ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة المجتمع والرياضة
Society and Sports Journal
ISSN: 2602-7992 EISSN: 2710-8384
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/493
المجلد: 05 العدد: 02(جوان 2022) ص73/90

مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي

Extent the students of third-year primary school with writing difficulties to the skills of written expression

رقية بن عمر[1] * ، شوقي ممادي[2]

[1] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي،(الجزائر)، benamar.rokaya@gmail.com

[2] مخبر التكامل المعرفي بين علوم اللغة العربية وآدابها والعلوم الاجتماعية، جامعة الوادي،(الجزائر)،chaouki-mammadi@univ-eloued.dz

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي، تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، بابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح" بولاية الوادي، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية.
ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم إعداد اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي والمحددة بمهارة توظيف علامات الوقف، مهارة اكتمال أركان الجملة، مهارة استخدام أدوات الربط، مهارة ترتيب الكلمات لتكوّن جملاً مفيدة، مهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة، مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة، مهارة استخدام تعابير سليمة ومناسبة لموضوع الصور المعطاة. وتم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار إحصائيا.
أظهرت نتائج الدراسة ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة، وختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات التي من شأنها رفع مستوى امتلاك تلاميذ العينة المدروسة والعينات المشابهة لها لمهارات التعبير الكتابي.
الكلمات المفتاحية : صعوبات الكتابة؛ صعوبات التعلّم؛ مهارات التعبير الكتابي؛ المرحلة الابتدائية.

Abstract: This study aimed to identify the extent to which third-year primary students with writing difficulties possess written expression skills

The sample of the study consisted of (24) male and female students from the third year of primary school "Abdellawy Boubaker" and "Grissy Mesbah" .

To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used. A test was also prepared to measure written expression skills, which are defined by the skill of employing stop signs, the skill of completing the pillars of the sentence, the skill of using linking tools, the skill of arranging words to form useful sentences, the skill of composing useful sentences from given words, the skill of arranging. Sentences to form a story, the skill of using correct expressions appropriate to the subject of the given pictures. The psychometric properties of the test were calculated statistically.

The results of the study showed weak written expression skills among third year primary students with writing difficulties
Keywords: writing difficulties ; written expression skills ; primary stage.

* رقية بن عمر.

I- تمهيد :

يُعدّ تعليم التعبير الكتابي في المراحل التعليمية الأولى من الأدوار الأساسية الواجب على المعلّم أن يوليها اهتماما خاصا، وذلك لأثرها على العملية التعليمية طيلة المسار الدراسي للتلميذ، ابتداءً من رياض الأطفال وصولا إلى الجامعة، كما أنه وسيلة تواصل وأداة أساسية في الامتحانات الكتابية، ويعتبر تعليمه وإتقانه هدفا رئيسا لأنه يربي لدى المتعلّمين دقة الملاحظة، ويعودهم على الصبر والسرعة مع التحكم في الكتابة، وقد لاقى التعبير أهمية بالغة لدى الباحثين والمعلّمين والمهتمين بالشأن التربوي لدراسته وكيفية تدرسيه، وتعددت تعاريف التعبير الكتابي منها تعريف (الصويركي، 2014، 15) هو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة، وقواعد اللغة، وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيداً عنه مكاناً وزماناً.

ويجد التلاميذ في كافة الأطوار التعليمية صعوبات مختلفة لدى تكليفهم بأداء الأعمال الكتابية، بينما تزداد هذه الصعوبات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم عموما وذوي صعوبات تعلّم الكتابة خصوصا، حيث تعرف صعوبة الكتابة (Peter, Dilip & Imani, 2019)هو اضطراب في القدرة على الكتابة في أي مرحلة، بما في ذلك مشاكل تكوين الحروف ووضوحها، تباعد الحروف، التهجئة، التنسيق الحركي الدقيق، معدل الكتابة، احترام القواعد، وتكوين وإنتاج النص المكتوب.

ويشير(الزيات، 2002) إلى أن صعوبات الكتابة تنتشر لدى (10%) على الأقل من المجتمع العام للمتعلّمين، وربما تصل إلى (25%) فيما يتعلق بمهارات التعبير الكتابي، ولدى (05%) من مجتمع المتفوقين عقليا، وتصل إلى (12%) منهم فيما يتعلق بصعوبات التعبير الكتابي.

ويشير (عواد، 2000) إلى أنّ عدّة دراسات منها (أحمد عواد، 1988؛ مصطفى كامل، 1988؛ عبد الناصر أنيس، 1993) أظهرت نتائجها مدى واسعا من انتشار صعوبات الكتابة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتراوحت النسب بين 18% و 30%.

وينوّه (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001) إلى أنّ صعوبات الكتابة تظهر لدى التلاميذ بأشكال مختلفة، كعدم الدقة في رسم الحروف والكلمات، وضعف التهجئة الصحيحة، وحذف بعض الحروف والمقاطع، وأخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية.

وصعوبات الكتابة لدى التلاميذ تشمل صعوبات التهجئة، وصعوبات الكتابة اليدوية (الخط) وصعوبات اللغة التعبيرية، وبما أن استخدام التعبير لا يقتصر في الميدان المدرسي فحسب، بل يتعداه إلى توظيفه في كافة ميادين الحياة الأخرى، كما بيّن ذلك (زايد والسعدي،2006) بأن التعبير الكتابي يساهم في توسيع دائرة أفكار التلاميذ وخبراتهم في المجالات الحيوية المختلفة، ويعودهم على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار، كما يفتح مجالات وواسعة أمامهم للإبداع والابتكار، بالإضافة لتنمية مهارة الطلاقة في الحديث والكتابة واتساع دائرة التكيف مع مواقف الحياة، ومنه ينبغي على التلميذ اكتساب مهارات التعبير الكتابي لما لها من أهمية في عمليتي التواصل والتعلّم.

وفي هذا السياق يؤكد (التهامي وعلي والمصري وعلي،2018) أن التعبير الكتابي يعتمد على تطور المهارات في: القراءة، الخط اليدوي، التهجئة واستخدام علامات الترقيم، الاستخدام السليم للمفردات. وإتقان القواعد.

حيث تمثل مهارات التعبير الكتابي مطلبا تربويا مهما، كونها تعتبر حجر الأساس الذي يعتمد عليه المتعلّمون في تحصيل مادة اللغة العربية بشكل خاص، وباقي المواد التعليمية الأخرى بشكل عام، لذلك ركزت الأنظمة التعليمية على الطرائق التي تساعد التلميذ على بلورة ما يدور في فكره من خلال تدريبه على استخدام هذه المهارات.

