المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

(دراسة ميدانية)

Pedagogic treatment of the difficulties of learning the written expression of students in the fifth year primary

- A field study -

عوين محمد الهادي (طالب دكتوراه)
مخبر علم النفس وجودة الحياة
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)
أ.د . عواريب الأخضر
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان اثر برنامج علاجي قائم على التطبيقات الإدماجية للحد من الصعوبات التي يجدها التلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في إنتاج نص مكتوب ، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية :

1- هل هناك أثر لتطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

2- هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي؟ وقد تكونت عينة الدراسة من 36 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من مدرستين متجاورتين ، من مدارس دائرة جامعة بولاية الوادي ، ولقد اعتمد الباحث في جمع البيانات على ثلاث أدوات هي : اختبار تحصيلي في التعبير الكتابي ، ومقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ، ومقياس صعوبات التعلم لأحمد زيدان السرطاوي. حيث توصلت الدراسة إلى ما يلي : لا توجد فروق دالة إحصائيه بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي ، وجود فرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي المقدر بـــ:(2.33) لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أنّ تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية بحصصه الأربعة عشرة قد ساهم فعلا في الخفض من صعوبات التعلم المشخصة لدى أفراد المجموعة التجريبية .

Abstract:

The aim of the study is to demonstrate the impact of a therapeutic program based on integrated applications to reduce the difficulties that students find at the end of primary in school producing written text by answering the following questions:

1 - Is the fact of the application of the program of pedagogical treatment has affected the treatment of difficulties in learning the written expression of students in the fifth year primary?

2- Are there differences between the mean of the control group and the mean of the experimental group on the achievement test of the written expression and its criteria in the telemetry? The sample of the study consisted of 36 students and students of the fifth year of primary school from two adjacent schools, in Eloued. The researcher relied on three tools: the achievement test in written expression, the visual intelligence measure of Ahmed Zaki Saleh and the scale of learning difficulties for Ahmed Zidan Sartawi. The results of the study were as follows: There were no statistically significant differences between the control and experimental groups in the tribal measurement. There was a difference between the mean of the experimental group and the average of the control group score on the total score of the test for the written expression of (2.33) The implementation of the 14-digit pedagogical program has already contributed to reducing the learning difficulties experienced by members of the experimental group

مقدمة:

لا تمثل اللغة العربية في المدرسة الجزائرية مادة تدريس وتعلم فقط ، بل تمثل احد عناصر الهوية الوطنية الثقافية والحضارية ، وهي كما ورد في القانون التوجيهي للتربية 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008<< اللغة العربية على غرار الإسلام تشكل مع اللغة الأمازيغية إسمنت الهوية الثقافية للشعب الجزائري وعنصرا جوهريا لوعيه الوطني. >>[1] وعليه فقد تم الاهتمام بمناهجها في جميع المستويات باعتبارها غاية في حد ذاتها فهي أداة اكتساب المعرفة ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري. فجاءت تلك المناهج مواكبة للإصلاحات الشاملة والجذرية للمنظومة التربوية التي تميزت بمسلك عبور من النموذج الهادف (النموذج السلوكي) إلى النموذج الكفائي أو النموذج المبني على مقاربة الكفاءات . ومن بين ما تتميز به مناهج اللغة العربية في إطار تلك المقاربة أنها أعطت للتعبير الكتابي أهمية قصوى حيث يمثل بالنسبة لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي هدفا اندماجيا ختاميا (كفاءة ختامية) وردت في منهاج السنة الخامسة للغة العربية بالصيغة التالية : << يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط : الحواري والإخباري والسردي والوصفي .>>[2] كما يمثل وضعية إدماجية لمختلف أنشطة اللغة العربية ، تأتي في نهاية الوحدة التعليمية التعلمية (نهاية الأسبوع الدراسي) باعتبار أن أنشطة اللغة العربية(القراءة التعبير الشفوي، القواعد النحوية والصرفية والإملائية والمطالعة والمحفوظات والخط) تتشارك تشاركا أفقيا و عموديا هذا التشارك يعد رافدا أساسيا لتنمية وبناء كفاءة التعبير الكتابي ، وبالإضافة إلى دوره الإدماجي ،فإنه يؤدي دورا تقويميا فهو وضعية تقويمية تسمح بتشخيص المشكلات والصعوبات والعوائق المعرفية والمنهجية لدى المتعلمين في اللغة العربية ومن ثم فإنه يوفر فرصة لتعديل مسار التعلم واقتراح بدائل بيداغوجية فعالة تسمح بتصحيح الأخطاء ومعالجة الصعوبات التعلم المتصلة بميادين اللغة العربية المختلفة.

1- الإشكالية:

إن التعبير الكتابي نشاط يستند في تعلمه على منظومة معرفية وفكرية ومنهجية يستمدها من فروع اللغة العربية المختلفة التي يتم اكتسابها من خلال تمشي بيداغوجي تبنته المناهج الحالية ، يتمثل في المقاربة النصية ، التي تؤمن للمعلم والمتعلم وضعية انطلاق لها معنى ودلالة من خلال معالجة نص نثري يحمل دلالات فكرية وقيمية ويروج لظواهر لغوية مختلفة يدعى المتعلم إلى اكتشافها والتعرف عليها وتوظيفها ، والتعبير الكتابي بوصفه نشاطا لغويا إدماجيا يسمح بتنمية مهارة التوظيف باعتبارها مركبة من مركبات الكفاءة حيث يتيح للمتعلم فرصة حل أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي. لذلك فإن التعبير الكتابي نشاط مفصلي يسمح للمتعلم باستثمار كل مكتسباته اللغوية استثمارا ينصب على معالجة وضعية إدماجية فيوسع مجال تعبيره وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص. وعلى الرغم من تلك الأهمية التي يمثلها التعبير الكتابي في دروس مادة اللغة العربية ومكانته المميزة في المناهج الحالية وعلى الرغم من جهود اللجان المتخصصة للمناهج في تطوير المناهج الدراسية في إطار إصلاح المنظومة التربوية إلا أن ظاهرة صعوبات التعلم التي تلازم التلاميذ خلال مرحلة التعليم الابتدائي لا تزال تمثل هاجسا كبيرا يقلق الفاعلين على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية ، حيث لم تنجح إلى حد لآن الاجتهادات الفردية والطرق التقليدية في معالجة تلك الصعوبات المتعلقة بإنتاج نص تتوفر فيه معايير الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة. في هذا السياق أكدت الكثير الدراسات العربية والأجنبية وجود ضعف في الأداء الكتابي التعبيري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية منذ زمن بعيد ، حيث ورد في ندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي عقدت في دولة الكويت سنة 1989 تحت عنوان " واقع تدريس التعبير الكتابي في المدرسة العربية << إن تدريس الكتابة التعبيرية في جميع مراحل التعليم لا يزال مفروضا على المتعلمين وأن فرص الكتابة الإنتاجية قليلة جدا بل قد تكون نادرة في جميع مراحل التعليم >>[3]. فيما أشارت نتائج

