جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

تخصص: تعليمية اللغة

الموضوع:

صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

من إعداد الطالب:

- حاج محمد نور الدين

نوقشت يوم 2017/05/16 أمام اللجنة الموقرة:

د. غريب مسعود ..... رئيسا

د. بقادر عبد القادر ..... مشرفا

د. شنين بلخير.....مناقشا

الموسم الدراسي: 2017/2016

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ صدق الله العظيم

سورة النمل

الآية 91

إهـــداء

إلى أمي وأبي

إلى أهلي وعشيرتي

إلى أساتذتي

إلى أستاذي المشرف: بقادر عبد القادر مع عظيم امتناني وشكري

إلى زملائي وزميلاتي

إلى الشموع التي تحترق لتضيء الآخرين

إلى كل من علمني حرفا

أهدي هذا البحث الأكاديمي راجيا من المولى عز وجل أن يجد القبول والنجاح .

شكر وتقدير

أتوجه بالشكر الجزيل والامتنان، إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد , على انجاز هذا العمل, وفي تذليل ما واجهت من صعوبات , واخص بالذكر أستاذي المشرف بقادر عبد القادر ,الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لي في إتمام هذا العمل، وعلى صبره معي.

كما أشكر كل الأساتذة الذين قدموا لي نصائح وإرشادات وآراء قيمة كان لها أثر كبير في عملية توجيه البحث وإخراجه الى ماهو عليه الآن , وأشكر جميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي الذين تتلمذتُ على أيديهم , و الشكر موصول أيضا إلى كل من ساعدني على الاستمرار و الوصول بهذا البحث إلى نهايته .

الفهرس

الإهداء I

شكر وتقدير II

الفهرس III

فهرس الجداول: V

فهرس الملاحق: VI

ملخص الدراسة: VII

مقدمة: ..... أ

الفصل الأول: المفاهيم النظرية 2

المبحث الأول: صعوبات التعلم 2

I. مفهوم صعوبات التعلم: 2

II. أسباب صعوبات التعلم : 5

III. أنواع صعوبات التعلم : 9

IV. تشخيص صعوبات التعلم: 17

المبحث الثاني: الكتابة 21

I. مفهوم الكتابة وأهميتها : 21

II. أساليب الكتابة وأنواعها 24

III. مهارات الكتابة : 32

IV. صعوبات تعلم الكتابة: 34

الفصل الثاني: الجانب الميداني 38

المبحث الأول: الطريقة والأدوات 38
أولا: مجتمع وعينة الدراسة: 38
رابعاً: أداة الدراسة 42
خامساً: صدق الأداة 44
سادساً: إجراءات الدراسة 44
سابعاً: الأساليب الإحصائية 45
المبحث الثاني: عرض النتائج ومناقشتها 45
الخاتمة 72
المصادر والمراجع: 74
الملحق رقم (01) 78

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة على المؤسسات التربوية وأماكن وجودهم	38
02	التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس	39
03	التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير العمر	39
04	التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي	40
05	التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة التعليمية	41
06	أبعاد الاستبيان وما يتضمنه كل واحد منهما من بنود	43
07	التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للبعد الأول	45
08	التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للبعد الثاني	53
09	التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للبعد الثالث	64

فهرس الملاحق:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الاستبيان في صورته النهائية	78

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حيث استهدفت أبرز هذه الصعوبات، وذلك وفقا لعينة غرضية في بعض ابتدائيات مقاطعة بني ثور بمدينة ورقلة، والمتكونة من (40) معلما ومعلمة، وهذا باستخدام استبيان صمم خصيصا كأداة للدراسة واستعمال الأساليب الإحصائية اللازمة وهي التكرارات والنسب المئوية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى ما يلي:
الأغلبية العظمى من الأساتذة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يوافقون تماما على أن الاضطراب في الجانب العقلي المعرفي، وعدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة، ومشكلات اللغة العربية، تؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ، متبوعا بعده الأساتذة الموافقون لحد ما لهذه الأبعاد، وهذا رغم اختلاف متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية
الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – الكتابة.

Summary:
This study dealt with the difficulties of learning to write in the fifth year of primary education. The most important of these difficulties were targeted according to a sample sample in some of the secondary schools in Beni Thur in the city of Ouargla، consisting of (40) teachers and teachers. The necessary statistical methods are duplicates and percentages.

This study concluded that: That the vast majority of the teachers of the fifth year primary fully agree that the disorder in the cognitive side of knowledge، and the lack of knowledge of the learner grammar rules، and the problems of the Arabic language، lead to the difficulties of learning to write students، followed by professors who agree to some extent of these dimensions، Gender، age، educational qualification، educational experience

Keywords: Learning Difficulties – Writing.

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد خاتم الأنبياء وبعد:

تعتبر المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي للتلميذ، فهي اللبنة الأساسية لتكوين الفرد من شتى نواحيه المعرفية، و الاجتماعية، و النفسية، و هو الهدف الأساسي من العملية التعليمية ، و لطالما سعى التربويون و الخبراء المهتمون بالمجال التعليمي جاهدين في سبيل الكشف و البحث عما قد يعيق هاته العملية التربوية، و لعل أبرز المجالات التي تؤرق المهتمين بمجال التعليم، هو مجال صعوبات التعلم، تلك التي تقف عقبةً و حاجزاً في سبيل تقدم الطفل في مرحلة التعليم الأساسي، و قد تؤدي به إلى فقدان الرغبة و الدافعية للتعلم لذا فإن الكشف المبكر لهاته الصعوبات يساعد على إيجاد حلول ناجعة من طرف القائمين على العملية التعليمية و تمكينهم من تحقيق الأهداف المسطرة و تحقيق نجاح مدرسي فعال.

وعليه جاءت الدراسة موسومة ب: **صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.**

واخترنا السنة الخامسة ابتدائي باعتبارها آخر سنة في المرحلة الابتدائية، والتي يفترض ان يكون فيها التلميذ قد تمكن من تحقيق كل الأهداف المسطرة في المنهاج الخاصة بمهارة الكتابة، وبالتالي عدم تحقيقها يعني وجدود صعوبات ساهمت في ذلك وأعاقت بعض التلاميذ في مسايرة تعليمهم بشكل سليم.

ويرجع اختيار هذا الموضوع لأسباب موضوعية، وذاتية، فأما الموضوعية هو معاناة التلاميذ في تعلم المهارات الأكاديمية ومن بينها مهارة الكتابة، فرغم كل الوسائل والبرامج التعليمية المسخرة للتلميذ حتى يحقق نجاحاً مدرسياً نجدهم يعانون في مسايرة تعليمهم لعدم تمكنهم من المهارات الأكاديمية، وكذا نقص الدراسات والبحوث

الأكاديمية في هذا المجال، وأما الذاتية فهو الفضول لمعرفة العوائق والحواجز التي تجعلهم يعانون في سبيل اكتساب هاته المهارات.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة على إشكالية البحث: فم تتمثل صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ويندرج تحت هذا الإشكال الأسئلة الفرعية الآتية:

_ هل عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة يؤدي إلى صعوبات في الكتابة؟

_ هل لمشكلات الكتابة العربية دور في صعوبات الكتابة؟

_ هل اضطراب الجانب العقلي المعرفي دور في صعوبات الكتابة؟

وبناء على الأسئلة السابقة تتبنى الدراسة الفرضيات الآتية:

- الاضطراب في الجانب المعرفي العقلي قد يؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة.

- قد تؤدي مشكلات الكتابة العربية إلى صعوبات تعلم الكتابة.

- عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة قد يؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة.

وتسعى الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتجلى في:

- الكشف المبكر لصعوبات الكتابة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.
- تحديد العوامل المؤدية إلى صعوبات الكتابة.
- الوصول إلى تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة.
- الكشف عن أهم الاستراتيجيات التدريسية لعلاج صعوبات الكتابة لدى التلاميذ .

وتتأتى أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، يكمن اهتمامنا بالبحث في الكشف عن صعوبات تعلم الكتابة للفائدة التي يمكن أن تعود بها هذه العملية على التلميذ وعلى المنظومة التربوية والمجتمع ككل على مدى بعيد، فهو يساهم و لو

بشكل قليل في إيجاد الحلول الناجعة من طرف القائمين على العملية التربوية حينما يتم الكشف المبكر عن هاته الصعوبات و يحقق نجاح مدرسي ممتاز .

وللإجابة عن الإشكاليات المطروحة وتحقيق الأهداف المسطرة آنفا اقتضت طبيعة البحث أن يكون في فصلين، مسبوقين بمقدمةٍ ومدخلٍ (تناولنا فيه ماهية التعلم وشروطه ونظرياته باختصار)، وخاتمة وجاءت كالتالي:

الفصل الأول بعنوان: المصطلحات والمفاهيم العلمية، وجاء في مبحثين: الأول بعنوان: صعوبات التعلم: وضم أربع مطالب: الأول بعنوان: مفهوم صعوبات التعلم، الثاني بعنوان: أسباب صعوبات التعلم، الثالث بعنوان: أنواع صعوبات التعلم، الرابع بعنوان: تشخيص صعوبات التعلم.

أما المبحث الثاني من هذا الفصل والذي عنون ب: الكتابة، فضم أربع مطالب أيضا، الأول بعنوان: مفهوم الكتابة وأهميتها، والثاني بعنوان: أنواع الكتابة، والثالث بعنوان: مهارات الكتابة والرابع بعنوان: صعوبات الكتابة.

أما الفصل الثاني المعنون ب: الدراسة الميدانية، فقد جاء في مبحثين، الأول بعنوان: الطريقة والأدوات، في حين تضمن الثاني: عرض النتائج ومناقشتها، أما المبحث الثالث فتناولنا فيه جملة من التوصيات والاقتراحات، وأخيرا الخاتمة التي قمنا بتخصيصها لأهم النتائج المتوصل إليها، وأخيرا قائمة المصادر والمراجع والملاحق.

ونحن نعالج هذا الموضوع استعنا بالمنهج الوصفي، القائم على التحليل والإحصاء كأدوات إجرائية، مع الاعتماد على الجداول والنسب المئوية لاستخلاص النتائج.

والباحث لاينطلق من فراغ لذا استعنا بأهم الدراسات السابقة المرتبطة بموضوعنا:

- مراكب مفيدة، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بمدارس ولاية عنابة، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المدرسي، جامعة باجي مختار _عنابة _ ،2011.

- علي حسن أسعد جبايب، صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية _ نابلس _ ، 2010.

وقد اتكأت هذه الدراسة على مجموعة من المصادر والمراجع استقت منها مادتها العلمية نذكر منها:

1 محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع _ عمان _ الأردن، ط 1 ،2011.

2 سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع _ عمان _ الأردن، ط1، 2002.

3 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية، دار المسيرة _ عمان _ الأردن، ط1، 2010.

وقد واجهتنا عدة صعوبات أثناء خوضنا غمار البحث أهمها:

صعوبة الحصول على بعض المصادر، وكذا الإجراءات المتبعة فيما يتعلق بالجانب الميداني للبحث، خاصة ما يتعلق بدراسة وتحليل الاستبيان.

وفي الأخير أحمد الله الذي وفقني لإتمام هذا العمل، الذي أرجو أن يكون بصمة نافعة من بصمات خدمة اللغة العربية، وأشكر الدكتور بقادر عبد القادر الذي قبل الإشراف على هذا العمل، وقوم اعوجاجه، فأسأل الله أن يبارك فيه ويجزيه عني خير الجزاء.

نورالدين حاج محمد

في: 27 /2017/04

مدخل

مدخل: التعلم

إن موضوع التعلم لطالما شغل بال الكثير من الباحثين و المختصين في مجال التربية في معرفة ماهيته والمعايير التي تضبطه ، وإلى أية نظريات تستند، و هو لا يقتصر على المهتمين بمجال التربية و التعليم فقط ، بل يتعداه إلى الآباء و الأمهات على حد سواء، و يعتبر التعلم عملية فردية تختلف من شخص إلى آخر، واجتماعية عن طريق تفاعل الفرد مع بيئته و محيطه،" فالتعلم شرط رئيسي لتكيف الانسان مع محيطه الذي يعيش فيه وهو في عملية مستمرة من التعلم منذ ولادته و حتى مماته "[1]، و التعلم هو تغير في سلوك الفرد حيث أننا لا نستطيع قياس التعلم فهو افتراضي إنما نقيس السلوك الذي نستدل منه على عملية التعلم، " فهو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر و لكن يستدل عليه من السلوك و يكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي "[2]، والمقصود بالسلوك في هذا التعريف هو الذي يكتسبه من خلال الممارسة عن طريق تفاعله مع بيئته و محيطه و يختلف من شخص لآخر، و ليس السلوك الغريزي الفطري، كالجوع و العطش، والألم، " فهو العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغير دائم نسبياً في سلوك ما كاستجابة إلى موقف معين ، بشرط أن لا يكون التغيير ناتج عن التعب و الاضطراب العقلي أو النفسي أو النضج الفسيولوجي أو المرض أو المخدرات "[3]، فليس كل تغير في الأداء يعتبر تعلماً، و التعلم يكون عن طريق تعرض الفرد للموقف السلوكي المراد تعلمه.

للتعلم مفاهيم وتعاريف كثيرة نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر:

تعريف محمد زياد حمدان إذ يقول: " التعلم هو مفهوم نفسي يحدث نتيجة تغيرات في البناء الادراكي للفرد، ويستدل على وجوده عادة بمؤشرات سلوكية ملاحظة للعيان في الحياة المدرسية أو الاجتماعية "[4].

1سعيد حسيني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية الدولية، عمان، ط1، د. ت ، ص 12.

2 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات و تطبيقات, مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د ط، ص 11، 12.

3سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، ص 13.

4محمد زياد حمدان، الدماغ و الادراك و الذكاء و التعلم، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن، دط، ص 32.

وهذا التعريف يجعل من ملاحظة السلوك أساساً في قياس التعلم وأن هذا التعلم يتم عن طريق الإدراك المباشر من الحواس والعقل، ويعرفه فارس الأشقر بأنه " تغير في السلوك "[5] فحصَر التعلم في السلوك إلا أن هذا التغير كما أشرنا سابقاً لا يكون إلا نسبي، ولا تتم عملية التعلم إلا عن طريق المران والخبرة.

شروط التعلم:

حتى تتم عملية التعلم يجب أن تتوافر شروط معينة فهو لا يكون صدفة إنما يخضع لمعايير تضبطه فهو لا يتم عشوائياً ومن أهم شروطه:

1. **الدافعية:** إنه من المستحيل على الفرد أن يكتسب أو أن يتعلم إن لم تكن له الرغبة والدافعية، فهو " نوع من التوتر يدفع الكائن الحي إلى القيام بنشاط موجه لتحقيق هدف معين "[6]. فهو شرط أساسي حتى يتمكن الفرد من التعلم، وفقدان الدافعية يؤدي إلى فقدان التعلم والذي يؤثر مباشرة في تكوين الفرد وبنائه.
2. **التعزيز والمكافأة:** هو المحفز الحقيقي للتعلم، فهو الذي يجعل السلوك المتعلم المرغوب فيه يتكرر باستمرار في المواقف المشابهة، حيث أننا نمنح الطفل مكافأةً بعد أن يقوم بسلوك إيجابي، لتعزيز هذا السلوك المرغوب فيه والذي نريده أن يتكرر، وحتى يكون التعزيز فعالاً يجب أن يتم بعد حدوث السلوك الإيجابي مباشرة، وأن يكون هذا التعزيز متماشياً مع السلوك.[7]

وتكون للطفل نفس التعزيزات؛ فالتعزيز يتأثر بمستوى الإشباع عند الفرد، ويكون مرتبطاً بمدى أهميته لدى الطفل.

---

5 فارس الأشقر، فلسفة التفكير نظريات في التعلم و التعليم، دار زهران للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، د. ت , ص 125.

6 بطرس حافظ بطرس، طرق تدريس الطلبة المضربين سلوكيا و انفعالياً، دط، ص 384.

7 ينظر , سعيد حسني العزة , صعوبات التعلم , ص 14

3. **التدريب الموزع:** حيث أن كثرة النشاطات تؤدي بالمتعلم إلى الإرهاب والملل وهو ما يؤثر سلبا على عملية التعلم، لهذا يجب تقسيم النشاطات والتعلمات بحيث لا تعطي دفعة واحدة وهذا يجعل المتعلم يوفر جهده وتكون له قابلية للتعلم أكثر.[8]
4. **البدء بالطريقة الصحيحة:** إذا كانت البداية سليمة، فإن النهاية تكون سليمة، و ينتج تعلماً سليماً، أما إذا حصل العكس فإن المحصلة هو تعلم معاق .[9]
5. **التغذية الراجعة:** هو عنصر مهم في عملية التعلم، فتصحيح أخطاء المتعلم أثناء عملية التعلم ومعرفة الصواب يساهم في استجابات نحو الأحسن لدى المتعلم فلا يستطيع المتعلم تغيير سلوكه للأفضل دون معرفة أخطائه، وهذا يعطي تعلماً ناجحاً.
6. **التفاعل الاجتماعي:** بما أن الفرد كائن اجتماعي، فإن للمجتمع دور كبير في عملية التعلم، ويكون عن طريق تفاعل الفرد مع محيطه وبيئته وهو ما يساهم في تعلم سلوكات نافعة ومفيدة.

التعلم: تعددت الدراسات والأبحاث في طرق التعلم وهو ما نتج عنه نظريات فكل له مسلماته وحججه في تفسير طريقة التعلم ولعل أبرز هذه النظريات:

نظرية الاشتراط الرئيسي: و تتمحور هذه النظرية حول مثير و استجابة و شرط (مثيران)، و رائده هو عالم النفس الروسي **بافلوف** ، و الذي أجرى عدة تجارب على الحيوان استخلص من خلالها إلى أن الحيوان يستجيب لمثير ثانوي شرط أن يقترن بالمثير الطبيعي لفترة زمنية معينة، إلا أن من سلبيات هذا التعلم هو انطفاؤه، و قد يختفي بعد مدة، إلا انه يعود بشكل تلقائي .[10]

الاشراط الإجرائي:

وتتمحور هذه النظرية على أن التعلم مرتبط بالتعزيز و المكافأة و ان السلوك إذا ما تم تعزيزه فإنه سيتكرر في المواقف المشابهة له، ورائد هذا الاتجاه هو عالم النفس **سكنر** ، و هو يرى بأن نتائج السلوك هي التي تحكمه، فالفرد يستطيع تعلم سلوك معين إذا ما وجد عليه التعزيز المناسب.[11]

8 ينظر , نفس المرجع ,ص 15
9 ينظر , نفس المرجع , ص 15
10 ينظر , سعيد حسني العزة , صعوبات التعلم , ص 16
11 ينظر , المرجع نفسه , ص 16

نظرية المحاولة والخطأ:

وهذه النظرية تقول بأن المحاولة والخطأ هو أساس التعلم فالإنسان يتعلم من أخطائه، ويتم هذا عن طريق المحاولات المستمرة التي يقوم بها أثناء عملية التعلم، ورائد هذا الاتجاه هو **ثورنديك**، حيث يرى أنه بالاعتماد على الملاحظة يمكن أن يحصل الإنسان على تغذية راجعة تساعده على تصحيح أخطاءه وهكذا تتم عملية التعلم.

