جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

ساره عاطف إبراهيم الشربيني

(باحثة ماجستير)

إشراف

أ.د/ إبراهيم محمد أحمد علي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة المنصورة

أ.د/ آمال عبد ربه إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية - جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٧ – يوليو ٢٠٢٤

برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

سارة عاطف إبراهيم الشربيني
(باحثة ماجستير)

ملخص البحث:

هدف البحث إلى: *علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذلك باستخدام برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية.*

ولتحقيق هدف البحث *أعدت الباحثة قائمة بصعوبات الكتابة التي ينبغي علاجها، واختبار تشخيص صعوبات الكتابة، ودليل المعلم لاستخدام البرنامج المقترح قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة. كما تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي التي قسمت إلى مجموعتين، إحداهما التجريبية، والأخرى ضابطة. وتم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات الكتابة على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقًا قبليًا، وتم تدريس البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية المقترحة للمجموعة تجريبية، على حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالمقرر الموجود، وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات الكتابة على المجموعتين بعديًا. وتم جمع البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة وللمجموعات المرتبطة، وتم التوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة. كما أوضحت النتائج صعوبات الكتابة لدى المجموعة التجريبية بعد دراستهم بالبرنامج القائم على الوعي الصوتي مقارنة بأدائهم الكتابي قبل التدريس بالبرنامج، وأظهرت معادلات حجم التأثير فعالية البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وقدم البحث مجموعة من التوصيات منها: الاهتمام بعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عامة، وتلاميذ الصف الثالث خاصة، إضافة إلى تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام برامج حديثة تدريسية التي تسهم في علاج صعوبات الكتابة لدى التلاميذ.*

كلمات مفتاحية: *الوعي الصوتي- تنشيط الذاكرة البصرية- صعوبات الكتابة- تلاميذ المرحلة الابتدائية.*

Abstract

The aim of this research was to treat writing difficulties among primary school students, through a proposed program based on Phonetic awareness and visual memory activation for 3rd grade primary school pupils.

To achieve A Propositional Program Based on Phonetic Awarness and Visual Memory Activation to Treat Writing Difficulties، the researcher prepared a list of writing difficulties that should be treated, a test for diagnosing writing difficulties, and a teacher's guide for using a proposed program based on Phonetic awareness and visual memory activation to treat writing difficulties. The research sample was selected from 3rd grade primary school pupils that was divided into two groups, one experimental and the other control. A pre-test for diagnosing writing difficulties was administrated to the experimental and control groups. The proposed program based on Phonetic awareness and visual memory activation was taught to the experimental group, while the control group was taught in the existing

course. After finishing the teaching, the post-test for diagnosing writing difficulties was administrated to the two groups. Data were collected, and statistical analysis was performed using the t-test for independent groups and for related groups, and it was concluded that the experimental group was superior to the control group in the post-test of the writing difficulties test. The results also showed the growth of the experimental group's writing skills after studying the proposed program based on phonological awareness compared to their writing performance before teaching the program. Effect size equations showed the effectiveness of the proposed program based on Phonetic awareness and visual memory activation in treating writing difficulties among 3rd grade primary school pupils. The research presented a set of recommendations, including: attention to treating writing difficulties among primary school pupils in general, and 3rd grade students in particular, add to training Arabic language teachers to use modern teaching programs that contribute to treating students' writing difficulties.
Keywords: phonemic awareness- visual memory activation- writing difficulties- Primary Stage Pupils

أولا: مشكلة البحث وخطة دراستها:

مقدمة البحث

تمثل اللغة الأساس الفكري والثقافي للفرد، وهي تمثل وسيلة التواصل الاجتماعي له، وللغة دور فعال في توصيل الرسالة والتعبير عما يدور في داخل الفرد من أفكار واحتياجات، فاللغة وعاء الفكر، وضرورة من ضروريات التواصل الإنساني، وتقوي علاقاته مع أعضاء أسرته.

وتعد اللغة العربية أغزر اللغات مادة، وأطوعها دلالة، وأمتنها تركيبًا، وأفصحها بيانًا، وأعذبها مذاقًا، وأدقها تعبيرًا، وأغناها فكرًا؛ وذلك لشاعرية عباراتها، فهي لغة ثابتة الأصول، متجددة الجذور، ثرية المترادفات، دقيقة التعبيرات، بديعة الخيالات، قوية الصياغات، متعددة الاشتقاقات.

وللغة فنون أربعة: الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، ويصنف كل من الاستماع و التحدث على أنهما الجانب الشفوي من اللغة، على حين تصنف القراءة والكتابة على أنهما مهارتان تتعلقان بالصورة المرئية من اللغة ،كما تصنف مهارات اللغة تصنيفا آخر، بحسب النشاط اللُغوي لإنسان، فيصنف كل من التحدث والكتابة على أنهما الجانب الإنتاجي والتعبيري من اللغة، في حين يتعلق الاستماع والقراءة بجانب الاستقبال في اللغة (زينب زيدان،٢٠٠٨،٢).

وتُعد الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، إذ تسبقها في الاكتساب مهارات الاستماع والتحدث والقراءة، هي الغاية النهائية والهدف الأسمى من تعلم اللغة، وهي وسيلة للتعبير عما يدور بالنفس والخاطر.

إن الكتابة شقين: الأول وهو عمل الحاسة، والآخر هو عمل العقل، فالأولى عملية حسية تشمل ما له صلة برسم الحروف، وتدوين الكلمات، الآخر عملية عقلية تتصل ببناء الرسالة والتعبير عن المعنى، ولكي يستطيع الفرد أن يستخدم الكتابة استخدامًا فعالًا في قضاء حاجاته، يجب أن تتكون لديه ثلاثة أنواع من القدرات: قدرة في الخط، وقدرة في الهجاء، وقدرة في تكوين الجمل والعبارات، فلابد أن يكون الفرد قادرًا على رسم الحروف رسمًا صحيحًا وإلا اضطربت الرموز، واستحالت قراءتها، ولابد أن يكون قادرًا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها (سمير أحمد،٢٠٠٢، ١٠٩).

يُعد موضوع صعوبات التعلم من أهم الموضوعات التي شغلت وما زالت تشغل بال الباحثين والمختصين في مجال التربية والتعليم، وجاء هذا الاهتمام بموضوع صعوبات التعلم لوجود تلاميذ غالبًا ما يبدو أنهم عاديون تمامًا في معظم المظاهر النفسية إلا أنهم يعانون قصورًا في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية.

كما اهتمت العديد من الدراسات إلى تشخيص وعلاج صعوبات التعلم بوجه عام ، وصعوبات الكتابة بوجه خاص ودراسة أحمد إبراهيم وآخرين (٢٠١٤)، التي هدفت إلى تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات وعلاجها باستخدام عملية المراجعة، ودراسة بدوي الطيب (٢٠١٤)، التي هدفت إلى تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

دراسة محمد رجب (٢٠١٩): التي هدفت إلى فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كدراسة أحمد عواد (٢٠٠٠)، التي هدفت إلى تشخيص وعلاج صعوبات القراءة والكتابة النظرية.

صعوبات الكتابة يعاني منها الغالبية العظمى من ذوي صعوبات التعلم ، لذا حاول عديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم في السنوات الاخيرة أن يحددوا أهم المظاهر والخصائص التي قد تميز ذوي الصعوبة الكتابية وكتابتهم، حيث أن الصعوبة الكتابية تحدد من خلال البرامج التي تبين مظاهر العجز ووظائف الضبط الكتابية حتى يستطيع الاباء والمعلمون أن ينتبهوا اليها.

وتشير العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة لدى التلاميذ منها دراسة كل من كمال زيتون (٢٠٠٣، ١٢٠)، عبد المطلب القريطي (٤٣٣،٢٠٠٥)، محمد الزيني (٢٥،٢٠١٣):

?- تشير كتابتهم إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط لمعظم العمليات المعرفية، التي تقف خلف الكتابة الفعالة.

?- مراجعاتهم وتصحيحاهم لأخطائهم التي يحددها المدرسون آلية وغير مبالية، وهم أقل فهما لهذه الأخطاء.

ج- يغلب علي كتابتهم أن تكون جامحة أو غير عادية وغير منظمة، ولا تسير وفقًا لأي تنظيم أو قاعدة.

د- يغلب على لأوراقهم ودفاترهم العديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب وتشابك الحروف.

ه- صعوبة التمييز عند الكتابة بين أشكال الحروف المتشابهة (ص ض)

و- صعوبة تذكر شكل الحرف.

ز- عدم الاستعداد لاستخدام أشكال وأحجام مختلفة.

ح- زيادة أو نقصان شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا.

ط- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.

ي- نقص المفردات اللغوية.

ك- حذف النقاط أو وضعها في غير أماكنها الصحيحة.

وتضيف منى اللبودي (٧٨،٢٠٠٥) من خلال دراسة أجرتها على عينة عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في التعلم إلى أن ذوي العسر الكتابي كانوا لا يلتزمون باتجاه الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار، وأن بعضهم يكتب بحروف مفردة، ولا يستطيع وصلها مع بعضها داخل الكلمة، وبعضهم لا يستطيع تمييز صورة بعض الحروف داخل الكلمة إذا كتبت بخط مختلف عن الموجود في الكتاب المدرسي.

أولًا: الشعور بالمشكلة:

نبع إحساس الباحثة بالمشكلة من خلال ما يلي :

(١) الدراسة الاستكشافية:

أجرت الباحثة دراسة استطلاعية استهدفت الكشف عن صعوبات الكتابة؛ حيث قامت الباحثة ببناء اختبار، حددت فيه (٤) صعوبات في الكتابة لدراستها الاستكشافية هم: عدم القدرة على النسخ الصحيح لبعض الحروف والكلمات، عدم القدرة على التعامل مع الرموز، والمفردات، والأفكار كتابة، إغفال البدايات و نهايات بعض الكلمات، عدم توظيف ما اكتسبه من ثروة لغوية للتعبير عن أفكاره في مواقف جد.

جدول(١)

نتائج الدراسة الاستكشافية لبعض صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي

م	الصعوبة	النسبة المئوية
١	ضعف القدرة على النسخ الصحيح لبعض الحروف والكلمات	%١٠٠
٢	ضعف القدرة على التعامل مع الرموز، والمفردات، والأفكار كتابة	%١٠٠
٣	قلة توظيف ما اكتسبه من ثروة لغوية للتعبير عن أفكاره في مواقف جديدة	%٨٠
٤	إغفال البدايات ونهايات بعض الكلمات	%٧٠

ويتضح من الجدول السابق أن ما جاء بالجدول يفيد تحقق الصعوبات في أداء عينة الدراسة الاستكشافية بنسبة تتفاوت بين ١٠٠% إلى ٧٠% بعض الصعوبات حصلت على أقل من ١٠٠% وبعض المهارات الأخرى حصلت على ٨٠% إلى ٧٠%، وهذا مؤشر على وجود تلك الصعوبات، مما يدعو إلى علاجها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ويتضح مما سبق أن بعض الصعوبات تحققت بنسب عالية، وقد يعود ذلك إلى عدم تطرق التلميذ لعلاج تلك الصعوبات؛ لعدم وجود برامج اهتمت بها بالإضافة إلى قلة الدراسات التي دعت إلى الاهتمام بعلاج تلك الصعوبات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

(٢) الدراسات السابقة:

دراسات خاصة بصعوبات الكتابة:

تؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في هذا الميدان أن نسبة ذوي صعوبات التعلم قد تراوحت في مصر بين ٢٨% من إجمالي للمتعلمين في المدارس الابتدائية، كما اهتمت العديد من الدراسات إلى تشخيص وعلاج صعوبات التعلم بوجه عام، وصعوبات الكتابة بوجه خاص ودراسة أحمد إبراهيم وآخرون (٢٠١٤)، التي هدفت إلى تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات وعلاجها باستخدام عملية المراجعة ودراسة بدوي الطيب (٢٠١٤)، التي هدفت إلى تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة أحمد عواد (٢٠٠٠)، التي هدفت إلى تشخيص وعلاج صعوبات القراءة والكتابة النظرية.

وأكدت بعض الدراسات السابقة أيضًا على أهمية الكشف المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والتعبير الكتابي، وضرورة تقديم المساعدة والعلاج الذي يحتاجونه، وأشارت إلى التأخر في اكتشاف هذه الصعوبات قد يؤدي إلى فشل التلاميذ في المراحل التعليمية التالية ، ومن أبرز هذه الدراسات: (هاني شبانة ،٢٠١٠) ، ودراسة (هاجر حمود ، ٢٠١٢) ، ودراسة (ريهام عبد المقصود،٢٠١٤)، دراسة أحمد عواد (٢٠٠٠): التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج علاجي لصعوبات الكتابة الاملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ودراسة علية إبراهيم(٢٠١٣): التي هدفت إلى بحث فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية، ودراسة

فاطمة إمام (٢٠١٦): التي هدفت إلى التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، باستخدام التحليل الهجائي، دراسة محمد رجب (٢٠١٩): التي هدفت إلى فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **ومن الدراسات التي تناولت الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وسبل علاجها:** دراسة (زينب زيدان ،٢٠٠٨) فقد استخدمت برنامجًا تضمن عدة استراتيجيات تثبت فاعليتها في تحسين مهارات (كتابة الحروف ،تكملة الجمل مع الاستعانة بالصور)، فقد أوضحت هذه الدراسة أنّ من أهم أساليب واستراتيجيات الكتابة استراتيجية (كتابة كلمة تعبّر عن صورة، وأسلوب التلقين، والأسلوب القصصي التوليفي، والمدخل الصوتي)، وجميعها يؤكد على أهمية الوعي الصوتي في علاج أخطاء الكتابة ؛ مما يدعم اتخاذه أساسا لاستراتيجية مقترحة لعلاج الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ، مما يرفع وعي المعلمين باستراتيجيات الكتابة باعتباره أحد أساليب شيوع الأخطاء في كتابات التلاميذ.

