نوقشت هذه الرسالة

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على
تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة

وأجيزت يوم الأثنين الواقع في ٢٠١٣/٧/٢٢ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. مها زحلوق	عضواً	
د. بسماء آدم	عضواً	
د. حسن عماد	عضواً مشرفاً	

تم اجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية الخاصة.

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة

رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة

رنيم عبد الكريم الأسعد

إشراف الدكتور

حسن أديب عماد

المدرس في قسم علم النفس

العام الدراسي:

٢٠١١م – ٢٠١٢م

وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

أهدي خلاصة جهدي هذا إلى كل من علّمني حرفاً، وكل من ساهم معي في إنجاح هذه الرسالة لترى النور وأخصّ بالذكر:

المشرف الدكتور **حسن عماد** لقبوله الإشراف على هذه الرسالة بكامل مراحلها وخطواتها، ولما قدمه لي من توجيهات علمية وبحثية دون تقصير، ولما أحاطني به من دعمٍ معنوي ورعاية أبوية.

الشكر والعرفان للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة لتفضّلهم بقبول تحكيم الرسالة، وإسداء النصح والملاحظات التي ستسهم في إثراء الرسالة وتجاوز نقاط الضعف فيها.

وأهدي هذا العمل إلى **جميع محكّمي** أدوات الدراسة من أساتذة جامعيين، لقبولهم تحكيم أدوات الدراسة والمساهمة في تدعيمها بالتوجيهات العلمية والأكاديمية.

وكل الشكر **لمدارس التعليم الأساسي** التي طُبّقت فيها الدراسة الحالية، بمن فيهم من معلمين ومدراء، لما قدموه من تسهيلات خلال تطبيق الدراسة.

وكل التقدير **لجميع التلاميذ المشاركين في الدراسة الحالية وأولياء أمورهم**، لتعاونهم الكامل وقبولهم في أن يكونوا جزءاً فاعلاً في هذه الدراسة.

كما أهدي هذا العمل **لجميع زملائي وزميلاتي** في كلية التربية بجامعة دمشق من طلبة مرحلة الإجازة والماجستير والدكتوراه.

وإلى جميع أفراد أسرتي وزوجي العزيز.

(الباحثة)

إهداء

إهداء خاص إلى من كان لها الفضل الكبير في وصولي إلى هذه المرتبة و تحملت عناء السهر لأجلي. (أمي الغالية)

إهداء خاص إلى من كان له الفضل في مساندتي و إرشادي إلى الطريق الصحيح (والدي المرحوم عبد الكريم الأسعد)

إهداء خاص إلى إخوتي و أخواتي .

إهداء خاص إلى زوجي العزيز.

إهداء خاص إلى كل أصدقائي .

الباحثة

فهرس المحتويات		الصفحة
الآية الكريمة		أ
شكر وتقدير		ب
إهداء		ج
فهرس المحتويات		د
فهرس الملاحق		ط
فهرس الجداول		ي
فهرس الأشكال		ل
الفصل الأول	**مدخل الدراسة**	**١ – ٩**
أولاً– مقدمة الدراسة.		٢
ثانياً– مشكلة الدراسة.		٣
ثالثاً– أهمية الدراسة.		٦
رابعاً– أهداف الدراسة.		٦
خامساً– فرضيات الدراسة.		٧
سادساً– مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.		٨
الفصل الثاني	**الإطار النظري للدراسة**	**١٠ – ٥٨**
المحور الأول	**صعوبات تعلم الكتابة**	**١١ – ٣٨**
تمهيد:		١٢
صعوبات التعلم		
أولاً– تعريف صعوبات التعلم.		١٢
ثانياً– محكّات تشخيص صعوبات التعلم.		١٤
ثالثاً– تصنيف صعوبات التعلم:		
١– صعوبات تعلم نمائية.		١٥
٢– صعوبات التعلم الأكاديمية.		١٥
رابعاً– علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية.		١٥
صعوبات تعلم الكتابة		
أولاً– طبيعة عملية الكتابة ومكوناتها.		١٧
ثانياً– متطلبات عملية الكتابة:		١٨ – ١٩
١– سلامة حاستي السمع والبصر وحركة اليد.		١٨

٢- قدرات عقلية كافية.	١٨
٣- امتلاك مهارات اللغة الشفهية.	١٨
٤- امتلاك مهارات القراءة.	١٩
٥- توفر مهارات التآزر البصري الحركي.	١٩
٦- توفر الدافعية للكتابة.	١٩
ثالثاً- خصائص مهارات الكتابة اليدوية:	١٩ - ٢٢
١- خصائص شكلية.	٢٠
٢- خصائص ضمنية.	٢١
رابعاً- مراحل اكتساب مهارات الكتابة اليدوية:	٢٢ - ٢٤
١- مرحلة ما قبل المدرسة.	٢٢
٢- المرحلة المدرسية.	٢٣
خامساً- صعوبات التعلم في الكتابة.	٢٤
سادساً- أسباب صعوبات تعلم الكتابة:	٢٦ - ٣١
١- اضطراب التحكم بعضلات اليد والتناسق الحركي العام.	٢٦
٢- صعوبات الإدراك.	٢٦
٣- صعوبات الانتباه.	٢٨
٤- صعوبات الذاكرة.	٢٩
٥- صعوبات التفكير.	٢٩
٦- صعوبات اللغة الشفهية.	٢٩
٧- صعوبات تعلم القراءة.	٣٠
٨- نقص الدافعية.	٣٠
سابعاً- المشكلات التي يخبرها تلامذة صعوبات التعلم في الكتابة:	٣١ - ٣٦
١- صعوبات الكتابة بالنسخ أو (الإملاء المنظورة):	٣١
أ- عيوب مسك القلم والضغط عليه فوق الورقة.	٣١
ب- تشوه الخط اليدوي عند النسخ وعدم قابليته للقراءة وسوء تنظيم الورقة.	٣٢
٢- صعوبات الكتابة بالتهجئة أو (الإملاء غير المنظورة):	٣٣
٣- صعوبات التعبير الكتابي.	٣٤
ثامناً- الإستراتيجيات المستخدمة في علاج صعوبات تعلم الكتابة الأساسية:	٣٦ - ٣٨
١- استراتيجية العمليات النفسية.	٣٦

٢- استراتيجية تحليل المهمة.	٣٦
٣- الاستراتيجية التي تجمع بين تحليل المهمة والعمليات النفسية.	٣٧
٤- استراتيجية الحواس المتعددة.	٣٧
المحور الثاني **صعوبات الإدراك البصري**	**٣٩ - ٥٧**
تمهيد:	٤٠
الإدراك	
أولاً- المفهوم العلمي للإدراك.	٤٠
ثانياً- كيفية حدوث عملية الإدراك.	٤١
ثالثاً- العوامل المؤثرة في عملية الإدراك.	٤٣
رابعاً- خصائص الإدراك.	٤٤
خامساً- قوانين التنظيم الإدراكي:	٤٥ - ٤٨
١- قوانين تجميع الأشياء.	٤٥
٢- قانون براجنانتس لجودة الأشكال.	٤٧
٣- قانون الشكل والأرضية.	٤٧
سادساً- طرق المعالجة الإدراكية للشكل:	٤٨ - ٥٠
١- المعالجة بتحليل الشكل إلى مكوناته الأساسية.	٤٨
٢- المعالجة بالبيانات في مقابل المعالجة بالمفاهيم.	٤٨
٣- المعالجة الجزئية في مقابل المعالجة الكلية.	٤٩
٤- المعالجة وفقاً للخصائص الثابتة.	٥٠
٥- معالجة الملامح المترابطة في مقابل معالجة الملامح غير المترابطة.	٥٠
صعوبات الإدراك البصري	
أولاً- الإدراك البصري وصعوبات التعلم.	٥١
ثانياً- أسباب صعوبات الإدراك البصري.	٥٢
ثالثاً- الصعوبات الفرعية المتضمنة في صعوبات الإدراك البصري:	٥٤ - ٥٧
١- بطء عمليات الإدراك البصري.	٥٤
٢- صعوبات التمييز البصري.	٥٨
٣- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية.	٥٥
٤- صعوبات الإغلاق البصري.	٥٦
٥- صعوبة إدراك العلاقات المكانية.	٥٦

٦- صعوبة التعرف على الحرف.	٥٧
٧- صعوبة إدراك الكل من خلال الجزء.	٥٧
٨- صعوبة الذاكرة البصرية.	٥٧
الفصل الثالث **دراسات سابقة**	**٥٨ - ٦٧**
تمهيد:	٥٩
أولاً- دراسات سابقة (عربية).	٥٩
ثانياً- دراسات سابقة (أجنبية).	٦١
ثالثاً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.	٦٦
الفصل الرابع **منهج الدراسة وإجراءاتها**	**٦٨ - ١٠٠**
تمهيد:	٦٩
أولاً- منهج الدراسة.	٦٩
ثانياً- أدوات الدراسة:	٦٩ - ٩٧
١- الأدوات المستخدمة في تشخيص تلامذة صعوبات تعلم الكتابة:	٦٩ - ٩٤
أ- اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن).	٧٠
ب- مجموعة اختبارات الإدراك البصري (الوقفي ١٩٩٨):	٧١ - ٨٠
- اختبار التداعي البصري الحركي.	٧١
- اختبار التكامل البصري الحركي.	٧٤
- اختبار التحليل البصري.	٧٨
ج- اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية (إعداد الباحثة):	٨١ - ٩٤
- أهداف الاختبار.	٨١
- وصف الاختبار.	٨٢
- إجراءات التطبيق ووضع الدرجات.	٨٤
- مؤشرات الصدق والثبات.	٨٦
- عينة التقنين والمعايير.	٩٢
٢- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكتابة الأساسية لدى تلامذة صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).	٩٤
ثالثاً- عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها.	٩٧
رابعاً- إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي.	٩٩

الفصل الخامس	عرض ومناقشة نتائج الدراسة ومقترحاتها	١٠٢ – ١١٨
تمهيد:		١٠٢
أولاً– المعالجة الإحصائية للفرضيات:		١٠٢ – ١٠٨
١– الفرضية الأولى.		١٠٢
٢– الفرضية الثانية.		١٠٣
٣– الفرضية الثالثة.		١٠٤
٤– الفرضية الرابعة.		١٠٥
٥– الفرضية الخامسة.		١٠٧
٦– الفرضية السادسة.		١٠٧
ثانياً– مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.		١٠٨
ثالثاً– توصيات الدراسة.		١١٧
رابعاً– بحوث مقترحة.		١١٧
قائمة المراجع		١١٩ – ١٢٧
قائمة المراجع العربية.		١٢٠
قائمة المراجع الأجنبية (References)		١٢٤
ملخص الدراسة		
ملخص الدراسة باللغة العربية.		١٢٩ – ١٣٣
ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية (Abstract)		I - VI

فهرس الملاحق		
رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	تسهيل المهمة وموافقة مديرية تربية دمشق لتطبيق أدوات الدراسة لتشخيص العينة وتطبيق البرنامج التدريبي.	١٣٥
٢	أسماء المحكمين واختصاصاتهم العلمية.	١٣٦
٣	اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة (لرافن).	١٣٧
٤	اختبار التداعي البصري الحركي (الوقفي ١٩٩٨).	١٤٢
٥	اختبار التكامل البصري الحركي (الوقفي ١٩٩٨).	١٤٣
٦	اختبار التحليل البصري الحركي (الوقفي ١٩٩٨).	١٤٦
٧	اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية مع تعليمات التطبيق، والبنود، وجداول تحويل الدرجات الخام (إعداد الباحثة).	١٤٩
٨	جلسات البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكتابة الأساسية (إعداد الباحثة)	١٦٨

فهرس الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	ثبات اختبار التداعي البصري الحركي بمعادلة (كورد – ريتشاردسون) للفئات العمرية كما ورد في الدليل الأساسي.	٧٢
٢	عيِّنة الصِّدق المِحَكِّي لمجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٧٢
٣	نتائج الصِّدق المِحَكِّي لاختبار التَّداعي البصري الحركي وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٧٣
٤	الصِّدق المِحَكِّي لاختبار التَّداعي البصري الحركي بدلالة اختبار التَّكامل البصري الحركي واختبار مهارات التَّحليل البَصَري وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٧٣
٥	نتائج ثبات (ألفا–كرنباخ) وثبات الإعادة لاختبار التَّداعي البصري الحركي وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٧٤
٦	ثبات التجزئة النصفية لاختبار التكامل البصري الحركي للفئات العمرية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) كما ورد في دليل الاختبار.	٧٦
٧	الصِّدق المِحَكِّي لاختبار التَّكامل البصري الحركي بدلالة محصلات التَّلاميذ في مادة القراءة والإملاء وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٧٦
٨	الصِّدق المِحَكِّي لاختبار التَّكامل البصري الحركي بدلالة اختبار التَّداعي البصري الحركي وبدلالة اختبار مهارات التَّحليل البَصَري وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٧٧
٩	ثبات اختبار التَّكامل البصري الحركي وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٧٨
١٠	ثبات التجزئة النصفية لاختبار مهارات التحليل البصري للفئات العمرية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) كما ورد في الدليل الأساسي.	٧٩
١١	الصِّدق المِحَكِّي لاختبار التَّحليل البَصَري الحركي بدلالة محصلات التَّلاميذ في مادة القراءة والإملاء وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٧٩
١٢	ثبات اختبار التَّحليل البَصَري الحركي وفق الدِّراسة الحاليَّة.	٨٠
١٣	التقديرات على بنود القسم الأوَّل من اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٨٤
١٤	خصائص العيِّنة الاستطلاعية لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٨٦
١٥	ترتيب بنود اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة وفق معاملات السُّهولة.	٨٧
١٦	خصائص عيِّنة الصِّدق والثَّبات لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٨٩

١٧	مؤشرات الصِّدق البنائي لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٩٠
١٨	مؤشرات الصِّدق المِحَكِّي لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة عند كل مُستوى عمري/صفي.	٩٠
١٩	مؤشرات صدق الفرق المتقابلة لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٩١
٢٠	مؤشرات ثبات اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٩٢
٢١	خصائص عيِّنة التعيير لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٩٢
٢٢	المُتَوَسِّطات والانحرافات المعياريَّة لعيِّنة تقنين اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٩٣
٢٣	التقدير الوصفي للأداء لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٩٤
٢٤	المدرسة الَّتي سحبت منها العيِّنة التَّجريبية من تلامذة الصَّف الرَّابع ذوي صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.	٩٨
٢٥	نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الأولى.	١٠٢
٢٦	نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّانية.	١٠٣
٢٧	نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّالثة.	١٠٥
٢٨	نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الرَّابعة.	١٠٦
٢٩	نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الخامسة.	١٠٧
٣٠	نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة السَّادسة.	١٠٨

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	خصائص وضع الجسم والورقة واليد المُفضَّلة في الكِتابة.	٢٠
٢	الوضعية الصحيحة لقبض أصابع اليد للقلم أثناء الكِتابة.	٢١
٣	الوضعية الخاطئة لمسك القلم لدى تلامذة صُعوبات الكِتابة.	٣١
٤	عينة من كِتابات تلامذة صُعوبات الكِتابة اليدويَّة.	٣٢
٥	تمثيل عمليَّة الإدراك من وجهة نظر (حمدان ١٩٨٦).	٤٢
٦	مُعادلة الذَّكاء كعمليَّة إدراكيَّة من وجهة نظر (حمدان ١٩٨٦).	٤٣
٧	مُعادلة التعلُّم الفعَّال من وجهة نظر (حمدان ١٩٨٦).	٤٣
٨	مثال يوضح قانون التَّقارب.	٤٥
٩	مثال يوضح قانون التَّشابه.	٤٦
١٠	مثال يوضح قانون التَّشابه.	٤٦
١١	مثال يوضح قانون التَّشابه.	٤٦
١٢	مثال يوضح قانون الاتِّصال (الاستمرار).	٤٧
١٣	مثال يوضح قانون الإغلاق.	٤٧
١٤	مثال يوضح قانون الشَّكل والأرضيَّة.	٤٨
١٥	مثال يوضح طريقة المُعالجة الجزئيَّة في مُقابل المُعالجة الكليَّة للمُثيرات.	٤٩
١٦	مثال يوضح طريقة المُعالجة الإدراكيَّة للملامح المُترابطة مُقابل الملامح غير المُترابطة.	٥٠
١٧	مثال يوضح طريقة كشف صُعوبات الإغلاق البصري.	٥٦

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً- مقدمة الدراسة.

ثانياً- مشكلة الدراسة.

ثالثاً- أهمية الدراسة.

رابعاً- أهداف الدراسة.

خامساً- فرضيات الدراسة.

سادساً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

أولاً- مُقدّمة الدراسة:

حظيت قضيتا الكشف والتدخُّل المُبكِّرين لحالات صُعوباتُ التعلُّم **(Learning Disabilities)** باهتمام واضح من قبل الباحثين والمربين منذ مطلع القرن العشرين، فصُعوباتُ التعلُّم من الإعاقات حديثة التصنيف نسبياً ضمن مجال التَّربية الخاصَّة وعلم نفس المعوقين، حيث كان الاهتمام في السابق منصباً على أشكال الإعاقات الأخرى ذات الطَّابع الفسيولوجي (العقليَّة، السمعيَّة، البصريَّة، الحركيَّة)؛ وتعود البدايات الأولى لتعريف صُعوباتُ التعلُّم وتحديدها من منظور علمي سيكولوجي إلى **صامويل كيرك (Kirk. S. 1962)** عندما أشار في محاولاته الأولى إلى اعتبار صُعوبات التعلُّم اضطراباً أو تراجعاً نمائياً في واحدة أو أكثر من العمليَّات الأساسيَّة المُرتبطة بالكلام أو اللُّغة أو الكِتابة أو الحساب أو التهجي، والتي تنشأ عن وجود اضطرابات وظيفيَّة في الدماغ، أو اضطرابات سلوكية أو انفعاليَّة، وليست ناتجة عن أي من حالات التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي، أو العوامل البيئية أو الثقافيَّة (Kirk, 1981, pxi). ومنذ ذلك التاريخ بدأ مفهوم صُعوباتُ التعلُّم ينمو ويتسارع باطراد مع تطور طُرق الكشف والتشخيص وحداثة استراتيجيات التدريس.

والكِتابة عمليَّة تحوَّل فيها الأصوات المسموعة والرُّموز المكتوبة إلى خطوط مكتوبة ومصورة بخط يد التلميذ كما سمعها أو رآها على الورق، لذلك فهي تتطلب عدداً من العمليَّات المعرفيَّة العليا لدى العاديين كالذَّاكرة والتفكير والإدراك البصري والسمعي؛ ولابد من الإشارة إلى أن التلاميذ الَّذينَ يعانون من صُعوبات تعلُّم في الكِتابة يعانون من صعوبات نمائيَّة في عمليَّات الإدراك لاسيما الإدراك البصري، التي تنعكس على الأداء الأكاديمي؛ فقد بين **كنجهام (Cunnigham 1999)** أنَّ صعوبات الإدراك البصري كانت العامل الرئيسي في صعوبات القراءة والكِتابة، وأنَّ التلاميذ الَّذينَ لم يستطيعوا التَّعرُّفَ إلى الكلمات والحروف المطبوعة على البطاقات كانت لديهم صعوبات في إدراك الشَّكل والخلفيَّة، وصعوبات في التَّعرُّف البصري إلى الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مُختلفة كدليل على صعوبات ثبات الشَّكل (Cunnigham, 1999, p69). كما بيّنَ كلٌّ من **شوفمان وآشير (Shovman & Ahissar 2006)** أن قصور قدرات الإدراك البصري له تأثيرٌ مُباشر على مهارات تعلُّم مهارات الكِتابة، إذ يُلاحظ على المصابين بصعوبات الكِتابة **(Dysgraphia)** وجود أعراض مُرتبطة بالرؤية، حيث يكون النص المكتوب غير واضح بالنسبة لهم، كما أن العديد من أخطاء الكِتابة التي يرتكبونها ناتجة عن سوء المُعالجة البصريَّة، وبشكل عام تُعدُّ القراءة والكِتابة بالنسبة لهم عمليَّة شاقَّة على النِّظام البصري، وتتطلب تمييزاً مكانيَّاً ومُعالجة سريعة، كما يعانون من صعوبات في الذَّاكرة البصريَّة لتذكر شكل الحرف والكلمة قبل كتابتها، وقد يرون الكلمات بصورة مُشوَّشة، ويعانون من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المُتشابهة في الشَّكل (Shovman & Ahissar, 2006, p3515). كما بيّنَ **رورك (Rourke 1998)** بدراسة قام بها لتحديد العلاقة بين مهارات الإغلاق البصري والذَّاكرة البصريَّة التتابُعيّة، أنَّ ذوي صعوبات الكِتابة يعانون من قصور واضح في هاتين المهارتين مُقارنةً بالعاديين من نفس العُمر الزَّمني والعُمر الصَّفي (Rourke, 1998, p18). كما بيّنَ كلٌّ من **كيرك**

وكلفانت (kirk & kalvant 1988) أنَّ الطفل الَّذي يُعاني من صعوبات في مهارات التمييز البصري مثلاً لديه حِدَّة إبصار عاديَّة ولكنَّه في نفس الوقت يُعاني من صعوبة في إدراك وتمييز مثيرين بصريين أو أكثر (كيرك وكلفانت، ١٩٨٨، ص١٦٨). كما بيّنَ (السيد ٢٠٠٣) أنَّ صعوبات الإدراك البصري تتضمَّن اضطراب مجموعة من المهارات البصريَّة هي (المطابقة، التمييز البصري، الثبات الإدراكي، إدراك العلاقات المكانيَّة، التمييز بين الشَّكل والأرضيَّة، الإغلاق البصري، والتآزر البصري الحركي)، وبيّن من خلال مراجعته للدراسات السَّابقة أن هناك فروقاً بين العاديين وذوي صُعوبات تعلُّم القراءة والكِتابة في هذه المهارات (السيد، ٢٠٠٣، ص٧٤-٧٧).

ومن جهة أخرى يُلاحظ وجود اتفاق بين العاملين مع فئة صُعوباتُ التعلُّم مَفادُهُ أنَّ أفراد هذه الفئة لهم قابليَّة لإحراز تقدم في المجالات الأكاديميَّة إذا ما تم الكشف عنهم وتشخيصهم بشكل مُبكّر، كما يمكن للتدخل المُبكر من خلال البرامج التدريبية والأنشطة العلاجيَّة المُعدَّةُ لهم أن يُحقِّقَ نتائج إيجابية، فقد بين كلٌّ من (الخطيب والحديدي ٢٠٠٣) أنَّ صُعوباتُ التعلُّم كغيرها من الإعاقات تستدعي أساليب تدريسيَّة خاصَّة، وإذا كان التوجه التربوي الحديث يُنادي بتدريس ذوي صُعوباتُ التعلُّم في الصف العادي، فذلك لا يعني أبداً عدم الحاجة إلى الخدمات التربويَّة الخاصَّة، فعلى الرَّغم من كون صُعوباتُ التعلُّم النمائيَّة داخليَّة المنشأ وذات طابع عصبي نَيرُولوجي، إلا أن المُتغيرات التربويَّة والبيئية تلعبُ دوراً في تعديل عمليَّة التَعلُّم، وتستطيع التأثير سلباً أو إيجاباً فيها (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣، ص٣١٢-٣١٤). فقد بيَّن كل من كيلر وهالهان (Keller & Hallahan 1987) أنَّ أخطاء الكِتابة الأساسيَّة في الإملاء المنظور وغير المنظور تُعالج بشكل أسرع إذا ما عولجت اضطرابات عمليات الإدراك البصري والبصري الحركي بإعادة ترتيب وتحسين جودة المثيرات البصرية، وتدريب تلميذ صعوبات الكتابة عليها تمهيداً لعلاج أخطاء الكتابة الأساسية، فالمتغيرات البصرية تلعب دوراً كبيراً في تعديل عملية تعلم مهارات الكتابة، وتستطيع التأثير سلباً أو إيجاباً فيها، فالتدريب القائم على العمليات النفسية يتم فيه التركيز على صعوبات تعليمية نمائية محددة (Keller & Hallahan, 1987, pp129-131).

وفي ضوء نتائج الدِّراسات السَّابقة التي أظهرت وجود علاقة بين صُعوبات الإدراك البصري وصُعوبات تعلُّم الكِتابة، ونظراً لقلَّةِ الدِّراسات التي أُجريت في هذا المجال لاسيما في سورية فيمكن سعت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري والتحقق من فاعليته في تحسين أخطاء الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات تعلُّم الكِتابة.

ثانياً- مشكلة الدِّراسة:

تُعدّ صُعوباتُ التعلُّم من الإعاقات النمائيَّة التي تحتاج إلى تخطيط وتدخل علاجي وتدريبي في مرحلة مُبكرة من عُمرِ التلميذ، فذلك له أثرٌ بالغُ الأهميَّة وطويلُ المدى على التعلُّم والنمو، وفي حال تأخُّر مثل هذه الإجراءات التدخُلية فإن مشكلات تعليميَّة قد تظهر وتكون سبباً للتَّسرُّبِ المدرسي، حيثُ يتطلع المهتمون

بهذا المجال إلى اليوم الَّذي يُصبح فيه ذوو صُعوبات التعلُّم قادرينَ على التعامُل مع كافة المواد الدراسية بفاعليَّة أُسوة بأقرانهم العاديين، خاصَّة مع مادة دراسية مثل الكِتابة التي تتطلبُ قُدراتٍ معرفيَّة وإدراكيَّة مُتطوِّرة لتنمية المهارات الأساسيَّة فيها، وتجاوز الأخطاء التي ترتبطُ بها وتَظهرُ بوضوحٍ لدى تلامذة صُعوباتُ التعلُّم.

إن التَّطور الحاصل في المجال التربوي والتعليمي فَرضَ تحدِّياتٍ جديدة فيما يتعلَّقُ بتعليمِ وتأهيلِ التلاميذ المعوقين بصورةٍ عامَّة، وذوي صُعوبات التعلُّم بصورةٍ خاصَّة، وغدا التعليمُ التقليدي عاجزاً لفشلهِ في مواكبة مُتطلبات هذه الفئة، فالطَّرائق التقليديَّة لتعليمِ الكِتابة لدى ذوي صُعوبات التعلُّم لم تعد مُناسبة لهم، وظهرت استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة تُناسب المُتطلَّبات التربويَّة والنَّفسيَّة الخاصَّة بهذه الفئة، وقد قدَّمت البحوثُ العلميَّة – **التي صُممت على أسسٍ من التشخيصِ النَّفسيِّ والتربوي لتجاوز الصعوبات النمائيَّة والأكاديميَّة** – أدلَّةً ثابتةً تؤيّدُ أنَّ علاج الصعوبات النمائيَّة لعمليَّات الإدراك عموماً، والإدراك البصري على وجه الخصوص يُسهم في تجاوز صُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة لاسيما في تنمية مهارات الكِتابة الأساسية؛ فقد بين **أوفورد (Offord 2007)** عند مناقشته لاضطرابات الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكِتابة، أنَّ الطرق البصريَّة سليمة فسيولوجياً ولكنَّها لا تؤدّي وظيفتها بشكلٍ طبيعي، فقد لوُحظ من الدِّراسات التجريبيَّة أنَّ طريقة مُعالجة الدِّماغ للمعلومات البصريَّة لدى ذوي الاضطراب البصري النمائي تتضمَّن صعوباتٍ في تنظيمِ وتفسيرِ وتذكُّر الصور البصريَّة والرُّموز المطبوعة، وبالنتيجة فهم يواجهونَ مشكلةً في فهم المجالِ الكلِّي للرموزِ المصوَّرةِ والمكتوبةِ للحروف والكلمات، كما أنَّ أعراض صعوبات الإدراك البصري تنعكسُ على أداءِ التلميذِ حيثُ يكرهُ ويتجنبُ الكِتابة، ويتأخَّر في تعلُّمها، مع وجود الكثير من الشطب والمحو على أوراقه، ويُعاني من صعوبة في تذكر أشكال الحروف والأعداد وعكسها بشكل متكرِّر، مع مسافات غير متساوية بين الحروف والكلمات، وحذف حروف من الكلمات وكلمات من الجمل، مع صعوبات في تنظيم العمل المكتوب عموماً، بالإضافة إلى بقاء العينين مركزتين على النشاط الكتابي لفترة زمنيَّة طويلة نسبياً، وظهور اضطراب عمليَّات الكِتابة المُتسقة للحروف والكلمات ومسافاتها، وأخطاء في تنقيط الحروف، والكِتابة بشكل مائل للأعلى أو لأسفل الصفحة (Offord, 2007,pp5-7). كما بيّنَ **باستين وزملاؤه (Bastien et al 2009)** في دراسة لهم أنَّ صعوبات التآزُر البصري الحركي استمرَّت لدى أفراد العيِّنة الضَّابطة الَّذينَ لم يخضعوا للبرنامج العلاجي، وأن (٤٤,٢%) منهم تفاقمت لديهم صعوبات القصور السمعي البصري للمرحلة العمرية (Bastien et al, 2009, pp13-14). كما بيّنَ كلٌّ من **كيلكر وسانجيف (Kelkar & Sanghavi 2005)** في دراستهما أنَّ التلاميذ الَّذينَ خضعوا للبرنامج التدريبي أحرزوا درجات عالية في الاختبار النمائي للتآزُر البصري الحركي **(DVM-4)** مُقارنةً مع المجموعة الضَّابطة، وبالتَّالي كان للبرنامج التدريبي أثر إيجابيَّة على الإدراك البصري عُموماً (Sanghavi & Kelkar, 2005, pp33-34). وفي دراسة طولية أجرتها كلٌّ من روز وآنيتا **(Rose & Anyta 2002)** على عينة مؤلَّفة من (١٢٠) تلميذاً من مستوى بين الصف الأول حتَّى الصف السَّادس، تبيَّن فيها أنَّ الصعوبات النمائيَّة لاسيما صعوبات الإدراك البصري

اختفت لدى (٨٨%) من التلاميذ بالعلاج التربوي قبل الوصول إلى الصف السَّادس، وأنَّ (٩٣%) من أصل (١٢%) لأفراد العينة المتبقية اختفت لديهم صعوبات الإدراك البصري قبل الوصول إلى الصف الخامس، كما كان لعلاج صعوبات الإدراك البصري أثرٌ واضحٌ على زيادة التَّحصيل لاسيما في القراءة والكِتابة (Rose & Anyta, 2002, p35). وفي دراسة أجرتها (**برغوت ٢٠٠٢**) على عينة تكونت من (٢٢) تلميذاً من ذوي صُعوباتُ التعلُّم من عمر (٤-٦) سنوات وبنسب ذكاء متقاربة، حيث ظهرت فروق دالَّة إحصائيَّاً بين نتائج تطبيق القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكِتابة لتلاميذ صُعوبات التعلُّم لصالح القياس البعدي، كما ظهرت فروق دالَّة إحصائياً بين نتائج تطبيق القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية البرنامج المقترح لتنمية مهارات التمييز البصري ومجالاته (برغوت، ٢٠٠٢، ص٢٣٤). وفي دراسة أجراها **أوكلاند وزملاؤه (Oakland et al 1998)** بيَّنت أنَّ تلامذة المجوعة التجريبيَّة أظهروا إدراكاً سمعياً وبصرياً بدرجات عالية، وفهماً أكبر لقراءة وكِتابة الكلمات والجمل بشكل ذي دلالة مُقارنةً بتلامذة المجموعة الضَّابطة، كما أشارت النتائج إلى أنَّ البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الكِتابة كان فعَّالاً في تعزيز تطور القراءة قبل الكِتابة وتنمية مهارات الكِتابة لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم (Oakland et al, 1998, p23). وفي دراسة أجراها **زويكر (Zwicker 2005)** لاحظ زيادة في وضوح الخط وسهولة القراءة والكِتابة اليدويَّة لتلامذة المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت النتائج أن التدخل البصري كان مُفيداً في تحسين العمليَّات الإدراكيَّة البصريَّة الحركيَّة، ووضوح خطِّ الكِتابة اليدويَّة في المجموعتين التجريبيتين (Zwicker, 2005, p51).

كما بيَّنت (الزيات، ١٩٩٨) أنَّ [illegible] التعلُّم أشارت إلى أنَّهم يعانون من واحدة أو أكثر من صعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف، أو صعوبات التمييز بين الشَّكل والخلفيَّة، أو في الإغلاق البصري، أو في إدراك العلاقات المكانيَّة، أو صعوبات التَّعرُّف إلى الأشياء والحروف، أو صعوبات في إدراك معكوس الشَّكل أو الرمز، أو في إدراك الكل والجزء (الزيات، ١٩٩٨، ص٣٤٠-٣٤١).

كما لاحظت الباحثة من خلال [illegible] المصادر التابعة لإحدى مدارس التعليم الأساسي ظهور صُعوبات تعلُّم أكاديميَّة ذات أساس نمائي وعلى الأخص صعوبات في الكِتابة ذات علاقة بالإدراك البصري، ونتيجة للاعتبارات السَّابقة يتبين لنا وضوح العلاقة بين صعوبات الكِتابة وصعوبات الإدراك البصري لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم، ونتيجة لقلة الدِّراسات وخصوصاً في سورية (بحسب علم الباحثة) يمكن تحديد مشكلة الدِّراسة الحاليَّة بالسؤال الرئيسي التَّالي: ما فاعليَّة برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكِتابة الأساسيَّة للتلاميذ ذوي صُعوبات تعلُّم الكِتابة ؟.

ثالثاً- أهميَّة الدِّراسة:

تكمن أهميَّة الدِّراسة الحاليَّة في النقاط الرئيسيَّة التَّالية:

١- أهميَّة نظريَّة:

أ- أهميَّة التعريف بموضوع صُعوبات التعلُّم عموماً وصُعوبات تعلُّم الكِتابة بشكلٍ خاص، من حيث المفهوم والأعراض النمائيَّة والأكاديميَّة، وطرائق التشخيص والعلاج.

ب- إلقاء الضوء على أهمِّ الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بالدِّراسة الحاليَّة التي بحثت في العلاقة بين صُعوبات الإدراك البصري وأخطاءِ الكِتابة الأساسيَّة، وسُبل التشخيص والتدخل المُبكر.

ج- تَبصير المعلمين وأولياء الأمور والجهات الأُخرى المهتمَّة بالأسباب النمائيَّة للإدراك البصري والبصري الحركي التي تقفُ خلفَ صُعوبات تعلُّم الكِتابة لدى تلامذتهم وأبنائهم من مستوى الصف الرَّابع الأساسي.

د- تتجاوب الدِّراسة الحاليَّة مع المُمارسات المُعاصرة للتربية الخاصَّة التي تهتمُّ بالتشخيص والتدخل المُبكر لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم، وتصميم البرامج التدريبيَّة والعلاجيَّة المُناسبة لتجاوز حالات انخفاض تحصيل الكتابة التي تُواجههم، حتَّى لا تكون عائِقاً يحولُ دونَ تقدُّمهم في المواد الأكاديميَّة الأُخرى.

٢- أهميَّة تطبيقيَّة:

أ- أهميَّة توفير برنامج تدريبي قائم على تشخيص الصعوبات النمائيَّة للإدراك البصري وتدريبها وتنميتها تمهيداً لتنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم من مستوى الصف الرَّابع الأساسي.

ب- أهميَّة الكشف والتدخل المُبكرين لاكتشاف الإعاقة ومُعالجتها، الأمر الَّذي يحدُّ من تطورها، مما يُساعد أفراد هذه الفئة لدمجهم مع أقرانهم العاديين.

ج- أهميَّة النتائج التي قد تُفيد أولياء الأمور والعاملين في مجال التَّربية الخاصَّة بالمعوقين، للحد من تدهور مهارات القراءة والكِتابة الأساسيَّة لدى أبنائهم من ذوي صُعوبات التعلُّم.

هـ- التوصل إلى بعض المقترحات التي قد تُسهم في التخطيط للبرامج التدريبيَّة التي تستهدفُ تلامذة صُعوبات تعلُّم الكِتابة، لما له من أثر بالغ الأهميَّة في تجاوزِ تلكَ الصُّعوبات.

و- نُدرة الدِّراسات والبحوث التجريبيَّة التي أُجريت على تلاميذ صُعوبات الكِتابة في سوريّة (بحسب عِلم الباحثة) ممن ينتمون إلى الصف الرابع الأساسي.

رابعاً- أهدافُ الدِّراسة:

١- تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري الحركي في مجالات (التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشَّكل والأرضيَّة، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، وصعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة)، لتجاوز أخطاء الكِتابة الأساسيَّة للتلاميذ من مستوى الصف الرَّابع الأساسي.

٢- التحقق من فاعليَّة البرنامج التدريبي المُصمَّم بهدف تمنية مهارات الإدراك البصري ومهارات الكِتابة الأساسيَّة، بتدريب التلاميذ (من أفراد العيِّنة التجريبيَّة) على المهارات الفرعية المتضمَّنة في البرنامج (التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشَّكل والأرضيَّة، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، وصعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة، الإملاء المَنظورة بالنَّسخ للحروف والكلمات والجمل، الإملاء غير المَنظورة بالتهجي للحروف والكلمات والجمل)، والتحقق من استمرار ثبات أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد العيِّنة التجريبيَّة بمُقارنة أدائهم قبل تطبيق البرنامج، وبعد الانتهاء من تطبيقه مباشرةً، وبعد مرور شهر من انتهاء التطبيق.

٣- التوصل إلى مجموعة من التوصيات بناءً على النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الحالية، والتي قد تسهم في التخطيط للبرامج التدريبية التي تستهدف معالجة أثر الصعوبات النمائيَّة (للإدراك البصري) لتجاوز الصعوبات الأكاديميَّة (صعوبات الكتابة) لدى التلاميذ من مستوى التعليم الأساسي، وذلك لما له من أثر بالغ الأهمية في دمج أفراد هذه الفئة مع أقرانهم العاديين.

خامساً- فرضيات الدِّراسة:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة بين القياسين القبلي والبعدي المُباشر لمهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي.

الفرضية الثَّانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة بين القياسين البعدي المُباشر والبعدي المؤجَّل لمهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكُليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

الفرضية الثَّالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة بين القياسين القبلي والبعدي المباشر لمهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المَنظور، الإملاء غير المَنظور) وللدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي.

الفرضية الرَّابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة بين القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجَّل لمهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المَنظور، الإملاء غير المَنظور) وللدَّرجة الكُليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

الفرضية الخامسة: ما من ارتباط دال إحصائيّاً بين درجات المجموعة التجريبيَّة لمهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة وللدَّرجة الكُليَّة، ومهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يَقيسهُ اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي مباشرةً.

الفرضية السَّادسة: ما من ارتباط دال إحصائيّاً بين درجات المجموعة التجريبيَّة لمهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة للدرجة الكلية، ومهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للدرجة الكلية بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

سادساً- مصطلحات الدِّراسة والتعريفات الإجرائيَّة:

١- صُعوباتُ التعلُّم: عرَّف **كيرك (Kirk 1962)** صُعوبات التعلُّم بأنَّها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليَّات الأساسيَّة المُرتبطة بالنطق أو اللُّغة أو القراءة أو الكِتابة أو الحساب أو التهجي، التي تنشأ عن احتمال وجود اضطرابات وظيفيَّة في المُخ، أو اضطرابات سلوكيَّة أو انفعاليَّة، ولا تكون نتيجة لأي من حالات التأخر العقلي أو الحرمان الحسّي أو العوامل البيئية أو الثقافيَّة (Kirk, S., A., & Kirk, W. D., 1982, p20).

٢- صُعوبات تعلُّم الكِتابة (Dysgraphia): أورد **(الروسان وآخرون ٢٠٠٤)** أن **ليرنر (Lerner 2000)** عرَّفت صُعوبات تعلُّم الكِتابة بأنَّها تلك المُشكلات التي تظهر في كتابات الطفل، والتي يصعب تفسيرها بعوامل التخلُّف العقلي أو الإعاقة الحسيَّة السمعيَّة أو البصريَّة أو الحركيَّة، وتتلخص هذه المشكلات في صعوبة قراءة وفهم المادة المكتوبة، وصعوبات التعبير الكتابي عن الأفكار والميول أو الذَّات، وكثرة وتكرار الأخطاء الإملائيَّة والقواعديَّة، والكِتابة غير المُنقَّطة، والكِتابة المعكوسة للحروف والكلمات والأرقام والجمل، وافتقار المادَّة المكتوبة للمعاني والأفكار، وصعوبة تنظيم المادَّة المكتوبة، والكِتابة المُتصلة وتداخل الحروف وخلوّها من الفواصل، وحذف بعض الحروف والكلمات (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤، ص٧٦).

٣- تلميذ صُعوبات تعلُّم الكِتابة (Writing Learning Disabled Child): يعرَّف إجرائيّاً بأنَّه تلميذ من مستوى الصف الرَّابع الأساسي، لا تقل درجة ذكائه عن المُتوسِّط وفق اختبار ذكاء مُقنَّن (لرافن)، ويحصل على درجة أقل من (٤٠%) في الاختبارات التَّحصيليَّة للكِتابة والإملاء وفق السجلَّات المدرسيَّة، ولا يُعاني من أيَّة إعاقة حسيَّة أو عقليَّة أو حركيَّة، ويصنَّف على أنَّهُ من ذوي صعوبات التعلّم في مهارات الكِتابة وفق معايير الـ(DSM-IV,TR) بحصوله على درجات دونَ المُتوسِّط بواحد انحراف معياري على الأقل في كل اختبار فرعي من مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة (للوقفي ١٩٩٨)، ويحصل على درجة دون المُتوسِّط بواحد انحراف معياري على الأقل بعد تطبيق اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة (المُصمَّم في الدِّراسة الحاليَّة).

٤- **صعوبات الإدراك البصري (Visual Perception Disorders):** تُعدّ صعوبات الإدراك البصري إحدى الاضطرابات في العمليّات النمائيَّة الأساسيَّة لمُعظم المصابين بصُعوبات التعلُّم، وترجع إلى اضطرابات وظيفيَّة تتعلَّق بالدِّماغ أو أسباب ناتجة عن الخلل الوظيفي العصبي، وتؤدّي إلى خلل في إدراك وتفسير المُدخلات الحسيَّة البصريَّة، وربطها مع غيرها من المُثيرات، وإعطائها المعاني والدلالات، وتبدو مظاهر صعوبات الإدراك البصري في صعوبات التمييز البصري، وصعوبات التمييز بين الشَّكل والأرضيَّة، وصعوبات الإكمال البصري، وصعوبة إدراك العلاقات المكانيَّة، وصعوبة تمييز الأشياء أو الحروف، وصعوبة إدراك الأشياء بشكلها الصحيح، وصعوبة التمييز بين الكل والجزء (Offord. M, 2007, pp3-8).

وتُعرَّف صعوبات الإدراك البصري إجرائيّاً في الدِّراسة الحاليَّة بحصول التلميذ على درجات دون المُتوسِّط بواحد انحراف معياري في مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة (للوقفي ١٩٩٨) إذا علمنا أن المُتوسِّط (٥٠) والانحراف المعياري (١٠).

٥- **استراتيجية العمليَّات النمائيَّة للإدراك البصري:** تعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها نسق من الطرائق التعليمية والتدريبية التي تساهم في تنمية العمليات المعرفية لمهارات الإدراك البصري (التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشَّكل والأرضيَّة، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، الإدراك البصري الخاص بالمطابقة)، وذلك لتحقيق هدف عام ومجموعة أهداف إجرائية متعلقة بتنمية مهارات الكتابة الأساسية لدى تلامذة صعوبات التعلم في مجال الكتابة بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

٦- **البرنامج التدريبي (Training Program):** يُعرَّف إجرائيّاً في الدِّراسة الحاليَّة بأنه مجموعة من النشاطات المخطط لها بدقة، والتي تبدأ بتحديد هدف أو أكثر من أهداف تعليم المهارات النمائية للإدراك البصري في مجالات (التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشَّكل والأرضيَّة، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، الإدراك البصري الخاص بالمطابقة) وتنميتها لدى تلامذة صعوبات التعلم، تمهيداً لتنمية مهارات الكتابة الأساسية في مجالات الإملاء المنظور والإملاء غير المنظور، من خلال تحليل الخبرات التي من شأنها أن توصل إلى تحقيق هذا الهدف تحليلاً دقيقاً، ثم تقديمها إلى المتعلم تدريجياً وعلى خطوات حتى يتمكن من استيعابها والاستجابة لها بمفرده باستخدام إستراتيجية العمليات النمائية للإدراك البصري، والتأكد من تحقق الأهداف بعملية تقويم قبلية وبعدية مباشرة وبعدية تتبعية مؤجلة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: صعوبات تعلم الكتابة.

المحور الثاني: صعوبات الإدراك البصري.

المحور الأول

صعوبات تعلم الكتابة

تمهيد:

(صعوبات التعلم)

أولاً- تعريف صعوبات التعلم.

ثانياً- محكات تشخيص صعوبات التعلم.

ثالثاً- تصنيف صعوبات التعلم.

رابعاً- علاقة الصعوبات النمائية بالصعوبات الأكاديمية.

(صعوبات تعلم الكتابة)

أولاً- طبيعة عملية الكتابة ومكوناتها.

ثانياً- متطلبات عملية الكتابة.

ثالثاً- خصائص مهارات الكتابة اليدوية.

رابعاً- مراحل اكتساب مهارات الكتابة اليدوية.

خامساً- صعوبات التعلم في الكتابة.

سادساً- أسباب صعوبات تعلم الكتابة.

سابعاً- المشكلات التي يخبرها تلامذة صعوبات التعلم في الكتابة.

ثامناً- الاستراتيجيات المستخدمة في علاج صعوبات تعلم الكتابة.

تمهيد:

تضمَّن المحور الأوَّل من الإطار النظري للدراسة الحالية البحث في صُعوبات التعلُّم من حيث التعريف، وشرح مِحَكَّات التشخيص المُتمثِّلة بمِحَكَّات (التَّباعُد، الاستبعاد، التَّربية الخاصَّة)، ثم الانتقال إلى شرح تصنيف صُعوبات التعلُّم إلى (صعوبات نمائيَّة، صُعوبات أكاديميَّة) وبيان العلاقة بينهما، ثم البحث في عملية الكِتابة كمهارة أكاديميَّة ذات طبيعة عقليَّة ومعرفيَّة، وتوضيح المفهوم العلمي لها بأشكالها الثلاثة الكِتابة بالنَّسخ أو (الإملاء المَنظور)، والكِتابة بالتَّهجئة أو (الإملاء غير المنظور)، والتَّعبير الكِتابي أو (الإنشاء)، ثم تحديد خصائص النَّص المكتوب، وتعيين المراحل التي تمرُّ بها عمليَّة تعلُّم مهارة الكِتابة، وتسليط الضَّوء على صُعوبات تعلُّم الكِتابة من حيث المفهوم، وتعيين مجموعة الأسباب التي تقف خلف تلك الصُعوبات، وتحديد الأخطاء النوعيَّة والصُعوبات الخاصَّة الشائعة التي يُعاني منها تلامذة صُعوبات التعلُّم أثناء الكِتابة، وأخيراً البحث في أهم الاستراتيجيَّات التدريسيَّة والبرامج العلاجيَّة المُستخدمة في علاج تلك الصُعوبات.

(صعوبات التعلم)

أوَّلاً- تعريف صُعوبات التعلُّم:

يعد **صموئيل كيرك (Kirk 1963)** الرائد الأوَّل في البحث في مفهوم صُعوبات التعلُّم، فعلى يده ظهر المُصطلح لأوَّل مرَّة وبطريقة علميَّة ومنهجيَّة، حين حدَّد مجموعة خصائص اعتبرها مميزة لكل فرد مُصاب بصُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة أو النمائيَّة، التي ميَّزها عن حالات التخلُّف العقلي وبطء التعلُّم والتأخُّر الدِّراسي، فصُعوبات التعلُّم ناتجة عن اضطرابات وظيفيَّة (أي في وظيفة وعمل) الجِّهاز العصبي المركزي، وليست نتيجة مُباشرة لإعاقات حسيَّة (بصريَّة أو سمعيَّة) أو حركيَّة أو انفعاليَّة، ويُعاني المصابون بها من اضطرابات في مهارات الاستماع أو القراءة أو الكِتابة أو التهجئة أو الرياضيَّات، مع أنهم يتمتعون بقدرات عقليَّة من مستوى مُتوسِّط أو أعلى (Bateman, & Chard, 1995, pp7-8).

ويختلف مفهوم صُعوبات التعلُّم عن مفاهيم أخرى قريبة منه كالتأخُّر الدِّراسي وبطء التعلُّم؛ وقد ظهرت عِدَّةُ تعريفات لصُعوبات التعلُّم توضِّح المفهوم، استندت فيها إلى المعايير السابقة، ومن أهم تلك التعريفات تعريف **كيرك (Kirk 1968)** بأن صُعوبات التعلُّم هي تأخُّر أو اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليَّات الكلام، اللُّغة، القراءة، التهجئة، الكِتابة، أو العمليَّات الحسابيَّة، نتيجة لخلل وظيفي في الدِّماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكيَّة، ويستثنى من ذلك الأطفال الَّذينَ يعانون من صُعوبات التعلُّم النَّاتجة عن حرمان حسِّي أو تخلُّف عقلي أو حرمان ثقافي (الزيات، ١٩٩٨، ص١٠٥). كما عرَّفت **(اللَّجنة الاستشاريَّة القوميَّة للأطفال المعوقين ١٩٦٩)** التي قدمت تعريفها المُتضمَّن بالقانون رقم (٩١/٢٣٠) لعام (١٩٦٩)، الَّذي أشارت فيه إلى أنَّ أطفال الصُعوبات الخاصَّة بالتعلُّم (النوعيَّة) هم الأطفال الَّذينَ يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليَّات النفسيَّة الأساسيَّة، التي تتطلب فهم أو استخدام اللُّغة المنطُوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكِتابة، أو

التهجئة، أو الحساب، ويتضمَّن المفهوم حالات الإعاقة الإدراكيَّة، والإصابة الدِّماغيَّة، والخلل المخي الوظيفي البسيط، والحبسة النمائيَّة، وعسر القراءة، ولا يتضمَّن هذا المفهوم الأطفال الَّذينَ يعانون من صعوبات في التعلُّم ترجع إلى إعاقات بصريَّة أو سمعيَّة أو حركيَّة أو تخلُّف عقلي أو اضطراب انفعالي أو بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (أبو فخر، ٢٠٠١، ص١٥). كما عرَّفت (**اللائحة الفدراليَّة ١٩٧٧**) صُعوبات التعلُّم النوعيَّة بأنَّها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليَّات النفسيَّة الأساسيَّة المُستخدمة في فهم أو في استخدام اللُّغة المنطوقة أو المكتوبة، التي تعبر عن نفسها في نقص أو عدم اكتمال القدرة على إجراء العمليَّات الحسابيَّة أو التفكير أو عمليَّات القراءة أو الكِتابة، كما يشمل المُصطلح حالات التعوق الإدراكي، والإصابات الدِّماغيَّة، والخلل الوظيفي المخي البسيط، والحبسة الكلاميَّة النمائيَّة، ولا يشمل المُصطلح الأطفال الَّذينَ لديهم مشكلات تعلُّم تكون بشكل أساسي نتيجة لإعاقات بصريَّة أو سمعيَّة أو حركيَّة أو تأخُّر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (الزيات، ١٩٩٨، ص١١٤). أما تعريف **باريرا باتمان (Bateman 1964)** بيَّنَ أنَّ تلامذة صُعوبات تعلُّم هم أوَّلئك الَّذينَ يفصحون عن تباين تعليمي ذي دلالة بين قدراتهم العقليَّة الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي الَّذي يُعزى إلى اضطرابات أساسيَّة في عملية التعلُّم تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجِّهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلُّف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد، أو حرمان حسِّي (Mercer, 1983, p38). أما تعريف (**الوقفي ٢٠٠٣**) فقد أشار إلى أن صُعوبات التعلُّم المُحدَّدة تعني اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليَّات النفسيَّة الأساسيَّة الخاصَّة بالفهم أو استخدام اللُّغة المحكية أو المكتوبة، التي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء أو التفكير أو التحدُّث أو القراءة أو الكِتابة أو إنجاز الحسابات الرياضيَّة، ويشمل هذا المُصطلح حالات كالإعاقة الإدراكيَّة والإصابات الدِّماغيَّة والقصور الوظيفي الدِّماغي الطفيف، وصعوبات اللُّغة والحبسة الكلاميَّة التطوريَّة، على أن هذا المُصطلح لا يشمل الأطفال الَّذينَ يعانون من مشكلات تعليميَّة ناتجة مبدئياً عن إعاقة بصريَّة أو سمعيَّة أو حركيَّة أو تخلُّف عقلي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٢٢).

وهناك تعريفات أخرى كثيرة لمُصطلح صُعوبات التعلُّم تم ذكر أهمها، ويلاحظ من تلك التعاريف مجموعة من العناصر المشتركة التالية:

١- إن الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي الَّذي يكون سببه عوامل وراثيَّة أو كيميائيَّة حيويَّة أو اضطراب العمليَّات النمائيَّة، هو العامل الهام والحاسم في ظهور صُعوبات التعلُّم لدى التلاميذ في عمليَّات الإدراك أو الذَّاكرة أو التفكير أو اللُّغة أو الانتباه التي تنعكس على قدرة التِّلميذ في القراءة أو الكِتابة أو الرياضيَّات.

٢- إن ما يُميِّزُ صُعوبات التعلُّم أنَّها لا تكون نتيجة لإعاقات حسيَّة سمعيَّة أو بصريَّة أو حركيَّة أو أي من حالات التخلُّف العقلي، كما لا تكون نتيجة لحالات الحرمان البيئيَّة والثقافيَّة أو الاقتصاديَّة أو الاجتماعيَّة أو نقص فرص التعلُّم..إلخ.

٣- صُعوبات التعلُّم تختلف عن بطء التعلُّم وعن حالات التأخُّر الدِّراسي والتخلُّف الدِّراسي.

٤- يقع مستوى ذكاء الأطفال الَّذينَ يشملهم مُصطلح صُعوبات التعلُّم بين المُتوسِّط إلى فوق المُتوسِّط، ولا يمكن اعتبار الحالات التي يكون فيها ذكاء الطفل دون المُتوسِّط على أنه يُعاني من صُعوبات تعلُّم، ولكنَّ العكس صحيح.

٥- إن مجتمع تلامذة صُعوبات التعلُّم ليس مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو من حيث شدتها أو مدى تأثيرها على مادة أكاديميَّة أو أكثر، كما أن سبب حدوثها ليس واحداً بالنسبة لجميع تلامذة صُعوبات التعلُّم.

ثانياً- مِحَكَّات تشخيص صُعوبات التعلُّم:

بعد عرض مفهوم وتعريف صعوبات التعلم لوحظ وجود شبه اتفاق وإجماع بين الباحثين والمهتمين بهذه الفئة على مجموعة مِحَكَّات تشخيصيَّة مُستخدمة لتمييز حالات صُعوبات التعلُّم عن غيرها من فئات التَّربية الخاصَّة وبعض المُصطلحات المُشابهة كحالات التخلُّف العقلي والتأخُّر الدِّراسي وبطء التعلُّم، ومن أهم تلك المِحَكَّات ما يلي:

١- **مِحَك التَّباعُد:** الَّذي يشير إلى التَّباعُد أو (التَّباين) بين القدرات العقليَّة الكامنة والإنجاز الفعلي، فما يُميِّزُ تلامذة صُعوبات التعلُّم هو وجود تفاوت ملحوظ بين التَّحصيل الدِّراسي والأداء المُتوقَّع الَّذي لا ينسجم مع مستوى الذَّكاء الفعلي، فيلاحظ أن قدراتهم العقليَّة تكون من مستوى مُتوسِّط أو فوق المُتوسِّط ولكن تحصيلهم في المواد الأكاديميَّة مثلاً دون المستوى المُتوقَّع منهم عند مقارنتهم مع أقرانهم العاديين من نفس العمر الزَّمني والعقلي، كما أن مِحَك التَّباعُد يشمل التَّباعُد في نمو العمليَّات النفسيَّة داخل الفرد (الانتباه، الذَّاكرة، اللُّغة، الحركة، القدرة البصريَّة الحركيَّة، إدراك العلاقات، التمييز..، وغيرها من هذه العمليَّات أو الوظائف النفسيَّة)، حيث يلاحظ أن التِّلميذ ينمو بشكل طبيعي في بعض هذه الوظائف ويتأخُّر في بعضها الآخر، كأن ينمو بشكل ملائم في اللُّغة ويتأخُّر في التَّناسق الحركي أو الإدراك البصري والإدراك السمعي..، وهذا له تأثيره على المجالات الأكاديميَّة للقراءة والكِتابة والتعبير الكِتابي والرياضيَّات (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٢٢-٢٧).

٢- **مِحَك الاستبعاد:** الَّذي يشير إلى أنَّ حالات انخفاض التَّحصيل لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم ليست ناتجة عن أي إعاقة عقليَّة أو حسيَّة (بصريَّة أو سمعيَّة)، أو إعاقة حركيَّة، أو أي شكل من أشكال الاضطرابات الصحيَّة، كذلك استبعاد تلك الحالات التي يكون انخفاض التَّحصيل فيها ناتجاً عن حالات بطء التعلُّم أو التأخُّر الدِّراسي، أو حالات سوء التكيُّف الاجتماعي والعاطفي، أو الاضطرابات الانفعاليَّة، أو الحالات النَّاتجة عن العوامل الثقافيَّة والبيئيَّة والاقتصاديَّة السيِّئة (Chalfant, 1984, p9).

٣- **مِحَك التَّربية الخاصَّة:** الَّذي يشير إلى أن المشكلات التي يُعاني منها تلامذة صُعوبات التعلُّم كبيرة ومُعقدة بحيث لا يمكن علاجها باستخدام الأساليب العاديَّة المُستخدمة في الصف العادي، بل تحتاج إلى أساليب وبرامج تربويَّة خاصَّة، أي أنَّ الخدمات التربويَّة العاديَّة غير ملائمة وتكون قليلة الفاعليَّة في تعليم

تلامذة صُعوبات التعلُّم، مما يستدعي توفُّر خدمات خاصَّة من حيث الأساليب والمنهاج والبرامج والمعلمين من ذوي التدريب الخاص، كما يحتاج تلامذة صُعوبات التعلُّم إلى تعليم خاص يتضمَّن تدريبات فريدة ومميَّزة وغير عاديَّة لا تستخدم مع الغالبيَّة العُظمى من التلاميذ العاديين (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥، ص٢٤٢).

ثالثاً- تصنيف صُعوبات التعلُّم:

أورد كل من (**كيرك وكالفانت ١٩٨٤**) تصنيفاً محدداً لصُعوبات التعلُّم مُقسمة إلى نوعين رئيسيين هما صُعوبات التعلُّم النمائيَّة، وصُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة كما يلي:

١- **صُعوبات التعلُّم النمائيَّة:** التي تشمل تلك الصُّعوبات التي تتناول العمليَّات ما قبل الأكاديميَّة وتتمثل بالعمليَّات المعرفيَّة المُتعلِّقة بالانتباه والإدراك والذَّاكرة والتفكير واللُّغة، التي يعتمد عليها التِّلميذ للتَّحصيل الأكاديمي (القبالي، ٢٠٠٣، ص٧٢). وتظهر كثيرٌ من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل إلى المدرسة، وتتعلق بالوظائف الدِّماغيَّة والعمليَّات العقليَّة والمعرفيَّة، وترجع إلى اضطرابات وظيفيَّة في الجهاز العصبي المركزي (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص١٩).

٢- **صُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة:** يقصد بها تلك الصعوبات المُتعلِّقة بالأداء المدرسي الأكاديمي التي تتمثل في صعوبات القراءة والكِتابة والتعبير الكِتابي والرياضيَّات، التي ترتبط باضطراب العمليَّات النمائيَّة الأساسيَّة للانتباه أو الإدراك أو الذَّاكرة أو التفكير أو اللُّغة، وتؤدّي إلى تدني التَّحصيل الفعلي للتلميذ في المهارات الأساسيَّة اللاَّزمة لفهم واستخدام القراءة والكِتابة والتعبير الكِتابي والرياضيَّات، وهي نتيجة ومحصلة لصُعوبات التعلُّم النمائيَّة (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٢١-٢٢). وتتجلى بانخفاض مستوى التَّحصيل الدِّراسي مقارنة بالعمر العقلي والمرحلة الصفية، حيث يكون أداء تلميذ صُعوبات التعلُّم على اختبار فردي للقراءة أو الكِتابة أدنى من المُتوقَّع بالنسبة للسن وللذَّكاء المُقاس والتعليم المُناسب للعُمر، ويكون السبب فيها على الأغلب صعوبات في الإدراك السَّمعي أو صعوبات في الإدراك البصري، وتتفاوت شدة صُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة بين البسيطة والشديدة جداً، وبين مستويات متنوعة من ضعف الأداء في المهمَّات الأكاديميَّة (Scheffel, 1996, pp170-171).

رابعاً- علاقة صُعوبات التعلُّم النمائيَّة بصُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة:

هناك علاقة قويَّة بين صُعوبات التعلُّم النمائيَّة وصُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة، فالتِّلميذ الَّذي يُعاني من صُعوبات تعلُّم أكاديميَّة في القراءة أو الكِتابة أو التعبير الكِتابي أو الرياضيَّات لابد وأنه يُعاني من صعوبات في واحدة أو أكثر من العمليَّات النمائيَّة المُتعلِّقة بالإدراك، أو الانتباه، أو التفكير، أو الذَّاكرة، أو اللُّغة، وأي خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليَّات يُفرز بالضَّرورة العديد من الصُّعوبات الأكاديميَّة، ومن جهة أخرى يمكن التنبؤ بصُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة بتشخيص صُعوبات التعلُّم النمائيَّة في مرحلة ما قبل المدرسة (الزيات، ١٩٩٨، ص٤١٢-٤١٣). فصُعوبات التعلُّم النمائيَّة اضطراب يؤثر في قدرة التِّلميذ على ممارسة عمليَّات التفكير والانتباه والذَّاكرة وربط المعلومات في أجزاء مُختلفة من الدِّماغ لما يراه أو يسمعه، والتي تظهر فيما بعد وتنعكس على مهارات الاستماع أو التَّحدث أو القراءة أو الكِتابة أو التهجئة أو التعبير

الكِتابي أو القيام بالعمليّات الحسابيَّة والرياضيَّات، على الرَّغم من امتلاك الشخص للقدرات العقليَّة العاديَّة أو المُتوسِّطة (Jain et al, 2009, p64). وإن التأخُّر في تشخيص عجز العمليَّات النمائيَّة لدى التِّلميذ، يُعدّ أحد أهم الأسباب التي تؤدّي إلى تطور صُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة، لذلك يجب على المعلم الَّذي يقوم بمهام التشخيص والعلاج أن يأخذ بالاعتبار المُتطلَّبات النمائيَّة السَّابقة لعمليَّة التعلُّم الأكاديميَّة ويحاول تحسينها بالتدريب (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٩١-٩٣). ويجب على أخصَّائي التَّربية الخاصَّة أن يُقرِّر أيَّ من العمليَّات النمائيَّة تُعتبر قويةً لدى تلميذ صُعوبات التعلُّم، وأيها تُعتبر ضعيفةً لديه، ويحاول معالجة المجالات النمائيَّة الضعيفة لديه، وعليه أن يُغير مضمون أو محتوى المنهج الدِّراسي وطرائق التدريس بالاستناد إلى تحليل ضعف المهارات النمائيَّة والأكاديميَّة، فالتِّلميذ الَّذي يُعاني من صعوبات في الإدراك البصري أو ضعف الحساسية البصريَّة للشكل والخلفية أو.. لابد من علاج تلك الصعوبات النمائيَّة للإدراك البصري قبل الانتقال إلى علاج صُعوبات التعلُّم في الكِتابة (Bastien & Stroumza & Cave, 2009, p3).

وفي الدراسة الحالية تم تعيين نواحي القصور في ضعف العمليات النفسية (النمائية) في مجالات الإدراك البصري لدى أفراد المجموعة (التجريبيَّة) من تلامذة صعوبات الكتابة، وذلك باستخدام مجموعة الاختبارات الإدراكية البصرية (للوقفي ١٩٩٨)، وتم تحسين وتنمية مهارات الكتابة الأساسيَّة لدى أفراد لمجموعة التجريبيَّة باستخدام استراتيجية تنمية مهارات العمليات النفسية (النمائية) في جميع جلسات البرنامج التدريبي لتجاوز الصعوبات الإدراكية (البصرية).

(صعوبات تعلم الكتابة)

أولاً- طبيعة عمليَّة الكِتابة ومكوِّناتها:

تعدّ الكِتابة مهارة أكاديميَّة رسميَّة (أي أنَّها متعلَّمة في سياق التَّعليم الرَّسمي النِّظامي)، ولفظيَّة كِتابيَّة (أي تعتمد على تحول الأصوات اللفظيَّة المنطوقة إلى خطوط مرسومة بخط يد المتعلِّم على الورق)، وتحتل الكِتابة المرتبة الأعلى في قمة المهارات اللغويَّة عموماً، حيث تسبقها مهارات اللُّغة الشفهيَّة المنطوقة قبل المدرسيَّة، ومهارات القراءة في التَّعرُّفَ على الحروف ولفظها، وإذا كان المتعلّم يواجه صُعوبات في اللُّغة الشفهيَّة وفي التَّعرُّفَ على الحروف وقراءتها فإنه سيواجه صعوبة في تعلُّم الكِتابة.

والكِتابة مهارة تحول فيها الرموز أو الحروف أو الكلمات المطبوعة (النَّسخ اليدوي)، أو الصوتيَّة المسموعة من مصدر خارجي (الإملاء)، أو الكلام الدَّاخلي (التَّعبير الكِتابي الذَّاتي) إلى رموز وحروف وكلمات مكتوبة بخط يرسمه المتعلّم على ورقة الكِتابة بيده وبواسطة القلم، وهذه الرموز والحروف والكلمات لها دلالاتها في اللُّغة الرسميَّة التي يتعلّمها الإنسان في المدرسة، لذلك فهي من أهم المهارات التي يتم تعليمها للتلاميذ، إذ يتوقف عليها اكتساب المعرفة والعلوم في مُختلف المجالات الأكاديميَّة (اللُّغة، الرياضيات، العلوم الطبيعيَّة للفيزياء والكيمياء، العلوم الاجتماعيَّة...)، كما لها أهميتها في الحياة العمليَّة في البيت والمدرسة والعمل وفي تنفيذ مُتطلبات الحياة اليوميَّة، فبدونها يعدّ الفرد أميَّاً ولديه حاجز يعيق تفاعله مع المحيط المادي والاجتماعي من حوله.

وقد تم توضيح المفهوم العلمي لعمليَّة الكِتابة من قبل عِدة باحثين ودارسين لمهارة الكِتابة كمهارة أكاديميَّة، حيث عملوا على تحديد ملامح وطبيعة عمليَّة الكِتابة؛ فقد عرَّف **(الوقفي ٢٠٠٣)** مهارة الكِتابة بأنها التَّعبير كِتابياً عما يجول في نفس المُنشئ لها من أفكار ومعان وتساؤلات، وهي أداة رمزيَّة لتجسيد أصوات الكلام في رموز وكلمات تكون مطابقة لقواعد الإملاء والتَّهجئة المعروفة، كما تتضمَّن القُدرة على الرَّسم الجيد لهذه الرموز بحيث تكون الكلمات سهلة القراءة ويسيرة على التناول (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٤٣٣). كما بيَّن **(علي ٢٠٠٥)** أنَّ عدداً من الباحثين يرى أنَّ الكِتابة اليدويَّة عمليَّة مُعقدة وتعتمد على العديد من المهارات والقدرات المُختلفة، فهي نظام وظيفي مُتعدد العمليَّات، وبعض هذه العمليَّات ذات مستوى أدنى (كتمثيل الحروف في الذَّاكرة، واسترجاع هذه التمثيلات، والتوجه والإنتاج الحركي)، وعمليَّات أخرى ذات مستوى أعلى (كاستراتيجيات التوجه، وإنتاج اللُّغة في مستوى الجملة والنص، وتنقيح وتعديل النص المكتوب)، والمبدأ الأساسي لتكوين هذا النظام الوظيفي هو تحقيق التكامل بين مهارات المستوى الأدنى ومهارات المستوى الأعلى، بهدف جعل مهارات المستوى الأدنى في صورة آليَّة لتكون مصدراً أساسياً لذاكرة فعَّالة حرة ومستقلة إلى أعلى مستوى من المظاهر البنائية لتركيب ونَظم الحروف (علي، ٢٠٠٥، ص٧٢). كما بيَّن **(الزيات ١٩٩٨)** أنَّ الكِتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المُختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصريَّة والحركيَّة، التي تعتمد بدورها على الوظيفة البصريَّة للعين، والتناسق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركة الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب دقة الذَّاكرة البصريَّة والذَّاكرة

الحسحركيَّة للحروف والكلمات (الزيات، ١٩٩٨، ص٥١٦). وتبيّن **ليرنر (Lerner 2003)** أنَّ الكِتابة تمثل الصيغة الثَّالثة للنظام اللُّغوي القائم على تكامل اللُّغة الشفهيَّة واللُّغة المقروءة واللُّغة المكتوبة، فالكِتابة عمليَّة عقليَّة نفسيَّة تتضمَّن القدرة على التَّعبير برموز مكتوبة، وتتضمَّن الكِتابة اليدويَّة، والتَّهجئة (الإملاء)، والتَّعبير الكِتابي، وتشير إلى أنَّ عمليَّة الكِتابة هي صيغة اتصاليَّة على درجة عاليَّة من التعقيد، وطريقة رئيسيَّة للوصول إلى المعرفة والتَّعبير عنها، فهي بذلك تعد مكوِّناً أساسيَّاً للبعد المعرفي للفرد وهدفاً رئيسيَّاً من أهداف المدرسة الابتدائيَّة، كما أنَّها تتكامل مع القدرات البصريَّة والحركيَّة والإدراكيَّة، وترتبط الكِتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة (Lerner, 2003, pp456-457). كما بيَّن كلٌّ من **كراسيا وكاسو (Gracia & Caso 2007)** أنَّ الكِتابة عمليَّة معرفيَّة مُتعددة الخطوات، تتمثل في تحويل الرموز الصوتيَّة إلى حروف مكتوبة بخط يد التِّلميذ على الكراسة، لذلك فهي تتطلب عدداً من العمليَّات المعرفيَّة العقليَّة العليا لاسيما مهارات اللُّغة، والذَّاكرة السَّمعيَّة والبصريَّة، والإدراك، والتناسق البصري الحركي، والتناسق السَّمعي البصري (Gracia & Caso, 2007, p304).

ثانياً- مُتطلبات عمليَّة الكِتابة:

لوحظ من العرض السَّابق أنَّ الكِتابة عمليَّة عقليَّة معرفيَّة، وهي عمليَّة مُكتسبة ومُتعلّمة من تأثير البيئة المدرسيَّة، وتتطلب مجموعة من المهارات السَّابقة، وتناسق وتضافر مجموعة من الحواس، ولوحظ من مراجعة الأدب السَّابق والدِّراسات والبحوث ذات العلاقة، أن هنالك مجموعة من المُتطلبات الرئيسيَّة للنصوص الجيدة والمكتوبة بخط يد التِّلميذ وهي:

١- **سلامة حاستي السَّمع والبصر وحركة اليد:** فالعين ترى الحروف والكلمات وترسم لها صورة صحيحة في الذهن، مما يساعد على تذكرها حين يراد كِتابتها، أما الأذن فتساعد على سماع الحروف والكلمات والتمييز بين أصواتها، وإدراك الفروق بين أصواتها، أما اليد فتساعد على تأدية عمليَّة الكِتابة، وإظهار الصورة الذهنيَّة السَّمعيَّة والبصريَّة على ورقة الكتابة، وهذا يتطلب بدوره تنمية العضلات الدقيقة للقبض على القلم بطريقة صحيحة، وسهولة ومرونة سير حركة القلم على الورقة (برغوت، ٢٠٠٢، ص١١٦).

٢- **قدرات عقليَّة كافية:** من مستوى متوسط وفوق المتوسط بما يُمكِّن التِّلميذ من امتلاك المهارات الأساسيَّة للكِتابة اليدويَّة والتَّعبير عن الأفكار بخط اليد، وتتضمَّن القدرات العقليَّة العمليَّات المعرفيَّة الأساسيَّة للإدراك والذَّاكرة والانتباه والتفكير (Gracia, & Caso, 2007, p303).

٣- **امتلاك مهارات اللُّغة الشفهيَّة:** وهي مطلب أساسي للكِتابة اليدويَّة، ويمتلكها الطفل قبل دخول المدرسة، باحتكاكه بلغة المجتمع المحلي منذ ولادته وحتى نهاية السنة الثَّالثة تقريباً، فيكتسب حصيلة لغويَّة وظيفيَّة تتضمَّن أولاً مهارات اللُّغة الاستقباليَّة (عمليَّات الإنصات، سماع الأصوات، ضم الأصوات وإدراكها، فهم التجمُّعات الصوتيَّة للكلمات والجمل، واستيعاب الرِّسالة الصوتيَّة)، وثانياً مهارات اللُّغة التَّعبيريَّة التي تُمكِّن الطفل من استرجاع أصوات الحروف والكلمات، وتقليد الكلام واللُّغة، والتَّعبير عمّا يريد بالنطق والكلام، وبناء الجمل وتركيبها، والتَّعبير عن الأشياء والأحداث بدلالاتها اللفظيَّة (Roman, 1998, p4).

٤- **امتلاك مهارات القراءة:** الَّتي بواسطتها يُمكن للتلميذ التَّعرُّف إلى صورة وشكل الرموز والأعداد والحروف والكلمات والجمل، وتمييز شكل كل منها بصريَّاً ولفظيَّاً، ومن خلال القراءة يتمكن المتعلّم من اكتساب القواعد النحويَّة النَّاظمة لقراءة الجمل والنصوص، وصيغ الأفعَّال والأزمنة، وأحرف الجر والعطف، وصيغ المؤنَّث والمُذكَّر، وعلامات التَّرقيم..إلخ، وتطور مهارة القراءة يكون ملازماً لتطور مهارة الكِتابة في الصفوف الأولى للتَّعليم الأساسي (أو الابتدائي)، فبعد عرض الحرف مثلاً يُطلب من التِّلميذ تقليد نطق المُعلِّم لهذا الحرف عِدَّة مرَّات فيتعرف إلى خصائصه الصوتيَّة، ثم يتعلّم التِّلميذ نطق الحرف وشكله في بداية ووسط ونهاية الكلمة، وبعد ذلك يُطلب منه تقليد كِتابة الحرف في أوضاعه المُختلفة..إلخ وهكذا بالنسبة لبقيَّة الحروف والرموز والأعداد والكلمات (Lerner, 2003, pp459-460). ومعلوم أنَّ القراءة عمليَّة تتضمَّن مكوِّنين رئيسيين هما (فك الشفرة، والفهم أو الاستيعاب)، وتتضمَّن عمليَّة فك الشفرة جانباً آليَّاً في تحويل المادَّة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو بديل لغوي منطوق، أما عمليَّة الفهم أو الاستيعاب (وهي الجانب الأعلى والأرقى في عمليَّة القراءة) فإنَّها تُمكِّن التِّلميذ من استخراج المعنى من اللُّغة، مما يكسبه معلومات ومعارف وفوائد ذات ترتيب أعلى (Snow, Burns, & Griffin, 1998, pp24-26).

٥- **توفر مهارات التَّآزر البصري الحركي:** لإتمام عمليَّة الكِتابة بكفاءة عاليَّة، فالعين واليد تعد من العناصر الفعَّالة والرئيسيَّة لعمليَّة الكِتابة، ولابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزرا، بمعنى أن تتوافق حركة اليد مع حركة العين عند رسم الحروف عن طريق النقل أو الاستماع، فالعين هي التي تقود اليد، فلا يمكن للتلميذ الكِتابة وهو مغمض العينين، فقد تتشابك الحروف بشكل سيء، أو قد يتغير وضع النقاط فوق أو تحت الحروف، والتَّآزر البصري الحركي يتطلب اتِّزاناً عصبياً عضلياً ومستوى من النُّضج الحركي (برغوت، ٢٠٠٢، ص١١٦). لذلك تأسَّس الافتراض بضرورة عدم تعليم الأطفال مهارات الكِتابة قبل سن يقع بين (٤ إلى ٥) سنوات، لأنَّ نُضج مهارات التَّآزر البصري الحركي لم يكتمل بعد قبل هذا العمر، فإذا حصل التدريب على الكِتابة قبل هذا العمر فإنَّ مشكلات أكاديميَّة قد تظهر لدى الطفل، ويمكن بتنمية مهارات التَّآزر تلك جعل الطفل يتدرب على مسك أقلام التلوين ورسم الأشياء (Gracia, & Caso, 2007, p305).

٦- **توفر الدَّافع للكِتابة:** تشير الدَّافعية إلى حالة داخليَّة عند المتعلّم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجَّه، والاستمرار بالنشاط حتى يتحقَّق التعليم، وتشمل العناصر التاليَّة:

أ- الانتباه إلى بعض العناصر المهمَّة في الموقف التعليمي.

ب- القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليَّات.

ج- ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مُدَّة زمنيَّة كافية (ملحم، ٢٠٠٢، ص٣٠٥).

ثانياً- خصائص مهارة الكِتابة اليدويَّة:

يجمع عدد من الباحثين على أن الكِتابة اليدويَّة بأشكالها الثلاثة (النَّسخ أو النقل، الإملاء، التَّعبير الكِتابي) كي تصبح مهارة أكاديميَّة يؤديها المتعلّم بنجاح وكفاءة، لابد أن تتوفر فيها مجموعة من

الخصائص في النصوص المكتوبة بخط يد المتعلّم، والقسم الأول منها يسمى خصائص شكلية تؤثر في الخط كمادة، والقسم الثّاني يسمى خصائص ضمنية تتعلق بمحتوى النص، وهذه الخصائص هي:

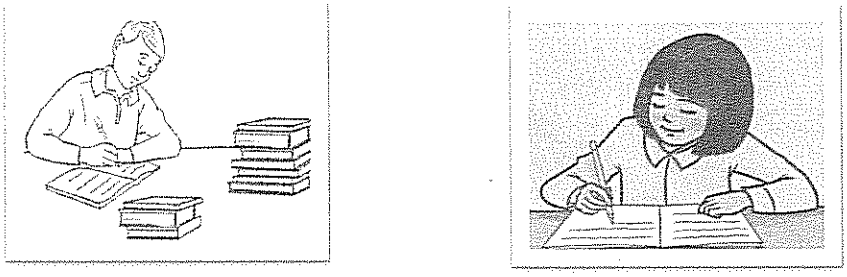
١- خصائص شكلية:

التي تُعرَّف إجرائيّاً في الدّراسة الحاليّة بأنها تلك الخصائص الظاهريّة التي تؤثّر في شكل الكِتابة اليدويّة المرسومة بخط يد التّلميذ على الورق، لاسيما وضوح الخط المكتوب، وتناسقه، وقابليّته لكي يكون مقروءاً، ومن أهم تلك الخصائص:

أ- خصائص وضع الجسم والورقة واليد المُفضّلة في الكِتابة: تتطلب عمليّة الكِتابة من التّلميذ أن يُنفذ بطريقة صحيحة عمليّة مسك القلم للكِتابة على الورقة، فلابدَّ من أن يكون وضع الجسم على الكرسي مثاليّاً، فيجب أن تلامس الأرداف ظهر الكرسي وتركز القدمان على الأرض، ويميل الجذع إلى الأمام قليلاً في خط مستقيم، مع استناد السّاعدين على المقعد ومد المرفقين قليلاً، ثم مسك القلم بخِفّة دون شِدّة بين الإبهام والسبابة، بحيث يكون أول إصبعين من أصابع اليد فوق رأس القلم بنحو بوصة واحدة، ومن ثم وضع الورقة أمام التّلميذ بحيث يكتب بإحدى يديه (اليمنى أو اليسرى) ويمسك الورقة باليد الأخرى لتثبيتها، مع ميل الجسم قليلاً نحو الورقة بعكس يد الكِتابة (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٤٥٨)،

ويوضح الشّكل رقم (١) الطريقة الصحيحة للجلوس ومسك القلم ووضع الورقة:

شكل رقم (١) خصائص وضع الجسم والورقة واليد المُفضّلة في الكِتابة

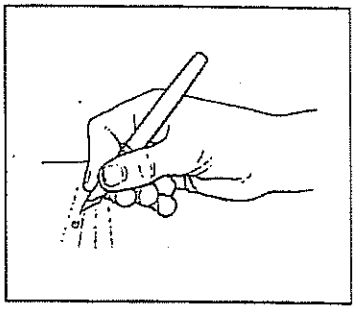


وإنَّ تفضيل استخدام اليد اليمنى أو اليسرى في الكِتابة لا يَثبتُ إلاَّ بعد عُمر الثّالثة، وهناك (٩٠%) من التلاميذ يستخدمون اليد اليمنى، ومابين (٨% إلى ٩%) منهم يستخدمون اليد اليسرى، ولابد من تقييم اليد المُفضّلة في الكِتابة لدى التّلميذ ويمكن ذلك باستخدام عدة اختبارات وملاحظات مُقنّنة أو غير مُقنّنة، ويُنصح بعدم إجبار التلاميذ الأعسرين على استخدام اليد اليمنى في الكِتابة (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص ص٣٠٨-٣١١).

ب- خصائص القبض والضّغط على القلم: اليد من أهم العناصر التي تتطلبها عمليّة الكِتابة، ولابد من أن تبلغ عضلات اليد درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال القلم للكِتابة، ولاسيما سهولة الحركة وانسيابها على السطر، ومرونة الأصابع في مسك القلم وخاصّة الإبهام والسبابة الوسطى، وعلى المُعلّم أن يُساعد التّلميذ ويقوم ببعض التدريبات الخاصّة بهدف إكساب أصابع اليد القدرة الكافية للتّحكم بالقلم والضّغط

عليه أثناء الكِتابة (ملحم، ٢٠٠٢، ص٣٠٤)، ويوضح الشَّكل رقم (٢) الوضعيَّة الصحيحة لقبض أصابع اليد على القلم أثناء الكِتابة:

الشكل رقم (٢) الوضعية الصحيحة لقبض أصابع اليد للقلم أثناء الكِتابة



قبضة صحيحة

ج- خصائص النَّص المكتوب بخط اليد: من حيث وضوح الخط المكتوب، وتناسقه، وقابليَّته لكي يكون مقروءاً، والتي تتطلب من التِّلميذ اكتمال مهارات القراءة للرموز والحروف والكلمات، وتشكل (فونيم) سمعي لأصواتها، وصورة بصريَّة لأشكالها في الذِّهن، وقابليَّتها للاسترجاع من الذَّاكرة، كما تتطلب اكتمال مهارات التناسق البصري الحركي لتمرير القلم على الورقة ورسم الناتج الخطي لكِتابة تلك الرموز والحروف والكلمات على الورقة التي يجب أن تكون واضحة ومتناسقة ومقروءة، بترك مسافات مناسبة بين الحروف، والكلمات، والهوامش، والخطوط الواصلة، وإغلاق نهايات الكلمات والحروف، والتمييز الدقيق بين المُتشابه منها، والسير على السطر بخط أُفقي متواصل غير مُنحنٍ، والكِتابة من اليمين إلى اليسار أو بالعكس بحسب مُتطلبات اللُّغة (عربي، إنكليزي)، والتركيز على تنقيط الحروف، وعلامات الترقيم وغير ذلك من المُحدِّدات الشَّكليَّة للكِتابة الجيِّدة (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٢٨١-٢٩٦).

د- اليُسر والطَّلاقة في الكِتابة: أي القدرة على الكِتابة بسرعة وارتياح دون تركيز مُفرط على شكل الحرف، ويمكن للمُعلِّم التحقق من سرعة الكِتابة وسلاستها برسم بياني لمتوسط عدد الكلمات التي يستطيع معظم التلاميذ إنجازها، والَّذي يمكن من خلاله مراقبة تقدم التلاميذ في سرعة وكميَّة الكِتابة (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٤٥٩).

٢- خصائص ضمنية:

التي تُعرَّف إجرائيَّاً في الدِّراسة الحاليَّة بأنها تلك الخصائص القائمة في محتوى ومضمون المادَّة المكتوبة من قبل التِّلميذ، التي تؤثِّر على فهم المعنى والسياق العام للنص المكتوب بخط يد التِّلميذ على الورق، لاسيما من حيث الهدف، والطَّلاقة، والقواعد النحويَّة، والمفردات، والبنية، والمحتوى كما يلي:

أ- الهدف: تحدث الكِتابة لخدمة عِدَّة أنواع من السياقات الموقفيَّة والاجتماعيَّة وتأدية عدد من الأغراض، لذلك فالكِتابة يجب أن تخدم غرضاً معيناً، فكل ما يكتب من قبل التِّلميذ يجب أن يقرأ بهدف معين موجه نحو الذات (خزن المعلومات، التسلية، كِتابة الوظائف..إلخ)، أو موجه نحو الآخرين (تفاعل اجتماعي، اتصال، رسالة..إلخ)، فلذلك توجب أن تكون كِتابات التِّلميذ موجهة نحو هدف معين (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٢٦٨-٢٧٠).

ب- **الطَّلاقة:** يقصد بها كميَّة الموضوع، فمن يكتب كميات كثيرة يكون أكثر طلاقة في توليد الأفكار والمعاني، وتتصل الطَّلاقة بالعمر وطول الجملة وتعقُّدها، وتُقدر الطَّلاقة بعدد الكلمات وعدد الجمل، وقد وجد **كراتويت (Cartwright 1968)** أن معدل عدد الكلمات في الجمل التي يكتبها التَّلميذ من عمر (٨) سنوات هو ثمان كلمات، ويزداد طول الجملة كلمة واحدة كل سنة حتى عمر (١٣) سنة، وأن أي انحراف سالب عن هذا المعدل يشير إلى وجود مشكلة.

