فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

د. يسري أحمد سيد عيسي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية - جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت الدراسة التي دعمها مركز البحوث التربوية بالكلية إلى معرفة مدي فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية مهارات التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدي عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٠- ١٤٣١هـ متوسط أعمارهم الزمنية (١١,٤٥) سنة بانحراف معياري قدره (٢,١٣)، وتم تطبيق اختبار التعبير الكتابي (إعداد الباحث)، مقياس تقدير الذات (إعداد الباحث)، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء،البرنامج التدريبي المقترح (إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار التعبير الكتابي في اتجاه القياس البعدي، وكذلك توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في التعبير الكتابي، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس تقدير الذات البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في قياس تقدير الذات في اتجاه القياس البعدي، وكذلك

توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مقياس تقدير الذات.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات التذكر - مهارات التعبير الكتابي - تقدير الذات- صعوبات التعلم - تلاميذ المرحلة الابتدائية .

Abstract:

The study aimed at the recognition of the Effectiveness of the training program based on Memory strategies for development written expression skills and its effect on self-esteem among a sample of sixth grade Elementry students with learning disabilities. The study sample consisted of (n= 36) students from a sixth-grader enrolled in learning disabilities at the primary stage in Riyadh during school year 1430-1431 AH, Their mean age was (11.45) months with a standard deviation of (2.13). Written expression test(Prepared by the researcher) self-esteem scale(Prepared by the researcher), Raven Intelligence Progressive Matrices Test, and The suggested training program(Prepared by the researcher) were applied. The study concluded that the existence of statistically significant differences on (0.01) level between the mean of the experimental and control group scores on Written expression Post-Test for the good of the experimental group. There were also statistically significant differences on (0.01) level between the mean of the experimental group mean scores on Written expression Pre and Post-Tests for the good of the Post-Test. In addition, there were no statistically significant differences between the mean of the experimental group mean scores on first and second Written expression Post-Tests, There were also statistically significant differences on (0.01) level between the mean of the experimental and control group mean scores on Self-esteem Post-Scale in for the good of the experimental group. There were also statistically significant differences on (0.01) level between the mean of the experimental group mean scores on Self-esteem Pre and Post-Test for the good of the Post-Test. In addition, there were no statistically significant differences between the mean of the experimental group mean scores on first and second Self-esteem Post-Scale.

المقدمة :

تلعب اللغة دوراً حيوياً في كل مجتمع من مجتمعات العالم كونها وسيلة التعبير والتواصل بين أبناء المجتمع ورمز للهوية الفردية والمجتمعية واداة لحفظ الحضارة والتراث ولإيصال العلم والمعرفة للأجيال القادمة. كما يعد التعبير بنوعيه الكتابي والشفهي من أهم وسائل الاتصال الإنساني بل يمكن القول انه المحصلة الأخيرة التي نسعي إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية. ويعد التعبير أسلوباً طبيعياً من أساليب الحياة يخدم به الإنسان نفسه فإذا كان الإنسان في مواقف الحياة العادية يعبر دون حاجة لتوخي فصيح الكلام بانتقاء الكلمات أو فنية الأسلوب أو الأخطاء اللغوية والنحوية، فإنه بحاجة ماسة إلى هذا كله حين يحاضر أو يلقي حديثاً بالإذاعة أو التلفاز أو حينما يكتب مقالاً لصحيفة أو مجلة (خاطر، ١٩٨٦، ص٢٣).

ويعتقد الكثيرون بوجود علاقة قوية بين القدرة على الكتابة و الخبرات التي يمر بها التلاميذ، فلا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن افكارهم كتابة، وذلك لأن خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين أن التلاميذ الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش اكثر قدرة على التعبير كتابياً عن افكارهم من أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين (السرطاوي، ١٩٨٨، ص٣٤).

والتعبير الكتابي يعطي الطلاب فرصاً للتفكير و التدبر ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة وانتقاء الألفاظ والتراكيب إضافة إلى تنسيق الأسلوب وجودة الصياغة، وأما بالنسبة للمعلم فلا بد ان يفسح المجال امام طلابه للتعرف إلى جوانب الضعف و القوة لديهم ومحاولة علاج الضعف وعليه أيضاً الوقوف على مستوي طلابه ليتخذه أساساً ينطلق منه في دروسه التعبيرية ومن ثم توجيههم

وتشجيعهم (البجة ،١٩٩٩، ص٥٥). فالهدف المنشود من تعليم اللغة في المحصلة النهائية هو تمكين الطالب من إنشاء المقالات وكتابة الرسائل وتدوين أفكاره وخواطره وملاحظاته في أي وقت وذلك بأسلوب فني صحيح وبطريقة مؤثرة في القارئين، وهذا الهدف العريض يحقق قيمة فنية كبيرة عند التلاميذ.

ويشيرالسرطاوي والسرطاوي وخشان وأبوجودة (٢٠٠١، ص ٢٨٤) إلى أنه من أجل اكتساب الحقائق والمهارات والأفكار الجديدة، فإن الذاكرة تساعد الأطفال على الاستفادة من الخبرات السابقة والانتفاع بالخبرات الحالية، كما إنها تعد الأطفال للخبرات الجديدة ومن الممكن أن يعيق القصور في الذاكرة عملية التعلم، وأن يسبب صعوبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات الدراسة ومرحلة الشباب. ومن هنا يمكن القول أن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم.

ومعظم التلاميذ ممن يعانون صعوبات تعلم يجدون صعوبة كبيرة في التعبير الكتابي ولعل من أهم أسباب تلك الصعوبة اعتماد الكتابة بشكل كبير على قدرة الكاتب على وضع خطة لعملية التعبير الكتابي وتنفيذ تلك الخطة وإجراء التعديلات اللازمة، وهذه مهارات تصعب في العادة على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (Roth,2000, P.30) حيث إنهم يعتمدون على الذاكرة في الكتابة فيسترجعون منها ما يعتقدون أنه ملائم ويدونونه، وهذه الطريقة تحد من دور التأمل والتخطيط (Dela Paz&Graham,1997,P.30).

ومن ناحية أخرى يمثل مفهوم تقدير الذات أهمية كبيرة لدي كافة المربين وأولياء الأمور، على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين (Weiten &

(Lioyd, 1997, P.43)، ولقد اضحي أمراً جلياً أن تقدير الذات المرتفع يقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من الضغوط الحياتية (Abel, 1996 , P. 49).

وتقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدي الأفراد وهو عنصر مهم يندرج ضمن تقدير الذات، ويعكس مدي إحساس الفرد بقيمته وكفاءته (Corsini, 1984, P.32) فعندما يكون للأشخاص اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم يكون لديهم تقدير ذات مرتفع، وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضاً، وبعبارة أخرى فإن تقدير الذات هو التقييم العام لقيمة الفرد كما يدركها بنفسه (Weiten & Lioyd, 1997 , P.76).

وينظر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى أنفسهم على أنهم منخفضوا الكفاءة في المجالات التي تتطلب استخدام القدرة العامة، والمهارات الأكاديمية الخاصة، والسلوك والقبول الاجتماعي، ولديهم اداء دراسي متدني نظراً لعدم امتلاكهم مفاهيم ذات أكاديمية سليمة، وأنهم ليس لهم أدني ذنب في نواحي فشلهم، إذ ترجع إلى عوامل أخرى تخرج عن محيطهم الذاتي، وقد يترتب على ذلك انخفاض إدراكهم لذواتهم (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبوجودة،٢٠٠١،ص٢٨٧).

فضلاً عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفشلون في تتبع المهام التي يوكلون بأدائها، مما قد يقودهم إلى الفشل فيها. ومما سبق يتضح أهمية التعبير الكتابي وخطورة ظاهرة صعوبات التعبير الكتابي وتدني مستوي تقدير الذات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا يحاول الباحث الحالي في معرفة مدي فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التذكر لتنمية مهارات

التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة :

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية لمهارات الاستماع والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولي فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضاً. ويعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلي أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك الكلام والقراءة والخط اليدوي والتهجي واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد، وفي ضوء هذه التعقيدات ليس من الغريب أن يواجه الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل (بطرس، ٢٠٠٨، ص٣٠٥).

وعلي الرغم من جهود القائمين على تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم في تطوير منهج التعبير وطرق تدريسه إلا أن ظاهرة ضعف التلاميذ في التعبير، وافتقارهم العديد من مهارات التعبير لا يزال يؤرق الجهات المعنية بالعملية التربوية، وعلي وجه خاص في المرحلة الابتدائية حيث تنتشر ظاهرة الصعوبات الكتابية لدي التلاميذ (النصار، والروضان، ٢٠٠٧، ص٤).

وهذا يضعنا أمام مشكلة أخرى من مشكلات تدريس التعبير الكتابي، وكل هذه المشكلات تحتاج من المعلم أن يضاعف جهوده وإعطاء حصة التعبير القدر الذي تستحقه من الاهتمام. ومن خلال الزيارات الميدانية للباحث لبعض المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، وبعد إجراء المقابلات مع معلمي المرحلة الابتدائية و المختصين بصفة عامة والصف السادس بصفة خاصة تبين للباحث أن الواقع

التعليمي يشير إلى وجود مشكلة فعلية في التعبير الكتابي تؤرق الكثيرين ولازالت إلى اليوم تبحث عن حل، وعملية التعرف على هذه المشكلة وعلاجها عن كثب يستلزم أخذها بالبحث والتقصي.

فأهمية حصة التعبير من جهة وإهمالها المستمر أو إلغاءها وتجاوزها من جهة أخرى أمران متناقضان، وغالباً ما كانت تمر شهور السنة الدراسية كلها دون أن يكتب التلاميذ ما يزيد على موضوعين أو ثلاثة في التعبير لذلك لا بد أن يدرك المعلم أن لحصة التعبير أهمية كبيرة فيعمل على تطوير أساليبه ويتابع أعمال طلابه بدقة وصبر.

