جـــامعة الشهيد حمه لخضر الـــــوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخطّ لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح" بالوادي

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

إعداد الطالبة:

رُقيّة بن عمر

إشراف الدكتور:

شوقي ممّادي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
بوبكر منصور	أستاذ محاضر "ب"	رئيسا
محمد الأبشر شيخة	أستاذ مساعد "أ"	مناقشا
شوقي مادي	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا ومقررا

الموسم الجامعي: 2015-2016

جـــامعة الشهيد حمه لخضر الـــــوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخطّ لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح" بالوادي

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

إعداد الطالبة:

رُقيّة بن عمر

إشراف الدكتور:

شوقي ممّادي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
بوبكر منصور	أستاذ محاضر "ب"	رئيسا
محمد الأبشر شيخة	أستاذ مساعد "أ"	مناقشا
شوقي مادي	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا ومقررا

الموسم الجامعي: 2015-2016

شكر وتقدير

الحمد لله، والشكر لله، والصلاة والسلام على رسول الله

الشكر لوالدي الكريمين أدامهما ربي تاجا على رأسي

ثم الشكر موصول لأستاذي ومشرفي وموجهي الدكتور شوقي ممادي

على رحابة صدره، وعلى صدقه في نصحي وتعليمي، وعلى كل المساعدات التي قدمها لي

والشكر لصديقتي ورفيقة دربي نجوى عماري على مساعدتها لي في إخراج هذا العمل، دمت أختا وفية

كما لا يفوتني أن أشكر الأستاذ محمد الأبش شيخة على إرشاده وتوجيهه والمراجع التي أفادني بها،

وكذا الأستاذين غدامسي بدر الدين، وحساني على المراجع التي ساعداني بها،

والشكر للأستاذ عمار حمامة لمراجعته ترجمة ملخص الدراسة

والشكر أيضا للسيدة "حداء" والسيد "ديدي" مديري ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"، ومعلمي السنة الرابعة ابتدائي، وتلاميذهم على مساعدتي في تطبيق البرنامج التدريبي

والشكر لإخوتي وأخواتي وكل من قدم لي يد المساعدة لإخراج هذا العمل.

رقية محمد الصالح بن عمر

ملخص الدراسة باللغة العربية:

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

تمّ إجراء الدراسة على عينة قوامها (16) تلميذًا، من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، تتراوح أعمارهم بين (10–11) سنة، يزاولون دراستهم بابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر"، و"غريسي مصباح" بالوادي، ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات تمّ استخدام مجموعة من الأدوات كاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة "لرافن" لقياس الذكاء، والمقياس التشخيصي لصعوبات تعلّم الكتابة "للزيات"، واختبار الخطّ القائم على تقديرات المعلمين، والبرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ بهدف تحسين خطهم.

وباعتماد خطوات المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لتحليل البيانات، واختبار الفرضيات، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ.

تمّ تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء التراث التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وختمت الدراسة بتقديم مجموعة من الاقتراحات العلمية والعملية.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية:

Résumé d' étude

La présente étude a pour but de révéler l'efficacité d'un programme d'entrainement pour améliorer le niveau d'écriture des élèves du quatrième année primaire ayant des difficultés d'écriture.

L'étude a été réalisée sur un échantillon de (16) élèves du quatrième année primaire ayant des difficultés d'écriture, leur âge varie entre (10-11 ans), poursuivent leurs études dans les collèges Abdullawi Boubakeur et Mesbah Gherissi à El-oued, et pour atteindre les objectifs de l'étude, la collecte de données, nous avons utilisé un ensemble d'outils tels que le test des matrices progressives de Raven pour mesurer l'intelligence, le test diagnostique des difficultés d'apprentissage de l'écriture de Zayat, le test de l'écriture basé sur les évaluations des enseignants, et le programme d'entrainement destiné aux élèves afin d'améliorer leur écriture.

En adoptant les étapes de l'approche expérimental basé sur la conception des deux groupes, l'un expérimental, l'autre contrôle, et en utilisant des méthodes statistiques : la moyenne arithmétique, l'écart-type, t-test pour l'analyse des données , l'examen des hypothèses, l'étude a atteint les résultats suivants:

- L'existence des différences statistiquement significatives entre le moyen des degrés des deux groupes: expérimental et de contrôle sur le test diagnostique des difficultés de d'écriture.

- L'existence des différences statistiquement significatives entre le moyen des degrés des deux groupes: expérimental et de contrôle selon les estimations des enseignants pour l'écriture.

Les résultats ont été interprétés et discutés à la lumière du patrimoine éducatif, et les études précédentes ayant relation avec le thème, l'étude a fini par la présentation d'un ensemble de suggestions scientifiques et pratiques.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
مقدمة	ح
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- الإشكالية	03
2- أهداف الدراسة	06
3- أهمية الدراسة	06
4-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	07
5- حدود الدراسة	08
الفصل الثاني: الخطّ	
تمهيد	10
1- تعريف الكتابة	10
2- تعريف الخطّ	12
3- أهداف تدريس الخطّ	15
4- أهمية تدريس الخطّ	17
5- أسس تدريس الخطّ	18
6- طرائق تدريس الخطّ	19
خلاصة الفصل	22
الفصل الثالث: صعوبات الكتابة	

تمهيد	24
1- تعريف صعوبات الكتابة	24
2- العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة	25
3- انتشار صعوبات الكتابة	28
4- مظاهر صعوبات الكتابة	29
5- تشخيص صعوبات الكتابة	31
6-علاج صعوبات الكتابة	34
خلاصة الفصل	36
الجانب الميداني	
الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	39
1- منهج الدراسة.	39
2- فرضيات الدراسة.	40
3- الدراسة الاستطلاعية.	40
4- ميدان الدراسة.	42
5- عينة الدراسة.	42
6- أدوات جمع البيانات.	43
7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.	47
8- الأساليب الإحصائية.	48
خلاصة الفصل	48
الفصل الخامس:عرض وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	50
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	50
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	52
خلاصة الفصل	53
الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	

تمهيد	
1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**55**
2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**57**
خلاصة الدراسة ومقترحاتها	**59**
قائمة المراجع	**61**
الملاحق	/

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة	41
2	توزيع تلاميذ السنة الرابعة في ميدان الدراسة	42
3	توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة	43
4	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة	50
5	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة	51
6	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ	52
7	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ	53

مقدمة:

يتزايد اهتمام الباحثين والمربّين بمراحل التعليم على اختلاف أطوارها، وتحظى مرحلة التعليم الابتدائي برعاية خاصة، لا لكونها اللبنة الأساسية في تكوين وتنشئة المتعلّم فحسب، بل لأنّ المدرسة تسعى من خلالها إلى إرساء قواعد التّعلّم الجيّد أيضا، والتي تعتبر الكتابة أحد الجوانب الهامة فيها، إذ يُعدّ إتقان أسس الكتابة وفقا لقواعد الخطّ والإملاء، من المهارات المهمّة التي ينبغي أن يتقنها التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية، إلاّ أن نسبة لا يستهان بها من هؤلاء التلاميذ تتعرّض لصعوباتٍ تعلميّة مختلفة، وتُظهر عجزا أكاديميا في جوانب أساسيّة متعدّدة، مما يؤثر على مسيرتهم التعليمية ومستقبلهم الدراسي.

يظهر التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة عجزا في واحدة أو أكثر من الجوانب الثلاثة الآتية صعوبات الإملاء، صعوبات التعبير، وصعوبات الخط (الكتابة اليدوية)، ولهذه الصعوبات تأثير متبادل فيما بينها، حيث يُعد الخط الواضح وفقا لقواعد الكتابة الصحيحة أحد العناصر الهامة في إظهار سلامة التعبير والإملاء، في حين يؤدي الخط غير الواضح إلى تشويه معاني التعبير وعجز القارئ عن إدراك المعنى المقصود من الرموز المكتوبة.

من هذا المنطلق، وبناء على العديد من الدراسات العلمية والبحوث الميدانية، التي أظهرت معاناة فئة واسعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية من صعوبات تعلّم الكتابة والخطّ، كما أبرزت دراسات أخرى فعالية البرامج التدريبيّة والتعليميّة الموجّهة لهذه الفئة، والتي تراعي خصوصيّاتها الانفعاليّة والشخصيّة والاجتماعيّة، إمكانيّة تحسين مستوياتها الدراسيّة في المجالات المقصودة، وتأتي هذه الدراسة لتبحث فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخطّ لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة بمدينة الوادي.

وهذه الدراسة تتضمن جانبين:

الجانب الأول: النظري، ويتكوّن من ثلاثة فصول، يتعلّق الفصل الأوّل بتقديم موضوع الدراسة، حيث سيتمّ تحديد إشكاليّة الدراسة وأهميتها وحدودها ومفاهيمها الإجرائية.

أمّا الفصل الثاني، فسيتطرّق إلى الخطّ، ويتم فيه تعريف الكتابة والخطّ، وأهداف تدريس الخطّ، وأهميته، ثم أسس وطرائق تدريسه.

أمّا الفصل الثالث، فسيتطرّق إلى صعوبات الكتابة، ويتعرض إلى تعريفها، والعوامل المساهمة فيها، وانتشارها ومظاهرها، ثم كيفيّة تشخيص صعوبات الكتابة وعلاجها.

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

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

أمّا الفصل السادس فسيتعرض إلى تفسير ومناقشة النتائج المتوصّل، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ويختم الفصل بخلاصة نتائج الدراسة وأهم المقترحات الموجهة لذوي الاهتمام.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة.
2- أهداف الدراسة.
3- أهمية الدراسة.
4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.
5- حدود الدراسة.

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 والتعليم جهودها في مختلف أطواره، وخاصة الأساسية منه لتحقيق أهدافه وغاياته.

ويُعدّ التعليم الابتدائي الركيزة الأساسية لمسار التلميذ التعليمي، فإذا ما امتلك المفاتيح الأولى للتعلم خلاله، ضمن له ذلك التقدم العلمي في المراحل والصفوف الأعلى، وتعتبر الكتابة أحد هذه المفاتيح، فالكتابة من أهم المنجزات التي توصل لها البشر، إن لم تكن المنجز البشري الأهم على الإطلاق، إذ تضمن الكتابة تناقل المعلومات والأخبار، والأحداث بين الناس والمجتمعات على اختلاف الأمكنة و الأزمنة، و تُعدّ وسيلة تواصل دائم بين الأفراد ما بقيت الحروف والكلمات الدالة على اللغة والكلام مسجلة على الوثائق والأوراق، ولذلك يزداد اهتمام الباحثين بالكتابة يوما بعد يوم، لا لكونها وسيلة اتصال وتواصل فحسب، بل لأنها زيادة على ذلك تحفظ تراث المجتمعات وأفكارها ومخططاتها الآنية والمستقبلية. (الغامدي، 2010)

ورغم ما شهده ميدان التعليم من إضافات وتعديلات معرفية، وطرائقية، وتكنولوجية، إلا أن المدارس اليوم مازالت تشتكي من وجود تلاميذ يتطرفون في تحصيلهم سلبيا عن أقرانهم، وما تزايد أعداد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا دليل على ذلك.

لم تحظ فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بما يناله غيرها من فئات المتعلمين إلا مؤخرا، وقد يعود ذلك إلى اتساع مجالات هذه الفئة، فصعوبات التعلم ميدان فسيح يضم مجموعة من الصعوبات، كصعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب، في المجال الأكاديمي، ناهيك عن الصعوبات النمائية كصعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات الذاكرة، صعوبات اللغة الشفهية، هذا التعدد الواسع يضع كل من يقوم بالعملية التعليمية أمام حيرة التعامل مع هذه الفئات المتباينة المختلفة، وهذه الرقعة الواسعة من الاضطرابات.

إلا أن الصعوبات التي تُلفِت انتباه المدرسة، هي تلك التي تتعلق بها بصورة مباشرة، وتعد من الأهداف التي تعمل على تحقيقها، وهي القراءة، والحساب، والكتابة، هذه الأخيرة

يجد فيها التلاميذ العديد من الصعوبات كونها العملية الجامعة 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 وذاك فهي ترتبط ارتباط وثيقا بالقدرة على القراءة، ومدى التمكن منها، فالقارئ الجيد يزخر برصيد معرفي وثراء لغوي يؤهله للكتابة الصحيحة.

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

وعليه فصعوبات الكتابة تمس مجموعة من العمليات وهي التعبير الكتابي، التهجئة، والخطّ (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 الخطّ لا يعد الجانب الحركي أو الميكانيكي للكتابة فحسب، بل هو الوسيلة التي يمكن من خلالها ظهور هذه العملية (الكتابة)، فهو يقوم على تحسين شكل الكتابة وتجويدها، لإضفاء الصبغة الجمالية عليها، وذلك بكتابة الحروف العربية المفردة والمركبة بصورة حسنة، حسب القواعد والأصول التي وضعها فنانو هذا العلم، (زايد ورمان، 2015) وبيان مقاصد الكتابة يقوم على وضوح الخطّ، وخاصة في نظام الامتحانات الكتابية التي يكون محور التقييم فيها هو النواتج الكتابية للتلميذ، إضافة إلى أن الاهتمام برسم الحروف رسما صحيحا يؤدي إلى وضوح المعنى المقصود، وتحديد دلالة الكلمة المكتوبة.(عبد الغفار وخليفة، 2004)

وبالنظر للمشكلات الكتابية التي يواجهها التلاميذ ذوو 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 الخطّ عند ذوي صعوبات التعلم، تكون بالتتبع باستخدام النسخ المخطوطة (المنقوطة)، والأوراق المخططة الملونة.

كما أظهرت دراسة(محجوب، 2012) أثر تحسين الخطّ العربي في تعزيز القراءة والتحصيل الدراسي لتلاميذ المراحل الأساسية من التعليم، وبينت دراسة (رحاب، 1994) أثر البرنامج التعليمي في تنمية مهارة الخطّ العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وخلصت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهداف الدراسة. (عبد الرحمن، 1996)

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

وفي السياق نفسه يؤكد (مدكور، 2000) عند إشارته لطرائق تدريس الخطّ على ضرورة وجود وقت محدد للتعليم والتدريب على تنمية مهارات الخطّ، فتعليم الوضوح في الخطّ لا يأتي وحده، بل يحتاج إلى تحديد وقت مخصص لذلك، والتدريب عليه بشكل مكثف ومستمر، عن طريق معّلم مدرب.

والتدريب عملية مخططة ومنظمة، مستمرة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات التلاميذ وزيادة معلوماته، وتحسين سلوكه، واتجاهاته بما يمكنه من أداء واجباته بكفاءة وفعالية. (السكارنة، 2011)

ويرى (عمار وكنعان والمطلق،2005) أن التدريب على النسخ في الكتابة أمر في غاية الأهمية في المراحل الأولى، إذ أن بذور الملاحظة والدقة و المثابرة والنظام توضع في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويتم ذلك بالتدريب المستمر على قواعد الخطّ الصحيح.

لقد أورد (طعيمة ومناع، 2000) أن التدريب يهدف إلى تثبيت ما اكتسبه التلميذ من مهارات، كما أنه يقتصر على الممارسة الجيدة للتلميذ في المهارة المراد تعلمها، وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة، بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال تحسين الخطّ العربي في المراحل الأساسية.

ومن هنا أصبحت البرامج التدريبية في الحقل التعليمي لذوي صعوبات التعلم أمرا ضروريا لتلبية متطلبات هذه الفئة، فهي تنطلق من احتياجاتهم، وتعمل وفق قدراتهم

واستعداداتهم، وعليه ظهرت الحاجة الملحة لبناء برامج تهتم بصعوبات الكتابة عموما والخطّ منها خصوصا، ومعرفة كيفية الرسم الصحيح للحروف العربية، وذلك من أجل المحافظة عليها من جهة، وكذا للمحافظة على المستقبل الدراسي للتلميذ، فالخطّ هو الغاية التي يُنتظر من كل متعلّم الوصول لها، و هو فيما بعد وسيلة العبور لمراحل التعليم الهرمية.

وبناء على ما سبق تأتي هذه الدراسة لمعرفة فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الخطّ لدى لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، انطلاقا من التساؤلين التاليين:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تحسين مستوى الخطّ لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.
- خفض مؤشرات صعوبات الكتابة عند تلاميذ المجموعة التجريبية.

