جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج مقترح قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

إعداد
كفاية رهيف محمد الخالدي

إشراف

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

د/ محمد صبحي عبد العزيز
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة
بكلية التربية جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٩ – يناير ٢٠٢٥

برنامج مقترح قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

كفاية رهيف محمد الخالدي

مستخلص البحث

سعى البحث إلى علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بالكويت باستخدام برنامج قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي، وتم استخدام المنهجين الوصفي، والتجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في كل من (اختبار صعوبات الكتابة - البرنامج المقترح - دليل المعلم- قائمة مهارات صعوبات الكتابة)، وتكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مقسمة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست بالبرنامج المقترح، والأخرى الضابطة درست بالمحتوى الموجود، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لدرجات تلاميذ المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الكتابة، تم التوصل إلى أنه وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية. كما أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: *برنامج مقترح- أنشطة التفاعل الاجتماعي- صعوبات الكتابة- تلاميذ المرحلة الابتدائية.*

Abstract

The study aims to: the current research seeks to remedy the writing difficulties of elementary students in Kuwait using a programme based on social interaction activities. The two descriptive, experimental and semi-experimental methodologies were used, and the study tools were both (Writing Difficulties Test - Proposed Program - Teacher Guide - Writing Difficulties Skills List) The research sample consisted of 60 pupils in the fourth grade, divided into two groups: One pilot was studied in the proposed programme, the other was examined in the usual manner, and after statistical processing of the grades of the two groups' students in tribal and postgraduate applications to test for writing difficulties, the following results were achieved: There is a statistically significant difference between the average grades of the pilot group's pupils and the control group in the dimensional measurement of the typing difficulties test for the experimental group.

There is a statistically significant difference between the average grades of the pilot group pupils in tribal and postgraduate applications to test writing skills in favor of remote application, effectiveness programme based on social interaction activities

Keywords: proposed programme - social interaction activities - writing difficulties - primary students.

مقدمة البحث:

تعد اللغة من أهم الأسس المرتبطة بعملية التواصل بين الأفراد داخل المجتمع، وهي دعامة لعملية التفكير، إذ إنها من أهم الوسائل التي يتم من خلالها نقل التراث الإنساني عبر الأجيال، ومن أهم وسائل المعرفة، ويستوي في ذلك ما كان يتعلق بالإنتاج، أو التطبيق، كما أنها أحد وسائل التسلية، والاستمتاع بوقت الفراغ، فمن خلال اللغة يعمل العقل العديد من عمليات التفكير، من حيث فهم العلاقات، وإجراء تجريد، وتحليل، واستنتاج لها.

وتأكيدًا لما سبق؛ فإن للغة العربية أهمية كبيرة عن غيرها من اللغات، فهي اللغة التي كرمها الله تعالى عن غيرها من اللغات أنها لغة القرآن الكريم، كما أنها تتضمن كثير من الوظائف ولعلَّ من أبرز وظائفها في حياة الفرد اليومية هو الاتصال اللغوي من خلال التحدث، والكتابة، إذ إنهما الهدف الرئيس من دروس اللغة العربية، كما أن الكتابة أحد أجزاء حياة الناس اليومية في عملية الاتصال، مما أدى إلى إكسابها أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع.

وللغة فنون أربعة رئيسة تتمثل في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويتم تصنيف مهارات اللغة وفقًا للنشاط اللغوي الخاص بالإنسان، إذ إنه يتم تصنيف كل من مهارتي التحدث، والكتابة بأنهما الجانب الإنتاجي، أو الجانب التعبيري المرتبط باللغة، في حين يعد كل من الاستماع، والقراءة من الأمور التي ترتبط بجانب الاستقبال في اللغة، ومما يجدر الإشارة إليه في هذا الإطار هو تداخل فنون اللغة الأربعة، وتأثير بعضها في بعض، فضلًا عن ذلك فهي تعمل في نمط من الترابط، والتكامل، فمهاراتها تجعل من التعلم أكثر صعوبة (مروة السيد ،٢٠١٩، ٦٣٣).

وتمثل الكتابة مهارةً من مهارات اللغة الأساسية؛ لأنها أداة للتعبير عن الأفكار، والتواصل مع الآخرين، وتنمية المهارات الفكرية والإبداعية بعامة وتلاميذ المرحلة الابتدائية بخاصة، حيث تسهم في تعزيز قدراتهم على التنظيم العقلي والفكري للأفكار، مما يسهل عليهم فهم المواضيع بشكل أعمق، كما أنها تنمي مهاراتهم على تحويل ما يصدر من الأصوات اللغوية المختلفة إلى أنماط مرئية يتم الاتفاق عليها (محبب عبد الوهاب ،٢٠١٤، ٢١٦).

بيد أن الكتابة تساعد في تحسين مهارات القراءة واللفظ، خاصة عندما يتم الكتابة حول مواضيع تشد انتباه التلاميذ مما يعزز حبهم للمعرفة والرغبة في استكشاف مجالات جديدة. عندما يقوم التلاميذ بكتابة مقاطع قصيرة أو نصوص إبداعية، يتحسن لديهم مستوى الفهم في مواد أخرى مثل الرياضيات والعلوم، حيث يتطلب الأمر القدرة على التفسير والشرح (Hickman, 2017)

هذا بالإضافة أنها تؤثر بشكل إيجابي على تقدير الذات لدى التلاميذ، فعندما يشاركون في أنشطة الكتابة يشعرون بتحسن ملحوظ في تقديرهم لذاتهم، حيث تسهم في تعزيز الثقة بالنفس من خلال تمكنهم من التعبير عن أفكارهم بشكل أكثر وضوحًا واحترافية.(Graham & Perin, 2022).

وتنبع أهمية الكتابة كونها "تجمع روافد اللغة، والهدف الذي ترمي إلى تحقيقه جميع عمليات تعليم وتعلم اللغة، فالمرء بأصغريه قلبه ولسانه أي بتفكيره، ومكنون نفسه والتعبير عنها شفيهًا وكتابيًا، وتزداد هذه الأهمية لتلاميذ المراحل المختلفة وبخاصة الابتدائية مع تعقد الحياة وكثرة المطالب الكتابية الحياتية من: كتابة رسالة أو طلب أو تعليق، كما أن ضعف التلاميذ فيه يؤثر في تحصيلهم في المواد الدراسية المختلفة، حيث لا يستطيع التلميذ ذو المستوى الضعيف في التعبير الكتابي عن إجابته في أية مادة من المواد الدراسية الأخرى، مما يؤثر في تحصيل درجاته أو يكون سببًا في رسوبه، على الرغم من قدرته التعبيرية الشفهية(عبد الله العنزي،، ٢٠٢٤، ٣٤).

وتبرز أهمية الكتابة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث تعد من أهم السنوات التي يتمكن فيها التلميذ من مهاراتها، ووفقًا لما أشار إليه بعض المختصين إلى وجود احتمالية بإخفاق التلاميذ في تعلم الكتابة إذا تجاوز الصف الثالث دون أن يكون على دراية بمهارتها، كما أن الأبحاث الأخيرة التي وردت في تعلم الكتابة جاءت مؤكدة على ضرورة إتقان التلاميذ لمهارات الكتابة الأساسية، والتي تتمثل في معرفة الحروف، والوعي بالأصوات، والنطق السليم، والسرعة الملائمة، في أواخر السنة الأولى من المرحلة الابتدائية، وإذا لم يتمكن التلاميذ من إتقان هذه المهارات في أواخر السنة الأولى من التعليم فإنهم يتعرضون للعديد من المشكلات، والصعوبات التعليمية(فاطمة العايدي ،٢٠٢٢، ١٢).

وفي نفس الإطار السابق أشار محمد خصاونة (٢٠١٧، ١١٣) إلى أن صعوبات الكتابة من أنماط صعوبات التعلم، والتي تشكل الصيغة الثالثة المرتبطة بالنظام اللغوي الذي يعتمد على التكامل الذي يوجد بين كل من اللغة الشفهية، واللغة المكتوبة، والقراءة.

هذا وقد أكدت دراسة رجاء أبو علام (٢٠١٤، ٥٨٤) أن كثيرًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات ومشكلات في التعبير الكتابي، وتأتي هذه الصعوبة نتيجة لمشكلات تتعلق بالعمليات العقلية المعرفية وقصور في الإدراك، والانتباه، والاستماع، والقراءة وأخطاء لغوية ونحوية، مما يترتب عليه عجزهم عن كتابة الجمل البسيطة خالية من الأخطاء، ومن ثم يشعرون بالإحباط، ومن ثم يتدنى لديهم مفهوم الذات الأكاديمي، ويترتب على ذلك الأمر العديد من الآثار السلبية على التحصيل الأكاديمي لديهم.

وإذا كانت العناية بتعليم الكتابة تبدأ منذ مرحلة مبكّرة، فينبغي أن تشمل تلك العناية أيضا علاج صعوباتها وفق مدخل تعليمي واضح واستراتيجية هادفة؛ لذا فقد وجَّه الباحثون والمربون عنايتهم لمعرفة أفضل طريقة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، من خلال مجموعة من الإجراءات المتمثلة في معرفة الرموز، والكلمات المطبوعة، وفهم التلميذ بأن الكلمة من الممكن أن يتم تجزئتها لوحدات صوتية صغيرة، فإذا لم يقدر التلميذ على تجزئة الكلمة، وتحليلها إلى مقاطع صوتية، مما يؤدي إلى مواجهة كثير من الصعوبات في تعلم الكتابة (خالد الحوصلي ،٢٠١٨، ٣)

وفيما يتعلق بالأساليب العلاجية في هذا المجال فإنها ينبغي أن تُبنى على أسس نظرية مستمدة من مجال سيكولوجية الكتابة والعمليات المعرفية المتضمنة فيها، والتفسيرات التي تطرحها لصعوبات الكتابة.

وبناءً على ما سبق فكان لابد من التدخل من أجل مساعدة التلاميذ في علاج صعوبات الكتابة، إذ يتم ذلك من خلال الاهتمام بإرشاد وتوجيه التلميذ نحو الأخطاء التي يقع فيها بشكل مستمر، والأحرف والكلمات التي لابد من أن يقوم بالتركيز عليها، لذا كان الاتجاه نحو استعمال مختلف الأنشطة التفاعلية الاجتماعية التي من شأنها أن تؤدي إلى دعم المهارات التي تتعلق بالكتابة لدى التلاميذ، وتعمل على تشجيعهم على تفادي الأخطاء التي يقعون بها (بديع القشاعلة ٢٠٢١، ٣٢).

وتبرز أهمية أنشطة التفاعل الاجتماعي، حيث يمكن من خلالها تقديم المساعدة للتلاميذ من خلال الاعتماد على التواصل وأنشطة التفاعل، والبرامج التفاعلية التي تلعب دورًا بارزًا في جذب انتباههم وتسهم في تيسير توصيل المعلومة ؛فالأنشطة التفاعلية الاجتماعية من الأدوات الفعَّالة التي تسهم في تحسين مهارات الكتابة من خلال التفاعل الجماعي والتواصل مع الأقران، مما يعزز من قدرتهم و يتيح لهم فرصًا متعددة للتعلم من أخطائهم ومراجعة أفكارهم، وتشجيعهم على استخدام اللغة بطرق أكثر تنوعًا ودقة(Farrag & el-Behary ,2024).