ج- **القواعد النحويَّة:** فإذا طُلب من تلميذ كِتابة نص حول موضوع معين، فيجب أن تكون كِتابته للجمل سليمة وصحيحة من الناحية القواعديَّة والنحويَّة لصيغ زمن الجملة في الماضي والحاضر والمستقبل والأمر، وصيغ المبني للمجهول، والظروف، واستخدام حروف الجر والعطف كلّ في مكانه المناسب..إلخ، وغير ذلك لتكون الجملة المكتوبة صحيحة من النَّاحية القواعديَّة والنحويَّة (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٢٧٠-٢٧١). ويمكن حساب نسبة الأخطاء القواعديَّة بعَدّ هذه الأخطاء وطرحها من عدد الكلمات في النص المكتوب، وقسمة الباقي على عدد كلماته وضرب الحاصل بـ (١٠٠) لتحويلها إلى نسبة مئوية، فلو كان عدد الكلمات في نصٍ مكتوب (٥٠) كلمة، ووجدت (٥) أخطاء قواعديَّة فتستخرج نسبة الأخطاء كما يلي:

$$\%٩٠ = ١٠٠ \times (٥٠ \div [٥ - ٥٠])$$

نسبة الأخطاء %١٠ = %٩٠ - %١٠٠

د- **المحتوى:** يُمكن ملاحظة ثلاثة عناصر عند تقييم محتوى النص المكتوب هي (الدقة، الأفكار، التنظيم)، فالقدرة على توليد الأفكار وتمحور كل أجزاء الموضوع حول النقطة الرئيسيَّة والتسلسل والمنطقية هي التي تحدد تقييم المحتوى، وتتراوح أهمية كل عنصر من هذه العناصر تبعاً لطبيعة الموضوع، فدقة المعلومات تكون أساسيَّة إذا كان الموضوع علمياً (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٢٤١-٢٤٢).

رابعاً- مراحل اكتساب مهارة الكِتابة اليدويَّة:

الكِتابة مهارة أكاديميَّة مُتعلّمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط عقلي معرفي إذا توافرت لدى التَّلميذ المُتطلبات السَّابقة لعمليَّة الكِتابة لاسيما سلامة حاستي السَّمع والبصر، واكتمال نمو العضلات الصَّغيرة والكبيرة لحركة اليد، وتوفر قدرات عقليَّة من مستوى متوسط أو أكثر، وامتلاك مهارة اللُّغة، ونمو مهارات التَّآزر البصري الحركي، ومن مراجعة الدِّراسات السَّابقة تبين أنَّ الكِتابة اليدويَّة تمرُّ بمجموعة من المراحل هي:

١- **مرحلة ما قبل المدرسة:** التي تتضمَّن بدورها ثلاث مراحل فرعيَّة هي:

أ- **مرحلة ما قبل التخطيط (من الولادة حتى عمر السنتين):** التي يُطلق عليها التربويُّون مرحلة الرسم التصويري أو مرحلة التخطيط (الشَّخبطة) التي يقوم بها الطفل للتعبير عن رغباته ومخزونه الداخلي الذهني في صورة خطوط على الورق، وتتسم هذه الشَّخبطة بمجموعة من السمات:

- استخدام الطفل لأي أداة يستطيع من خلالها الرسم أو الشَّخبطة سواء أكان ذلك بواسطة القلم أم عود صغير أم استخدام إصبعه للتمرير على الرَّمل.

- لا يلتزم الطفل أثناء الشَّخبطة باتجاه معين أو بملامح معينة.
- هذه الكِتابة تكون عشوائيَّة وغير مقصودة من قبل الطفل.
- عدم قدرة الطفل على التَّحكُّم بالقلم والقبض عليه بأصابعه.
- يحاول مُحاكاة الكبار في كِتاباتهم.

ب- مرحلة التخطيط (من ثلاث سنوات حتى أربع سنوات): تتضمَّن هذه المرحلة تطور المستوى الحركي لدى الطفل حيث يبدأ بإظهار بعض التَّوافق بين تخطيطات يده وحركة جسمه، وقدرته على التَّحكُّم بالفراغ المخصَّص للشَّخبطة، كما يتطور لديه المستوى الإدراكي لاسيما الإدراك البصري الحركي بين حركة العين واليد، كما ينمو لديه المستوى التصويري، حيث يبدأ الطفل بمحاكاة كِتابات الآخرين، ويبدأ بتنمية إدراكه للرَّوابط الموجودة بين الحروف واتصالها لتكون سلسلة مُترابطة من الحروف.

ج- مرحلة المُحاكاة عن بعد (من أربع سنوات حتى ست سنوات): حيث تنمو قُدرة الطفل على نقل نموذج لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة إلى حد ما، كأن تكون الكلمة مكتوبة على لوح بعيد، أو في بطاقة على الحائط، وتعتمد هذه المرحلة على التَّآزر بين حركة العين واليد، ويمكن للطفل القيام بعمليَّة النَّسخ هذه مع أن الرموز والحروف والكلمات غير معروفة المعنى بالنِّسبة له (برغوت، ٢٠٠٢، ص١٢٠-١٢١).

٢- المرحلة المدرسيَّة: التي تتضمَّن مجموعة من المراحل المتداخلة والمتصلة منذ بداية الصف الأوَّل حتى نهاية المرحلة الثانويَّة وما بعدها، وهذه المراحل تتضمَّن:

أ- مرحلة التهيئة والاستعداد: تتضمَّن نشاطات صوتيَّة وقرائية وكِتابيَّة بطريقة أوليَّة تأسيسيَّة، وتحدث عادة في الصفوف الأوَّل والثَّاني والثَّالث الأساسي (أو الابتدائي) لدى معظم الأنظمة التربويَّة، حيث يتعلَّم التِّلميذ إدراك وتمييز أصوات الحروف وشكلها البصري من خلال تعلُّم القراءة، وتأتي مهارة الكِتابة بالتوازي معها، عن طريق النَّسخ (الكِتابة المنظور) لتلك الحروف في مُختلف المواقع من الكلمة (منفصلة – في وسط الكلمة – مُتَّصلة) وبحسب طبيعتها (حروف تُلفظ ولا تكتب، أو حروف تُكتب ولا تلفظ)، وتعوُّد الكِتابة من اليمين إلى اليسار أو بالعكس (بحسب طبيعة اللغة)، والتركيز على وضوح الخط، والتنقيط، والقواعد الإملائيَّة، والتناسق التي تعتمد جميعها على النَّسخ من السبُّورة كما كتبها المُعلِّم، أو كما هي مصوَّرة في كتب اللغة الموجودة في هذه الصفوف (القراءة والإملاء)، كما تتضمَّن عمليَّات التَّهجئة والإملاء (الكِتابة غير المنظور) لبعض الأعداد ورموز العمليَّات الحسابيَّة، وبعض الكلمات والجمل القصيرة عن الأشياء والأشخاص الموجودين في البيئة الماديَّة والاجتماعيَّة المحيطة به (بيت – شجرة – بابا – ماما..إلخ)، وفي بداية الصف الثَّالث يمكن للتلميذ أن يمتلك مهارة الكِتابة لتصبح وظيفيَّة، بحيث يتمكن من نقل المعلومات، والتَّعبير عن بعض الحاجات (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٢٧٧-٢٨٠)؛ (وزارة التربية١، ٢٠١١، ص١٩-٢٣)؛ (وزارة التربية٢، ٢٠١١، ص١٣)؛ (وزارة التربية٣، ٢٠١١، ص١١-١٢).

ب- مرحلة الإملاء المنظور أو النَّسخ: التي تكون أكثر تقدُّماً من المرحلة الأولى، وتشمل الصفوف من الرَّابع إلى السَّادس الأساسي، فبعد امتلاك المهارات الأساسيَّة للكِتابة (المنظور)، يتم زيادة عمق واتساع

مهارة الكِتابة بالأنشطة الإملائيَّة غير المنظور والقواعد النحويَّة، والجمل الطويلة، وكِتابة الموضوعات التَّعبيريَّة، وبالتزامن مع الواجبات الكِتابيَّة للمواد العلميَّة الأخرى، والقصص والتَّعبير الكِتابي، ومع نهاية الصف السَّادس تصبح كِتابات التِّلميذ عمليَّة هادفة، وذات سياق، وأكثر وظيفيَّة للتعبير عن المشاعر والكلام الدَّاخلي، وأكثر علميَّة لتخزين المعلومات ولإنجاز الواجبات المدرسيَّة (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٢٨٣-٢٩٠)؛ (وزارة التربية،، ٢٠١١، ص١١-١٢)؛ (وزارة التربيةه، ٢٠١١، ص١٣)؛ (وزارة التربية٦، ٢٠١١، ص١١).

ج- مرحلة نضج الإملاء المَنظور بالتَّهجئة: تُسمَّى مرحلة النضج لمهارة الكِتابة، وتكون أكثر تقدماً من المرحلتين السَّابقتين، ونتيجة لهما، وتشمل صفوف المرحلة الإعداديَّة والثانويَّة، حيث امتلاك مهارات الكِتابة، والنَّحو والصَّرف، وامتلاك الطَّلاقة في الكِتابة، ومفردات أكثر، وقدرة على كِتابة جمل ونصوص أطول وبطريقة ذاتيَّة، والاعتماد أكثر على الإملاء غير المنظور والتَّعبير الذَّاتي عن الأفكار والمشاعر، وتكون الجمل أكثر ترابطاً وتعقيداً وتكامليَّة، وتصبح الكِتابة خلال هذه المرحلة مهارة تلقائيَّة لدى معظم التلاميذ (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٢٩٧-٢٩٩).

خامساً- صُعوبات التعلُّم في الكِتابة:

من مراجعة الأدب العلمي المُتعلِّق بصُعوبات التعلُّم عموماً، لوحظ أن صُعوبات تعلُّم الكِتابة لم تحظَ بذلك الاهتمام البحثي والأكاديمي الذي حظيت به صُعوبات تعلُّم القراءة، سواء من حيث التشخيص أو العلاج، ولكن يمكن القول أن صُعوبات الكِتابة تتضمَّن صُعوبات في الكِتابة اليدويَّة (التي تسمى النَّسخ أو الكِتابة المنظور)، وصُعوبات في التَّهجئة (أو الإملاء أو الكِتابة غير المَنظور)، وصُعوبات التَّعبير الكِتابي.

وصُعوبات الكِتابة **(Handwriting Disabilities)** أو الديسغرافيا **(Dysgraphia)** ترتبط بصُعوبات القراءة وصُعوبات اللغة الشفهيَّة المنطوقة، وتشير التقارير إلى انتشار صُعوبات الكِتابة بين (١٠%) من مجتمع المتعلّمين (Keller, & Hallahan, 1987, p16). وتعد من حالات صُعوبات التعلُّم الشَّائعة التي قد تظهر مع نهاية المرحلة الابتدائيَّة، وتستمر حتى المرحلة المتوسطة والثانويَّة، وفي بعض الحالات حتى المرحلة الجامعيَّة (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤، ص٧٨).

وقد بيَّن الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليَّة الطبعة الرَّابعة المُعدَّلة **(DSM-IV-TR 2000)** أن صُعوبات تعلُّم الكِتابة تُشخَّص من خلال الدرجات المُتدنيَّة للتلميذ على اختبار كِتابة مُقنَّن يتضمَّن محاور (الكِتابة أو التَّهجئة أو التَّعبير الكِتابي) أو جميعها، تُظهر بشكل جوهري أنَّ أداء التِّلميذ يكون أدنى من المستوى المُتوقَّع لعمره الزَّمني، وذكائه، ومستوى التَّعليم المُقدَّم لعمره الصَّفي، كما تظهر هذه الصُعوبات بشكل ذي دلالة في التحصيل الأكاديمي وفي نشاطات الحياة اليوميَّة التي تتطلب مهارات الكِتابة، وترتبط صُعوبات الكِتابة بقصور في واحدة أو أكثر من العمليَّات النمائيَّة للإدراك، أو الانتباه، أو الذَّاكرة، أو التفكير، مع سلامة الحواس، وغالباً ما ترتبط صُعوبات الكِتابة بصُعوبات القراءة واللغة (DSM-IV-TR, 2000, p55). كما حددت المُراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض **(ICD-10)** صُعوبات تعلُّم

الكِتابة بأنها اختلالات نوعيَّة في مهارات الخط اليدوي والتَّهجئة والتَّعبير الكِتابي التي لا تفسر على أساس من تَخلُّف عقلي عام أو تدني مستوى التدريس بدرجة كبيرة، ويكون أداء التِّلميذ في الكِتابة بمحاورها الثَّلاثة (الكِتابة أو التَّهجئة أو التَّعبير الكِتابي) على اختبار معياري فردي مُقنَّن دون المستوى المُتوقَّع بالنسبة لعمره الزَّمني، وذكائه العام، ومكانه الدِّراسي، ولا تكون تلك الصُعوبات ناجمة بشكل رئيسي عن نقائص في الإبصار، أو السَّمع، أو الوظائف العصبيّة، أو سوء شديد في التَّدريس، ولكنها قد تنتج عن صُعوبات في القراءة، أو اضطراب مهارات الإدراك السَّمعي والمهارات اللفظيَّة، أو في مهارات الإدراك البصري، والبصريَّة الفراغيَّة، والبصريَّة المكانيَّة، وفهم الرموز، والمصطلحات، والأفكار الكامنة (ICD-10، ١٩٩٢، ص٢٦٠-٢٦١).

كما بيَّنت ليرنر **(Lerner 2003)** أن صُعوبات الكِتابة هي تلك المشكلات التي تظهر في كِتابات التِّلميذ التي يصعب تفسيرها بعوامل التَّخلف العقلي أو الإعاقة الحسيَّة السَّمعيَّة أو البصريَّة أو الحركيَّة، وتتلخص هذه المشكلات في صعوبة قراءة وفهم المادَّة المكتوبة، وصُعوبات التَّعبير الكِتابي عن الأفكار والميول أو الذات، وكثرة وتكرار الأخطاء الإملائيَّة والقواعديَّة، والكِتابة غير المنقطة، والكِتابة المعكوسة للحروف والكلمات والأرقام والجمل، وفقر المادَّة المكتوبة للمعاني والأفكار، وصعوبة تنظيم المادَّة المكتوبة، والكِتابة المتصلة، وتداخل الحروف وخلوها من الفواصل، وحذف بعض الحروف والكلمات (Lerner, 2003, pp457-458). كما بيَّن **(عبد الهادي وآخرون ٢٠٠٠)** أنَّ صُعوبات الكِتابة عبارة عن تشويش بالجهد المبذول بالرؤية والحركة، فمن يعاني صُعوبات في الكِتابة لا يستطيع تمرير معلومات عن طريق حاسَّة البصر إلى الجهاز الحركي، والتي تظهر بصورة واضحة في عمليَّة الكِتابة، لأنَّ التِّلميذ لا يستطيع نقل ما يراه على الصورة أو الكِتاب، أو القيام بحركات يدويَّة باستعمال القلم والكراس، ففي معظم الأحيان لا يوجد مشكلة في اللغة والقراءة، وإنما في القدرة على استرجاع الحركات التي يستعملها في كِتابة الأحرف (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٧٦).

ويُلاحظ من تحليل مضمون العرض السَّابق لمفهوم صُعوبات تعلُّم الكِتابة ظهور مجموعة من الدلالات المميزة لها وهي:

- إنَّ صُعوبات تعلُّم الكِتابة تتضمَّن صُعوبات الكِتابة اليدويَّة (التي تسمى النَّسخ أو الكِتابة المنظور)، وصُعوبات التَّهجئة (أو الإملاء أو الكِتابة غير المَنظور)، وصُعوبات التَّعبير الكِتابي.
- حصول تلميذ صعوبات الكِتابة في اختبار تحصيلي مُقنَّن للكِتابة على درجة تَقلُّ عن المستوى المُتوقَّع منه مقارنةً بعمره الزَّمني، وذكائه العام، وعمره الصَّفي، ومستوى الخدمات التربويَّة المُقدَّمة له.
- لا تكون تلك الصُعوبات ناتجة عن تَخلُّف عقلي، أو إعاقة حسيَّة (بصريَّة أو سمعيَّة)، أو أي من حالات الحرمان البيئي الثقافي، أو الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو نقص فرص التَّعليم.
- ارتباط صُعوبات التَعلُّم باختلاط وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وباضطراب واحدة أو أكثر من العمليَّات النمائيَّة للغة، أو الإدراك، أو الانتباه، أو الذَّاكرة، أو التفكير، أو اللغة.

● – لها خاصيَّة الاستمرار لمستوى منخفض من التحصيل الأكاديمي في الكِتابة، إلا إذا تم تقديم التدخُّل العلاجي.

● – تأثيرها على مهارات الحياة اليومية التي تتطلب استخدام المعرفة الأساسيَّة في الكِتابة.

● – قد ترتبط صُعوبات التعلُّم في الكِتابة بصُعوبات القراءة، وتبرز بوضوح في سن المدرسة.

سادساً – أسباب صُعوبات التعلُّم في الكِتابة:

لوحظ من العرض السَّابق لمفهوم صُعوبات التعلُّم في الكِتابة أنَّها من الصُعوبات الأكاديمية غير المتجانسة، التي تقف خلفها مجموعة من الأسباب التي قد تختلف من تلميذ إلى آخر، وتقود إلى واحدة أو أكثر من الصُعوبات الثلاث الفرعيَّة المتضمَّنة في الإطار العام لصُعوبات الكِتابة وهي: صُعوبات الكِتابة اليدويَّة (أو النَّسخ أو الكِتابة المنظور)، وصُعوبات التَّهجئة (أو الإملاء أو الكِتابة غير المنظور)، وصُعوبات في التَّعبير الكِتابي، وسَيتمُّ توضيح كل من هذه الأسباب بشيء من التفصيل:

١ – اضطراب التَّحكُّم بعضلات اليد والتناسق الحركي العام:

تشير **ليرنر (Lerner 2003)** إلى أن صُعوبات الكِتابة اليدويَّة نتيجة لاضطراب عمليَّات التَّحكُّم بالعضلات الصَّغيرة، وعدم القدرة على ضبط التَّآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عمليَّة كِتابة الرموز والحروف والكلمات والجمل ورسم الأشكال، وهذه الصعوبة قد ترجع إلى عدم القدرة على نقل المُدخلات البصريَّة إلى مخرجات حركيَّة دقيقة للكِتابة على الورق، أو لصُعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك المكاني، كما تؤثر في عمليَّة الكِتابة المُتصلة والمُنفصلة للكلمات (Lerner, 2003, pp484-487). كما يشير **رومان (Roman 1998)** إلى أن صُعوبات الكِتابة اليدويَّة هي صعوبات ذات طبيعة ميكانيكيَّة غير لفظيَّة، نتيجة لاضطراب الإشارات العصبيّة العضليَّة التي تؤثر على الفعل الحركي (المهارة والخفَّة) لتمرير القلم على الورقة في الكِتابة التي يظهرها بعض التلاميذ (Roman, 1998, p5). كما بيَّن كل من **(كيرك وكلفانت ١٩٨٤)** أن عديداً من الدِّراسات أشارت إلى أن إجبار التِّلميذ الأعسر (الذي يستخدم اليد اليُسرى في الكِتابة) على استخدام اليد اليمنى للقيام بمهمات الكِتابة يقود إلى صُعوبات في التناسق الحركي تنعكس على وضوح الخط في الكِتابة اليدويَّة (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٣٠٨-٣١١). كما يُعاني تلامذة صُعوبات الكِتابة اليدويَّة من صعوبة في التَّعرُّف إلى الاتجاهات بين اليمين واليسار، وصُعوبات في المهارات الحركيَّة الكبيرة، والفشل في تطوير التوافق الحركي، أي عدم القدرة على القيام بأنشطة التَّآزر ما بين حركة العين مع اليد في التَّعامُل مع الأشياء (الصمادي، ٢٠٠٣، ص٩).

٢ – صُعوبات الإدراك: لاسيما صُعوبات الإدراك البصري، وصُعوبات الإدراك السَّمعي:

أ– **صُعوبات الإدراك البصري:** إن ما يثير الحيرة في صُعوبات الإدراك البصري كعامل نمائي مسبب لصُعوبات الكِتابة هو أن حاسة البصر سليمة فسيولوجيَّاً، ولكنها لا تؤدي وظيفتها بشكل طبيعي، فطريقة معالجة الدِّماغ للمعلومات البصريَّة تتضمَّن صُعوبات في تنظيم وتفسير وتذكُّر الصور البصريَّة والرموز المطبوعة، مما يؤدي إلى مشكلة في فهم الصورة المطبوعة للرموز والحروف والكلمات (Offord,

2007,pp5-7). كما بيَّن كل من (**كيرك وكلفانت ١٩٨٤**) أن الطفل الذي يُعاني من صُعوبات في مهارات التمييز البصري مثلاً، لديه حدة إبصار عاديَّة ولكنه في نفس الوقت لديه صعوبة في إدراك وتمييز مُثيرين بصريين أو أكثر (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص١٦٨). وقد أشارات عدة دراسات وبحوث أن تلامذة صُعوبات التعلُّم في الكِتابة يعانون من واحدة أو أكثر من الصُعوبات التاليَّة:

- صعوبة التمييز البصري: للأشكال وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها من حيث اللون، والشَّكل، والحجم، والنمط، والوضع، والوضوح، والعمق، والكثافة.

- صعوبة التمييز البصري بين الشَّكل والخلفيَّة: التي تتمثل في صعوبة الفصل بين الشيء والخلفيَّة المحيطة به، وتلميذ صُعوبات تعلُّم الكِتابة لا يستطيع التركيز على الشَّكل مستقلاً عن الخلفيَّة البصريَّة المحيطة به، ومن ثم يتشتت انتباهه ويتذبذب إدراكه ويخطئ في مدركاته البصريَّة، وترتبط هذه الصعوبة بالانتباه وسرعة الإدراك.

- صعوبة الإغلاق البصري: وهو من المبادئ الأساسيَّة في دراسة عمليَّة الإدراك، وتشير الدِّراسات والبحوث إلى افتقار تلامذة صُعوبات التعلُّم إلى القدرة على الإغلاق (الجشتلطي).

- صعوبة العلاقات المكانيَّة: التي تشير إلى صعوبة إدراك وضع الأشياء في الفراغ، حيث يتعين على التِّلميذ أن يتعرف إلى إمكانيَّة تسكين شيء ما أو رمز أو شكل في علاقة مكانيَّة لهذا الشَّكل مع الأشياء الأخرى المحيطة، وقد دلت إحدى الدِّراسات على وجود فروق بين العاديين وذوي صُعوبات التعلُّم في هذه القدرة (Bastien et al, 2009, pp12-14).

- صعوبة التذكُّر البصري: تتضمَّن مشكلات يواجهها التِّلميذ في عدم القدرة على الاحتفاظ بالخبرات البصريَّة أو القدرة على استعادتها أو استخدامها عند الحاجة (Rourke, & Fuerst, 1996, p287).

وقد بيّن **كنجهام (Cunnigham 1999)** أن صُعوبات الإدراك البصري كانت السبب في جعل تلامذة صُعوبات الكِتابة لا يستطيعون التَّعرُّف إلى الكلمات والحروف المطبوعة على البطاقات، كما تبيّن له أنهم كانوا يعانون من صُعوبات في إدراك الشَّكل والخلفيَّة، وصُعوبات في التَّعرُّف البصري إلى الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مُختلفة (Cunnigham, 1999, p69). كما بيَّن كل من **شوفمان وآشير (Shovman & Ahissar 2006)** أن اضطراب الإدراك البصري له تأثيرٌ مباشر على مهارات تعلُّم الكِتابة، فقد لاحظ على أفراد عينته أعراضاً مُرتبطة بصعوبة وضوح النَّص المكتوب، والعديد من أخطاء الكِتابة الناتجة عن المُعالجة البصريَّة السَّيئة، كما يُعانون من مشكلة تخطي السطور أثناء القراءة وقبل الكِتابة، وكانت القراءة والكِتابة بالنسبة لهم عمليَّة شاقَّة على النِّظام البصري، وتتطلب تمييزاً مكانيَّاً ومعالجة سريعة، كما كانوا يعانون من صُعوبات في الذَّاكرة البصريَّة لتذكر شكل الحرف والكلمة قبل كِتابتها، فهم يرون الكلمات بصورة مشوَّشة، ولا يميزون بين الكلمات المُتشابهة في الشَّكل (Shovman, & Ahissar, 2006, p3515). كما بيَّن **رورك (Rourke 1998)** أن تلامذة صُعوبات الكِتابة يعانون من قصور واضح في مهارات الإغلاق البصري والذَّاكرة البصريَّة التتبعية مقارنة مع الأطفال العاديين من نفس العمر الزَّمني

والصَّفي (Rourke, 1998, p18). كما بيَّن **سانجيف وكيلكر (Sanghavi & Kelkar 2005)** أن صُعوبات التَّآزر البصري الحركي من الأسباب المهمة لصُعوبات الكِتابة اليدويَّة، وعلى وجه التحديد عند النقل والكِتابة من المواد المطبوعة، وعند الكِتابة بالإملاء (Sanghavi, & Kelkar, 2005, p33).

ب- **صُعوبات الإدراك السَّمعي:** تتمثل في صعوبة التَّعرُّف إلى الأصوات وإعطائها المعنى، مما يعيق إدراك الخبرات السَّمعيَّة، ولا تنشأ هذه الصعوبة عن فقدان السَّمع، بل نتيجة لصعوبة في الانتباه للأصوات وإدراكها وتذكرها، وليس في سماعها فقط، وتشمل صُعوبات الإدراك السَّمعي:

- صُعوبات التمييز السَّمعي: حيث يعاني التِّلميذ من ضعف القدرة على التفريق الدقيق بين أصوات الكلام من خلال المقارنة والموازنة من حيث الخصائص الصوتيَّة المميزة لها.
- صُعوبات التحليل السَّمعي: تتمثل في صُعوبات يواجهها التِّلميذ في تحليل الكلمة إلى الأصوات المفردة التي تتركب منها، وبالتالي تضعف مهارته في أن يكون قادراً على استيعاب أن لكل حرف صوتاً خاصَّاً به.
- صُعوبات التذكُّر السَّمعي: فقد يسمع التِّلميذ بشكل جيد ويخزن المعلومات الصوتيَّة بكفاءة عاليَّة، ولكنه لا يتذكرها جيداً بسبب عوامل النسيان لاسيما في الذَّاكرة السَّمعيَّة قصيرة المدى التي قد تعود إلى ضعف في تركيز الانتباه والاستماع، أو ضعف في تمييز الأصوات، أو في تخزين المعلومات.
- صُعوبات الإغلاق السَّمعي: التي تشير إلى صعوبة يواجهها التِّلميذ في معرفة معنى الكلمة المنطوقة إذا فُقد جزء منها، وتعتبر هذه الصعوبة شائعة لدى التلاميذ الضعفاء في القراءة والتَّعبير الكِتابي.
- صُعوبات التسلسل السَّمعي: حيث يواجه التِّلميذ مشكلات في الترتيب المنطقي لمجموعة من المُثيرات السَّمعيَّة (الكلمات) بحيث تؤدي في النهاية إلى نتيجة ذات معنى، كترتيب الكلمات في جملة مفيدة، وقد يتمكن التِّلميذ من وضع الكلمات مُتتابعة لكنها قد لا تكون متسلسلة منطقيَّاً وذات معنى (Rourke, & Fuerst, 1996, p288).

٣- صُعوبات الانتباه:

يعاني معظم تلامذة صُعوبات التعلُّم في الكِتابة من اضطرابات في عمليَّة الانتباه وتركيز الوعي على المُثيرات الحسيَّة الخارجيَّة والداخليَّة، حيث تكون معظم تلك المُثيرات ضروريَّة لعمليَّة تعلُّم الكِتابة، مما ينعكس سلباً على الاحتفاظ بالمُثيرات (السَّمعيَّة والبصريَّة)، كما يترافق بمدى انتباهي قصير، واندفاعيَّة تجاه المُثيرات، وإفراط في النشاط، كما تتجلَّى صُعوبات الانتباه في عدم القُدرة على اختيار المُثير المناسب من بين مجموعة مُثيرات مُخزَّنة لإتمام عمليَّة الكِتابة، فيزداد مستوى ضعف التَّحصيل الدِّراسي لدى التِّلميذ، ويفشل في إنجاز المهمات الكِتابيَّة الموكلة إليه، كما تظهر صُعوبات الانتباه على هيئة توقف مبكر عن المهام الجارية وترك الأنشطة الكِتابيَّة دون استكمالها، وتظهر هذه المشكلة في العادة قبل عمر (٦) سنوات، وتتمثل بدرجة غير عاديَّة من التَّشتت الحسّي أو الإدراكي في مقابل المُتوقَّع من التِّلميذ في حدود عمره وحاصل ذكائه (Bryan & Bryan, 1986, p90).

٤ – صُعوبات الذَّاكرة:

بيّن وونغ (Wong 1998) أن الدِّراسات الحديثة التي تناولت الذَّاكرة لدى ذوي صُعوبات تعلُّم الكِتابة أشارت إلى أنهم يعانون من مشكلات في الذَّاكرة قصيرة المدى والذَّاكرة العاملة والذَّاكرة طويلة المدى لاسيما البصريَّة والسَّمعيَّة منها، فبالنسبة للذاكرة قصيرة المدى فإن تلامذة صُعوبات الكِتابة (ونتيجة لمشكلات الانتباه) لا يتمكنون من تخزين الصور البصريَّة والأصوات السَّمعيَّة للمُثيرات الموجودة في العالم الخارجي، وتظهر هذه المشكلة جليَّة إذا عَرض الفاحص (بطريقة الخطف السريع) على تلميذ صُعوبات تعلُّم (٥) مُثيرات سمعيَّة أو بصريَّة، فسيجد الفاحص أن التِّلميذ يواجه صعوبة في استرجاع أكبر قدر من تلك المُثيرات، أما بالنسبة للذَّاكرة العاملة فهي تؤثِّر بشكل كبير في عمليَّات الإدراك من خلال عدم القدرة على الإيفاء بمُتطلبات التجهيز والتَّخزين، وتحويل المعلومات من الذَّاكرة قصيرة المدى إلى الذَّاكرة طويلة المدى، والاسترجاع من الذَّاكرة طويلة المدى، ونتيجة لاضطراب الذَّاكرة قصيرة المدى والذَّاكرة العاملة فإن ذلك سيقود بالضرورة إلى اضطراب وظائف الذَّاكرة طويلة المدى، ويمكن ذكر مثال (الحاسوب) ليصار إلى عدم توسيع الشرح، فإذا اضطرب عمل إحدى الذواكر العشوائية اضطرب معها عمل الذَّاكرة الأساسيَّة، وهو ما يحصل مع تلامذة صُعوبات التعلُّم، مما يؤثر على عمل الذَّاكرة عموماً في عمليَّات الكِتابة غير المنظور أو الإملاء (التَّهجئة) (Wong, 1998, pp177-179).

٥ – صُعوبات التفكير:

أشار كل من (**كامي وكاست ١٩٩١**) إلى أن صُعوبات التفكير من المِحكَّات الرئيسيَّة في تشخيص صُعوبات التَّعبير الكِتابي، لاسيما في الاختبارات التي تكشف عن توظيف حصيلة المفردات، والفهم المنطقي، كما يعاني تلميذ صُعوبات الكِتابة من قصور واضح في الرقابة العقليَّة النشطة في تنظيم الجملة والسياق والهدف، والتَّعبير عن الأفكار، والتلخيص بعد القراءة، ويحتاج إلى وقت أطول لتنظيم أفكاره قبل أن يكتب موضوعاً يعبر عن موقف أو حدث معين، كما أنَّه يعطي اهتماماً أقل للتَّفاصيل أو معاني الكلمات، ويميل إلى التَّفكير الحسّي في الكِتابة، ولا يدرك معاني الأفكار المُجرَّدة، كما يُعاني من مشكلات في الاستدلال والتحليل المنطقي، وصُعوبات في تشكيل المفاهيم واستخدامها، وتنظيم المعلومات في الذَّاكرة، كما يعاني من نقص في القدرات العقليَّة اللازمة لاستخدام استراتيجيات مُنظَّمة في الكِتابة التَّعبيرية لاسيما مع تقدم المراحل التعليميَّة (الإعداديَّة والثَّانويَّة) (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٣٠٩–٣٢٠).

٦– **صُعوبات اللغة الشفهيَّة:** التي ترتبط بصُعوبات التهجي (الإملاء) وصُعوبات التَّعبير الكِتابي، وتتضمَّن:

أ– **صعوبة اللغة الاستقباليَّة:** التي تؤدي لاضطراب عمليَّات الإنصات للمتحدث، وسماع الأصوات النوعيَّة، وتحديد كيفية ضم الأصوات معاً، وإدراك وفهم التَّجمعات الصَّوتيَّة (الكلمات والجمل) واستيعاب الرسالة الصوتيَّة المنقولة.

ب- **صعوبة اللغة التَّعبيريَّة:** التي تؤدي إلى عجز التِّلميذ عن التَّعبير من خلال النطق والكلام، أو ضعف القدرة على تقليد الكلام، نتيجة لاضطراب الذَّاكرة السَّمعيَّة التي تقود بدورها إلى ضعف في استرجاع الكلمات، أو إعادة ما تم سماعه، فاستعادة الكلمات من أجل نطقها جزء هام في عمليَّة التَّعبير، كما تؤدي صُعوبات اللغة التَّعبيرية إلى عجز في بناء الجمل وتركيبها من خلال الاقتصار على كلمات مفردة أو جمل صغيرة، وبالتالي مواجهة صُعوبات متعلقة بتنظيم الكلمات والتَّعبير عن الأفكار بجمل كاملة، كما يتصف النطق بسببها بحذف كلمات، وتحريف كلمات أخرى، وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعديَّة مُرتبطة بدلالات الألفاظ (Roman, 1998, p4)؛ (Hallahan, & Mercer, 2001, pp1-3).

ج- **المشكلات المُرتبطة بالفونولوجيا:** أي المشكلات المتعلقة بالنطق وإصدار الأصوات، كعسر الصوت، وعمى الكلمة، كما يمكن للتلميذ أن يواجه مشكلات تتعلق باستقبال الفونيمات والتي تعرف بصُعوبات التمييز السَّمعي.

د- **المشكلات المُرتبطة بالتراكيب اللغويَّة:** فتلامذة صُعوبات اللغة الشفهيَّة يواجهون مشكلات في فهم الجمل الغامضة لغويَّاً ويفسرونها بأكثر من طريقة، وفي فهم الضمير المُستخدم في الجملة، كما يمكن أن ينطقوا جملاً غير صحيحة من الناحية القواعديَّة، كما يستخدمون جملاً أطول وأكثر تعقيداً، ومع التقدم في النمو يستمرُّون في ارتكاب عدد أكبر من الأخطاء النحويَّة.

هـ- **المشكلات المورفولوجية:** المتعلقة بالصَّرف والنَّحو، فتلامذة صُعوبات اللغة الشفهيَّة قد يرتكبون أخطاء تتعلق بزمن الفعل أثناء الحديث، كالتحدث عن أمر ما حدث في الماضي بصيغة الحاضر، كما يواجهون مشكلات تتعلق بصيغة المُلكيَّة، وصيغ المقارنة، والتَّعبير عن تسلسل الأحداث.

و- **مشكلات الدلالات اللفظيَّة:** حيث يعاني تلامذة صُعوبات اللغة الشفهيَّة من مشكلات ترتبط بنقص عدد الكلمات، وفي عمق المعرفة بالكلمة، وفي التمييز بين الكلمات المتشابهة في المخرج الصوتي، وفي تسمية الأشياء المتناقضة، وصُعوبات في تسمية الأشياء عموماً (Hurley, 2004, pp10-13).

٧- صُعوبات تعلُّم القراءة:

التي تؤثر على المواد الأكاديميَّة الأخرى، وتؤدي إلى صعوبة التَّعرُّف إلى صورة وشكل الرموز والأعداد والحروف والكلمات، وصعوبة تمييز شكل كل منها بصريَّاً ولفظيَّاً، فمن يعاني من صُعوبات في القراءة سيعاني حتماً من صُعوبات في فك الشفرة السَّمعيَّة والبصريَّة للحروف والكلمات المطبوعة على الورق، كما سيؤدي ذلك حتماً إلى صعوبة في النَّسخ (الكِتابة المنظور)، ومن ثم التَّهجئة (الكِتابة غير المنظور)، ومن صعوبة اكتساب القواعد النحويَّة الناظمة لقراءة الجمل والنصوص، وصيغ الأفعال والأزمنة، وعلامات التَّرقيم.. (Snow, C., Burns, M., & Griffin, P., 1998, pp20-21).

٨- نقص الدَّافعية:

إن تلامذة صُعوبات تعلُّم الكِتابة لا يمتلكون الدَّافع الداخلي للعمل على تعلُّم مهارات الكِتابة، ويشعرون بأنهم سيواجهون خبرات فشل عند محاولتهم البدء بالكِتابة والتَّعبير الكِتابي، فقد يصبحون قلقين أو خائفين أو

مُحبطين، وقد يترافق مع محاولاتهم للبدء بتعلُّم الكِتابة بعض العوارض الانفعاليَّة السلبيَّة كعدم الشعور بالأمن النَّفسي، وانخفاض تقدير الذات، وعدم الرغبة في الإصرار والمثابرة لامتلاك مهارات الكِتابة، والانسحاب من مواقف التنافس على التحصيل الكِتابي، وتبنّي مشاعر سلبيَّة نحو الكِتابة، كما قد يعانون من الشعور بالعجز، أو الوصول إلى توقُّعات مُتدنيَّة عن قدراتهم الكِتابيَّة، أو العزو السلبي لمواقف الفشل في الكِتابة، وقد لا يتمكنون من التَّعبير الكِتابي عن أفكارهم التي يستطيعون التَّعبير عنها لفظيّاً (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٣٤٥-٣٤٦)؛ (الزيات، ١٩٩٨، ض٤٩٧).

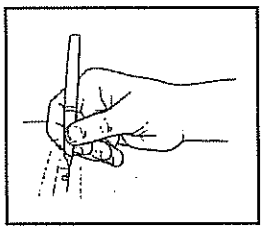
سابعاً- المشكلات التي يخبرها تلامذة صُعوبات التعلُّم في الكِتابة:

اعتماداً على مراجعة نتائج عدد من البحوث والدِّراسات التجريبيَّة التي اتجهت نحو تصميم اختبارات تشخيصيَّة لصُعوبات التعلُّم في الكِتابة بمكوِّناتها، فقد تم تحديد مجموعة من الأخطاء النوعيَّة والصُعوبات الخاصَّة الشَّائعة التي يعاني منها تلامذة صُعوبات التعلُّم أثناء الكِتابة، وفيما يلي أهم تلك الصُعوبات:

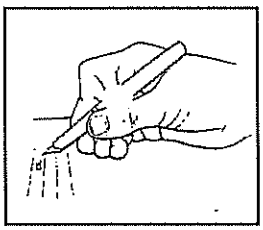
١- صُعوبات الكِتابة اليدويَّة (النَّسخ أو الكِتابة المنظور):

أ- عيوب مسك القلم والضَّغط عليه فوق ورقة الكِتابة: يستطيع الطفل العادي مسك القلم ورسم خطوط على الورقة في سن الثَّالثة، ويستطيع نقل الحروف والرموز والكلمات في سن الخامسة، وتستمر هذه المهارات في النمو مع التقدم في العمر (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤، ص٧٥). لكن ما يعاني منه تلميذ صُعوبات الكِتابة مقارنة بالتسلسل النمائي للعاديين وبسبب اضطرابات الضبط الحركي الناتجة عن اضطرابات وظيفيَّة في الدِّماغ هو عدم قدرته على إجراء تلك العمليَّات المتعلقة بمسك القلم للرسم والضَّغط عليه فوق ورقة الكِتابة لتصبح عمليَّة ميكانيكيَّة آليَّة، فقد يجد صعوبة في مسك القلم بخفَّة فيضغط القلم بشدة بين أصابع الإبهام والسبابة، أو قد يضغط القلم بشدة على ورقة الكِتابة، أو قد تكون زاوية ضغط القلم على الورقة مرتفعة جداً أو منخفضة جداً، كما قد يجد التِّلميذ صعوبة في الكِتابة بإحدى يديه (اليمنى أو اليسرى) ومسك الورقة باليد الأخرى لتثبيتها، كما يواجه مشكلات في سهولة وسرعة حركة اليد القابضة على القلم وانسيابها على السطر، ويوضح الشَّكل رقم (٣) الوضعية الخاطئة لمسك القلم لدى تلامذة صُعوبات الكِتابة:

شكل رقم (٣) الوضعية الخاطئة لمسك القلم لدى تلامذة صُعوبات الكِتابة



ضغط شديد وزاوية شديدة الارتفاع

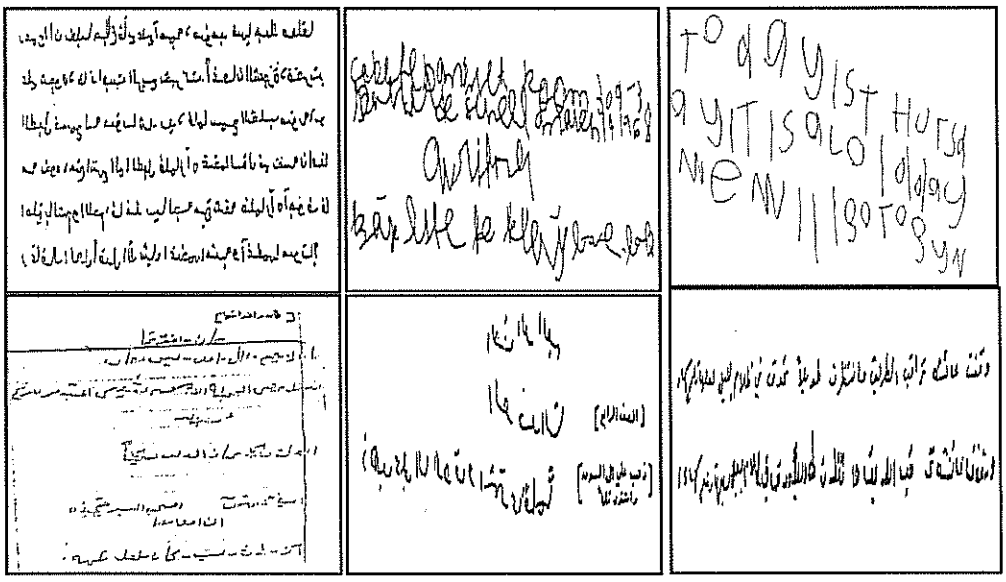


ضغط شديد وزاوية شديدة الانخفاض

(كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٣٠٢)؛ (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٣٠٩-٣٢٠)، (Schoemaker et al, 2003, 157)؛ (كوافحة، ٢٠٠٣، ص٩٠)؛ (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٤٥٨)، (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص١٧١).

ب- تشوه الخط اليدوي عند النَّسخ وعدم قابليَّته للقراءة وسوء تنظيم الورقة: وهي ناتجة عن عيوب مسك القلم والضَّغط على الورقة، وتتضمَّن:

- تكوين سيئ للكِتابة اليدويَّة للرموز والحروف والكلمات والجمل، حيث تكون الحروف كبيرة جداً، أو صغيرة جداً، والكِتابة عموماً غير ثابتة الحجم، وتزاحم الحروف وانعقافها، ومسافات غير ثابتة بين الحروف والكلمات، واتصال الحروف والكلمات التي تخلو من الفواصل أو تحديد بداية الجملة ونهايتها.
- صُعوبات في نسخ الرموز والحروف والكلمات المتشابهة في الشَّكل، وصعوبة النَّسخ البعيد أو (النَّسخ من السبورة) بالمقارنة مع النَّسخ القريب أو (النَّسخ من الكِتاب).
- سوء تنظيم نسق الكِتابة اليدويَّة على الورق المتمثل في سوء تنظيم الكِتابة، واصطفاف غير صحيح للحروف بحيث لا تركز جميعها على خط قاعدي واحد، واختلاف استقامة الخط اليدوي على السطر في بداية الكِتابة ونهايتها بحيث تكون مائلة (جزء من الكِتابة فوق السطر وجزء من الكِتابة تحت السطر)، واختلاف حجم الخط في بداية الكلمة ونهايتها.
- الكِتابة المعكوسة للرموز والحروف والكلمات والجمل المنسوخة من الكِتاب أو من السبورة.
- اللامبالاة وعدم الاهتمام فيما إذا كان الخط اليدوي غير مقروء من قبل الآخرين، وعدم قيام التِّلميذ بمراجعة ما قام بكِتابته لتصحيح الأخطاء بطريقة ذاتيَّة.
- تكون دفاتر وأوراق الكِتابة غير مرتبة وغير نظيفة، والمساحات المكتوبة مُتداخلة وغير منسَّقة، كما يظهر عدم الالتزام بالأماكن المُخصصة للكِتابة، ويبيّن الشَّكل رقم (٤) عينة من كِتابات تلامذة صُعوبات الكِتابة اليدويَّة:



الشَّكل رقم (٤)
عينة من كِتابات تلامذة صُعوبات الكِتابة اليدويَّة

(كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٣١٢-٣١٣)؛ (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٩٢)؛ (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٣٠٩-٣٢٠)؛ (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٧٨)؛ (كوافحة، ٢٠٠٣، ص٩٠)؛ (Lerner, 2003, p485)؛ (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤، ص٧٨)؛ (علي، ٢٠٠٥، ص٧٣)؛ (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص٥٧٩).

٢ – صُعوبات التَّهجئة (الإملاء أو الكِتابة غير المنظور):

التي تتعلق بصُعوبات القراءة من جهة، وبصُعوبات الذَّاكرة واللغة والإدراك السَّمعي والبصري لشكل وصوت الرموز والحروف والكلمات من جهة أخرى، وتُعرَّف صُعوبات التَّهجئة في الدِّراسة الحاليَّة بأنها تلك الصُعوبات التي تتباين بين البسيطة والمتوسطة والشديدة، وتعبّر عن نفسها من خلال ضعف القدرة الملحوظة على الكِتابة بالإملاء (غير المَنظور) للرموز والحروف والكلمات، وعدم قابليَّتها للقراءة، والتي تكون غير متناسبة مع عمر التِّلميذ العقلي، ومستوى الخدمات التربويَّة المُقدَّمة له، مع أنه لا يعاني أي تخلف العقلي، أو إعاقة (سمعيَّة أو بصريَّة أو حركيَّة)، أو أي حرمان تربوي أو اقتصادي أو اجتماعي، ولا أي اضطرابات انفعاليَّة، وتتضمَّن مجموعة من الصُعوبات الفرعيَّة التالية:

- صُعوبات في تذكر صوت وشكل الصورة السَّمعيَّة البصريَّة المُدركة لعدد ليس بقليل من الرموز العدديَّة، والحروف الهجائيَّة، والكلمات، فإذا كان عدد حروف اللغة العربيَّة (٢٨) حرفاً هجائيَّاً، فإنه قد يجهل مابين (١١ إلى ١٢) حرفاً.
- صُعوبات في تذكر صوت وشكل الصورة السَّمعيَّة البصريَّة المُدركة للرموز العدديَّة والحروف والكلمات المتشابهة في الشَّكل، أو المخرج الصوتي **مثال** (ب ت) أو (ي ى) أو (ط ظ) أو (ج ح) (س ص) أو (قاف كاف) أو (هاء ياء) أو (نَمْ تَمْ) (تِينْ طِينْ) (صور سور) (شيء سيء).. إلخ.
- صُعوبات في الكِتابة غير المنظور للحرف في أوضاعه المُختلفة (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصل) **مثال** (أرنب باب هدايا) أو (خيط دخل شيخ، أخ) .. إلخ.
- صُعوبات في التمييز غير المنظور لعلامات التَّرقيم (. ، : ! ؟) والتقيد فيها أثناء الكِتابة غير المنظور.
- صعوبة التمييز الإملائي للتاء المربوطة عن التاء المفتوحة أثناء الكِتابة غير المنظور (ت ة) مثال (وردت وردة).
- صُعوبات في التمييز الإملائي بين بعض الحروف وبين علامات التنوين أو الحركات المتشابهة في المخرج الصَّوتي **مثال** (ـٍ) (ى ا ن و)، فالضمَّة تقلب واواً، والتنوين قد يقلب نوناً.
- صُعوبات في تحديد وظيفة الشَّدَّة ويتم استخدامها في الكلمات التي فيها حرف مشدد (ـّ).
- قد يقرأ تلميذ صُعوبات التعلُّم الكلمات بطريقة معكوسة (**شاب** ⟵ ب ا ش).
- صعوبة التمييز الإملائي بين الحروف التي تلفظ ولا تكتب، وبين الحروف التي تكتب ولا تلفظ **مثال** (هذا ذلك) (الشمس).
- اضطراب الإدراك البصري للسطور أو الجمل أو الكلمات أثناء الكِتابة غير المنظور، فقد يتخطى تلميذ صُعوبات التعلُّم عدداً من السطور أو الجمل أو الكلمات أثناء الكِتابة الإملائيَّة دون وعيه بذلك.

- صُعوبات في تحليل أصوات الكلمات إلى أصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ومن ثم ضمها معاً في كلمة واحدة وكِتابتها إملائياً مثال (كِتاب ك ت ا ب).
- كِتابة الحروف بدون نقاط أسفل أو أعلى الحرف **مثال** (تفاح) (ىفاح).
- كِتابة الحروف منفصلة دون توصيل لتكوين جملة.
- مشكلات مُرتبطة بالطَّلاقة في الكِتابة غير المنظور من حيث السرعة والليونة، وذلك نتيجة الصُعوبات التي يواجهها التِّلميذ في تذكر صوت وشكل الصورة السَّمعيَّة البصريَّة المُدركة للرموز العددية والحروف والكلمات مما ينعكس سلباً على سهولة وسلاسة الكِتابة غير المنظور (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٣٠٢)؛ (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٣١٣)؛ (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٧٨-١٧٩)؛ (علي، ٢٠٠٥، ص٧٣-٧٤)؛ (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص٥٧٩)؛ (Barbetta & Silio, 2007, p8)؛ (Gracia & Caso, 2007, p305).

٣- صُعوبات التَّعبير الكِتابي:

التي ترتبط بصُعوبات القراءة، وصُعوبات اللغة الشفهيَّة، والصُعوبات الإدراكيَّة، والتي تكشف عن نفسها من خلال عدم قدرة التِّلميذ على تأليف نصوص مكتوبة، فتتضح الأخطاء القواعديَّة، والتنظيم السَّيئ للمقاطع، ولا يمكن اعتبار التِّلميذ يعاني من صُعوبات التَّعبير الكِتابي إذا لوحظ فقط أخطاء في التَّهجئة أو كِتابة يدويَّة سيئة، وما هو معروف عن صُعوبات التَّعبير الكِتابي وعلاجها قليل نسبياً مقارنةً بالصُعوبات الأخرى، لقلة الاختبارات المُقنَّنة، مما يتطلب فحص عينات واسعة من كِتابات التِّلميذ ومقارنة أدائه المُتوقَّع مع العمر ونسبة الذَّكاء، ونادراً ما يتم تشخيص صُعوبات التَّعبير الكِتابي قبل نهاية الصف الثَّاني، كما يمكن تشخيصها لدى التلاميذ الأكبر سناً (DSM-IV-TR, 2000, pp54-55).

كما بيَّن **مايكلبست (Mykelebust 1973)** في دراسةٍ له أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تلامذة صُعوبات التعلُّم وأقرانهم العاديين في العدد الكلي للكلمات التي تتضمَّنها القصة التي طُلب منهم تأليفها، إذ كان عدد الكلمات يقلُّ عن عدد الكلمات التي كتبها أقرانهم العاديون، فضلاً عن مستوى دقة الدلالة اللفظيَّة والتَّجريد (هالهان وزملائه، ٢٠٠٥، ص٦٠٦). ويضيف **ڤوكل (Vogel 1998)** أن تلامذة صُعوبات التعلُّم يختلفون عن أقرانهم العاديين في مجال معرفتهم بالاستراتيجيَّات المُتعلِّقة بالكِتابة، فهم أقل وعياً بالخطوات التي تتبع بالعمليَّة الكِتابيَّة، وأضعف حصيلة فكرية، وأقل دراية بالإجراءات التي تجري في تنظيم عناصر الموضوع الكِتابي، كما يلاحظ على البعض منهم ضعف شديد في تنظيم الأفكار ضمن فقرات وتسلسلها بشكل منطقي، واستخدام مهارات الوعي المعرفي (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٤٣٥). وقد حدد **(كيرك وكلفانت ١٩٨٤)** أربعة عوامل أساسيَّة تُسهم في تطور صُعوبات التَّعبير الكِتابي وهي:

أ- **اللغة الشفهيَّة الاستقباليَّة:** فالتلاميذ الَّذين يعانون من اضطرابات في فهم ما يسمعونه، غالباً ما يكون لديهم صعوبة في تطوير لغة تعبيرية وكِتابيَّة، لأسباب تتعلق بمحدودية مفرداتهم، ويميلون إلى البقاء في مستوى التفكير المحسوس بدلاً من المستوى المجرد.

ب- اللغة الشفهيَّة التَّعبيرية: التي تظهر على شكل صُعوبات في بناء وتركيب الجمل، وتوظيف القواعد اللغويَّة، وتنظيم الكلمات في الجمل، وعدم الاستخدام السليم للأفعال والضمائر، وصعوبة في استرجاع الكلمات من الذَّاكرة.

ج- القراءة: فتلامذة صُعوبات القراءة يواجهون صُعوبات في التَّعبير الكِتابي التي تتمثل في صعوبة تفسير رموز الكلمات المكتوبة، كما أنَّ الصُعوبات النمائيَّة التي تسهم في صُعوبات القراءة تسهم أيضاً في تطور صُعوبات الكِتابة التَّعبيرية.

د- نقص الدَّافعية: إن تلامذة صُعوبات التعلُّم يواجهون خبرات الفشل عند محاولتهم التَّعبير عن أنفسهم، فقد يصبحون قلقين أو خائفين أو محبطين، وقد لا يتمكنون من التَّعبير الكِتابي عن أفكارهم التي يستطيعون التَّعبير عنها لفظياً (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٣٤٥-٣٤٦).

كما بيّن كل من **(كامي وكاست ١٩٩١)، ليرنر (Lerner 2003)، (هالهان وآخرون ٢٠٠٥)** خصائص الإنشاء لدى تلامذة صُعوبات التَّعبير الكِتابي وهي:

أ- الغائية: فما قد يعانيه تلامذة صُعوبات التَّعبير الكِتابي هو انعدام الهدف العام من النص المكتوب بخط يدهم، فحين يأتي المُعلِّم لقراءة ما كتبه تلميذ صُعوبات التعلُّم، فإنه قد لا يستشف هدفاً محدداً من ذلك المقال أو الموضوع الذي كتبه التِّلميذ.

ب- الطَّلاقة: التي تشير إلى ضعف القدرة على الكِتابة بسرعة وسلاسة، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات والأفكار والمعاني والمرادفات للتعبير عن حاجة أو فكرة معينة بأكثر من طريقة.

ج- القواعد النحوية: يعاني تلامذة صُعوبات التَّعبير الكِتابي من صُعوبات مُرتبطة بالتهجي من جهة، وصُعوبات مُرتبطة بالقواعد النحويَّة من جهة أخرى، فإذا طُلب من أحدهم كِتابة نص حول موضوع معين، فيمكن ملاحظة كثرة الأخطاء الهجائيَّة والنحويَّة لصيغ زمن الجملة في الماضي والحاضر والأمر، وصيغ المبني للمجهول، والظروف، واستخدام حروف الجر والعطف كلّ في مكانه المناسب، وعلامات الترقيم، والشدة..إلخ.

د- المحتوى: إذ يلاحظ على تلامذة صُعوبات التَّعبير الكِتابي عدم القدرة على تنظيم الأفكار في جمل دقيقة المعنى، وفي طرح الأفكار فيها، حتى ولو كانت القصة بسيطة المضمون، حيث يغلب على كِتاباتهم طول الحديث، وتشعب الأفكار، وعدم قدرة القارئ على استكشاف ما يريدون التَّعبير عنه، كما يلاحظ عدم تمحور كل أجزاء الموضوع حول الفكرة الرئيسيَّة، وغياب التسلسل والمنطقيَّة، وعدم تمكن التِّلميذ من ربط الأفكار والدلالات اللفظيَّة في النَّص، والتي تكون جميعها ناتجة عن مشكلات التَّجهيز المعرفي في الذَّاكرة العاملة للمعلومات العامَّة ومعاني الكلمات، وتشكل كلّ من المشكلات اللغويَّة (التَّعبيرية والاستقباليَّة)، ومشكلات الدلالات اللفظيَّة عوامل مهمة في هذا السياق، كذلك ترتبط بمشكلات المستوى المُنخفض لفهم الأفكار والتَّعبير عنها بالكِتابة مقارنة بالعاديين من نفس العمر الزَّمني والعقلي، لاسيما فهم الكلمات والتراكيب اللغويَّة ذات المعاني المُجرَّدة، بالمقارنة مع فهم الكلمات ذات المعاني المحسوسة واستخدام كلا

النوعين، كما ترتبط بضحالة الحصيلة اللغويَّة مما يجعلهم يحصلون على درجات متدنية في اختبار التَّعبير الكِتابي والإنشاء (كامي وكاست، ١٩٩١، ص٢٦٨-٢٩٠)؛ (Lerner, 2003, p457)؛ (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص٦٠٧-٦٠٨).

ثامناً- الاستراتيجيَّات المستخدمة في علاج صُعوبات الكِتابة الأساسيَّة:

١- **استراتيجية العمليَّات النفسيَّة:** يعتبر هذا الأسلوب من الاستراتيجيات العلاجيَّة الرئيسيَّة لصُعوبات التعلُّم في الكِتابة، الذي يتطلب فيه من المُعلِّم أو الأخصائي العلاجي أن يحدد عجزاً نمائيَّاً معيَّناً (صعوبة إدراك بصري، أو صُعوبات في الذَّاكرة البصريَّة، أو اضطراب الضبط الحركي..إلخ) لدى التِّلميذ، فإذا لم يتم تصحيح ذلك العجز، فإنه يمكن أن يستمر في كبح عمليَّة التعلُّم، فعلى سبيل المثال إذا كان تلميذ ما يعاني من صُعوبات في الإدراك البصري أثناء الكِتابة اليدويَّة، فإنه يمكن للمعلم علاج ذلك الخطأ البصري بتصميم المواد التعليميَّة المناسبة (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٣٠٢-٣٠٥). وقد بينت عدة دراسات فاعلية استراتيجية العمليَّات النفسيَّة في علاج صُعوبات التعلُّم في الكِتابة، كدراسة **باستين وزملائه (Bastien et al 2009)** التي بينوا فيها فعَّاليَّة علاج صُعوبات التَّآزر البصري الحركي لدى أفراد العينة التجريبيَّة (Bastien et al, 2009, pp12-14). ودراسة **كيلكر وسانجيف (Kelkar & Sanghavi 2005)** التي بينوا فيها أن علاج التَّآزر البصري الحركي لدى التلاميذ كان فعَّالاً في إحراز درجات عاليَّة في الكِتابة اليدويَّة (Sanghavi & Kelkar, 2005, pp33-34). كما بيَّن كل من **روز وآنيتا (Rose & Anyta 2002)** أن علاج صُعوبات الإدراك البصري له أثر واضح على زيادة التحصيل لاسيما في القراءة والكِتابة (Rose & Anyta, 2002, p35). كما بيَّن **أوكلاند وزملاؤه (Oakland et al 1998)** أن علاج الإدراك السَّمعي والبصري مكَّن تلامذة صُعوبات التعلُّم من تحقيق مستوى أعلى لفهم وقراءة وكِتابة الكلمات والجمل بشكل أفضل قبل تطبيق البرنامج (Oakland et al, 1998, p23). كما بيَّن **زويكر (Zwicker 2005)** تأثير المعالجة الإدراكيَّة البصريَّة الحركيَّة في زيادة وضوح الخط وسهولة القراءة والكِتابة اليدويَّة لتلامذة المرحلة الابتدائية (Zwicker, 2005, p51). كما بيَّنت دراسة **كورن وآخرين (Korne & others 1999)** تأثير علاج إدراك المقاطع الصوتيَّة والإدراك الكلامي والمعالجة السَّمعيَّة للذاكرة المؤقتة على التَّهجئة والقراءة لدى ذوي صُعوبات التعلُّم (Korne et al, 1999, p30).

٢- **استراتيجية تحليل المهمة:** يقصد بهذا الأسلوب التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة، وهي إحدى الاستراتيجيات الأساسيَّة التي دائماً ما يستخدمها المدرس مع التلاميذ الَّذين يعانون من صُعوبات التعلُّم في الكِتابة والتي تتمثل في:

أ- تحديد الأهداف.

ب- تجزئة المهمة التعليميَّة إلى وحدات صغيرة أو عناصر المهمة التعليميَّة المكوِّنة لها.

ج- تحديد المهارات الفرعيَّة التي يتمكن التِّلميذ من أدائها، وتلك التي يعجز عن القيام بها.

د- بدء التدريس بالمهارة الفرعيَّة التي لم يتقنها التِّلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعيَّة المتسلسلة للمهارة التعليميَّة.

وتسمح هذه الاستراتيجية للتلميذ بأن يتقن عناصر المهمة، ثم يقوم بتركيب هذه العناصر والمكوِّنات، مما يساعد على تعلُّم المهمة بأكملها وإتقانها وفق تسلسل منظم، وينطبق ذلك على موضوعات أكاديميَّة مثل الكِتابة، حيث تبسّط هذه الاستراتيجية تلك المهمات المعقدة في القراءة مما يساعد على إتقان مكوِّناتها بشكل مستقل (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٩٠). وقد بيّن روثنبرغ (**Rothenberg 1988**) في دراسة طولية لمدة ثمان سنوات، أن استراتيجية تحليل المهمة كانت فعَّالة في تنمية مهارات القراءة والتهجي لدى عينة من تلامذة صُعوبات التعلُّم، حيث ظهر فرق دال لصالح المجموعة التجريبيَّة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة .(Rothenberg, 1988, p10)

٣- **الاستراتيجية التي تجمع بين تحليل المهمة والعمليَّات النفسيَّة:** التي تعتمد على دمج المفاهيم الأساسيَّة لكل من استراتيجيتي تحليل المهمة والعمليَّات النفسيَّة، وفي هذه الاستراتيجية لا يتم النظر إلى العمليَّات النفسيَّة على أنها قدرات عقليَّة منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، بل يتم دمج معالجة ضعف العمليَّات النفسيَّة التي تعكس الخلل الوظيفي للعمليَّة مع المهمة التي سيتم تعلُّمها، ويمكن وصف الاستراتيجية التي تقوم على الجمع بين تحليل المهمة والعمليَّات النفسيَّة على أنها تضم ثلاث مراحل أساسيَّة:

أ- تقييم نواحي القوة والضعف في العمليَّات النفسيَّة (تحليل التِّلميذ).

ب- تحليل المهمات التي يفشل فيها التِّلميذ، من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفيَّة المطلوبة لأداء تلك المهمات (تحليل المهمات).

ج- الجمع بين المعلومات الخاصَّة بتحليل التِّلميذ وتحليل المهمات، من أجل تصميم الأساليب التدريسيَّة والمواد التربويَّة التي سيتم تقديمها بشكل فردي (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٩٣-٩٤).

٤- **استراتيجية الحواس المتعددة:** التي تقوم على استخدام أكثر من حاسة أثناء التعلُّم، فيصبح التِّلميذ أكثر قابلية للتعلُّم لاستخدامه أكثر من حاسة، مما يساعد على حل مشكلاته التعليميَّة، وتسمى هذه الطريقة اختصاراً (**VAKT**) حيث (**V**) تمثل حاسة البصر (**Visual**)، (**A**) تمثل حاسة السمع (**Auditory**)، (**K**) تمثل الإحساس بالحركة (**Kinesthetic**)، (**T**) تمثل حاسة اللمس (**Tactual**). والبرنامج الذي يوضع وفق هذا الأسلوب يؤكد أكثر على التعامل مع الوسائل التعليميَّة بصورة مباشرة، وتقوم هذه الاستراتيجية على مجموعة من الافتراضات:

أ- يتباين التلاميذ في الاعتماد على الحواس المُختلفة في الحصول على المعلومات أو المُثيرات.

ب- تتباين الحواس في كفاءتها النسبية داخل التِّلميذ نفسه، مما يفرض عليه تفضيلاً حسياً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المُثيرات.

ج- يمكن من خلال هذه الاستراتيجية إحداث نوع من التكامل بين الحواس، مما يجعلها أكثر فاعلية ونشاط في استقبال المعلومات أو المُثيرات.

د- إن استخدام استراتيجية الحواس المتعددة يحسّن ويعزّز تعلُّم التّلميذ للمادة المراد تعلُّمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على حاسة دون أخرى (ملحم، ٢٠٠٢، ص٣٠٠).

وقد بين **أوكلاند وزملاؤه (Oakland et al 1998)** فعّاليَّة استراتيجية الحواس المتعددة في علاج صُعوبات الفهم في قراءة وكِتابة الكلمات والجمل، وفي تعزيز تطور القراءة قبل الكِتابة، وفي تحليل الكلمات قبل الكِتابة بشكل ذي دلالة مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة (Oakland, et al, 1998, pp146-147).

وهناك استراتيجيات أخرى يمكن استخدامها في علاج صُعوبات التعلُّم في الكِتابة، كاستراتيجية التعزيز الايجابي، واستراتيجية النمذجة، وأسلوب فرنالد، وأساليب أخرى عديدة.

المحور الثاني

صعوبات الإدراك البصري

تمهيد:

(الإدراك)

أولاً- المفهوم العلمي للإدراك.

ثانياً- كيفية حدوث عملية الإدراك.

ثالثاً- العوامل التي تؤثر في عملية الإدراك.

رابعاً- خصائص الإدراك.

خامساً- قوانين التنظيم الإدراكي.

سادساً- طرق المعالجة الإدراكية للشكل.

(صعوبات الإدراك البصري)

أولاً- الإدراك البصري وصعوبات التعلم.

ثانياً- أسباب صعوبات الإدراك البصري.

ثالثاً- الصعوبات الفرعية المتضمنة في صعوبات الإدراك البصري.

تمهيد:

يُقسم المحور الثَّاني من الإطار النظري إلى مجالين اثنين، يُناقش **الأول** منه الإدراك عموماً من حيث التَّعريف والمفهوم العلمي، ومن ثم الانتقال إلى شرح كيفيَّة حُدوث عمليَّة الإدراك، وتحديد العوامل التي تُؤثِّرُ في عمليَّة الإدراك ذاتها، ومن ثم شرح أهم خصائص عمليَّة الإدراك، وعرض أهم قوانين التَّنظيم الإدراكي، وطرق المُعالجة الإدراكيَّة، أما **الثَّاني** فيتناول بالشَّرح العلاقة بينَ الإدراك البصري وصُعوبات التعلُّم، وتحديد العوامل المُسبِّبة لصُعوبات الإدراك البصري، وبيان أهم الصُعوبات الفرعيَّة المتضمَّنة في صُعوبات الإدراك البصري.

(الإدراك)

أولاً- المفهوم العلمي للإدراك:

بيَّنَ (**منصور ٢٠٠٢**) أنَّ الإدراك هو قراءة وتفسير المعاني عبر الإشارات الحسِّية، وترجمة الإحساسات وإعطاؤها معنى، فهو لا يُشبه الصورة الفوتوغرافيَّة إطلاقاً، وهنا بالتحديد لابُدَّ لنا من التمييز بينَ مُثيرات العالم الحقيقي من جهة، والعالم الذَّاتي أو المُدرك لتلك المُثيرات من جهةٍ أُخرى، فمجال دراسة عمليَّات الإدراك لا يتوقف عند دراسة الأحداث والمُثيرات الموضوعيَّة كما هي عليه في الواقع الموضوعي، ولكنه يتناول كيفية تأثير العمليَّات العقليَّة الداخليَّة ذات الطَّابع المعرفي على تلك الأحداث والمُثيرات في العالم الموضوعي (منصور، ٢٠٠٢، ص٣٥٠). وبالمُقابل يُؤكِّدُ (**عبد الخالق ١٩٨٦**) بأنَّه لا يمكن للباحثين في طبيعة عمليَّة الإدراك تناولها كظاهرة عقليَّة معرفيَّة بمعزل عن عمليَّة الإحساس، فالإدراك يرتبط ارتباطاً قويَّاً بعمليَّة الإحساس، ولا يعني ذلك أنهما عمليَّة واحدة إذ توجد فروق بينهما، فالإحساس عمليَّة فسيولوجيَّة تتمثَّل في استقبال الإثارة الحسِّية من العالم الخارجي (الموضوعي) وتحويلها إلى نبضات (كهروعصبية) داخل النظام العصبي، في حين أنَّ الإدراك هو عمليَّة سيكولوجيَّة داخليَّة عقليَّة معرفيَّة لتفسير هذه النبضات وإعطائها المعاني الخاصَّة بها، فالإحساس إذاً مُقدِّمة للإدراك وتمهيد له، فلا إدراك دون إحساس، فلذلك يوجد نوع من التَّكامُل بينَ العمليتين، فمُهمَّة الحواس نقل صورة صادقة ودقيقة عن العالم الخارجي المحيط بالفرد بواسطة الحواس إلى لحاء المخ وعلى الأخير أن يُترجم تلك الصور (السمعيَّة، أو البصريَّة، أو اللمسيَّة، أو الشميَّة، أو الذوقيَّة) إلى معانٍ خاصَّة ذات دلالات مُعيَّنة، ولذلك فللإدراك الحسِّي شرطان أساسيَّان هُما:

١- عالم خارجي فيه منبهات أو مُثيرات تنبه الإنسان.

٢- كائن عضوي سليم الحواس من الناحية الفسيولوجيَّة (عبد الخالق، ١٩٨٦، ص٢٢٢).

وقد ظهرت عدَّة تعريفات ذات طابع علمي تجريبي لمفهوم عمليَّة الإدراك الحسِّي، والتي بيَّنت أنَّ الإدراك أكثر من مُجرد وعي الإنسان الحسِّي أو استقباله الملائم للمُثيرات؛ فقد عرَّف **لي (Lee 2003)** الإدراك بأنَّه قُدرة الفرد على تَنظيم المُثيرات الحسِّية الواردة إليه عبرَ الحواس المُختلفة في إطار الخبرات المُختلفة والسَّابقة، والتَّعرُّف إليها وإعطاؤها معانيها ودلالاتها المعرفيَّة المُختلفة (Lee, 2003, p276). كما عرَّف

(**نجاتي ١٩٨٤**) الإدراك بأنه عمليَّة تفسير وفهم للمعلومات الحسِّية (نقلاً عن ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٢٢). أمَّا (**الزيَّات ١٩٩٨**) فقد عرَّف الإدراك بأنَّه العمليَّة التي من خلالها يتم التَّعرُّف إلى المعلومات الحسيَّة وتفسيرها، أو هو عمليَّة إعطاء المُثيرات أو المنبِّهات أو المعلومات الحسِّية معانيها ومدلولاتها، ومن ثم فالإدراك عمليَّة عقليَّة معرفيَّة تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمُثيرات أو المعلومات الحسِّية (الزيات، ١٩٩٨، ص٣٢٨).

ويعد مفهوم الإدراك الحسِّي وقوانينه العامَّة من القضايا الأساسيَّة لعلم النَّفس الألماني أو علم النَّفس (الجشتالتي)، إذ يشير علماء النَّفس الجشتالت أنَّهُ إذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الإنسان بالسلوك الَّذي يقوم به فلابُدَّ لنا من أن نفهم كيفَ يُدرك هذا الإنسان نفسه ؟، وكيف يُدرك الموقف الَّذي يوجد فيه ؟، فالمُدرك النَّاتج من عناصر حسِّية (جشتلط) يختلف عن العناصر الحسِّية المكوِّنة له، ومن ثم فالإدراك عمليَّة إثراء أو إضفاء معاني ودلالات وتفسيرات للمُثيرات الحسِّية، وبالتَّالي فهو مهارة متعلّمة، فقد ذكر (**فرتهايمر**) في مسألة الإدراك الحسِّي أنَّ الإدراك نتاج لمُعطى المحسوسات والخبرة في بنية أو (في جشتالت) (حمصي، ٢٠٠٠، ص٢٢٧-٢٣٢). وقد أثَّر عِلمُ النَّفس الجشتالتي على العديد من التطوُّرات التي لَحِقَتْ بمجال صُعوبات التعلُّم، بسبب أنَّ العديد من رواد التَّربية الخاصَّة ومنهم (**ألفرد ستراوس**) تدرَّب في ظل النظريَّة والمدرسة الجشتالتيَّة، وقد كان لذلك أبلغُ الأثر في توجُّهاته إلى حد أن أطلق على الاضطرابات النمائيَّة الناشئة عن الإصابات المُخيَّة بالإعاقات الإدراكيَّة (**Perceptual Disorders**)، إذ لاحظ أن الصُعوبات الإدراكيَّة تُشكِّلُ قاسماً مشتركاً بينَ جميع الأطفال والتلاميذ المصابين بصُعوبات التعلُّم والَّذين خضعوا للفحص، حيث عبَّرت اضطرابات الإدراك عن نفسها من خلال شمول التعريف الفدرالي لصُعوبات التعلُّم لها باعتبارها واحدة من العمليَّات النَّفسية الأساسيَّة (الزيات، ١٩٩٨، ص٣٢٧-٣٢٨).

وتتضمَّن الصُعوبات الخاصَّة بالإدراك مجالاً واسعاً من العمليَّات المعرفيَّة النَّفسية والعقليَّة على المُثيرات الخارجيَّة المُستقبلة من الحواس (البصريَّة، والسمعيَّة، واللمسيَّة، والذوقيَّة، والشميَّة)، وقد تمَّ تناول الصُعوبات الخاصَّة بالإدراك (البصري، والسَّمعي، والحركي) في المحور النظري السَّابق كأحد أهم صُعوبات التعلُّم النمائيَّة والتي تقف خلف حدوث صُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة في (القراءة، الكِتابة، التعبير الكِتابي، الرياضيَّات)، ولا تزال الصُعوبات الخاصَّة بالإدراك مجالاً غير مفهوم وغير محدَّد بدقة في كيفية تأثيره على المُثيرات الحسِّية وتسبُبه بحدوث صُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة من جهة، ولتداخله مع العمليَّات العقليَّة والمعرفيَّة للذَّاكرة، والانتباه، والتفكير، واللُّغة من جهة أُخرى.

ثانياً- كيفية حدوث عمليَّة الإدراك:

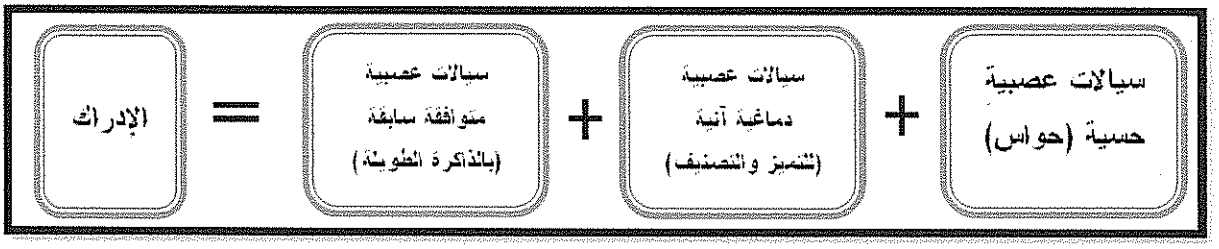
يشكِّلُ الإدراك عنصراً هامَّاً في عمليَّة التعلُّم ذات الطَّابع المعرفي، فالإدراك كما يراه الجشتالتيون عمليَّة تتضمَّن تأويل وتفسير المُثيرات وإكسابها المعنى والدلالة، فالحروف والكلمات والرموز والأشكال..إلخ كل واحدة منها لها معنى خاص يدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم به الدِّماغ للربط بينَ الإحساسات والمُثيرات مكوِّناً ما يمكن تسميته بجشتالت الإدراك، وتعتمد عمليَّة تفسير وتأويل المُثيرات وإكسابها المعاني والدلالات على

ما يوجد عند الإنسان من رصيد مفاهيمي وذخيرة من المعرفة المُكتسبة، فضلاً عن الدور النشط والإيجابي للعمليَّات المعرفيَّة التي تقف خلف استقبال المُثيرات وإكسابها المعاني والدَّلالات، وتعالج المحتوى القادم من العالم الخارجي الموضوعي عبر المُستقبلات البصريَّة والسمعيَّة واللمسيَّة والشميَّة والذوقيَّة (Howard, 1999, pp127-133). فالإدراك عمليَّة نشطة يَحدث فيها ومن خلالها تغييرٌ في تَنظيم وتأويل المُثيرات الحسِّية التي تمدُّنا بها الحواس، بحيث ندرك شيئاً منظماً له معنى، إنَّنا لا ندرك موجات ضوئيَّة أو موجات صوتيَّة أو روائح، وإنَّما ندرك أشياء لها حجم ولون ورائحة وملمس خاص، كما يمكن لنا أن ندرك العلاقة القائمة بينَ هذه الأشياء، وكثيراً ما يحدث أنَّنا لا ندرك بعض عناصر الموقف التنبيهي للمُثير، أو قد نغيِّرُ بطريقة ما إدراكنا للمُثير بحيث يصبح له معنى آخر (سليمان، ١٩٩٢، ص٣٠٢).

وقد كان علماء النَّفس الرَّبطيُّون يرونَ أن إدراكنا للعالم الخارجي يبدأ بإحساسات مُنفصلة يترابط بعضها مع بعض، حتَّى يتألَّف منها الكلُّ الإدراكي، فالأشياء التي نُدركها من وجهة نظرهم هي نتيجة لنشاط عقلي يربُط بينَ إحساسات مُنفصلة ومُختلفة، ومن هذا الترابط تتألَّفُ الأشياء الَّتي نُدركها كما يتألَّف الحائط من قوالبَ مُترابطةٍ من الطُّوبِ (محمد، ١٩٩٢، ص١٦٩). وبعد ذلك جاء عُلماء مدرسة علم النَّفس الجشتالتي وهاجموا النظريَّة الرَّبطيَّة في تفسيرهم لعمليَّة الإدراك، فهم لا يهتمون بدراسة الأجزاء مُنفصلة، بل ينظرون إليها من خلال علاقتها بالمجموع، فالكلُّ أكبر من مجموع الأجزاء المكوِّنة لَهُ (حمصي، ٢٠٠٠، ص٢٢٢-٢٢٣).

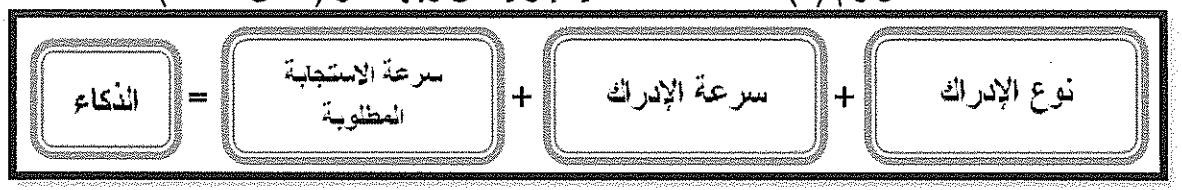
وقد نَقل (**حمدان ١٩٨٦**) وجهة نظر علم النَّفس الفسيولوجي في عمليَّة الإدراك، حيث بيَّنَ أنَّ الإدراك هو الإحساس بالشيء وفهمه، حيث يتم الإحساس بإحدى حواس الإنسان الخَمس، أمَّا الفَهم فيحدثُ من خلال ربط محتوى الإحساس أو موضوعه بما يمتلكه الفرد بدماغه من معلومات سابقة بخصوصه، فإذا كانت هذه الخلفيَّة المعرفيَّة كافية لاستيعاب المُثير بتمييزه وتبويبه، أي كافية لفهمه، عندئذٍ يتم للفرد ما يمكن أن نُطلق عليه الإدراك، وقد وضع المُعادلة الَّتي تظهر في الشَّكل رقم (٥) لتمثيل عمليَّة الإدراك:

الشَّكل رقم (٥) يمثل عمليَّة الإدراك من وجهة نظر (حمدان ١٩٨٦)



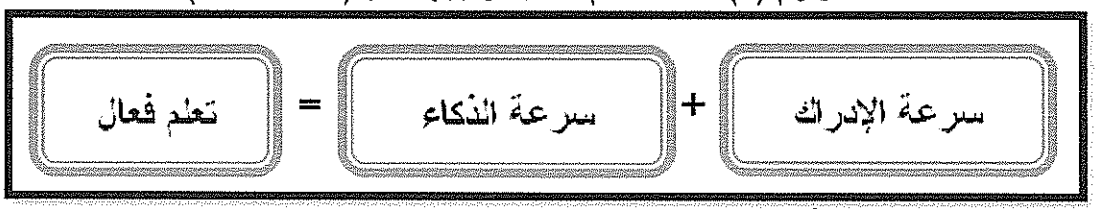
وبقدر ما تكون تلك المراحل سليمة فسيولوجيَّاً، وصحيحة في محتواها، وسريعة في إجرائها، بقدر ما يكون الفرد قادراً على إتمام عمليَّة الإدراك، وبالتَّالي فإنَّ تمايز تلك المراحل وسرعتها ودقَّتها من فرد لآخر يُعطي الفرصة للباحثين للرَّبط بينَ مفهوم الإدراك والذَّكاء وسرعة التعلُّم، مما يقود إلى مُعادلة من نوع آخر كما تظهر في الشَّكل رقم (٦):

الشَّكل رقم (٦) مُعادلة الذَّكاء كعمليَّة إدراكيَّة من وجهة نظر (حمدان ١٩٨٦)



فالذَّكاء وفق هذه المُعادلة لا يترتَّب عليه مباشرة معرفة جديدة تتكون لدى الفرد من جرائه، بل هو وسيلة إجرائيَّة لربط ما هو متوفر ذاتيّاً من خبرات بما يجري في العالم الخارجي، وهذا الرَّبط يختلف من فرد لآخر، فإذا كان الرَّبط سريعاً يمكن القول أن الفرد ذكيّ، وإذا كان الرَّبط بطيئاً ومتعثِّراً يمكن القول أن الفرد أدنى بقدراته العقليَّة، أما التعلُّم فهو عمليَّة فسيولوجيَّة يتم من خلالها تطوير معرفة جديدة بزيادة كميّة البناء الإدراكي، ويلزم التعلُّم حتَّى يحدث لدى الفرد إدراكاً للموضوع ثم تكوين الاستجابة أو المفهوم أو الخبرة الجديدة الخاصَّة به، ومن هنا يقوم التعلُّم في مفهومه وحدوثه على الإدراك والذَّكاء في آن واحد، فالإدراك الغني والذَّكاء المتفوق المُتَّصل به يؤدِّي بالضرورة إلى تعلُّم وافر وفعَّال، وذلك كما يظهر في الشَّكل رقم (٧):

الشَّكل رقم (٧) مُعادلة التعلُّم الفعَّال من وجهة نظر (حمدان ١٩٨٦)



ففي حين يعتبر علم نفس التعلُّم والباحثون فيه تجريبيّاً أنَّ الإدراك هو الوسيلة الإجرائيَّة التي يعالج الفرد من خلالها التعلُّم، فإنَّ الذَّكاء هو الوسيلة الإجرائيَّة التي تتولَّى تحويل الإدراك إلى سلوك تحصيلي يعتبر المؤشِّر على حدوث التعلُّم وتكوينه، فالإدراك يُوجد لدى الفرد ذكاء خاصاً به، وتواجد الاثنين معاً يُمكِّن الفرد من التعلُّم (حمدان، ١٩٨٦، ص٣٥-٣٧).

وبناءً على التحليل السابق لعمليَّة الإدراك ومدى توسطه في عمليَّة التعلُّم، فلا سبيل لامتلاك ذكاء بدون إدراك، ولا يحدث التعلُّم بدون وجود إدراك والذَّكاء السَّابق له، ولكن ما يحدث لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم هو أنَّ المُعالجة الإدراكيَّة لاسيما (الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي - البصري) يشوبها اضطراب وظيفي في عملها وأدائها، نتيجة لاضطرابات وظيفيَّة في عمل الدِّماغ، مما يقود بدوره إلى صُعوبات في تعلُّم المواد الأكاديميَّة، مع سلامة المُستقبلات الحسِّية ووجود قُدرات عقليَّة من مستوى مُتوسِّط أو فوق المُتوسِّط أحياناً، وهذه هي المسألة التي جعلت صُعوبات التعلُّم ضمن تصنيف الإعاقات النمائيَّة وليس الإعاقات الفسيولوجيَّة (السمعيَّة أو البصريَّة أو الحركية) أو العقليَّة.

ثالثاً- العوامل التي تُؤثِّرُ في عمليَّة الإدراك:

الإدراك كعمليَّة عقليَّة معرفية يتأثر بجملة من العوامل منها ما يرتبط بخصائص الفرد، ومنها ما يرتبط بخصائص الشيء المُدرك، وبعضها الآخر يرتبط بالمواقف التي تحدث فيها الأشياء المُدركة، ومن أهم هذه العوامل:

١- **المُثيرات والمواقف المألوفة:** يتم عادة إدراك المُنبِّهات الحسِّية أو المُثيرات والمواقف المألوفة على نحو أسرع وأسهل مقارنة مع المُثيرات والمواقف الجديدة غير المألوفة، فغالباً ما يسهل على الفرد تحديد وتمييز محتويات بيته أو الشارع الَّذي يسكن فيه بشكل أسهل من الأماكن الأُخرى غير المألوفة له، أو تلك التي كانت له خبرة فيها لمرَّة واحدة.

٢- **الوضوح والتَّقارب:** وذلك وفقاً لقانون التَّنظيم الإدراكي الجشتالتي، فإن المُثيرات الَّتي تمتاز بخصائص معينة كالوضوح والبساطة والتقارب وغير ذلك تُسهِّل عمليَّة إدراكها أكثر من تلك المُثيرات الغامضة، فغالباً ما يواجه الأفراد صعوبة في إدراك المواقف والمُثيرات الغامضة والمُبهمة.

٣- **مستوى الدَّافعية:** حيث يتأثَّر إدراك الفرد للموقف في ضوء دوافعه وحاجاته، إذ غالباً ما يسعى الأفراد إلى تفسير الكثير من الحوادث أو المُثيرات اعتماداً على مدى وجود دافع أو حاجة لديهم، مثلاً ينزع الفرد الجائع إلى تفسير الأشياء أو المُثيرات ولاسيما تلك الغامضة منها على أنَّها أشياء ترتبط بالطَّعام.

