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من الحرف س ش ن في مختلف أوضاعه: شمس، سهم، نهر ، فستان، سائق. _ يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4 \5 كلمات صحيحة فيها حرف س، ش، ن (أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	التاسعة
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف المتشابهة (ط ظ ض ص) أول الكلمة، وسطها، آخرها. _أن يتمكن التلميذ من معرفة كتابة كل حرف حسب خطواته الصحيحة. _ أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. _ أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف على السطر. _ أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وبعده. _ أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.
الوسائل	كراريس، أقلام، كراسي، طاولات، أوراق مخططة، أقلام ملونة.
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	60 دقيقة
محتوى الجلسة	تبدأ الباحثة بالكتابة على السبورة لعرض نموذج الحرف للتلاميذ مع الشرح والتوضيح وكيفية اتباع الدرجات، وتوضح للتلاميذ الاختلافات التي تبين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها) وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج على السبورة وذلك بكتابته على الألواح مع المراقبة والمتابعة. يطلب من كل تلميذ إعادة كتابة الحرف على السبورة مع إتباع الخطوات. وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ودرجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيهه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تعزيز وتشجيع الجيدون منهم. كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح أخطاء من عجز منهم بالقيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات، على الكراريس العادية، مع المراقبة المستمرة وتصحيح الاخطاء إن وجدت.

	_ كتابة كلمات تتكون من الحرف ط ظ ص ض في مختلف أوضاعه: طاولة، الطفل، نظارة، قصة، ضبي. _ يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4\ 5 كلمات صحيحة فيها حرف ط، ظ، ض، ص (أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	العاشرة
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف المتشابهة (ق ف) أول الكلمة، وسطها، آخرها. _أن يتمكن التلميذ من معرفة كتابة كل حرف حسب خطواته الصحيحة. _ ان يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عن الاتصال والانفصال. _أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف على السطر. _ ان يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وبعده. _أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب
الوسائل	كراريس، أقلام، سبورة، أقلام ماجيك، أوراق مخططة، طاولات، كراسي
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	45 دقيقة
محتوى الجلسة	تبدأ الباحثة بالكتابة على السبورة لعرض نموذج الحرف للتلاميذ مع الشرح والتوضيح وكيفية اتباع الدرجات، وتوضح للتلاميذ الاختلافات التي تبين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها) وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج على السبورة وذلك بكتابته على الألواح مع المراقبة والمتابعة. يطلب من كل تلميذ إعادة كتابة الحرف على السبورة مع إتباع الخطوات. وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ودرجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء

	فرديا، وتوجيهه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تعزيز وتشجيع الجيدون منهم. كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح أخطاء من عجز منهم بالقيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات، على الكراريس العادية، مع المراقبة المستمرة وتصحيح الاخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من الحرف ف ق في مختلف أوضاعه:، قلم، قاموس، فرولة فلفل القمر. _ يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد على ضرورة المحافظة على الكراس وأوراق الكتابة ، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4 \ 5 كلمات صحيحة فيها حرف ف، ق (أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	الحادية عشر
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف المتشابهة (ك ل) أول الكلمة، وسطها، آخرها. _أن يتمكن التلميذ من معرفة كتابة كل حرف حسب خطواته الصحيحة. _ ان يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عن الاتصال والانفصال. _أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف على السطر. _ ان يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وبعده. _أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب
الوسائل	كراريس، أقلام ماجيك، طاولات ، كراسي، أوراق مخططة، سبورة
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	45 دقيقة
محتوى الجلسة	تبدأ الباحثة بالكتابة على السبورة لعرض نموذج الحرف للتلاميذ مع الشرح والتوضيح وكيفية اتباع الدرجات، وتوضح للتلاميذ الاختلافات التي تبين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها) وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج على السبورة وذلك بكتابته على الألواح مع المراقبة والمتابعة.

	يطلب من كل تلميذ إعادة كتابة الحرف على السبورة مع إتباع الخطوات. وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ودرجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيهه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تعزيز وتشجيع الجيدون منهم. كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح أخطاء من عجز منهم بالقيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات، على الكراريس العادية، مع المراقبة المستمرة وتصحيح الاخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من الحرف ك ل في مختلف أوضاعه: كتاب، كلب، ليمون ، الليل، ظلام، . _ يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4 \5 كلمات صحيحة فيها حرف ك، ل (أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	الثانية عشر
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف المتشابهة (ع غ) أول الكلمة، وسطها، آخرها. _أن يتمكن التلميذ من معرفة كتابة كل حرف حسب خطواته الصحيحة. _ ان يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عن الاتصال والانفصال. _أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف على السطر. _ ان يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وبعده. _أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب
الوسائل	كراريس، أقلام ماجيك، أقلام ملونة، كراسي، طاولات، أوراق مخططة، سبورة
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	45 دقيقة