دراسات كلا من أندرسون (Anderson) 1982 "وشاين ويسل ديك" "Shinn, ysel-dyke" 1986 "وهوك بلنجسلي"" Houk &Bllingasly" 1989، **"ستال"** Staal " 2001 "**ومارشيسان**" "Marchisan" 2003 **سادلر وآخرين** Saddler et autres أن صعوبات التعبير الكتابي تعتبر من أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكتابة التعبيرية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبين التلاميذ العاديين وذلك لصالح العاديين ، وخاصة فيما يتصل بعلامات الترقيم ، و أدوات الربط ، والقدرة على التخطيط والتنظيم الجيد للكتابة والقدرة على استخدام الكلمات بصورة صحيحة ، وصياغة الجمل والقدرة المحدودة على مراجعة الأخطاء وتصحيحها. أما دراسة كلا من(ويتزل Wetzel) (وجاون Gaon)2001 فقد أكدت أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمرون بصعوبات بالغة في التعبير الكتابي من شأنها أن تحد من قدراتهم علي توضيح ما يدركون كتابيا وأن كانوا يستطيعون ذلك شفهيا أو لفظيا فهؤلاء الطلاب ربما تكون لديهم أفكارا ومعارف جديرة بالاتصال ولكنهم يواجهون صعوبة و◌ٍإحباط كبير عندما يحاولون إدراج هذه الأفكار والمعارف كتابيا.4 وللتأكد من مدي انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، قام الباحث بفحص نتائج عينة مكونة من 5554 ورقة تم اختيارها اختيارا عشوائيا مصححة تصحيحا نهائيا في اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لدورة ماي 2014 بمركز التصحيح الخاص بامتحان الدورة متقن (جامعة) بدائرة جامعة ولاية الوادي ، حيث تبين من خلالها أن (37.78%) من التلاميذ لم يحصلوا على المعدل في النقطة المخصصة للوضعية الإدماجية (التعبير الكتابي). وتجاوبا مع هذه المشكلة ن ومحاولة لمعالجة صعوبات التعلم في التعبير الكتابي التي أصبحت ظاهرة تربوية لا تخطئها العين واستجابة لما أوصت به الدراسات والأبحاث العلمية جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية :

1-1- هل هناك أثر لبرنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

2-1- هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي؟

2- فرضيات الدراسة :

للإجابة عن التساؤلات السابقة، تمت صياغة الفرضية الآتية، وذلك اعتمادا على نتائج الدراسات السابقة ومضمون هذه الدراسة:

1-2-يساهم تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات التعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي .

2-2- توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

3- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

3-1- صعوبات التعلم: يعبر عنها بمستوى التحكم في معايير التعبير الكتابي الأربعة معيار الوجاهة ، معيار الانسجام معيار سلامة اللغة ، معيار الإتقان) من خلال الاختبار التحصيلي التشخيصي المطبق في هذه الدراسة .

3-2- البرنامج : هو عبارة عن 14 نشاطا ينجز في 14 حصة علاجية بحجم زمني يقدر بساعة ونصف تتضمن مجموعة من المهام المعرفية والمنهجية ينفذها المتعلم برعاية المعلم بهدف تصحيح الأخطاء المتعلقة بموارد التعبير الكتابي وعلاجها من خلال تعديل مسار التعلم باستعمال المقاربة النصية والتطبيقات الإدماجية في تناول أنشطة اللغة العربية في إطار المدخل التكاملي. ويتكون من العناصر الآتية :

أ- وضعية انطلاقية مشكل في شكل (وضعية إدماجية) يجيب عنها المتعلم في نهاية الحصة من خلال بناء موضوع في التعبير الكتابي.

ب- أهداف ومؤشرات خاصة بكل حصة.

ج- الموارد اللغوية المختلفة المستهدفة في الحصة.

د- أسئلة موجهة لفهم للنص وأسئلة تتعلق بالبناء اللغوي للنص.

ه – شبكة تقويم قائمة على المعايير والمؤشرات.

3-3- التطبيقات الإدماجية : مجموعة من التطبيقات الكتابية التي تتضمن أسئلة حول النص وأسئلة حول البناء اللغوي ، وسؤال يتعلق بالوضعية الإدماجية تتناول موضوعا مشابها للموضوع المطروق في النص .

4-4- المعالجة: حصة تمتد ساعتان مهمتها تقديم نشاطات تعلمية تدريبية علاجية كتابية للتلميذ لتمكينه من استدراك نقائصه وتصحيح أخطائه المعرفية والمنهجية التي أظهرها التقويم التشخيصي.

4-5- التعبير الكتابي : إنتاج نص نثري يتكون من ثمانية (08) إلى عشرة (10) أسطر يتميز بالوجاهة والانسجام وسلامة اللغة في المجال الوظيفي و الإبداعي يترجم فيه المتعلم أفكاره و مشاعره ومواقفه وتجاربه.

4- أدبيات الدراسة :

4-1- صعوبات تعلم التعبير الكتابي : قبل ظهور مصطلح صعوبات التعلم ، استخدمت الكثير من المصطلحات التي تصف الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكاتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة ، حيث كشفت دراسة "كليمنس" " Klimons " عن وجود ثمانية وثلاثين مصطلحا كانت تستخدم مع نفس الأطفال ، بعضها نظر إلى الدماغ كسبب لمشكلة التعلم مثل تلف الدماغ العضوي الخلل الوظيفي الدماغ ، في حين وصف البعض الأخر سلوكات محددة مصاحبة للاضطراب مثل : الإعاقة الأكاديمية بطء التعلم ، مجموعة أعراض السلوك الحركي الزائد ، التخلف القرائي ، اضطراب النشاط العصبي ، غير أن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى الكثير من الحالات وواجه التوصيف السابق عدة انتقادات ، ونتج عن ذلك تعديل الاتجاه نحو البعد التربوي مما ساعد على ظهور مصطلح " صعوبات التعلم "إذ أبرز هذا المصطلح جوانب قوة وضعف الفرد دون الحاجة لإثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي.5

في سنة 1963 استخدم كيرك هذا المصطلح – صعوبات التعلم – في محاولة ليكون مظلة يساعد في تجميع الباحثين حول مصطلح واحد يتم الاتفاق عليه ، وكان تركيزه واهتمامه الأساسي هو الأطفال القادرين على السمع والإبصار وليس لديهم عجز واضح في القدرة العقلية ، ولكنهم يظهرون انحرافا في السلوك المعرفي والنمو النفسي إلى الحد الذي يكونون فيه غير قادرين على التعلم بالطرق العادية في المدرسة . وقد لوحظ أن "كيرك" أصبح يستخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تطور لغة الكلام والقراءة ومهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي عندئذ تبلور مفهوم واضح لصعوبات التعلم ، اعتمد بعد ذلك في مختلف الدراسات والعمليات التربوية التي تستهدف معالجة المشكلة ، حيث أكدت الباحثة " باربرا باتمان (1964) هذا المفهوم في تعريف يتضمن الفكرة الأساسية التي بلورها كيرك << الأطفال الذين يظهرون تباينا تربويا دالا بين قدراتهم الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي يعزي إلى اضطرابات حقيقية في التعلم لا يمكن تفسيرها بتخلف عقلي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان في القدرة الحسية >> [6]

4-1-1- تعريف التعبير الكتابي: هناك ثلاثة اتجاهات حاولت تفسير طبيعة التعبير الكتابي ، الاتجاه التقليدي الذي يركز على العملية النهائية و يؤكد على الإنتاج أي الموضوع الذي ينتجه التلميذ ، فيما يؤكد الاتجاه الثاني على أن التعبير الكتابي طريقة لمعالجة المعلومات أي سلسلة من العمليات التي يتم عن طريقها توسيع وتهذيب الأفكار الأولية

وتقول ، وجهة النظر الثالثة أن التعبير الكتابي هو سلسلة من العمليات، أي نشاط يريد المعلم من التلاميذ أن يقوموا به، من خلال توظيف المعارف والمهارات المكتسبة وإدماجها من أجل حل وضعية مشكلة . ومن حيث كون التعبير الكتابي مهارة واحدة أو عدة مهارات فقد أشار كل من (Petrosky & Brozick)(1979) إلى أن التعبير الكتابي عملية معقدة ذات طبيعة غير خطية أي يسير في عدة اتجاهات يمكن تجزئتها إلى عدة مهارات فرعية كلها ضرورية للأداء الناجح في الكتابة. أما منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة فإنه يعتبر التعبير الكتابي << نشاطا إدماجيا يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف، والعلامات الفقرية حيث يكون المتعلم قد تمرس على أوجه التعبير المتنوعة، وترتيب الأفكار، وأدوات الربط والصيغ والتراكيب وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة موظفاً إياها لتوسيع أفكاره.>>7 هذا التعريف يعتبر تعريفا إجرائيا يساعد على تطوير وتنمية مهارات التعبير الكتابي وهو تعريف قريب من تعريف الاتجاه الثالث ، غير أنه يفتقد إلى البعد المتعلق باعتبار التعبير الكتابي وضعية مشكلة يتدرب المتعلم على حلها من خلال طريقة حل المشكلات .