٤- **الحالة الانفعاليَّة:** تُؤثِّرُ المواقف الانفعاليَّة التي يمرُّ بها الفرد كحالات القلق والخوف والغضب والحزن والفرح..إلخ في طريقة إدراك الفرد للمواقف والمُثيرات الَّتي يُواجهها، فمثل هذه الحالات الانفعالية تَصرفُ انتباه الفرد عن المُثيرات والمواقف، وتقلِّلُ من مستوى التَّركيز فيها، الأمر الَّذي يؤدِّي إلى تفسيرها على نحو غير موضوعي.

٥- **درجة الانتباه:** يعتمد الإدراك على درجة الانتباه الَّتي يولِّدُها الفرد تجاه المُثيرات أو المواقف، فكلَّما كانت درجة الانتباه كبيرة لدى الفرد كان إدراكه للمُثيرات أسرع وأفضل، فالانتباه يتيح للفرد اكتشاف خصائص الأشياء وتمييزها، ويُسهل عليه عمليَّة استرجاع الخبرات المُرتبطة بها، الأمر الَّذي يُساعد في سهولة إدراكها وتمييزها (منقال، ٢٠٠١، ص١٤٤).

رابعاً- خصائص الإدراك:

يتميَّزُ الإدراك بمجموعة من الخصائص التي اتفق عليها مُعظم الباحثين والتيّ تتمثَّل بما يلي:

١- **يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرة السَّابقة:** حيث تُشكِّلُ تلك المعرفة والخبرة السَّابقة الإطار المرجعي الَّذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها.

٢- **الإدراك بمثابة عمليَّة استدلال:** لأنَّه في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسِّية المُتعلِّقة بالأشياء ناقصة أو غامضة مما يدفع النظام الإدراكي لدى الفرد إلى استخدام ما يتوفَّر عنده من معلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

٣- **الإدراك عمليَّة تصنيفيَّة:** حيث يلجأ الفرد إلى تجميع الإحساسات في فئة معيَّنة اعتماداً على خصائص مُشتركة بينها مما يسهل عمليَّة إدراكها، فالطفل الَّذي لم يرَ طائر الهُدهُد من قبل يسهل عليه إدراكه على أنه طائر، لوجود خصائص مشتركة بينه وبينَ الطُّيور الأُخرى.

٤- **الإدراك عمليَّة علائقيَّة ارتباطيَّة:** إنَّ مجرَّد توفير خصائص مشتركة بينَ الأشياء غير كافٍ من أجل إدراكها، الأمر الَّذي يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بينَ هذه الخصائص، وارتباط هذه الخصائص معاً يُسهلُ

عمليَّة الإدراك، فالذَّيل في مؤخرة الهُدهُد، والجناحان، والعينان.. مثل هذه الخصائص ترتبط معاً على نحو مُنتظم ومُتماسك ممَّا يُسهلُ عمليَّة تمييز الطَّائر عن بقيَّة الأشياء الأُخرى.

٥- **الإدراك عمليَّة تكيفية:** إنَّ النظام المعرفي يتميَّزُ بالمرونة والقُدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهميَّة لمُعالجة موضوع معيَّن، هذه الخاصيَّة تُتيحُ الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد مُحتمل.

٦- **الإدراك عمليَّة أوتوماتيكيَّة:** حيث تتم على نحو لاشعوري ولكن نتائجها دائماً شعوريَّة، فنحن دائماً لا يمكننا ملاحظة عمليَّة الإدراك أثناء حدوثها، ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مُباشر أو غير مُباشر (العشاوي، ٢٠٠٤، ص٦٧-٦٩).

خامساً- قوانين التَّنظيم الإدراكي:

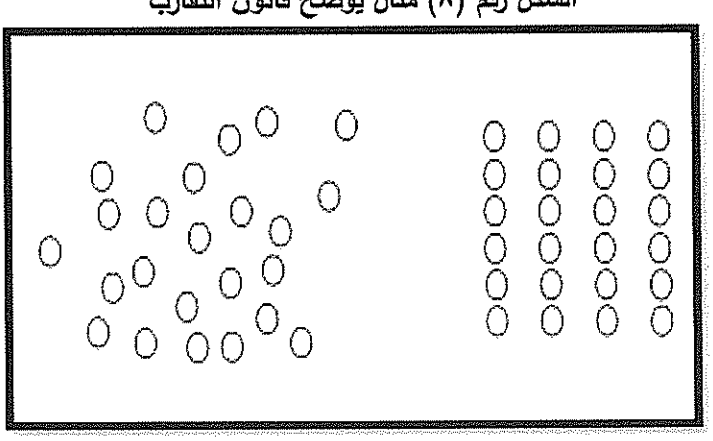
أسهمت المدرسة الجشتالتيَّة في علم النَّفس الحديث من خلال دراساتها وبحوثها التجريبيَّة بوضع عدد من القوانين التي ساهمت في فهم نُظم عمليَّات الإدراك الحسِّي، وأهمَّها سبعة قوانين موزَّعة ضمن ثلاثة مجالات رئيسيَّة، والَّتي تعدُّ من وجهة نظر الكثير من الباحثين مركز اهتمام علماء نظريَّة علم النَّفس الجشتالتي، وهذه القوانين هي:

١- قوانين تجميع الأشياء:

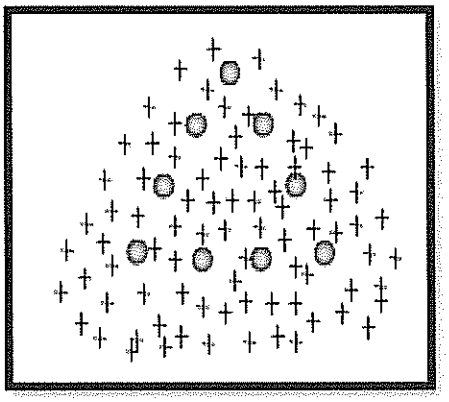
إنَّ مُعظم الأشكال المرئيَّة مكوّنة من عدَّة عناصر، وبالتَّالي فإن إدراكها مُنفصلةً لا يتم على نحو مفهوم، ولإدراكها بشكل جيّد تحتاج إلى تجميع وتَنظيم لتلك العناصر وفق خمسة قوانين لتجميع تلك العناصر وفق ما وضعه علماء مدرسة الجشتالت، والتي تبيّنَ كيفيَّة تجميع عناصر الأشكال لكي تبدو مُترابطة، ولكي يتسنى للجهاز البصري إدراك الشَّكل الكُلِّي الَّذي يتكوَّن من تلك العناصر، وهذه القوانين تتضمَّن:

أ- **قانون التَّقارب:** الَّذي ينصُّ على أنَّ العناصر القريبة من بعضها تُدرك على أنَّها مكوّنة لشكل واحد أو وحدة واحدة، فالمسافات القريبة بينَ هذه العناصر تجعلها تنتظمُ في سياقٍ واحد، مما يجعل الفرد يُدركها على أنَّها شكلٌ واحد، ففي الشَّكل رقم (٨) يوجد عناصر مكوّنة من (٢٤) دائرة مُتقاربة في تَنظيم رأسي ضِمن (٤) مجموعات مما يجعل الفرد يُدركها على أنَّها (٤) أعمدة، أمَّا في الشَّكل الثَّاني يوجد (٢٤) دائرة تتجمع في شكل غير مُنتظم مما يجعل الفرد يُدركها على أنَّها تجمُّعٌ غير مُحدَّد الملامح كما يلي:

الشَّكل رقم (٨) مثال يوضح قانون التَّقارب

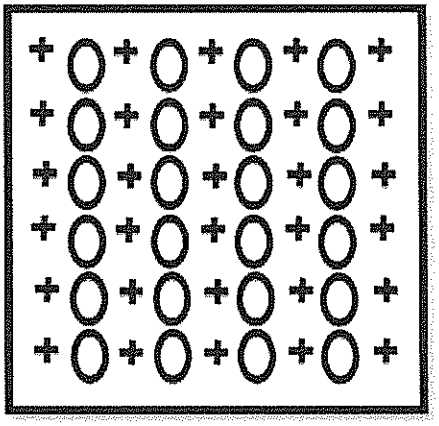


ب- قانون التَّشابه: الَّذي ينص على أنَّ العناصر المُتشابهة تتجمَّع معاً بحيث يؤدِّي تجمُّعها معاً إلى بروز شكل مُنتظم في المجال الإدراكي، ومثال ذلك الشَّكل رقم (٩) إذ يُلاحظ أنَّه يتكوَّن من مجموعة نقاط سوداء (○)، ومجموعة من علامات (+)، حيث يُلاحظ أنَّ النِّقاط السَّوداء تجتمعُ معاً مكوِّنة شكلاً شبيهاً بالمُثلَّث له ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا، ولذلك يُدركه الفرد على أنَّه مُثلث، فعلامات (+) تُدرك على أنَّها الأرضيَّة التي يوجد عليها المُثلث:



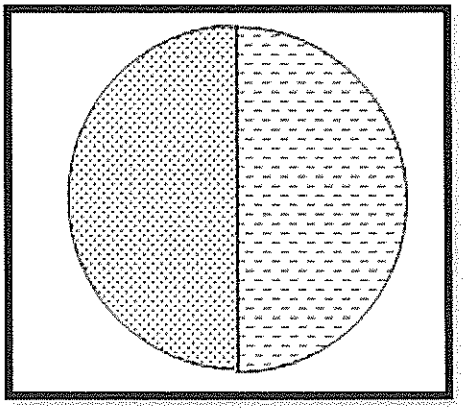
الشَّكل رقم (٩)
مثال يوضح قانون التَّشابه

أمَّا إذا نظرنا إلى الشَّكل رقم (١٠) فسنجد عناصره تتكوَّن من مجموعتين الأولى عبارة عن دوائر صغيرة، أمَّا الثَّانية فهي عبارة عن علامات (+)، وتنتظم عناصر كُلّ منها في صفوف عمودية بالتَّناوب بينَ عناصر الشَّكلين، ولذلك يُدرك الفرد عناصر هذا الشَّكل على أنَّها مجموعة صفوف عموديَّة وفقاً لقانون التَّشابه.



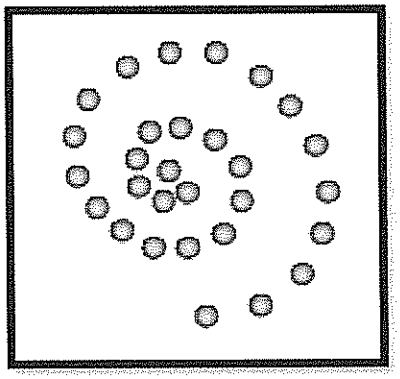
الشَّكل رقم (١٠)
مثال يوضح قانون التَّشابه

أمَّا إذا نظرنا إلى الشَّكل رقم (١١) سنُلاحظ أنَّه عبارة عن دائرة يحتوي نصفها الأيمن على خطوط أفقية صغيرة باللَّونِ الأزرق، بينما يحتوي نصفها الأيسر على نقاط صغيرة باللَّونِ الأحمر، ولذلك يُدرك هذا الشَّكل على أنَّه تكوينان منفصلان وفقاً لتشابه العناصر في كل نصف.



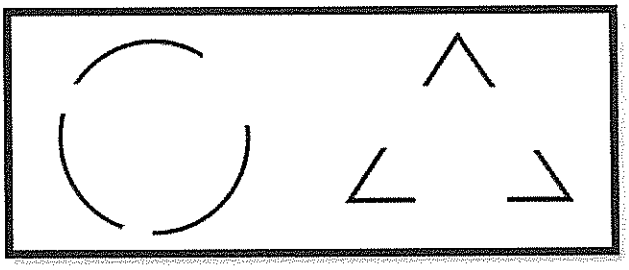
الشَّكل رقم (١١)
مثال يوضح قانون التَّشابه

ج- **قانون الاتّصال (الاستمرار):** الّذي ينصُّ على أنَّ العناصر التي تتابع في خط مُنحنٍ أو مُستقيم تُدرك على أنَّها تَنظيم لشكل واحد، فإذا أُمعن النَّظر في الشَّكل رقم (١٢) يُلاحظ أنَّه مُكون من مجموعة نقاط مُنفصلة ضمن مسارٍ مُتصل، لذلك أُدركت على أنَّها شكل مُتصل.



الشَّكل رقم (١٢)
مثال يوضح قانون الاتّصال (الاستمرار)

د- **قانون الإغلاق:** الّذي ينص على أنَّ الأشكال الّتي تحتوي على فجوات في مُحيطها تُدرك على أنَّها أشكال كاملة حوافها مُغلقة، فعمليَّة الإغلاق الإدراكي تملأ فجوات الشَّكل لكي تجعل له معنى إدراكياً، ففي الشَّكل رقم (١٣) يُلاحظ مثلث تحتوي أضلاعه على فجوات، ورغم ذلك فإنه يدرك على أنَّه مُثلث له ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا، كذلك الأمر بالنسبة للدَّائرة الّتي يحتوي مُحيطها على فجوات، ورغم ذلك تُدرك على أنَّها دائرة، ويرجع السبب في ذلك إلى أنَّ الجِّهاز البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تحتوي على فجوات من خلال عمليَّة الإغلاق لكي يجعل للشَّكل معنى إدراكياً.



الشَّكل رقم (١٣)
مثال يوضح قانون الإغلاق

هـ- **قانون الاتجاه:** الّذي ينصُّ على أنَّ العناصر التي تتحرَّك في اتجاه واحد نُدركها على أنَّها شكل واحد (Lockheand, & Pomerantz, 1991, pp23-39).

٢- **قانون براجنانتس لجودة الأشكال:** الّذي ينصُّ على أنَّ الأشكال الأبسط والأسرع في عمليَّة الإدراك هي الأشكال التي تتصف بالبساطة والتناسق والانتظام، لأنَّها لا تحتاج إلى موارد معرفيَّة كثيرة لإدراكها أو لاسترجاع المعلومات المُخزَّنة عنها، فقد بيَّنَ الباحثون أنَّ البساطة والتناسق والتنظيم هي من أهم العوامل التي تؤدّي إلى جودة وسرعة إدراك الأشكال (Hatfield, & Epstein, 1985, p97).

٣- **قانون الشَّكل والأرضيَّة:** الّذي ينصُّ على أنَّ الأشياء تُدرك وفقاً لتنظيم الشَّكل والأرضيَّة، فالشَّكل يتحدد بالحواف المُحيطة به والتي تميِّزهُ، بينما تكون الأرضيَّة هي الخلفيَّة التي تقع خلف الشَّكل، وهي بدون حواف، فالكِتاب على طاولة يكون شكلاً له حواف تفصله عن الطاولة التي تُشكِّلُ الأرضيَّة التي تكون بدون حواف لحظة النظر إلى الكِتاب، ولقد وضع علماء الجشتالت خمسة عوامل رئيسيَّة تحدِّد العلاقة بينَ الشَّكل والأرضيَّة وهي:

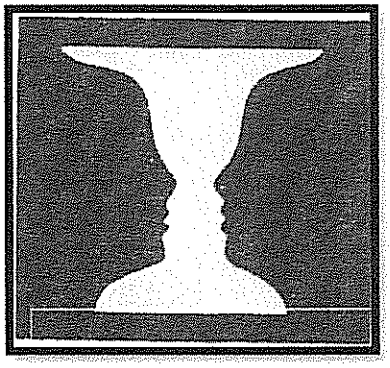
أ- الشَّكل له حواف تميزه عن الأرضيَّة التي تكون بلا حواف وليس لها شكل محدد.

ب- الأرضيَّة تقع دائماً خلف الشَّكل.

ج- الشَّكل أسهل وأبسط في إدراكه من الأرضيَّة لأنَّ حوافه تجعل له معنى إدراكياً يسهل تذكُّره بها.

د- يتباين الشَّكل عن الأرضيَّة في النُصوع والبُروز، حيث يكون أقل أو أكثر بروزاً من الأرضيَّة.

هـ- عند تساوي حجم الشَّكل مع حجم الأرضيَّة يحدث خلل في تمييز أحدهما فيحدث التمويه، كما هو الحال مع تمويه الحرباة وتمويه سترات الجنود العسكرية، أو كما يلاحظ من الشَّكل رقم (١٤)، فعند تساوي الشَّكل مع الأرضيَّة تبدو لأحدهم أنَّهُ مزهرية وقد تبدو لآخر أنَّه وجهان مُتقابلان.



الشَّكل رقم (١٤)
مثال يوضح قانون الشَّكل والأرضيَّة

.(Weisstein & Wong, 1986, pp31-35)

سادساً- طرق المُعالجة الإدراكيَّة للشكل:

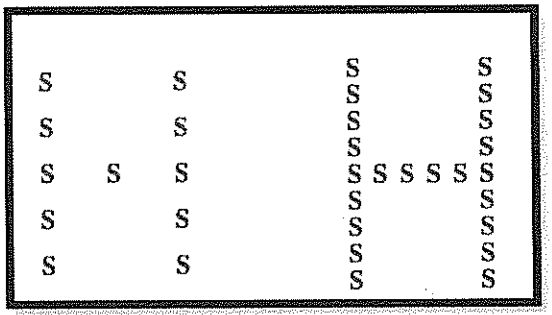
يستخدم جهاز البصر لدى الإنسان عدَّة طرق لعلاج مكوِّنات الشَّكل وإدراكه، وقد كان للمدرسة الجشتالتيَّة دور الرِّيادة في شرح تلك الطرائق، وهذه الطرائق هي:

١- **المُعالجة بتحليل الشَّكل إلى مكوِّناته الأساسيَّة:** في هذه الطريقة تتم عمليَّة إدراك الشَّكل من خلال تحليل الشَّكل ذاته إلى مكوِّناته الرئيسيَّة، حيث تكون تلك المكوِّنات ثابتة فيه أصلاً، فوجه الإنسان يُعدّ شكلاً مُستقلاً، ويحتوي على مكوِّنات أساسيَّة ثابتة (العينين، والأذنين، والأنف..)، وعمليَّة إدراك هذا الشَّكل تتم من خلال التَّعرُّف على هذه المكوِّنات الأساسيَّة الثَّابتة، وتحديد موقعها وفقاً للنَّموذج المُخزَّن عن هذا الشَّكل في الذَّاكرة البصريَّة، ثم استنتاج أنَّ هذه المكوِّنات ثابتة في عددها وموقعها في شكل وجه الإنسان.

٢- **المُعالجة بالبيانات في مُقابل المُعالجة بالمفاهيم:** فعمليَّة المُعالجة وفقاً للبيانات تحدث في الشبكيَّة حيث تتلقى المُستقبلات الضوئيَّة المعلومات الأساسيَّة عن هذا الشَّكل (كالملامح المميزة له، واتجاه الخطوط، والألوان، واختلاف الإضاءة، والعلاقات المُختلفة بينَ مكوِّنات الشَّكل)، أما عمليَّة المُعالجة وفقاً للمفاهيم فإنها تتم في المراكز البصريَّة بالقشرة المُخيَّة، حيث تشارك فيها المعلومات المُخزَّنة عن هذا الشَّكل في الذَّاكرة البصريَّة، وكذلك خبرات الفرد السَّابقة، والاستراتيجيَّات التنظيمية العامَّة، وتوقُّعات الفرد المبنيَّة على معرفته بالبيئة المُحيطة وبالأحداث السَّابقة وبالسِّياق الَّذي يوجد فيه هذا الشَّكل، ومن خلال كل ما سبق، وبالاستعانة بالمعلومات التي جمعتها الشبكيَّة في مرحلة مُعالجة البيانات، يقوم الجِّهاز البصري بتوجيه الانتباه إلى موقع مُحدَّد في المشهد البصري الَّذي وردت منه معلومات بصريَّة عن شكل ما، ثم يقوم

بعمليَّة تجميع وتكامل لملامح هذا الشَّكل وإدراكه بناءً على توقُّعات الفرد وخبرته السَّابقة، والجِّهاز البصري يحتاج إلى هذين النَّوعين من المُعالجة لإدراك الشَّكل، لأنَّه إذا كان الفرد يحتاج إلى المُعالجة وفقاً للمفاهيم فقط فهذا يعني أنَّ الفرد لن يرى في المشهد البصري إلا ما يتوقع هو رؤيته وهذا بالطبع غير منطقي، لأنَّ هناك بعض الأشياء يراها الفرد لأول مرة، وهذا يعني أنه ليس لديه خبرة سابقة بها، أو ليس لديه معلومات سابقة عنها مُخزَّنة في ذاكرته البصريَّة، لذلك فإنَّ توقَّعه الإدراكي عنها يكون خاطئاً، أما إذا كان يحتاج إلى المُعالجة وفقاً للبيانات فقط فإن هذا يعني أنَّ الفرد لن يتمكَّن من الاستفادة من خبراته الهائلة بالمُنبِّهات البصريَّة لتعزيز عمليَّاته الإدراكيَّة، وخاصَّة في المواقف التي تكون فيها هذه الخبرات ضروريَّة للتمييز بينَ المعلومات التي تستقبلها الشبكيَّة المُرتبطة وغير المُرتبطة بالشَّكل المُدرك.

٣- **المُعالجة الجزئيَّة في مُقابل المُعالجة الكليَّة:** تعرف الملامح الجزئيَّة على أنَّها تلك الأجزاء المُنفصلة أو الصغيرة نسبياً ضمن نطاق الشَّكل، أمَّا الملامح الكليَّة فهي على العكس تتكون من مجموع الملامح الجزئيَّة التي يؤدِّي تجمُّعها معاً وتكامُلها إلى تكوين هيئة عامَّة للشَّكل تُعطي له معنى إدراكياً، ويمكن فهم ذلك بالنَّظر إلى الرُسوم الموجودة في الشَّكل رقم (١٥)، حيث يُلاحظ أنَّها تمثل الحرف (H) باللُّغة الإنجليزية، أما جزئيَّاته فهي حرف (S) صغير الحجم، كما أنَّ كل حرف (S) من تلك الحروف الصغيرة بدوره يتكون من مجموعة من نقاط الحبر المتجاورة التي تتجمع معاً لتكوِّن تلك الحروف، وهذا يعني أن مصطلحات كليَّة وجزئيَّة هي مصطلحات نسبيَّة حيث تتوقف على نوع الجزئيات التي نريد تحديدها في الشَّكل الأكبر منه الَّذي تنتمي إليه هذه الجزئيَّات.



الشَّكل رقم (١٥)
مثال يوضح طريقة المُعالجة الجزئيَّة في مُقابل المُعالجة الكليَّة للمُثيرات

كما يمكن ملاحظة أن المسافة بيَّنَ جزئيات الشَّكل تُؤثِّر على سرعة التَّعرُّف على كل من جزئياته وملامحه، ففي الشَّكل رقم (١٥) يمكن التَّعرُّف على الحرف (H) بسرعة بغض النظر عن جزئيات هذا الشَّكل، وهذا يعني أن المُعالجة الكليَّة للأشكال لا تتأثر بمكوِّناتها إذا كانت المسافة بينَ هذه المكوِّنات متقاربة، أما إذا كانت المسافة بينَ هذه المكوِّنات متباعدَّة فإن المُعالجة الكليَّة للشكل في الجهة اليسرى ستستغرق وقتاً أطول من مُعالجة الشَّكل في الجهة اليمنى، لأن المُعالجة الكليَّة للأشكال التي تبعد المسافة بينَ مكوِّناتها تستغرق وقتاً أطول عندما تكون هذه المكوِّنات مُختلفة عن الملامح العامَّة للشكل، أما المُعالجة الجزئيَّة فإنها تستغرق وقتاً إذا كانت الجزئيات متقاربة أو مُختلفة عن ملامح الشَّكل العام.

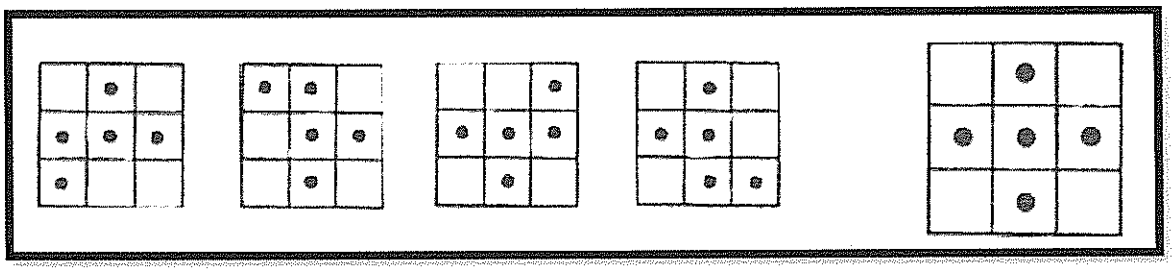
كذلك يؤثر بُعد الشَّكل عن العين على المُعالجة الجزئيَّة أو الكليَّة، فإذا وضع الشَّكل رقم (١٥) على بعد مترين من العين فيمكن للفرد التَّعرُّف عليه كليَّة على أنه الحرف (H)، ولكنه سيدرك الحرف (S) على أنه

نقاط صغيرة، وإذا تم تقريب الشَّكل ذاته على بعد (٢ سم) من العين فإن الفرد سيتعرف على الجزء (S)، ولكنه سيجد صعوبة في إدراك الملامح العامَّة للشكل (H).

٤- **المُعالجة وفقاً للخصائص الثَّابتة:** الَّتي تفترض المُعالجة الإدراكيَّة فيها أنَّ أي شكل له خصائص ثابتة تميزه في جميع الحالات التي يوجد فيها هذا الشَّكل، فمثلاً شكل الدَّائرة يختلف عن شكل المُثلَّث، وكلاهما يختلف عن شكل المُربَّع، رغم أنَّها جميعاً أشكال هندسيَّة، إلا أن الخصائص المميزة لها لن تتغير تحت أي ظرف، وهناك حالات نادرة تتغير فيها الخاصيَّة المميزة لشكل معين، فلا تبقى ثابتة، والمُعالجة الإدراكيَّة في هذه الحالة تتم من خلال توافر عدد أكبر من الصِّفات أو الخواص الأُخرى الثانويَّة التي توجد في هذا الشَّكل (كالمساحة، والطول، والمحيط..).

٥- **مُعالجة الملامح المُترابطة في مُقابل مُعالجة الملامح غير المُترابطة:** هناك بعض الصِّفات الَّتي تميز الأشكال الجيدة إدراكيَّاً، بمعنى أنَّ وجود هذه الصِّفات في الشَّكل تجعله أسرع وأوضح في إدراكه من الأشكال الأُخرى التي تقل أو تنعدم فيها هذه الصِّفات، ومن الصِّفات المميزة للشكل الجيد إدراكيَّاً ترابط ملامحه بحيث ينتج عن ترابطها شكل واحد غير قابل للفصل إلى الجزئيات المكوِّنة له، وخير مثال على ذلك المصباح الكهربائي، فعندما يُنظر إلى المصباح الكهربائي من أي اتجاه يمكن للفرد رؤية شكل واحد رغم أنه يحتوي على ملمحين رئيسيين (شكل المصباح، ولون الإضاءة)، وهذا يعني أن الشَّكل الَّذي تترابط ملامحه هو الشَّكل الَّذي نرى ملامحه معاً في آن واحد، لذلك عندما ننظر إلى المصباح الكهربائي فإنَّنا نرى شكله ولون إضاءته في آن واحد، أما الأشكال التي لا تترابط ملامحها فهي التي لا يمكن حدوث تكامل بينَ ملامحها، ففي الشَّكل رقم (١٦) يُلاحظ مربع كبير فيه تسع مُربعات موزَّعٌ ضمنها خمس نقاط بشكل مُنتظم، ولذلك يمكن إدراكه والتَّعرُّف عليه واسترجاعه على أنه شكل واحد وملامحه مُترابطة، أمَّا المُربَّعات الأربعة الصَّغيرة المجاورة له فإن تجمعها لا يعطي شكلاً له معنى إدراكي وهذا يعني أن ملامحها غير مُترابطة.

الشَّكل رقم (١٦) مثال يوضح طريقة المُعالجة الإدراكيَّة للملامح المُترابطة مُقابل الملامح غير المُترابطة



.(Leyton, 1986, pp100-109)

صُعوبات الإدراك البصري

أولاً- الإدراك البصري وصُعوبات التعلُّم:

في سياق البحث في صُعوبات الإدراك البصري كأحد الصُعوبات النمائيَّة وعلاقتها بصُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة؛ فقد بينت عدَّة دراسات أن ما يثير حيرة الباحثين والعاملين في مجال تحسين مستوى التَّحصيل الأكاديمي لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم، هو أنَّ هؤلاء التلاميذ يعانون من صُعوبات على مستوى الإدراك الحسّي بمجالاته المُختلفة، على الرَّغم من أنَّ الفحص الطبي والعصبي لا يظهر أنَّهم يعانون من عيوب حسّية، أو إعاقات حسّية أو عقليَّة، فالمستقبلات الحسّية لاسيما (البصريَّة والسمعيَّة واللمسيّة) لديهم تكون سليمة من الناحية الفسيولوجيَّة (Bastien et al 2009, p3). كما أكدت دراسات أُخرى أن تلك المسارات الحسّية البصريَّة والسمعيَّة لدى ذوي صُعوبات التعلُّم على الرَّغم من كونها سليمة فسيولوجياً، إلا أنَّها لا تقوم بوظيفتها لوجود اضطرابات وظيفيَّة في عمل المراكز المُخيَّة المسؤولة عن تفسير المُثيرات الحسّية القادمة من المحيط البيئي تمهيداً لإدراكها (Magnan & Ecalle, 2006, p411).

وفي ذات السياق بيَّنَ (**السيد ٢٠٠٣**) من مراجعة عدَّة دراسات أن الإدراك البصري احتلَّ مرتبة مُتقدمة في الدِّراسة والبحث لدى ذوي صُعوبات التعلُّم، ويعود السبب في ذلك هو أنَّ (٨٠%) من الانطباعات الحسّية التي يستخدمها المتعلم في الحصول على معلومات عن البيئة هي بصريَّة، كما بينت تلك الدِّراسات أن تلامذة صُعوبات التعلُّم أبطأ من العاديين في الاستجابة للمُثيرات البصريَّة مما يشير إلى عيوب في الإدراك البصري لديهم، كما يستغرقون وقتاً أطول بصورة دالَّة في التَّعرُّف إلى الكلمات الشائعة التي يتم عرضها عليهم بصرياً، كما أنَّ تلامذة صُعوبات التعلُّم يؤدون بطريقة غير مناسبة مقارنة مع العاديين من أقرانهم في العديد من المهام الخاصَّة بالتجهيز البصري (السيد، ٢٠٠٣، ص٦٦-٦٧). ومن جهة أُخرى بينت **ليرنر (Lerner 1997)** أنَّ تلامذة صُعوبات تعلُّم القراءة والكِتابة يعانون من صعوبة التمييز الإدراكي البصري، والمُتمثِّلة بصعوبة التمييز بينَ الحروف والأرقام والكلمات المُتشابهة في الشَّكل **(M) (N) (3) (E) (S) (2) (b) (d)**، إذ يؤدِّي عدم التمييز البصري لتلك الرموز والحروف والأرقام إلى تَغيُّرٍ في المعنى، كما لا يستطيع البعض الآخر منهم التمييز البصري للحدود الفارقة لشكل معين عن بقية الأشكال المُشابهة له من حيث اللون والنمط والحجم ودرجة السُّطوع، وبذلك يُعَدُّ التمييز البصري من العمليَّات النمائيَّة الأساسيَّة على مستوى الإدراك البصري اللاَّزمة لإكمال مهارة القراءة والكِتابة (Lerner, 1997, pp333-335). كما بيَّنَ كل من **رورك وفورست (Rourke & Fuerst 1996)** أنَّ صعوبة التمييز البصري بينَ الشَّكل والخلفيَّة المُحيطة به هي إحدى الصُعوبات الفرعيَّة من ضمن الصُعوبات الإدراكيَّة البصريَّة التي يعاني منها تلامذة صُعوبات التعلُّم، إذ لا يستطيع التركيز على الشَّكل مُستقلاً عن الخلفيَّة البصريَّة المُحيطة به، ومن ثم يتشتت انتباهه ويتذبذب إدراكه ويُخطئ في مدركاته البصريَّة، وترتبط هذه الصعوبة بالانتباه وسرعة الإدراك (Rourke, & Fuerst, 1996, p287). كما بيَّنَ كل من **سانجيف وكليكر (Sanghavi & Kelkar 2005)** افتقار تلامذة صُعوبات التعلُّم لمهارات الإغلاق البصري كمكوِّن إدراكي بصري فعَّال لديهم، فإذا

اختُبروا في مُهمَّات مُقنَّنة لمهارات الإغلاق البصري فهم لا يستطيعون التَّعرُّف إلى الأشياء النَّاقصة باعتبارها كاملة، أو تحديد ماهية الأشياء حتَّى لو كانت ناقصة مقارنة بالعاديين من نفس المستوى العقلي أو الصفي (Sanghavi, & Kelkar, 2005, p34). كما بينت دراسات أُخرى أن تلامذة صُعوبات التعلُّم يعانون من صُعوبات في الإدراك البصري للعلاقات المكانيَّة، ومن صعوبة في إدراك وضع الأشياء في الفراغ، أو التَّعرُّف إلى العلاقة المكانيَّة لشيء ما مع أشياء أُخرى مُحيطة به، وقد دلت إحدى الدِّراسات على وجود فروق بينَ العاديين وذوي صُعوبات التعلُّم في هذه القُدرة (الزيات، ١٩٨٨، ص٣٤٠-٣٤٣). وتُعَدُّ صعوبة التَّذكُر البَصَري مشكلة يواجهها تلامذة صُعوبات تعلُّم القراءة والكِتابة لاسيما التَّذكُر البَصَري لشكل الرموز والحروف والكلمات أثناء القراءة والكِتابة، وعدم القُدرة على الاحتفاظ بالخبرات البصريَّة أو القُدرة على استعادتها أو استخدامها عند الحاجة (Rourke & Fuerst, 1996, p287).

ثانياً- أسباب صُعوبات الإدراك البصري:

أجمعت مُعظم الدِّراسات والبحوث القائمة حول تشخيص وعلاج صُعوبات التعلُّم، أنَّ صُعوبات التعلُّم النمائيَّة تقف خلف صُعوبات التعلُّم الأكاديميَّة، وبالتحديد يُشار إلى أنَّ اضطراب وظائف الإدراك البصري لدى ذوي صُعوبات التعلُّم يؤدِّي إلى حدوث تداخل وتشويش على المُثيرات البصريَّة عند استقبالهم لها من العالم الخارجي عن طريق الوسيط البصري، والسؤال الَّذي يطرح نفسه بقوة **ما الَّذي يؤدِّي إلى تفاقم صُعوبات الإدراك البصري لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم ؟.**

إن السبب الأوَّل والهام لحدوث صُعوبات الإدراك البصري هو اضطراب بعض وظائف الجهاز العصبي المركزي، إذ يُشير **(هالهان وآخرون ٢٠٠٥)** إلى أنَّ الفصوص الجدارية للقشرة المُخيَّة **(Parietal Lobes of the Cerebral Cortex)** تكون مسؤولة عن حدوث التَّكامُل بينَ الإحساسات الجسمية والإدراكات البصريَّة، ولها أهميتها في إدراك الأشياء كوحدات أو كيانات مُتكاملة، وإنَّ حدوث أي اضطراب نمائي في الفصوص الجداريَّة، يمكن أن يكون سبباً لاضطراب عمليَّات الإدراك المكاني البصري، أو يكون سبباً في اضطراب عمليَّات التَّكامُل والتنسيق الإدراكي للإحساسات السمعيَّة والبصريَّة معاً، كما أنَّ الفصوص القذلية للقشرة المُخيَّة **(Occipital Lobes of the Cerebral Cortex)** تعد مسؤولة عن الجوانب المُختلفة للإدراك البصري، ويمكن أن يؤدِّي تلف تلك المناطق إلى حالة تُعرف بالعمى البصري **(Visual Agnosia)** التي تعني عدم قُدرة التلميذ أو عجزه عن إدراك الأشياء العامَّة حتَّى وإن كان يتمتَّع بحدَّة إبصار عاديَّة، أمَّا الفصوص الصدغيَّة للقشرة المُخيَّة **(Temporal Lobes of the Cerebral Cortex)** تقوم بمجموعة من الوظائف الهامَّة التي ترتبط بالتعلُّم، حيث تعدُّ مسؤولة عن الانتباه والذَّاكرة واللُّغة إصداراً واستقبالاً، ونظراً لأهميَّة تلك العمليَّات بالنسبة للتعلُّم، كان هناك اعتقاد كبير بناءً على تلك الأدلة بأن الفصوص الصدغية هي المسؤولة عن صُعوبات التعلُّم (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٠٧-١١١). وحيث أن النصف الأيمن من الدِّماغ يتعامل مع المنبهات غير اللفظية كالصور البصريَّة والتمييز البصري والتوجه الزَّماني والإدراك المكاني، كما ينسب إلى هذا النصف فعَّاليته في الموسيقى والرياضيَّات وحتَّى التعبير الإبداعي، وقد افترض

(أورتون) ظاهرة سيادة نصف المخ الأيسر لدى ذوي صُعوبات التعلُّم في اللُّغة والقراءة والكِتابة، ورأى أن عكس الحروف والكلمات ينتج عن فشل في تأسيس سيادة النصف الأيسر على النصف الأيمن عند أداء هذه الوظائف (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٨٩-٩٠).

أما السبب الثَّاني المؤدي لحدوث وتفاقم صُعوبات الإدراك البصري فهو اضطراب العمليَّات الكيميائية الحيوية في الجِّهاز العصبي المركزي ذاته، فقد ظهر شبه إجماع بينَ عدد من الباحثين في مجال علم النَّفس الفسيولوجي مفاده أنَّ أجسام تلامذة صُعوبات التعلُّم لا تنتج كميَّات كافية من الناقلات العصبية (مواد كيميائية في خلايا المخ أهمها الدوبامين، والأبينفرين، والسيروتونين)، والتي توصل الرسائل العصبية من خلية عصبية إلى خلية عصبية أُخرى، وتنظم عمليَّات الانتباه والإدراك، وتساعد على التركيز، وتنظيم حركات الجسم، وتبيَّنَ بالبحث التجريبي أن انخفاض مستوى هذه المواد في الجسم يرتبط كما أشارت عدَّة دراسات بضعف الانتباه، وضعف الإدراك البصري والسَّمعي، والنشاط المفرط، وضعف التَّكامُل البصري اليدوي، واضطراب النَّشاط الحركي، كما أشارت دراسات أُخرى إلى أنَّ المواد الكيميائية الموجودة في أطعمة الأطفال (كالمواد الحافظة، والملوِّنات الصناعية، والمنكّهات غير الطبيعيَّة)، قد تؤدّي إلى قصور التوازن الكيميائي الحيوي للجسم (Keller & Hallahan, 1987, p7).

أما السبب الثالث المُؤدِّي إلى حدوث صُعوبات الإدراك البصري هو اضطراب وتأخر معدلات النضج في العمليَّات النَّفسية لاسيما الانتباه البصري والذَّاكرة البصريَّة، وتأخر النمو يكون فقط عندما يكون النمو أدنى بشكل ذي دلالة من المستويات المُتوقَّعة للأقران العاديين من نفس العُمر الزَّمني (DSM-IV-TR, 2000, p51). ويتضمَّن تأخر نضج عمليَّات الانتباه البصري عدم قُدرة التلميذ على اختيار المُثير المُناسب من بينَ مجموعة مُثيرات بصريَّة، أو يُظهر عدم قُدرته على تركيز الانتباه على أوجه الشبه والاختلاف في المُثيرات البصريَّة مُقابل المُتوقَّع منه في حدود عمره وحاصل ذكائه **(IQ)**، وتظهر هذه المشكلة في العادة قبل عُمر الست سنوات، فيزداد فشله في إنجاز المهمات الأكاديميَّة الموكلة إليه (Bryan & Bryan, 1986, p90). أما تأخر نضج عمليَّات الذَّاكرة البصريَّة كسبب لصُعوبات الإدراك البصري يتضمَّن مشكلات الذَّاكرة البصريَّة قصيرة المدى، حين يفشل التلميذ في استرجاع وتذكر بعض المُثيرات البصريَّة الآنيَّة، كذلك يُلاحظ اضطراب في عمل الذَّاكرة البصريَّة العاملة لتجهيز ومُعالجة المعلومات البصريَّة، والتي تُؤثِّرُ بشكل كبير في عمليَّات الإدراك البصري، والتي تعمل على تحويل المعلومات البصريَّة من الذَّاكرة البصريَّة قصيرة المدى إلى الذَّاكرة البصريَّة طويلة المدى، وتسترجع من الذَّاكرة البصريَّة طويلة المدى (Wong, 1998, p177).

وما يُؤكِّدُ ارتباط كل من اضطرابات الانتباه البصري واضطرابات الذَّاكرة البصريَّة من جهة بصُعوبات الإدراك البصري من جهة أُخرى ما أشار إليه كل من **ماكلان وهيتش (McLean & Hitch 1999)** من أن الإدراك البصري له مراحل متتابعة ومُترابطة، والتي تبدأ باستقبال المُثيرات البصريَّة من العالم الخارجي عبر حاسَّة البصر، ثم نقل صورة المُثير البصري إلى مراكز الدِّماغ، حيث يبدأ عمل الانتباه فالإدراك فالذَّاكرة، فبعد الانتباه للمُثير البصري يتم إدراكه والتَّعرُّف عليه ثم يسجل في الذَّاكرة البصريَّة العاملة، التي

تستدعي بدورها الخبرات البصريَّة المُتصلة بالموضوع من الذَّاكرة البصريَّة طويلة المدى، فتتم عمليَّة المُقارنة والمُعالجة للمُثير البصري وإعطائه معنى بناءً على الخبرات البصريَّة السَّابقة، وهذه العمليَّات المتتابعة والتي تتوسطها الذَّاكرة البصريَّة العاملة هو ما يفتقده تلامذة صُعوبات التعلُّم، وخاصَّة الَّذين يعانون من صُعوبات في الانتباه الانتقائي والمتواصل للمعلومات البصريَّة، وكذلك اضمحلال واختفاء المعلومات من الذَّاكرة البصريَّة العاملة، ويكون نتيجة ذلك عدم قدرتهم على مواصلة التَّحصيل الأكاديمي بالمستوى المُتوقَّع منهم ومما لديهم من قُدرات عقليَّة (McLean, & Hitch, 1999, pp245-249).

ثالثاً- الصُعوبات الفرعيَّة المتضمَّنة في صُعوبات الإدراك البصري:

لا يزال تحديد صُعوبات الإدراك البصري قضية خلافيَّة بينَ عدد كبير من الباحثين فيها لكونها أحد أهم الصُعوبات النمائيَّة التي تقف خلف الصُعوبات الأكاديميَّة، والسبب في ذلك الخلاف هو أن عمليَّة الإدراك البصري تقع داخل الدِّماغ البشري، مما يجعلها غير قابلة للمُلاحظة بشكل مُباشر، بل يُستدل عليها من خلال الآثار التي تترُكها على التَّحصيل الأكاديمي، ويتم قياسها بمراقبة الأداء على الاختبارات الإدراكيَّة المُقنَّنة، ومن جانب آخر فإن الخلاف بينَ هؤلاء الباحثين في تحديد تلك الصُعوبات في الإدراك البصري كونها تتضمَّن مجموعة واسعة من اضطرابات النُظم الإدراكيَّة البصريَّة، والموزَّعة على مناطق مُختلفة من الدِّماغ، والبعض من تلك الصُعوبات الفرعيَّة يتداخل مع عمليَّات إدراكيَّة بصريَّة أُخرى وكأنها حلقة مُتتابعة، فالخلل الَّذي يصيب إحداها يؤدِّي إلى اضطراب عمليَّات إدراكيَّة بصريَّة أُخرى، وقد عملَ الباحثون على تحديد مجموعة واسعة من صُعوبات الإدراك البصري التي تبيَّنَ أن تلميذ صُعوبات التعلُّم يعاني من واحدة أو أكثر منها وهي:

١- بطء عمليَّات الإدراك البصري:

فقد بيَّنَ كل من (**كيرك وكلفانت ١٩٨٤**) أن تلامذة صُعوبات التعلُّم يعانون من صُعوبات في سرعة الإدراك والاستجابة للمُثيرات البصريَّة، والمُتمثِّلة بالفترة الزمنية بينَ عرض المُثير وإدراكه والاستجابة له مقارنة بالعاديين من زملائهم، فعلى سبيل المثال فإن بعض التلاميذ الصغار يحتاجون إلى وقت طويل للنظر إلى الكلمات المطبوعة، والأرقام، والأشكال، والصور، ثم تسميتها، والبعض الآخر يحتاج إلى وقت أطول للاستجابة للتوجيهات البصريَّة، فهم يحتاجون إلى وقت أطول مقارنة بالعاديين لتحليل المعلومات البصريَّة المُقدَّمة إليهم والاستجابة لها، وهذا النوع من صُعوبات الإدراك البصري يبطئ من تعلُّم القراءة والكِتابة والرياضيَّات (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص١٧٤-١٧٥). ويشير (**الزيات ١٩٩٨**) أنَّ بطء النظم الإدراكيَّة هذه ناتج عن التداخل والتشويش الَّذي يُعاني منه تلامذة صُعوبات التعلُّم عند استقبال المعلومات والمُثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط الحسِّية، مع المعلومات أو المُثيرات التي يستقبلونها من خلال وسيط آخر، وهؤلاء التلاميذ يعكسون انخفاضاً ملموساً في قدرتهم على تحمُّل ذلك التَّداخل والتشويش، فيصعب عليهم استقبال المعلومات أو المُثيرات عبر وسائط أو نظم إدراكيَّة في نفس الوقت، كما يصعب عليهم إحداث تكامل بينَ مُدخلات هذه الوسائط أو النُظم، حيث يصبح النظَّام الإدراكي لديهم متثقلاً وعاجزاً

عن القيام بعمليَّات التجهيز والمُعالجة بفاعلية وكفاءة ملائمة، فينتج عن ذلك بطء النظم الإدراكيَّة البصريَّة، وفقد وضياع كثير من المعلومات وخاصَّة إذا كان إيقاع عرض أو تدفق هذه المعلومات أو المُثيرات البصريَّة سريعاً، أو على الأقل لا يواكب عمليَّات التجهيز والمُعالجة لديهم، وتبدو علامات بطء عمليَّات الإدراك من خلال:

أ- التداخل والتشويش.

ب- ضعف ملموس في القُدرة على الاسترجاع.

ج- تراجع في الأداء المعرفي، ورفض أداء المهام.

د- ضعف وانخفاض الانتباه.

هـ- اضطرابات انفعاليَّة ومزاجية حادة (الزيات، ١٩٩٨، ص٣٣٣-٣٣٤).

٢- صُعوبات التمييز البصري:

يشير التمييز البصري إلى قُدرة التلميذ على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بينَ الأشكال والرموز من حيث اللون والشَّكل والحجم والنمط والوضع والوضوح والعمق، والتي تعد ضرورية لتعلُّم القراءة والكِتابة والحساب (Lerner, 2003, p259). وقد بيَّنَ كل من **رورك وفورست (Rourke & Fuerst 1996)** أن صُعوبات التمييز البصري إحدى أهم الصُعوبات الإدراكيَّة البصريَّة، فتلميذ صُعوبات التعلُّم قد يمتلك حدة بصر عادية، ولكن قد تكون لديه مشكلة في التمييز وفي التَّعرُّف وفي استخدام الحروف والكلمات والرموز، وفي مزاوجة الصور والأشياء، وقد يرى التلميذ شيئاً ولكنه يدركه في عقله شيئاً آخر، فقد ينظر إلى شكل المستطيل وعندما يطلب إليه رسمه فقد يرسمه على أنه مربع (Rourke & Fuerst, 1996, p287). كما ذكر **(سالم وآخرون ٢٠٠٦)** أنَّ تلامذة صُعوبات التعلُّم يصعب عليهم التمييز بينَ الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال، فقد يكتب أحدهم حرف (س) هكذا (ﺱ)، أو قد يكتب رقم (٣) هكذا (٣)، أو يكتب رقم (٢) هكذا (٢)، أو يكتب رقم (١٠) هكذا (٠١)، كما يصعب عليهم التمييز بينَ الأشكال الهندسية (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص٨٣). كما يبيّنَ **(الزيات ١٩٩٨)** أن صُعوبات التمييز البصري ترتبط بسرعة الإدراك والقُدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة، وتُقاس هذه القُدرة باختبار إدراك الشَّكل المُختلف من بينَ مجموعة من أشكال متماثلة، كأن يُطلب إلى التلميذ أن يستخرج الحرف (ص) من بينَ مجموعة من الحروف الشبيهة (ض - ط - ظ- ف - ق)، أو تمييز صورة الأرنب ذي الأذن الواحدة من بينَ مجموعة من صور الأرانب ذات الأذنين وهكذا.. (الزيات، ١٩٩٨، ص٣٤١).

٣- صعوبة التمييز بينَ الشَّكل والأرضيَّة:

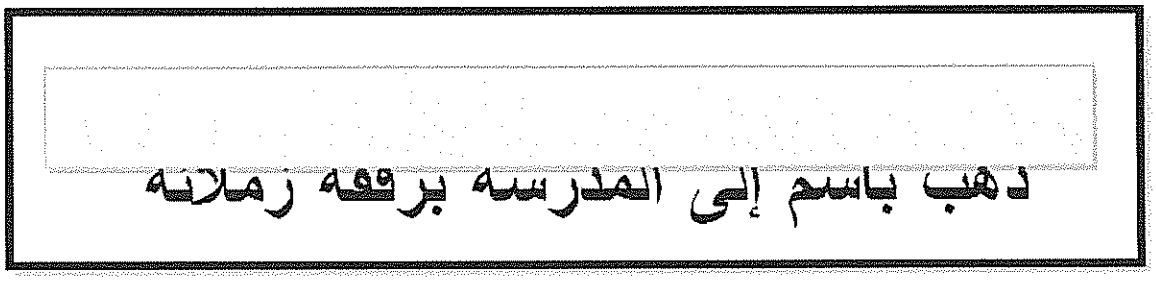
يعرف التمييز بينَ الشَّكل والأرضيَّة على أنه القُدرة على فصل أو تمييز الشيء أو الشَّكل عن الأرضيَّة أو الخلفيَّة المُحيطة به، وتلامذة صُعوبات التعلُّم لا يستطيعون التركيز على السؤال مستقلاً عن الخلفيَّة البصريَّة القائم عليها (Lerner, 2003, p259). وقد بيَّنَ **(الزيات ١٩٩٨)** أن هذه الصعوبة ترتبط بالانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك، وقد أجرى **ويبمان (Wepman 1975)** عدَّة دراسات تناولت مشكلة الشَّكل

والأرضيَّة لدى ذوي صُعوبات التعلُّم، حيث توصل إلى أنه يصعب على هؤلاء التلاميذ التمييز بينَ المُثير الهدف (الشَّكل) والمُثيرات المنافسة (الأرضيَّة والخلفيَّة)، مما يقود إلى صُعوبات في عمليَّة التعلُّم لديهم (الزيات، ١٩٩٨، ص٣٤٢).

٤ – صُعوبات الإغلاق البصري:

الإغلاق البصري مكوِّن إدراكي يشير إلى قُدرة الفرد العقليَّة على التَّعرُّف على الأشياء الكاملة باعتبارها ناقصة (إتمام الشيء أو الشَّكل عندما يفقد جزءاً من أجزائه)، ومن الأمثلة المُهمَّة التي تسوقها **ليرنر (Lerner 2003)** في هذا المجال قُدرة التلميذ على قراءة كلمات النصوص القرائية المطبوعة على صفحة مُسطَّرة عند تغطية النصف العلوي من تلك السطور والكشف عن النصف الأدنى لها، حيث يُمكن الاستدلال على التلميحات أو الدلالات المُتعلِّقة بحروف هذه السطور اعتماداً على قدرة الإغلاق البصريَّة (Lerner, 2003, p259)، وذلك كما يظهر في الشَّكل رقم (١٧):

الشَّكل رقم (١٧) مثال يوضح طريقة كشف صُعوبات الإغلاق البصري



ويُلاحظ عند رفع البطاقة أنَّها تُقرأ (**ذهب باسم إلى المدرسة برفقة زملائه**).

وقد بيَّنَ (**الزيات ١٩٩٨**) أن هناك مجموعة واسعة من الدِّراسات والبحوث التي تشير إلى افتقار تلامذة صُعوبات التعلُّم وخاصَّة الصغار منهم الَّذين يعانون من اضطراب وظائف الإدراك إلى القُدرة على الإغلاق الجشتلتي البصري أو السَّمعي، حيث يصعب عليهم بأوَرَة أو تركيز الانتباه على الشَّكل، حيث يبدو لهم الشَّكل نهائياً أو ذاتياً، أو غير مُستقل عن الأرضيَّة أو الخلفيَّة التي يرتكز عليها (الزيات، ١٩٩٨، ص٣٤٢).

٥ – صعوبة إدراك العلاقات المكانيَّة:

يقصد بها صعوبة إدراك وضع الأشياء في الفراغ، حيث يتعيَّن على التلميذ أن يُدرك إمكانيَّة تسكين شيء ما أو شكل (حروف، كلمات، أعداد، صور، أشكال) في علاقة مكانيَّة لهذا الشيء مع الأشياء الأُخرى المُحيطة، ففي عمليَّة القراءة يجب أن تستقبل الكلمات كوحدات (جشتالت) أو كينونات كليَّة مُحاطة بفراغ، وقد وُجدت فروق بينَ ذوي صُعوبات التعلُّم وبينَ العاديين في القُدرة على إدراك العلاقات المكانيَّة لصالح العاديين في درجات التَّحصيل (الزيات، ١٩٩٨، ص٣٤٣). كما بيَّنت **ليرنر (Lerner 2003)** أن صُعوبات إدراك العلاقات المكانيَّة كانت السبب في عدم إدراك وضع الحروف في الكلمات، وعدم الكِتابة على سطر واحد بشكل مُتقن ومتوازن لدى مُعظم تلامذة صُعوبات الكِتابة اليدويَّة (Lerner, 2003, p485). كما تتجلى صُعوبات إدراك العلاقات المكانيَّة في كِتابات تلامذة صُعوبات التعلُّم من خلال إجراء اختبار بسيط، وهو إذا

طلب منهم كِتابة الحروف (ل م ع) على كراستهم الورقية، فإن الغالبية منهم سيكتبونها بطريقة معكوسة (ع م ل) من اليمين إلى اليسار، كما لو كانت معكوسة على مرآة (عبد الرحيم، ١٩٩٠، ص١٠٣).

٦- صُعوبات التَّعرُّف على الحرف:

التي تشير إلى ضعف قُدرة تلميذ صُعوبات التعلُّم في التَّعرُّف إلى طبيعة الحروف عند رؤيتها أو تخيُّلها، وهي تشمل صعوبة التَّعرُّف على الحروف الهجائيَّة، والأعداد، والكلمات، والأشكال الهندسيَّة (كالمربع، والمثلث..)، وقد وجد عدد من الدارسين أنَّ صُعوبات التَّعرُّف إلى الحروف منبئ جيد لتشخيص صُعوبات التَّحصيل القرائي (Lerner, 2003, p259).

٧- صعوبة إدراك الكل من خلال الجزء:

الَّذي يشير إلى القُدرة على الجمع بينَ إدراك الكل وإدراك الجزء، والَّذي يعد من المُتطلبات الرئيسيَّة للتعلُّم الفعَّال، ففي عمليَّات القراءة والكِتابة يجب على التلاميذ إدراك الحروف كأجزاء ضمن كلّ ثابت وهي الكلمات، التي تُشكِّلُ بدورها كلاً أكبر وهي الجمل، ولابُدَّ من توفر المرونة في الانتقال من الجزء (الحروف) إلى الكل (الكلمات) فالجمل، ليتمكنوا من إدراك التفاصيل التي تميز الكلمات عن غيرها من الكلمات الأُخرى **(House) (Horse)**، وفي هذا السِّياق يُمكن ملاحظة أن بعض تلامذة صُعوبات التعلُّم يعانون مما يسمى بإدراك الكل أو (الكُلِّيون) أي إدراك الكلمات والجمل في صيغتها الكليَّة، والبعض الآخر هم مُدركو الجزء أو (الجُزئيُّون) الَّذين يفضلون التركيز على التفاصيل الدقيقة للأشياء، ويفتقرون إلى إدراك الكينونات الكليَّة، وفي كلا الحالتين يجد التلاميذ صعوبة في القراءة والكِتابة وإدراك الرسوم والرموز والحروف، مع أن الحالة الصحيَّة هي توفر القُدرة على إدراك الكل من خلال الجزء (Lerner, 2003, p261).

٨- صُعوبات الذَّاكرة البصريَّة:

تُعرَّف الذَّاكرة البصريَّة بأنها القُدرة على تخزين البيانات بصورة مؤقتة في الذَّاكرة قصيرة المدى، ومن ثم تحويلها إلى الذَّاكرة العاملة التي تقوم بعمليَّات الفرز والمُعالجة والتصنيف والتَّرميز، ومن ثم تحويلها إلى الذَّاكرة طويلة المدى لتخزينها، ومن ثم استرجاع تلك الخبرات البصريَّة من الذَّاكرة طويلة المدى، إن ما يعاني منه تلامذة صُعوبات التعلُّم في القراءة والكِتابة هي صعوبة في تتابع وتسلسل تلك العمليَّات والتي تعتبر مُساندة لعمليَّة الإدراك البصري (Wong, 1998, p177).

وفي الدراسة الحاليَّة تم العمل على تنمية مهارات التمييز البصري للشكل واللون والحجم، ومهارات إدراك الشَّكل والأرضيَّة، ومهارات الإدراك المكاني، ومهارات الإغلاق البصري، وصُعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة، وذلك بحسب الهدف العام من الدراسة، فقد أشارت عدَّة دراسات أن تنمية تلك المهارات الخاصَّة بالإدراك البصري تسهم في علاج أخطاء الكِتابة.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

تمهيد:

أولاً- دراسات سابقة عربية.

ثانياً- دراسات سابقة أجنبية.

ثالثاً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

تمهيد:

تناول الفصل الثَّالث للدِراسة الحاليَّة عرض الدِّراسات السَّابقة (العربيَّة والأجنبيَّة) الَّتي تناولت عِلاج صُعوبات الكِتابة باستخدام استراتيجيَّات تدريسيَّة عديدة منها العمليَّات النفسيَّة والنَّمائية وغيرها من الاستراتيجيَّات، ثم بيان مكانة الدِّراسات الحاليَّة بين الدِّراسات السَّابقة وأوجه الاستفادة منها.

أولاً- دراسات سابقة (عربيَّة):

١- دِراسة (برغوت ٢٠٠٢) مصر.

عنوان الدِّراسة: برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكِتابة للأطفال ذوي صُعوبات التَّعلم بمرحلة رياض الأطفال.

هَدف الدِّراسة: إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة (حركيَّة، عقليَّة، فنيَّة، قصصيَّة) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكِتابة لفئة الأطفال الَّذين يعانون من صُعوبات تعلُّم القراءة والكِتابة، وتشمل الدِّراسة المهارات التَّالية (مهارات التمييز البصري ومجالاته، مهارات التمييز السَّمعي ومجالاته، مهارات التعبير الشفوي، مهارات الكِتابة).

أدوات الدِّراسة: مقياس لمهارات الاستعداد للقراءة والكِتابة لطفل الروضة، وبرنامج للأنشطة المقترحة من إعداد الباحث.

عَيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (٢٢) طفلاً من ذوي صُعوبات التَّعلم من عمر (٤-٦) سَنوات وبنسب ذكاء مُتقاربة، جُمعت العَيِّنة من مختلف الروضات الخاصَّة والحكوميَّة بمدينة الإسكندريَّة.

نَتائجُ الدِّراسة: ظهرت فروق دالَّة إحصائياً بين نتائج تطبيق القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكِتابة لأطفال صُعوبات التَّعلم بمرحلة رياض الأطفال لصالح القياس البَعدي، كما ظهرت فروق دالَّة إحصائياً بين نتائج تطبيق القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج المُقترح لتنمية مهارات التمييز البصري ومجالاته، ومهارات التمييز السمعي ومجالاته، ومهارات التعبير الشفوي، ومهارات الكِتابة لأطفال صُعوبات التَّعلم بمرحلة رياض الأطفال لصالح القياس البعدي.

٢- دِراسة (عبد القادر ٢٠٠٥) ليبيا.

عنوان الدِّراسة: الاضطرابات الإدراكيَّة وعلاقتها بنوعيَّة صُعوبات التَّعلم لدى عَيِّنة من تلامذة الصَّف الثَّالث في مرحلة التَّعليم الأساسي بليبيا.

هَدف الدِّراسة: محاولة التعرُّف إلى طبيعة العلاقة بين الاضطرابات الإدراكيَّة البصريَّة والسمعيَّة وصُعوبات التَّعلم عموماً، وصُعوبات التَّعلم النوعيَّة (قراءة، كِتابة، رياضيات).

عَيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (١٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصَّف الثَّالث الأساسي، منهم (٧٥) يعانون من صُعوبات التَّعلم في القراءة والكِتابة والحِساب، بالإضافة إلى (٦٥) من العاديين.

أدوات الدِّراسة: اختبارات تحصيلية في القراءة والكِتابة والرياضيات، واختبار رافن للذكاء، ومجموعة من الاختبارات الإدراكيَّة السمعيَّة والبصريَّة.

نَتائجُ الدِّراسة: أظهرت نَتائجُ الدِّراسة وجود فروق دالَّة لصالح مجموعة تلامذة صُعوبات التَّعلم في القراءة والكِتابة والرياضيات على اختبارات الإدراك البصري والسَّمعي لصالح المجموعة المُصابة بصُعوبات التَّعلم (نقلاً عن عزام، ٢٠٠٨، ص٢٢٠).

٣- دِراسة اسطنبلي (٢٠١١) مصر.

عنوان الدِّراسة: أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك (البصري والبصري الحركي) لتنمية مهارات الكِتابة بالإملاء المنظور (النَّسخ) لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم من مستوى الصَّف الرَّابع.

هَدف الدِّراسة: فحص أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات الإدراكيَّة (البصريَّة والبصريَّة الحركيَّة) لتنمية مهارات الكِتابة المنظور (النَّسخ) لدى عيِّنة من تلامذة الصَّف الرَّابع الَّذين شُخِّصوا على أنهم يعانون من صُعوبات في الكِتابة اليَدويَّة بالإملاء المنظور ناتجة عن صعوبات في العمليَّات النمائية الإدراكيَّة (البصريَّة، البصريَّة حركيَّة) وغيرها من الصُعوبات ذات الطابع النَّمائي، ومعرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين التغيُّرات التي تطرأ على مهارات الكِتابة نتيجة تعديل مهارات وعمليَّات الضبط الإدراكيَّة البصريَّة والبصريَّة الحركيَّة الأساسيَّة.

عَيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (٢٦) تلميذاً من مستوى الصَّف الرَّابع للتعليم الأساسي، قُسِّموا بالتَّساوي إلى مجموعتين تجريبيَّة وضابطة، مُؤلَّفة كلٌّ منها من (١٣) تلميذاً من الذُّكور، اختيروا من مدرستين ابتدائيَّتين، وجميعهم من ذوي صُعوبات الكِتابة (بالنَّسخ).

أدوات الدِّراسة: اختبار وكسلر لذكاء الأطفال النسخة الثَّالثة، ومجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة (للوقفي ١٩٩٨)، واختبار مايكل بست لتقييم صُعوبات التَّعلم الأكاديميَّة والنَّمائية، واختباران لتقييم الكِتابة بالإملاء المنظور والنَّسخ (للحروف والكلمات والجمل، والنصوص)، والبرنامج التدريبي.

نَتائجُ الدِّراسة: أظهرت النَّتائج أنَّ صعوبات الكِتابة اليدويَّة بالإملاء المنظور (النَّسخ) لدى أفراد المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة كان سببُها بحسب اختبارات القُدرات النمائيَّة (البصريَّة والبصريَّة الحركيَّة) اضطراب العمليات النمائية للإدراك البصري والبصري الحركي، التي تنمو وتتطوَّر مع التَّقدم في العمر، كما بيَّنت الدِّراسة فعاليَّة البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الكِتابة بالإملاء المنظور (النسخ) لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة بعد إجراء المُقارنات القبليَّة والبعديَّة المُباشرة، كما بيَّنت النَّتائج استمرار أثر البرنامج التَّدريبي في تحسين مهارات الكِتابة اليدوية بالنسخ لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة بعد مرور (٤٥) يوماً من انتهاء تطبيق البرنامج.

ثانياً- دراسات سابقة (أجنبيَّة):

٤- دراسة روتمان وكروس (Rottman & Cross 1990) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدِّراسة: استخدام استراتيجيَّات تعليميَّة لتحسين مهارات الإدراك البصري والكِتابة لدى الأطفال ذوي صُعوبات التَّعلم.

(Using Informed Strategies for Learning to Enhance the Writing and Visual Perception Skills of Children with Learning Disabilities).

هدف الدِّراسة: تحسين الأداء في الكِتابة لدى تلامذة صغار يعانون من صُعوبات تعلم في الكِتابة باستخدام برنامج قائم على تحسين مهارات الإدراك البصري داخل غرفة الصف.

عيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (١٨) تلميذاً من الصَّف الثَّالث والرَّابع أعمارهم بين (٨ – ٩) سنوات (١٣ ذكور، ٥ إناث).

أدوات الدِّراسة: مقياسان للإدراك البصري، ومقاييس لروز مهارات الكِتابة، واختبار للذَّكاء.

نتائج الدِّراسة: بينت نتائج الدِّراسة وجود علاقة إيجابيَّة بين مهارات الإدراك البصري ومهارات الكِتابة لدى أطفال صُعوبات التَّعلم، حيث تحسَّن أداءهم في مهارات الكِتابة، نتيجة لتحسُّن مهارات الإدراك البصري كما كشف عنها التَّقييم القبلي والتَّقييم البعدي المُباشر في مهارات الكِتابة الأساسيَّة ومهارات الإدراك البصري، كما أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ برنامج الكِتابة القائم على تنمية مهارات الإدراك البصري لا يقف عند مدى عمري مُعين، بل لابد من الاستمرار في تنميتها لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم كونها مهارة معرفية نفسيَّة يمكن استخدامها مع صغار التَّلاميذ من ذوي صُعوبات التَّعلم الشَّاملة أو المُحدَّدة لتحسين إدراكهم البَصري ومهارات الكِتابة الشَّاملة لديهم.

٥- دِراسة أوكلاند وزملائه (Oakland et al 1998) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدِّراسة: تقييم فاعليَّة برنامج تدريبي لصعوبة الكِتابة – طريقة مُتعدِّدة الحواس لتعزيز الكِتابة لدى التَّلاميذ من ذوي صُعوبات الكِتابة.

(An Evaluation of the Dysgraphia Training Program: A Multisensory Method for Promoting writing in Students with writing Disabilities).

هَدف الدِّراسة: تقييم فعَّالية برنامج تدريبي لصعوبة الكِتابة لمعرفة أثر التدريب بالحواس المُتعدِّدة في تعزيز الكِتابة لدى الطلاب ذوي صُعوبات التَّعلم.

عيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (٤٨) تلميذاً من ذوي صُعوبات التَّعلم في الكِتابة من عمر (١٠-١١) سنة، قُسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبيَّة تم تطبيق البرنامج التَّدريبي عليها وفق استراتيجية الحواس المُتعدِّدة، والثَّانية ضَابِطة استمرت بالتَّعليم بالطَّريقة التقليديَّة.

أدوات الدِّراسة: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدَّل (WISC-R)، واختبار تعرُّف الكلمة وتهجئتها.

نَتائجُ الدِّراسة: بينت نتائج الدِّراسة أنَّ تلامذة المجوعة التجريبيَّة أظهروا إدراكاً وفهماً أكبر لقراءة وكِتابة الكلمات والجمل بشكل ذي دلالة مُقارنةً مع تلامذة المجموعة الضَّابِطة، في حين لم تختلف المجموعتان في

التهجئة قبل الكِتابة، كما أشارت نَتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ البرنامج التَّدريبي لصعوبة القراءة كان فعَّالاً في تعزيز تطور القراءة قبل الكِتابة لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم، وأن تلامذة المجموعة التجريبيَّة الَّذين تم تطبيق البرنامج التَّدريبي عليهم أحرزوا مكاسب ذات دلالة في قدرتهم على تحليل الكلمات وإدراك الكلمة والقراءة بفهم قبل الكِتابة مُقارنةً مع المجموعة الضَّابِطة.

٦- دِراسة إينغلسمان وزملائه (Engelsman et al 2001) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدِّراسة: حالات القصور الحركي البسيط لدى الأطفال المُصابين بصُعوبات نمائيَّة مُتعلِّقة بالقدرة الكِتابية السيئة.

(ine Motor Deficiencies in Children Diagnosed as DCD Based on Poor Grapho-Motor Ability).

هَدف الدِّراسة: فحص عَيِّنة من تلامذة المرحلة الابتدائيَّة الَّذين شُخِّصوا على أنهم يعانون صُعوبات في الكِتابة اليَدويَّة وغيرها من الصُعوبات الحركيَّة الأخرى ذات الطابع النَّمائي، ومعرفة مدى انتشار صُعوبات الكِتابة لدى أطفال المدارس الابتدائيَّة، وفيما إذا كان هناك علاقة بين التغيُّرات في السلوك الحركي وعمليَّات الضبط الحركيَّة الأساسيَّة على القدرة الكِتابيَّة لديهم، وما هو دور القصور الأساسي للضبط الحركي على القدرة الكِتابية، ومعرفة فعَّالية التدخُّل بالعِلاج الطبيعي لتحسين الكِتابة اليَدويَّة وقابلية القراءة وسرعة الكِتابة.

عَيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من مجموعتين الأولى تجريبيَّة مُؤلَّفة من (١٢٥) تلميذاً من الصَّف الرَّابع والخامس من مدرستين ابتدائيتين من ذوي صُعوبات الكِتابة والكِتابة الرديئة، والثَّانية ضَابِطة مُؤلَّفة من (١٢) تلميذاً من ذوي الكِتابة الجيدة.

أدوات الدِّراسة: اختبار تقييم الكِتابة اليَدويَّة للأطفال **(BHK)** الصورة المُصَّغرة، واستبيان المدرسة الموجَّه للمُعلِّمين **(SQT)**، وبطَّارية تقييم القُدُرات النَّمائية الحركيَّة للأطفال **(M-ABC)**، واختبار الاستعداد المدرسي للقدرة على الأداء الحركي **(MRST)**.

نَتائجُ الدِّراسة: أظهرت النَّتائج أنَّ (٣٤%) من تلامذة المجموعة التجريبيَّة المُكوَّنة من (١٢٥) تلميذاً أظهروا مُشكلات في الكِتابة اليَدويَّة، كما أثبتت نتائج التحليل أنَّ مُشكلات خطيرة في الكِتابة اليَدويَّة تترافق بحالات قصور حركيَّة بسيطة، كما أنَّ أفراد مجموعة صُعوبات الكِتابة والكِتابة الرديئة يتميزون بأداء مُتدني في التناسق الحركي المُتعلِّق بالكِتابة، ولديهم كذلك حالات قصور حركي وحركات غير متناسقة أثناء الكِتابة، ومن الصِّفات المُستمرَة لديهم وجود درجة عالية من الحركات اللاإراديَّة، وهم بحاجة دائمة إلى المُراقبة أثناء الكِتابة من قبل المُعلِّم أو المُدرِّب، كما أظهرت النَتائج فروق بين المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابِطة بعد تطبيق برنامج التدخُّل بالعِلاج الطبيعي، حيث أن العِلاج الطبيعي قد حسَّن جودة الكِتابة اليَدويَّة، وأنَّ تحديد انتشار صُعوبات الكِتابة من هذه العَيِّنة لم يكن بالمصداقيَّة الكافية.

٧- دِراسة شوميكر وزملائه (Schoemaker et al 2003) بريطانيا.

عنوان الدِّراسة: فعَّالية التدريب لتحسين القُدُرات الحركيَّة العصبيَّة للأطفال ذوي صُعوبات التَّعلم النَّمائية دِراسة أولية.

(Effectiveness of Neuromotor Task Training for Children with Developmental Coordination Disorder: A Pilot Study.).

هَدف الدِّراسة: تقييم فعَّالية برنامج تدريبي للمهمَّة الحركيَّة العصبيَّة الَّذي تم تطويره لمُعالجة الأطفال ذوي اضطراب التنسيق النَّمائي في الكِتابة، ومعرفة فعَّاليته في مُعالجة المهارات الحركيَّة الإجماليَّة والبسيطة بشكل عام، والكِتابة اليَدويَّة بشكل خاص، وكذلك في مجال حركة رسم الأحرف الأبجديَّة وصعوبة الكِتابة.

عَيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (١٥) طفلاً من المُصابين باضطراب التنسيق النَّمائي (٩ ذكور، ٦ إناث) قُسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبيَّة مُؤلَّفة من (١٠) أطفال (٧ ذكور، ٣ إناث) تم تطبيق البرنامج التَّدريبي عليهم، والثَّانية ضَابِطة مُؤلَّفة من (٥) أطفال (٢ ذكور، ٣ إناث) استمروا بالتعلم وفق الطريقة التقليدية.

أدوات الدِّراسة: اختبار التَّناسق الحركي العام، وبطَّارية تقييم الحركة للأطفال، وبطَّارية التقييم المُختصرة للكِتابة اليَدويَّة للأطفال.

نَتائجُ الدِّراسة: أظهرت الدِّراسة عدم وجود تحسُّن بالنِّسبة للأطفال في المجموعة الضَّابِطة، في حين أشارت نَتائجُ الدِّراسة إلى وجود تحسُّن ذي دلالة لدى الأطفال في المجموعة التجريبيَّة وذلك في مجال جودة الكِتابة اليَدويَّة والأداء في حركة رسم الأحرف الأبجديَّة، وكذلك في مجال المهارات الحركيَّة العامَّة والبسيطة.

٨- دِراسة زويكر (Zwicker 2005) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدِّراسة: فعَّالية العِلاج الأدائي لصُعوبات الكِتابة اليَدويَّة لدى طلاب المرحلة الابتدائيَّة برنامج التدخُّل المعرفي مُقارنةً مع برنامج التدخُّل مُتعدِّد الحواس.

(Effectiveness of Occupational Therapy in Remediating Handwriting Difficulties in Primary Students: Cognitive versus Multisensory Interventions).

هَدف الدِّراسة: مُقارنة فعَّالية برنامج تدخُّل معرفي مع فعَّالية برنامج تدخُّل مُتعدِّد الحواس على وضوح الخط وسهولة القراءة والكِتابة اليَدويَّة لطلاب المرحلة الابتدائيَّة كعِلاج أدائي لصُعوبات الكِتابة اليَدويَّة، وذلك لمعرفة أي من هذين البرنامجين أكثر فعَّالية في مُعالجة صُعوبات الكِتابة اليَدويَّة.

عَيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (٧٢) تلميذاً من الصَّف الأول والصَّف الثَّاني الابتدائي، قُسموا إلى ثلاث مجموعات، الأولى تجريبيَّة استخدمت برنامج للتدخُّل المعرفي، والثَّانية تجريبيَّة استخدمت برنامج التدخُّل مُتعدِّد الحواس، والثَّالثة ضَابِطة لم تستخدم أي برنامج للتدخُّل.

أدوات الدِّراسة: مقياس **بيري (Beery VMI)** للتآزر البصري الحركي النسخة الخامسة، وأداة تقييم الكِتابة اليَدويَّة للأطفال **(ETCH)**، ومقياس **كونرز (CPRS-R:S)** لتقييم صُعوبات الكِتابة من قبل الوالدين النسخة القصيرة المُعدَّلة، ومقياس **كونرز (CTRS-R:S)** لتقييم صُعوبات الكِتابة من قبل المُعلِّم النسخة القصيرة المُعدَّلة.

نَتائجُ الدِّراسة: أظهرت النَّتائج أنَّ برنامجي التدخُّل كانا مفيدين في تحسين وضوح خط الكِتابة اليَدويَّة في المجموعتين التجريبيتين، على الرغم من عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي التدخُّل

التجريبيتين، كما دَلَّت الدِّراسة على أنَّ تلامذة الصَّف الأول قد تحسَّنوا بوجود برنامج تدخُّل أو بدونه، إلا أن نَتائجُ الدِّراسة أظهرت أنَّ تلامذة الصَّف الثَّاني قد أظهروا تحسُّناً كبيراً في مجموعة التدخُّل المعرفي مُقارنةً مع مجموعة التدخُّل مُتعدِّد الحواس والمجموعة الضَّابِطة.

٩- دِراسة روسيكا (Rosica 2005) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدِّراسة: فعَّالية برنامج ويلسون للكتابة في تحسين مهارات التحليل والتهجئة لدى عَيِّنة مُختارة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

(The Effectiveness of the Wilson Writing Program in Improving Spelling and Decoding Skills of a Selected Sample of Special Needs Children).

هَدف الدِّراسة: تقييم فعَّالية برنامج ويلسون **(Wilson)** للكتابة في تحسين التحليل والتركيب والطَّلاقة في الكِتابة لدى عَيِّنة من الطلاب ذوي صُعوبات التَّعلم.

عَيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (٥) تلاميذ من ذوي صُعوبات التَّعلم قُسِّموا إلى مجموعتين الأولى تجريبيَّة مُكوَّنة من تلميذين طُبِّق عليهم برنامج ويلسون **(Wilson)** للكتابة، ومجموعة ضَابِطة مُكوَّنة من ثلاثة تلاميذ استمرَّوا بتعلُّم الكِتابة بالطَّريقة التقليديَّة في المدرسة.

أدوات الدِّراسة: برنامج ويلسون لتنمية مهارات الكِتابة، واختبار ويلسون لتقييم التَّحليل والتَّركيب **(WADE)**، واختبار إدراك المقاطع الصوتيَّة من إعداد الباحثة.

نَتائجُ الدِّراسة: أشارت نَتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ التَّلاميذ في المجموعة التجريبيَّة أظهروا مكاسب تعليميَّة وازدياداً ملحوظاً في مجالات الكِتابة والتهجئة، كما أثبتت الدِّراسة أنَّ برنامج ويلسون **(Wilson)** للكتابة كان ناجحاً في تحسين مهارات مُحدَّدة في الكِتابة، وذلك من خلال استطلاع الفروق بين نتائج المجموعة التجريبيَّة ونتائج المجموعة الضَّابِطة على الاختبارات.

١٠- دراسة ماغنان وإيكيل (Magnan & Ecalle 2006) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدِّراسة: التَّدريب السَّمعي البصري للأطفال من ذوي صعوبات الكِتابة.

(Audio-Visual Training in Children with Writing Disabilities)

هدف الدِّراسة: فحص فعالية التَّدريب السَّمعي البَّصري في تمييز السمة الصَّوتيَّة لإدراك الكلمات المكتوبة ومهارات المقاطع الصوتية لدى الأطفال الصغار ممن يعانون من صعوبات في الكِتابة، وفحص فعالية التدريب على إدراك الكلمة لأطفال صعوبات الكِتابة.

أدوات الدِّراسة: بطارية من الاختبارات النفسية العصبية والبصرية، واختبارات المقاطع الصوتية لفحص الأطفال، واستبيانات للمعلمين لتحديد ذوي صُعوبات التَّعلم، واختبار إدراك الكلمة، ومقياس وكسلر **(Wechsler)** لذكاء الأطفال، واختبار ذكاء الويسك **(WISC-R)** النسخة الفرنسية.

عينة الدِّراسة: قوامها (٥٥) طفلاً من ذوي صعوبات تعلُّم الكِتابة في عمر الصَّف الثَّالث قُسِّموا إلى مجموعتين الأولى تجريبيَّة مكوَّنة من (٣٠) طفلاً طُبق عليهم برنامج التَّدريب السَّمعي البصري، ومجموعة ضابطة مكوَّنة من (٢٥) طفلاً تمَّ تدريسهم بالطَّريقة التَّقليدية.

نتائج الدِّراسة: أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن الأطفال في مجموعة التَّدخل التَّجريبيَّة أظهروا ازدياداً أكبر في أدائهم على مهارات تحليل المقاطع الصَّوتية أثناء الكِتابة بالمُقارنة مع المجموعة الضَّابطة، كما أظهرت النتائج فعاليَّة التَّدريب السَّمعي البصري في زيادة قدرة المجموعة التَّجريبية في تحسين مهارات الكِتابة اليدويَّة.

١١- دِراسة غراسيا وكاسو- فورتس (Gracia & Caso-Fuertes 2007) فرنسا.

عنوان الدِّراسة: فعَّالية برنامج لتطوير الكِتابة قائم على تحسين القُدُرات المعرفيَّة لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم.

(Effectiveness of an Improvement Writing Program According to Students' Reflexivity Levels).

هَدف الدِّراسة: معرفة كيف أنَّ تحسين مستويات القُدُرات المعرفيَّة (للإدراك والانتباه) يمكن أن يؤثِّر على فاعليَّة الكِتابة والإنشاء لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم، وبالتَّالي على تحسين الكِتابة عموماً، كما سعت الدِّراسة إلى معرفة كيف تتغير اتجاهات التَّلاميذ والكفاءة الذاتية والقُدُرات المعرفيَّة لديهم اتجاه الكِتابة وذلك بعد التدريب في برنامج كِتابة تعليمي قائم على القُدُرات المعرفيَّة.

عَيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (١٠٠) تلميذ من صفوف الخامس والسَّادس من ذوي صُعوبات التَّعلم أو التَّحصيل المُتدنِّي، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبيَّة مُؤلَّفة من (٤٩) تلميذاً تلقَّت برنامج تدخُّل في الكِتابة قائم على تحسين القُدُرات المعرفيَّة (للإدراك والانتباه)، ومجموعة ضَابِطة مُؤلَّفة من (٥١) تلميذاً تلقَّت تعليم الكِتابة بالطُّرق التقليديَّة.

أدوات الدِّراسة: بطَّارية اختبارات تخطيط الكِتابة والعوامل النفسيَّة المُرتَبِطة بها، واستبيان الاتِّجاهات والمواقف، واستبيان الكفاءة الذَّاتية.

نَتائجُ الدِّراسة: أظهرت النَّتائج أنَّ التَّرابط المنطقي والعمليَّات المعرفيَّة قد تحسَّنت في المجموعة التجريبيَّة وذلك بناءً على اختبار مستوى القُدُرات المعرفيَّة، في حين أنَّ اتجاهات أفراد المجموعة التجريبيَّة والكفاءة الذاتية لديهم تحسّنت أيضاً إلا أنَّها لم تكن واضحة جداً، كما دَلَّت الدِّراسة على أنَّهُ من الممكن تحسين الإنشاء لدى ذوي صُعوبات التَّعلم أو ذوي التَّحصيل المُتدنِّي وذلك من خلال أخذ نمط القُدُرات المعرفيَّة لديهم بعين الاعتبار.

١٢- دراسة كاف (Cave 2009) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدِّراسة: الإدراك والتآزر السَّمعي البصري في مُعالجة صعوبة الكِتابة النمائيَّة.

(Audio-Visual Perception and Integration in Developmental Dysgraphia).

هدف الدِّراسة: فحص تأثير مُعالجة التَّآزر السَّمعي البصري على مهارات الكِتابة لدى مجموعة من الأطفال من ذوي صُعوبات الكِتابة اليدويَّة.

أدوات الدِّراسة: اختبار **كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman)** للكِتابة اليدويَّة، واختبار للذَّكاء، والبرنامج التَّدريبي القائم على مُثيرات سمعيَّة وبصريَّة.

عيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (٣٦) طفلاً من عمر المدرسة الابتدائيَّة أعمارهم بحدود (١٠) سنوات، قُسِّموا إلى ثلاث مجموعات، الأولى مكوَّنة من (١٢) طفلاً من ذوي صُعوبات الكتابة، ومجموعتين ضابطتين من العاديين الأولى مكوَّنة من (١٢) طفلاً، والثَّانية مكوَّنة من (١٢) طفلاً، وجميعهم من نفس عمر القُدرة العقلية على الكِتابة اليدويَّة.

نتائج الدِّراسة: أظهرت النَّتائج أنَّ أطفال صعوبات الكِتابة لم يختلفوا عن المجموعتين الضَّابطتين في مجال الإدراك السَّمعي للمُثيرات، ولا حتى في مجال صعوبات الإدراك البصري للمادة المكتوبة والمثيرات البصريَّة المُرتبطة بها، وأنَّ أداءهم كان أسوأ من أداء أقرانهم في المجموعة الضَّابطة من نفس العُمر فيما يتعلق بالاستفادة من المعلومات الشَّفهيَّة، كما أشارت النَّتائج إلى أنَّ النُّقطة التي اختلف فيها أطفال صُعوبات الكِتابة بشكل واضح عن أقرانهم العاديين بغض النَّظر عن العمر، كانت أنَّهم نادراً ما كانوا يُقدِّمون مواد مكتوبة ذات كفاءة عالية، كما بيَّنت نتائج الدِّراسة فعاليَّة البرنامج التَّدريبي في تنمية مهارات الكِتابة اليدويَّة بعد تحسين وتنمية مهارات الإدراك للمثيرات السمعيَّة والبصريَّة.

ثالثاً- مكانة الدِّراسة الحاليَّة بين الدِّراسات السَّابقة:

بعد الاطلاع على الدِّراسات السَّابقة الَّتي هدفت إلى بحث صُعوبات تعلُّم الكِتابة لدى التَّلاميذ من عمر المدرسة الابتدائيَّة (التَّعليم الأساسي) من حيث التَّعريف والتَّشخيص وبرامج التدخُّل المُبكِّر والتقييم، لوحظ قلة في الدِّراسات العربيَّة، كما لوحظ زيادة في عدد الدِّراسات الأجنبيَّة، مما يؤكد قلَّة الدِّراسات والبحوث على المستوى العربي والمحلِّي في هذا المجال، ومن هنا تأتي أهميَّة الدِّراسة الحاليَّة، وتتمثل أوجه الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة في تمكين الدِّراسة الحاليَّة في عدة مجالات نظريَّة وعمليَّة.

حيث أسهمت الدِّراسات السَّابقة في تمكين الدِّراسة الحاليَّة من التَّعمق في مفهوم صُعوبات التَّعلم عموماً، ومفهوم صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة على وجه الخصوص بشكليها الإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

كما عملت الدِّراسات السَّابقة على تعميق الفهم بالمداخل العِلاجيَّة والتَّدريبيّة الَّتي يمكن أن تُسهم في تنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة لاسيما تلك الَّتي تعتمدُ على أساليب المُعالجة النفسيَّة للمهارات النَّمائية الَّتي تقف خلف صُعوبات تعلُّم الكِتابة والقراءة، كما ساهمت دراساتٌ أُخرى في تعميق الفهم بالعلاقة القائمة بين اضطراب المهارات النَّمائية لاسيما صُعوبات الإدراك (البصري) ودورها في تعميق أثر صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم. كما ناقشت بعض الدِّراسات فعَّالية استراتيجيَّات تدريسيَّة أخرى لتنمية مهارات الكِتابة والقراءة لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم كاستراتيجية الحواس المُتعدِّدة، واستراتيجية العمليَّات المعرفيَّة، والإفادة منها في تعرف استراتيجيَّات تدريبيَّة وتعليميَّة إضافية لتنمية مهارات القراءة والكِتابة لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم.