ورغم الاستخدام الشامل للتعبير في مجالات الحياة المختلفة، إلا أن المدرسة هي الميدان الذي تظهر فيه مشاكل التعبير الكتابي بشكل جلي، وبما أن التعبير الكتابي يعتمد على امتلاك التلميذ لمهاراته المختلفة وإتقانها، فإن وجود أي خلل في هاته المهارات سيؤثر سلبا على تقدم التلميذ فيه، ومنه تقدمه في كافة المواد الدراسية الأخرى كونها تحتاج كلها للكتابة والتعبير، وهو ما ينعكس على مساره الدراسي، فمعرفة مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ يُعين الأهل والمعلّمين على تعليم تلك المهارات لهم.

وتأتي هذه الدراسة لتبحث في مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي، محاولة الإجابة عن التساؤل التالي: ما مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي؟

الدراسات السابقة:

1- دراسة الحوامدة وعاشور(2013):

هدفت الدراسة إلى تقصّي فاعلية استراتيجيات نموذج فورست في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (134) تلميذاً وتلميذة، استخدمت الدراسة المهج التجريبي.

أظهرت نتائج تحسن مستوى الطلبة في مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، وأنه لا توجد فروق في مستوى أداء الطلبة في مهارات التعبير الكتابي يعزى لمتغيري الجنس وطريقة التدريس.

2- دراسة الحلاق وعبد الهاشمي(2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيّد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد، تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم قصديا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة معايير الأداء التعبيري، ودليل تدريس التعبير الكتابي اللذان أعدهما الباحثان.

وأظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجية التعبير الموجه أكثر فاعلية في تنمية مهارات الأداء التعبيري الكتابي من إستراتيجية التعبير المقيّد.

3- دراسة المصري (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بمحافظات شمال غزة، واستخدمت الدراسة قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واختبار لقياسه. وتكونت عينة الدراسة من (94) تلميذاً، واتبع الباحث المنهج التجريبي.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المعد في تنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي التي حُددت في الدراسة.

4- دراسة عبد الله(2005)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على استخدام استراتيجيات التعلّم في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسكندرية وتضم العينة(214) تلميذا وتلميذة، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، ومن أدواتها مقياس أثر التدريب على استخدام استراتيجيات التعلّم لتنمية مهارات الكتابة، دليل لمعلمي اللغة العربية القائمين على تدريب تلاميذ عينة الدراسة في البرنامج، وبرنامج التدريب على استخدام استراتيجيات التعلّم لتنمية مهارات الكتابة، وقد خلصت نتائج الدارسة إلى فاعلية البرنامج المقترح الذي هدف إلى تدريب عينة من تلاميذ الصف الأول الثانوي على استخدام استراتيجيات التعلّم لتنمية مهارات الكتابة.

5- دراسة الأغا (2002):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي في قطاع غزة بفلسطين وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية، ومستوى الثقافة العلمية، والتحصيل العام، تكونت عينة الدراسة من (563) تلميذة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، كما استخدمت اختبار التعبير الكتابي (الإبداعي والوظيفي)، وقائمة مهارات التعبير.

ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة: وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى التعبير الكتابي وكلاً من الثقافة الإسلامية والتحصيل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتضح من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلّمين اهتمام كثير من الدارسين والباحثين بهذا المجال، فمنهم من هدف في دراسته إلى معرفة مستوى التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي، على غرار دراسة الأغا (2002)، ومنهم من عمل على تنمية المهارات الكتابية ومهارات التعبير الكتابي عند التلاميذ على غرار دراسة كل من الحوامدة وعاشور(2013)، ودراسة الحلاق وعبد الهاشمي(2011)، ودراسة المصري (2006)، ودراسة عبد الله(2005).

ومن خلال تفحّص هذه النتائج نجدها أكّدت وجود ضعف لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية في امتلاك مهارات التعبير الكتابي، وقد قدمت بعض الدراسات برامج علاجية ساهمت نتائج أغلبها في تحسين مهارات التعبير الكتابي في مختلف مراحل التعليم لدى التلاميذ.

– وقد تطابقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة لكونها تهدف إلى معرفة مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لمهارات التعبير الكتابي على غرار دراسة الأغا (2002).

أما من حيث العينة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحوامدة وعاشور(2013) فقط في اعتمادها على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختلفت مع باقي الدراسات الأخرى حيث اعتمدوا على عينة من المرحلة المتوسطة والثانوية.

كما طبقت جميع الدراسات السابقة على تلاميذ عاديين، بينما تطبق هذه الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الكتابة.

اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث أدوات البحث، فاعتمدت أغلبها على اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي، وبناء قائمة لهذه المهارات، واعتمدت الدراسة الحالية على بناء اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي.

1. مهارات التعبير الكتابي:

1– تعريف التعبير الكتابي:

يعرف التعبير الكتابي على أنه:"قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها" (المصري،2006).

ويعرفه مدكور (2007) بأنه عمل عقلي شعوري لفظي، يتصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجي، والتنظيم في الترقيم، والوضوح والجمال في الخط، وبمعنى آخر تعبير جميل عن تجربة شعورية أو واقعية صادقة. (الصويركي، 2014، 15)

2– أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير الكتابي المدرج في مناهج التعليم الابتدائي إلى نوعين:

2–1– التعبير الوظيفي: وهو التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلّم داخل المدرسة وخارجها، إذ هو كتابة تتصل بمطالب الحياة اليومية مثل: تلخيص نص، كتابة دعوة، ملء استمارة، صك بريدي...

2–2– التعبير الإبداعي: وهو التعبير عن الأحداث والمواقف والمشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبي مشوق قد يكون بواسطة القصة أو الشعر أو الخاطرة أو المقالة الأدبية... (حثروبي، 2017، 180)

3– أهداف تدريس التعبير الكتابي:

– تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق،وتنمية قوة الملاحظة والفهم كأساسين لإثراء الفكر.

– السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة.

- إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها المتعلّم.
- الارتقاء بأسلوب المتعلّمين وإنتاجهم التعبيري.
- اكتشاف ذوي المهارات الخاصة في الكتابة. (برهم،2014، 263)

4- أهمية التعبير الكتابي:

- أنّه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد.
- على إتقان التعبير يتوقف تقدّم الفرد في كسب المعلومات الدراسية المختلفة، لذا فالتعبير أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية.
- يعتبر أداة لنقل التراث الحضاري والثقافي والعلمي والأدبي إلى الأجيال القادمة.
- ميدان لتنافس رجال العلم والفن والأدب والتعرف على كفاياتهم وقدراتهم وإمكاناتهم.
- مجال ليتعرف المعلّمون على عيوب تلاميذهم في عرض أفكارهم والأسلوب ومعالجته.
- مجال واسع لاكتشاف مواهب التلاميذ الأدبية، ليتعهدهم المعلّم بالتشجيع والرعاية.
- اكتساب مهارات لغوية تمكّن الإنسان من استخدام اللغة استخداما سليما في مواقف الحياة.
- إن عدم الدّقة في التعيين يترتب عليه فوات الفرص، وضياع الفائدة لذا يجب أن يكون ذا فائدة من خلال جودة التعبير وصحته والبعد عن الغموض أو التشويش. (زايد ورمان، 2015، 235-236)

5- مهارات التعبير الكتابي:

يصنّف الهاشمي(1995) مهارات التعبير الكتابي إلى:

- مهارات ترتبط بالمفردات: وتتضمن باستخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنب استخدام الألفاظ العامية، واختيار الكلمات المناسبة، ورسم الكلمات رسما إملائيا صحيحا.
- مهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب: وتتضمن استخدام أدوات الربط بدقة، واكتمال أركان الجملة، وسلامة التركيب النحوي.
- مهارات ترتبط بالأفكار: وتتضمن صحة الأفكار والمعلومات، ووضوح الأفكار واستيفاء عناصرها، وترابطها وتسلسلها.
- مهارات ترتبط بالتنظيم: وتتضمن استخدام نظام الفقرات، ووضوح الخط، واستخدام علامات الترقيم. (الحلاق وعبد الهاشمي، 2011)

وحدّد إبراهيم مهارات التعبير الكتابي في النواحي التالية:

- الناحية الفكرية: وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع، من حيث صحتها، وترتيبها، والربط بينها.
- الناحية اللغوية: وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف، والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.
- الناحية الأدبية، ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي، وجمال التصوير، وسوق الأدلة في قوة ووضوح.
- ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط، وحسن النظام.

وترى (برهم،2014) أن مهارات التعبير الكتابي التي يهدف التعليم إلى إكسابها للمتعلّمين هي: فهم الفكرة العامة، الوضوح والتحديد والسلاسة في عرض الفكرة، ترتيب الأفكار تبعا لأهميتها، الصدق في تصوير المشاعر، اختيار الألفاظ الملائمة، تماسك العبارات وعدم تفككها، عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة.

وأضاف (شحاتة، 2008،253) المهارات التالية للتعبير الكتابي:

- مهارة ترتيب الجمل.
- مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصفات.
- مهارة تحديد الأفكار الرئيسية.

- مهارة اكتمال أركان الجملة.
- مهارة استخدام أدوات الربط.

6- طرائق تدريس التعبير الكتابي:

ليست هناك طريقة واحدة يمكن الالتزام بها في تدريس التعبير، المهم أن تكون للمعلم فلسفته الخاصة، والتي يراعي فيها اعتبارات مهمة منها: حرية الكتابة لدى التلاميذ، والفروق الفردية بينهم، وإثارة الرغبة في التعبير من خلال مواقف حيوية تمس أهدافهم، وتقديم المجالات التعبيرية ومهاراته بحسب ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم.

ويذكر قدري لطفي أن المعلّم يستطيع أن يجد الفرص المتنوعة والكثيرة في النشاط اليومي للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها من خلال:

- الرحلات المدرسية التي تتطلب كتابة الخطابات للمصانع والمصالح والمتاحف وغير ذلك من الأماكن التي يزورها التلاميذ.
- النشاط الرياضي، والحفلات المدرسية، واجتماعات الآباء وتوزيع الجوائز تتطلب كتابة الإعلانات، والدعوات والبطاقات.
- مجلات المدرسة ميدان للتعبير الكتابي عن الخبرات الشخصية، والمشاهدات المختلفة، ورواية الوقائع العديدة، وكتابة التهنئات، وحكاية القصص، والفكاهات والاعتذارات، وتوجيه الشكوى والنقد، وتحليل الشخصيات، ووصف المباريات.
- تنسيق حجرات الدراسة والمكتبة يتطلب الكتابة تحت الرسوم والصور واللافتات وغيرها.
- مجالس الفصول يدعو تكوينها ونشاطها إلى تحرير الخطابات، وتدوين محاضر الجلسات.
- إنشاء مكتبة الفصل يهيئ الفرصة لتلخيص القراءات المتنوعة.
- الأطفال بطبيعتهم يميلون إلى التعبير عن نشاطهم الذاتي، وتجاربهم الشخصية، وعلى المعلّم أن يتيح لهم الفرصة، ليعبروا عن الأعمال التي عملوها، والأمور التي خبروها، والانطلاق في التعبير عن أحاسيس الأطفال الشخصية حافز قوي لتوضيح أفكارهم وتشجيعهم على الكتابة.

ويجب أن يكون السير في تعليم التعبير الكتابي مدرجا، بحيث ينتقل الأطفال في خطوات تناسب قدراتهم وحاجاتهم.

- يبدأ المعلّم بأن يملي عليهم جملاً قصيرة، ويحذف بعض أركانها أو مكملاتها، ويكلفهم بكتابة الجمل تامة بعد الإتيان بالكلمات التي تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف، ويحسن بالمعلّم في البدء أن يقيدهم باختيار الكلمات المرادة من كلمات يعينها هو.
- يملي المعلّم على الأطفال جملا بسيطة، ويطالبهم بوصف بعض أجزائها بالأوصاف المناسبة أو بإضافة قيد ظرفي أو جار ومجرور مما يناسب المقام.
- يشرع المعلّم بعد ذلك في تدريب الأطفال على ربط جمل بسيطة بعضها ببعض بالروابط التي يستقيم بها المعنى بحروف جر أو عطف أو غيرها.
- يبدأ المعلّم في تدريب الأطفال على التعبير الوصفي، بحيث يُعِد قبل الحصة أسئلة مرتبة يلقي منها ما يمكن الإجابة عنه، ويكتب إجاباتهم على السبورة حتى ينتهي الموضوع، ثم يكلفهم الكتابة في موضوع مثل الذي نوقش.
- ينتقل المعلّم بالأطفال إلى التعبير القصصي، فيبدأ باستخدام كتاب القراءة، بإعادة العبارات منه بلغتهم، ثم إعادة فقرات بلغتهم، ثم ملخص قصة حفظوها أو قرؤوها، أو سمعوها. (شحاتة، 2008، 248)

7- صعوبات تعلّم الكتابة:

يعرف (بطرس، 2014) صعوبات الكتابة على أنّها " عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة".