3- أهمية الدراسة:

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

- أهمية الخطّ والكتابة لتقدم التلاميذ الدراسي والعلمي.

- تعرض التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة إلى مشكلات تعليمية مستمرة قد تؤثر على مستقبلهم الدراسي وحياتهم المهنية ولذا وجب الاهتمام بهم والحرص على مساعدتهم.

– 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 الدراسية وتطويرها من خلال تقديم الرعاية للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة والعاديين في وقت مناسب ومبكر.

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

– تلفت الدراسة الحالية انتباه الأولياء إلى ضرورة الحرص على تعليم أبنائهم قواعد الخطّ السليمة، لأن آثار ذلك ستستمر معهم مدى الحياة.

– من المتوقع في إطار الاستفادة من نتائج الدراسة أن تكون هناك بحوث ودراسات ترصد واقع الصعوبات الكتابية (مستوى الخطّ) عند المعلمين وسبل تحسينه.

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

4-1- البرنامج التدريبي: هو مجموعة الأنشطة التي تقدم في شكل حصص، تعرض مجموعة من المعارف والمهارات بطريقة منظمة ومقصودة، تهدف إلى تحسين مستوى الخطّ لدى العينة.

4-2- مستوى الخطّ: تعرف (اللبودي، 2005) الخطّ بأنه النشاط الحركي لعملية الكتابة، وهو إتقان رسم الحروف وتناسق نسبها بالنسبة لبعضها، وإتقان تشكيلها، وتنسيق المسافات بينها وبين الكلمات.

وفي هذه الدراسة مستوى الخطّ هو: العلامة التي يتحصل عليها التلميذ من 10 في اختبار الخطّ القائم على تقديرات المعلمين.

4-3- صعوبات الكتابة: يعرفها الطيب 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. (الطيب، 2012)

والتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في هذه الدراسة يقصد بهم أولئك الذين تم تشخيصهم من قِبل معلميهم أولا ثم دعمت نتائج تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة تلك التقديرات.

5- حدود الدراسة:

تنحصر الدراسة الحالية في الحدود الآتية:

5-1- الحدود الجغرافية: ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة إلى ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح" الواقعتين في حي النور بمدينة الوادي.

5-2- الحدود البشرية: تشمل الدراسة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

5-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة من شهر جانفي إلى غاية شهر أفريل من الموسم الدراسي 2015/2016.

5-4- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بمتغيرها المستقل وهو البرنامج التدريبي، ومتغيرها التابع وهو مستوى الخطّ وأدوات جمع البيانات فيها.

5-5- الحدود المنهجية: تتحدد بالمنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية و الضابطة.

الفصل الثاني:

الخطّ

تمهيد

1- تعريف الكتابة.
2- تعريف الخطّ.
3- أهداف تدريس الخطّ.
4- أهمية تدريس الخطّ.
5- أسس تدريس الخطّ.
6- طرائق تدريس الخطّ.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الخطّ 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 الخطّ وفق قواعده وأصوله هدفا أساسيا من أهداف تعليم اللغة العربية، وعليه سيتم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف كل من الكتابة والخطّ، وأهداف وأهمية تدريسه، كما سيبرز أسس تدريسه وطرائق تعليمه.

1- تعريف الكتابة:

تعدّ الكتابة من أهم المنجزات التي توصل لها البشر، إذ لم تكن المنجز البشري الأهم على الإطلاق. (الغامدي، 2010)

إذ تضمن الكتابة تناقل المعلومات و الأخبار و الأحداث بين الناس و المجتمعات على اختلاف الأمكنة و الأزمنة، و تعد وسيلة تواصل دائم بين الأفراد ما بقيت الحروف والكلمات الدالة على اللغة و الكلام مسجلة على الوثائق و الأوراق، و لذلك يزداد اهتمام الباحثين بالكتابة يوما بعد يوم، لا لكونها وسيلة اتصال و تواصل فحسب، بل لأنها زيادة على ذلك تحفظ تراث المجتمعات و أفكارها و مخططاتها الآنية و المستقبلية.

ويعرف الريماوي الكتابة على أنها: "عملية تتضمن رسم حروف اللغة بالشكل المطلوب وبالحجم المقرر و في موقع محدد من السطر، و رسم الكلمات بحيث تكون سليمة من الأخطاء الإملائية، و حروفها متناسبة و متناسقة. " (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 مرجأة إذا ما قورنت بمهارتي المحادثة والاستماع فهي تتطلب نضجا عضويا، حسيا حركيا وعقليا متأخرا نسبيا. ويتم تعلمها ضمن إطار مدرسي منظم ومبرمج على خلاف مهارتي الاتصال الشفوي. (عمار وكنعان والمطلق،2005)

كما يعرفها عبد اللطيف (2015،11) بأنها: عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على التعبير عن الذات برموز مكتوبة، وتضم التعبير الكتابي، التهجئة الإملائية والكتابة

اليدوية(الخطّ)، وهي من المهارات التي تكون البعد المعرفي للفرد كما تعد الهدف الرئيسي للمدرسة الأساسية.

و يشير " أبو الديار" إلى أن مهارات اللغة المكتوبة تشمل عددا من المهارات الفرعية وهي:

- الكتابة اليدوية (الخطّ) (Handwriting) .
- التهجي (Spelling).
- التعبير الكتابي (Written Expression). (أبو الديار، 2015)

والكتابة اليدوية (الخطّ) هي أكثر مهارات الاتصال محسوسية، حيث يمكن ملاحظتها بشكل مباشر قابل للقياس و الملاحظ و الحكم الموضوعي. و تعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، تعتمد على العديد من المهارات و القدرات المختلفة، فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية، و هذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، و التناسق بين حركة العين و اليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع و العضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية، و الذاكرة الحس حركية للحروف و الكلمات. (الزيات، 1998)

فالخطّ يمثل أحد المكونات الأساسية للكتابة التي لا يمكن لأي منهما الاستغناء عن الآخر، لأن علماء اللغة العربية عدُّوا الخطّ " أحد الدوال الخمس المشهورة و هي: اللفظ والخطّ والإشارة و العقد و النصبة. " (الغامدي، 2010)

و للخط أهمية بالغة في نقل الأفكار و الألفاظ بطريقة غير مباشرة، إذ ينوب الخطّ عن اللفظ عند انعدامه، و يحل محله ليدل على نفس ما يدل عليه اللفظ، و يرى بعض العلماء أن مراتب وجود الأشياء أربعة فيورد الغزالي في ذلك قوله: " إن للشيء وجودا في الأعيان ثم في الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة، فالكتابة دالة على اللفظ، و اللفظ دال على المعنى الذي في النفس. " (الغامدي، 2010)

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

2- تعريف الخطّ:

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

الخطّ **لغة:** من الفعل "خطّ" وخطّ بالقلم أي كتب. (الرازي، د.ت)

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

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

ويشير (علي القاسمي، 1977) إلى مفهوم الخطّ على أنه "مجموعة الرموز المرسومة المحددة التي يتخذها نظام كتابي معين و التي تستعملها لغة ما. " (القاسمي، 1977)

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

- الخطّ 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 وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطّا." (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 الإفهام والتوصيل المعاني والأفكار إلى 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، و خطوط 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 و الخطّ، يلاحظ تداول مصطلحي الكتابة و الخطّ في العديد من المراجع للإشارة إلى نفس المعنى، ذلك أن التمييز 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 ما، إلا أذا كان ذي قدرات تعليمية ومستوى يفوق المتوسط من الذكاء، أما الخطّ فهو الشكل الخارجي لهذه العملية أي أنه غطاء لها، ورغم أنه يحتاج هو الآخر إلى مهارات إلا أنها لا تصل إلى 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، الكوفي، والنسخ، هذا الأخير هو الذي سيتم تحسين مستوى التلاميذ فيه نظرا لانتشاره الواسع في الكتب والمصاحف والمجلات

وهو الخطّ المعتمد في المدارس الجزائرية، وهو الخطّ الذي سيتم بناء البرنامج التدريبي في هذه الدراسة على أساس قواعده ونماذجه.

خط النسخ:

له عدة تسميات منها: البديع، المدور، المقور، المحقق، وقد سمي بالبديع في بادئ الأمر، ظهر هذا الخطّ في أواخر القرن الخامس هجري، حيث كان الوزير ابن مقلة أول من وضع قواعده، ويعتبر خط النسخ من الخطوط اللينة، حيث أنه يمتاز بوضوحه وسهولة قراءة حروفه، وتستخدم حروف هذا الخطّ في المطابع العربية لوضوحه وسهولة تجميع وتركيب حروفه على السطر. (المغري و الهزاع، 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 لأنه أكثر الخطوط ملائمة للكتابة اليدوية، ويعد هذا الخطّ أحد الخطوط العربية الأصلية، يمتاز هذا الخطّ بصغر حروفه وكذا محافظته 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 تدريس الخطّ:

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

3-1- الوضوح: 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

الحرف، طوله، وقصره، وعلى هذا فللوضوح 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 الخطأ للحرف 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 القراء أنفسهم.
- رأي التلميذ نفسه في يكتب. (مجاور، 1998)

3-2- السرعة: ويقصد بها إرسال اليد في الكتابة وتتأثر بالتدريب الموجه والمنظم، وتختلف باختلاف الأعمار، والغرض من الكتابة والدافعية، ومراعاة الجلسة أثناء الكتابة ووضع الورقة على الطاولة، و إمساك القلم وكذا الاتزان الانفعالي للكاتب وسلامة حواسه. (شحاتة، 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)

3-3- الجمال: فهو الباعث على الانشراح للقراءة واستساغة النظر فيما يعرض على العين فتقر به ولا تمله، فضلا عن إسهامه في الوضوح المعين على القراءة. وهو نتيجة لانسجام أشكال الحروف، ومراعاة نسبها في رسمها، ارتفاعا ونزولا وامتدادا وسمكا، وتنظيم وصلها أوفصلها، وغير ذلك مما يكسب الخطّ رونقا وحسنا. (عامر، 2000)

وجمال الخطّ ليس من السهل قياسه إلا بمعيار التذوق والإحساس به، وليس معنى ذلك أن نحكم على كتابة التلاميذ بالأنماط الفنية والقواعد التي وضعها علماء الخطّ وفنانوه، فالجمال من غير شك أمر مرغوب 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 يتلاءم ومستويات التلميذ المتعلم، ومعنى هذا أن ينظر إلى الجمال الفني في الخطّ بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعيار السهل الذي لا يتطلب من المتعلم جهدا ولا إلماما بقواعد في الفن الخطّي، وعلى الرغم من أن الجمال يصعب قياسه إلا بمعيار التذوق إلا أن له معايير يمكن أخذها في الاعتبار وهي:

- **التنظيم:** فالكتابة المنظمة المرتبة يبدو فيها عنصر الجمال واضحا، كما أن التنظيم في ذاته من أهم مقومات الجمال في أي شيء.

- **الوحدة:** ومعنى هذا أن 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 عملية الكتابة:** فلا يكتب حرف بصورة بارزة أكثر من حرف آخر، أو يكتب حرف بخطّ مغاير لبقية حروف الكلمة... والمقصود أن تكون عملية الخطّ كعملية التلوين في الرسوم لا يليق أن يكون هناك عدم انسجام أو تلاؤم فيما بينهما. (طعيمة ومناع، 2000)

من خلال عرض ما سبق يتبن أن هذه الأهداف تعد مستويات في تدريس الخطّ 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- أهمية تدريس الخطّ:

ترمي المدرسة دائما إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي يمكن لكل فرد الوصول إليها، ويعد الخطّ من أهداف النظام التعليمي وأهم وسائله، و لتدريس الخطّ أهمية بالغة في حياة المتعلم، وهذه الأهمية ليست وليدة الحاضر، بل يرجع الاهتمام بالخطّ العربي إلى أزمنة

بعيدة، فقد اهتم به الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، وحث المسلمين على تعلمه، فقال عليه الصلاة و السلام" قيدوا العلم بالكتابة " ويقصد بها الخطّ، كما جعله وسيلة لفداء الأسرى، وللخط جوانب أخرى من الأهمية و تبرز فيما يلي:

– الخطّ يمتد إلى كل الأعمال 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، والإرشاد، والمحاكاة، والنقد التعليمي، كما أنه من ضروريات الحياة المتحضرة، الذي يشحذ المواهب ويرقي الأذواق ويهذب المشاعر.

– الخطّ يعتبر من وسائل التعبير وحسن الذوق، والخطّ الجيد واحدا من أحسن الأوصاف التي يتصف بها الكاتب، ويرفع قدره عند الناس، وهو أفضل وسيلة لبلوغ مقاصده.

– الخطّ متتم لعملية القراءة الصحيحة، فلا تكون القراءة سهلة يسيرة، ومفهومة المعنى إلا بخط واضح متقن.

– يعتبر أداة من أدوات الاتصال بين أفراد المؤسسة التعليمية، وخاصة بين المعلم والمتعلم. (الجبوري والقيسي، 2012)

– تكوين المهارات اليدوية عند الفرد من خلال: إكساب التلاميذ القدرة على الكتابة السريعة.

– تعلم الخطّ ينمي في نفوس التلاميذ قوة الملاحظة والحكم.

– تعويد التلاميذ عادات حسنة كالنظافة. (زايد ورمان، 2015)

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

أما من الناحية الدراسية فتبدو أهمية الخطّ في أوراق إجابات الامتحانات، فوضوح الخطّ وجماله يساعد المصحح وييسر له القراءة فيقدرها تقديرا عادلا، غير أن الخطوط

الرديئة تجعل المصحح يضجر منها، وتستغرق وقت أطول في استيعابها وفك غموضها.(السيد، 2012)

5- أسس تدريس الخطّ:

هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تدريس الخطّ هي:

5-1- الأسس التربوية: وتشتمل على:

5-1-1- الرغبة والميل: إن الخطّ كأي نشاط تعليمي يحتاج إلى الدافع والرغبة في تعلمه وممارسته، فرغبة المتعلم من شأنها أن تجعله يكتسب المهارات المتعلقة بقواعد الخطّ، وكذا تشجعه على التعلم الذاتي والرغبة في الإطلاع حول كل ما يتعلق بالخطّ، فالميل يجعل المتعلم متحفزا لتلقي الخبرات الجديدة باهتمام.

5-1-2- المرونة: 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 الأنشطة بحيوية عندما يريد هو ذلك. (زايد ورمان، 2015)

5-2- الأسس النفسية: للاستقرار النفسي دور كبير في إتقان الكتابة، فالخطّ 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.

5-3- الأسس الفسيولوجية: يتطلب تعليم الخطّ استخدام العين واليد (الأصابع)، والتناسق الحركي- البصري، لذا فمتعلم الخطّ لابد أن يكون سليم البصر وخالي من الإعاقات حتى يتمكن من إجادة الخطّ.

5-4- أسس تمهيدية مختلفة: وتتمثل في تدريب المتعلم المستمر في مرحلة التهيئة في كتابة الخطوط المختلفة والدوائر والأشكال، إضافة إلى مستوى الأسرة 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، نوع الورق.
- أن يكون خط المعلم نموذجا يحتذي به التلاميذ. (عبد الباري، 2010)

6- طرائق تدريس الخطّ:

أهم الطرائق المتبعة في تدريس مادة الخطّ العربي:

6-1- طريقة تجزئة الحرف: وفيها يكون الحرف الواحد هو مركز الدرس، حيث يجزأ الحرف إلى الخطوط الرئيسية التي يتكون منها، ويدرس كل خط أو جزء منها على حدة، وذلك ليدرك التلاميذ أجزاء الحرف المدروس، ويتعرفون على الخطوط الأساسية 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)

6-2- طريقة الحرف: تتضمن هذه الطريقة التدريب أولا على الحروف منفصلة وتقدم على عدة أنماط مختلفة هي:

- تقدم الحروف بترتيب عرضها في كتب القراءة المقررة.
- تقدم الحروف بترتيب الهجاء.
- تقدم الحروف بترتيب الحروف المتشابهة في هيئتها وفي رسمها.