نظرية التعلم بالاستثمار (الجشطالت):

هذه النظرية تنبني على التعلم من الكل إلى الجزء، فهي ترى بأن الفرد يتعلم الجملة ثم الكلمة ثم الحرف ويدرك العلاقات بين الأشياء، ورائد هذه النظرية هو **دكوهلر**، الذي أجرى عدة تجارب على الحيوان حتى استخلص هاته النتائج، فهو يرى بأن معرفة النظام ككل يؤدي إلى معرفة الجزء والعلاقات التي تربطه.

نظرية التعلم بالأهداف:

حيث ترى هذه النظرية أن التعلم يتم عن طريق تحديد الإنسان الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، فهي (الأهداف) تمثل حافز و دافع للمتعلم للتعلم، و رائد هذه النظرية هو " **هل** "، الذي يرى بأن الطلاب مدفعون للتعلم لأن لديهم أهدافاً يطمحون إلى تحقيقها على المدى القريب و البعيد.

الفصل الأول

المفاهيم النظرية

المبحث الأول: صعوبات التعلم

I. مفهوم صعوبات التعلم:

إن مفردة صعوبات التعلم هي" الصُعُوبَة، وهي مُشْتَقَةٌ مِنْ كَلِمَةْ الْصعْبُ والصعْبُ لغةً: خِلَافُ السَهْلِ، وجَمْعُهُمَا صِعَابٌ] ....[، ومُسْتَصْعَبٌ عَلَيْهِ الْأَمْرَ أَيْ صَعُبَ "[1].

وفي القاموس المحيط،" الصعْبُ: هُوَ العَسِيرُ "[2].

اصطلاحاً:

في الحقيقة هناك عدة تعاريف ومفاهيم لصعوبات التعلم، وهذا راجع إلى التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم الذي كان في بداياته.

يعتقد أنه (صعوبات التعلم) ناتجة عن اضطرابات بيولوجية في المخ، أو إلى خلل عصبي، فكان أول من درس ميدان صعوبات التعلم هم الأطباء في القرن التاسع عشر، ثم تطور مع مطلع القرن العشرين وأصبح من تخصص علماء النفس وبالتحديد مجال التربية الخاصة.

فصعوبات التعلم" مفهوم يشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعاقين ولكنهم بلا ريب بحاجة إلى المساعدة لاكتساب المهارات المدرسية "[3]، فصعوبات التعلم لا تعني الأطفال المتخلفين عقلياً ولا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إنما هم أطفال أسوياء، قد يكون مُعدلُ ذكاءهم متوسط أو فوق المتوسط، لديهم صعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية، وهناك تعاريف عدة لصعوبات التعلم أبرزها:

---

1 ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، م1، مادة: صعب، ص 523، 524.

2 الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح، محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، مادة صعب، ص 105.

3 محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، د ط، ص6.

" هو مفهوم يصنف مجموعة من المتعلمين، ذكاؤهم عادي ومتوسط أو فوق المتوسط وينخفض مستوى تحصيلهم من المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو اعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية "[1].

هو تعريف يشترك مع التعاريف السابقة على أنه يُعنى بصعوبات تعلم الأطفال ذوي الإعاقات البيولوجية، و كذا أضاف التعريف أنهم يجدون صعوبة في التعلم في الظروف العادية، أي أنه لا وجود لظروف التعلم دخل في صعوباتهم التعليمية، و قد عرفته دائرة التربية الأمريكية لعام (1968) بأنه " عجز في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية و التي تدخل في فهم أو في استخدام اللغة المكتوبة و المنطوقة و قد تظهر في اضطرابات التفكير أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية ..."[2]، و نجد ان هذا التعريف يبرز لنا مجالين في صعوبات التعلم و هي:

الصعوبات النمائية: الخاصة بالفهم والإدراك والانتباه أي الوظائف العقلية الأساسية.

الصعوبات الأكاديمية: المتعلقة بالمهارات عموماً، كالاستماع والقراءة، والكتابة والحساب.

و يوضح لنا هذا التعريف مدى ارتباط المهارات الأكاديمية بالعمليات العقلية المعرفية؛ حيث أن أي خلل في إحدى هاته العمليات يؤدي إلى صعوبات في تعلم إحدى المهارات الأكاديمية ، ولقد أصدرت دائرة التربية الأمريكية هذا التعريف الخاص بصعوبات التعلم نظراً لكثرة المفاهيم و التعاريف كل حسب تفسيره، وكذلك لخطورة فتح المجال أمام الاجتهادات الفردية في إيجاد التعريف المناسب لصعوبات التعلم وهو ما أدى إلى ظهور تعريفات كثيرة، و هو ما أكده مكتب التربية الأمريكي في سنة 1976 الذي لم يتوقف عن إيجاد تعريف شامل

---

1 سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية، والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، ص6.

2 محمد محمد عوده، ناهد شعيب فقيري، الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، ص 28.

وكامل لظاهرة صعوبات التعلم، حيث عرفه بأنه " مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات: التعبير الشفهي، أو التعبير الكتابي أو الفهم الاستماعي، أو الفهم القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية، أو الاستدلال الحسابي، و التهجي"[1].

وهذا التعريف يشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أطفال عاديون، بل وأحياناً متفوقون في مجالات أخرى، إلا أن لديه إعاقة خفية محيرة، تسبب له التباعد بين تحصيله الدراسي وقدراته العقلية وهو ما يؤثر على تعليمه، فتجده بارع في الحساب إلا أنه يجد صعوبةً في القراءة ولديه قدرات جيدة في فهم مواد أخرى ولكنه يجد صعوبات في الكتابة.

وعرف سعيد حسني صعوبات التعلم بأنها " عبارة عن اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات و فهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة "[2]، فقد عرفه بأنه اضطراب في أحد الوظائف العقلية الأساسية، والتي تشمل أهم العناصر التي تسهم في التنظيم المعرفي لدى الإنسان، وهذا الاختلال والاضطراب يؤدي إلى قصور في المهارات الأكاديمية، وهو ما ينتج للطفل صعوبات في تعلم هذه المهارات الأساسية أثناء عملية التعلم، والتي تؤثر على المسار التعليمي للطفل بشكل عام، وعلى بنائه و تكوينه بشكل خاص. ومن كل التعاريف يمكن لنا أن نستنتج أن أغلبها تتشارك وتلتقي في نقاط مهمة أبرزها:

- أطفال ذوي صعوبات التعلم ليسوا معاقين عقلياً ولا بصرياً ولا سمعياً.
- أطفال ذوي صعوبات التعلم يمتازون بقدرات ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط.
- لديهم تباعد بين تحصيلهم الدراسي وقدراتهم العقلية.

1محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص32.

2سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية الدولية، عمان، ط1، 2012، ص 41.

- صعوبات التعلم ليست ناتجة عن ظروف خارجية كالفقر، أو الظروف الدراسية أو الاختلافات الثقافية.
- ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلة بين التعلم والأداء.

II. أسباب صعوبات التعلم :

إن أسباب صعوبات التعلم تظل مبهمةً عند أكثر الباحثين في هذا الموضوع لحداثته من جهة و لتفرعاته و تشعباته من جهة ثانية، و لأن أغلب الدراسات تخلط بين صعوبات التعلم و بين الإعاقات العقلية و العصبية؛ حيث أن أغلب التفاسير السابقة عن أسباب صعوبات التعلم استخلصت إلى أن الاضطراب ناتج عن خلل بيولوجي وعصبي لدى الأطفال الذين يمتازون بصعوبات التعلم ، ثم توالت الدراسات في هذا الموضوع و تغيرت النظرة فيه حيث نفت الدراسات الحديثة كل آراء من سبقهم ؛ حيث استخلصت إلى أن سبب صعوبات التعلم هو ناتج بالأساس من وجود خلل في الوظائف العقلية الأساسية في الدماغ، رغم هذا فإنه إلى يومنا لازال الباحثون و المختصون يحاولون إيجاد الأسباب وراء هذه الظاهرة و من يقف وراءها، لهذا تعد عملية التعرف والكشف عن أسباب صعوبات التعلم عملية صعبة نظراً لتداخل عدة عوامل في تكوينها ،[1] إلا أن أغلب العلماء قسموا هاته الأسباب كما يلي:

أ. العوامل العضوية والبيولوجية:

حيث يرى بعض العلماء أن التلف في المخ هو من أهم الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ؛ حيث يعتقد الباحثون أنه نتيجة لعيوب في تكوين اتصال الخلايا ببعضها البعض يؤدي إلى ظهور صعوبات للتعلم عند الطفل ، وهذه العيوب تظهر في المراحل الأولى للنمو، أي عندما يكون جنيناً، كما أن بعض الأمراض التي تعترض الأم أثناء الولادة تؤثر بشكل كبير على نمو الجنين وهو ما يؤدي به إلى تلف في المخ، كالحمى والحصى وهذا

1 ينظر، سليمان عبد الواحد، المخ وصعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، ص65.

يؤدي إلى اضطراب في عملية النواقل العصبية الموصلة للنبضات بين الخلايا، وهو ما ينتج عنه تلف في المخ و خلل في وظائفه، وهذا يؤثر بشكل سلبي على الطفل وعلى تعلمه، حيث تصبح لديه صعوبات في التعلم في مجال من المجالات.[1]

ب. العوامل الجينية والوراثية:

حيث وجد العلماء أن هناك أسراً تعاني من انتشار صعوبات التعلم فيها؛ فوجد الباحثون أن أغلب الأطفال الذين يعانون في مهارة من المهارات، فإن الأبوين تكون لديهم نفس المشكلة و نفس الصعوبة، وهذا ما جعلهم يعتقدون أن من أسباب صعوبات التعلم هو الجانب الوراثي الجيني لدى الطفل؛ [2]حيث أنه " قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات "[3]، وهو ما دعم بشكل كبير هذه النظرة وهذا الرأي لدى عدد كبير من العلماء والباحثين، وكذا بعد أن أثبت التقدم العلمي بأن هنالك أمراض وراثية تتناقل بين أفراد العائلة مثل الضعف العقلي، وهو (الضعف العقلي) كما نعلم بدوره يؤدي إلى صعوبات في التعلم عند الطفل مستقبلاً. [4]

ج. الأسباب البيئية:

هناك من العلماء من حمل البيئة مسؤولية ظهور صعوبات التعلم لدى الطفل؛ حيث أن تلوث البيئة يؤثر على صحة الطفل، وهو ما يسبب له أمراض وأعراض جانبية، وخلل بيولوجي، وبالتالي فإن نمو الطفل يتأثر بشكل مباشر، وهذا ما يسبب له قصوراً في النمو العقلي نتيجة لبطء في النمو وهو ما ينتج لديه صعوبات في التعلم. إلا أن أغلب التعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم، لا تجعل من البيئة والمحيط سبباً في حدوثها وهناك

1 ينظر، سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم ص16.

2 ينظر، محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص 55.

3 سليمان عبد الواحد، المخ وصعوبات التعلم، ص66.

4 ينظر، سعيد حسني العزة ' صعوبات التعلم، ص 17.

إجماع على هذا؛ حيث ترى أغلب المفاهيم أنها لا تنتج من الحرمان أو من ظروف اجتماعية أو من البيئة، وأن كل ما ينتج عن هذه الأمور لا يصنف ضمن خانة صعوبات التعلم.[1]

وقد صنف محمد علي كامل الأسباب إلى:

1-ظروف خارجية

2-ظروف داخلية

حيث تشمل الأولى على:

- ضعف على مستوى الذكاء.
- الجانب الوجداني الانفعالي الناتج عن الظروف الأسرية.
- كثرة الغيابات عن المدرسة.[2]

أما الظروف الداخلية فقد قسمها بدورها إلى صنفين:

أ. الجانب العضوي:

حيث أن العوامل العضوية كتلف الدماغ وخلل في الأعصاب، تسبب صعوبات في تعلم القراءة والكتابة وتظهر أعراضه في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية وهذه الاضطرابات العضوية ناتجة حسب قوله من:

1. عسر الولادة

2. الولادة المبكرة

3. تعرض الأم خلال فترة الحمل إلى ضغط الدم.

---

1 ينظر، سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، ص 17.

2 صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، لمحمد علي كامل، مركز الإسكندرية، القاهرة، دط، ص 10.

4. نقص الأكسجين من الدماغ عند الطفل أثناء عملية الولادة. [1]

ب. الجانب النمائي التطوري:

حيث يرى أن الطفل يجد صعوبات في تعلم القراءة والكتابة والمهارات الأساسية نتيجة للعامل الوراثي الجيني؛ بحيث نجد أن العائلة تعاني من نفس المشكلة ونفس الضعف، وقد وضع مؤشرات لتحديد ما إذا كانت هذه الصعوبات ناتجة عن عوامل نمائية تطورية وقد سماها بـ:(محكات التعرف على الديسلكسيا النمائية) من أهم هاته المؤشرات الذي ذكرها:

1. أن الطفل تكون لديه طريقة غريبة في الكتابة مثل قلب الحروف.
2. أن العجز في هاته المهارات يستمر حتى مرحلة متقدمة من العمر.
3. أن تتكرر هذه الصعوبات لدى الأسرة.
4. وجود خلل في الإدراك واضطراب نفسي.
5. استمرار الضعف في القراءة رغم الظروف التعليمية الجيدة.
6. أنه لا يعاني من أي إعاقات عقلية وذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط.
7. يجد صعوبة في تتبع القراءة مع زملائه.

هذه هي المؤشرات أو المحكات كما يسميها الباحث،.[2]وكما رأينا فإن محمد كامل حاول بهاته المؤشرات التي وضعها أن يقول بأن صعوبات تعلم المهارات الأساسية (الأكاديمية) هي ناتجة عن العامل النمائي التطوري وليس للعامل البيولوجي أي دور فيها.

1 ينظر، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، لمحمد علي كامل، مركز الإسكندرية، القاهرة، دط، ص11.

2 ينظر، المرجع نفسه ص 12

III. أنواع صعوبات التعلم :

يصنف العلماء والباحثون في مجال صعوبات التعلم نوعين فيها وهي كالآتي:

أ. صعوبات التعلم النمائية:

وهي المتعلقة بالوظائف العقلية الأساسية، الانتباه والتذكر، والإدراك وهي عمليات خاصة بعملية التنظيم المعرفي والتي تسهم بشكل مباشر في النوع الثاني وهو التحصيل الأكاديمي وهذه الصعوبات النمائية قد تنتج عن اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، والذي يؤثر على الوظائف العقلية في الدماغ، والتي تؤثر على العمليات التي تسبق تعلم المهارات الأكاديمية وهي **الانتباه، والتذكر، والإدراك.**

فهي المسؤولة عن التحكم في استقبالنا للمعلومات و التي تتم عبر مثيرات خارجية و داخلية، و التي تساعد على تفاعلنا مع محيطنا و بيئتنا؛ حيث نجد أن هناك تلاميذ لديهم تباعد بين التعلم و الأداء، حيث أن قدراتهم العقلية و ذكاءهم لا يعكس تحصيلهم العلمي فهناك فروق بينهم، بالمقارنة مع أطفال في نفس عمرهم الزمني، وكما أشرنا سابقاً فإن أصحاب الإعاقات العقلية و الحسية لا يدخلون ضمن نطاق أطفال ذوي صعوبات التعلم، فهم أطفال عاديون و ذكاءهم متوسط أو عادي و هم أيضا لا يعدون من ذوي الاضطرابات النفسية و المحرومين مادياً.[1]

1ينظر، محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص61

أول هذه الصعوبات:

1.صعوبات الانتباه:

الانتباه هو" نزوع وجه نحو إدراك أوضح لموضوع ما "[1]، فهو تهيئة الذهن للتركيز على موضوع معين (موضوع الانتباه) وفق استعدادات معينة.

وله ثلاثة أنواع:

- **الانتباه اللاإرادي:**

والمقصود به هو الانتباه الناتج عن مثيرات خارجية دون الإرادة، حيث ليس لدينا فيها دخل إنما المثير الخارجي هو من دفعنا للانتباه، وبالتالي فهو لا يتطلب مجهوداً ذهنياً، لذلك فإن المنبهات الخارجية تفرض عليك الانتباه لشيء معين.[2]

- **الانتباه الإرادي (الانتقائي):**

وهو الانتباه الخاضع لإرادة الفرد والذي تفرضه عليه منبهات خاصة بالموضوع المراد الانتباه فيه، في ظل وجو العديد من المشتتات، وهي تحتاج جهداً ذهني، وصبر على المدة الزمنية، فالتركيز على الانتباه هو الدافع للاستمرار فيه، وهذا صعب نوعا ما على الأطفال، وتحتاج إلى أدوات لتمرين الطفل على الانتباه. [3]

- **الانتباه العادي:**

وهو الذي يتصرف فيه الفرد على طبيعته بعفوية، حيث أنه لا يبذل فيه جهداً كثيراً وكذا تكون له دافعية للانتباه كبيرة خاصة إذا ارتبط موضوع الانتباه باهتماماته وميولاته فإنه يركز تلقائياً نحوه بشكل اعتيادي.[4]

---

1 عبد العزيز السيد، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الأردن، دط، ج1، ص 17.

2 ينظر، سامي، محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، ط2، ص 207.

3 ينظر، المرجع نفسه، ص 207.

4 ينظر، المرجع نفسه، ص 208.