و يطلق مصطلح "الديسغرافيا" (Dysgraphia) للإشارة إلى عسر الكتابة التي يعرفها المعجم على أنها "ضعف مهارات استخدام الورقة والقلم (الكتابة والرسم) بالنسبة للسن، وعادة ما تكون الحالة خلقية أو ولادية لدى الأطفال، وقد تكون جزءا من صعوبة التعلّم، ويمكن أن تكون مشكلة منفصلة تعكس ضعف التخطيط أو التنفيذ الحركي، أو أحد مكونات الاضطراب النمائي المتعلق باللغة المكتوبة" (أكاردو، باسكويلوويتمان، باربرا، 2007)

7-1- العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة:

يتطلب تعلّم التلاميذ الكتابة درجة مناسبة من النضج العقلي والعضلي، ورغبة ذاتية وقدرا من الاهتمام بالكتابة في مراحل التعلّم الأولى، أضف إلى هذا القدرة على التناسق الحركي، والتناسق الحركي – البصري، والتوجّه المكاني – البصري، والتمييز البصري، والذاكرة البصرية، وصورة الجسم وضبطه بما يخدم عملية الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار، أو من اليسار إلى اليمين، واليد المفضلة للقيام بذلك (كيرك وكالفنت، 2012).

أجرت هيلدرث Hildreth (1936) دراسة مسحية لأسباب صعوبات الكتابة، وأظهرت نتائجها مصادر كثيرة لهذه المشكلة، صنفتها إلى مجموعتين كبيرتين هما:

المجموعة الأولى: العوامل الذاتية: وهي العوامل المتعلقة بالتلميذ وبالمشكلات المرتبطة به جسديا أو عقليا أو نفسيا.

1- الإعاقة العقلية: تسبب الإعاقة العقلية والقصور في مستوى القدرات والعمليات العقلية، أو عوامل بيئية صعوبات لدى التلاميذ المصابين في عدة مجالات ومنها صعوبات الكتابة.

2- اضطراب الضبط الحركي: على الرغم من أن التلميذ قد يستطيع التعرف على الحروف والكلمات، إلا أنه يعجز عن كتابتها بصورة سليمة ومناسبة، وغالبا ما يعزى مثل هذا العجز إلى تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة، وضعف الضبط الجسمي والتحكم في حركات الرأس واليدين(السرطاوي وآخرون،2001؛ كيرك وكالفنت، 2012).

3- اضطرابات الإدراك البصري: رغم تمتع التلميذ بحاسة بصر سليمة إلا أنه يجد صعوبة في تمييز الاتجاهات ومطابقة الحروف والأعداد والكلمات، وتتطلب عملية تعلّم الكتابة تمييزا بصريا بين الأشكال والحروف والأعداد والكلمات، إضافة إلى التمييز بين اليمين واليسار، والأعلى والأسفل، والتفريق بين الخطوط الأفقية والعمودية الرأسية، ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها، وكل هذا إذا واجه فيه التلميذ صعوبات فسيظهر ذلك في كتابته بلا شك (سالم و الشحات وعاشور، 2008).

ويشير أبو قلة إلى أن الكتابة وتعلّمها عند أطفال المراحل التعليمية الأولى، يتطلب توافر العديد من القدرات العقلية المتتالية، أو المتداخلة أو المتزامنة، ليتمكن المتعلّم من اكتساب المهارة في حد ذاتها، لأن الكتابة ليست مجموعة من الحركات التي يؤديها الطفل دون وعي، ولكنها نتاج مهارات وقدرات عليه أن يتمكن منها، ولعل أبرزها الإدراك البصري للأشكال ومعانيها في الوقت نفسه، وفشل التلميذ في تحقيق الإدراك المناسب والصحيح للمثيرات البصرية، وعجزه عن إدراك المعنى السليم لتلك المثيرات يعتبر أساس النجاح أو الفشل في عملية الكتابة (أبو قلة، 2009).

4- اضطرابات الذاكرة البصرية: يعجز بعض التلاميذ في مراحل التعليم الأولى عن تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا من الذاكرة، ويؤدي هذا إلى صعوبات في الكتابة، تسمى هذه العملية فقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود سببها إلى ضعف استخدام التخيل لدى هؤلاء التلاميذ، أو إلى شيوع استخدام التخيل واللعب الإيهامي في مرحلة الطفولة المبكرة، فيعجزون حينها عن الإلمام بالواقع وإدراك حقيقته مما يؤدي إلى صعوبة تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال (سالم و الشحات وعاشور، 2008).

5- نقص الدافعية: يتطلب تعلّم الكتابة وتجويدها قدرا من الدافعية وحب القيام بهذه العملية رغم ما تتطلبه من جهد عضلي وفكري، وافتقار بعض التلاميذ لهذه الدافعية يجعل تعلّم الكتابة عندهم أمرا بالغ الصعوبة، ويجعل متابعة حصص التدريس المرتبطة بالكتابة والإملاء

والتعبير عقوبة غير مباشرة، ولذلك غالبا ما يظهر التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة عزوفا عن حضور حصصها، وانصرافا عن اللعب المرتبط بنشاطاتها، وقد يسهم المعلّمون والأولياء في تفاقم هذه المشكلة إذا لم يتعاملوا معها بحذر ومرونة.

6- استخدام اليد اليسرى: غالبا ما يستخدم الأطفال اليد اليمنى عند الكتابة، ولا يمكن تحديد اليد المفضلة عند التلميذ ما لم يلتحق بالمدرسة، حيث سيتعلّم المبادئ الأولى للكتابة، أي بعد خمس أو ست سنوات على الأقل، وتشير الدراسات إلى أن 90% من التلاميذ يستخدمون اليد اليمنى عند الكتابة، ويستخدم ما بين 8% إلى 9% اليد اليسرى، في حين لا يستخدم كلتا يديه في عملية الكتابة سوى 1 إلى 2% منهم فقط.(بطرس، 2014)

المجموعة الثانية: العوامل البيئية: وهي مجموعة العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة بالتلميذ كالعوامل الأسرية والعوامل الاجتماعية والعوامل المدرسية.