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

وتتعرض هذه الطريقة لانتقادين أساسيين هما: إنه من الصعب استثارة انتباه التلاميذ فيها، لأن التعلم فيها 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 و الجمل القصيرة. (طعيمة ومناع، 2000)

6-3- طريقة الكلمة: 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، إذ أنه في حاجة إلى كتابة العديد من الكلمات والجمل، كما أن هذه الطريقة تستطيع تقديم حروف جديدة في كلمات، يمكن التعرف عليها عن طريق التحليل. (شحاتة، 2008)

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

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

إن الخطّ هو علم قائم بذاته له أصوله وقواعده وأنواعه، وعند اختيار هذه الدراسة لخط النسخ لم يكن الهدف منه إخراج تلاميذ خطاطين 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 صعوبات 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 يُنتظر من هؤلاء التلاميذ غير وضوح خطوطهم ليتيسر على أنفسهم فهمها أولا، ثم على معلمهم أو من يقرأها.

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

ففي النظام التعليمي لا يكون الهدف من الخطّ الاحتراف، بل التمكن من قواعده الأساسية العامة دون الخصوصيات، وإن كانت هناك حصص مخصصة له في السنوات الثلاثة الأولى، إلا أن مشكلات حجم المقررات التعليمة وعدم تناسبها مع الحجم الساعي وعدد التلاميذ في الأقسام تجعل المعلمين يمرون مرور الكرام على هذه الحصص، أوتخصيصها للمواد الأخرى.

كما يلعب التكوين القاعدي للمعلم الدور الرئيس في تعليم الخطّ، حيث نجد أن المعلم نفسه لا يمتلك أدنى مهارات الخطّ أو الكتابة عموما.(والحديث في هذا الصدد ليس الغرض منه ازدراء المعلم أو الانتقاص من قيمته، و إنما الوقوف على أهميته في عملية التعليم والتعلم كونه الحجر الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية، وكما أنه القدوة والنموذج الذي يحتذي به تلاميذه، فاهتمام المعلم بالخطّ وتمكنه منه ينتقل إلى تلاميذ، والعكس صحيح.)

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

خلاصة الفصل

يعد الخطّ مهارة من مهارات الكتابة الأساسية، وتظهر أهميته في جوانب مختلفة من حياة الفرد، إلا أنه هذه الأهمية تتعاظم في حياة كل متعلم، كونه وسيلة التواصل بينه وبين المعلم، كما أن الخطّ يحقق أغراض الكتابة فيزيد إقبال ناظريها لتدبر معانيها،وفي هذا الفصل تم التطرق إلى تعريف الكتابة والخطّ، وأهداف تدريس الخطّ وأهميته لدى المتعلمين، كما تم التعرف على أسس وطرائق تدريس الخطّ.

الفصل الثالث:

صعوبات الكتابة

تمهيد

1- **تعريف صعوبات الكتابة.**
2- **العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة.**
3- **انتشار صعوبات الكتابة.**
4- **مظاهر صعوبات الكتابة.**
5- **تشخيص صعوبات الكتابة.**
6- **علاج صعوبات الكتابة.**

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الكتابة من المهارات الأساسية للتعلم، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فيها عادة ما يكون مسارهم الدراسي مضطربا، فهم يواجهون عوائق متعددة تحول بينهم وبين اكتساب المعارف والمعلومات، وترتبط صعوبات الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في ظهورها، و في هذا الفصل سيتم التطرق إلى تعريف صعوبات الكتابة، وتحديد بعض العوامل المساهمة فيها، ثم التعريج على نسب انتشارها، فآليات تشخيصها وأخيرا علاجها.

1- تعريف صعوبات الكتابة:

يعرف (بطرس، 2014) صعوبات الكتابة على أنها " عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة".

و يطلق مصطلح "الديسغرافيا" .(Dysgraphia) للإشارة إلى عسر الكتابة التي يعرفها المعجم على أنها "ضعف مهارات استخدام الورقة والقلم .(الكتابة والرسم) بالنسبة للسن،

وعادة ما تكون الحالة خلقية أو ولادية لدى الأطفال، وقد تكون جزء من صعوبة التعلّم، ويمكن أن تكون مشكلة منفصلة تعكس ضعف التخطيط أو التنفيذ الحركي أو أحد مكونات الاضطراب النمائي المتعلق باللغة المكتوبة" .(أكاردو و باسكويلوويتمان و باربرا، 2007)

ويعرف "هارسون" صعوبات الكتابة على أنها الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ويمكن تصنيفها إلى:

1-مشكلات في الإدراك البصري .(معرفة الأشكال والصور)، التمييز البصري.
2-مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية، تتضمن اضطرابات إدراك الوضع بالفراغ.
3-اضطراب القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.
4-اضطراب التناسق الحركي البصري، كرسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه. (بطرس، 2014)

عسر الكتابة هي صعوبة تأسيسية طويلة الأمد في القدرة على الكتابة نسبة إلى معيار السن خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية .قد يرد هذا الاضطراب لوحده لكنه في غالب الأحيان يرافق عسر القراءة. و لا نستطيع التكلم على هذا العجز قبل سن الثامنة فالأخطاء قبل هذا العمر واردة وهي أمر طبيعي. (جمعية إدراك و مركز التربوي للبحوث والإنماء[جإمتبإ]، د. ت)

ورغم أن صعوبات تعلّم الكتابة أكثر انتشارا بين تلاميذ المدارس الابتدائية، إلا أنها ليست حكرا عليهم، فالكبار أيضا يعانون أحيانا من صعوبات في الكتابة بمفهومها الشامل، فقد أوضحت دراسة .(محمد، ومحي الدين، 2005)، التي هدفت إلى معرفة صعوبات الكتابة لدى المتعلّمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب اليمينة، أن هناك مجموعة من الصعوبات العامة المتعلقة بالكتابة يعاني منها المتعلّمون على اختلاف أعمارهم، بينما هناك صعوبات يعاني منها الصغار على وجه الخصوص نظرا لعلاقتها الوثيقة بمستوى النضج لديهم.

2- العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة:

يتطلب تعلّم التلاميذ الكتابة درجة مناسبة من النضج العقلي والعضلي، ورغبة ذاتية وقدرا من الاهتمام بالكتابة في مراحل التعلّم الأولى، أضف إلى هذا القدرة على التناسق الحركي، والتناسق الحركي – البصري، والتوجّه المكاني – البصري، والتمييز البصري، والذاكرة البصرية، وصورة الجسم وضبطه بما يخدم عملية الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار، أو من اليسار إلى اليمين، واليد المفضلة للقيام بذلك .(كيرك وكالفنت، 2012)

أجرت هيلدرث (1936) دراسة مسحية لأسباب صعوبات الكتابة، وأظهرت نتائجها مصادر كثيرة لهذه المشكلة، صنفتها إلى مجموعتين كبيرتين هما:

المجموعة الأولى: 1- **العوامل الذاتية:** وهي العوامل المتعلقة بالتلميذ وبالمشكلات المرتبطة به جسديا أو عقليا أو نفسيا.

1-1- الإعاقة العقلية: تسبب الإعاقة العقلية والقصور في مستوى القدرات والعمليات العقلية، أو عوامل بيئية صعوبات لدى التلاميذ المصابين في عدة مجالات ومنها صعوبات الكتابة.

1-2- اضطراب الضبط الحركي: على الرغم من أن التلميذ قد يستطيع التعرف على الحروف والكلمات، إلا أنه يعجز عن كتابتها بصورة سليمة ومناسبة، وغالبا ما يعزى مثل هذا العجز إلى تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة، وضعف الضبط الجسمي والتحكم في حركات الرأس واليدين.(السرطاوي وآخرون،2001؛ كيرك وكالفنت، 2012)

1-3- اضطرابات الإدراك البصري: رغم تمتع التلميذ بحاسة بصر سليمة إلا أنه يجد صعوبة في تمييز الاتجاهات ومطابقة الحروف والأعداد والكلمات، وتتطلب عملية تعلّم الكتابة تمييزا بصريا بين الأشكال والحروف والأعداد والكلمات، إضافة إلى التمييز بين اليمين واليسار، والأعلى والأسفل، والتفريق بين الخطوط الأفقية والعمودية الرأسية، ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها، وكل هذا إذا واجه فيه التلميذ صعوبات فسيظهر ذلك في كتابته بلا شك. (سالم والشحات وعاشور، 2008)

ويشير أبو قلة إلى أن الكتابة وتعلّمها عند أطفال المراحل التعليمية الأولى، يتطلب توافر العديد من القدرات العقلية المتتالية، أو المتداخلة أو المتزامنة، ليتمكن المتعلّم من اكتساب المهارة في حد ذاتها، لأن الكتابة ليست مجموعة من الحركات التي يؤديها الطفل دون وعي، ولكنها نتاج مهارات وقدرات عليه أن يتمكن منها، ولعل أبرزها الإدراك البصري للأشكال ومعانيها في الوقت نفسه، وفشل التلميذ في تحقيق الإدراك المناسب والصحيح للمثيرات البصرية، وعجزه عن إدراك المعنى السليم لتلك المثيرات يعتبر أساس النجاح أو الفشل في عملية الكتابة .(أبو قلة، 2009)

1-4- اضطرابات الذاكرة البصرية: يعجز بعض التلاميذ في مراحل التعليم الأولى عن تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا من الذاكرة، ويؤدي هذا إلى صعوبات في الكتابة، تسمى هذه العملية فقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود سببها إلى ضعف استخدام التخيل لدى هؤلاء التلاميذ، أو إلى شيوع استخدام التخيل واللعب الإيهامي في مرحلة الطفولة المبكرة، فيعجزون حينها عن الإلمام بالواقع وإدراك حقيقته مما يؤدي إلى صعوبة تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال .(سالم، وآخرون، 2008)

1-5- نقص الدافعية: يتطلب تعلّم الكتابة وتجويدها قدرا من الدافعية وحب القيام بهذه العملية رغم ما تتطلبه من جهد عضلي وفكري، وافتقار بعض التلاميذ لهذه الدافعية يجعل تعلّم الكتابة عندهم أمرا بالغ الصعوبة، ويجعل متابعة حصص التدريس المرتبطة بالكتابة والإملاء والتعبير عقوبة غير مباشرة، ولذلك غالبا ما يظهر التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة عزوفا عن حضور حصصها، وانصرافا عن اللعب المرتبط بنشاطاتها، وقد يسهم المعلمون والأولياء في تفاقم هذه المشكلة إذا لم يتعاملوا معها بحذر ومرونة.

1-6- استخدام اليد اليسرى: غالبا ما يستخدم الأطفال اليد اليمنى عند الكتابة، ولا يمكن تحديد اليد المفضلة عند التلميذ ما لم يلتحق بالمدرسة، حيث سيتعلّم المبادئ الأولى للكتابة، أي بعد خمس أو ست سنوات على الأقل، وتشير الدراسات إلى أن 90% من التلاميذ يستخدمون اليد اليمنى عند الكتابة، ويستخدم ما بين 8% إلى 9% اليد اليسرى، في حين لا يستخدم كلتا يديه في عملية الكتابة سوى 1 إلى 2% منهم فقط. (الشريف، 2011)

المجموعة الثانية: 2- العوامل البيئية: وهي مجموعة العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة بالتلميذ كالعوامل الأسرية والعوامل الاجتماعية والعوامل المدرسية.

2-1- العوامل الأسرية والاجتماعية: تلعب الأسرة دورا هاما في تعليم أبنائها، ويزداد دورها أهمية إذا علمنا أن الكتابة تتطلب العديد من الجهود والتدريب المستمر داخل المدرسة، وفي البيت، حيث يعمل الأبوان على تشجيع تقدم الأطفال في عملية الكتابة ورفع دافعيتهم نحوها.

وتوضح الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال، إلى أن الأطفال يلتحقون بالمدرسة وهم مثقلون بالعديد من مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي، وأن هؤلاء التلاميذ يتميزون بأنهم أقل تعاونا واهتماما وتنظيما في أعمالهم المدرسية، كما أنهم لا يظهرون قدرا كافيا من اللباقة وحسن التصرف، وقدراتهم على أداء الواجبات المدرسية منخفضة مقارنة بأقرانهم، (ملحم،2010) وهو ما يؤكد دور الأسر في تعلّم أبنائها، وتأثيرها على تقدمهم الدراسي سلبا أو إيجابا.

2-2- العوامل المدرسية: رغم أن العديد من العوامل التي تقف وراء صعوبات الكتابة تقع خارج مجال سيطرة المدرسة والمعلمين، إلا أن الأبحاث والدراسات تشير بطريقة غير مباشرة إلى دور المعلم، وطريقة التدريس ونوعية التعليم، واستخدام أساليب التدريب القهري في تفاقم صعوبات الكتابة، فالمعلم ونوعية التعليم يُعدّان عاملين أساسيين وهامّين لتعلّم الطالب للكتابة وإتقانها، وهما عنصران يتيحان للتلاميذ فرصة الاستغراق في الأنشطة التعليمية أكبر وقت ممكن، مما سيسمح لهم بفرصة جيدة لتعلّم قواعد الكتابة وتجويدها في الوقت نفسه. (ملحم،2010؛ كيرك وآخر،2012)

ويشير "العقيلي" إلى أن بعض التلاميذ يصلون إلى مراحل تعليمية متقدمة في الجامعة وهم لم يتجاوزوا في مستوى مهاراتهم الكتابية المبادئ الأساسية العامة للكتابة، حيث يكثر في إنتاجهم العلمي الأخطاء الإملائية والنحوية، وتتسم كتاباتهم بالحشو والإطناب وعدم ترابط الفقرات، إضافة إلى السطحية في طرح الأفكار والتشتت في أسلوب عرضها وتقديمها، ويرجع أسباب هذا الضعف إلى مجموعة عوامل أهمها أن التلاميذ لم يدربوا على مجمل مهارات الكتابة واستراتيجياتها في التعليم العام وخاصة المرحلة الابتدائية منه، على اعتبار أنها المحضن الذي يشكل فيه البناء المهاري اللغوي الكتابي للتلاميذ. (العقيلي، 2009)

3- انتشار صعوبات الكتابة:

صعوبات الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام. (الزيات، 2002)، "وصعوبات الكتابة هي عجز أو قصور نادرا ما يوجد من دون أن يكون مصحوبا بمشكلات أو صعوبات تعلّم، أو أعراض اضطرابات تعلّمية أخرى، وبينما يندر أن توجد هذه الصعوبات من دون أعراض مصاحبة أخرى، فإن أكثر مظاهر هذه الأعراض وانعكاساتها تتركز في اللغة المكتوبة" .(أبو الديار،2015)

يؤدي التداخل المفاهيمي والعملي بين صعوبات التعلّم عامة، وصعوبات التعلّم اللغوية، وصعوبات الكتابة، إلى صعوبات في تحديد نسبة انتشار صعوبات الكتابة بدقة، ويشير "الزيات" إلى أن صعوبات الكتابة تنتشر لدى .(10%) على الأقل من المجتمع العام للمتعلّمين، وربما تصل إلى (25%) فيما يتعلق بمهارات التعبير الكتابي، ولدى (05%) من مجتمع المتفوقين عقليا، و إلى (12%) منهم فيما يتعلق بصعوبات التعبير الكتابي.(الزيات، 2002)

ويشير عواد إلى أن عدة دراسات منها: (أحمد عواد، 1988؛ مصطفى كامل، 1988؛ عبد الناصر أنيس، 1993) أظهرت نتائجها مدى واسعا من انتشار صعوبات الكتابة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتراوحت النسب بين 18% و 30%. (عواد، 2000)

وتظهر نتائج الدراسات تباينا واضحا في معدلات انتشار صعوبات التعلّم عموما، وصعوبات الكتابة خصوصا، وذلك بسبب غياب محك موضوعي لتحديد وتمييز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم من العاديين، فقد أوضحت دراسة (كامل، 1988 المشار إليها في عبد الصادق) أن شيوع صعوبات تعلّم القراءة بلغ (26%)، وأن معدل انتشار صعوبات الكتابة بلغ (28.4%) من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، في حين أوضحت دراسة أنيس(1993) أن معدل انتشار صعوبات القراءة .(16.5%)، أن معدل انتشار صعوبات الكتابة(18.8%)، أن معدل انتشار صعوبات الحساب .(13.5%) من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي .(عبد الصادق، 2003)

وهذا التباين في نتائج الدراسات يشير إلى اختلاف المعايير والمحكات المستخدمة لتحديد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم عموما، وصعوبات الكتابة خصوصا، كما تؤكد هذه النتائج أهمية هذه الصعوبات وتأثيرها على العملية التعليمية، ومن ثم ضرورة التعامل معها، واقتراح البرامج الوقائية والعلاجية قبل استفحالها واستعصاء علاجها.