وقد أجريت دراسات وبحوث على تدريس مادة التعبير الكتابي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية وأظهرت نتائجها أن ضعف التلاميذ في مقرر التعبير أكبر من ضعفهم في الإملاء والنحو والقراءة، وأن درجة تحقق الأهداف المرجوة من تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة تتراوح بين المتوسطة والقليلة، وأن هناك مجموعة من المشكلات التي تعوق تحقق تلك الأهداف، منها المشكلات التي تتعلق بالمحتوي وطرائق التدريس، كما أن هناك ضعفاً شديداً في توظيف المعلمين مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم التعبير، وأن توظيف معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التعبير الكتابي ضعيف جداً (إسماعيل، ١٩٩٠، الحريشي، ١٩٩١، القحطاني، ١٩٩٨، السيف ١٤٢٥هـ).

وبناءً على ما سبق يتضح أهمية تدريس حصة التعبير الكتابي، وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بالدراسة الحالية والتي تقدم برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التذكر لتنمية مهارات التعبير الكتابي ومعرفة أثره على تقدير الذات لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة :

تسعي الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي :

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على استرايجيات التذكر في تنمية التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدي عينة من تلاميذ بالمرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم ؟

ولتحديد ذلك فإن الدراسة تطرح الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مجالات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

٢- ما مهارات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

٣- ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر في تنمية التعبير الكتابي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

٤- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر في تنمية التعبير الكتابي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

٥- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر على تقدير الذات لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التذكر لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر في تنمية التعبير الكتابي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

٣- معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر على تقدير الذات لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة :

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي :

١- تلبي الدراسة الحالية الحاجة الماسة إلى الاهتمام ببحوث تنمية التعبير الكتابي وخاصة في المرحلة الابتدائية.

٢- إثراء تراث التربية الخاصة بتصور لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدي تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .

٣- إفادة القائمين على تطوير مناهج التعبير، حيث يقدم لهم طريقة حديثة تساعد على تحقيق أهداف المادة بشكل عام، وأهداف التعبير الكتابي بشكل خاص.

٤- مساعدة المسئولين من واضعي و مخططي البرامج التربوية على أن يضعوا في الحسبان استخدام استراتيجيات التذكر الفعالة في تدريس التعبير الكتابي.

٥- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع توصيات تربوية لمعلمي اللغة العربية للتعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي للتخفيف من هذه الصعوبات أو محاولة علاجها.

٦- فتح آفاق جديدة لتجريب استراتيجيات أخرى تساعد في تنمية مهارات التعبير الكتابي بصفة خاصة ومهارات اللغة العربية بصفة عامة.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على :

- عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي مشخصين ومسجلين فعلياً ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدرسة جعفر بن أبي طالب ومدرسة والإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض.
- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠- ١٤٣١هـ.
- بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

مصطلحات الدراسة :

١- **البرنامج التدريبي : Training program**

هو نظام مخطط من المعارف والمفاهيم والمناشط والخبرات التي تقدمها مؤسسة تعليمية ما لمجموعة من المتعلمين فيها بقصد احتكاكهم بها، وتفاعلهم

معها، بشكل يؤدي إلى تعليمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة (مدكور، ١٩٩٣، ص ص١٧:١٣).

ويُعرَّف الباحث البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه التخطيط المنظم لمجموعة من التدريبات اللغوية والأنشطة التربوية التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات التعبير الكتابي وتقدير الذات لديهم، ويتم تنفيذ تلك التدريبات والأنشطة بطريقة معينة خلال فترة زمنية محددة.

٢- الاستراتيجية :

هي مجموعة من الطرق المخططة ذات سمات واضحة يستخدمها التلميذ لتكون عوناً له على الاكتساب الفاعل للمعلومات والمهارات (Wong ,1991,30).

ويعرف الباحث الاستراتيجية إجرائياً بأنها مجموعة من الإجراءات والأفعال والطرائق والأساليب التي يقوم بها المعلم والتلاميذ في تتابع منطقي منظم لتناول مهارات التعبير الكتابي بالتحليل والمناقشة والتخطيط بالأفكار بغرض تنميتها والارتقاء بمستوي تقدير الذات لدي التلاميذ.

٣- التذكر :

هو عملية عقلية عليا نشطة يقوم بها الانسان ولها عدة مراحل تبدأ بعملية الاستقبال الحسي ثم الادراك وتخزين المعلومات وحفظها، ويمكن التأكد من حدوثها من خلال عدة عمليات عقلية أهمها التعرف والاسترجاع (رياض، ٢٠٠٤، ص١٢٢) .

ويعرف الباحث التذكر إجرائياً بإنه عملية عقلية معقدة تشتمل على ترميز وتشفير المعلومات وتخزينها واسترجعاها بنجاح للاستفادة منها في اكتساب المعلومات الجديدة.

٤- التعبير الكتابي :

هو امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الشعور إلى الآخرين كتابة، مستخدماً مهارات لغوية من مثل قواعد الكتابة : إملاء وخطاً، وقواعد اللغة: نحواً وصرفاً، وعلامات الترقيم: نقطة، فاصلة، تعجب، استفهام وغيرها (أبو أصفر، ١٩٩٨، ص٣٠).

كما عرفت وزارة التربية والتعليم السعودية (١٤٢٤) التعبير الكتابي بأنها التعبير بالقلم عما في النفس من مشاعر وأفكار، ومن أمثلته: المقالة، الرسالة، التقرير...

ويعرف الباحث التعبير الكتابي إجرائياً بأنه عملية فكرية معقدة يمر بها من خلالها المتعلم قبل وأثناء وبعد الكتابة، حيث يقوم بالتخطيط للكتابة وتنظيم الأفكار والتعديل والتحرير، ويتحدد ذلك بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار التعبير الكتابي المستخدم في الدراسة .

٥- تقدير الذات : Self- Esteem

هو خبرة الفرد في أن يكون قادراً على إدارة ومعالجة تحديات الحياة والشعور بأنه جدير بالسعادة (روربرت و. ريزونر، ١٩٩٩، ص ٢).

ويعرف الباحث تقدير الذات إجرائياً هو الطريقة التي ينظر بها الفرد عن نفسه، ويكون فكرته عنها بشكل إيجابي بما تتضمنه من شعور بالرضا عن ذاته و الثقة بنفسه واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة، ويتحدد ذلك بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة.

٦- المرحلة الابتدائية :

هي المرحلة الأولي في السلم التعليمي ومدة الدراسة بها ست سنوات ويكون سن التلاميذ عند الالتحاق بها ست سنوات.

٧- صعوبات التعلم Learning disabilities :

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم على الاختبارات التحصيلية وبين أدائهم المتوقع على اختبارات الذكاء ويظهر هذا التباعد في صورة صعوبات في (القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو إجراء العمليات الحسابية، أو الحديث والتعبير الشفهي)، وذلك كنتيجة لاضطراب في العمليات المعرفية الأساسية مثل (الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير)، مع استبعاد ذوي الإعاقات الحسية (سمعية أو بصرية أو حركية)، وكذلك المضطربين انفعالياً، والمتأخرين عقلياً، والمحرومين ثقافياً وبيئياً (الزيات، ٢٠٠٧، ص٣٤).

ويعرف الباحث إجرائياً التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي هم التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في الأداء على اختبار التعبير الكتابي المستخدم في الدراسة، ويعانون من ضعف وقصور في تقدير الذات، ولا يعانون من اية إعاقات حسية أو عضوية واضحة أو أي حرمان ثقافي أو اجتماعي، ودرجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء تساوي أو تزيد عن قيمة المئيني (٥٠) وذلك بالنسبة للمعايير المئينية للاختبار والذي يمثل المستوي المتوسط أو الأعلى في القدرة العقلية أو الذكاء.

الإطار النظري للدراسة

١- التعبير الكتابي :

اللغة أصلاً هي وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل بين بني البشر فهماً وإفهاماً، واللغة هي أداة الفكر، فنحن نفكر باللغة، ويمكننا القول أن الحيوانات لا تفكر لأنها لا تملك لغة، والتعبير هو أداتنا إلى هذا التوصل، وهو أدائنا للبوح عن مكنون الفكر والحس، إذ يصعب على الإنسان أن يعيش دون أن يتحدث أو يكتب، فالإنسان إن لم يجد شخصاً يحاوره، فإنه يحاور نفسه سراً أو جهراً، الا تجد أشق من وسائل العقاب، أن يسجن الإنسان في سجن انفرادي فلا يجد أحداً يتحدث إليه.

ومن هنا نستطيع القول أن التعبير هو الهدف النهائي للغة، وأن المهارات اللغوية الأخرى : كتابة وقراءة، نحواً وصرفاً كلها وسائل لغاية واحدة في التعبير، وتفشل كل محاولاتنا لتدريس اللغة إن فشلنا في تمكين الطالب مهارات التعبير، ونستطيع بعد ذلك أن نقرر أن اللغة مرادفة للتعبير، وأن التعبير هو اللغة منطوقة أو مكتوبة.

ويعد التعبير وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض افكارهم ومشاعرهم حيث يمتاز بين فروع اللغة العربية بأنه غاية وغيره من الفروع وسائل معينة عليه (عبيد، ٢٠٠٠، ص٢٢).

والتعبير الكتابي يعطي الطلاب فرصاً للتفكير و التدبر ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة و انتقاء الألفاظ والتراكيب إضافة إلى تنسيق الأسلوب وجودة الصياغة، وأما بالنسبة للمعلم فلابد أن يفسح المجال أمام تلاميذه للتعرف إلى جوانب الضعف والقوة لديهم ومحاولة علاج الضعف وعليه أيضاً الوقوف على

مستوي تلاميذه ليتخذه أساساً ينطلق منه في دروسه التعبيرية ومن ثم توجيههم وتشجيعهم (البجة، ١٩٩٩، ص ٤٤).