4-1-2- تعريف صعوبات تعلم التعبير الكتابي : تتميز صعوبات التعبير الكتابي بأنها صعوبة معقدة ومتشابكة ومتداخلة تجمع بين المهارات المختلفة للتعبير الكتابي فهي صعوبات يواجه فيها التلاميذ مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية أو رداءة في الخط وتناسقاته أو رسما إملائيا خاطئا أو إدراكا خاطئا للمسافات بين الحروف والكلمات مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرا صعبا والذي يترك أثرا بالغا على تحصيلهم الدراسي.[8]وقد أكد الباحثون أن من أكثر صعوبات تعلم اللغة انتشارا بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هي صعوبات التعبير الكتابي (كيك كالفنت 1988 ، فتحي الزيات 1998) وأكدت نتائج دراسات كلا من اندرسون(1982) (Anderson) وشاين ويسل ديك (1986) (Shinnysel-dyke) وهوك بلنجسلي (1989) (Houk & Bllingasly) ستال(2001) Staal ومارشيسان (2003) Marchisan سادلر وآخرين (Saddler 2004) (et al) أن صعوبات التعبير الكتابي تعتبر من أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكتابة التعبيرية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبين التلاميذ العاديين وذلك لصالح العاديين ، وخاصة فيما يتصل بعلامات الترقيم ، و أدوات الربط ، والقدرة على التخطيط والتنظيم الجيد للكتابة والقدرة على استخدام الكلمات بصورة صحيحة وصياغة الجمل ، والقدرة المحدودة على مراجعة الأخطاء وتصحيحها[9]

4-1-3- مظاهر صعوبات تعلم التعبير الكتابي : يستند تشخيص صعوبات التعلم في التعبير الكتابي في إطار عملية التقويم إلى أربعة معايير بيداغوجية تغطي أغلب المعارف والقدرات والمهارات الخاصة بالتعبير الكتابي ، والمعايير أداة مهمة في اكتشاف وتصنيف الأخطاء والمشكلات التي يواجهها التلاميذ في إنتاج نص مكتوب . والمعيار كما يعرفه "روجيرس" " Rogers " << صفة تميز إنجاز مهمة معقدة >>.[10] ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير :

- معايير الحد الأدنى : وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة .
- معايير الإتقان :وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة.

- معايير الحد الأدنى : (Critères minimaux): هي المعايير التي يتوجب على المتعلّم امتلاكها جميعاً بالحد الأدنى على الأقل كي يمكن اعتباره يمتلك الكفاءة في حدها الأدنى. أما العدد المثالي لهذه المعايير فهو ثلاثة. ولا يعتبر المعيار مكتسباً إلا في حال التملك أو التحكم الأقصى عندما يتحصل المتعلم على الدرجة كاملة والتحكم الأدنى عندما يتحصل المتعلم على ثلثي العلامة (3/2) . ويشكل عدم التحكم فيها عقبة أمام المتعلم في اكتساب مهارات التعبير الكتابي:

أ- معيار الوجاهة : ويقصد به ملائمة الجواب أو المنتوج مع المطلوب (أي التعليمة) ويمكن أن نلاحظ الوجاهة بطرح هذا السؤال: (هل أنجز التلميذ ما ينبغي إنجازه).والوجاهة هي عدم الخروج عن الموضوع . ومن الصعوبات التي تقع في نطاق هذا المعيار ، نذكر عدم استجابة المنتوج للتعليمة و توافقه معها. عدم استجابة المنتوج لنمط الكتابة المطلوب.عدم استجابة المنتوج للحجم المطلوب.

ب- معيار الانسجام : الانسجام هو استخدام مسعى منطقي لا تناقض فيه ولو لم يكن وجيها ، فالاختيار المنسجم للأدوات والتسلسل المنطقي لها ، ووحدة دلالة المنتوج كلها تعبر عن قدرة المتعلم على التحكم في الجانب المنهجي أو المعرفة الإجرائية. ففي التعبير الكتابي يمكن أن يكون النص المنتج خارج الموضوع مثلا لكنه منسجم البناء (الجمل والفقرات مترابطة). ويجد التلاميذ صعوبة كبيرة في هذا المعيار من أبرزها عدم الترابط بين الجمل فقدان التسلسل المنطقي ، اختيار اللفظ الملائم للمعنى ، الاستخدام الصحيح لأدوات الربط ، عدم القدرة على التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية ، وجود التكرار والحشو.

ج- معيار السلامة أو الصوابية: ويعبر عن الاستعمال الصحيح للمفاهيم والأدوات الخاصة بالمادة وهو جواب عن السؤال: (هل أنجز التلميذ عمله بشكل سليم ؟) ولو كان خارج المطلوب منه .وفي اللغة يستعمل هذا المعيار في سلامة القواعد النحوية والصرفية والإملائية .ومن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في هذا المعيار ، نجد كثرة الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التي تؤثر على فهم المعنى ، التداخل اللغوي بين العامية والفصحى .

د- معيار الإتقان: وهو معيار التحسين والذي تختلف أهميته باختلاف الأهداف المسطرة والقيم التي نفضلها وشروط التقويم الخاصة، ولا يشترط التحكم فيه للمصادقة على اكتساب الكفاءة وتكمن وظيفته في تمييز تلميذ عن آخر. ولذلك فإن هذه المعايير محدودة العدد، معيار واحد أو اثنان على الأكثر.ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر : نوعية عرض العمل على ورقة التلميذ ، أصالة الإنتاج ، إتيان بأفكار غير مطلوبة لكنها مفيدة. وتبرز الصعوبات المتعلقة بهذا المعيار التي تلاحظ في كتابات التلاميذ في صعوبة في وضع علامات الترقيم ، صعوبة في وضوح الخط وجماله صعوبة في دقة الاستشهادات وسلامة توظيفها.[11]

4-1-4- أسباب صعوبات التعلم في التعبير الكتابي : في حقيقة الأمر أن العوامل المسببة لصعوبات التعبير الكتابي متعددة ، وهي علي تعددها يمكن تصنيفها إلي مجموعتين أساسيتين هي : العوامل الأكاديمية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بالمتعلم ، العوامل المرتبطة بالمعلم:

- العوامل الأكاديمية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بالمتعلم : المراد بها مستوى ذكاء المتعلم ، وقدراته العقلية ، وبنيته المعرفية ، وفاعلية عملياته (الانتباه- الإدراك – الذاكرة) وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وذوو صعوبات الكتابة يفتقرون إلي العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة مثل: الذاكرة البصرية ، القدرة على الاسترجاع ، القدرة على إدراك العلاقات المكانية ، كما أنهم يعانون من قصور طبيعي في نظام تجهيز المعلومات. كما تشير الأدبيات أيضا إلي أن أي اضطرابات في الجهاز العصبي تؤثر علي النواحي الانفعالية والدافعية للمتعلم ، وهذا بدوره ينعكس علي المتعلم فيبدو محبطاً مكتئباً ، يميل للانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي.