1- العوامل الأسرية والاجتماعية: تلعب الأسرة دورا هاما في تعليم أبنائها، ويزداد دورها أهمية إذا علمنا أن الكتابة تتطلب العديد من الجهود والتدريب المستمر داخل المدرسة، وفي البيت، حيث يعمل الأبوان على تشجيع تقدم الأطفال في عملية الكتابة ورفع دافعيتهم نحوها.

وتوضح الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال، إلى أن الأطفال يلتحقون بالمدرسة وهم مثقلون بالعديد من مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي، وأن هؤلاء التلاميذ يتميزون بأنهم أقل تعاونا واهتماما وتنظيما في أعمالهم المدرسية، كما أنهم لا يظهرون قدرا كافيا من اللباقة وحسن التصرف، وقدراتهم على أداء الواجبات المدرسية منخفضة مقارنة بأقرانهم (ملحم،2010)، وهو ما يؤكد دور الأسر في تعلّم أبنائها، وتأثيرها على تقدمهم الدراسي سلبا أو إيجابا.

2- العوامل المدرسية: رغم أن العديد من العوامل التي تقف وراء صعوبات الكتابة تقع خارج مجال سيطرة المدرسة والمعلّمين، إلا أن الأبحاث والدراسات تشير بطريقة غير مباشرة إلى دور المعلّم، وطريقة التدريس ونوعية التعليم، واستخدام أساليب التدريب القهري في تفاقم صعوبات الكتابة، فالمعلّم ونوعية التعليم يُعدّان عاملين أساسيين وهامّين لتعلّم التلميذ للكتابة وإتقانها، وهما عنصران يتيحان للتلاميذ فرصة الاستغراق في الأنشطة التعليمية أكبر وقت ممكن، مما سيسمح لهم بفرصة جيدة لتعلّم قواعد الكتابة وتجويدها في الوقت نفسه (ملحم،2010؛ كيرك وكالفنت،2012).

ويشير "العقيلي" إلى أن بعض التلاميذ يصلون إلى مراحل تعليمية متقدمة في الجامعة وهم لم يتجاوزوا في مستوى مهاراتهم الكتابية المبادئ الأساسية العامة للكتابة، حيث يكثر في إنتاجهم العلمي الأخطاء الإملائية والنحوية، وتتسم كتاباتهم بالحشو والإطناب وعدم ترابط الفقرات، إضافة إلى السطحية في طرح الأفكار والتشتت في أسلوب عرضها وتقديمها، ويرجع أسباب هذا الضعف إلى مجموعة عوامل أهمها أن التلاميذ لم يدربوا على مجمل مهارات الكتابة واستراتيجياتها في التعليم العام وخاصة المرحلة الابتدائية منه، على اعتبار أنها المحضن الذي يشكل فيه البناء المهاري اللغوي الكتابي للتلاميذ(العقيلي، 2009).

7-2- تقييم صعوبات الكتابة:

يعتبر التقييم المستمر للكتابة أساسياً في التدريس الفعال للكتابة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم، ويمكن استخدام الوسائل المعتمدة على المنهاج الدراسي لتقييم عملية الكتابة والنتاج النهائي، والغرض من الكتابة، كما يمكن أن تقيّم عملية الكتابة من خلال نماذج القوائم المعتمدة على الملاحظة، ويتم تقييم النتاج الكتابي من خلال خمسة عوامل وهي: الطلاقة، والمحتوى، والجوانب الفنية، و النحو، والمفردات.

ويمكن أن تحقق هذه الإجراءات البسيطة داخل الغرفة الصفية أغراض التقييم المنوعة مثل تحديد مواطن الضعف والقوة، والتخطيط للتدريس، وتقييم النشاطات التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة، ومراقبة الأداء وإجراء تقرير عن مستوى التقدم. (السرطاوي و السرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001، 443)

II – الطريقة والأدوات :

إجراءات الدراسة الميدانية

1– منهج الدراسة:

تم في هذه الدراسة اتباع المنهج الوصفي للتعرف على مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي، وذلك لتلاؤمه مع هدف الدراسة.

2– الدراسة الاستطلاعية: تمت الدراسة الاستطلاعية ابتدائيتي "عبد اللاوي بوبكر" و "غريسي مصباح" بولاية الوادي، بهدف:

– التعرف على ميدان الدراسة الأساسية.

– تحديد مجتمع الدراسة و تحديد العينة الأساسية.

– التحقق من مدى ملاءمة أدوات جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية.

3– عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها:

أجريت الدراسة الحالية في ابتدائيتين هما مدرسة "عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"، تقعان في حي النور بمدينة الوادي، تضم كل منهما قسمين للسنة الثالثة ابتدائي، بمجموع يصل إلى (129) تلميذا وتلميذة. وتم اختيار أفراد العينة الأساسية من خلال:

– الاطلاع على الدفاتر الصحية للتلاميذ واستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أي مرض حسي أو إعاقات حسية، أو سمعية، أو بصرية، أو حركية.

– تطبيق اختبار رافن للذكاء.

– تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات.

تمّ اختيار العينة بطريقة عشوائية (الحصر الشامل) حيث تمّ أخذ كل التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وبلغ عددهم (24) تلميذًا وتلميذةً، وتمّ تطبيق الدراسة في شهري جانفي وفيفري 2021 م.

4– أدوات جمع البيانات:

تمّ في هذه الدراسة تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس الذكاء، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة للزيات، واختبار مهارات التعبير الكتابي من إعداد الباحثين، وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:

4–1– اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس ذكاء الأطفال لرافن:

يُعدّ اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن أحد الاختبارات المتحررة من قيود الثقافة لقياس الذكاء، ويُعدّ هذا الاختبار واحدا من أهم الاختبارات العقلية التي لا يحتاج الأمر في استخدامها للّغة والتعليم، فهو أداة تمييز بين المستويات العقلية المختلفة دون التأثر بعامل التحصيل الدراسي، ولا بعامل اللغة، فهو يصلح للأطفال من سن 8 سنوات إلى سن 14 سنة.

اختبار المصفوفات المتتابعة بقوائمه الثلاث أ، ب، ج، هو اختبار لقياس قدرة الفرد في موقف الاختبار على فهم أشكال عديمة المعنى، تقدّم في سياق متتابع وتحتوي على مشكلات تتدرج في صعوبتها.

4–2– مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

قام بإعداد هذا المقياس فتحي مصطفى الزيات(2002)، وهو جزء من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية، ويتكون المقياس من (20) بند يصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات الكتابة، يتكون المقياس من خمسة بدائل وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق)، حيث يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الكتابة، ويتمّ من خلاله الحصول على تقديرات المعلّمين لمدى تواتر الخصائص السلوكية لدى تلاميذهم.