دور اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم:

هناك علاقة واضحة بين اضطرابات الانتباه و صعوبات التعلم؛ حيث تشير الدراسات إلى أن أغلب الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من قصور في الانتباه، و كان لهذه الدراسات فضل كبير في تغيير مفهوم صعوبات التعلم عن طريق النتائج المتوصل إليها وهو " ما دعى المؤتمر القومي لصعوبات التعلم الذي عقد عام 1987 إلى إعادة صياغة تعريف ذوي صعوبات التعلم و الذي خلص إلى تقرير أن : اضطرابات الانتباه يمكن أن تكون مشكلات التعلم Learning Problèmes، لكنها ليست سبب صعوبات التعلم Disablies Learning، ذالك أن هناك خصائص مختلفة لمشكلات التعلم ترتبط باضطرابات فرط النشاط وقصور الانتباه. و ربما تكون ذات آثار أكبر من المشكلات التي تنشأ عن صعوبات التعلم"[1]، و ما يهمنا من أنواع الانتباهات هو الاضطراب في الانتباه الانتقائي، حيث خلصت الدراسات إلى أن الأطفال العاديون يحتفظون بعدد أكبر من المثيرات المركزية (المتعلقة بموضوع الانتباه) حيث أنهم قل ما يشتت انتباههم لمثيرات عارضة (خارجة عن موضوع الانتباه) عكس الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يحفظون عدد أكبر من المثيرات العارضة، و ثم هم لا يفرقون بين المثيرات المركزية والعارضة، لأن للانتباه دور كبير في عملية التفكير والحفظ، فإنه لطالما كان محور اهتمام المختصين لتأثيراته الكبيرة على التعلم.[2]

2.صعوبات الادراك:

إن عدم القدرة على فهم الأشياء المحيطة بك و التعرف على التفسيرات الخاصة بها و حل المشكلات تعد من الأسباب الرئيسية التي تؤثر على التعلم السليم، فإذا كان الطفل لا يملك ملكة الإدراك، أو لديه اضطرابات في عملية الإدراك فإنه حتماً سيجد صعوبات في تعلم

1 فتحي الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية العلاجية، دار النشر للجامعات، دط، ص 257.
2 ينظر، سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، ص 208.

المهارات الأكاديمية و الإدراك مرتبط ارتباطاً وثيقا بعملية الانتباه فأي خلل و اضطراب في عملية الانتباه تؤدي بشكل مباشر إلى اضطراب في عملية الإدراك، فهو " استقبال الشيء بالحواس ثم استيعاب الكيموجيوي داخل الدماغ، و يكون مؤقتاً موازياً وهذا ما يسمى بالذاكرة القصيرة "[1]؛ إذن فهي عملية تنظيم للمثيرات الحسية التي يتم استقبالها بالحواس في الذهن، و معالجتها و التعرف عليها بحيث نعطي لها معانٍ ودلالات، وبالتالي فإن أي خلل في عملية الإدراك يؤدي إلى صعوبة في فهم الأشياء، و كذا التعرف عليها و هذا ينعكس سلباً على التعلم.[2]

ومن أهم الصعوبات الإدراكية:

- صعوبات التمييز بين المثيرات.
- صعوبات التآزر البصري الحركي.
- بطء الإدراك واختلاله.
- صعوبات تنظيم المدركات.
- الصعوبات الناشئة عن التنميط الإدراكي.[3]

هذه هي أهم الصعوبات الإدراكية التي تصيب الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأي صعوبة من هاته الصعوبات قد تسبب خلل في الوظائف المعرفية في المخ وتؤثر بشكل مباشر على الأداءات المهارية والتعليمية للطفل.

---

1 محمد زياد حمدان، الدماغ والإدراك والذكاء والتعلم، دار التربية الحديثة، عمان، ط1، 1986، ص 28.
2 ينظر، فتحي الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية العلاجية، ص 258.
3 سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، ص 223.

صعوبات التذكر:

الذاكرة هي" عملية ذهنية لتخزين واسترجاع المعلومات والتجارب والخبرات "[1]؛ إذن فعملية التذكر هو استرجاع المعلومات و الخبرات السابقة و ربطها مع الخبرات اللاحقة و لها ثلاث مراحل، الملاحظة، التخزين، الاسترجاع، والذاكرة مهمة في عملية التعلم؛ حيث أننا إذا لم نتذكر خبراتنا السابقة، فإننا لا نستطيع أن نبني خبرتنا اللاحقة، و بالتالي فإنه سيكون هناك اضطراب في عمليتي الإدراك و الوعي، و صعوبة في الاحتفاظ بالمهارات و المعلومات، و كذا صعوبة في استرجاعها عند الحاجة إليها، و بالتالي فإن الاضطراب في عملية التذكر يؤدي إلى صعوبات في التعلم، حيث أن التعلم هي عملية تراكمية، فالطفل يحتاج إلى تعلماته السابقة حتى يجعلها قاعدة ينطلق منها هذه هي أهم صعوبات التعلم النمائية و التي ترتكز على العمليات العقلية الأساسية.[2] وقد قسمها سليمان عبد الواحد إلى:

- **الصعوبات الأولية: الانتباه، الذاكرة، الإدراك.**
- **الصعوبات الثانوية: اللغة والتفكير.**[3]

ذكرنا في بحثنا هذه الصعوبات الأولية فقط فهي المهمة والأساسية. طبعاً إن هذا التصنيف لا يعني انفصال هذه العمليات المعرفية بل هي متداخلة فيما بينها وترتبط ارتباطاً مباشراً بالصعوبات الأولية.

ب)ـ صعوبات التعلم الأكاديمية :

ويُعنى بالمهارات الأكاديمية القراءة والكتابة والحساب، حيث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم نجد أن لديهم ضعف في أحد هذه الصعوبات الأكاديمية أهمها:

---

1 سوزان رمضان الشوا، تقنيات الذاكرة، المنشورات العربية، ط1، ج1، ص 18.

2 ينظر، فتحي الزيات، الأسس النظرية، ص 259.

3 ينظر، سليمان عبد الواحد، المخ وصوبات التعلم، ص46.

1)ـ صعوبات القراءة :

طبعا بالقراءة نتمكن من اكتساب المعلومات والمعارف، وهي أيضا مفتاح لتعلم باقي المهارات الأكاديمية، لذا فإنها تعد من أولويات التعليم، وبالتالي فإن التلاميذ الذين يظهرون عجزا في القدرة على القراءة يشار إليهم أنهم من ذوي صعوبات التعلم وبالتحديد صعوبات القراءة، " وتسمى أيضا بعسر القراءة (Dyslexia) "[1]، والتي تعني صعوبة في اكتساب اللغة المكتوبة وفي تعلم القراءة والأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات هم أطفال عاديون، حيث نجد تباينا بين قدرتهم في القراءة وذكائهم، وهذا راجع إلى عدة عوامل قد تكون لخلل في العمليات العقلية الأساسية التي أوجدت هاته الصعوبة. [2]

2)ـ صعوبات الكتابة :

الكتابة هي تعبير عن الأفكار في شكل رموز، ومهارة الكتابة من المهارات الأساسية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تعليمها، نظرا لأهميتها، وكذا لضمان تعلم ناجح خلال المدى البعيد، فهي تعتبر وسيلة للتعبير عن الذات وعن الأفكار، وعملية الكتابة ترتبط بعدة عمليات عقلية معرفية تتآزر فيما بينها، وأي خلل في هاته العمليات يؤدي إلى وجود صعوبات في الكتابة، وتسمى " بمصطلح الديسغرافيا "[3]، حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات فيجد صعوبة في نسخها وإعادة رسمها بدقة.[4]

---

1 بطرس حافظ بطرس، طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وإنفعاليا، دار المسيرة، عمان، دط، ص 29.

2 ينظر، محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية، ص 50.

3 حمدي على الغرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2011، ص 276.

4ينظر، محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية، ص 51.

3)ـ صعوبات الحساب :

مهارة الحساب من المهارات التي تتطلب جهدا ذهنيا، وكذا عدة مهارات فرعية لتعلمها، وهي فهم الأرقام والعلامات الحسابية، وكذا تحتاج إلى حفظ القوانين واستحضارها عند الحاجة، فهي عملية معقدة، لذلك فإن صعوبات تعلم الحساب يكمن في قصور الطفل وضعفه على إجراء عمليات حسابية، وكذا صعوبة القدرة على فهم الأرقام والمفاهيم الحسابية

فالطفل في صعوبات الحساب يعاني من الآتي:

- صعوبة فهم المسائل الحسابية وتحويل المسألة المكتوبة على شكل قصة إلى أرقام.
- صعوبة في معرفة وفهم الرموز الحسابية.
- صعوبة في أداء عمليات الجمع والطرح والقسمة.
- ضعف في الانتباه على العلامة الموضوعة.[1]

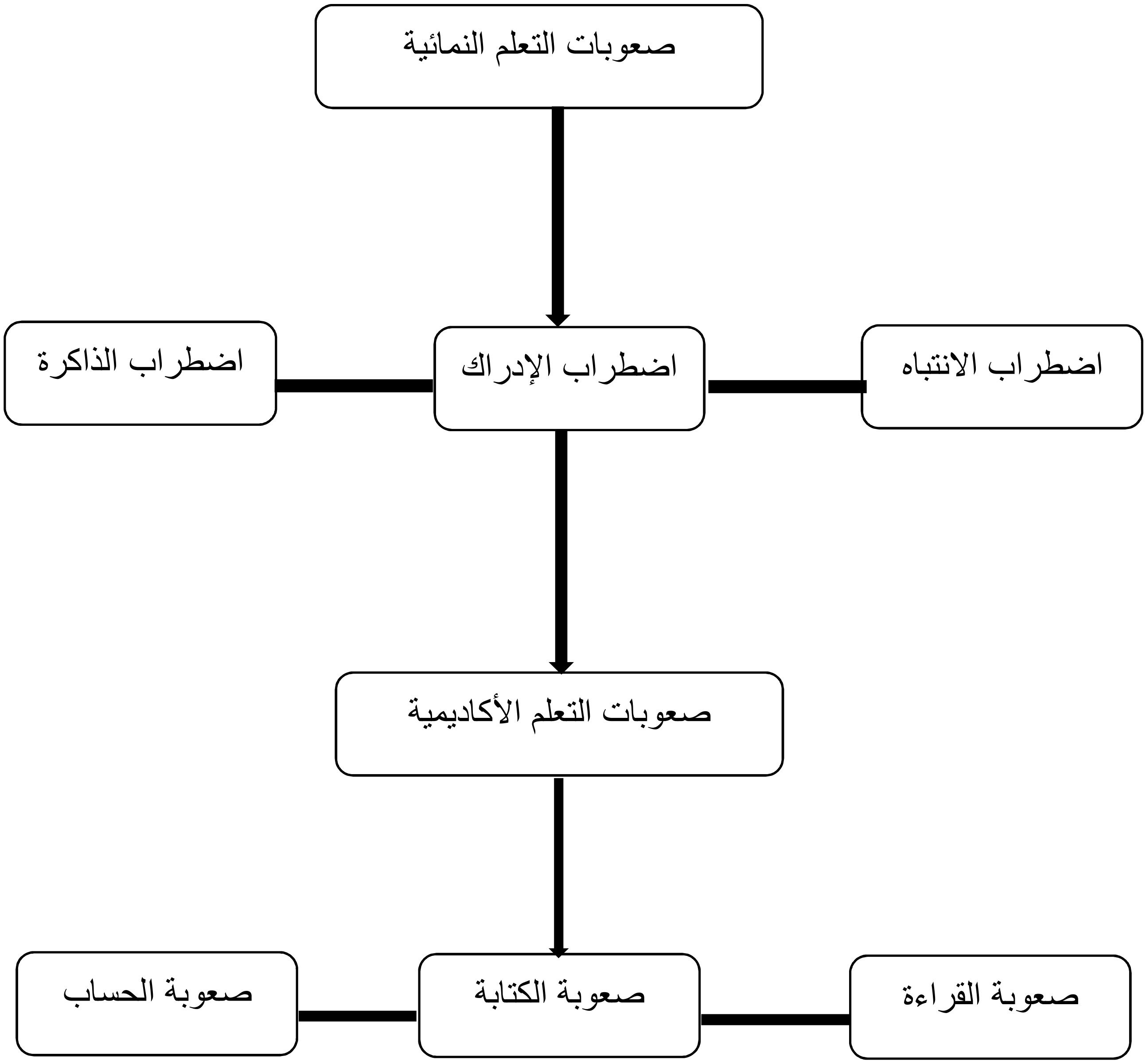
وكما قلنا فإن مهارة الحساب من المهارات المعقدة التي تحتاج إلى المران والتدريب حتى يتمكن الطفل منها، فهي تحتاج إلى تظافر عدة عمليات عقلية حتى يكتسب الطفل ملكة الحساب.

إذن فإنه كما رأينا فإن الصعوبات الأكاديمية هي ناتجة بالأساس عن الصعوبات النمائية، فهي الأساس في عملية التنظيم المعرفي واستقبال المدخلات، وإخراج المعلومات، لذا فإن أي خلل أو اضطراب في أحد الوظائف العقلية يؤثر سلبا على تعلم الطفل، ويؤدي إلى قصور في جانب من جوانب التحصيل الأكاديمي، وهو ما يهدد المسار التعليمي لأصحاب هذا

1 بطرس حافظ بطرس، طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وإنفعاليا، ص 79 _80.

الضعف، وقد يسبب لهم مشاكل نفسية ونفور من التعلم، خصوصا عندما يرون زملاءهم وهم يتقدمون في التعليم.

الهيكل التنظيمي لصعوبات التعلم



IV. تشخيص صعوبات التعلم:

إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم هي أول خطوات العلاج، لأنه يساعد على تقديم تغذية راجعة وحلول ناجعة للقضاء على هذه الظاهرة حتى تمكن المتعلم ذوي صعوبات التعلم من مسايرة زملائهم العاديين في الصف وكذا متابعة تعليمهم بشكل جيد، وحتى لا تتفاقم المشكلة ويصبح من الصعب حلها، لهذا فإن معرفة هاته الصعوبات وتشخيصها، هي من أهم الأدوات الفعالة التي تساعدنا على العلاج، إلا أن هاته العمليات تواجه عدة عراقيل أهمها:

1)ـ غموض التشخيص :

حيث أن صعوبة إيجاد الإجراءات وأساليب التشخيص تجعل من هاته الصعوبات أكثر غموضا وإبهاما من حيث ماهيتها، هذه من جهة ومن جهة أخرى فإن صعوبة تطبيقها على الأطفال في المراحل العمرية الأولى يعقد من تنفيذها، لصغر سنهم، ثم إنه في المراحل التعليمية الأولى دائما ما يكون الطفل يعاني في تعلم المهارات (القراءة، الكتابة، الحساب) فهو مازال في بداياته للممارسة التعليمية، وهذا ما يجعل من معرفة من يعاني من هذه الصعوبات أمرا صعبا.[1]

2)ـ الاختلافات النمائية :

ليس كل الأطفال يتساوون في النمو، وهذا الاختلاف يسبب صعوبات في تشخيص وتحديد أطفال ذوي صعوبات التعلم، فهناك من ليس لديه توازن بين نموه الجسمي والعقلي، لذا تصبح الصورة أكثر ضبابية.[2]

---

1 ينظر، محمد النوبي محمد علي، صعوبة التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص 50.

2 ينظر، المرجع نفسه، ص 51.

3)ـ دلالة التسميات :

إن غموض تشخيص صعوبات التعلم يجعل من الكشف عن تلك الصعوبات غير دقيق، وبالتالي فإنه ينتج تباين بين التسميات والواقع، وهو ما قد يسبب مشاكل نفسية للطفل، والذي سيشعر أنه مختلف عن زملائه وهذا ما يؤثر عليه وعلى تعليمه.[1]

وبما أن عملية التشخيص قد تكون أحيانا ذات تأثير عكسي نظرا للصعوبات التي تواجهها عملية التشخيص، فإنه يحتاج إلى معلومات إضافية شاملة عن الطفل، عن ما إذا كان لديه صعوبة أم لا، ومن أهم العوامل التي تساعد على تشخيص هذه الصعوبات نذكر ما يلي:

- تقديم وصف شامل وكامل عن أية صعوبة وعدم إهمال أي جزئية.
- سجل المدرس الذي يحتوي بيانات المتعلمين عن تحصيلهم العلمي.
- لا يكون من أصحاب ذوي الإعاقات أياً كان نوعها.
- الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق المدرسة عموما والمعلم خصوصا حتى يتم تقديم علاج فعال خاص بهم من طرف جهات مختصة.[2]

والتشخيص يحتاج إلى أدوات يوظفها المعلمون لتحديد هذه الصعوبات وتشخيصها.

ومن أهم هذه الأدوات نذكر ما يلي:

1 ينظر، محمد النوبي محمد علي، صعوبة التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص 51.

2 ينظر، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ص 130.

ـ **دراسة الحالة:** وفيه يتم جمع كل المعلومات النفسية عن الطفل عما يشعر به، وعن طبيعته الجسمانية بحيث يحصل على كل تفاصيل الحالة النفسية والجسمانية للطفل والتي يستفيد منها في التشخيص لصعوبات التعلم.[1]

ـ **بطارية الاختبارات:** وهي اختبارات تتسم بالشمولية نقيس بها خصائص وتغيرات أحادية أو متعددة الأبعاد.

ـ **ملاحظة المعلمين:** هي من أهم الأدوات حيث أن لا أحد يكون أقرب من المتعلم أكثر من معلمه الذي يدرسه حيث يقوم بملاحظة:

أ)ـ مدى عمل الوظائف العقلية الأساسية لدى الطفل .

ب)ـ محيط الطفل ومدى تأثيره عليه وعلى سلوكه .

ج)ـ ملاحظة مدى تنفيذ الطفل للتعليمات والذي به يقيس إدراكه السمعي.[2]

وقد اقترح " كيرك " (Kirk) و" جالاغير " (Gallagher) ثلاث محكات لتشخيص صعوبات التعلم هي:

1)ـ محك التباعد : ويقصد به التباعد بين تعلم الطفل وأدائه هذا التباعد بين تحصيل الطفل وقدراته العقلية.[3]

2)ـ محك الإستبعاد : أي استبعاد أي إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية.

1 ينظر، محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص 51 .

2 ينظر، المرجع نفسه، ص 53.

3 ينظر، سليمان عبد الواحد يوسف، المرجع في صعوبات التعلم، ص 131.

3)ـ محك التربية الخاصة: ويقصد به أن يتعلم ذوي صعوبات التعلم في مدارس خاصة تنتهج طرق خاصة تساعدهم على علاجهم، وهي تختلف عن الطرق العادية.[1]

إذن فإن عملية التشخيص عملية مهمة ومعقدة في نفس الوقت، فكما رأينا فهي تحتاج إلى ظروف وأدوات حتى يكون التشخيص سليما وحتى لا تكون هناك نتائج عكسية تضر بالمتعلم أكثر مما تنفعه، ويبقى الكشف المبكر عن الصعوبات هو العلاج الناجع والفعال للقضاء على هذه الظاهرة ولتقديم الحلول اللازمة.

1 ينظر، المرجع نفسه، ص 131.

المبحث الثاني: الكتابة

I. مفهوم الكتابة وأهميتها :

1- **الكتابة لغة:** "مِنْ مَادَّةِ كَتَبَ، وَكَتَبَ الشَّيْءَ يَكْتُبُهُ كَتْباً وكِتَاباً وَكِتَابَةً، أَيْ: خَطَّهُ. وَالْكِتَابَةُ تَكُوْنُ صِنَاعَةً "[1].