ثانيًا: تحديد مشكلة البحث:

بناءً على ما سبق ؛ تحددت مشكلة البحث في وجود صعوبات في الكتابة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتصدي لهذه المشكلة حاولت الباحثة استخدام برنامج قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية، للتغلب على تلك الصعوبات؛ و يمكن صوغ مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- كيف يمكن علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام برنامج قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- ما صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
٢- ما أسس بناء البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
٣- ما مدى فعالية البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

ثالثًا: أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي باستخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية.

رابعًا: أهمية البحث:

يقدم هذا البحث أهمية نظرية وأخرى تطبيقية:

أولًا: الأهمية النظرية:

يرجى أن يقدم هذا البحث إطارًا نظريًا يتعلق بصعوبات الكتابة، تأصيلها، وأهميتها، ومن ناحية أخرى يقدم إطارًا نظريًا عن الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية، وما يقوم به من دور في علاج صعوبات الكتابة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

يتوقع أن يفيد هذا البحث كلًا من:

١- تطوير برامج اللغة العربية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
٢- مساعدة معلمي اللغة العربية بتزويدهم بطرائق واستراتيجيات وبرامج حديثة لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٣- يعد البحث استجابة لاتجاهات العالمية التي تنادي بضرورة البحث عن أساليب و استراتيجيات حديثة لعلاج صعوبات الكتابة .
٤- تتجلى أهمية البحث في سعيه للوصول إلى نتائج علمية ، ربما تساهم في إثراء الدراسات التي أجريت في هذا المجال ، وذلك من خلال تحديد صعوبات الكتابة ، ومعرفة أسبابها ؛ من أجل الوصول إلى الحلول الفاعلة لذلك .
٥- فتح المجال أمام الباحثين لعمل مزيد من الأبحاث و الدراسات لعلاج صعوبات تعلم بوجه عام ، وصعوبات الكتابة بوجه خاص لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
٦- مساعدة التلاميذ المرحلة الابتدائية من التمكن من بعض مهارات، وأنشطة، ومستويات الوعي الصوتي التي تساعدهم في تجنب الصعوبات الكتابة.

خامسًا: أدوات البحث ومواده التعليمية:

١- استبانة بقائمة الصعوبات الكتابية للتلاميذ، وتم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة، واستكتاب التلاميذ في موضوعات الكتابية، وهو بمثابة اختبار تشخيصي، والوصول إلى قائمة نهائية بالصعوبات.
٢- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكي صالح، ١٩٧٨).
٣- بناء اختبار في الكتابة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
٤- البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
٥- دليل المعلم؛ لتدريس البرنامج.

سادسًا: حدود البحث:

(١) الحدود الموضوعية: وتمثلت في:

- عدد من الدروس القرائية، بلغ عددها (ستة) دروس بعضها من داخل الكتاب المدرسي المقرر على تلاميذ الصف الثالث الابتائي.
- عدد من صعوبات الكتابة الشائعة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

(٢) الحدود البشرية:

اقتصر البحث على عينة من (تلاميذ الصف الثالث الابتدائي) تمثلت في مجموعتين: إحداهما تجريبية بمدرسة كفر القباب الكبرى الابتدائية التابعة لإدارة منية النصر محافظة الدقهلية، وبلغ عددها (٢٥) طالباً، والأخرى ضابطة بمدرسة القباب الابتدائية التابعة لإدارة دكرنس محافظة الدقهلية، وبلغ عددها (٢٥) طالباً، وقد اقتصر البحث على تلاميذ هذه المرحلة؛ لأنهم يعانون من صعوبات الكتابة؛ لأنه الصف الذي من المفترض اكتساب أساسيات تعلم الكتابة فيه، ولذلك لابد من العلاج من خلال الاكتشاف المبكر للصعوبات باستخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

(٣) الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢م/ ٢٠٢٣م.

سابعًا: منهج البحث، وتصميمه:

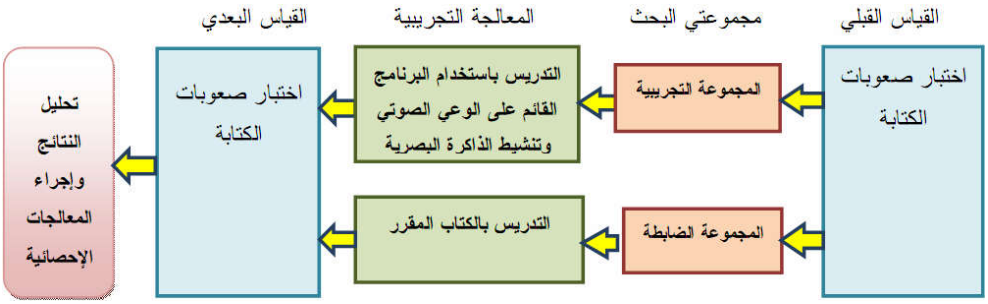
يتبع البحث منهجين، وهما:

- **المنهج الوصفي:** وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات ذات صلة بموضوع البحث، ونتائج البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال البحث الحالي، حيث يقوم هذا المنهج على جميع البيانات والمعلومات وتحليلها وتصنيفها.

- **المنهج التجريبي:** قياس فعالية برنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية في علاج صعوبات الكتابة .

التصميم شبه تجريبي:

في ضوء أهداف البحث تم استخدام التصميم شبه تجريبي، وذلك من خلال عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي مقسمة إلى مجموعتين، بحيث تكون إحداهما مجموعة تجريبية تدرس باستخدام الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية، والأخرى مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

ثامنًا: فروض البحث:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة

٢- لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار صعوبات الكتابة .

تاسعًا: مصطلحات البحث:

١- **البرنامج:**

وتعرفه الباحثة في هذا البحث بأن : "خطة دراسية محددة تتضمن أهداف ثلاثة معرفي ووجداني ومهاري، وكذلك محتوى وبعض أساليب التدريس، بالاضافة للانشطة تعليمية والوسائل وأساليب التقويم المتكاملة فيما بينها؛ وذلك لعلاج صعوبات الكتابة التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢-الوعي الصوتي:

تعرفه الباحثة بأنه: "هو قدرة تلميذ الصف الثالث الابتدائي على تقطيع الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، والقدرة على تحليل الأصوات والتلاعب بها عن طريق الحذف والاضافة والاستبدال والقدرة على نطق الأصوات المتقاربة في المخرج ".

٣-الذاكرة البصرية:

تعرفها الباحثة إجرائيًا: هي مجموعة من التلميحات الداخلة الصادرة من الفرد لذاته لتنشيط العمليات اللازمة لإدخال واسترجاع المعلومات إلى أو من الذاكرة طويلة أو قصيرة المدى بناء على تلك التلميحات الذاتية الداخلية من الفرد ذاته والناتجة عن الانتباه الموجه لادخال أو لاستدعاء معلومات لفظية أو بصرية.

٤-صعوبات الكتابة:

وتعرفه الباحثة بأنه: "اضطراب واضح في تعلم مهارات الكتابة ، وما يتصل به من عدم قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على التعامل مع الرموز و المفردات المطبوعة تعرفاً والتعبير عن المعاني و المفردات والأفكار كتابة ، ويقاس هذا الاضطراب من خلال الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض" .

عاشرًا: (خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه، اتبع هذا البحث الإجراءات التالية:

لإجابة عن السؤال الأول: "ماصعوبات الكتابة التي واجهت تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟ " قامت الباحثة بما يلي:

١) دراسة البحوث وتحليلها التي تناولت صعوبات التعلم عام وصعوبات الكتابة بوجه خاص، وطرق واستراتيجيات علاجها في المرحلة الابتدائية.
٢) مراجعة الأدبيات المتعلقة بطبيعة نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية وخصائصها بصفة عامة، والذين يعانون من صعوبات الكتابة بصفة خاصة
٣) مراجعة أهداف اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بصفة عامة، وتعليم الكتابة بصفة خاصة.
٤) إعداد استبانة في شكل قائمة بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وعرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين؛لإبداء الرأي فيها، ثم تعديلها في ضوء آراء المحكمين، والتوصل إلى الصورة النهائية لها.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما أسس بناء البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟" قامت الباحثة بما يلي:

١) مراجعة الكتابات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالوعي الصوتي، ومفهومه، ومهاراته، وأنشطته، المفكرة البصرية، ومفهومها، ومستوياتها، ومكوناتها.
٢) الأخذ في الاعتبار مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؛ لذا سوف تقوم الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الكتابة ، لتكون معيناً للباحثة في تحديد صعوبات الكتابة عند التلاميذ.
٣) تحديد خطوات البرنامج القائم التي يسير عليها وتحركاته المتابعة المبنية على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية.

وبعد التوصل إلى قائمة مهارات الكتابة المناسبة لطبيعة هذا البحث وأهدافه، تم وضعها في القائمة المبدئية، ثم تم عرضها على السادة المحكمين؛ لإبداء الآراء فيها وملاحظاتهم حولها، ثم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم وما أبدوه من ملاحظات لإعداد الصورة النهائية للقائمة.

للإجابة عن السؤال الثالث :" ما مدى فعالية البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟" قامت الباحثة بما يلي:

١) وضع اختبار في الكتابة؛ لتحديد مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، معتمدًا على ما جاء بقائمة صعوبات الكتابة.
٢) تحديد خطوات وملامح البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية، وتحديد موضوعات القراءة.
٣) تم اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية المعتادة، وتجريبية تدرس الموضوعات باستخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية.

٤) تدريس البرنامج القائم على الوعي الصوتي والمفكرة البصرية للمجموعة التجريبية، بينما الأخرى بالطريقة المعتادة.
٥) التطبيق البعدي لاختبار الكتابة على تلاميذ كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ للتأكد من مدى فعالية البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة.
٦) رصد النتائج وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة؛ لاستخلاص النتائج وتفسيرها.

ثانيا: دور الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة:

أولا: المحور الأول: صعوبات الكتابة، تعريفها، مظاهرها، وخصائصها، وتشخيصها وتصنيفها، وأساليب علاجها:

(١) تعريف الكتابة:

عرفها إبراهيم عطا (٢٠٠٦، ٢١٨) بأنها: "الكتابة إما تعني التعبير الكتابي في فكر التلميذ لفظًا وأسلوبًا، وأما تعني الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسمًا إملائيًا، وإما تعني تجويد هذه الأداة تجويدًا خطيًا، ويمكن عرض هذه الأنواع في التعبير الكتابي، والإملاء، والخط" .

وعرفها حسن شحاته (٢٠٠٨،٢٠٥) "وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، ويسجل أحداثه ووقائعه".

وتستخلص الباحثة من خلال التعريفات السابقة بأنها: "هي رسم الحروف والكلمات، ونظام تحويل اللغة الشفوية إلى رموز بصرية، بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات، وذلك بغرض التعبير عن الأفكار، ولأراء، والمشاعر"

(٢) مظاهر صعوبات الكتابة :(Dysgraphia)

وتشير العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة لدى التلاميذ منها دراسة كلا من كمال زيتون (٢٠٠٣،١٢٠)، عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥،٤٣٣) ، محمد الزيني (٢٠١٣،٢٥):

أ- تشير كتابتهم إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط لمعظم العمليات المعرفية، التي تقف خلف الكتابة الفعالة
ب- مراجعاتهم وتصحيحاهم لأخطائهم التي يحددها المدرسون آلية وغير مبالية، وهم أقل فهما لهذه الأخطاء
ج- يغلب علي كتابتهم أن تكون جامحة أو غير عادية و غير منظمة، ولا تسير وفقا لأي تنظيم أو قاعدة.
د- يغلب على لأوراقهم ودفاترهم العديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب وتشابك الحروف.
ه- عدم إتقان شكل الحروف وحجمها.
و- عدم تذكر شكل الحرف.
ز- عدم الاستعداد لاستخدام أشكال و أحجام مختلفة.
ح- زيادة أو نقصان شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا.
ط- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.
ي- نقص المفردات اللغوية.
ق- حذف النقاط أو وضعها في غير أماكنها الصحيحة.
ل- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيبا غير صحيح.
م- عدم القدرة على تنظيم الأفكار.

ن- حذف الكلمات أو أجزاء منها.
س- تشويه أشكال الحروف.

وهذا ما يحاول البحث الحالي أن يعالج مشكلة صعوبات الكتابية الاملائية من خلال الوعي الصوتي وتمشيط الذاكرة البصرية؛ لذا تحاول الباحثة اظهار صعوبات الكتابة التي قد يقع فيها التلاميذ الصف الثالث الابتدائي وخاصة الأخطاء الاملائية .

ويؤكد على ذلك العديد من الدراسات، منها: weekes (1996،11) ، Weiss (2004،15)، ودراسة تيسير كوافحة (٢٠٠٣،٢٢)، والتي تشير جميعها إلى أن حذف الحروف وإبدالها والخلط بين الحروف المتشابهة صوتا ورسما والحروف والأرقام ذات الاتجاهات المعكوسة واضطراب أشكال الحرف وحجمه والكلمات ومسك القم بطريقة غير طبيعية من أكثر ما يميز ذوي صعوبات الكتابية.

اضطراب الذاكرة البصرية: أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة يواجهون مشكلة في تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريًا.

(٣) تشخيص صعوبات الكتابة:

يبدأ المدرسون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون أن الأطفال غير قادرين على كتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل: عمرهم الزمني.

إن المحك الأساسي في عملية تشخيص صعوبات الكتابة هو المحك الأكاديمي الذي يمكن أن يقوم به المعلم العادي، أو معلم التربية الخاصة كإجراء غير رسمي، مثل: الطلب من الطفل كتابة كلمة أو عدة كلمات جملة.

حيث أن هذه العملية تحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل على حدى، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات، ويعتبر تقييم وتشخيص الطفل الذي نشك بوجود صعوبة في التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية، حيث يتطلب تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة تقيما شاملا لتحصيلهم الأكاديمي وكذلك تشخيص لصعوبات التعلم النمائية .