فيستمد التعبير أهميته من أهمية اللغة في حياة الإنسان، كما يستمد أهميته التربوية من مكانته المتميزة بين المواد الدراسية، ومن إسهامه المنتظر في تكوين شخصية التلاميذ اللغوية، فالتعبير هو القالب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة، ويمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وعواطفه وخبراته الحياتية والإفصاح عنها تحدثاً أو كتابة بلغة عربية سليمة ومعبرة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤، ص١٠).

وحتي يتسني لنا أن نفهم لا بد أن نمتلك قدرة إدراك معاني الرموز المسموعة فنفهم ما نسمع، وأن ندرك معاني الرموز المكتوبة فنقرأ المكتوب ونفهمه ، ولنكون قادرين على التعبير لابد من امتلاكنا مهارة الكتابة، لنعبر كتابياً، ومهارة التحدث لنعبر شفوياً.

الأهداف العامة للتعبير الكتابي :

تتحدد أهداف التعبير الكتابي فيما يلي :

- استخدام المهارات اللغوية المختلفة التي اكتسبها من خلال تعلم فروع اللغة المختلفة.
- تحديد الفكرة واستقصاءها من جوانبها المختلفة بتعمق يتناسب مع مستوي نموه اللغوي.
- بناء الجملة فالعبارة بشكل سليم.

- ربط الفقرات بعضها ببعض بشكل متساو يقود إلى البناء الكلي للفكرة أو الإحساس المعبر عنه.
- استخدام الأنماط اللغوية المختلفة القادرة على نقل ما يريد أن يعبر عنه.
- استخدام الصور الفنية الجميلة مما يضفي على الموضوع طلاوة وجمالاً.
- الاستفادة من قراءاته وخبراته في إثراء مضمون الموضوع المعبر عنه.
- الاستشهاد بمحفوظة من القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر والحكم والأمثال لإغناء مواضيع التعبير المختلفة.
- استخدام علامات الترقيم المختلفة، مما ييسر على القارئ التفاعل مع الموضوع. (عبيد، ٢٠٠٠، ص٢٧).

أنواع التعبير الكتابي :

ينقسم التعبير الكتابي إلى نوعين هما :

١- **التعبير الوظيفي:** ويهدف إلى تسهيل الاتصال بالناس من أجل قضاء الحاجات المعيشية من مثل (كتابة الرسائل، والإرشادات، والتعليمات والتقارير) وغيرها. ويشترط في هذا النوع من الكتابة المباشرة وإيصال الرسالة بأقصر الطرق دون تطويل.

٢- **التعبير الإبداعي:** ويهدف إلى نقل الأفكار والأحاسيس بطريقة شائقة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقته، ومن ذلك الكتابة الفنية بأنواعها المختلفة مثل (المقالة، والقصة القصيرة والرواية والمسرحية وفنون الشعر) (البجة، ١٩٩٩، ص ٤٦).

٢- التذكر :

إن نجاح الفرد في مواجهة المشكلات الحياتية يعتمد بدرجة كبيرة على المعلومات والمعارف التي قام بتخزينها في ذاكرته من أجل استرجاعها عند الطلب ، وفي الواقع فإن المتعلم يحتاج إلى كثير من المعلومات التي خزنها اثناءدراسته لتساعده على الفهم واستيعاب المعلومات الجديدة من خلال عمليات الربط داخل الذاكرة ولكي تكون جاهزة عند استدعائها للإجابة عن أسئلة الامتحان ، وبالتالي فعملية التذكر عملية ضرورية لكل فرد حتي يستطيع أن يمارس حياته بشكل طبيعي.

ويشير شلبي (٢٠٠١، ص ١٣٠) إلى أن مفهوم الذاكرة يعني العملية أو العمليات التي تخزن وتحتفظ فيها بالمعلومات الجديدة المكتسبة لحين استدعائها.

ونحن لا ننسي كل ما تعلمناه وفي المقابل فأننا لا نتذكر كل ما تعلمناه أي أن النسيان حقيقة واقعية مثله مثل التذكر، ولكي نتغلب على المشكلات التي تواجهنا فإننا يجب أن نستخدم مجموعة من الأسالسب والاستراتيجيات التي تساعد على تحسين الذاكرة (رياض، ٢٠٠٤،ص ٦٦).

ويذكر (شلبي ٢٠٠١، ص١٣١) أن دقة الاستدعاء تعتمد على ثلاث عمليات منفصلة هي :

أولاً : نحن نرمز أو نترجم المعلومات الواردة في رموز عصبية نستطيع أن يعالجها المخ.

ثانياً: نضع المعلومات في مخزن لكي نستطيع أن نتذكرها فيما بعد.

ثالثاً : يجب أن تكون لدينا القدرة على أن نجد ونكتشف المعلومات المخزونة عندما نحتاجها فيما بعد من خلال عملية الاسترجاع.

ومن هنا فإننا نتوصل إلى أن عملية التذكر قابلة للتحسين والتطوير، وهذا ما نسعي اليه للمتعلم كي يستطيع متابعة تعلمه. وقد أرجع العلماء عملية النسيان إلى عدة عوامل هي فشل عملية الترميز Encoding او فشل عملية التقوية Consolidationأو فقدان الذاكرة أو عملية الاضمحلال أو التداخل (رياض، ٢٠٠٤، ص١٣١).

مفهوم التذكر:

ترتبط عملية التعلم بعمليات عقلية كثيرة ومنها: التذكر والنسيان، التصور والتخيل، الإدراك والإنتباه، تداعي المعاني، الاستدلال والاستنباط، والاستقراء.

والتذكر عملية حيوية تبدو بوضوح في حياتنا، وذلك لأن كل حادثة مهما كان شانها لا بد ان تترك آثارها في شعورنا او في لا شعورنا، ويظل هذا الأثر قائماً تحت الطلب وقتما نستدعيه فيحضر، فتسمي هذه العملية تذكر او يغيب فيسمي نسيان، ولهذا نقول التذكر والنسيان عملية جانبها الإيجابي هو التذكر، وجانبها السلبي هو النسيان علما أن للنسيان إيجابياته.

ومن الواضح ان فهم الذاكرة والاهتمام بها يعتبر أساسياً لفهم التعلم، فلا يمكن أن يكون تقدماً من محاولة لأخرى إلا بتذكر شئ من المحاولات السابقة، فالكفاءات تبني بناءً، فكيف نتعلم إذا فقدنا ذاكرتنا والذاكرة تتوقف على شروط عامة متعلقة بالفرد كالعمر والذكاء والصحة الجسمية والنفسية، وشروط متعلقة بالمادة المتذكرة والظروف العامة، وهناك فرق بين التذكر والتفكير والتخيل وهي كلمات متجاورة متداخلة.

أما التفكير لا يختص فقط بخبرات الماضي، التي هي جوهر عملية التذكر، والتي يأخذ منها التفكير ما يناسب الموقف المفكر فيه ليعيد تنظيمها وترتيبها ليواجه المشكلات التي تقابله في حاضره ومستقبله، التفكير مظهر من مظاهر الذكاء يمكن تنميته وتطويره، ومن أغراض التربية والتعليم هو إكساب المتعلم العادات الفكرية السليمة وتنميتها. أما التخيل فإنه في بعض صوره كأحلام اليقظة يعتمد على علاقات غير حقيقية وغير موجودة في عالمه الحسي ليبني عليها تصورات وحلولاً للمشكلات الحقيقية أو الافتراضية التي تواجه الفرد، كذلك يجب أن لا ننكر الدور الذي يلعبه التخيل في عملية التفكير (إبراهيم، ١٩٨٥، ص٢٥٣).

وقد أشار العتوم (٢٠٠٥، ص٢٩١) إلى أن التذكر هو قدرة عقلية معرفية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية من إدراكات و أفكار ومشاعر، وهذا الاسترجاع يتم إما:

- تلقائياً : كأن يخطر ببالنا صورة شخص أو يتردد في اذهانا بيت شعري دون أن نبدي من ناحيتنا أي جهد أو محاولة واضحة.
- باستدعاء أو استرجاع إرادي (متعمد) : لشيء سبق وأن تعلمناه مثلما يفعله التلميذ وقت الامتحان مثلا.
- بالتعرف: كأن اتعرف على شخص من خلال صوته أو رؤيته.

و يمكن القول أن عملية التذكر تتوقف على عناصر منها:

١- مقدار التعلم: فالشيء الذي تعلمناه جيداً نتذكره جيداً لمدة أطول.

٢- الوقت: فكلما طال الوقت بين تعلم شيء ماومحاولة تذكره بعد ذلك زادت احتمالات نسيانه، وهنا تظهر أهمية المراجعة وإعادة التمرين في فترات

متقاربة حتي نحتفظ بما تعلمناه ونثبته، وللمعلم الدور الكبير في تثبيت المعلومات عند المتعلم، من جملة ما يفعله المعلم هو تذكير التلاميذ من حين لآخر خلال الدرس بالقوانين مثلا والمعلومات لحفظها في ذاكرة المتعلم.

٣- درجة الفهم: يختلف مقدار التذكر باختلاف درجات فهمنا للمادة التي نتعلمها.

٤- الدوافع والرغبات والميل:الخبرات السارة نميل إلى تذكرها أكثر من السيئة.

مراحل التذكر:

نحدد مراحل التذكر فيما يلي :

أولا: الحفظ :

وهو القدرة على التحصيل وتخزين المعلومات، وهو نوعان: تلقائي، ومتعمد في ميدان التعليم وهناك استراتيجيات في الحفظ عند كل شخص وحسب المادة المتعلمة.

ثانيا: الاسترجاع :

وهو استحضار ما حفظه الإنسان ووعاه في الماضي إلى الحاضر، وهو كالحفظ نوعان: تلقائي، ومتعمد، والعامل الأكبر في سهولة الاسترجاع هو الربط، فقوانين الترابط لها أكبر الأثر في استرجاع، والروابط المنطقية تعتبر ذات اهمية (كربط أرقام الهاتف بحوادث تاريخية مهمة لنا).