إن صعوبات التعلم في التعبير الكتابي ظاهرة متعددة الأبعاد وذات أثار ، تتجاوز النواحي الأكاديمية إلي نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية ، تترك بصماتها علي شخصية الطفل من جميع جوانبها ، لذا فمن الخطأ تناول صعوبات التعلم بعيداً عن المؤثرات النفسية والأسرية والاجتماعية، فالتلاميذ الذين يعنون من صعوبات تعلم غالبا ما تكون لديهم مشكلات نفسية تتمثل في ، القلق والحرج عند الكلام في موقف مدرسي رسمي أو اجتماعي، خاصة إذا كان أمام أناس غرباء مثل الزملاء في موقف تعليمي أو في امتحان حيث الأنظار متجهة إليه.، يضاف إليها توقعات المتعلم من ردود أفعالهم(الزملاء) من خلال ضحكهم أو استهزائهم.) وهي العوامل التي لها دور كبير جدا في التعبير الكتابي ذلك أن

المتكلم بلغة المدرسة (اللغة العربية الفصحى) في مواقف اصطناعية مدرسية ليس كالمتكلم بلغته الأولى (عربية دارجة) في مواقف طبيعية فنظرة المتعلم لنفسه تتأثر بردود الفعل من قبل معلمه وزملائه تؤثر كثيرا في تخطيطه وتنفيذه للتعبير. كما أن طبيعة الموضوع أو الموقف المطلوب الحديث عنه إن كان ذا علاقة بحياة المتعلم وبيئته الاجتماعية والثقافية ويتماشى مع مستواه العقلي المعرفي واللغوي في المرحلة التي هو فيها وفي موقف طبيعي عادي، أو أنه موضوع بعيد عن اهتماماته وعن سياقه الاجتماعي أو يتجاوز مستواه كلها عوامل تؤثر على أدائه اللغوي الشفوي والكتابي. وقد خلصت دراسة " على تعوينات " (1987) حول صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها أن حاصل الذكاء لا يتدخل في ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، وأن البيئة تؤثر تأثيرا مباشرا في ذلك.[12]

- العوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة المدرسية : إن دور المعلم ونوعية التدريس من الأسس التي تقوم عليها عملية التعلم الفعالة ؛ فما زال أغلب المعلمين على مستوى الممارسة يفتقدون لتطبيق الطرائق النشطة التي تناسب والمقاربة بالكفاءات ، من حيث غياب التنوع في تقنيات التنشيط وانتهاج أنماط تواصل وطرق تدريس متمركزة حول المتعلم فضعف التحكم في المعارف ، وعدم القدرة على تحويلها وإهمال بعض استراتيجيات التعلم المبنية على بيداغوجيا الفروق الفردية ، وعدم التحكم في أساليب التقويم وأدواته. وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء .وغيرها من السلوكات التعليمية التي تصدر عن المعلم تساهم بدرجة كبيرة في تعميق الصعوبات التعلمية التي يعاني منها المتعلم. بالإضافة إلى ذلك هناك عوامل مدرسية خارجة عن نطاق المعلم موجودة في الوسط المدرسي منها بشكل خاص التقديرات السلبية للمتعلم من طرف الآباء والأقران ، الكثافة العالية للأقسام ، النقل الآلي الذي يؤدي إلى انتقال التلميذ الضعيف مع التلميذ القوي ، الوتيرة الزمنية التي لا تساعد المتعلم في استيعاب الأنشطة المتعاقبة في بداية الأسبوع الدراسي وخلاله وفي نهايته ، الغيابات المتكررة للمتعلم والمعلم ،ضعف التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إداريا وتربويا وبيداغوجيا ، انعدام التواصل بين الأولياء والمعلمين وإدارة المدرسة.وقد أثبتت دراسة أجراها كل من " الملا والمطاوعة (1997) حول التعرف على العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر حيث خلصت الدراسة إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن المحاور الثلاثة التي شملتها الاستبانة (المنهج المدرسي ، طريقة التدريس ، الإدارة المدرسية) تعد من أهم معوقات تعليم مهارات التعبير الكتابي.[13]

4-1-5- تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي :

- تعريف التشخيص : يعني التشخيص " Diagnostic " الفهم الكامل الذي يتم عبر خطوات لاكتشاف نواحي العجز الموجودة لدى المتعلم في نشاطه التعلمي . ويعرفه "مهرنز" (Mehrens) (1975) التشخيص على أنه العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك و مدى قربها أو بعدها من المعايير الخاصة بها . وللتشخيص في المجال البيداغوجي وظيفة أساسية تتمثل في تمييز الحالات عن بعضها البعض (تمييز صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي ، وعن بطء التعلم ، وعن حالات الإعاقة الأخرى) . ويمكن من خلاله كذلك تحديد الأسباب المسئولة عن الحالة المتعلقة بصعوبات التعلم.[14] و يُعدّ التشخيص في التعبير الكتابي ضروريا، لكونه يتضمن محصلة التعلمات الوظيفية الرئيسية في اللغة العربية .ويتألف تشخيص الصعوبات من أربع مراحل، هي:

- الكشف عن الأخطاء ووصفها: يعتبر تحديد الأخطاء عملا تقنيا صرفا. ويجب التأكيد على شيء هام وهو تحديد الخطأ في سياقه. وننتقل في هذه المرحلة إلى وصف الخطأ وصفا دقيقا قدر الإمكان مثل: (غياب الفعل في الجملة عدم انسجام النص، إغفال علامات الترقيم). كيف نصف خطأ؟ :لا يمكن تصنيف الأخطاء بدون اعتماد معايير كبرى (macrocritère) التي أشرنا إليها في السابق أي فئات كبرى من الأخطاء ، أخطاء تتعلق بمعيار الوجاهة أخطاء تتعلق بمعيار الانسجام ، أخطاء تتعلق بمعيار سلامة اللغة ، أخطاء تتعلق بمعيار الإتقان.

- **البحث عن مصادر الأخطاء :** يعد تحديد الخطأ عملية تشخيص دقيقة. وإذا كانت المرحلة الأولى تعنى بالوصف، فإن هذه المرحلة تعني بالتحليل الدقيق، قدر المستطاع، أي الكشف عن الأسباب الخفية. ، إذ تتم بوضع فرضيات، لأننا لا نعرف مصدر صعوبات التلميذ معرفة يقينية، فالتلميذ على سبيل المثال قد يواجه صعوبات في كتابة الإملاء، لأن له معجما ناقصا أو غير مجند أو لأنه يخلط بين الحروف. ومن الواضح أن المعالجة تختلف وفق هذا المصدر أو ذاك. لهذا يجب أن يتم البحث عن الفرضيات مع مراعاة سياق التعلم. والطريقة المثالية هي وضع فرضيات عديدة حول مصادر الأخطاء وفحصها قبل الانتقال إلى المعالجة. إن طريقة البحث عن مصادر الخطأ طريقة حدسية، وتقنية واضحة في الوقت ذاته. حدسية بما إن المدرس يستطيع تحديد ما قد يشكل مصدرا لصعوبات التلميذ، انطلاقا من معرفته بالمادة، وبالتلميذ مساره الدراسي وردود أفعاله وظروفه العائلية وبالصعوبات التي إعترضته في الماضي. وهي كذلك تقنية واضحة، بما أنها قد تستند إلى أدوات مختلفة، كأدوات التشخيص وهي أدوات تسهم في وضع فرضيات حول مصادر الأخطاء، بكيفية مبنية أبرزها مقاييس التقدير - دراسة الحالة – المقابلة – الملاحظة - الاختبارات. لهذا يجب وضع فرضيات عديدة، حتى لو تبدى لنا أن واحدة تفرض ذاتها بشكل جلي. وتتطلب هذه الفرضيات مع ذلك، فحصها في مرحلة تالية.

- يعتبر تردد الخطأ مؤشرا دالا. فعندما ينسى التلميذ في نص من عشرة أسطر، التطابق بين الفعل وفاعله في كل الجمل فمن المستبعد أن يكون ذلك سهوا منه.