وتهدف إلى معالجة صعوبات الكتابة لدى التلاميذ، كما تعمل هذه الأنشطة على تحفيزهم على المشاركة الفعّالة في كتابة نصوص جماعية أو فردية، مع تقديم ملاحظات فورية من الأقران والمعلمين، وهذا النوع من التفاعل يعزز من قدراتهم على تحديد نقاط ضعفهم في الكتابة والعمل على تصحيحها، كما يساعدهم على فهم أساليب التعبير الكتابي بشكل أكثر مرونة وواقعية (محمد عبد السلام ،٢٠٢١، ١١).

هذا وتكمن أهمية أنشطة التفاعل الاجتماعي في اعتبارها أداة قد تكون أساسية لتطوير المهارات الكتابية، وخاصة في علاج صعوبات الكتابة لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة من خلال التفاعل والمشاركة بين التلاميذ وزملائهم، حيث يقومون بمشاركة الأفكار، التصحيحات، والملاحظات أثناء عملية الكتابة، وهذا التفاعل يعزز من مهاراتهم ويساعدهم في اكتساب مهارات جديدة أثناء الكتابة الجماعية أو الفردية، مع تقليل الأخطاء اللغوية والإملائية وتلقي تغذية راجعة من زملائهم والمعلمين في بيئة تشجع على المحاكاة والتكرار، كما تساعدهم في تعزيز ثقتهم في أنفسهم وتوفير فرصًا للتعلم الشخصي حسب احتياجاتهم من خلال التواصل المستمر مع المعلمين والأقران، و بناء مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، و التعبير عن أفكارهم بوضوح وبتنسيق جيد، مما يحسن قدرتهم على الكتابة بشكل منطقي ومرتب(Dennis& Votteler,2023) .

وفي ضوء ما سبق عرضه، وفي حدود علم الباحثة، لا يوجد أي دراسة اهتمت بدراسة برنامج مقترح قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

الشعور بالمشكلة:

استشعرت للباحثة مشكلة البحث من خلال عدة جوانب، ويمكن توضيح ذلك **كما يلي**:

أ- **الخبرة الشخصية للباحثة**: وذلك من خلال عمل الباحثة كمعلمة للغة العربية، وأيضًا من خلال الواقع الذى تعيشه مع التلاميذ فقد لاحظت ضعفًا ملحوظًا في مهارات الكتابة ؛ وقد يعود هذا الضعف إلى الأنشطة التي يستخدمها المعلمون في تنمية مهارات الكتابة حيث ترى الباحثة أنه لتحسين مهارات الكتابة يعتمد على وجود طرق وأساليب حديثة للتعلم وتتيح أساليب حديثة للتعلم تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وأنشطة للتفاعل الاجتماعي ، وهذا ما دفع الباحثة إلى البحث عن برنامج يعمل على تنمية تلك المهارات وانطلاقاً من ذلك رأت الباحثة استخدام برنامج مقترح قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ؛ فأجرت دراسة استكشافية.

ب- **الدراسة الاستكشافية:**

١- هذا، ولدعم الإحساس بمشكلة البحث الحالي أجرت الباحثة دراسة استكشافية على عينة من تلميذات الصف الرابع بدولة الكويت بلغت (٢٠) تلميذة وتمثلت الدراسة الاستكشافية في اختبار لقياس مدى توافر بعض مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية؛ حيث حددت ثلاث مهارات للكتابة لتقويم أداء التلاميذ في ضوئها، وهي مهارات اهتمت بتنميتها الدراسات السابقة وحُددت الدرجة العظمى لكل مهارة بأربع درجات، فيكون إجمالي درجات الاختبار (١٢) درجة،، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيح كتابات التلاميذ، توصلت نتائج الدراسة الاستكشافية إلى أن التلاميذ يعانون من قصور واضح في مهارات الكتابة التي تمثل صعوبات في تعلم الكتابة، ، الأمر الذي يؤيد إحساس الباحثة بالمشكلة، فقد كانت نتائج التلاميذ منخفضة في معظم المهارات لاسيما التي تناولت التفريق بين أشكال الحروف المتباينة ؛ حيث كان متوسط إتقان التلاميذ للمهارات المحددة ٢٥ % فأقل؛ فمعظم التلاميذ

لا يتمكنون من كتابة جمل صحيحة مكونة من أكثر من كلمتين و التميز بين كتابة همزة الوصل وهمزة القطع ، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١)

مدى توافر مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت

م	مهارات الكتابة	عدد التلاميذ	التلاميذ الذين أتقنوا المهارة	النسبة المئوية لإتقان المهارة
١	التفريق بين أشكال الحروف المتباينة	٢٠	٥	٢٥ %
٢	كتابة جمل صحيحة مكونة من أكثر من كلمتين	٢٠	٣	١٥ %
٣	التميز بين كتابة همزة الوصل وهمزة القطع	٢٠	٣	١٥ %

ج- نتائج البحوث والدراسات السابقة:

أكدت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية على أن كثيرًا من تلاميذ مراحل التعليم العامة و بخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت يفتقدون إلى كثير من مهارات الكتابة مما أصبحت تمثل لهم صعوبات فيها ومن بين هذه الدراسات دراسة كل من: (رجاء أبو علام ،٢٠١٤؛ شريهان علام ،٢٠١٦؛محمد خصاونة، ٢٠١٧ ؛خالد الحوصلي، ٢٠١٨ ؛ حياة مدخل وآخرون ،٢٠١٨ ؛عبد الله المجالي ،٢٠١٨؛ فاطيمة الزهراء سيسبان ،٢٠١٨ ؛هبة محمد ،٢٠١٩؛ مروة السيد، ٢٠١٩؛ عبد الملك الهزاني، ، و عبد الرحمن أباعود ،٢٠١٩ ؛ الحاج هوارية ،٢٠٢٠؛ أسماء خوخة ومدور مليكة ،٢٠٢٠ ؛سعد جخدول ومحمود قندوز ،٢٠٢١؛بدور بنت باهمام ، ٢٠٢٢؛ عديلة عبد رجب ،٢٠٢٢؛ دهبية قوري ،٢٠٢٢؛ ؛محمد سالم وآخرون ،٢٠٢٢؛ مصطفى ساهي مناتي وآخرون ،٢٠٢٤) والتي أكدت أن التلاميذ فئة صعوبات التعلم من الممكن أن يواجهن كثير من الصعوبات في التعبير الكتابي، ومن الممكن أن يكون سبب ذلك هو معاناتهم من بعض المشكلات في النواحي الآلية للكتابة، وصعوبة أداء عمليات الكتابة المختلفة، والتي تتمثل في كل من التخطيط، والكتاب، وأيضًا يواجهون صعوبة في إنشاء أفكار جديدة، وفي عملية اختيار الموضوعات التي يرغبون في الكتابة عنها.

تحديد المشكلة:

مما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الكتابة والافتقار إلى الأنشطة الفعالة التي تتوافق مع علاج هذه الصعوبات ، ومن هنا لاحظت الباحثة أن هناك ضعفًا لا يمكن تجاهله في مهارات الكتابة ، مما ينعكس سلبًا على أداء التلاميذ في اللغة العربية، ومن ثم بقية المواد الدراسية المكتوبة باللغة العربية، مما أدى إلى شعور الباحثة بأهمية إعداد برنامج مقترح قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة ، للتغلبِ على المشكلة؛ وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن علاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت باستخدام برنامج مقترح قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما مظاهر صعوبات الكتابة الواجب علاجها لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بالكويت؟

٢- ما البرنامج المقترح القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي الذي يمكن استخدامه في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بالكويت؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي في علاج صعوبات الكتابة لتلاميذ لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بالكويت؟

أهداف البحث:

هدف البحث علاج بعض صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي وذلك من خلال الإجراءات التالية:

١- تحديد صعوبات الكتابة التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت.
٢- علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من خلال برنامج قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي.
٣- قياس فعالية البرنامج المقترح القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه استجابة لمتطلبات العصر الذي يحتم علينا الاهتمام بعلاج صعوبات الكتابة باعتبارها من المهارات اللغوية اللازم توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تفيد نتائج البحث الحالي فيما يلي:

١- تقديم أنشطة تدريسية للتفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية.
٢- إمداد المعلمين بدليل يرشدهم، ويوجههم لتدريس البرنامج لتلاميذ صعوبات الكتابة من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
٣- فتح المجال لمخططي المناهج للاهتمام بتضمين المناهج بأنشطة التفاعل الاجتماعي التي تسهم في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤- إتاحة الفرصة أمام الباحثين لإعداد بحوث تعتمد على استخدام أنشطة التفاعل الاجتماعي في علاج صعوبات الكتابة، لتلاميذ المراحل التعليمية بشكل عام وتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص.

حدود البحث:

أولاً: الحدود المكانية: تم تطبيق تجربة بمدرسة خالد يوسف النصر الله بدولة الكويت؛ ولذلك لعمل الباحثة بها وقربها من محل سكنها لسهولة عملية تطبيق التجربة.

ثانيًا: الحدود الزمنية: تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠٢٤- ٢٠٢٥)

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على: أنشطة التفاعل الاجتماعي القائمة على اللعب، والأنشطة الحركية، والموسيقية، والفنية، والمسرحية، والقصصية، والتي تسهم في علاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٦٠) تلميذة تم تقسيمهم إلى (٣٠) تلميذة في المجموعة التجريبية، و (٣٠)تلميذة بالمجموعة الضابطة.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

١- استبانة تتضمن قائمة بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثة).
٢- اختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثة).
٣- برنامج مقترح قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

٤- دليل معلم لاستخدام البرنامج المقترح القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثة).

منهج البحث:

١- **المنهج الوصفي**: وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، ونتائج البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال البحث الحالي.

٢- المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي: وذلك فيما يتعلق بإجراء تجربة البحث والتحقق من مدى فاعلية البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي، وذلك من خلال في تطبيق أداة الدراسة على مجموعة البحث قبل التدريس بالاعتماد على البرنامج، ثم تدريس الكتابة بالاعتماد على البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي، ومقارنة نتائج الاختبارين للكشف عن مدى فاعلية البرنامج في علاج صعوبات تعلم الكتابة.

فروض البحث:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

مصطلحات البحث:

١- أنشطة التفاعل الاجتماعي:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الأنشطة الاجتماعية المختلفة التي يتضمنها البرنامج المقترح والتي تقوم على اللعب، والأنشطة الحركية، والموسيقية، والفنية، والمسرحية، والقصصية والتي من شأنها أن تساعد في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت.