كما أسهمت الدِّراسات السَّابقة في تحديد أهم الاضطرابات النوعيَّة في مهارات الكِتابة الأساسيَّة الَّتي يعاني منها تلامذة صُعوبات التَّعلم، والَّتي تبين أنها متداخلة ومترابطة وليست مقتصرة على نمط واحد،

وتختلف من تلميذ لآخر، وبدرجات متفاوتة من الشدة، وقد تظهر في وظيفة معاقة واحدة أو أكثر خلال أداء مهارات الكِتابة الأساسيَّة (الكِتابة بالإملاء المنظور أو النسخ) و(الكِتابة بالإملاء غير المنظور أو التهجئة)، والَّتي لم تشخص في وقت مُبكِّر من حياة تلميذ صُعوبات التَّعلم، أو لم يتم الاهتمام بعِلاجها والتخفيف من حدة أثرها السلبي على التَعلُّم المدرسي، مما ساعد في تحديد تلك الاضطرابات بدقة وتصميم جلسات البرنامج التَّدريبي للتخفيف من آثارها.

كما أسهمت الدِّراسات السَّابقة في تمكين الدِّراسة الحاليَّة من الاختيار المناسب للاختبارات الإدراكيَّة (البصريَّة)، والتحقق من صدقها وثباتها على البيئة السوريَّة، وفي اختيار اختبار الذَّكاء المناسب، وفي تصميم اختبار لتحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة يناسب الفئة العُمريَّة (٦ إلى ٦,١١) (٧ إلى ٧,١١) (٨ إلى ٨,١١) (٩ إلى ٩,١١) سنة، والَّتي تقابل صفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) من التَّعليم الأساسي، والتحقق من صدقه وثباته، وتعييره ليناسب البيئة السورية، واستخدامه كمقياس (قبلي، بعدي مباشر، بعدي مؤجل) للتحقق من فاعليَّة البرنامج التَّدريبي.

كما أسهمت الدِّراسات السَّابقة في التعرُّف على طرق تصميم جلسات البرنامج التَّدريبي وفق استراتيجية العمليَّات النفسيَّة، حيث تم التعرُّف على كيفية تحديد الأهداف العامة والخاصَّة لأي برنامج تدريبي، كما تم التعرُّف على كيفية تحديد الوسائل التَّعليميَّة الأكثر ملاءمة لتلامذة صُعوبات التَّعلم، كما تم التعرُّف على طرق التقويم المتبعة في التحقق من فاعليَّة البرنامج التَّدريبي واستمرار أثر البرنامج من خلال المُقارنات القبلية والبعدية المباشرة والبعدية التتبعية.

وإذا كانت الدِّراسة الحاليَّة تسعى إلى التحقق من فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على استراتيجية العمليَّات النفسيَّة لتنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات التَّعلم من مستوى الصَّف الرَّابع في مدينة دمشق، فإن الدِّراسة الحاليَّة رغم استفادتها من الدِّراسات السَّابقة إلا أنها تتميز عنها في شمولها لكثير من مهارات الإدراك البصري في مجالات (التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشكل والأرضية، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، وصُعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة)، وشمولها لكثير من مهارات الكِتابة الأساسيَّة للحروف والكلمات والجمل بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور، وفي حصر معظم تلك الصُعوبات النوعيَّة في مهارات الكِتابة والعمل على تنميتها خلال جلسات البرنامج التَّدريبي.

كما تميزت الدِّراسة الحاليَّة باستخدام وسائل تعليميَّة عديدة ومتنوعة (الصور، البطاقات، السبورة..)، وهذا ما كان غائباً في معظم الدِّراسات السَّابقة، وباتباع تصميم البحث شبه التَّجريبي للتحقق من فاعليَّة البرنامج لدى العَيِّنة التجريبيَّة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وبعد مرور شهر من انتهاء التطبيق.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

أولاً- منهج الدراسة.

ثانياً- أدوات الدراسة:

١- الأدوات المستخدمة في تشخيص تلامذة صعوبات تعلم الكتابة:

أ- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.

ب- مجموعة اختبارات الإدراك البصري (الوقفي ١٩٩٨).

ج- اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية (إعداد الباحثة).

٢- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكتابة الأساسية لدى تلامذة صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

ثالثاً- عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها.

رابعاً- إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي.

تمهيد:

يتناول الفصل الرَّابع للدراسة الحاليَّة الجانب الميداني الَّذي يتضمن أدوات الدِّراسة الَّتي تقسم إلى قسمين:

الأوَّل يتضمن الأدوات المُستخدمة في تشخيص تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة وهي: (اختبار المصفوفات المُتتابعة لرافن، ومجموعة اختبارات الإدراك البصري وعددها ثلاثة، واختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة المعد من قبل الباحثة)، من حيث الأهداف، وإجراءات التَّطبيق والتَّصحيح، ووضع الدَّرجات، ومعايير الصِّدق والثَّبات والخصائص السيكومتريَّة عموماً.

أما القسم الثَّاني من الأدوات فيتضمن البرنامج التَّدريبي لتحسين مهارات الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات التَّعلُّم بتنمية مهارات الإدراك البصري وهو من إعداد الباحثة أيضاً، وذلك من حيث الوصف، والأهداف، وزمن التَّطبيق، وطريقة البناء، والجلسَّات التَّدريبية، وصدق المحتوى.

كما سيتضمن هذا الفصل العيِّنة التَّجريبية والمِحَكَّات التشخيصية المُستخدمة لفرزها.

أولاً- منهج الدِّراسة:

إن المنهج المُستخدم في الدِّراسة الحاليَّة هو **المنهج شبه التَّجريبي ذو تصميم المتوالية الزمنيَّة**، وقد سمي شبه التَّجريبي لأنه جزئيَّاً تجريبي، حيث لا يستطيع الباحث ضبط جميع متحولات الدِّراسة الَّتي تهدِّد الصِّدق الدَّاخلي ضبطاً تجريبيَّاً تامَّاً، لذلك يواجه الباحث مواقف لا يستطيع توفير مُتطلبات التصميم التَّجريبي الحقيقي، مما يتيح القيام ببعض إجراءات الضَّبط ضمن حدود معقولة وبالقدر الَّذي تسمح به الظُّروف الموضوعيَّة، وسمي تصميم المتوالية الزَّمنيَّة لأنَّه يعتمد على مجموعة تجريبيَّة واحدة بدون مجموعة ضابطة، ووجود سلسلة من الاختبارات القبليَّة وسلسلة من الاختبارات البعديَّة، والهدف منها تتبع التغيُّرات الَّتي طرأت على العيِّنة التَّجريبيَّة قبل وأثناء وبعد البرنامج شبه التَّجريبي (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٦، ص٧٤-٧٦).

ثانياً- أدوات الدِّراسة:

١- الأدوات المُستخدمة في تشخيص تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة:

تم استخدام مجموعة من الاختبارات وهي:

- اختبار المصفوفات المُتتابعة لرافن.
- مجموعة اختبارات الإدراك البصري وعددها ثلاثة.
- اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة المعد من قبل الباحثة.

وقد تم اختيار الاختبارات التالية كونها الأكثر قرباً واستخداماً في تشخيص اضطرابات الإدراك البصري عموماً لدى تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة، كما تتضمن الفئات العمرية (هدف الدراسة الحالية)، ولتمتعها بمؤشرات جيدة للصدق والثبات على الرغم من التحقق من صدقها وثباتها على البيئة السورية من قبل الباحثة (باستثناء اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن المقنن على البيئة السورية من قبل الباحثة عزيزة رحمة ٢٠٠٤).

أ- اختبار الذَّكاء (المصفوفات المُتتابعة لرافن)[1]:

السبب في اختيار هذا الاختبار كونه مُعيَّراً ومُقنَّناً على البيئة السوريَّة ويشتمل على الفئات العمريَّة من (٨ إلى ما دون ٩,١١) سنة موضوع الدِّراسة الحاليَّة؛ ويقيس الاختبار الذكاء العام أو العامل (g)، وهو من إعداد **جون رافن (Raven, J 1998)**، ويتألف من (٦٠) بنداً تتوزع بالتساوي ضمن (٥) مجموعات (أ- ب- ج- د - هـ) في كل منها (١٢) بنداً متدرج الصعوبة، ويتكون كل بند من شكل يُنزع منه جزءٌ معين يجب على المفحوص اختيار الجزء الناقص من مجموعة بدائل موجودة في الأسفل، ويقيس الاختبار مدى ممتداً من نشاط الوظيفة العقلية بدءاً من عمر مبكّر يكون فيه الطفل قادراً على تحسّس فكرة إيجاد الجزء المفقود لإكمال نموذج ما حتى مراحل متقدمة من العمر يمكن قياس الحد الأقصى لقدرة الفرد على عقد المقارنات والوصول إلى قمة الاستدلال، والاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، وقد تم تعديله عدة مرات كان آخرها عام (١٩٩٨) المعروف بـ **(SPM Plus)**، الذي عُيِّر على البيئة السورية من قبل الباحثة **(رحمة ٢٠٠٤)** على عينة قوامها (٢٨٩) فرداً من عمر بين (٧ - ١٨) سنة، وحُسبت له عدة أشكال من الصدق، كالصدق التمييزي لمعامل السهولة والصعوبة، وصدق **(الفرق المتقابلة)** بين عينة من المتفوقين وغير المتفوقين في الصف السابع والثامن، كما حُسب الصدق **(المحكّي)** بدلالة التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للاختبار للأعمار بين (٧ - ١١) سنة ولوحظ وجود علاقة إيجابية، وبدلالة اختبار **(مل هل)** وبلغ (٠,٣٧٥)، واختبار **(كاتل)** وبلغ (٠.٤٤٨)، كما حُسب **(ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاختبار)** وبيّنت النتائج أن (٤٩) بنداً من أصل (٦٠) بنداً كان ارتباطها دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية، كما حُسب **(التحليل العاملي)** ضمن المدى العمري بين (٧ - ١٧) سنة فظهر وجود عاملين الأول عامل الذكاء العام **(g)**، والثاني عامل القدرة المكانية، كما أظهرت النتائج للأعمار مجتمعة وجود تشبُّعات بالعامل الأول في المجموعات (أ - ب - ج) وتشبُّعات بالعامل الثاني في المجموعتين (د - هـ)، كما بيّن تحليل التباين الأحادي للمجموعات العمرية وجود فروق في الأداء بين كل زوج من الفئات العمرية حتى عمر (١٨) سنة لصالح الفئات العمرية الأكبر، كما حُسب ثبات **(ألفا- كرونباخ)** للأعمار المختلفة وتراوح بين (٠.٦١١) لعمر (١٧) سنة، (٠.٨٧٣) لعمر (١٤) سنة، كما حُسب ثبات **(التجزئة النصفية)** وتراوح بين (٠.٥١٤) لعمر (١١) سنة، (٠.٨٨٠) لعمر (١٨) سنة، كما حُسب ثبات **(الإعادة)** بعد فترة زمنية تراوحت بين ثلاثة أسابيع والشهر وبلغ للأعمار مجتمعة (٠.٦٩٩) (رحمة، ٢٠٠٤، ص٧٩-٩٦).

وما يمكن استنتاجه من دراسة **(رحمة ٢٠٠٤)** أن اختبار المصفوفات المُتتابعة (لرافن) يتصف بمعاملات صدق وثبات كافيين، وأنه صالح للاستخدام في قياس ذكاء الأطفال العاديين ومن ذوي صُعوبات تَعلُّم الكِتابة ضمن البيئة السوريَّة.

١- يمكن العودة إلى الملحق (٣) للاطّلاع على بعض من بنود اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن).

ب- مجموعة اختبارات الإدراك البصري (الوقفي ١٩٩٨)[١]:

تتكون من ثلاثة اختبارات هي: (اختبار التداعي البصري الحركي، اختبار التكامل البصري الحركي، واختبار مهارات التحليل البصري)، بهدف تقييم مستوى الإدراك البصري والقدرة العقلية والاستعداد للتعلم عند تلامذة صعوبات التعلم كجزء من برنامج تقييم شامل للذين يُحوّلون منهم إلى غرف المصادر، أو مراكز التربية الخاصة، أو عيادة نفسية، وتم استخدام جميع تلك الاختبارات على اعتبار أنها الأكثر قرباً من تشخيص صعوبات تعلم الكتابة بعد التحقق من بعض أشكال الصّدق والثّبات على البيئة السوريّة:

● - اختبار التّداعي البصري الحركي[٢]:

*** - وصف الاختبار:**

يُعدّ الاختبار أداة تقييم وتشخيص، ويُطبّق **فردياً وجماعياً** بمدة (٣) دقائق، ويتكون من نموذج واحد يقع في صفحة واحدة، يتوزع فيها ثلاثة صفوف من الفقرات في كل منها (٢٠) فقرة، وتتكون كل فقرة من حرف هجائي عربي يقابله في الأسفل حقل فارغ يُطلب إلى المفحوص ملؤه بما يقابله من رمز، وبذلك يصبح مجموع الفقرات (٦٠) فقرة، بالإضافة إلى البنود التجريبية، وتم إعداد فقرات الاختبار باختيار (١٠) حروف هجائية عربية منفصلة روعي ألا يكون بينها تشابه في الشكل، وتم تصميم (١٠) رموز مقابلة لها ليقترن الواحد منها بحرف هجائي واحد، وروعي في تصميم الرموز بساطتها وسهولة رسمها من قبل المفحوص، وإذا استطاع المفحوص كتابة الرموز الصحيحة لجميع الفقرات الستين في مدة تقل عن ثلاث دقائق يُعطى نقاطاً إضافية يعتمد عددها على الزمن الذي أنهى فيه الإجابة، وتُستخدم تلك **الدرجة الكلية الخام في تقدير مستوى الأداء، والدرجة التائية المعيارية.**

معايير الصدق والثبات: ورد في دليل الاختبار عدة معايير للصدق والثبات على البيئة الأردنية بعد تقنينه على عينة قوامها (٢٠٥) أطفال من عمر (٧-١٦) سنة (٩٢ ذكور، ١١٣ إناث)، وحُسب صدق الاختبار بطريقة تحليل التباين بين متوسطات الدرجات ومتوسطات الزمن بالثواني لكل فئة عمرية الذي أظهر زيادة مطّردة في متوسط الدرجات بزيادة العمر، ونقصان في متوسط الزمن المُستغرق لإنجاز الاختبار مع زيادة العمر، وبلغ الارتباط المتعدد بين متوسطات العمر ومتوسطات الأداء للفئات العمرية لعينة التقنين (٠,٦٧) وهي قيمة مرتفعة ودالّة عند مستوى (٠,٠٠١) (٠,٠٠٥)، كما حُسب الصدق باستخراج معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة (الدرجات، العمر، الزمن) كالتالي (٠,٦٧ بين الدرجات والعمر) (٠,٥٤ بين الدرجات والزمن) (٠,٤٨ بين العمر والزمن)، أما الثبات فقد حُسب بطريقة **(كورد - ريتشاردسون)** للفئات العمرية من (٥ حتى ≤ ١٥) سنة كما يُظهر الجدول (١):

١- الوقفي، راضي (١٩٩٨): مجموعة الاختبارات الإدراكيّة، كليّة الأميرة ثروت، عمّان، الأردن.

٢- يمكن العودة إلى الملحق (٤) للاطّلاع على بنود اختبار التداعي البصري الحركي.

الجدول رقم (١)

ثبات اختبار التداعي البصري الحركي بمعادلة (كورد – ريتشاردسون) للفئات العمرية كما ورد في الدليل الأساسي

الفئة العمرية	٧,١ >	٨:١١ – ٧	١٠:١١ – ٩	١٢:١١ – ١١	١٤:١١ – ١٣	١٥ ≤	القيمة الكلية
متوسط الدرجات	٠,٩٥	٠,٨٦	٠,٩٠	٠,٨٤	٠,٩٤	٠,٤٥	٠,٩٦

وفي الدِّراسة الحاليَّة: تم التحقق من **(صدق المحتوى)** للاختبار بعرضه على مجموعة من المحَكّمين عددهم الإجمالي (٧) محَكّمين هم أساتذة جامعيون من كليَّة التربية بجامعتي دمشق والبعث فرع حمص من حملة درجة الدكتوراه من الاختصاصات التالية: **(تربية خاصة، تقويم وقياس، علم نفس)**[١]، وقدّم المحَكّمون ملاحظاتهم الَّتي بيّنوا فيها صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وجودة تصميمه وتقنينه، وملاءمة الفقرات للهدف العام والأهداف الفرعيَّة، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وكفاية زمن التَّطبيق، ودقة إجراءات التَّطبيق والتَّصحيح، وملاءمة الفقرات للفئة العمريَّة، وعدم وجود أي مشكلات تعترض طريقة التَّطبيق أو تصحيح الفقرات.

كما تم حساب **(الصِّدق المِحَكّي)** للاختبار بدلالة درجات (١٠٠) تلميذ وتلميذة (٥٠ ذُكور و٥٠ إناث) من الصَّف الرَّابع من التعليم الأساسي في مادة (القراءة والإملاء) وفق محصلات السجلات المدرسيَّة للفصل الأوَّل من العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)، تم اختيارهم من (٣) مدارس للحلقة الأولى للتعليم الأساسي من محافظة حمص، يغطون قدر الإمكان مختلف المناطق التعليمية، ويوضح الجدول رقم (٢) توزع عيّنة الصِّدق المِحَكّي:

الجدول رقم (٢)

عيّنة الصِّدق المِحَكّي لمجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة وفق الدِّراسة الحاليَّة

المدرسة	جنس أفراد العيّنة		المجموع
	ذُكور	إناث	
علي بن أبي طالب	١٥	١٥	٣٠
عكرمة المخزومي	١٥	١٥	٣٠
أسامة بن منقذ	٢٠	٢٠	٤٠
المجموع الكلي	٥٠	٥٠	١٠٠

ويظهر الجدول رقم (٣) معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات محصلات التَّلاميذ في مادة (القراءة والإملاء) ودرجاتهم على اختبار التَّداعي البصري الحركي لعيّنة الذُكور ولعيّنة الإناث وللعيّنة الكليَّة كما يلي:

١ – يمكن العودة إلى المُلحق رقم (٢) للاطّلاع على أسماء السادة المحَكّمين واختصاصاتهم العلميّة.

الجدول رقم (٣)

نتائج الصّدق المِحَكّي لاختبار التّداعي البصري الحركي وفق الدّراسة الحاليّة

ذكور			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّداعي البصري الحركي	٥٠	٠,٧٨٥*	دالة
القراءة والإملاء			
إناث			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّداعي البصري الحركي	٥٠	٠,٦١*	دالة
القراءة والإملاء			
عينة كليّة			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّداعي البصري الحركي	١٠٠	٠,٧٣٥*	دالة
القراءة والإملاء			

ويُلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الصّدق المِحَكّي لاختبار التّداعي البصري الحركي بدلالة درجات التّلاميذ في مادة (القراءة والإملاء) لعيّنة الذّكور ولعيّنة الإناث وللعيّنة الكليّة بلغ (٠,٧٨٥) (٠,٦١) (٠,٧٣٥) على التوالي، وجميعها كانت عند مُستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يؤسس لصدق الاختبار. كما تم حساب (الصّدق المِحَكّي) لاختبار التّداعي البصري الحركي بدلالة اختبار التّكامل البصري الحركي وبدلالة اختبار مهارات التّحليل البَصَري، لعيّنة الذّكور ولعيّنة الإناث وللعيّنة الكليّة كما يظهر في الجدول رقم (٤) كما يلي:

الجدول رقم (٤)

الصّدق المِحَكّي لاختبار التّداعي البصري الحركي

بدلالة اختبار التّكامل البصري الحركي واختبار مهارات التّحليل البَصَري وفق الدّراسة الحاليّة

ذكور			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّداعي البصري الحركي	٥٠	٠,٥٣*	دالة
التّكامل البصري الحركي			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّداعي البصري الحركي	٥٠	٠,٥٨*	دالة
تحليل بصري			
إناث			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّداعي البصري الحركي	٥٠	٠,٨٩*	دالة
التّكامل البصري الحركي			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّداعي البصري الحركي	٥٠	٠,٦٤٨*	دالة
تحليل بصري			

عينة كليّة			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّداعي البصري الحركي	١٠٠	٠,٥١*	دالة
التَّكامل البصري الحركي			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّداعي البصري الحركي	١٠٠	٠,٥٧*	دالة
تحليل بصري			

ويُلاحظ من الجدول رقم (٤) أن الصِّدق المِحَكِّي لاختبار التَّداعي البصري الحركي بدلالة اختبار التَّكامل البصري الحركي وبدلالة اختبار مهارات التَّحليل البَصَري لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة كانت جميعها دالة عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤسس لصدق الاختبار على اعتبار أن الاختبارين المأخوذين كمحكّات خارجية والَّتي هي جزء من مجموعة اختبارات الإدراك البصري تقيس نفس السمة من جوانب مختلفة.

كما حسب الثَّبات بطريقة (**ألفا – كرنباخ**) وبطريقة (**إعادة تطبيق الاختبار**) من التطبيق على نفس العيِّنة السَّابقة الَّتي تظهر في الجدول رقم (٢) بعد مرور (٧) أيام باستخدام مُعادلة (**بيرسون**) كما يظهر في الجدول رقم (٥) كما يلي:

الجدول رقم (٥) نتائج ثبات

(ألفا-كرنباخ) وثبات الإعادة لاختبار التَّداعي البصري الحركي وفق الدِّراسة الحاليَّة

العيِّنة	ثبات (ألفا كرنباخ)	ثبات الإعادة
ذُكور	٠,٦٤	٠,٨٧٦
إناث	٠,٦٦	٠,٩١
العيِّنة الكليَّة	٠,٧١	٠,٨٨٣

ويُلاحظ من الجدول رقم (٥) أن ثبات (**ألفا – كرنباخ**) في الدِّراسة الحاليَّة لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة بلغ (٠,٦٤) (٠,٦٦) (٠,٧١) على التوالي، وعند مقارنة هذه النتائج مع ثبات (**كورد – ريتشاردسون**) الوارد في دليل الاختبار عند الفئة العمريَّة (٩ – ١٠:١١) والَّتي تناظر الصَّف الرَّابع الأساسي، نلاحظ أن نتائج الدِّراسة الحاليَّة أقل ثقة، مع التحفظ على صغر حجم العيِّنة، لكنها عموماً نتائج دالة عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يؤكد أن درجات اختبار التَّداعي البصري الحركي متسقة داخلياً فيما بينها مما يؤسس لثبات الاختبار، أما ثبات الإعادة في الدِّراسة الحاليَّة لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة بلغ (٠,٨٧٦) (٠,٩١) (٠,٨٨٣) على التوالي، وهي جميعها دالة عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤكد ثبات الاختبار في حال إعادة التَّطبيق على نفس العيِّنة.

- **اختبار التَّكامل البصري الحركي**[١]:

وصف الاختبار: يُعدّ الاختبار أداة تقييم وتشخيص، ويُطبّق **فردياً وجماعياً** بمدة لا تتجاوز (٩٠) دقيقة، ويتكون من نموذج واحد يقع ضمن ثلاث صفحات تتضمن (٨) صفوف من الفقرات، في كل صف (٣)

١- يمكن العودة إلى الملحق (٥) للاطّلاع على بنود اختبار التكامل البصري الحركي.

فقرات، وتتكون كل فقرة من شكل هندسي يقابله من الأسفل حقل فارغ يُطلب من المفحوص ملؤه برسم ذلك الشكل في أعلى الفقرة كما يفعل الفاحص في الفقرات التجريبية، وبذلك يصبح مجموع الفقرات (٢٤) فقرة، وبما أن المهارات المتضمنة في التكامل البصري الحركي لها صفة تطورية فإن الأشكال الهندسية متدرجة التركيب والصعوبة، بحيث تبدأ بأشكال بسيطة من نوع (خط رأسي، أو خط أفقي، أو مائل، أو منحنٍ) يستطيع رسمها صغار التلاميذ، حتى تصبح الأشكال أكثر تعقيداً وتركيباً مع تدرّج العمر، وتُعدّ إجابة المفحوص صحيحة إذا استطاع رسم الشكل رسماً صحيحاً حسب معايير التصحيح الواردة في الدليل، وتُحسب الإجابة خطأ إذا لم ينطبق عليها أي من معايير التصحيح.

تعطى نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة عن الفقرات (١-٩).

تعطى نقطتان لكل إجابة صحيحة عن الفقرات (١٠-١٦).

تعطى ثلاث نقاط لكل إجابة صحيحة عن الفقرات (١٧-٢١).

تعطى أربع نقاط لكل إجابة صحيحة عن الفقرات (٢٢-٢٤).

تتكون العلامة الكلية من مجموع النقاط المتحققة على الفقرات (**العلامة الدنيا تساوي صفراً، العلامة القصوى تساوي ٥٠**)، ويُلاحظ أن عدد النقاط يزداد بشكل متدرّج بحسب صعوبة الفقرة ودرجة تركيبها وتقدير المكافئ العمري المناظر للاستجابة الصحيحة، ويجب على المُصحّح أن يُلاحظ أن الاستجابة للفقرة إما أن تأخذ النقاط المُخصّصة للفقرة كاملة، أو تأخذ صفراً (إذا لم ينطبق على الاستجابة أي من معايير التصحيح)، **ولا يجوز أن تُعطى الاستجابة جزءاً من النقاط المُخصّصة للفقرة**، وقد تضمنت معايير التصحيح في دليل الاختبار أمثلة عن الاستجابات الصحيحة وأخرى عن الاستجابات الخاطئة، ويمكن تحويل الدرجات الخام لحساب أربعة أنواع من التقييمات هي: **الدرجة الكلية الخام، والدرجة التائية المعيارية، والرتب المئنية، والتقدير الوصفي للأداء.**

معايير الصدق والثبات: ورد في دليل الاختبار عدة معايير للصدق والثبات على البيئة الأردنية بعد تقنينه على عينة قوامها (٢٢٣) طفلاً وطفلةً من عمر (٧-١٦) سنة (١٠٣ ذكور، ١٢٠ إناث)، إذ حُسب الصدق التمييزي بترتيب البنود وفق معاملات السهولة والصعوبة، كما حُسبت الدلالة التمييزية لكل فقرة باستخراج معامل الارتباط بين علامة الفقرة والعلامة الكلية للاختبار التي تراوحت بين (٠,٢١- ٠,٧٥) لكل مستوى عمري، وبحساب الفروق في نسب النجاح في الفقرة بين الفئات العمرية وتراوحت بين (٤ -١٠٠) درجة لكل مستوى عمري، كما حُسب الصدق بطريقة تحليل التباين بين متوسطات الدرجات ومتوسط الزمن بالثواني لكل فئة عمرية الذي أظهر أثراً دالاً لمتغير العمر (ف = ٦٧,٣٣ ألفا < ٠,٠٠١)، كما أظهر تحليل (**شافييه**) أن الفروق بين جميع المتوسطات للفئات العمرية كانت دالة عند مستوى (ألفا < ٠,٠٥). كما حُسب الصدق المحكّي بدلالة اختبار التحليل البصري وبلغ (٠,٧٨)، وبدلالة اختبار التحليل السمعي وبلغ (٠,٦٨). أما الثبات فقد حُسب بطريقة (**ألفا - كرنباخ**) وبلغ (٠,٩)، وبطريقة التجزئة النصفية وتم

التصحيح بمعادلة (**سبيرمان – براون**) للفئات العمرية (٧٦ حتى ما دون ١٢٤) شهراً كما يُظهر الجدول (٦):

الجدول (٦) ثبات التجزئة النصفية لاختبار التكامل البصري الحركي للفئات العمرية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) كما ورد في دليل الاختبار

الفئة العمرية	< ٧٦ شهراً	٧٦-٩٩ شهراً	١٠٠-١٢٣ شهراً	≥ ١٢٤ شهراً	العينة الكلية
القيمة	٠,٨٩	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٧٣	٠,٩٣

وفي الدِّراسة الحاليَّة: تم التحقق من (**صدق المحتوى**) للاختبار بعرضه على نفس مجموعة المحَكّمين السَّابقة، وحيث قدّم المحَكّمون ملاحظاتهم الَّتي بينوا فيها صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وجودة تصميمه وتقنينه، وملاءمة الفقرات للهدف العام والأهداف الفرعيَّة، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وكفاية زمن التَّطبيق، ودقة إجراءات التَّطبيق والتَّصحيح، وملاءمة الفقرات للفئة العمريَّة، وعدم وجود أي مشكلات تعترض طريقة التَّطبيق أو التَّصحيح للفقرات.

كما تم حساب (**الصِّدق المِحَكّي**) لاختبار التَّكامل البصري الحركي بدلالة درجات (١٠٠) تلميذ وتلميذة (٥٠ ذُكور، ٥٠ إناث) من الصَّف الرَّابع من التعليم الأساسي في مادة (القراءة والإملاء) وفق محصلات السجلات المدرسيَّة للفصل الأوَّل من العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)، وهي ذات عيِّنة الصِّدق والثَّبات السَّابقة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لعيِّنة الذُّكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة كما يظهر الجدول رقم (٧) التالي:

الجدول رقم (٧) الصِّدق المِحَكّي لاختبار التَّكامل البصري الحركي بدلالة محصلات التَّلاميذ في مادة القراءة والإملاء وفق الدِّراسة الحاليَّة

إناث			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	٥٠	٠,٥٩*	دالة
القراءة والإملاء			
ذُكور			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	٥٠	٠,٦*	دالة
القراءة والإملاء			
عيِّنة كليَّة			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	١٠٠	٠,٤٨٣*	دالة
القراءة والإملاء			

ويُلاحظ من الجدول رقم (٧) أن الصِّدق المِحَكّي لاختبار التَّكامل البصري الحركي بدلالة درجات التَّلاميذ في مادة (القراءة والإملاء) لعيِّنة الذُّكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة قد بلغ (٠,٥٩) (٠,٦) (٠,٤٨٣) على التوالي، وجميعها كانت عند مُستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يؤسس لصدق الاختبار.

كما تم حساب (**الصِّدق المِحَكِّي**) لاختبار التَّكامل البصري الحركي بدلالة اختبار التَّداعي البصري الحركي وبدلالة اختبار مهارات التَّحليل البَصَري لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة كما يظهر في الجدول رقم (٨) كما يلي:

الجدول رقم (٨) الصِّدق المِحَكِّي لاختبار التَّكامل البصري الحركي

بدلالة اختبار التَّداعي البصري الحركي وبدلالة اختبار مهارات التَّحليل البَصَري وفق الدِّراسة الحاليَّة

إناث			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	٥٠	٠,٥٣*	دالة
التَّداعي البصري الحركي			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	٥٠	٠,٦٤*	دالة
التحليل البصري			
ذُكور			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	٥٠	٠,٨٩*	دالة
التَّداعي البصري الحركي			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	٥٠	٠,٤٢*	دالة
التحليل البصري			
عيِّنة كليَّة			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	١٠٠	٠,٥١*	دالة
التَّداعي البصري الحركي			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التَّكامل البصري الحركي	١٠٠	٠,٧*	دالة
التحليل البصري			

ويُلاحظ من الجدول رقم (٨) أن الصِّدق المِحَكِّي لاختبار التَّكامل البصري الحركي بدلالة اختبار التَّداعي البصري الحركي وبدلالة اختبار مهارات التَّحليل البَصَري لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة كانت جميعها دالة عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤسس لصدق الاختبار على اعتبار أن الاختبارين المأخوذين كمحكّات والَّتي هي جزء من مجموعة اختبارات الإدراك البصري تقيس نفس السمة من جوانب مختلفة.

كما حسب الثَّبات بطريقة (**ألفا – كرنباخ**) وبطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس العيِّنة السَّابقة بعد مرور (٧) أيام باستخدام مُعادلة (**بيرسون**) كما يظهر في الجدول رقم (٩) التالي:

الجدول رقم (٩)

ثبات اختبار التَّكامل البصري الحركي وفق الدِّراسة الحاليَّة

العيِّنة	ثبات (ألفا كرنباخ)	ثبات الإعادة
ذُكور	٠,٨٨	٠,٨
إناث	٠,٨٦	٠,٨٩
العيِّنة الكليَّة	٠,٨٤٢	٠,٨٨١

ويُلاحظ من الجدول رقم (٩) أن ثبات (**ألفا – كرنباخ**) في الدِّراسة الحاليَّة لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة بلغ (٠,٨٨) (٠,٨٦) (٠,٨٤٢) على التوالي، وهي دالة عند مُستوى (٠,٠٥)، وهي قريبة من الثَّبات المحسوب بنفس الطريقة الواردة في دليل الاختبار للعيِّنة الكليَّة والبالغ (٠,٩)، مما يؤكد أن درجات اختبار التَّكامل البصري الحركي متسقة داخلياً فيما بينها مما يؤسس لثبات الاختبار. أما ثبات الإعادة في الدِّراسة الحاليَّة لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة بلغ (٠,٨) (٠,٩٨) (٠,٨٨١) على التوالي، وهي جميعها دالة عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا ما يؤكد ثبات الاختبار في حال إعادة التَّطبيق على نفس العيِّنة.

● – **اختبار التَّحليل البَصَري**[١]:

وصف الاختبار: يُعدّ الاختبار أداة تقييم وتشخيص، ويُطبّق **فردياً وجماعياً** بمدة غير محددة، ويتكون من نموذج واحد ضمن ثلاث صفحات، ويحتوي (١٨) فقرة في كل منها مربعان الأول يحتوي عدداً من النقاط وخطوطاً مستقيمة تصل بين تلك النقاط بهيئة رسم هندسي، والثاني يحوي عدداً مماثلاً من النقاط بدون الخطوط الواصلة بينها، ويُطلب إلى المفحوص فيها توصيل نقاط المربع الثاني بخطوط مستقيمة كما جاء في المربع الأول، والفقرات متنوعة ومتدرجة في تركيبها وصعوبتها، فبعض الفقرات تحوي في المربع الثاني نقاطاً مساويةً لعدد نقاط المربع الأول، والبعض الآخر يحتوي على نقاط في المربع الثاني أقل من عدد نقاط المربع الأول، ويُعتبر الشكل صحيحاً إذا توفر فيه العدد الصحيح من الخطوط التي تصل بين النقاط المحددة وفق معايير التصحيح التي لا تسمح بمسّ الخط للنقاط من الخارج، أو حذف بعض الخطوط من الشكل، أو إضافة خطوط أخرى، أو كانت طريقة وصل النقاط بالخط خاطئةً، ويُعطى المفحوص نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة (**الدرجة الدنيا تساوي صفراً، والدرجة القصوى تساوي ١٨**)، ويمكن استخدام الدرجة الخام لحساب أربعة أنواع من التقييمات: **الدرجة الكلية الخام، والدرجة التائية المعيارية، والرتب المئنية، والتقدير الوصفي للأداء.**

معايير الصدق والثبات: ورد في دليل الاختبار عدة معايير للصدق والثبات على البيئة الأردنية بعد تقنينه على عينة قوامها (٣٠٦) أطفال من عمر (٧–١٦) سنة (١٦٩ ذكور، ١٣٧ إناث)، وقد حُسب الصدق التمييزي بترتيب البنود وفق معاملات السهولة والصعوبة، وحسبت الدلالة التمييزية لكل فقرة بحساب معامل الارتباط بين علامة الفقرة والعلامة الكلية للاختبار التي تراوحت بين (٠,١٠– ٠,٨٦) لكل مستوى

---

١ – يمكن العودة إلى الملحق (٦) للاطّلاع على فقرات اختبار التحليل البصري.

عمري، وبحساب الفروق في نسب النجاح في الفقرة بين فئات العمر التي شملتها العينة والتي تراوحت بين (٢ –١٠٠) درجة لكل مستوى عمري، كما حسب الصدق بطريقة تحليل التباين بين المتوسطات لكل فئة عمرية الذي أظهر زيادة مطّردة في متوسطات الدرجات بزيادة العمر، ونقصان في متوسط الزمن اللازم لإنجاز الاختبار مع التقدم في العمر، باستثناء الفرق بين الفئتين الثالثة والرابعة، كما تبيّن أن معامل الارتباط بين متوسط العمر ومتوسط الدرجات بلغ (٠,٩٦)، كما حُسب الصدق المحكّي بدلالة اختبار التكامل البصري فقد بلغ (٠,٧٨)، وبدلالة اختبار التحليل السمعي بلغ (٠,٧٧). أما الثبات فقد حُسب بطريقة الاتّساق الداخلي (**ألفا – كرنباخ**) وبلغ (٠,٩٥)، وبطريقة التجزئة النصفية وتم التصحيح بمعادلة (**سبيرمان – براون**) للفئات العمرية (٧٦ حتى ١٢٤) شهراً كما يُظهر الجدول (١٠):

الجدول (١٠) ثبات التجزئة النصفية لاختبار مهارات التحليل البصري

للفئات العمرية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) كما ورد في الدليل الأساسي

الفئة العمرية	< ٧٦ شهراً	٧٦–٩٩ شهراً	١٠٠–١٢٣ شهراً	≥ ١٢٤ شهراً	العينة الكلية
معامل الثبات	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٩٥

وفي الدّراسة الحاليّة: تم التحقق من (**صدق محتوى**) الاختبار بعرضه على نفس مجموعة المحَكّمين السّابقة، وقدّم المحَكّمون ملاحظاتهم الّتي بينوا فيها صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وجودة تصميمه وتقنينه، وملاءمة الفقرات للهدف العام والأهداف الفرعيّة، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وكفاية زمن التّطبيق، ودقة إجراءات التّطبيق والتّصحيح، وملاءمة الفقرات للفئة العمريّة، وعدم وجود أي مشكلات تعترض طريقة التّطبيق أو تصحيح الفقرات. كما تم حساب (**الصّدق المِحَكّي**) لاختبار مهارات التّحليل البَصَري بدلالة درجات (١٠٠) تلميذ وتلميذة (٥٠ ذُكور و٥٠ إناث) من الصّف الرّابع من التعليم الأساسي في مادة (القراءة والإملاء) وفق محصلات السجلات المدرسيّة للفصل الأوّل من العام الدراسي (٢٠١١–٢٠١٢)، وهي ذات العيّنة الّتي تظهر في الجدول رقم (٢) السابق وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لعيّنة الذّكور ولعيّنة الإناث وللعيّنة الكليّة كما يظهر الجدول رقم (١١):

الجدول رقم (١١) الصّدق المِحَكّي لاختبار التّحليل البَصَري الحركي

بدلالة محصلات التّلاميذ في مادة القراءة والإملاء وفق الدّراسة الحاليّة

إناث			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّحليل البَصَري	٥٠	٠,٥١٥*	دالة
القراءة والإملاء			
ذُكور			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّحليل البَصَري	٥٠	٠,٦١*	دالة
القراءة والإملاء			
عيّنة كليّة			
الاختبار/المِحَك	العدد (ن)	بيرسون	القرار
التّحليل البَصَري	١٠٠	٠,٤٣٤*	دالة
القراءة والإملاء			

ويُلاحظ من الجدول رقم (١١) أن الصِّدق المِحَكِّي لاختبار مهارات التَّحليل البَصَري بدلالة درجات التَّلاميذ في مادة (القراءة والإملاء) لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة بلغ (٠,٥١٥) (٠,٦١) (٠,٤٣٤) على التوالي، وجميعها كانت عند مُستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥) مما يؤسس لصدق الاختبار.

كما تم حساب **(الصِّدق المِحَكِّي)** لاختبار التَّحليل البَصَري الحركي بدلالة اختبار التَّداعي البصري الحركي وبدلالة اختبار التَّكامل البصري الحركي لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة، ويمكن العودة إلى الجدولين رقم (٥) (٨) السابقين لملاحظة النتائج، والَّتي كانت جميعها دالة إحصائياً عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤسس لصدق الاختبار لكون الاختباران الآخران يقيسان مهارات الإدراك البصري من جوانب متعددة.

كما حسب الثَّبات بطريقة **(ألفا – كرنباخ)** وبطرية إعادة التَّطبيق على نفس العيِّنة السَّابقة الَّتي تظهر في الجدول رقم (٢) وذلك بعد مرور (٧) أيام باستخدام مُعادلة **(بيرسون)** كما يظهر في الجدول رقم (١٢):

الجدول رقم (١٢)

ثبات اختبار التَّحليل البَصَري الحركي وفق الدِّراسة الحاليَّة

العيِّنة	ثبات (ألفا كرنباخ)	ثبات الإعادة
ذُكور	٠,٧٦	٠,٨٢
إناث	٠,٨١	٠,٨٢٣
العيِّنة الكليَّة	٠,٧٣٤	٠,٨١١

ويُلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن ثبات **(ألفا – كرنباخ)** في الدِّراسة الحاليَّة لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة بلغ (٠,٧٦) (٠,٨١) (٠,٧٣٤) على التوالي، وهي أقل من معامل الثَّبات المحسوب بنفس الطريقة الواردة في دليل الاختبار للعيِّنة الكليَّة والبالغ (٠,٩٥)، مع التحفظ على صغر حجم العيِّنة، وأن النتائج كانت دالة عند مُستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد أن درجات اختبار التَّحليل البَصَري متسقة داخلياً فيما بينها مما يؤسس لثبات الاختبار، أما ثبات الإعادة في الدِّراسة الحاليَّة لعيِّنة الذُكور ولعيِّنة الإناث وللعيِّنة الكليَّة بلغ (٠,٨٢) (٠,٨٢٣) (٠,٨١١) على التوالي، وهي جميعها دالة عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا ما يؤكد ثبات الاختبار في حال إعادة التَّطبيق على نفس العيِّنة.

ج- اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة (إعداد الباحثة):

صُمم من قبل الباحثة لتقييم مدى تحقق الهدف العام والأهداف الفرعيَّة للدِّراسة الحاليَّة، وتقديم مؤشرات لمدى تقدم أفراد العيِّنة التَّجريبية في مهارات الكِتابة الأساسيَّة، لأن معظم الدِّراسات ذات العلاقة تضمنت اختبارات لتشخيص صُعوبات الكِتابة، ولأن جزءاً من بنود تلك الاختبارات تتقاطع مع بعض المهارات الَّتي تسعى الدِّراسة الحاليَّة لتشخيصها وتنميتها، ولا يوجد اختبار غطى جميع تلك المهارات المُستهدفة.

***- أهداف الاختبار:**

تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للتلاميذ ضمن المرحلة العمريَّة (٦ إلى ٦,١١) (٧، إلى ٧,١١) (٨ إلى ٨,١١) (٩ إلى ١٠) سنة، الَّتي تقابل الصَّفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) من التعليم الأساسي ضمن ثلاثة مجالات رئيسية هي:

● **- تقييم خصائص التِّلميذ الَّتي تؤثر على جودة الكِتابة:** من خلال تقييم الفاحص للخصائص الفيزيائية الَّتي تؤثر في شكل الكِتابة اليدوية المرسومة بخط يد التِّلميذ على الورق:

- **تقييم خصائص القبض والضَّغط على القلم:** بالاستعانة بملاحظات الفاحص التقييمية بأن التِّلميذ ينفذ بطريقة صحيحة أو بطريقة خاطئة عمليَّة مسك القلم بين الإبهام والسبابة بخفة دون شدة، وسهولة حركة اليد وانسياب القلم على السَّطر، وقدرة اليد على التحكم بالقلم والضَّغط عليه بكفاية أثناء الكِتابة.

- **تقييم خصائص وضع الجسم والورقة واليد المُفضَّلة في الكِتابة:** بالاستعانة بملاحظات الفاحص التقييمية بأن التِّلميذ ينفذ بطريقة صحيحة أو بطرقة خاطئة وضع الجسم على الكرسي، وميل الجذع إلى الأمام في خط مستقيم، مع استناد الساعدين على المقعد ومد المرفقين، ووضع الورقة أمام التِّلميذ بحيث يكتب بإحدى يديه (اليمنى أو اليسرى) ويمسك الورقة باليد الأخرى لتثبيتها، مع ميل الجسم قليلاً بعكس يد الكِتابة.

- **تقييم اليسر والطلاقة في الكِتابة:** بالاستعانة بملاحظات الفاحص التقييمية بأن التِّلميذ ينفذ بطريقة صحيحة أو بطريقة خاطئة الكِتابة بسرعة وارتياح دون تركيز مفرط على شكل الحرف، وتحديد مُتَوَسِّط عدد الكلمات الَّتي يستطيع التِّلميذ إنجازها لمراقبة تقدم التِّلميذ في سرعة وكمية الكِتابة.

● **- تقييم خصائص الكِتابة بالإملاء المنظور (النَّسخ):** بتقييم الفاحص لقدرة التِّلميذ على الكِتابة بالنَّسخ، من خلال أداء مهمات الكِتابة بالإملاء المنظور لحروف وكلمات وجمل ونصوص بخط اليد على الورق، من حيث وضوح الخط، وقابليته للقراءة، والكِتابة بخط أفقي متواصل غير منحن، وتقييم المسافات المناسبة بين الكلمات، وتنقيط الحروف، وكِتابة الهمزة، وإغلاق نهايات الكلمات.

● **- تقييم خصائص الكِتابة بالإملاء غير المنظور (التَّهجئة):** بتقييم الفاحص لقدرة التِّلميذ على الكِتابة بالتَّهجئة، من خلال أداء مهمات الكِتابة بالإملاء غير المنظور لحروف وكلمات وجمل ونصوص بخط اليد على الورق، من حيث وضوح الخط، وقابليته للقراءة، والكِتابة بخط أفقي متواصل غير منحن، وتقييم المسافات المناسبة بين الكلمات، وتنقيط الحروف، وكِتابة الهمزة، وإغلاق نهايات الكلمات.

*** – وصف الاختبار:**

صمم من قبل الباحثة بعد العودة إلى الدِّراسات والبحوث ذات العلاقة بالدِّراسة الحاليَّة[1] الَّتي تتضمن اختبارات لتشخيص صُعوبات تَعلُّم الكِتابة، ونظراً لأن معظم تلك الدِّراسات والبحوث السَّابقة تتضمن اختبارات ومقاييس لتشخيص صُعوبات تَعلُّم الكِتابة، ونظراً لأن جزءاً من بنود تلك الاختبارات تتقاطع مع بعض المهارات الَّتي تهدف الدِّراسة الحاليَّة إلى قياسها وتشخيصها، لذلك تم تصميم الاختبار محلياً، كما استعين بكتب القراءة والإملاء للصفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) للتعليم الأساسي السوريَّة، وأدلة كتب المُعلِّمين لتلك المراحل الصفيَّة، كما تم تصميم الاختبار من خلال الخبرة والعمل مع تلامذة صُعوبات التَعلُّم ضمن غرف المصادر. ويعد الاختبار أداة تقييم سهلة التَّطبيق، ويطبق **فردياً** على التَّلاميذ من المرحلة العمريَّة (٦ إلى ٦,١١) (٧، إلى ٧,١١) (٨ إلى ٨,١١) (٩ إلى ١٠) سنة، الَّتي تقابل الصَّفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) من التعليم الأساسي، وبمدة لا تتجاوز (٤٥) دقيقة كحد أقصى، ويتكون الاختبار من نموذج واحد يضم (١٧) بنداً موزعة ضمن قسمين:

القسم الأول: يتكون من (٩) بنود موجهة للفاحص نفسه الَّذي يقوم بعمليَّة التقييم، من خلال ملاحظة التَّلميذ أثناء الكِتابة، ومن خلال تقييم عيِّنة من كِتابات التَّلميذ السَّابقة والحاليَّة في الصَّفوف الدراسية (الأوَّل أو الثَّاني أو الثَّالث أو الرَّابع)، وذلك ضمن ثلاثة مجالات رئيسية هي:

- **بنود تقييم الفاحص لخصائص التَّلميذ في وضع الجسم والورقة واليد المُفضَّلة في الكِتابة:** وتتكون من البنود ذوات الأرقام (١ – ٢ – ٣).
- **بنود تقييم الفاحص لخصائص التَّلميذ في القبض والضَّغط على القلم:** وتتكون من البنود ذوات الأرقام (٤ – ٥ – ٦).
- **بنود تقييم الفاحص لقدرة التَّلميذ على (اليسر والطلاقة) في الكِتابة:** وتتكون من البنود ذوات الأرقام (٧ – ٨ – ٩).

القسم الثَّاني: يتضمن حروفاً وكلمات وجملاً ونصوصاً تقدم من قبل الفاحص إلى التَّلميذ بطريقة الإملاء المنظور (النَّسخ)، وبطريقة الإملاء غير المنظور (التَّهجئة) على التوالي للصفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث،

---

١ – لاسيما الدِّراسات التالية:

- Rothenberg, J. J. (1988). ***A Task-Analysis Program of Early Intervention: Eight-Year Outcomes***. Paper presented at the Annual American Educational Research Association Meeting, New Orleans, LA, April 5-9, 1988
- Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., & Balise, R. R. (1998). ***An Evaluation of the Dyslexia Training Program: A Multisensory Method for Promoting Reading in Students with Reading Disabilities***. Journal of Learning Disabilities, 31(2), pp. 140-147.
- Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S., & Galen, G. P. (2001). ***Fine Motor Deficiencies in Children Diagnosed as DCD Based on Poor Grapho-Motor Ability***. Human Movement Science, 20, pp. 161-182.
- برغوت، رحاب صالح محمد (٢٠٠٢): *برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم بمرحلة رياض الأطفال*، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدِّراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
- Zwicker, J. G. (2005). ***Effectiveness of Occupational Therapy in Remediating Handwriting Difficulties in Primary Students: Cognitive versus Multisensory Interventions***. University of Victoria.
- Barbetta, A. P. M., & Silio, M. (2007). ***Effects of Word Prediction and Text-to-Speech on the Writing Skills of Students with Learning Disabilities***. Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education.
- Gracia, J. N., & Caso, A. M. (2007). ***Effectiveness of an Improvement Writing Program According to Students' Reflexivity Levels***. The Spanish Journal of Psychology, 10(2), pp. 303-313.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٨): *بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصُعوبات التعلُّم* ***LDDRS***، ط١، ٢٠٠٨، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

الرَّابع)، وتصحح من قبل الفاحص وفق سلم تصحيح محدد مسبقاً **(خاص بكل بند على حدا)**، وقد روعي في اختيار بنود الاختبار في كل قسم ولكل مرحلة عمريَّة/صفيَّة شمولها لجميع المهارات الإجرائية اللازمة لعمليَّة الكِتابة، وجميع مستويات الكِتابة ومعارفها من مرحلة الصَّف الأوَّل حتى نهاية الصَّف الرَّابع، وتم اشتقاق تلك البنود من نتائج الدِّراسات السَّابقة الشبيهة بالدِّراسة الحاليَّة، ومن أدلة كتب اللغة العربيَّة الصادرة عن وزارة التربية السوريَّة، ويتكون هذا القسم من (٨) بنود موزعة كما يلي:

- **بنود مُستوى الصَّف الأوَّل** وتتضمن:

بند رقم (١٠): لتقييم خصائص الحروف المكتوبة بخط يد التِّلميذ على الورق بالنَّسخ (الإملاء المنظور): يتكون من (١٢) حرفاً، مع مفتاح التَّصحيح، وجدول لتسجيل النتيجة.

بند رقم (١١): لتقييم خصائص الحروف المكتوبة بخط يد التِّلميذ على الورق بالإملاء الشفهي التَّهجئة (الإملاء غير المنظور): ويتكون من (١٢) حرفاً، مع مفتاح التَّصحيح، وجدول لتسجيل النتيجة.

- **بنود مُستوى الصَّف الثَّاني** وتتضمن:

بند رقم (١٢): لتقييم خصائص الكلمات المكتوبة بخط يد التِّلميذ على الورق بالنَّسخ (الإملاء المنظور): ويتكون من (١٢) كلمة، مع مفتاح التَّصحيح، وجدول لتسجيل النتيجة.

بند رقم (١٣): لتقييم خصائص الكلمات المكتوبة بخط يد التِّلميذ على الورق بالإملاء الشفهي التَّهجئة (الإملاء غير المنظور): ويتكون من (١٢) كلمة، مع مفتاح التَّصحيح، وجدول لتسجيل النتيجة.

- **بنود مُستوى الصَّف الثَّالث** وتتضمن:

بند رقم (١٤): لتقييم خصائص الجمل المكتوبة بخط يد التِّلميذ على الورق بالنَّسخ (الإملاء المنظور): ويتكون من (٦) جمل، مع مفتاح التَّصحيح، وجدول لتسجيل النتيجة.

بند رقم (١٥): لتقييم خصائص الجمل المكتوبة بخط يد التِّلميذ على الورق بالإملاء الشفهي التَّهجئة (الإملاء غير المنظور): ويتكون من (٦) جمل، مع مفتاح التَّصحيح، وجدول لتسجيل النتيجة.

- **بنود مُستوى الصَّف الرَّابع** وتتضمن:

بند رقم (١٦): لتقييم خصائص النصوص المكتوبة بخط يد التِّلميذ على الورق بالنَّسخ (الإملاء المنظور): ويتكون من نص واحد، مع مفتاح التَّصحيح، وجدول لتسجيل النتيجة.

بند رقم (١٧): لتقييم خصائص النصوص المكتوبة بخط يد التِّلميذ على الورق بالإملاء الشفهي التَّهجئة (الإملاء غير المنظور): ويتكون من نص واحد، مع مفتاح التَّصحيح، وجدول لتسجيل النتيجة.

كما يتضمن الاختبار في القسم الثَّاني منه تعليمات تطبيق كل بند موجه من الفاحص إلى التِّلميذ وهي باللون الأخضر، بالإضافة إلى الحروف والكلمات والجمل والنصوص المطلوب من التِّلميذ كِتابتها بخط يده على ورقة الإجابة وهي باللون الأسود، وقد أرفق مع الاختبار استمارة لتسجيل المعلومات الشخصية عن الفاحص: (الاسم، المهنة، درجة القرب من المفحوص، المدة الَّتي قضاها الفاحص مع المفحوص)، واستمارة لتسجيل المعلومات الشخصية عن المفحوص (التِّلميذ): (الاسم، العمر، المدرسة، درجة الذَّكاء، تاريخ

التَّطبيق، عمل الأب والأم، الدخل الأسري، مكان الإقامة، المُستوى الثقافي للوالدين، نوع الإعاقة)، وورقة إجابة للتلميذ ليكتب عليها الحروف والكلمات والجمل والنصوص بطريقة الإملاء المنظور والإملاء غير المنظور، واستمارة تصحيح نتائج إجابة الفاحص والتِّلميذ عن البنود في كل قسم ومُستوى[1].

* - **إجراءات التَّطبيق ووضع الدَّرجات:**

يجب على الفاحص اتباع الخطوات التالية وبتسلسلها المنطقي كما يلي:

● - أن تكون لدى الفاحص خبرة بالمفحوص (التِّلميذ) وعلى معرفة جيدة بالخصائص السلوكية لمهارات الكِتابة الَّتي يمكن أن تظهر لديه وتغطيها البنود في كل قسم من الاختبار، لذلك يجب أن يصرح الفاحص بضرورة أن يكون على اتصال مباشر بالمفحوص مدة لا تقل عن (٦) أشهر، وأن تكون لديه ملاحظات متكررة عنه، فذلك ضروري للاستخدام الصحيح للاختبار والحكم الصادق من خلاله.

● - على الفاحص الاهتمام بقراءة كل بند أو خاصية سلوكية لمهارات الكِتابة الأساسيَّة في القسم الأوَّل من الاختبار وفي كل مجال فرعي، وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التِّلميذ الَّذي يخضع للتقدير، إذ يعد ذلك أمراً أساسياً عند الاستجابة على بنود القسم الأول.

● - على الفاحص عدم الاستمرار في الاستجابة على بنود القسم الأوَّل من الاختبار لأكثر من مفحوصين في الجلسة الواحدة - **لاسيما في حالة الشك في مدى توفر أو عدم توفر نمط سلوكي معين لدى التِّلميذ** - وفي هذه الحالة يمكن للفاحص توزيع فترات الإجابة على المجالات الفرعيَّة في بنود القسم الأوَّل حتى يتمكن من تقديم تقديرات صادقة وحقيقية وفق الهدف العام للاختبار ككل.

● - للإجابة عن بنود القسم الأوَّل على الفاحص حث المفحوص للجلوس إلى طاولة وكرسي وفق وضعية نموذجية، وإعطاؤه ورقة مسطرة وقلماً دون ممحاة، والطلب منه كِتابة حرف أو كلمة أو جملة أو نص (بالإملاء المنظور) بحسب المُستوى الصَّفي له للتحقق من توفر الخصائص السلوكية الَّتي يروزها القسم الأوَّل من الاختبار، وتتم استجابة الفاحص بوضع علامة (✓) أمام كل بند وتحت الدرجة الَّتي تعبر برأيه عن انطباقها على المفحوص كما يظهر في الجدول رقم (١٣)، حيث تم توزيع الدَّرجات على كل بند وفق نموذج دلفاي المتدرج في إعطاء التقديرات كما يلي:

الجدول رقم (١٣)

التقديرات على بنود القسم الأوَّل من اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

الاستجابة	معنى الاستجابة	الدرجة
تحدث بشكل جيد جداً	الخاصية السلوكية تحدث بنجاح واضح جداً.	٣
تحدث بشكل جيد	الخاصية السلوكية تحدث بنجاح جيد.	٢
تحدث بشكل مُتَوسِّط	الخاصية السلوكية تحدث بشكل مقبول أو جيد قليلاً.	١
لا تحدث أبداً	الخاصية السلوكية تحدث بشكل ضعيف أو غير مقبول أو لا تحدث أبداً.	٠

١ - يمكن العودة إلى المُلحق رقم (٧) للاطِّلاع على اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة (البنود، ومفتاح تصحيح كل بند).

●- على الفاحص **(في القسم الثَّاني من الاختبار)** لتقدير مُستوى مهارات الكِتابة الأساسيَّة لدى المفحوص بالنَّسخ (الإملاء المنظور) أو بالتَّهجئة (الإملاء غير المنظور) الطلب من المفحوص الجلوس على طاولة وكرسي وفق وضعية نموذجية، وإعطاؤه ورقة مسطرة وقلماً دون ممحاة، والطلب منه كِتابة الحروف والكلمات والنصوص الموجودة في ورقة الأسئلة للقسم الثَّاني من الاختبار بحسب الفئة العمريَّة/الصفيَّة، ومن ثم وضع الدَّرجات على الإجابات في كل بند وفق سلم التَّصحيح المرفق لكل بند.

●- إن الدَّرجات المتحصلة من القسم الأوَّل من الاختبار هي درجات عامة لكل الفئات العمريَّة/الصفيَّة، تجمع مع الدَّرجات المتحصلة عن إجابات المفحوص في القسم الثَّاني في أي مُستوى (درجات الصَّف الأول) أو (درجات الصَّف الثَّاني) أو (درجات الصَّف الثَّالث) أو (درجات الصَّف الرَّابع).

فمثلاً إذا حصل التِّلميذ على علامة (٥) في القسم الأوَّل من الاختبار، وحصل على علامة (٥٠) حتى نهاية مُستوى الصَّف الثَّاني، فستكون علامته (٥٥).

●- يتكون القسم الأوَّل من ثلاثة مجالات، وكل مجال يتكون من (٣) بنود، والدرجة العليا للمجال الواحد هي (٣ × ٣ = ٩) والدرجة الدنيا للمجال الواحد هي (٣ × ∴ = ∴)، والدرجة الكليَّة للقسم الأوَّل هي (٢٧) درجة.

ويتكون القسم الثَّاني من أربعة مستويات موزعة درجاتها كما يلي:

درجات الصَّف الأول: (٦٢) درجة (٣١ درجة للإملاء المنظور + ٣١ درجة للإملاء غير المنظور).

درجات الصَّف الثَّاني: (٧٢) درجة (٣٦ درجة للإملاء المنظور + ٣٦ درجة للإملاء غير المنظور).

درجات الصَّف الثَّالث: (٦٦) درجة (٣٣ درجة للإملاء المنظور + ٣٣ درجة للإملاء غير المنظور).

درجات الصَّف الرَّابع: (٧٢) درجة (٣٦ درجة للإملاء المنظور + ٣٦ درجة للإملاء غير المنظور).

الدرجة الكليَّة للقسم الثَّاني هي (٢٧٢) درجة، والدرجة الكليَّة لكامل المقياس عند مُستوى الصَّف الرَّابع ولكلا القسمين الأوَّل والثَّاني هي (٢٩٩) درجة.

●- يبدأ الفاحص بتطبيق القسم الثَّاني بأن يحدد العمر الصَّفي للمفحوص، ثم يطبق عليه البنود الَّتي تقابل ذلك العمر، أما البنود الَّتي تسبق ذلك المُستوى الصَّفي فتعطى درجاتها كاملة للمفحوص، مثلاً: إذا كان المفحوص في مُستوى الصَّف الرَّابع يطبق عليه بنود الصَّف الرَّابع، أما بنود الصَّفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث) فتعطى درجاتها كاملة للمفحوص.

●- على الفاحص إيقاف تطبيق الاختبار عندما يفشل المفحوص في الإجابة عن (٦) فقرات من الإملاء المنظور، بالإضافة إلى (٦) فقرات من الإملاء غير المنظور الَّتي تسبق المُستوى الصَّفي له، مثال: إذا فشل مفحوص من الصَّف الرَّابع في الإجابة على (٦) فقرات من البند رقم (١٤)، وفشل في الإجابة على (٦) فقرات من البند رقم (١٥) الخاصة بالصَّف الثَّالث يوقف تطبيق الاختبار.

●- بعد الانتهاء من تطبيق بنود القسم الأوَّل وبنود القسم الثَّاني يتم جمع الدَّرجات الخام لكلا القسمين، وتحول إلى درجات معياريَّة (ذالية) تعبر عن تقدير وصفي للأداء بعد أن تم استخراج المُتَوَسِّط الحسابي

والانحراف المعياري لكل فئة عمرية/صفيَّة من بيانات عيِّنة التَّقنين البالغة (٢٠٠) تلميذ، وهذا التقدير الوصفي للأداء يتراوح بين (+٢ إلى -٢) الَّذي يقابل تقديرات تتراوح بين (مُستوى الكِتابة ممتاز – مُستوى الكِتابة جيد – مُستوى الكِتابة مُتَوَسِّط – مُستوى الكِتابة ضعيف – مُستوى الكِتابة ضعيف جداً) للاختبار ككل وعند كل مُستوى صفي، ومن بيانات عيِّنة التَّقنين تم التوصل إلى وضع درجات تائية (**T.Scores**)، وهي درجات معياريَّة مُعدَّلة مُتَوَسِّطها (٥٠) وانحرافها المعياري (١٠) تقابل كل درجة خام عند كل فئة عمريَّة/صفيَّة[١].

*** – مؤشرات الصِّدق والثَّبات:**

تم بناء اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بصورته الأولى من حيث تعليمات التَّطبيق، وعدد البنود والَّتي بلغ عددها في الصُّورة الأولى (٢١) بنداً، وزمن التَّطبيق، ومفتاح التَّصحيح، بعد العودة إلى الدِّراسات السَّابقة، وإلى كتب القراءة والإملاء، وبالاستناد إلى خبرة الباحثة الميدانية، لتلائم الهدف العام والأهداف الفرعيَّة للاختبار، وتم التحقق من **صدق المحتوى** بعرض الاختبار على مجموعة من المحَكّمين بلغ عددهم (١٤) محَكّماً (١٠ مدرسين من جامعتي دمشق والبعث فرع حمص من حملة درجة الدكتوراه، ٤ موجهين اختصاصيين لمادة اللغة العربيَّة في محافظة دمشق وحمص للحلقة الأولى من التعليم الأساسي)[٢]، وقام المحَكّمون بكِتابة الملاحظات والمقترحات عن أهداف الاختبار في كل قسم وعند كل مُستوى عمري/صفي، كما أكدوا على ضرورة إعادة صياغة التعليمات من حيث المعنى واللغة، وأن بعض البنود لا تناسب الفئة العمريَّة/الصفيَّة، وتعديل بعض الكلمات والجمل والنصوص لتضم جميع مهارات كِتابة اللغة العربيَّة عند مُستوى الصَّف الرَّابع، وتقليص عدد الفقرات في بعض البنود، وحذف بنود أخرى، وإضافة بنود جديدة، ودمج بنود مع بعضها لينقص عدد البنود وتصبح (١٧) بنداً، وتم إجراء التعديلات الضرورية بناءً على آراء المحَكّمين.

كما تم إجراء (**دراسة استطلاعية**) للاختبار من التَّطبيق على عيِّنة مكونة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصَّفوف (الأوَّل والثَّاني والثَّالث والرَّابع) اختيروا من مدرستي حلقة أولى للتعليم الأساسي بحمص، كما يظهر الجدول رقم (١٤) التالي:

الجدول رقم (١٤) خصائص العيِّنة الاستطلاعية

لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

المدرسة	المرحلة التعليمية	جنس أفراد العيِّنة		المجموع
		ذُكور	إناث	
علي بن أبي طالب	صف أول	٣	٢	٥
	صف ثاني	٣	٢	٥
	صف ثالث	٣	٢	٥
	صف رابع	٣	٢	٥

١ – يمكن العودة إلى المُلحق رقم (٦) للاطّلاع على جداول تحويل الدَّرجات الخام لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة.

٢ – يمكن العودة إلى المُلحق رقم (٢) للاطّلاع على أسماء المحَكّمين واختصاصاتهم العلميَّة.

أحمد متعب الدرويش	صف أول	٢	٣	٥
	صف ثاني	٢	٣	٥
	صف ثالث	٢	٣	٥
	صف رابع	٢	٣	٥
المجموع الكلي		٢٠	٢٠	٤٠

كما تم الاستعانة بـ(١٠) مُعلِّمين (بواقع ٤ تلاميذ لكل مُعلِّم) اختيروا من كلا المدرستين عند كل مُستوى صفي، تم تدريبيهم على تطبيق الاختبار، واستمر التَّطبيق لمدة (٤) أيام، وكان الغرض من الدِّراسة الاستطلاعية التعرف على الصُعوبات الَّتي تعترض تطبيق الاختبار من وجهة نظر المُعلِّمين ومن خلال ملاحظة أداء التَّلاميذ، لجمع الملاحظات عن وضوح التعليمات وإجراءات التَّطبيق والتَّصحيح لكل بند، والتأكد من ملاءمة البنود للمفحوصين وللهدف العام والأهداف الفرعيَّة للاختبار، ومدى فهم المفحوص لما هو مطلوب منه في المهمة الاختبارية، وحساب مُتَوَسِّط الزمن المستغرق للتطبيق، وترتيب البنود بحسب معاملات السُّهولة والصُّعوبة باستخدام المُعادلة التالية:

$$\text{معاملات السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات غير الصحيحة}}$$

(مخائيل، ٢٠٠٦، ص٧٦)

وبعد التَّطبيق الاستطلاعي تم جمع الملاحظات الميدانية عن المشكلات المرتبطة بإجراءات التَّطبيق وتعليمات التَّصحيح ووضع الدَّرجات لكل بند، ومدى وضوح البنود من قبل كل من الفاحص والمفحوص، وكفاية زمن التَّطبيق، والاستعانة بتلك الملاحظات للقيام بالتعديلات الضرورية، كما تم ترتيب البنود وفق معاملات السُّهولة والصُّعوبة للقسم الثَّاني من الاختبار فقط لكل مُستوى صفي (أول، ثاني، ثالث، رابع)، كما يظهر في الجدول رقم (١٥) كما يلي:

الجدول رقم (١٥) ترتيب بنود اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة وفق معاملات السُّهولة

مُستوى الصَّف الأول				
البند (١٠)	حروف الإملاء المنظور	معامل السُّهولة	البند (١١)	حروف الإملاء غير المنظور	معامل السُّهولة
	ع	٠,٧٧		أ	٠,٧٤
	د	٠,٧٣		ب	٠,٧١
	ح	٠,٦٩		ن	٠,٦٥
	ز	٠,٦٩		و	٠,٦٢
	ك	٠,٦٦		ش	٠,٦
	ظ	٠,٥٨		غ	٠,٥٥
	س	٠,٥٦		ف	٠,٥٢
	ي	٠,٤٦		ه	٠,٤٧
	ت	٠,٤		م	٠,٤٥
	ث	٠,٣٨		ر	٠,٣٩
	ص	٠,٣٣		ف	٠,٣٢
	ض	٠,٣٢		ط	٠,٣

مُستوى الصَّف الثَّاني				
البند (١٢)	كلمات الإملاء المنظور	معامل السُّهولة	البند (١٣)	كلمات الإملاء غير المنظور	معامل السُّهولة
	طبل	٠,٧		باب	٠,٦٨
	بطة	٠,٧		لبن	٠,٦٣
	كرم	٠,٦٤		قرد	٠,٦
	ريم	٠,٦١		فول	٠,٥٧
	ملعب	٠,٦		حصان	٠,٥٤
	عبير	٠,٥٦		شمس	٠,٥٤
	كِتاب	٠,٥٦		قطار	٠,٥٣
	سامر	٠,٤٨		دجاجة	٠,٤٩
	فراس	٠,٣٨		جدتي	٠,٤
	مدرسة	٠,٣٧		زورق	٠,٣٣
	وردة	٠,٣		سيارة	٠,٢٨
	أرنب	٠,٢٩		انتظر	٠,٢٢
مُستوى الصَّف الثَّالث					
البند (١٤)	جمل الإملاء المنظور	معامل السُّهولة	البند (١٥)	جمل الإملاء غير المنظور	معامل السُّهولة
	خرج المستعمر الفرنسي من سورية	٠,٧		كل صباح نغني نشيط الوطن	٠,٦٧
	زرنا قلعة الحصن وصعدنا البرج	٠,٥٤		في حماة ناعورة لجر المياه	٠,٥٢
	القمر يشع نوره في المساء	٠,٥٢		الحاسوب جهاز متطور لتخزين البيانات	٠,٥
	ذهبت سهام إلى حديقة الحيوان	٠,٥		يقع الجامع الأموي في دمشق	٠,٤٧
	أذهب كل صباح إلى المدرسة	٠,٤٤		يصنع فراس طائرة ورقية صغيرة	٠,٤٢
	درس ابن النفيس طب العيون	٠,٣٩		وصل موج البحر إلى الشاطئ	٠,٣
مُستوى الصَّف الرَّابع					
البند (١٦)	نص الإملاء المنظور		البند (١٧)	نص الإملاء غير المنظور	
	تم اختيار نص (صناعة السيارات في سورية) من كِتاب القراءة للصف الرَّابع يتضمن (٦٠) كلمة جديدة، ومُستوى الصُّعوبة فيها تقديري بناءً على تقديرات المحَكّمين وخبرة الباحثة والتَّطبيق الاستطلاعي.			تم اختيار نص (صناعة الغزل والنسيج في سورية) من كِتاب القراءة للصف الرَّابع يتضمن (٦٠) كلمة جديدة، مُستوى الصُّعوبة فيها تقديري بناءً على آراء المحَكّمين وخبرة الباحثة والتَّطبيق الاستطلاعي.	

يُلاحظ من الجدول رقم (١٥) أن معاملات السُّهولة للصفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث) تراوحت بين (٠,٧٧ إلى ٠,٢٢)، أما معاملات السُّهولة لبنود مرحلة الصَّف الرَّابع فقد بنيت على أساس تقديرات المحَكّمين وخبرة الباحثة ونتائج التَّطبيق الاستطلاعي والَّتي لا يمكن إخضاعها للمعالجة الإحصائية. وبالمقابل يلاحظ أن البنود السهلة الَّتي تقل معاملات السُّهولة فيها عن (٠,٥) تتجمع في نهاية كل مُستوى صفي، أما البنود السهلة تتجمع في بداية ووسط كل مرحلة صفيَّة، مما يؤسس **للصدق التمييزي** لبنود الاختبار في التمييز بين ذوي المستويات الأعلى والمستويات الأدنى في مهارات الكِتابة، ومن نتائج الدِّراسة الاستطلاعية حسب مُتَوَسِّط الزمن للإجابة عن كامل البنود عند مُستوى الصَّف الرَّابع والَّتي وصلت إلى (٤٥) دقيقة كحد أقصى.

كما حُسب **الصّدق البنائي** للاختبار من خلال التَّطبيق على عيِّنة اختيرت بطريقة تراعي قدر الإمكان توزع المناطق التعليمية لمدينة حمص من تلامذة (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) الأساسي، اختيروا من خمس مدارس حلقة أولى من التعليم الأساسي بلغ عددهم الإجمالي (١٢٠) فرداً (٦٠ ذُكور، ٦٠ إناث)، كما يظهر الجدول رقم (١٦):

الجدول رقم (١٦)

خصائص عيِّنة الصّدق والثَّبات لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

المدرسة	المرحلة التعليمية	جنس أفراد العيّنة		المجموع
		ذُكور	إناث	
علي بن أبي طالب	صف أول	٣	٣	٦
	صف ثاني	٣	٣	٦
	صف ثالث	٣	٣	٦
	صف رابع	٣	٣	٦
عكرمة المخزومي	صف أول	٣	٣	٦
	صف ثاني	٣	٣	٦
	صف ثالث	٣	٣	٦
	صف رابع	٣	٣	٦
أحمد إسماعيل	صف أول	٣	٣	٦
	صف ثاني	٣	٣	٦
	صف ثالث	٣	٣	٦
	صف رابع	٣	٣	٦
أديب العلي	صف أول	٣	٣	٦
	صف ثاني	٣	٣	٦
	صف ثالث	٣	٣	٦
	صف رابع	٣	٣	٦
الإرشاد	صف أول	٣	٣	٦
	صف ثاني	٣	٣	٦
	صف ثالث	٣	٣	٦
	صف رابع	٣	٣	٦
المجموع الكلي		٦٠	٦٠	١٢٠

كما تم الاستعانة بـ(٢٤) مُعلِّماً (بواقع ٥ تلاميذ لكل مُعلِّم) اختيروا من المدارس السَّابقة عند كل مُستوى صفي، وتم تدريبيهم على تطبيق الاختبار، واستمر التَّطبيق لمدة (١٠) أيام، وحسب **الصّدق البنائي** للاختبار بارتباط كل بند بالبنود الأخرى كما يظهر في الجدول رقم (١٧):

الجدول رقم (١٧) مؤشرات الصّدق البنائي لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

ارتباط بيرسون	رقم البند																
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧
١	-	٠,٧٦	٠,٧	٠,٦٥	٠,٥٦	٠,٦٢	٠,٦٢	٠,٥٨	٠,٦٥	٠,٣٣	٠,٣٥	٠,٥٣	٠,٥٥	٠,٣٤	٠,٥٩	٠,٥٧	٠,٤٦
٢	-	-	٠,٧٩	٠,٧	٠,٦٧	٠,٦٥	٠,٦٣	٠,٦٧	٠,٦٥	٠,٦٣	٠,٦٧	٠,٧٦	٠,٢٨	٠,٤٧	٠,٣٨	٠,٨٢	٠,٧٦
٣	-	-	-	٠,٨	٠,٦٨	٠,٧٢	٠,٦٤	٠,٦٧	٠,٧٤	٠,٣٣	٠,٢٨	٠,٤٩	٠,٥١	٠,٣٧	٠,٣٢	٠,٦١	٠,٥٧
٤	-	-	-	-	٠,٧٨	٠,٧٣	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٦٦	٠,٤٩	٠,٣٢	٠,٣٦	٠,٣٥	٠,٤	٠,٣٤	٠,٥١	٠,٤٣
٥	-	-	-	-	-	٠,٧٨	٠,٥٨	٠,٥٦	٠,٧	٠,٦٨	٠,٣٨	٠,٤	٠,٣٨	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٧٩	٠,٧٥
٦	-	-	-	-	-	-	٠,٦٤	٠,٥٩	٠,٦٤	٠,٣٢	٠,٣٨	٠,٥	٠,٥	٠,٤	٠,٣٧	٠,٧٦	٠,٧
٧	-	-	-	-	-	-	-	٠,٦٢	٠,٧١	٠,٣	٠,٢٥	٠,٥١	٠,٥١	٠,٤	٠,٣٦	٠,٨٢	٠,٧٥
٨	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٧	٠,٣٤	٠,٣٨	٠,٤١	٠,٤	٠,٣٩	٠,٣٧	٠,٨٢	٠,٧٢
٩	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٤٢	٠,٣٥	٠,٤٦	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٤٤	٠,٨٢	٠,٨
١٠	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٩١	٠,٩	٠,٩	٠,٩	٠,٩	٠,٩١	٠,٨٨
١١	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٨٨	٠,٨٩	٠,٩٧	٠,٩٣	٠,٨٩	٠,٩٢
١٢	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٧٧	٠,٩٤	٠,٩٤	٠,٩٣	٠,٩١
١٣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٩٨	٠,٩٨	٠,٩٨	٠,٩٦
١٤	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٨٨	٠,٩٤	٠,٩٧
١٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٩	٠,٩٨
١٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٩٤
١٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
العدد	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠

يُلاحظ من الجدول رقم (١٧) أن جميع معاملات الارتباطات بين الدَّرجات الفرعيَّة للاختبار وعند كل مُستوى صفي كانت دالة إحصائياً عند مُستوى دلالة (٠,٠٥)، والَّتي تراوحت بين (٠,٣٢) إلى (٠,٩٨)، كما لوحظ أن الارتباطات بين البنود كانت ترتفع كلما اتجهنا نحو الأعلى للبنود (١٥) (١٦) (١٧) حيث تراوحت الارتباطات بين (٠,٥٧) إلى (٠,٩٨)، مما يشير إلى زيادة في مُتَوَسِّط الدَّرجات بزيادة العمر.

كما حُسب **الصّدق المِحَكّي** للاختبار بدلالة درجات عيِّنة التَّلاميذ السَّابقة الَّتي تظهر في الجدول رقم (١٧) في مادة القراءة والإملاء عند كل من الصَّفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) بحسب السجلات المدرسيَّة للفصل الثَّاني (٢٠١١-٢٠١٢)، ويظهر في الجدول رقم (١٨) نتائج الصّدق المِحَكّي للاختبار بدلالة المحصلات الدراسية في القراءة والإملاء كما يلي:

الجدول رقم (١٨)

مؤشرات الصّدق المِحَكّي لاختبار

تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة عند كل مُستوى عمري/صفي

صف أول			
الاختبار/المحك	العدد (ن)	بيرسون	الدلالة
صُعوبات تَعلُّم الكِتابة	٣٠	٠,٩*	٠,٠٠٠
القراءة والإملاء			

صف ثاني			
الاختبار/المحَك	العدد (ن)	بيرسون	الدلالة
صُعوبات تَعلُّم الكِتابة	٣٠	٠,٨٥٥*	٠,٠٠٠
القراءة والإملاء			
صف ثالث			
الاختبار/المحَك	العدد (ن)	بيرسون	الدلالة
صُعوبات تَعلُّم الكِتابة	٣٠	٠,٨٠٧*	٠,٠٠٠
القراءة والإملاء			
صف رابع			
الاختبار/المحَك	العدد (ن)	بيرسون	الدلالة
صُعوبات تَعلُّم الكِتابة	٣٠	٠,٨٣٢*	٠,٠٠٠
القراءة والإملاء			

يُلاحظ من الجدول رقم (١٨) أن الصِّدق المِحَكِّي للاختبار بدلالة درجات التَّلاميذ في القراءة والإملاء كانت جميعها مرتفعة ودالة عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا ما يؤكد أن هناك ارتباطاً بين محتوى الاختبار ومحتوى كتب القراءة والإملاء عند كل مرحلة عمريَّة/صفيَّة، مما يؤسس لصدق الاختبار عموماً.

كما حُسب **صدق الفرق المتقابلة** بين مجموعة من ذوي التحصيل المُرتفع في القراءة والإملاء (تتراوح علاماتهم بين ٩-١٠ وفق السجلات المدرسيَّة) وعددهم (٨٠) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة من ذوي التحصيل المتدني في القراءة والإملاء (تتراوح علاماتهم بين ٠-٤ وفق السجلات المدرسيَّة) وعددهم (٨٠) تلميذاً وتلميذة، من الصَّفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) الأساسي، تم اختيارهم من المدارس الخمس الَّتي تظهر في الجدول رقم (١٧) آنف الذكر، وتم الاستفادة من بعض درجات عيِّنة الصِّدق والثَّبات السَّابقة، حيث طبِّق على هذه العيِّنة اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بالاستعانة بـ(١٠) مُعلِّمين بواقع (١٦) تلميذاً لكل مُعلِّم، وتم التَّطبيق خلال (٥) أيام، وتم حساب الفروق باستخدام مُعادلة **(T-Test)** كما يظهر في الجدول رقم (١٩):

الجدول رقم (١٩) مؤشرات صدق الفرق المتقابلة لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

صف أول	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	T	الدلالة
متفوقون تحصيلاً	٢٠	٨٧,٥	١,٥	٩,٢٥	٠,٠٠٠
ضعاف تحصيلاً	٢٠	٧٢	٥		
صف ثاني	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	T	الدلالة
متفوقون تحصيلاً	٢٠	١٥٩,٣	١,٧	٥,٤١	٠,٠٠٠
ضعاف تحصيلاً	٢٠	١٤٠	١٠,٦		
صف ثالث	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	T	الدلالة
متفوقون تحصيلاً	٢٠	٢٢٥,٢	١,٩٨	٥,٤٣	٠,٠٠٠
ضعاف تحصيلاً	٢٠	٢١٠	٨,٤٤		
صف رابع	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	T	الدلالة
متفوقون تحصيلاً	٢٠	٢٩٦,٢	٣,٥٢	١١,٥٣٣	٠,٠٠٠
ضعاف تحصيلاً	٢٠	٢٥٣,٢	١١,٢٥		

يُلاحظ من الجدول رقم (١٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين تحصيلاً والضعاف تحصيلاً على الاختبار عند كل مرحلة عمريَّة/صفيَّة، وجميعها كانت دالة عند مُستوى (٠,٠٥)، مما يؤسس للصدق التمييزي للاختبار، وأن الاختبار يميز بين المتفوقين في تحصيلهم والضعاف في تحصيلهم.

أما **ثبات** الاختبار فقد حسب بطريقة إعادة التَّطبيق بعد مرور (١٤) يوماً من التَّطبيق الأول، وبطريقة ثبات (ألفا كرنباخ) للفئات الصفيَّة (أوَّل، ثاني، ثالث، رابع)، وذلك كما يظهر في الجدول رقم (٢٠):

الجدول رقم (٢٠) مؤشرات ثبات اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

المرحلة العمريَّة/الصفيَّة	ثبات الإعادة	ثبات (ألفا كرنباخ)	العيِّنة (ن)
صف أول	٠,٩١	٠,٨٩	٣٠
صف ثاني	٠,٨١	٠,٧٨	٣٠
صف ثالث	٠,٨٨	٠,٨٦٥	٣٠
صف رابع	٠,٨٩	٠,٨٦٢	٣٠
العيِّنة الكليَّة	٠,٨٧٢٥	٠,٨٤٩	١٢٠

يُلاحظ من الجدول رقم (٢٠) أن جميع معاملات الثَّبات بالإعادة كانت دالة عند مُستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يؤكد أن الاختبار ثابت في قياس السمة المقيسة في حالة إعادة التَّطبيق على نفس العيِّنة، أما الثَّبات بطريقة معامل (ألفا – كرنباخ) فجميعها كانت دالة ومرتفعة عند كل مُستوى صفي، مما يشير إلى أن درجات الاختبار متسقة داخلياً فيما بينها.

***- عيِّنة التَّقنين والمعايير:**

تم تعيير الصُّورة النهائية لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة على عيِّنة (**طبقية متساوية**) باختيار أعداد متساوية من كل فئة صفيَّة (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع)، وقد بلغت عيِّنة التعيير (٢٠٠) تلميذ مقسمين بالتساوي لكلا الجنسين (١٠٠ ذُكور، ١٠٠ إناث)، تم اختيارهم من المدارس الخمس الَّتي تظهر في الجدول رقم (١٧) آنف الذكر، كما تم الاستفادة من بيانات الصِّدق والثَّبات السَّابقة، ويظهر الجدول رقم (٢١) خصائص عيِّنة التعيير:

الجدول رقم (٢١)

خصائص عيِّنة التعيير لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

المدرسة	المرحلة التعليمية	جنس أفراد العيِّنة		المجموع
		ذُكور	إناث	
علي بن أبي طالب	صف أول	٥	٥	١٠
	صف ثاني	٥	٥	١٠
	صف ثالث	٥	٥	١٠
	صف رابع	٥	٥	١٠
عكرمة المخزومي	صف أول	٥	٥	١٠
	صف ثاني	٥	٥	١٠
	صف ثالث	٥	٥	١٠
	صف رابع	٥	٥	١٠

أحمد إسماعيل	صف أول	٥	٥	١٠
	صف ثاني	٥	٥	١٠
	صف ثالث	٥	٥	١٠
	صف رابع	٥	٥	١٠
أديب العلي	صف أول	٥	٥	١٠
	صف ثاني	٥	٥	١٠
	صف ثالث	٥	٥	١٠
	صف رابع	٥	٥	١٠
الإرشاد	صف أول	٥	٥	١٠
	صف ثاني	٥	٥	١٠
	صف ثالث	٥	٥	١٠
	صف رابع	٥	٥	١٠
المجموع الكلي		١٠٠	١٠٠	٢٠٠

ومن بيانات عيِّنة التعيير تم استخراج المُتَوَسِّط الحسابي والانحراف المعياري لكل فئة صفيَّة (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) كما يظهر في الجدول رقم (٢٢)، ومن خلال المُتَوَسِّط والانحراف المعياري يمكن تحديد التقدير الوصفي للأداء كما ذكرنا سابقاً لكل فئة عمريَّة/صفيَّة.