- لدينا عناصر موضوعية، نستطيع فحصها بسهولة، بالمقارنة مع إنجازات التلاميذ الآخرين: مثلا، عندما يخطئ تسع أعشار التلاميذ في الإجابة عن سؤال يناسب مستواهم ، فمن المحتمل أن السؤال لم تتم صياغته بشكل جيد. هناك كذلك معرفة المدرس بالتلميذ، ماضيه ووسطه وتاريخه.**15** وهناك أخيرا، الأدوات المساعدة على التشخيص. وفي حالة إخفاق كل هذه الوسائل، فبإمكاننا اقتراح أشكال معالجة عديدة على التلميذ واستخلاص الشكل الذي سيسمح بتقدمه، ويمكن أن لا نكتفي بالبحث عن مصدر الأخطاء، فنضع فرضيات حول أسباب وجود مثل هذه لأخطاء، أي أن نتساءل عما قاد التلميذ إلى ارتكاب هذا النوع من الأخطاء. إن مصادر الخطأ آنية، في حين أن الأسباب تعود إلى الماضي البعيد في بعض الأحيان. فحينما يكون الهدف هو البحث عن مصادر الخطأ، نطرح السؤال التالي: ما الذي قاد التلميذ أثناء الإجابة إلى الجواب بتلك الطريقة ؟. أما عندما نريد تحديد الأسباب، فإننا نطرح السؤال الموالي: ما الذي قاد التلميذ من خلال تاريخه، إلى ارتكاب هذا الخطأ ؟

4-1-5- المعالجة البيداغوجية : المعالجة جهاز بيداغوجي يتمّ بطريقة بعدية،ويبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحّح من إنتاج المتعلّم. ويقترح حلولا قصد تجاوز خلل ما في تعلّم المتعلّم أو جماعة من المتعلّمين15**.** وترتكز المرحلة الأخيرة على الانتقال إلى المعالجة بمعناها الدقيق وهي أربعة أنماط تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركّبة ، و نركز هنا على ثلاثة أنماط التي تدخل في عمل المعلم:

أ- معالجة تعتمد التّغذية الرّاجعة :

- تصحيح المتعلّم في الحين**.**
- مقارنة التّصحيح الذّاتي بتصحيح يقدّمه طرف آخر (تصحيح المدرّس أو تصحيح متعلّم آخر ...)

ب- معالجة تعتمد الإعادة والأعمال الإضافية :

- مراجعة مضامين معيّنة من التعلّم**.**
- إنجاز تمارين إضافيّة لدعم المكتسبات وتركيزها**.**
- مراجعة المكتسبات القبلية **.**

ج- معالجة تعتمد استراتيجيات تعلّم بديلة :

- اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء المكتسبات القبلية للموارد الجديدة

- اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء المكتسبات (من الوضعيّة إلى القواعد أو من الأمثلة إلى القواعد...)

د- تدخّل أطراف خارجيين :

- اللّجوء إلى أطراف من خارج المؤسّسة التربوية (المختصّون في تقويم النّطق أو أطباء العيون أو السّمع أو أطباء النّفس) من أجل تصحيح اضطراب ما في السلوك أو خلل ما في التعلّم (مثل النّطق أو السّمع أو البصر أو عسر القراءة.**16**

5- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

5-1- منهج الدراسة : نظرا لطبيعة الإشكالية المطروحة في هذه الدراسة فقد اختار الباحث لها البحث التجريبي منهجا للتحقق من صحة الفرضيات المطروحة. والفكرة التي يقوم عليها البحث التجريبي تتخلص في أنه إذا كان هناك موقفان متشابهان في جميع النواحي ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين دون الأخر أو حذف عنصر معين من أحدهما دون الأخر فإن أي اختلاف في النتائج يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف أو إلى غياب هذا العنصر فالباحث في الدراسة التجريبية يقوم بوضع فرض واحد أو عدة فروض توضح العلاقة السببية المتوقعة بين بعض المتغيرات ، وتجرى التجربة الفعلية لتؤكد صحة أو عدم صحة الفرض التجريبي.والمنهج التجريبي كما يعرفه "الصديق مختار عثمان" هو <<التحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء متغير واحد بحيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية.>>**17**

5-2- الدراسة الاستطلاعية: الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التعرف على مجتمع الدراسة ، خصائصه ، وتشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي وكيفية تطبيق أدوات الدراسة ، قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية والاطمئنان لصدقها وثباتها ، والتعرف على خصائص العينة ، ومن ثم التدرب على إجراءات الدراسة الأساسية .

5-2-1-أدواة الدراسة وخصائصها السيكومترية: بهدف المساعدة على بناء البرنامج الخاص بالمعالجة واستخدام محك علمي لضبط عينة الدراسة تشخيص حقيقي للمشكلات التي يواجهها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي تشخيصي ، وقد تضمن الاختبار وضعيتين إدماجيتين يشملان نوعا التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي(موضوع في كل نوع) تضمن الموضوع الأول إنتاج نص إخباري حول أهمية يوم الجمعة والأعمال التي يقوم بها المسلم في ذلك اليوم.أما الموضوع الثاني فقد استهدف كتابة رسالة إلى قريب بمناسبة عيد الفطر المبارك. وتضمن الاختبار شبكة تصحيح اعتمدت المعايير الأربعة التالية: معيار الوجهة ومعيار ، ومعيار الانسجام ، ومعيار سلامة اللغة ، ومعيار الإتقان، بسلم تنقيط يشمل عشرة نقاط. قام الباحث بتطبيق الاختبار على تلاميذ السنة الخامسة بالمقاطعة الأولى بدائرة جامعة بولاية الوادي للموسم الدراسي 2014/2013 ، حيث كان عددهم (517) تلميذ وتلميذة ، أسند تصحيح المواضيع لمعلمي السنة الخامسة والرابعة و اتبعت نفس إجراءات التصحيح المتخذة في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. ,وقد تم حساب صدق لاختبار التشخيصي بعرضه على مجموعة من المحكمين (معلمين ، مفتشي التعليم الابتدائي ، أستاذة جامعيين) حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (75%) ، وتم إدخال بعض التصحيحات المتعلقة بالصياغة اللغوية على الوضعيتين ، وتم حساب صدق المحتوى بطريقة المقارنة الطرفية حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب: (10.28) وعند مقارنتها بـــ "ت" المجدولة والمقدرة بـــ (2.84) عند درجة الحرية (28) نجد أن "ت" المحسوبة أكبر من المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) وبذلك فإن الاختبار قادر على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا ، وهو بذلك صادق . وتم حساب ثباته بطريقة الصور المتكافئة حيث أعد الباحث صورتين لاختبار في التعبير الكتابي وطبقهما على عينة مكونة من خمسين (50) تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بفاصل زمني قدر

بأسبوع وقد بلغ معامل ثبات الاختبار وفق معامل ارتباط بيرسون (0.70) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

5-2-2-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (01) يبين نتائج الاختبار التشخيصي :

المعيار	الوجاهة		الانسجام		سلامة اللغة		الإتقان...	
م . التحكم	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
تحكم أقصى	168	33.33	54	10.71	101	20.03	39	07.37
تحكم أدنى	194	38.49	126	25	143	28.37	127	24.19
تحكم جزئي	113	22.42	134	46.42	212	42.06	191	37.89
انعدام تحكم	29	5.75	90	17.85	48	09.52	147	29.16

يعد مستوى التحكم الجزئي ومستوى انعدام التحكم مؤشرا على وجود الصعوبة ومن خلال قراءة الجدول نجد أن نسبته (28.17) من التلاميذ يجدون صعوبات في معيار الوجاهة من خلال جمع نسبتي مستوى التحكم الجزئي ونسبة مستوى انعدام التحكم (عدم فهم التعليمة والاستجابة الصحيحة لما هو مطلوب)، وهي مستويات تعبر عن عدم تحكم في المعيار. و أن ما نسبته (64.27) من العينة يجدون صعوبة في معيار الانسجام الذي يمثل إنتاج أفكار متسلسلة تسلسلا منطقيا وبناء فكري لا تناقض فيه. في حين يجد (51.58) من أفراد العينة يجدون صعوبة في استعمال قواعد اللغة (القواعد النحوية والصرفية والإملائية) .أما في معيار الإتقان الذي يقيس قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة (الخط الواضح ، تنظيم الورقة، استعمال علامات الترقيم ،الإبداع) فقد كانت نسبة أفراد العينة الذين لديهم صعوبات (67.05) . والملاحظ عند ترتيب نتائج المعايير فإن اكبر الصعوبات التي يواجهها التلاميذ كانت في معيار الإتقان (29.16+37.89) ، ثم يأتي في المرتبة الثانية معيار الانسجام (17.82+46.42) وفي المرتبة الثالثة جاء معيار سلامة اللغة (9.52+42.06) وفي المرتبة الرابعة يأتي معيار الوجاهة (5.75+22.42) .