4-2-1- طريقة تصحيح مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

تتمّ طريقة تصحيح المقياس بإعطاء درجات لتقديرات المعلّم لسلوك التلميذ حسب البدائل، فتعطى الدرجة (4) للبديل دائما، والدرجة (3) للبديل غالبا، والدرجة (2) للبديل أحيانا، والدرجة (1) نادرا، والدرجة (0) للبديل لا تنطبق، وتتراوح الدرجة الكلية للتلميذ بين (20) درجة كحدّ أدنى، وَ(80) درجة كحدّ أقصى يمكن أن يحصل عليه التلميذ المفحوص لتقدير صعوبات الكتابة.

4-2-2- الخصائص السيكومترية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة:

- **الصدق:**

صدق المقارنة الطرفية : تمّ تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة على عينة قوامها (30) تلميذا، رتبت نتائجهم من الأعلى إلى الأدنى، وتمّت المقارنة بين الفئتين العليا والدنيا فقط، وذلك بعد تقسيمها إلى 3 فئات (تجاهل الفئة الوسطى) فدلت النتائج على صدق الأداة، والجدول رقم(01) يتضمن ذلك.

الجدول رقم (01) : قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الفئة العليا	10	65.10	2.31	14	8.51	0.001
الفئة الدنيا	10	38.00	2.18			

من خلال نتائج الجدول رقم (01) يتبين أن المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة على درجة عالية من الصدق.

- **الثبات:**

تمّ تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وعددهم (30) تلميذا، وحساب ثبات المقياس باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS, 18.0)، وقد قُدّرت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.92)، وهي قيمة تشير إلى درجة ثبات عالية للمقياس.

4-3- اختبار مهارات التعبير الكتابي

تمّ إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي بالرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التعبير الكتابي، والإطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات التي تقيس مهارات التعبير الكتابي الواجب توافرها لدى عينة الدراسة، ومن هذه الدراسات دراسة "الأبيض وسوادي" (2012) ودراسة "الهرباوي" (2013) ودراسة "المصري" (2006).

4-3-1- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس درجة امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لمهارات التعبير الكتابي المبحوث عنها في هذه الدراسة.

4-3-2- صياغة فقرات الاختبار:

صيغت فقرات الاختبار من (07) أسئلة، يتضمن كل سؤال مهارة من مهارات التعبير الكتابي المراد قياسها، وتضمن السؤال الأول استخدام علامات الترقيم المناسبة، والسؤال الثاني اكتمال أركان الجملة، والسؤال الثالث تعلّق بتوظيف أدوات الربط، والسؤال الرابع تأليف جمل مفيدة من خلال الكلمات المعطاة، والسؤال الخامس تمحور حول ترتيب الكلمات المعطاة لتكوين جمل مفيدة، والسؤال السادس يتعلق بترتيب الجمل لتكوين قصة، أما السؤال السابع فيطلب فيه التعبير عن الصور المعطاة بجمل مفيدة من إنشاء التلميذ.

4-3-3- الخصائص السيكومترية للاختبار:

4-3-3-1- حساب صدق الاختبار:

– صدق المضمون: عُرِض المقياس في صورته الأولية، على (06) محكمين، بهدف التأكد من مناسبة الاختبار لهذه الدراسة، طُلِب منهم إبداء انطباعاتهم حول عبارات الاختبار وما مدى تمثيلها للمهارات اللازم امتلاكها لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات تعلّم الكتابة، وأيضا مدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات، بهدف التأكد من مناسبة الاختبار لهذه الدراسة. (انظر الملحق رقم 01)

وقد أسفرت نتائج التحكيم عن موافقة المحكمين على جميع المهارات التي تضمنها الاختبار، وإدخال تعديلات طفيفة في الصياغة اللغوية، إذ بلغت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاختبار أكثر من 80%، وهو ما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بصدق مضمون مرتفع، وهو دليل على صلاحيته لقياس مهارات التعبير الكتابي.

– صدق المقارنة الطرفية:

تمّ تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي على عينة قوامها (30) تلميذا، رتّبت نتائجهم من الأعلى إلى الأدنى، وتمّت المقارنة بين الفئتين العليا والدنيا، وبعد تطبيق هذه الطريقة باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (02): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على اختبار مهارات التعبير الكتابي

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	10	15.3	3.46	18	12.69	.000
الفئة العليا	10	29.9	1.10			

من خلال نتائج الجدول رقم (02) يظهر أن المتوسط الحسابي عند الفئة العليا (29.9) أكبر من المتوسط الحسابي عند الفئة الدنيا (15.3)، وأن قيمة "ت" (12.69) وهي قيمة دالة عند (000،) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق بين متوسط درجات أفراد الفئة العليا ومتوسط درجات أفراد الفئة الدنيا، في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح الفئة العليا، وهو ما يبين أن الاختبار قادر على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، ومنه فاختبار مهارات التعبير الكتابي يتمتع بمعامل صدق عال يؤكد أن الاختبار جاهز لقياس ما أعدّ لأجله.

4-3-3-2- ثبات الاختبار:

لحساب ثبات اختبار مهارات التعبير الكتابي، تمّ استعمال طريقة إعادة الاختبار، حيث طُبِّق الاختبار على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرستي"عبد اللاوي بوبكر" و"غريسي مصباح"، قوامها (30) تلميذا وتلميذة، ثم طُبِّق مرة أخرى على نفس العينة بعد مرور أسبوعين، وبلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.98)، وهو معامل ثبات مرتفع، يجعلنا نحكم بثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

5- الاختبار في صورته النهائية:

وصل عدد فقرات الاختبار إلى (07) فقرات تضمنت (7) أسئلة بعد تعديل بعضها، حيث تكونت الفقرة الأولى (مهارة استخدام علامات الترقيم المناسبة) من (06) بنود، والفقرة الثانية (مهارة اكتمال أركان الجملة) من (06) بنود، والفقرة الثالثة (مهارة توظيف أدوات الربط) من (06) بنود، والفقرة الرابعة (مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة) من (03) بنود، والفقرة الخامسة (مهارة تأليف جمل مفيدة من الكلمات المعطاة) من (02) بندين، والفقرة السادسة (مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة) من (06) بنود، والفقرة السابعة (مهارة التعبير عن الصور المعطاة بجمل مفيدة) من (03) بنود، ليصبح المجموع الكلي للاختبار (32) بندا، وبلغ مدى درجاته (32) كأقصى درجة و(0) كأقل درجة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق. (انظر الملحق رقم 02)

وعليه فإن متوسط الاختبار هو (16) درجة، وقد حُدّدت هذه العلامة كمحك لقياس مدى امتلاك مهارات التعبير لدى التلاميذ من خلال مقارنة المتوسط الحسابي لعلامات الاختبار بالعلامة المحك (16)، فإذا كان المتوسط المحسوب للاختبار يفوق المحك فإن أفراد العينة يمتلكون مهارات التعبير الكتابي بدرجة جيدة، وإذا قلّ عن المحك فإن درجة امتلاكهم لمهارات التعبير الكتابي ضعيفة.