الجدول رقم (٢٢)

المُتَوَسِّطات والانحرافات المعياريَّة لعيِّنة تقنين اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

الفئة الصفيَّة	صف أول	صف ثاني	صف ثالث	صف رابع
المقابلات العمريَّة	(٦ إلى ٦,١١) سنة	(٧ إلى ٧,١١) سنة	(٨ إلى ٨,١١) سنة	(٩ إلى ١٠) سنة
المُتَوَسِّط	٨٠	١٥٤	٢٢١	٢٧٨
الانحراف المعياري	٩,٥	١,١	٩,٩	١,٩

ولحساب الدرجة المعياريَّة (الذالية) للمفحوص، تُحدد الفئة العمريَّة/الصفيَّة له، ثم تحسب درجته الخام الَّتي حصل عليها بعد تطبيق كلا قسمي الاختبار (القسم الأوَّل والقسم الثَّاني)، ثم تطرح الدرجة الخام من مُتَوَسِّط الفئة الصفيَّة الَّتي ينتمي إليها المفحوص، ثم تقسم على الانحراف المعياري، كما في المُعادلة التالية:

$$\text{الدرجة المعيارية الذالية (ذ)} = \frac{\text{الدرجة الخام (خ)} - \text{المتوسط (م)}}{\text{الانحراف المعياري (ع)}}$$

مثال: إذا حصل تلميذ في الصَّف الرَّابع على درجة خام مقدارها (٢٩٠)، فإن درجته الذالية هي: (٢٩٠ – ٢٧٨) ÷ ١,٩ = +٦,٣ وهذا يعني أنه يقع في مُستوى (الممتاز) في مهارات الكِتابة بالنسبة للفئة العمريَّة/الصفيَّة الَّتي ينتمي إليها كما يظهر في الجدول رقم (٢٣):

الجدول رقم (٢٣) التقدير الوصفي للأداء

لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

التقدير الوصفي للأداء	مُستوى مهارات الكِتابة
+٢ فأكثر	مُستوى الكِتابة ممتاز
+١	مُستوى الكِتابة جيد
صفر	مُستوى الكِتابة مُتَوَسِّط
-١	مُستوى الكِتابة ضعيف
-٢ وأقل	مُستوى الكِتابة ضعيف جداً

ومن بيانات عيِّنة التَّقنين تم التوصل إلى وضع درجات تائية (**T.Scores**)، وهي درجات معياريَّة مُعدَّلة مُتَوَسِّطها (٥٠) وانحرافها المعياري (١٠) تقابل كل درجة خام عند كل فئة عمريَّة/صفيَّة، ويمكن العودة إلى المُلحق رقم (٦) للاطِّلاع على جداول تحويل الدَّرجات الخام.

٢- البرنامج التَّدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات التَعلُّم (إعداد الباحثة)[١]:

وهو من تصميم الباحثة لتحقيق الهدف العام والأهداف الفرعيَّة الَّتي تسعى الدِّراسة الحاليَّة لبلوغها لدى تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة من مُستوى الصَّف الرَّابع الأساسي، لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكِتابة بالإملاء المنظور (النَّسخ)، والإملاء غير المنظور (التَّهجئة) للحروف والكلمات والجمل والنصوص، باستخدام استراتيجية العمليات النفسيَّة للإدراك البصري، يناسب تلامذة صُعوبات الكِتابة من الفئة العمريَّة (٩ إلى ما دون ١٠) سنوات، وقد مر تصميم البرنامج التَّدريبي بعدة مراحل هي:

أ- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعيَّة:

● **الهدف العام:** تدريب تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة من مرحلة الصَّف الرَّابع الأساسي من الفئة العمريَّة بين (٩ إلى ما دون ١٠) سنوات لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكِتابة الأساسيَّة للإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة).

● **الأهداف الفرعيَّة:**

- تنمية مهارات الإدراك البصري لدى تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة من مرحلة الصَّف الرَّابع الأساسي من الفئة العمريَّة بين (٩ إلى ما دون ١٠) سنوات، ويتفرع عن هذا الهدف:

تنمية وعلاج صُعوبات التمييز البصري (الشكل).

تنمية وعلاج صُعوبات التمييز البصري (الحجم).

تنمية وعلاج صُعوبات الشكل والأرضية.

تنمية وعلاج صُعوبات الإغلاق البصري.

١- يمكن العودة إلى المُلحق رقم (٨) للاطِّلاع على جلسات البرنامج التَّدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكِتابة لدى تلامذة صُعوبات التَعلُّم.

تنمية وعلاج صُعوبات الذَّاكرة البصريَّة.

- تنمية مهارات الكِتابة بالإملاء المنظور (بالنَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة) لدى تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة من مرحلة الصَّف الرَّابع الأساسي من الفئة العمريَّة بين (٩ إلى ما دون ١٠) سنوات، ويتفرع عن هذا الهدف:

تنمية وعلاج صُعوبات كِتابة الحروف المتطابقة في الشكل بالإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة).

تنمية وعلاج صُعوبات كِتابة الهاء والتاء المربوطة بالإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة).

تنمية وعلاج صُعوبات كِتابة اللام الشَّمسيَّة واللام القمريَّة بالإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة).

تنمية وعلاج صُعوبات كِتابة الهمزات بأنواعها الخمسة (أ – إ – ئ – ء – ؤ) بالإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة).

تنمية وعلاج صُعوبات تنقيط الحروف والكلمات بالإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة).

تنمية وعلاج صُعوبات الكِتابة على السَّطر في خط أفقي وترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجملة الواحدة بالإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة).

ب- تحكيم الصُّورة الأولية للبرنامج التَّدريبي بعرضه على مجموعة محَكّمين:

تم التحقق من (**صدق محتوى**) البرنامج التَّدريبي بعرضه على مجموعة محَكّمين عددهم الإجمالي (١٤) محَكّماً هم ذات المحَكّمين السابقين لاختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة[١]، وكان الهدف من تحكيم البرنامج بيان ملاحظات المحَكّمين لمدى ملاءمة جلسات البرنامج وعددها وشمولها لمحتوى مهارات الإدراك البصري في مجالات (التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشكل والأرضية، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، وصُعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة)، لتجاوز أخطاء الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة من مُستوى الصَّف الرَّابع الأساسي في مجالي الكِتابة بالإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة)، من حيث وضوح المعنى والصياغة اللغوية لإجراءات تطبيق الجلسَّات التَّدريبية، ومدى ملاءمة وسائل التعليم، واستراتيجية التدريس، وكفاية زمن التَّطبيق بالنسبة للهدف العام والأهداف الفرعيَّة، ومدى ملاءمتها لمُستوى القدرات العقليَّة والنمائيَّة والمعرفيَّة لأفراد الفئة المُستهدفة (تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة من الفئة العمريَّة عمر ٩ إلى ما دون ١٠ سنوات). وقدّم المحَكّمون ملاحظاتهم الَّتي بينوا فيها ضرورة إضافة جلسة في بداية البرنامج التَّدريبي يشارك فيها أولياء الأمور إلى جانب المُعلّمة، لغاية التهيئة العامة لتلامذة صُعوبات التَعلُّم من (أفراد العيِّنة التَّجريبية) لضمان

---

١ – يمكن العودة إلى المُلحق رقم (٢) للاطّلاع على أسماء المحَكّمين واختصاصاتهم العلميّة.

مشاركتهم الإيجابية والفاعلة في الجلسَّات التالية، كما اقترحوا زيادة عدد الجلسَّات لتصبح (٢٢) جلسة بدلاً من (١٦) جلسة، من خلال تجزئة بعض الأهداف السلوكية وتنفيذها ضمن جلستين أو أكثر، وتجزئة أهداف سلوكية أخرى ضمن الجلسة الواحدة (بعضها يهدف إلى تنمية مهارات الإدراك البصري قبل تنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة، وبعضها يهدف إلى تنمية مهارات الكِتابة للحروف والكلمات والجمل والنصوص بالإملاء المنظور، والبعض الآخر يهدف إلى تنمية مهارات الكِتابة للحروف والكلمات والجمل والنصوص بالإملاء غير المنظور)، وتفصيل الشرح في خطوات تنفيذ بعض الأهداف السلوكية الأخرى، وتحديد زمن كل جلسة تدريبيَّة بما يتناسب مع هدفها السلوكي وأهدافها الإجرائية والمهارات المعرفيَّة والنمائيَّة للإدراك البصري المتضمنة فيها، وزيادة عدد الوسائل التعليمية وتحسين جودتها (كالبطاقات، والصور..إلخ)، وزيادة المهمات التَّدريبية الَّتي يجب على تلامذة صُعوبات الكِتابة أداؤها حتى يصلوا إلى مُستوى الإتقان، وتفعيل استراتيجية العمليات النفسيَّة للإدراك البصري لتصبح أكثر كفاءة وفاعلية في تحقيق الأهداف، وتصبح أكثر ملاءمة للفئة العمريَّة والصفيَّة، والحرص على ضرورة تفعيل التعزيز المعنوي المباشر وفور صدور الاستجابة من تلميذ صُعوبات التَعلُّم لتثبيت المهارات المُستهدفة حتى نهاية البرنامج التَّدريبي.

ج- الصُورة النهائية للبرنامج التَّدريبي الَّذي يضم (٢٢) جلسة تدريبيَّة موزعة كما يلي:

الجلسة الأولى: التهيئة العامة لتلامذة صُعوبات الكِتابة من أفراد العيِّنة التَّجريبية المشاركين في البرنامج التَّدريبي لتَعلُّم مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكِتابة الأساسيَّة بمشاركة أولياء الأمور.

الجلسة الثَّانية: تنمية وعلاج صُعوبات التمييز البصري للشكل.

الجلسة الثَّالثة: تنمية وعلاج صُعوبات التمييز البصري للحجم.

الجلسة الرَّابعة: تنمية وعلاج صُعوبات التمييز البصري بين الشكل والأرضية.

الجلسة الخامسة: تنمية وعلاج صُعوبات الإغلاق البصري.

الجلسة السَّادسة: تنمية وعلاج صُعوبات الذَّاكرة البصريَّة.

الجلسة السَّابعة: تنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة الحروف العربيَّة المتطابقة في الشكل (ب – ت – ث) (ج – ح – خ) بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

الجلسة الثَّامنة: تنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة الحروف العربيَّة المتطابقة في الشكل (د – ذ) (ر – ز) بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

الجلسة التَّاسعة: تنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة الحروف العربيَّة المتطابقة في الشكل (س – ش) (ص – ض) بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

الجلسة العاشرة: تنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة الحروف العربيَّة المتطابقة في الشكل (ط – ظ) (ع – غ) بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

الجلسة الحادية عشرة تنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة الحروف العربيَّة المتطابقة في الشكل (ف – ق) (ك – ل) بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

الجلسة الثَّانية عشرة: تنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة الحروف العربيَّة المتطابقة في الشكل (ة – ه) بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

الجلسة الثَّالثة عشرة: تنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة اللام الشَّمسيَّة واللام القمريَّة بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.

الجلسة الرَّابعة عشرة: تنمية وعلاج صعوبات تمييز وكتابة الحركات (ـُ) حسب ورودها في الكلمة، والتعرف إلى وظيفتها وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

الجلسة الخامسة عشرة: تنمية وعلاج صعوبات تمييز الهمزة المقترنة بألف ممدودة في (بداية الكلمة) (أ – أ – إ) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

الجلسة السادسة عشرة: تنمية وعلاج صعوبات تمييز الهمزة المقترنة بألف ممدودة في (وسط الكلمة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

الجلسة السابعة عشرة: تنمية وعلاج صعوبات تمييز الهمزة المقترنة بواو في (وسط الكلمة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

الجلسة الثامنة عشرة: تنمية وعلاج صعوبات تمييز الهمزة المقترنة بنبرة في (وسط الكلمة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

الجلسة التاسعة عشرة: تنمية وعلاج صعوبات تمييز الهمزة على السطر في (وسط ونهاية الكلمة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

الجلسة العشرون: تنمية وعلاج صعوبات تمييز الهمزة المتطرفة في نهاية الكلمة (على ألف ممدودة، على واو، على نبرة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

الجلسة الواحدة والعشرون: تنمية وعلاج صُعوبات تنقيط الكلمات والجمل والنصوص بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

الجلسة الثانية والعشرون: تنمية وعلاج صُعوبات الكِتابة على السَّطر في خط أفقي وترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجملة أثناء الكِتابة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة).

ويتضمن البرنامج مجموعة وسائل تعليمية لتحقيق أهدافه العامة والخاصة للبرنامج:

- **بطاقات مطبوع عليها أشكال وحروف وكلمات وجمل ونصوص باللغة العربيَّة.**
- **صور لتعليم كِتابة الحروف والكلمات والجمل بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور.**
- **بعض المعززات المعنوية (تشجيع، ابتسام، مشاركة اجتماعية).**

ثالثاً- عيِّنة الدِّراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها:

إن عيِّنة الدِّراسة الحاليَّة الَّتي تم تطبيق البرنامج التَّدريبي عليها من نوع (**العيِّنة المتحيزة غير الاحتمالية**) وفيها يتم التحديد وبشكل مسبق لمواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن يكونوا متضمنين في هذه العيِّنة، وهذا النوع من العيِّنات يستخدم في البحوث الكمية التَّجريبية وشبه التَّجريبية، وبذلك لا يكون هدف

الباحث هو الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما يكون الهدف هو الحصول على أفراد لهم مواصفات وخصائص تشخيصية معينة تنسجم مع الهدف العام للدراسة (أبو علام، ٢٠٠٤، ص١٧١-١٧٢). وفي الدِّراسة الحاليَّة تكونت عيِّنة الدِّراسة التَّجريبية من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة من مُستوى الصَّف الرَّابع الأساسي (الفصل الأول)، ومن الفئة العمريَّة (٩ إلى ٩,١١) سنة، مقسمين بالتساوي بحسب الجنس (١٠ ذُكور، ١٠ إناث)، ممن يعانون من درجات متفاوتة من صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة وفق الأسس والمعايير الواردة في **الدَّليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليَّة الطبعة الرَّابعة المُعدَّلة (DSM-IV-TR)**، اختيروا من مدرسة للتعليم الأساسي في محافظة دمشق كما يُظهر الجدول رقم (٢٤):

الجدول رقم (٢٤) المدرسة الَّتي سحبت منها

العيِّنة التَّجريبية من تلامذة الصَّف الرَّابع ذوي صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة

المدرسة	العنوان	جنس أفراد العيِّنة		المجموع
		ذُكور	إناث	
إسكندرون	تضامن مسبق الصنع جانب مستوصف الثورة الصحي	١٠	١٠	٢٠

وتم تشخيص أفراد العيِّنة التَّجريبية بتطبيق مِحَكَّات التشخيص المعتمدة في **الدَّليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليَّة الطبعة الرَّابعة المُعدَّلة (DSM-IV-TR)** باتباع الإجراءات التشخيصية التالية:

١- حصر أعداد تلامذة الصَّف الرَّابع (الذُكور والإناث) في الفصل الأوَّل من العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)، حيث بلغ عددهم الإجمالي (١٢٩) تلميذاً وتلميذة، موزعين ضمن (٥) شعب دراسية ضمن مدرسة (إسكندرون).

٢- الاستئناس بترشيحات المُعلِّمين والمُعلِّمات الذين ساهموا بتعيين (٥٩) تلميذاً وتلميذة هم من وجهة نظر هؤلاء المُعلِّمين بحاجة إلى إجراءات التربية الخاصة لتمكينهم من مهارات القراءة والكِتابة الأساسيَّة.

٣- العودة إلى سجلات المحصلات الدراسية (الشفهية والكِتابيَّة) لمادة القراءة والإملاء لهؤلاء التَّلاميذ في الفصل الثَّاني الصَّف الثَّالث وفق سجلات المحصلات الدراسية المدوّنة (للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١)، حيث اختير الذين تراوح مُتَوَسِّط درجاتهم (من ٥ إلى صفر درجة) وبلغ عددهم الإجمالي (٥٣) تلميذاً وتلميذة (٣٠ ذُكور، ٢٣ إناث).

٤- تطبيق (مِحَك الاستبعاد) لأي إعاقة حسيَّة، أو إعاقة حركيَّة وذلك بالعودة إلى سجلات التَّلاميذ الصحية ومن خلال الملاحظة المباشرة، حيث لم يتم استبعاد أي تلميذ من الذُكور أو من الإناث، وتبيّن أن لا أحد يعاني إعاقة ظاهرية (حسيَّة سمعيَّة بصريَّة، أو حركيَّة)، وما تبقى هو (٥٣) تلميذاً وتلميذة (٣٠ ذُكور، ٢٣ إناث).

٥- تطبيق مِحَك صُعوبات العمليات النمائيَّة للإدراك البصري باستخدام (اختبار التَّداعي البصري الحركي، اختبار التَّكامل البصري الحركي، اختبار التَّحليل البَصَري الحركي)، حيث تم استبعاد (٣) تلاميذ ذُكور بالإضافة إلى تلميذتين من الإناث فقط لم تكشف نتائج تصحيح إجاباتهم على الاختبارات السَّابقة أنهم يعانون من أية صُعوبات في العمليات النمائيَّة للإدراك البصري في أي من الاختبارات الثلاثة السَّابقة، حيث حصلوا على علامات مرتفعة في كل اختبار تراوحت درجاتهم المعياريَّة من (١ إلى ٢ انحراف معياري فوق المُتَوَسِّط على كل اختبار)، وما تبقّى من العيِّنة هو (٤٨) تلميذاً وتلميذة (٢٧ ذُكور، ٢١ إناث).

٦- تطبيق اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة (المُعدّ من قبل الباحثة) على ما تبقّى من هؤلاء التَّلاميذ **فقط**، حيث تم استبعاد (٩) تلاميذ (٦ ذُكور، ٣ إناث) ثبت من خلال التَّطبيق أنهم من ذوي التحصيل المرتفع، حيث حصلوا على علامات بمعدل من (١ إلى ٢ انحراف معياري فوق المُتَوَسِّط)، وما تبقّى من التَّلاميذ وبلغ عددهم (٣٩) تلميذاً وتلميذة (٢١ ذُكور، ١٨ إناث).

٧- تطبيق اختبار الذَّكاء (المصفوفات المُتتابعة لرافن) على ما تبقّى من هؤلاء التَّلاميذ **فقط** وفق (مِحَك التباعد) لتحديد التباعد بين الذَّكاء والتحصيل في الكِتابة، حيث تم استبعاد (١١) تلميذاً وتلميذة (٨ ذُكور، ٣ إناث) حصلوا على درجات مرتفعة (من ١ إلى ٣ انحراف معياري فوق المتوسط)، وما تبقّى من العيِّنة هو (٢٨) تلميذاً وتلميذة (١٣ ذُكور، ١٥ إناث).

٨- في المحصّلة النهائية تبقّى (٢٨) تلميذاً وتلميذة (١٣ ذُكور، ١٥ إناث)، وتم انتقاء (٢٠) فرداً منهم (١٠ ذُكور، ١٠ إناث) هم الذين حصلوا على أقل التقديرات وفق المِحَكَّات التشخيصية السَّابقة.

رابعاً- إجراءات تنفيذ البرنامج التَّدريبي:

قامت الباحثة بالإجراءات التَّالية لتحقيق الهدف العام للدِّراسة الحاليَّة:

١- فرز أفراد المجموعة (التجريبيَّة) من تلامذة صعوبات الكِتابة الأساسيَّة ممن يعانون صُعوبات في مهارات الإدراك البَصري وفق مِحكّات التَّشخيص الواردة في **الدَّليل التَّشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليَّة الطَّبعة الرَّابعة المُعدَّلة (DSM-IV-TR)**.

٢- تصميم جلسات البرنامج التَّدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكِتابة الأساسيَّة، وعرض البرنامج على محكّمين، والتَّحقق من وضوح أهدافه، ودقَّة إجراءات تطبيق جلساته التدريبيَّة، ومناسبة أهدافه ووسائله التَّعليميَّة وزمن تطبيق كل جلسة..إلخ للقدرات العقليَّة والمعرفيَّة لتلامذة صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة من مستوى الصَّف الرَّابع الأساسي.

٣- التطبيق المكثف لجلسات البرنامج التَّدريبي خلال مدة بحدود (٦) أسابيع وخلال (٤٢) يوماً، من تاريخ (٢٠١٢/٣/١٣ حتى ٢٠١٢/٤/٢٥)، بمعدَّل (٣ إلى ٤) جلسات أسبوعيَّاً، بالتنسيق مع إدارة المدرسة بما يضمن عدم تعطيل سير الدِّراسة فيها وفق الجدول المدرسي المُقرَّر من قبل إدارة المدرسة.

٤- التحقق من فعاليَّة البرنامج التدريبي بإجراء المُقارنات بين القياسات القبليَّة والبعديَّة المُباشرة والبعديَّة التَّتبعيَّة (المؤجَّلة) لكل من مهارات الإدراك البصري ومهارات الكِتابة الأساسيَّة.

٥- مناقشة نتائج الدِّراسة الحاليَّة في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وتنفيذ وتطبيق جلسات البرنامج التدريبي، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدِّراسات السَّابقة، والتوصّل إلى مجموعة من التَّوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة ومقترحاتها

- تمهيد:

أولاً- المعالجة الإحصائية للفرضيات.

ثانياً- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

ثالثاً- توصيات الدراسة.

رابعاً- بحوث مقترحة.

تمهيد:

تناول الفصل الخامس للدِّراسة الحاليَّة عرض نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّات وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني الَّذي أحاطَ بجميع مراحل تصميم وتنفيذ جلسات البرنامج التَّدريبي، بالإضافة إلى مُناقشة النَّتائج من خلال مُقارنتها مع نتائج الدِّراسات السَّابقة الشَّبيهة في بعض جوانبها بالدِّراسة الحاليَّة، كما يتناول هذا الفصل تقديم مجموعة من المُقترحات، وعرض مجموعة من البُحوث المُقترحة الَّتي يُمكن أن تُغني الدِّراسات والبُحوث الَّتي تستهدف تنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات التَّعلُّم.

أولاً- المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّات:

١- الفرضيَّة الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة بين القياسين القبلي والبعدي المُباشر لمهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي.

وللتَّحقُّق من صِحَّة هذه الفرضيَّة تم استخدام مُعادلة **ت. ستودنت (T-Test)** للعيِّنة الواحدة، الَّتي تَحسب الفرق في أداء العيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس القَبلي والقِياس البَعدي المُباشر على مجموعة اختبارات الإدراك البصري لكل اختبار فرعي وللدَّرجة الكليَّة كما يُظهر الجدول رقم (٢٥):

الجدول رقم (٢٥) نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الأولى

التَّداعي البصري الحركي	العدد (ن)	المُتَوَسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدَّلالة	حجم الأثر[١]
التَّطبيق القَبلي	٢٠	٤٩,٢٥	٦,٣٨١٥١	٨,٠٣٥	٠,٠٠٠	٠,٧٧٢
التَّطبيق البَعدي المُباشر		٦٣,٥	٣,١٠٣٤٨			
التَّكامل البصري الحركي	العدد (ن)	المُتَوَسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدَّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق القَبلي	٢٠	٣٠,٠٥	٧,١٩٩٩٦	١١,١	٠,٠٠٠	٠,٨٦٦
التَّطبيق البَعدي المُباشر		٤٧,٨	٢,٠٤١٦٧			
التَّحليل البصري الحركي	العدد (ن)	المُتَوَسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدَّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق القَبلي	٢٠	٩,٦٥	١,٦٣١١١	٢٢,٨٩٤	٠,٠٠٠	٠,٩٦٥
التَّطبيق البَعدي المُباشر		١٨	٠,٠٠٠			
الدَّرجة الكليَّة لمجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة	العدد (ن)	المُتَوَسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدَّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق القَبلي	٢٠	٨٨,٩٥	١٠,٤٨٥٤٥	١٥,١٨٧	٠,٠٠٠	٠,٩٢٣
التَّطبيق البَعدي المُباشر		١٢٩,٣	٣,٨٥٣٩١			

يُلاحظ مِن الجدول رقم (٢٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة بين التَّطبيق القَبلي والتَّطبيق البَعدي المُباشر لمجموعة اختبارات الإدراك البصري بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي،

---

[١] - $\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + ن - ١}$ (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٦، ص ص٨٢-٨٥).

التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكليَّة، حيث كانت (قيمة T) لصالح التَّطبيق البَعدي المُباشر، لاسيما وأن مستوى الدّلالة لها جميعاً هو (٠,٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يجعلنا نرفض الفرضيَّة الصّفريَّة ونقبل الفرضيَّة البديلة الَّتي تقول: بوجود فرق دال إحصائيّاً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس القبلي والقياس البعدي المُباشر في مهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي.

٢- الفرضية الثَّانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسّطات درجات المجموعة التجريبيَّة بين القياسين البعدي المُباشر والبعدي المؤجَّل لمهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكُليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

وللتَّحقُّق من صِحَّة هذه الفرضيَّة تم استخدام مُعادلة **ت. ستودنت (T-Test)** للعيِّنة الواحدة، الَّتي تَحسب الفرق في أداء العيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس البَعدي المُباشر والقِياس البَعدي المؤجَّل على مجموعة اختبارات الإدراك البصري لكل اختبار فرعي وللدَّرجة الكليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي كما يُظهر الجدول رقم (٢٦):

الجدول رقم (٢٦) نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّانية

التَّداعي البصري الحركي	العدد (ن)	المُتَوسّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	٦٣,٥	٣,١٠٣٤٨	١,٦٥٥	٠.١١٤	٠,١٢٥
التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		٦٥,٧	٣,٩٢١٦			
التَّكامل البصري الحركي	العدد (ن)	المُتَوسّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	٤٧,٨	٢,٠٤١٦٧	٤,٢٣٧	٠,٠٠٠	٠,٢٠٨
التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		٤٩,٨٥	٠,٤٨٩٣٦			
التَّحليل البصري الحركي	العدد (ن)	المُتَوسّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	١٨	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	XXX	٠,٠٠٠
التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		١٨	٠,٠٠٠			
الدَّرجة الكليَّة لمجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة	العدد (ن)	المُتَوسّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	١٢٩,٣	٣,٨٥٣٩١	٥,٨٨٦	٠.٠٠٠	٠,٦٤٥
التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		١٣٦,١	٢,٢٢١٩			

يُلاحظ مِن الجدول رقم (٢٦) مستويات مختلفة من الفروق ضمن الفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّانية كما يلي:

بالنسبة لأداء العيِّنة التَّجريبيَّة على اختبار التَّداعي البصري الحركي لم يظهر فرق دال إحصائياً بين التَّطبيق البَعدي المُباشر والتَّطبيق البَعدي المؤجَّل، حيث بلغت (قيمة T) (١,٦٥٥) عند مستوى دلالة (٠,١١٤) الَّتي هي أكبر من مستوى الدّلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى ثبات التَّحسُّن في أداء أفراد العيِّنة التَّجريبيَّة في مهارات التَّداعي البصري الحركي، وبذلك يمكن قبول جزء من الفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّانية

الَّتي تقول بعدم وجود فرق دال إحصائيًّاً عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس البعدي المُباشر والقياس البعدي المؤجَّل في مهارات التَّداعي البصري الحركي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

وبالنسبة لأداء العيِّنة التَّجريبيَّة على اختبار التَّكامل البصري الحركي ظهر فرق دال إحصائياً بين التَّطبيق البَعدي المُباشر والتَّطبيق البَعدي المؤجَّل لصالح التَّطبيق المؤجَّل، حيث بلغت (قيمة T) (٤,٢٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) الَّتي هي أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى زيادة التَّحسُّن في أداء أفراد العيِّنة التَّجريبيَّة في مهارات التَّكامل البصري الحركي، وبذلك يمكن رفض جزء من الفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّانية وقبول الفرضيَّة البديلة الَّتي تقول بوجود فرق دال إحصائيًّاً عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس البعدي المُباشر والقياس البعدي المؤجَّل في مهارات التَّكامل البصري الحركي لصالح التطبيق البَعدي المؤجَّل بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

وبالنسبة لأداء العيِّنة التَّجريبيَّة على اختبار التَّحليل البصري الحركي لم يظهر فرق دال إحصائياً بين التَّطبيق البَعدي المُباشر والتَّطبيق البَعدي المؤجَّل، حيث بلغت (قيمة T) (٠,٠٠٠) لتساوي درجات العيِّنة التَّجريبيَّة عند التَّطبيق البعدي والتطبيق البعدي المؤجَّل، مما يشير إلى ثبات التَّحسُّن في أداء أفراد العيِّنة التَّجريبيَّة في مهارات التَّحليل البصري الحركي، وبذلك يمكن قبول جزء من الفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّانية الَّتي تقول بعدم وجود فرق دال إحصائيًّاً عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس البعدي المُباشر والقياس البعدي المؤجَّل في مهارات التَّحليل البصري الحركي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

وبالنسبة لأداء العيِّنة التَّجريبيَّة على الدَّرجة الكليَّة لمجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة فقد ظهر فرق دال إحصائياً بين التَّطبيق البَعدي المُباشر والتَّطبيق البَعدي المؤجَّل لصالح التَّطبيق المؤجَّل، حيث بلغت (قيمة T) (٥,٨٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) الَّتي هي أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى زيادة التَّحسُّن في أداء أفراد العيِّنة التَّجريبيَّة بالنسبة للدَّرجة الكليَّة لمجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة، وبذلك يمكن رفض جزء من الفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّانية وقبول الفرضية البديلة الَّتي تقول بوجود فرق دال إحصائيًّاً عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس البعدي المُباشر والقياس البعدي المؤجَّل في مهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة للدَّرجة الكُليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

٣- الفرضيَّة الثَّالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوَسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة بين القياسين القبلي والبعدي المباشر لمهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التَّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي.

وللتَّحقُّق من صِحَّة هذه الفرضيَّة تم استخدام مُعادلة ت. ستودنت (T-Test) للعيِّنة الواحدة، الَّتي تحسب الفرق في أداء العيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس القَبلي والقِياس البَعدي المُباشر في مهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكليَّة كما يُظهر الجدول رقم (٢٧):

الجدول رقم (٢٧) نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّالثة

خصائص التِّلميذ في الكتابة	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق القَبلي	٢٠	٨,١	٣,٣٣٨٧٧	١٩,٩٠٩	٠,٠٠٠	٠,٩٥٤
التَّطبيق البَعدي المُباشر		٢٤,٦	٢,٤٥٨٠٧			
الإملاء المنظور	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق القَبلي	٢٠	٧٦,٨٥	٢٢,٥٦٧٥	٩,٥٢٥	٠,٠٠٠	٠,٨٢٦
التَّطبيق البَعدي المُباشر		١٢٧,٣	٦,٢٩٢٠٢			
الإملاء غير المنظور	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق القَبلي	٢٠	٥٠,٦	٢٢,١٠١٢	١٣,١٧٤	٠,٠٠٠	٠,٩٠١
التَّطبيق البَعدي المُباشر		١٢٣,٣	٧,٤٩٨٠٧			
الدَّرجة الكليَّة	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق القَبلي	٢٠	١٣٥,٥٥	٤١,٤١٣٨	١٣,٧٣٥	٠,٠٠٠	٠,٩٠٨
التَّطبيق البَعدي المُباشر		٢٧٤,٧٥	١٤,٣٢٦٥٥			

يُلاحظ مِن الجدول رقم (٢٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة بين التَّطبيق القَبلي والتَّطبيق البَعدي المُباشر في مهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكليَّة، حيث كانت جميع (قيم T) لصالح التَّطبيق البَعدي المُباشر، لاسيما وأن مستوى الدّلالة لها جميعاً هو (٠,٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يجعلنا نرفض الفرضيَّة الرئيسيَّة الثَّالثة ونقبل الفرضيَّة البديلة الَّتي تقول بوجود فرق دال إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوسِّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس القبلي والقياس البعدي المباشر لمهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي.

٤- الفرضيَّة الرَّابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة بين القياسين البعدي المباشر والبعدي المؤجَّل لمهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكُليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

وللتَّحقُّق من صِحَّة هذه الفرضيَّة تم استخدام مُعادلة ت. ستودنت (T-Test) للعيِّنة الواحدة، الَّتي تحسب الفرق في أداء العيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس البَعدي المُباشر والقِياس البَعدي المؤجَّل في مهارات الكِتابة

الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكليَّة بعد مرور شهر من انتهاء التَّطبيق كما يُظهر الجدول رقم (٢٨):

الجدول رقم (٢٨) نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الرَّابعة

خصائص التِّلميذ في الكِتابة	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	٢٤,٦	٢,٤٥٨٠٧	٢,٦٦٦	٠.٠١٥	٠,٢٧٢
التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		٢٥,٦٥	١,٣٤٨٤٩			
الإملاء المنظور	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	١٢٧,٣	٦,٢٩٢٠٢	١,٣٠١	٠,٢٠٩	٠,٠٨١
التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		١٢٧,٦	٦,١٨٤٨٧			
الإملاء غير المنظور	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	١٢٣,٣	٧,٤٩٨٠٧	٠,٩١١	٠.٣٧٤	٠,٠٤١
التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		١٢٤,٠٥	٦,٤٦٨٣٤			
الدَّرجة الكليَّة	العدد (ن)	المُتَوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدّلالة	حجم الأثر
التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	٢٧٤,٧٥	١٤,٣٢٦٥٥	١,٥٣٩	٠.١٤	٠,٠٠١
التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		٢٧٨,٨٥	١١,٦٤٠٥٦			

يُلاحظ مِن الجدول رقم (٢٨) مستويات مختلفة من الفروق ضمن الفرضيَّة الرئيسيَّة الرَّابعة كما يلي:

بالنسبة لأداء العيِّنة التَّجريبيَّة في خصائص التِّلميذ في الكِتابة ظهر فرق دال إحصائيَّاً بين التَّطبيق البَعدي المُباشر والتَّطبيق البَعدي المؤجَّل، حيث بلغت (قيمة T) (٢,٦٦٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١٥) الَّتي هي أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى تحسُّن في أداء أفراد العيِّنة التَّجريبيَّة في خصائص الكِتابة اليدويَّة، وبذلك يمكن قبول جزء من الفرضيَّة الرئيسيَّة الرَّابعة الَّتي تقول بوجود فرق دال إحصائيَّاً عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوسِّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس البعدي المُباشر والقياس البعدي المؤجَّل في خصائص التِّلميذ في الكتابة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين التَّطبيق البَعدي المُباشر والتَّطبيق البَعدي المؤجَّل في أداء العيِّنة التَّجريبيَّة لمهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة في بُعدي (الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكليَّة، حيث بلغت (قيمة T) (١,٣٠١) (٠,٩١١) (١,٥٣٩) على التوالي، وكانت مستويات الدّلالة لها (٠,٢٠٩) (٠,٣٧٤) (٠,١٤) على التوالي، الَّتي هي جميعها أكبر من مستوى الدّلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى ثبات التَّحسُّن في أداء أفراد العيِّنة التَّجريبيَّة في مهارات الكِتابة (بالإملاء المنظور، والإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي، وبذلك يمكن قبول الجزء الثَّاني من الفرضيَّة الرئيسيَّة الرَّابعة الَّتي تقول بعدم وجود فرق دال إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مُتَوسِّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس البعدي المباشر والقياس البعدي المؤجَّل لمهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار

تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة لبعدي (الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكُليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

٥- الفرضيَّة الخامسة: ما من ارتباط دال إحصائيَّاً بين درجات المجموعة التجريبيَّة لمهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة وللدَّرجة الكُليَّة، ومهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يَقيسهُ اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي مباشرةً.

وللتَّحقُّق من صِحَّة هذه الفرضيَّة تم استخدام مُعادلة **بيرسون (Pearson)** للعيِّنة الواحدة، الَّتي تحسب الارتباط بين أداء العيِّنة التَّجريبيَّة في مهارات الإدراك البصري ومهارات الكِتابة الأساسيَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي مُباشرة كما يُظهر الجدول رقم (٢٩):

الجدول رقم (٢٩) نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة الخامسة

المهارة المتعلَّمة	العدد (ن)	ارتباط بيرسون
مهارات الإدراك البصري التَّطبيق البَعدي المُباشر	٢٠	٠,٧٧
مهارات الكِتابة الأساسيَّة التَّطبيق البَعدي المُباشر		

يُلاحظ مِن الجدول رقم (٢٩) أن هناك ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائياً في أداء المجموعة التَّجريبيَّة بين مهارات الإدراك البصري كما تَقيسُهُ مجموعة اختبارات الإدراك البصري للدَّرجة الكليَّة، وبين مهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للدَّرجة الكليَّة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٧)، وهو معامل ارتباط دال بحسب توجه (متشل) في تفسير الارتباطات، فهو ارتباط إيجابي، وليس سالباً، مع التحفظ على صغر حجم العيِّنة، وأخطاء التَّطبيق المُحتملة، وبذلك يمكن رفض الفرضيَّة الرئيسيَّة الخامسة وقبول الفرضيَّة البديلة الَّتي تقول بوجود ارتباط دال إحصائيَّاً بين درجات المجموعة التَّجريبيَّة في مهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة للدَّرجة الكُليَّة، ومهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يَقيسهُ اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للدَّرجة الكُليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي مباشرة.

٦- الفرضيَّة السَّادسة: ما من ارتباط دال إحصائيَّاً بين درجات المجموعة التجريبيَّة لمهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة للدرجة الكلية، ومهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للدرجة الكلية بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

وللتَّحقُّق من صِحَّة هذه الفرضيَّة تم استخدام مُعادلة **بيرسون (Pearson)** للعيِّنة الواحدة، الَّتي تحسب الارتباط بين أداء العيِّنة التَّجريبيَّة في مهارات الإدراك البصري ومهارات الكِتابة الأساسيَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي كما يُظهر الجدول رقم (٣٠):

الجدول رقم (٣٠) نتائج المُعالجة الإحصائيَّة للفرضيَّة الرئيسيَّة السَّادسة

المهارة المتعلّمة	العدد (ن)	ارتباط بيرسون
مهارات الإدراك البصري التَّطبيق البَعدي المؤجَّل	٢٠	٠,٧٥٤
مهارات الكِتابة الأساسيَّة التَّطبيق البَعدي المؤجَّل		
مستوى الدّلالة (٠,٠٥)		

يُلاحظ من الجدول رقم (٣٠) أن هناك ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائيّاً في أداء المجموعة التَّجريبيَّة بين مهارات الإدراك البصري كما تَقيسُهُ مجموعة اختبارات الإدراك البصري للدَّرجة الكليَّة، وبين مهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للدَّرجة الكليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥٤)، وهو معامل ارتباط دال بحسب توجه (متشل) في تفسير الارتباطات، فهو ارتباط إيجابي، وليس سالباً، مع التحفظ على صغر حجم العيِّنة، وأخطاء التَّطبيق المُحتملة، وبذلك يمكن رفض الفرضيَّة الرئيسيَّة السَّادسة وقبول الفرضيَّة البديلة الَّتي تقول بوجود ارتباط دال إحصائيّاً بين درجات المجموعة التَّجريبيَّة في مهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة للدرجة الكلية، ومهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تعلُّم الكِتابة الأساسيَّة للدرجة الكلية بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي.

ثانياً- مُناقشة نتائج الدِّراسة وتفسيرها:

بعد إجراء المعالجات الإحصائيَّة للفرضيَّات الرئيسيَّة الست للدِّراسة الحاليَّة، لوحظ ثبات التَّحسُّن وزيادته في مهارات الإدراك البصري ضمن المجالات الرئيسيَّة كما تَقيسُها مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكليَّة، كما لوحظ ثبات التَّحسُّن وزيادته في مهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكليَّة، وذلك من خلال إجراء المقارنات القَبليَّة والبَعديَّة المُباشرة والبَعديَّة المؤجَّلة لأداء المجموعة التَّجريبيَّة قبل تطبيق البرنامج التَّدريبي، وبعده مُباشرة، وبعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج للتَّحقُّق من ثبات أثر البرنامج لدى أفراد المجموعة التَّجريبيَّة من تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة. ويمكن للباحثة أن تعزو هذا الثَّبات في التَّحسُّن وزيادته في المهارات الَّتي تضمنها البرنامج التَّدريبي لدى أفراد المجموعة التَّجريبيَّة إلى مجموعة عوامل رئيسيَّة هي:

١- التعيين الدقيق لمهارات الإدراك البصري الحركي الَّتي تقف خلف صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة:

إذ كان للإطار النَّظري الَّذي قامت عليه الدِّراسة الحاليَّة دورٌ مهم في تعرُّف الباحثة إلى المهارات الفرعيَّة المُتضمنة في مهارات الإدراك البصري الحركي، والَّتي وصل عددها في بعض الدِّراسات إلى (٤٥) مهارة فرعيَّة، حيث بيَّنت الدِّراسات السَّابقة والمراجع العربيَّة والأجنبية ذات العلاقة أنَّ مهارات الإدراك البصري

الحركي مهارات نمائيَّة، ترتبط بالعمليات النفسعصبية للجهاز العصبي المركزي، وبالتَّالي فإنَّ اضطرابها لا يُعدّ إعاقة فسيولوجية، بل يُعدّ اضطراباً وظيفيّاً في الدِّماغ، ويُمكن للمُعالجات السُلوكيَّة أن تُحسِّن من أثره على المهارات الأكاديميَّة لاسيما مهارات القراءة والكِتابة، وهذا ما أكد عليه كلٌّ من **كيرك (Kirk 1963)**، **والزراد (١٩٩١)**، **والمراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-10 1992)**، **وباتمان واتشارد (Bateman & Chard 1995)**، **وكليمنتس (Clements 1996)**، **والوقفي (١٩٩٨)**، **والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000)**، **وهالهان وميرسر (Hallahan & Mercer 2002)**، **وأبو فخر وآخرون (٢٠٠٨)**..إلخ وغيرهم.

وقد كان لهذه الحقيقة دورٌ في تمكين الدِّراسة الحاليَّة من اختيار الاختبارات التَّشخيصيَّة النفسيَّة (النمائيَّة) لروز مهارات الإدراك البصري بطريقة ملائمة، وتحديد مدى التَّأخر النَّمائي وعمق الصُعوبات الخاصَّة بالإدراك البصري الحركي لدى تلامذة صُعوبات تَعلُّم الكِتابة من أفراد المجموعة التَّجريبيَّة، لذلك وقع الاختيار المُناسب على مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة (**للوقفي ١٩٩٨**) بمجالاتها الفرعيَّة (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) والدَّرجة الكليَّة، حيث تم التحقق من صدقها وثباتها على البيئة المحلية، وقد كان لهذا الإجراء فعَّاليته في التحقق من أثر البرنامج التَّدريبي كأداة للتَّشخيص من جهة، وكاختبارات بَعديَّة مُباشرة وبَعديَّة مؤجَّلة من جهة اخرى، وهذا الإجراء يتقاطع مع الإجراءات المُتَّبعة في بعض الدِّراسات السَّابقة كدراسة **إينغلسمان وزملائه (Engelsman et al 2001)** الَّتي استعان فيها ببطَّاريَّة تقييم القدرات النمائيَّة الحركيَّة للأطفال **(M-ABC)**، واختبار الاستعداد المدرسي للقُدرة على الأداء الحركي **(MRST)** لتشخيص عيِّنة الدِّراسة. كما يتقاطع هذا الإجراء مع الإجراء المتبع في دراسة **شوميكر وزملائه (Schoemaker et al 2003)** الَّتي استخدم فيها اختبار التَّناسق الحركي العام، وبطَّاريَّة تقييم الحركة لدى الأطفال لتشخيص الإصابة باضطراب التنسيق النَّمائي لدى عيِّنة الدِّراسة. كما يتقاطع هذا الإجراء مع الإجراءات الَّتي اتبعتها دراسة **عبد القادر (٢٠٠٥)** لتشخيص أفراد عيِّنة الدِّراسة من ذوي صُعوبات القراءة والكِتابة والحساب، حيث استخدمت مجموعة من الاختبارات الإدراكيَّة السمعيَّة والبصريَّة. كما يتقاطع هذا الإجراء مع الإجراء المُتَّبع في دراسة **زويكر (Zwicker 2005)** الَّتي استخدمت مقِياس **بيري (Beery VMI)** للتَّآزر البصري الحركي (النُسخة الخامسة) لتشخيص تلامذة صُعوبات الكِتابة اليدويَّة من أفراد العيِّنة. كما يتقاطع هذا الإجراء مع الإجراء المتَّبع في دراسة **غراسيا وكاسو- فورتس (Gracia & Caso-Fuertes 2007)** الَّتي استخدمت بطَّاريَّة اختبارات تخطيط الكِتابة والعوامل النفسيَّة المُرتبطة بها.

كما كان للإطار النَّظري الَّذي قامت عليه الدِّراسة الحاليَّة دورٌ مهم في تعرف الباحثة إلى المهارات الفرعيَّة المتضمَّنة في مهارات الإدراك البصري الحركي الَّتي يجب تضمينها في البرنامج التَّدريبي، ولاسيما مهارات (التَّمييز البصري للشَّكل واللَّون والحجم، إدراك الشَّكل والأرضيَّة، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، وصُعوبات الإدراك البصري الخاص بالمُطابقة)، بهدف تمكين التَّلاميذ من أفراد المجموعة

التَّجريبيَّة من تجاوز أخطاء الكِتابة الأساسيَّة من مستوى الصَّف الرَّابع الأساسي، حيث ساعد ذلك (وبعد الحصول على معلومات كافية عن طبيعة العجز النَّمائي الإدراكي البصري الحركي) في تحديد الأهداف العامَّة والخاصَّة للمهارات الَّتي يجب تدريب أفراد المجموعة التَّجريبيَّة عليها، وفي تصميم البطاقات التَّدريبيَّة الَّتي بواسطتها تم تدريب هؤلاء التَّلاميذ على مهارات الإدراك البصري الحركي، الَّتي تتضمن شكلاً معيارياً يُطلب فيه من التِّلميذ تحديد أو تقليد أو رسم ذلك الشَّكل المعياري (أشكال هندسيَّة ناقصة التَّكوين، إعادة رسم الشَّكل الهندسي، حروف ناقصة التَّكوين، حروف مُنقَّطة، جُمل وكلمات تقف على خلفية مُنقَّطة، إعادة كِتابة الكلمات الَّتي تُعبِّر عن صورة..إلخ). كما ساعد في اختيار استراتيجية التَّدريس الملائمة، ومساعدة أفراد المجموعة التَّجريبيَّة في الوصول إلى مستوى الإتقان في تلك المهارات قبل الانتقال إلى الهدف السُّلوكي التَّالي بنسبة لا تقل عن (١٠٠%)، وهذا الإجراء يتقاطع مع توجهات عدد من الباحثين من مثل **كيرك وكلفانت** (١٩٨٤)، **وكيلر وهالهان** (Keller & Hallahan 1987)، **والزيات** (١٩٨٨)، **وروورك وفورست** (Rourke & Fuerst 1996)، **ولِيرنر** (Lerner 1997)، **وماكلان وهيتش** (McLean & Hitch 1999)، **وسليمان السيد** (٢٠٠٣)، **وسانجيف وكليكر** (Sanghavi & Kelkar 2005)، **وهالهان وآخرين** (٢٠٠٥)، **وماكنان وإكل** (Magnan & Ecalle 2006)، **وباستين وسترومزا وكاف** (Bastien & Stroumza & Cave 2009) ..وغيرهم من الباحثين الَّذين أكدوا على ضرورة تَعيين الصُّعوبات النَّوعيَّة المُتضمَّنة في صُعوبات الإدراك البصري الحركي، وتدريب تلامذة صُعوبات التَّعلُّم عليها تمهيداً لعلاج الصُّعوبات الأكاديميَّة. كما تتقاطع الإجراءات المُتَّبعة في الدِّراسة الحاليَّة مع تلك المُتَّبعة في بعض الدِّراسات السَّابقة كدراسة **إينغلسمان وزملائه** (Engelsman et al 2001) الَّتي بيَّنت نتائج التَّحليل فيها أنَّ مُشكلات خطيرة في الكِتابة اليدويَّة تترافق بحالات قصور حركيَّة بسيطة، كما أنَّ أفراد مجموعة صُعوبات الكِتابة والكِتابة الرديئة يتميزون بأداء مُتدنِّي في التَّناسق الحركي المُتعلِّق بالكِتابة، ولديهم كذلك حالات قصور حركي وحركات غير مُتناسقة أثناء الكِتابة. كما يتقاطع هذا الإجراء مع ما هو مُتَّبع في دراسة **برغوت** (٢٠٠٢) الَّتي هدفت إلى إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة لمهارات (التَّمييز البصري ومجالاته، التَّمييز السَّمعي ومجالاته) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكِتابة لفئة الأطفال الَّذين يعانون من صُعوبات التَّعلُّم. كما يتقاطع هذا الإجراء مع ما هو مُتَّبع في دراسة **شوميكر وزملائه** (Schoemaker et al 2003) الَّتي سعت إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحركيَّة العصبيَّة لتحسين اضطراب التَّنسيق النَّمائي في الكِتابة، ومعرفة فعَّاليَّته في مُعالجة المهارات الحركيَّة الإجماليَّة والبسيطة بشكلٍ عام، والكِتابة اليدويَّة بشكلٍ خاص، في مجال حركة رسم الأحرف الأبجديَّة وصعوبة الكِتابة. كما يتقاطع هذا الإجراء مع تلك المُتَّبعة في دراسة **عبد القادر** (٢٠٠٥) الَّتي سعت إلى تَعرُّف العلاقة بين الاضطرابات الإدراكيَّة البصريَّة والسمعيَّة وصُعوبات التَّعلُّم عموماً، وصُعوبات التَّعلُّم النوعيَّة (قراءة، كِتابة، رياضيات).

٢- **التعيين الدقيق للصُعوبات النَّوعيَّة في مهارات الكِتابة الأساسيَّة في اللغة العربيَّة:** كان للإطار النَّظري الَّذي قامت عليه الدِّراسة الحاليَّة دورٌ مهم في تَعرُّف الباحثة إلى الصُعوبات النوعيَّة في المهارات الفرعيَّة المُتضمَّنة في مهارات الكِتابة الأساسيَّة، لاسيما تلك المتعلِّقة بخصائص التَّلميذ الإجرائيَّة أثناء قيامه بمهمَّات الكِتابة والمُلاحَظَة من قبل الفاحص، والتي بينت الدرّاسات السّابقة أثرها السَّلبي على جودة الكِتابة والَّتي تتضمَّن (خصائص وضع الجسم والورقة واليد المُفضَّلة في الكِتابة، خصائص القبض والضَّغط على القلم، القدرة على اليسر والطَّلاقة في الكِتابة)، وتلك المتعلِّقة بصُعوبات أداء مهمَّات كِتابة الحروف والكلمات والجمل والنُّصوص بالإملاء المنظور (النَّسخ)، والإملاء غير المنظور (التَّهجئة)، حيث بينت الدِّراسات السَّابقة والمراجع العربيَّة والأجنبيَّة ذات العلاقة أن تلك المهارات الفرعيَّة لمهمَّات الكِتابة هي الَّتي تُبنى عليها عمليَّة الكِتابة الفاعلة والبارعة لدى التَّلميذ، وأنها ترتبط بصُعوبات الإدراك البصري الحركي كمهارة نمائيَّة، ويمكن للمُعالجات السلوكيَّة أن تُحسّن من أثرها على المهارات الأكاديميَّة للكِتابة، وهذا ما أكد عليه كلٌّ من **كيرك (Kirk 1963)**، **والزراد (١٩٩١)**، **والمراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-10 1992)**، **وياتمان واتشارد (Bateman & Chard 1995)**، **وكليمنتس (Clements 1996)**، **والوقفي (١٩٩٨)**، **والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000)**، **وهالهان وميرسر (Hallahan & Mercer 2002)**، **وأبو فخر وآخرون (٢٠٠٨)**..إلخ وغيرهم من الباحثين.

وكان لهذه الحقيقة دورٌ في تمكين الدِّراسة الحاليَّة من تصميم اختبار لتحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة في مجالات (خصائص وضع الجسم والورقة واليد المُفضَّلة في الكِتابة، خصائص القبض والضَّغط على القلم، القدرة على اليسر والطَّلاقة في الكِتابة)، وتلك المتعلِّقة بصُعوبات أداء مهمَّات كِتابة الحروف والكلمات والجمل والنُّصوص بالإملاء المنظور (النَّسخ)، والإملاء غير المنظور (التَّهجئة)، والتَّحقق من صدقه وثباته وتعييره ليُناسب الفئات العُمريَّة (٦ إلى ٦,١١) (٧، إلى ٧,١١) (٨ إلى ٨,١١) (٩ إلى ٩,١١) سنة الَّتي تقابل صفوف (الأول، الثَّاني، الثَّالث، الرَّابع) من التَّعليم الأساسي، لتحديد مدى التَّأخر الأكاديمي وعُمق الصُّعوبات الخاصَّة بمهمَّات الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات التَعلُّم من أفراد المجموعة التَّجريبيَّة، وقد كان لهذا الإجراء فعَّاليته في التَّحقق من أثر البرنامج التَّدريبي من خلال تطبيق الاختبار كأداة للتَّشخيص، وكأداة للتَّحقق من فعاليَّة البرنامج التَّدريبي (قبلي، بَعدي مُباشر،) (بَعدي مؤجَّل بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي) على أفراد المجموعة التَّجريبيَّة، وهذا الإجراء يتقاطع مع الإجراءات المُتَّبعة في بعض الدِّراسات السَّابقة كدراسة **روثنبرغ (Rothenberg 1988)** الَّتي استخدم فيها اختبار جاهزيَّة القراءة في المدن، واختبار **غيتس – مكينيتي (Gates-Macginitie)** للقراءة، واختبارات **آيوا** لمهارات التَّهجئة الأساسيَّة. ومع دراسة **أوكلاند وزملائه (Oakland et al 1998)** الَّتي استخدم فيها اختبار تعرُّف الكلمة وتهجئتها. ومع دراسة **إينغلسمان وزملائه (Engelsman et al 2001)** الَّتي استخدم فيها اختبار تقييم الكِتابة اليدويَّة للأطفال **(BHK)** الصُّورة المُصغَّرة، واستبيان المدرسة المُوجَّه للمعلِّمين

(SQT). ومع دراسة **برغوت** (٢٠٠٢) الَّتي استخدم فيها مقِياس مهارات الاستعداد للقراءة والكِتابة لطفل الروضة. ومع دراسة **شوميكر وزملائه (Schoemaker et al 2003)** الَّتي استخدم فيها بطَّاريَّة التَّقييم المُختصرة للكِتابة اليدويَّة للأطفال. ومع دراسة **عبد القادر** (٢٠٠٥) الَّتي استخدم فيها مجموعة اختبارات تحصيليَّة في القراءة والكِتابة والرِّياضيات. ومع دراسة **زويكر (Zwicker 2005)** الَّتي استخدم فيها أداة تقييم الكِتابة اليدويَّة للأطفال **(ETCH)**، ومقِياس **كونرز (CPRS-R:S)** لتقييم صُعوبات الكِتابة من قبل الوالدين النَّسخة القصيرة المُعدَّلة، ومقِياس **كونرز (CTRS-R:S)** لتقييم صُعوبات الكِتابة من قبل المُعلم النَّسخة القصيرة المُعدَّلة. ومع دراسة **باربيتا وسيليو (Barbetta & Silio 2007)** الَّتي استُخدم فيها اختبار (فلوريدا) لتقييم درجة الضَّغط على القلم في الكِتابة **(FCAT)**، واختبار **وودكوك – جونسون (Woodcpck - Johnson)** للتَّحصيل الدِّراسي في الكِتابة. ومع دراسة **غراسيا وكاسو– فورتس (Gracia & Caso-Fuertes 2007)** الَّتي استُخدمت فيها بطَّاريَّة اختبارات تخطيط الكِتابة والعوامل النَّفسيَّة المُرتبطة بها.

كما كان للإطار النَّظري الَّذي قامت عليه الدِّراسة الحاليَّة دورٌ مهم في تَعرُّف الباحثة إلى المهارات الفرعيَّة المُتضمَّنة في مهارات الكِتابة الأساسيَّة، لاسيما تلك المتعلِّقة بصُعوبات أداء مهمَّات كِتابة الحروف والكلمات والجمل والنُّصوص بالإملاء المنظور (النَّسخ)، والإملاء غير المنظور (التَّهجئة)، الَّتي يجب تضمينها في البرنامج التَّدريبي، بهدف تمكين التَّلاميذ من أفراد المجموعة التَّجريبيَّة من تجاوز أخطاء الكِتابة الأساسيَّة من مستوى الصَّف الرَّابع الأساسي، حيث ساعد ذلك (وبعد الحصول على المعلومات الكافية عن طبيعة العجز الأكاديمي في مهارات الكِتابة الأساسيَّة) في تحديد الأهداف العامَّة والخاصَّة للمهارات الَّتي يجب تدريب أفراد المجموعة التَّجريبيَّة عليها، وفي تصميم البطاقات التدريبيَّة الَّتي بواسطتها تم تدريبهم على مهمَّات الكِتابة بالإملاء المنظور (النَّسخ) والإملاء غير المنظور (التَّهجئة)، حيث تم تصميم بطاقات تدريبيَّة ملوَّنة بخطوط عريضة وواضحة (مُنقَّطة، مُسطَّرة، مُلوَّنة، مُقترنة بصور توضيحيَّة، أشكال معياريَّة) لمعظم مهمَّات الكِتابة في اللغة العربيَّة بدءاً من تنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة الحروف العربيَّة المتطابقة في الشَّكل (ب – ت – ث) (ج – ح – خ) (د – ذ) (ر – ز) (س – ش) (ص – ض) (ط – ظ) (ع – غ) (ف – ق) (ك – ل)، مروراً بتنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة التَّاء المربوطة والهاء (ة – هـ)، وتنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة اللام الشمسيَّة واللام القمريَّة، وتنمية وعلاج صُعوبات تمييز وكِتابة الهمزات بحالاتها الخمسة (أ – إ – ئ – ؤ – ء)، وتنمية وعلاج صُعوبات تنقيط الكلمات والجمل والنُّصوص، وتنمية وعلاج صُعوبات الكِتابة على السَّطر في خط أفقي وترك مسافات مُناسبة بين الكلمات في الجملة أثناء الكِتابة بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور، واختيار استراتيجية التَّدريس المُلائمة وتطبيق الوسائل التعليميَّة في الوقت المُناسب، وتفعيل حواس التِّلميذ لاسيما البصريَّة منها والبصريَّة الحركيَّة لمُساعدة أفراد المجموعة التَّجريبيَّة في الوصول إلى مستوى الإتقان في تلك المهارات قبل الانتقال إلى الهدف السُّلوكي التَّالي بنسبة لا تقلُّ عن (١٠٠%)، وهذا الإجراء يتقاطع مع توجهات عدد من الباحثين من مثل **كيرك**

وكلفانت (١٩٨٤)، وكيلر وهالهان (Keller & Hallahan 1987)، والزيات (١٩٨٨)، وكامي وكاست (١٩٩١)، وروركِ وفورست (Rourke & Fuerst 1996)، وعبد الهادي وآخرين (٢٠٠٠)، وليرنر (Lerner 1997)، وكوافحة (٢٠٠٣)، والوقفي (٢٠٠٣)، وشوميكر وآخرين (Schoemaker et al 2003)، والروسان والخطيب والناطور (٢٠٠٤)، وهالهان وآخرين (٢٠٠٥)، وسالم وعاشور والشحات (٢٠٠٦).. وغيرهم من الباحثين الَّذين أكَّدوا على ضرورة تعيين الصُعوبات النوعيَّة المُتضمَّنة في مهارات الكِتابة الأساسيَّة، وتدريب تلامذة صُعوبات التَعلُّم عليها لتمكينهم من مهارات الكِتابة البَّارعة وبطلاقة ويُسر. كما تتقاطع الإجراءات المُتَّبعة في الدِّراسة الحاليَّة مع تلك الإجراءات المُتَّبعة في بعض الدِّراسات السَّابقة كدراسة أوكلاند وزملائه (Oakland et al 1998) الَّتي عملت على تصميم برنامج تدريبي لصعوبة الكِتابة لمعرفة أثر التَّدريب بالحواس المُتعدِّدة في تعزيز الكِتابة لدى الطلاب ذوي صُعوبات التَعلُّم. كما تتقاطع مع دراسة إينغلسمان وزملائه (Engelsman et al 2001) الَّتي بيَّنت نتائج التَّحليل فيها وجود فروق بين المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة بعد تطبيق برنامج التَّدخل بالعلاج الطَّبيعي الَّذي حسَّن جودة الكِتابة اليدويَّة. كما تتقاطع مع دراسة برغوت (٢٠٠٢) الَّتي هدَفت إلى إعداد برنامج يتضمَّن مجموعة أنشطة لتنمية مهارات (التَّمييز البصري ومجالاته، التَّمييز السَّمعي ومجالاته) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكِتابة لفئة من الأطفال يعانون من صُعوبات التَعلُّم. ومع دراسة شوميكر وزملائه (Schoemaker et al 2003) الَّتي سعت إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحركيَّة العصبيَّة لتحسين اضطراب التَّنسيق النَّمائي في الكِتابة، والكِتابة اليدويَّة بشكل خاص في مجال حركة رسم الأحرف الأبجديَّة وصعوبة الكِتابة. ومع دراسة زويكر (Zwicker 2005) الَّتي أظهرت نتائجها أنَّ برنامجي التَّدخل كانا مُفيدين في تحسين وضوح خط الكِتابة اليدويَّة في المجموعتين التَّجريبيتين. كما تتقاطع جزئيَّاً مع الإجراءات المُتَّبعة في دراسة غراسيا وكاسو- فورتس (Gracia & Caso-Fuertes 2007) الَّتي أظهرت نتائجها أنَّ التَّرابط المنطقي والعمليَّات المعرفيَّة قد تحسَّنت في المجموعة التَّجريبيَّة بناءً على اختبار مستوى القُدرات المعرفيَّة، وأنَّه من المُمكن تحسين الإنشاء لدى ذوي صُعوبات التَعلُّم أو ذوي التحصيل المُتدني من خلال الأخذ بالاعتبار نمط القدرات المعرفيَّة لديهم.

٣- **استخدام استراتيجية العمليات النمائيَّة للإدراك البصري الحركي لمُعالجة الصُعوبات النوعيَّة في مهارات الكِتابة الأساسيَّة في اللغة العربيَّة:** الَّتي تم توظيفها بدقَّة وبالتَّوازي مع الوسائل التعليميَّة الَّتي تم تصميمها في الدِّراسة الحاليَّة (آنفة الذكر) لتنمية المهارات البصريَّة الحركيَّة الَّتي تقف خلف صُعوبات تَعلُّم مهارات الكِتابة الأساسيَّة، والَّتي تم تنميتها بالتَّدريج وضمن كل جلسة تدريبيَّة بدءاً من الجَّلسة الثَّانية وعلى مدار الـ(١٥) جلسة اللاحقة، وهذا الإجراء يتَّفق مع ما أكد عليه كل من وكيلر وهالهان (Keller & Hallahan 1987)، والزيات (١٩٨٨)، وكامي وكاست (١٩٩١)، وروركِ وفورست (Rourke & Fuerst 1996)، وعبد الهادي وآخرين (٢٠٠٠)، وليرنر (Lerner 1997)، وكوافحة (٢٠٠٣)، والوقفي (٢٠٠٣)، وشوميكر وآخرين (Schoemaker et al 2003)، والروسان وآخرين (٢٠٠٤)، وهالهان

وآخرين (٢٠٠٥)، وسالم وآخرين (٢٠٠٦)..إلخ وغيرهم من الباحثين الَّذين أكدوا ضرورة تشخيص اضطراب العمليات النمائيَّة للإدراك البصري الحركي في مجالات (التَّمييز البصري للشَّكل واللَّون والحجم، إدراك الشَّكل والأرضيَّة، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، صُعوبات الإدراك البصري الخاص بالمُطابقة) وغيرها من المجالات لتجاوز أخطاء الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة الصَّف الرَّابع الأساسي. كما يَتَّفق هذا الإجراء مع ما هو مُتَّبع في دراسات أخرى استخدمت استراتيجية العمليات النفسيَّة النمائيَّة للإدراك لاسيما دراسة إينغلسمان وزملائه (Engelsman et al 2001)، ودراسة برغوت (٢٠٠٢)، ودراسة شوميكر وزملائه (Schoemaker et al 2003)، ودراسة عبد القادر (٢٠٠٥)، ودراسة غراسيا وكاسو- فورتس (Gracia & Caso-Fuertes 2007)، ودراسة اسطنبلي (٢٠١١).

٤- **الوسائل التعليمية المتضمنة في البرنامج التدريبي:** من العوامل المُباشرة الَّتي أسهمت في تحسُّن أداء العيِّنة التَّجريبيَّة في مهارات الكِتابة الأساسيَّة هو تَوسُّط الوسائل التعليمية البصرية والبصرية الحركية (بطاقات تتضمن أشكال هندسية- صور - حروف منقطة - حروف غير مكتملة..إلخ)، التي صُممت بطريقة أثارت اهتمام تلامذة العينة التجريبية (ملونة - مشوقة - تتضمن تدريبات ومهام محببة..إلخ)، ولتكون قريبة من الخصائص النفسية والتربوية للأطفال، وهذا الإجراء كان له أهميته في زيادة التحسن وثباته في مهارات الكتابة الأساسية، حيث تم تنظيم تلك الوسائل لتحقق الأهداف العامة والخاصة للدراسة الحالية، ولتكون قريبة من الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ الصغار من أفراد المجموعة التجريبية، لاسيما فيما يتعلق بتنمية مهارات الإدراك البصري والبصري الحركي ومهارات الكتابة الأساسية، كما تم توظيفها في الوقت المناسب، ويَتَّفق هذا الإجراء مع ما هو مُتَّبع في دراسات أخرى استخدمت وسائل تعليمية لتنمية مهارات الإدراك ومهارات الكتابة الأساسية لاسيما دراسة إينغلسمان وزملائه (Engelsman et al 2001)، ودراسة برغوت (٢٠٠٢)، ودراسة شوميكر وزملائه (Schoemaker et al 2003)، ودراسة عبد القادر (٢٠٠٥)، ودراسة غراسيا وكاسو- فورتس (Gracia & Caso-Fuertes 2007)، ودراسة اسطنبلي (٢٠١١).

٥- **استخدام التعزيز الإيجابي:** من العوامل الأخرى المُباشرة الَّتي أسهمت في تحسُّن أداء العيِّنة التَّجريبيَّة في مهارات الكِتابة الأساسيَّة هو تَوسُّط مُتغير التَّعزيز الإيجابي خلال جميع الجلسات التدريبيَّة، وقد كان لذلك الإجراء فعَّالية كبيرة في زيادة احتمال تَعلُّم مهارات الإدراك البصري الحركي ومهارات الكِتابة الأساسيَّة من خلال (التَّشجيع، انتباه المعلِّمة، الابتسام، قول كلمة صحيح، المشاركة الاجتماعيَّة..إلخ)، وكان لتقديم التعزيز (مُباشرةً) فور صدور الاستجابة الصَّحيحة من تلميذ صُعوبات الكتابة دورٌ كبير في تثبيت مهارات الكِتابة الأساسيَّة وتعزيزها لديه، وهذا الإجراء يتَّفق مع ما أكد عليه كل من وكيلر وهالهان (Keller & Hallahan 1987)، والزيات (١٩٨٨)، وكامي وكاست (١٩٩١)، وروورك وفورست (Rourke & Fuerst 1996)، وليرنر (Lerner 1997)، وكوافحة (٢٠٠٣)، والوقفي (٢٠٠٣)، وشوميكر وآخرين (Schoemaker et al 2003)، والروسان وآخرين (٢٠٠٤)، وهالهان وآخرين

(٢٠٠٥)..إلخ وغيرهم من الباحثين الَّذين أكَّدوا ضرورة أن يُقدَّم التَّعزيز الإيجابي (المادي والمعنوي) فور صدور الاستجابة الصَّحيحة عن تلميذ صُعوبات التَّعلم ضمن مرحلة التَّدريب والعلاج، وتفعيل التَّعزيز المَعنوي تدريجيَّاً ليحُلَّ محلَّ التَّعزيز المادي.

٦- **المشاركة الجماعية:** من العوامل الأخرى (غير المباشرة) والتي تميزت بها الدراسة الحالية وساهمت في تحسّن أداء المجموعة التجريبية هو تفعيل دور النشاطات والتدريبات والمهمّات الجماعية، حيث كان يُطلب من أفراد المجموعة التجريبية التعلم وأداء مهارات الإدراك البصري ومهارات الكتابة الأساسية بشكل جماعي ومُحبّب (الترداد بصوت مرتفع، قول كلمة أحسنت أمام بقية الزملاء، الابتسام، تقديم التعزيز المعنوي..إلخ)، لقد كانت عمليات المشاركة الاجتماعية جزءاً فاعلاً من البرنامج التدريبي وهذا ما لم يُلاحظ في الدراسات السابقة، وكان لهذا الإجراء جديته وفاعليته في إنجاح واستمرار أثر البرنامج التدريبي.

٧- **مشاركة أولياء الأمور:** من العوامل الأخرى الَّتي ساهمت في تحسين أداء العيِّنة التَّجريبيَّة هو الجلسة التَّدريبيَّة الأولى الَّتي شارك فيها أولياء أمور أفراد المجموعة التَّجريبيَّة، إذ كان لهذه الجلسة دورٌ كبير في تشجيع التَّلاميذ للتَّعارف فيما بينهم، والحصول على معلومات منهم حول مُشكلات الكِتابة الأساسيَّة الَّتي لم يكشف عنها التَّشخيص الأوَّلي، ولم تُغطِّيها بنود الاختبار المُصمَّم في الدِّراسة الحاليَّة لتحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة، كما كان لهذه الجلسة دورٌ كبير في استمرار حضور أفراد العيِّنة التَّجريبيَّة للجلسات التَّدريبيَّة اللاحقة، ونشر الأُلفة بين أفرادها، وفي توجيه أولياء الأمور لمُتابعة أثر البرنامج التَّدريبي في المنزل، وتقديم معلومات دوريَّة للمُعلِّمة عن المُشكلات المُحتملة للعمل على تجاوزها في الجلسات التدريبيَّة اللاحقة، ومن هنا يأتي تميُّز الدِّراسة الحاليَّة في هذا الإجراء والَّذي لم يُلاحظ في الدِّراسات السَّابقة.

٨- **حجم أثر البرنامج التدريبي:** للتَّعرُّف على حجم الأثر الَّذي أحدثه البرنامج التَّدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري الَّتي تقف خلف تنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة بعد إجراء المُقارنات القبليَّة والبعديَّة المُباشرة على العيِّنة التَّجريبيَّة، تم استخدام قانون حجم الأثر، حيث يُظهر الجدول رقم (٢٦) الفرق في أداء المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس القَبلي والقياس البَعدي المُباشر في مهارات الإدراك البصري الحَركي كما تَقيسُهُ مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي، حيث تَراوح حجم الأثر للبرنامج التَّدريبي على تلك المهارات بين (٠,٧٧٢ إلى ٠,٩٦٥)، وهي قِيم مُرتفعة ودالّة وتُشير إلى وجود تَحسُّن مَلحوظ في تلك المهارات، مما يُشير إلى فعاليَّة البرنامج التَّدريبي.

وبالنِّسبة للمُقارنات التَّتبعية لأفراد العيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس البَعدي المُباشر والقِياس البَعدي المؤجَّل في مهارات الإدراك البصري الحركي كما تَقيسُهُ مجموعة الاختبارات الإدراكيَّة البصريَّة بأبعادها (التَّداعي البصري الحركي، التَّكامل البصري الحركي، التَّحليل البصري الحركي) وللدَّرجة الكليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي كانت كما يُظهر الجدول رقم (٢٧) على النحو التالي:

بالنِّسبة لمهارات التَّداعي البصري الحركي فقد أظهرت المُقارنات التَّتبعية لأفراد العيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس البَعدي المُباشر والقِياس البَعدي المؤجَّل بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي أنَّ قيمة حجم الأثر بَلغت (٠,١٢٥)، وهي قيمة مُتدنِّية نوعاً ما، وتُشير إلى ثبات أثر البرنامج التَّدريبي بعد مرور فترة الشَّهر، وأنَّ البرنامج استمرَّ في الحفاظ على ثبات تلك المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أما بالنِّسبة لمهارات التَّكامل البَصري الحركي فقد أظهرت المُقارنات التَّتبعية لأفراد العَيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس البَعدي المُباشر والقِياس البَعدي المؤجَّل بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي أنَّ قيمة حجم الأثر بَلغت (٠,٢٠٨)، وهي قيمة مُتدنيِّة نوعاً ما، وتُشير إلى ثبات أثر البرنامج التَّدريبي بعد مرور فترة الشَّهر، وأنَّ البرنامج استمرَّ في الحفاظ على ثبات تلك المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أما بالنِّسبة لمهارات التَّحليل البصري الحركي فقد أظهرت المقارنات التَّتبعية لأفراد العيِّنة التَّجريبيَّة بينَ القِياس البَعدي المُباشر والقِياس البَعدي المؤجَّل بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي أنَّ قيمة حَجم الأثر بلغت (٠,٠٠٠)، وهي قيمة معدومة، وتُشير إلى ثبات أثر البرنامج التَّدريبي بعد مرور فترة الشَّهر، وأنَّ البرنامج استمرَّ في الحفاظ على ثبات تلك المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أما بالنِّسبة للدَّرجة الكُليَّة لمهارات الإدراك البصري فقد أظهرت المُقارنات التَّتبعية لأفراد العيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس البَعدي المُباشر والقِياس البَعدي المؤجَّل بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي أنَّ قيمة حجم الأثر بلغت (٠,٦٤٥)، وهي قيمة فوق المتوسِّطة، وجيِّدة نسبيَّاً، وتُشير إلى قُدرة البرنامج التَّدريبي في زيادة مهارات أفراد العيِّنة التَّجريبيَّة بعد مرور فترة الشَّهر، وأنَّ البرنامج استمرَّ في زيادة تلك المهارات لدى أفراد المجموعة التَّجريبيَّة.

أما عن حجم الأثر الَّذي أحدثه البرنامج التَّدريبي في تنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة بعد إجراء المُقارنات القبليَّة والبعديَّة المُباشرة على العَيِّنة التَّجريبيَّة، فقد أَظهر الجدول رقم (٢٨) الفرق في أداء المجموعة التَّجريبيَّة بين القياس القبلي والقياس البعدي المُباشر في مهارات الكِتابة الأساسيَّة كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكليَّة بعد تطبيق البرنامج التَّدريبي، حيث تراوح حجم الأثر للبرنامج التَّدريبي على تلك المهارات بين (٠,٨٢٦ إلى ٠,٩٥٤)، وهي قيم مُرتفعة ودالَّة وتُشير إلى وجود تَحسُّن مَلحوظ في تلك المَهارات، مما يشير إلى فعاليَّة البرنامج التَّدريبي.

وبالنسبة للمقارنات التَّتبعية لأفراد العَيِّنة التَّجريبيَّة بين القِياس البَعدي المُباشر والقِياس البَعدي المؤجَّل في مهارات الكِتابة كما يقيسه اختبار تحديد مُستوى صُعوبات تَعلُّم الكِتابة الأساسيَّة بأبعاده الثَّلاثة (خصائص التِّلميذ في الكِتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدَّرجة الكليَّة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدريبي، حيث يُلاحظ من الجدول رقم (٢٩) أنَّ حجم الأثر قد تراوح لتلك المهارات بين (٠,٠٠١ إلى ٠,٢٧٢) وهي قيم تشير إلى ثبات التَّحسن في تلك المهارات بعد مرور فترة الشَّهر، وأنَّ البرنامج استمرَّ في الحفاظ على ثبات تلك المهارات لدى أفراد المجموعة التَّجريبيَّة.

ثالثاً- توصيات الدِّراسة:

١- الاستفادة من نتائج الدِّراسة الحاليَّة والعمل على تنظيم برامج تدريبيَّة لتنمية مهارات القراءة والكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة صُعوبات التَعلُّم، ولمراحل عمريَّة وتعليميَّة أكثر تقدُّماً أو مراحل عُمريَّة أصغر، قائمة على التَّشخيص المُقنَّن لنقاط القوَّة والضَّعف، وبما يتلاءم مع حاجاتهم التَّعليميَّة الخاصَّة.

٢- العمل على بناء مقاييس لتقدير مستوى المعرفة بمهارات الكِتابة الأساسيَّة، وتحديد شدَّة العجز فيها لدى تلامذة صُعوبات التَعلُّم من مستويات ومراحل عُمريَّة وتعليميَّة مُختلفة، والتَّحقق من صدقها وثباتها، وبناء معايير لها تُناسب البيئة المحليَّة السوريَّة.

٣- تنظيم دورات تدريبيَّة لمعلِّمي التَّعليم الأساسي لتعريفهم بمفهوم صُعوبات التَعلُّم عموماً وصُعوبات تَعلُّم القراءة والكِتابة والحِساب على وجه الخصوص، وتقديم معلومات لهم عن نسبة انتشار هذه الإعاقة بين أفراد المجتمع.

٤- تنظيم دورات تدريبيَّة لمُعلِّمي التَّعليم الأساسي لتدريبهم على استخدام اختبارات التَّشخيص الرَّسمية (المُقنَّنة) وغير الرَّسمية لتحديد وفرز التَّلاميذ الَّذين يعانون من صُعوبات تَعلُّم نمائيَّة (انتباه، إدراك، ذاكرة، تفكير، لُغة)، وصُعوبات تَعلُّم أكاديميَّة (قراءة، كِتابة، تعبير كِتابي، رياضيات).

٥- تنظيم دورات تدريبيَّة لمُعلِّمي التَّعليم الأساسي لتَعريفهم باستراتيجيَّات التَّدريب الخاصَّة الَّتي تُناسب الحاجات النمائيَّة والأكاديميَّة لتلامذة صُعوبات التَعلُّم.

٦- تفعيل غُرف المصادر في جميع مدارس التَّعليم الأساسي في سوريَّة، وتدريب المُعلِّمين على استخدامها لتحقيق غايات الكشف المُبكِّر لحالات صُعوبات التَعلُّم، وعِلاجها بتصميم البرامج التَّدريبيَّة المُناسبة.

٧- اعتبار أولياء أمور تلامذة صُعوبات التَّعلُّم جزءاً أساسيَّاً من أي برنامج تدريبي يهدف إلى خفض مستوى وأثر بعض الاضطرابات الأكاديميَّة أو النمائيَّة أو السُّلوكيَّة أو الانفعاليَّة أو الاجتماعيَّة الَّتي يُعاني منها أبناؤهم من ذوي صُعوبات التَعلُّم.

رابعاً- بحوث مُقترحة:

١- فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحواس المُتعدِّدة لتنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة لدى تلامذة الصَّف الرَّابع الأساسي.

٢- فعَّالية برنامج تَدريبي قائم على استراتيجية تحليل المهمَّة لتنمية مهارات القراءة والكِتابة لدى تلامذة صُعوبات التَعلُّم من مستوى الصَّف الثَّالث الأساسي.

٣- تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغويَّة السَّابقة لمهارات القراءة والكِتابة لأطفال صُعوبات اللغة من مستوى مرحلة ما قبل التَّعليم الأساسي.

٤- انتشار صُعوبات القراءة والكِتابة عند مُستوى الحلقة الأُولى من التَّعليم الأساسي، دراسة مَسحية لعيِّنة مُمثِّلة لمُختلف المناطق التعليميَّة في سورية.

٥- دراسة الفروق بين الأطفال العاديين وذوي صُعوبات التَعلُّم على متغير (مهارات الإدراك البصري والسَّمعي)، دراسة مقارنة في عدد من مدارس الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في سورية.

٦- دراسة الفروق بين الأطفال العاديين وذوي صُعوبات التَعلُّم على متغير (اضطراب المهارات الاجتماعيَّة)، دراسة مُقارنة في عدد من مدارس الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في سورية.

٧- فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التَّعزيز الإيجابي في تنمية مهارات الكِتابة الأساسيَّة لدى ذوي صُعوبات التَعلُّم، دراسة شبه تجريبيَّة في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في سورية.

مراجع الدراسة

مراجع الدراسة باللغة العربية

مراجع الدراسة باللغة الإنكليزية

المراجع العربية

- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤): ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية***، ط٤، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦): ***حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية***، بحث منشور في المجلة التربوية، جامعة الكويت، ملحق العدد (٧٨)، مجلد (٢٠)، الكويت.
- أبو فخر، غسان (٢٠٠١): ***مفهوم صعوبات التعلم***، مجلة الرسالة التربوية المعاصرة، عدد ٢، عمان، الأردن، ص ص٧-٢٥.
- أبو فخر، غسان وزحلوق، مها وسليمان، نبيل (٢٠٠٨): ***صعوبات التعلم في الروضة /تاريخها – تعريفها – تشخيصها – علاجها/***، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، مركز التعليم المفتوح، دمشق، سورية.
- اسطنبلي، عبد الحافظ (٢٠١١): ***أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك (البصري والبصري الحركي) لتنمية مهارات الكتابة بالإملاء المنظورة (النَّسخ) لدى تلامذة صُعوبات التَّعلُّم من مستوى الصَّف الرَّابع***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر.
- برغوت، رحاب صالح محمد (٢٠٠٢): ***برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال***، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
- حمدان، محمد زياد (١٩٨٦): ***الدماغ والإدراك والذكاء والتعلم دراسة فسيولوجية لماهيتها ووظائفها وعلاقاتها***، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، عدد ٤٩، منشورات دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- حمصي، أنطون (٢٠٠٠): ***مدارس علم النفس***، ط٥، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، سورية.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٣): ***مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة***، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- رحمة، عزيزة (٢٠٠٤): ***فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثماني عشرة سنة***، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- الروسان، فاروق والخطيب، جمال والناطور، ميادة (٢٠٠٤): ***صعوبات التعلم***، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الصفاة، الكويت.

- الزراد، فيصل محمد خير (١٩٩١): ***صعوبات التعلم لدى عينة من تلامذة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مسحية تربوية نفسية***، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): ***صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية***، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- سالم، محمد عوض الله والشحات، مجدي محمد وعاشور، أحمد حسن (٢٠٠٦): ***صعوبات التعلم التشخيص والعلاج***، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السليمان، عبد الحميد (١٩٩٢): ***دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بهنا، مصر.
- سليمان السيد، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣): ***صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج***، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الصمادي، علي محمد (٢٠٠٣): ***أثر برنامج تدريبي على مستوى المهارات الحركية ومفهوم الذات والكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- عبد الخالق، أحمد (١٩٨٦): ***محاضرات في علم النفس الفسيولوجي***، منشورات دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عبد الرحيم، فتحي السد (١٩٩٠): ***سيكولوجيا الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة***، ط٤، ج٢، منشورات دار القلم، الكويت.
- عبد الهادي، نبيل ونصر الله، عمر واشقير، سمير (٢٠٠٠): بطء التعلم وصعوباته، ط١، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله (٢٠٠٤): ***أطفالنا وصعوبات الإدراك الكتاب الرابع***، ط١، منشورات مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- علي، صلاح عميرة (٢٠٠٥): ***صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج***، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط١، الكويت.
- القبالي، يحيى (٢٠٠٣): ***مدخل إلى صعوبات التعلم***، دار الخليج، عمان، الأردن.
- كامي، آلان وكاست، هوك (١٩٩١): ***صعوبات القراءة منظور لغوي عصبي***، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة ١٩٩٨، منشورات المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، سوريا.

- كوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٣): ***صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كيرك. س، وكلفانت. ج (١٩٨٤): ***صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية***، ترجمة عبد العزيز السرطاوي ١٩٨٨، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نضال كمال (٢٠٠٦): ***مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية / أساسياته – مناهجه – تصاميمه – أساليبه الإحصائية /***، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- المكتب الإقليمي لشرق المتوسط (١٩٩٢): ***المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية الأوصاف السريرية (الإكلينيكية) والدلائل الإرشادية التشخيصية (ICD-10)***، ترجمة أحمد عكاشة ١٩٩٩م، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- مثقال، جمال (٢٠٠١): ***صعوبات التعلم***، منشورات دار الوفاء، المنصورة، مصر.
- مخائيل، امطانيوس (٢٠٠٦): ***القياس النفسي***، ج١، ط٢، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- محمد، عادل (١٩٩٢): ***النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق***، دار الشرقية، القاهرة، مصر.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢): ***صعوبات التعلم***، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- منصور، طلعت (٢٠٠٢): ***بحوث ودراسات في علم النفس***، الشافعي للطباعة، القاهرة، مصر.
- هالهان، دانيال وآخرون (٢٠٠٥): ***صعوبات التعلم /مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي/***، ط٣، ترجمة عادل عبد الله محمد ٢٠٠٧م، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هالهان، دانيال وكوفمان، جيمس (٢٠٠٦): ***سيكولوجية الأطفال غير العاديين***، ترجمة عادل عبد الله محمد ٢٠٠٨، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- وزارة التربية١ (٢٠١١): ***العربية لغتي دليل المعلم للصف الأول الأساسي***، منشورات المؤسسة العامة للطباعة، دمشق، سورية.
- وزارة التربية٢ (٢٠١١): ***العربية لغتي دليل المعلم للصف الثاني الأساسي***، منشورات المؤسسة العامة للطباعة، دمشق، سورية.
- وزارة التربية٣ (٢٠١١): ***العربية لغتي دليل المعلم للصف الثالث الأساسي***، منشورات المؤسسة العامة للطباعة، دمشق، سورية.
- وزارة التربية٤ (٢٠١١): ***العربية لغتي دليل المعلم للصف الرابع الأساسي***، منشورات المؤسسة العامة للطباعة، دمشق، سورية.

● وزارة التربية٥ (٢٠١١): ***الدليل التدريبي لمادة اللغة العربية للصف الخامس الأساسي***، منشورات المؤسسة العامة للطباعة، دمشق، سورية.

● وزارة التربية٦ (٢٠١١): ***الدليل التدريبي لمادة اللغة العربية للصف السادس الأساسي***، منشورات المؤسسة العامة للطباعة، دمشق، سورية.

● الوقفي، راضي (٢٠٠٣): ***صعوبات التعلم النظري والتطبيقي***، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم، عمان، الأردن.