ثالثاً: التعرف :

هو معرفة أن ما نسترجعه سبق أن مر بنا حقيقة، وأنه جزء من خبرتنا، والتعرف أسهل من الاسترجاع الذي نجد صعوبة في استحضار ما حفظناه.

رابعاً : التحديد:

أي تحديد الزمان والمكان الذي وقعت فيه التجارب والخبرات في الماضي.

أنواع التذكر:

يمكن تقسيم التذكر إلى عدة أنواع حسب موضوعاته وهي:

- ذاكرة لفظية : تساعد صاحبها على تذكر الألفاظ وإعادتها ثانية دون اهتمام بمعانيها كاسترجاعنا لقصيدة شعرية.
- ذاكرة عقلية: تهتم بالمعاني أكثر من إهتمامها بالألفاظ، فهي تقدر على استعادة المواقف الماضية واسترجاعها، كتذكر حوادث قصة وتسلسلها، أو معاني قصيدة، أو تلخيص عناصر محاضرة من غير تذكر الألفاظ والعبارات التي قيلت.
- ذاكرة حسية: يمكنها استعادة كل المؤثرات الحسية بصرية كانت أو سمعية أو ذوقية بكل تفاصيلها ومميزاتها(أبو جادو، ١٩٩٨، ١٩٢).

ويمكن القول أن العوامل التي تؤثر على التذكر لدى المتعلمين يمكن حصرها فيما يلي:

١- عوامل خاصة بالمتعلمين.

٢- عوامل خاصة باعداد المواد المتعلمة.

٣- عوامل تتصل بطريقة الحفظ.

وبالتالي فإننا نستطيع تحسين وتقوية الذاكرة من خلال التغلب على العوامل المسببة للنسيان ووضع مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على

تحسين الذاكرة والتي تقوم على طبيعة المتعلم، والمادة المراد تعلمها وطريقة الحفظ.

ولو نظرنا إلى الذاكرة البشرية لوجدنا أن لها ثلاث عمليات :

- الترميز: أي إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها ليضمن وصول المعلومات إلى الذاكرة الدائمة.
- التخزين أو الاحتفاظ : تخزين مؤقت في الذاكرة القصيرة، ودائم في الذاكرة الطويلة لاستخدام المعلومات وقت الحاجة.
- الاسترجاع أو التذكر: استدعاء أو استخراج المعلومات المخزنة واستعمالها (المرجع السابق، ص ١٩٢).

استراتيجيات التذكر :Memory Strategies

اتفق الكثير من علماء النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدي إمكانية مضاعفة الذاكرة الانسانية وذلك من حيث فاعليتها Efficiency وسعة استيعابها Memory Capacity وكذلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال تفعيل استراتيجيات التذكر كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار الهائل للمعلومات.

ومن أهم استراتيجيات التذكر التي شملتها الدراسة الحالية يمكن حصرها فيما يلي:

أ- استراتيجيات التشفير:

- استرتيجية التسميع Rehearsal.
- استراتيجية الارتباط / التنظيم Association/ Organization.

- استراتيجية التوضيح اللفظي Verbal Elaboration.
- استراتيجية التخيل Imagery.

ب- استراتيجيات الاسترجاع: Retrieval.

ويقصد باستراتيجية التسميع تكرار المعلومات التي سيتم تذكرها، وتستخدم هذه الاسترتيجية في التعلم القائم على الحفظ (Wilhite & Payne,1992,66)

بينما استراتيجية الارتباط / التنظيم تستخدم في تذكر المعلومات التي تبدو للوهلة الأولي انها غير مترابطة لأنها تقوم بتنظيم وتصنيف وربط هذه المعلومات وتسهم بشكل مباشر في الأداء الأكاديمي (Bellezza,1981,247-275) كذلك تعد هذه الاستراتيجية مؤشراً جيداً للنجاح الأكاديمي في المرحلة الجامعية (Van Dyk & Van Dyk,1994,239-245) ويقصد باستراتيجية التوضيح اللفظي ربط المعلومات الجديدة وغير المألوفة بالمعلومات والمعرفة السابقة حتي تصبح ذات معني للمتعلم وتعتبر مثالاً للمعالجة الأعمق والتي تؤدي إلى تذكر افضل (Armbruster & Campione,1985,318)

اما بالنسبة لاستراتيجية التخيل فإنها تعني ابتكار صور عقلية ترتبط بالنص المقروء وهي تؤدي إلى تحسين تذكر هذا النص (Higbee, Markland & Crandall,1991,65-76)

اما بالنسبة لاستراتيجيات الاسترجاع فتعني التطبيق الواعي لاستراتيجيات التذكر اثناء مرحلة الاسترجاع في الذاكرة، ويكون التركيز على ما يتم عمله اثناء مرحلة الاسترجاع في التذكر لا على ما يتم عمله اثناء مرحلة التشفير في التذكر (Van Ede & Coetzee,1996,89).

ويجب التنويه إلى أن استراتيجيات التذكر المناسبة والتي يتم استخدامها من قبل المتعلمين تحتاج إلى أساليب استذكار تتلائم معها حتى يؤدي ذلك إلى الوصول إلى أداء أكاديمي جيد (الشريف وسيد وسيد، ١٤٢٤هـ، ١٧٨).

٣- صعوبات التعلم :

يعتبر مصطلح صعوبات التعلم Learning disabilities من المصطلحات الحديثة نسبياً في مجال التربية الخاصة، وكان قبل عام ١٩٦٢ معظم الاهتمام مقتصراً على المشكلات التعليمية المتعلقة بالتأخر الدراسي، والتخلف العقلي والمشكلات الانفعالية، وكان الخلط أكثر وضوحاً بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، ومن هنا جاء الاهتمام بمصطلح صعوبات التعلم، ويشير مفهوم صعوبات التعلم إلى الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم على الاختبارات التحصيلية وبين أدائهم المتوقع على اختبارات الذكاء ويظهر هذا التباعد في صورة صعوبات في (القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو إجراء العمليات الحسابية، أو الحديث والتعبير الشفهي)، وذلك كنتيجة لاضطراب في العمليات المعرفية الأساسية مثل (الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير)، مع استبعاد ذوي الإعاقات الحسية (سمعية أو بصرية أو حركية)، وكذلك المضطربين انفعالياً، والمتأخرين عقلياً، والمحرومين ثقافيا وبيئياً (الزيات، ٢٠٠٧، ص١٠٠).

ويوضح سليمان (٢٠٠٣،ص٣٣) أن صعوبات التعلم قد لاقت من قبل المتخصصين في ذلك المجال اهتماماً كبيراً باعتباره واحداً من مجالات التربية الخاصة، ومن بين هؤلاء المهتمين بهذا المجال علماء التربية الخاصة والتربية البدنية وعلماء الأعصاب وأطباء العيون Op - Mologistes والبصريات Op-Rists، وأطباء الصحة، وعلماء النفس.

ويشير " شانج " Chang إلى أهمية إعداد البرامج العلاجية العملية للأطفال ذوي صعوبات التعلم لإكسابهم مهارات الكتابة والتعبير الكتابي وذلك بواسطة التدريب على الممارسات المستمرة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأوضحت النتائج ذلك الدور الفعال للبرامج العلاجية في تحسين نسق الكتابة وزيادة المهارات المعرفية (Chang,1993,1561).

ولقد اثبتت العديد من الدراسات Miller, Catts,&et.al., 2002, 2001 أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من بطء في معالجة المعلومات مما يؤدي معه إلى فقد للمعلومات المستدخلة خلال عملية المعالجة مما يترتب عليهل صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي، وبطء في الاستجابات على المهمات اللغوية، كما أظهرت النتائج ضعفاً لغوياً أي ضُعفاً في الحصيلة اللغوية والمفاهيمية بسبب التجهيز والمعالجة للمعلومات (بطرس، ٢٠٠٨، ص ٢٥٧).

فالطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الأشياء، والمشكلة لا تكمن في ذاكرة طويلة المدي، أو قصيرة المدي، ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية، وقد لوحظ أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفاً في الامتحانات التي تتطلب الذاكرة، مثل: إدراك كلمات، وأرقام، وحقائق، وعلي المعلم أن يراعي ذلك أثناء التدريس والامتحانات وهذا من التطبيقات التربوية لنظرية الذاكرة.

ومن العوامل التي تؤثر على الذاكرة: شدة الانتباه عند الطالب، وطبيعة المادة، والاهتمام بالموضوع، وبمقدار التمرين، والتعلم الزائد.

ويتضح من ذلك أن فئة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى المزيد من العناية والاهتمام وذلك بتقديم الخدمات التربوية والاستراتيجيات والبرامج التي تساعدهم على تخطي الصعوبات التي تواجههم في جميع المجالات.

٤- صعوبات التعبير الكتابي :

تعبير الكتابة واحدة من أرقي أشكال الاتصال، وتعتبر قياساً بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد اتقنوا مهارات الاستماع، والمحادثة والقراءة، ومن هنا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثل عائقاً واضحاً في طريق اتقان الكتابة، وتظهر صعوبات الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أشكال مختلفة مثل عدم الدقة في رسم الحروف وضعف في التهجي الصحيحة وحذف لبعض الحروف والمقاطع، وأخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبوجودة، ٢٠٠١،ص٤٣٧).

فإن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة التعبيرية إنما يعانون من مشكلات في تحويل الأفكار إلى وسائل اتصال مكتوبة، وتعود المشكلة في الأساس لدي هؤلاء التلاميذ إلى صعوبات في اللفظ والكتابة، وكذلك إلى صعوبات في فن الكتابة كالترقيم وتكبير الحروف، ولكي يكون الفرد ماهراً في التعبير الكتابي، يجب عليه أن يطور مهارات وقدرات في فهم اللغة بحيث تتضمن الكلام، والقراءة، والتهجي والكتابة اليدوية، والترقيم، واستخدام المفردات والقواعد، وعندما تؤخذ تعقيدات الكتابة التعبيرية بعين الاعتبار، فليس من المستغرب ملاحظة أن صعوبات التعلم لدي التلاميذ تجعلهم غير قادرين على استخدام الكتابة كوسيلة من وسائل الاتصال (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبوجودة،٢٠٠١،ص ٤٣٩).