6- الأساليب الإحصائية:

تمّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

-المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

III- النتائج ومناقشتها :

عرض نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة التي هدفت إلى البحث في مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي، وسيتمّ عرض النتائج بناءً على سؤال الدراسة والذي نصه "ما مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي؟"، حيث تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات التعبير الكتابي، والجدول(03) يتضمن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

جدول رقم (03): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة استخدام علامات الوقف	1.88	0.90
مهارة اكتمال أركان الجملة	1.63	0.92
استخدام أدوات الربط بدقة	2.42	1.02
مهارة ترتيب الكلمات لتكوّين جملاً مفيدة	1.21	0.72
مهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة	0.75	0.68
مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة	2.29	0.81
مهارة استخدام تعابير سليمة ومناسبة لموضوع الصور المعطاة.	0.88	0.74
المجموع الكلي	11.06	5.79

من خلال الجدول (03) وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الكلي نجد أنّ مهارات التعبير الكتابي حصلت على متوسط حسابي أقل من المحك المعتمد في هذه الدراسة وهو(16) وهذا يعني أن درجة امتلاك التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي ضعيفة.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يعانون من ضعف واضح في مهارات التعبير الكتابي، ويعزى هذا إلى قلة الاهتمام بمهارات اللغة المكتوبة، وعدم تشجيعها، وقد يعود إلى قلة الخبرات الكتابية المكتسبة من المناهج التعليمية، فتحتاج تنمية مهارات التعبير الكتابي إلى الممارسة والتدريب، وهذه النتائج تتفق مع دراسة السامرائي(2009) حيث يرجع هذا الضعف إلى قلة الاهتمام بدرس التعبير من المعلّمين، وقلة معلوماتهم في مجال تدريس التعبير ومهاراته، وما يستوجب من خطوات تدريسية سليمة.

كما يرى حلوش (2007) أن هذا الضعف يمكن إرجاعه إلى عدم إدراك الكثير من المعلّمين بأن التعبير الكتابي هو عملية متضمنة لعمليات صغرى، فالتعبير الكتابي رغم أنه فن من فنون اللغة العربية إلاّ أنّه في الوقت ذاته هو فنّ يستوعب كل المهارات اللغوية والفكرية، وكذلك عدم وعي المعلّمين بالطبيعة المركبة لكفاءة التعبير الكتابي، فتحقق هذه الكفاءة يستلزم تحقق تفاعل جملة من المهارات اللغوية والفكرية، وهذه المهارات تكتسب وتتطور بالممارسة، وليس بتراكم المعارف اللغوية وغير اللغوية عن طريق الحفظ وحده.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم تبني المعلّمين لاستراتيجية تعليمية فعالة لتدريس التعبير الكتابي، ويؤكد نتائج الدراسة الصويركي (2006) الذي يرى أن الكثير من التلاميذ يعانون ضعفا عاما في إتقان المهارات اللغوية بما فيها التعبير، ويرجع ذلك إلى استخدام المعلّمين طرائق تدريس تقليدية في تدريسها.

فالأساليب التعليمية المتبعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لا تستجيب لمستلزمات تعليم التعبير الكتابي فهي لا تتميز بالفعالية الكافية لتنمية المهارات الأساسية الخاصة بالتعبير الكتابي الفكرية منها، كمهارة تحليل الأفكار، وترتيبها، والربط بينها، والمهارات اللغوية المتعلقة بتوظيف الرصيد اللغوي، في تراكيب، وبأساليب لغوية فصيحة ومناسبة للوضعية التعبيرية، أو التواصلية.

IV- الخلاصة:

تمّ في هذه الدراسة التعرف على مدى امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة لمهارات التعبير الكتابي، وذلك من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة.

حيث توصّلت الدراسة إلى: ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة.

وبناءً على هذه النتائج تقترح الدراسة ما يلي:

- التركيز على مهارات التعبير الكتابي في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي، وزيادة الحجم الساعي المخصص لتدريس التعبير.
- تصنيف وتحديد مهارات التعبير الكتابي المناسبة لكل مرحلة تعليمية، والعمل على تنميتها.
- الاهتمام بمهارات التعبير الكتابي بدءًا من السنة الأولى ابتدائي، وتخصيص حصص أسبوعية لها ضمن دروس اللغة العربية.
- بناء برامج تعليمية تساهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.
- استخدام استراتيجيات تعليم نشطة في تدريس التعبير الكتابي، كونها تجعل المتعلّم فعالا، كما أنها تناسب ذوي صعوبات الكتابة.
- تدريب المعلّمين على طرائق تدريس التعبير الكتابي.

- الإحالات والمراجع :

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، عبد العليم (1991). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. ط14. دار المعارف.القاهرة. ص. 167.
2. أبو قلة، السيد عبد الحميد صالح (2009). دراسة مقارنة لخصائص الإدراك البصري لدى مجموعتين من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلّم. دراسات نفسية 19 (1)،39 – 77 .
3. الأبيض، قصي عبد العباس و سوادي، سعد (2012). بناء برنامج تعليمي مقترح بالوسائل المتعددة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الأدبي. مجلة ديالي. العدد56.

4. الأغا، حياة زكريا (2002). **مستوى التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي في قطاع غزة بفلسطين وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية.

5. أكاردو، باسكويل ووايتمان، باربرا. ترجمة: بدير، كريمان وحافظ، نبيل.(2007). **معجم مصطلحات إعاقات النمو**. عالم الكتب نشر توزيع طباعة.القاهرة. ص 234.

6. برهم، منال عصام (2014). **أساليب تعلّم القراءة والكتابة للصفوف الأولى**. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان. ص. 263.

7. بطرس، حافظ بطرس.(2014). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم**. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. ص. 94.

8. التهامي، نازك أحمد؛ علي، إسماعيل محمود؛ المصري، إبراهيم جابر؛ علي ياسمين إسلام (2018). **المرجع في صعوبات التعلّم وسبل علاجها**. ج1. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع: مصر. ص. 153.