فيمكن للمعلم أن يعرف ذلك؛ حيث إن دور المعلم يتمثل في تحديد العوامل التي يقف خلفها مثل:

- وضع ورقة الكتابة أمام التلميذ .
- طريقة مسك القلم.
- مدى ضعف المهارات الحركية.
- مدى ضعف تكامل الحواس لدى التلميذ
- مدى الضعف أو القصور الذي يعتري النظام الحسي الحركي.(فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٥١٦- ٥١٧)

ويرى قحطان الظاهر (٢٠٠٤،٢٤٨) أنه يمكن أن يكون هناك معايير مقننة لتشخيص صعوبات الكتابة، ليست نوعا واضحا ودرجة واحدة وإنما تكون متفاوتة وهي تتعلق بشكل أساسي بالأسباب التي أدت إلى ذلك .

حيث توجد بعض المؤشرات التي تستخدم في تشخيص صعوبات الكتابة بوجه خاص "معدل الكتابة"، فيمكن تحديد سرعة الكتابة من خلال طلب الكتابة بأقصى سرعة ممكنة من التلميذ لنص معين، ومن ثم تحسب عدد الحروف المكتوبة في الدقيقة من خلال قسمة عدد الحروف على الزمن الإجمالي بالدقائق، وفقا لبعض المقاييس، مثل: مقياس زائر ،بلوس:

جدول (٢) : مقياس زائر ، بلوس لمعدل الكتابة في المرحلة الابتدائية الكتابية (ميرسر، ٢٠٠٨، ٦١٢)

الصف	عدد حروف في الدقيقة
الأول	٢٥
الثاني	٣٠
الثالث	٣٥
الرابع	٤٥
الخامس	٦٠
السادس	٦٧

حيث تعد تقويم وتشخيص صعوبات الكتابة عملية مركبة وعلى درجة عالية من الصعوبة، ويرجع ذلك لتعدد الأنشطة التي يمكن أن تتخذ معيارا لهذا التقويم، مثل: (الدقة، السرعة، الوضوح، مظهر الكتابة، خصائص الكتابة)، وتتطلب عملية التشخيص صعوبات الكتابة عددًا من الفحوص المتكاملة ولا تقتصر على جوانب الدراسية.

ونستخلص مما سبق أن تشخيص صعوبات الكتابة تشمل أكثر من جانب ، لذا يجب الاهتمام بها جميعا، وأهمها المظاهر النفسية المرتبطة بصعوبات الكتابة، مثل: القلق والخوف ..، ومنها المظاهر السلوكية التي تبدو على التلميذ أثناء الكتابة كطريقة الامساك بالقلم عند الكتابة، الوضع الخطأ عند الجلسة؛ لذا يجب أن نحدد الصعوبة ومظاهرها وأسبابها ومن ثم وضع برنامج ملائم .

(٤) تصنيف صعوبات الكتابة:

صعوبات الكتابة تعني بأن التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط زونمو معرفي واجتماعي وحركي يتناسب مع عمرهم الزمني، لكن مهارتهم الكتابية والهجائية لا تتناسب مع قدراتهم وهنا يطبق عليها "صعوبات كتابة نمائية"، أما التلاميذ الذين يعانون منها البالغون من صعوبات كتابية بعد تعرضهم لحادث في المخ، نتج عنه اضطراب في واحدة أو أكثر من مناطق الدماغ المسئولة عن الأداء الكتابي تسمى "صعوبات كتابة مكتسبة"

وتحاول الباحثة في هذا البحث أن توضح كيفية علاج صعوبات الكتابة الاملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال استخدام برنامج قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية حيث إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات كتابة املائية ترجع مشكلتهم إلى اضطراب في الإدراك البصري متفاعل مع القصور الصوتي الفونيمي، فنجدهم يستطيعون كتابة الكلمات غير الحقيقية وصعوبة في نطق بعض الكلمات.

وهناك العديد من التصنيفات لصعوبات الكتابة، فيما يلي أبرز تصنيفين لصعوبات الكتابة:

أ) التصنيف وفقا لطبيعة الصعوبة البصرية أو الصوتية: (صعوبات الكتابة النمائية)

(١) صعوبات الكتابة النمائية السطحية.
(٢) صعوبات الكتابة النمائية الصوتية.
(٣) صعوبات الكتابة النمائية العميقة.

ب) التصنيف وفقا لمجال الصعوبة:

(١)صعوبات الكتابة اليدوية.
(٢)صعوبات التهجئة.
(٣)صعوبات التعبير المكتوبة.

ج) التصنيف وفقا لطبيعة أو نوع الصعوبة (صعوبات الكتابة النمائية)

حيثئ الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة النمائية يختلف نموهم في عملية التهجئة، وهذا يشير إلى أن كلا من مسار التهجئة الصوتي ومسار التهجئة الخاص بالكلمات البصرية يمكن أن يصاب أحدهم دون الآخر أثناء النمو، فبعض الأطفال يكتسب مهارات تهجئة صوتية جيدة، لكنهم يخفقون في السيطرة على القواعد البصرية الخاصة بالكلمات والتي تمكنهم من تهجئة غير منتظمة، والبعض الآخر يبدو مسيطر على القواعد البصرية الخاصة بالكلمات؛ لكن لديهم صعوبة في القواعد المعتمدة على الصوت التي تمكنهم من التهجئة الصحيحة للكلمة.

ومن هنا تحاول الباحثة علاج هذه لصعوبات الكتابية الإملائية (التهجئة) من خلال هذا البحث القائم على برامج مستخدمًا الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية.

إذ يعد الهجاء مهارة صوتية وقراءة بصرية في المقام الأول، وبوصول الطفل إلى عمر (٧و٨) سنوات تدمج هذه العناصر الصوتية والبصرية ويستخدمها في الكتابة.

بعض الدراسات التي اهتّمت بصعوبات الكتابة:

- دراسة محمد رجب (٢٠١٩) : التي هدفت إلى فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبلغت العينة (٣٥) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، واستخدم الباحث الأدوات التالية:
  ١) استبانة لتحديد أهم المهارات اللازم توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
  ٢) استبانة بقائمة الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ .
  ٣) اختبار الكتابة لتحديد مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مبني على قائمة الأخطاء الشائعة .
  ٤) إعداد دليل المعلم للتدريس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي الصوتي موضحا به الأهداف وإجراءات التدريس التي من شأنها تحقيق الأهداف.

وأثبتت النتائج فعالية الاستراتيجية المقترحة على الوعي الصوتي في علاج الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ودراسة أحمد إبراهيم وآخرون (٢٠١٤)، التي هدفت إلى تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات وعلاجها باستخدام عملية المراجعة ودراسة بدوي الطيب (٢٠١٤)، التي هدفت إلى تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة أحمد عواد (٢٠٠٠)، التي هدفت إلى تشخيص وعلاج صعوبات القراءة والكتابة النظرية.

تم عرضه من الدراسات السابقة، تحاول الباحثة علاج صعوبات الكتابة من خلال برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية .

(٥) استراتيجيات تدريسية وعلاجية لصعوبات الكتابة:

حيث توجد العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن استخدامها في تحسين وعلاج صعوبات الكتابة اليدوية لدى كل من التلاميذ العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات الكتابة ومن هذه الاستراتيجيات ما يتعلق بعملية الكتابة:

من الطرق المستخدمة لعلاج صعوبات الكتابة :

١) علاج الضبط الحركي.
٢) تحسين الإدراك البصري.
٣) تحسين الذاكرة البصرية.
٤) علاج صعوبات مهارات تشكيل الحروف وكتابتها

٥) السرعة والتصويب في كتابة الطفل. (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ١١٤- ١١٥)

ويمكن تحسين الذاكرة البصرية للحروف و الكلمات عن طريق الأنشطة التي تساعد الطفل على إعادة تخيل الكلمات والحروف بصريا مع صوت الحرف.(صلاح عميرة ،٢٠٠٥،٧٧)

المحور الثاني: الوعي الصوتي، مفهومه، أهميته، وأهدافه، وأسسه، ومستوياته، مهاراته.

يهدف البحث الحالي، لتحديد الإجراءات التنفيذية للبرنامج المقترح، وذلك لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي، باستخدام الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية.

أولًا: تعريف الوعي الصوتي:

ويعرف بأنه: القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد، أو الكلمات، أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع.

كما يعرف الوعي الصوتي بأنه: وعي لغوي يمكن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث، وقدرة الفرد على تعرف الأصوات التي تكون الكلمات والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع و الجمل والسجع، وذلك من خلال الحذف أو إضافة الفونيمات للكلمة، أو ضم الأصوات لتكون كلمات(خالد عبد الفتاح، ٢٠١٥، ١٦٢)

تعرفه الباحثة بأنه: قدرة تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي على التعرف و التمييز للوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات، وتقطيع الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، والقدرة لمزج الوحدات لتكوين كلمات جديدة، ويتضمن القدرة على الاستماع، ونطق الأصوات متقاربة المخرج والمتجانسة والمنونة نطقاً صحيحاً.

ثانيًا: أهمية الوعي الصوتي:

حيث يرتبط الوعي الصوتي بالقدرة على القراءة، ويؤثر في الأداء القرائي للتلاميذ، حيث يرتبط الوعي الصوتي بالبنية الصوتية للغة المنطوقة، وأن الوعي بالبنية الفونولوجية للكلمة يساعد على أن يستبين العلاقات بين الشكل المنطوق للكلمة وتمثيلها الكتابي.

ومن هنا ذكر العديد من الباحثين هذه النتيجة، إضافة إلى إثبات التدخلات التي تضمنت الوعي الفونيمي والطريقة الصوتية كانت ناجحة مع التلاميذ المعرضين للخطر و التلاميذ ذوي صعوبات القراءة(مجدي الشحات،٢٠١٢،٣٤٥)

وتبرز قيمة الوعي الصوتي في ارتباطه بعملية تعلم القراءة والكتابة، حيث تستعمل فيها الرموز المكتوبة لمساندة الفونيمات لبناء الكلمات، مما يوجب على المتعلم إدراك كيف يعمل النظام الكتابي، وإدراك هذه الفكرة يتطلب معرفة الفونيمات الفردية خلال التدريب على الوعي الصوتي، وأن هذه الفونيمات تمثلها رموز مكتوبة، هذا الإدراك مفيد في تعرف علاقة الفونيم بالرمز، والتهجي، وتعرف الكلمات، وفي المقابل يؤدي عدم الإدراك إلى إستظهار المتعلم لكل كلمة، وهذا له آثاره السلبية على مهارات القراءة ونموها.(محمود سليمان،٢٠٠٦،١٤٨)

حيث أثبتت الدراسات أن التلاميذ الذين دربوا على نشاطات ومكونات الوعي الصوتي حققوا تقدما عاليا في القراءة والكتابة مقارنة بالتلاميذ الذين لم يدربوا، كما أشارت الدراسات أن أكثر من يستفيد من نشاطات الوعي الصوتي هم التلاميذ في السنوات الأولى من المدرسة، والتلاميذ الذين يواجهون مشكلات في التهجئة، والإملاء وصعوبات التمييز السمعي والذين لديهم صعوبات في المعالجة اللغوية السمعية.(خالد نسيم،٢٠١٤،١٩٦)

حيث يتضح لدى الباحثة من الدراسات السابقة أن التلميذ الذي يمتلك وعياً صوتياً يمكن أن يقرأ ويتهجى كلمات غير مألوفة بالنسبة له، ويستطيع أن يصورها في ذهنه، ثم يستطيع كتابتها دون

أخطاء، وهذا ما دفع الباحثة إلى استخدام برنامج قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة.

حيث توجد دراسات أوصت باستخدام استراتيجية صوتية في تدريس الإملاء، بعد أن أثبتت فعاليتها، حيث قارنت الدراسة بين ثلاث استراتيجيات تعليمية هي (التقليدية) التي تعتمد على الحفظ، و(الصوتية) التي تعمد على الإدراك الصوتي لمقاطع الكلمات، واستراتيجية جديدة من ابتكار الباحثة تعتمد على تدريب التلاميذ على التمييز ين الكلمات المتشابهة نطقاً ورسماً، وأجريت الدراسة لمدة ثلاث أسابيع على عينة تكونت من خمسة وعشرين تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بإحدى المدارس الأمريكية، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، وكانت كل مجموعة تدرس باستخدام استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث لمدة أسبوع.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة: أن الاستراتيجية الصوتية أكثر نجاحاً في مساعدة التلاميذ على تعرف الكتابة الإملائية الصحيحة وتجنب الأخطاء الكتابية.

ثالثًا: أهداف الوعي الصوتي:

حيث يهدف الوعي الصوتي إلى مساعدة في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات، ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة، كما يهدف إلى اكساب التلميذ القدرة على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، ومقاطع، وأصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.

حيث أشارت وزارة التربية والتعليم المصرية(٢٠٠٨) إلى أن هناك عدة أهداف لابد من تحقيقها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

- أن يتعرفون أصواتا في بداية ونهاية الكلمة.
- أن يتعرفون كلمات تبدأ بنفس المقطع.
- أن يقسمون المقاطع إلى وحدتين صوتيتين أساسيتين.
- أن يحللون الكلمات ذات مقطع واحد إلى أصوات.
- أن يركبون مقاطع من وحدتين صوتيتين.

حيث تضيف الباحثة أن من ضمن أهداف الوعي الصوتي أنه يشكل مؤشرا جيدا في اكتساب مهارات القراءة والكتابة وتعلمهما ، كما أنه تنميته تؤدي إلى تحسين قدرة التلميذ على القراءة والكتابة، وخاصة في الصفوف الاولى، وتكسب التلميذ القدرة على التلاعب بالأصوات، عن طريق إبدال، وإضافة حروف مكان أخرى، وأن يوضح للتلميذ الفرق بينن الحروف القصيرة(الصامتة)، والحروف الطويلة(حروف المد)، وأن يكون قادرا على أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، ثم يستغل ذلك في قراءة الكلمات وكتابتها.