2- **اصطلاحاً:**

الكتابة هي التعبير عن الأفكار في شكل رموز، وهو موضوع لطالما أسال حبر العلماء التربويين والمتخصصين في مجال التعلم، كل عَرفهُ من الزاوية التي ينظر منها، وهي أيضاً وسيلة اتصال حيث تربط الماضي بالحاضر والحاضر بالمستقبل، والتي يمكن من خلالها أن يُعَبرَ كل فرد عن أفكاره وأحاسيسه لغيره البعيد عنه في الزمن والمكان. وللكتابة تعاريف كثيرة، حيث عرفها الأصمعي بأنها " جمع الحروف بعضها إلى بعض كما يجمع الشيء إلى الشيء، وهو مأخوذ من الكتيبة وهو الخيل المجموع "[2]؛ فيرى الأصمعي أن الكتابة ضم الحروف فيما بينها وجمع الكلم إلى الكلم، وهكذا هي الكتابة. وعرفها علي مصطفى بأنها " الوسيلة الأخرى بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين "[3].حيث يرى بأنها وسيلة اتصال تأتي في المرتبة الثانية بعد المحادثة حسب رأيه، وهي انعكاس لما تشعر به وكيف نفكر، أما عبد القادر أبو بكر فيرى انها " مهارة لغوية تتضمن القدرة على التعبير في مواقف حياتية والقدرة على التعبير بالذات بجمل مترابطة متماسكة تتميز بالتسلسل والصحة اللغوية والإملائية وجمال الخط "[4]، فيرى أنه بالإضافة إلى أنها تعبير عن الذات إلا أنها تخضع لقوانين وقواعد تضبطها وتحكمها وليست عملية عشوائية. أما

---

1 ابن منظور، لسان العرب، ج1، مادة: كتب ،697.

2 ابن منظور، لسان العرب، ج1، مادة: كتب، 698.

3ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، ط1، د ن، دار المسيرة، عمان، ص 75-76.

4عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط3، 2010، ص 161.

عصام الدين أبو زلال فقد عرفها بأنها " نظام شفوي من العلامات البصرية التي يستطيع الكاتب بوساطتها ان يقرر الكلمات الدقيقة التي سوف يولدها القارئ من النص"[1].

فهي رموز بصرية، مرتبطة بقوانين وقواعد تضبطها وتحكمها، فهو من خلال هذا التعريف يرى بأن كل نص له مفاتيحه والمتمثلة حسب رأيه في الكلمات الدقيقة التي يضعها الكاتب والتي من خلالها يستطيع القارئ فهم النص وما يدور فيه. في حين عرفها محمد علي السمان بأنها " ما يشمل الخط والإملاء والتعبير، لأنها الأداة الرمزية المستعملة للتعبير عن الأفكار بالكتابة "[2].

حيث يوضح هذا التعريف أن للكتابة ثلاثة أنواع: الخط، والإملاء والتعبير، فالكتابة حسبه لا تخرج عن هذه الأنواع.

إلا أن التعريف الذي نوثره والذي نراه حسب رأينا يتناول كل الجوانب الخاصة بهذا المفهوم هو تعريف كامل الطراونة حيث يقول: بأن الكتابة " نشاط إنساني عام قديم العهد لجأ إليها الانسان منذ أن أدرك انسانيته، وهي الوسيلة التي ينقل بها الفرد ما لديه من أفكار ومشاعر وأحاسيس إلى أبناء جنسه من الناس، أو الوسيلة التي يسجل بها الإنسان تجاربه وأفكاره وإبداعاته، ليعود إليها متى شاء على الأيام"[3]

فالكتابة إذن هي مهارة لغوية تضبطها قوانين وقواعد تحكمها حتى تصبح سليمة وذات أسلوب جميل ومنظم، وهي وسيلة الاتصال والتواصل مع الغير إذ تقلص المسافات الزمانية والمكانية، وهي وسيلة التعبير عما بداخلنا من أفكار وأحاسيس.

1عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، تعليم اللغة العربية، مكتبة الضامري، عمان، ط3، ص 106.

2محمود علي السمان، في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، ص 224.

3كامل الطراونة، المهارات النفسية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان / الأردن، ط1، 2013، ص 163.

وتكمن أهمية الكتابة في أنها تحفظ التراث، وكذا تعلماتنا وفيما يلي نعرض لكم أهم النقاط التي تبرز أهمية الكتابة:

1-أنها تحافظ على تراثنا الثقافي والعلمي من الزوال على مر السنين، حيث تعتبر ذاكرة الشعوب يتم الرجوع إليها وقت الحاجة، وهي أيضاً تعرفنا على حياة القدماء وطريقة تفكيرهم.

2-أنها وسيلة لحفظ العلوم، حيث يلجأ إليها العلماء المحدثون ويبنوا قاعدتهم العلمية التي ينطلقون منها لاكتشافات جديدة.

3-تعتبر وسيلة اتصال بين الأفراد، وهي أيضاً وسيلة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس فبالكتابة يستطيع الفرد أن يتعرف على أفكار الآخرين وميولاتهم، فهي وسيلة لعبور الأزمنة والأماكن، حيث أن هناك علوم للقدماء لم تكن لتصلنا لولا الكتابة، ولم نكن لنطورها لو لم نكن نعلمها أساسا.

4-لها دور جمالي أيضا من خلال الخطوط العربية الجميلة التي تزين المساجد والقصور الإسلامية والعربية.

5-للكتابة دور كبير في عملية التعلم حيث عن طريقها يتم حفظ التعلمات والمكتسبات وهي من أبرز أولويات التعليم، فتعلمها يساهم في بناء المتعلم من الناحية العقلية ويطور مهاراته.[1]

1 ينظر زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص 95 – 96.

II. أساليب الكتابة وأنواعها

للكتابة أساليب متعددة تتمثل في:

أ)- الأسلوب الأدبي :

هو أسلوب يمتاز بالتنسيق والعاطفة، والخيال حيث نجدها ملئ بالأوصاف والتشبيهات والمجازات، يعبر بها الكاتب عن فكرة معينة.[1]

ب)- الأسلوب العلمي:

هو الأسلوب الجامد الدقيق، الخالي من الخيال والذي يمتاز بالوضوح وهو مبني على فرضيات علمية وخاضع للتطبيق ويحكي عن حقائق.[2]

ج)- الأسلوب العلمي الأدبي:

هو يجمع بينهما حيث تجده واضحا، دقيقا مع قليل من العاطفة والكلام الجميل.

أما أنواع الكتابة فهي ثلاثة:

الإملاء – الخط – التعبير الكتابي

أولا: الإملاء

كما نعلم فإن الإملاء مرتبط ارتباطا شديدا بالقراءة، فبينهما علاقة تلازمية، فيتوقف أحدهما على الآخر، وأية صعوبات في القراءة تؤثر مباشرة على عملية الإملاء، والإملاء حسب علوي عبد الله طاهر هو " تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة، أي إلى حروف توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة، لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد".[3]

---

1 ينظر، زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 91.

2 ينظر، المرجع نفسه، ص 92.

3علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان/الأردن، ط1، 2010، ص 128.

فهي محاولة رسم الحروف والكلمات المسموعة رسما صحيحا وفق تسلسلها الترتيبي في الكلمة وفي الجملة.

1-أهميته:

إن الإملاء من أهم الوسائل المساهمة في تعلم الكتابة، وله دور كبير في الكشف عن أخطاء المتعلمين، وبالتالي فهي بالممارسة والمران تساعد على تعلم الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، وهي وسيلة فعالة لقياس أداء المتعلمين وكذا الحكم عليهم والكتابة الصحيحة هي أحد الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، وفيما يلي الأمور التي تبرز أهمية الإملاء:

1-أن يتمكن المتعلم من دقة الملاحظة.

2-هي تنمي لدى المتعلم مهارة الانتباه والاستماع.

3-يتمكن المتعلم من الكتابة بسرعة.

4-يتمكن المتعلم من ترتيب أفكاره، ونظافة ورقته.

5-تنمية الكتابة اللغوية لدى المتعلم.[1]

2- أهدافه:

طبعا إن لعملية الإملاء أهداف معينة تسعى المنظومة التربوية من خلاله إلى تحقيقها وأهم هاته الأهداف:

1-أن يتمكن المتعلم من رسم الحروف رسما صحيحا وفقا للقواعد الإملائية الصحيحة.

2-وضوح الكتابة حتى تتميز الحروف ولا يلتبس بعضها ببعض.

3-أن يتمكن المتعلم من خلال المران والممارسة من اكتساب الخبرة والمعرفة.

---

1 ينظر، زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 102-103.

4-الجمال والسرعة أثناء الكتابة.

5-تحقيق التكامل مع فروع اللغة العربية.

6-أن يتمكن المتعلم من تحسين أساليبه الكتابية والتعبيرية.

7-أن يتعود المتعلم على تنظيم أفكاره ونظافة ورقته.

8-أن يتمكن من ترتيب الحروف ويكون له دقة الملاحظة.

9-أن يتعود المتعلم على الاستماع والانصات.

10- تدريب الحواس الإملائية على الجودة والإتقان.[1]

3- شروط اختيار القطع الإملائية :

إن اختيار القطع الإملائية يجب أن يخضع لضوابط وشروط حتى تؤدي غرضها المطلوب وتساعد على إنجاح عملية الإملاء من أهم هذه الشروط:

أ)- الجانب المعرفي : حيث يجب أن تكون القطع الإملائية تتناول قضايا حياتية معيشية حتى تزودهم بالخبرة والثقافة.[2]

ب)- الجانب اللغوي : وهي من أهم الشروط حيث يجب أن تكون لغة القطعة الإملائية سهلة وبسيطة، وذات ألفاظ مألوفة، ويحبذ أن تكون من الكتاب المدرسي.[3]

ج)- الجانب الوجداني: يجب أن تكون شيقة وممتعة، وتلبي ميول ورغبات المتعلم، وتكون ملائمة لعقولهم، وذات حجم معقول، وتكون مرتبطة بمواد الدراسة.[4]

1 ينظر، علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية، ص 128 – 129.

2 ينظر، زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 104.

3 ينظر، المرجع نفسه، ص 105.

4 ينظر، المرجع نفسه، ص 105.

د)- الجانب التربوي السلوكي : أن تلامس القطعة الإملائية جميع الجوانب الاقتصادية منها والدينية والاجتماعية، فهذا يجعله مرتبطا أكثر بمجتمعه وينمي فيه بعض السلوكات الحميدة، وهي من الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها.

ثانيا: الخط

إن جمال الخط صفة معدومة تقريبا عند المتعلمين، وهذا نظرا لعدم الاهتمام بتعليم هذه المهارة في مدارسنا، حيث أن الخط الجميل، يحبب القارئ لقراءة ما كتب، ثم هو يساهم في تنظيم الكتابة وفي إعطائها منظرا يبعث الراحة والطمأنينة، وعرف ابن خلدون الخط بأنه:" رسوم وأشكال حرفية، تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس "[1]، فهي رموز يقوم الإنسان برسمها، ومن خلالها يستطيع قراءة الكلام في أي لغة.

أهداف الخط:

إن أهداف الخط كثيرة نذكر منها:

1-التعود على وضوح الكلمات.

2-التمكن من السرعة في كتابة الكلمات.

3-وسيلة هامة من وسائل التعبير.

4-يزيل اللبس بين الكلمات، وبالتالي فهو مساعد لعملية الإملاء ومتمم لها.

5-يساعد على القراءة، فهو متمم لعملية القراءة أيضا.

6-يعطي الكتابة جمالا ويجعلها أكثر تنظيما.

7-ينمي دقة الملاحظة والحكم وقوة الانتباه من خلال تتبع أشكال الحروف والخطوط المتنوعة.[2]

1زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 120.

2ينظر، علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية، ص 162.

أسس اختيار نماذج الخط:

إن الاختيار الأمثل لنماذج الخط هو من أحسن الطرق لتعليمه تعليما سليما، واستيعابه لدى المتعلمين لذا على المعلم أن يراعي أثناء اختياره نماذج الخط إلى ما يلي:

1-أن يرتبط النموذج بالهدف المراد تعليمه.

2-أن يكون النموذج جملة تامة المعنى.

3-أن يتناسب مع مستواهم العقلي والعمري بحيث لا تكون ألفاظه صعبة وأفكاره معقدة.

4-أن يكون خطه جميلا، بديعا مراع لقواعد الخط من أجل أن يحاول المتعلم محاكاته.[1]

الوسائل المستعملة في تعليم الخط:

أ)-الإقتفاء : وهي محاكاة لتعليم المبتدئين حيث يصل المتعلم بين النقاط حتى يشكل الحرف المطلوب، وبهذا يتحقق الهدف المراد تعليمه.[2]

ب)- المحاكاة : وهي محاكاة التلاميذ للنماذج التي يضعها المعلم في السبورة أو الموجودة في الكتاب، والتي يحاول المتعلمون أن ينقلوها على كراساتهم.[3]

أسباب عدم جودة الخط عند التلاميذ:

إن ضعف الخط لدى المتعلمين يرجع لأسباب عديدة، تسببت في رداءة خط أبنائنا في المدارس ولعل أبرز هاته الأسباب ما يلي:

1- **المعلم:** جهله بقواعد الخط أحيانا وكذا عدم إيجاد الوسيلة المناسبة لتعليم الخط.

1ينظر، زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 123.

2محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، ص 230.

3ينظر، المرجع نفسه، ص 230.

2- **المنهاج المدرسي:** إن عدم إدراج حصة لتعليم الخط في المنهاج التربوي من أسباب ضعف الخط لدى المتعلمين، وتسبب في تفاقم المشكلة، فإهمال القائمين على وضع المنهاج لحصة الخط كرس هذه الرداءة.

3- **حصص اللغة العربية:** الخلط بين درس الإملاء والخط، عن طريق دمجهما في حصة واحدة من مشكلات تعلم الخط، فيتم تقييم الخط في حصة الإملاء وفي تطبيقاته.

4- **نقص التمارين:** عدم تدريب التلاميذ تدريبا كافيا على الخط.

ثالثا: التعبير الكتابي

التعبير: هو " إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني "[1]، فهو وسيلة تعبير عن الأفكار والأحاسيس وقد عرفها خوالده بأنها " عملية ذهنية عقلية محكمة البناء يقوم بها الفرد تحتاج إلى التخطيط والمراجعة والتأمل قبل البدء في عملية الكتابة وفي أثنائها وبعدها، للإفصاح عما يحول في النفس من أفكار ومشاعر "[2]، حيث يرى أنها تحتاج إلى جهد ذهني قبل وبعد عملية الكتابة حتى يخطط كيف سيكتب ويتأمل فيما سيعبر حتى يبوح بما في صدره من أفكار وأحاسيس.

وعرفه علي محسن عطية بأنه " نشاط لغوي يعبر به الفرد عن مشاعره وأحاسيسه، وآرائه، و حاجاته ونقل خبراته إلى الآخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي قواعد الرسم الصحيح واللغة وحسن التنظيم والتراكيب، و ترابط الأفكار و وضوحها "[3]، فهو وسيلة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس وهو وسيلة من وسائل التفاهم بين الناس، عن طريق عرض أفكارهم وهو يحتاج ثروة لغوية وإلى عدة مهارات فرعية وهو يعتبر حصيلة لعدة فروع في اللغة، فالتعبير

1 محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، المغرب، 2000، ص 61.

2 أكرم صالح محمود الخوالد، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 127.

3 حسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 160.

الكتابي يعتبر تجسيد لمدى قراءات المتعلم، ومدى تمكنه من عدة مهارات، ما يمكنه من تجنب الأخطاء أثناء التعبير.

أهمية التعبير الكتابي:

تكمن أهمية التعبير الكتابي بأنه وسيلة اتصال بين الأفراد، وهي أداة تساهم في اكتشاف أفكار الآخرين، وهي حصيلة فروع اللغة، وتكمن أهميته في:

- وسيلة للتعبير عما في النفس من مشاعر وأحاسيس، وبالتالي فهي أداة ضرورية لمواصلة الحياة.
- إظهار المتعلم ما لديه من مخزون لغوي وطريقة تفكير.
- من المداخل المهمة في التغلب على صعوبات التعلم.
- الوسيلة التي يوظف فيها المتعلم مكتسباته التعلمية توظيفاً جيداً.[1]

أهداف التعبير:

أهداف التعبير كثيرة فهي مُحَصلة عدة فروع من اللغة ومن أهم هذه الأهداف:

1-أن يتمكن التلاميذ من التعبير السليم عن ما في نفوسهم من أفكار وأحاسيس.

2-مساعدة التلاميذ على اكتساب اللغة، واتقانها وفق القواعد.

3-تنمية الخيال لدى المتعلم وتربية الذوق الأدبي لديهم.

4-أن يتمكن المتعلم من اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني.

5-أن يستطيع ترتيب أفكاره وفق تسلسلها المنطقي.

6-أن يتمكن من كتابة أنواع الكتابات الوظيفية.

7-أن يتمكن من استخدام علامات الترقيم استخداماً جيداً.[2]

---

1 ينظر، صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص 128-129.

2 ينظر، زهدي محمد عيد، مدخل إلى التدريب مهارات اللغة العربية، ص، 133 – 134.

أسباب ضعف التلاميذ في التعبير:

1- أسباب متعلقة بالمعلم:

- حيث يختار المعلم موضوعاً صعباً وفوق طاقة المتعلم وغير ملائم لقدراته العقلية، وبالتالي لا يلائم خبراته التعليمية.
- لا يطلب منهم كتابة مواضيع ترتبط بواقعهم.
- هناك معلمون لا يكلفون تلاميذهم بالتعبير الكتابي خلال السنة الدراسية كلها.
- عدم متابعة أعمال التلاميذ في التعبير وعدم عرض الموضوعات الجيدة.

2- أسباب متعلقة بالتلميذ:

- عدم مطالعة التلاميذ يسبب ضعفاً في كفايتهم اللغوية، وبالتالي يصبح لديهم عجزا أثناء التعبير.
- نقص تفاعل بعض التلاميذ في الأنشطة الغير صفية.
- نقص الاهتمام بالمكتبات.

3- أسباب عامة:

- استخدام اللهجة العامية، حيث أن أغلب التعابير الكتابية عند بعض التلاميذ فيها خلط بين الفصحى والعامية وهو ما يجعل تعبيرهم رديئاً، وهذا ناتج عن الازدواجية اللغوية، والتي سببت عدة مشاكل لأغلب للتلاميذ.
- وسائل الإعلام، والتي لها أثر سلبي، مثل مالها أثر إيجابي سلبيتها تكمن في البرامج الناطقة بالعامية، وكذا في الأخطاء النحوية والإملائية.
- المدارس، والتي لها دور في ضعف التلاميذ في التعبير، فنجد الأقسام مكتظة، أكثر من الحجم القانوني وهذا يؤثر على تعلم عملية الكتابة وعلى تقديم تغذية راجعة للتلاميذ.
- الأسرة والمجتمع، وهذا لإهمال الأسرة دورها في تربية وتعليم أبناءها فهي تظن أن تعليم أبنائها هو عمل المدرسة فقط، وبالتالي ينتج هوة واسعة بين البيت والمدرسة، فهي لا

تشجعه على القراءة ولا تحفزه على زيارة المكتبات وإنما التعليم عندهم ينتهي عند خروجه من المدرسة فقط.