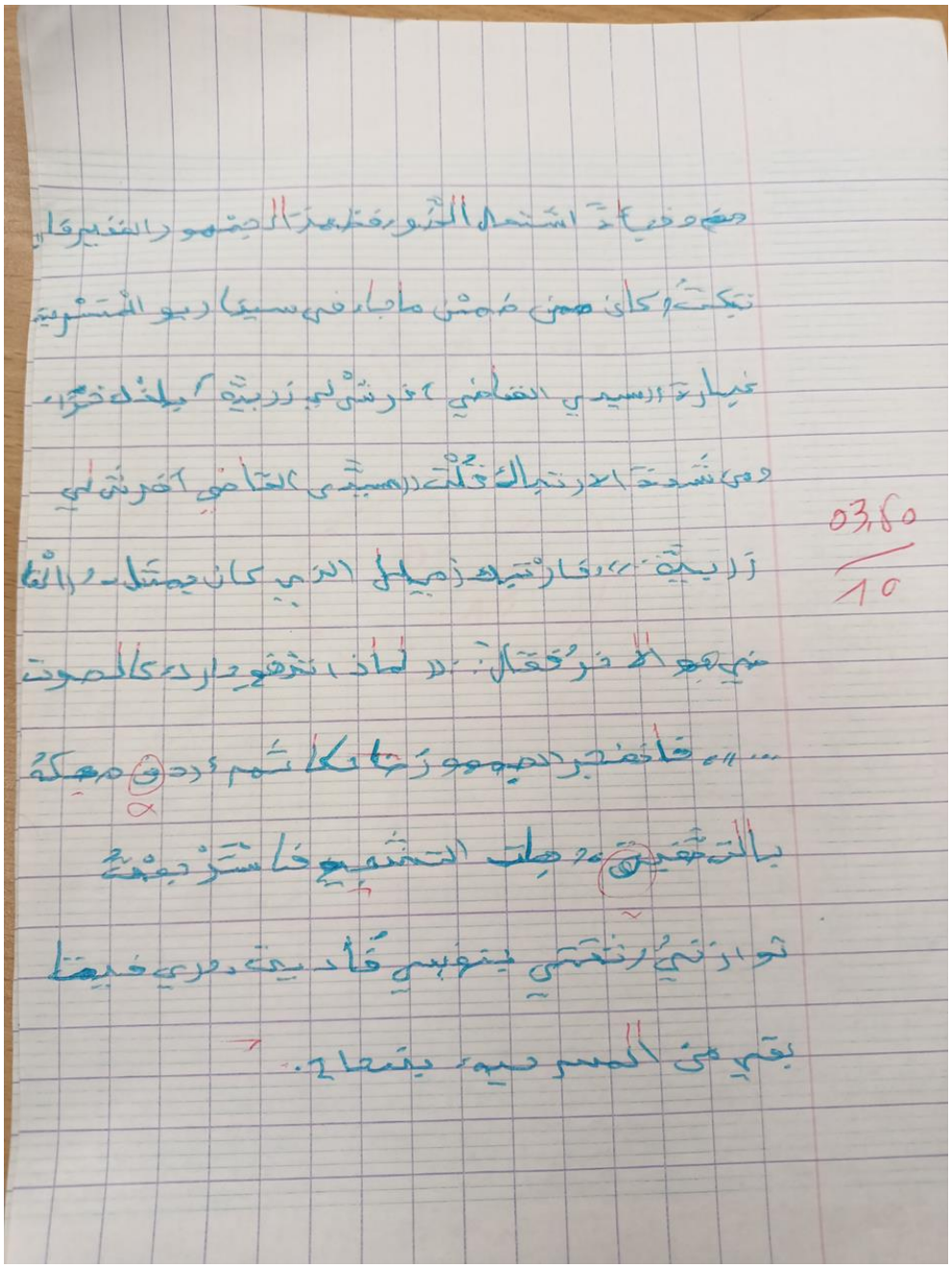
محتوى الجلسة	تبدأ الباحثة بالكتابة على السبورة لعرض نموذج الحرف للتلاميذ مع الشرح والتوضيح وكيفية اتباع الدرجات، وتوضح للتلاميذ الاختلافات التي تبين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها) وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج على السبورة وذلك بكتابته على الألواح مع المراقبة والمتابعة. يطلب من كل تلميذ إعادة كتابة الحرف على السبورة مع إتباع الخطوات. وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ودرجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيهه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تعزيز وتشجيع الجيدون منهم. كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح أخطاء من عجز منهم بالقيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات، على الكراريس العادية، مع المراقبة المستمرة وتصحيح الاخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من الحرف ع غ في مختلف أوضاعه: عنب، غزال، ثعلب، غابة . _ يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
تقيم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4\5 كلمات صحيحة فيها حرف ا ع ،غ (أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	الثالثة عشر
الهدف من الجلسة	_ كتابة الحروف (ه ي) أول الكلمة، وسطها، آخرها. _أن يتمكن التلميذ من معرفة كتابة كل حرف حسب خطواته الصحيحة. _ ان يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عن الاتصال والانفصال. _أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف على السطر. _ ان يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وبعده.