فالكتابة التعبيرية الناجحة تتطلب معرفة التلاميذ بالاستراتيجيات الفعالة وتطبيق تلك الاستراتيجيات مع الوعي بكيف ومتي تستخدم؟

٥- تقدير الذات :

بدأ مصطلح تقدير الذات في الظهور في أواخر الخميسينيات، و أخذ مكانه بسرعة في كتابات الباحثين والعلماء بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات، مثل مفهوم الذات الواقعية ومفهوم الذات المثالية ومفهوم تقبل الذات، ثم ظهر مفهوم تقدير الذات الذي يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته، ومنذ أواخر الستينات أصبح مصطلح تقدير الذات أكثر جوانب مفهوم الذات شيوعاً واستخداماً بين الكتاب والباحثين.

ويشير كوبر سميث Cooper smith إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدي اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (الدريني، و سلامة، ١٩٨٤، ص ٤٨٤)

بينما يري فهمي والقطان (١٩٧٩، ص٧١) أن تقدير الذات هو عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح. ويذكر ايزاكسIsaacs (1982,5) أن تقدير الذات هو الثقة بالنفس والرضي عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأن لديه من القدرة ما يجعله نداً للآخرين. ويري كامل (١٩٩٣، ص ص ١٧٣- ١٧٤) أن تقدير الذات يتمخض عن وعي أو رؤية سليمة موضوعية للذات فقد يغالي الفرد في تقديره لذاته، ويصاب بما

يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم مرضي خبيث في ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين ويبحث عن الكلام بدون عمل والعدوانية اللفظية، أو أن الفرد قد لا يعطي نفسه حقها ويحط من قدرها وبالتالي ينحدر بذاته نحو الدونية والإحساس بالنقص، وأخيراً فقد يكون الفرد متزنا يجمع بين الكبرياء الحميد والتواضع واحترام الآخرين .

مما سبق يتضح أن تقدير الذات هو الطريقة التي ينظر بها الفرد عن نفسه، ويكون فكرته عنها بشكل إيجابي بما تتضمنه من شعور بالرضا عن ذاته والثقة بنفسه واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة، وأن كل التعريفات السابقة انما تؤكد الدور الاجتماعي أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته، وهذا يوضح أهميه التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات لدي الفرد.

العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات :

يذكر وولف Wolf إن إدراك الذات عن طريق الاستدماج والإسقاط يكون في مجمله استدماج الحسن وإسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماماً مما يجعل الزيادة في جانب تسبب النقصان في الجانب الآخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرضه لعوامل دينامية ذاتية تؤثر فيه، وبعبارة وولف نجد أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخاص بالذات فانه يتوتر انفعالياً ويمكن أن نفترض أن غياب التعرف على الذات هو في حقيقته مقاومة للتعرف على الذات لذي نصل إلى افتراض أن العوامل الدينامية الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها (فائق، ١٩٩٣، ص ١٨٥).

وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض :

١- عوامل تتعلق بالفرد نفسه:

فلقد ثبت أن درجه تقدير الذات لدي الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعني أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك على نموه نمواً طبيعياً ويكون تقديره لذاته مرتفعاً، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.

٢- عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية :

وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربي ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

- هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة؟
- هل يقرر لنفسه ما يريد؟
- ما نوع العقاب الذي يفرض عليه؟
- نظره الأسرة لأصدقاء الفرد (محبه أم عداوة)؟

وخلاصه القول أنه بقدر ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما تؤدي إلى درجه عالية من تقدير الذات (فهمي والقطان، ١٩٧٩، ص ٧٨).

ويذهب عبد الفتاح(١٩٨٧،٢١ص) إلى أن العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يَستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيىء للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فأن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع

تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض، كذلك فان نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها.

دراسات سابقة :

تم استقصاء مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي :

توصلت دراسة فيجن Fagan(1984) إلى فعالية بعض استراتيجيات التذكر مثل اللفظية الأوائلية وأكدت على أن القصة تلعب دوراً مهماً في تعلم المفردات المحسوسة والمجردة سواء في الاسترجاع الفوري Immediate recall أو الاسترجاع المرجأ Delayed recall ، كما أكدت على تفوق استراتيجية القصة في استرجاع الكلمات المحسوسة وتفوق اللفظية الأوائلية في استرجاع الكلمات المجردة. بينما هدفت دراسة عواد (١٩٨٨) إلى تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة ثم تقديم برنامج لعلاجها، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإدارة شبين القناطر، وتوصلت الدراسة إلى إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس البعدي لدي المجموعة التجريبية.

أما دراسة بين Pain(1991) استهدفت إلى تفسير الفروق بين إدراكات التقدير الذاتي للكفاءة الأكاديمية والعزو والدافعية الذاتية الداخلية الأكاديمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتوسطي التحصيل من ستة مدارس مختلفة في التعليم العام، تضمنت الدراسة ٥٠ تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوسطي عمري ١١.١ سنة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن هناك فروق ذات

دلالة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم متوسطي التحصيل في مفهوم الذات الأكاديمي في أبعاد القدرة العامة والقدرة الحسابية والقدرة القرائية والثقة في الأداء المدرسي. وهدفت دراسة باربر وآخرين Barber et al (1992) إلى معرفة أنماط السلوك الوالدي لدي كلا الثقافتين الأمريكية والألمانية والمقارنة بينهما، وعلاقة هذه الأنماط بتقدير الذات لدي هؤلاء المراهقين ذكور وإناث، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين إدراك الأبناء (الذكور والإناث من كلا المجموعتين) للدعم العام من قبل الأم واحتقار الذات لديهم.

وتوصلت دراسة شورت Short(1993) إلى تحسن في أداء الذاكرة وذلك بإرتباطه مع العمر والمستوي المهاري، في حين كانت الفروق بين مستوي العمر والمستوي المهاري غير مترابطة في مهام ماوراء الذاكرة واستراتيجياتها وذلك على عينة من الطلاب متوسطي ومنخفضي التحصيل الدراسي. أما دراسة هيشتمان Hechtman(1993) هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والمستوي الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي لدي الطفل المعوق، و أشارت بعض نتائجها إلى إنه يوجد ارتباط سالب بين تقدير الذات والمستوي الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي لدي الطفل المعوق، أيضاً يميل الطفل المعوق أن ينسب فشله الأكاديمي والاجتماعي إلى عوامل خارجية ليست في نطاق تحكمه، كما أنهم أقل سعادة.

بينما دراسة هينشو Hinshaw(1994) هدفت إلى دراسة بعض اثر بعض المتغيرات الوجدانية واللامعرفية على الانتباه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و أوضحت أن تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى عجز انتباه Hyperactivity فوضي، كآبة، أيضاً علاقات سيئة مع الأقران لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عدوان.

ودراسة الزهراني (١٩٩٥) هدفت إلى تحديد مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى أن مطالب التعبير الكتابي في الصف الثالث المتوسط تتلخص في سبع عشرة كفاية منها (تحديد فكرة الموضوع، تحليل الموضوع، إتقان اللغة العربية الفصحي، استخدام علامات الترقيم..). أما دراسة كومر Comer (1996) هدفت إلى تحسين مهارات الكتابة الوظيفية لدي طلاب المدارس العليا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن النضج والتعليم لهما تأثير كبير على نمو مهارات الكتابة الوظيفية لدي طلاب المدارس العليا وأن تنمية الكتابة تساعد على التحصيل.

وحاولت دراسة العرفج (١٩٩٨) تحديد مواقف التعبير الكتابي لدي تلميذات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وأسفرت نتائجها عن حصر المواقف الكتابية التي تمارسها تلميذات المرحلة المتوسطة وتلميذات المرحلة الثانوية، واقتراح موضوعات تعبير لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية. وهدفت دراسة القحطاني (١٩٩٨) إلى التعرف على مدي توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، استخدم الباحث اختبار التعبير الكتابي وبطاقة ملاحظة، وأسفرت النتائج عن وجود ضعف شديد في توظيف المعلمين مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم التعبير.

وحاولت دراسة المنيفي (١٩٩٩) تتبع تطور التعبير الكتابي لدي تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من خلال نقصان أخطائهن، وأظهرت النتائج حدوث تطور إيجابي على أخطاء التلميذات في بعض المباحث الإملائية والنحوية والأخطاء التي ترجع إلى الخط، حيث تقل الأخطاء بارتقاء التلميذات من صف دراسي إلى صف آخر أعلي منه. بينما دراسة "ليري" Leary (1999) هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام المنظمات الشكلية التي تقوم على التخطيط

والمراجعة كاستراتيجيات تذكر في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٤١) تلميذاً في حين كان عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٧)تلميذاً تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريسي باستخدام المنظمات الشكلية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة تعزي إلى أثر البرنامج.

أما دراسة شلبي (٢٠٠٠) هدفت إلى الكشف عن مدي ارتباط الذاكرة العاملة بالتحصيل الأكاديمي العام، والنوعي، والكشف عن مصداقية مستوي كفاءة الذاكرة كمتنبئ بالتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) تلميذاً وتلميذة، وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة التحصيلية في المواد الدراسية ودرجاتهم على جميع مهام قياس الذاكرة العاملة في تباين مستوي التحصيل الأكاديمي. بينما استهدفت دراسة مسلم (٢٠٠٠) تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في فنون المقال والوصف والترجمة باستخدام برنامج مقترح يعتمد على التعيينات والمناقشة وعرض النماذج الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية، وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المقترح، كما أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في تنمية المهارات. وهدفت دراسة السيف (٢٠٠٤) إلى التعرف على مدي توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليم مادة التعبير للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وأسفرت نتائج الدراسة أن توظيف المعلمات - عينة البحث - لمهارات التعبير الكتابي كان ضعيفاً جداً وأن المهارات التي وظفتها عينة الدراسة حظيت بنسب منخفضة ولم توظف بالشكل المطلوب، وأن هناك مهارات لم توظف إطلاقا مثل مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش ومهارة اختيار العنوان المناسب.