٢-البرنامج القائم على أنشطة التفاعل:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة الخبرات التعليمية التفاعلية التي تعتمد على تعاون وتشارك تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تأدية المهام الكتابية التي يكلفها بها المعلم بهدف علاج الصعوبات الكتابية عندهم.

٣-صعوبات الكتابة:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: عدم قدرة التلميذ عن التعبير عما يدور في ذهنه من الأفكار المختلفة.

الإطار النظري: دور أنشطة التفاعل الاجتماعي في علاج صعوبات تعلم الكتابة:

المحور الأول: صعوبات تعلم الكتابة (مفهومها وأساليب تشخيصها ومظاهرها وطرق علاجها):

المحور الثاني: أنشطة التفاعل الاجتماعي في علاج صعوبات تعلم الكتابة

المحور الأول: صعوبات تعلم الكتابة (مفهومها وأساليب تشخيصها ومظاهرها وطرق علاجها):

١- مفهوم صعوبات تعلم الكتابة:

عرفتها دراسة أسماء خوخة، ومليكة مدور (٢٠٢٠، ٢٦٦) بأنها :" الصعوبات التي تؤدي إلى وجود صعوبة لدى التلاميذ مما يجعله غير قادر على تذكر التسلسل الحركي المرتبط بكتابة الحروف، والكلمات، فالتلميذ في هذه الحالية يكون قادرًا على

معرفة الكلمة المرجو كتابتها، ويتمكن من التلفظ بها، كما أنه يكون قادرًا على تعيينها عند مشاهدتها، إلا أنه يعجز عن تنظيم، وإنتاج الأنشطة الحركية الضرورية لكتابة الكلمة من الذاكرة.

وعرفته دراسة Wa Thai Nhu Phuong (٢٠٢١، ٣١٥) على أنها :" المشاكل التي يواجهها المتعلمون في عملية الكتابة، وتمثل صعوبات الكتابة من نقاط الضعف التي يعاني منها المتعلمون، وخاصة الأجانب.

كما عرفته دراسة سهام حميس (٢٠٢٢، ٦) بأنها :" عجز التلميذ عن تعلم الكتابة اليدوية، وعدم قدرته على نسخها مثل رسم الحروف، وضبط حجمه، مع الأخذ بالاعتبار المسافات بين الكلمات.

في حين عرفتها دراسة محمد سالم (٢٠٢٢، ٤١٦) بأنها :"المشكلة الحاصلة في التحصيل الأكاديمي الدراسي الخاص بمادة اللغة العربية، ولاسيما في مهارتي القراءة والكتابة، الأمر الذي يؤدي إلى حصول التلميذ على معدل منخفض عن المعدل المتوقع الحصول عليه، إذا ما تمت مقارنته بمن هم في نفس عمره، بحيث لا يكون هناك سبب عضوي، أو ذهني أدى إلى حدوث هذا التأخر" .

وتُعرف الباحثة صعوبات تعلم الكتابة بأنها مجموعة من الاضطرابات التي تتعلق بالتمثيل الخطي المرتبط بأشكال الحروف، وطريقة كتابة اتجاهاتها في الحيز المكاني الخاص بها، والتنسيق بينهما، إذ إن التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم كتابة يقوم برسم الحروف دون كتابتها، ويشير لفظ رسم الحروف إلى المحاكاة للأشكال دون أن يكون على دراية بالأسس والمبادئ التي ترتبط بكل حرف من ناحية التوجيه المكاني الخاص به.

وتُعرف صعوبات الكتابة إجرائيًا: عدم قدرة التلميذ عن التعبير عما يدور في ذهنه من الأفكار المختلفة.

٢- تشخيص صعوبات الكتابة:

تعتبر الكتابة من المهارات اللغوية التي تتعلق صعوباتها بالعديد من العوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى بروز الصعوبات التي تتعلق بها، وذلك نظرًا لكون صعوبة الكتابة تتعلق بكثير من العوامل التي من شأنها أن تقف عائقًا أمام الكتابة الصحيحة، كما أشارت إليها دراسة سليمان إبراهيم (٢٠١٠، ٣٢٠-٣٢٢)، ومن هذه العوامل **ما يلي**:

أ- **العوامل العقلية المعرفية:** اتفقت العديد من الدراسات على أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، وذوي صعوبات الكتابة بشكل خاص يفتقرون إلى العديد من القدرات الفرعية الخاصة التي تتعلق بمهارة الكتابة، كافتقارهم للذاكرة البصرية، فقد أكدت دراسة فاطيمة الزهراء سيسبان (٢٠١٨، ٢٤)

ب- **العوامل النفسية العصبية**: إن عوامل النفس العصبية التي ترتبط بالاضطرابات أو الخلل الوظيفي الذي يوجد في الجهاز العصبي المركزي، ولاسيما في المخ تلعب دورًا كبيرًا في حدوث اضطرابات في السلوكيات التي تتعلق بالتلميذ في المجال الخاص بصعوبات الكتابة، إذ إن اضطراب النظام السمعي في المخ من شانه أن يؤدي إلى حدوث اضطرابات في الإدراك السمعي، ومن ثم إدراك وفهم الأصوات يكون مشوش، الأمر الذي من شأنه أن يترتب عليه حدوث اضطرابات في التمييز السمعي، وذلك فيما يرتبط بمساع بالأصوات بصورة مشوشة الأمر الذي يترتب عليه كتابتها بصورة غير صحيح.

ج- **العوامل البيئية المدرسية**: إن إتاحة الجو الملائم للتلميذ من أهم الأمور التي تؤدي إلى تنمية مهارة الكتابة، وتثبيت العادات السليمة عنده، وإذا لم يتوفر هذا الجو فمن شأنه أن يؤدي إلى وجود صعوبة في الكتابة عنده، ويجعل نشاط التلميذ أيضًا ضعيف، وهذا الأمر يتمثل في العوامل التي ترتبط بالمدرسة والمنزل في وقت واحد.

٣-تقييم المهارات منخفضة المستوى عند البدء للكتابة:

تعد المهارات منخفضة المستوى من الأسباب التي يترتب عليها تأثير كبير في التطور الحركي الذي يتعلق بعملية الكتابة، وأيضًا من الممكن أن تؤثر الفروق الفردية التي ترتبط بهذه المهارات التطورية، وبعد ذلك يتم التأثير على النتيجة النهائية التي تتعلق بعملية الكتابة، وعلى المظاهر التي تتعلق بالتعلم المدرسي، ويوجد مهارات أساسية تكون منخفضة في المستوى، والتي تتمثل **<u>فيما يلي</u>**:

المستوى الأول:

ويبرز في هذا المستوى اختلاف واضح بين التلاميذ في النضج الذي يتعلق بالجهاز العصبي، ومن ثم فيعتبر هذا المستوى من المستويات التي تتعلق بالضغوط التطورية.

المستوى الثاني:

في هذا المستوى يقوم التلميذ بطريقة تلقائية بإنتاج العديد من الكلمات المكتوبة، إذ إنه من المفترض أن تكون العمليات اللغوية ذات مستوى عالي وذلك فيما يتعلق بمستوى كل من الكلمة، والجملة، والحوار، تلك الأمور التي من شأنها أن تساهم في عملية الإنشاء.

المستوى الثالث:

تكون المهمة في هذا المستوى في أعلى قدر من التعقيد، وذلك نظرًا لكون الضغوط الموقفية التي تكون عالية المستوى يتم بذلها في عمليات التخطيط، والترجمة، والمراجعة.

كما أنه يوجد مهارة أخرى يتم إضافتها إلى المهارات السابقة، والتي تتمثل في مهارة التشفير الإملائي، وهي تعد من أهم المهارات التي يتم استخدامها في عملية إنتاج الكلمات المكتوبة.

٤-التقييم النمائي النفسي عصبي:

يتم استخدام مجموعة من الاختبارات والمهام الخاصة من أجل إجراء هذا التقييم، ولعل من أبرز الأمثلة على ذلك الاختيارات الوظيفية الحركية العصبية، وهي التي يطلق عليها "مهام الأصابع"، وفي هذا الأمر يقاس الحضور، والغياب الذي يرتبط بالحركات الانسيابية لليد ويتم ذلك عن طريق رفع الأصابع، ويتم بسطها مع ضرورة حساب الزمن بمعنى التعرف على عدد المرات التي قام بها بهذه العملية في وقت يتم تعيينه، فضلًا عن ذلك يمكن أن يتم قياس الوظيفة الحركية العصبية عن طريق وضع التلميذ راحتي اليد على المنضدة، وفي هذا النشاط يتم تسجيل مدى دقة رفع الأصبع الملموس، مع ضرورة ملاحظة مدى حضور، أو غياب الحركات الانسيابية التي تتعلق باليد الأخرى.

٤- مظاهر صعوبات الكتابة

تعتبر صعوبات الكتابة من الظواهر البارزة بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية، إذ إن هناك العديد من مظاهر التي عن طريقها يصير التلميذ منتمي إلى فئة صعوبات تعلم

الكتابة، ومن أبرز هذه المظاهر ما أشارت إليه دراسات حياة مدخل، وآخرون (٢٠١٨، ٢١)، وفاطيمة الزهراء سيسبان (٢٠١٨، ٦٧).

١- أن الغالب في كتابة التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم الكتابة أنها غير عادية، ولا تتم تبعًا لأي قاعدة.
٢- وجود كثير من الأخطاء الإملائية، وأخطاء ترتبط بالتهجي في دفاترهم، وأوراقهم.
٣- لا يستطيعون التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل والنطق.
٤- تغيير شكل رسمة الحوف وفقًا لانفصاله، أو اتصاله في الكلمة الواحدة، وعدم وجود اتساق للحرف من ناحية الشكل والموقع في الكلمة.
٥- عدم وضع النقاط في الموقع الصحيح لها سواء من الأعلى أو الأسفل، الامر الذي يترتب عليه وجود خلط بين الحروف.
٦- الفصل والوصل بين الحروف بعضهم البعض، وزيادة أو إنقاص حرف في الكلمات.
٧- قيام التلميذ بإشباع الفتحة لتكون ألفًا، وإشباع الضمة لتكون واو، وإشباع الكسرة لتكون ياء.
٨- كتابة التنوين نونًا، وكتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة، وربط التاء المفتوحة.
٩- عدم كتابة سني الصاد، والضاد، وكتابة حرف الضاد بصورة حرف الظاء أو كتابة حرف الظاء بصورة حرف الضاد.
١٠- الإغفال عن وضع النقاط على الحرف المنقوط، ووضع نقاط على الحروف التي لا يوجد عليها نقاط.

وبناءً على ما سبق فإنه يتضح أن المظاهر التي تؤدي إلى وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ عند كتاباته تظهر عند الكتابة، ومن ثم يصير التلميذ من فئة ذوي صعوبات الكتابة.