III. مهارات الكتابة :

هناك نوعين من المهارات:

- المهارات العامة، والتي يجب أن تتوفر عند جميع المتعلمين الذين يمارسون الكتابة.
- المهارات الخاصة، وهي المهارات التي تقتصر على آداءات معينة وبالتالي فإنه يجب أن تتوفر عند من يقوم بأداء معين.

1- المهارات العامة:

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة، مع تمييز أشكال الحروف.
- القدرة على الكتابة بخط واضح.
- نقل الكلمات نقلاً صحيحاً.
- القدرة على إتقان الخط.
- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً.
- القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة.
- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة.
- القدرة على توليد أفكار للكتابة.
- القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي والنفسي.
- القدرة على عرض الأفكار بوضوح.
- القدرة على استخدام التعابير السليمة.
- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.

- القدرة على الاعتماد على المنطق.
- القدرة على استخدام المكتسبات القبلية في الكتابات اللاحقة.
- القدرة على سرعة الكتابة، وسلامتها وتنظيمها
- القدرة على تدوين الأفكار العامة.
- القدرة على تدوين الأفكار الفرعية.[1]

المهارات الخاصة:

- القدرة على التعليق على موضوع أو مقروء كتابياً.
- القدرة على إعادة كتابة ما استمع إليه أو قراءته.
- القدرة على التلخيص.
- القدرة على استخدام عبارات المجاملات الاجتماعية.
- القدرة على كتابة السيرة الذاتية.
- القدرة على كتابة رؤوس أقلام.
- القدرة على كتابة الجداول والمخططات.
- القدرة على ملء البيانات المطلوبة في الاستمارات.[2]

هذه هي أهم المهارات التي تسعى المنظومة التربوية إلى أن تعلمها للتلاميذ، وأن يتمكنوا منها وهي جلها مهارات متعلقة بالمرحلة الابتدائية؛ حيث ما زال المتعلم في بدايات تعلم مهارة الكتابة، وكما رأينا فإن هناك أهداف عامة وأخرى خاصة، وكلما زادت المرحلة العمرية للتلميذ، إلا وتضاف مهارة خاصة جديدة في بنائه التعليمي.

1 ينظر، كامل الطراونة، المهارات النفسية في الكتابة والقراءة ص 170 ص 173.

2 عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 164، 165.

IV. صعوبات تعلم الكتابة:

إن صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية ناتجة عن أسباب عديدة نذكر أهمها:

1- الشكل: ضبط الكلمات بالحركات القصيرة، وهي: الضمة والفتحة والكسرة، فالتلميذ أحياناً يرتبك في كيفية نطق الكلمة، فلكل منها معنى ووظيفة غير الأخرى.

2- الإملاء:

هي من أكبر الصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء الكتابة، والصعوبة تكمن في عدم فهم أغلب التلاميذ للقواعد التي تضبطه وعدم استيعابه لها.

3- تعدد أشكال الحرف:

فهي من خصائص اللغة العربية، حيث تتعدد صور بعض الحروف بحسب موضعه في الكلمة، فقد يكون منفصلاً كحرف العين في كلمة: الدرع.

وقد يكون متصلاً في بداية الكلمة مثل كلمة: عين

وقد يكون متصلاً في الجهتين مثل كلمة: بعير.

4- نقاط الإعجام:

أي وضع النقاط على الحروف فمن خصائص اللغة العربية وجود حروف معجمة، والمتعلم أحياناً يجد صعوبة في التفريق بينها أثناء الكتابة وهو ما يؤدي إلى قلب المعنى في أحايين كثيرة.[1]

1 ينظر، زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 97.

5- الإعراب:

عدم إلمام المعلم بقواعد الاعراب بسبب مشكلة له أثناء الكتابة، فهناك كلمات مبنية لا يتغير آخرها بتغير موقعها في الجملة، أما الكلمات المعربة فتتغير أواخرها بتغير موضعها في الجملة وعلامات الإعراب كثيرة وهو ما يسبب مشكلة لدى التلاميذ أثناء الكتابة.

6- اختلاف الكتابة في المصحف عنها في الكتابة:

نعلم أن الكتابة في القرآن الكريم تختلف عن الكتابة العادية فهي في أغلب الحيان غير خاضعة لنفس قواعد الرسم الكتابي العادي فالتلميذ يجد صعوبة في كتابة آيات القرآن الكريم.[1]

ومن أهم الصعوبات الكتابية ما يلي:

- صعوبة التفريق بين الحروف المتشابهة.
- صعوبة الكتابة بخط واضح.
- عدم القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة.
- تغيير رسم الحروف تبعاً لانفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.
- عدم القدرة على مراعاة القواعد النحوية اللغوية.
- صعوبة توليد أفكار للكتابة.
- صعوبة الإحاطة بالموضوع من شتى الجوانب.
- عدم القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- صعوبة عرض الأفكار بوضوح.
- عدم القدرة على استخدام تعابير سليمة.

1 ينظر ، زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 100.

- صعوبة توظيف علامات الترقيم.
- صعوبة توظيف المكتسبات القبلية أثناء التعبير.
- عدم القدرة على شرح فكرة عامة.
- عدم القدرة على السرعة في الكتابة.
- عدم القدرة على الاعتماد على المنطق في الكتابة.

الفصل الثاني

الجانب الميداني

المبحث الأول: الطريقة والأدوات

أولا: مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذين يدرسون أقسام السنة الخامسة من التعليم الأساسي حيث بلغ عدد أفرادها 50 معلماً ومعلمة موزعين على (06) مدارس من مقاطعة بني ثور بمدينة ورقلة وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

وقد تم توزيع خمسين (50) استمارة على جميع عينة الدراسة، ولكن تم استرجاع (40) استمارة فقط، نظراً لعدم اكتمال بعض الاستمارات للإجابات، ليصبح عدد الاستمارات (الاستبيانات) الصالحة للتحليل الإحصائي أربعين (40) استمارة، وتصبح عينة الدراسة أربعين معلما ومعلمة موزعة على المؤسسات التالية:

إسم المؤسسة	عدد المعلمون والمعلمات	الموقع الجغرافي
ابتدائية الإمام الغزالي	09	**مقاطعة بني ثور**
ابتدائية الإمام الغزالي القديمة	08	
ابتدائية محمد بومادة	04	
ابتدائية	06	
ابتدائية	05	
ابتدائية	08	

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينية الدراسة على المؤسسات التربوية وأماكن وجودهم.

ثانياً: خصائص مجتمع الدراسة:

تبين الجداول التي سنعرضها الآن (رقم 02،03،04،05) البيانات الشخصية المميزة التي تمثل خصائص عينة الدراسة، وذلك وفق أفراد العينة التي اخترناها، وهذه الخصائص هي: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والتي تمثل متغيرات مهمة في الدراسة يجب ذكرها.

الجدول رقم (02) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	10	%25
أنثى	30	%75
المجموع	40	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور، حيث بلغت نسبة الإناث 75 %، بينما نسبة الذكور لم تتجاوز 25% من عينة الدراسة، وهذا يعود إلى أن الجنس الأنثوي يطغى على كل المجالات ليس التعليم فقط، وهذا له تفسير اجتماعي أكثر مما هو علمي.

الجدول رقم 03: التوزيعات التكرارية والنسب المؤية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر	**العدد**	**النسبة**
أقل من 30 سنة	19	%47.5
ما بين 30 و 35 سنة	11	%27.5
أكثر من 35 سنة	10	%25
المجموع	40	%100

من خلال الجدول يتبين لنا أن مجموعة أفراد الدراسة الذين كانت أعمارهم أقل من 30 سنة، قد بلغت نسبتهم 47.5 % و هي أعلى نسبة و هذا يدل على أن القطاع التربوي بدأ يشهد عملية تشبيب التعليم؛ حيث تسعى الدولة أن يكون القطاع التعليمي في ظرف سنوات من الجيل الحالي الذي يواكب عصره، و هذا ما يجعلهم أقرب إلى التلاميذ، و يفهمون حاجياتهم النفسية و العقلية و ميولاتهم، في حين بلغت نسبة من تتراوح أعمارهم ما بين الثلاثين و الخمس و ثلاثين سنة(35-30) نسبة 27.5 % من إجمالي أفراد العينة، و هي أقل نسبة بالنسبة للفئة السابقة، أما باقي أفراد العينة الذين يمثلون سن الخمس و ثلاثين فما فوق فقد بلغت نسبتهم 25 % و التي تمثل أقل نسبة و هم عنصر الخبرة في السلك التربوي و الذين يساهمون بشكل كبير في تأطير و تكوين الأساتذة الشباب، عن طريق احتكاك هذا الأخير بهم و التعلم من تجاربهم و خبراتهم.

الجدول رقم (04) التوزيعات التكرارية والنسب المؤية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
شهادة ليسانس من التعليم العالي	27	%67.5
شهادة ماستر من التعليم العالي	07	%17.5
شهادة من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين	06	%15
المجموع	40	%100

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن أغلب الأساتذة من أفراد العينة قد نالوا شهادة ليسانس من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. حيث يمثلون أعلى نسبة تقدر بـ 67.5 %، في حين أن نسبة من حازوا على شهادة الماستر تقدر بـ 17.5%، أما باقي أفراد العينة فإنهم نالوا شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين حيث بلغت نسبهم 15% وهي تمثل النسبة الأقل.

الجدول رقم (05): التوزيعات التكرارية والنسب المؤية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للخبرة التعليمية

الخبرة التعليمية	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	20	%50
ما بين 5 و 10 سنوات	13	%32.5
أكثر من 10 سنوات	07	%17.5
المجموع	40	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أن المعلمين الذين هم أقل من خمس (05) سنوات هم الأغلبية العظمى من إجمالي أفراد العينة، وهذا عائد كما ذكرنا سابقاً إلى محاولة الدولة تجديد دماء قطاع التربية والتعليم، بينما بلغت فئة ما بين خمس وعشر سنوات (10-05) نسبة 32.5 %وهي نسبة ليست ببعيدة عن الفئة الأولى، بينما جاءت فئة أكثر من عشر سنوات (10) في المرتبة الأخيرة بنسبة 17.5% وهي أقل نسبة، وهذا نظراً لتقاعد الكثير منهم بعدما بلغوا السن القانوني.

رابعاً: أداة الدراسة

لجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بموضوع الدراسة "صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي" قمنا بتصميم استبيان موجه للمعلمين، كونه يعد من أهم الوسائل و الأدوات التي تستخدم لجمع البيانات في البحوث الوصفية، و كذا لكبر العينة تعذر علينا استخدام أدوات أخرى (كالمقابلة و الملاحظة) بحيث يساعد على تطبيقه على عدد كبير من أفراد العينة محل الدراسة، و يعرف الاستبيان بأنه " أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها "[84].

ويعرف أيضاً بأنه" أداة أو وسيلة لجمع البيانات في شكل استمارة مطبوعة تتكون من قائمة من الأسئلة توجه للأفراد المفحوصين للإجابة عنها بأنفسهم، وذالك من أجل الحصول على المعلومات حول موضوع ما "[85].

وبالتالي فإنها أداة مهمة من خلالها نستطيع جمع أكبر عدد من المعلومات والبيانات من المبحوثين والتي نراها مناسبة لموضوع بحثنا.

ويتكون الاستبيان من جانبين:

1/ بيانات متعلقة بالمعلومات الشخصية تتمثل في: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية.

2/ بيانات معرفية متعلقة بمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال تقديم أسئلة تتمحور كلها حول موضوع صعوبات تعلم الكتابة.

---

84 عبد الرحمان محمد السعدي وآخرون، مدخل إلى البحث العلمي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2010م/ 1431هـ، ص 79.

85 ربحي مصطفى عليان، عثمان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية التطبيق، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 82.

ولقد قمنا بتصميم استبيان يتضمن ثلاثين بنداً تضم البدائل التالية: (موافق/ غير موافق/ لحدما)، والإجابة عنها كانت وفق الأبعاد المتناولة فيما يلي:

- اضطراب في الجانب العقلي المعرفي والفيزيولوجي.
- عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة.
- مشكلات الكتابة العربية.

وتم توزيع البنود على الأبعاد التالية:

- 10 فقرة تعبر عن البعد الأول
- 13 فقرات تعبر عن البعد الثاني
- 07 فقرات تعبر عن البعد الثالث

الجدول رقم (06): يوضح عدد العبارات (البنود) والنسب المئوية لكل بعد

الرقم	الأبعاد المتناولة	عدد العبارات	النسبة المئوية
01	اضطراب في الجانب المعرفي العقلي الفيزيولوجي.	13	%33,33
02	عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة.	07	%43,33
03	مشكلات الكتابة العربية	10	%23،33

خامساً: صدق الأداة

أعددنا استبانة في صورتها الأولية والتي ضمت خمسة وثلاثين (35) بنداً، ومن ثم قمنا بعرضها على مجموعة من الأساتذة في قسم اللغة والأدب العربي (أصحاب الاختصاص) من أجل التأكد من صحة هذه الأداة التي سوف نستخدمها لموضوع دراستنا، وكذا عرضناها على أساتذة في علم النفس، تخصص تربية خاصة، من أجل إبداء آرائهم ومقترحاتهم في الحكم على مدى صلاحية ومصداقية فقرات الاستبانة.

ومن خلال آراء المختصين ومقترحاتهم قمنا بتعديل بعض الفقرات واستبعدنا بعضاً منها، لأنها في رأيهم بعيدة عن موضوع الدراسة وكذا قمنا بإضافة بعض البنود التي رأوا أنها تصلح للدراسة.

وبناءاً على ذالك قمنا بإجراء التعديلات على البنود التي وجهونا إليها، وعرضناها على المشرف والذي بدوره قام بتصحيح بعض الأخطاء، حتى أصبحت في صورتها النهائية تضم 30 بنداً.

سادساً: إجراءات الدراسة

اتبعنا الخطوات التي ستقوم بذكرها أثناء عملية تنفيذ إجراءات الدراسة وتطبيقها وفق الإجراءات التالية:

1/ حصلنا استمارة التسهيل من المسؤول في قسم اللغة والأدب العربي كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ولاية ورقلة.

2/ حددنا المؤسسات المعنية والتي سنوزع فيها الاستبيان على العينة.

3/ قمنا بتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة بتاريخ 13 فيفري واستغرقت عملية التوزيع وجمع الاستبيان أسبوعين (02) حيث قمنا بتوزيع خمسين (50) استمارة عاد منها أربعة وأربعون (44) استمارة.

4/ قمنا في الأخير بإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة (حساب التكرارات والنسب المئوية).

سابعاً: الأساليب الإحصائية

بعد جمعنا المعلومات بواسطة الاستبيان كان لزاما علينا أن نقوم بمعالجة هاته البيانات عن طريق الأساليب الإحصائية التي تتماشى مع موضوع بحثنا وذالك بالعلاقة الآتية:

نسبة البند= ت \ ن ×100 حيث يمثل ت: تكرار البند

ن: النسبة المئوية

ثم بعد ذالك تم حساب النسبة المئوية لتكرار البديل الواحد في كل بعد بالعلاقة الآتية:

نسبة تكرار البديل الواحد= مجموع تكرار البديل \ مجموع تكرار البدائل

المبحث الثاني: عرض النتائج ومناقشتها

في هذا المبحث سنقوم بعرض النتائج ومناقشتها بعدما جمعنا إجابات أفراد العينة، وبعد أن قمنا بالمعالجة الإحصائية لها (حساب التكرارات، والنسب المئوية لكل بند، ووضع أعمدة بيانية لكل بعد من الأبعاد)، وفيما يلي عرض ومناقشة النتائج المتحصلة عليها:

الجدول رقم 07

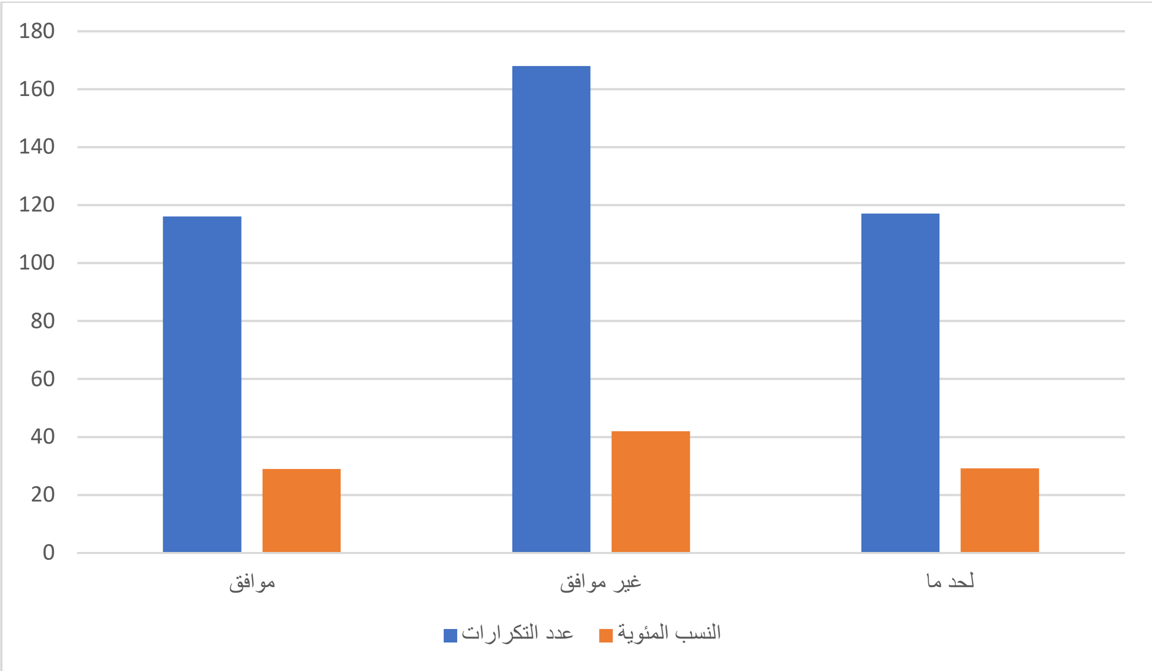
التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة لبنود البعد الثالث:

<< إضطراب في الجانب العقلي والمعرفي >>

الرقم	اضطراب الجانب العقلي المعرفي		موافق	غير موافق	لحد ما
1	صعوبة الانتباه إلى المثيرات الخاصة بالتدريس.	ت	09	23	08
		%	22,5	57,5	20