4- مظاهر صعوبات الكتابة:

تشير النظريات الحديثة في مجال الكتابة إلى التحول في تدريس هذه المادة من التأكيد على ناتج الكتابة، إلى التأكيد على عملية الكتابة نفسها، فقد كان الافتراض السائد بين الباحثين أن عملية الكتابة مهارة ذاتية يمتلكها الطالب، ويتم إنتاجها من خلاله، إلا أن البحوث والدراسات الحديثة كشفت أن هناك مداخل متعددة يستخدمها الكاتب للإفصاح عما يريد وينتج .(ما يكتبه)، مستخدما لتحقيق ذلك مجموعة من الخطوات والمراحل، وعادة ما يلجأ المدرسون إلى تقويم ناتج الكتابة من حيث مكوناته، ومدى سلامة التركيبة اللغوية أوالبنائية أو الشكلية .(الزيات، 1998)

ويتم القيام بالعملية نفسها لتحديد الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في مجال الكتابة، وذلك من خلال التعرف على مظاهر هذه الصعوبة، والتي يحددها الباحثون في العناصر الآتية، والتي تمثل أهم مظاهر صعوبات الكتابة وأشكالها:

- الصعوبة في فهم ما يكتب.
- صعوبة الكتابة بالحروف المتصلة.
- الصعوبة في التعبير الكتابي.
- الصعوبة في مسك أدوات الكتابة .(القلم عادة)، ووضع الورقة وضعا صحيحا.
- النسخ غير الدقيق من السبورة أو الكتاب. (الوقفي، 2009)
- استغراق وقت طويل لإتمام العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة كتابة منفصلة.
- صعوبة في نسخ الأعداد الحسابية، والتحكم في سرعة الكتابة.
- صعوبة في رسم الأشكال مباشرة، و تشويه صورة الحروف عند الكتابة.

- وضع العيون قريبة جدا من صفحة الكتابة، و تصغير الحرف أكثر من اللازم أوتكبيره.
- عدم تجانس حجم الحروف عند الكتابة، عكس الحروف عكسا متكررا.
- صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الكلمات.
- يواجه مشكلات في تفسير الجمل وتركيبها، و في إكمال الفراغات في الجمل.
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما، وفي تذكر الكلمات.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد اللغة واستخدامها.
- يجد صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- رداءة في تركيب الجمل والفقرات، و في تنظيم المقالات الكتابية.
- يرتكب أخطاء في آليات الكتابة .(علامات الترقيم)
- العجز في تصويب الخطاء التي يرتكبها.
- طريقة رسم الحروف غير سليمة، عدم الكتابة على السطر. (أبو الديار، 2015)
- عدم تتبع التسلسل الصحيح للحروف.
- التداخل بين الكلمات والحروف.
- عدم مراعاة القواعد اللغوية، و عدم التدقيق فيما يكتب.
- كتابة المعكوسة، وبدون تنقيط، وفقرها من المعنى. (أبو أسعد، 2015)
- الجمل غير المنتهية.

وقد ذكر "عواد" أن فاز (1980) أورد(97) مهارة فرعية يجب تحصيلها عند تعليم الأطفال الكتابة وقد صنفها إلى أربع مجموعات هي:

1-مهارات ما قبل الكتابة.

2-مهارات كتابة الأعداد، والكتابة بالحروف المتصلة.

3- التحول والانتقال من الكتابة بالحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة.

4-استخدام مهارات الكتابة المتصلة. (عواد، 2000)

5- تشخيص صعوبات الكتابة:

تحتوي الكتابة على ثلاث مهارات هي التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية (الخطّ)، لذلك تتطلب عمليات تشخيص صعوبات الكتابة الالتفات إلى هذه المهارات كل على حدة.

وعادة ما يكون تشخيص صعوبات الكتابة من خلال اختبارات غير مقننة تنبع من ملاحظة المعلم لأداء التلميذ، ويعود صعوبة إعداد اختبارات مقننة إلى تباين الأنشطة التي تعد معيارا أساسيا لتقويم مهارات الكتابة، والتي تشمل الدقة والسرعة ومقروئية الكتابة والوضوح والمظهر الجمالي للخط وخصائصه. (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2015)

ومنه فعملية تشخيص صعوبات الكتابة عادة ما تبدأ عندما يلاحظ المعلمون أن التلاميذ غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء، وذلك عند مقارنتهم بزملائهم ممن هم في سنهم، ويلعب المعلم الخبير دورا هاما في تحديد التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم الكتابة، فهو قادر على إعطاء أحكام ثابتة في تقييم صلاحية ووضوح كتابة التلاميذ. (إبراهيم، 2010)

ويأتي تشخيص صعوبات الكتابة لعدة أهداف منها:

- الكشف عن نقاط القوة والضعف للتلميذ .
- الكشف عن المشكلات النمائية لدى التلميذ.
- تمييز الصعوبة التي يعاني منها التلميذ وفصلها عن الصعوبات الأخرى.
- المساعدة في اتخاذ الإجراءات الوقائية للحد من خطر تفاقم الصعوبة.
- المساعدة في وضع البرامج العلاجية.(القمش و المعايطة، 2007)

رغم أن مسؤوليات معالجة صعوبات الكتابة تقع على الاختصاصيين، أو ممارسي علاج هذه الصعوبات، إلا أن دور المعلم يظل أساسيا ويتمثل في تحديد العوامل التي تقف خلفها من بين ما يلي:

- طريقة مسك التلميذ للقلم.

- وضع ورق الكتابة أمام التلميذ.

- مدى قصور المهارات الحركية لديه.

- مدى قصور تكامل الحواس لدى التلميذ.

- مدى القصور الذي يعتري النظام الحسي الحركي لديه. (الزيات، 2008)

وقد أورد "أبو الديار" مجموعة من الاختبارات المقننة التي تساعد على تشخيص صعوبات الكتابة بدقة، على أن كل اختبار أو أداة يمكنه أن يشخص أحد جوانب صعوبات الكتابة الثلاثة .(الكتابة اليدوية، التهجئة، التعبير الكتابي):

- بطارية كوفمان لقياس تحصيل التلاميذ.

- بطارية ودكوك – جونسون التربوية / النفسية.

- اختبار بيبيدي للتحصيل الفردي.

- اختبار التحصيل واسع المدى.

- مقاييس بريجانس التشخيصية.

- اختبار إملاء الكلمة.

- اختبار اختيار الإملاء الصحيح .(أبو الديار، 2012)

كما يصنف "المعايطة" الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات تعلم الكتابة عموما إلى ثلاثة أقسام:

1- أدوات خاصة بالمقابلة ودراسة تاريخ الحالة: وهي أدوات تسمح للأخصائي بالاطلاع على تاريخ الطفل الحركي، وطريقة الجلوس، ونموه الجسمي، وتكيفه الاجتماعي، وأنشطته الحالية.

2- الاختبارات المسحية السريعة: تسمح بالتعرف السريع على مشكلات الطفل المتعلقة بصعوبات تعلم الكتابة، ومنها اختبار القراءة المسحي، واختبار التمييز القرائي، واختبار القدرة العددية، وغيرها. (المعايطة، 1999)

3- الاختبارات المقننة: وتسمح هذه الاختبارات بتقييم مستوى الأداء الحالي للتلميذ، كما تحدد البرنامج العلاجي المناسب، وتتضمن اختبارات القدرة العقلية، اختبارات التكيف الاجتماعي، اختبار الينوى للقدرات السيكولغوية. (هاني، 2015)

إضافة إلى ما سبق تجدر الإشارة إلى أن عملية تشخيص صعوبات الكتابة تتطلب عددا من الفحوص المتكاملة، لا على التقييم الذي يرتكز على الجانب الأكاديمي فحسب، وذلك لارتباط عملية الكتابة وتداخلها مع مجموعة من القدرات والاستعدادات النفسية والعقلية والجسمية، وكذا الظروف البيئية المختلفة المحيطة بالطفل ابتدءا من البيت والأسرة، فالمعلم، وانتهاءً بالمدرسة وكل ما يدور فيها.

إلا أن ما يقوم به المختصون في عمليات التشخيص التي لا يعتمد فيها على اختبارات مقننة، وفحوص شاملة، تعود إلى عدم توفر هذه الوسائل وخاصة الاختبارات الأجنبية وما يترتب عنها من ترجمة وتقنين تعيق عملية التشخيص والبحث في هذا الموضوع، مما يستدعي على الباحث اللجوء إلى الاختبارات غير المقننة، وقبلها اعتماد تقديرات المعلمين فيما يخص الصعوبات الأكاديمية، وقد بينت دراسة أجراها (الثبيتي، 2012)، خلال الفصل الدراسي الأول عام 1432 هـ على معلمي صعوبات التعلم في محافظة الطائف، حول أسلوب تشخيص الطلاب، أن كل معلمي العينة بنسبة 100% لا يستخدمون أي اختبارات أو مقاييس علمية في التشخيص، بل يعتمدون على بعض الاجتهادات في الجانب الأكاديمي.

6- علاج صعوبات الكتابة:

تتضمن صعوبات الكتابة ثلاثة مجالات هي الكتابة اليدوية .(الخطّ)، والتهجئة، والكتابة التعبيرية، وتتضمن كل واحدة من الفروع الثلاثة مجموعة من الاستراتيجيات العلاجية.

6-1- استراتيجيات معالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخطّ):

يعد الخطّ أحد مظاهر الكتابة، ويزداد الاهتمام به نظرا لمكانته التواصلية التعلّمية، وتشتمل الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لمعالجة صعوبات الكتابة اليدوية عند التلاميذ وتحسين مستواهم على الآتي:

- تدريب التلاميذ على استخدام أنشطة السبورة الطباشيرية قبل بدء المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة والخطّ.
- توفير قدر كاف من المواد المساعدة على تنمية الحركات الدقيقة لليد.
- الإشراف على الجلوس الصحيح للأطفال أثناء الكتابة، وتوفير الوسائل المساعدة كالكرسي وطاولة الكتابة.
- تدريب التلاميذ على طريقة مسك القلم الصحيحة أثناء الكتابة.
- تعويد التلاميذ على 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 سليمًا.(إبراهيم، 1996؛ ملحم، 2010؛ سليمان والتهامي والثقفي، 2012)

6-2-استراتيجيات معالجة صعوبات التهجئة:

تشتمل استراتيجيات 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.
- مراعاة 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 آن واحد .(السمع، البصر، الإحساس)
- تقوية الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف، مع تقوية ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات.
- تقوية الإدراك البصري وذاكرة الحروف، عن طريق دعم الصورة البصرية للكلمة، وترسيخها ذهنيا.(ملحم، 2010؛ بطرس، 2014)

6-3- استراتيجيات معالجة صعوبات التعبير الكتابي:

تعتبر عملية التعبير 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.
- نقل الخبرات الذاتية والشخصية للتلاميذ.
- التمييز بين الكتابة الشخصية والكتابة الوظيفية.

- التدريب الكافي على مهارات الكتابة. (ملحم،2010؛ كيرك وكالفنت، 2012)

خلاصة الفصل:

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

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- الدراسة الاستطلاعية.

4- ميدان الدراسة.

5- عينة الدراسة.

6- أدوات جمع البيانات.

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

8- الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

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

1- منهج الدراسة :

" 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 أوإحداث تغيرات معينة، ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها." (عليان وغنيم، 2000)

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الخطّ لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، وأنسب منهج يمكنه تحقيق هذه الأهداف هو المنهج التجريبي، ولذلك تم اعتماد خطواته وإجراءاته في هذه الدراسة، كما تمّ تبني التصميم القائم على المجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك بهدف التأكد من أثر البرنامج.

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

وتم الاعتماد على اختبار الخطّ القائم على تقديرات المعلمين في كل من القياس القبلي والبعدي، وذلك بعرض النص الذي يكتبه التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة

على ثلاثة معلمين، وحساب متوسط العلامات التي يعطيها المعلمون لكل تلميذ، على أن لا يتجاوز الفرق بين المصحّحين 3 نقاط.

2- فرضيات الدراسة:

بناء على الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

2-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة.

2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ.

3- الدراسة الاستطلاعية:

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

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح" بحي النور ببلدية الوادي، وبدأت هذه الدراسة يوم 13 جانفي 2016 م.

3-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق العناصر الآتية :

1- الاتصال الأولي بإدارة ومعلمي ابتدائية "عبد اللاوي بوبكر"، وابتدائية "غريسي مصباح".
2- التعرف على إمكانية إجراء الدراسة الأساسية.
3- التحقق من وجود عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.
4-قياس الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات.
5-تحديد أفراد العينة الأساسية من بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة.

6- تحديد الصعوبات والعراقيل التي يمكن مواجهتها أثناء الدراسة الأساسية.

3-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) تلميذا وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و11 سنة، ويدرسون في السنة الرابعة ابتدائي.

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

- الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة:

الصدق: تمّ تطبيق مقياس صعوبات الكتابة (من إعداد الزيات) على عينة قوامها (30) تلميذا وتلميذة، من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- صدق المقارنة الطرفية :

تمّ تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة على عينة قوامها (30) تلميذا، رتبت نتائجهم من الأعلى إلى الأدنى، وتمت المقارنة بين الفئتين العليا والدنيا، فدلت النتائج على صدق الأداة، والجدول رقم(01) يبين ذلك.

جدول رقم (01) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الفئة العليا	10	65.10	2.31	14	8.51	0.001
الفئة الدنيا	10	38.00	2.18			

من خلال نتائج الجدول رقم **(01)** يتبين أن المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة على درجة عالية من الصدق.

الثبات :

تمّ تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وعددهم (30) تلميذا، وحساب ثبات المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 18.0، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.92)، وهي قيمة تشير إلى درجة ثبات عالية للمقياس.

4- ميدان الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية في ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"، بحي النور ببلدية الوادي، وهما ابتدائيتين حضريتين لتدريس البنات والبنين، وقد تمّ اختيار هاتين الابتدائيتين بطريقة قصدية، نظرا لتوفير التسهيلات الإدارية من قبل المؤسستين.

وفي كل مدرسة قسمين من تلاميذ السنة الرابعة حيث يبلغ العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الرابعة 117 تلميذا، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (02): توزيع تلاميذ السنة الرابعة في ميدان الدراسة

المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
عبد اللاوي بوبكر	**34**	**26**	**60**
غريسي مصباح	**33**	**24**	**57**
المجموع	**67**	**50**	**117**

5- عينة الدراسة:

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي تحمل نفس خصائصه، وصفاته محل الدراسة، وهي انعكاس شامل له. (العساف، 2006)

يعرف المعلمون التلاميذ الذين يُدرّسونهم، والذين يواجهون صعوبات الكتابة، ولكن تلك المعرفة غير قائمة على مقاييس علمية دقيقة، ولهذا تمّ تطبيق مجموعة من المقاييس العلمية لتحديد التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات بطريقة دقيقة.

تمّ اختيار(16) تلميذا وتلميذة يعانون صعوبات تعلّم الكتابة، تتوفر فيهم سلامة الحواس(البصر)، واليدين، كما أن جميع أفراد العينة يكتبون باليد اليمنى.

وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة، بواقع (08) تلاميذ في كل مجموعة، ولتحقيق تجانس المجموعتين تمّ حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات في مجموعة من العوامل هي:

- الذكاء، باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن لقياس الذكاء.
- صعوبات الكتابة، باستخدام المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات.
- العمر.

وأظهرت النتائج أن المجموعتين متجانستان في المتغيرات المذكورة.

جدول رقم(03): توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
التجريبية	**6**	**2**	**8**
الضابطة	**6**	**2**	**8**
المجموع	**12**	**4**	**16**

6- أدوات جمع البيانات:

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

6-1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن:

6-1-1- وصف الاختبار:

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 12 مصفوفة، يصلح تطبيقه على الأطفال مابين سن 5 سنوات إلى 11 سنة، ويعتمد النجاح في المجموعة (أ) على مقدرة الشخص على 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 منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب القدرة على التفكير المجرد.

6-1-2- طريقة الإجابة:

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

6-1-3- تعليمات الاختبار:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص على ورقة الإجابة، ثم يبدأ 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.