9. الحلاق، علي سامي وعبد الهاشمي، عبد الرحمن(2011). أثر كل من إستراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيّد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. دراسات،العلوم التربوية، 38 (1)، 88-99

10. حلّوش، مصطفى(2007). **دراسة تقويمية لعملية تدريس التّعبير الكتابي في اللّغة العربية في الطّور الثّاني من التّعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

11. الحوامدة، محمد فؤاد وعاشور، راتب قاسم (2013). فاعليّة نموذج فورست (Forest) في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 14(3). 65- 92

12. زايد، فهد خليل والسعدي، فاطمة (2006). فن الكتابة والتعبير. مكتبة الرسالة. الأردن. ص.

13. الزيات، فتحي مصطفى (2002). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلّم**، دار النشر للجامعات: القاهرة. ص. 256.

14. سالم، محمود عوض الله و الشحات، مجدي أحمد وعاشور، أحمد حسن(2008). **صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج**. ط3. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان. ص. 176.

15. السامرائي، حاتم طه (2009). التعبير في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية: الجامعة المستنصرية. 57. 81-120

16. السرطاوي، زيدان أحمد؛ السرطاوي، عبد العزيز مصطفى؛ خشان، أيمن إبراهيم؛ أبو جودة، وائل موسى (2001). **مدخل إلى صعوبات التعلّم**. أكاديمية التربية الخاصة. الرياض. ص. 443.

17. شحاتة، حسن(2008). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط7. الدار المصرية اللبنانية. دون بلد. ص. 253.

18. الصويركي، محمد علي (2014). **التعبير الكتابي التحريري**. دار الكندي للنشر والتوزيع. عمان. ص. 15.

19. عبد الله، عزة محمد البنداري(2005). **أثر التدريب على استخدام استراتيجيات التعلّم في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الإسكندرية. كلية التربية.

20. العقيلي، عبد المحسن بن سالم (2009). مهارات الكتابة واستراتيجياتها رؤية معاصرة.التربية المعاصرة 26،(81) 123 - 168.

21. عواد، أحمد أحمد. (2000). مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي. مصر. 8(12) 157 – 222.

22. كيرك، صموئيل وكالفنت، جيمس. ترجمة السرطاوي، زيدان أحمد و السرطاوي، عبد العزيز مصطفى(2012). صعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية. دار الكتاب الجامعي. العين الإمارات العربية المتحدة. ص. 389.

23. المصري، يوسف سعيد محمود (2006). **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

24. ملحم، سامي محمد.(2010). صعوبات التعلّم. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. ص. 178.

25. الهرباوي، رائد علي محمود (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلّم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

26. Peter J. Chung, Dilip R. Patel, Iman Nizami (2019). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. Translational Pediatrics. 9 (Suppl 1):S46-S54

– ملاحق :

ملحق رقم (01) : يتضمن قائمة المحكمين لاختبار مهارات التعبير الكتابي

الرقم	المحكم	التخصص	الوظيفة
1	فطيمة دبراسو	علم النفس	أستاذ تعليم عالي
2	وسيلة بن عامر	علم النفس	أستاذ تعليم عالي
3	خديجة الزين	أدب عربي	معلمة لغة عربية
4	الزهرة قدة	أدب عربي	معلمة لغة عربية
5	رتيبة بن عمر	أدب عربي	معلمة لغة عربية
6	عبلة عماري	أدب عربي	معلمة لغة عربية

ملحق رقم (02) : اختبار قياس مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة

الاسم:..... **اللقب:**.....

1- مهارة توظيف علامات الوقف: (6 درجات)

ضع علامة الترقيم المناسبة لكل جملة مما يلي داخل القوسين: ،- ؟-.- :- " "-!

- ما أجمل أزهار الربيع ( )

- متى زرت المكتبة آخر مرة ( )

- أحب في بلادي أراضيها المنبسطة ( ) وصحاريها الفسيحة، وجبالها العالية ( )

- قَالَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم( ) ( ) طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ( ) .

2- مهارة اكتمال أركان الجملة: (6 درجات)

أكمل الجمل التالية بما يلي: مصطفى – أتعاون – قبل- مصدر- أثناء- نظافة.

- فتح ..... الكتاب.

- أقول باسم الله .....الأكل

- لا أقاطع الآخرين .....حديثهم.

-أحافظ على .....قسمي ومدرستي.

- .....مع زملائي في حل الواجبات.

- الشمس هي ..... الضوء والحرارة.

3- مهارة استخدام أدوات الربط: (6درجات)

أختر مما يلي أداة الربط المناسبة لكل جملة: و – في – من- إلى- على – بـ

- عادَ أبي سَالماً....السفرِ.

- يسبحُ طائرُ البطِ....الماءِ.

- حب الوطن واجب ....الجميع.

- علقت السمكة ...الصنارة.

- ذهبت مع أبي ....المسجد.

- بِالعِلمِ نُمَيّزُ بَينَ الخَيرِ ...الشَّرِّ والحَقِّ وَالبَاطِلِ.

4- مهارة ترتيب الكلمات لتكوّين جمل مفيدة.(3درجات)

رتب الكلمات الآتية لتكوّن جملاً مفيدة :

- في – الأزهار – الربيع - تتفتح- فصل

.....

- تتساقط – الأشجار - في - أوراق – الخريف .

.....

- الله - سبحان - ما - الربيع ! – أجمل .

.....

5- مهارة تأليف جمل مفيدة من كلمات معطاة. (درجتان)

كون جملاً مفيدة من الكلمات التالية:

العيد :.....

الطائرة:.....

6- مهارة ترتيب الجمل لتكوين قصة: (6 درجات)

أعد ترتيب الجمل التالية لتكوّن قصة مفيدة بوضع الرقم المناسب داخل القوسين:

( ) في أحد أيام الصيف ذهبت نملة إلى النهر لتشرب الماء.

( ) ثم شكرت الحمامة على مساعدتها وإنقاذها.

( ) فحملت الحمامة عودا من الحطب ورمته قرب النملة.

( ) فَزَلّتْ قدمها وسقطت فيه، ولم تستطع الخروج منه.

( ) رأت الحمامة ما حدث للنملة المسكينة.

( ) تعلقت به النملة ونجت من الغرق.

7- مهارة استخدام تعابير سليمة ومناسبة لموضوع الصور المعطاة.(3 درجات)

عبّر عن الصور التالية بجمل مفيدة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....