وهدفت دراسة خلف (٢٠٠٥) إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي يقوم على استخدام القصة في مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدي طالبات الصف الرابع الأساسي، و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارة القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة أبو نوارة (٢٠٠٥) هدفت إلى التعرف على مشكلات تدريس التعبير لدي الطلاب في الصفوف من الخامس الأساسي وحتي السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين،كما هدفت التعرف إلى اقتراحاتهم لحلها، وقد تكونت عينة الدراسة وهي المجتمع نفسه من مائة وواحد وخمسين معلماً ومعلمة في مدارس الذكور والإناث التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولي، وأشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمعلم وأهمها قلة إشراك المعلم الطلاب في تصحيح أخطائهم، ومجموعة أخرى من المشكلات المتعلقة بالطالب وأهمها ضعف الطلاب في قواعد الكتابة الإملائية.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لمجموعة الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

١- أهمية دراسة التعبير الكتابي وضرورة تنمية مهارته ودور استراتيجيات التذكر الواضح والفعال في عملية التعلم، ويتضح ذلك من دراسة فيجن Fagan(1984) ودراسة كومر Comer(1996) ودراسة "ليري" Leary (1999) ودراسة مسلم (٢٠٠٠) ودراسة خلف (٢٠٠٥) حيث أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية التعبير الكتابي، بينما ركزت دراسة السيف(٢٠٠٤) على التعرف على مدي توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليم مادة التعبير ومن أهم النتائج التي أشارت إليها أن المهارات التي وظفتها عينة الدراسة حظيت بنسب منخفضة ولم توظف

بالشكل المطلوب، وهذا ما يؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التعبير الكتابي لما له من أهمية ودور واضح في تقدم الأداء اللغوي للمتعلم بشكل عام.

٢- معظم الدراسات التي تناولت التعبير الكتابي أجريت على المرحلة المتوسطة والثانوية ويتضح ذلك من دراسة كل من القحطاني(١٩٩٨) ودراسة المنيفي(١٩٩٩) دراسة الزهراني(١٩٩٥) ودراسة العرفج(١٩٩٨) ودراسة القحطاني(١٩٩٨) ودراسة المنيفي(١٩٩٩)، إلا القليل منها أجريت على صفوف المرحلة الابتدائية المختلفة ويتضح ذلك من دراسة كل من مسلم(٢٠٠٠) و دراسة أبو نوارة(٢٠٠٥) ودراسة السيف(٢٠٠٤) وهذا ما يتطلب الاهتمام به في المرحلة الابتدائية وخاصة الصف السادس الابتدائي نظراً لأهميته في نهاية المرحلة والأهداف اللغوية المطلوب تحقيقها حتي يتسني للتلميذ الاستمرار في عملية التعلم وتحقيق أداء لغوي ناجح في المرحلة المتوسطة.

٣- معظم هذه الدراسات قد أجريت على الطلاب والأطفال العاديين ولم يتوصل الباحث في - حدود علمه - إلى أي دراسة على المستوي المحلي تناولت التعبير الكتابي وتقدير الذات أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤- ضرورة الاهتمام بتحسين مستوي تقدير الذات خاصة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥- استفادت الدراسة الحالية من نتائج معظم هذه الدراسات في إضافة بعض مهارات التعبير الكتابي التي ركزت عليها، والتي تم تضمينها في قائمة مهارات التعبير الكتابي اللازمة لطلاب الصف السادس الابتدائي.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في اختبار التعبير الكتابي.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس تقدير الذات البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي .

٦- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتقدير الذات.

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

- مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدرسة جعفر بن أبي طالب ومدرسة والإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٠-١٤٣١هـ.

- عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة (٣٦) تلميذاً تم اختيارهم بصورة قصدية ومشخصين ومسجلين فعلياً ببرامج صعوبات التعلم بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمدرسة جعفر بن أبي طالب ومدرسة والإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض .

وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك تمهيداً لتطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر على المجموعة التجريبية دون الضابطة لتنمية مهارات التعبير الكتابي ومعرفة اثره على تقدير الذات والتقليل من حدة الصعوبات التي يواجهونها .

وقد حاول الباحث التأكد من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بقدر الإمكان في بعض المتغيرات، والتي قد تؤثر على نتائج البحث مثل العمر الزمني والذكاء ومتغيرات الدراسة الحالية (التعبير الكتابي، تقدير الذات)

وذلك عن طريق حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، ويبين الجدول (١)، و(٢) مدي تكافؤ المجموعتين :

جدول (١)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر والذكاء

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	١٨	١١.٦٦	٠.٨٤	٣٤	١.٨٤	غير دالة
	الضابطة	١٨	١٢.١١	٠.٥٨			
الذكاء	التجريبية	١٨	٤١.٨٣	١.٤٦	٣٤	١.٧٨	غير دالة
	الضابطة	١٨	٤٢.٠٨١	١.٧٩			

جدول (٢)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعبير الكتابي وتقدير الذات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعبير الكتابي	التجريبية	١٨	١٠.١١	١.٩٣	٣٤	١.٧٩	غير دالة
	الضابطة	١٨	١١.٦٦	١.٥٨			
تقدير الذات	التجريبية	١٨	٢٧.٣٨	٤.٤٣	٣٤	٠.٧٣١	غير دالة
	الضابطة	١٨	٢٨.٥٥	٥.١١			

يتضح من الجدول (١) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأعمار الزمنية والذكاء للمجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، حيث أن

قيمة " ت " الجدولية عند مستوي ٠,٠٥ أكبر من قيمة " ت " المحسوبة، كما يتضح من الجدول (٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي وتقدير الذات، مما يدل أن المجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمني والذكاء ومتغيرات الدراسة.

أدوات الدراسة وطرق بنائها :

١- قائمة مجالات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث)

تمثل الهدف من إعداد القائمة في تحديد مجالات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقام الباحث بتحديد هذه المجالات من خلال الإطلاع على بعض المصادر منها بعض كتب اللغة العربية وطرق تعليمها والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالتعبير الكتابي وأراء بعض المتخصصيين في مجال اللغة العربية وطرق تعليمها، و تم حصر مجالات التعبير الكتابي ثم قام الباحث بوضع المجالات التي تم الاستقرار عليها مبدئياً في قائمة تشمل المجالات الرئيسة، ولضبط القائمة تم عرضها على بعض المحكمين المختصين في مجال وطرق تدريس اللغة العربية، وفي ضوء آرائهم تم حذف ما أمكن حذفه وتعديل ما أمكن تعديله، وبذلك أصبحت القائمة مشتملة على عشرة مجالات من مجالات التعبير الكتابي، وهي (كتابة التهاني والتبريكات، وصف المناظر الطبيعية، التعليق على رسوم أو صور، وصف حادث جري أمام التلميذ أومعه، كتابة الرسائل، ملء الاستمارات، كتابة عن بعض الشخصيات، كتابة الاعتذار عن عدم القيام بعمل معين، كتابة التقارير القصيرة، كتابة الملخصات).

٢- اختبار التعبير الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث).

يهدف هذا الاختبار إلى قياس أداء تلاميذ السادس الابتدائي في مهارات التعبير الكتابي وقد تم بناءه في ضوء قائمة المهارات التي تم التوصل إليها اعتماداً على المصادر الآتية :

أ - البحوث والدراسات السابقة المهتمة بالتعبير الكتابي ومهاراته المختلفة.

ب- بعض الأدبيات في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والكتابات المرتبطة بتعليم اللغة العربية وخاصة التعبير الكتابي.

جـ- القوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات التعبير الكتابي.

د - المقابلة الحرة مع بعض المتخصصين في تدريس اللغة العربية من أساتذتها وموجهيها ومعلميها.

هـ- خبرة الباحث في تدريس اللغة العربية بالمراحل المختلفة(*).

وتم حصر مهارات التعبير الكتابي وحذف المتشابه والمكرر منها ثم قام الباحث بوضع المهارات التي تم الاستقرار عليها مبدئياً في قائمة تشمل المهارات الرئيسة.

وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي

(*) حيث تخصص الباحث في الدرجة الجامعية الأولي لغة عربية وعمل معلماً للغة العربية في بعض مراحل التعليم العام.

(خريجي اللغة العربية) وتم توضيح هدف الدراسة لهم وهدف القائمة وذلك بهدف:

- التأكد من ملاءمة القائمة وسلامة الصياغة وطرق تنظيمها.
- التأكد من مدي شمول القائمة للمهارات اللازمة للتلاميذ في الصف السادس الابتدائي.

وبناء على آراء ومقترحات محكمي القائمة تم إجراء التعديلات المناسبة حيث تم استبعاد بعض المهارات الفرعية التي رأي المحكمون عدم ملاءمتها، وقد تم اعتبار المهارة الرئيسة والفرعية مقبولة إذا حصلت على موافقة قدرها ٨٠٪ فأكثر من عدد المحكمين وبذلك أصبحت القائمة مشتملة على ستة عشر مهارة من مهارات التعبير الكتابي وهي (وضوح الخط، و استخدام الجمل البسيطة، وتوظيف الثروة اللغوية المكتسبة في الكتابة، ومراعاة الكتابة الإملائية في الكتابة، وإبراز الفكرة الرئيسة للموضوع، وصحة الأفكار، واستخدام أدوات الربط، والتعبير عن الأفكار بلغة التلميذ، وترابط الأفكار وتسلسلها، وترتيب الجمل داخل الفقرة الواحدة، وتقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، وعدم الإيجاز المخل بالمعني أو الإسهاب الممل،استخدام علامات الترقيم استخداماً مناسباً، ووضع العناوين الرئيسية والفرعية في أماكنها الصحيحة، والتوزيع في استخدام الجمل الأسمية والفعلية حسب الطلب).