6-1-4- طريقة التصحيح:

يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به، حيث تعطى 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 الميئينية، من جدول المعايير وفقا لفئة السن التي ينتمي لها الفرد. (بوعيشة، 2014)

6-2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة للزيات:

6-2-1- وصف المقياس:

في هذه الدراسة تم تبني المقياس التشخيصي لصعوبة تعلم الكتابة "للزيات" (2002) حيث يتكون المقياس من 20 بند يصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات الكتابة، يتكون المقياس من خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق)، و يتم ملء هذا المقياس من قبل المعلم. (أنظر الملحق رقم01)

6-2-2- طريقة تصحيحه:

تتم طريقة تصحيح المقياس بإعطاء درجات لتقديرات المعلم لسلوك التلميذ حسب البدائل، فتعطى 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 حدّ، وَ(80) درجة كأقصى حدّ يمكن أن يحصل عليه التلميذ لتقدير صعوبات الكتابة عنده. (خطاب، 2006)

6-3- اختبار الخطّ:

هو عبارة عن فقرة يطلب من التلاميذ إعادة نسخه، على ورقة مزدوجة، وقد رُعِي في اختيار هذه الفقرة مناسبتُها لحجم نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة كالمدرجة في الامتحانات، حيث تعتبر كلمات النص بسيطة ومألوفة لدى التلميذ، وقد تم اقتراح هذه الفقرة من طرف معلمي سنة رابعة من ذوي الخبرة والأقدمية. (أنظر الملحق رقم 02)

تم تطبيق هذا الإجراء بشكل فردي، حيث يُأخذ 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

6-4- البرنامج التدريبي لتحسين الخطّ: يمثل البرنامج التدريبي المتغير المستقل في هذه الدراسة وهذا لمعرفة فعالية الذي يحدثه في تحسين مستوى خطوط التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

6-4-1-الهدف من البرنامج:

- تحسين مستوى الخطّ للتلاميذ سنة رابعة 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 بالخطّ والكتابة.

6-4-2- مصادر بناء البرنامج:

لبناء البرنامج التدريبي لتحسين الخطّ لتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، تم الإطلاع على التراث النظري التربوي ذي العلاقة ببناء البرامج التدريبية والإرشادية، كما تم مراجعة الدراسات العلمية التي تطرقت إلى فعالية هذه البرامج في تحسين الخطّ والكتابة عموما، ومن هذه الدراسات:

دراسة السيد ياسر محمد محجوب (2012)، دراسة الجبوري فلاح والقيسي هدى (2012)، دراسة محمدي فوزية (2011)، دراسة هدى عبد الرحمن (1996)، دراسة المجاهد سالم محمد (2005)، دراسة إنعام هلال البطريخي (2009)، دراسة عبد الشافي رحاب (1994)، دراسة الجميلي كمال عبد جاسم(د.ت).

أما الكتب منها: مدكور(2000)، هلالاهان وآخرون(2007)، غسان(2007)، محمد عبد الخالق(1996)، عبد الباري(2010)، عبد الغفار وخليفة(2004)، الخطيب والحديدي(2009).

6-4-3- مدة تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج مدة شهرين ابتداء من يوم الاثنين 15فيفري حتى يوم الخميس 28 أفريل 2016، بواقع حصتين أسبوعيا.

6-4-4-الفنيات المستخدمة في البرنامج:

6-4-4-1- التعزيز الايجابي اللفظي والمادي: ويعرف بأنه أسلوب تقديم كل المعززات المرغوب فيها والتي تلي حدوث السلوك المرغوب فيه، لتزيد من احتمالات ظهور هذا السلوك مستقبلا في المواقف المماثلة... كما يقصد به المثير المحبب للمتعلم عقب ظهور السلوك المراد زيادته أو تقويته لديه، ليظهر في المواقف المماثلة ليصبح جزءا من سلوكه وشخصيته. (الفتلاوي، 2005 المشار إليه في محمدي، 2011) وقد تم تطبيق هذا الأسلوب في هذا البرنامج وذلك بتشجيع التلاميذ عندما يحسنون كتابة الحرف بشكله الصحيح بعبارات(جيد، ممتاز، أحسنت، واصل)، وكذا تطبيق التعزيز المادي وذلك بتوزيع الحلوى على التلاميذ الذين يظهرون تفوقا عن زملائهم، وفي نهاية البرنامج حيث تم توزيع جوائز رمزية للتلاميذ الذين تحصلوا على أعلى نقاط حسب تقديرات المعلمين.

6-4-4-2- الواجبات المنزلية: ويعرفها (طعيمة ومناع، 2000) بأنها ذلك القدر من التكليفات التي يسندها المعلم للتلاميذ قبل نهاية الحصة من أجل أدائها خارج القسم والمدرسة.

وفي هذا البرنامج تمثل الواجبات المنزلية إعادة كتابة الحروف التي يتم تناولها في النشاط على الكراس العادي، ثم إعادة كتابتها في النموذج الذي يقدم في أوراق منفصلة حسب كل حرف. (أنظر الملحق رقم03) وهي تهدف إلى تثبيت ما تم تناوله داخل القسم خلال الأنشطة التدريبية.

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

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

7-1- القياس القبلي: وتم فيه تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات، وتطبيق اختبار الخطّ. ودام القياس القبلي 4 أيام، من الثلاثاء 9 فيفري 2016 إلى غاية الأحد 14 فيفري.

7-2- البرنامج التدريبي لتحسين الخطّ: يوم الاثنين 15 فيفري 2015، تم الاتفاق مع مديري الابتدائية ومعلمات السنة الرابعة على بداية تطبيق البرنامج، تم الشروع في تطبيق أنشطة البرنامج والمتضمن 17 نشاط، وكانت على شكل حصص، زمن كل حصة 45 دقيقة. (أنظر الملحق رقم 04)

تم تطبيق حصص البرنامج في قسم عادي، من أقسام مدرسة "عبد اللاوي بوبكر" حيث تم التطبيق في هذه الابتدائية فقط و إحضار التلاميذ المعنيين من مدرسة "غريسي مصباح" في كل حصة إليها، وذلك نظرا لتوفر قاعة فارغة خلال وقت التطبيق في هذه المدرسة، يتوفر في هذا القسم كل الظروف المساعدة على التعلم من إضاءة وتهوية، ووسائل مادية من طاولات وكراسي مناسبة للكتابة، سبورة، أقلام.

7-3- القياس البعدي: تم القيام بالقياس البعدي بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي لتحسين الخطّ على المجموعة التجريبية والضابطة بنفس الأسلوب الذي تمّ به إجراء القياس القبلي، وكان ذلك يومي 26 و27 أفريل 2016.

8- 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 الاجتماعية (SPSS) الإصدار 18.0.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل استعراض الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بمنهجها وفرضياتها ما تمّ تحقيقه في الدراسة الاستطلاعية وخطوات ذلك، كما بيّن الجانب المتعلق بالدراسة الأساسية، وتطرق لكيفية اختيار العينة الأساسية، والأدوات المستخدمة، و تطرق أخيرا إلى عرض الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

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

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة»

ولاختبار هذه الفرضية تمّ القيام بمجموعة من التحليلات الإحصائية لدرجات التلاميذ على المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم، والجداول الآتية تبين ذلك.

جدول رقم (04) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	8	51.75	3.47	14	**0.03**	**غير دال**
المجموعة الضابطة	8	51.50	5.33			

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة قد بلغ (51.75) درجة، وبانحراف معياري قدره (3.47)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار قد بلغ (51.50) وبانحراف معياري قدره (5.33)، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS قدرت قيمة (ت) المحسوبة (0.03)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي، على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة، وأن المجموعتين متجانستان من حيث صعوبات الكتابة.

بعد تعرض المجموعة التجريبية لحصص البرنامج التدريبي تمّ إعادة تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة على المجموعتين التجريبية والضابطة، وجمع البيانات لتحليلها، ويبين الجدول رقم (05) هذه النتائج.

جدول رقم (05): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	8	37.12	2.71	14	**2.43**	**دال عند مستوى 0.05**
المجموعة الضابطة	8	51.00	5.00			

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة قد بلغ (37.12) درجة، وبانحراف معياري قدره (2.71)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار قد بلغ (51.00) وبانحراف معياري قدره (5.00)، وباستخدام الإحصائي SPSS فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (2.43)، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة، وأن المجموعتين مختلفتان من حيث تشخيص صعوبات الكتابة، وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية المقدر بـ (37.12)، ومتوسط المجموعة الضابطة المقدر بـ (51.00) يتضح أن متوسط المجموعة التجريبية على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة أقل من متوسط المجموعة الضابطة، مما يعني أنها استفادت من البرنامج التدريبي بدليل انخفاض درجاتها على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة بعد أن كانت (51.75).

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على أنه : «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ»

ولاختبار هذه الفرضية تمّ القيام بمجموعة من التحليلات الإحصائية لدرجات التلاميذ بناء على تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ لديهم، فكانت النتائج كما توضّحها الجداول الآتية:

جدول رقم (06) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	8	4.68	0.16	14	**0.09**	**غير دال**
المجموعة الضابطة	8	4.71	0.28			

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ قد بلغ (4.68) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.16)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار قد بلغ (4.71) وبانحراف معياري قدره (0.28)، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS فقد قدرت قيمة (ت) المحسوبة (0.09)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي، حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ وأن المجموعتين متجانستان من حيث مستوى الخطّ لدى كل منهما.

بعد تعرض المجموعة التجريبية لحصص البرنامج التدريبي، وعدم تعرّض المجموعة الضابطة لهذه الحصص، تمّ إعادة تقدير مستوى الخطّ لدى كل مجموعة من طرف المعلّمين، وجمع البيانات لتحليلها، ويبين الجدول رقم (07) هذه النتائج.

جدول رقم (07): يبين قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	8	6.43	0.39	14	**3.95**	**دال عند مستوى 0.001**
المجموعة الضابطة	8	4.53	0.27			

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ قد بلغ (6.43) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.39)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار قد بلغ (4.53) وبانحراف معياري قدره (0.27)، وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (3.95)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة(0.001)، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ،وأن المجموعتين مختلفتان من حيث مستوى الخطّ لدى كل منهما، وبمقارنة متوسط المجموعة التجريبية المقدر بـ (6.43)، ومتوسط المجموعة الضابطة المقدر بـ (4.53) يتّضح أن متوسط المجموعة التجريبية حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ أعلى من متوسط المجموعة الضابطة، وهو ما يبين أن المجموعة التجريبية قد استفادت من البرنامج التدريبي بدليل ارتفاع متوسط درجاتها حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ من (4.68) إلى (6.43).

خلاصة الفصل:

من خلال نتائج الدراسة، تمّ التوصل إلى أن نتائج الفرضية الأولى، وكذا نتائج الفرضية الثانية، تؤكدان فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الخطّ لدى تلاميذ العينة التجريبية، واستفادتهم من الحصص والأنشطة المقدمة ضمن البرنامج.

الفصل السادس:

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة»، وأوضحت نتائج اختبار هذه الفرضية المبينة في الجدول رقم(04)، والجدول رقم(05) أن متوسط المجموعة التجريبية على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة، قد انخفض عما كان قبل تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين خط التلاميذ، مما يعني أن المجموعة التجريبية قد استفادت من البرنامج التدريبي، بدليل انخفاض درجاتها على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة بعد أن كانت (51.75)درجة، وأصبحت (37.12) درجة.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة التي تؤكد فعالية البرامج التدريبية في التقليل من صعوبات الكتابة لدي العينات التي استفادت من هذه البرامج، ففي دراسة (عبد الله، 2005) المشار إليها في (البطريخي، 2009) توصلت إلى أهمية التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات الكتابة، كما هدفت دراسة (أحمد، 2000) إلى بناء برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، واستخدمت المنهج التجريبي القائم على المجموعتين، وأكدت النتائج فاعلية البرنامج في تمنية المهارات المذكورة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وقد تعود فعالية البرنامج الحالي، وكذا البرامج التدريبية الأخرى في عدة دراسات، إلى الاهتمام المكثف بأفراد العينة، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التعلم التعاوني والمجموعات الصغيرة، وهو الأمر الذي وفرته الدراسة الحالية، فقد كان عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية ثمانية، وهو عدد صغير إذا ما تمّ مقارنته بأعداد التلاميذ داخل الصف الواحد، التي تصل أحيانا إلى ثلاثة و أربعين تلميذا، يعجز المعلّم حينها عن توفير العناية الفردية اللازمة لتعلّم كل واحد منهم.

والخطّ كأحد المكونات الأساسية للغة العربية يتطلب اهتماما فرديا ومتابعة دقيقة من طرف المعلم، حتى في بداية انطلاق كتابة الحرف وانتهائه، وخلال كتابته، وهو ما لا يمكن تحقيقه مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ، كما تقتضي العناية بتعليمه تقديم نماذج خطّية سليمة

من طرف المعلّم، وهذا الأمر حاولت الدراسة الحالية تفاديه، عن طريق تقديم نماذج خطّية مطبوعة، مزيّنة برسوم وأشكال جميلة تجذب انتباه التلاميذ، وقد تنوعت أشكال هذه المطبوعات فشملت كراريس الخطّ التعليمية خلال الحصص التدريبية، وكذا الأوراق المنفصلة المقدمة كواجبات منزلية، إضافة إلى صور الحروف التي تبرز نقطة الانطلاق والمسار المتّبع خطوة بخطوة لكتابة الحرف، والتي يكون التلاميذ قد استفادوا منها استفادة كبيرة.

وتشير فقرات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلّم الكتابة إلى المشكلات التي تواجه التلاميذ خلال نسخ النصوص والفقرات كصعوبة الكتابة على سطور الكراسات العادية، وكذا صعوبة كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم، والالتزام بالحيز المخصص للكتابة، وغيرها من المشكلات، التي بين البرنامج التدريبي أثناء تطبيقه ضرورة تفاديها وأهمية التدريب القائم على أسس متينة لتحسين مستوى الخطّ، وهو ما قد يفسّر انخفاض المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية على هذا المقياس، عند المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي، الذي جاء بعد الاستفادة من أنشطة البرنامج التدريبي وحصصه.

وفي دراسة (محمدي، 2010) حول صعوبات الكتابة، توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة، كما أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الذاكرة البصرية وصعوبة الكتابة، وأرجعت الدراسة سبب صعوبات الكتابة إلى عوامل أخرى كنقص الدافعية، وطرائق التدريس الجماعي التي لا تراعي القدرات والميول الخاصة بكل تلميذ.

وفي دراسات متعددة (اللبودي، 2004) (اللبودي، 2006) (اللبودي،2007) حول صعوبات القراءة والكتابة، خلصت إلى أن نسبة لا يستهان بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون صعوبات في تعلم القراءة والكتابة، وأنه يمكن تحسين مستويات هؤلاء التلاميذ إذا ما تلقوا العناية اللازمة، والمساعدة المتخصصة في الوقت المناسب، وقد اقترحت إحدى الدراسات المذكورة سابقا إستراتيجية تدريس الاستماع للرفع من مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه:« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ»، بعد تعرض المجموعة التجريبية لحصص البرنامج التدريبي، وعدم تعرّض المجموعة الضابطة لهذه الحصص، تمّ إعادة تقدير مستوى الخطّ لدى كلّ مجموعة من طرف المعلّمين، وجمع البيانات لتحليلها، ويبين الجدول رقم (06)، والجدول رقم(07)هذه النتائج.

أظهرت نتائج تحليل الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، وبين درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، حسب تقديرات المعلمين لمستوى الخطّ، وأن المجموعتين مختلفتان من حيث مستوى الخطّ لدى كل منهما.

تتطبق نتائج الدراسة الحالية مع عدة دراسات سابقة أجريت في مجال تحسين مهارات الخطّ العربي، فقد أبرزت دراسة (العيد، 2009) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الخطّ العربي وآدابه، وعلاقة ذلك بفهم ما يكتبه تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، أهمية تعليم الخطّ وقواعده في المراحل الابتدائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق تقدّم ملحوظ و واضح في تنمية مهارات الخطّ العربي وآدابه بناء على الإجراءات التعليمية الخاصّة المطبّقة في البرنامج.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي دعمت نتائج الدراسة السابقة أن التلاميذ قد استفادوا من مجريات البرنامج التدريبي، واستطاعوا تحسين خطوطهم بما يتناسب مع قواعد الخطّ العربي.