رابعًا: أسس الوعي الصوتي:

حيث يعد الأساس الرئيس في اكتساب وتنمية مهارات القراءة والكتابة، وهناك عدد من الأطر التي ينبغي مراعاتها عند استخدام الوعي الصوتي والتي أشارت إليها دراسات كل من: (توفيق الحماطي، ٣٩-٤٠-٢٠١٢؛ خالد زايد، ٢٠١٣، ١١٣-١١٤) لعل من أبرزها:

أ- يركز الوعي الصوتي على الجاني الصوتي السمعي.

ب- يرتبط الوعي الصوتي بتعليم الجاني الصوتي للكلمة، مع إمكانية ربطه بمعناها عند تدريب المتعلم على حذف بعض الفونيمات أو إضافتها إلى الكلمة، وأثر ذلك في معناها.

ج- الوعي الصوتي إحساس مقصود، يتجه نحو إدراك بنية الكلمة صوتيا من أصوات وفونيمات ومقاطع صوتية.

د- تنيمة الوعي الصوتي، ينبغي أن تبدأ في مرحلة مبكرة من عمر التلميذ، قد تسبق تعليم القراءة، وهذا له النتيجة الإيجابية في تعلم القراءة في المراحل التالية.
ه- يتم تعريض المتعلم لمدى واسع من المعالجات اللغوية، بداية بالاستماع للفقرة ذات معنى لدى المتعلم مع الالتزام بسلامة المسموع وصحته، ثم الانتقال لمناقشة فهم المتعلم لما استمع إليه، ثم الانتقال إلى الإنتاج اللغوي متمثلا في محاكاة التلميذ للوحات المسموعة.
و- الوعي الصوتي مجموعة من المهارات تساعد على تعلم القراءة الجاهرة وعلى وجه التحديد تعلم المبادئ الأبجدية والتهجي في أي لغة من لغات العالم.
ز- يساعد في معالجة القراءة والكتابة في إطار متكامل، والاستفادة من العلاقات القائمة بينهما، فبعد المعالجة الشفهية للوحدات اللغوية(جملة ـ كلمة ـ مقطع ـ صوت) استماعا ومحاكاة و إنتاجا، ينتقل المتعلم إلى القراءة والكتابة، فتعالج الوحدة الصوتية على المستعدين.
ح- التدرج في حجم الكلمة، والبدء بما هو مألوف، ورصد الاختلافات بين الكلمات المتشابهة في مكوناتها.
ط- والتأكيد على العلاقة بين الرمز و الفونيم، وأن الفونيم الواحد له صور صوتية متعددة و شكل كتابي واحد.
ي- حيث ان الجملة نقطة البداية، وهي الوحدة الأساسية في التدريب على الوعي الصوتي، فمتكلم اللغة تتكون لديه عادات أو نظم عقلية خاصة فيما يتعلق بتأليف الجمل، لذا يجب توظيف هذه المعارف والقدرات ، من خلال التدرج في تحليل الجملة إلى مكوناتها، والربط المنظم بين الوحدات المنطوقة، وما يقابلها من وحدات مكتوبة.
ك- ويجب استخدام التدريبات الصوتية التي إلى تهيئة أعضاء النطق عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، لأداء الأصوات الدقيقة، وإخراج الحروف من مخارجها.
ل- واستخدام وسائل تعليمية متنوعة و مناسبة لتعليم الأصوات للتلاميذ مثل التسجيلات الصوتية.
م- ضرورة الاهتمام بالحركات الطويلة والحركات القصيرة والتفريق بينهما: حيث يمثل هذا فرقا جوهريا في اللغة العربية، كما أنه يمثل ملحما مميزا في حركات العربية فثمة فرق كبير بين "مَطر و مَطَار " ، وبين "زيت وزيتون" وبين "مسافراً ومسافران" ، فالفتحة التي بعد صوت/ط/ في كلمة " مَطر" هي فتحة قصيرة من الألف في كلمة "مطار"، وإنما نشأ هذا الفرق من اختلاف الطول بين الألف والفتحة وينطبق هذا القول على الأزواج الأخرى من الكلمات.
ن- وأن يكون المعلم أنموذجا في أدائه الصوتي للكلمات والحروف؛ حتى يقلده هؤلاء التلاميذ تقليدا صحيحا.
س- وضرورة تدريب التلاميذ على التفريق بين الأصوات المتقاربة جدا في صفاتها أو مخارجها، وقد تشتبه على المتعلم، ومن ذلك التفريق بين (س-ص)، وذلك لأنهما صوتان متشابهان إلا في المخرج الثانوي، فصوت الصاد صوت مفخم(لثوي ـ طبقي)، أما السين فهو لثوي فحسب، وهما صوتان يمثلان صوتين مستقلين في العربية، ومثلهما (د، ض)،(ت، ط) ، (ذ، ظ) و(الهمزة، العين)
ع- وضرورة الاهتمام بتوضيح الفرق بين "الـ" الشمسية، و"ال" القمرية في طريقة النطق؛ حيث تنقلب اللام الشمسية إلى حرف مماثل للحرف الشمسي الذي يليها، وفقا لقانون المماثلة الصوتية، فتصير كلمة الدار .. أدَّار...دون أن تلفظ للام.

خامسًا: مستويات الوعي الصوتي:

كما أن مستويات الوعي الفونيمي لاتتضمن التدريب على كتابة الرموز أو الكلمات فقط، بل يجب أن تتكامل ممارسات التدريب عليه مع التدريب على الأصوات، ويدمجان في عملية واحدة، حيث يعزز كل منهما الآخر، ومن زاوية ثانية، فالوعي الفونيمي مهارة شفهية سمعية لا تقترب من الصورة المكتوبة للرمز، ودوره تطوير المبدأ الابجدي الذي يسمح بالتحرك إلى مرحلة ما بعد التعامل مع الرموز، أي أن لكل كلمة شكل فريدا يتعرفه المتعلم، ويختزنه في ذاكرته البصرية مرتبطاً بمعناه بعيداً عن الحفظ و الاستظهار.(محمود سليمان،٢٠٠٦، ٥٦)

وحيث يرتبط بمستويات الوعي الفونيمي مستويات الوعي الصوتي؛ فهي تتضمن الاستماع للكلمات في جملة، وللمقاطع في كلمات، وتعرف التشابهات، والاختلافات في الكلمات، وإنتاجها.

ومستويات الوعي الصوتي خمسة ربطها سندر بالأنشطة التي ينبغي التدريب عليها فيما يلي:

- **المستوى الأول:** حيث يتضمن الانتباه لتشابه النهايات الكلمات في نشيد، أو أغنية، أو أطلق عليها التقفية، وهو أقلهم تعقيداً.
- **المستوى الثاني**: فهو يتضمن تكوين الجمل من الكلمات، والوعي بأن اللغة المنطوقة تتكون من كلمات مفردة.
- **المستوى الثالث**: حيث تركز فيه الأنشطة على تقسيم الكلمات إلى مقاطع، وإنتاج كلمات من مقاطع.
- **المستوى الرابع**: حيث تهتم أنشطته بالتشابهات والاختلافات بين بداية الكلمات ونهايتها.
- **المستوى الخامس**: فهو يتضمن التدريب على مزج الفونيمات الفردية لتشكيل مقاطع وكلمات.(Snider, V.E,1995)

سادسًا: مهارات الوعي الصوتي:

تعرف مهارات الوعي الصوتي:

١- قدرة التلميذ على التعرف وإنتاج الإيقاع الصوتي.
٢- القدرة على التعرف وإنتاج الكلمات من خلال تغير أصوات البداية.
٣- المطابقة بين الكلمات المتشابهة في أصوات البداية و النهاية.
٤- توليف الأصوات المفردة .
٥- توليف المقاطع.
٦- عزل الأصوات في الكلمة.
٧- إلغاء الأصوات في الكلمة.
٨- استبدال الأصوات.
٩- تحليل الكلمة إلى أصواتها المفردة.

حيث إن الوعي الصوتي لا يُكتسب اكتسابا عرضياً بل يحتاج إلى تدريس موَّجه من المعلم؛ ليصل بالمتعلم إلى درجة من الدقة والسرعة في إتقان الوعي الصوتي في مستوياته، وفي إتقان المهارات المطلوبة في كل مستوى.

المحور الثالث: تنشيط الذاكرة البصرية ودورها في علاج صعوبات الكتابة:

حظا الادراك البصري باهتمام كبير من علماء النفس المعرفيين و الباحثيين؛ لأهميته وتأثيره على حكم الفرد اتجاه كل ما يصادفه في حياته اليومية.

فبالادراك يتم تفسير المدخلات الحسية الكثيرة والمختلفة التي تنهال على الفرد في كل لحظة يعيشها، وكل ما يتم ادراكه هو ما يقع في ذاكرة الفرد و ما ظل مبهما من هذه الاحساسات يضيع هباء.

يعـرف بوفولــة بــو خمـيس (٢٠٠٩، ١٥٥) الإدراك عمومــا بأنــه انتقــاء وتنظـيم وتفـسير المعطيات الحسية في شكل تصورات عقلية قابلة للاستعمال ، وهو العملية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي، على الاحساسات واعطاؤها معنى.

وعرفـه فينجروسـتانلي ١٩٩٤ "أن الادراك البـصري هـو القـدرة علـى تفـسير المعلومـات، والمناطق المحيطة بها من الضوء المرئي، التي تصل الى العين، والناتج هو الذي يعرف بالرؤية.

ويعرف الادراك البصري في هذه الدراسة بأنـه يعبر عن رؤيـة واضـحة لجميـع تفاصـيل المجال البصري للمثير سواء كان هذا المثير شكلا أو رمزا، والذي تتغير درجة اثارتـه باختلاف زاوية الرؤية (قربا أو بعدا أو انحرافا أو نصوعا) وبدرجة الانتباه أو ميل الفرد لهذا المثير، والذي تتوقف أيضا على درجة تنظيم المجال البصري المدرك، وهو ما يعبر عن سلامة حاسة البصر

وهذا ما يلزم بحتمية التدخل ببدائل كمتغير درجة المثير (لونا أو شكلا أو حجما أو كثافة) أو استخدام معينات بصرية لتعديل رؤية المثير حسب احتياج الفرد أثناء القراءة أو الكتابة، وقد رشح بعض العلماء استخدام العدسات أو المرشحات الملونة.

وقد صـمم آخـرون برنـامج تـدريبي لمهـارات الادراك البـصري؛ وذلـك بغيـة تنميـة مهـارات القراءة والكتابة لفئة كبيرة من الأطفال يعانون من اضطراب للتذكر البصري.

أولًا: الذاكرة البصرية:

وسوف ينشأ عادة باعتباره عاملا مساعدا لنشاط التمييز البصري و التتابع البصري.

ويذكر أرثر هيلمان ١٩٩٧ " أنه ينبغي الاهتمام بتنمية نوعين من الكلمات البصرية في بداية التعليم القراءة أولها الكلمات النمطية التي تتطابق كتابة ونطقا، ويكثر استخدامها في لغة التلميذ، وفي كتب القراءة، وثانيها الكلمات غير المنطوقة وهي الشاذة صوتيا لتضمنها حروفا تكتب ولا تنطق أو العكس.

ومما سبق يتضح أن التلميذ الذي يمتلك مهارة تعرف الكلمة هو الذي يتمتع بالمهارات الآتية:

١- قراءة الكلمة بتتابع بصري جيد من اليمين إلى اليسار.
٢- القدرة على التمييز البصري الجيد لحروف الكلمة مميزا حوافها بدايتها و نهايتها كوحدة مستقلة عن غيرها من الكلمات.
٣- لديه قدرة جيدة على التحليل البصري لمكوناتها.
٤- لديـه قـدرة جيـدة علـى مطابقـة الحـروف بأصـواتها سـواء الوحـدات الفونيميـة الـصغيرة أو مندمجة مع غيرها.
٥- لديه القدرة على التعبير عن معنى الصورة، أو فهم المعنـى من خـلال الـصورة، أو التعبير عن جملة بكملة واحدة.

ثانيًا: العوامل المسهمة في صعوبات التهجئة:

يذكر عادل محمد العدل(٢٠١٠، ٢١٢- ٢١٤) " أن صعوبات التهجئة تنشأ من مشكلات في بعض العوامل الجسمية، والبيئة، والنمائية التي تعيق تعلم التهجئة، ومن هذه العوامل:

١ـ العجز البصري والسمعي:

تعد نواحي العجز الحسية من العوامل التي يجب الاهتمام بها، والعجز في الحواس الخارجية لا يعيق تحصيل التلاميذ في التهجئة، فقد تكون المشكلة مركزية، وداخلية أكثر منها سطحية أو خارجية.

٢ـ الذكرة البصرية:

كما يعاني التلاميذ الذين لديهم صعوبات تذكر بصرية شديدة من مشكلات تعليمية في التهجئة الكلمات غير العادية، بالإضافة الي تصور جميع الكلمة؛ فان عملية التهجئة تتطلب تذكر أصوات تلك الكلمة فان تعلم العلاقة بين الصوت والرمز يتطلب ذاكرة بصرية للأحرف وذاكرة سمعية للأصوات.

٣ـ العجز في الادراك:

حيث وجد أن التمييز البصري والسمعي يرتبطان بشكل قوي بالقدرة على التهجئة، وقد لوحظ أن التمييز البصري يرتبط بالتهجئة أكثر من التمييز السمعي، وهما في نفس الوقت يعتمدان على بعضهما البعض فيما به في التعرف على الكلمات.

٤ـ الكلام والنطق:

قد يميل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات لفظية الى الخطأ في تهجئة الكلمات لأنهم يخطئون في لفظها.