تعد الكتابة من المهارات التي تتعلق بالاتصال اللغوي، وذلك نظرًا لكونها توجد في المرتبة الأعلى في الهرم الذي يتعلق بتعلم المهارات والقدرات المختلفة، فيأتي قبل الكتابة ثلاث مهارات أساسية وهم الاستماع والتحدث والقراءة، وعند مواجهة التلميذ أي صعوبة في الحصول على هذه المهارات فإنه سيتعرض لصعوبة كبيرة في الحصول على مهارة الكتابة، كما أشارت إليها دراسة علام (٢٠١٦، ٥٩٨)، ودراسة هوارية (٢٠٢٠، ٤٧٦)، ودراسة جخدل، ومحمود (٢٠٢١، ٢١)، وتتمثل هذه المظاهر **<u>فيما يلي</u>**:

أ- **مظاهر جسمية**: يعد وجود صعوبة لدى التلميذ في الإمساك بالقلم، وإمساكه له بطريقة خاطئة من مظاهر صعوبات تعلم الكتابة، ويعد من أسباب هذه الصعوبة هو معاناة التلميذ من ضعف في القوة التي تتعلق بالعضل والأعصاب، وأيضًا عدم وجود ثبات انفعالي لديه.
ب- **مظاهر عقلية**: تعد معاناة التلميذ من ضعف الذاكرة من المظاهر العقلية وذلك لكونه يكون غير قادر على تذكر أشكال الحروف، وأيضًا عدم قدرة التلميذ على تحويل المدخلات البصرية إلى حركية، وضعف قدرته على التفريق بين الحروف والكلمات بصريًا، من الظاهر التي تتعلق بوجود مشكلات عقلية تعيق التلميذ على الكتابة.
ج- **مظاهر انفعالية**: عندما يكون التلميذ مصابًا بإحباط شديد، أو ارتفاع درجة العصبية، والانفعال المبالغ فيه عند الكتابة، وأيضًا اتجاه التلميذ السلبي نحو الكتابة، وعدم

اهتمامه بتوافر أدوات الكتابة معه، وشعوره بالنقص عن زملائه من نفس المرحلة من المظاهر الانفعالية التي ينتج عنها صعوبة لدى التلميذ في الكتابة.

د- **مظاهر ترتبط بالأداء الكتابي**: يعد بطيء التلميذ الشديد في الكتابة عند مقارنته بالآخرين، واستخدامه السيء لأدوات الكتابة، ووجود غرابة في ترابط الأصابع، وأيضًا وجود صعوبة في كتابة الخطوط سواء كانت منحنية، أو مائلة، أو منكسرة، فإذا وجد لدى التلميذ هذه المظاهر فإنها مظاهر تشير إلى معاناة التلميذ من صعوبة في الكتابة.

ه- مظاهر ترتبط بالخروج عن أنظمة الكتابة:

عندما تكون كتابة التلميذ خالية من الترتيب، والضبط وعدم الالتزام بالكتابة على السطر، أو كتابة الكلمات والحروف بطريقة غير مكتملة، وكتابة الحروف وكأنها في المرآة، كما يقوم بالكتابة والمسح بشكل مستمر دون تنظيف، وكتابة الحروف بدون نقاط، أو وضع النقاط في أماكن خاطئة، وأيضًا وجود مغالاة في التدقيق أو الإهمال في كتابة الحروف، وعدم قياس أبعاد الحروف، فإما أن تكون كبيرة جديًا، وإما أن تكون صغيرة جدًا.

٤: أساليب علاج صعوبات تعلم الكتابة:

وقد ذكرت دراسة دهبية قوري (٢٠٢٢، ١٠٠٤)، ودراسة بديعة واكلي (٢٠١٨، ٥١٢) الأساليب التي يتم اتباعها في علاج صعوبات تعلم الكتابة، والتي تتمثل في:

- **مبدأ التدريب على النماذج الحركية اللازمة**..
- **تنمية الإدراك البصري المكاني**.
- **علاج تشكيل الحروف:** يتم تدريس الحروف للتلاميذ بصورة منفصلة عن طريق التدريب المستمر، ومن ثم يتم تطبيقه في إطار الكتابة، والأنشطة التي تستند على طرق، واستراتيجيات تربوية، كالنمذجة، والمنبهات الجسدية..
- **مبدأ السرعة في الكتابة:** تعد عملية التدريب المستمرة على الكتابة السليمة من الأمور التي تجعل التلميذ يتمكن من كتابة الحروف آليًا.

علاج صعوبات الكتابة:

تنتج صعوبات الكتابة عن العديد من الأسباب، منها ما هو ذاتي، ومنها ما هو موضوعي، ومنها ما هو بيئي، ومنها ما هو وراثي، ونظرًا لوجود العديد من الأسباب التي يترتب عليها صعوبة في تعلم الكتابة، فإن العلاج يتم تبعًا للسبب الذي ترتب عليه هذه الصعوبة، مما نتج عنه وجود العديد من الأساليب التي يتم اتباعها في علاج صعوبات تعلم الكتابة، ولعل من أبرز هذه الطرق والأساليب العلاجية **ما يلي**:

١- **العلاج الطبي**:

٢- **العلاج الحركي**:

٥-استراتيجيات علاج صعوبات تعلم الكتابة:

يوجد العديد من الأساليب والاستراتيجيات التي يتم الاعتماد عليها في علاج صعوبات الكتابة، فمنها ما اعتمد على تعديل المهارات الحركية والبصرية، كما يوجد أساليب اعتمدت على تطوير الإدراك البصري المكاني، وتطوير الذاكرة البصرية التي تتعلق بالحروف والكلمات، في حين قام البعض بالاهتمام بعلاج تشكيل الحروف، وسوف يتم تناول العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في مساعدة التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الكتابة، ومن الدراسات التي عالجت بالاستراتيجيات دراسة عبد الملك الهزاني، وعبد

الـرحمن أبـاعود (٢٠١٩، ٣٣)، ومـن هـذه الاسـتراتيجيات: **اسـتراتيجية الحـواس المتعـددة:، اسـتراتيجيات تنميـة الإدراك البـصري المكـاني ، تحـسين التمييـز البـصري،. تحـسين الـذاكرة البـصرية للحـروف**: **اسـتراتيجية تـدريس ومعالجـة صـعوبة تعلـم الكتابـة**: تـتم هـذه الاسـتراتيجيات ة وفـق لمجموعـة مـن الخطـوات، والتـي مـن الممكـن أن يـتم اتباعهـا حتـى يـتم عـلاج الـصعوبات التـي يعـاني منهـا التلميـذ، كمـا أشـارت دراسـة ناديـة طيـري (٢٠١٥، ٧٠) إلى تلك الخطوات، والتي تتمثل **<u>فيما يلي</u>**:

أ- يقوم المعلم بتدريب التلميذ على الكتابة عدة مرات في الأسبوع.

ب- يقدم المعلم دروس ليست كبيرة ترتبط بالخط، والتي تكون وفق الدروس التي تتعلق بالكتابة الإنشائية.

ج- يقوم التلميذ بمحاكاة المعلم في كتابة الحروف المرجو تعليمها للتلميذ، ولابد من أن يقوم المعلم بوصف الطريق التي يرسم بها الحرف، وذلك من خلال تمرير إصبعه عليه، ومن ثم يقوم التلميذ بوصف هذا الرسم.

د- توضيح كيفية كتابة الحرف من خلال الربط بين السمع، والبصر والحركة، بأن يقوم المعلم بوصف الحرف أثناء كتابته، وتسميع التلميذ له بعد ذلك.

ه- تتبع التلميذ للحرف، ثم كتابة المعلم للحرف والتمرير عليه، تم كتابة المعلم للحرف وقيام التلميذ بنسخه والتصويب الذاتي له، ولابد من أن يقوم التلميذ بهذه العملية ثلاث مرات قبل أن يصل إلى المرحلة الأخيرة.

و- محاولة قيام التلميذ باستدعاء الحروف التي تعلمها من الذاكرة، ومن ثم يقوم بكتابتها.

وبنـاءً علـى مـا سـبق تـرى الباحثـة أن عـلاج صـعوبات تعلـم الكتابـة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة تتمثـل فـي مجموعـة مـن النقـاط، والتـي مـن الممكـن أن يـتم تلخيـصها **<u>فيمـا يلي</u>**:

١- ضرورة وجود اختلاف في الأهداف التي تشتمل عليها البرامج التي تتعلق بعملية العلاج، وذلك باختلاف الصعوبة التي يعاني منها كل تلميذ في الكتابة، وأسباب هذه الصعوبة.

٢- إن وجود العديد من الاستراتيجيات، والأساليب التي ترتبط بعملية العلاج، من شأنها أن توفر الفرصة بأن يتم الاختيار من بينها تبعًا لنوع الصعوبة التي يُعاني منها التلميذ، والعوامل التي أدت لحدوثها، كما أن البرامج التي ترتبط بعلاج صعوبات الكتابة ليس من اللازم أن تكون من البرامج التعليمية التي تحدث في قاعات الدراسة، إذ إنه من الممكن أن يكون منها برامج إرشادية، ومن الممكن أن تكون برامج نفسية.

٣- لا يقتصر تطبيق البرامج الخاصة بالعلاج على المعلم فقط، ولكن يكون هناك مشاركة من قبل كل من الأخصائي الاجتماعي، والنفساني، والأسرة، بمعنى أنه لابد من أن يكون وجود ضرورة لتضافر كافة الجهود بين جميع الأفراد القائمين على العلاج، من أجل ضمان نجاح العلاج.

وترى الباحثة أن تعدد أساليب علاج صعوبات التعلم المتنوعة والمختلفة من العوامل المساعدة للمختصين على حل المشكلة، وذلك لأن تنوعها واختلافها يجعلها تصل لأكبر عدد من ذوي صعوبات التعلم، فكلما تنوعت الأساليب، كلما وصلت لفئة أكبر، وهو الأمر الذي يسهم بشكل فعال في علاج صعوبات التعلم.

المحور الثاني: أنشطة التفاعل الاجتماعي

أولاً: مفهوم التفاعل الاجتماعي:

عرفه بكوش الجموعي وأحمد جلول (٢٠٢١، ٣٠٩) بأنه:" التأثير المتبادل الذي يتم بين كل من الفرد والمجموعة، وأبرز المظاهر التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي، وهو العملية التي ترتبط بالاندماج داخل الحياة الاجتماعية، بما يتم فرضه على الأفراد من النظم والقوانين المختلفة.

وتعرفه الباحثة على أنه :" مجموعة من الأفعال المستمرة التي تتغير بين الأفراد، أو الجماعات، إذ يتم تعديل أفعالهم، أو ردود الفعل تبعًا للأفعال أو ردود الأفعال التي تتعلق بالطرف الآخر، ويحدث هذا التفاعل في العادة من خلال وسيط محدد كاللغة، والرموز، والإشارات، والإيماءات، أو باستخدام الأشياء، ويحدث هذا الأمر عن طريق تبادل رسائل محددة تتعلق بهدف معين.

وتُعرف أنشطة التفاعل الاجتماعي إجرائيًا على أنها الأنشطة الاجتماعية المختلفة التي يتضمنها البرنامج المقترح والتي تقوم على اللعب، والأنشطة الحركية، والموسيقية، والفنية، والمسرحية، والقصصية والتي من شأنها أن تساعد في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت.