وقد يعود سبب استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي إلى عدّة عوامل، كالأخذ بمبدأ التدرج في تعليم الخطّ، فقد أشار(محمد و محي الدين، 2005) إلى أن الخطّ مهارة حركية نفسية يتطلب تعليمه أسلوب تدريب المتعلمين المبتدئين، بما يلائم نمو مهارات الكتابة لديهم، وقد راعت الدراسة ذلك، كما تمّ التدرج من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب لأن ذلك أمر ضروري لتحقيق جودة الخطّ لدى التلاميذ، وقد تمّ التأكيد

خلال تطبيق البرنامج الحالي على ضرورة تمييز المتمدرسين للمسافات بين الأسطر، وبين الحروف، وبين الكلمات المكوّنة للجمل.

كما يمكن أن تفسّر نتائج الدراسة الحالية في أن البرنامج التدريبي استطاع توفير الوقت اللازم والكافي ليحسّن تلاميذ المجموعة التجريبية من مستوى خطوطهم، بعد أن عرفوا أهمّية الخطّ في تقدّمهم الدراسي، وفي تنمية مهاراتهم التعليمية، ورغم أن البرنامج الحالي طُبِّق على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يفترض أنّهم قد وصلوا إلى مرحلة أصبحت مهارات الخطّ عندهم قد تجاوزت مرحلة البناء والتعلم، ألا أنّهم كانوا يعانون من انخفاض مستويات خطوطهم، ومدى احترامها لقواعد الخطّ، ورغم الثبات النسبي لمستويات الخطّ لدى العينة إلا أن البرنامج أوضح إمكانيّة تحسين مستوياتهم إذا ما تلقّوا العناية الكافية والتدريب الملائم، والتعزيز الفوري، إذ من شأن كلّ هذا أن يساهم في رفع مستوى دافعية التلاميذ نحو تعلّم الخطّ وتحسين كتاباتهم.

كما يمكن أن يعزى سبب نجاح البرنامج في تحسين خطّ التلاميذ إلى التعزيز الإيجابي الفوري، الذي كانوا يحصلون عليه بمجرد استجابتهم المناسبة عند كتابة الحروف والكلمات، والتزامهم بقواعد الخطّ، وقد أوضحت دراسة (يونس، 2002) أن التعزيز الإيجابي له ارتباط وثيق بطبيعة الإنسان بغض النظر عن مستواه الدراسي أو منحدره الثقافي والاجتماعي، وأنه لا يكاد يوجد فرد لا يحبّ التعزيز مهما كان نوعه ماديا أو معنويا، كما أكدت دراسة (محمود و موسى، 2013) الأثر الإيجابي للتعزيز في جذب انتباه التلاميذ، وأن المعززات المادية والرمزية ذات تأثير بالغ في سلوك التلاميذ، وقد استخدمت الدراسة الحالية عند تطبيق البرنامج بعض المعززات التي قد يعزى إليها نجاح البرنامج في تحسين خطّ التلاميذ كالحلوى، والهدايا، إضافة إلى التعزيز اللفظي كالمدح والثناء.

خلاصة الدراسة ومقترحاتها:

انبثقت الدراسة الحالية من دراسات سابقة أكدت أهمية تعليم الخطّ وتحسينه عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في العملية التعليمية، وخاصّة عند ذوي صعوبات التعلم، لذا ظهرت الحاجة الماسّة لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ، وتقديم يد العون لهم في تحسين مستوى خطوطهم، وتنمية مهارات الكتابة لديهم، بهدف زيادة دافعّيتهم نحو التعلم والبحث، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى فعاليّة البرنامج التدريبي الحالي في تحسين مستوى الخطّ لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وخفض مؤشرات صعوبة الكتابة لديهم.

بناءً على نتائج الدراسة، وانطلاقا مما تمّ ملاحظته أثناء تطبيق البرنامج، ووفقا لما تمّ تفسيره ومناقشته، يتم تقديم الاقتراحات التالية:

- ✓ الاهتمام بتدريس الخطّ في السنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي.
- ✓ تطوير وسائل الكشف المبكر لرصد صعوبات الكتابة لدى التلاميذ.
- ✓ إيلاء العناية الكافية بالتعليم الوقائي، عن طريق الاستخدام الصحيح لوسائل تدريس الخطّ الحديثة.
- ✓ التكوين القاعدي لمعلمي المرحلة الابتدائية، وإدراج قواعد الخطّ، ومهارات تدريسه ضمن نشاطات التكوين الدائم.
- ✓ إجراء دراسات حول واقع الخطّ العربي عند معلمي المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). **المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية الاجتماعية والانفعالية"**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- إبراهيم، قاسم محمد. (1996). صعوبات التعلم المستويات والمظاهر. **رسالة المعلم.** الأردن .مج 37. العدد 23. 6 – 18.

- ابن خلدون، عبد الرحمن. (د.ت). **مقدمة بن خلدون.** القاهرة: دار الفكر.

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). **الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. الجزء الثاني: صعوبات التعلم في الكتابة والرياضيات،** عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- أبو الديار، مسعد (2015) . **المرجع الشامل في صعوبات التعلم (مفاهيم، ممارسات، حلول).** الكويت : دار الكتاب الحديث.

- أبو فخر، غسان. (2007). **صعوبات التعلم وعلاجها.** سوريا: منشورات جامعة دمشق.

- أبو قلة، السيد عبد الحميد صالح (2009). دراسة مقارنة لخصائص الإدراك البصري لدى مجموعتين من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم. **دراسات نفسية.** مج 19. العدد 1. 39 – 77 .

- أكاردو، باسكويلوويتمان، باربرا. ترجمة: بدير، كريمان وحافظ، نبيل.(2007). **معجم مصطلحات إعاقات النمو.** القاهرة: عالم الكتب.

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

- المجيد محمد. (2015). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة.** ط7. عمان: دار المسيرة.

- البطاينة، محمد أسامة والجراح، عبد الناصر ذياب وغوانمة، مأمون محمود. (2009). **علم نفس الطفل غير العادي.** ط2. عمان: دار المسيرة.

- البطريخي، إنعام هلال خليل. (2009). **أثر استخدام الحقائب التعليمية في تنمية مهارات الخطّ العربي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بشمال غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

- الجبوري، فلاح صالح حسين و هدى محمد سلمان القيسي(2012). الخطّ العربي معايير جودته وأساليب تدريسه. **مجلة البحوث التربوية والنفسية،** العدد 34. 438-472.

- الجبوري، كامل سلمان. (1999). **موسوعة الخطّ العربي (خط النسخ). لبنان:** دار ومكتبة الهلال.

- الجميلي، كمال عبد جاسم الصالح. (د.ت). أثر القرآن الكريم في الخطّ العربي. **مجلة البحوث والدراسات القرآنية**. بغداد، العراق: العدد 9. 299- 332.
- الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي. (2009). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.
- الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر.(د.ت) **مختار الصحاح**. مصر: دار الحديث.
- الريماوي، محمد. (1993). **في علم نفس الطفل**. عمان: زهران للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2008). **صعوبات التعلم الاستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية. مصر: دار النشر للجامعات.**
- الزيات، فتحي مصطفى.(1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى.(2002). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم**. ط2. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السرطاوي، زيدان أحمد و السرطاوي، عبد العزيز مصطفى وخشان، أيمن إبراهيم وأبو جودة، وائل موسى (2001). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.
- السعيد، هلا. (2010). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السكارنة، بلال خلف. (2011). **تصميم البرامج التدريبية**. عمان: دار المسيرة.
- السيد، ياسر محمد محجوب. (2012). تحسين الخطّ العربي وأثره في تعزيز القراءة والتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة الأساس. **مجلة العلوم الإنسانية**. 42- 52.
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد.(2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الطيب، بدوي أحمد محمد.(2012). فاعلية الدمج بين الطريقة الحرفية والصوتية لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد 132. 140-200.
- العساف، صالح بن حمد. (2006). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الجزء1. ط4. الرياض: العبيكان.

- العقيلي، عبد المحسن بن سالم. (2009). مهارات الكتابة واستراتيجياتها رؤية معاصرة. **التربية المعاصرة** . س 26. العدد81. 123-168.

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

- القاسمي، علي. (1977). العقل الإلكتروني بين تيسير الكتابة العربية وتطويع طباعتها. **دراسات جامعة الملك سعود**. المجلد1. 157 - 176.

- القمش، مصطفى نوري و المعايطة، خليل عبد الرحمن. (2007). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة.

- اللبودي، منى إبراهيم .(2004). **تشخيص بعض صعوبات الكتابة بين طرق التدريس**. مصر. عدد 98- 138-190.

- اللبودي، منى إبراهيم. (2005). صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها وعلاجها). مصر: مكتبة زهراء الشرق.

- اللبودي، منى إبراهيم. (2007). **صعوبات القراءة والكتابة التشخيص والعلاج**. المؤتمر العلمي السابع (صعوبات تعلم القراءة والتشخيص والعلاج). مصر، مجلد 2. 78-99.

- المجاهد. سالم محمد.(2005). **علاقة مستوى الاضطراب الإدراكي بنوعية صعوبات التعلم عند تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا**. جامعة عين الشمس: ليبيا.

- المعايطة، داود محمود. (1999). **فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة في معالجة الصعوبات التعليمة في مهارات القراءة والكتابة والحساب للطلبة الذين يعانون صعوبات تعلم في الصفين الثاني والثالث الأساسيين في الأردن**.رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية: السودان.

- المغري، حمود جلوي فرج و الهزاع، نايف مشرف حمد.(1997). **التجارب المعاصرة في الخطّ العربي**. الكويت: (د. ن)

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

- بطرس، حافظ بطرس. (2014). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. ط3. عمان: دار المسيرة.

- بوعيشة، نورة (2014) . **فاعلية أنشطة تدريسية في تنمية أداء حل وضعية مشكل في الرياضيات في ضوء استراتيجيات الميتامعرفية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

- حسني، محمد.(2005). **روائع الخطّ العربي.** مصر: دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

- حولة، محمد.(2008). **الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت.** ط2. الجزائر: دار هومة.

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

- زايد، فهد خليل و رمان، محمد صلاح.(2015). **فن تدريس اللغة العربية.** الأردن: دار الإعصار العلمي.

- سالم، محمود عوض الله .(2007). **صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول.** المؤتمر العلمي الأول قسم الصحة النفسية. كلية التربية جامعة بنها. 889-907.

- سالم، محمود عوض الله و الشحات، مجدي أحمد وعاشور، أحمد حسن(2008). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج.** ط3. عمان: دار الفكر.

- سليمان، عبد الرحمن سيد، والتهامي، سيد يس والثقفي، نايف دخيل الله حسين. (2012). مقياس المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. **مجلة كلية التربية.** عين شمس. مصر.ج 4. العدد 36. 778 – 793.

- شحاتة، حسن.(2008). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** مصر: الدار المصرية اللبنانية.

- طعيمة، رشدي أحمد و زهران، حامد عبد السلام و الشيخ، محمد عبد الرؤوف والأشول، عادل عز الدين ومخلوف، لطفي عمارة و قنديل، محمد متولي وأبو زنادة، شايان عبد اللطيف و جاد، محمد لطفي و زكي، أمل عبد المحسن.(2011). **المفاهيم اللغوية عند الأطفال.** ط3. الأردن: دار المسيرة.

- طعيمة، رشدي أحمد و مناع، محمد السيد.(2000). **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب.** القاهرة: دار الفكر العربي.

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

- عبد الباري، ماهر شعبان.(2010). **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس**. عمان: دار المسيرة.

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

- عبد الصادق، فاتن صلاح. (2003). **القدرات العقلية والمعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

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

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

- عواد، أحمد أحمد. (2000).مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة الإرشاد النفسي**. مصر. س8. العدد 12. 157 – 222.

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

- فضل الله، محمد رجب.(1998). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. مصر: عالم الكتب.

- كايد، عبد الحق. (د ت). **البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه**.عمان: دار مجدلاوي.

- كيرك، صموئيل وكالفنت، جيمس. ترجمة السرطاوي، زيدان أحمد و السرطاوي، عبد العزيز مصطفى(2012). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

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

- محمد، مجيد مهدي ومحي الدين، عارف.(2005). صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. البحرين. مجلد 6. العدد 4. 35- 59.

- محمد، محمد عبد الخالق. (1996). **اختبارات اللغة**. ط2. المملكة العربية السعودية: عمادة شؤون المكتبات.

- محمدي، فوزية والزقاي، نادية مصطفى. (2010). بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس حديثة ورقلة (الجزائر). **دراسات نفسية وتربوية**. مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية. العدد 5. 119. 158.

- محمدي، فوزية. (2011) **فعالية برنامجين تدريبين في تعديل سلوك، اضطراب النشاط الزائد: المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة:الجزائر.

- محمود، ضحى عادل و موسى، ميادة أسعد. (2013). أثر التعزيز الايجابي في جذب الانتباه البصري لأطفال الرياض. **مجلة كلية التربية للبنات**. المجلد 24. العدد 4. 1030-1046.

- مدكور، علي أحمد (2000) **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- ملحم، سامي محمد.(2010). **صعوبات التعلم**. ط3.عمان: دار المسيرة.

- هاني، وليد عبد بني. (2015). **أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم**. الأردن: دار عالم الثقافة.

- هلالاهان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون وويس، مارجريت ومارتنين. **صعوبات التعلم**. ترجمة: محمد، عادل عبد الله. (2007). عمان: دار الفكر.

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

- يونس، محمد حسن إسماعيل.(2002). **فاعلية التعزيز الايجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرّف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية: الأردن.

الكردي، محمد طاهر بن عبد القادر.(1939). **تاريخ الخطّ العربي وآدابه**. مصر: المطبعة التجارية الحديثة.

الملاحـــق

الملحق رقم (01): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة

اسم المعلم(ة):	تاريخ التقدير:
المدرسة:	سنوات العمل:
عدد حصص ترددك على التلميذ:	
يقصد **بصعوبات الكتابة** : ضعف أو قصور في قدرة التلميذ على الكتابة اليدوية و التهجي والتعبير الكتابي. **التعليمات:** **في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ.**	
اسم التلميذ(ة):	السنة:

الرقم	الخصائص أو السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	**يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.**					
2	**يجد صعوبة في التعبير عما يريد.**					
3	**يجد صعوبة في أن يميز بين اللام الشمسية والقمرية.**					
4	**يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة .**					
5	**يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.**					
6	**يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.**					
7	**يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونا كلمات.**					
8	**يجد صعوبة في الكتابة المتصلة مكونا كلمات وجمل صحيحة.**					
9	**يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.**					
10	**يجد صعوبة في الكتابة بالقلم الجاف.**					
11	**يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة.**					
12	**يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.**					
13	**يجد صعوبة في انجاز الرسوم والخرائط والعناوين المكتوبة.**					
14	**يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.**					
15	**يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.**					
16	**يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم.**					
17	**يجد صعوبة في الكتابة وفقا لقواعد الخط.**					
18	**يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.**					
19	**يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.**					
20	**كتاباته مفككة وركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.**					

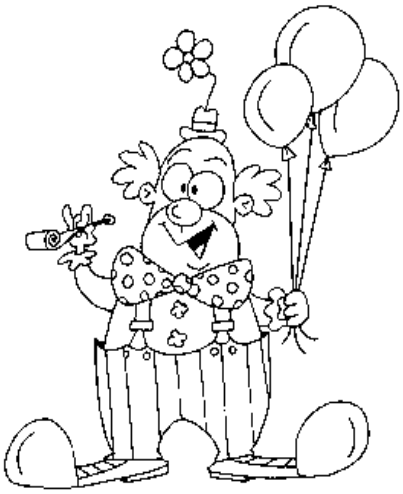
الملحق رقم (02): فقرة اختبار الخطّ

في إحدى ليالي الشتاء البارد، جلست الأم هدى أمام موقد تنسج الصوفَ، وبقربها ولدها سمير يراجع دروسهُ، فجأةً عصفت رياح عنيفة وتراكمت السحبُ في السماءِ، فمالت أغصانُ الأشجار واهتزت أركانُ الكوخ، شعرَ سميرُ بالخوف والقلق فقال لأمه:« متى يرجعُ أبي يا أمي؟ ».

وما هي إلا لحظات حتى وصل الأبُ، وثبَ سميرُ من شدّةِ الفرح وارتمى في حضن أبيهِ، وهو يحسّ بالسعادةِ والأمان.