5-3- الدراسة الأساسية:

5-3-1- عينة الدراسة : اختار الباحث مدرستين متجاورتين بمقاطعة جامعة الأولى بولاية الوادي هما ابتدائية بن مبروك محمد وابتدائية رحماني أم الخير. اختيارا قصديا ، حيث بلغ مجموع التلاميذ (131) تلميذ وتلميذة . ولضبط عينة الدراسة وتشخيصها ، وبمساعدة معلمي الأفواج التربوية قام الباحث بتطبيق محك الاستبعاد حيث تم استبعاد (68) تلميذا لعدة أسباب منها : الغياب المنتظم ، حالات أسرية اجتماعية حرجة لأسباب صحية التأخر الدراسي عدم المرور بالقسم التحضيري ، التلاميذ المسجلين تسجيلا استثنائيا . ثم قام الباحث بتطبيق محك التباين من خلال حصر التلاميذ الذين تحصلوا على نسبة ذكاء تزيد عن (90)درجة والذين بلغ عددهم : (55) تلميذ وتلميذة ، ومن هذه المجموعة تم اختيار التلاميذ الذين تحصلوا على معدل أقل من (10/5) في الاختبار التحصيلي التشخيصي المطبق في الدراسة الاستطلاعية والذين بلغ عددهم(36) تلميذا وهو حجم العينة النهائية ، التي قسمت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

جدول رقم (02) يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية

التلاميذ / المؤسسات	الذكور	الإناث	المجموع
رحماني أم الخير	9	5	14
بن مبروك محمد	12	10	22
المجموع	21	15	36

5-3-2- أدوات الدراسة :

أ- الاختبار التحصيلي للقياس القبلي والبعدي والتتبعي : لتغطية أنواع التعبير المحددة في المنهاج (التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي) صمم الباحث وضعيتين إدماجيتين تمثلان أنواع التعبير ، الوظيفي وهو كتابة رسالة باعتباره الموضوع المهيمن في الممارسات المدرسية ، و التعبير الإبداعي وهو موضوع يجمع بين النمط الإخباري والوصفي يعبر عن وضعية حقيقية عايشها التلميذ لها دلالة ومعنى بالنسبة إليه.وقد راعى الباحث في بناء الوضعية الشروط التالية:

*- تتضمن الوضعية مشكلة لها علاقة بالحياة اليومية للمتعلم .

*- إدماج معارف ومهارات ومواقف تمثل نسبة 80% من التعلمات

*- تحديد السند الذي يتضمن المعلومات التي يتفاعل معها التلميذ ،والمهمة المطلوب انجازها وتمثل حلا للمشكلة المطروحة والتعليمة التي تتضمن توصيات عمل يجب أن يحترمها التلميذ.

وقد قام الباحث باختبار الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء روعي فيها التنوع في التخصص والوظيفة ، حيث جمعت بين الخبرات الجامعية الأكاديمية والخبرات الميدانية في مجال التربية والتعليم والتدريس والتفتيش وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين عالية حيث بلغت : (80%) .كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للاختبار على عينة عشوائية تكونت من (141) تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، مستعملا طريقة المقارنة الطرفية حيث قدرت قيمة "ت" بـــ: (7.01) وهي قيمة دالة عند درجة حرية (18)ومستوى دلالة (0.01). و للتأكد من ثبات الاختبار اختار الباحث طريقة الصور المتكافئة حيث بالإضافة إلى النموذج المقترح في السابق ، صمم الباحث صورة ثانية للاختبار التعبير الكتابي يتكون من موضوعين موضوع في التعبير الإبداعي وموضوع في التعبير الوظيفي قام الباحث بتطبيق الصورتين على عينة عشوائية من تلاميذ السنة الخامسة تتكون من (47) تلميذا.بفاصل زمني قدره أسبوع . بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجتي المجموع الكلي لكل من صورتي الاختبار وقد بلغ معامل الارتباط (0.78)عند مستوى دلالة (0.01) وهو معامل عالي يعبر عن ثبات الاختبار .

ب- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح : يحتاج تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي إلى تطبيق جملة من المحكات الأساسية منها على وجه الخصوص محك (التباين والاستبعاد) ولا يتم ذلك إلا باستعمال اختبارات ومقاييس نفسية تحقق ذلك حيث وقع اختيار الباحث على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح لأنه اختبار غير لفظي يقيس قدرة عامة و لسهولة تطبيقه واستعماله من طرف المعلمين .

يتكون هذا الاختبار من (60) صورة وشكل في مجوعات كل مجموعة تتكون من خمسة صور وأشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر ، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة ، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة وذلك بوضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة، والزمن المخصص للإجابة على كل الاختبار هو (15) دقيقة.18

الخصائص السيكومترية للاختبار : قام الباحث بالتحقق من ثبات وصدق الاختبار على عينة عددها (50) تلميذا اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وقد كانت النتائج كما يلي:

أ- الثبات: استخدم الباحث في حساب معامل الثبات معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (0.79).

ب- الصدق: تم حساب معامل صدق الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) ، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (13.04) وهي قيمة دالة إحصائيا.

ج- مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لزيدان السرطاوي: هو أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، صممه وأعده الدكتور زيدان أحمد السرطاوي على البيئة الأردنية. ويحتوي المقياس على (50) بندا في ثلاثة أبعاد يعبر البعد الأول عن المشكلات الأكاديمية ويتكون من (25) بندا ، ويعبر البعد الثاني عن الخصائص السلوكية ويتكون من (12) بندا ، ويعبر البعد الثالث عن الصعوبات الإدراكية الحركية ويتكون من (13) بندا .19

قام الباحث بإعادة تكييفه على البيئة الجزائرية من خلال حساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات:

أ- صدق المقياس : لحساب صدق المقياس ، قام الباحث باختيار عينة عشوائية تكونت من 153 تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ينتمون إلى مدرستين (أربعة أفواج) . حيث استعان بالمعلمين الذين يدرسون الأفواج للإشراف على عملية تطبيق المقياس بعد أن تعرفوا على كيفية استخدامه. و باعتماد طريقة المقارنة الطرفية تم حساب صدق المقياس من خلال مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى (الأسفل) في الاختبار .وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين .فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى الأسفل يكون الاختبار صادقا وتطبيقا لهذه القاعدة توصل الباحث لحساب قيمة " ت " حيث جاءت النتائج كالتالي :

جدول رقم (03) يبين قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا

الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفئة العليا	32.102	3.527	25.089	0.01
الفئة الدنيا	9.063	4.915		

الملاحظ من خلال الجدول أن قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ومنه فالفرق بين المجموعتين العليا والدنيا فرق حقيقي لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة ذات الدرجات العليا وبناء عليه فالمقياس استطاع أن بين المجموعات ذات الدرجات العليا والمجموعات ذات الدرجات الدنيا فهو صادق على العينة التي طبق عليها.

ب- ثبات المقياس : على نفس العينة تم حساب ثبات المقياس بطريقتين ، وهما طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة إلفا كرونباخ وقد بلغت (0.995) أما الطريقة الثانية فهي طريقة التجزئة النصفية وقد بلغت (0.946) وهذا يدل على ثبات عالي للمقياس.