ثانيًا: خصائص التفاعل الاجتماعي

أشارت دراسة عبد العزيز الشخص (٢٠١٧، ٤١٢) إلى أن التفاعل الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية تقوم على ركيزة تتمثل في العديد من المعايير التي من شأنها أن تحكم عملية التفاعل، وذلك عن طريق وجود نظام محدد من التنبؤات المحددة، والأدوار والمراكز التي توجد بالمجتمع، ويوجد للتفاعل الاجتماعي العديد من الخصائص، والتي تتمثل **فيما يلي**:

١- أن التفاعل الاجتماعي من الوسائل التي تسهل عملية الاتصال والتفاهم بين الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعة معينة، إذ إنه من غير المعقول أن يحدث تبادل للأفكار بين الأفراد داخل المجموعة الواحدة دون أن يكون هناك تفاعل اجتماعي بينهم.
٢- يوجد لكل فرد رد فعل محدد من شأنه أن يترتب عليه حدوث نوع من التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.
٣- عند قيام فرد ما داخل المجموعة الواحدة بفعل بعض السلوكيات المحددة، فإنه من المتوقع أن يكون هناك توقع لحدوث استجابة محددة من قبل الأفراد في المجموعة، والتي من الممكن أن تكون إيجابية، أو سلبية.
٤- تعتبر عملية التفاعل التي تحدث بين الأفراد في المجموعة الواحدة من الأمور التي يترتب عليها بروز القيادات، وبعد القدرات أو المهارات الفردية.

وترى الباحثة أن خصائص التفاعل الاجتماعي أداة من الأدوات التي تنشر التعاون والتفاهم بين الأفراد الذين ينتمون لمجموعة ما، كما أنها من الوسائل التي تُساعد على تربية الطلاب على العديد من القيم الاجتماعية الهامة.

ثالثًا: أهداف التفاعل الاجتماعي:

أوضحت دراسة عبد الله المجالي (٢٠١٩، ٢٢) بأنه يترتب على التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الأفراد العديد من الأهداف والتي تتمثل **فيما يلي:**

١- يعمل التفاعل الاجتماعي على تيسير الوصول إلى الأهداف التي ترتبط بالأهداف الخاصة بالجماعة، ويعمل على تعيين الطرق التي يتم من خلالها إشباع الحاجات.

٢- يتمكن كل من الفرد والجماعة عن طريق التفاعل الاجتماعي من السلوكيات، والاتجاهات المتنوعة، والتي تعمل على تنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات التي توجد في المجتمع الواحد، إذ يتم ذلك من خلال الاعتماد على القيم والثقافة والتقاليد التي توجد داخل المجتمع.
٣- يساهم التفاعل الاجتماعي على تمكن الفرد من تقييم ذاته، وتقييم الآخرين بشكل مستمر.
٤- يساهم التفاعل الاجتماعي في تحقيق الذات، ويقلل من زيادة الشعور بالضيق، إذ إن عدم التفاعل، والعزلة المستمرة من شأنها أن يترتب عليها إصابة الفرد بكثير من الأمراض النفسية.
٥- يساهم التفاعل الاجتماعي على تنشئة الأفراد اجتماعيًا بطريقة صحيحة، فمن خلاله يتم ترسيخ الخصائص التي يشترك فيها الأفراد داخل المجتمع.

وأيضًا أشارت دراسة Mira Klarin (٢٠١٥، ٦) إلى أن الأنشطة الاجتماعية تفيد الفرد عن طريق احتوائها على التعاون والتفاعل الاجتماعي، وهو ما يمثل جسر هام في تنمية التفاعل بين الأفراد، خاصة الأقران في مرحلة ما قبل المدرسة.

وترى الباحثة أن أنشطة التفاعل الاجتماعي في حد ذاتها مقومًا أساسيًا من مقومات التعليم، فهي وسيلة لبناء تلاميذ يتمتعون بالعديد من المهارات والخبرات التي تساعدهم على تجاوز عدة أمور، كما أنها تمنع من حدوث الصعوبات التعليمية التي تواجه المتعلمين.

رابعًا: أسس التفاعل الاجتماعي:

يتضمن التفاعل الاجتماعي مجموعة من الجوانب كما أشارت دراسة محمود أبو النيل (٢٠٠٩، ٤٤٠)، والتي تتمثل في الاتصال، والمشاركة، وإدراك الدور، والرمزية، والتكيف الثقافي، وسوف يتم تناول هذه الجوانب بشيء من التفصيل على النحو **الآتي**:

١- **الاتصال**:

لا يمكن أن يكون هناك تفاعل بين فردين أو أكثر دون وجود نوع من الاتصال، والذي يتم بالاعتماد على وسيلة معينة، ويساهم الاتصال في تحقيق الاتحاد الفكري، وبروز السلوك التعاوني، وتقوم اللغة بدورًا رئيسيًا في عملية الاتصال.

٢- **المشاركة**:

إن مشاركة التلاميذ لمن حولهم من العوامل المكملة لعملية التفاعل الاجتماعي، وأن التلميذ الذي لا يتمكن من اكتساب المشاركة في التفاعل مع الآخرين لا يتمكن من اكتساب القدرة على تعديل سلوكه وذلك ومن ناحية التوقعات الخاصة بالأفراد المحيطين به.

٣- **التوقع**:

هو الاتجاه، والاستعداد الذي يتعلق باستجابة خاصة بمثير محدد، إذ إن السلوكيات التي تصدر من الأفراد يتم صياغتها تبعًا للتوقعات التي يتم توقع وقوعها من قبل الأفراد الآخرين.

٤- **إدراك الدور وتمثيله**:

كلما تعمق إدراك الفرد بالدور الذي يقوم به، والأداء الذي يفعله، كلما ارتفعت نسبة النجاح التي تتعلق بعمليات التفاعل الاجتماعي، فضلًا عن ذلك فإن الشخصيات التي تتسم بالجمود والتلا سوية، ويتم تغييرها وتوافقها بصعوبة كبيرة، لا تتمكن من فهم الآراء الخاصة بالأفراد الآخرين، كما أنهم عندما يتعرضون لمخاطر فإن قدرتهم على التغلب

عليها تكون ضعيفة، وتكون قدرتهم على الوصول لحلول لما يواجهون من المشكلات المختلفة ضعيفة.

٥- **الرمزية**:

تتوقف عملية التفاعل الاجتماعي، والأداء الأدوار على توافر رموز يكون لها دلالة بين مجموعة من الأفراد، مثل اللغة، وإيماءات الوجه، والحركة التي تصدر باليدين، وما إلى ذلك من الوسائل التي تتعلق بعملية الاتصال الجوهرية.

٦- **المحددات الثقافية**:

إن إمكانية الأفراد على التفاعل الاجتماعي تكون مرتبطة بالإطار الثقافي الذي تكونت فيه شخصيته، وبالرغم من أن المتطلبات النفسية المختلفة، كوجود حاجة إلى الحماية والأمن، والمتطلبات الفسيولوجية الأولية كالشعور بالجوع، والتي من شأنها أن تؤدي إلى وجود نوع من التفاعل بين الناس، إذ إن هذا التفاعل لا يكفي لتكوين الشخصية، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الإنسان لا يقوم بالتفاعل فقد مع غيره من أفراد الجماعة، ولكنه يقوم بالتفاعل مع التراث الاجتماعي، بمعنى أنه يعيش في عالم يتضمن كثير من المنظمات الشعبية المتعددة، فالركيزة الأساسية التي يتم الاستناد عليها من قبل الأفراد في تفاعلهم مع الآخرين يتضح في الثقافة، ووفقًا لذلك تعد الثقافة من المحددات الرئيسية التي تتعلق بتكوين الشخصية، والسلوك، كما أن السلوك الاجتماعي الخاص بالأفراد يتحدد بالتراث الثقافي، ومن ثم فإن الاستجابة الثقافية في هذا الصدد تتشكل من خلال العديد من ردود الأفعال التي تتسم بالتعقيد، والتي توجد عند الفرد عن طريق ما يصدر منهم من التفاعل مع القيم الثقافية للجماعة التي يرتبط بها.

وترى الباحثة أن أسس التواصل يجب أن يتم استخدامها الاستخدام الأمثل، وذلك لكي يتحقق المعنى الحقيقي لها، والهدف التي وضعت من أجله، لأنها يترتب عليها التواصل الفعال والجيد الذي ينبغي أن يتمتع به التلاميذ في مختلف مراحلهم الدراسية.

خامسًا: أهمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ:

تتمثل المهارات التي ترتبط بالتفاعل الاجتماعي في العديد من المهارات المعينة التي يقوم بها التلاميذ، ويترتب عليها حدوث نوع من التفاعل الاجتماعي الفعال، كما يترتب عليه تفاعل اجتماعي مشترك بين التلاميذ ومن حولهم، ويوجد علاقة وثيقة بين كل من التفاعل الاجتماعي، والسلوكيات التي ترتبط بالتحدي، فكلما كان هناك قصور في عملية التفاعل الاجتماعي، كلما ازدادت المشكلات التي تتعلق بسلوكيات التحدي، ولعل من أبرزها العدوانية، وإيذاء النفس.

كما أن المهارات التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي تجعل التلميذ قادرًا على المبادأة بالتفاعل مع من حوله، ويكون قادرًا على التعبير عن مختلف المشاعر التي تكمن بداخله سواء كانت سلبية أو إيجابية، فضلًا عن ذلك فهي تجعله قادرًا على ضبط انفعالاته في شتى المواقف التي تتضمن تفاعل اجتماعي وبما يتلاءم مع الموقف، إذ يحدث نمط من التعاون بين التلميذ ومن حوله، وترفع من إمكانيات الطفل على القيام بالأنشطة المعيشية التي تصدر منه بشكل يومي.

ويترتب على ضعف مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ كثير من المشكلات والسلوكيات غير المرجوة، مثل العدوان، والاكتئاب، واليأس، وكثير من الانحرافات السلوكية، والسلوكيات التي لا تتوافق مع المجتمع، الأمر الذي يجعل التلميذ غير قادر على التوافق مع من حوله، مما يترتب عليه حدوث نوع من الرفض للأقران،

ومن هنا تتضح أهمية تدريب التلاميذ على مهارات التفاعل الاجتماعي، وذلك نظرًا لكونها تساهم في الوصول إلى التكييف الاجتماعي، وتساهم في الوصول إلى الاستقلال الذاتي، والاعتماد على الذات، وزيادة الثقة في النفس، والمشاركة مع الآخرين في مختلف الأعمال التي تتوافق مع ما يوجد لدى التلاميذ من القدرات المختلفة، ولعل من أبرز المهارات التي ترتبط بالتفاعل الاجتماعي، والتي لابد من أن يتم التدريب عليها كل من (مهارة التعاون- التنافس الحر- المشاركة- التقليد-الاستقلالية).