2	صعوبة الإنصات إلى ما يقال له.	ت	04	06	30
		%	15	25	60
3	بطء الإدراك واختلاله	ت	04	06	30
		%	10	15	75
4	الانتباه الكثير للمثيرات الخارجة عن الدرس.	ت	18	08	14
		%	45	20	35
5	التسرع في اتخاذ القرارات	ت	10	21	09
		%	25	52,5	22,5
6	صعوبة الاسترجاع رغم استيعابه المادة السابقة.	ت	19	10	11
		%	47,7	25	27,5
7	تذكر أشياء لا معنى لها.	ت	15	23	03
		%	37,5	55	7,5
8	صعوبة التذكر بشكل متسلسل.	ت	13	21	06
		%	32,5	52,5	15
9	لا يمتلك التلميذ العادات الصحيحة في الامساك بالقلم	ت	10	22	08
		%	25	55	20
9	يكثر التلميذ من المحو أثناء الكتابة.	ت	12	24	04
		%	30	60	10

المجموع	ت	116	168	117
	%	28,92	41,89	29,17



يوضح الجدول رقم (7) النتائج المتحصل عليها من قبل أفراد عينة الدراسة اتجاه البعد الثالث : <<اضطراب الجانب العقلي المعرفي>> حيث نلاحظ أن أغلبية الأساتذة لا يوافقون على هذا البند بنسبة 41.89 % وهذا طبيعي باعتبار أن ليس كل التلاميذ تكون لديهم اضطرابات في الجانب العقلي المعرفي إلا ذوي صعوبات التعلم منهم في حين احتل المرتبة الثانية عدد الأساتذة الموافقين لحد ما حيث بلغت نسبتهم 29.17%، متبوعاً بعدد الأساتذة الذين وافقوا على هذا البند و الذي بلغت نسبتهم 28.92% و هي نسبة قريبة من أفراد العينة الذين وافقوا الحد ما و إليكم تفسير و نتائج كل بند:

البند رقم 1:

صعوبة الانتباه إلى المثيرات الخاصة بالتدريس، حيث بلغت نسبة من لم يوافقوا على هذا البند 57.5%، فالتلميذ في هذه المرحلة قد وصل إلى درجة من النضج تسمح له بمتابعة الدرس مع المعلم وإلى مثيراته بدرجة قريبة من العالية خلال عملية التدريس دون أن يذهب انتباهه ، وكان 22.5 % من أفراد العينة وافقوا على هذا البند ، حيث أن هناك تلاميذ لديهم صعوبة في القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتفظون بالمثيرات العارضة أكثر من زملائهم العاديين، وهذا ما جعل العلماء والمختصين يستنتجون أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور أو اضطراب في الانتباه الانتقائي، في حين وافق لحد ما على هذا البند 20 % من الأساتذة، وهذا لأن بعض التلاميذ فقط من يعاني من هاته الصعوبات ولا تشمل كل التلاميذ.

البند رقم 2:

صعوبة الإنصات إلى ما يقال له ، من خلال الجدول نلاحظ أن 60 % من أفراد العينة وافقوا لحد ما على هذا البند فالإنصات مهارة لا يتقنها كل التلاميذ تحتاج إلى التدريب والمران وهي عملية عقلية معقدة تحتاج إلى عدة عوامل لهذا نجد بعض التلاميذ يعانون من صعوبة الإنصات ، فهم لا يتحلون بالصبر على شرح المعلم أو على نشاط معين ، وكذا لم ينموا مهارة الإنصات ، قد يعود هذا للمتعلم نفسه الذي لم يطور من نفسه أو إلى المعلم في عدم قدرته على التواصل مع تلاميذه ، فله دور مهم في تدريب المتعلمين وهو قد يؤثر في شخصيتهم أكثر من الأهل ، ولأن التربية جزء لا يتجزأ من مهنته ، وأحيانا يكون للعائلة دور في هذا ، وكان 25 % من الأساتذة لم يوافقوا على هذا البند ، فالمتعلم في السنة الخامسة ابتدائي يمتلك مهارة الإنصات بشكل جيد ، وأن لديهم حضور ذهني ووعي أثناء شرح الدرس ، وهذا ما لا أوافقه شخصيا باعتبار وجود حالات يكون لديها فرط النشاط وهو ما يؤثر على إنصاتهم، وقد وافق 15% على هذا البند، فصعوبة الإنصات في السنة الخامسة ابتدائي موجودة وواضحة

للعيان وهي تحتاج إلى جهد أكبر من المعلم وبدرجة أقل لواضعي المناهج للقضاء على هذه الظاهرة.

البند رقم 3:

بطء الإدراك واختلاله، نجد أن 75 % من وافقوا لحد ما على هذا البند، حيث أنها من أكثر الصعوبات التي يواجهها بعض التلاميذ هو ضعف إدراكهم، وتتمثل في فشلهم في التركيز على العملية التعليمية التي يعينها المعلم وكذلك عدم انتباههم للمعلم عند تقديمه للتعليمات أو فشلهم في إتباعها، وهو ما ينعكس على كتاباتهم وتعايرهم فتجدها ملئ بالأخطاء النحوية والإملائية وفي كتابة الكلمات الصحيحة، وتعتبر عملية الإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان، فالانتباه هو التركيز على الشيء، والإدراك هو استقبال هذا الشيء إلى المخ وربطها بالخبرات السابقة وفهمها وإعطائها دلالات وتنظيمها، فالانتباه يسبق عملية الإدراك، وكان 15% لم يوافقوا على هذا البند والتلاميذ في هاته المرحلة لا يعانون من هذا الإشكال وعملية الإدراك لديهم سليمة، في حين 10 % وافقوا على هذا البند، وهذا يدل على أن بعض الأساتذة لاحظوا هذا عند بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبة في تفسير ومعرفة ما يستقبله من مثيرات وبالتالي صعوبة فهمها وإدراكها.

البند رقم 4:

الانتباه الكثير للمثيرات الخارجية عن الدرس، من خلال الجدول نجد أن 45% من الأساتذة وافقوا على هذا البند، حيث أن أغلب التلاميذ يجدون صعوبة في أن يظلوا جالسين، ويسهل تشتيتهم من خلال أية مثيرات خارجية، فذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في التمييز بين المثيرات المركزية (الخاصة بموضوع الدرس) والمثيرات العارضة (الخارجية)، فيثير انتباههم كل ما يحدث من حولهم سواء أدركوه بسمعهم أو ببصرهم أو بأي حاسة من حواسه، وهم لا يعيرون لحديث وكلام الآخرين أي اهتمام، وكان 35% وافقوا على هذا لحد ما، فالأطفال عموما ليست لديهم قدرة وصبر وليست لديهم قوة إرادة تحملهم على بذل الجهد

واحتمال المشقة الوقتية لتحقيق الانتباه، في حين لم يوافق على هذا البند 20 % من أفراد العينة من أن التلاميذ في هاته المرحلة لا يعانون من هذا الإشكال وأن لديهم استعدادات وتهيؤ ذهني للتركيز على الإدراك الحسي مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى.

البند رقم 5:

التسرع في اتخاذ القرارات، حيث أن 52.5 % لم يوافقوا على هذا البند ، فأغلب التلاميذ في هاته المرحلة يمتازون بنضج عقلي لا بأس به وهذا ما تلمسه في كتاباتهم حيث تلاحظ قلة الأخطاء، الخط الجميل ، إتباع القواعد الإملائية أثناء الكتابة، في حين أن 25 % من الأساتذة وافقوا على هذا البند، حيث يمتاز بعض التلاميذ ذوي هاته الصعوبة بالاندفاعية، فهم يتعجلون بالإجابة قبل استكمال السؤال غالبا ولا ينتظرون دورهم في الإجابة في غالب الأحيان ، وفي أغلب الأحيان يقاطعون حديث الآخرين، ويمتازون بعدم ضبط أنفسهم وهذا ما انعكس سلبا على كتاباتهم وتعابيرهم، وبالتالي على الأستاذ إيجاد الحلول المناسبة لمثل هذه الحالات، كأن يفكر المعلم بصوت عال أمام التلاميذ، وأن يطلب من التلميذ أن ينجز عملا بينما يعلم نفسه بصوت عال، وكان 22.5% وافقوا على هذا البند لحد ما، وهو ما يعزز قولنا بوجود صعوبة في هذا المجال.

البند رقم 6:

صعوبة الاسترجاع رغم استيعابه المادة السابقة حيث وافق 47.5% على البند، فعملية التذكر إحدى العمليات العقلية المعقدة التي تشترط فيها عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة منها المادة الدراسية المطلوب تذكرها فيعاني المتعلم من صعوبة في ذلك، فالقدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم، وهذا ما يجد بعض التلاميذ فيه صعوبة وهو ما أثر على تعليمهم بشكل عام وعلى كتاباتهم بشكل خاص، هذا وكان 27.5% من أفراد العينة قد وافقوا

على هذا البند لحد ما، فلا يمكنهم أبدا النفي تماما بعدم وجود هذه الظاهرة لدى التلاميذ، في حين لم يوافق على هذا البند 25 % من الأساتذة.

البند رقم 7:

تذكر أشياء لا معنى لها، من خلال الجدول نجد أن 52.5 % لم يوافقوا على هذا البند، فلا وجود لمثل هذه الظاهرة في السنة الخامسة في نظرهم، وكان 37.5 % قد وافقوا على هذا البند، حيث أن بعض التلاميذ يعانون من صعوبة تذكر أشياء خارجة عن الموضوع وهذا نظرا لاضطرابات في الذاكرة أو قصو، أو لصعوبة استرجاع التعلمات الخاصة بذلك الموضوع فتنصرف ذاكرته إلى مواضيع أخرى لا علاقة لها بالموضوع الرئيسي، وهي من بين المعيقات التي تؤثر على تعلم الطفل وهو ما ينعكس على اكتساب المهارات الأكاديمية من بينها مهارة الكتابة، هذا وكان 7.5% من أفراد العينة قد وافقوا على هذا البند لحد ما، فهي موجودة بالفعل في مدارسنا ويعاني منها بعض التلاميذ، وتحتاج إلى الكشف المبكر عنها وإيجاد الحلول اللازمة لعلاجها حتى تتم عملية التعلم بشكل سليم.

البند رقم 8:

صعوبة التذكر بشكل متسلسل ، حيث لم يوافق 52.5% من أفراد العينة على هذا البند حيث أنهم لم يلاحظوا هذا في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وأن ذاكرتهم سليمة ولا إشكال فيها، في حين أن 32.5% وافقوا على هذا البند، فالتلميذ يجد صعوبة في تذكر المعلومات بشكل متسلسل حيث أنه يطلب منهم تذكر مادة معينة بترتيب خاص (أولا – ثانيا – ثالثا) فيجدون صعوبة في ذلك وهذا ما يجعل كتاباتهم غير مفهومة أحيانا وتجد فيها خلط كبير، وكان 15% قد وافقوا على هذا البند لحد ما باعتبار أن بعض التلاميذ يقعون في هذا الإشكال، وهو يعزز قولنا على وجود صعوبة في هذه النقطة.

البند رقم 9:

لا يمتلك التلميذ العادات الصحيحة في الكتابة، من خلال الجدول نلاحظ أن 55% من أفراد العينة لم يوافقوا على هذا البند باعتبار أن التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي قد تعلموا المسك الصحيح للقلم والعادات المصاحبة لها، وأنهم قد تجاوزوا هاته الإشكالية، وكان 25% من أفراد العينة قد وافقوا على هذا البند، وهو ما يؤكد أنه مازال هناك في هاته المرحلة من لديه صعوبة في مسك القلم، وهي من الأمور الأساسية التي لا يجب الاستهانة بها، فطريقة مسك القلم هي من الأمور الأساسية في الخط العربي، فهي تؤثر سلبا أو إيجابا بشكل الخط، لهذا يجب التركيز على ذلك من بداية العام مع الملاحظة المستمرة، ويفضل تدريب كل تلميذ على حدا، وكان 20% من الأساتذة قد وافقوا على هذا البند لحد ما، لوجود البعض أي القلة القليلة منهم يعانون من هذا الإشكال.

البند رقم 10:

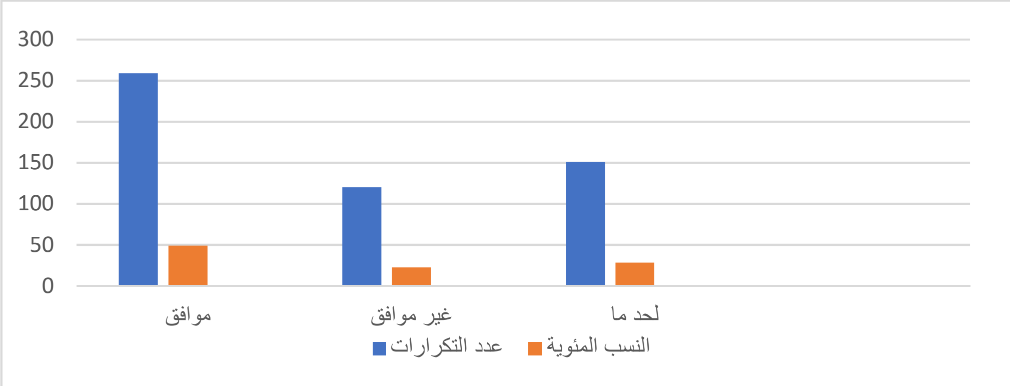
يكثر التلميذ من المحو أثناء الكتابة ، إذ لا يوافق 60% من أفراد العينة على هذا البند، فقلما توجد هذه الإشكالية في هاته المرحلة المتقدمة، حيث تكون هناك عقوبات صارمة من طرف المعلم من بداية العام حول هذا الجانب، في حين أن 30% يوافقون على هذا البند، فرغم العقوبات الصارمة من طرف المعلم تجد كتابات بعض التلاميذ ملئ بالتشطيب وهذا عائد إلى عدم تتبعه الطرق السليمة في الكتابة كاستعمال الوسخ قبل الكتابة على الورقة الأساسية، والتفكير بتأني وعدم التسرع في اتخاذ القرارات، وقد تعود إلى عدم صرامة المتعلم ولينه في هذا الجانب ، هذا وكان 10% قد وافقوا على هذا البند لحد ما بنسبة 10% وهي أقل نسبة، حيث أن هذه الظاهرة ليست متفشية بكثرة في هاته المرحلة المتقدمة.

الجدول رقم (08) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة لبنود البعد الأول:

عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة

الرقم	عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة		موافق	غير موافق	لحد ما
11	صعوبة كتابة الحروف التي لا تنطق	ت	22	06	12
		%	55	30,4	17,2
12	الصعوبة في الحروف التي تنطق ولا تكتب	ت	22	11	7
		%	55	27,5	17,5
13	حذف بعض الحروف من بعض الكلمات عند كتابتها	ت	17	12	11
		%	42,5	30	27,5
14	كتابة واو الجمع وبعدها ألف التفريق	ت	17	10	13
		%	42,5	25	30,5
15	زيادة حرف الألف على أل التعريف المتصلة بحرف الجر الباء	ت	24	02	14
		%	60	05	35
16	قلب مواضع الحرف أثناء الكتابة	ت	03	27	10
		%	7,5	67,5	25
17	عدم التمييز بين الصاد والضاد	ت	16	09	15
		%	40	22,5	37,5

18	وضع المد في مواطن الضمة والفتحة والكسرة	ت	16	10	14
		%	40	25	35
19	كتابة نون التنوين	ت	18	05	17
		%	45	12,5	42,5
20	صعوبة الكتابة بخط واضح يميز الرموز الكتابية	ت	22	05	13
		%	55	12,5	32,5
21	الصعوبة في استخدام علامات الترقيم	ت	27	04	09
		%	67,5	10	22,5
22	الصعوبة في مراعاة القواعد النحوية	ت	30	04	06
		%	75	10	15
23	صعوبة توليد أفكار للكتابة	ت	25	05	10
		%	62,5	12,5	25
	المجموع	ت	259	120	151
		%	48,86	22,64	28,49



الأعمدة البيانية للتوزيعات التكرارية والنسب المئوية للبعد الأول

يوضح الجدول رقم (08) النتائج التي تحصلنا عليها من أفراد العينة، اتجاه البعد الأول "عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة" حيث نجد أغلب الأساتذة يوافقون على مساهمة هذا البعد في تكوين صعوبات الكتابة لدى التلاميذ حيث بلغت نسبتهم 54.37 بالمائة، في حين يرى بعضهم أنها تساهم لحد ما في هاته الصعوبات حيث تقدر نسبتهم بـ 30.40 بالمائة وهي نسبة ليست ببعيدة عن الفئة الأولى في حين جاءت في المرتبة الأخير فئة الأساتذة الذين لا يوافقون على هذا البعد و تقدر نسبتهم بـ 17.20 بالمائة وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالفئتين الأوليتين من خلال الجدول الخاص بالبعد الأول نجد أن:

البند رقم (11)

1/ الخطأ في همزتي الوصل والقطع، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك ويوافقون عليه بنسبة 55% وهذا راجع ربما إلى اقتناعهم بأنها من أكبر الصعوبات الكتابية التي يواجهها التلاميذ أثناء الكتابة، وهو راجع بالأساس إلى عدم تمكن أغلب التلاميذ من القاعدة الإملائية لهاتين الهمزتين أنظر إلى الأخطاء الشائعة التالية : كقوله تعالى : **<<إن الله اصطفى آدم ونوحا>>**[86] فيكتبها **<<إصطفى>>** بالقطع ، وكذا في : " أنظر ، الإستقلال ، الاقتصاد ، الإختبار ، ألرجل" ، نلاحظ أن كثرة الأخطاء تكون في همزة الوصل أكثر من القطع ، وهذا

[86] سورة آل عمران، الآية: 33.

راجع إلى أنها لا تنطق وتكتب وإنما جيء بها ليتوصل بها إلى النطق بالساكن، لأن الكلمة العربية لا تبدأ ساكن، وهذا ما خلق صعوبات لدى بعض التلاميذ أثناء كتابتها، فتجدهم في كل الكلمات المبتدئة بالهمزة (سواء قطع أو وصل) إلا ويكتبونها بالقطع، بينما يرى آخرون (الأساتذة) أن التلاميذ في السنة الخامسة يعانون من هاته الصعوبة لحد ما حيث بلغت نسبتهم 30.40 % ذلك أنها ليست متفشية لدى جميع التلاميذ إنما عند القلة القليلة ، في حين جاءت نسبة من لا يرون بوجود صعوبة في هذا البند 17.20 % ، حيث أنهم يعتقدون أن لا وجود لهاته الصعوبة في هاته السنة وأن التلاميذ لا يعانون منها في كتاباتهم ، ولكنها نسبة قليلة جدا من أفراد العينة وهذا ما يعزز قولنا بأن أكثر التلاميذ في هاته السنة يعانون من هاته الصعوبة أثناء كتاباتهم.