كما أن للادراك البصري أهمية في الإنجاز الأكاديمي، وخاصة في المراحل الأولى، وهي الحقيقة التي فطن لها المربون؛ لذلك نرى كتب الصفوف الأولى تختلف في طريقة العرض، ونوع الخط عن الصفوف الأعلى.

حيث يؤثر اضطراب الادراك البصري على الانتباه الانتقائي، الذي هو بداية التعرف على المعلومة، قبل ادراكها، ثم تخزينها للتعامل بعد ذلك معها بالفهم و الاسترجاع، فاضطراب الادراك البصري يؤثر على عمليات معرفية أخرى اعيق الإنجاز الأكاديمي للتلميذ.

وتعرف الذاكرة البصرية بأنها:"الترميز، التخزين والاسترجاع هي من صفات وخصائص الذاكرة بصفة عامة، فبواسطتها يمكننا استرجاع ما عشناه من مواقف وأحداث مضت، سواء أكانت أحداثا مسموعة أو مرئية فبعد ادراكنا للمواقف بصريا تنقل هذه المعلومات إلى الذاكرة البصرية التي تقوم بتخزين المشاهد والتي يمكننا استرجاعها في وقت لاحق من الزمن، فالذاكرة البصرية تتمثل في القدرة على استرجاع أو تمييز أو إعادة تكوين مواد سبق عرضها أو التعرض لها بصريا(سامي،٢٠٠٠،٣٣٧).

يعرفها نيسر (٢٠٠٤، ٢١)، بأنها: تلك الانطباعات البصرية التي تنقلها هذه الذاكرة الى المعالجة اللاحقة.

وتعرف الذاكرة بأنها:"العملية التي تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفظ بها وما يعقب ذلك من استدعاء أواسترجاع .

ثالثًا: أنواع الذاكرة البصرية:

١ـ ذاكرة التخيّل:

هي القدرة على استخدامها الخيال المرتبطة باسترجاع المواقف، والأصوات، والكائنات، وغيرها من الأشياء على شكل صور تعتمد طبيعة وضوحها على بعد الفترة الزمنية التي حدثت بها، ويعتبر هذا النوع من الذاكرة البصرية قويا جدا عند الأطفال؛ بسبب اعتمادهم على الخيال المرتبط في الواقع، ويقل تأثير هذه الذاكرة مع التقدم في العمر

٢ـ الذاكرة المكانية:

هي تعرف الأشخاص من خلال ربطهم بأماكن وجودهم، وتشمل كافة الذكريات المرتبطة بالأماكن، والمناطق التي يزورها الناس خلال حياتهم، وكلما كانت الزيارة قريبة من لحظة استرجاع الذاكرة البصرية، كلما تمكن الانسان من العودة الى المكان بسهولة، وتؤثر هذه الذاكرة على أجزاء مختلفة من الدماغ، والتي تعمل بدورها على حفظ، ونقل الصور المخزنة في الدماغ الى الذاكرة البصرية من أجل التعرف عليها مجددا.،

رابعًا: خصائص الذاكرة البصرية:

تتميز الذاكرة البصرية بمجموعة من الخصائص أهمها:

١- معالجة المعالجة في الذاكرة البصرية لا يتعدى الاستيعاب الأول.

٢- المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية(من ٠,٥ الى ١) (سلامة،٢٠١٦، ١٠)
٣- يمكن استدعاء المعلومات البصرية من الذاكرة الحسية البصرية المباشرة.
٤- كلما بقيت المعلومات في الذاكرة الحسية البصرية فترة أطول كلما سهل تذكرها.
٥- دخول معلومات حسية جديدة الي الذاكرة الحسية البصرية يمحي المعلومات القديمة.
٦- تمرر الذاكرة البصرية حوالي ٩ــ١٠ وحدات من المعلومات الى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أكبر من المعدل العام للذاكرة الحسية العامة والتي تراوحت ما بين ٤-٥ وحدات.
٧- لا يحدث أية معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة الحسية البصرية حيث أن تجميع هذه المعالجات يحدث في الذاكرة القصيرة.
٨- الذاكرة لها القدرة على تصنيف المعلومات.
٩- المعلومات في الذاكرة البصرية عرضة للتشويش من خلال المعلومات الجديدة.
١٠- المعلومات في الذاكرة البصرية لا تعالج.
١١- الذاكرة البصرية لها القدرة العالية على الاحتفاظ بالمعلومات وسعتها غير محدودة نسبيا.

خامسًا: العلاقة بين تنشيط الذاكرة البصرية وصعوبات الكتابة:

من حيث الهدف فقد هدفت بعض الدراسات العلاقة بين ادراك البصري وخلل الكتابة كدراسة (نيكول كومو ٢٠٠١ ٢٠٠٣) والتي حاولت اكتشاف العلاقة بين خلل القراءة والكتابة وطب العيون لايجاد العلاج لكثير من الأطفال.

ودراسات أخرى هدفت تصميم برنامج لعلاج خلل الكتابة الناجم عن الخلل البصري كدراسة سامية عبد النبي محمد متولي (٢٠٠٩) ودراسة بون (٢٠١٠).

ودراسة هدفت إلى تعرف أسباب خلل القراءة والكتابة ووضع برنامج لعلاج هذه الاضطرابات كدراسة نفين أحمد ممدوح عبد الحكيم (٢٠٠٤).

وقد قامت نيكول كومو (٢٠٠١) بدراسة عن العلاقة بين الإدراك البصري والكتابة اليدوية للأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم كتابية، وكان المشاركون ١١ طالبا في نيو هافن بولاية كونيكتيكت، والمدارس العامة، والاختبارات التي استخدمت شملت اختبار المهارات البصرية الادراكية، والقائمة المنقحة للكتابة اليدوية.

إذا فالذاكرة البصرية ترتبط بتخزين المعلومات التي تشبه الأشياء، أي أن الأحداث التي يمر بها الانسان، هي تراكمات بصرية على مدى البعيد، والتي تؤدي الى تكوين صور ذهنية في العقل، والتي من الممكن استردادها، ورؤيتها مجددا ضمن نظم معرفية و عقلية ترتبط بالذاكرة الذهنية للإنسان، وتعتمد المدة الزمنية التي يحتفظ بها الدماغ بالذاكرة البصرية وبمدى أهميتها والحاجة لتذكرها واستخدامها في وقت لاحق.

ثالثا: إجراءات البحث:

١- اعداد قائمة بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

أ- مصادر بناء القائمة: تم بناء القائمة من خلال المصادر التالية:

- الإطار النظري للبحث الحالي بما تضمنه من أدبيات، ودراسات وبحوث علمية متخصصة في مجال صعوبات الكتابة، مثل دراسة : محمود بدوي (٢٠٠٧) والسيد صالح (٢٠٠٩) ومحمد مصطفى (٢٠١٠) والسيد صقر (٢٠١١) ومحمد الزيني (٢٠١٣) ومقبل العنزي (٢٠١٤) وجمال عنب (٢٠١٥) وسلفيا سالم (٢٠١٦) وسهيلة شلابي (٢٠١٦) وحسام

الدين عزب (٢٠١٧) وعبير دوردة (٢٠١٨) ومحمود عبد الغفار (٢٠١٨) وأسماء خوجة (٢٠٢٠).

- الأدبيات والكتابات التربوية العربية والأجنبية التي تناولت صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة.
- التوجيهات الفنية والتوصيات الخاصة بمناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بصفة عامة وتدريس الكتابة بصفة خاصة.
- التوجيهات الفنية والتوصيات الخاصة بمناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بصفة عامة وتدريس الكتابة بصفة خاصة.

ب- تصميم القائمة في صورتها المبدئية:

١- في مرحلة التخطيط لهذه القائمة، توصل البحث إلى مجموعة من الصعوبات، وتم تصنيف هذه الصعوبات في أربعة مجالات: صعوبات الخلط، وصعوبات القلب، وصعوبات التذكر ، وصعوبات كتابة الحروف.

٢- بعد أن حدد البحث المجالات الأربعة استنادًا إلى الدراسات السابقة، وانطلاقًا من رؤية البحث، حددت الباحثة الصعوبات التي تندرج تحت كل مجال.

٣- بعد أن حدد البحث الحالي الصعوبات التي تندرج تحت كل مجال، قسمت الباحثة القائمة إلى نهرين خصص النهر الأيمن للمجالات والصعوبات التي تندرج تحت كل مجال، والنهر الأيسر؛ لتوضيح درجة وجود الصعوبة وانتشارها في كتابات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (عالية) ، و (متوسطة)، و (ضعيفة)، والصياغة (صحيحة) و(غير صحيحة)

وبذلك أصبح العدد المبدئي للصعوبات سبعة عشر صعوبة، وقد عرضت القائمة في صورتها المبدئية في استبانة على عشرة من المحكمين من أساتذة الجامعات في تخصص اللغة العربية، وطرائق تعليمها؛ بهدف تحديد:

- مدى وجود الصعوبات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- دقة الصياغة اللغوية لكل صعوبة.
- حذف، وإضافة، وتعديل ما يرونه.

نتائج التحكيم:

بعد الانتهاء من عرض القائمة على السادة المحكمين، ورصد التكرار الذي حظيت به كل صعوبة من الصعوبات قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لكل صعوبة، تمهيدا لتصنيفها وفق المعيار التالي:

- صعوبة أكثر أهمية من وجهة نظر المحكمين وهي التي تحظى بنسبة تكرار ٨٠% فأكثر.
- صعوبة متوسطة الأهمية من وجهة نظر المحكمين وهي التي تحظى بنسبة تكرار أكبر ٥٠%، وأقل من ٨٠%.
- صعوبة أقل أهمية وتحظى بنسبة تكرار أقل من ٥٠%.

ولتحديد حساب متوسط درجات الأهمية، قامت الباحثة بالآتي: التقدير الكمي لمستويات مناسبة كل صعوبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفق الجدول الآتي:

جدول (٢) التقدير الكمي لمستويات تحديد صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

مستوى مناسبة صعوبات الكتابة	الدرجة
عالية	٢
متوسطة	١
ضعيفة	صفر

١- حساب تكرار درجات الموافقة لكل صعوبة.

تقدير متوسطات درجات الموافقة وفقا للمعادلة التالية (محمد الزيني، ٢٠٠٦، ٨٨)

$$\text{القيمة الواقعية} = \frac{\text{مج (الدرجة} \times \text{عدد الأفراد الذين أعطوا نفس التقدير)}}{\text{العدد الكلي للأفراد}} \times ١٠٠$$

٢- حساب النسبة المئوية لمتوسط درجة الموافقة لتحديد صعوبات الكتابة.

قبول الصعوبة التي تحظى بنسبة اتفاق بين المحكمين ٨٠ % فأكثر، وهي النسبة المعمول بها في الدراسات السابقة ، والجدول الآتي يوضح نسب الاتفاق والاختلاف بين المحكمين

جدول(٣) نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين حول مناسبة وأهمية قائمة صعوبات الكتابة

م	الصعوبة	مناسبة جدًا (٢)	مناسبة (١)	غير مناسبة (صفر)	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين
١	صعوبة التمييز عند الكتابة بين التاءين المفتوحة والمربوطة	10	0	0	%100
٢	كتابة التنوين نوناً في آخر الكلمة.	9	1	0	%90
٣	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة كتابة (رسماً) مثل: (ح، خ)	9	1	0	%90
٤	صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة و الحركات القصيرة نطقاً في أثناء الكتابة.	9	1	0	%90
٥	صعوبة التمييز بين الحروف المتقاربة المخرج في الكتابة.	8	2	0	%80
٦	صعوبة التمييز بين الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.	9	1	0	%90
٧	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة صوتاً مثل: (س، ص).	8	2	0	%80
٨	وضع نقاط الحروف في غير أماكنها الصحيحة.	7	3	0	%70
٩	صعوبة تمييز الحروف المنقوطة وغير المنقوطة.	9	1	0	%90
١٠	صعوبة التمييز بين الحركة القصيرة وحرف المد الناتج عن إشباعها.	4	6	6	%40
١١	كتابة الكلمة بصورة معكوسة.	9	1	0	%90
١٢	صعوبة التمييز بين حرف الراء والدال، مثل: كلمة (الدبابة) و (الربابة).	4	6	6	%40
١٣	صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية رسماً وصوتاً.	8	2	8	%80
١٤	الخلط بين همزة القطع وألف الوصل.	8	2	8	%80
١٥	عدم تجانس حجم الحروف عند الكتابة	3	7	7	%30
١٦	الضغط بشدة على القلم فوق ورقة الكتابة	2	8	8	%20
١٧	تشويه صورة الحروف عند الكتابة	1	9	9	%10

من الجدول السابق يتضح أن هناك صعوبات حصلت على نسبة اتفاق عالية من آراء المحكمين أكثر من ٨٠% هذه النسبة تدل على أن هذه الصعوبات موجودة عند هؤلاء التلاميذ، ويمكن علاجها، في ضوء النسبة التي ارتضها البحث الحالي لقبول الصعوبة، وهي ٨٠% فأكثر؛ وفقاً للدراسات العلمية السابقة.

تم تحديد نسب الاتفاق والاختلاف بين آراء السادة المحكمين حول انتماء هذه الصعوبات لصعوبات الكتابة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والجدول يوضح نسب الاتفاق والاختلاف حول انتماء الصعوبة ودرجة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ج- صدق الاختبار:

١- **الصدق الظاهري:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس والتقويم والقياس والموجهين والمعلمين بلغ عددهم (١٢) محكمًا؛ لتحديد مدى صلاحية الاختبار لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله وتقدير صدقه (صدق المحكمين).

وقد تضمنت الصورة الأولية للاختبار عرضا للهدف من الاختبار، والصعوبات المراد قياسها، وطلبت الباحثة من المحكمين إبداء آرائهم في النقاط الآتية:

- صحة ووضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة كل سؤال لما وضع لقياسه.
- استيفاء مفردات الاختبار لشروط صياغة الأسئلة.
- مناسبة لغة الاختبار لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- إضافة أو حذف أو تعديل بعض المفردات.