كما أنه لابد من أن يتم تعيين المهارات لاجتماعية التي لابد من أن يكتسبها التلميذ قبل أن يتم تدريبه عليها، ومن أجل تعيين المهارات التي سيتدرب عليها التلميذ لابد من أن يتم الأخذ بالاعتبار العديد من الأمور كما أشارت دراسة عبد العزيز الشخص (٢٠١٧، ٤١٨)، والتي تتمثل **فيما يلي**:

١- المستوى النمائي للتلميذ.
٢- أن بعض السلوكيات من اليسير أن يتم تعلمها، والحفاظ عليها في أحد المراحل النمائية أكثر من المراحل الأخرى.
٣- يوجد العديد من السلوكيات التي تطلب إلى تعليم، والتي من الممكن أن يتم تطويرها من قبل الآخرين بشكل طبيعي.

ترى الباحثة أن التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ أمرًا هامًا وضروريًا يجعل من العملية التعليمية عملية سلسة وسهلة على الطلاب والمعلم، فبدون التفاعل والتواصل الاجتماعي لن يتم تحقيق الأهداف التعليمية.

إجراءات البحث:

١-استبانة تتضمن قائمة بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

تم إعداد قائمة **بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي** بما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث اعتمدت على السابقة التي تناولت **بصعوبات الكتابة** مثل : خالد الحوصلي، ٢٠١٨ ؛ حياة مدخل وآخرون ،٢٠١٨ ؛عبد الله المجالي ،٢٠١٨؛ فاطيمة الزهراء سيسبان ،٢٠١٨ ؛هبة محمد ،٢٠١٩؛ مروة السيد، ٢٠١٩؛ عبد الملك الهزاني، ، و عبد الرحمن أباعود ،٢٠١٩ ؛ الحاج هوارية ،٢٠٢٠؛ أسماء خوخة ومدور مليكة ،٢٠٢٠ ؛سعد جخدول ومحمود قندوز ،٢٠٢١؛بدور بنت باهمام ، ٢٠٢٢؛ عديلة عبد رجب ،٢٠٢٢؛ دهبية قوري ،٢٠٢٢؛ ؛محمد سالم وآخرون ،٢٠٢٢؛ مصطفى ساهي مناتي وآخرون ،٢٠٢٤) وقد مر إعداد القائمة بالإجراءات التالية، تحديد الهدف من القائمة الأولية، وتحديد مصادر بناء القائمة الأولية، وإعداد محتوى قائمة المهارات في صورته الأولية لعرضها على المحكمين لضبطها لوضعها في صورتها النهائية، وذلك من خلال بعد تفريغ استجابات المحكمين ورصدها، تم البقاء على المهارات التي زادت نسبة تكرارها عن (٨٠ %) فأكثر وهي النسبة المعمول بها في الدراسات السابقة.

٢-اختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

مر الاختبار بالعديد من الخطوات حتى وصل إلى صورته النهائية، وتمثلت هذه الخطوات في **الآتي**:

أ- تحديد الهدف من اختبار صعوبات الكتابة.

هدف الاختبار إلى قياس صعوبات الكتابة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت.

ب-تحديد مصادر بناء الاختبار .

أسندت الباحثة في إعداد الاختبار على مجموعة من العناصر، والتي تمثلت في **الآتي:**

قائمة صعوبات الكتابة التي قامت الباحثة بإعدادها للتأكد من قياس جميع الصعوبات دون الإغفال عن أي منها.

الاطلاع على الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في مجال صعوبات الكتابة.

الأخذ بالاعتبار آراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس اللغة العربية.

ج-وصف الاختبار في صورته الأولية.

تضمن الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من التعليمات، وعدد أسئلة الاختبار، والهدف منه، حيث تكون الاختبار من (٦) أسئلة، وكانت الدرجة الكلية من (٣٠) درجة، وكان الخمس أسئلة الأولى من نوع الأسئلة الموضوعية، فالسؤال الأول كان تكملة، والسؤال الثاني وضع خط ودائرة للتفريق بين التاء المربوطة، والمفتوحة، السؤال الثالث وضع دائرة وخطأ للتفريق بين الحركات القصيرة والطويلة، والسؤال الرابع وضع دائرة حول الكلمة التي تتناسب مع الصورة، والسؤال الخامس وضع الكلمة مكان الفراغ، بينما كان السؤال السادس مقالي.

د- بيان الصدق الظاهري للاختبار.

عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس للغة العربية، وبلغ عددهم (١١) محكمين من أجل الاستفادة من وجهات نظرهم في بناء الاختبار للوصول إلى الصورة النهائية، وتعيين درجة صلاحيته، للوصول إلى الهدف المنشود من الاختبار، واشتملت الصورة الأولية على هدف الاختبار، والمهارات المرجو قياسها، وقد طُلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم ،وقد أجمع المحكمين على وضوح التعليمات الموضوعة في بداية الاختبار، ولكن كان هناك بعض التعديلات على أسئلة الاختبار لتكون أكثر مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتمثلت في الآتي:

(١) تغير السؤال الثاني من إملاء الكلمات ثم تحديد التاء المربوطة، والتاء المفتوحة، ليكون مجموعة من الصور التي تكتب تحتها ما يدل عليها من خلال ما تمليه عليهم المعلمة.

(٢) تغير الفقرة الأولى من السؤال الخامس فأصبحت " تشعر هند بالجوع..... ستأكل" بدلًا من " لم أر هند..... ثلاثة أيام".

(٣) ثم خرج الاختبار في صورته النهائية.

ب- إعداد جدول مواصفات الاختبار في صورته النهائية:

أعدت الباحثة جدول مواصفات الاختبار مشتملًا على الصعوبات التي تم قياسها، ورقم السؤال، المرتبط بكل مهارة، ويتضح ذلك فالجدول **الآتي**:

المهارة	الأسئلة التي تقيسها	الإجابة	الدرجة
استخدام علامات الترقيم المناسبة	س١-٦	موضوعي	٣-٣
التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	س٥-٦	موضوعي	٣-٣
التفريق بين الحركات القصية والطويلة	س٢-٦	موضوعي	٣-٣
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا أو لفظًا	س٣-٦	موضوعي	٣-٣
استخدام أدوات الربط المناسبة	س٤-٦	موضوعي	٣-٣

صدق الاختبار:

تم عرض الصورة الأولية لاختبار صعوبات الكتابة المكون من (5) مفردات تمثل صعوبات الكتابة، وكل مفردة تتضمن (6) جزئيات على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لتعرف آرائهم في الاختبار، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن وضوح تعليمات الاختبار وملاءمة مفرداته للمستوى اللغوي والعقلي لعينة البحث، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات اللغوية وبناء عليها

تم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء المحكمين وبذلك أصبح الاختبار في صورته الأولية صالحاً للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

تقدير درجات الطلاب على الاختبار:

تم تقدير درجات الطلاب وفقاً بحيث يعطى التلميذ (1) درجة لكل جزئية صحيحة، (0) درجة على كل جزئية خطأ، وبذلك تكون الدرجة العظمي للاختبار (30) والصغرى (0).

التجريب الاستطلاعي لاختبار صعوبات الكتابة:

تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة مكونة من (٢٠) تلميذة ـــ غير عينة البحث الأساسية ـــ وذلك لتقدير ما يلي:

- **معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:**

تم حساب معامل السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لمفردات الاختبار كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١)

معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لمفردات الاختبار

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.44	.56	.50	**16**	.60	.40	.49
2	.52	.48	.50	**17**	.80	.20	.40
3	.60	.40	.49	**18**	.68	.32	.47
4	.68	.32	.47	**19**	.44	.56	.50
5	.56	.44	.50	**20**	.56	.44	.50
6	.52	.48	.50	**21**	.72	.28	.45
7	.56	.44	.50	**22**	.60	.40	.49
8	.36	.64	.48	**23**	.52	.48	.50
9	.48	.52	.50	**24**	.52	.48	.50
10	.56	.44	.50	**25**	.20	.80	.40
11	.48	.52	.50	**26**	.44	.56	.50
12	.40	.60	.49	**27**	.56	.44	.50
13	.68	.32	.47	**28**	.48	.52	.50
14	.68	.32	.47	**29**	.44	.56	.50
15	.60	.40	.49	**30**	.68	.32	.47

يتضح من الجدول السابق أن معاملات السهولة تراوحت بين (0.72-0.20)، وهذه القيم في حدود المدى المسموح به لقبول المفردة وتضمينها في الاختبار؛ حيث تحذف المفردة إذا بلغ معامل سهولتها 0.9 فأكثر (فؤاد البهي، ١٩٧٩، ٦٣٧-٦٣٨).

وتم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار بحساب الجذر التربيعي لحاصل ضرب معامل السهولة ومعامل الصعوبة، واتضح أنها تتراوح ما بين (0.50-0.45) وهى في حدود المدى المقبول؛ حيث "تعتبر المفردة غير مميزة إذا قل معامل التمييز لها عن 0.2 ". (فؤاد البهي، ١٩٧٩، ٦٤٥). ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية محتوياً على (5) مفردات تتضمن (30) جزئيةً، وصالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

- **تحديد زمن الاختبار:**

تم تقدير زمن الاختبار بحساب متوسط زمن أداء جميع التلاميذ على الاختبار؛ حيث اتضح أن الزمن اللازم للإجابة عن جميع مفردات الاختبار بلغ (45) دقيقة شاملة زمن إلقاء التعليمات.

- **الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للصعوبة التي تنتمي إليها، وكذلك معامل ارتباط الدرجة الكلية للصعوبة بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لاختبار صعوبات الكتابة

المفردة	ص 1	المفردة	ص 2	المفردة	ص 3	المفردة	ص 4	المفردة	ص 5
1	0.774**	**1**	0.561**	**1**	0.658**	**1**	0.733**	**1**	0.655**
2	0.511**	**2**	0.684**	**2**	0.612**	**2**	0.501*	**2**	0.800**
3	0.546**	**3**	0.497*	**3**	0.630**	**3**	0.531**	**3**	0.739**
4	0.600**	**4**	0.607**	**4**	0.587**	**4**	0.444*	**4**	0.585**
5	0.645**	**5**	0.679**	**5**	0.761**	**5**	0.695**	**5**	0.536**
6	0.558**	**6**	0.538**	**6**	0.796**	**6**	0.695**	**6**	0.533**
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	**0.669****		**0.807****		**0.620****		**0.827****		**0.609****

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالصعوبات التي تنتمي إليها دالة وكذلك معاملات ارتباط الصعوبات بالدرجة الكلية دالة عند مستوى 0.01 ,0.05 مما يعنى أن المفردات تتجه لقياس الصعوبات التي تنتمي إليها وأن الصعوبات تتجه لقياس المكون الرئيس (صعوبات الكتابة)، مما يدل على أن الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

- **الثبات:**

تم حساب ثبات اختبار صعوبات الكتابة والاختبار ككل بطريقتين، باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون-21، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

- باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون-21:

جدول (٣)

ثبات اختبار صعوبات الكتابة باستخدام معادلة كيودر ريتسارد سون-٢١

عدد المفردات	المتوسط	التباين	معامل الثبات
30	16.28	41.21	0.848

- **باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:**

جدول (٤)

معاملات ثبات اختبار صعوبات الكتابة بألفا كرونباخ

الصعوبات	عدد المفردات	التباين	معامل الثبات
استخدام علامات الترقيم المناسبة	6	3.023	0.703
التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	6	3.223	0.633
التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة	6	3.623	0.754
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا أو لفظًا	6	3.240	0.647
استخدام أدوات الربط المناسبة	6	3.500	0.712
الدرجة الكلية	**30**	**41.21**	**0.851**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لصعوبات الكتابة بلغت (0.848) بمعالة كيودر ريتشارد سون-21، وتراوحت ما بين (0.633-0.754)، كما بلغت قيمة ثبات الاختبار ككل (0.851) وجميعها قيم جيدة للثبات.