References

- American Psychiatric Association. (2000). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition – Text Revision (DSM-IV-TR)***. Washington, DC., USA.
- Barbetta, A. P. M., & Silio, M. (2007). ***Effects of Word Prediction and Text-to-Speech on the Writing Skills of Students with Learning Disabilities***. Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education.
- Cave, C. (2009). ***Audio-Visual Perception and Integration in Developmental Dysgraphia***. Current Psychology Letters, 25/3, USA.
- Bateman, B. D., & Chard, D. J. (1995). ***Identifying Students Who Have Learning Disabilities***. The Oregon Conference Monograph, vol 7. The Oregon Conference Monograph. U.S. Department of Education, USA.
- Boscardin, C. K., Muthen, B. O., Francis, D. J., Baker, E. L. (2006). ***Early Identification of Reading Disabilities Using Heterogeneous Developmental Trajectories***. University of California, Los Angeles, University of Houston.
- Bryan, J. H. & Bryan, J. H. (1986). ***Understanding Learning Disabilities***, (3rd Ed.), May Field Company, California, USA.
- Chalfant, J. C. (1984). ***Identifying Learning Disabled Students: Guidelines for Decision Making.*** Network, Inc. Special Education Programs, Washington, DC., USA.
- Cunnigham, C. (1999). ***Children and Adolescents with Learning Disabilities***. Ohio: Charles Merrill Publication.
- Gracia, J. N., & Caso, A. M. (2007). ***Effectiveness of an Improvement Writing Program According to Students' Reflexivity Levels***. The Spanish Journal of Psychology, 10(2), Franc.
- Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S., & Galen, G. P. (2001). ***Fine Motor Deficiencies in Children Diagnosed as DCD Based on Poor Grapho-Motor Ability***. Human Movement Science, Ohayo, USA.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). ***Learning Disabilities Historical Perspectives, (EDS)***, research to practice, NJ: Erlbaum.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). ***Learning Disabilities: Historical Perspectives. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future***. Special Education Programs, Washington, DC.
- Hatfield, G., & Epstein, W. (1985). ***The Status of Minimum Principle in The Theoretical Analysis of Visual Perception***, Psychological Bulletin, USA.
- Howard, V. (1999). ***Cognitive Psychology: Memory, Language, Perceptual, and Thought***, Addison – Wesley, London, UK.
- Hurley, A. (2004). ***Behavioral And Electrophysiological Assessment of Children With A Specific Temporal Processing Disorder***, Dissertation, The Department of Communication Sciences and Disorders, Louisiana State University, USA.

- Jain, K., Manghirmalani, P., Dongardive, J., & Abraham, S. (2009). ***Computational Diagnosis of Learning Disability***. International Journal of Recent Trends in Engineering, 2(3), pp. 64-66. Academy Publisher, Mumbai, India.
- Keller, C. E., & Hallahan, D. P. (1987). ***Learning Disabilities: Issues and Instructional Interventions: What Research Says to the Teacher***. National Education Association, Washington, DC, USA.
- Korne, S., Deimel, W., Bartling, J., & Remischmidt, H. (1999). ***The Role of Phonological Awareness, Speech Perception, and Auditory Temporal Processing for Dyslexia***. European Child & Adolescent Psychiatry, 8(3), pp. 28-34. Steinkopff Verlag.
- Kirk, S. A. (1981). ***Learning Disabilities: A Historical Note. Intervention in School and Clinic***. Hammill Institute on Disabilities, VOL 17 NO (1), USA, pp. 5-11.
- Lee, A. (2003). ***Educational Psychology: A cognitive View***. New York; Holt Rinehart and Wiston.
- Lerner, J. (1997). ***Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies***, Houghton Mifflin Company, London.
- Lerner, J. (2003). ***Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*** (Ninth Edition). New York: Houghton Mifflin Company, USA.
- Leyton, M. (1986). ***Principal of Information Common to Six Levels of The Human Cognitive System***. Information Scientist, VOL (38). N (1), USA.
- Lockheand, R. & Pomerantz, R. (1991). ***The Perception of Structure***, Garner, American Psychological Association, Washington, DC, USA.
- Lyon, G. R. (1994). ***Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities***. Baltimore: Brookes.
- Magnan, A., & Ecalle, J. (2006). ***Audio-Visual Training in Children with Writing Disabilities***. Computers & Education, Elsevier Ltd, USA.
- McLean, J. F., & Hitch, G. J. (1999). ***Working Memory Impairments in Children with Specific Arithmetic Learning Difficulties***. Journal of Experimental Child Psychology, VOL 74, Academic Press. Lancaster University, Lancaster, United Kingdom, pp. 240-260.
- Mercer, C. D. (1983). ***Students with Learning Disabilities***, 2nd. Ed. Columbus, A Bell & Howell Company, USA, pp. 38-57.
- Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., & Balise, R. R. (1998). ***An Evaluation of the Dyslexia Training Program: A Multisensory Method for Promoting Reading in Students with Reading Disabilities***. Journal of Learning Disabilities, 31(2), USA.
- Offord, M. (2007). ***Visual Perception Disorder in Children: A Literature Review***. Elmwood Visual Resource Center. Published for BLENNZ Teacher Conference, Auckland.
- Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., & Balise, R. R. (1998). ***An Evaluation of the Dysgraphia Training Program: A Multisensory Method for Promoting writing in Students with writing Disabilities***. Journal of Learning Disabilities, 31(2), pp. 140-147.

- Poblano, A., Borja, S., Elias, Y., Pedroza, F. G., Arias, M. L. (2002). ***Characteristics of Specific Reading Disability in Children from a Neuropsychological Clinic in Mexico City***. Salud Publica de Mexico, 44(4), pp. 323-327. Instituto Nacional de Salud Publica, Cuernavaca, Mexico.

- Rourke, B. P., & Fuerst, D. E. (1996). ***Psychological Dimensions of Learning Disability Subtypes***. Journal of Assessment, 3(3), Psychological Assessment Resources, Canada, pp. 277-290.

- Rourke, W. (1998). ***Learning Disabilities and Brain Function***. New York, Springer. Retrieved from Science Direct, in Institute for Learning Disabilities.

- Rose, S. M., & Anyta, V. A. (2002). ***Visual Perception Disabilities and Achievement Difficulties among Children in the Elementary School***. The Experimental Research Center for Handicapped Publication. London, UK.

- Rosica, H. E. (2005). ***The Effectiveness of the Wilson Writing Program in Improving Spelling and Decoding Skills of a Selected Sample of Special Needs Children***. Rowan University, USA.

-Roman, M. A. (1998). ***The Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Clinical Description and Applied Aspects***. Current Issues in Education, 1(7). Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University, USA.
http://cie.asu.edu/volume1/number7/index.html.

- Rothenberg, J. J. (1988). ***A Task-Analysis Program of Early Intervention: Eight-Year Outcomes***. Paper presented at the Annual American Educational Research Association Meeting, New Orleans, LA, April 5-9, 1988.

- Rottman, T. R., & Cross, D. R. (1990). ***Using Informed Strategies for Learning to Enhance the Writing and Visual Perception Skills of Children with Learning Disabilities***. Journal of Learning Disabilities, 23(5), USA.

- Rourke, B. P., & Fuerst, D. E. (1996). ***Psychological Dimensions of Learning Disability Subtypes***. Journal of Assessment, 3(3), Psychological Assessment Resources, Canada, pp. 277-290.

- Sanghavi, R., & Kelkar, R. (2005). ***Visual-Motor Integration and Learning Disabled Children***. The Indian Journal of Occupational Therapy, XXXVII(2), pp. 33-38.

- Scheffel, D. L. (1996). ***Learning Disorders Child and Adolescent Psychiatry***. New York: Mosby, USA.

- Schoemaker, M. M., Niemeijer, A. S., Reynders, K., & Smits-Engelsman, B. C. M. (2003). ***Effectiveness of Neuromotor Task Training for Children with Developmental Coordination Disorder: A Pilot Study***. Neural Plasticity, Freund & Pattman, 10 (1-2), UK.

- Shovman, M. M., & Ahissar, M. (2006). ***Isolating the Impact of Visual Perception on Dyslexics' Reading Ability***. Vision Research,. Elsevier, Ltd, 46, pp. 3514-3525.

- Silver, L. (1992). ***A guide for parents of children with Learning Disabilities***, the miunder stool child, 2d Ed. Blue Ridge Summit, to be Books, Pennsylvania, USA.

- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). ***Preventing Reading Difficulties in Young Children***. Washington, DC: National Academies Press.
- Weisstein, A., & Wong, E. (1986). ***Figure Ground Organization and The Spatial and Temporal Responses of The Visual System***, Current Psychology Letters, Academic Press, San Diego.
- Wong, B. (1991). ***Learning about Learning Disabilities***. San Digo: Harcourt Brace, Jovanovich.
- Wong, B. (1998) ***: Learning Disabilities***. (2nd Ed.), Academic Press, San Diego.
- Zwicker, J. G. (2005). ***Effectiveness of Occupational Therapy in Remediating Handwriting Difficulties in Primary Students: Cognitive versus Multisensory Interventions***. University of Victoria, USA.

ملخّص الدراسة باللغة العربية

ملخّص الدراسة باللغة العربية

أولاً- مقدمة الدراسة ومشكلتها:

يُعد **صموئيل كيرك (kirk 1968)** أول من أسس مفهوم صعوبات التعلم بطريقة علمية منظمة، حين عرض المصطلح وفق أسس قائمة على البحث والتقصي الإكلينيكي الدقيق للأعراض الخارجية، حيث بدأ مفهوم صعوبات التعلم **(Learning Disabilities)** ينمو ويتواتر، وأخذ يحتل حيزاً كبيراً في ميدان التربية الخاصة، وضمن فئات الإعاقات الأخرى الفسيولوجية المعروفة. حين حدد ثلاثة مظاهر مميزة لها هي (الذكاء بحدود المتوسط أو فوق المتوسط بانحراف أو انحرافين معياريين، التحصيل المتدني في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية للقراءة، أو الكتابة، أو التعبير الكتابي، أو الرياضيات، واضطراب واحدة أو أكثر من الوظائف النمائية للانتباه، أو الإدراك، أو الذاكرة، أو التفكير، أو اللغة الناتجة عن خلل وظيفي لعمل الدماغ).

وتعتبر الكتابة مهارة أكاديمية رسمية (أي أنها متعلمة في سياق التعليم الرسمي النظامي)، ولفظية كتابية (أي مرسومة بخط يد المتعلم على الورق)، وذات أهمية كبيرة بالتزامن مع مهارة اللغة الشفهية المنطوقة ومهارة التعرف على الحروف وقراءتها، وإذا كان المتعلم يواجه صعوبات في اكتساب وتعلم اللغة الشفهية وصعوبات في التعرف على الحروف وقراءتها فإنه سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة **(Dysgraphia)**، فمن خلال الكتابة يتمكن المتعلم من تحويل الرموز أو الحروف أو الكلمات أو الجمل المطبوعة - **بالنسخ (الإملاء المنظور)، أو المسموعة (الإملاء غير المنظور)، أو الكلام الداخلي (التعبير الكتابي)** - إلى لغة مكتوبة بخط يده وبواسطة القلم على الورقة المسطرة، وهذه اللغة التي كتبها لها دلالات في اللغة الرسمية التي يتعلمها في المدرسة، فبذلك تكون الكتابة مهارة أساسية من مهارات التواصل اللفظي، كما يتوقف عليها اكتساب وتعلم المعرفة والعلوم في مختلف المجالات الأكاديمية (اللغة، الرياضيات، العلوم الطبيعية، الفيزياء، الكيمياء، العلوم الاجتماعية ..إلخ)، كما لها أهميتها في الحياة اليومية (البيت، العمل، تنفيذ متطلبات الحياة اليومية..إلخ)، فبدونها يعتبر الفرد أمياً ولديه حاجز يعيق تفاعله مع المحيط المادي والاجتماعي.

وقد بينت عدة دراسات أن الخصائص النمائية المضطربة تنعكس سلباً على أداء المهمات الأكاديمية الأساسية لدى تلامذة صعوبات الكتابة، لاسيما صعوبات الإدراك عموماً، وصعوبات الإدراك البصري على وجه التحديد، إذ بين عددٌ من الباحثين أن صعوبات الإدراك البصري كانت العامل الذي يقف وراء صعوبات تعلم القراءة والكتابة، لاسيما صعوبات إدراك الشكل والخلفية، وصعوبات التعرف البصري على الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مختلفة، وصعوبات في ثبات الشكل، وصعوبات التمييز البصري للشكل واللون والحجم، وصعوبات إدراك الشكل والأرضية، وصعوبات الإدراك المكاني، وصعوبات الإغلاق البصري، وصعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة...إلخ، مما يجعل التلميذ يعاني من مشكلات في

اكتساب وتعلم مهارات الكتابة الأساسية التي قد يمتد تأثيرها إلى مواد أكاديمية أخرى، مما يستدعي إجراءات التدخل المبكر تمهيداً لتحقيق اندماجه الأكاديمي مع أقرانه العاديين.

ومن جهة أخرى بينت دراسات عدة فاعلية استراتيجية العمليات النمائية في تنمية مهارات الكتابة الأساسية لدى تلامذة صعوبات التعلم، لاسيما استراتيجية العمليات النمائية الخاصة بالإدراك البصري الحركي ومكوناته الفرعية، التي تتطلب من المعلم أن يحدد واحدة أو أكثر من تلك الصعوبات الإدراكية البصرية كصعوبة التمييز البصري للشكل واللون والحجم، أو صعوبة إدراك الشكل والأرضية، أو صعوبة الإدراك المكاني، أو صعوبة الإغلاق البصري، أو صعوبة الإدراك البصري الخاصة بالمطابقة..إلخ، ثم يعمل على تصميم المواد التعليمية التي تساعد تلميذ صعوبات الكتابة على تجاوز تلك الاضطرابات النمائية، مما يساعده في اكتساب مهارات الكتابة الأساسية. ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال التالي: **ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكِتابة ؟.**

ثانياً- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعريف بموضوع صعوبات التعلم عموماً وصعوبات الكتابة خوصاً، من حيث المفهوم، وطرق التشخيص، والعلاج، وعرض أهم الدراسات التي بحثت العلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية، وتبصير الجهات المهتمة بالأسباب النمائية للإدراك البصري والبصري الحركي التي تقف خلف صعوبات الكتابة، كما تتجاوب الدراسة الحالية مع التوجهات الحديثة للتربية الخاصة التي تُعنى بالتشخيص والتدخل المبكر لدى تلامذة هذه الفئة. كما تنطلق أهمية الدراسة من أهمية توفير برنامج تدريبي قائم على تشخيص صعوبات الإدراك البصري وتدريبها وتنميتها تمهيداً لتنمية مهارات الكتابة الأساسية لدى تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي، للحد من تدهور مهارات الكتابة الأساسية لدى أفراد هذه الفئة، والتوصل إلى بعض المقترحات التي قد تسهم في التخطيط للبرامج التدريبية، وإلى ندرة الدراسات والبحوث التجريبية التي أجريت في هذا المجال في سورية (بحسب علم الباحثة) على التلاميذ من الفئة العمرية من (٩ إلى ٩,١١) سنة.

ثالثاً- أهداف الدراسة:

١- تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري الحركي في مجالات (التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشكل والأرضية، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، صعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة)، لتجاوز أخطاء الكِتابة الأساسية للتلاميذ من مستوى الصف الرابع الأساسي.

٢- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المصمم بهدف تمنية مهارات الإدراك البصري ومهارات الكِتابة الأساسية، بتدريب التلاميذ (من أفراد العينة التجريبية) على المهارات الفرعية المتضمنة في البرنامج (التمييز البصري للشكل واللون والحجم، إدراك الشكل والأرضية، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، وصعوبات الإدراك البصري الخاص بالمطابقة، الإملاء المنظور بالنسخ للحروف والكلمات والجمل، الإملاء غير

المنظور بالتهجي للحروف والكلمات والجمل)، والتحقق من استمرار ثبات أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد العينة التجريبية بمقارنة أدائهم قبل تطبيق البرنامج، وبعد الانتهاء من تطبيقه مباشرة، وبعد مرور شهر من انتهاء التطبيق.

٣- التوصل إلى مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في التخطيط للبرامج التدريبية التي تستهدف معالجة أثر الصعوبات النمائية (للإدراك البصري) لتجاوز الصعوبات الأكاديمية (صعوبات الكتابة) لدى التلاميذ من مستوى التعليم الأساسي، لما له من أثر بالغ الأهمية في دمج أفراد هذه الفئة مع أقرانهم العاديين.

رابعاً- عينة الدراسة:

هي من نوع (**العينة المتحيزة غير الاحتمالية**)، والتي تكونت من عينة تجريبية واحدة مؤلفة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من الفئة العمرية بين (٩ إلى ٩,١١) سنة، من مستوى الصف الرابع الأساسي مقسمين بالتساوي بحسب الجنس (١٠ ذكور، ١٠ إناث)، يعانون من درجات متفاوتة من صعوبات تعلم الكتابة وفق الأسس والمعايير الواردة في **الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR)**، اختيروا من مدرسة للتعليم الأساسي في محافظة دمشق.

خامساً- منهج الدراسة:

إن المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو (المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المتوالية الزمنية).

سادساً- إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكتابة الأساسية وفق نموذج له [تقويم قبلي – تطبيق البرنامج التدريبي – تقويم بعدي، تقويم تتبعي]، واستغرق تطبيق جلسات البرنامج التدريبي مدة بحدود (٦) أسابيع وخلال (٤٢) يوماً من تاريخ (٢٠١٢/٣/١٣ حتى ٢٠١٢/٤/٢٥)، بمعدل (٣ إلى ٤) جلسات أسبوعياً، أما الدراسة التتبعية التي هدفت إلى التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي تمّت بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي بتاريخ (٢٧-٢٠١٢/٥/٢٩).

سابعاً- نتائج الدراسة:

النتيجة الأولى: بينت نتائج تطبيق معادلة ت. ستودنت (T-Test) للعينة الواحدة وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لمجموعة اختبارات الإدراك البصري بأبعادها (التداعي البصري الحركي، التكامل البصري الحركي، التحليل البصري الحركي) وللدرجة الكلية، حيث كانت (قيمة T) لصالح التطبيق البعدي المباشر، لاسيما وأن مستوى الدلالة لها جميعاً هو (٠,٠٠٠)، الذي هو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي بالنسبة للعينة التجريبية بمقارنة أداء أفرادها قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج مباشرةً.

النتيجة الثانية: بينت نتائج تطبيق معادلة ت. ستودنت (T-Test) للعينة الواحدة أنه بالنسبة لأداء العينة التجريبية على اختبار التداعي البصري الحركي لم يظهر فرق دال إحصائياً بين التطبيق البعدي المباشر

والتطبيق البعدي المؤجل، حيث بلغت (قيمة T) (١,٦٥٥) عند مستوى دلالة (٠,١٤٤) التي هي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى ثبات التحسن في أداء أفراد العينة التجريبية في مهارات التداعي البصري الحركي. وبالنسبة لاختبار التكامل البصري الحركي ظهر فرق دال إحصائياً بين التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لصالح التطبيق المؤجل، حيث بلغت (قيمة T) (٤,٢٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى زيادة التحسن في أداء أفراد العينة التجريبية في مهارات التكامل البصري الحركي. وبالنسبة لاختبار التحليل البصري الحركي لم يظهر فرق دال إحصائياً بين التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل، حيث بلغت (قيمة T) (٠,٠٠٠) لتساوي درجات العينة التجريبية عند التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل، مما يشير إلى ثبات التحسن في أداء أفراد العينة التجريبية في مهارات التحليل البصري الحركي. وبالنسبة للدرجة الكلية لمجموعة الاختبارات الإدراكية البصرية فقد ظهر فرق دال إحصائياً بين التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لصالح التطبيق المؤجل، حيث بلغت (قيمة T) (٥,٨٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) التي هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى زيادة التحسن في أداء أفراد العينة التجريبية بالنسبة للدرجة الكلية لمجموعة الاختبارات الإدراكية البصرية.

النتيجة الثالثة: بينت نتائج تطبيق معادلة **ت.ستودنت (T-Test)** للعينة الواحدة وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر في مهارات الكتابة الأساسية كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية بأبعاده الثلاثة (خصائص التلميذ في الكتابة، الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدرجة الكلية، حيث كانت جميع (قيم T) لصالح التطبيق البعدي المباشر، لاسيما وأن مستوى الدلالة لها جميعاً هو (٠,٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي بالنسبة للعينة التجريبية بمقارنة أداء أفرادها قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج مباشرةً.

النتيجة الرابعة: بينت نتائج تطبيق معادلة **ت. ستودنت (T-Test)** للعينة الواحدة بالنسبة لأداء العينة التجريبية في خصائص التلميذ في الكتابة ظهور فرق دال إحصائياً بين التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل، حيث بلغت (قيمة T) (٢,٦٦٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١٥) التي هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل في أداء العينة التجريبية لمهارات الكتابة الأساسية كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية في بعدي (الإملاء المنظور، الإملاء غير المنظور) وللدرجة الكلية، حيث بلغت (قيمة T) (١,٣٠١) (٠,٩١١) (١,٥٣٩) على التوالي، وكانت مستويات الدلالة لها (٠,٢٠٩) (٠,٣٧٤) (٠,١٤) على التوالي، التي هي جميعها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، مما يشير إلى ثبات التحسن في أداء أفراد العينة التجريبية في مهارات الكتابة (بالإملاء المنظور، والإملاء غير المنظور) وللدرجة الكلية.

النتيجة الخامسة: بينت نتائج تطبيق معادلة **بيرسون (Pearson)** للعينة الواحدة بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً في أداء المجموعة التجريبية بين مهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة اختبارات الإدراك البصري للدرجة الكلية وبين مهارات الكتابة الأساسية كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية للدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٧)، وهو معامل ارتباط دال بحسب توجه (متشل) في تفسير الارتباطات، فهو ارتباط إيجابي، وليس سالباً.

النتيجة السادسة: بينت نتائج تطبيق معادلة **بيرسون (Pearson)** للعينة الواحدة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً في أداء المجموعة التجريبية بين مهارات الإدراك البصري كما تقيسه مجموعة اختبارات الإدراك البصري للدرجة الكلية وبين مهارات الكتابة الأساسية كما يقيسه اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية للدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥٤)، وهو معامل ارتباط دال بحسب توجه (متشل) في تفسير الارتباطات، فهو ارتباط إيجابي، وليس سالباً.

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (١)

تسهيل المهمة وموافقة مديرية تربية دمشق لتطبيق أدوات الدراسة لتشخيص العينة وتطبيق البرنامج التدريبي

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

الرقم: بلا

التاريخ: ٢٠١١/١٠/٨

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة "**رنيم عبد الكريم الأسعد**" طالبة الماجستير تخصص "**تربية خاصة**" بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم لأجل إعداد دراسة بعنوان (**فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة**) وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

المشرف:
د. حسن عماد

عميد كلية التربية
أ.د. محمد الشيخ حمود

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم (١/م)

إلى إدارة مدرسة.....

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم (بلا) تاريخ (٢٠١١/١٠/١٠)

يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة "**رنيم الأسعد**" لتطبق البحث المذكور أعلاه

للإطلاع والتقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٣٣ هـ الموافق / / ٢٠١١ م

مدير التربية
الدكتور مروان الوز

<u>صورة إلى:</u>

- مكتب الوزير.
- معاون المدير للتعليم الثانوي.
- معاون المدير للتعليم الأساسي.
- دائرة التعليم الثانوي.
- دائرة التعليم الأساسي.
- إدارة مدرسة.....
- صاحب العلاقة.

الملحق رقم (٢)

أسماء المحكّمين واختصاصاتهم العلمية الذين قاموا بتحكيم الاختبارات التشخيصية

اسم المحكّم	الدرجة العلمية	الاختصاص
د. دانيا القدسي	دكتوراه	تربية خاصة
د. آذار عبد اللطيف	دكتوراه	تربية خاصة
د. رجاء عواد	دكتوراه	تربية خاصة
د. عزيزة رحمة	دكتوراه	تقويم وقياس
د. رنا قوشحة	دكتوراه	تقويم وقياس

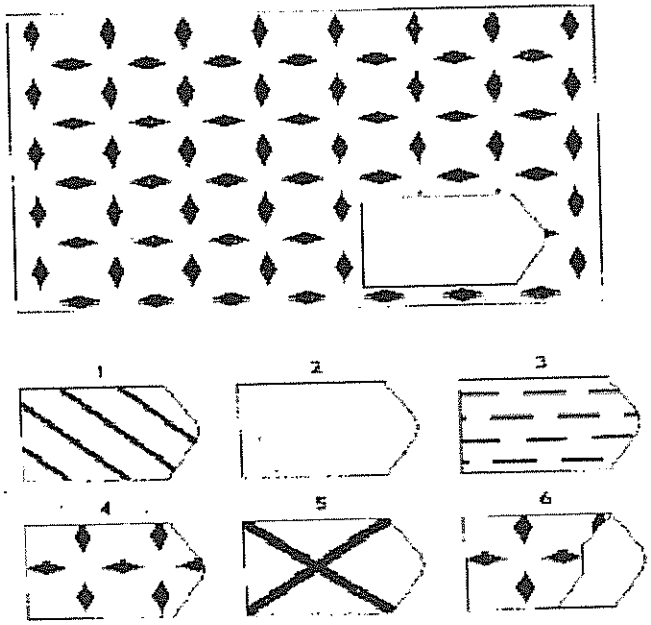
أسماء المحكّمين واختصاصاتهم العلمية الذين قاموا بتحكيم البرنامج التدريبي

اسم المحكّم	الدرجة العلمية	الاختصاص
د. عزيزة رحمة	دكتوراه	تقويم وقياس
د. آذار عبد اللطيف	دكتوراه	تربية خاصة
د. رجاء عواد	دكتوراه	تربية خاصة
د. دانيا القدسي	دكتوراه	تربية خاصة
د. رنا قوشحة	دكتوراه	تقويم وقياس
روبير إلياس	إجازة في اللغة العربية	موجه اختصاص للغة العربية
محمد الطبل	إجازة في اللغة العربية	موجه اختصاص للغة العربية

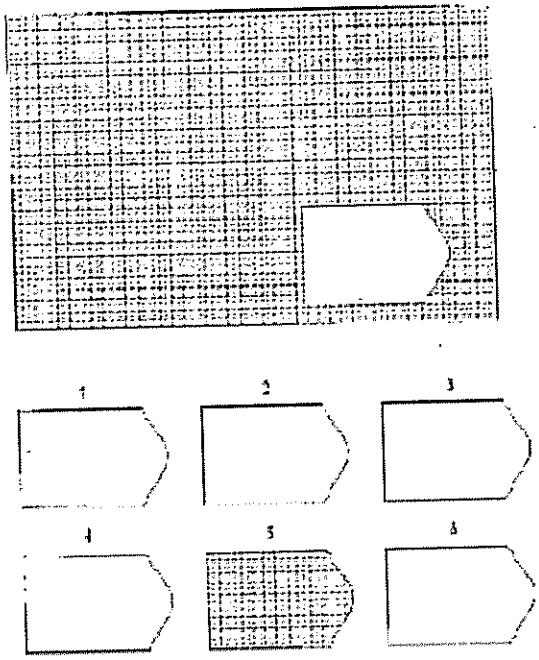
الملحق (٣)

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن

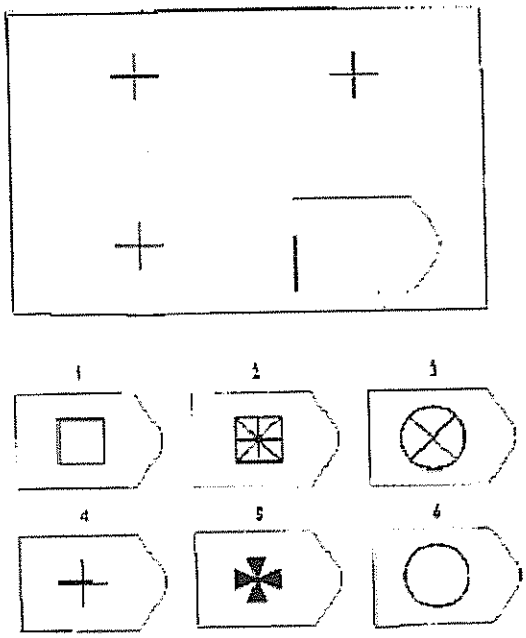
A1



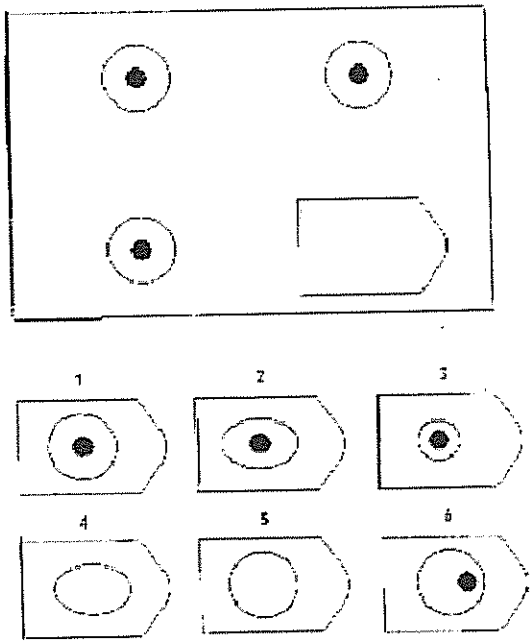
A2



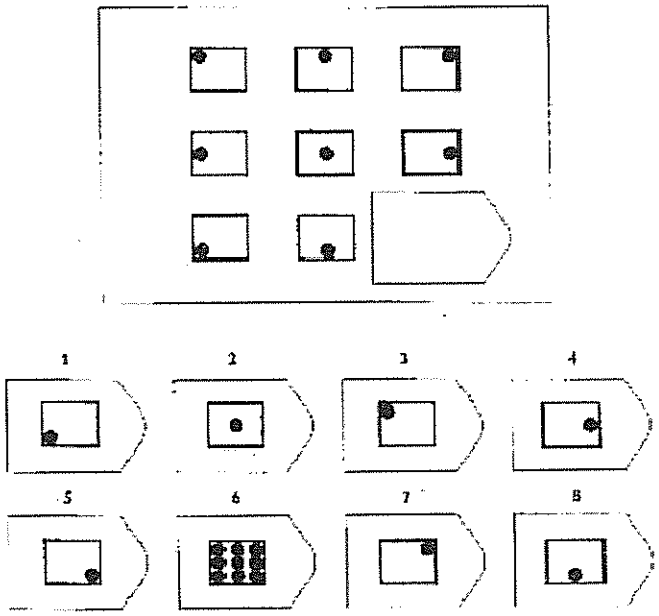
B1



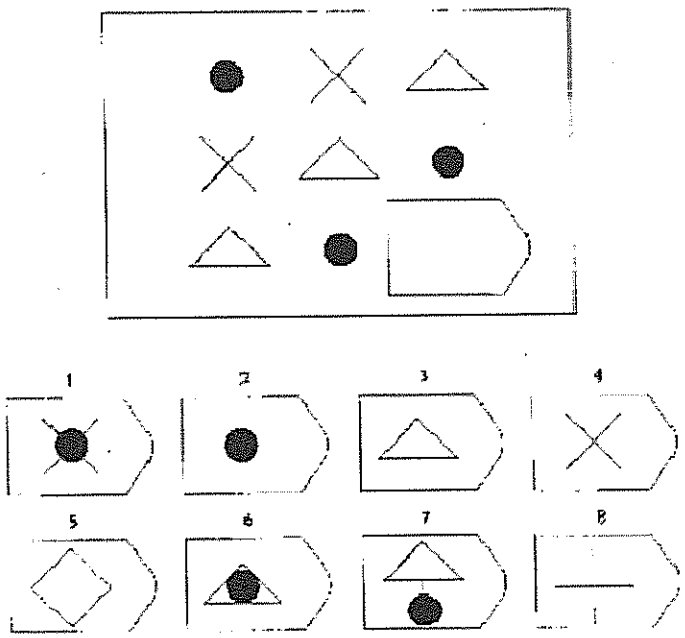
B2



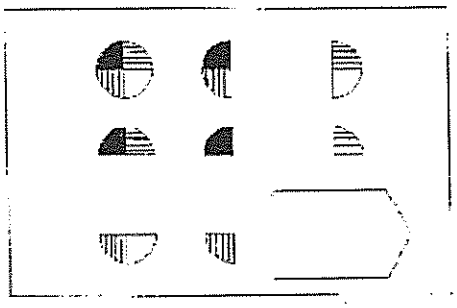
C1

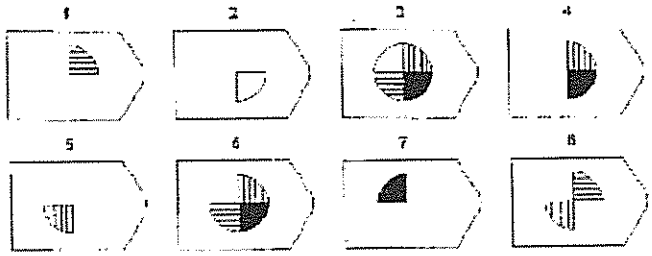


C2

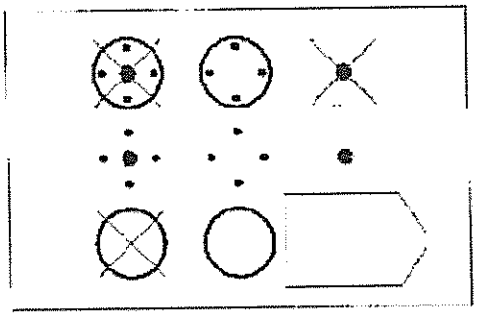


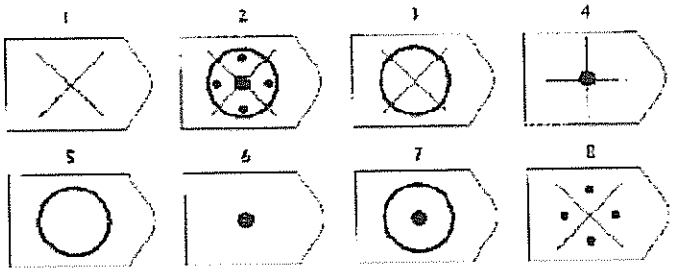
D1



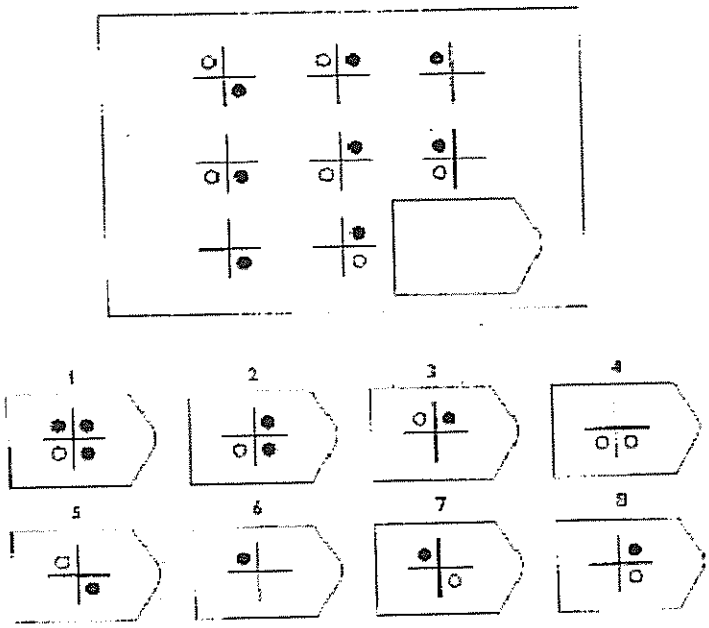


D2

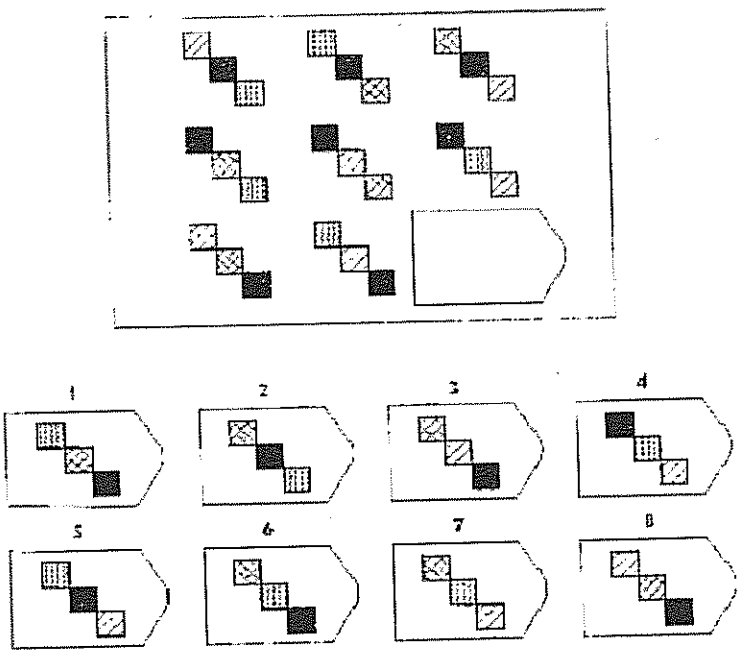




E1



E2



الملحق (٤)

اختبار التداعي البصري الحركي

الاسم: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ العمر تاريخ الولادة: اليوم | الشهر | السنة

المدرسة: الصف: تاريخ الاختبار:

مفتاح التصحيح

أ	ع	ل	د	هـ	و	ص	ح	ط	م
O	+	V	-	>	∧	>	⊂	⊥	⊃

الفقرات التجريبية

ع	د	ح	م	ع
+				

	ط	ل	ع	ص	و	م	أ	ع	ط	ه	د	ح	ط	أ	ع	ه	و	د	أ	ط

الصف الثاني

	ل	و	ح	ل	ص	م	ل	ه	ع	ط	ه	د	م	ح	ص	و	ل	ع	م	أ

الصف الثالث

	د	أ	ه	م	و	ص	أ	ح	و	ص	ح	د	م	ح	ل	ص	ه	ط	د	ع

الملحق (٥)

اختبار التكامل البصري الحركي

الاسم: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ العمر تاريخ الولادة: اليوم | الشهر | السنة

المدرسة: الصف: تاريخ الاختبار:

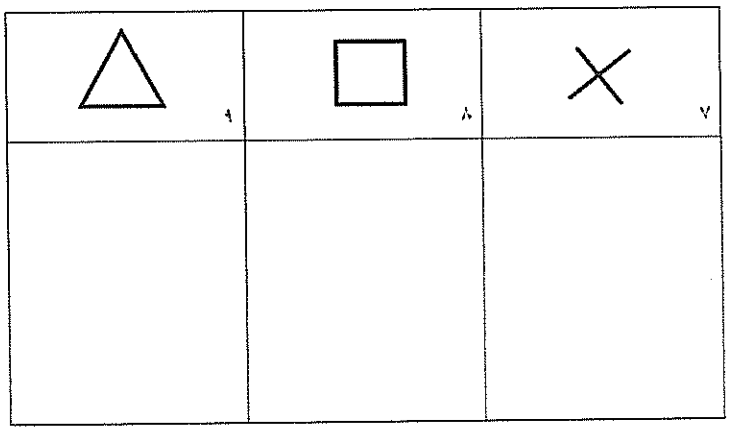
الفقرات التجريبية

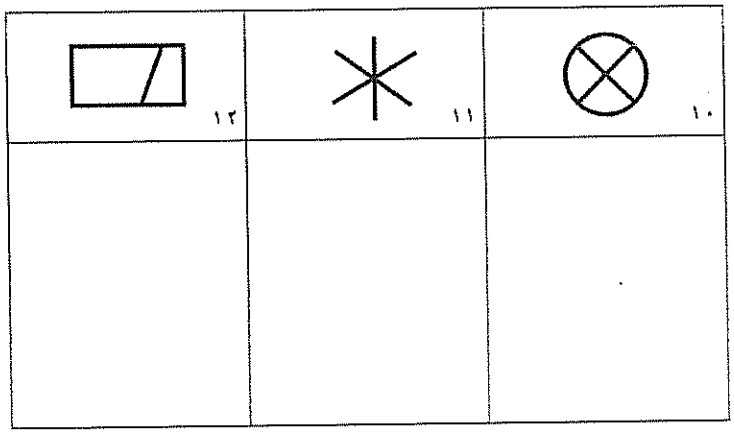
أ		ب		ج	
انفاحص يرسم	المفحوص يرسم	انفاحص يرسم	المفحوص يرسم	انفاحص يرسم	المفحوص يرسم

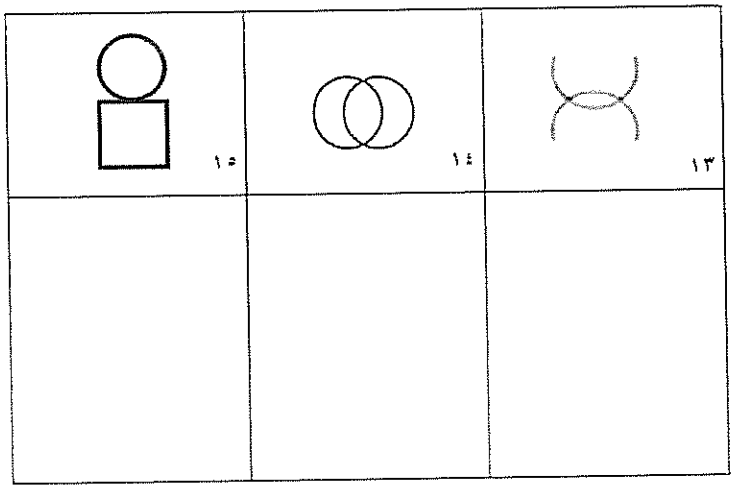
فقرات الاختبار

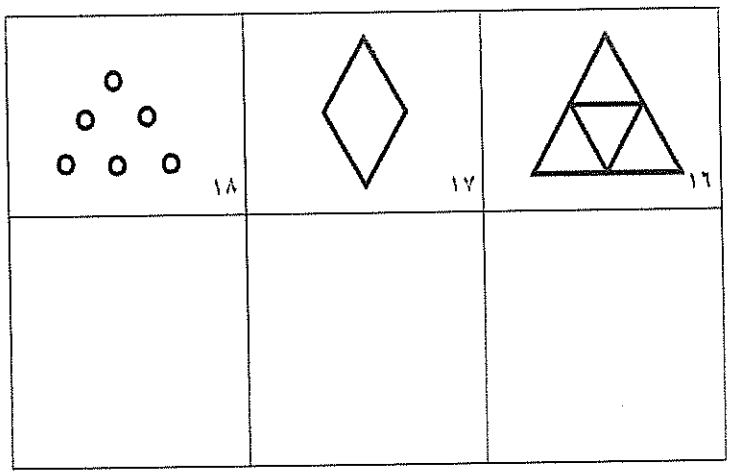
١	٢	٣

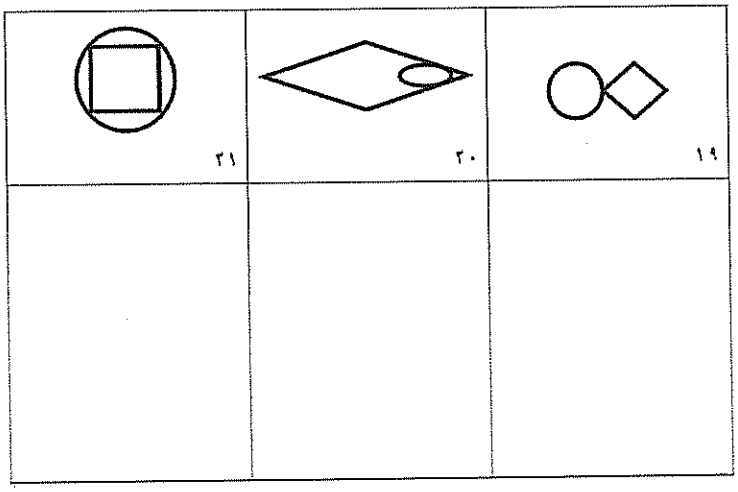
٤	٥	٦

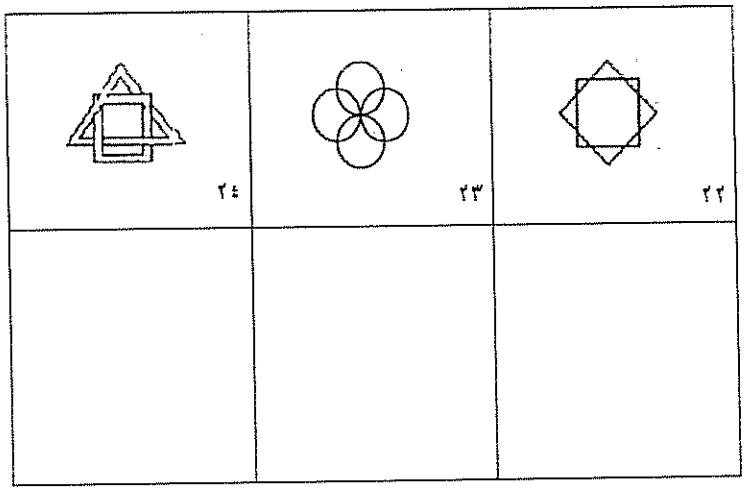

٩
٨
٧


١٢
١١
١٠


١٥
١٤
١٣


١٨
١٧
١٦


٣١
٣٠
١٩


٢٤
٢٣
٢٢

الملحق (٦)

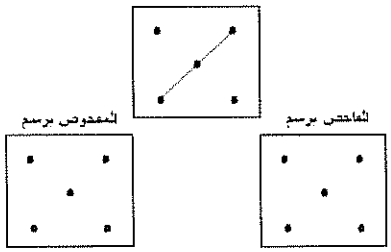
اختبار مهارات التحليل البصري

اليوم	الشهر	السنة

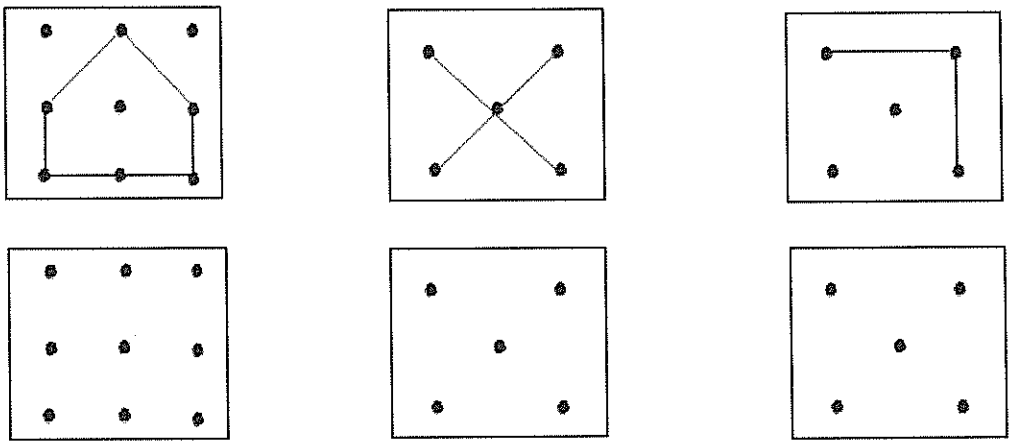
الاسم: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ العمر تاريخ الولادة:

المدرسة: الصف: تاريخ الاختبار:

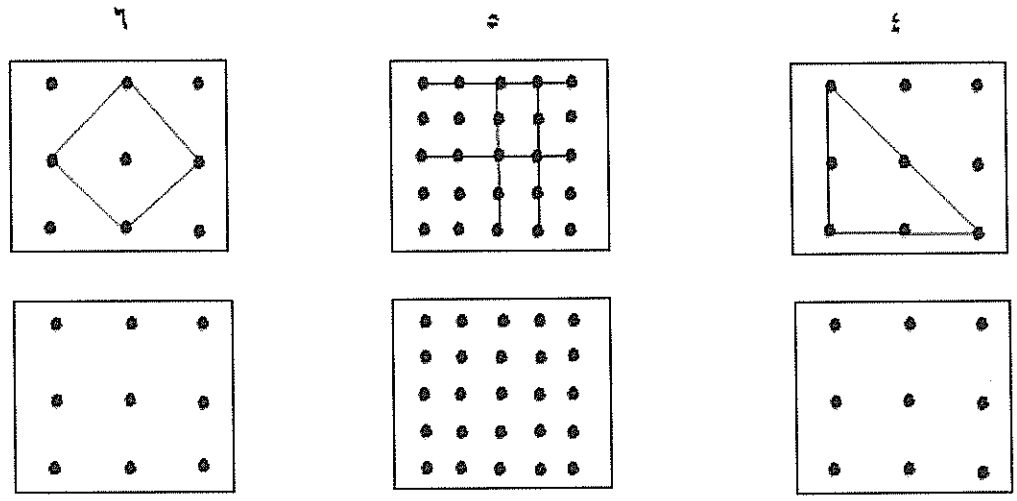
الفقرة التجريبية



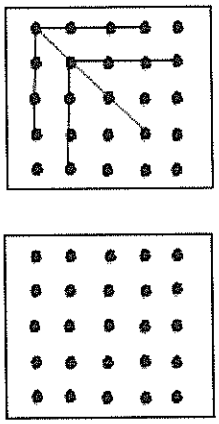
١ ٢ ٣



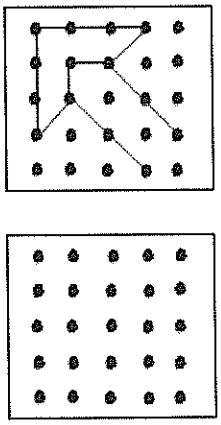
٤ ٥ ٦



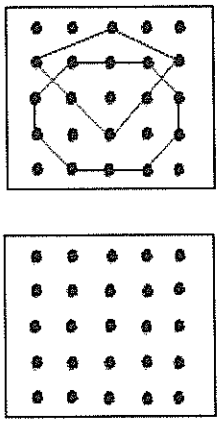
٧



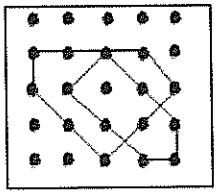
٨



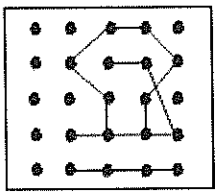
٩



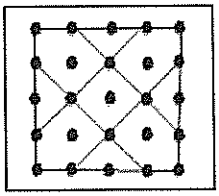
١٠



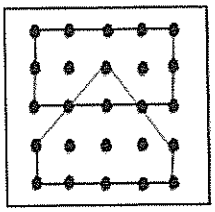
١١



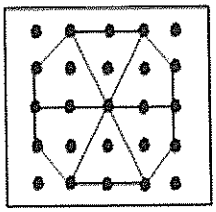
١٢



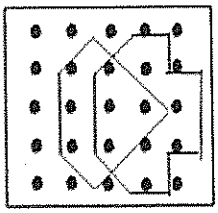
١٣



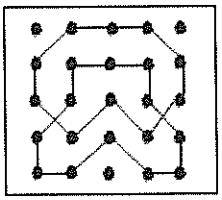
١٤

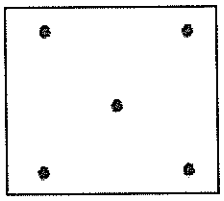


١٥

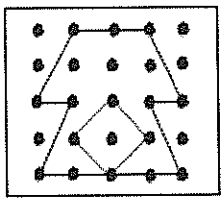


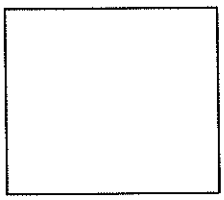
١٦



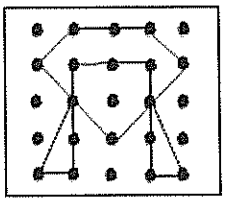


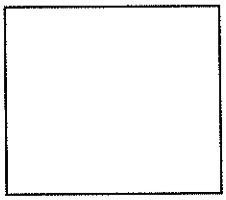
١٧





١٨





الملحق رقم (٧)

اختبار تحديد مستوى صعوبات تعلم الكتابة الأساسية (إعداد الباحثة)

(تعليمات التطبيق للفاحص، البنود، جداول تحويل الدرجات الخام)

معلومات عن الفاحص
اسم الفاحص:.....
درجة قرب الفاحص من التلميذ: .....
المدة الزمنية التي تواجد فيها الفاحص مع التلميذ: .....
معلومات عن المفحوص (التلميذ)
اسم التلميذ:..... مكان الإقامة:..... المدرسة:.....
الجنس: (ذكر) (أنثى) نوع الإعاقة إن وجدت: .....
درجة الذكاء: ..... عمل الأب:..... عمل الأم:.....
الدخل الأسري..... المستوى الثقافي للأب.....
المستوى الثقافي للأم ..... تاريخ التطبيق: / /

القسم الأول تقييم الفاحص لمهارات الكتابة الأساسية لدى التلميذ

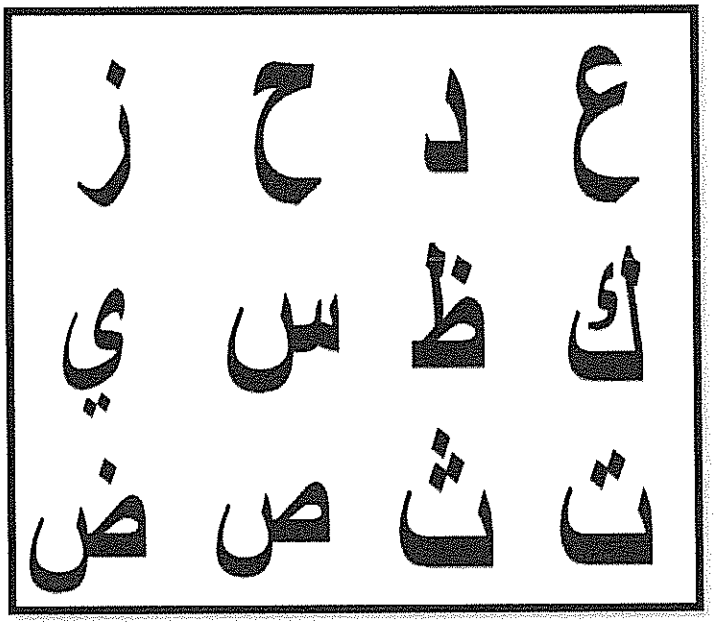
المجال الأول / البند	خصائص اليد المفضلة في الكتابة ووضع الجسم والورقة	تحدث بشكل جيد جداً (٣)	تحدث بشكل جيد (٢)	تحدث بشكل متوسط (١)	تحدث بشكل ضعيف أو لا تحدث أبداً (٠)
١	يستخدم التلميذ اليد اليمنى أو اليسرى في الكتابة.	☐	☐	☐	☐
٢	يمسك التلميذ القلم للبدء بالكتابة على الورقة دون مساعدة.	☐	☐	☐	☐
٣	يكون وضع جسم التلميذ عند جلوسه على الكرسي أمام الطاولة للبدء بالكتابة مثالياً (يمسك القلم بيد، ويسند الورقة بيد أخرى، مع ميل الجذع إلى الأمام قليلاً، واستناد الساعدين على المقعد).	☐	☐	☐	☐
المجال الثاني / البند	خصائص القبض والضغط على القلم	تحدث بشكل جيد جداً (٣)	تحدث بشكل جيد (٢)	تحدث بشكل متوسط (١)	تحدث بشكل ضعيف أو لا تحدث أبداً (٠)
٤	يمسك التلميذ رأس القلم بالإبهام والسبابة.	☐	☐	☐	☐
٥	يضغط التلميذ بالقلم بما يكفي على الورقة للكتابة.	☐	☐	☐	☐
٦	لا ترجف يد التلميذ أثناء ضغطه على القلم للكتابة (توازن اليد).	☐	☐	☐	☐

المجال الثالث / البند	خصائص اليسر والطلاقة في الكتابة	تحدث بشكل جيد جداً (٣)	تحدث بشكل جيد (٢)	تحدث بشكل متوسط (١)	تحدث بشكل ضعيف أو لا تحدث أبداً (٠)
٧	يكتب التلميذ بارتياح دون تركيز مفرط على ما يكتبه بخط يده.	☐	☐	☐	☐
٨	يكتب التلميذ بسرعة كافية على الورقة.	☐	☐	☐	☐
٩	عدد الكلمات التي يكتبها التلميذ لا يقل عن (٥) كلمات في الدقيقة الواحدة.	☐	☐	☐	☐

بنود القسم الثاني

- البند رقم (١٠) مستوى الصف الأول (الإملاء المنظور):

يقول الفاحص للتلميذ: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الحروف، والمطلوب منك نسخها على الورقة المسطرة أمامك، أمسك القلم والورقة، ابدأ بالكتابة الآن.



- عزيزي الفاحص قم بملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابته للأحرف السابقة بالنسخ (الإملاء المنظور)، مع التنبيه إلى أن الخانات المظللة باللون الرمادي لا تصحح ولا تأخذ أي درجة، والعلامة الكلية لهذا البند هي (٣١) درجة:

الحرف	قابل للقراءة		كتابته على السطر		تنقيط الحروف/ الهمزة	
	مقروء (١)	غير مقروء (٠.)	بخط أفقي (١)	بخط منحن (٠.)	منقط (١)	غير منقط (٠.)
ع						
د						
ح						
ز						
ك						
ظ						
س						
ي						
ت						
ث						
ص						
ض						

الدرجة:.....

- البند رقم (١١) مستوى الصف الأول (الإملاء غير المنظور):

يقول الفاحص للتلميذ: سألقي على مسامعك بعض الحروف، والمطلوب منك كتابتها على الورقة المسطرة أمامك، أمسك القلم والورقة، ابدأ بالكتابة الآن، **أ- ب - ن - و- ش - غ - ل- هـ - م - ر - ف - ط**

- عزيزي الفاحص قم بملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابته للأحرف السابقة بالإملاء غير المنظور، مع التنبيه إلى أن الخانات المظللة باللون الرمادي لا تصحح ولا تأخذ أي درجة، والعلامة الكلية لهذا البند هي (٣١) درجة:

الحرف	قابل للقراءة		كتابته على السطر		تنقيط الحروف	
	مقروء (١)	غير مقروء (٠.)	بخط أفقي (١)	بخط منحن (٠.)	منقط (١)	غير منقط (٠.)
أ						
ب						
ن						
و						
ش						
غ						
ل						
هـ						
م						
ر						
ف						
ط						

الدرجة:.....

- **البند رقم (١٢) مستوى الصف الثاني (إملاء منظور):**

يقول الفاحص للتلميذ: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الكلمات، والمطلوب منك نسخها على الورقة المسطرة أمامك، أمسك القلم والورقة، ابدأ بالكتابة الآن.

طبل	كرم	بطة	ريم
ملعب	عبير	كتاب	سامر
فراس	مدرسة	وردة	أرنب

- عزيزي الفاحص قم بملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابته للكلمات السابقة بالنسخ (الإملاء المنظور)، مع التنبيه إلى أن العلامة الكلية لهذا البند (٣٦) درجة:

الكلمة	قابلة للقراءة		كتابتها على السطر		تنقيط الحروف والهمزات	
	مقروءة (١)	غير مقروءة (٠)	بخط أفقي (١)	بخط منحن (٠)	منقطة (١)	غير منقطة (٠)
طبل						
بطة						
كرم						
ريم						
ملعب						
عبير						
كتاب						
سامر						
فراس						
مدرسة						
وردة						
أرنب						

الدرجة:.....

– البند رقم (١٣) مستوى الصف الثاني (إملاء غير منظور):

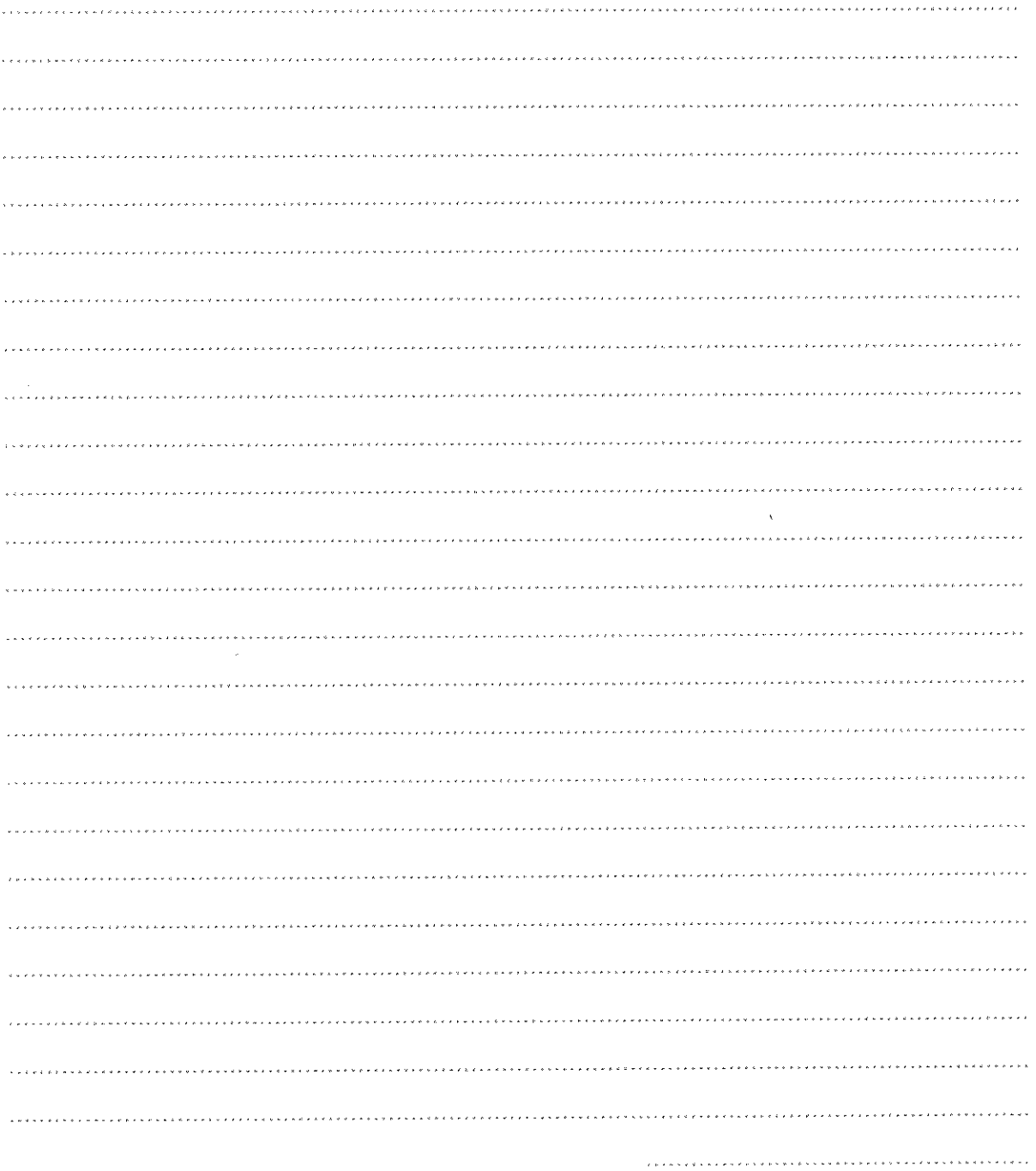
يقول الفاحص للتلميذ: سألقي على مسامعك بعض الكلمات، والمطلوب منك كتابتها على الورقة المسطرة أمامك، أمسك القلم والورقة، ابدأ بالكتابة الآن.

باب – لبن – قرد – فول – شمس – حصان – قطار – دجاجة – جدتي – زورق – سيارة – انتظر

– عزيزي الفاحص قم بملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابته للكلمات السابقة بالإملاء غير المنظور، مع التنبيه إلى أن العلامة الكلية لهذا البند (٣٦) درجة:

الكلمة	قابلة للقراءة		كتابتها على السطر		تنقيط الحروف والهمزات	
	مقروءة (١)	غير مقروءة (٠)	بخط أفقي (١)	بخط منحن (٠)	منقطة (١)	غير منقطة (٠)
باب						
لبن						
قرد						
فول						
حصان						
شمس						
قطار						
دجاجة						
جدتي						
زورق						
سيارة						
انتظر						

الدرجة:.....



– البند رقم (١٤) مستوى الصف الثالث (إملاء منظور):

يقول الفاحص للتلميذ: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الجمل، والمطلوب منك نسخها على الورقة المسطرة أمامك، أمسك القلم والورقة، ابدأ بالكتابة الآن.

– خرج المستعمر الفرنسي من سورية.
– زرنا قلعة الحصن وصعدنا البرج.
– القمر يشع نوره في المساء.
– ذهبت سهام إلى حديقة الحيوان.
– أذهب كل صباح إلى المدرسة.
– درس ابن النفيس طب العيون.

- عزيزي الفاحص قم بملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابته للجمل السابقة بالنسخ (الإملاء المنظور)، مع التنبيه إلى أن الجداول المظللة لا تصحح، والعلامة الكلية لهذا البند (٣٣) درجة:

رقم الجملة	قابلة للقراءة		كتابتها على السطر		تنقيط حروف الكلمات		المسافات بين الكلمات		الهمزة		نهايات الكلمات	
	مقروءة (١)	غير مقروءة (٠)	بخط أفقي (١)	بخط منحن (٠)	منقطة (١)	غير منقطة (٠)	يوجد مسافات (١)	لا يوجد مسافات (٠)	مكتوبة بشكل صحيح (١)	مكتوبة بشكل خاطئ (٠)	مغلقة (١)	غير مغلقة (٠)
الأولى												
الثانية												
الثالثة												
الرابعة												
الخامسة												
السادسة												

الدرجة:.....

- البند رقم (١٥) مستوى الصف الثالث (إملاء غير منظور):

يقول الفاحص للتلميذ: سألقي على مسامعك بعض الجمل، والمطلوب منك كتابتها على الورقة المسطرة أمامك، أمسك القلم والورقة، ابدأ بالكتابة الآن.

١- كل صباح نغني نشيط الوطن.

٢- في حماة ناعورة لجر المياه.

٣- الحاسوب جهاز متطور لتخزين البيانات.

٤- يقع الجامع الأموي في دمشق.

٥- يصنع فراس طائرة ورقية صغيرة.

٦- وصل موج البحر إلى الشاطئ.

- عزيزي الفاحص قم بملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابته للجمل السابقة بالإملاء غير المنظور، مع التنبيه إلى أن الجداول المظللة لا تصحح، والعلامة الكلية لهذا البند (٣٣) درجة:

رقم الجملة	قابلة للقراءة		كتابتها على السطر		تنقيط حروف الكلمات		المسافات بين الكلمات		الهمزة		نهايات الكلمات	
	مقروءة	غير مقروءة	بخط أفقي	بخط منحن	منقطة	غير منقطة	يوجد مسافات	لا يوجد مسافات	مكتوبة بشكل صحيح	مكتوبة بشكل خاطئ	مغلقة	غير مغلقة
	(١)	(٠)	(١)	(٠)	(١)	(٠)	(١)	(٠)	(١)	(٠)	(١)	(٠)
الأولى												
الثانية												
الثالثة												
الرابعة												
الخامسة												
السادسة												

الدرجة:.....

- البند رقم (١٦) مستوى الصف الرابع (الإملاء المنظور):

يقول الفاحص للتلميذ: أمامك ورقة مطبوع عليها نص، والمطلوب منك نسخه على الورقة المسطرة أمامك، أمسك القلم والورقة، ابدأ بالكتابة الآن.

تطورت صناعة السيارات في سورية في كل المجالات، مثل الصناعات الغذائية والدوائية والنسيجية والمعدنية، وارتفعت في سورية صروح صناعية عظيمة تعد مفخرة للوطن، ساعدت على نهضته، وعلى بروز أسمه على مستوى العالم، وكان آخر منجز حضاري تحدثت عنه الصحف والمحطات الفضائية هو مصنع السيارات في (عدرا)، الذي جاء وفق السياسة الاقتصادية الحكيمة لقائد الوطن الرئيس بشار الأسد، وقد أصبح هذا المصنع رمزاً لسورية، وموضع فخر لها.

- عزيزي الفاحص قم بملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابته للنص السابق بالإملاء المنظور، مع التنبيه إلى أن العلامة الكلية لهذا البند هي (٣٦) درجة:

قابل للقراءة		كتابته على السطر		تنقيط حروف الكلمات		المسافات بين الكلمات		الهمزة		نهايات الكلمات	
مقروء	غير مقروء	بخط أفقي	بخط منحن	منقطة	غير منقطة	يوجد مسافات	لا يوجد مسافات	مكتوبة بشكل صحيح	مكتوبة بشكل خاطئ	مغلقة	غير مغلقة
(١)	(٠.)	(١)	(٠.)	(١)	(٠.)	(١)	(٠.)	(١)	(٠.)	(١)	(٠.)

عزيزي الفاحص إن عدد الكلمات الجديدة في النص هو (٦٠) كلمة، وكل كلمة لها نصف درجة، أي (٦٠ × ١ ÷ ٢ = ٣٠) درجة، وبالتالي فإن كل خطأ يرتكبه التلميذ في كل كلمة يحذف من العلامة الكلية نصف درجة.

إن العلامة الكلية لهذا البند تحسب على الشكل التالي:

العلامة الناتجة عن تقييم النص بشكل عام + العلامة الناتجة عن التصحيح الإملائي لكلمات النص.

الدرجة:.....

- البند رقم (١٧) مستوى الصف الرابع (الإملاء غير المنظور):

يقول الفاحص للتلميذ: سألقي على مسامعك نصاً عن صناعة القطن في سورية، والمطلوب منك كتابته على الورقة المسطرة أمامك، أمسك القلم والورقة، ابدأ بالكتابة الآن.

حظي القطن السوري برعاية واهتمام الحكومة والشعب في سورية منذ أكثر من خمسين سنة، وكان للحركة التصحيحية بقيادة الرئيس الراحل حافظ الأسد دور كبير في ذلك، حيث أُنشئت المؤسسة العامة لحلج الأقطان وتسويقها لتنظيم استلام القطن من المزارعين وحلجه وتسويقه، لتأمين حاجة الأسواق المحلية، وتقوم المؤسسة بعزل بذور القطن وإرسالها لشركة صناعة الزيوت، وإرسال القطن لشركات الغزل والنسيج، وتصدير الفائض للأسواق المحلية.

- عزيزي الفاحص قم بملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابته للنص السابق بالإملاء غير المنظور، مع التنبيه إلى أن العلامة الكلية لهذا البند هي (٣٦) درجة:

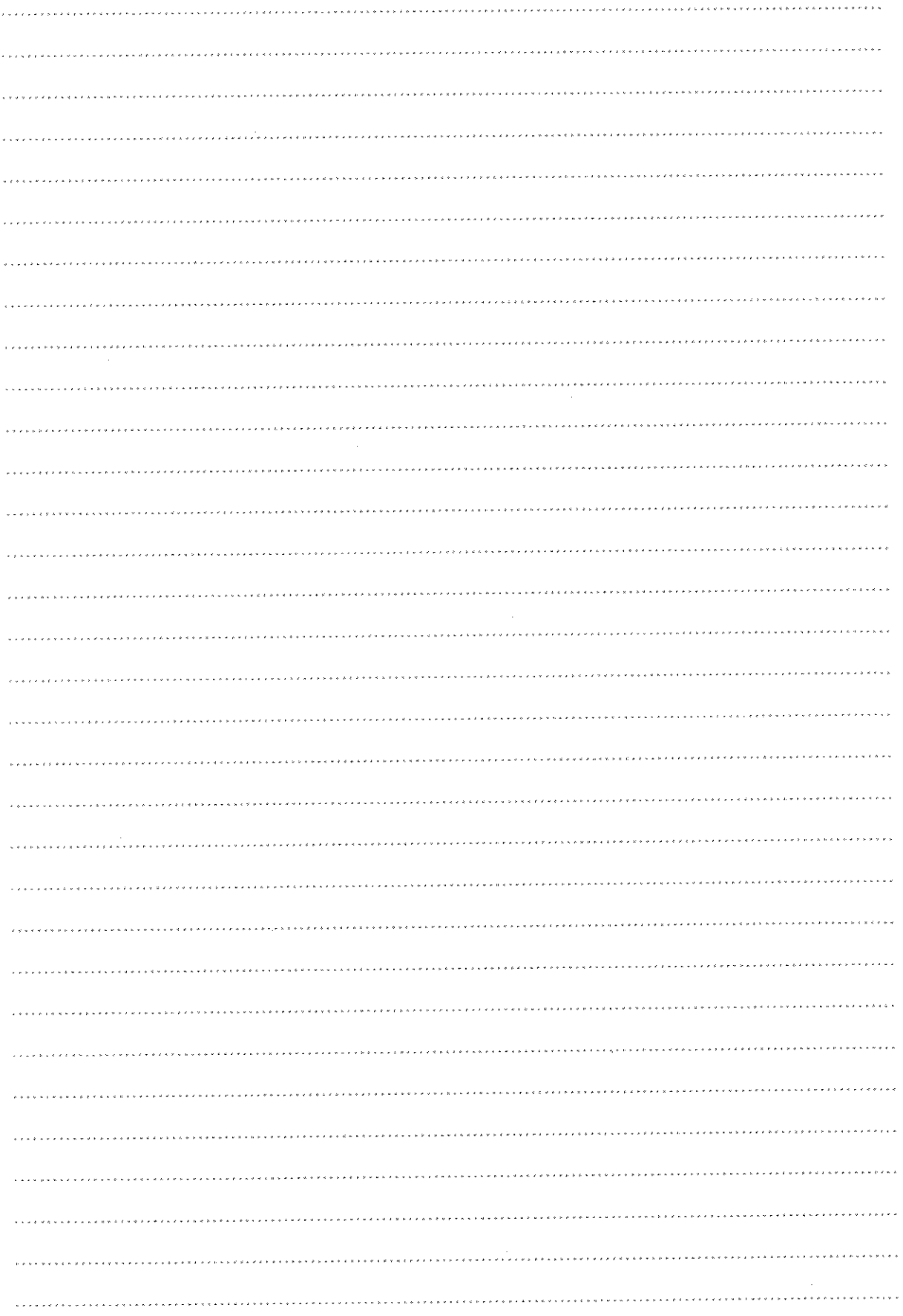
قابل للقراءة		كتابته على السطر		تنقيط حروف الكلمات		المسافات بين الكلمات		الهمزة		نهايات الكلمات	
مقروء	غير مقروء	بخط أفقي	بخط منحن	منقطة	غير منقطة	يوجد مسافات	لا يوجد مسافات	مكتوبة بشكل صحيح	مكتوبة بشكل خاطئ	مغلقة	غير مغلقة
(١)	(٠.)	(١)	(٠.)	(١)	(٠.)	(١)	(٠.)	(١)	(٠.)	(١)	(٠.)

عزيزي الفاحص إن عدد الكلمات الجديدة في النص هو (٦٠) كلمة، وكل كلمة لها نصف درجة، أي (٦٠ × ١ ÷ ٢ = ٣٠) درجة، وبالتالي فإن كل خطأ يرتكبه التلميذ في كل كلمة يحذف من العلامة الكلية نصف درجة.

إن العلامة الكلية لهذا البند تحسب على الشكل التالي:

العلامة الناتجة عن تقييم النص بشكل عام + العلامة الناتجة عن التصحيح الإملائي لكلمات النص.

الدرجة:.....



ومن بيانات عينة التعيير تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فئة صفية (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)، ومن خلال المتوسط والانحراف المعياري يمكن تحديد التقدير الوصفي للأداء، ويظهر الجدول (ب) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فئة عمرية/صفية.

الجدول (ب)

المتوسطات والانحرافات المعيارية				
الفئة الصفية	**صف أول**	**صف ثاني**	**صف ثالث**	**صف رابع**
المقابلات العمرية	(٦ إلى ٦,١١) سنة	(٧ إلى ٧,١١) سنة	(٨ إلى ٨,١١) سنة	(٩ إلى ١٠) سنة
المتوسط	٨٠	١٥٤	٢٢١	٢٧٨
الانحراف المعياري	٩,٥	١,١	٩,٩	١,٩

ولحساب الدرجة المعيارية (الذالية) للمفحوص، تُحدد الفئة العمرية/الصفية للمفحوص الذي طبق عليه الاختبار، ثم تجمع درجته الخام التي حصل عليها بعد تطبيق الاختبار، ثم تطرح الدرجة الخام من متوسط الفئة الصفية التي ينتمي إليها المفحوص، ثم تقسم على الانحراف المعياري، كما في المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة المعيارية الذالية (ذ)} = \frac{\text{الدرجة الخام (خ)} - \text{المتوسط (م)}}{\text{الانحراف المعياري (ع)}}$$

مثال: إذا حصل تلميذ في الصف الرابع على درجة خام مقدارها (٢٩٠)، فإن درجته الذالية هي (٢٩٠ – ٢٧٨) ÷ ١,٩ = +٦,٣ وهذا يعني أنه يقع في مستوى (الممتاز) في مهارات الكتابة بالنسبة للفئة العمرية/الصفية التي ينتمي إليها كما يظهر في الجدول (ج):

الجدول (ج)

التقدير الوصفي للأداء	مستوى مهارات الكتابة
+٢ فأكثر	مستوى الكتابة ممتاز
+١	مستوى الكتابة جيد
صفر	مستوى الكتابة متوسط
–١	مستوى الكتابة ضعيف
–٢ وأقل	مستوى الكتابة ضعيف جداً

ومن بيانات عينة التقنين تم التوصل إلى وضع درجات تائية (**T.Scores**)، وهي درجات معيارية معدلة متوسطها (٥٠) وانحرافها المعياري (١٠) تقابل كل درجة خام عند كل فئة عمرية/صفية.

الملحق رقم (٨)

جلسات البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكتابة الأساسية

(إعداد الباحثة)

الجلسة الأولى	
الهدف العام	التهيئة العامة لتلامذة صعوبات تعلم الكتابة للمشاركة في البرنامج التدريبي (٤٥) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	التعرف على أسماء تلامذة صعوبات تعلم الكتابة وتعريفهم مع أولياء أمورهم بالهدف العام من البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	طرح الأسئلة والمناقشة
الوسائل التعليمية	معززات معنوية (ابتسام، تشجيع، مشاركة اجتماعية)

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي.

٢- يتنقل المعلم بين تلامذة صعوبات التعلم ثم يعرف عن نفسه ثم يقول (أسمي فلان ابن فلان) مشجعاً إياهم على ذكر أسمائهم، ويشجعهم الواحد تلو الآخر في حال عدم التجاوب معه، حيث يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد أن يذكر كل تلميذ اسمه تقليداً لسلوك المعلم. كما يمكن لبعض أو كل أولياء الأمور المشاركة في هذا النشاط، وذلك لتشجيع التلاميذ الذين لا يتجاوبون على أن يذكر كل واحدٍ منهم اسمه، والمشاركة في توزيع التشجيع المعنوي على تلامذة صعوبات التعلم بعد قيامهم بالتعريف بأنفسهم.

٣- يعمل المعلم على بث الحماسة النفسية والجسدية في تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جلسات البرنامج القادمة التي تهدف إلى تنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكتابة التي تم تشخيصها لديهم في المراحل السابقة، كما يعرض المعلم أمام التلاميذ الاختبارات والوسائل التعليمية التي سيتم التدريب عليها، وفي نفس الوقت يتمكن أولياء الأمور من الاطّلاع على جلسات البرنامج التدريبي ومحتواه.

الهدف السلوكي الثاني	التعرف على أهم نواحي القصور لدى تلامذة صعوبات التعلم لتأدية مهارات الكتابة الأساسية.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	طرح الأسئلة والمناقشة
الوسائل التعليمية	معززات معنوية (ابتسام، تشجيع، مشاركة اجتماعية)

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعمل المعلم على سؤال ومناقشة التلاميذ حول أهم نواحي القصور لديهم في مهارات ومهمات الكتابة الأساسية، حيث يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد أن يذكر كل تلميذ أهم الصعوبات التي تواجهه في مهارات الكتابة، ويمكن لبعض أو كل أولياء الأمور المشاركة في هذا النشاط لتشجيع التلاميذ على ذكر تلك الصعوبات، وللتعرف من ولي الأمر أكثر على نواحي القصور في مهارات الكتابة الأساسية لدى التلميذ في حال عدم تجاوب التلميذ مباشرة مع المعلم، كما يمكن للمعلم تشجيع أولياء الأمور لتعارف التلاميذ فيما بينهم وتشجيع بعضهم بعضاً، وتبادل المعلومات فيما بين المعلم وأولياء الأمور عن المشكلات التعليمية والأكاديمية التي تواجه أبناءم في مهمات الكتابة الأساسية.

الهدف السلوكي الثالث	تهيئة تلامذة صعوبات التعلم في الكتابة للمشاركة في جلسات البرنامج التدريبي القادمة.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	المناقشة وطرح الأسئلة
الوسائل التعليمية	معززات معنوية (ابتسام، تشجيع، مشاركة اجتماعية)
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث	
١- يتنقل المعلم بين تلامذة صعوبات التعلم ثم يعمل على بث الحماسة النفسية والجسدية فيهم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جلسات البرنامج القادمة التي تهدف إلى تنمية مهارات الإدراك البصري لتحسين أخطاء الكتابة التي تم تشخيصها لديهم في المراحل السابقة، ويمكن لبعض أو كل أولياء الأمور المشاركة في هذا النشاط ولتشجيع التلاميذ على حضور جلسات البرنامج القادمة.	
المخرجات المتوقعة للهدف العام الأول	تعرف المعلم على أسماء تلامذة صعوبات التعلم في الكتابة، وتمكينهم وأولياء أمورهم من الاطّلاع على الهدف العام من البرنامج التدريبي، وتعرف المعلم من التلاميذ أنفسهم أو بمساعدة أولياء الأمور على أهم الصعوبات التي تواجههم في تأدية مهمات الكتابة الأساسية، والعمل على تشجيع التلاميذ للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جلسات البرنامج التدريبي القادمة.

الجلسة الثانية	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ في التمييز البصري للشكل (٦٠) دقيقة
الهدف السلوكي الأول	أن يميز التلميذ بين شكل هندسي معياري عن مجموعة أشكال أخرى معروضة أمامه.
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية للإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الأشكال الهندسية، ومعززات مادية (حلوى) ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

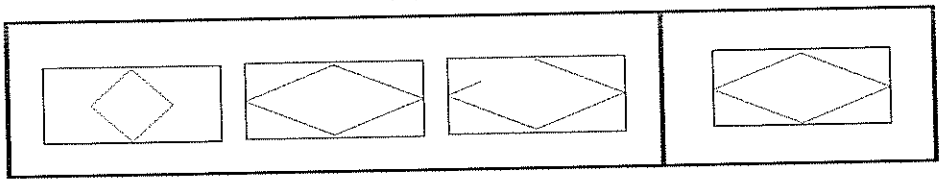
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

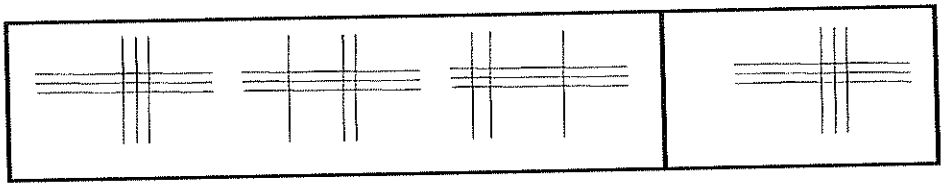
٢- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الأشكال الهندسية، وفي كل بطاقة شكل هندسي معياري والمطلوب من التلميذ تحديد الشكل المتطابق من بين مصفوفة من الأشكال الهندسية الأخرى.

٣- يقدم المعلم التعزيز المادي (الحلوى) والتعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

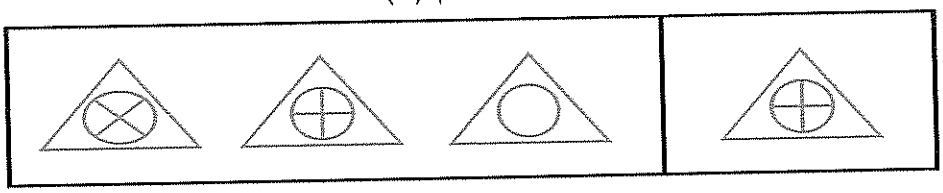
البطاقة رقم (١)



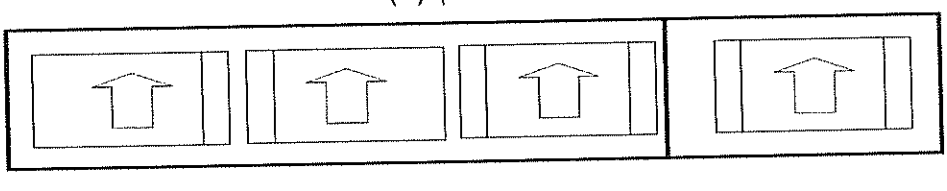
البطاقة رقم (٢)



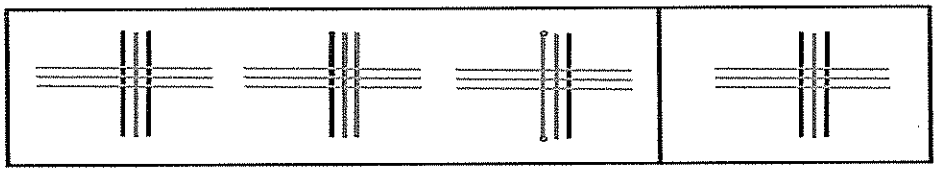
البطاقة رقم (٣)



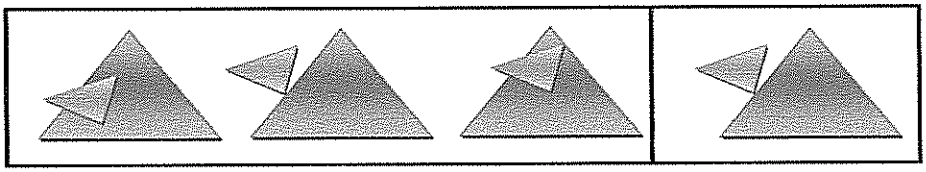
البطاقة رقم (٤)



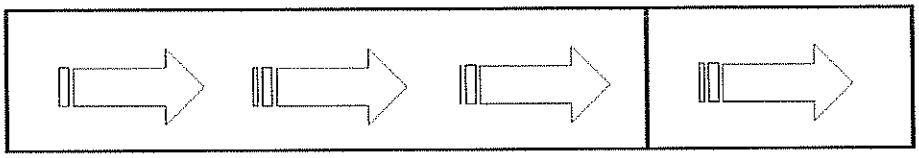
البطاقة رقم (٥)



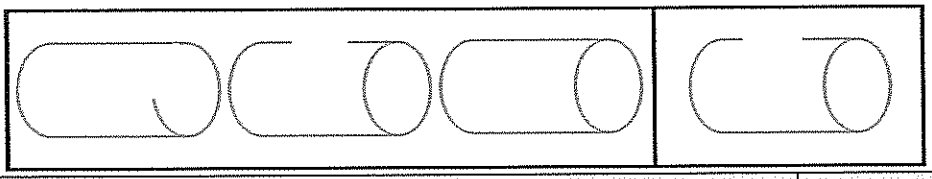
البطاقة رقم (٦)



البطاقة رقم (٧)



البطاقة رقم (٨)



المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	**أن يميز التلميذ بين شكل هندسي معياري عن مجموعة أشكال أخرى معروضة أمامه بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.**
الهدف السلوكي الثاني	**أن يميز التلميذ بين حرف عربي كنموذج معياري عن مجموعة حروف عربية أخرى معروضة أمامه.**
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الحروف العربية، ومعززات مادية (حلوى) ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مطبوع عليها مجموعة حروف عربية، وفي كل بطاقة حرف معياري والمطلوب من التلميذ تحديد الحرف المتطابق من بين مصفوفة الحروف الأخرى.