وقد تم بناء الاختبار بصورته المبدئية، حيث تضمن مقدمة توضح الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عنه بشكل واضح، وتكون الاختبار من خمسة موضوعات يعقب كل موضوع سؤالاً يقيس مهارات التعبير الكتابي موضع الدراسة، وبلغت أسئلة الاختبار خمسة أسئلة ولكل سؤال خمس درجات ماعدا السؤال الثالث ست درجات.

تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق التدريس وتعليم اللغة العربية والتربية الخاصة، ومن بعض المشرفين التربويين المتخصصين في الإشراف على تدريس اللغة العربية، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، كما قام الباحث بحساب الصدق بطريقة صدق المفردات، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم حساب معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لاختبار التعبير الكتابي، وقد كانت الارتباطات إيجابية أعطت الاختبار دلالة صدق تراوحت بين (٠,٦٢- ٠,٧٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ وهذا ما يؤكد الترابط والتماسك بين فقرات الاختبار ويمكن الاعتماد عليه.

تم التأكد من ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة الاختبار، وتم تطبيق الاختبار على أفراد العينة مرتين بفاصل زمني مقداره (١٥) يوماً، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بلغ معامل الثبات (٠,٨١) وهو معامل ثبات مرتفع ودال عند مستوي مستوي دلالة ٠,٠١

٣- مقياس تقدير الذات (إعداد الباحث) :

- كيفية بناء المقياس :

استنادا إلى الإطار النظري، وإلي العديد من المقاييس المقننة من قبل : مقياس تقدير الذات للأطفال (١٩٦٧) من إعداد كوبر سميث Coopersmith واختبار تقدير الذات الخاص (١٩٧٢) من إعداد حامد زهران ومقياس تقدير الذات (١٩٨٤) من إعداد ليلي عبد الحافظ ، ومقياس تقدير الذات (١٩٨٤) من حسين الدريني ومحمد سلامة ومقياس تقدير الذات (١٩٩٦) من إعداد أحمد الزغبي قام

الباحث بإعداد مقياس تقدير الذات في ضوء هذه المقاييس بما يناسب عينة الدراسة.

قام الباحث بعرض المقياس بصورته المبدئية على بعض الأساتذة المتخصصين بالجامعات في مجال علم النفس والتربية الخاصة، وتم تعديله في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تكون المقياس من (٢٠) عبارة تعتمد الإجابة على التقدير الذاتي للمفحوص ويجاب على كل عبارة باختيار أحد الاختيارت الثلاثة (غالباً، احياناً، نادراً) وتعطي الدرجات (٣،٢، ١) على الترتيب للعبارات في الاتجاه الإيجابي، والدرجات (١، ٢،٣) على الترتيب للعبارات السلبية.

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين كما سبق القول، وقد تم تعديله في ضوء ما أبدوه من ملاحظات وآراء، كما قام الباحث بحساب صدق التجانس الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عباراته والدرجة الكلية له وقد تراوحت معاملات ارتباط عبارات المقياس بين (٠.٤٢، ٠.٧٣) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوي دلالة ٠.٠١

كما قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة إعادة الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمني (١٥) يوماً حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع ودال عند مستوي مستوي دلالة ٠.٠١، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٧) وهو معامل ثبات مرتفع ودال عند مستوي مستوي دلالة ٠.٠١

٤- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven للذكاء :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن من اجل تحديد المستوي العقلي العام للتلاميذ وذلك لتثبيت معامل ذكاء العينة.

وقد أعد هذا الاختبار رافن Raven وعالم الوراثة بنروز L. Penrose، ويعد هذا الاختبار من النوع الذي يطلق عليه الاختبارات غير المتحيزة للثقافةculture-fair Tests، وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثباته بطريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بفارق زمني ١٥ يوماً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد كان معامل الثبات مساوياً ٠.٧٥وهي دالة عند مستوي ٠.٠١.

٥- البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر لتنمية مهارات التعبير الكتابي ومعرفة أثره على تقدير الذات لدي تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث).

هدف البرنامج :

من خلال الإطلاع على بعض الدراسات السابقة والبحوث والبرامج التدريبية في مجال التعبير الكتابي وتقدير الذات ومجال التذكر واسترتيجياته تم تحديد هدف البرنامج إلى هدف رئيسي هو تنمية التعبير الكتابي وإتاحة الفرصة للتفاعل والمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية ومواقف التواصل الفعال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة أثره على مستوي تقديرالذات لدي التلاميذ موضع الدراسة.

محتوي البرنامج :

تم إعداد محتوي البرنامج التدريبي المقترح في ضوء قائمة مهارات التعبير الكتابي واستراتيجيات التذكر وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولقد اشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة التعليمية والتدريبات اللغوية المختلفة تتمثل في صورة جلسات تدريبية يكون كل منها إطار لمجموعة من المهارات المختلفة وتتمثل : في انشطة لغوية، صور توضيحية، وتتسم هذه الأنشطة بالتفاعل فلا يتم دراسة مهارة بمعزل عن المهارات الأخري، كما أن كل نشاط يخدم أكثر من هدف تعليمي بحيث يسمح للتلميذ بنمو مهاراته في التعبير الكتابي .

ولاشتقاق مادة البرنامج وموضوعاته تم الاعتماد على المصادر التالية :

ا- الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال التعبير الكتابي وتقدير الذات و استراتيجيات التذكر وصعوبات التعلم، وبناء البرامج التدريبية التي أجريت في هذه المجالات.

ب - الكتب المتخصصة في اللغة العربية، وكذلك بعض المجلات والنشرات والصحف المدرسية، وقد تم تقديم محتوي البرنامج في (١٥) جلسة تدريبية موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٣)

الجلسات التدريبية التي شملها البرنامج

رقم الجلسة	اسم الجلسة
الجلسة الأولي	تعارف وتعريف بالبرنامج.
الجلسة الثانية	تعريف التلاميذ بمفهوم التذكر واستراتيجياته.
الجلسة الثالثة	تعريف التلاميذ بمفهوم التعبير الكتابي ومهاراته المختلفة.
الجلسة الرابعة	تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة.
الجلسة الخامسة	استخدام الجمل البسيطة.
الجلسة السادسة	توظيف الثروة اللغوية المكتسبة في الكتابة.
الجلسة السابعة	ترابط الأفكار وتسلسلها.
الجلسة الثامنة	مراعاة الكتابة الإملائية في الكتابة. عدم الإيجاز المخل بالمعني أو الإسهاب الممل.
الجلسة التاسعة	إبراز الفكرة الرئيسة للموضوع.
الجلسة العاشرة	التعبير عن الأفكار بلغة التلميذ.
الجلسة الحادية عشرة	صحة الأفكار. التوزيع في استخدام الجمل الاسمية والفعلية حسب الطلب.
الجلسة الثانية عشر	استخدام أدوات الربط. ترتيب الجمل داخل الفقرة الواحدة.
الجلسة الثالثة عشر	استخدام علامات الترقيم استخداماً مناسباً. وضع العناوين الرئيسة والفرعية في أماكنها الصحيحة.
الجلسة الرابعة عشر	مهارة وضوح الخط.
الجلسة الخامسة عشر	الختامية

الوسائل التعليمية والأنشطة:

من الوسائل التعليمية التي اعتمد عليها الباحث في شرح مهارات التعبير الكتابي عرض الشفافيات على جهاز (Over Head) وكذلك جهاز عرض الشرائح المصحوبة بالصوت والسبورة الوبرية لعرض الصور والرسوم كذلك السبورة الطباشيرية، وقد اعتمد الباحث في البرنامج على الأنشطة والتدريبات اللغوية وقد روعي في اختيارها مايلي :

- أن ترتبط الأنشطة بأهداف البرنامج ومحتواه، وبالوسائل التعليمية وأساليب التقويم.
- أن تتنوع الأنشطة لتشمل انشطة يقوم بها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها.
- أن يعمل النشاط على إتاحة الفرصة لجميع الطلاب على المشاركة الإيجابية.

كفاءة البرنامج :

وللتأكد من كفاءة البرنامج قام الباحث بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية، وذلك للتأكد من مدي ملائمة البرنامج ومحتواه للتطبيق على عينة الدراسة، وهل يحقق هذا المحتوي الهدف الموضوع من أجله أم لا؟ وقد تم تعديل البرنامج في ضوء آراءهم ومقترحاتهم، كما قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على بعض افراد عينة الدراسة الاستطلاعية بشكل تجريبي، وذلك بهدف التأكد من وضوح الجمل والتدريبات والأنشطة المستخدمة في البرنامج.

زمن تطبيق البرنامج :

امتد البرنامج لفترة زمنية مقدارها ٥ أسابيع بداية من يوم السبت الموافق ١٣/ ٣ / ١٤٣١هـ واستمر التطبيق حتي يوم الأربعاء الموافق ١٨ / ٤ / ١٤٣١هـ حيث اشتمل البرنامج على (١٥) جلسة بواقع ثلاث جلسات تدريبية، واستغرقت الجلسة مدة زمنية تراوحت ما بين (٤٠ – ٦٠) دقيقة، وكل جلسة مخصصة لتحقيق هدف من الأهداف الفرعية للبرنامج والتي بدورها تحقق الأهداف العامة للبرنامج والتي تتمثل في مهارات التعبير الكتابي موضع الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها ومعالجة النتائج تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١ – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢ – معاملات الارتباط.

٣ – اختبار " ت " لحساب فروق المتوسطات ودلالتها الإحصائية في حالة العينات المتساوية وغير المتساوية.

٤ – مربع إيتا (η^2) ونسبة الكسب المعدل لبلاك لمعرفة حجم الأثر وفعالية البرنامج.

إجراءات الدراسة :

سارت الدراسة الحالية في الخطوات التالية :

١- تم تحديد قائمة بمجالات التعبير الكتابي وأخرى بمهارات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وذلك من خلال :

أ – التعرف على نتائج وتوصيات البحوث والدراسات التي تناولت تنمية مهارات التعبير الكتابي.