التطبيق القبلي لاختبار صعوبات الكتابة:

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

جدول (٥) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث فى مهارات الكتابة والدرجة الكلية قبلياً

الصعوبات	المجموعات	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية
استخدام علامات الترقيم المناسبة	تجريبية	30	1.9333	.44978	1.722	58	غير دالة
	ضابطة	30	1.7333	.44978			
التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	تجريبية	30	2.0333	.61495	0.722	58	غير دالة
	ضابطة	30	1.9000	.80301			
التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة	تجريبية	30	2.0667	.73968	1.762	58	غير دالة
	ضابطة	30	1.7667	.56832			
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا أو لفظًا	تجريبية	30	2.0333	.66868	1.356	58	غير دالة
	ضابطة	30	1.8000	.66436			
استخدام أدوات الربط المناسبة	تجريبية	30	2.1000	.66176	0.648	58	غير دالة
	ضابطة	30	2.0000	.52523			
الدرجة الكلية	**تجريبية**	**30**	**10.1667**	**2.18274**	**1.893**	**58**	**غير دالة**
	ضابطة	**30**	**9.2000**	**1.74988**			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياس القبلي غير دالة في المهارات المتضمنة باختبار صعوبات الكتابة والدرجة الكلية حيث جاءت على نحو غير دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في صعوبات الكتابة قبلياً.

(٣) بناء البرنامج المقترح وضبطه:

قامت الباحثة بإعداد برنامج مقترح قائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وقد تم تناول الإجراءات التي اتبعت في بناء البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي، لعلاج صعوبات الكتابة وصولًا إلى صورته النهائية، وقد مر بناء البرنامج بالخطوات التالية:

- تحديد فلسفة البرنامج.
- تحديد أسس بناء البرنامج.
- تحديد مكونات البرنامج.

تحديد الخطة الدراسية اللازمة لتنفيذ البرنامج

٢-دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي:

تم إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على **أنشطة التفاعل الاجتماعي:** وذلك بتحديد الهدف من الدليل ومحتواه وأنشطته.

خامسًا: إجراءات التجربة الميدانية للبحث:

١- اختيار عينة البحث ووصفها:

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية من تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة (٦٠) تلميذة تم تقسيمهم إلى (٣٠) تلميذة في المجموعة التجريبية، و(٣٠) تلميذة بالمجموعة الضابطة.

٢- تطبيق أداة البحث قبليًا:

تم اختبار صعوبات الكتابة قبليًا على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عينة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥ يوم الأحد ٢٠ أكتوبر ٢٠٢٤.

٣- تدريس البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي.

استغرق تدريس البرنامج المدة من الثلاثاء ٢٢ أكتوبر حتى الاثنين ١٢ نوفمبر ٢٠٢٤، وتضمنت إجراءات التجريب في هذه الفترة قيامي بتدريس مجموعة البحث البرنامج بالاعتماد على دليل المعلم، وذلك بالتنسيق مع إدارة المدرسة.

٤-تطبيق أداة البحث بعديًا:

تم تطبيق اختبار صعوبات الكتابة بعديًا على مجموعتي البحث الثلاثاء ١٣ نوفمبر ٢٠٢٤، بعد الانتهاء من تدريس البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي.

نتائج البحث، مناقشتها، وتفسيرها:

١-اختبار الفرض الأول من فروض البحث الذي نص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات الكتابة، كما تم استخدام معادلة " η^2 " لتحديد حجم ومستوى التأثير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)
قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في صعوبات الكتابة والدرجة الكلية بعدياً

الصعوبات	المجموعات	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية	η^2 حجم التأثير	مستوى التأثير
استخدام علامات الترقيم المناسبة	تجريبية	30	4.9000	.40258	23.575	58	0.01	0.91	كبير
	ضابطة	30	2.0667	.52083					
التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	تجريبية	30	4.8000	.48423	22.079	58	0.01	0.89	كبير
	ضابطة	30	1.9333	.52083					
التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة	تجريبية	30	4.7000	.53498	15.860	58	0.01	0.81	كبير
	ضابطة	30	1.8667	.81931					
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا أو لفظًا	تجريبية	30	4.6000	.49827	17.654	58	0.01	0.84	كبير
	ضابطة	30	1.8333	.69893					
استخدام أدوات الربط المناسبة	تجريبية	30	4.7333	.44978	18.303	58	0.01	0.85	كبير
	ضابطة	30	2.2000	.61026					
الدرجة الكلية	**تجريبية**	**30**	**23.7333**	**1.57422**	**33.703**	**58**	**0.01**	**0.95**	**كبير**
	ضابطة	**30**	**9.9000**	**1.60495**					

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة في الصعوبات المتضمنة باختبار صعوبات الكتابة والدرجة الكلية حيث جاءت على نحو دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) لصالح المجموعة

التجريبية، مما يعنى ارتفاع أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء الكتابي مقارنة بأقرنهم في المجموعة الضابطة.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " η^2 " لصعوبات الكتابة، والدرجة الكلية جاءت أكبر من (0.14) * (انظر: رشدي منصور، ١٩٩٧، ٥٧؛ سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ١٣٦؛ ممدوح الكناني، ٢٠١٢، ٥٨٨)، لتعبر عن حجم تأثير كبير، كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت ككل بلغ 0.95 مما يعنى أن إسهام البرنامج المقترح القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي في التباين الحادث في علاج صعوبات الكتابة جاء بنسبة 95% وهى قيمة كبيرة وفقا للتدرج المعتمد لقيم " η^2 ". ومن ثم تم قبول الفرض الأول من فرضي البحث .

٢- اختبار الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

حيث تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الكتابة، كما تم استخدام معادلة كوهين (d) لتحديد حجم ومستوى التأثير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الكتابة والدرجة الكلية

الصعوبات	القياس	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية	d حجم التأثير	مستوى التأثير
استخدام علامات الترقيم المناسبة	قبلي	30	1.9333	.44978	24.30	29	0.01	4.437	كبير
	بعدي	30	4.9000	.40258					
التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	قبلي	30	2.0333	.61495	17.654	29	0.01	3.223	كبير
	بعدي	30	4.8000	.48423					
التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة	قبلي	30	2.0667	.73968	14.432	29	0.01	2.635	كبير
	بعدي	30	4.7000	.53498					
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا أو لفظًا	قبلي	30	2.0333	.66868	18.166	29	0.01	3.317	كبير
	بعدي	30	4.6000	.49827					
استخدام أدوات الربط المناسبة	قبلي	30	2.1000	.66176	17.835	29	0.01	3.256	كبير
	بعدي	30	4.7333	.44978					
الدرجة الكلية	**قبلي**	**30**	**10.1667**	**2.18274**	**25.864**	**29**	**0.01**	**4.722**	**كبير**
	بعدي	**30**	**23.7333**	**1.57422**					

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي دالة في الصعوبات المتضمنة باختبار صعوبات الكتابة والدرجة الكلية حيث جاءت على نحو دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) لصالح القياس البعدي، مما يعنى علاج تلك الصعوبات لدى المجموعة التجريبية.

* قيم ($\eta 2$) لإسهام المتغير المستقل في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع: (٠،٠١ : < ٠،٠٦) تأثير ضعيف، (٠،٠٦ : < ٠،١٤) تأثير متوسط، (٠،١٤ فأكثر) تأثير كبير.

كما يتضح أن جميع قيم (d) جاءت أكبر من 0.8 * للصعوبات والدرجة الكلية وهي تعبر عن حجم تأثير كبير مما يعنى فعالية البرنامج المقترح في علاج صعوبات الكتابة. ومن ثم تم قبول الفرض الثاني من فرضي البحث

مناقشة النتائج وتفسيرها:

توصلت النتائج السابقة إلى أن **البرنامج المقترح القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي يحقق فعالية مقبولة في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت، فالأنشطة التفاعلية تساعد على علاج الصعوبات الكتابية الموجودة لدى تلاميذ الصف الرابع بالكويت، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الملك الهزاني، وعبد الرحمن أباعود (٢٠١٩، ٣٣)، التي أكدت على أن علاج صعوبات الكتابة يمكن أن يكون بالاعتماد على** البصر، والسمع، واللمس، والحركة، تلك الحواس التي يتم الاعتماد عليها في الأنشطة التفاعلية لتحدث التأثير الفعال، وتتفق أيضًا مع دراسة سالم، وآخرون (٢٠٠٦، ١٧٩) التي أكدت على أن صعوبات الكتابة يمكن علاجها من خلال تحسين الذاكرة البصرية للحروف، والتي تحدث من خلال مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها التلميذ، وتتفق مع دراسة فهد العليان (٢٠٢٠، ٢٦٠٩) التي تؤكد على أن الأنشطة الحركية من أكثر الأنشطة التي يفضلها الطلاب في المرحلة الابتدائية، ويرجع السبب في ذلك إلى أنها تعمل على إشباع حاجة التلميذ للحركة لذا فإن استخدامها في علاج صعوبات الكتابة يحدث فعالية كبيرة.

وترى الباحثة أن سبب نجاح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصعوبات الكتابة، وتراجع المجموعة الضابطة إلى السمات الفعالة للبرنامج المقترح، والتي تمثلت في الآتي:

- الاعتماد على أنشطة التفاعل الاجتماعي في تدريس صعوبات الكتابة، إذ تم اختيار مجموعة من دروس مقرر الصف الرابع الابتدائي بالكويت وتدريسهم بالاعتماد على أنشطة التفاعل الاجتماعي، فقد ربطت الباحثة بين الأهداف الإجرائية للدروس المختارة، والصعوبات المرجو علاجها، وقد تأكدت الباحثة من علاج الصعوبات الكتابة المحددة من خلال التقويم التكويني، والختامي .
- بناء البرنامج المقترح معلى الأسس العلمية، وذلك من خلال مراعاته لما يوجد لدى التلاميذ من الميول، والاتجاهات، وما يوجد لديهم من الخصائص العقلية، والمعرفية، والتربوية، وتعيين أهداف البرنامج بقدر كبير من الدقة، حتى تتوافق مع صعوبات الكتابة المرجو علاجها.
- تطوير مهارات الكتابة لدى التلاميذ من خلال أنشطة التفاعل الاجتماعي، والتي يترتب عليها حدوث الحركة، والاتصال، والمشاركة التي سهلت فهم مهارات الكتابة لدى التلاميذ.
- تمكين التلاميذ من فهم مهارات الكتابة نتيجة أنشطة الكتابة المختلفة التي تضمنها البرنامج.
- توافر بيئة تتسم بالفعالية أسهمت في عملية علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- تنوع الأنشطة التعلمية أدى إلى وجود نمط من المتعة في تدريس مهارات الكتابة.