الملحق رقم (03):

أوراق الواجبات المنزلية



م مـ مَـ مِـ مُـ مُهرج

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْمِيمِ

مَـ . . . .

مُـ . . . .

مٌ . . . .

مُهرِّجٌ . . . .

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْمِيم

مُنَى . . .

لَمَحَتْ مُنَى مُهَرِّجًا مَارًّا أَمَامَهَا

.

بَ بَقَرَةٌ

اليوم:

خَطٌّ حَرْفُ آلبَّاءِ

بَـ . . . .

ـبَـ . . . .

بٌ . . . .

بَقَرَةٌ . . .

.....

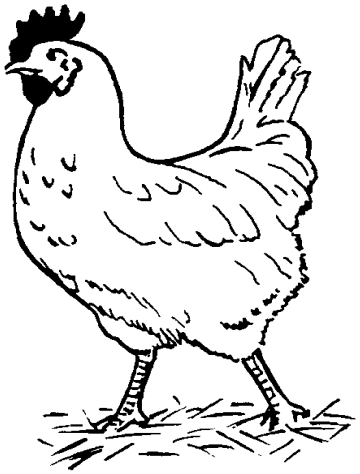
اليوم:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلتَّاء

الْبَيْضَاءُ . .

آلْبَقَرَةُ آلْبَيْضَاءُ فِي آلْبُسْتَانِ

.



د دَجَاجَةٌ

آلْيَوْمَ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْدَالِ

دَ

ـدَ

دٌ

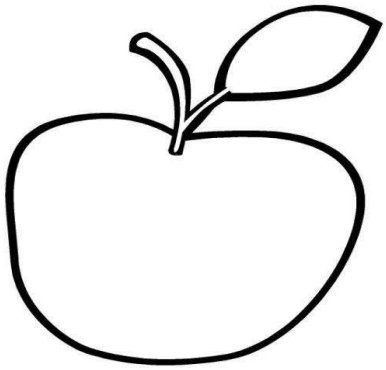
دَجَاجَةٌ

آلْيَوْمَ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْدَّالِ

دَلِيلَةٌ

دَجَاجَةٌ دَلِيلَةَ مُدَلَّلَةٌ



ت تُفَّاحَةٌ

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

اليوم:

خَطُّ حَرْفُ آلتَّاءِ

تٌ . . . .

ـتَّ . . . .

ةٌ . . . .

تُفَّاحَةً . . .

.....

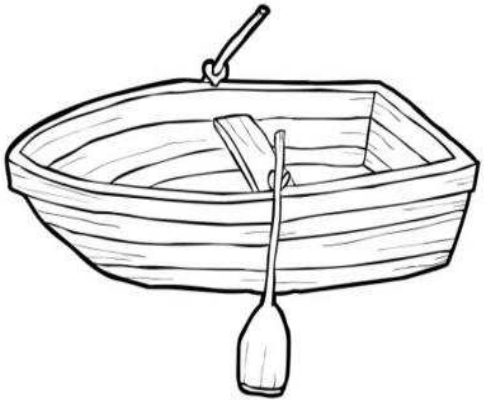
اليوم:

خَطُّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلتَّاء

سُمَيَّةُ . . .

أكَلَتْ سُمَيَّةُ تُفَّاحَةً .

. .



رَ مَرْكَبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلرَّاء

رَ

رُ

رٌ

مَرْكَبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلرَّاء

رَامِي

مَرْكَبُ رَامِي صَغِيرٌ

ضْ ضِفْدَعَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلضَّادِ

ضـَ

ـضَـ

ـضَ

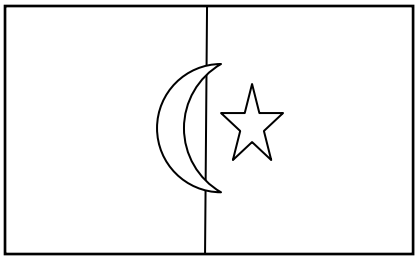
ضِفْدَعَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلضَّادِ

خَضْرَاءُ

رَأَيْتُ ضِفْدَعَةً خَضْرَاءَ آللَّونِ



ع

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلعَيْنِ

عـ

ـعـ

ـع

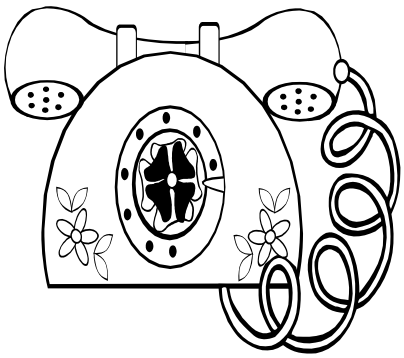
عَلَمٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلْعَيْنِ

رَائِعٌ

عَلَمٌ بِلاَدِي رَائِعٌ



هَاتِفٌ

هـ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْهَاءِ

هَـ

ـهـ

هـ

هَاتِفٌ

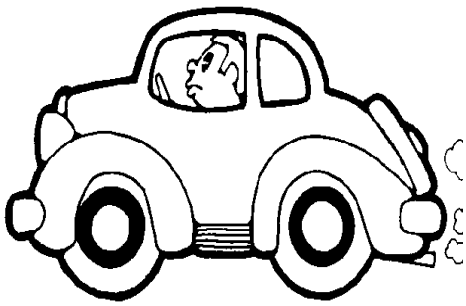
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْهَاء

هُدَي

خَاطَبَتْ هُدَى وَالِدَهَا فِي آلْهَاتِفِ

س



سَيَّارَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلسِّينِ

سـَ

ـسَـ

ـسَ

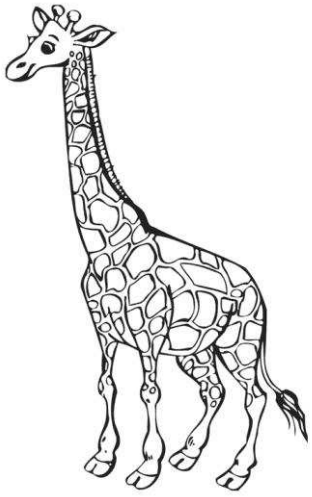
سَيَّارَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلسِّينِ

سَالِمٌ

سَافَرَ سَالِمُ فِي سَيَّارَتِهِ إِلَى سُوسَةَ



ز زَرَافَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلزَّاي

زَ . . . .

زَا . . . .

زًا . . . .

زَرَافَةٌ . . . .

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلزَّاي

زَيْنَبُ . . .

رَأَتْ زَيْنَبُ زَرَافَةً فِي آلتِّلْفَازِ

.

طَ طَبِيبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلطَّاءِ

طَ . . . .

ـطَـ . . . .

ـطَ . . . .

طَبِيبٌ . . .

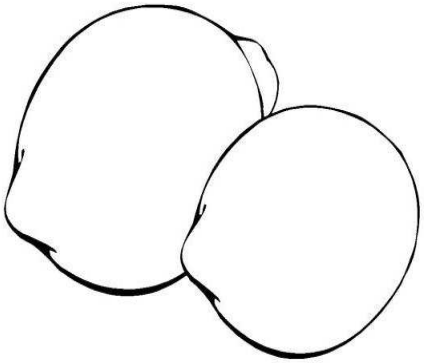
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلطَّاءِ

آلطِّفْلُ . . .

فَحَصَ آلطَّبِيبُ آلطِّفْلَ آلصَّغِيرَ

.



لَ لَيْمُونٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آللاَّمِ

لَـ

ـلُـ

لّ

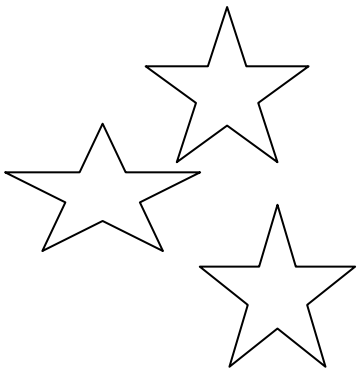
لَيْمُونٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آللاَّم

لَيْلَى

أَكَلَتْ لَيْلَى لَيْمُونَةً لَذِيذَةً



نـ نُـ نُـ نجوم

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلنُّونِ

نَـ

نُـ

نٌ

نُجُومٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلنُّونِ

مُنِيرٌ

نَظَرَ مُنِيرٌ إِلَى آلنُّجُومِ

ج

جزرة

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْجِيمِ

جَـ

ـجَـ

ج

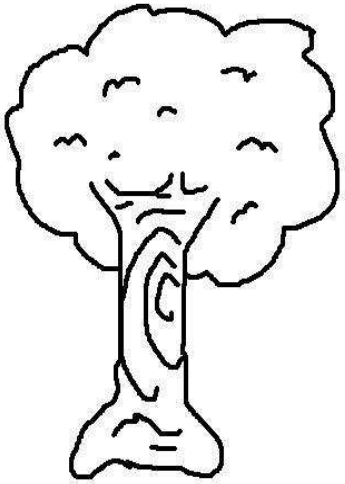
جَزَرَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْجِيم

جَمَالٌ

جَمَعَ جَمَالُ آلْجَزَرَ



ش شَـ ـشَـ ـشَ شَجَرَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلشِّينِ

شَـ

ـشَـ

ـشَ

شَجَرَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلشِّينِ

شَيْمَاءُ

جَلَسَتْ شَيْمَاءُ تَحْتَ شَجَرَةٍ ظَلِيلَةٍ

صَ صَقْرٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلصَّادِ

صـَ

ـصَـ

ـصَ

صَقْرٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلصَّادِ

عُصْفُورٌ

صَادَ آلصَّقْرُ عُصْفُورًا صَغِيرًا

أ أَرْنَب

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلأَلِفِ

أ . . . .

ـئـ . . . .

آ . . . .

أَرْنَبٌ . . . .

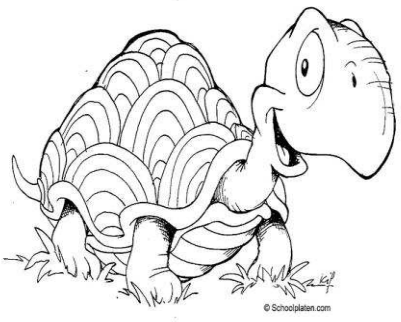
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلأَلِفِ

أَلْعَبُ . . .

أَلْعَبُ مَعَ أَرْنَبِي أَمَامَ آلدَّارِ

.



حَ سُلَحْفَاةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْحَاءِ

حَـ

ـحَـ

حٌ

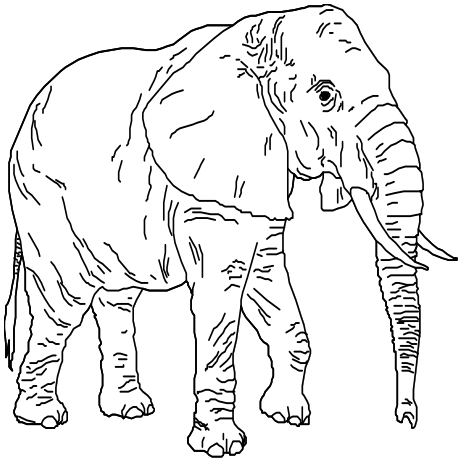
سُلَحْفَاةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْحَاءِ

حَنَانُ

وَضَعَتْ حَنَانُ آلسُّلَحْفَاةَ فِي حِجْرِهَا



فِ فِيلٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْفَاءِ

فَ

فُ

فِ

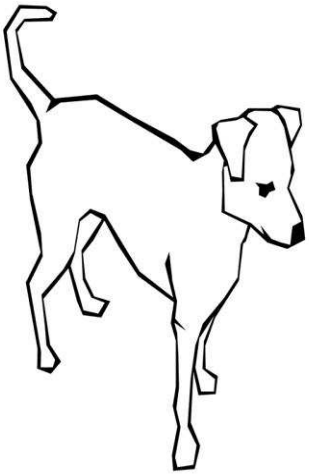
فِيلٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْفَاءِ

غَفَا

غَفَى آلْفِيلُ غَفْوَةً قَصِيرَةً



كَ كَلْبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْكَافِ

كَـ

ـكُـ

كّ

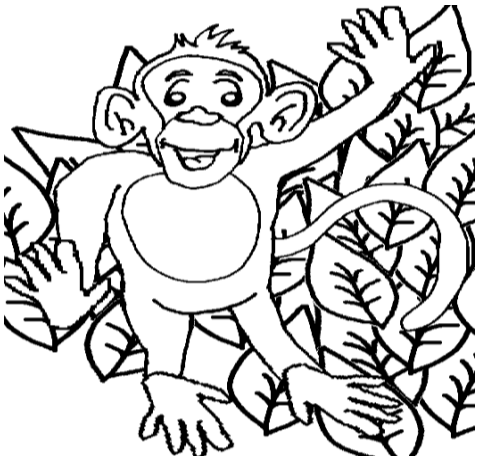
كَلْبٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْكَاف

كُرَةٌ

رَكَضَ آلْكَلْبُ خَلْفَ آلْكُرَةِ آلْمُزَرْكَشَةِ



قـ قِرْدٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْقَافِ

قَـ

ـقُـ

قِـ

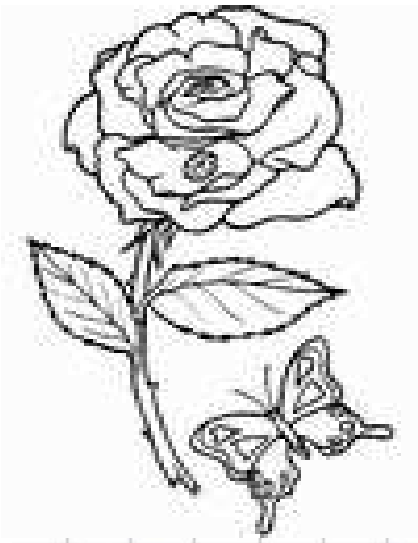
قِرْدٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْقَافِ

قَفَزَ

قَفَزَ آلْقِرْدُ قَفْزَةً عَالِيَةً



وردة

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْوَاوِ

وَ . . . . .

ـوُ . . . . .

وٌ . . . . .

وَرْدَةٌ . . . . .

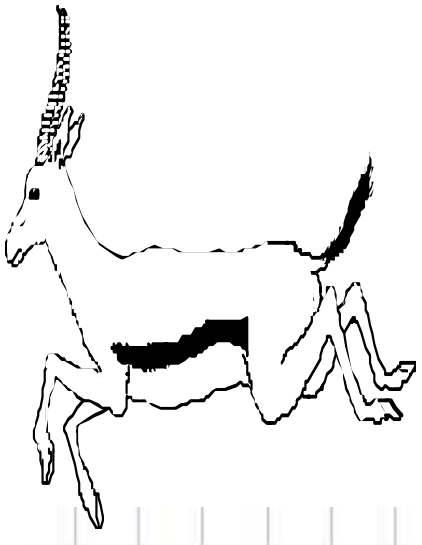
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْوَاوِ

وَهِيبَةٌ . . .

وَزَّعَتْ وَهِيبَةُ وُرُودًا عَلَى آلْمَدْعُوِّينَ

.



غ غَزَال

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلغَيْنِ

غـَ

ـغَـ

غَ

غَزَالٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلْغَيْنِ

صَغِيرٌ

مَا أَجْمَلَ آلْغَزَالَ آلصَّغِيرَ!

خ

خَـيْـمَـة

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْخَاءِ

خَـ . . . .

ـخَـ . . . .

خّ . . . .

خَيْمَةٌ . . .

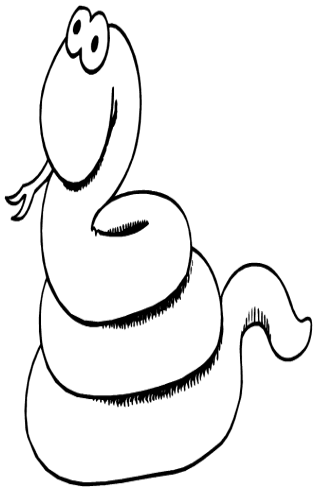
آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلْخَاءِ

خَالِدٌ . . .

نَصَبَ خَالِدُ آلْخَيْمَةَ آلْخَضْرَاءَ

.



ث ثُعبَان

اليوم:

خَطُّ حَرْفُ آلثَّاءِ

ثُـ . . . .

ـثُـ . . . .

ثْ . . . .

ثُعْبَانٌ . . .

.....