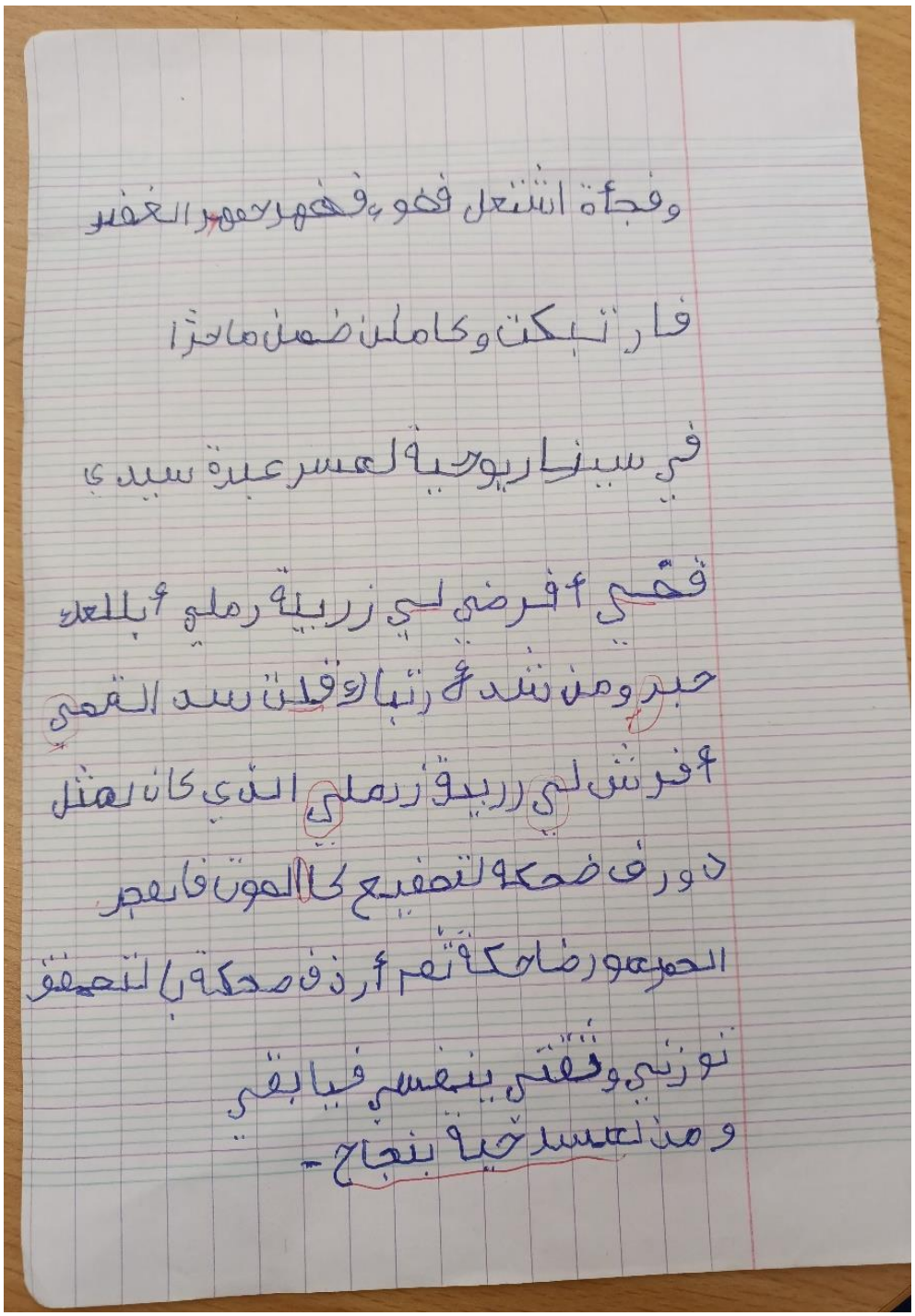
	_أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب
الوسائل	كراريس، أقلام ماجيك، طاولات، كراسي، أقلام ملونة، أوراق مخططة، سبورة
الاستراتجيات	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني
مدة الجلسة	45 دقيقة
محتوى الجلسة	تبدأ الباحثة بالكتابة على السبورة لعرض نموذج الحرف للتلاميذ مع الشرح والتوضيح وكيفية اتباع الدرجات، وتوضح للتلاميذ الاختلافات التي تبين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها) وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بتقليد النموذج على السبورة وذلك بكتابته على الألواح مع المراقبة والمتابعة. يطلب من كل تلميذ إعادة كتابة الحرف على السبورة مع إتباع الخطوات. وبعد ذلك يبدأ التلاميذ بكتابة الحروف على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة أي على شكل نقاط، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط ومن جهة أخرى يكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ودرجاته، بعدها يتم تفقد عمل كل تلميذ وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيهه التلاميذ للطريقة الصحيحة للكتابة مع تعزيز وتشجيع الجيدون منهم. كتابة الحرف مرة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح أخطاء من عجز منهم بالقيام بالعمل المطلوب. _ تكرار كتابة الحرف عدة مرات، على الكراريس العادية، مع المراقبة المستمرة وتصحيح الاخطاء إن وجدت. _ كتابة كلمات تتكون من الحرف هـ ي في مختلف أوضاعه: هرم، هلال، يمامة، هديل، شيء. _ يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
تقييم الجلسة	أن يتمكن التلميذ من كتابة 4\5 كلمات صحيحة فيها حرف هـ وحرف ي(أول، وسط وآخر الكلمة)
رقم الجلسة	الرابعة عشر
الهدف من الجلسة	_ تشجيع التلاميذ على متابعة تحسين خطهم، والتدرب على ذلك في المنزل.

	_ توزيع بعض الهدايا والحلوى
الوسائل	هدايا، حلوى
الاستراتيجايات	الحوار والمناقشة
مدة الجلسة	30 دقيقة
محتوى الجلسة	_ إخبار التلاميذ بأن هذه هي الحصة الأخيرة من البرنامج. _ تذكير التلاميذ بأهمية الخط في مسارهم الدراسي. _ ترتيب التلاميذ حسب علاماتهم التي صححها المعلمون. _ توزيع الجوائز عليهم وحثهم على المزيد من الاجتهاد والممارسة الدائمة للكتابة والخط. _ توزيع الجوائز والحلوى على التلاميذ. _ توديع التلاميذ والمعلون والطاقم المدرسي.
تقييم الجلسة	تقييم نتائج اختبار الزيات الكتابة والاختبار التحصيلي (الفقرة).

الملحق رقم (04)