د- برنامج الدراسة : يستند البرنامج المقترح للمعالجة على مقاربتين بيداغوجيتين ، تتمثل الأولى في المقاربة النصية والتي تعني أن الجهد التعليمي والتعلمي العلاجي ينطلق من نص قرائي يقترح على المتعلم يتضمن كل الظواهر اللغوية التي سوف يتناولها المعلم والمتعلم في الحصة العلاجية ، كما أنه يمثل موردا معرفيا يمكن المتعلم من التعرف على النص من حيث الشكل والمضمون ، يزوده برصيد معجمي مهم .أما المقاربة الثانية فهي بيداغوجيا الإدماج والتي تعتبر آلية مهمة في استثمار الموارد المعرفية والمنهجية وتجنيدها من أجل بناء النص . حيث لا يمكن للمتعلم أن يصوغ نصا من خلال معارف مجزأة لا توجد روابط فيما بينها. يتكون البرنامج من أربعة عشرة حصة تنجز بمعدل حصة في نهاية كل أسبوع حجمها ساعتان ويتلخص البرنامج العناصر التالية :

***- وضعية انطلاق** : عبارة عن وضعية إدماجية تتجسد في وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم لأنها مستوحاة من واقعه المعيش يشعر فيها بأهمية العمل الذي ينتجه .يطلب فيها من المتعلم إنتاج كتابي يوظف فيها مكتسباته الفعلية والمعرفية والسلوكية.(نص يتراوح حجمه من ثمانية إلى اثنتا عشرة سطرا) يقرأها التلميذ من أجل فهم التعليمة وتحديد المطلوب فيها وما تحتاجه من موارد معرفية ومنهجية ، تنجز كاملة في نهاية الحصة .

*** - تقديم النص** : نص قصير(يتراوح بين 100و120) كلمة دون احتساب لأدوات المعاني.حيث يعتبر نصا للمطالعة يستقي منه التلميذ روافد لغوية تساعده على إثراء رصيده اللغوي ، و تتمحور كل الأنشطة اللغوية المختلفة حوله وهو ما يعرف بيداغوجيا بالمقاربة النصية ، وقد روعي أن تكون كل النصوص نثرية وغير متشعبة الأفكار وأصيلة غير متصرف فيها إلى درجة الإخلال بمعناها ، يحمل دلالة بالنسبة للمتعلم وممثلا لنمط من الأنماط التي تعود عليها التلميذ في القسم (حواري ، سردي ، خبري ، وصفي). يُقرأه المعلم بهدف الاستماع ، ثم يقرأه التلاميذ قراءة صامتة وجهرية بهدف تصحيح الأخطاء القرائية وتعميق الفهم و مناقشة النص من خلال أسئلة يطرحها المعلم للتدريب على استنتاج الأفكار وتنظيمها شفويا. يتبع بشرح مفردات واردة في النص بواسطة توظيفها في جملة من إنتاجه ، أو تقديم مجموعة من الكلمات يطالب التلاميذ باستخراج أضدادها أو مرادفها من النص، على أن لا يزيد عدد الكلمات على ثلاثة.

*** - البناء اللغوي** : الغرض منه إعادة إرساء الموارد اللغوية بشكل صحيح ليتمكن المتعلم من توظيفها في وضعيات جديدة

*** - إنجاز المطلوب :** يقوم التلاميذ بكتابة النص المطلوب وفق الشروط المحددة في التعليمة .(تحرير الموضوع)

*** - التقويم** : يمر التقويم بثلاث مراحل :

أ- تقويم الموارد: :يتم تقويم الموارد المعرفية من خلال شبكة خاصة تعتمد التنقيط المجزأ حيث تمنح للبناء الفكري ثلاث نقاط وللبناء اللغوي ثلاث نقاط ويتم التصحيح بناء على إجابة نموذجية معدة سلفا.

ب- تصحيح انتاجات التلاميذ : يقوم المعلم بتشخيص الأخطاء اعتمادا على معايير الملائمة ، الانسجام ، سلامة اللغة الإتقان. عند الحكم على مستوى التلميذ يتم تطبيق قاعدة الثلثين ، بمعنى أنه إذا نجح التلميذ في الإجابة على ثلاث أسئلة من ثلاثة أسئلة بحسب كل معيار من المعايير المشار إليها سابق يعتبر ذلك تحكما أقصى ، وإذا أجاب على سؤالين من ثلاث يعد ذلك تحكما أدنى ، أما إذا أجاب على سؤال واحد من ثلاث فيعد ذلك تحكما جزئي.

ج- الأخطاء: التصحيح الجماعي : (السبورة والألواح) ، ويخص الأخطاء المشتركة ، يتفق للمعلم مع التلاميذ على رموز يضعها تحت الأخطاء المرتكبة والتي تحدد نوع الخطأ. التصحيح الفردي أو التقويم الذاتي وخلاله يقوم كل متعلم بتصحيح أخطائه بنفسه. يعيد المتعلمون كتابة الموضوع بعد الانتهاء من التصحيح .

د- التقويم الذاتي : يعتمد التقويم الذاتي على جهد المتعلم من خلال تزويده بشبكة تقييم ذاتي تسمح له بتقدير مدى صواب إجابته وتوافر إنتاجه على الشروط المطلوبة ، هذه الشبكة المنهجية تساعده على التأكد من سلامة المسعى الذي سلكه أثناء العمل . و يحرص المعلم على تقديم التغذية الراجعة المناسبة في كل مرحلة من هذه المراحل.

6- نتائج الدراسة :

1- عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرضية: التي نصّت على مايلي: يساهم تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات التعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي حيث تمّ التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار "**t**" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياسين البعدي. وجاءت النتائج كما يلي:

جدول(04): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي

معايير الاختبار	المجموعة التجريبية		المجوعة الضابطة		متوسط الفروق	قيمة t_c	درجة الحرية DF	الدلالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير d (الدلالة العملية)
		S	$\overline{X}$	S					
الوجاهة	4.36	0.36	3.94	0.43	0.42	3.15	34	دال عند α=0.01	1.05 تغير كبير
الانسجام	3.17	0.51	2.38	0.44	0.79	4.99			1.66 تغير كبير
سلامة اللغة	4.46	0.43	3.57	0.41	0.89	6.35			2.12 تغير كبير
الإتقان	0.78	0.26	0.46	0.15	0.32	4.52			1.51 تغير كبير
الدرجة الكلية	12.76	1.05	10.43	0.83	2.33	7.39			2.46 تغير كبير

قيمة t_t المجدولة (2.03)

يتبين من الجدول(04): أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الإتقان الكتابي المقدر بـــ:(2.33)، أما معايير الاختبار بدءا بمعيار الوجاهة نجد الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة المقدر بـــ:(0.42) والفرق بين متوسط درجات المجوعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على معيار الانسجام المقدر بـــ:(0.79)، والفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على معيار سلامة اللغة المقدر بـــ:(0.89)، أما الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على معيار المقدر بـــ:(0.32)، كلها فروق حقيقية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01). مما يدل على أنّ تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية بحصصه الأربعة عشرة قد ساهم فعلا في معالجة صعوبات التعلم في المعايير المختلفة للتعبير الكتابي ، وذلك بارتفاع متوسطات درجات معايير الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي والدرجة الكلية في القياس البعدي للمجوعة التجريبية مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

ولتقويم برنامج المعالجة البيداغوجية من خلال نتائج التجربة ، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم تأثير برنامج المعالجة البيداغوجية ــ وهو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ــ ، وذلك بتطبيق معادلة كوهن(1977)Cohen كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لعينتين مستقلتين ، وأشار كوهن إلى معايير محكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d" ، حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفاً عند القيمة (0.20 ــ 0.50) ، ومتوسطاً عند القيمة (0.50 ــ 0.80) ، وكبيراً عند القيمة (0.80 ــ فأكثر). **20**

وبالرجوع للجدول(06): وبعد عرض المعايير المحكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d" يتبن لنا أن القيم المعيارية المحسوبة لحجم تأثير برنامج المعالجة البيداغوجية على معايير الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي والدرجة الكلية المقدرة على التوالي بـــ :(1.05، 1.66، 2.12، 1.51، 2.46) ، تُثبت أن لبرنامج المعالجة البيداغوجية دلالة عملية ذات تأثير كبير على معايير الكفاءة التي يقيسها الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الأولى.