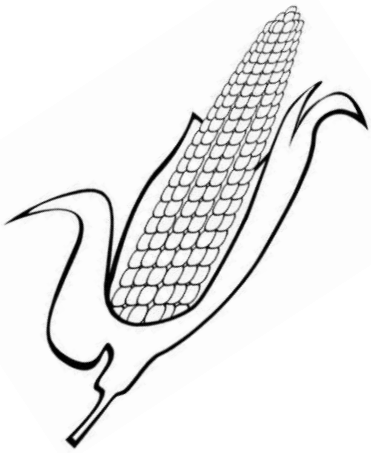
اليوم:

خَطُّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلثَّاء

ثَامِرٌ . . .

رَآى ثَامِرٌ ثُعْبَانًا كَبِيرًا .

. .



ذ ذُ ذَ ذُ ذَةٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلذَّالِ

ذَ . . . .

ـذُ . . . .

ذٌ . . . .

ذُرَةٌ . . .

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلذَّالِ

هَذِهِ . . .

هَذِهِ آلذُّرَةُ لَذِيذَةٌ .

. .

ظ ظَفَر

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلظَّاءِ

ظَ

ـظَـ

ـظَ

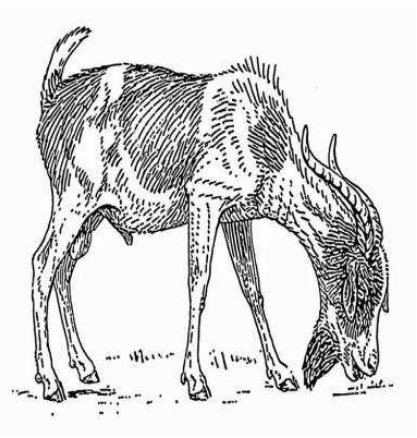
ظِفْرٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفُ آلظَّاءِ

ظَافِرُ

قَلَّمَ ظَافِرُ ظِفْرَهُ آلطَّوِيلَ



ي ـَ ـَة

جدي

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ حَرْفُ آلْيَاء

يـَ

ـيـُ

يٌ

جَدْيٌ

آلْيَوْمُ:

خَطٌّ وَ نَسْخٌ حَرْفٌ آلْيَاء

ضَيْعَةٌ

رَأَتْ يُسْرَى جَدْيًا فِي آلضَّيْعَةِ

الملحق رقم (04): البرنامج التدريبي لتحسين مستوى الخطّ

رقم الحصة: 1	**الوسائل:** الحوار والمناقشة
النشاط: تعارف– تقديم البرنامج	**طبيعة النشاط:** جماعي
الأهداف: التعارف بين الطالبة والتلاميذ. أن يتعرف التلاميذ على أهمية الخط وتحسينه. أن يتعرف التلاميذ على البرنامج وإجراءاته.	**مدة الحصة:**45 دقيقة
الواجب المنزلي: /	

الإجراءات المتبعة:

– تدخل الطالبة وتحيي التلاميذ بتحية الإسلام السلام عليكم.

– تعرف الطالبة بنفسها ووظيفتها والهدف من وجودها مع التلاميذ.

– التعرف على التلاميذ كل واحد يقف ويعرف عن اسمه ولقبه ومعدله.

– تعريف الكتابة والخط وأهميتها في المسار الدراسي للتلميذ.

– تقديم لمحة موجزة عن البرنامج وعدد الحصص والأهداف العامة له، وملمح كل تلميذ بعد انتهاء البرنامج.

– بهدف تحفيز التلاميذ على العمل بجد ونشاط، يتم إضفاء جو التنافس بينهم، وإبلاغهم أن البرنامج عبارة عن مسابقة، يتم اختتامها بتوزيع جوائز على الأوائل منهم، والذين يظهرون تحسنا ملحوظا في خطوطهم، وفقا لتقديرات المعلمين.

– الحصول على موافقة التلاميذ للمشاركة في البرنامج.

● **تعريف الخط:** هو وسيلة من وسائل الاتصال ووسيلة كذلك من وسائل التعبير عما يجول بالخاطر، ووضوح الخط من العوامل التي تمكن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة لما دوّن من أفكار، ورداءة الخط وعدم وضوحه من الأمور التي تبعد بالقارئ عن الرغبة فيما هو مكتوب وتقف حائلا بين الكاتب و أفكاره التي يريد عرضها على الآخرين.

● **أهمية الخط:**

- مساعدة التلاميذ في تنمية فخرهم، واتجاههم الانتقادي نحو خطوطهم.
- مساعدة التلاميذ في تنمية عادات الإتقان، والترتيب في العمل الكتابي وسيلة من وسائل التعبير، لأن في تعليمه مجالا فسيحا، لتدريب الأطفال على كتابة الجمل والعبارات.
- تدريس الخطّ يساعد على تربية كثير من المواهب العقلية، كالانتباه، دقة الملاحظة، القدرة على الحكم، وحسن الذوق، وهذه الملكات ذات أثر قوي في ترقية المستوى الفكري للتلاميذ.

الخطّ متمم لعملية القراءة، وتعليم الخطّ له ميزة علمية لأنه من أهم الأمور التي يحتاجها الإنسان في حياته الوظيفية.

– عرض نماذج من خطوط التلاميذ على أنفسهم، ثم على بعضهم البعض، بهدف التقييم الذاتي، ثم تقييم الأقران، لمدى وضوح هذه الخطوط ودرجة مقروئيتها، و ملاحظة مدى نظافة الكراريس.

رقم الحصة: 2	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي.
النشاط: استراتيجيات ما قبل الكتابة	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: أن يتدرب التلاميذ على الطريقة الصحيحة للجلوس أثناء الكتابة، ومسك القلم، ووضعية الورقة أو الكراس.	**مدة الحصة:** 45 دقيقة
الواجب المنزلي: /	

الإجراءات المتبعة:

- تقوم الطالبة بنمذجة الجلوس الصحيح، وتطلب من التلاميذ ملاحظة ذلك بهدف تقليدها لاحقا.
- تطلب الطالبة من كل تلميذ أن يجلس بطريقة صحيحة، وتراقب وضعيات كل واحد وتصححها، بحيث تأخذ قدما التلميذ وضعا مسطحا ومريحا على الأرض، وأن كلا ساعديه يصلان بشكل مريح إلى سطح المنضدة التي يكتب عليها.
- تقوم الطالبة بسمك القلم بالطريقة الصحيحة، حيث يتم مسك القلم من منطقة أعلى قليلا من الرأس، بين الوسطى والإبهام يساندهما السبابة، وتطلب من التلاميذ ملاحظة ذلك بهدف تقليدها لاحقا.
- تطلب الطالبة من كل تلميذ أن يمسك القلم بطريقة صحيحة، وتراقب وضعيات كل واحد منهم، وتصحح الوضعيات عند الضرورة.
- يتم نمذجة وضع الكراس على الطاولة ثم يطلب من التلاميذ تدقيق ملاحظاتهم، لتقليد السلوك لاحقا، حيث تكون حافة الكراس موضوعة بطريقة مائلة قليلا على حافة الطاولة.
- تطلب الطالبة من كل تلميذ أن يضعوا الكراس بطريقة صحيحة، وتراقب وضعيات كل واحد منهم، وتصحح الوضعيات عند الضرورة.

رقم الحصة: 3	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي.
النشاط: بعض علامات الترقيم والوقف	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتعرف التلاميذ على بعض علامات الوقف (الفاصلة، النقطة، النقطتان، علامة الاستفهام، علامة التنصيص). – أن يتعرف التلاميذ على ما تدل عليه هذه العلامات، ومواضعها، وكيفية كتابتها بطريقة صحيحة. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.
الواجب المنزلي: وضع علامات الوقف في فقرة حسب مواضعها الصحيحة.	

الإجراءات المتبعة:

- تعرض الطالبة علامات الوقف على التلاميذ واحدة تلو الأخرى، وتسميها، وتطلب منهم تكرار التسمية.

(،) الفاصلة: وتدل على الوقفة القصيرة، وتكون بين الجمل المعطوفة.

(.) النقطة: وتدل على الوقفة الطويلة، وتكون نهاية جملة تقريرية.

(:) النقطتان: وتدلان على توضيح ما بعدهما، توضع بعد الأقوال أو الأنواع أوقاعدة.

(؟) علامة الاستفهام: تدل على الاستفهام والاستفسار والسؤال، وتكون في نهاية الجمل الاستفهامية.

(« ») علامة التنصيص: للاقتباس.

تنمذج الطالبة كتابة كل علامة من علامات الوقف السابقة على السبورة، وتطلب من كل تلميذ كتابتها على السبورة، لتلاحظ مدى احترامهم لقواعد الكتابة، ثم تطلب منهم نقلها على الكراريس.

– عرض الفقرة الآتية على التلاميذ، ويطلب منهم وضع علامات الوقف عليها في الموضع المناسب.

أكمل الفراغ في الفقرة التالية بما يناسبه بأحد علامات الوقف(، _ ._: _ ؟_ « »)

جلس أحمد على أريكة..... وبدأ يقرأ في كتابه الجديد حتى غلبه النعاس ..... فارتخت أطرافه..... ووقع الكتاب من يده.....

نام أحمد نوما عميقا..... وفجأة سمع صوتا خافتا يخاطبه مؤنبا..... أهكذا تعامل صديقك المخلص..... ورفيقك الوفي..... .....

فقرة الواجب المنزلي:

أكمل الفراغ في الفقرة التالية بما يناسبه بأحد علامات الوقف(، _ ._: _ ؟_ « »)

مد أحمد يده ليرفع كتابه..... فمال جسمه وكاد يسقط من الأريكة..... وفي هذه اللحظة..... أفاق من النوم..... ثم أخذ الكتاب بكل عناية..... ووضعه في مكتبته الصغيرة..... وهو يقول..... ..... سامحني يا صديقي العزيز..... فما تعمدت الإساءة إليك..... .....

رقم الحصة: 4	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي.
النشاط: كتابة حروف الألف (أول الكلمة، وسطها، آخرها)	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة حرف الألف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة حرف الألف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال حرف الألف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.
الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحرف الذي تم تعلمه في مختلف أوضاعه في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحرف في النموذج الموزع على التلاميذ.	

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

– تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: أسد، بئر، شيء، مؤمن، آمنة، إسحاق، مالك.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 5	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة الحروف المتشابهة (ب ت ث) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: باب، توت، ثعلب، سنابل، إبريق، ثابت، توابل، باخرة، تلفاز.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 6	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة الحروف المتشابهة (ج ح خ) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: خوخ، خيمة، نرجس، روح، الحبل، جزر، خرج، حافلة.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 7	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة الحروف المتشابهة (د ذ) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: وسادة، دودة، ذبابة، ذيل، الذراع، خوذة، مداد، دمية.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 8	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة الحروف المتشابهة (ر ز و) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: وزير، إوزة، سرير، موز، رجل، زرافة، أرز، وجه.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 9	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة الحروف المتشابهة (س ش ن) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: شجرة، نار، نرجس، شمس، جرس، سيالة، فستان.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 10	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة الحروف المتشابهة (ص ض ط ظ) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: منضدة، صندوق، طائرة، ضفدع، ضرس، بيض، ظفر.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 11	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة الحروف المتشابهة (ع غ) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: علم، معبر، صمغ، دماغ، نعناع، غزال، غسالة.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 12	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة الحروف المتشابهة (ف ق) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: قفل، قطار، بقرة، تفاحة، خروف، فيل، حلاق، فراشة.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 13	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة حرفي (ك ل) في أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: ليمون، نملة، عجل، كرة، مكتب، الأب، مالك، مفك.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 14	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة حرف (هـ) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحرف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحرف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال الحرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.
الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.	
الإجراءات المتبعة: – يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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. – يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها). – يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية. – يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم. تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها. – كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت. – كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: هاتف، مهرج، وجه، هزيل، مهاجم، مواهب. – يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.	

رقم الحصة: 15	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة لحرفي (م ي) أول الكلمة، وسطها، آخرها.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من معرفة كيفية كتابة كل الحرف حسب خطواته الصحيحة. – أن يتمكن التلميذ من كتابة الحروف كتابة صحيحة عند الاتصال والانفصال. – أن يتقن التلميذ موضع كتابة الحروف بالنسبة للسطر. – أن يتقن التلميذ كيفية اتصال كل حرف بما قبله وما بعده. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الحروف التي تم تعلمها في مختلف أوضاعها في ورقة عادية، وإعادة نسخ الحروف في النموذج الموزع على التلاميذ.

الإجراءات المتبعة:

– يتم تقسيم السبورة إلى نصفين، أحدهما لعرض نموذج الحرف، والآخر 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.

– يتم تنبيه التلاميذ إلى الاختلافات التي تكون بين رسم الحرف نفسه حسب موضعه في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).

– يبدأ التلاميذ بمحاكاة النموذج الموجود على السبورة، وذلك بكتابته على الألواح، مع متابعة و مراقبة خطوات سير هذه العملية.

– يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج على كراس الخط، حيث يكون النموذج مطبوع أعلى الصفحة ثم تليه أسطر بها نماذج متقطعة (منقطة)، يقوم كل تلميذ بالوصل بين هذه النقاط، وأماكن أخرى فارغة ليكتب التلميذ الحرف وحده حسب حركاته ، بينما يتمّ تفقّد ما كتبه كل واحد، وتصحيح الأخطاء فرديا، وتوجيه التلاميذ للطريقة السليمة للكتابة، وتشجيع المجيدين منهم.

تُوزّع على التلاميذ بطاقات بها نماذج مختلفة من الحرف ليسهل عليهم ملاحظتها وتقليدها.

– كتابة الحرف مرّة واحدة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن 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 وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

– كتابة كلمات تتكون من الحرف السابق في مختلف أوضاعه: منبه، برميل، سلم، يقطين، كرسي، يدي.

– يتم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ حسب الحالة، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس وأوراق الكتابة، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

رقم الحصة: 16	**الوسائل:** كراريس، أقلام، طاولات، كراسي، اللوحة والطباشير.
النشاط: كتابة جمل قصيرة من كتاب التلميذ.	**طبيعة النشاط:** جماعي وفردي.
الأهداف: – أن يتمكن التلميذ من نسخ الجمل من الكتاب بطريقة صحيحة دون حذف مع مراعاة القواعد الحرفية التي تم تناولها. – أن يكتب التلميذ بعيدا عن المحو والشطب.	**مدة الحصة:**45 دقيقة.
الواجب المنزلي: اختيار فقرة قصيرة حسب رغبة التلميذ من أي كتاب من كتبه لكتابتها.	

الإجراءات المتبعة:

يطلب من التلاميذ إخراج كتاب القراءة، واختيار جمل قصيرة لإعادة نسخها.

يتم إخبارهم بأن ما سيكتبونه سيتم تصحيحه واختيار أفضل خط من بينهم.

–يقوم التلاميذ بكتابة الجمل المختارة على الكراريس العادية، مع مراقبة مدى تمكّن كل تلميذ من الكتابة الصحيحة، وتصحيح عثرات من عجز منهم عن القيام بالعمل المطلوب، مع التأكيد الدائم على ضرورة المحافظة على نظافة الكراس، وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.

تشجيع التلاميذ الذين أجادوا الكتابة وتحفيزهم على التدريب والتكرار المستمر لها حتى ترسخ لديهم صور النماذج الصحيحة للحروف.

توزيع الحلوى على التلاميذ الذين أحسنوا الخط.

رقم الحصة: 17	**الوسائل:** هدايا، حلوى.
النشاط: اختتام البرنامج التدريبي.	**طبيعة النشاط:** جماعي.
الأهداف: – تشجيع التلاميذ على متابعة تحسين خطهم، والتدرب على ذلك في المنزل. – توزيع بعض الهدايا الرمزية.	**مدة الحصة:**30 دقيقة.
الواجب المنزلي: /	
الإجراءات المتبعة: ✓ إخبار التلاميذ بأن هذه هي الحصة الأخيرة من البرنامج . ✓ تذكيرهم بأهمية الخط في مسارهم الدراسي. ✓ ترتيبهم حسب علاماتهم التي صححها المعلمون. ✓ توزيع الجوائز عليهم وحثهم على المزيد من الاجتهاد والممارسة الدائمة للكتابة والخط. ✓ توزيع الحلوى على التلاميذ. ✓ توديع التلاميذ والمعلمين.	