البند رقم (12):

الخطأ في التاء المربوطة والمفتوحة، من خلال الجدول يتبين لنا أن الأساتذة الذين وافقوا على هذه الصعوبة بلغت نسبتهم 55% من مجموع أفراد عينة الدراسة، حيث يرون أن أغلب التلاميذ في هاته السنة لديهم أخطاء كتابية تتعلق بهاته النقطة وهو دائما راجع إلى عدم إلمام المتعلم بالقواعد الإملائية الخاصة بكتابة موضعها والذي يحدد رسمها ، وكذا راجع أحيانا إلى التسرع في اتخاذ القرارات، وهذا ما يجعله لا يركز أثناء الكتابة ولا يستحضر القاعدة، في حين بلغت نسبة من وافقوا لحد ما نسبة 27.50 % لأنه في نظرهم لا يقعون كثيرا في هذا الخطأ ثم أنها لا تقتصر على كل التلاميذ إنما البعض منهم فقط، في حين بلغت نسبة الفئة الأخيرة التي لا توافق على أن هناك خطأ في التاء المربوطة والمفتوحة في كتابات وتعابير تلاميذهم، وأنهم في هذه المرحلة قد تجاوزوا هاته الأخطاء بـ 17.50 % وهي النسبة الأقل بين هاته النسب.

البند رقم (13):

حذف بعض الحروف من بعض الكلمات عند كتابتها، حيث بلغت نسبة من وافقوا عليه 42.50 %، فيرون أنه من بين الأخطاء الكتابية والصعوبات التي يواجهها التلاميذ هي

عدم كتابة بعض الكلمات كتابة صحيحة فيحذفون بعض الحروف إما في بداية الكلمة أو في نهايتها وأحيانا في وسطها مثل : القاض (القاضي) ، المقلم (المقلمة) ، طلب (طالب) ، وهو عائد إلى قلة التدريب والمران من طرف التلميذ وكذا عدم إدراكه للكلمة جيدا وتسرعه في اتخاذ القرارات، وأحيانا يعود إلى عدم المطالعة الكثيرة التي تسمح له بإدراك رسم الكلمات وإثراء رصيده اللغوي، وقد تكون هناك عوامل أخرى خارجية ساهمت في خلق هاته الصعوبة التي يمكن تجاوزها بقليل من العمل خاصة في البيت، في حين بلغت نسبة من وافقوا على هذا البند لحد ما نسبته 30% وهي نسبة ليست ببعيدة عن الأولى، والإدراك من أهم العمليات العقلية التي يتأسس عليها التعلم المعرفي، لذا أحيانا تصيب التلميذ اضطرابات في الوظائف الإدراكية تنتج له صعوبات إدراكية وهو ما ينعكس على كتاباته وحتى تعلماته الأخرى، فالصعوبة تظهر في عدم التعرف على التنبيهات الحسية الواردة وإعطائها معانيها ودلالاتها المختلفة ، فإدراك الكلمات عملية معقدة تحتاج إلى المران والتدريب ، وجاءت نسبة من لا يرون هذا ولا يوافقونه بـ 27.50 % الذين يعتقدون أنه لا وجود لهاته الصعوبة في هاته المرحلة وأن تلاميذهم لا يعانون من صعوبة إدراك الكلمات بل قل ما يحدث هذا، وهذا راجع ربما إلى الفروقات الفردية بين التلاميذ فليس كلهم يعانون من نفس الصعوبات فنسبة الذكاء تتفاوت بينهم.

البند رقم (14):

كتابة ألف التفريق بعد واو الجمع، من خلال الجدول نلاحظ أن الأساتذة الذين يرون بهذا ويقرون بوجود صعوبة في التفريق بين واو الجمع وواو الجماعة تقدر نسبتهم بـ 42.5 % من أفراد العينة وهي مشكلة كبيرة يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة حيث أنهم يضيفون ألف التفريق لواو الجمع كما سنلاحظ في هذه الأمثلة:

<< غواصوا الجزائر >>

<< معلموا المدرسة >>

<< بناؤوا المستقبل >>.

وهاته الألف لا تكون إلا بعد واو الجماعة والتي تتصل دائما بالأفعال بينما واو الجمع مرتبطة بالأسماء وهذا الخلط بينهما خلق صعوبة لدى التلاميذ في كتاباتهم ، وهذا ناجم عن عدم إلمامهم بالقاعدة وعدم التركيز أحيانا، وفي بعض الأحيان إلى عدم التفريق بين الاسم والفعل أصلا وهاته هي الطامة الكبرى، لأن الطفل في هاته المرحلة ينبغي أن يصبح قادرا على التمييز بين الأفعال والأسماء، وجاءت في المرتبة الثانية الفئة التي وافقت لحد ما على هذا البند بنسبة 30.5%، وبالطبع للمعلم أحيانا دور في عدم تمكن التلميذ من هاته الجزئية من خلال قلة المتابعة وقلة التمارين وعدم تقديم تغذية راجعة أثناء الحصة وهذا ما يسبب في تفاقم المشكلة ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت نسبة من لم يوافقوا على هذا البند وهي قليلة مقارنة بما سبقها وتقدر بـ 2.5 % من إجمالي أفراد العينة والذين ينفون وجود مثل هاته الصعوبة في كتابات تلاميذهم وأن تعابيرهم تخلوا منها ، طبعا لابد من وجود استثناءات فليس كل التلاميذ يعانون منها، فحتما هناك من لديهم لغة سليمة وصحيحة في هاته المرحلة.

البند رقم (15):

زيادة حرف الألف على أل التعريف المتصلة بحرف الجر الباء، جاءت نسبة من وافق على هذا البند بـ 60 % وهي نسبة كبيرة حيث يرون بأن التلاميذ كثيرا ما يخطئون في هاته النقطة على نحو:

<< بألسماء >>

<< بـ أ السماء >>

<< با أ الكرة >>

وهي كلها كتابات خاطئة تعود بالأساس إلى عدم تمكن التلميذ من القاعدة الإملائية الخاصة باتصال حرف الجر << الباء >> ب << ال >> التعريف أو من خلال عدم تركيزه مع

الأستاذ أثناء كتابتها الكتابة الصحيحة والنموذجية في السبورة، فالتلميذ هنا يقوم بكتابة ما يسمعه نطقا دون مراعاة القاعدة الإملائية التي تضبط الكلام وهذه من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها بعض التلاميذ، بينما تقدر نسبة من وافقوا عليه لحد ما بـ 35%، الذين يعتقدون أنها ليست عند جل التلاميذ بل بعضهم فقط والذين لديهم ظروف خارجية تشتت انتباههم وتركيزهم وتجعلهم متأخرين عن زملائهم وهذا ما انعكس على مهاراتهم اللغوية منها الكتابة، وبنسبة 2% فقط من لا يوافقون على هذا البند حيث أنهم لم يصادفوا مثل هكذا أخطاء وأن التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي قد تجاوزها.

البند رقم (16):

قلب مواضع الحرف أثناء الكتابة من خلال الجدول نلاحظ أن 67.5% لا يوافقون على هذا، حيث أن هذه الصعوبة خاصة بتلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية على أقصى تقدير وأن التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي يستطيع الكتابة بلغة أقرب إلى السليمة بينما، 10% من أفراد العينة وافقوا على هذا البند لحد ما، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أن هناك بعض التلاميذ تكون لديهم هذه الصعوبة وما يعزز كلامي هذا هي نسبة من وافقوا على هذا البند والذين بلغت نسبتهم 7.5 %، حيث أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات التعلم والتي قد ترجع إلى اضطراب في الجانب العقلي المعرفي الخاص بالانتباه أو الذاكرة أو الإدراك وهو ما يؤثر مباشرة على تعلم المهارات الأكاديمية (القراءة – الكتابة – الحساب) وإن الكشف المبكر عن هاته الصعوبات يساهم في احتواء المشكلة قبل تفاقمها ثم إن مثل هؤلاء يحتاجون إلى مدرسة خاصة ومنهاج خاص يمكنهم من مسايرة تعليمهم.

البند رقم (17):

عدم التمييز بين الضاد والظاء، وكانت نسبة من وافقوا عليه بـ 40 %، حيث أن هناك خلط كبير بينهما في الكتابة وهي من بين الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ في الابتدائية عموما وفي السنة الخامسة خصوصا، لأنه في اعتقادهم أن له نفس النطق وبالتالي لا يستطيع التفريق

بينهما يجد صعوبة في ذلك، وهذا عائد إلى عدم التركيز في درس القراءة وحصة التعبير الشفوي لأنهما نشاطين يمكنا التلميذ من تعلم رسم الحرف وشكله وكيفية نطقه نطقا صحيحا ، هذا وكان 37.5% وافقوا على هذا لحد ما، وهذا دليل على وجود هذه الصعوبة لدى التلاميذ ولو بشكل نسبي، والقراءة السليمة والمستمرة في المدرسة والبيت وكذا كثرة التمارين المتعلقة بهذين الحرفين يمكن أن تساهم في حل المشكلة، وكذا نطقها الصحيح من طرف المعلم يمكن التلميذ من التفريق بينهما وجاءت في المرتبة الأخيرة من لم يوافق على هذا بنسبة 22.5%، وإن كنت شخصيا لا أعتقد هذا فهناك تلاميذ في التعليم المتوسط يعانون منها فكيف بتلاميذ الابتدائي.

البند رقم (18):

وضع المد في مواطن الضمة والفتحة والكسرة، وجاءت نسبة من لم يوافقوا عليه نسبة 40%، وهذا لأن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يستطيعون القراءة دون تشكيل وبالتالي فإنهم لا يعانون من صعوبة معرفة كيفية التشكيل أثناء الكتابة وبالتالي لا يجدون أية صعوبة في قضية الخلط بين المد وحركات التشكيل، في حين نجد أن 35% وافقوا على هذا لحد ما حيث يعتقدون أن التلاميذ أحيانا يقعون في هذا المشكل في كتاباتهم، في حين يعتقد 25% من أفراد العينة أن التلاميذ يعانون من صعوبة في هذه النقطة، فبدل أن يضعوا التشكيل فوق الكلمة في نهايتها يقومون بإشباع الكلمة بأحد حروف المد (الألف أو الواو أو الياء) نحو :

<< يكتبو >>

<< المهنيتي >>

وأحيانا تكون العكس يضعون التشكيل مكان المد على نحو:

<< يدن >>

<< القاضي >>

<< الأقصى >>

وهذا لعدم إلمامهم بالقواعد الإملائية الصحيحة وكذا النحوية.

البند رقم (19):

كتابة نون التوكيد، حيث نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة أن 45% وافقوا على هذا فهي من بين الأخطاء الشائعة كثيرا لدى التلاميذ حيث أنهم يضيفون نونا ساكنة أثناء التنوين على نحو :

<< كتابن >>

<< جملن >>

هي مشكلة يقع فيها أغلب التلاميذ قد يعود لعدم تمكنهم من القاعدة أو معاناة بعضهم من خلل في السمع، وكذا لقلة التمارين في هذا المجال عبر تكرار قراءة الكلمات التي فيها تنوين، وبعد قراءتها يحاول تكرار كتابتها مع النطق أثناء الكتابة حتى يعرف أن هذه النون ليست نونا وإنما للتنوين فقط، ويفهم بأنها نون ساكنة زائدة تلحق الاسم المعرب لفظا لا كتابة، بينما وافق على هذا لحد ما 42.5% من أفراد العينة الذين يرون بأن هاته الصعوبة توجد بشكل نسبي بين تلاميذهم، في حين أن 12.5% لا يوافقون على هذا البند وأنه ليست هناك مشكلة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في هاته النقطة.

البند رقم (20):

الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية، وبلغت نسبة من وافق على هذا البند 55% من إجمالي أفراد العينة فهي مشكلة يعاني منها في يومنا هذا الطلبة في الجامعات فكيف بتلاميذ الابتدائي، فكتاباتهم ليست واضحة كل الوضوح ويصعب قراءتها وهذا ما يجعلك تخمن معنى الكلمة ، وقد تقرأها بشكل خاطئ، ويمكن الوصول إلى وضوح الخطأ بشيء من التدريب

والمران والتوجيه، ومن أفضل الطرق لذلك هو تقليد الخطوط الجميلة الواضحة ، وجاءت نسبة من وافقوا على هذا لحد ما 32.5% وأما من لم يوافقوا على هذا فكانت نسبتهم 12.5% من أفراد العينة حيث يرون أن خط التلاميذ واضح ودقيق ، شخصيا لا أعرف ما إذا كان هؤلاء المعلمون (الذين لم يوافقوا) يدرسون أطفالا بعمر العشرين أو أنهم يريدون التغطية على عيوبهم في التدريس، فكلنا يعلم كيف هو خط أبنائنا للأسف.

البند رقم 21 :

صعوبة استخدام علامات الترقيم، حيث وافق على هذا البند 67.5% من أفراد عينة الدراسة وهي نسبة كبيرة فالتلميذ في هاته المرحلة يجد صعوبة في توظيف علامات الترقيم في كتاباته، فلغة الكتابة لغة جامدة عكس التعبير الشفوي فهي لا تستطيع نقل النبر والتنغيم والتفاعل المصاحب للغة الكلام، لذلك وضعت علامات الترقيم لتعوض هذا الجانب فالقارئ لا يمكن أن يعرف المكان الذي يريد منه الكاتب أن يتوقف فيه دون ان يجد ما يدله إلى ذلك، وقد وافق لحد ما 22.5% من أفراد العينة، وعدم تمكن التلاميذ من استخدام علامات الترقيم يعود بالأساس إلى عدم معرفة الخصائص والقوانين والقواعد التي تضبطه وتحكمه، في حين لم يوافق 10 % من أفراد العينة على هذا البند فهو لا يشكل عائق لدى التلاميذ في هاته المرحلة حسبهم، وهذا بعيد كل البعد عن الواقع في الحقيقة في رأي الشخصي.

البند رقم 22 :

الصعوبة في مراعاة القواعد النحوية، حيث بلغت نسبة من وافقوا عليه 75% وهي من أكبر الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في هاته المرحلة لأن لقواعد النحو أثر واضح في اللغة وفي تغيرمعناها ومن أكبر الصعوبات النحوية التي يواجهها التلاميذ في كتاباتهم هي كون علامات الإعراب ليست الحركات على نحو:

- جمع المذكر السالم والذي علامة إعرابه الواو وليست الضمة على سبيل المثال أو الياء بدلا من الفتحة والكسرة.
- والمثنى الذي تظهر فيه الألف أو الياء.
- الأفعال الخمسة التي تظهر فيها النون أو تحذف.
- والأفعال المعتلة الآخر التي يظهر فيها حرف العلة أو يحذف.

هي أخطاء وصعوبات يجدها التلميذ أثناء الكتابة إذا كان يجهل القاعدة، وقد وافق لحد ما 15% من أفراد العينة والخطأ في أمر من هاته الأمور يؤدي إلى تغيير المعنى لذا يجب على التلميذ أن ينتبه لهذه القواعد بدقة، وكان 10% من الأساتذة لم يوافقوا تماما على ها البند الغريب أنك لو اطلعت على كتابات التلاميذ الذين يدرسونهم لوجدتها ملئ بهاته الأخطاء النحوية.

البند رقم 23:

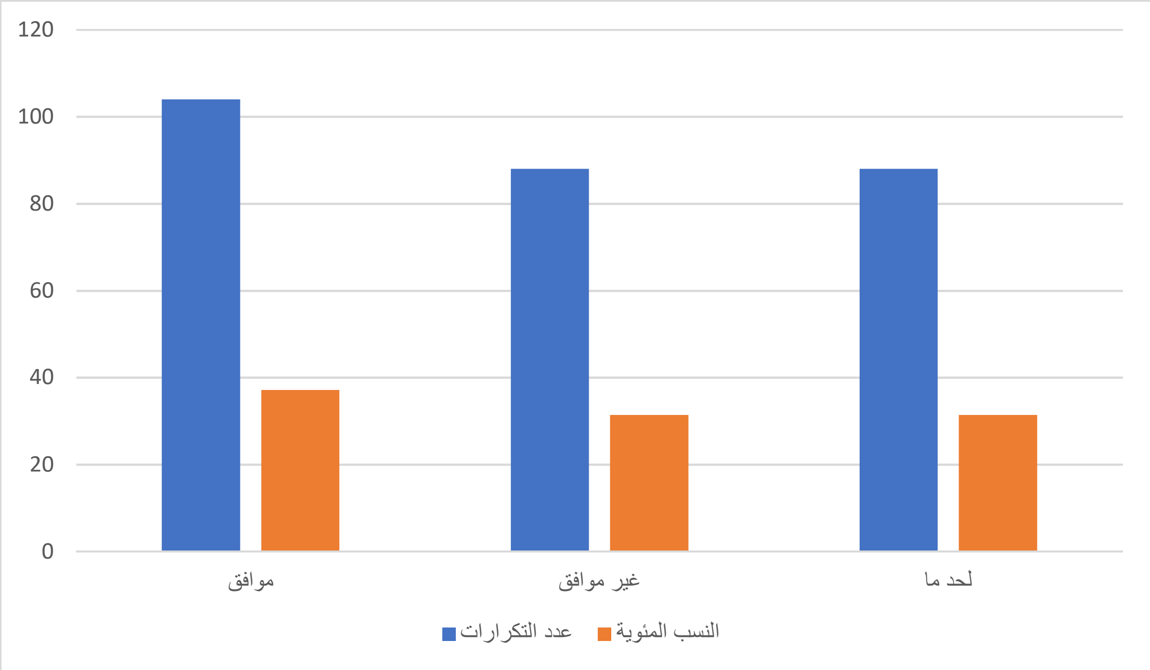
صعوبة توليد أفكار للكتابة، من خلال الجدول يتبين لنا أن الأساتذة الذين وافقوا على هذا البند بلغت نسبتهم 62.5%، و هي مشكلة كبيرة يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية كالسنة الخامسة يجدون صعوبات في توليد أفكار حول موضوع معين هذا لعدم تمكنهم من مهارة التفكير من جهة و من جهة أخرى لقلة المطالعة خارج المدرسة من جهة أخرى هذا ما جعل رصيده اللغوي و الفكري غير كاف لإنتاج أفكار خاصة بموضوع معين كوصف المشاهدة البسيطة أو إبداء رأيه حول قضية معينة، و كذا عائد لعدم مبالاته بحصص القراءة، و كذا عدم تنمية مهارة الاستماع، في حين وافق لحد ما على البند 25% من أفراد العينة فهو رأيهم لا يشكل صعوبة عند كل التلاميذ، بينما 12.5% لم يوافقوا على هذا البند حيث أن هناك من التلاميذ المتفوقين الذين يستطيعون التعبير بشكل سلس و لديهم مخزون لغوي و فكري يمكنهم من ذلك.