٢- يقدم المعلم التعزيز المادي (الحلوى) والتعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (١)

ز	و	ز	ر	ش ث

البطاقة رقم (٢)

ص	س	ش	ع	ص

البطاقة رقم (٣)

ب	ت	ث	ي	ب

البطاقة رقم (٤)

خ	ح	ج	خ	غ

البطاقة رقم (٥)

ف	ق	ب	ف	ن

البطاقة رقم (٦)

بـ	ب	بـ	بـ	بـ

البطاقة رقم (٧)

شـ	ش	شـ	سـ	شـ

البطاقة رقم (٨)

د	د	ذ	د	ر

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	أن يميز التلميذ بين حرف عربي كنموذج معياري عن مجموعة حروف عربية أخرى معروضة أمامه بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثالث	أن يميز التلميذ بين حرف عربي كنموذج معياري عن مجموعة حروف عربية أخرى معروضة أمامه بشكل مفرغ ويلونهُ بقلم الرصاص.
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الحروف العربية، ومعززات مادية (حلوى) ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

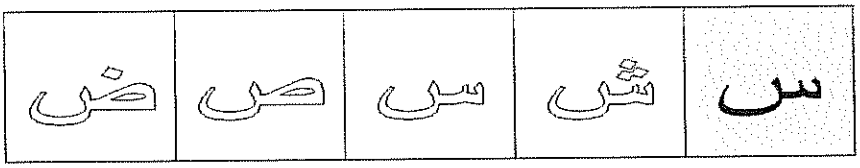
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مطبوع عليها مجموعة حروف عربية مطبوعة كاملة ومطبوعة بشكل مفرغ، وفي كل بطاقة حرف معياري والمطلوب من التلميذ تحديد الحرف المتطابق من بين مصفوفة الحروف الأخرى ومن ثم تعبئة الشكل المفرغ أمامه بالقلم.

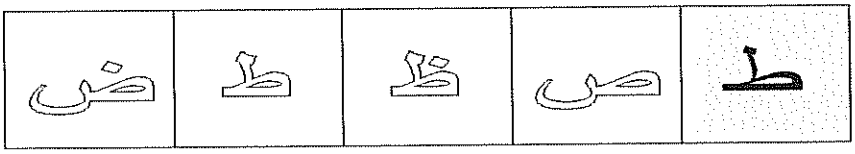
٢- يقدم المعلم لكل تلميذ قلم رصاص وممحاة.

٣- يقدم المعلم التعزيز المادي (الحلوى) والتعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

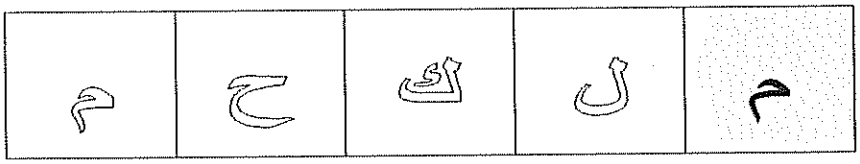
البطاقة رقم (١)



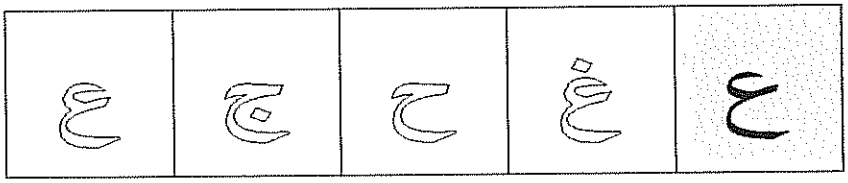
البطاقة رقم (٢)



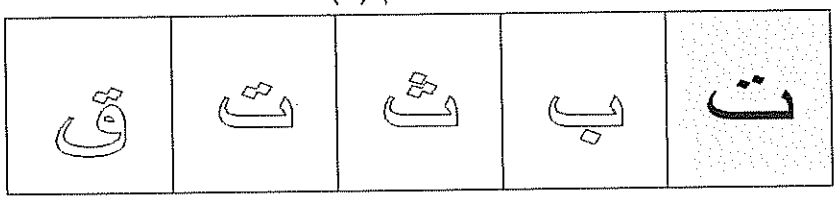
البطاقة رقم (٣)



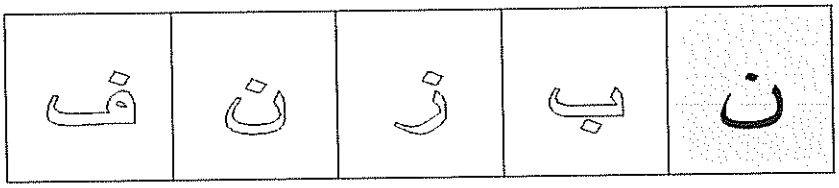
البطاقة رقم (٤)



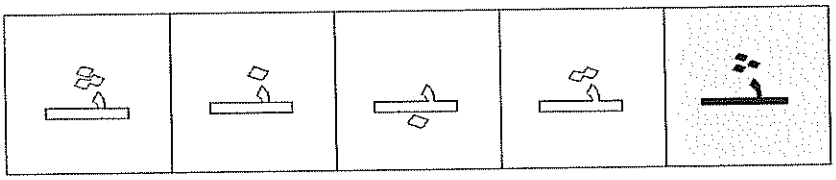
البطاقة رقم (٥)



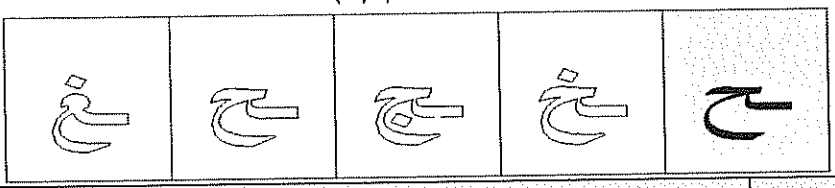
البطاقة رقم (٦)



البطاقة رقم (٧)



البطاقة رقم (٨)



المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	أن يميز التلميذ بين حرف عربي كنموذج معياري عن مجموعة حروف عربية أخرى معروضة أمامه بشكل مفرغ ويلونه بقلم الرصاص بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%).

الجلسة الثالثة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ في التمييز البصري للحجم (٦٠) دقيقة
الهدف السلوكي الأول	أن يميز التلميذ بين حجم لشكل هندسي معياري عن مجموعة أحجام لأشكال هندسية أخرى معروضة أمامه.
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الأشكال الهندسية، ومعززات مادية (حلوى) ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

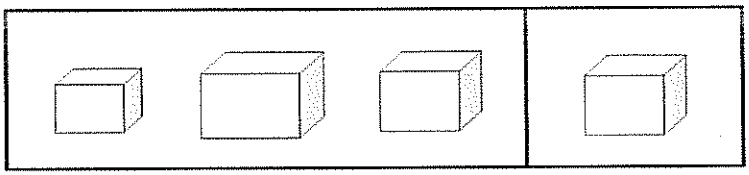
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

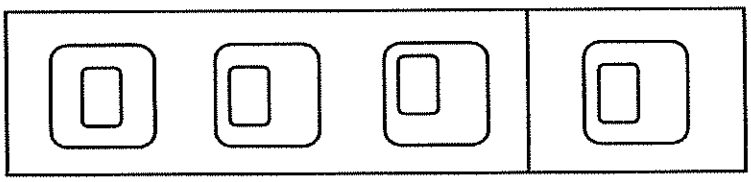
٢- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الأشكال الهندسية، وفي كل بطاقة شكل هندسي معياري من حجم معين، والمطلوب من التلميذ تحديد الشكل المتطابق من حيث الشكل والحجم من بين مصفوفة من الأشكال الهندسية الأخرى.

٣- يقدم المعلم التعزيز المادي (الحلوى) والتعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

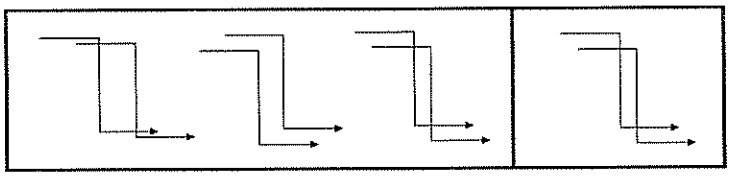
البطاقة رقم (١)



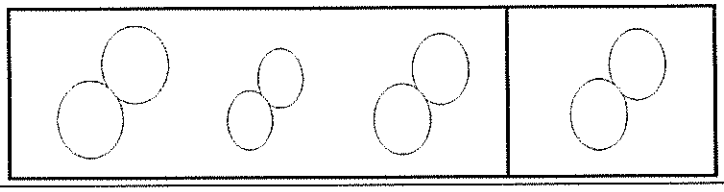
البطاقة رقم (٢)



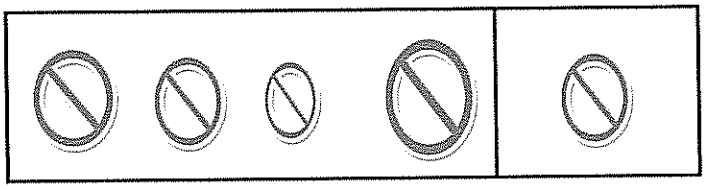
البطاقة رقم (٣)



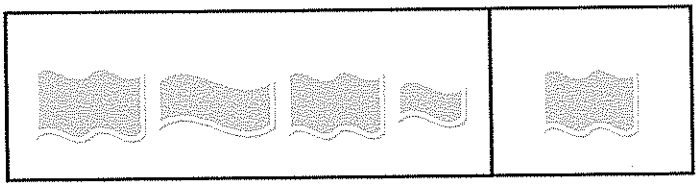
البطاقة رقم (٤)



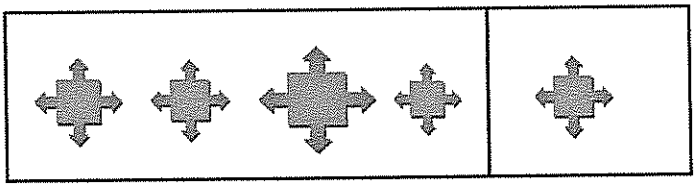
البطاقة رقم (٥)



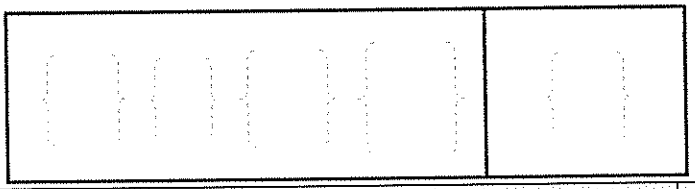
البطاقة رقم (٦)



البطاقة رقم (٧)



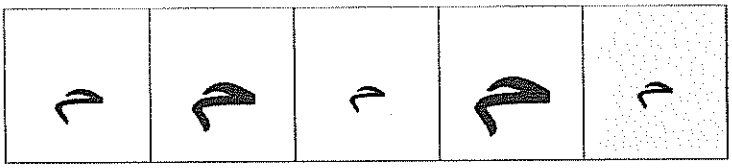
البطاقة رقم (٨)



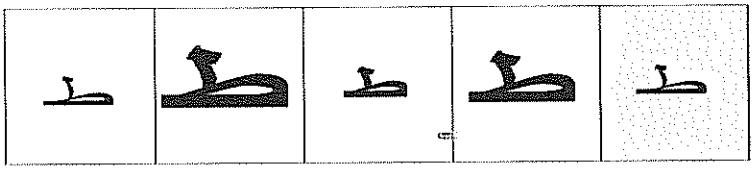
المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	**أن يميز التلميذ بين حجم لشكل هندسي معياري عن مجموعة أحجام لأشكال هندسية أخرى معروضة أمامه بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.**
الهدف السلوكي الثاني	**أن يميز التلميذ بين حرف عربي كنموذج معياري له حجم معين عن حجوم مجموعة حروف عربية أخرى معروضة أمامه.**
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية للإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الحروف العربية، ومعززات مادية (حلوى) ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)**
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني	
١- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مطبوع عليها مجموعة حروف عربية، وفي كل بطاقة حرف معياري والمطلوب من التلميذ تحديد الحرف المتطابق من بين مصفوفة الحروف الأخرى. ٢- يقدم المعلم التعزيز المادي (الحلوى) والعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.	

البطاقة رقم (١)

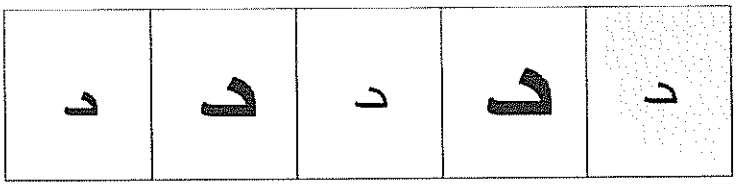
البطاقة رقم (٢)



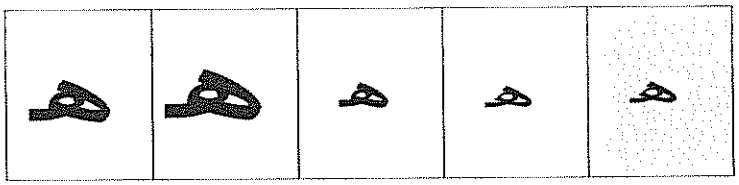
البطاقة رقم (٣)



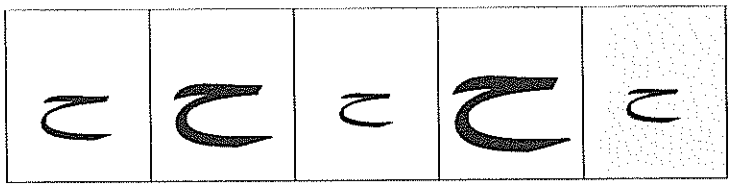
البطاقة رقم (٤)



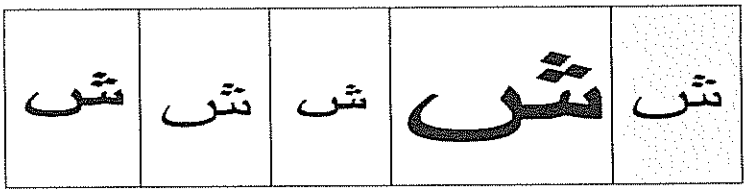
البطاقة رقم (٥)



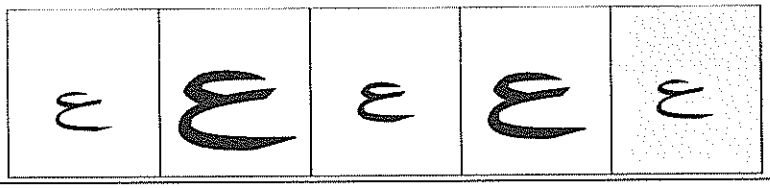
البطاقة رقم (٦)



البطاقة رقم (٧)



البطاقة رقم (٨)



المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	أن يميز التلميذ بين حرف عربي كنموذج معياري له حجم معين عن حجوم مجموعة حروف عربية أخرى معروضة أمامه بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.
الهدف السلوكي الثالث	أن يميز التلميذ بين حجم كلمة كنموذج معياري عن مجموعة كلمات مماثلة من حجوم مختلفة معروضة أمامه بشكل مفرغ ويلونها بقلم الرصاص.
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الكلمات العربية بأحجام مختلفة، ومعززات مادية (حلوى) ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مطبوع عليها مجموعة من الكلمات، إحدى هذه الكلمات تمثل نموذجاً معيارياً من حجم معين، والبقية لها حجوم مختلفة ومكتوبة بشكل مفرغ، والمطلوب من التلميذ تحديد الكلمة المتطابقة من حيث الحجم من بين مصفوفة الكلمات الأخرى ومن ثم تعبئة الشكل المفرغ أمامه بقلم الرصاص.

٢- يقدم المعلم لكل تلميذ قلم رصاص وممحاة.

٣- يقدم المعلم التعزيز المادي (الحلوى) والعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (١)

سمك		
سمك	سمك	سمك

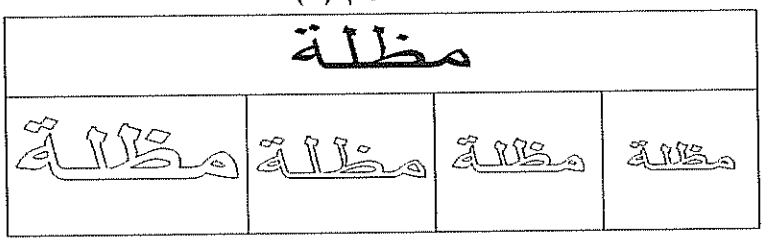
البطاقة رقم (٢)

نحلة			
نحلة	نحلة	نحلة	نحلة

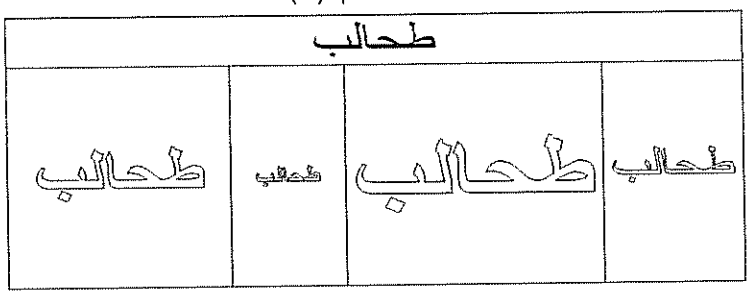
البطاقة رقم (٣)

عصفور			
عصفور	عصفور	عصفور	عصفور

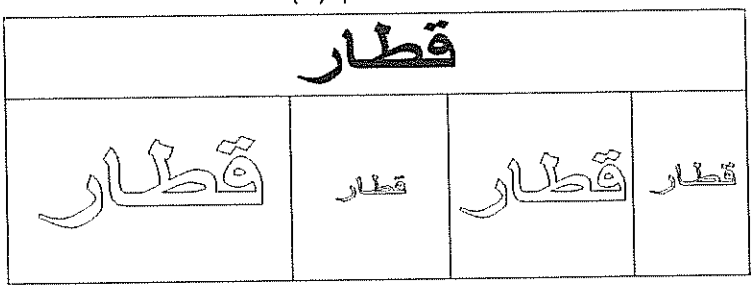
البطاقة رقم (٤)



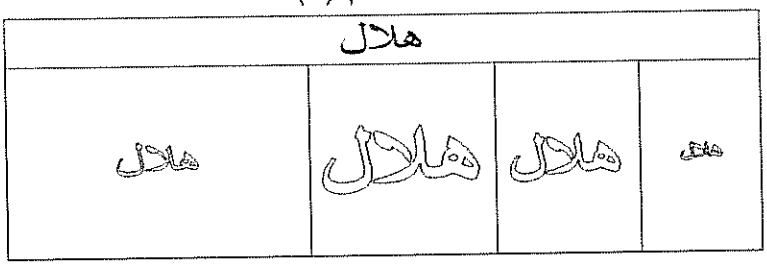
البطاقة رقم (٥)



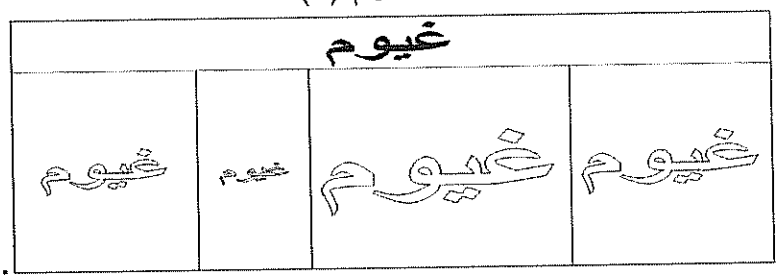
البطاقة رقم (٦)



البطاقة رقم (٧)



البطاقة رقم (٨)



المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	أن يميز التلميذ بين حجم كلمة كنموذج معياري عن مجموعة كلمات مماثلة من حجوم مختلفة معروضة أمامه بشكل مفرغ ويلونها بقلم الرصاص بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%).

الجلسة الرابعة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ للتمييز البصري بين الشكل والأرضية (٦٠) دقيقة
الهدف السلوكي الأول	أن يميز التلميذ بين صورة كشكل مختفي داخل أشكال أخرى معروضة.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الأشكال، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

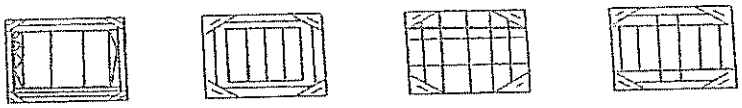
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

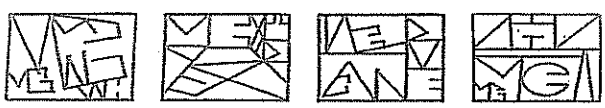
٢- يعرض المعلم على كل تلميذ (٦) بطاقات مطبوع على كل منها شكل معياري في الأعلى ومجموعة من الأشكال الأخرى في الأسفل، حيث يكون الشكل المعياري مختفي في إحدى الأشكال السفلية ضمن خلفية أكبر منه وتضمه، والمطلوب من التلميذ تحديد الشكل المتطابق من حيث الشكل والحجم بين مصفوفة من الأشكال الأخرى المعروضة أمامه.

٣- يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

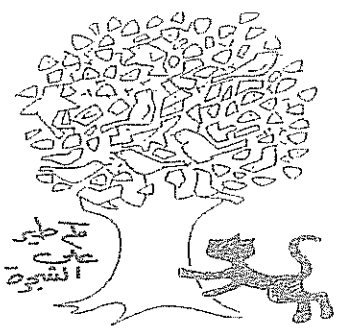
البطاقة رقم (١)



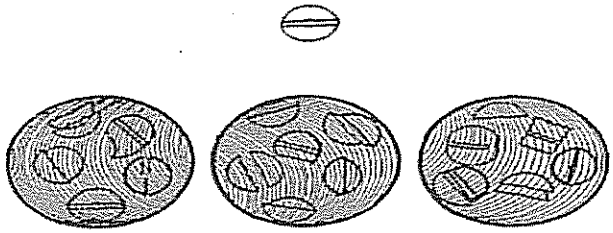
البطاقة رقم (٢)



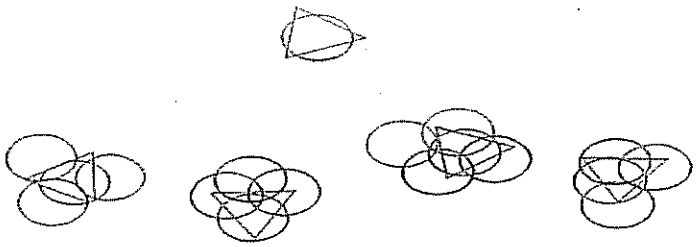
البطاقة رقم (٣)



البطاقة رقم (٤)

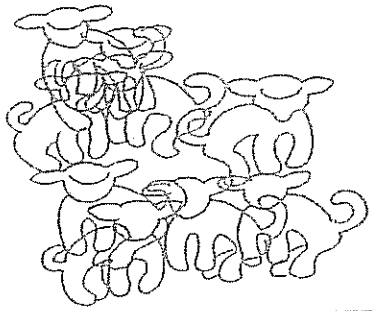


البطاقة رقم (٥)



البطاقة رقم (٦)

كم خروفاً في الصورة



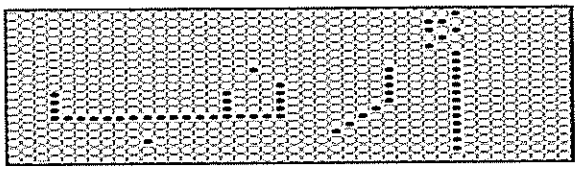
المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	**أن يميز التلميذ بين صورة كشكل مختفي داخل أشكال أخرى معروضة بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.**
الهدف السلوكي الثاني	**أن يقرأ التلميذ كلمات منقطة ويصل بين تلك النقاط بالقلم كمهارة قبل الكتابة الفعلية.**
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الكلمات المنقطة بحروف عربية، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

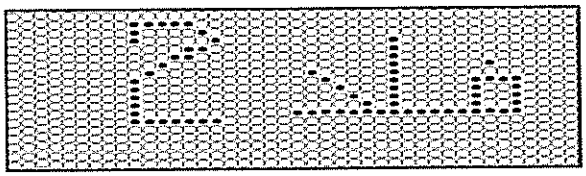
١- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مطبوع على كل واحدة منها كلمة منقطة، والمطلوب من التلميذ قراءة الكلمة وتمرير قلم الرصاص على النقاط لتشكل الكلمة.

٢- يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

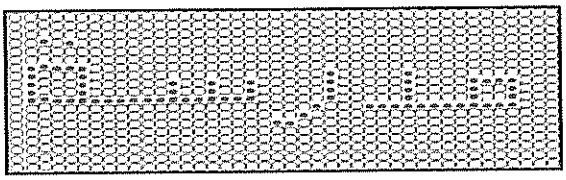
البطاقة رقم (١)



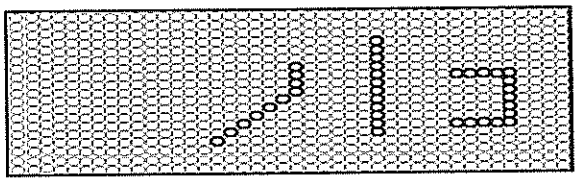
البطاقة رقم (٢)



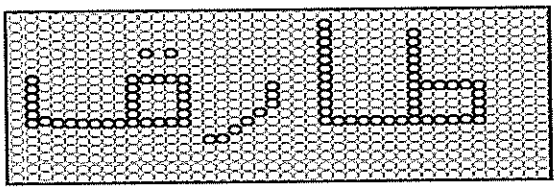
البطاقة رقم (٣)



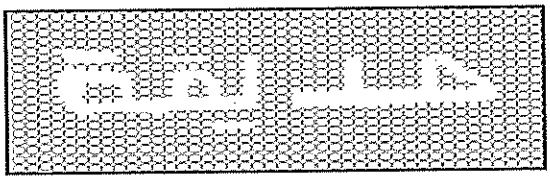
البطاقة رقم (٤)



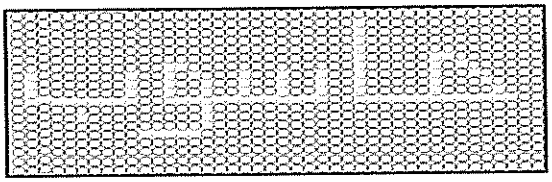
البطاقة رقم (٥)



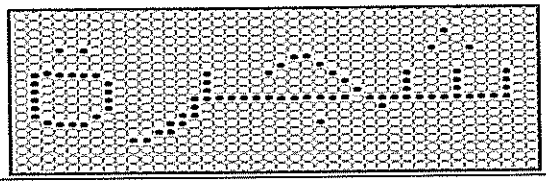
البطاقة رقم (٦)



البطاقة رقم (٧)



البطاقة رقم (٨)



المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	أن يقرأ التلميذ كلمات منقطة ويصل بين تلك النقاط بالقلم كمهارة قبل الكتابة الفعلية بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠)% قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.
الهدف السلوكي الثالث	أن يميز التلميذ بين أشكال مجسمات مرسومة بالتنقيط على خلفية بيضاء ويكتب أسماءها بجانب كل منها بقلم الرصاص.
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها مجموعة الأشكال المنقطة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

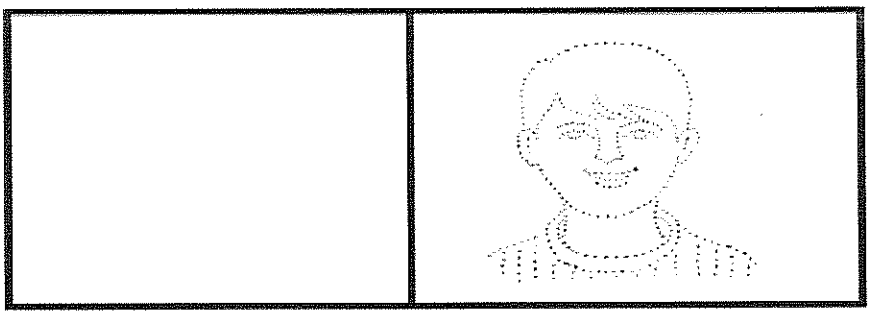
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على كل تلميذ (٦) بطاقات مطبوع عليها مجموعة الرسوم بشكل منقط،، والمطلوب من التلميذ تمرير القلم على تلك الرسوم وبعد وضوح الشكل يكتب اسمه بجانبه بقلم الرصاص.

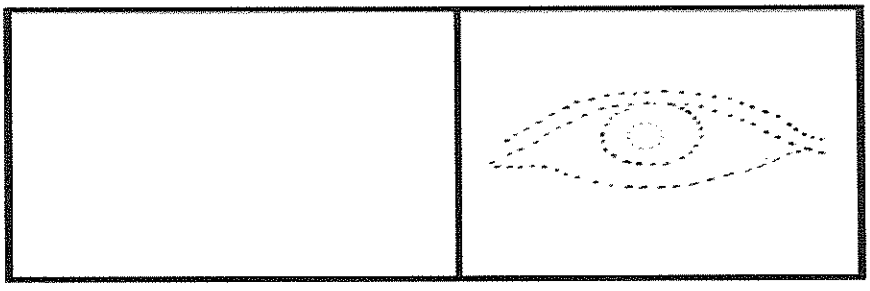
٢- يقدم المعلم لكل تلميذ قلم رصاص وممحاة.

٣- يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

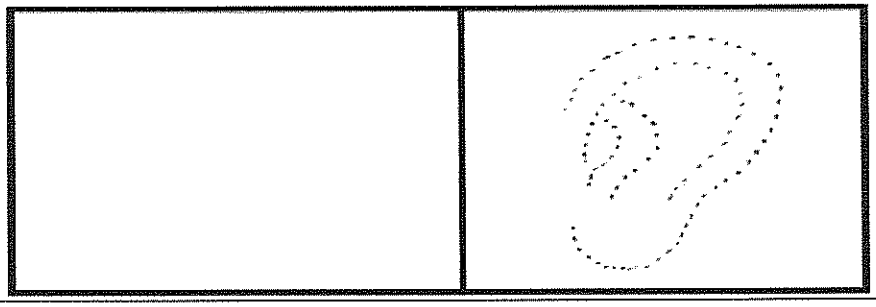
البطاقة رقم (١)



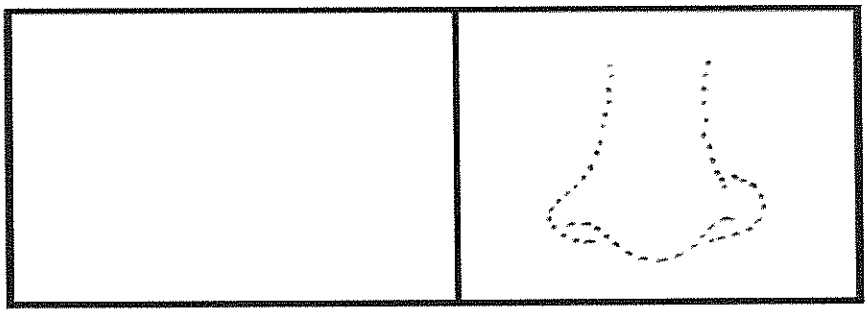
البطاقة رقم (٢)



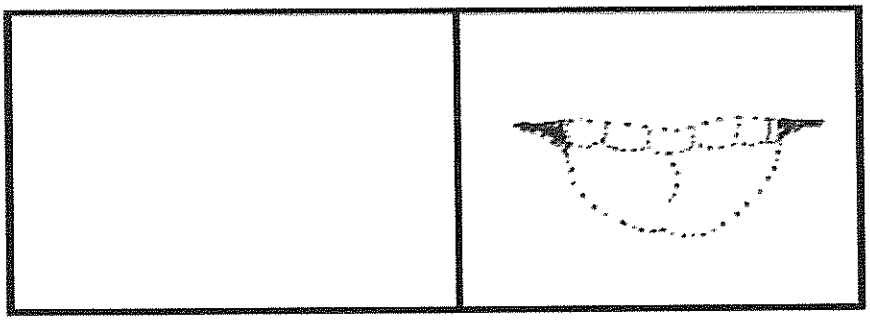
البطاقة رقم (٣)



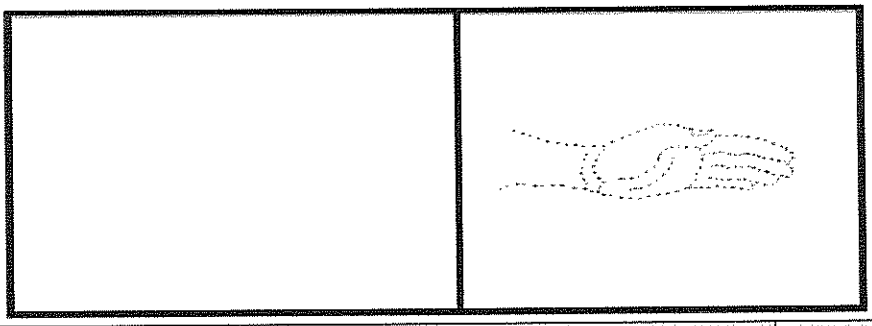
البطاقة رقم (٤)



البطاقة رقم (٥)



البطاقة رقم (٦)



المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	أن يميز التلميذ بين أشكال مجسمات مرسومة بالتنقيط على خلفية بيضاء ويكتب أسماءها بجانب كل منها بقلم الرصاص بنسبة إتقان لا يقل عن (١٠٠%).

الجلسة الخامسة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ للإغلاق البصري (٦٠) دقيقة
الهدف السلوكي الأول	أن يغلق التلميذ أشكالاً هندسية ناقصة التكوين معروضة أمامه في بطاقة ويسميها كتابةً في حقل فارغ مجاور.
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الأشكال الهندسية غير الكاملة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

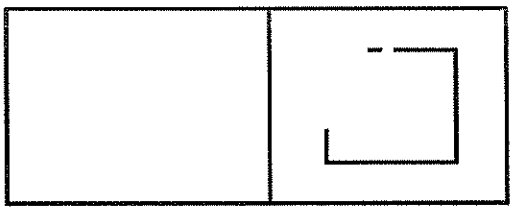
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

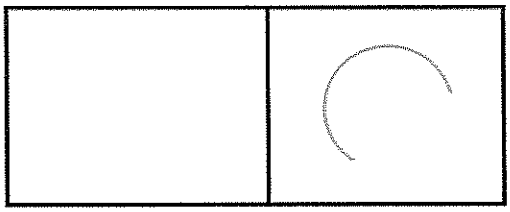
٢- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مرسوم على كل منها شكل هندسي ناقص، والمطلوب من التلميذ تكملة الشكل الهندسي الناقص بقلم الرصاص وتسميته كتابة.

٣- يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

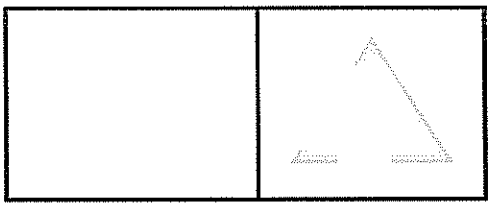
البطاقة رقم (١)



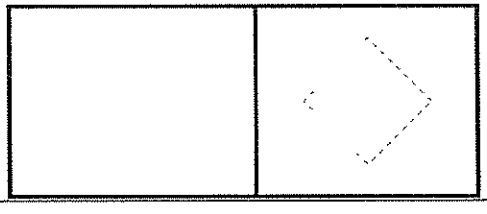
البطاقة رقم (٢)



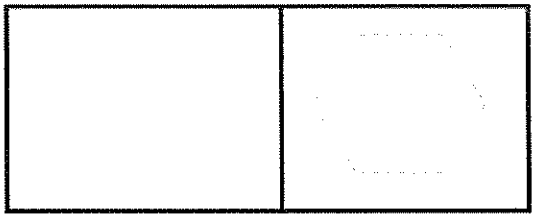
البطاقة رقم (٣)



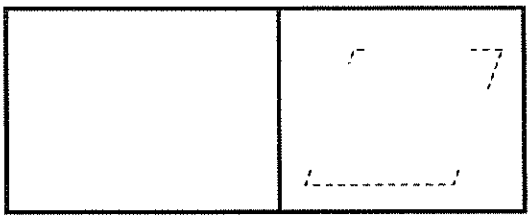
البطاقة رقم (٤)



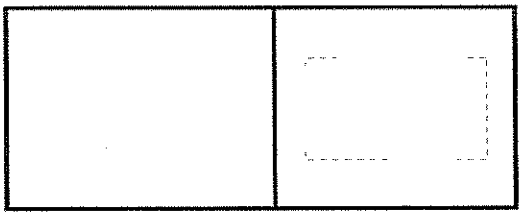
البطاقة رقم (٥)



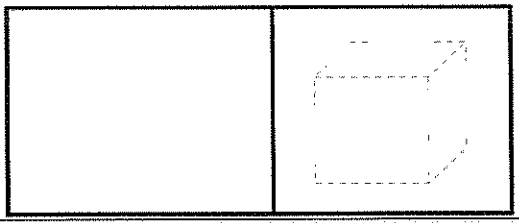
البطاقة رقم (٦)



البطاقة رقم (٧)



البطاقة رقم (٨)



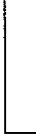
المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	**أن يغلق التلميذ أشكالاً هندسية ناقصة التكوين معروضة أمامه في بطاقة ويسميها كتابةً في حقل فارغ مجاور بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.**
الهدف السلوكي الثاني	**أن يغلق التلميذ بصرياً حروفاً عربية غير كاملة التكوين باستخدام قلم الرصاص كمهارة قبل الكتابة الفعلية.**
زمن التنفيذ	٢٥ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مرسوم عليها مجموعة من الحروف العربية غير الكاملة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مطبوع على كل واحدة منها حرف عربي غير كامل، والمطلوب من التلميذ التعرف على الحرف وإغلاقه وكتابته مرة أخرى في الخانة المجاورة ثلاث مرات.

٢- يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (١)

	ـــــــ	.....	

البطاقة رقم (٢)

	ـــــــ	.....	

البطاقة رقم (٣)

	ـــــــ	.....	

البطاقة رقم (٤)

	ـــــــ	.....	

البطاقة رقم (٥)

	ـــــــ	.....	

البطاقة رقم (٦)

	ـــــــ	.....	

البطاقة رقم (٧)

	ـــــــ	.....	

البطاقة رقم (٨)

	ـــــــ	.....	

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	أن يغلق التلميذ بصرياً حروفاً عربية غير كاملة التكوين باستخدام قلم الرصاص كمهارة قبل الكتابة الفعلية بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.
الهدف السلوكي الثالث	أن يغلق التلميذ بصرياً كلمات مصوَّرة حُذف منها أحد الحروف باستخدام قلم الرصاص كمهارة قبل الكتابة الفعلية.
زمن التنفيذ	٢٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها صور وكلمات ناقصة حُذف منها أحد الحروف، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

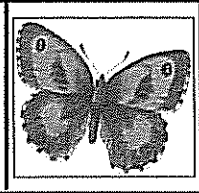
١- يعرض المعلم على كل تلميذ (٨) بطاقات مطبوع على كل واحدة منها صورة وأسفل كل منها كلمة تمثل الصورة وغير كاملة الكتابة، والمطلوب من التلميذ التعرف على الكلمة وإغلاقها وكتابتها في الخانات المجاورة ثلاث مرات.

٢- يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

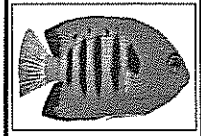
البطاقة رقم (١)

	عـــفور	ــــــــ	----------	

البطاقة رقم (٢)

	فـــرا ـــة	ــــــــ	----------	

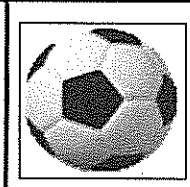
البطاقة رقم (٣)

	ـــمكـــة	ــــــــ	----------	

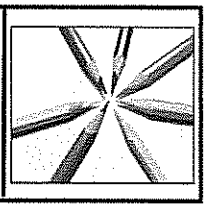
البطاقة رقم (٤)

	خـــرو ـــ	ــــــــ	----------	

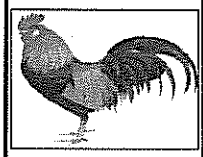
البطاقة رقم (٥)

	كـــر_	_____	----------	

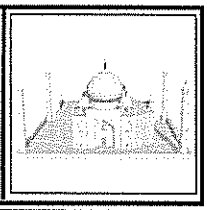
البطاقة رقم (٦)

	أ_ــلام	_____	----------	

البطاقة رقم (٧)

	ديـــ_	_____	----------	

البطاقة رقم (٨)

	مـــســـد	_____	----------	

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	**أن يغلق التلميذ بصرياً كلمات مصوَّرة حُذف منها أحد الحروف باستخدام قلم الرصاص كمهارة قبل الكتابة الفعلية بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%).**

الجلسة السادسة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ للذاكرة البصرية (٦٠) دقيقة
الهدف السلوكي الأول	أن يسترجع التلميذ وبنفس الترتيب سلسلة من مجموعة مثيرات بصرية (ألوان، أشكال، أعداد..) عُرضت أمامه من ذاكرته البصرية.
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها مجموعة من المثيرات البصرية، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على كل تلميذ (١٥) بطاقة مرسوم على كل منها مجموعة من المثيرات البصرية (أشكال هندسية، صور، رموز) وبألوان مختلفة، حيث يعرض المعلم البطاقة على التلميذ لمدة (٥) ثوان، والمطلوب من التلميذ إعادة ما شاهده في كل بطاقة وبنفس الترتيب كما ظهرت له أول مرة.

٣- يقدم المعلم لكل تلميذ قلم رصاص وممحاة وورقة للإجابة.

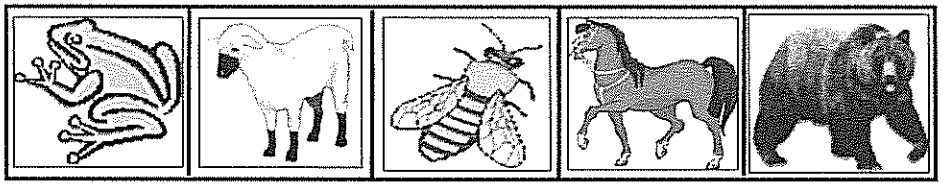
يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (١)

كم لونا ترى في البطاقة عدها في بالترتيب

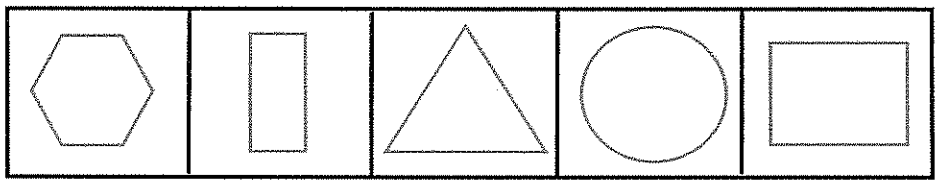
البطاقة رقم (٢)

ماذا تشاهد في البطاقة ؟، أعد ما شاهدته بنفس الترتيب



البطاقة رقم (٣)

في البطاقة مجموعة من الأشكال الهندسية، أعدها كما شاهدتها أول مرة



البطاقة رقم (٤)

في البطاقة أرقام بترتيب معين. أعدها لي بنفس الترتيب

١	٠	٦	٩	٧

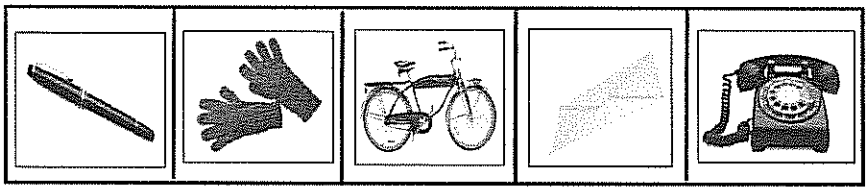
البطاقة رقم (٥)

في البطاقة مجموعة من الرموز. أعدها كما شاهدتها أول مرة

=	+	+	=	+

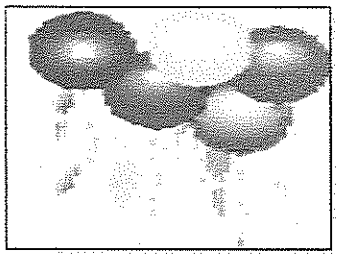
البطاقة رقم (٦)

في البطاقة مجموعة من الأشياء. كرر ما شاهدته في البطاقة بنفس الترتيب



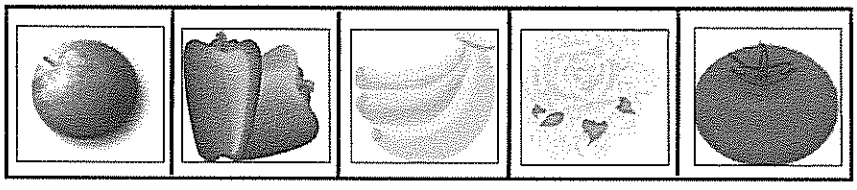
البطاقة رقم (٧)

كم بالونا في الصورة وماهي ألوانها



البطاقة رقم (٨)

في الصورة فاكهة وخضار أعدها كما رأيتها في الصورة بنفس الترتيب

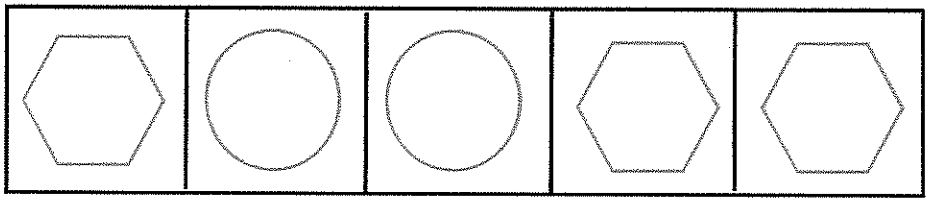


البطاقة رقم (٩)

كم لونا ترى في الصورة ؟ أعدها لي بنفس الترتيب

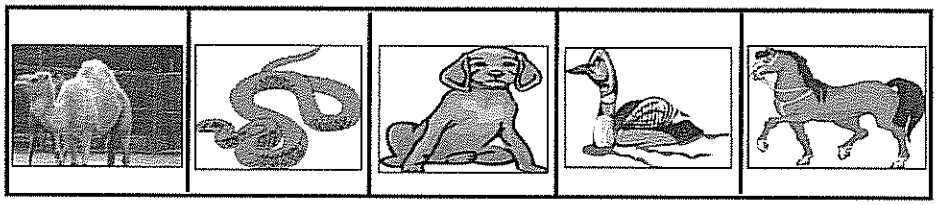
البطاقة رقم (١٠)

في البطاقة مجموعة أشكال هندسية أعدها لي كما شاهدتها بنفس الترتيب



البطاقة رقم (١١)

في البطاقة صور لمجموعة حيوانات. أعد ما شاهدته بنفس الترتيب



البطاقة رقم (١٢)

في البطاقة أرقام بترتيب معين. أعدها لي بنفس الترتيب

٣	٦	٨	٥	٥

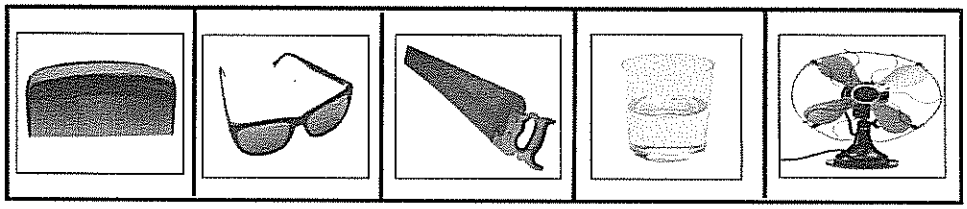
البطاقة رقم (١٣)

في البطاقة مجموعة من الرموز. أعدها لي بنفس الترتيب

+	−	−	؟	=

البطاقة رقم (١٤)

في البطاقة مجموعة من الأشياء. أعدها لي بنفس الترتيب



البطاقة رقم (١٥)

كم لونا ترى في البطاقة ؟. عدها لي بنفس الترتيب

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يسترجع التلميذ وبنفس الترتيب سلسلة من مجموعة مثيرات بصرية (ألوان، أشكال، أعداد..) عُرضت أمامه من ذاكرته البصرية بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	أن يسترجع التلميذ وبنفس الترتيب سلسلة من مجموعة حروف عربية عُرضت أمامه من ذاكرته البصرية.
زمن التنفيذ	٤٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها مجموعة من الحروف العربية، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على كل تلميذ (١٥) بطاقة مرسوم على كل منها حروف عربية ضمن مصفوفة، حيث يعرض المعلم البطاقة على التلميذ لمدة (٥) ثوان، والمطلوب من التلميذ إعادة الحروف التي شاهدها في كل بطاقة وبنفس الترتيب كما ظهرت له أول مرة.

٢- يقدم المعلم لكل تلميذ قلم رصاص وممحاة وورقة للإجابة.

٣- يقدم المعلم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (١)

ت	ج	ر	د	خ

البطاقة رقم (٢)

خ	ح	خ	ج	خ

البطاقة رقم (٣)

ص	أ	ظ	ط	ي

البطاقة رقم (٤)

ك	ل	ق	ق	و

البطاقة رقم (٥)

ع	ف	غ	م	ن

البطاقة رقم (٦)

ب	ت	ث	ر	ب

البطاقة رقم (٧)

ص	س	ن	س	خ

البطاقة رقم (٨)

د	ر	د	ز	ذ

البطاقة رقم (٩)

ج	ح	خ	ج	خ

البطاقة رقم (١٠)

ظ	ض	ط	ظ	ظ

البطاقة رقم (١١)

ق	م	م	ل	ك

البطاقة رقم (١٢)

ث	ر	أ	ت	أ

البطاقة رقم (١٣)

ن	ر	و	ز	و

البطاقة رقم (١٤)

ط	ت	ط	ث	خ

البطاقة رقم (١٥)

ش	ب	ش	ث	ت

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	**أن يسترجع التلميذ وبنفس الترتيب سلسلة من مجموعة حروف عربية عُرضت أمامه من ذاكرته البصرية بنسبة إتقان لا تقل عن (١٠٠%) قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.**

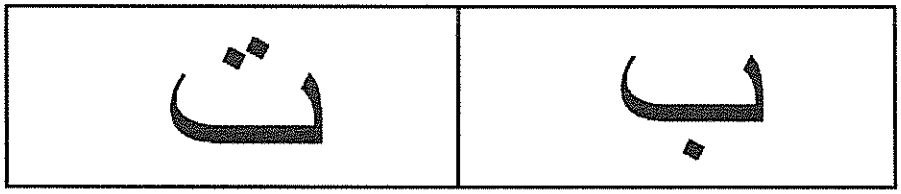
الجلسة السابعة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة الحروف العربية المتطابقة في الشكل بالإملاء المنظور والإملاء غير المنظور (٦٠) دقيقة
الهدف السلوكي الأول	أن يميز التلميذ بين الحرفين (ب – ت) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها الحرفان (ب – ت) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مرسوم عليها حرفا (ب – ت).

البطاقة رقم (١)



ثم يسأل المعلم التلاميذ: من يقرأ لي الحرف الأول (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف باء)، ثم يسأل المعلم التلاميذ مرة أخرى: من يقرأ لي الحرف الثاني (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف تاء).

يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الاختلاف بين الحرفين (ب – ت) وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين (ب – ت) هو أن الحرف باء مشابه للحرف تاء في الشكل، ولكنهما مختلفان في عدد النقاط وتموضعها على الحرف ففي الحرف باء تكون هناك نقطة واحدة في الأسفل، وفي الحرف تاء تكون هناك نقطتان في الأعلى، ثم يقوم المعلم برسم الحرف باء على السبورة ويطلب من أحد التلاميذ كتابته على السبورة عدة مرات ويقدم المعلم خلال ذلك التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) لحث التلميذ على الكتابة الصحيحة، ثم يقوم المعلم بكتابة حرف التاء على السبورة ويطلب من أحد التلاميذ كتابة حرف التاء على السبورة عدة مرات ويقدم المعلم خلال ذلك التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) لحث التلميذ على الكتابة الصحيحة.

٣- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقتين الأولى مكتوب عليها حرف الباء والثانية مكتوب عليها حرف التاء، ويطلب منهم نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة للشكل المعياري.

٤- يقدم المعلم لكل تلميذ قلم رصاص وممحاة.

٥- يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٢)

				------	------	ـــــ	ـــــ	ـبـ	ب
				------	------	ـــــ	ـــــ	ـتـ	ت

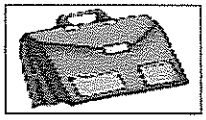
٦- يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مكتوب عليها كلمات تحتوي حرف الباء وحرف التاء، والمطلوب من التلميذ وضع دائرة على حرف الباء ودائرة على حرف التاء، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٣)

قارب	طير	بابا	سكر	قارب	كتاب	قلب	تفاح	تين	باب

٧- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الباء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (٤)

			
كوب	كلب	حقيبة	بيت

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الباء الملون باللون الأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الباء عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الباء عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الباء عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الباء عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٨- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الباء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

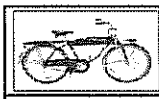
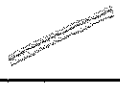
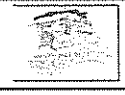
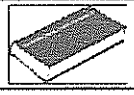
البطاقة رقم (٥)

ب	ـبـ	ـب	ـــــ	ـــــ	------	------			
ب	ـبـ	ـب	ـــــ	ـــــ	------	------			
ب	ـبـ	ـب	ـــــ	ـــــ	------	------			
ب	ـبـ	ـب	ـــــ	ـــــ	------	------			

٩- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح بعض الكلمات التي تحتوي على حرف الباء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على دفاترهم كل كلمة (٥) مرات بالإملاء غير المنظور.

١٠- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف التاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً وفي وضعية التاء المربوطة المتصلة والمنفصلة، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (٦)

					
دراجة	مسطرة	حوت	بنت	كتاب	تفاح

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف التاء الملون باللون الأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف التاء عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف التاء عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف التاء عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف التاء عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويطلب من تلميذ خامس تحديد حرف التاء المربوطة عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويطلب من تلميذ سادس تحديد حرف التاء المربوطة عندما يكون متصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

١١- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة يكون فيها حرف التاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٧)

ت	ـت	ـــ	ـــ	------	------				
ت	ـتـ	ـــ	ـــ	------	------				
ت	ـتـ	ـــ	ـــ	------	------				
ت	ـت	ـــ	ـــ	------	------				
ة	ـة	ـــ	ـــ	------	------				
ة	ة	ـــ	ـــ	------	------				

١٢- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح بعض الكلمات التي تحتوي على حرف التاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على دفاترهم كل كلمة (٥) مرات بالإملاء غير المنظور (النسخ).

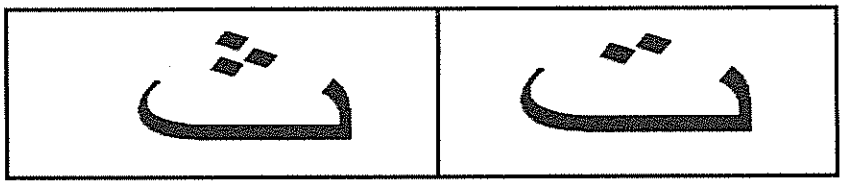
١٣- يقدم المعلم شرحاً إضافياً عن الفروقات بين حرفي الباء والتاء بقوله: إن حرف التاء تحديداً يكون بوضعية التاء المربوطة في نهاية الكلمة في بعض المفردات والكلمات والأسماء ولكن ذلك غير ممكن مع حرف الباء.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحرفين (ب – ت) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	أن يميز التلميذ بين الحرفين (ت – ث) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها الحرفان (ت – ث) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مرسوم عليها حرفا (ت – ث).

البطاقة رقم (١)



ثم يسأل المعلم التلاميذ: من يقرأ لي الحرف الأول (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف تاء)، ثم يسأل المعلم التلاميذ مرة أخرى: من يقرأ لي الحرف الثاني (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف ثاء).

يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الاختلاف بين الحرفين (ت – ث) وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين (ت –ث) هو أن الحرف تاء مشابه للحرف ثاء في الشكل، ولكنهما مختلفان في عدد النقاط وتموضعها على الحرف، ففي الحرف تاء تكون هناك نقطتان في الأعلى، وفي الحرف ثاء تكون هناك ثلاث نقاط في الأعلى.

ثم يقوم المعلم برسم الحرف تاء على السبورة ويطلب من أحد التلاميذ كتابته على السبورة عدة مرات ويقدم المعلم خلال ذلك التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) لحث التلميذ على الكتابة الصحيحة، ثم يقوم المعلم بكتاب حرف الثاء على السبورة ويطلب من أحد التلاميذ كتابة حرف الثاء على السبورة عدة مرات ويقدم المعلم خلال ذلك التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) لحث التلميذ على الكتابة الصحيحة.

٢- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقتين الأولى مكتوب عليها حرف التاء والثانية مكتوب عليها حرف الثاء، ويطلب منهم نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة للشكل المعياري.

٣- يقدم المعلم لكل تلميذ قلم رصاص وممحاة.

٤- يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٢)

ت	ـتـ	ـــــ	ـــــ	------	------				
ث	ـثـ	ـــــ	ـــــ	------	------				

٥- يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مكتوب عليها كلمات تحتوي حرف التاء وحرف الثاء، والمطلوب من التلميذ وضع دائرة على حرف التاء ودائرة على حرف الثاء، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٣)

تمر	ثوم	طبل	محراث	كثير	مكتبة	ليث	توت	بيت	قطار

٦- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف التاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً.

البطاقة رقم (٤)

تلميذ	جدتي	بنت	حوت
منضدة	مدرسة	دراجة	مسطرة

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف التاء الملون باللون الأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف التاء عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف التاء عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف التاء عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف التاء عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويطلب من تلميذ خامس تحديد حرف التاء المربوطة عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويطلب من تلميذ سادس تحديد حرف التاء المربوطة عندما يكون متصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٧- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف التاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٥)

ت	ـتـ	ـت	ـت	------	------				
ت	ـتـ	ـت	ـت	------	------				
ت	ـتـ	ـت	ـت	------	------				
ت	ـتـ	ـت	ـت	------	------				
ة	ـتـ	ـت	ـت	------	------				
ة	ـتـ	ـت	ـت	------	------				

٨- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح بعض الكلمات التي تحتوي على حرف التاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على دفاترهم كل كلمة (٥) مرات بالإملاء غير المنظور.

٩- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الثاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً.

البطاقة رقم (٦)

ثمر	نثر	مثقب	حرث
ثور	وثب	مثلث	غيث

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الثاء الملون باللون الأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الثاء عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الثاء عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الثاء عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الثاء عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

١٠- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الثاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً،** ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٧)

ث	ـث	ـثـ	ثـ	------	------				
ث	ـث	ـثـ	ثـ	------	------				
ث	ـث	ـثـ	ثـ	------	------				
ث	ـث	ـثـ	ثـ	------	------				

١١- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح بعض الكلمات التي تحتوي على حرف الثاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على دفاترهم كل كلمة (٥) مرات بالإملاء غير المنظور.

١٢- يقدم المعلم شرحاً إضافياً عن الفروقات بين حرفي التاء والثاء بقوله إن حرف التاء تحديداً يكون بوضعية التاء المربوطة في نهاية الكلمة في بعض المفردات والكلمات والأسماء ولكن ذلك غير ممكن مع حرف الثاء.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	**أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحرفين (ت – ث) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.**

الهدف السلوكي الثالث	**أن يميز التلميذ بين الحروف (ج – ح – خ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	٢٠ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها الحروف (ج – ح – خ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مرسوم عليها ثلاثة حروف (ج – ح – خ).

البطاقة رقم (١)

ج	ح	خ

ثم يسأل المعلم التلاميذ: من يقرأ لي الحرف الأول (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف جيم)، ثم يسأل المعلم التلاميذ مرة أخرى: من يقرأ لي الحرف الثاني (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف حاء)، ثم يسأل المعلم التلاميذ مرة ثالثة: من يقرأ لي الحرف الثالث (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف خاء)،

يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الاختلاف بين الحروف الثلاثة (ج – ح – خ)، وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحروف (ج – ح – خ) هو أن هذه الحروف متشابهة من حيث الشكل والرسم، ولكنها مختلفة فيما بينها في تموضع النقاط على الحرف، ففي الحرف جيم تكون هناك نقطة واحدة في داخله، وفي الحرف حاء لا توجد أي نقطة، أما في الحرف خاء تكون النقطة في الأعلى.

ثم يقوم المعلم برسم الحرف جيم على السبورة ويطلب من أحد التلاميذ كتابته على السبورة عدة مرات ويقدم المعلم خلال ذلك التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) لحث التلميذ على الكتابة الصحيحة، ثم يقوم المعلم بكتاب حرف الحاء على السبورة ويطلب من أحد التلاميذ كتابة حرف الحاء على السبورة عدة مرات ويقدم المعلم خلال ذلك التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) لحث التلميذ على الكتابة الصحيحة، ويتبع المعلم نفس الإجراء السابق مع الحرف خاء.

٢- يوزع المعلم على كل تلميذ ثلاث بطاقات الأولى مكتوب عليها حرف الجيم، والثانية مكتوب عليها حرف الحاء، والثالثة مكتوب عليها حرف الخاء، ويطلب منهم نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة للشكل المعياري.

٣- يقدم المعلم لكل تلميذ قلم رصاص وممحاة.

٤- يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٢)

ج	ج	ـــــ	ـــــ	------	------				
ح	ح	ـــــ	ـــــ	------	------				
خ	خ	ـــــ	ـــــ	------	------				

٥- يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مكتوب عليها كلمات تحتوي حروف الجيم والحاء والخاء، والمطلوب من التلميذ وضع دائرة على تلك الحروف أينما وجدت، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٣)

جمل	خبز	عنب	الجمعة	أخضر	حديقة	ناضج	حافظ	شاحنة	قصة
ضفدع	خوخ	لوز	لوحة	جميل	أحمر	فيل	شجرة	دجاج	صخر

٦- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الجيم في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً.

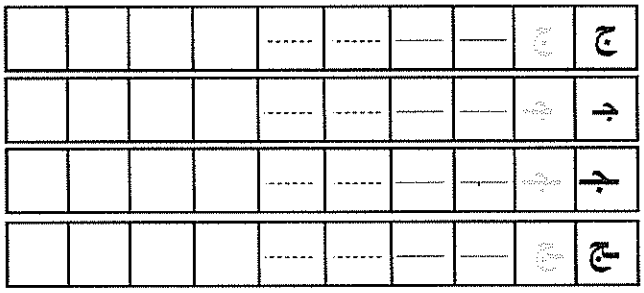
البطاقة رقم (٤)

جوز	مسجد	خليج	تاج
جرار	أرجوحة	ثلج	دجاج

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الجيم الملون بالأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الجيم عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الجيم عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الجيم عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الجيم عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٧- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الجيم في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً،** ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة

البطاقة رقم (٥)



٨- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح بعض الكلمات التي تحتوي على حرف الجيم في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على دفاترهم كل كلمة (٥) مرات بالإملاء غير المنظور.

٩- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الحاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً.

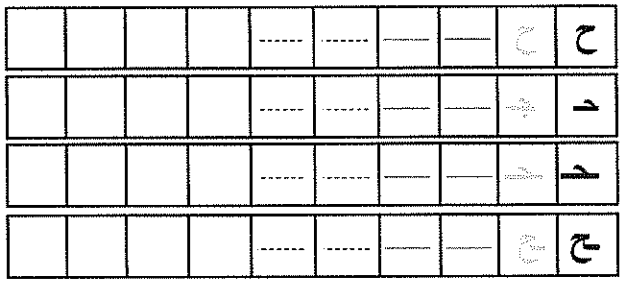
البطاقة رقم (٦)

حمار	أحمد	بلح	مصباح
حريق	أرجوحة	ملح	فلاح

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الحاء الملون بالأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الحاء عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الحاء عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الحاء عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الحاء عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

١٠- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الحاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٧)



١١- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح بعض الكلمات التي تحتوي على حرف الحاء في وضعية بداية الكلمة

ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ نسخها على دفاترهم كل كلمة (٥) مرات بالإملاء غير المنظور.

١٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الخاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً.

البطاقة رقم (٨)

خيار	مخبر	شيخ	صاروخ
خالد	أخضر	بطيخ	خوخ

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الخاء الملون بالأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الخاء عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الخاء عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الخاء عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الحاء عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

١٣- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الخاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (9)

				.....	.....	ـــ	ـــ	خ	خ
				.....	.....	ـــ	ـــ	ـخـ	خـ
				.....	.....	ـــ	ـــ	ـخ	ـخـ
				.....	.....	ـــ	ـــ	خ	ـخ

١٤- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح بعض الكلمات التي تحتوي على حرف الخاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على دفاترهم كل كلمة (٥) مرات بالإملاء غير المنظور.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	**أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحروف (ج – ح – خ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الرابع.**

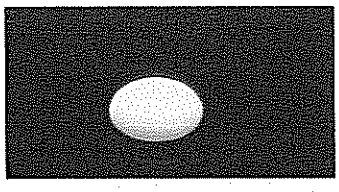
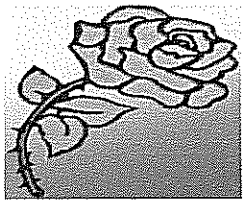
الجلسة الثامنة	
الهدف السلوكي الرابع	أن يميز التلميذ بين الحرفين (د – ذ) والحرفين (ر – ز) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٤٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها الحروف (د – ذ – ر– ز) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الرابع

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة وردة وصورة بدر، وفي أسفلها كل منها كلمة يكون فيها حرف الدال منقطاً، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف الدال ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة وردة كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ آخر وصل حرف الدال ولفظه في كلمة بدر، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة بدر كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

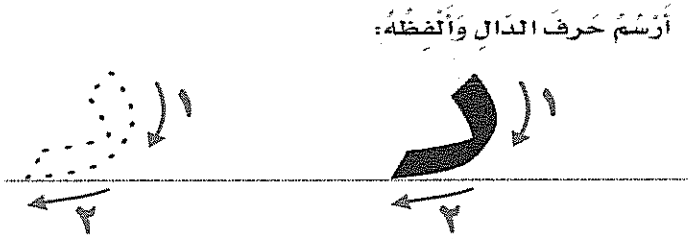
البطاقة رقم (١)

و ر د ة ب د ر

٣- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الدال مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الدال في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٢)



يسأل المعلم التلاميذ: من يقرأ لي هذا الحرف (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث

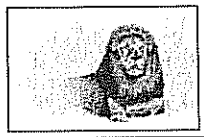
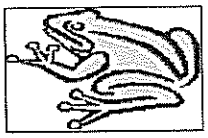
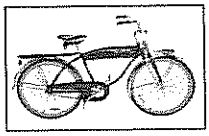
يقول المعلم إنه الحرف دال)، ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الدال في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الدال ذو جناح واحد في وسط الكلمة خلافاً لبقية الحروف ذات الجناحين، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٣)

				------	------	ـــــ	ـــــ	د	د
				------	------	ـــــ	ـــــ	د	د

٤- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الدال في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (٤)

			
أسد	وردة	ضفدع	دراجة

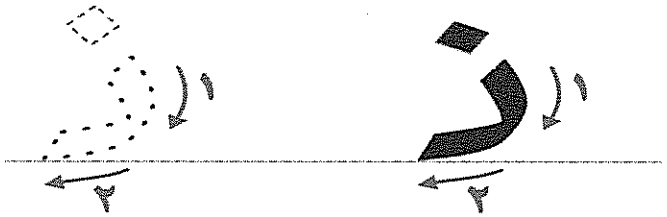
ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الدال الملون بالأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الدال عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الدال عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الدال عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الدال عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف الدال في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

٦- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الذال مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الذال في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

ثم يوضح المعلم الفرق بين حرف الدال وحرف الذال حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين الدال والذال هو أنهما متشابهان من حيث الشكل والرسم، ولكنهما مختلفان في كون حرف الذال يحتوي على نقطة واحدة في الأعلى خلافاً لحرف الدال.

البطاقة رقم (٥)



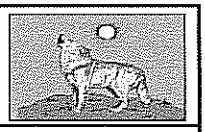
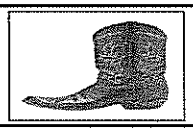
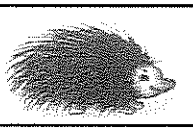
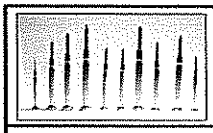
ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الذال في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الذال ذو جناح واحد في وسط الكلمة كما هو الحال بالنسبة لحرف الدال، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٦)

ذ	ذ	ـــــ	ـــــ	------	------				
ذ	ذ	ـــــ	ـــــ	------	------				

٧- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الذال في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (٧)

			
ذئب	حذاء	قنفذ	فولاذ

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الذال الملون بالأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الذال عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الذال عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الذال عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الذال عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٨- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف الذال في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

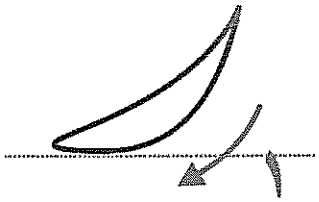
٩- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة كرة وصورة درج وصورة بحر، وفي أسفل كل منها كلمة يكون فيها حرف الراء منقطاً، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف الراء ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة كرة كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف الراء ولفظه في

كلمة درج، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة درج كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف الراء ولفظه في كلمة بحر، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة بحر كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٨)

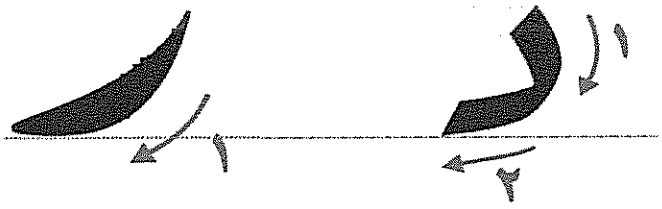
١٠- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الراء مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الراء في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٩)



ثم يسأل المعلم التلاميذ: ما الفرق بين حرف الراء وحرف الدال، وخلال ذلك يعرض المعلم صور توضح حركة رسم كل من حرف الراء وحرف الدال، حيث يشرح المعلم الفرق بقوله إن حرف الراء ليس له زاوية ويشبه الموزة، أما حرف الدال فله زاوية هكذا (حيث يعمد المعلم إلى رسم حرف الراء وحرف الدال في الهواء ويطلب من التلاميذ تقليده كما تظهر طريقة رسم الحرفين في الصورة).

البطاقة رقم (١٠)



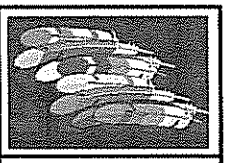
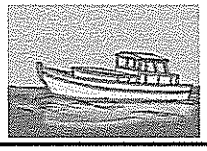
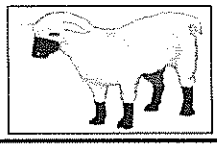
١١- ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الراء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الراء ذو جناح واحد في وسط الكلمة كما هو الحال بالنسبة لحرفي الدال والذال، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (١١)

ر	ـر	ـــ	ـــ	------	------				
ر	ـر	ـــ	ـــ	------	------				

١٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الراء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (١٢)

			
ريش	خروف	زورق	نمر

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الراء الملون بالأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الراء عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الراء عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الراء عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الراء عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

١٣- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات يكون فيها حرف الراء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

١٤- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة إوزة وصورة زورق وصورة جزرة، وفي أسفل كل منها كلمة يكون فيها حرف الزاي منقطاً، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف الزاي ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة إوزة كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف الزاي ولفظه في كلمة زورق، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة زورق كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف الزاي ولفظه في كلمة جزرة، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة جزرة كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

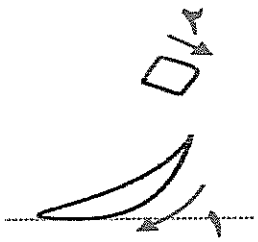
البطاقة رقم (١٣)

أصل بين المقاطع لأكون حرف الزاي (ز). ثم أقرئها :

إوزة زورق جزرة

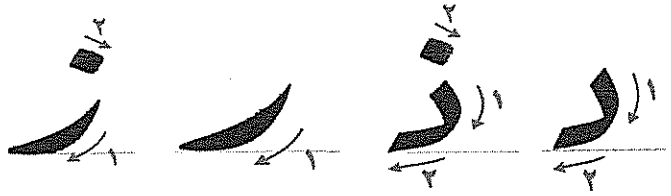
١٥- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الزاي مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الزاي في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (١٤)



ثم يسأل المعلم التلاميذ: ما الفرق بين حرف الراء وحرف الزاي ؟، وما الفرق بين حرف الزاي وحرف الدال ؟، وما الفرق بين حرف الزاي وحرف الذال ؟، وخلال ذلك يعرض المعلم صورة توضح حركة رسم كل من حرف الراء وحرف الزاي وحرف الدال وحرف الذال، حيث يشرح المعلم الفرق بقوله إن حرف الزاي هو مثل حرف الراء ليس له زاوية ويشبه الموزة ولكن يختلف عن حرف الراء بأن له نقطة في الأعلى، أما حرف الذال فله زاوية هكذا (حيث يعمد المعلم إلى رسم حرف الزاي وحرف الذال في الهواء ويطلب من التلاميذ تقليده كما تظهر طريقة رسم الحرفين في الصورة).

البطاقة رقم (١٥)



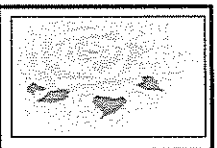
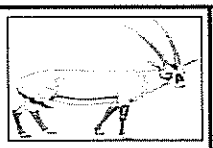
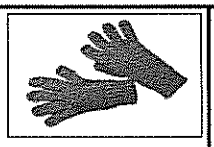
١٦- ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الزاي في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الزاي ذو جناح واحد في وسط الكلمة كما هو الحال بالنسبة للحروف الدال والذال والراء، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (١٦)

ز	ز	ـــــ	ـــــ	------	------				
ز	ز	ـــــ	ـــــ	------	------				

١٧- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الزاي في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (١٧)

			
زهرة	غزال	موزة	قفاز

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الزاي الملون بالأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الزاي عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الزاي عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الزاي عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الزاي عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

18- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات يكون فيها حرف الزاي في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الرابع	**أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحروف (د – ذ – ر– ز) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الخامس.**

الجلسة التاسعة	
الهدف السلوكي الخامس (س – ش)	أن يميز التلميذ بين الحرفين (ص – ض) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها الحروف (ص – ض) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الخامس

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مرسوم عليها حرفا (ص – ض).

البطاقة رقم (١)

ص	ض

ثم يسأل المعلم التلاميذ: من يقرأ لي الحرف الأول (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف صاد)، ثم يسأل المعلم التلاميذ مرة أخرى: من يقرأ لي الحرف الثاني (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف ضاد).

يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الاختلاف بين الحرفين (ص – ض) وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين (ص – ض) هو أن الحرف ص مشابه للحرف ض في الشكل والرسم، ولكنهما مختلفان في كون حرف الضاد له نقطة في الأعلى على خلاف الحرف صاد.

ثم يقوم المعلم برسم الحرف صاد على السبورة ويطلب من أحد التلاميذ كتابته على السبورة عدة مرات ويقدم المعلم خلال ذلك التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) لحث التلميذ على الكتابة الصحيحة، ثم يقوم المعلم بكتابة حرف الضاد على السبورة ويطلب من أحد التلاميذ كتابة حرف الضاد على السبورة عدة مرات ويقدم المعلم خلال ذلك التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) لحث التلميذ على الكتابة الصحيحة.

٢- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقتين الأولى مكتوب عليها حرف الصاد والثانية مكتوب عليها حرف الضاد، ويطلب منهم نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة للشكل المعياري، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٢)

ص	صـ	ـــ	ـــ	.....	.....				
ض	ضـ	ـــ	ـــ	.....	.....				

٣- يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مكتوب عليها كلمات تحتوي حرف الصاد وحرف الضاد، والمطلوب من التلميذ وضع دائرة على حرف الصاد ودائرة على حرف الضاد، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٣)

منديل	حصان	عبير	قفص	أصفر	حمامة	ناضج	حافظ	عضلات	قصر
صافرة	صحن	عصام	بيض	ضفدع	جمل	أخضر	صناعة	صورة	صياد

٤- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الصاد في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً.

البطاقة رقم (٤)

صبار	عصام	قفص	صوص
صف	حصير	مقص	غواص

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الصاد الملون باللون الأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الصاد عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الصاد عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الصاد عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الصاد عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٥- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الصاد في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً،** ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٥)

ص	ص	ـــ	ـــ	.....	.....				
صـ	صـ	ـــ	ـــ	.....	.....				
ـصـ	ـصـ	ـــ	ـــ	.....	.....				
ـص	ـص	ـــ	ـــ	.....	.....				

٦- ثم يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات يكون فيها حرف الصاد في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم

(٥) مرات لكل كلمة.

٧- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الضاد في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً.

البطاقة رقم (٦)

ضباب	عضلات	بيض	رياض
ضابط	رضوان	أخضر	قوارض

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الضاد الملون باللون الأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الضاد عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الضاد عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الضاد عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الضاد عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٨- يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الضاد في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً،** ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٧)

ض	ض	ـــ	ـــ	.....					
ضـ	ضـ	ـــ	ـــ	.....					
ـضـ	ـضـ	ـــ	ـــ	.....					
ـض	ـض	ـــ	ـــ	.....					

٩- ثم يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات يكون فيها حرف الضاد في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

١٠- يقدم المعلم شرحاً إضافياً إذا دعت الحاجة للفروقات بين حرفي الصاد والضاد.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي السادس	**أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحرفين (ص – ض) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي السابع.**

الجلسة العاشرة	
الهدف السلوكي السابع	أن يميز التلميذ بين الحرفين (ط – ظ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها الحرفان (ط – ظ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي السابع

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

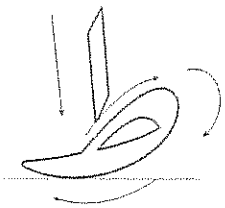
٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة طعام وصورة بطتين وصورة خياط، وفي أسفل كل منها كلمة يكون فيها حرف الطاء منقطاً، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ تحديد حرف الطاء ولفظه في كلمة طعام، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة طعام كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان تحديد حرف الطاء ولفظه في كلمة بطتين، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة بطتين كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث تحديد حرف الطاء ولفظه في كلمة خياط، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة خياط كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (١)

طعام	بطتين	خياط

٣- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الطاء مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الطاء في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٢)



ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الطاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية**

الكلمة ومنفصلاً، ويبين المعلم أن حرف الطاء ذو جناحين في وسط الكلمة، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

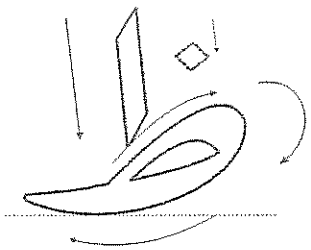
البطاقة رقم (٣)

				.....	.....	ـــــ	ـــــ	ط	ط
				.....	.....	ـــــ	ـــــ	ط	ط
				.....	.....	ـــــ	ـــــ	ط	ط
				.....	.....	ـــــ	ـــــ	ط	ط

٤- **ثم يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات يكون فيها حرف الطاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

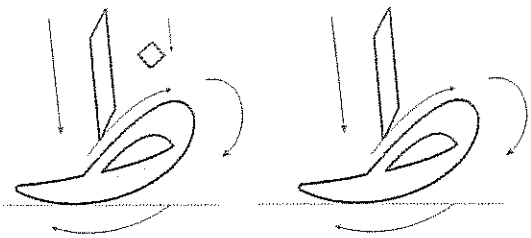
٥- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الظاء مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الظاء في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٤)



ثم يوضح المعلم الفرق بين حرف (ط) وحرف (ظ) حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين الطاء والظاء هو أنهما متشابهان من حيث الشكل والرسم، ولكنهما مختلفان في كون حرف الظاء يحتوي على نقطة في الأعلى خلافاً لحرف الطاء.

البطاقة رقم (٥)



ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الظاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الظاء ذو جناحين في وسط الكلمة كما هو الحال بالنسبة لحرف الطاء،

ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٦)

ظ	ظ	ـــــ	ـــــ	------	------				
ظ	ظ	ـــــ	ـــــ	------	------				
ظ	ظ	ـــــ	ـــــ	------	------				
ظ	ظ	ـــــ	ـــــ	------	------				

٦- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف الظاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي السابع	**أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحرفين (ط – ظ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثامن.**
الهدف السلوكي الثامن	**أن يميز التلميذ بين الحرفين (ع – غ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها الحروف (ع-غ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

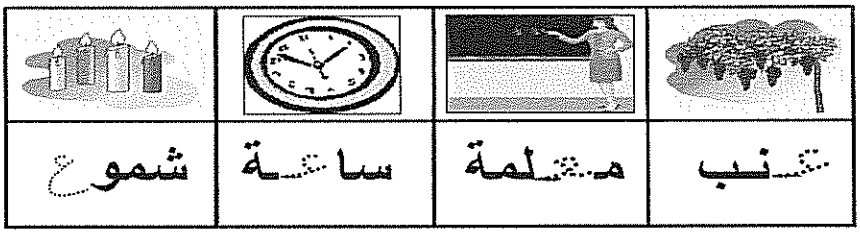
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثامن

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة عنب وصورة معلمة وصورة ساعة وصورة شموع، وفي أسفل كل منها كلمة يكون فيها حرف العين منقطاً، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف العين ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة عنب كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف العين ولفظه في كلمة معلمة، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة معلمة كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف العين ولفظه في كلمة ساعة، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة ساعة

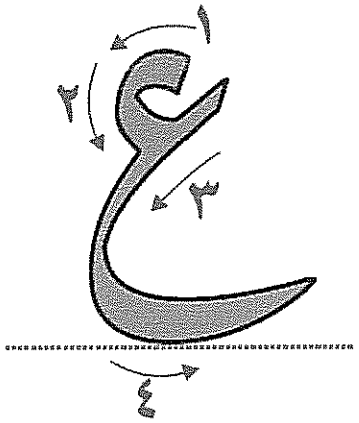
كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ رابع وصل حرف العين ولفظه في كلمة شموع، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة شموع كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (١)



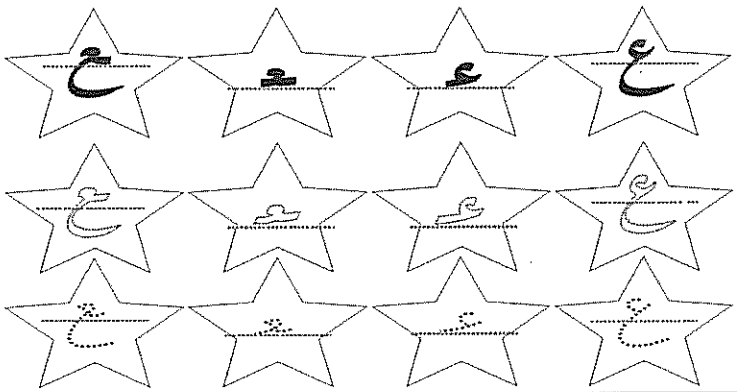
٣- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف العين مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف العين في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٢)



يسأل المعلم التلاميذ: من يقرأ لي هذا الحرف (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه الحرف عين)، ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف العين في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف العين ذو جناحين في وسط الكلمة، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات الثماني الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

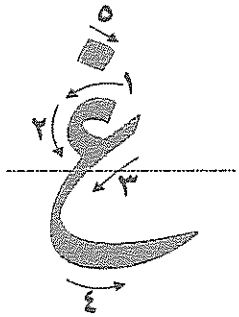
البطاقة رقم (٣)



٤- **ثم يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف العين في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

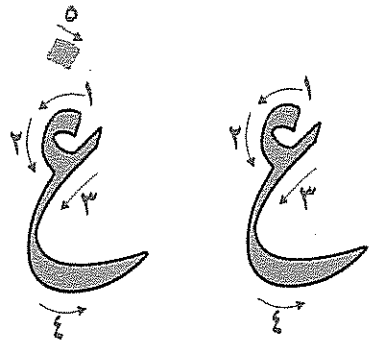
٥- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الغين مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الغين في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٤)



ثم يوضح المعلم الفرق بين حرف العين وحرف الغين حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين العين والغين هو أنهما متشابهان من حيث الشكل والرسم، ولكنهما مختلفان في كون حرف الغين يحتوي على نقطة واحدة في الأعلى خلافاً لحرف العين.