٢- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار؛ وذلك بحساب معامل ارتباط درجات الصعوبات الرئيسة بالدرجة الكلية للاختبار، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي لاختبار صعوبات الكتابة

صعوبات الكتابة	معامل الارتباط
صعوبة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء في آخر الكلمة	0.645**
الخلط بين التنوين وحرف النون في كتابة	0.932**
صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة	0.804**
صعوبة التمييز بين الحروف المنقوطة والحروف غير المنقوطة	0.921**
كتابة الكلمة بصورة معكوسة	0.826**
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	0.824**
كتابة حروف الكلمة مفردة دون وصلها	0.923**
قصور في التعبير عن الصورة المعطاة له في الجملة	0.631**
الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة	0.520*

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لصعوبات الكتابة مع الدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.520-0.932)، وجميعها قيم دالة عند 0.01 ,0.05، مما يعنى أن المهارات الفرعية تتجه لقياس المكون الرئيس للاختبار(صعوبات الكتابة)، ومن ثم يتسم الاختبار بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

د- التجربة الاستطلاعية للاختبار التشخيصي:

تم تطبيق الاختبار على (٢٥) ثلاثين تلميذا وتلميذة بمدرسة كفرالقباب الابتدائية، التابعة لإدارة دكرنس التعليمية، بهدف:

١- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.

٢- تحليل مفردات الاختبار لحساب:

- معامل السهولة لكل مفردة.

- معامل التمييز لكل مفردة.

٣- ثبات الاختبار.

٤- زمن الاختبار.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يأتي:

١- وضوح تعليمات الاختبار التشخيصي:

تأكدت الباحثة من وضوح تعليمات الاختبار وخاصة أن المعلم يساعدهم في قراءة التعليمات نظرا لاحتمالية الصعوبات الكتابية لديهم ؛ حيث لم تكن استفساراتهم كثيرة أو مكررة ولم تجرى أي تعديلات عليها.

٢- ثبات الاختبار التشخيصي:

يقصد بثبات الاختبار أن يكون على درجة عالية من الدقة والاتساق في نتائجه، ويعد الاختبار ثابتاً إذا كان يعطى النتائج نفسها أو ما يقترب منها إذا تكرر تطبيقه على التلاميذ أنفسهم فؤاد السيد ، ٢٠٠٥، ٣٧٨؛ حسن شحاته ،٢٠٠٩، ١٦٩)، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة قدرها (٢٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

تم حساب ثبات الاختبار بالتطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية، وبعد انقضاء أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى، وباستخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين فى صعوبات الكتابة والدرجة الكلية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) معامل ثبات اختبار صعوبات الكتابة

صعوبات الكتابة	معامل الارتباط (الثبات)
صعوبة التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة والهاء في آخر الكلمة	0.632*
الخلط بين التنوين وحرف النون في كتابة	0.664**
صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة	0.555*
صعوبة التمييز بين الحروف المنقوطة والحروف غير المنقوطة	0.610*
كتابة الكلمة بصورة معكوسة	0.588*
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	0.837**
كتابة حروف الكلمة مفردة دون وصلها	0.644**
قصور في التعبير عن الصورة المعطاة له في الجملة	0.789**
الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة	0.619**
الدرجة الكلية	0.657**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لصعوبات الكتابة تراوحت ما بين (0.555-0.837)، كما بلغت قيمة الارتباط للاختبار ككل (0.657)، وجميعها قيم دالة عند 0.01 ,0.05، مما يعنى أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات.

٣-حساب زمن الاختبار التشخيصي:

حدد زمن الاختبار بحساب متوسط الأزمنة الكلية التي استغرقها التلاميذ في حل مفردات الاختبار ككل، فقد استغرق التلاميذ في المتوسط خمساً وأربعين دقيقة في الإجابة عن أسئلة كل من الاختبار، بالإضافة إلى خمس دقائق لكتابة بياناتهم، فيكون إجمالي وقت كل من الاختبار خمسين دقيقة.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها عمليات حساب معاملات الصدق الثبات وحساب زمن الاختبار أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحة للتطبيق الفعلي لتشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ج- **اختيار محتوي الاختبار:**

لقد راعت الباحثة عند بناء محتوي الاختبار الآتي:

١- أن يكون هذا المحتوي مما لم يدرسه التلميذ من قبل في المدرسة؛ حتى لا تكون الإجابة مجرد تذكر للمعلومات السابقة؛ حيث لا يستطيع التلميذ الوصول إلي الإجابة الصحيحة إلا من خلال ممارسته للكتابة مع وضوح الألفاظ المستخدمة في هذا المحتوي، ومناسبتها لمستوي التلاميذ.

٢- أن يكون هذا المحتوي كامل المعني، بحيث يقوم التلميذ بالتفكير في الأسئلة المتصلة به، ثم الإجابة عنها.

٣- مناسبته لخصائص التلاميذ في هذه المرحلة، ولميولهم، واهتماماتهم.

٤- تنوع الموضوعات، وارتباطاتها بمعارف التلاميذ، حيث تمثل المحتوى في قطع استماعية وقرائية عددها (٤) قطع، تضمنت القطعة الأولى قصة مسموعة يطلب من التلاميذ بعد سماعها كتابة معاني بعض الكلمات في جمل من عندهم، والقطعة الثانية قصة مقروءة يطلب من التلاميذ ترتيبها، والقطعة الثالثة قصة مسموعة يطلب من التلاميذ بعد سماعها كتابة مضاد بعض الكلمات في جمل من عندهم، أما القطعة الرابعة قصة مسموعة يطلب من التلاميذ كتابة جمع بعض الكلمات في جمل من عندهم، والأسئلة الأخرى تضمنت إعادة كتابة الجمل بشكل صحيح، واختيار الكلمة الصحيحة من بين القوسين ووضعها مكان النقط.

صدق الاختبار:

- **الصدق الظاهري:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس والتقويم والقياس والموجهين والمعلمين بلغ عددهم (١٠) محكمين؛ لتحديد مدى صلاحية الاختبار لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله وتقدير صدقه (صدق المحكمين).

وقد تضمنت الصورة الأولية للاختبار عرضا للهدف من الاختبار، وطلبت الباحثة من المحكمين إبداء آرائهم في النقاط الآتية:

- صحة ووضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة كل سؤال لما وضع لقياسه.
- استيفاء مفردات الاختبار لشروط صياغة الأسئلة.
- مناسبة لغة الاختبار لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- إضافة أو حذف أو تعديل بعض المفردات.

- **صدق الاتساق الداخلي للاختبار:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط درجات المهارات الرئيسة بالدرجة الكلية للاختبار، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات الاتساق الداخلي لاختبار صعوبات الكتابة

صعوبات الكتابة	معامل الارتباط
صعوبة التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة والهاء في آخر الكلمة	0.645**
الخلط بين التنوين وحرف النون في كتابة	0.932**
صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة	0.804**
صعوبة التمييز بين الحروف المنقوطة والحروف غير المنقوطة	0.921**
كتابة الكلمة بصورة معكوسة	0.826**
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	0.824**
كتابة حروف الكلمة مفردة دون وصلها	0.923**
قصور في التعبير عن الصورة المعطاة له في الجملة	0.631**
الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة	0.520*

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لصعوبات الكتابة مع الدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.520-0.932)، وجميعها قيم دالة عند 0.01 ,0.05، مما يعنى أن المهارات الفرعية تتجه لقياس المكون الرئيس للاختبار(صعوبات الكتابة)، ومن ثم يتسم الاختبار بدرجة مناسبة من الاتساق

٢- ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بالتطبيق على عينة استطلاعية قوامها(٢٥)تلميذ وتلميذة بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية، وبعد انقضاء أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى، وباستخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين فى صعوبات الكتابة والدرجة الكلية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) معامل ثبات اختبار صعوبات الكتابة

صعوبات الكتابة	معامل الارتباط (الثبات)
صعوبة التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة والهاء في آخر الكلمة	0.632*
الخلط بين التنوين وحرف النون في كتابة	0.664**
صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة	0.555*
صعوبة التمييز بين الحروف المنقوطة والحروف غير المنقوطة	0.610*
كتابة الكلمة بصورة معكوسة	0.588*
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	0.837**
كتابة حروف الكلمة مفردة دون وصلها	0.644**
قصور في التعبير عن الصورة المعطاة له في الجملة	0.789**
الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة	0.619**
الدرجة الكلية	0.657**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لصعوبات الكتابة تراوحت ما بين (0.555-0.837)، كما بلغت قيمة الارتباط للاختبار ككل (0.657)، وجميعها قيم دالة عند 0.01 ,0.05، مما يعنى أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات.

بناء البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية: قامت الباحثة بإعداد إجراءات البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من البرنامج.
٢- مصادر اشتقاق البرنامج.
٣- أسس بناء البرنامج المقترح.

٤- فلسفة البرنامج.
٥- مكونات البرنامج المقترح.
٦- صلاحية البرنامج.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- الهدف من البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى علاج بعض صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٢- مصادر اشتقاق البرنامج المقترح:

لإعداد البرنامج المقترح، تم الاعتماد على المصادر الآتية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات والأدبيات التربوية واللغوية السابقة التي تناولت صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة مثل دراسة: محمود بدوي (٢٠٠٧) والسيد صالح (٢٠٠٩) ومحمد مصطفى (٢٠١٠) والسيد صقر (٢٠١١) ومحمد الزيني (٢٠١٣) ومقبل العنزي (٢٠١٤) وجمال عنب (٢٠١٥) وسلفيا سالم (٢٠١٦) وسهيلة شلابي (٢٠١٦) وحسام الدين عزب (٢٠١٧) وعبير دوردة (٢٠١٨) ومحمود عبد الغفار (٢٠١٨) وأسماء خوجة (٢٠٢٠).
- فحص كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، اختيار الموضوعات المناسبة لعلاج الصعوبات الكتابية المراد علاجها.

٣- أسس بناء البرنامج:

يتطلب أي برنامج تعليمي مجموعة من الأسس والمعايير التي يجب أن تحكم عملية التخطيط لهذا البرنامج، بدءًا من الأهداف، وانتهاء بالتقويم، وفي غيبة هذه الأسس وتلك المعايير، أو عدم تحديدها بدقة يصبح الأمر مرتجلاً عشوائياً، لا يؤدى إلى الأهداف المرجوة.

وتعني الباحثة بالأسس تلك العوامل والمتغيرات النابعة من فلسفة المجتمع والتربية، التي تشكل في مجموعها ما يعين التلميذ على الأداء الجيد الذي يمكنه من التواصل الجيد مع الآخرين إرسالاً واستقبالاً، بما يضمن له التوافق الاجتماعي والنفسي والتربوي.

يهدف البحث الحالي إلى اقتراح برنامج قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن ثم تجدر الإشارة إلى فلسفة البرنامج المقترح، وأسس بنائه؛ فيما يلي:

تنطلق فلسفة هذا البرنامج من حقيقة أقرتها بعض الدراسات، والبحوث التربوية، وكتابات المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وهى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة التلاميذ العاديين فضلاً . مع عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير نوع محدد من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والتعليم يختلف عن الفئات السابقة، كما يفتقر الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى معرفة الكيفية التي تعمل بها عقولهم، حيث إنهم لا يعرفون غالبًا الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الملائمة لتسهيل انجاز المهام التعليمية، كما أنهم غير قادرين على تنظيم ومراقبة تناولهم لتلك الاستراتيجيات ومن ثم تقيمها وتعميمها، وبالإضافة إلى ذلك فان لديهم مشاكل في الدافعية وفي مهارات التنظيم الذاتي، والبرنامج الحالي له خصوصيته في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم من خلال متغيرين من أهم المتغيرات التي تعتمد على حاستي البصر (تنشيط الذاكرة البصرية) والحديث (الوعي الصوتي).

وأهم ما يميز البرنامج أنه يعتمد على عديد من الأمور:

- التكامل بين أنشطة الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

- التأكد من طريقة عرض دروس البرنامج لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- التأكد من ملاءمة البرنامج وامكانية وتفاعل التلاميذ معه.
- التأكد من إمكانية تنفيذ البرنامج.

ومن الأسس التي اعتمدت عليها الباحثة في اختيار المحتوى ما يلي:

١- اشتمال محتوى البرنامج على جانبين الأول (نظري) والآخر (تطبيقي).
٢- أن يراعي البرنامج التدرج من البسيط إلى المعقد.
٣- أن يتسم البرنامج بالتوازن، والشمول، والعمق.
٤- ارتباط المحتوى بكل من : أهداف البرنامج العامة، والإجرائية، وطرائق التدريس، وأيضا الأنشطة، والوسائط التعليمية، ووسائل التقويم.
٥- مناسبة المادة التعليمية لمستوى التلاميذ، وخصائص نموهم.
٦- تحقيق موضوعات البرنامج، وأنشطته لأهداف متنوعة فضلا الأهداف عن الأساسية بما يكفل: إمداد التلاميذ بمعلومات تربوية تساعدهم على علاج الصعوبات بشكل أفضل.

ويشتمل محتوي البرنامج المقترح على عناصر المادة المتعلمة، وطريقة تنظيمها، وهذه العناصر لم يتم اختيارها عشوائياً، وإنما اختيرت في ضوء الأهداف الموضوعة، ونظمت بالطريقة التي يتوقع لها أن تحقق الأهداف المرجوة.

وقد تم اختيار المحتوي في ضوء ما يلي:

١- ارتباط المحتوي بالأهداف التي يسعي البرنامج إلى تحقيقها.
٢- مناسبة المحتوي لطبيعة مرحلة النمو الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقدراتهم العقلية.
٣- تنوع محتوي البرنامج لموضوعات لطبيعة الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية.
٤- غرس المحتوي للقيم الدينية والاجتماعية والتربوية في نفوس التلاميذ.
٥- اشتمال المحتوي على نماذج لغوية تتناسب مع ميول التلاميذ اللغوية، وحاجاتهم، وتلبي رغباتهم، ودوافعهم اللغوية.
٦- تنظيم الصعوبات بأن تطرح بطريقة مرحلية بحيث لا يتم الانتقال إلى علاج صعوبة جديدة إلا بعد علاج الصعوبة السابقة.