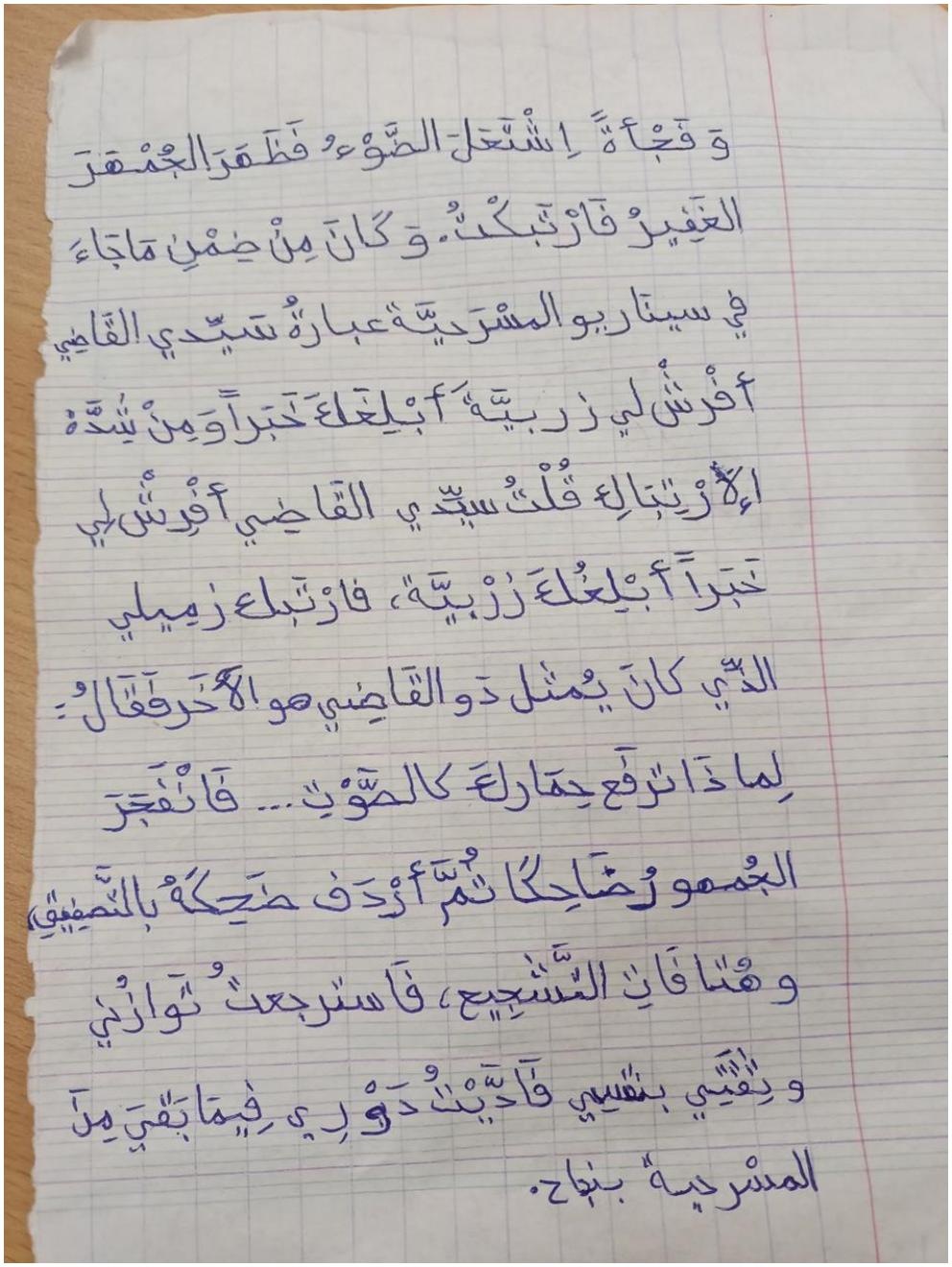
قبل تطبيق البرنامج:

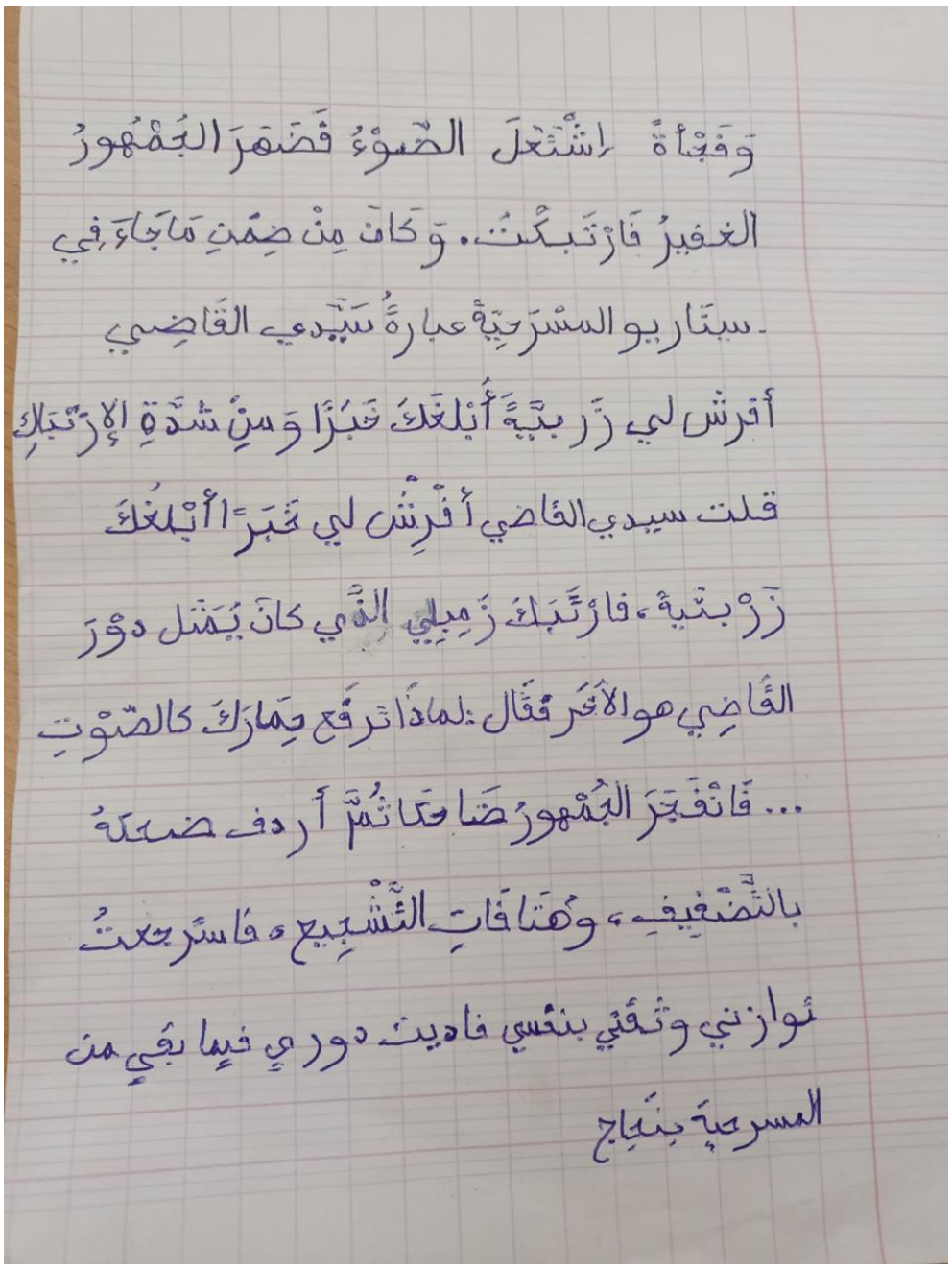




وفجأة اشتعل فكره، فخرج من الغرفة
فارتبكت وكاملين ضمن ماجزا
في سيناريو حية لعمر عبدة سيدي
فقمي أفرضي لي زربية رملي أبلعك
حبة ومن شدة رتباك قلت سد القمي
أفرشي لي زربية رملي الذي كان يمثل
دور فضحك لتصفيح كالعوت فاجر
الحمر هو ضاحكا ثم أرذ فضحكة بالتحقق
نوزني وقلت بنفسي فيا بقي
ومن تعسد حيا بنجاح -