البطاقة رقم (٥)



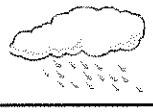
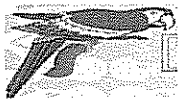
ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الغين في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الغين ذو جناحين في وسط الكلمة كما هو الحال بالنسبة لحرف العين، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع الفارغة المجاورة له، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٦)

غ	غ	ـــ	ـــ	------	------				
ـغ	ـغ	ـــ	ـــ	------	------				
ـغـ	ـغـ	ـــ	ـــ	------	------				
غ	غ	ـــ	ـــ	------	------				

٦- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الغين في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (٧)

			
غيمة	ببغاء	صمغ	فراغ

ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد حرف الغين الملون بالأحمر في كل كلمة، ومحاولة رسمه بأصابعهم في الهواء، ثم يطلب من أحد التلاميذ تحديد حرف الغين عندما يكون في بداية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثانٍ تحديد حرف الغين عندما يكون في وسط الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ ثالث تحديد حرف الغين عندما يكون في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، والطلب من تلميذ رابع تحديد حرف الغين عندما يكون منفصلاً في نهاية الكلمة وكتابته على السبورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٧- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف الغين في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثامن	أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحرفين (ع - غ) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي التاسع.

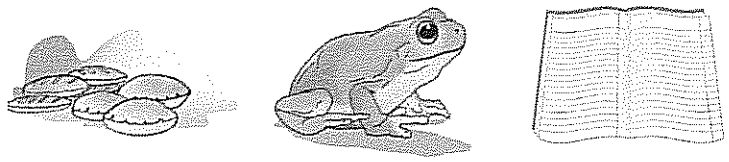
الجلسة الحادية عشرة	
الهدف السلوكي التاسع	أن يميز التلميذ بين الحرفين (ف – ق) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها الحروف (ف – ق) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي التاسع

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة دفتر وصورة ضفدع وصورة رغيف خبز، وفي أسفل كل منها كلمة يكون فيها حرف الفاء منقطاً، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف الفاء في كلمة دفتر ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة دفتر كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف الفاء ولفظه في كلمة ضفدع، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة ضفدع كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف الفاء ولفظه في كلمة رغيف، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة رغيف كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (١)

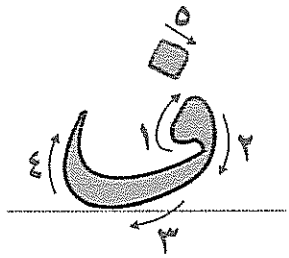
أَصِلْ بَيْنَ النُّقَاطِ لأَرْسُمَ حَرْفَ الفاء (ف)، ثُمَّ أَلْفِظُهُ :



دفتر ضفدع رغيف

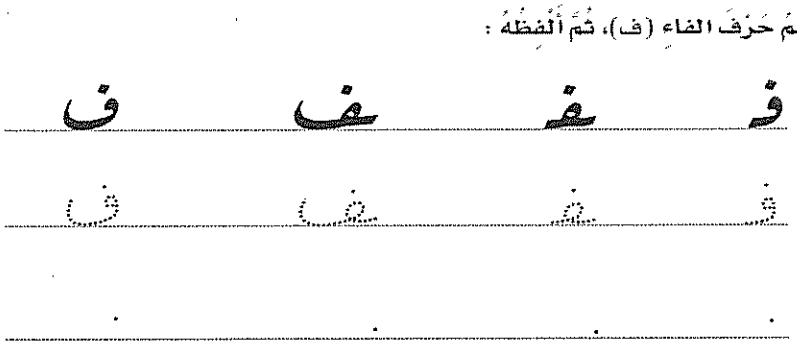
٢- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الفاء مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الفاء في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٢)



يسأل المعلم التلاميذ: من يقرأ لي هذا الحرف (وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات يصححها إذا كانت خاطئة حيث يقول المعلم إنه حرف الفاء)، ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الفاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الفاء ذو جناحين في وسط الكلمة، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات الثماني الفارغة في الأسفل، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

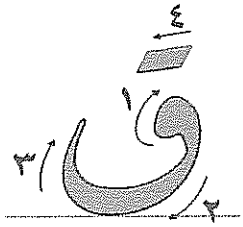
البطاقة رقم (٣)



٣- ثم يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف الفاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

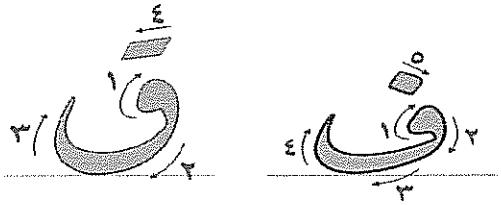
٤- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف القاف مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف القاف في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٤)



ثم يوضح المعلم الفرق بين حرف الفاء وحرف القاف حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين الفاء والقاف هو أنهما متشابهان من حيث الشكل والرسم، ولكنهما مختلفان في كون حرف الفاء له نقطة واحدة في الأعلى ولكن حرف القاف له نقطتان في الأعلى.

البطاقة رقم (٥)



ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف القاف في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية**

الكلمة ومنفصلاً، ويبين المعلم أن حرف القاف ذو جناحين في وسط الكلمة كما هو الحال بالنسبة لحرف الفاء، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات الثماني الفارغة في الأسفل، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٦)

أَرْسُمُ حَرْفَ القافِ، ثُمَّ أَلفِظُهُ (ق) :

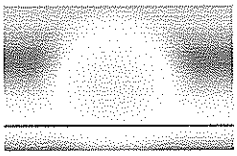
ق ـقـ ـقـ ق

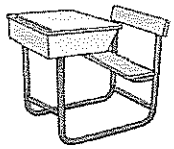
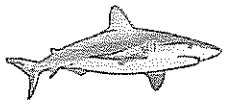
ق ـقـ ـقـ ق

٥- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف القاف بشكل منقط في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (٧)

أَصِلُ بَيْنَ النِّقاطِ لأُكَوِّنَ حَرْفَ القافِ (ق)، ثُمَّ أَلفِظُهُ مُسْتَعِيناً بالصُّوَرِ:



قرش مقعد إبريق شروق

ثم يطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف القاف في كلمة قرش ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة قرش كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف القاف ولفظه في كلمة مقعد، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة مقعد كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف القاف ولفظه في كلمة إبريق، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة إبريق كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ رابع وصل حرف القاف ولفظه في كلمة شروق، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة شروق كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف القاف في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

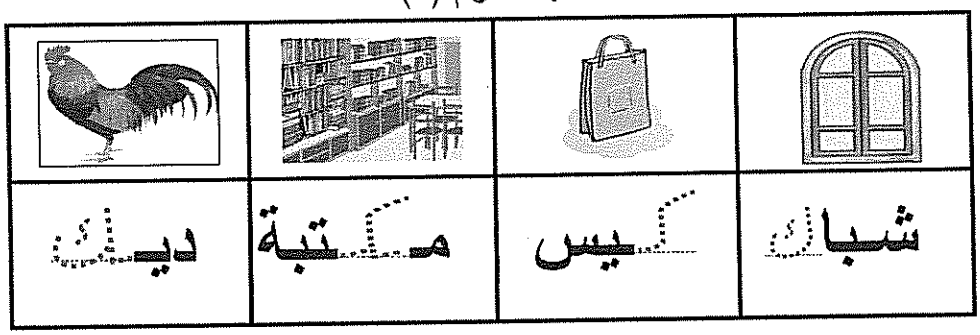
المخرجات النهائية للهدف السلوكي التاسع	**أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحرفين (ف - ق) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة - وسط الكلمة - نهاية الكلمة - منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور**

	(النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي العاشر.
الهدف السلوكي العاشر	أن يميز التلميذ بين الحرفين (ك – ل) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها الحروف (ف – ق) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة)، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي العاشر

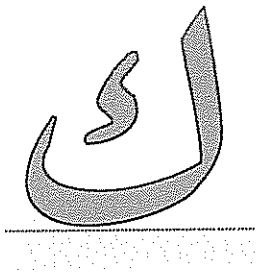
١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة شباك وصورة كيس وصورة مكتبة وصورة ديك، وفي أسفل كل منها كلمة يكون فيها حرف الكاف منقطاً، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف الكاف في كلمة شباك ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة شباك كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف الكاف ولفظه في كلمة كيس، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة كيس كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف الكاف ولفظه في كلمة مكتبة، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة مكتبة كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ رابع وصل حرف الكاف ولفظه في كلمة ديك، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة ديك كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (١)



٢- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الكاف ويوضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الكاف في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

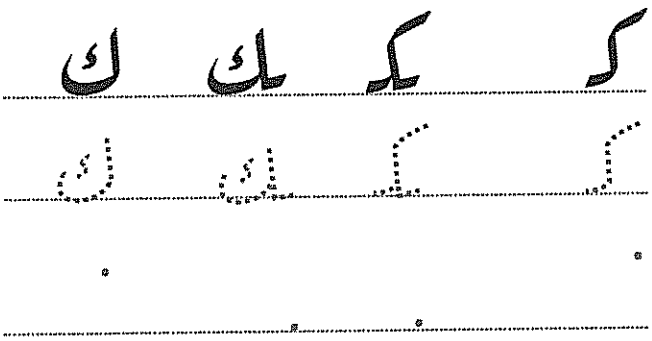
البطاقة رقم (٢)



ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الكاف في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الكاف ذو جناحين في وسط الكلمة، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات الثماني الفارغة في الأسفل، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٣)

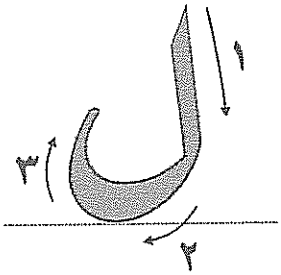
أرسم حرف الكاف (ك) بأشكاله:



٣- **ثم يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات يكون فيها حرف الكاف في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

٤- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف اللام مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف اللام في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

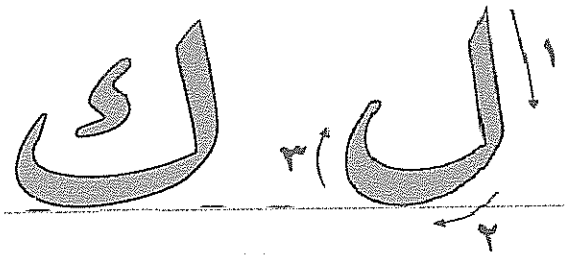
البطاقة رقم (٤)



ثم يوضح المعلم الفرق بين حرف اللام وحرف الكاف حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين اللام والكاف

هو أنهما متشابهان من حيث الشكل والرسم، ولكنهما مختلفان في كون حرف الكاف عندما يكون منفصلاً له همزة واحدة في الأعلى على خلاف حرف اللام.

البطاقة رقم (٥)



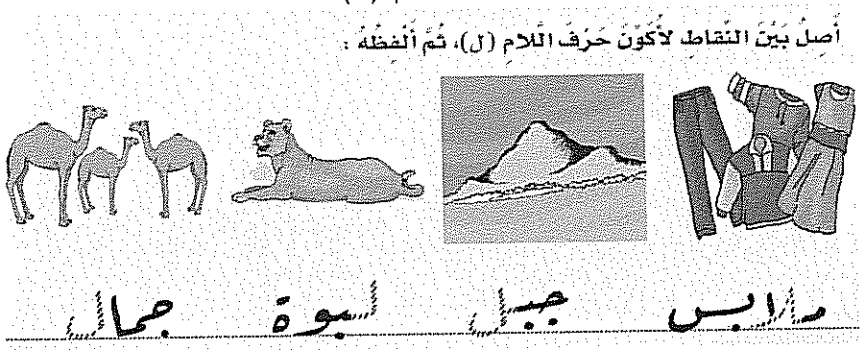
ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف اللام في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف اللام ذو جناحين في وسط الكلمة كما هو الحال بالنسبة لحرف الكاف، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع المجاورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

البطاقة رقم (٦)

				------	------	ـــــ	ـــــ	ل	ل
				------	------	ـــــ	ـــــ	ـلـ	ـلـ
				------	------	ـــــ	ـــــ	ـلـ	ـلـ
				------	------	ـــــ	ـــــ	ـل	ـل

٥- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف اللام بشكل منقط في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (٧)



ثم يطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف اللام في كلمة ملابس ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة ملابس كاملة، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف اللام ولفظه في كلمة جبل، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة جبل كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف اللام ولفظه في كلمة لبوة، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة لبوة كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ رابع وصل حرف اللام ولفظه في كلمة جمال، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة جمال كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها

التلاميذ. **٦- يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف اللام في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.	
المخرجات النهائية للهدف السلوكي العاشر	**أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحرفين (ف - ق) في الوضعيات الأربع (بداية الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة – منفصلة) وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

الجلسة الثانية عشرة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة حرفي (هـ – ة) (٦٠) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	أن يميز التلميذ بين حرفي (هـ – ة) في الوضعيات المختلفة حسب ورودها في الكلمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٦٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مرسوم عليها الحرفين (هـ – ة) حسب ورودها في الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

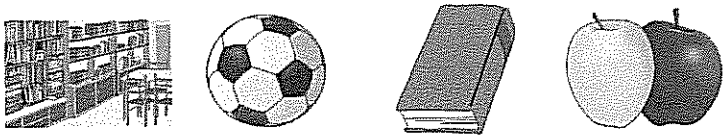
إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة تفاح وصورة كتاب وصورة كرة وصورة مكتبة، وفي أسفل كل منها كلمة يكون فيها حرف التاء منقطاً، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف التاء في كلمة تفاح ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة تفاح كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف التاء ولفظه في كلمة كتاب، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة كتاب كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف التاء ولفظه في كلمة كرة، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة كرة كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ رابع وصل حرف التاء ولفظه في كلمة مكتبة، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة مكتبة كاملاً، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (١)

أرسم حرف التاء، ثم ألفظه :



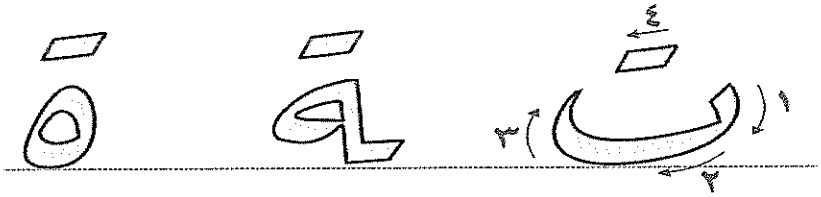
تُفّاح كِتاب كُرَة مَكْتَبَة

٣- ثم يقدم المعلم شرحاً عن حرف التاء المربوطة ويميز في كتابته عن التاء المبسوطة حيث يقول المعلم: إن التاء المبسوطة وكما شرحناها في درس سابق قد تأتي في بعض الكلمات في بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة متصلة وفي نهاية الكلمة منفصلة في الأشكال التالية (ت – ـتـ – ـتـ – ـت)، ولكن هناك بعض الكلمات تكون فيها التاء مربوطة في نهاية الكلمة فقط متصلة أو منفصلة (ة – ـة)، ثم يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة عن أشكال التاء المبسوطة والتاء المربوطة إلى معظم التلاميذ، ويطلب منهم كتابتها على السبورة كما كتبها المعلم، ومن ثم يطلب منهم كتابتها بالإملاء المنظور على دفاترهم (٥) مرات لكل حرف في كل وضعية،

ويحرص المعلم على ضرورة تقديم شروحات إضافية عن الفرق بين التاء المبسوطة والتاء المربوطة، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

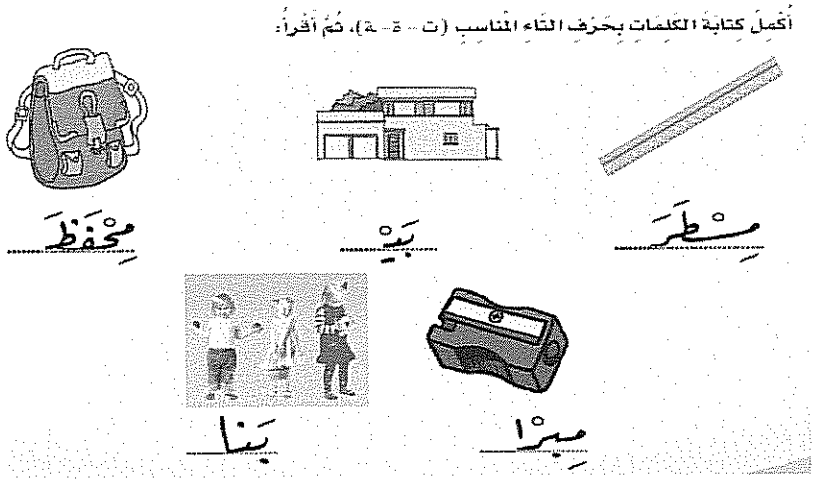
٤- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف التاء مع أسهم توضح حركة رسمه في وضعية التاء المربوطة والتاء المبسوطة، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف التاء المبسوطة والتاء المربوطة في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٢)



ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **فيها صور في أسفل كل منها كلمات يكون فيها حرف التاء المبسوطة والمربوطة محذوفاً، ويطلب من التلاميذ تكملة النقص في الكلمة ومن ثم قراءتها، حيث يشرك المعلم أكبر عدد ممكن من التلاميذ في هذا النشاط،** ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

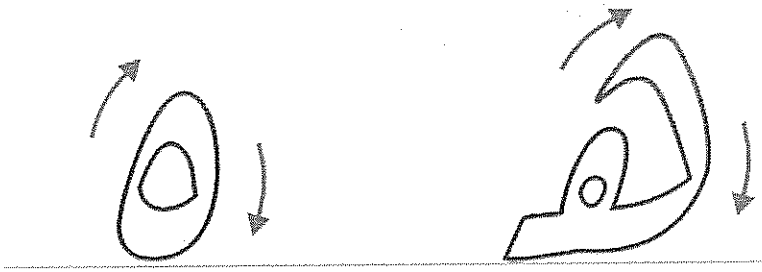
البطاقة رقم (٣)



٥- **ثم يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف التاء المبسوطة والمربوطة في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً،** ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

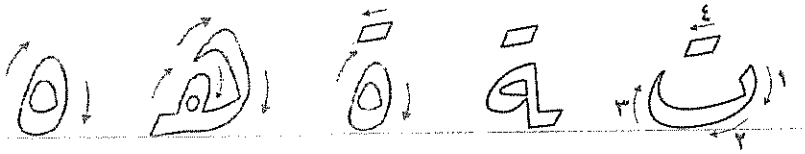
٦- ثم يعرض المعلم على التلاميذ صورة حرف الهاء مع أسهم توضح حركة رسمه، ويطلب المعلم من التلاميذ رسم حرف الهاء في الهواء ولفظه وذلك بمساعدة المعلم مع ضرورة التنبيه إلى المخرج الصوتي، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٤)



ثم يوضح المعلم الفرق بين حرف التاء المربوطة والهاء حيث يقول المعلم: إن الاختلاف بين الحرفين التاء المربوطة والهاء هو أن حرف الهاء له جناحان عندما يكون في وسط الكلمة (هـ) وهذا لا ينطبق على حرف التاء المربوطة حيث تأتي التاء المربوطة فقط في نهاية الكلمة متصلة أو منفصلة، كما أن الهاء عندما تأتي في نهاية الكلمة متصلة أو منفصلة فإنها تشبه حرف التاء المربوطة في الشكل والرسم، ولكن الفرق بينهما هو أن التاء المربوطة لها نقطتان في الأعلى على خلاف حرف الهاء، كما أنهما مختلفان في اللفظ في بعض الكلمات، ثم يعرض المعلم بطاقة توضح الفرق بين حرف التاء المبسوطة والتاء المربوطة وحرف الهاء.

البطاقة رقم (٥)



ومن ثم يوزع المعلم على كل تلميذ بطاقة **يكون فيها حرف الهاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ويبين المعلم أن حرف الهاء ذو جناحين في وسط الكلمة كما هو الحال بالنسبة لحرف التاء المبسوطة، ويطلب من التلاميذ نسخ كل حرف كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات التسع المجاورة، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة.

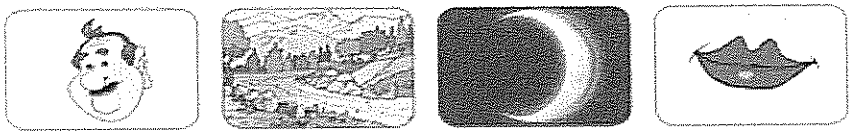
البطاقة رقم (٦)

				------	------	ـــــ	ـــــ	هـ	
				------	------	ـــــ	ـــــ	هـ	
				------	------	ـــــ	ـــــ	هـ	
				------	------	ـــــ	ـــــ	هـ	

٧- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات يكون فيها حرف الهاء بشكل منقط في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً، ومرفق معها صور لتلك الكلمات.

البطاقة رقم (٧)

أَصِلْ بَينَ النّقاطِ لِأُكَوِّنَ حَرفَ الهاءِ (هـ)، ثُمّ أَلفِظُهُ :



شفاه هلال نهر وجه

ثم يطلب المعلم من أحد التلاميذ وصل حرف الهاء في كلمة شفاه ولفظه، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة شفاه كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثان وصل حرف الهاء ولفظه في كلمة هلال، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة هلال كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ ثالث وصل حرف الهاء ولفظه في كلمة نهر، ثم يطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة نهر كاملاً، ثم يطلب المعلم من تلميذ رابع وصل حرف الهاء ولفظه في كلمة وجه، ويطلب من التلاميذ تكرار ما قاله التلميذ ولفظ كلمة وجه كاملاً، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٨- **يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح كلمات فيها حرف الهاء في وضعية بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ومنفصلاً**، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة.

٩- يقوم المعلم بكتابة الجملة التالية على السبورة (قالت رفاه: إن الفراشة تجمع الرحيق من الزهرة)، ثم يطلب المعلم من التلاميذ كتابتها على دفاترهم (٥) مرات بطريقة الإملاء المنظور وتصويب أخطائهم لبعضهم البعض بمساعدة المعلم.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	**أن يتمكن التلميذ من التمييز البصري بين الحرفين (هـ – ة) حسب ورودها في الكلمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

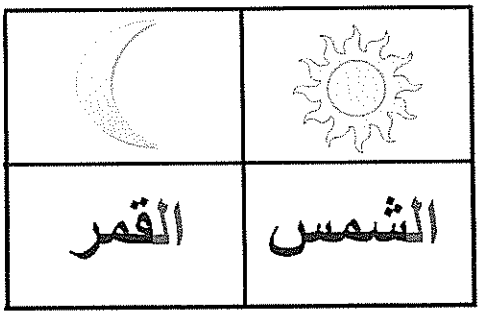
الجلسة الثالثة عشرة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة اللام الشمسية واللام القمرية (٦٠) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	أن يميز التلميذ بين اللام الشمسية واللام القمرية حسب ورودها في الكلمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٦٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها اللام الشمسية واللام القمرية حسب ورودها في الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها صورة شمس وصورة قمر، وفي أسفل كل منها كلمة (الشمس) وكلمة (القمر) يكون فيها (الـ) باللون الأحمر، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة الشمس مع (الـ) التعريف، ويطلب من ذات التلميذ قراءة كلمة (القمر) مع (الـ) التعريف، ومن ثم يطرح المعلم السؤال التالي على التلاميذ (هل تم لفظ الـ التعريف كاملةً في كلمة الشمس وهل تم لفظ الـ التعريف كاملةً في كلمة القمر؟)، وبعد أن يتلقى المعلم الإجابات من التلاميذ يصححها إذا كانت خاطئة ويقدم الشرح التالي: هناك بعض الأسماء والأفعال تكون معرفة بالـ التعريف الشمسية التي تكتب ولا تلفظ ، وهناك أسماء وأفعال تكون معرفة بالـ التعريف القمرية التي تكتب وتلفظ وخير مثالين عليهما هما كلمتا الشمس والقمر، ومن ثم يوجه المعلم بعض الأسئلة إلى أكبر عدد ممكن من التلاميذ حول الفرق بين (الـ) التعريف الشمسية و(الـ) التعريف القمرية، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (١)



٣- ثم يطلب المعلم من التلاميذ تقديم مجموعة من الكلمات المعرفة (بالـ) التعريف، ويطلب منهم كتابتها الواحد تلو الآخر على السبورة، ومن ثم يطلب منهم قراءتها ووضع دائرة على (الـ) التعريف، ويطلب من تلاميذ آخرين تحديد فيما إذا كانت (الـ) التعريف شمسية أم قمرية بالتذكير بالقاعدة السابقة التي تقول أن (الـ) التعريف الشمسية تكتب ولا تلفظ أما (الـ) التعريف القمرية فهي تكتب وتلفظ.

٤- يعرض المعلم بطاقة تحتوي على حروف إذا جاءت بعد (الـ) التعريف تكون (الـ) التعريف شمسية، وبطاقة

أخرى تحتوي على حروف التي إذا جاءت بعد (الـ) التعريف تكون (الـ) التعريف قمرية، حيث يقول المعلم إن عدد حروف اللغة العربية (٢٨) حرفاً، وهناك (١٤) حرفاً إذا جاءت بعد (الـ) التعريف تكون (الـ) التعريف شمسية وهذه الحروف هي: (ت – ث – د – ذ – ر – ز – س – ش – ص – ض – ط – ظ – ل – ن)، وهناك (١٤) حرفاً إذا جاءت بعد (الـ) التعريف تكون (الـ) التعريف قمرية وهذه الحروف هي: (أ – ب – ج – ح – خ – ع – غ – ف – ق – ك – م – هـ – و – ي)، ويطلب المعلم من التلاميذ قراءة الحروف التي تكون فيها (الـ) التعريف شمسية وحفظها، وقراءة الحروف التي تكون فيها (الـ) التعريف قمرية وحفظها، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٢)

أحرف اللام الشمسية						
ت	ث	د	ذ	ر	ز	س
ش	ص	ض	ط	ظ	ل	ن
أحرف اللام القمرية						
أ	ب	ج	ح	خ	ع	غ
ف	ق	ك	م	هـ	و	ي

٥- ثم يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات تتضمن حروفاً تأتي بعد (الـ) التعريف الشمسية ويطلب من التلاميذ لفظها وكتابتها على دفاترهم كل كلمة (مرتين)، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٣)

كلمات تتضمن الـ التعريف الشمسية						
التمر	**الثلج**	**الدراجة**	**الذئب**	**الرمح**	**الزهرة**	**السمك**
الشجرة	**الصبار**	**الضفدع**	**الطائر**	**الظلال**	**اللبؤة**	**النمر**

٦- ثم يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة تحتوي على كلمات تتضمن حروفاً تأتي بعد (الـ) التعريف القمرية ويطلب من التلاميذ لفظها وكتابتها على دفاترهم كل كلمة (مرتين)، يحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

البطاقة رقم (٤)

أحرف اللام القمرية						
الأرنب	**البطيخ**	**الجمل**	**الحقيبة**	**الخيط**	**العنب**	**الغراب**
الفرس	**القمر**	**الكرسي**	**المعمل**	**الهلال**	**الوادي**	**الياسمين**

٧- **يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح (١٠) كلمات فيها (الـ) شمسية**، وكتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة، **ثم يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح (١٠) كلمات فيها (الـ) قمرية**، وكتابتها على السبورة الواحد تلو الآخر ومن ثم نسخها على دفاترهم (٥) مرات لكل كلمة، ويحرص

المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.	
المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	**أن يتمكن التلميذ من التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية حسب ورودها في الكلمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

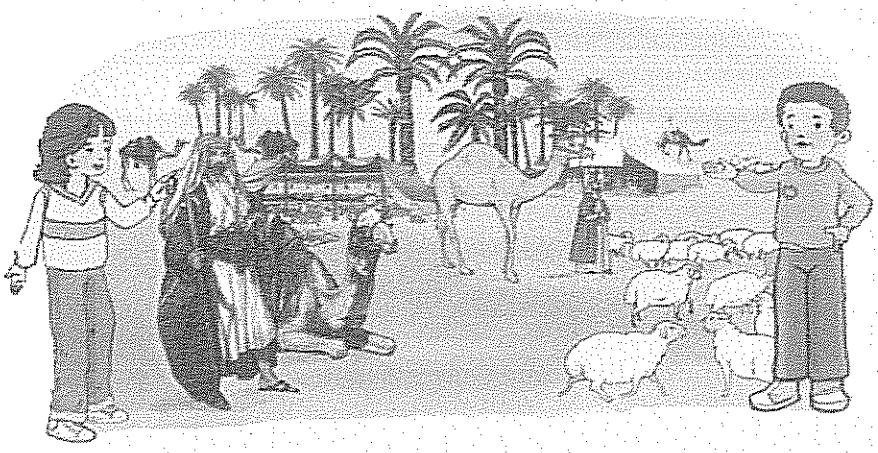
الجلسة الرابعة عشرة	
الهدف العام	أن يميز التلميذ بصرياً بين الحركات (ـِ) حسب ورودها في الكلمة، ويتعرف على وظيفتها وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري (٦٠) دقيقة.
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها نص للقراءة تتضمن كلمات مشكلة بحركات (السكون – الضمة – الفتحة – الكسرة) حسب ورودها في الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف العام

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها نص بعنوان (سفينة الصحراء) ويبدأ المعلم بالقراءة منتبهاً إلى الحركات والتشكيل في كل كلمة.

البطاقة رقم (١)



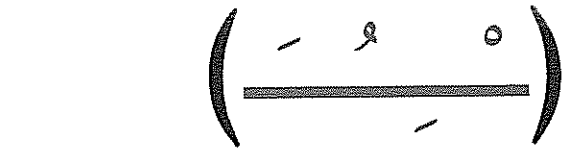
قِصَّةُ الدَّرْسِ يَمْزِجُهَا المُعَلِّمُ/ـةُ

اشْتَرَكَ أَكْرَمُ وَدُعَاءُ فِي مُسَابَقَةٍ لِلرَّسْمِ بِعُنْوَانِ "سَفِينَةُ الصَّحْرَاءِ"، وَفِي المَوْعِدِ المُحَدَّدِ اجْتَمَعَتِ اللَّجْنَةُ، وَبَدَأَ أَكْرَمُ بِالحَدِيثِ عَنْ لَوْحَتِهِ قَائِلًا: يَعِيشُ البَدَوِيُّ فِي خَيْمَةٍ وَاسِعَةٍ، الخَيْمَةُ مَصْنُوعَةٌ مِنْ وَبَرِ الجَمَلِ، ثُمَّ تَبِعَ، يَنْتَقِلُ البَدَوِيُّ مَعَ الأَغْنَامِ، وَيَرْكَبُ الجَمَلَ، قَالَتْ دُعَاءُ وَهِيَ تُشِيرُ إِلَى البَدَوِيِّ: وَيَلْبَسُ عَبَاءَةً مِنْ صُوفِ الأَغْنَامِ – وَتَابَعَتْ قَوْلَهَا: العَبَاءَةُ تَحْمِيهِ مِنْ جَوِّ الصَّحْرَاءِ، سَأَلَتِ اللَّجْنَةُ: مَا اسْمُ اللَّوْحَةِ؟ قَالَتْ دُعَاءُ: الجَمَلُ سَفِينَةُ الصَّحْرَاءِ.

وبعد قراءة النص يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة النص مرة أخرى، ويحاول المعلم تصحيح الأخطاء في القراءة التي يمكن أن يقع فيها التلميذ، وخلال ذلك يحرص المعلم على بث التشجيع والحماسة في التلميذ حتى نهايته من قراءة النص.

٣- يقول المعلم: لوحظ أثناء القراءة لفظنا لبعض الحروف التي لم تكتب واستعيض عنها بالحركات والتشكيل، إنها تسمى الحركات والتشكيل وهي (السكون – الضمة – الفتحة – الكسرة)، حيث يقوم المعلم بكتابة تلك

الحركات على السبورة (ـُـ)، ويطلب المعلم من التلاميذ كتابة تلك الحركات بالإملاء المنظور (٥) مرات لكلٍ منها، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.



وبعد كتابتها على السبورة يبين المعلم لفظ كل حركة من تلك الحركات، حيث يقول إن حركة السكون تعني عدم وجود أي حركة أو لفظ مرافق للحرف وهي كالدائرة الصغيرة في أعلى الحرف مثال (قالتْ) حيث السكون فوق حرف التاء ولا يلاحظ من اللفظ وجود أي حركة، أما الضمة فهي حركة تشكيل تشبه حرف الواو الصغير فوق الكلمة وتلفظ مثل حرف الواو أيضاً مثال (البدويُ)، إذ يلاحظ أن حرف الياء كأنه متبوع بحرف الواو وحقيقة الأمر أنه مشكل بحركة الضمة، أما الفتحة فهي تشبه الخط الصغير المائل نحو اليسار إلى الأسفل قليلاً، وتشبه في لفظها حرف الألف مثال (الجملَ)، إذ يلاحظ أن حرف اللام وكأنه متبوع بحرف الألف وحقيقة الأمر أنه مشكل بحركة الفتحة، أما حركة الكسرة فهي تشبه حركة الفتحة في الرسم ولكن أسفل الحرف وتلفظ وكأنها حرف الياء في نهاية الحرف مثال (الصحراءِ)، إذ يلاحظ أن الهمزة وكأنها متبوعة بحرف الياء وحقيقة الأمر غير ذلك.

وبعد أن ينهي المعلم شرحه للحركات يطرح سؤالاً على أحد التلاميذ عن شكل حركة السكون ولفظها عندما تقترن بأحد الحروف، ويطرح سؤالاً آخر لتلميذ ثان عن شكل حركة الضمة ولفظها عندما تقترن بأحد الحروف، ويطرح سؤالاً آخر لتلميذ ثالث عن شكل حركة الفتحة ولفظها عندما تقترن بأحد الحروف، ويطرح سؤالاً آخر على تلميذ رابع عن شكل حركة الكسرة ولفظها عندما تقترن بأحد الحروف، ويكرر المعلم ذات الأسئلة على أكبر عدد ممكن من التلاميذ، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٤- يطلب المعلم من كل تلميذ استخراج (٤) كلمات من النص تكون فيها حركة السكون في (بداية ووسط ونهاية الكلمة)، وكتابتها مع تشكيل السكون على دفاترهم، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

ثم يطلب المعلم من كل تلميذ استخراج (٤) كلمات من النص تكون فيها حركة الضمة في (بداية ووسط ونهاية الكلمة)، وكتابتها مع تشكيل الضم على دفاترهم، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

ثم يطلب المعلم من كل تلميذ استخراج (٤) كلمات من النص تكون فيها حركة الفتحة في (بداية ووسط ونهاية الكلمة)، وكتابتها مع تشكيل الفتح على دفاترهم، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

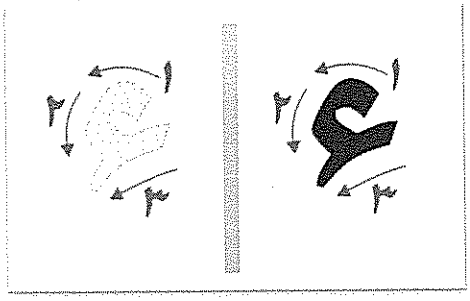
ثم يطلب المعلم من كل تلميذ استخراج (٤) كلمات من النص تكون فيها حركة الكسرة في (بداية ووسط ونهاية الكلمة)، وكتابتها مع تشكيل الكسر على دفاترهم، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

	٥- يملي المعلم على التلاميذ الجملة التالية منتبهاً إلى الحركات والتشكيل (قَالَ أَكْرَمُ: يَعِيْشُ الْبَدَوِيُ فِيْ خَيْمَةٍ وَاسِعَةٍ، الْخَيْمَةُ مَصْنُوْعَةٌ مِنْ وَبَرِ الْجَمَلِ)، ثم يعمل المعلم على ملاحظة الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في كتابتهم للجملة السابقة. ثم يملي المعلم على التلاميذ الجملة التالية منتبهاً إلى الحركات والتشكيل (قَالَتْ دُعَاءُ: يَلْبَسُ الْبَدَوِيُ عَبَاءَةً مِنْ صُوْفِ الْأَغْنَامِ، فَالْعَبَاءَةُ تَحْمِيْهِ مِنْ جَوِّ الصَّحْرَاءِ)، ثم يعمل المعلم على ملاحظة الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في كتابتهم للجملة السابقة. ثم يملي المعلم على التلاميذ الجملة التالية منتبهاً إلى الحركات والتشكيل (قَالَ أَكْرَمُ: يَنْتَقِلُ الْبَدَوِيُ مَعَ الأَغْنَامِ، وَيَرْكَبُ الْجَمَلَ)، ثم يعمل المعلم على ملاحظة الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في كتابتهم للجملة السابقة. ثم يملي المعلم على التلاميذ الجملة التالية منتبهاً إلى الحركات والتشكيل (قَالَتْ دُعَاءُ: الْجَمَلُ سَفِيْنَةُ الصَّحْرَاءِ)، ثم يعمل المعلم على ملاحظة الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في كتابتهم للجملة السابقة.
المخرجات النهائية للهدف العام	**أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحركات (ـُ ـِ ـٌ) حسب ورودها في الكلمة، ويتعرف على وظيفتها وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

الجلسة الخامسة عشرة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة الهمزة المقترنة بألف ممدودة (بداية الكلمة) (٤٠) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على ألف ممدودة في بداية الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات تكون الهمزة فيها على ألف ممدودة وحركتها الفتحة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.



٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات تكون فيها الهمزة (بداية الكلمة) على ألف ممدودة وحركتها الفتحة.

البطاقة رقم (١)

أَرنب	أَرض	أَنور	أَغنام

٣- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (أَرنب) والتأكيد في القراءة على الهمزة وحركة حرف الألف (الفتحة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (أَرض) (أَنور) (أَغنام)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٤- **يقدم المعلم الشرح التالي:** عندما تكون حركة الهمزة في بداية الكلمة الفتحة تُكتب فوق الألف.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الأربع السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الأربع السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يكتب التلميذ الهمزة على ألف ممدودة بداية الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على ألف ممدودة بداية الكلمة عندما تكون حركتها الضمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات تكون فيها الهمزة على ألف ممدودة وحركتها الضمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات تكون فيها الهمزة (بداية الكلمة) على ألف ممدودة وحركتها الضمة.

البطاقة رقم (٢)

أُسامة	أُمم	أُسرة	أُم

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (أُسامة) والتأكيد في القراءة على الهمزة وحركة حرف الألف (الضمة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (أُمم) (أُسرة) (أُم)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** عندما تكون حركة الهمزة في بداية الكلمة الضمة تُكتب فوق الألف.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الأربع السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الأربع السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	أن يكتب التلميذ الهمزة على ألف ممدودة بداية الكلمة عندما تكون حركتها الضمة وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.

الهدف السلوكي الثالث	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة تحت ألف ممدودة بداية الكلمة عندما تكون حركتها الكسرة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات تكون فيها الهمزة تحت ألف ممدودة وحركتها الكسرة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات تكون فيها الهمزة (بداية الكلمة) تحت ألف ممدودة وحركتها الكسرة.

البطاقة رقم (٣)

إيمان	**إسلام**	**إياب**	**إياد**

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (إيمان) والتأكيد في القراءة على الهمزة وحركة حرف الألف (الكسرة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (إسلام) (إياب) (إياد)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** عندما تكون حركة الألف في بداية الكلمة الكسرة تكتب الهمزة تحت الألف.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الأربع السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الأربع السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	**أن يكتب التلميذ الهمزة تحت ألف ممدودة بداية الكلمة عندما تكون حركتها الكسرة وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

الجلسة السادسة عشرة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة الهمزة المقترنة بالألف ممدودة (وسط الكلمة) (٤٥) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها السكون وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على ألف ممدودة وحركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها السكون.

البطاقة رقم (١)

يَسْأَل	يَزْأَر	جُرْأَة	يَرْأَف

٣- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (يَسْأَل) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الفتحة) وحركة الحرف الذي قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (يَزْأَر) (جُرْأَة) (يَرْأَف)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٤- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تكتب الهمزة في وسط الكلمة على ألف ممدودة إذا كانت حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها السكون.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الأربع السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الأربع السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يكتب التلميذ الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها السكون بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور

	(التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة عندما تكون حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على ألف ممدودة وحركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

البطاقة رقم (٢)

مَأْمون	مَأْجور	فَأْر	رَأْس

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (مَأمون) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (السكون) وحركة الحرف الذي قبلها (الفتحة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (مَأجور) (فَأر) (رَأس)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تكتب الهمزة وسط الكلمة على ألف ممدودة إذا كانت حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الأربع السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الأربع السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	أن يكتب التلميذ الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة عندما تكون حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.

الهدف السلوكي الثالث	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على ألف ممدودة وحركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

البطاقة رقم (٣)

سَأَل	تَأَخر	تَأَجل

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (سَأَل) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الفتحة) وحركة الحرف الذي قبلها (الفتحة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (تَأَخر) (تَأَجل)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تكتب الهمزة وسط الكلمة على ألف ممدودة إذا كانت حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	**أن يكتب التلميذ الهمزة على ألف ممدودة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

الجلسة السابعة عشرة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة الهمزة على الواو (وسط الكلمة) (٥٠) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة المقترنة بواو وسط الكلمة عندما تكون حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات تكون فيها الهمزة على واو وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على واو وحركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة.

البطاقة رقم (١)

شُؤُون	فُؤُوس	كُؤُوس	رُؤُوس

٣- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (شُؤُون) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الضمة) وحركة الحرف الذي قبلها (الضمة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (فُؤُوس) (كُؤُوس) (رُؤُوس)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٤- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على واو إذا كانت حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة أيضاً.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الأربع السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الأربع السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يكتب التلميذ الهمزة على واو وسط الكلمة عندما تكون حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%)

	في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة المقترنة بواو وسط الكلمة عندما تكون حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على واو وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على واو وحركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

البطاقة رقم (٢)

خطَوُه	منشَوُه	ملجَوُه

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (خطَوُه) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الضمة) وحركة الحرف الذي قبلها (الفتحة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (منشَوُه) (ملجَوُه)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تكتب الهمزة وسط الكلمة على واو إذا كانت حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	**أن يكتب التلميذ الهمزة على واو وسط الكلمة عندما تكون حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.**
الهدف السلوكي الثالث	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على واو وسط الكلمة عندما تكون حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها السكون وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ)**

	والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على واو وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على واو وحركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها السكون.

البطاقة رقم (٣)

مَسْؤُول	مشْؤُوم	هوأْوُه

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (مسؤول) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الضمة) وحركة الحرف الذي قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (مشؤوم) (هوأوه)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على واو إذا كانت حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها السكون.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	أن يكتب التلميذ الهمزة على واو وسط الكلمة عندما تكون حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها السكون بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الرابع.
الهدف السلوكي الرابع	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على واو وسط الكلمة عندما تكون حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الضمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري

الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على واو وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الرابع

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على واو وحركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الضمة.

البطاقة رقم (٤)

لُؤْلُؤْ	تُؤْذي	تُؤْنس

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (لُؤْلُؤْ) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (السكون) وحركة الحرف الذي قبلها (الضمة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (تُؤْذي) (تُؤْنس)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تكتب الهمزة وسط الكلمة على واو إذا كانت حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الضمة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الرابع	**أن يكتب التلميذ الهمزة على واو وسط الكلمة عندما تكون حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الضمة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الخامس.**
الهدف السلوكي الخامس	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على واو وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على واو وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الخامس	
١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على واو وحركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة. البطاقة رقم (٥) يُؤَدي | يُؤَمِّن | يُؤَثِّر ٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (يُؤَدي) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الفتحة) وحركة الحرف الذي قبلها (الضمة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (يُؤَمِّن) (يُؤَثِّر)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ. ٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على واو إذا كانت حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة. ٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ. ٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.	
المخرجات النهائية للهدف السلوكي الخامس	**أن يكتب التلميذ الهمزة على واو وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، ويحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

الجلسة الثامنة عشرة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة الهمزة على نبرة (وسط الكلمة) (٦٠) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات تكون فيها الهمزة على نبرة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على نبرة وحركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة.

البطاقة رقم (١)

رُئِس	سُئِل	سُئِم

٣- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (رُئِس) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الكسرة) وحركة الحرف الذي قبلها (الضمة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (سُئِل) (سُئِم)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٤- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على نبرة إذا كانت حركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يكتب التلميذ الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها الضمة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%)

	في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على نبرة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على نبرة وحركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

البطاقة رقم (٢)

رَئِيس	زَئِير	سَئِم

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (رَئِيس) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الكسرة) وحركة الحرف الذي قبلها (الفتحة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (زَئِير) (سَئِم)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على نبرة إذا كانت حركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	**أن يكتب التلميذ الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.**
الهدف السلوكي الثالث	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الكسرة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ)**

	والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على نبرة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على نبرة وحركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الكسرة.

البطاقة رقم (٣)

بِئْر	ذِئْب	مِئْذنة

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (بِئْر) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (السكون) وحركة الحرف الذي قبلها (الكسرة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (ذِئْب) (مِئْذنة)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على نبرة إذا كانت حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الكسرة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	أن يكتب التلميذ الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها السكون وحركة الحرف الذي قبلها الكسرة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الرابع.
الهدف السلوكي الرابع	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الكسرة مسبوقة بحرف ساكن وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري

الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات تكون فيها الهمزة على نبرة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الرابع

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على نبرة وحركتها الكسرة مسبوقة بحرف ساكن.

البطاقة رقم (٤)

مسائِل	ملْئِه	فيْئِه

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (مسائِل) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الكسرة) وحركة الحرف الذي قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (ملْئِه) (فيْئِه)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- يقدم المعلم الشرح التالي: تُكتب الهمزة وسط الكلمة على نبرة إذا كانت حركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها السكون.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الرابع	**أن يكتب التلميذ الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الكسرة وحركة الحرف الذي قبلها السكون وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الخامس.**
الهدف السلوكي الخامس	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها (الفتحة أو الضمة) ومسبوقة بياء ساكنة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	**١٠ دقائق**
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على نبرة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الخامس

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على نبرة وحركتها الفتحة مسبوقة بياء ساكنة.

البطاقة رقم (٥)

بريْئَة	رديْئَة

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (بريْئَة) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الفتحة) وحركة الياء قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع كلمة (رديْئَة)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على نبرة إذا كانت حركتها الفتحة مسبوقة بياء ساكنة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمتين السابقتين على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمتين السابقتين لكتابتهما على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على نبرة وحركتها الضمة مسبوقة بياء ساكنة.

البطاقة رقم (٦)

فيْئُه	يضيْئُه

٧- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (فيْئُه) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الضمة) وحركة الياء قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع كلمة (يضيْئُه)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٨- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على نبرة إذا كانت حركتها الضمة مسبوقة بياء ساكنة.

٩- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمتين السابقتين على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

١٠- يملي المعلم على التلاميذ الكلمتين السابقتين لكتابتهما على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الخامس	أن يكتب التلميذ الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة أو الضمة مسبوقة بياء ساكنة وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي السادس.
الهدف السلوكي السادس	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها (الفتحة أو الضمة) ومسبوقة بحرف حركته الكسرة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٠ دقائق
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على نبرة وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي السادس

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على نبرة وحركتها الفتحة مسبوقة بحرف حركته الكسرة.

البطاقة رقم (٧)

وطِئَت	فتِئَت

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (وطِئَت) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الفتحة) وحركة الياء قبلها (الكسرة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع كلمة (فتِئَت)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على نبرة إذا كانت حركتها الفتحة وحركة الحرف الذي قبلها الكسرة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمتين السابقتين على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمتين السابقتين لكتابتهما على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على نبرة وحركتها الضمة مسبوقة بحرف حركته الكسرة.

البطاقة رقم (٨)

يطفِئُه	يقرِئُه

٧- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (يطفِئُه) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الضمة) وحركة الياء قبلها (الكسرة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع كلمة (يقرِئُه)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ. ٨- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على نبرة إذا كانت حركتها الضمة وحركة الحرف الذي قبلها الكسرة. ٩- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمتين السابقتين على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ. ١٠- يملي المعلم على التلاميذ الكلمتين السابقتين لكتابتهما على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.	
المخرجات النهائية للهدف السلوكي السادس	**أن يكتب التلميذ الهمزة على نبرة وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة أو الضمة مسبوقة بحرف حركته الكسرة وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

الجلسة التاسعة عشرة	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة الهمزة على السطر في (وسط ونهاية الكلمة) (٤٥) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على السطر وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة مسبوقة بألف ممدودة ساكنة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات تكون فيها الهمزة على السطر وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على السطر وحركتها الفتحة مسبوقة بألف ممدودة ساكنة.

البطاقة رقم (١)

قرأءَة	إسأءَة	برأءَة

٣- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (قرأءَة) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الفتحة) وحركة الألف الممدودة قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (إسأءَة) (برأءَة)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٤- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على السطر إذا كانت حركتها الفتحة مسبوقة بألف ممدودة ساكنة.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يكتب التلميذ الهمزة على السطر وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة مسبوقة بألف ممدودة ساكنة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور

	(التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على السطر وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة أو الضمة مسبوقة بواو ساكنة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على السطر في وسط الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على السطر وحركتها الفتحة مسبوقة بواو ساكنة.

البطاقة رقم (٢)

مرؤءَة	تؤءَم

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (مرؤءَة) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الفتحة) وحركة الواو قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع كلمة (تؤءَم)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على السطر إذا كانت حركتها الفتحة مسبوقة بواو ساكنة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمتين السابقتين على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمتين السابقتين لكتابتهما على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (وسط الكلمة) على السطر وحركتها الضمة مسبوقة بواو ساكنة.

البطاقة رقم (٣)

سؤءُه	مؤءُودة

٧- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (سؤءُه) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة (الضمة) وحركة الواو قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع كلمة (مؤءُودة)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز

المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٨- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة وسط الكلمة على السطر إذا كانت حركتها الضمة مسبوقة بواو ساكنة.

٩- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمتين السابقتين على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

١٠- يملي المعلم على التلاميذ الكلمتين السابقتين لكتابتهما على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	**أن يكتب التلميذ الهمزة على السطر في وسط الكلمة عندما تكون حركتها الفتحة أو الضمة مسبوقة بواو ساكنة وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.**
الهدف السلوكي الثالث	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة على السطر في نهاية الكلمة عندما تكون حركة الحرف الذي قبلها السكون مهما كان ذلك الحرف وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على السطر في آخر الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة في (آخر الكلمة) على السطر مسبوقة بحرف ساكن.

البطاقة رقم (٢)

جزْء	هدوْء	عبْء

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (جزْء) والتأكيد في القراءة على حركة الهمزة وحركة الحرف الذي قبلها (السكون)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (هدوْء) (عبْء)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة في آخر الكلمة على السطر إذا كانت حركة الحرف الذي يسبقها السكون مهما كان ذلك الحرف.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل

كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ. ٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.	
المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	**أن يكتب التلميذ الهمزة على السطر في آخر الكلمة عندما تكون حركة الحرف الذي يسبقها السكون مهما كان ذلك الحرف وذلك بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

الجلسة العشرون	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتمييز وكتابة الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة (على ألف، على واو، على نبرة) (٤٥) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة المتطرفة على ألف عندما تكون حركة الحرف الذي قبلها الفتحة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها كلمات تكون فيها الهمزة على الألف في آخر الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (في آخر الكلمة) على ألف وحركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

البطاقة رقم (١)

مخبَأ	مرفَأ	ملجَأ

٣- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (مخبَأ) والتأكيد في القراءة على حركة الحرف الذي قبل الهمزة (الفتحة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (مرفَأ) (ملجَأ)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٤- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة المتطرفة على ألف في آخر الكلمة إذا كانت حركة الحرف الذي قبلها الفتحة.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٦- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يكتب التلميذ الهمزة على ألف في آخر الكلمة عندما تكون حركة الحرف الذي قبلها الفتحة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات

	الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة المتطرفة على واو عندما تكون حركة الحرف الذي قبلها الضمة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على واو في آخر الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (في آخر الكلمة) على واو وحركة الحرف الذي قبلها الضمة.

البطاقة رقم (٢)

تباطُؤ	يجرُؤ	تنبُؤ

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (تباطُؤ) والتأكيد في القراءة على حركة الحرف الذي قبل الهمزة (الضمة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (يجرُؤ) (تنبُؤ)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- يقدم المعلم الشرح التالي: تُكتب الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة على واو إذا كانت حركة الحرف الذي قبلها الضمة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	**أن يكتب التلميذ الهمزة على واو في آخر الكلمة عندما تكون حركة الحرف الذي قبلها الضمة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثالث.**
الهدف السلوكي الثالث	**تنمية مهارات التلميذ لتمييز الهمزة المتطرفة على نبرة عندما تكون حركة الحرف الذي قبلها الكسرة وكتابتها بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري.**

زمن التنفيذ	١٥ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها كلمات كُتبت فيها الهمزة على نبرة في آخر الكلمة، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثالث

١- يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات كُتبت فيها الهمزة (في آخر الكلمة) على نبرة وحركة الحرف الذي قبلها الكسرة.

البطاقة رقم (٣)

شاطِئ	دافِئ	قارِئ

٢- يطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءة كلمة (شاطِئ) والتأكيد في القراءة على حركة الحرف الذي قبل الهمزة (الكسرة)، يكرر المعلم هذا الإجراء مع بقية التلاميذ لقراءة باقي الكلمات (دافِئ) (قارِئ)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٣- **يقدم المعلم الشرح التالي:** تُكتب الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة على نبرة إذا كانت حركة الحرف الذي قبلها الكسرة.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات الثلاث السابقة على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

٥- يملي المعلم على التلاميذ الكلمات الثلاث السابقة لكتابتها على دفاترهم بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، مع حرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلاميذ.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثالث	**أن يكتب التلميذ الهمزة على نبرة في آخر الكلمة عندما تكون حركة الحرف الذي قبلها الكسرة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (التهجئة) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

الجلسة الواحدة والعشرون	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ لتنقيط الكلمات والجمل والنصوص بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (٦٠) دقيقة
الهدف السلوكي الأول	أن ينقط التلميذ الكلمات والجمل والنصوص بالإملاء المنظور (النسخ) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها بعض الكلمات والجمل والنصوص غير منقطة الحروف، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يبين المعلم أهمية تنقيط الحروف بالنسبة للكلمات كونها الأساس في تمييز شكل الحرف والكلمات ومعناها، كما أن للنقاط دوراً في تغيير المعنى والدلالة اللفظية والدلالة البصرية في القراءة والكتابة، ثم يهيئ المعلم التلاميذ للقيام ببعض النشاطات التدريبية الخاصة بتنقيط الحروف والكلمات والجمل والنصوص، حيث يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مكتوب عليها كلمات منقطة وغير منقطة ومن ثم يطلب منهم تنقيط الكلمات غير المنقطة كما هي في الشكل المعياري وكتابتها مرتين في الخانات الفارغة بالإملاء المنظور، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (١)

نبات	ببات	----------	
بنات	ببات	----------	
خبز	حبر	----------	
حبر	حبر	----------	
أنباء	أبباء	----------	
أبناء	أبباء	----------	
بصر	بصر	----------	
نصر	بصر	----------	

ثم يسأل المعلم التلاميذ: هل حصل تغيير في المعنى بين الكلمتين (نبات – وبنات) ؟، ويتلقى المعلم الإجابات،

وبعد ذلك يعيد فكرة أن لتنقيط الحروف في الكلمات دوراً كبيراً في تغيير المعنى ودوراً كبيراً في التعرف على الحرف ضمن الكلمة وقراءته، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ، ثم يعطي المعلم لكل تلميذ البطاقة الثانية ومكتوب عليها كلمات منقطة وغير منقطة ومن ثم يطلب منهم تنقيط الكلمات غير المنقطة كما هي في الشكل المعياري وكتابتها مرتين في الخانات الفارغة بالإملاء المنظور، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٢)

حسن	حسن	----------	
خشن	حسن	----------	
خلود	حلود	----------	
جلود	حلود	----------	
خروف	حروف	----------	
نحلة	نحله	----------	
نخلة	نحلة	----------	
خروج	حروح	----------	

٣- يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مكتوب عليها (٥) جمل تتضمن شكلاً معيارياً للجملة المنقطة وذات الجملة في الحقل المجاور وهي غير منقطة وفراغين لإعادة كتابة الجملة بالإملاء المنظور (النسخ)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٣- ١)

دخل كرم البيت فرحاً
دحل كرم السب فرحاً

البطاقة رقم (٣- ٢)

ذهب الأصدقاء إلى الحديقة يلعبون على العشب
دهب الأصدقاء إلى الحدبقه يلعبون على العسب

البطاقة رقم (٣- ٣)

زراعة القطن في سورية تدعم الاقتصاد الوطني
رراعه القطن فى سوريه بدعم الاقصاد الوطنى

البطاقة رقم (٣- ٤)

يقع قصر أبن وردان في بادية الشام شرق مدينة حمص
بقع قصر أس وردان فى باديه السام سرق مدينه حمص

البطاقة رقم (٣- ٥)

في عيد الجلاء خرج المستعمر الفرنسي من سورية
فى عيد الحلاء حرح المسعمر الفرنسي من سوريه

٤- يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مكتوب عليها نص يتضمن شكلاً معيارياً للنص المنقط وذات النص في الحقل المجاور حيث تكون كلماته غير منقطة وفراغين لإعادة كتابة النص بالإملاء المنظور (النسخ)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

البطاقة رقم (٤)

تعد مادة السكر من المواد الغذائية الرئيسية المفيدة لجسم الإنسان، وتعتمد صناعة السكر في سورية على الشوندر السكري الذي يزرع في حمص وحلب ودير الزور والحسكة، وبعد حصاد محصول السكر يتم شحنه إلى شركة صناعة السكر في حمص، حيث يتم معالجة الشوندر السكري للحصول على السكر الأبيض.
تعد مادة السكر من المواد الغذائية الرئيسية المفيدة لجسم الإنسان، وتعتمد صناعة السكر في سورية على الشوندر السكري الذي يزرع في حمص وحلب ودير الزور والحسكة، وبعد حصاد محصول السكر يتم شحنه إلى شركة صناعة السكر في حمص، حيث يتم معالجة الشوندر السكري للحصول على السكر الأبيض.
.....

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	**أن يتمكن التلميذ من تنقيط الكلمات والجمل والنصوص بالإملاء المنظور (النسخ) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.**
الهدف السلوكي الثاني	**أن ينقط التلميذ الكلمات والجمل والنصوص بالإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.**
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	**العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري**
الوسائل التعليمية	**بطاقات مطبوع عليها بعض الكلمات والجمل والنصوص تُلقى من قبل المعلم على مسامع التلميذ، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).**

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني	
١- يهيئ المعلم التلاميذ للقيام بنشاط تدريبي آخر متعلق بتنقيط الحروف في الكلمات، حيث يطلب المعلم من التلاميذ كتابة بعض الكلمات التي سيمليها عليهم، وعلى التلاميذ كتابتها بالإملاء غير المنظور (٣) مرات لكل كلمة، وعلى المعلم الانتباه إلى كتابة التلاميذ للكلمات والتأكيد على تنقيط الحروف بشكل صحيح، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ. (كتاب – سورية – منشار – طريق – جبل – بحر – ضابط – شباك – سلحفاة- حلب – حمص – دمشق – هلال – زيت – راشد – صياد). ٢- يهيئ المعلم التلاميذ للقيام بنشاط تدريبي آخر متعلق بتنقيط الحروف في الكلمات ضمن جمل، حيث يطلب المعلم من التلاميذ كتابة بعض الجمل التي سيمليها عليهم، وعلى التلاميذ كتابتها بالإملاء غير المنظور مرة واحدة لكل جملة، وعلى المعلم الانتباه إلى كتابة التلاميذ للكلمات والجمل والتأكيد على تنقيط الحروف بشكل صحيح، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ. – تعد سورية أقدم دولة عرفت الأبجدية. – تعد زراعة القمح في سورية من المحاصيل المهمة لصناعة الخبز. – في حرب تشرين التحريرية تمت هزيمة العدو الصهيوني. – ميناء اللاذقية قديم جداً، واستخدمه السوريون القدامى لنقل بضائعهم. – مدينة القدس تقع في فلسطين المحتلة. ٣- يهيئ المعلم التلاميذ للقيام بنشاط تدريبي ثالث متعلق بتنقيط الحروف في الكلمات ضمن نص، حيث يطلب المعلم من التلاميذ كتابة هذا النص الذي سيمليه عليهم، وعلى التلاميذ كتابته بالإملاء غير المنظور مرة واحدة، وعلى المعلم الانتباه إلى كتابة التلاميذ للكلمات والجمل ضمن النص والتأكيد على تنقيط الحروف بشكل صحيح، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ. من أسوأ المظاهر التي تدمر مدننا، وتجلب لنا الأمراض هي النفايات والقمامة المبعثرة ضمن الشوارع والأحياء، لذلك وجد المختصون أن تدوير النفايات هو أفضل حل للاستفادة من جزء كبير من تلك النفايات وتكون صالحة لإعادة الاستخدام من جديد، حيث يتم عزل النفايات البلاستيكية أولاً، ثم عزل النفايات المعدنية ثانياً، وعزل النفايات الزجاجية ثالثاً، وعزل النفايات الورقية رابعاً، وترسل كل فئة من تلك النفايات إلى معمل متخصص ليتم إعادة تصنيعها من جديد.	
المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	**أن يتمكن التلميذ من تنقيط الكلمات والجمل والنصوص بالإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.**

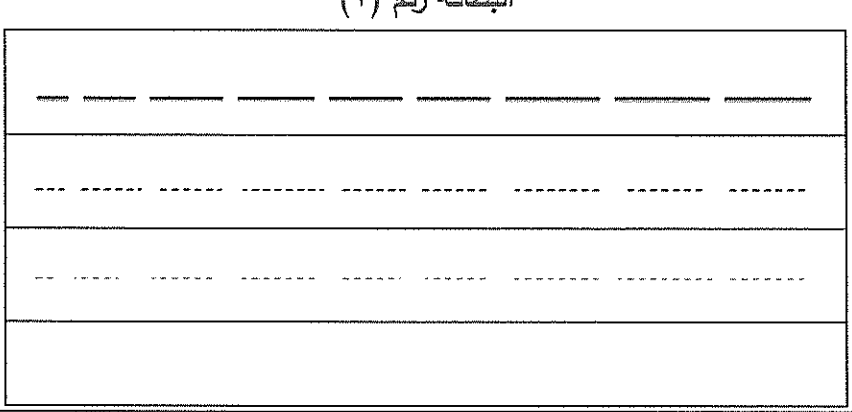
الجلسة الثانية والعشرون	
الهدف العام	تنمية مهارات التلميذ للكتابة على السطر في خط أفقي وترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجملة أثناء الكتابة بالإملاء المنظور (النسخ) والإملاء غير المنظور (٦٠) دقيقة.
الهدف السلوكي الأول	أن يكتب التلميذ الجمل على السطر بخط أفقي ومسافات مناسبة بين الكلمات بالإملاء المنظور (النسخ) بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها بعض الخطوط المنقطة والجمل والنصوص، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية)

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الأول

١- يبدأ المعلم وبعد دخوله غرفة الصف بإلقاء التحية على التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، ويشجعهم الواحد تلو الآخر لبدء جلسة التدريب.

٢- يبين المعلم أهمية الكتابة على السطر بخط أفقي لأن ذلك أحد أهم العناصر المهمة لتنظيم عملية الكتابة ووضوح الكلمات والجمل المكتوبة بخط اليد، كما أن ترك مسافات بين الكلمات يساعد التلميذ الذي يقوم بعملية الكتابة ومن تنظيم الكلمات والجمل على السطر بحيث تكون مقروءة من قبل من سيقوم بقراءة ما كتبه التلميذ بخط اليد، وبذلك لا يكون الخط مائلاً أو الكلمات متلاصقة ومتداخلة وغير مقروءة، ثم يهيئ المعلم التلاميذ للقيام ببعض النشاطات التدريبية الخاصة بتنظيم عملية الكتابة بخط أفقي على السطر ومراعاة الهوامش وبداية السطر ونهايته أثناء الكتابة، حيث يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مخططة بخطوط منقطة تحوي فواصل وفراغات، حيث يمثل كل فراغ مسافة، وهذه المسافة تعادل حجم حرف تقريباً، ثم يطلب المعلم من التلاميذ تمرير القلم على الخطوط المنقطة وترك الفراغات بدون أن يمرر عليها القلم كما هو مبين في الشكل المعياري والقيام بذلك الإجراء (٥) مرات كما هو مبين في الشكل المعياري في الخانات الفارغة بالإملاء المنظور، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

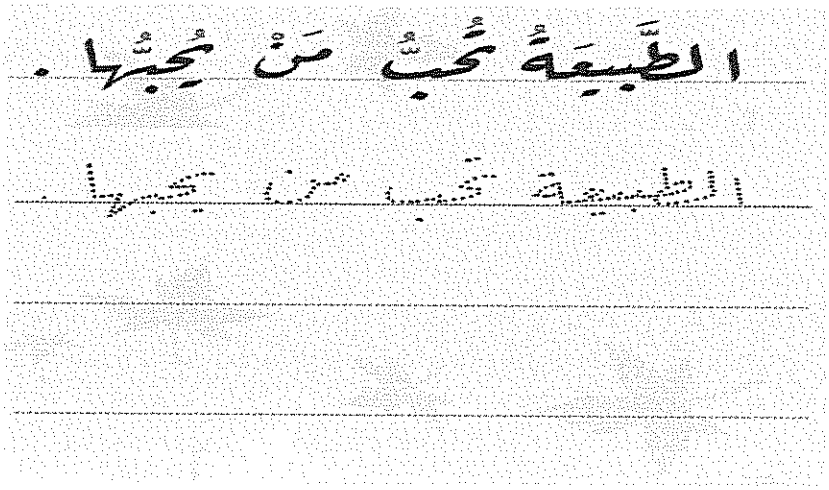
البطاقة رقم (١)



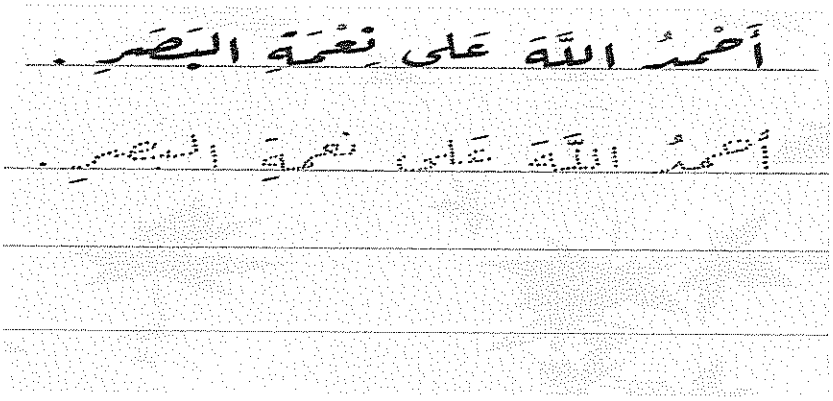
٣- يعطي المعلم لكل تلميذ ورقة بيضاء فارغة ويطلب منهم أن يرسموا عليها (١٠) خطوط أفقية مستقيمة قدر الإمكان، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

٤- يعطي المعلم لكل تلميذ (٥) بطاقات مكتوب على كل بطاقة جملة كشكل معياري وذات الجملة في الحقل المجاور وهي بخط منقط مع فراغين لإعادة كتابة الجملة بالإملاء المنظور (النسخ)، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

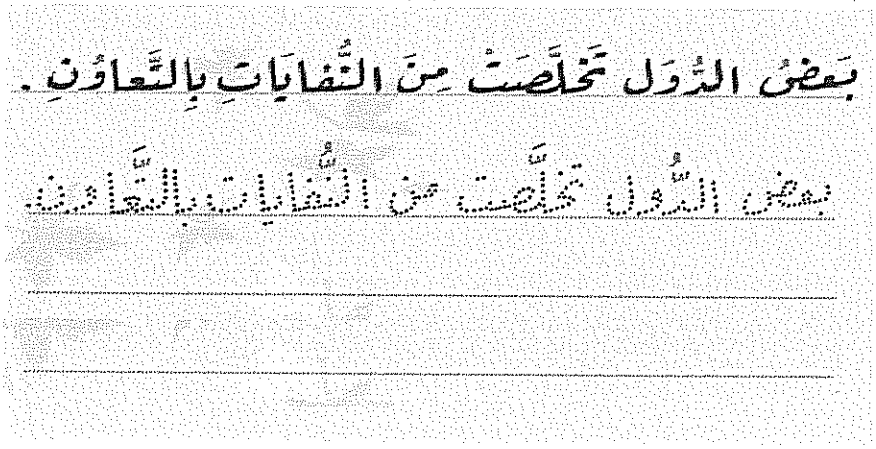
البطاقة رقم (٢-١)



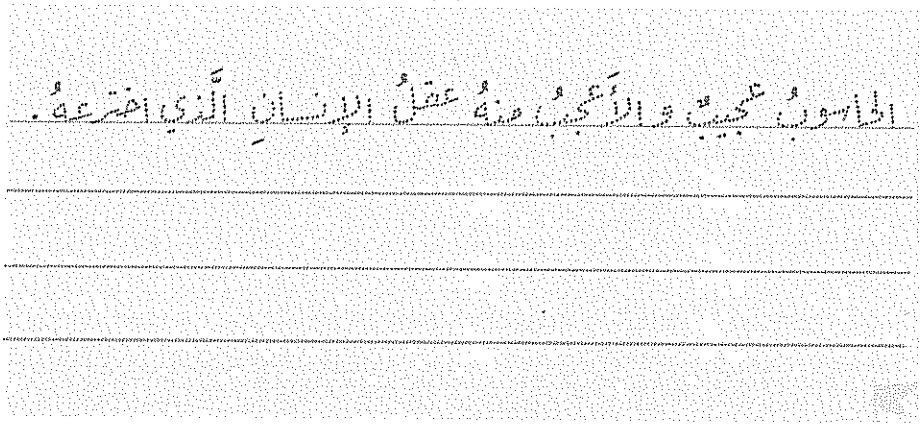
البطاقة رقم (٢- ٢)



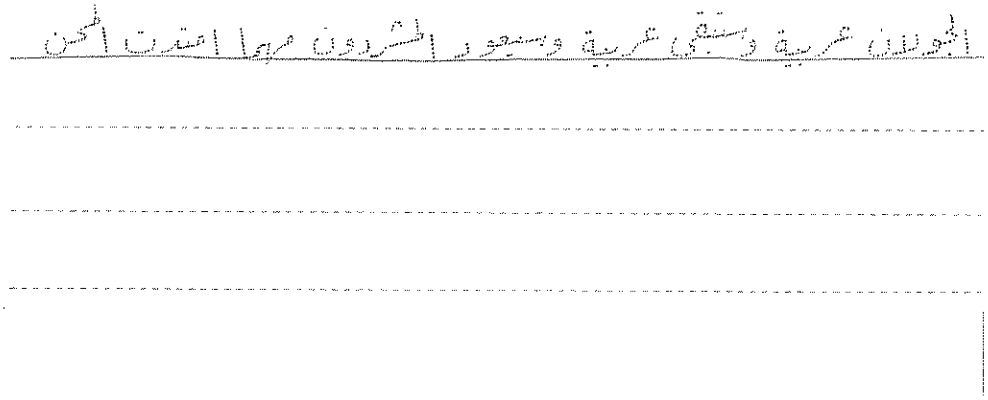
البطاقة رقم (٢- ٣)



البطاقة رقم (٢- ٤)

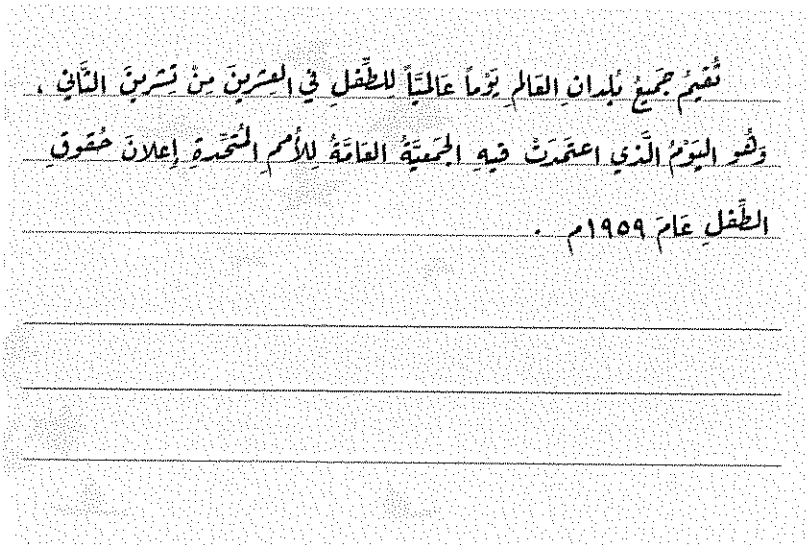


البطاقة رقم (٢- ٥)



٥- يعطي المعلم لكل تلميذ بطاقة مكتوب عليها نص كشكل معياري وفراغ لإعادة كتابة النص بالإملاء المنظور (النسخ)، ولابد للمعلم من التنبيه على حسن الخط ووضوحه وتناسقه بخط مستقيم على السطر، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

بطاقة رقم (٣-١)



المخرجات النهائية للهدف السلوكي الأول	أن يتمكن التلميذ من الكتابة بخط أفقي على السطر ويترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجمل والنصوص عند الكتابة بالإملاء المنظور (النسخ) بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه قبل الانتقال للهدف السلوكي الثاني.
الهدف السلوكي الثاني	أن يكتب التلميذ الجمل على السطر بخط أفقي ومسافات مناسبة بين الكلمات بالإملاء غير المنظور بمساعدة الإدراك البصري.
زمن التنفيذ	٣٠ دقيقة
طريقة التدريس	العمليات النمائية لمهارات الإدراك البصري
الوسائل التعليمية	بطاقات مطبوع عليها بعض الكلمات والجمل والنصوص تُلقى من قبل المعلم على مسامع التلميذ، ومعززات معنوية (ابتسام وتشجيع ومشاركة اجتماعية).

إجراءات تنفيذ الهدف السلوكي الثاني

١- يهيئ المعلم التلاميذ للقيام بنشاط تدريبي آخر متعلق بالكتابة بخط أفقي وترك مسافات مناسبة بين الكلمات، حيث يطلب المعلم من التلاميذ كتابة بعض الجمل التي سيمليها عليهم، وعلى التلاميذ كتابتها بالإملاء المنظور مرة واحدة لكل جملة، وعلى المعلم الانتباه إلى كتابة التلاميذ للجمل والتأكيد على الكتابة على خط مستقيم وترك مسافات بين الكلمات بشكل صحيح، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

تعد سورية أقدم دولة مسورة في التاريخ

هناك حقول للنفط ممتدة في شرق سورية

جاء فصل الربيع فأزهرت الورود وبدأت العصافير تغرد

بنى قلعة حلب سيف الدولة الحمداني

تعد صناعة زيت الزيتون من الصناعات العريقة في سورية

٢- يهيئ المعلم التلاميذ للقيام بنشاط تدريبي ثان متعلق بالكتابة على السطر وبخط أفقي مع ترك مسافات مناسبة بين الكلمات، حيث يطلب المعلم من التلاميذ كتابة النص الذي سيمليه عليهم، وعلى التلاميذ كتابته بالإملاء غير المنظور مرة واحدة، وعلى المعلم الانتباه إلى كتابة التلاميذ للكلمات والجمل بخط أفقي وضرورة ترك مسافات مناسبة بين الكلمات ضمن النص بشكل صحيح، ويحرص المعلم على ضرورة تقديم التعزيز المعنوي (التشجيع والابتسام) مباشرة بعد كل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ.

إن الإذاعة المدرسية تنمي مواهب التلاميذ في الفصاحة والخطابة والتمثيل وتساعد على ممارستها، وتساعد على تنمية شخصية التلاميذ كالجرأة والثقة بالنفس، كما تعود التلاميذ على البحث وجمع المعلومات ومتابعة البرامج الثقافية، وبذلك يكسبون المحبة والتقدير من معلميهم ورفاقهم في المدرسة.

المخرجات النهائية للهدف السلوكي الثاني	أن يتمكن التلميذ من الكتابة بخط أفقي على السطر ويترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجمل والنصوص عند الكتابة بالإملاء المنظور بمساعدة الإدراك البصري، وأن يحقق مستوى إتقان لا يقل عن (١٠٠%) في جميع المهمات الموكلة إليه.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education

The Effectiveness of a Training Program in Developing Visual Perception Skills and Its Effect on Improving Basic Writing Errors of Students with Writing Learning Disabilities

A thesis submitted to obtain a Master Degree in special education

Prepared by:
Ranim Abdulkarim Al-As'ad

Supervision by:
Dr. Hasan Adib Emad
An instructor in the Department of Psychology

School Year 2011- 2012

Abstract

First – Study introduction and problem:

Samuel Kirk (1968) is considered the first who established the concept of learning disabilities in an organized scientific way. That was when he presented the term according to grounds based on precise clinical research and investigation of external symptoms. The concept of **learning disabilities** started to frequently develop and occupy a significant place in special education field and the other known physiological disabilities. Three distinguished aspects were identified for learning disabilities: intelligence within mean limits or above mean limits in one or two standard deviations, low achievement in one or more of the academic subjects (reading, writing, written expression, mathematics), and disorder in one or more of the developmental functions (attention, perception, memory, thinking, language) resulted from a brain functional defect.

Writing is a formal academic skill (meaning that it is learned within the formal education context), and a written verbal (meaning that it is drawn using the learner's hand writing on the paper). It is also of great importance along with the spoken oral language skill and letters identifying and reading skill. If the learner faces difficulties in acquiring and learning oral language and difficulties in identifying and reading letters, he will suffer from **(dysgraphia)**. That is because the learner can through writing convert typed symbols, letters, words, or sentences **– by typing (seen dictation), or hearing (unseen dictation), or internal speech (written expression) –** to written language using the hand, a pen and a paper. This written language has its indications in the formal language learned at school. Therefore, writing becomes a basic skill of verbal communication skills. In addition, acquiring and learning knowledge and sciences in the different academic fields (language, mathematics, natural sciences, physics, chemistry, social sciences… etc) depend on writing. Furthermore, writing has its importance in everyday life (home, work, executing daily life requirements… etc). And without writing, the person is considered illiterate and has an obstacle that hinders his interaction with the physical and social surrounding.

Different studies have shown that the disordered developmental characteristics are reflected negatively on performing the basic academic tasks among students of writing disabilities, especially perception disabilities in general, and visual perception disabilities in particular. A number of scholars have found that visual perception disabilities were the factor behind reading and writing disabilities, especially shape and background perception disabilities, visual identification disabilities of typed words and letters of different sizes and colors, shape stability disabilities, visual discrimination disabilities of shape and color and size, shape and background perception disabilities, spatial perception disabilities, visual closure disabilities, visual perception disabilities related to correspondence… etc. This makes the student suffer from problems in acquiring and learning basic writing skills, which might extend to include other academic

subjects. This would require early intervention procedures as a preparation to achieve the student's academic integration with his normal peers.

On the other hand, several studies have shown the effectiveness of the strategy of developmental processes in developing basic writing skills of students with learning disabilities, especially the strategy of developmental processes related to motor-visual perception and its secondary components. This strategy requires from the teacher to identify one or more of those visual perceptual disabilities such as visual discrimination disability of shape and color and size, or shape and background perception disability, or spatial perception disability, or visual closure disability, or visual perception disability related to correspondence, etc. After that, the teacher is to work on designing teaching subjects that help student of writing disabilities to overcome those developmental disorders, which helps the student to acquire basic writing skills.

According to the above mentioned, we can define the problem of the present study in the following question: **What is the effectiveness of a training program in developing visual perception skills and its effect on improving basic writing errors of students with writing learning disabilities?**

Second – Importance of the study:

The importance of the study lies in defining the subject of learning disabilities in general, and writing disabilities in particular, in terms of concept, diagnosis methods, and treatment. This importance also appears in presenting the most important studies that dealt with the relationship between developmental disabilities and academic disabilities, and instructing the interested authorities about the developmental reasons of visual and motor-visual perception that cause writing disabilities. Moreover, the present study responds to the new trends of special education that take interest in diagnosis and early intervention in this category. The importance of the study lies in the importance of ensuring a training program based on diagnosing visual perception disabilities, as well as training and developing them as a preparation to develop basic writing skills of students with learning disabilities in the fourth grade of basic education. That helps in putting a limit to basic writing skills deterioration among students with learning disabilities, and it also helps in reaching some suggestions that might contribute to planning training programs. In addition, the studies and empirical researches being administered in this field in Syria on students of the age group (9 to 9.11) years are rare (according to the researcher's knowledge)

Third – Study objectives:

1. Designing a training program to develop motor-visual perception skills in the fields of (visual discrimination of shape and color and size, shape and background perception, spatial perception, visual closure, visual perception disabilities related to correspondence), in order to overcome basic writing errors of fourth grade students of basic education.

2. Checking the effectiveness of the training program in developing visual perception skills and basic writing skills of experimental group students in the secondary skills included in the program (visual discrimination of shape and color

and size, shape and background perception, spatial perception, visual closure, visual perception disabilities related to correspondence, seen dictation by typing letters and words and sentences, and the unseen dictation by spelling letters and words and sentences). The study also aimed at checking the continuity of the training program effect stability among the experimental group students through comparing their performance before applying the program, immediately after applying the program, and a month after finishing the application of the program.

3. Reaching a set of recommendations that might contribute to planning training programs that aim at treating developmental disabilities of visual perception in order to overcome academic disabilities (writing disabilities) of students in basic education. This is of great importance in integrating individuals of this category with their normal peers.

Fourth – Study sample:

It is a **(biased non-probable)** sample, composed of one experimental sample that consisted of (20) students from the age group (9 to 9.11) years from the fourth grade of basic education, divided equally between the two sexes (10 males - 10 females). These students suffer from writing disabilities of varying degrees according to the bases and criteria in the **(DSM-IV-TR)**, and they were chosen from basic education school in Damascus Governorate.

Fifth – Study approach:

The approach used in this study is **(the quasi-experimental approach of the temporal progression design**

Sixth The procedures of executing the training program:

The training program was applied to develop visual perception skills in order to improve basic writing errors according to a model of it [pre-evaluation – applying the training program – post-evaluation, follow-up evaluation]. The application of the program sessions took (6) weeks and within (42) days from (13/3/2012 to 25/4/2012), with an average of (2 to 3) sessions a week. The follow-up study, which aimed at checking the continuity of the training program effect, was administered a month after finishing applying the training program during (27-29/5/2012).

Seventh – Study findings:

The first finding: The result of applying **(T-Test)** equation for one sample showed that there were statistically significant differences in the means of the experimental group scores between the pretest and the immediate posttest for the visual perception tests in the dimensions of (motor-visual association, motor-visual integration, motor-visual analysis), and for the whole score. The value of **(T)** was in favor of the immediate posttest, especially that the significance level of them all was (0.000), and it was less than the hypothetical significance level of (0.05). This confirms the effectiveness of the training program for the experimental sample through comparing the performance of their individuals before and immediately after the program application.

The second finding: The results of applying **(T-Test)** equation for one sample showed that there was no statistically significant difference for the

experimental sample performance on the motor-visual association between the immediate posttest and the postponed posttest. The value of (T) was (1.655) at a significance level of (0.144) which was higher than the hypothetical significance level of (0.05). This indicates improvement stability in the performance of the experimental sample individuals in motor-visual association skills. As for the motor-visual integration test, there was a statistically significant level between the immediate posttest and the postponed posttest in favor of the postponed posttest. The value of (T) was (4.237) at a significance level of (0.000) which was less than the hypothetical significance level of (0.05). This indicates improvement increasing in the performance of the experimental sample individuals in the motor-visual integration skills. As for the motor-visual analysis test, there was no statistically significant difference between the immediate posttest and the postponed posttest. The value of (T) was (0.000) which was equal to the experimental group scores in the immediate posttest and postponed posttest. This indicates improvement stability in the performance of the experimental sample individuals in motor-visual analysis skills. As for the whole score of the set of visual perceptual tests, there was a statistically significant difference between the immediate posttest and the postponed posttest in favor of the postponed posttest. The valuc of (T) was (5.886) at a significance level of (0.000) which was less than the hypothetical significance level of (0.05). This indicates improvement increasing in the performance of the experimental sample individuals for the whole score of the set of visual perceptual tests.

The third finding: The results of applying **(T-Test)** equation for one sample showed that there were statistically significant differences in the means of the experimental group scores between the pretest and the immediate posttest in the basic writing skills as measured using the test of identifying the level of basic writing learning disabilities with its three dimensions (student's characteristics in writing, seen dictation, unseen dictation), and for the whole score. All (T) values were in favor of the immediate posttest, especially that the significance level for them all was (0.000) which was less than the hypothetical significance level of (0.05). This confirms the effectiveness of the training program for the experimental sample through comparing its individuals' performance before and immediately after the program application.

The fourth finding: The results of applying **(T-Test)** equation for one sample showed that there was a statistically significant difference for the experimental sample performance in student's characteristics in writing between the immediate posttest and postponed posttest. The value of (T) was (2.666) at a significance level of (0.015) which was less than the hypothetical significance level of (0.05). The findings also indicated that there were no statistically significant differences between the immediate posttest and postponed posttest in the experimental sample performance in basic writing skills as measured by the test of identifying the level of basic writing learning disabilities in the two dimensions of (seen dictation, unseen dictation), and for the whole score. The values of (T) were (1.301), (0.911), and (1.539) respectively. And their

significance levels were (0.209), (0.374), and (0.14) respectively, and they were all higher than the hypothetical significance level of (0.05). This indicates improvement stability in the performance of the experimental sample individuals in basic writing skills in (seen dictation and unseen dictation) and for the whole score.

The fifth finding: The results of applying **(Pearson)** equation for one sample immediately after applying the training program showed that there was a positive and statistically significant correlation in the performance of the experimental group between visual perception skills as measured using the set of visual perception tests for the whole scores, and the basic writing skills as measured using the test of identifying the level of basic writing skills for the whole score. The correlation coefficient value was (0.77), and it was a significant correlation coefficient according to (Mitchell) trend in explaining correlations. It was a positive correlation and not a negative one.

The sixth finding: The results of applying **(Pearson)** equation for one sample a month after finishing applying the training program showed that there was a positive and statistically significant correlation in the performance of the experimental group between the visual perception skills as measured using the set of visual perception tests for the whole score, and the basic writing skills as measured using the test of identifying the level of basic writing learning disabilities for the whole score. The correlation coefficient was (0.754), and it was a significant correlation coefficient according to (Mitchell) trend in explaining correlations. It was a positive correlation and not a negative one.