والجدول التالي يعرض مكونات البرنامج المقترح، والمدة اللازمة لتنفيذه:

جدول(٨) مكونات البرنامج المقترح، والمدة اللازمة لتنفيذه

م	الدرس	الصعوبة المراد علاجها	الفترة الزمنية
١	أدواتي الشخصية	الخلط في التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء. الخلط في كتابة الأحرف المتشابهة رسماً.	حصتان
٢	مقابلة مع علم بيئة	الخلط بين اللام الشمسية و اللام القمرية. الخلط عند كتابة تنوين النصب في الأسماء المنتهية بالتاء أو الهاء.	حصتان
٣	الفوز الحقيقي	قلب الحركات القصيرة إلى حركات طويلة "مدود" في أثناء الكتابة. الخلط عند ضبط أواخر الكلمات باستخدام الحركات القصيرة.	حصتان
٤	أخاف من العدوى	وضع نقاط الحروف في غير أماكنها الصحيحة. عدم التمييز بين التاءين المفتوحة والمربوطة.	حصتان
٥	أنا قوي	كتابة الحروف المنفصلة دون توصيل. الخلط بين ما يلفظ ولا يكتب، وما يكتب و لا يلفظ.	حصتان
٦	في منزلي فراشة	تذكر شكل وصوت الصورة البصرية المدركة الحروف و الكلمات المتشابهة في الشكل أو المخرج الصوتي. كتابة الحروف بدون نقاط أسفل أو اعلى الحرف.	حصتان

تم اختيار هذه المواضيع المتنوعة مراعاة لحاجات وميول وخصائص نمو تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

الثالثة: طريقة التدريس:

الطريقة المستخدمة في البرنامج الحالي طريقة تجمع بين: (العصف الذهني – الحوار والمناقشة - القصة - خريطة المفاهيم - الألعاب اللغوية - التعلم التعاوني)، وتتم وفقاً للمراحل التالية:

المرحلة الأولى: التهيئة للصعوبة:

باعتبارها مجموعة الأداءات التي تقوم بها المعلمة بقصد إعداد تلاميذ المجموعة التجريبية للدرس بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول. وتتم عن طريق:

أ- توجيه انتباه التلاميذ لعنوان الدرس.

ب- عرض مجموعة من الصور والكلمات والجمل والقصص المسموعة.

ج - متابعة ردود أفعال التلاميذ.

د- تشويق التلاميذ لتتبع أهداف الدرس، وأفكارهم، وأنشطتهم.

وراعت الباحثة في التهيئة ما يلي:

١- قصرها، بحيث لا تتجاوز خمس دقائق على أبعد تقرير؛ لأنه بخلاف ذلك سيمتد الدرس إلى حصة أخرى، وسيكون ذلك على حساب الخطة الفصلية، بالإضافة إلى تشتت انتباه التلميذ في الدرس الواحد.

٢- اتسامها بالإثارة للتعلم.

٣- تنوّع الأساليب فيها، وعدم الاكتفاء بأسلوب واحد.

٤- توفر عنصر الابتكار والتجديد فيها بعيدًا عن الجمود.

٥- ربطها بين الدرس السابق واللاحق، والأهداف المختلفة في الحصة الواحدة.

المرحلة الثانية عرض الدرس ويضم:

أ- **الاستماع؛** حيث يساعد على الفهم، وأخذ المعلومات بدقة أكبر، وإشغال العقل بكلّ ما يقوله المتحدث، تركيز الانتباه.

ب- **الترديد؛** حيث إنه يلعب دورا حاسما في التوسع السريع للتلميذ في المفردات المنطوقة.

ج- **الحوار والمناقشة؛** حيث تسأل المعلمة عددًا من الأسئلة لتلميذ الصف الثالث الابتدائي وتناقشهم في كثير من الجوانب المتعلقة بالدرس؛ لحثه على التفكير بكيفية استخدام هذه المعلومات وأهميتها، بالإضافة إلى أن بعض التلاميذ يمتلكون خيالا خصبًا قد يقود المعلمة للبحث عن كثير من المعلومات الجديدة لإجابة تلاميذها.

د- **التدريبات؛** حيث إنها وسيلة رئيسة من وسائل علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

المرحلة الثالثة: التدريب على الصعوبة وتقويمها:

أ-التدريب على الصعوبة:

عن طريق إعطاء التلميذ الفرصة علاج الصعوبة وممارسة علاجها بشكل متكرر مع توفير التغذية الرجعة التي تصحح أخطاء التلاميذ، وتتمثل في معلومات فورية، أو إشارة من الباحثة لتحديد الصواب أو الخطأ في الأداء.

ويسير التدريب وفق الخطوات التالية:

١- عرض مضمون السؤال على التلاميذ.

٢- مطالبة التلاميذ بالإجابة عن مضمون السؤال؛ لتحديد الصعوبة موضع العلاج.

٣- تقديم الإجابات؛ حيث تستمع الباحثة لهذه الإجابات، وتقوم بتدوينها على السبورة تمهيدًا لمناقشتها.

٤- مناقشة الإجابات التي قدمها التلاميذ لاستخلاص الإجابة الصحيحة.

٥- تعيد الباحثة صياغة ما قدمه التلاميذ بشكل مركز مع التعليق على الصعوبة، والأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في أثناء ممارسة التدريبات.

ب-تقويم الصعوبة:

ويسير وفق الخطوات التالية:

١- عرض بعض الصور والكلمات والجمل والنصوص والقصص على التلاميذ من خلال المسجل.

٢- تقوم الباحثة بالتعليق على إجابات التلاميذ وبيان أوجه الصواب والخطأ فيها.

ولنجاح المعلمة في تنفيذ الدروس تتبع الآتي:

١- تتابع المعلمة انتباه الأطفال، وتحث غير المنتبه على التركيز، وتشجع الجميع لمواصلة التركيز.

٢- يتم تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية.

٣- تحث المعلمة الأطفال على الحوار والمناقشة، والتفاعل فيما بينهم؛ لتنفيذ المهام المكلفين تنفيذها، دون حدوث شغب أو فوضى داخل الفصل.

٤- تشجع المعلمة المتميز من التلاميذ الذي يحصل على أعلى الدرجات.

المرحلة الرابعة: تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية:

تعد الأنشطة التعليمية من أهم عناصر البرنامج ، وقد ركزت الباحثة في تحديدها على ما يلي:

١- ارتباط الأنشطة بأهداف البرنامج، ومحتواه، ووسائله التعليمية، وأساليب تقويمه

٢- إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ المشاركة في الأنشطة بإيجابية.

٣- وتم الاستعانة في البرنامج الحالي ببعض الأنشطة وهي: الاستماع إلى بعض الموضوعات المقدمة في كل درس.

وتتمثل الوسائل التعليمية التي تم الاستعانة بها في تدريس في البرامج الحالي فيما يلي:

تم تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج، وذلك من خلال:

- كتاب التلميذ (البرنامج المقترح).
- جهاز السبورة الضوئية، واستخدمته الباحثة في عرض مجموعة من الشفافيات لعلاج صعوبات الكتابة.
- اللوحة الوبرية واستخدمتها الباحثة في عرض مجموعة من الحروف والكلمات والجمل.
- مجموعة من البطاقات تشتمل على مجموعة من الأسئلة التي يقوم التلاميذ بالإجابة عنها؛ لعلاج صعوبات الكتابة.
- مجموعة بطاقات فارغة يكتب فيها التلاميذ نماذج لكلمات وجمل.
- جهاز تسجيل ، وشريط مسجل عليه النصوص والقصص المسموعة.

وقد راعت الباحثة في ذلك ما يلي:

- أن تكون الوسائل التعليمية غير مكلفة، ومتوفرة، وتتفق مع أهداف الدرس.
- أن تكون الأنشطة متنوعة، وتتفق مع ميول التلاميذ.

المرحلة الخامسة: تقويم البرنامج:

يسهم التقويم في البحث الحالي فيما يلي:

١- الوقوف على علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
٢- تحديد مستوى تقدم الأطفال في علاج صعوبات الكتابة، عن طريق التقويم المستمر (التكويني، أو البنائي لمدي علاج كل تلميذ من تلك الصعوبات لديه في البرنامج المقترح.
٣- يحدد التغذية الرجعة المناسبة لكل تلميذ حسب تقدمه الفردي، والتغذية الرجعة المجموعة البحث؛ وفقا لتقدمهم الجماعي، واحتياجاتهم الجماعية.
٤- إعطاء تكرار التقويم للتلميذ ثقة بنفسه؛ لأنه يوضح له مدي ما ينجزه من تقدم باستمرار، كما توضح للمعلمة مدي نجاحه في تحقيقه لأهداف كل درس، ومن ثم تحقيقه لأهداف البرنامج.

وفي ضوء ما سبق يسير التقويم في البحث الحالي كما يلي:

١- التقويم القبلي للتلاميذ قبل تطبيق البرنامج:

يتم تطبيق اختباري: تشخيص صعوبات الكتابة، والكتابة التي تم بناؤهما، يطبق على تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة قبل تقديم البرنامج المقترح للتلاميذ.

٢- **التقويم البنائي (التكويني):** ويتم في أثناء تطبيق البرنامج المقترح على تلاميذ المجموعة التجريبية، في أثناء تدريس البرنامج المقترح، وفي نهاية كل درس من دروس البرنامج المقترح؛ لمعرفة مدي تحقق أهداف كل درس.

٣- التقويم التجميعي:

يتم تقديم عدة تدريبات وأسئلة في نهاية كل درس تتناول ما تم علاجه من صعوبات.

٤- التقويم البعدي:

يتم اختباري: تشخيص صعوبات الكتابة، والكتابة تطبيقًا بعديًا بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح - على تلاميذ المجموعتين، وتقييمه، ومقارنة النتائج القبلية والبعدية، وبين المجموعتين؛ لمعرفة أثر البرنامج في علاج صعوبات الكتابة، ومن ثم معرفة مدي نجاح البرنامج، أو إخفاقه في تحقيق أهدافه.

- **تطبيق الاختبار التشخيصي لرصد الصعوبات الأكثر شيوعا.**

وتم تطبيق الاختبار التشخيصي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، لرصد الصعوبات الأكثر شيوعا بينهم.

- **بناء اختبار صعوبات الكتابة في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي:**

حيث تم بناء اختبار صعوبات الكتابة في ضوء الاختبار التشخيصي على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ومن ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين وفي ضوء آرائهم تم تعديل الاختبار والتوصل لصورته النهائية وتم تطبيقه على التلاميذ.

- **تطبيق اختبار صعوبات الكتابة قبليا:**

أ- التطبيق القبلي لاختبار صعوبات الكتابة:

تم تطبيق اختبار صعوبات الكتابة على طلاب المجموعة الضابطة في يوم الثلاثاء الموافق (١٨/ ١٠/ ٢٠٢٢م)، في حين تم تطبيقه على طلاب المجموعة التجريبية في يوم الأربعاء الموافق (١٩/ ١٠/ ٢٠٢٢م).

وبعد تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تحديد متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار صعوبات الكتابة، والانحراف

المعياري لكل منهما، وتحديد الفرق بين المتوسطين، وحساب قيمة "ت"، واستخراج دلالتها، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة

صعوبات الكتابة	المجموعات	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية
صعوبة التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة والهاء في آخر الكلمة	التجريبية	25	1.0800	.49329	0.472	48	غير دالة
	الضابطة	25	1.1600	.68799			
الخلط بين التنوين وحرف النون في كتابة	التجريبية	25	.8000	.64550	0.961	48	غير دالة
	الضابطة	25	1.0000	.81650			
صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة	التجريبية	25	.9600	.67577	1.386	48	غير دالة
	الضابطة	25	.7200	.54160			
صعوبة التمييز بين الحروف المنقوطة والحروف غير المنقوطة	التجريبية	25	.7200	.67823	0.712	48	غير دالة
	الضابطة	25	.6000	.50000			
كتابة الكلمة بصورة معكوسة	التجريبية	25	1.4400	.58310	0.781	48	غير دالة
	الضابطة	25	1.2800	.84261			
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	التجريبية	25	.8400	.47258	1.037	48	غير دالة
	الضابطة	25	1.0400	.84063			
كتابة حروف الكلمة مفردة دون وصلها	التجريبية	25	.6400	.48990	1.722	48	غير دالة
	الضابطة	25	.9600	.78951			
قصور في التعبير عن الصورة المعطاة له في الجملة	التجريبية	25	1.2000	.64550	0.607	48	غير دالة
	الضابطة	25	1.3200	.74833			
الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة	التجريبية	25	.7600	.72342	0.206	48	غير دالة
	الضابطة	25	.8000	.64550			
الدرجة الكلية	التجريبية	25	8.4400	1.47422	0.855	48	غير دالة
	الضابطة	25	8.8800	2.10792			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار صعوبات الكتابة جاءت غير دالة احصائياً عند مستوى ($0.05\alpha \geq$) فى جميع الصعوبات والدرجة الكلية مما يعنى تكافؤ مجموعتي البحث فى القياس القبلي في صعوبات الكتابة.