بعد تطبيق البرنامج:


وَفَجْأَةً اِشْتَعَلَ الضَّوْءُ فَظَهَرَ الْجُمْهَرَ
الْغَفِيرُ فَارْتَبَكْتُ. وَكَانَ مِنْ ضِمْنِ مَاجَاءَ
فِي سِيناريو المسْرَحِيَّة عبارةُ سَيِّدي القَاضِي
أَفْرِشْ لِي زَرْبِيَّة أَبْلِغْكَ خَبَرًا وَمِنْ شِدَّةِ
الِارْتِبَاكِ قُلْتُ سَيِّدي القَاضِي أَفْرِشْ لِي
خَبَرًا أَبْلِغْكَ زَرْبِيَّة، فَارْتَبَكَ زَمِيلِي
الَّذِي كَانَ يُمَثِّلُ دَوْرَ القَاضِي هُوَ الآخَرُ فَقَالَ:
لِمَاذَا تَرْفَعُ حِمَارَكَ كَالصَّوْتِ... فَانْفَجَرَ
الْجُمْهُورُ ضَاحِكًا ثُمَّ أَرْدَفَ ضَحِكَهُ بِالتَّصْفِيقِ
وَهُنَا فَاتَ التَّشْجِيعُ، فَاسْتَرْجَعْتُ تَوَازُنِي
وَثِقَتِي بِنَفْسِي فَأَدَّيْتُ دَوْرِي فِيمَا بَقِيَ مِنَ
المسْرَحِيَّة بِنَجَاحٍ.



وفجأة اشتعل الضوء فضهر الجمهور
الغفير فارتبكت. وكان من ضمن ما جاء في
سيناريو المسرحية عبارة سيدي القاضي
أترش لي زربية أبلغك خبزا وسن شدة الإرتباك
قلت سيدي القاضي أفرش لي خبرا أبلغك
زربية، فارتبك زميلي الذي كان يمثل دور
القاضي هو الآخر فقال: لماذا ترفع يمارك كالصوت
... فانفجر الجمهور ضاحكا ثم أردف ضحكه
بالتصفيق، وهتافات التشجيع، فاسترجعت
توازني وثقتي بنفسي فاديت دوري فيما بقي من
المسرحية بنجاح

SAPEINT
Sapcolle

أ أَرنَب

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلأَلِفِ

أ

ـئـ

آ

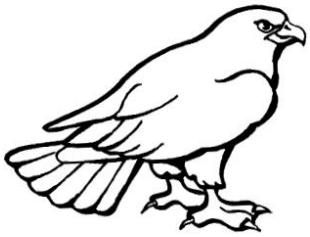
أَرْنَبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلأَلِفِ

أَلْعَبُ

أَلْعَبُ مَعَ أَرْنَبِي أَمَامَ آلدَّارِ



ص صَـ صَقْـ صَقْر

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلصَّادِ

صـ

ـصـ

ـص

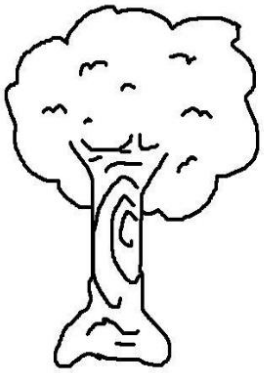
صَقْرٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلصَّادِ

عُصْفُورٌ

صَادَ آلصَّقْرُ عُصْفُورًا صَغِيرًا



شَ شَجَرَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلشِّينِ

شَـ

ـشَـ

ـشَ

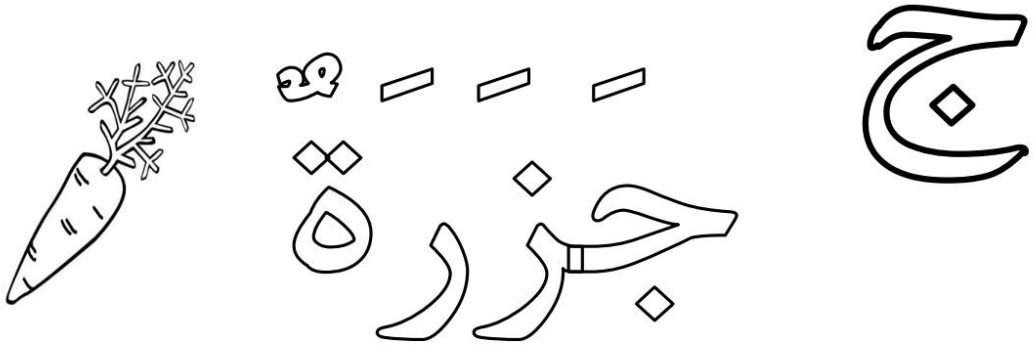
شَجَرَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلشِّينِ

شَيْمَاءُ

جَلَسَتْ شَيْمَاءُ تَحْتَ شَجَرَةٍ ظَلِيلَةٍ



آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْجِيمِ

جَـ

ـجَـ

ج

جَزَرَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلْجِيم

جَمَالٌ

جَمَعَ جَمَالُ آلْجَزَرَ

نُ نُجُوم

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلنُّونِ

نَـ

ـنُـ

نٌ

نُجُومٌ

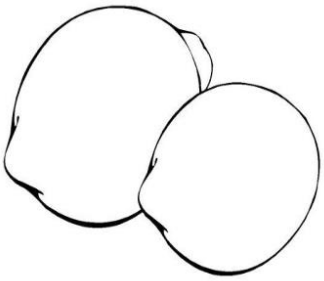
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلنُّونِ

مُنِيرٌ

نَظَرَ مُنِيرٌ إِلَى آلنُّجُومِ

لَ لَيْمُونٌ



آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آللاَّمِ

لَ

لُـ

لٌ

لَيْمُونٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آللاَّم

لَيْلَى

أكَلَتْ لَيْلَى لَيْمُونَةً لَذِيذَةً

طَ طَبِيبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلطَّاءِ

طَ

ـطَـ

ـطَ

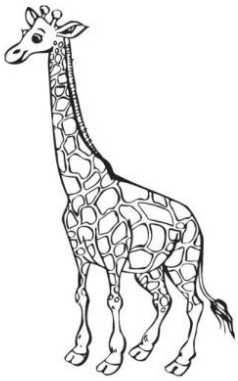
طَبِيبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلطَّاءِ

آلطِّفْلُ

فَحَصَ آلطَّبِيبُ آلطِّفْلَ آلصَّغِيرَ



ز زَرَافَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلزَّاي

زَ

زَا

زًا

زَرَافَةٌ

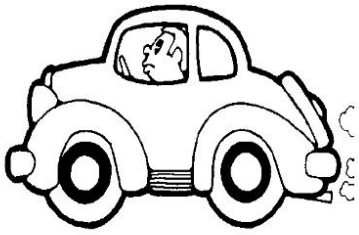
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلزَّاي

زَيْنَبُ

رَأَتْ زَيْنَبُ زَرَافَةً فِي آلتِّلْفَازِ

س سَيَّارَةٌ



آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلسِّينِ

سَـ

ـسَـ

ـسَ

سَيَّارَةٌ

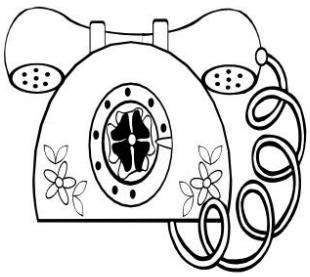
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلسِّينِ

سَالِمٌ

سَافَرَ سَالِمٌ فِي سَيَّارَتِهِ إِلَى سُوسَةَ

هـ هَاتِفٌ



آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْهَاءِ

هَـ

ـهٌ

هٌ

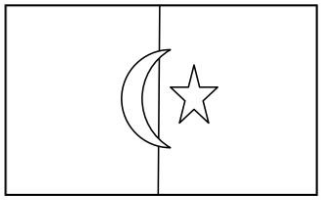
هَاتِفٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْهَاء

هُدَي

خَاطَبَتْ هُدَى وَالِدَهَا فِي آلْهَاتِفِ



آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلعَيْنِ

عـَ

ـعَـ

ـعَ

عَلَمٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْعَيْنِ

رَائِعٌ

عَلَمٌ بِلاَدِي رَائِعٌ

ض ضِفْدَعَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلضَّادِ

ضـ

ـضَـ

ـضَ

ضِفْدَعَةٌ

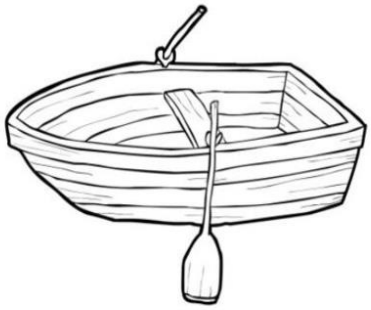
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلضَّادِ

خَضْرَاءُ

رَأَيْتُ ضِفْدَعَةً خَضْرَاءَ آللَّونِ

رَ مَرْكَبٌ



آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلرَّاء

رَ

رُ

رٌ

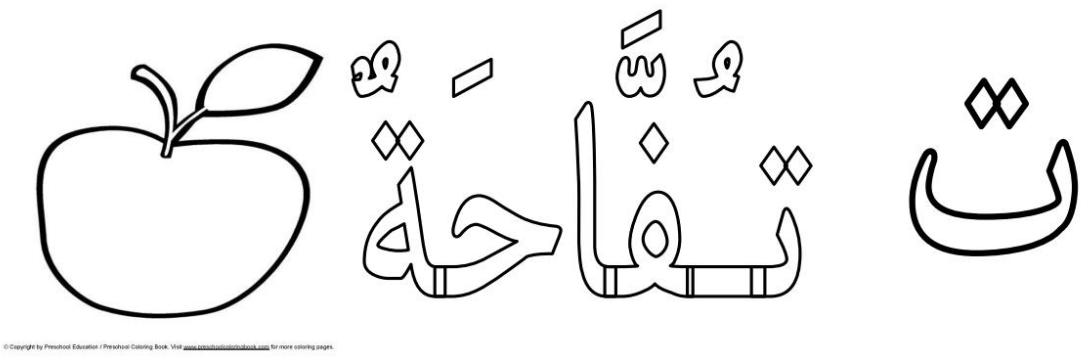
مَرْكَبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلرَّاء

رَامِي

مَرْكَبُ رَامِي صَغِيرٌ



© Copyright by Preschool Education / Preschool Coloring Book. Visit www.preschoolcoloringbook.com for more coloring pages.

اليوم:

خَطٌّ حَرْفُ ٱلتَّاءِ

تٌ

ـةٌ

ةٌ

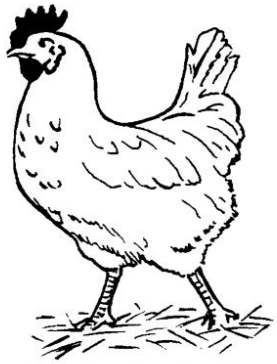
تُفَّاحَةٌ

اليوم:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ ٱلتَّاء

سُمَيَّةٌ

أَكَلَتْ سُمَيَّةٌ تُفَّاحَةً



د دَجَاجَة

آلْيَوْمَ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْدَالِ

دَ

ـدَ

دّ

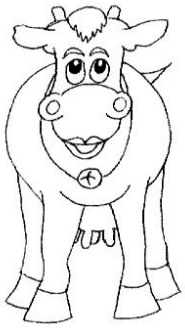
دَجَاجَةٌ

آلْيَوْمَ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلْدَّالِ

دَلِيلَةٌ

دَجَاجَةٌ دَلِيلَةَ مُدَلَّلَةٌ



بَ بَقَرَةٌ

اليوم:

خَطٌّ حَرْفُ آلبَّاءِ

بَـ

ـبَـ

بٌّ

بَقَرَةٌ

اليوم:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلتَّاء

الْبَيْضَاءُ

آلْبَقَرَةُ آلْبَيْضَاءُ فِي آلْبُسْتَانِ

يَ يـ ـيـ ـيّ جَدْيٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْيَاء

يـَ

ـيـُ

يٌ

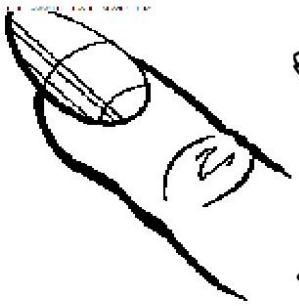
جَدْيٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلْيَاء

ضَيْعَةٌ

رَأَتْ يُسْرَى جَدْيًا فِي آلضَّيْعَةِ



ظ ظِفْرٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلظَّاءِ

ظَ

ـظَـ

ـظَ

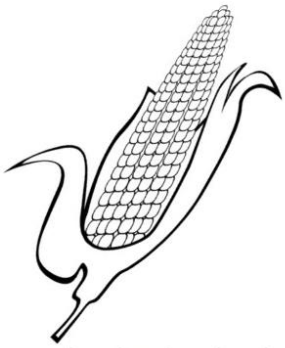
ظِفْرٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلظَّاءِ

ظَافِرٌ

قَلَّمَ ظَافِرُ ظِفْرَهُ آلطَّوِيلَ



ذ ذُرَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلذَّالِ

ذَ

ـذُ

ذُ

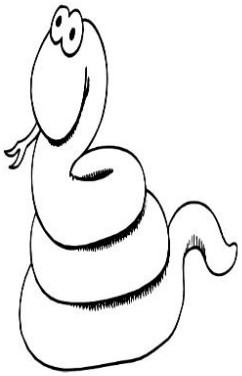
ذُرَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلذَّالِ

هَذِهِ

هَذِهِ آلذُّرَةُ لَذِيذَةٌ



ث ثُعْبَان

اليوم:

خَطٌّ حَرْفُ آلثَّاءِ

ثُـ

ـثُـ

ثٌ

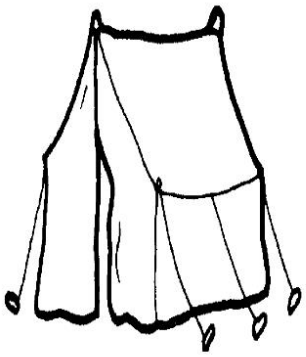
ثُعْبَانٌ

اليوم:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلثَّاء

ثَامِرٌ

رَآى ثَامِرٌ ثُعْبَانًا كَبِيرًا



خ خَيْمَة

آلْيَوْمَ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْخَاءِ

خَـ

ـخَـ

خٌ

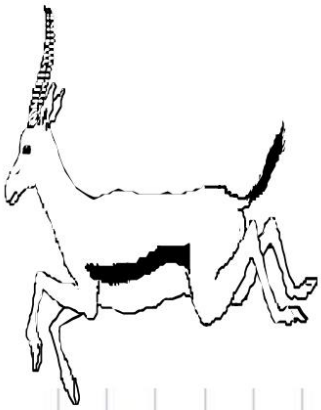
خَيْمَةٌ

آلْيَوْمَ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْخَاءِ

خَالِدٌ

نَصَبَ خَالِدُ آلْخَيْمَةَ آلْخَضْرَاءَ



غ غَزَال

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلغَيْنِ

غـَ

ـغَـ

غَ

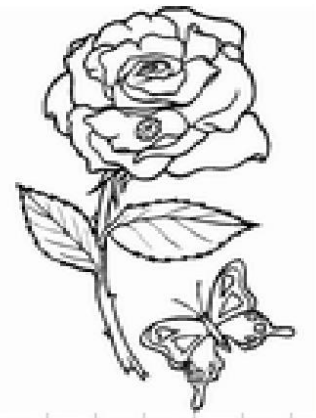
غَزَالٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْغَيْنِ

صَغِيرٌ

مَا أَجْمَلَ آلْغَزَالَ آلصَّغِيرَ!



وَ وَرْدَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْوَاوِ

وَ

وُ

وٌ

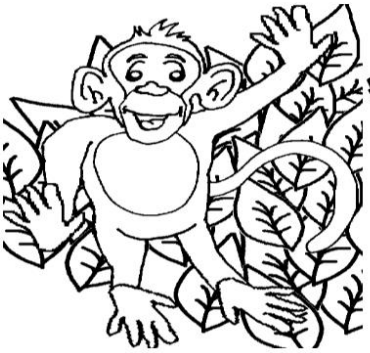
وَرْدَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْوَاوِ

وَهِيبَةٌ

وَزَّعَتْ وَهِيبَةُ وُرُودًا عَلَى آلْمَدْعُوِّينَ



قِ قِرْدٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْقَافِ

قَـ

ـقُـ

قِـ

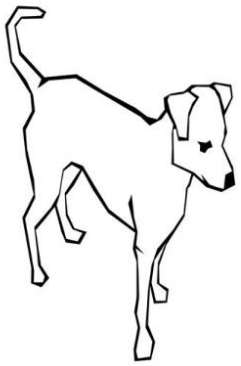
قِرْدٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْقَاف

قَفَزَ

قَفَزَ آلْقِرْدُ قَفْزَةً عَالِيَةً



كَ كَلْبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْكَافِ

كَـ

ـكُـ

كٌ

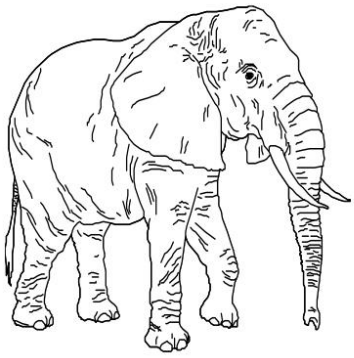
كَلْبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلْكَاف

كُرَةٌ

رَكَضَ آلْكَلْبُ خَلْفَ آلْكُرَةِ آلْمُزَرْكَشَةِ



فِ فِيلٌ

آلْيَوْمَ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْفَاءِ

فَ

فُـ

فِ

فِيلٌ

آلْيَوْمَ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلْفَاءِ

غَفَا

غَفَى آلْفِيلُ غَفْوَةً قَصِيرَةً

ح سُلَحْفَاة

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْحَاءِ

حَـ

ـحَـ

حٌ

سُلَحْفَاةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْحَاءِ

حَنَانُ

وَضَعَتْ حَنَانُ آلسُّلَحْفَاةَ فِي حِجْرِهَا

قائمة المراجع والمصادر

1) ابن خلدون، عبد الرحمن. (د.ت)، مقدمة بن خلدون، القاهرة، دار الفكر.