ويعزى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين على مستوى الدرجة الكلية للاختبار إلى فرص التعلم الحقيقة التي أتاحها برنامج المعالجة التربوية القائم على التطبيقات الإدماجية استجابة للتوجهات الجديدة التي دعت إليها الوثائق المرجعية (المنهاج ، الوثائق المرافقة ، المرجعية العامة للمناهج ، التوجيهات الخاصة بالتقويم من خلال المناشير الوزارية) الصادرة عن وزارة التربية الوطنية التي تؤكد جميعها على ضرورة تبني المقاربات المعرفية في

مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية ويأتي في مقدمة تلك المقاربات المتعلقة باللغة العربية المقاربة النصية التي تمثل اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين الاستقبال والتلقي والإنتاج ، وتنظر للغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته حيث تنفذ النشاطات اللغوية وفق منظور تكاملي ، وفي هذا الاتجاه جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراستين هامتين اختبرتا تأثير برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي قائم على التكامل اللغوي ، حيث أظهرت دراسة " رابعة عارف الشناق " (2000) التي أجريت بالأردن فروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بمدخل التكامل اللغوي في مهارات التعبير الكتابي وفي السياق ذاته أثبتت دراسة " عفت حسن درويش " (1986) وجود فروق بين العينة التجريبية والعينية الضابطة لصالح العينة التجريبية في أثر التكامل اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي. واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي (أحمد مدكور) << إن أفضل أسلوب لعلاج صعوبات التعبير الكتابي هو أسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبط كل منها بالأخر ويؤثر فيه ويتأثر به >> **21** ويعزى تفوق المجموعة التجريبية في معايير اختبار التحصيل الكتابي المتمثلة في (الوجاهة والانسجام و سلامة اللغة والإتقان) إلى بيداغوجيا الإدماج التي تمثل في برنامج المعالجة التربوية الإستراتيجية الأساسية تنمية الكفاءات من خلال التطبيق الصارم لمجموعة من الاستراتيجيات الملازمة للمقاربة بالكفاءات منها (بيداغوجيا الإدماج، المقاربة النصية، بيداغوجيا الفروق الفردية ممثلة في، تفريد التعليم والتعلم التعاوني، وطريقة حل المشكلات). كما يعزى ذلك التفوق إلى التنوع في الأنشطة التي مارسها التلاميذ بتركيز عالي انطلاقا من توظيف الموارد ذي الدلالة والمعنى الذي يأخذ في الحسبان الواقع، وممارسة إدماج الموارد جزئيا وكليا في إطار التكامل اللغوي الذي يجمع بين الأنشطة المختلفة للغة – القراءة ، التعبير الشفوي ، القواعد وتتفق نتائج الفرضية مع ما كشفت عنه بعض الدراسات التي أجريت في مجال تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، منها على الخصوص دراسة (Groupe DIEPE) التي تناولت بالمقارنة معرفة الكتابة في المرحلة الثانوية لدى أربعة عينات من التلاميذ الفرنكوفون في أوربا وأمريكا حيث خلصت الدراسة إلى أن المدخل الكلي ساهم بشكل أساسي في تطوير الكتابة لدى العينات الأربعة رغم اختلاف البيئات. ويرجع الفضل في تحسن الأداء الكتابي من خلال تنظيم النص لدى عينة الدراسة إلى استخدام النموذج المعرفي " لهياس وفلاور" (Hayes et Flower) (1980) الذي يرتكز على المراحل الثلاثة (مرحلة التخطيط مرحلة التنفيذ ، مرحلة المراجعة) حيث أكدا في أبحاثهما أن الكتابة تعتمد على الترابط بين الأنشطة المعرفية التي يقوم بها المتعلم في كل مستوى من مستويات العمليات الثلاث المشار إليها أنفا.[23] كما يعزو الباحث هذا التطور إلى الممارسة القرائية الواعية للمتعلم من خلال البرنامج وهو أمر أكدته الكثير من الدراسات من أن التحسن القرائي لدى التلميذ يرافقه في أغلب الأحوال تحسنا في الكتابة ، ومن تلك الدراسات الدراسة التجريبية التي قام بها "مارك " **(**MARK) (1990) التي أثبتت أثر ربط القراءة بالكتابة على بناء نص يتسم بالترابط والتنظيم.**22**

7- خاتمة:

كما تحيلنا النتائج إلى جملة من التوصيات نوجزها فيما يلي:

1-تطبيق إستراتيجية وطنية للمعالجة البيداغوجية تتمثل في إعداد برنامج للتعديل البيداغوجي حسب درجة تردد الأخطاء المسجلة الغاية منه بناء مسعى يتمثل في تطبيق مجموعة متنوعة من أدوات وإجراءات التعلم والتعليم التي تعتمد على البرنامج المطبق في هذه الدراسة .

2-ينبغي أن يكون التكامل اللغوي نقطة الارتكاز في تطوير اللغة وتدريسها ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي من خلال الممارسة اليومية لها في مختلف المواد تحدثا وكتابة والاهتمام بالوعي بالعمليات وكيفية التعلم أكثر من التركيز على الناتج.

3-زيادة الحجم الساعي للحصص التعبير الكتابي والمعالجة البيداغوجية في حدود الساعة ونصف الساعة

4- اعتماد معايير التعبير الكتابي المعتمدة في هذه الدراسة كمهارات يتم من خلالها التشخيص والعلاج.

المراجع:

1- وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.النشرة الرسمية، عدد خاص ، فيفري 2008 ص: 30

2- وزارة التربية الوطنية مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي جوان 2012 ص: 11

3- السيد عبد الحميد السيد (2000) صعوبات التعلم تاريخها ومفهومها ، تشخيصها وعلاجها ، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة ، دار الفكر العربي ، القاهرة العدد الثالث ط1 ص: 77-78

4- نصر حمدان ، تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية بالأردن ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، السنة الرابعة ، العدد السابع ، ص: 44

5- السيد عبد الحميد السيد (2000) المرجع السابق ، ص: 225

6- معمرية بشير:(2007) بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس ،منشورات الحبر،الجزائر ص: 126

7- وزارة التربية الوطنية ، المرجع السابق ، ص: 16

8- الزيات ، فتحي مصطفى صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ،2008 ، ص 48

9- أمل عبد المحسن زكى (2005) دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها جمهورية مصر العربية ، ص: 181

10- وزارة التربية الوطنية ، دليل منهجي في التقويم التربوي ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد الجزائر ،2010 ص: 128-129

11- وزارة التربية الوطنية ، نفس المرجع ، ص:139

12- أنور محمد الشرقاوى ،(1987) دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، ص:.103

13- أنور محمد الشرقاوي ، نفس المرجع السابق ، ص: .190

14-دليل المعالجة البيداغوجية في التعليم الابتدائي(2008) مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية الجزائر ص: 22

15- المدخل إلى التربية الخاصة, د. يوسف القريوتي و د. عبد العزيز السرطاوي, 1995 ص: 97

16- دليل المعالجة البيداغوجية في التعليم الابتدائي ، المرجع السابق ، ص: 24

17- الصديق مختار عثمان ، مناهج البحث العلمي، (2005) أم درمان دار جامعة القرآن الكريم للطباعة، ص110

18-- أحمد زكي صالح، اختبار الذكاء المصور ــ كراسة التعليمات ، (1978)، دار النهضة العربية القاهرة ، ص: 10

19- زيدان أحمد السرطاوي ، مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية " دراسة تقنينية، 1995مركز البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود ، الطبعة الأولى ، ص : 28

20- عبد المنعم، أحمد الدردير.(2006).الإحصاء البارامتري واللابارامتري: في اختبار فرضيات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط1، القاهرة: عالم الكتب ، ص: 79

21- Groupe DIEPE, savoir écrire au secondaire; étude comparative auprès de quatre échantillons francophones d'Europe et d'Amérique. De Boeck Université, 1995 ,P:126-130

21- سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة, د.فتحي السيد عبد الرحيم 1992،ص: 69

الزيات ، فتحي مصطفى (1998) صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (سلسلة علم النفس المعرفي) القاهرة ، دار النشر للجامعات ،ص : 112