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة

صعوبات الكتابة	المجموعات	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية
صعوبة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء في آخر الكلمة	التجريبية	25	2.4800	.50990	5.470	48	0.01
	الضابطة	25	1.5200	.71414			
الخلط بين التنوين وحرف النون في كتابة	التجريبية	25	2.5600	.50662	4.330	48	0.01
	الضابطة	25	1.8800	.60000			
صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة	التجريبية	25	2.7200	.45826	6.646	48	0.01
	الضابطة	25	1.6000	.70711			
صعوبة التمييز بين الحروف المنقوطة والحروف غير المنقوطة	التجريبية	25	2.4000	.70711	3.000	48	0.01
	الضابطة	25	1.8000	.70711			
كتابة الكلمة بصورة معكوسة	التجريبية	25	2.9600	.20000	3.672	48	0.01
	الضابطة	25	2.5600	.50662			
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	التجريبية	25	2.2800	.67823	4.525	48	0.01
	الضابطة	25	1.3600	.75719			
كتابة حروف الكلمة مفردة دون وصلها	التجريبية	25	2.4000	.50000	4.035	48	0.01
	الضابطة	25	1.7200	.67823			
قصور في التعبير عن الصورة المعطاة له في الجملة	التجريبية	25	2.6000	.50000	4.178	48	0.01
	الضابطة	25	1.8000	.81650			
الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة	التجريبية	25	2.3600	.48990	4.016	48	0.01
	الضابطة	25	1.6800	.69041			
الدرجة الكلية	التجريبية	25	22.7600	2.08726	12.687	48	0.01
	الضابطة	25	15.9200	1.70587			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة جاءت دالة احصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) فى جميع صعوبات الكتابة المتضمنة بالاختبار والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعنى علاج تلك الصعوبات لدى المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم فى المجموعة الضابطة. ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل التالي: "**يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضاطبة فى القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية**".

كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الكتابة، وحساب حجم التأثير بمعادلة كوهين (d)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الكتابة

صعوبات الكتابة	المجموعات	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير d
صعوبة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء في آخر الكلمة	قبلي	25	1.0800	.49329	9.165	24	0.01	1.833
	بعدي	25	2.4800	.50990				
الخلط بين التنوين وحرف النون في كتابة	قبلي	25	.8000	.64550	13.266	24	0.01	2.653
	بعدي	25	2.5600	.50662				
صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة	قبلي	25	.9600	.67577	9.508	24	0.01	1.902
	بعدي	25	2.7200	.45826				
صعوبة التمييز بين الحروف المنقوطة والحروف غير المنقوطة	قبلي	25	.7200	.67823	10.473	24	0.01	2.095
	بعدي	25	2.4000	.70711				
كتابة الكلمة بصورة معكوسة	قبلي	25	1.4400	.58310	11.635	24	0.01	2.327
	بعدي	25	2.9600	.20000				
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	قبلي	25	.8400	.47258	10.115	24	0.01	2.023
	بعدي	25	2.2800	.67823				
كتابة حروف الكلمة مفردة دون وصلها	قبلي	25	.6400	.48990	14.735	24	0.01	2.947
	بعدي	25	2.4000	.50000				
قصور في التعبير عن الصورة المعطاة له في الجملة	قبلي	25	1.2000	.64550	9.165	24	0.01	1.833
	بعدي	25	2.6000	.50000				
الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة	قبلي	25	.7600	.72342	8.764	24	0.01	1.753
	بعدي	25	2.3600	.48990				

الدرجة الكلية	قبلي	25	8.4400	1.47422	26.789	24	0.01	5.358
	بعدي	25	22.7600	2.08726				

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الكتابة جاءت دالة احصائياً عند مستوى (α = 0.01) فى جميع صعوبات الكتابة المتضمنة بالاختبار والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي؛ مما يعنى علاج تلك الصعوبات لدى المجموعة التجريبية مقارنة بأدائهم فى التطبيق القبلي. كما يتضح أن جميع قيم (d) اكبر من 0.8 مما يعنى أن حجم تأثير البرنامج كبير فى علاج صعوبات الكتابة، ويمكن تمثيل متوسطات المجموعة التجريبية

تم استخدام معادلة η^2 فى تحديد حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية ومستواه فى علاج صعوبات الكتابة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) حجم تأثير البرنامج المقترح في علاج صعوبات الكتابة

صعوبات الكتابة	قيمة " ت "	حجم التأثير (η^2)	مستوى التأثير
صعوبة التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة والهاء في آخر الكلمة	5.470	0.38	كبير
الخلط بين التنوين وحرف النون في كتابة	4.330	0.28	كبير
صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة	6.646	0.48	كبير
صعوبة التمييز بين الحروف المنقوطة والحروف غير المنقوطة	3.000	0.16	كبير
كتابة الكلمة بصورة معكوسة	3.672	0.22	كبير
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكتابة	4.525	0.30	كبير
كتابة حروف الكلمة مفردة دون وصلها	4.035	0.25	كبير
قصور في التعبير عن الصورة المعطاة له في الجملة	4.178	0.27	كبير
الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة	4.016	0.25	كبير
الدرجة الكلية	12.687	0.77	كبير

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم حجم التأثير " η^2 " تراوحت ما بين (0.16-0.48) وجميعها أكبر من (0.14) لتعبر عن حجم تأثير كبير، كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج المقترح فى علاج صعوبات الكتابة ككل بلغ 0.77 مما يعنى أن إسهام البرنامج المقترح فى التباين الحادث فى علاج صعوبات الكتابة جاء بنسبة 77% وهى قيمة كبيرة وفقا للتدرج المعتمد لقيم " η^2 "*.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- أن استخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية له أثر عال في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ حيث تراوحت مستوى الأثرمن (٠,١٦) الي (٠,٤٨) وجميعها أكبر من (٠,١٤) لتعبر عن حجم تأثير كبير.

٢- وقد تراوح مربع إيتا لصعوبات الكتابة من (٠,١٦) إلى (٠,٤٨) وبلغت للاختبار ككل (٠,٧٧) وهذه النتيجة تشير إلى أن حجم التأثير كبير للبرنامج في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

---

* **تدرج قيم** " η^2 ": إسهام المتغير المستقل فى التباين الكلى (0.01 :<0.06) ضعيف، (0.06 :<0.14) متوسط، (0.14 فأكثر) كبير.

٣- أي أن قيم مربع" إيتا التي تراوحت ما بين (٠,١٦: ٠,٤٨) للصعوبات وللاختبار ككل (٠,٧٧) تشير الي حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وأن البرنامج المقترح يفسر كمية مرتفعة من التباين في علاج صعوبات الكتابة؛ حيث بلغت نسبة التباين المفسرة من ١٦% الي٤٨ ٪ وللاختبار ككل ٧٧% وهي نسبة مرتفعة جدا من التباين المفسر، مما يدل على أثر استخدام برنامج الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٤- حيث حدد (هارولدكيس) Harold.o.Kiess قيم حجم تأثير البرنامج وفقًا لما يلي:

- من ٠,٠١ إلى ٠,٠٥ يكون حجم تأثير البرنامج صغيرًا.
- من ٠,٠٦ إلى ٠,١٣ يكون حجم تأثير البرنامج متوسطًا.
- من ٠,١٤ إلى ٠,٩٩ يكون حجم التأثير كبيرًا.

(Harold 0. 1996, p265) نقلاً عن محمد عبد الوهاب، ١٩٩٩، ٣٣٨)

خامسا: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- ضرورة الكشف المبكر والتشخيصي الجيد لصعوبات الكتابة قبل البدأ في العلاج، وتزويد التلاميذ بالأنشطة والبرامج التي تناسب كل صعوبة على حدا.

٢- عمل دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية عن كيفية اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، ووضع البرامج التي تسهم في علاج تلك الصعوبات.

٣- تبصير أولياء الأمور بطبيعة أبنائهم ذوي صعوبات الكتابة، وكيفية التعامل معهم، وتقديم الدعم والبرامج المساندة لهم في البيت، واستخدام الأنشطة التي تعتمد على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية التي تسهم في علاج صعوبات الكتابة.

٤- إعداد مواد تعليمية على استخدام تكامل بين أنشطة الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات الكتابة لدى التلاميذ.

٥- تفعيل غرف مصادر التعلم لتقديم جلسات علاجية مستقلة للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وتقديم مواد تعليمية جذابة ومشوقة لأكثر من حاسة بإستخدام الحاسوب.

٦- بناء كادر تعليمي متخصص قادرًا على التعامل مع الصعوبات الكتابية تشخيصًا وعلاجًا، وقادرًا على وضع البرامج العلاجية وتنفيذها.

٧- ضرورة توجيه المعلم إلى تنويع الاستراتيجيات التدريسية والابتعاد عن الطرق التقليدية لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بصورة أفضل، وتتغلب على تلك الصعوبات.

٨- تصميم برامج علاجية قائمة على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية لعلاج صعوبات أخرى في بقية فروع اللغة العربية الأخرى.

٩- تقديم المعالجات التربوية والمنهجية المعاصرة لعلاج صعوبات الكتابة لدى التلاميذ.

١٠-الإسهام في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك إذا طبق البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية عليهم بكفاءة.

١١-تزويد وصفي للمناهج بقائمة صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للمساهمة في تطوير برامج تعليم اللغة العربية لذوي صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية، والاستفادة من البرامج العلاجية التي توصلت إليها الباحثة.

١٢-تمد المقومين بالبرامج العلاجية المقترحة بنماذج للتدريبات والأسئلة التي تعالج صعوبات الكتابة، وتقيس مدى صحة الكتابة.

سادسا: مقترحات البحث:

يقدم البحث الحالي مجموعة من المقترحات لبحوث أخرى، منها:

١. بحث فاعلية استخدام الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية في علاج صعوبات الكتابة في المرحل التعليمية.
٢. إعداد برنامج قائم على الوعي الصوتي وتنشيط الذاكرة البصرية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. دراسة مسحية لتحديد ذوي صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائية.
٤. دراسة مقارنة لبعض الاستراتيجيات التدريسية التي تتعامل على علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٥. دراسة الصعوبات التي تواجه المعلمون عند استخدام البرامج العلاجية، وسبل مواجهة هذه الصعوبات.
٦. دراسة تقويمية بإستخدام الوعي الصوتي في علاج القراءة والكتابة في المراحل الابتدائية.
٧. إعداد برنامج تدريب معلمي اللغة العربية على علاج صعوبات الكتابة.
٨. علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بإستخدام برامج واستراتيجيات حديثة.

المراجع:

- إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٦): المرجع في تدريس اللغة العربية، ط ٢، القاهرة، مركز النيل للنشر.
- أحمد أحمد عواد (٢٠٠٠): مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع ١٢، ص ص ١٥٧ - ٢٢٢.
- أحمد جمعة إبراهيم (٢٠١٤): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(٢)، ٤٥ــ ٦٦.
- أيمن أبو منديل (٢٠٠٦): فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة في تحصيل طلبة الثامن بغزة ، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة ، فلسطين.
- بوفولة بو خميس(٢٠٠٩): **علم نفس الإدراك تعريفه ونظرياته**، http://difaf.net/main/?p=155
- تيسير مفلح الكوامنجة (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المتقرحة**، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- حسن شحاته سيد حسن شحاته (٢٠٠٨): **تعلم اللغة العربية من النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاته سيد حسن شحاته (٢٠٠٨): **تعلم اللغة العربية من النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- خالد سميد نسيم زايد (٢٠١٣): تأثير استخدام مدخل الوعي الصوتي فى تنمية بعض مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس.

– خديجة أحمد أحمد السباعي (٢٠٠٤): **صعوبات التعلم -أسسها- نظرياتها وتطبيقاتها**، القاهرة، مكتبة النهضة العصرية.
– زينب أحمد محمد زيدان (٢٠٠٨): برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المعاقين ذهنيا في مدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
– سامى محمود عبد الله (٢٠٠٢): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ممارسات وتطبيقات**، كلية التربية، جامعة الأزهر.
– سمير عبد الوهاب أحمد (٢٠٠٢): تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، المكتبة العصرية، المنصورة .
– شيماء مصطفى مصطفى العمري (٢٠١١): فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع و الكلام لدى المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
– صلاح عميرة (٢٠٠٢): برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
– صلاح عميرة (٢٠٠٥): **صعوبات تعليم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج**، القاهرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
– عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الفكر العربي.
– فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢): **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التشخيص والعلاج**، القاهرة، دار النشر للجامعات.
– فتحى مصطفى زيات (٢٠٠٨): **صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمراحل العلاجية**، القاهرة، دار النشر للجامعات.
– قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤): **صعوبات التعلم**، دار النشر والتوزيع، عمان.
– كمال عبد الجميل زيتون (٢٠٠٣): **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة، عالم الكتب.
– محمد رجب فضل الله (٢٠٠٢): **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقات تعليمها وتقويمها**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
– محمد السيد الزيني (٢٠١٣): العالمية استراتيجية الملامح في علاج بعض صوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، **المجلة العلمية**، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، ع (١١)، ص ٢٣٦.
– محمد السيد الزيني (٢٠١٠): **تدريس اللغة العربية للفئات الخاصة**، المنصورة، مطبعة المنار.
– محمد السيد الزينى (٢٠٠٦): فاعلية استراتيجية مقترحة على التنشيط التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ص ص ٤٠٥ - ٤٤١.
– محمد السيد سالم (٢٠٠٦): فعالية تدريب المعلمين على التشخيص وعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
– محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦): دور التدريب على الوعي الصوتي فى علاج بعض صعوبات القراءة، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، **المؤتمر العلمى السادس**، مج ١، **ص ص**٢٠١ :٢٢١

– مروة عبد الحميد المهدي (٢٠١٥) : أثر استخدام الأنشطة اللغوية الإثرائية المصاحبة للطريقة الصوتية في تنمية مهارات الكتابة الأساسية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمياط.
– منى إبراهيم اللبودي (٢٠٠٥): **صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها واستراتيجيات علاجها**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
– نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة أضواء الشرق، القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

-weiss, P. L. Rosenblum, S., parush 5 (2004): Hand writing Evaluation For Developmental Dysgraphia. Pro versus product. Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, v17, n5, p433-458.
-Weeks, B. Colthear, M. (1998): Surface Dyslexia (19) and surface Dysgraphia: Treatment studies and their theoretical COGNITIVENEUROPSYCHOLOGY, 1996, 13 (2), 277-315.