الجدول رقم 09

التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة لبنود البعد الثاني :

<< مشكلات اللغة العربية >>

الرقم	مشكلات اللغة العربية		موافق	غير موافق	لحد ما
24	صعوبة كتابة الحروف التي لا تنطق	ت	20	05	15
		%	50	12,5	37,5
25	الصعوبة في الحروف التي تنطق ولا تكتب	ت	18	03	19
		%	45	7,5	47,5
26	تقارب أشكال بعض الحروف واختلاف مخارجها	ت	10	22	08
		%	25	55	20
27	تقارب مخارج بعض الأصوات مثل: ض، ظ مايؤدي إلى الخلط بينهما	ت	22	05	13
		%	55	12,5	32,5
28	تعدد أشكال الحرف الواحد في الكلمة	ت	19	07	14
		%	47,5	17,5	35
29	وضع النقاط على الحروف	ت	05	11	23
		%	12,5	27,5	57,5
30	تأثير اللغة الأم عن الفصحى	ت	06	23	11
		%	15	57,5	27,5
المجمـــــوع		**ت**	**104**	**88**	**88**
		%	**37,14**	**31,42**	**31,42**



يوضح الجدول رقم (9): النتائج التي تحصلنا عليها من قبل أفراد عينة الدراسة، تجاه البعد الثاني <<مشكلات اللغة العربية>>، يلاحظ أن أغلب الأساتذة يوافقون أن خصائص اللغة العربية قد تسبب صعوبات في الكتابة لدى المتعلم، حيث بلغت نسبتهم 37.14 % من إجمالي أفراد العينة، متبوعا بالأساتذة الموافقين لحد ما بنسبة 31.42 % وهي نفس نسبة الأساتذة الغير موافقين 31.42 % وسنعرض فيما يلي تفسير كل بند من البنود ونتائجه:

البند رقم 24:

صعوبة كتابة الحروف التي لا تنطق من خلال الجدول يتضح لنا، أن الأساتذة الذين وافقوا على هذا البند جاءت بـ 50 % من أفراد العينة أي النصف، فمن خصائص اللغة العربية أنه فيه حروف نكتبها لكنها لا تنطق، وهذا يسبب صعوبات لدى بعض تلاميذ الابتدائي أثناء كتاباتهم فتجدهم لا يكتبون هاته الحروف على نحو:

<< واو عمرو: تكتب ولا تنطق للتفرقة بينها وبين عمر>>

<< الألف التي بعد واو الجماعة: تكتب ولا تنطق للتفرقة بينها وبين الواو التي هي من أصل الفعل >>.

لذا فهم يحذفونها في كتاباتهم ظنا منهم أنها غير موجودة أصلا وأن الكلمة تامة، في حين أن 37.5% وافقوا على هذا البند لحد ما، حيث أن التلاميذ ليسوا كلهم سواء منهم من يخطئ فيها ومنهم من يصيب فيها في السنة الخامسة، وكان 12.5% من أفراد العينة لم يوافقوا على هذا البند إذ يرون أن التلاميذ في هاته السنة يستطيعون أن يكتبوا الحروف التي لا تنطق بسهولة وأنهم لا يعانون من هاته المشكلة.

البند رقم 25:

الصعوبة في الحروف التي تنطق ولا تكتب، حيث بلغت نسبة من وافقوا على هذا البند 45%، وهي من أكبر الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في هاته المرحلة، وهذا كذلك عائد إلى خصائص اللغة العربية من جهة وإلى جهل بعض التلاميذ للقواعد الإملائية من جهة أخرى فهناك حروف تنطق ولا تكتب من الخطأ كتابتها على نحو:

<< ألف المد الموجودة في أسماء الإشارة: هذا –هذه >>

<< ألف المد المبدوءة بهمزة في الضمير: ها أنا – ها أنت >>

<< التنوين >>

<<وكذا بعض الأخطاء الشائعة كـ: أولائك – لاكن – كتابن >>

وقد جاءت نسبة من وافقوا لحد ما على هذا البند 47.5%، وهي أعلى من سابقتها، حيث يرون أن مثل هذه الأخطاء نسبية لدى التلاميذ والقلة القليلة منهم فقط من تعاني منها، وكان 3 % من لم يوافقوا على هذا، وأن التلميذ ليست لديه صعوبة في كتابة الكلمات صحيحة (التي تحتوي على هذه الحروف التي تنطق ولا تكتب).

البند رقم 26:

تقارب أشكال بعض الحروف واختلاف مخارجها ، إذ بلغت نسبة من لا يرون هذا 55 % ، فتقارب أشكال بعض الحروف لم يعد عائقا بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، حيث أنهم يستطيعون التفريق بين هذه الحروف أثناء الكتابة ، في حين رأى 25 % من أفراد العينة أن هاته الصعوبة موجودة عند تلاميذ السنة الخامسة ، فأحيانا يكتبون حرف الغاء مكان العين أو العكس ، بينما 20 % من الأساتذة وافقوا على هذا لحد ما لكن في العموم فإن كتابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تكاد تخلوا من هكذا أخطاء فالمتعلم في هاته المرحلة يستطيع التفريق بين الأحرف وليس لديه إشكالية في ذلك.

البند رقم 27:

تقارب مخارج بعض الأصوات مثل : ض – ظ ما يؤدي إلى الخلط بينهما ، رأى 55 % من الأساتذة بهذا، إذ أن تقارب مخارج بعض الأصوات شكل صعوبة لدى بعض التلاميذ في معرفة الحرف المُزاد ، وهو ناتج عن التسرع في الكتابة وكذا قلة التمارينات في هذا المجال ، وكذا عدم تركيز المتعلم ، في حين جاءت نسبة من وافقوا لحد ما على هذا 32.5 % وهي ليست بنسبة بعيدة عن الأولى ، فهاته الصعوبة قد توجد في بعض الأحيان ولكنها في أحايين أخرى تكون منعدمة ، وكان 12.50 % لم يوافقوا على هذا البند إذ المتعلم في السنة الخامسة ابتدائي في نظرهم قادر على التمييز بين الحروف أثناء الكتابة انطلاقا من مخارجها ولا يعد تقارب مخارجهم إشكالا في كتاباتهم.

البند رقم 28:

تعدد أشكال الحرف الواحد، من خلال الجدول نلاحظ أن 47.5 % من الأساتذة وافقوا على هذا البند، وهي من خصائص اللغة العربية فبعض التلاميذ يجد صعوبة في كتابة بعض الحروف التي يتغير شكلها بحسب موضعها في الكلمة على نحو:

<<حرف الباء يكون منفصلا في نهاية الكلمة ومتصلا في بدايته: بئر، باب >>.

<< وحرف العين مثلا يكتب في بداية الكلمة ونهايتها بشكل وفي وسط الكلمة بشكل آخر: عين – بعد – السباع >>.

وهكذا، فيقع التلاميذ في أخطاء أثناء كتابتهم، وكان 35 % من أفراد العينة قد وافقوا على البند لحد ما، فقد يخطئ التلميذ في الكلمات الصعبة فقط وهم في الغالب تلاميذ ذو ذكاء ضعيف أو متسرعين في كتاباتهم، بينما بلغت نسبة من لم يوافق على هذا البند 17.50%، فالطفل في هاته المرحلة في نظرهم يستطيع كتابة الحرف في أشكاله المختلفة.

البند رقم 29:

وضع النقاط على الحروف، من خلال الجدول يتبين لنا أن 57.5% لم يوافقوا على هذا حيث أن هذه الصعوبة تكون في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي أين يجد التلميذ صعوبة في معرفة موضع نقاط الإعجام وكذا معرفة الحروف المنقطعة، إلا أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لا يعانون منها إطلاقا ، في حين جاءت نسبة من وافق على هذا البند لحد ما 27.5 %، وهذا يدل على وجود تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم وهم ليسوا محدودي الذكاء عن أقرانهم إنما قد يرجع هذا إلى وجود اضطرابات في الانتباه أو الذاكرة تجعلهم متأخرين عن زملائهم ، وجاءت نسبة من وافقوا على هذا 12.5 % ، وهذا يدل على ما ذكرته سابقا على أن هناك تلاميذ يعانون بما يسمى << صعوبات التعلم >> والكشف المبكر عن هذه الصعوبات هدف أول طرق العلاج الفعال.

البند رقم 30:

تأثير اللغة الأم على الفصحى ، حيث بلغت نسبة من وافق لحد ما على هذا البند 57.50%، فاللغة العربية من أكثر اللغات شهرة بخصوص الازدواجية اللغوية، وذلك بوجود مستويين واضحين جدا في هذه اللغة وهما العامية والفصحى، فهما مستويين نظاميين في نفس اللغة

أحدهما له مستوى ثقافي مرموق نسبيا عن الآخر، بل وأحيانا تكون هناك مجموعة من المستويات اللغوية في اللغة العربية وهو ما خلق إشكالا لدى التلاميذ في تعلم اللغة الفصحى، وهو ما أنعكس على كتاباتهم وتعايرهم إذ يخلطون العامية بالفصحى في بعض الكلمات ظنا منهم أنها فصيحة، في حين كان 27.5 % لم يوافقوا على هذا البند وأن التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي يستطيع الكتابة بلغة فصيحة وسليمة، وكان 15 % من الأساتذة وافقوا على هذا البند، وأن التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي مازالوا يعانون من هاته الإشكالية ولم يتخلصوا منها وهذا راجع إلى قلة المطالعة ، وأحيانا إلى المعلم إذا لم يكن يتكلم باللغة العربية الفصيحة وهذا ما يجعلهم لا يتعودون على سماع الفصحى في القسم.

المبحث الثالث: التوصيات والاقتراحات

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصل إليها هذا البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

- ☜ بناء خطة للكشف مبكرا عن مواطن الضعف، تمتد خلال العام الدراسي كله، ووضع برنامج فعال للعلاج، من خلال تصنيف التلاميذ في مجموعات.
- ☜ العمل على متابعة عمليات الكتابة للتلاميذ من قبل المدرسين وتوجيههم توجيها صحيحا.
- ☜ تنمية شعور التلاميذ بأن قواعد اللغة مادة ذات فائدة كبيرة في حياتهم.
- ☜ التأكيد على أهمية الكتابة في المرحلة الابتدائية لكونها أحد المفاتيح لدراسة المواد الأخرى.
- ☜ إرشاد القائمين والمعلمين إلى الطرق السليمة والتربوية في معاملة ذوي صعوبات التعلم.

الاقتراحات:

- إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في صعوبات الكتابة الوظيفية.
- إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في صعوبات القراءة في الابتدائي.
- إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في مراحل وصفوف دراسية أخرى.

- إجراء دراسة وصفية لتقويم منهج القواعد ومدى تلائمه مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها في بحثنا والتي استهدفت الكشف والوقوف على الصعوبات الكتابية التي يواجهها التلاميذ من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وذلك بعد اختيار العينة وتطبيق الاستبيان الخاص بالموضوع عليها، وبعد التحليل الإحصائي المتحصل عليه توصلنا إلى النتائج التالية:

1/ بالنسبة لمساهمة المحور الأول من أداة الدراسة، فقد توصلنا في معظمها حول آراء الأساتذة تجاه تلك العبارات، فرغم وجود بعض الاختلافات بين آرائهم إلا أن أغلبهم يوافقون على أن عدم إلمام التلميذ بقواعد اللغة خلق صعوبات كتابية لديهم فالقواعد اللغوية هي التي تضبط الكتابة وعدم التمكن منها يؤدي مباشرة إلى وجود صعوبات في الكتابة، ومن ثم يليهم الأساتذة الذين وافقوا لحد ما.

3/ بالنسبة لمساهمة المحور الثالث من أداة الدراسة ، فقد أظهرت النتائج المتحصل عليها ، إلى أن أغلب الأساتذة لا يوافقون على مساهمة الاضطراب العقلي المعرفي في تكوين صعوبات كتابية ، ذلك أن من يعاني من هاته الصعوبات هم قلة قليلة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ، وما يعزز كلامنا هذا هو نسبة من وافق تماما على هذا البند والذين وافقوا لحد ما على أن لاضطراب الجانب العقلي المعرفي دور في خلق صعوبات للكتابة لدى التلاميذ ، وهاته النسبة ليست بالهينة.

4/ أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم.

5/ أن هؤلاء التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم) ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، لديهم تباين في القدرات التعليمية، وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء.

6/ الكشف المبكر عن هاته الصعوبات يعد أولى خطوات العلاج، ويساهم في إيجاد الحلول الناجعة.

قائمة المصادر والمراجع

ـ القرآن الكريم رواية ورش عن نافع

المصادر والمراجع:

1 الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح، محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2 , دط

2 محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ط 1 , 2010.

3 سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية، و الانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د ط

4 محمد محمد عوده، ناهد شعيب فقيري، الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 2 , 2012 .

5 محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2010

6 سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية الدولية، عمان، ط1، 2012

7 سليمان عبد الواحد ,المخ وصعوبات التعلم , مكتبة الأنجلو المصرية ,القاهرة , ط 1 , 2011 .

8 ينظر , صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة، لمحمد علي كامل , مركز الإسكندرية ,القاهرة , دط

9 عبد العزيز السيد، معجم علم النفس و التربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الأردن، ط2 , 2009.

10 سامي، محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، ط2 , 2010.

11 فتحي الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية العلاجية، دار النشر للجامعات، دط

12 محمد زياد حمدان، الدماغ و الإدراك و الذكاء و التعلم ,دار التربية الحديثة , عمان , ط1 , 1986.

13 سوزان رمضان الشوا، تقنيات الذاكرة، المنشورات العربية، ط1، 2013 , ج1

14 بطرس حافظ بطرس ، طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وإنفعاليا دار المسيرة , عمان , دط .

15 حمدي على الغرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط1 ، 2011

16 ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1, 2010

17 ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس ، دار المسيرة ، عمان , ط1 , د ت

18 الله مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة ، عمان ، ط3 ، 2010

19 عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر ، تعليم اللغة العربية ، مكتبة الضامري ، عمان ، ط3

20 محمود علي السمان ، في تدريس اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، دط

21 كامل الطراونة ، المهارات النفسية في الكتابة والقراءة والمحادثة ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان / الأردن ، ط1 ، 2013 .

22 ينظر زهدي محمد عيد ، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2011 .

23 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية ، دار المسيرة ، عمان/الأردن ، ط1، 2010

24 محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، دط

25 محمد الدريج ، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، المغرب، 2000

26 أكرم صالح محمود الخوالد، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012

27 حسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008

28 عبد الرحمان محمد السعدي و آخرون، مدخل إلى البحث العلمي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2010م/ 1431هـ

29 ربحي مصطفى عليان، عثمان، عثمان محمد غنيم، مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية التطبيق، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1 2000م

المجلات والمؤتمرات:

- مثال عبدالله غني ,صعوبات التعلم لدى الأطفال , مجلة نيسان العدد العاشر , 2010 .
- جاد البحري , الدسكلسيا ,المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم , الأمانة العامة للتربية الخاصة , وزارة التربية بالمملكة العربية السعودية .

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة–

كلية الآداب و اللغات

قسم : اللغة العربية و آدابها المستوى : ثانية ماستر

تخصص : تعليمية اللغة الطالب : حاج محمد نورالدين

بسم الله الرحمن الرحيم ....السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الأستاذ(ة) الفاضل (ة) نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تمثل استبانة لدراسة بحثية بعنوان:

فيما تتمثل صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " السنة الخامسة نموذجا؟"

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماستر، تخصص تعليمية اللغة، لذا يرجى التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبيان المرفقة وذلك بإبداء الرأي بكل دقة وموضوعية لكل عبارة من عبارات الاستبانة وذلك من خلال وضع علامة **(×)** في الخانة التي تراها مناسبة علماً بأن المعلومات المقدمة تتمتع بالسرية التامة ولن تستخدم إلا من طرف الباحث لأغراض البحث العلمي فقط.

ولذلك نرجو منكم التعاون معنا من أجل خدمة العلم واستكمال هذا البحث والله يجازيكم عنا خير الجزاء.

البيانات الشخصية :

الجنس: ذكر ☐

أنثى ☐

العمر: أقل من 30 سنة ☐ بين 30 و 35 سنة ☐ أكثر من 35 سنة ☐

المؤهل العلمي: ....

الخبرة التعليمية:

أقل من 5 سنوات ☐ ما بين 5 و 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الأول :اضطراب في الجانب العقلي المعرفي

الرقم	اضطراب الجانب العقلي المعرفي	موافق	غير موافق	لحد ما
01	صعوبة الانتباه إلى المثيرات الخاصة بالتدريس .			
02	صعوبة الإنصات إلى ما يقال له .			
03	بطء الإدراك واختلاله			
04	الانتباه الكثير للمثيرات الخارجة عن الدرس .			
05	التسرع في اتخاذ القرارات			
06	صعوبة الاسترجاع رغم استيعابه المادة السابقة .			
07	تذكر أشياء لا معنى لها .			
08	صعوبة التذكر بشكل متسلسل .			
09	لا يمتلك التلميذ العادات الصحيحة في الإمساك بالقلم			
10	يكثر التلميذ من المحو أثناء الكتابة .			

المحور الثاني :عدم **إلمام المتعلم بقواعد اللغة**

الرقم	عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة	موافق		غير موافق	لحد ما
11	صعوبة كتابة الحروف التي لا تنطق				
12	الصعوبة في الحروف التي تنطق ولا تكتب				
13	حذف بعض الحروف من بعض الكلمات عند كتابتها				
14	كتابة واو الجمع وبعدها ألف التفريق				
15	زيادة حرف الألف على أل التعريف المتصلة بحرف الجر الباء				
16	قلب مواضع الحرف أثناء الكتابة				
17	عدم التمييز بين الصاد والضاد				

18	وضع المد في مواطن الضمة والفتحة والكسرة				
19	كتابة نون التنوين				
20	صعوبة الكتابة بخط واضح يميز الرموز الكتابية				
21	الصعوبة في استخدام علامات الترقيم				
22	الصعوبة في مراعاة القواعد النحوية				
23	صعوبة توليد أفكار للكتابة				

المحور الثالث: مشكلات الكتابة العربية

الرقم	مشكلات اللغة العربية	موافق	غير موافق	لحد ما
24	صعوبة كتابة الحروف التي لا تنطق			
25	الصعوبة في الحروف التي تنطق ولا تكتب			
26	تقارب أشكال بعض الحروف واختلاف مخارجها			
27	تقارب مخارج بعض الأصوات مثل: ض، ظ مايؤدي إلى الخلط بينهما			
28	تعدد أشكال الحرف الواحد في الكلمة			
29	وضع النقاط على الحروف			
30	تأثير اللغة الأم عن الفصحى			