* **قيم (d)** لإسهام المتغير المستقل في تفسير التباين الكلى للمتغير التابع: (٠،٢ : < ٠،٥) تأثير ضعيف، (٠،٥ : <٠،٨) تأثير متوسط، (أكثر من ٠،٨) تأثير كبير.

١- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، يمكن صياغة التوصيات التالية:

أ. زيادة الاهتمام بعلاج صعوبات التعلم بشكل عام، لإخراج جيل متميز، وضرورة توظيف مهارات الكتابة في المواد التعليمية الأخرى.

ب. الاتمام بتطبيق البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة في المراحل التعليمية الأخرى، وضرورة تهيئة المناخ اللازم توافره لتطبيق البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي، لعلاج صعوبات تعلم الكتابة.

ج. عقد دورات تدريبية للمعلمين، من أجل إعلامهم بطريقة التعامل مع الصعوبات التي تواجه التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وكيفية علاجها.

د. الاستفادة من الأدوات، والمواد التي تم تطبيقها في البحث، وإجراء دراسات جديدة في مجال أنشطة التفاعل الاجتماعي، في إطار البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي، واستخدام البرنامج القائم على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات أخرى، كالقراءة.

٢- **مقترحات البحث**:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يقترح اجراء البحوث التالية:

١. تصميم برنامج قائم على التفاعل الاجتماعي لتحسين مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت.

٢. برنامج تعليمي يعتمد على أنشطة التفاعل الاجتماعي لعلاج صعوبات الكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالكويت.

٣. تأثير برنامج تفاعلي على معالجة صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

٤. برنامج قائم على الأنشطة التفاعلية لتحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الكويت.

٥. دور أنشطة التفاعل الاجتماعي في تحسين مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

فاطمة الزهراء العايدي (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أحمد دراية، الجزائر.

خالد فتح الله الحوصلي، (٢٠١٨). تصميم برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية وتحديد مدي فاعليته في علاج صعوبات التعلم لمهارتي القراءة والكتابة: تطبيقا على معلمي مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء، "رسالة دكتوراه منشورة"، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإنسانية، السودان.

مروة إبراهيم محمد السيد، (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

محمد أحمد خصاونة، (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير. مجلة كلية التربية، ١٧ (٤)، ١٠٧-١٤٠.

رجاء محمود أبو علام (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير في تخفيف صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، "رسالة دكتوراه منشورة"، كلية الدارسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.
باهمام، بدور بنت أحمد (٢٠٢٢). تصورات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول التعبير الكتابي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في الكتابة في المرحلة المتوسطة، المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع(٢٠)، ٨٧- ١١٣.
هبة جلال محمد (٢٠١٩). برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين التعبير الكتابي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع(٢٤)، ٢٠٠-٢٢٠.
حنان محمد نصار (٢٠٢٠). برنامج قائم على الأنشطة التفاعلية لإكساب المفاهيم العلمية لطفل الروضة، مجلة كلية التربية، ٢٠(٢)، ٤٠١- ٤٢٢.
الجموعي مؤمن بكوش وجلول أحمد (٢٠٢١): التفاعل الاجتماعي ومختلف صوره- مدخل نظري، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية، ١٣(١)، ٣٠٧- ٣١٨.
عبد الله فلاح المجالي (٢٠١٨): فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الغنائية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، ٥(١)، ٣-٥٨.
أبو النيل، محمود السيد. (٢٠٠٩). مكتبة الأنجلو، مصر.
خالد ناصر القحطاني (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الدمج بين الأنشطة التفاعلية ومحفزات الألعاب الرقمية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بمنطقة تبوك، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(٨)، ٨٨-١١٠.
نجوى زاروني و نوالك دريد (٢٠١٩). دور الألعاب التربوية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المربيات لدى أطفال الروضة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة العربي التبسي، الجزائر.
نسمة جمال حسنين (٢٠٢١). مهارات التفاعل الاجتماعي والصمود النفسي وعلاقتهما بالسعادة النفسية لدي طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)، مجلة التربية في القرن م٢١ للدراسات التربوية والنفسية، ع(١٨)، مصر.
ماجدة فتحي محمد (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على الأنشطة التفاعلية لتنمية المهارات الناعمة ومهارات الذكاء الناجح لدى الموهوبين من أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، ١(١)، ٢٤٧-٣٣٠.
عديلة عبد الحميد رجب (٢٠٢٢). فاعلية برنامج في الأنشطة التفاعلية لتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بمكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٢٤٩)، مصر.
فهمي توفيق مقبل (٢٠١١). النشاط المدرسي مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج، كلية العلوم والآداب، جامعة البتراء، عمان.
محبب عبد الوهاب (٢٠١٤). تطوير تعليم مهارة الكتابة: تجربة قسم تعليم اللغة العربية، كلية التربية والتعليم، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية بجاكرتا، مركز البحوث والدراسات الإندونيسية، جامعة قناة السويس.
شريهان محمد علام (٢٠١٦). تصور مقترح لعلاج العسر الكتابي عند تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، مجلة كلية التربية، مصر، ع(٧١)، ٥٩٠- ٦١٨.

الحاج علي هواريـة (٢٠٢٠). صـعوبة تعلّـم الكتابـة أسـبابها ومظاهرهـا وطـرق علاجهـا، مجلـة إشكالات في اللغة والأدب، ٩(٣)، ٤٦٩- ٤٨٠.
سعد الحاج جخدول ومحمود قندوز (٢٠٢١). أساليب تشخيص صعوبات الكتابة: التطور والأبعاد، مجلة منار لدراسات العلوم الاجتماعية، ٣(١)، ١٦- ٢٦.
دهبية قوري (٢٠٢٢): التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم: صعوبات تعلم الكتابة نموذجا، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، ١٠٠١- ١٠٠٨.
عبد الملك الهزاني و عبد الرحمن بن عبد الله أباعود (٢٠١٩): فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة الطفولة العربية، ٢(٨٣)، ٢٩- ٤٣.
سالم، وآخرون. (٢٠٠٦). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، بيروت.
، بديعة. واكلي (٢٠١٨). صعوبة الكتابة بين التشخيص والعلاج، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، ٥٠٦- ٥١٦.
طيري، نادية. (٢٠١٥). صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
سها حميس و هاجر بوخيران (٢٠٢٢): أثر برنامج تدريبي في تعديل صعوبات تعلم الكتابة (عسر الخط) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: دراسة ميدانية بابتدائية بودويسة عبد القادر- خميستي تيسمسيلت، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر.
محمد محمد سالم وآخرون (٢٠٢٢): أثر استخدام المدخل الوظيفي في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، ع(٣٨)، ٤١١-٤٢٨.
أسماء خوخة ومدور مليكة (٢٠٢٠). صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة المسيلة، مجلة دراسات وأبحاث، ١٢(١)، ٢٦٣-٢٧٣.
سليمان عبد الواحد. إبراهيم (٢٠١٠):المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو، مصر، ط١.
العليان، فهد بن صالح. (٢٠٢٠). اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو الكتابة التعاونية، كلية التربية، المجلة التربوية، ع(٧٩)، ٢٦٠٦- ٢٦٣٦.
فاطيمة الزهراء سيسبان وآخرون (٢٠١٨): صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، "رسالة ماجيستير غير منشورة"، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم، الجزائر.
حياة مدخل وآخرون (٢٠١٨): صعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي وطرائق علاجها، كلية الآداب، جامعة الشهيد حمد لخضر الوادي، الجزائر.
دردیري، أحمد. (٢٠٢٠). تعليم القراءة بالألعاب اللغوية في علاج الصعوبة القرائية في مدرسة "دار السعادة" المتوسطة الإسلامية تشيجانجور جاكرتا الجنوبية، كلية التربية، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا، إندونيسيا.
رمضان، نزلي شهزرا. (٢٠١٦). تعليم الكتابة المقيدة باستخدام الألعاب اللغوية لدى الطلاب (دراسة تجريبية بمعهد دار الأمين ١٠ Gontor)، كلية التربية وتأهيل المعلمين، جامعة الرانيري، إندونيسيا.
الشخص، عبد العزيز. (٢٠١٧). برنامج مقترح باستخدام أنشطة اللعب لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين وأشقائهم التوحديين، مجلة الإرشاد النفسي، ع(٥٢)، ٣٩٩-٤٩٢.

القبلي، عناية القبلي، (٢٠١٤). التعزيز في الفكر التربوي، أمان للنشر والتوزيع، القاهرة.
مركز التميز في التعلم والتعليم. (٢٠٢١). التغذية الراجعة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
مصطفى ساهي مناتي وآخرون (٢٠٢٤): برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع(٦٢)، ٣٩٩-٤٦٠.
محمد عبد السلام (٢٠٢١): استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، مكتبة نور.
بديع عبد العزيز القشاعلة (٢٠٢١): أساليب وإستراتيجيات التَّعلُّم، دار النشر: مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني النقب، فلسطين.
عفاف عثمان مصطفى، ، (٢٠١٤): إستراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية- مصر، الطبعة الأولى.
السفياني، هلال محمد، (٢٠٢٠م)، طرائق التدريس العامة، الطبعة الأولى (تجريبية)، كلية التربية، ومركز التَّعلُّم عن بعد، محافظة المهرة- جامعة حضرموت.
عبد الله العنزي (٢٠٢٤) : تعليم وتعلم اللغة العربية: مناهج وأساليب حديثة، الإسكندرية : دار الكتاب الجامعي
فاطمة العايدي (٢٠٢٢) : أسس تعلم الكتابة في المراحل التعليمية الأولى، القاهرة : دار المعارف

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Wa Thai Nhu Phuong (2021). Difficulties In Studying Writing Of English-Majored Sophomores At A University In Vietnam, European Journal of Education Studies, 8 (10), pp 313: 330.

Hickman, P. (2017). The Writing Revolution: A Guide to Advancing Thinking Through Writing in All Subjects and Grades. Jossey-Bass.

Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. Journal of Educational Psychology

Bitchener, J., & Knipe, S. (2021). The Role of Social Interaction in Developing Writing Skills: A Focus on Collaborative Learning in Education. Routledge.

Bitchener and Knipe (2021) discuss the crucial role of social interaction in enhancing writing skills, emphasizing how collaborative learning among peers and feedback from teachers play a key role in reducing linguistic errors and fostering greater self-confidence in students' writing abilities.

Dennis, L., & Votteler, T. (2023). Promoting Preschoolers' Emergent Writing Skills through Interactive Writing. Young Children, 68(6), 12-19.