2) أسامة محمد البطانية واخرون (2005)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط1، دار الميسرة، لنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

3) الأسطل أحمد رشاد مصطفى (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقتها بتلاوة القرآن، رسالة ماجيستير. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين.

4) بطرس حافظ (2011)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار الميسرة.

5) بطرس، حافظ بطرس (2014)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط3، دار الميسرة، عمان.

6) الجبوري، فلاح صالح حسين وهدى سلمان القيسي (2012). الخط العربي معايير جودته وأساليب تدريسه مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 472-438-34.

7) الجبوري، كامل سلمان، (1999). موسوعة الخط العربي (خط النسخ). لبنان:دار ومكتبة الهلال.

8) الجميلي، كمال عبد جاسم الصالح. (د.ت). أثر القرأن الكريم في الخط العربي. مجلة البحوث والدراسات القرأنية. بغداد، العراق: العدد299.9-332.

9) حسني، محمد. (2005). روائع الخط العربي. مصر: دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

10) حورية باي (2002)، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، الطبعة الأولى، دار الفلاح لنشر والتوزيع، الكويت.

11) خدو، دليل والقطيب، سعيدة. (2017). عسر الكتابة وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي. رسالة ماستر، جامعة أدرار.

12) خطاب، عمر محمد. (2006). مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي: عمان.

13) زايد، فهد الفضيلة خليل ورمان، محمد صلاح. (2015). فن تدريس اللغة العربية. الأردن: دار الإعصار العلمي.

14) الزيات فتحي مصطفى (2002)، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة.

15) سامي محمد ملحم (2010)، صعوبات التعلم: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، الأردن.

16) السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى وخشان، أيمن إبراهيم وأبو جودة، وائل موسى (2001)، مدخل إلى صعوبات التعلم، أكاديمية التربية الخاصة، المملكة العربية السعودية.

17) السعيد هلا (2005)، صعوبات التعلم بين النظرية والعلاج. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

18) سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2011)، ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالية خصائصهم_ اكتشافهم _ رعايتهم_ مشكلاتهم، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

19) سليمان، عبد الرحمن السيد، والتهامي، سيد والثقفي، نايف دخيل الله حسين (2012)، مقياس مهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. مجلة كلية التربية، عين شمس. مصر.ج4. العدد.36. 788_793.

20) شحاته، حسن. (2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

21) طعيمة، رشدي أحمد وزهران، حامد عبد السلام والشيخ، محمد عبد الرؤوف والأشول عادل عز الدين ومخلوف، لطفي عمارة وقنديل، محمد متولي وأبو زنادة، شايان عبد اللطيف وجاد، محمد لطفي وزكي، أمل عبد المحس، (2011). المفاهيم اللغوية عند الأطفال. ط3. الأردن: دار المسيرة.

22) طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد. (2000). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة. دار المسيرة.

23) عادل صلاح غنايم (2016)، البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان. الأردن.

24) عاقل، فاخر (1996). التربية قديمها وحديثها. ط2. المكتبة الظاهرية. دمشق.

25) عامر، فخر الدين. (2000). طرق التدريس الخاصة في اللغة العربية والتربية الإسلامية.ط2. عالم الكتب: القاهرة.

26) عبد البارئ، ماهر شعبان. (2010). المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس. عمان دار المسيرة.

27) عبد الرحمن، هدى مصطفى محمد. (1996). برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير مباشرة، كلية التربية بسوهاج: مصر.

28) عبد الغفار، السيد وخليفة السيد. (2004). الكلمة العربية كتابتها ونطقها. دار المعرفة الجامعية: مصر.

29) عبد اللطيف أبو أسعد (2015)، الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية، الإمارات العربية المتحدة.

30) عمار، سام وكنعان، أحمد والمطلق، فرج. (2008). اللغة العربية وطرائق تدريسها. ج1. منشورات جامعة دمشق. سوريا.

31) العمري، عطية (2009). الواجبات المنزلية ملتقى الإدارة المدرسية وشؤون المعلمين.

32) الغامدي، محمد سعيد صالح ربيع(2010)، الرسم الكتابي العربي(طبيعته، وإشكالاته، واتجاهات اصلاحه، مجلة كلية دار العلوم، العدد 57،129،192.مصر.

33) غليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد.(2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية. دار الصفاء للنشر والتوزيع : عمان.

34) فضل الله، محمد رجب. (1998). الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية . مصر: عالم الكتب.

35) القاسمي، علي. (1977). العقل الإلكتروني بين تيسير الكتابة العربية وتطويع طباعتها. دراسة جامعة الملك سعود. المجلد. 157-176.

36) الكردي، محمد طاهر بن عبد القادر. (1939). تاريخ الخط العربي أدابه. مصر: المطبعة التجارية الحديثة.

37) اللبودي منى إبراهيم(2005)، صعوبات الكتابة والقراءة (تشخيصها وعلاجها)، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

38) مجاور، محمد صلاح الدين. (1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية. مصر: دار الفكر العربي.

39) محمد علي كامل(2003)، صعوبات التعلم الاكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب.

40) مرابطي، ربيعة، 2010.بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين. رسالة ماجستير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة .

41) معمري نزيهة ونصيرة قدوري، (2016)، الدافعية للتعلم وعلاقتها بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة رابعة والخامسة ابتدائي، جامعة الشهيد حمة لخظر، الوادي.

42) المغري، حمود جلوي فرج والهزاع، نايف مشرف حمد. (1997). التجارب المعاصرة في الخط العربي. الكويت: (د.ن).

43) هند عصام العزازي(2014)، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة.

44) الوقفي، راضي. (2009). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: دار المسيرة.

45) يعقوب، إميل بديع.(2006). موسوعة علوم اللغة، الجزء الخامس، لبنان: دار الكتب العلمية.