ب– الاطلاع على بعض الكتابات اللغوية والتربوية في مجال التعبير الكتابي وأهميته في العملية التعليمية وصعوباته وكذلك الكتابات في مجال تقدير الذات وكيفية الارتقاء به لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية وبصفة خاصة في الصف السادس.

ج – التعرف على أراء المتخصصين من أساتذة الجامعات من كليات التربية في مجال طرق التدريس والمناهج اللغة العربية وخبراء وموجهي اللغة العربية في مهارات التعبير الكتابي ومجالاته المختلفة.

د – إعداد اختبار التعبير الكتابي لمعرفة مستوي أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي وذلك في ضوء قائمة مهارات التعبير الكتابي التي تم التوصل إليها.

هـ- إعداد مقياس تقدير الذات لقياس مستوي تقدير الذات لدي عينة الدراسة.

و- إعداد البرنامج التدريبي المقترح وذلك من خلال الإطلاع على بعض البحوث والدراسات والسابقة والبرامج التدريبية في مجال تنمية مهارات التعبير الكتابي واستراتيجيات التذكر وتقدير الذات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- تم إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من تلاميذ الصف السادس عينة الدراسة بمدرسة الإمام محمد بن سعود الابتدائية و مدرسة جعفر بن ابي طالب الابتدائية بمدينة الرياض، وذلك للتحقق من كفاءة كل من اختبار التعبير الكتابي واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء و مقياس

تقدير الذات والبرنامج التدريبي، ومن خلال هذه الخطوة تم التأكد من صدق وثبات الاختبارات المستخدمة ومن مدي ملائمة البرنامج التدريبي.

٣- تم تطبيق القياس القبلي لأفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة وذلك بتطبيق اختبار التعبير الكتابي ومقياس تقدير الذات، وذلك بهدف أن تعطي تصوراً لنقطة البداية عند تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤- تم تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي المقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي على تلاميذ المجموعة التجريبية دون الضابطة.

٥- تم تطبيق القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتطبيق اختبار التعبير الكتابي وتقدير الذات عليهم وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية.

٦- تم عمل المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التعبير الكتابي وتقدير الذات بعد تطبيق البرنامج للوقوف على مدي فعالية البرنامج التدريبي العلاجي المقترح.

٧- تم إجراء قياس بعدي ثاني لأفراد المجموعتين : التجريبية والضابطة بعد انقضاء ستة أسابيع من تاريخ تطبيق القياس البعدي الأول، وذلك للتأكد من مدي الحفاظ على استخدام الاستراتيجيات وتعميمها لأفراد المجموعة التجريبية.

٨- التوصل للنتائج ومعالجتها إحصائياً ومناقشتها وتفسيرها.

٩- التقدم بالتوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الأول :

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التعبير الكتابي التي تم تطبيقه على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي على التلاميذ في المجموعة التجريبية، وتم تطبيق اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين بجدول (٤) .

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
اختبار التعبير الكتابي	التجريبية	١٨	١٥,١١	١,٤٥	٣٤	٧,٠٣٢	دالة
	الضابطة	١٨	١١,١٦	١,٨٨			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في

القياس البعدي لاختبار التعبير الكتابي، وهذه الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني :

والذي ينص على انه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعبير الكتابي لصالح القياس البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التعبير الكتابي التي تم تطبيقه على تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وتم تطبيق اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين بجدول (٥).

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التعبير الكتابي

المتغير	المجموعة التجريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
اختبار التعبير الكتابي	القبلي	١٠.١١	١.٩٣	١٧	٢٢.١٤	دالة
	البعدي	١٥.١٢	١.٤٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي

لاختبار التعبير الكتابي، حيث كانت قيمة " ت " دالة إحصائياً وذلك في الدرجة الكلية للاختبار، وهذه الفروق في اتجاه القياس البعدي.

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي، قام الباحث بحساب حجم الأثر الخاص باستخدام البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التذكر على تنمية مهارات التعبير الكتابي، قبل وبعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بحساب مربع إيتا " η^2 " وكانت النتائج كما هو مبين بجدول (٦).

جدول (٦)

يوضح قيمة "η2" ومقدار أثر البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية (قبل – بعد تطبيق البرنامج)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت" بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	درجات الحرية (ن–١)	قيمة "η^2"
البرنامج التدريبي	التعبير الكتابي	٢٢.١٤	١٧	٠.٩٦٦

يتضح من الجدول السابق أن حجم أثر البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية في تنمية التعبير الكتابي كبير حيث أن مستويات حجم الأثر تبعاً للجدول المرجعي لمستويات حجم التأثير هي كالتالي ٠.٠١ صغير – ٠.٠٦ متوسط – ٠.١٤ كبير، وقد بلغت قيمة حجم الأثر في الجدول السابق ٠.٩٦٦ بالنسبة لأثر البرنامج على الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي وهذا يعني أن البرنامج

التدريبي قد أثر إيجابياً على مهارات التعبير الكتابي بشكل كبير وساعد على تنميتها.

كما قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك وذلك لمعرفة فعالية البرنامج كما هو مبين بالجدول (٧).

جدول (٧)

يوضح قيمة ثابت بلاك ومستوي فعالية البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية (قبل – بعد تطبيق البرنامج)

اختبار التعبير الكتابي	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمي لاختبار التعبير الكتابي	ثابت بلاك
	١٠,١١	١٥,١٢	٢٦	١,٣

يتضح من الجدول السابق أن مستوي فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التعبير الكتابي واضح، فقد بلغت مستوي الفعالية للدرجة الكلية للتعبير الكتابي ١,٥ حيث إن هذه القيمة تقع في المدي الذي حدده " بلاك " وهو من ١ إلى ٢ أي أنها تجاوزت الحد الفاصل والأدني، للحكم على فعالية البرنامج المقترح.

ومما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي المستخدم القائم على استراتيجيات التذكر قد أحدث أثراً إيجابياً قوياً لمهارات التعبير الكتابي، فقد ساعد على تنمية تلك المهارات موضع الدراسة بشكل واضح، حيث تفوق التلاميذ في المجموعة التجريبية على التلاميذ في المجموعة الضابطة في مهارات التعبير الكتابي بشكل دال إحصائياً، كما تفوق أداؤهم في القياس البعدي عن القياس القبلي بشكل دال

إحصائياً أيضاً في مهارات التعبير الكتابي، ومن هنا يتم قبول الفرضين الأول والثاني.

وللتأكد من استمرار اثر البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدي تلاميذ في المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه بحوالي ستة أسابيع قام الباحث بإجراء قياس تتبعي لمهارات التعبير الكتابي بعد هذه الفترة للتأكد من استمرار أثر البرنامج بعد الانتهاء من تقديم جلساته وأنشطته بفترة كافية، وأن أثره لم يكن فقط أثراً وقتياً، وقد افترض الباحث الفرض التالي :

الفرض الثالث :

والذي ينص على انه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار التعبير الكتابي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التعبير الكتابي التي تم تطبيقه على التلاميذ في المجموعة التجريبية في القياس البعدي وكذلك في القياس التتبعي، والذي تم بعد انقضاء ستة أسابيع من تاريخ تطبيق القياس البعدي، وتم تطبيق اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين بجدول (٨).

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية

اختبار التعبير الكتابي	القياس البعدي		القياس التتبعي		درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
	١٥,١١	١,٤٥	١٤,٥	١,٢	١٧	١,٧٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية أقل من " ت " الجدولية عند مستوي (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار التعبير الكتابي، ومن خلال هذه النتائج يتضح تحقق صحة الفرض الثالث.

الفرض الرابع :

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تقدير الذات الذي تم تطبيقه على التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي على التلاميذ في المجموعة التجريبية، وتم تطبيق اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين بجدول (٩).

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
مقياس تقدير الذات	التجريبية	١٨	٣٦,٠٥	٤,٠٢	٣٤	٦,٢١	دالة
	الضابطة	١٨	٢٥,٤٤	٦,٠٢			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس تقدير الذات، وهذه الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية.

الفرض الخامس :

والذي ينص على انه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والقياس البعدي لتقدير الذات لصالح القياس البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تقدير الذات الذي تم تطبيقه على التلاميذ في المجموعة التجريبية، وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، كما هو مبين بجدول (١٠).

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي

للمجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات

المتغير	المجموعة التجريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
مقياس تقدير الذات	القبلي	٢٧.٣٨	٤.٤٣	١٧	٧.١١	دالة
	البعدي	٣٦.٠٥	٤.٠٢			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذات، حيث كانت قيمة " ت " دالة إحصائياً وذلك في الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وهذه الفروق في اتجاه القياس البعدي. وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية تقدير الذات قام الباحث بحساب حجم التأثير الخاص باستخدام البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التذكر في تنمية تقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية وذلك بحساب مربع إيتا " η^2 " وكانت النتائج كما هو مبين بجدول (١١)

جدول (١١)

يوضح قيمة "η2" ومقدار حجم تأثير البرنامج في تنمية تقدير الذات للمجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت" بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	درجات الحرية (ن-١)	قيمة "η^2"
البرنامج التدريبي	تقدير الذات	٧.١١	١٧	٠.٦٦٠

يتضح من الجدول السابق ان حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية تقدير الذات كبير حيث إن مستويات حجم الأثر طبقاً للجدول المرجعي لمستويات حجم الأثر التي سبق الإشارة إليها يعد حجم الأثر (٠.١٤) حجم أثر كبير، وقد بلغت قيمة حجم الأثر في الجدول السابق ٠.٦٦٠ بالنسبة لأثر البرنامج للدرجة الكلية لتقدير الذات وهذا يعني أن البرنامج التدريبي المقترح قد أثر إيجابياً بشكل كبير وساعد على تنميته. كما قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لمعرفة فعالية البرنامج كما هو مبين بجدول (١٢).

جدول (١٢)

يوضح قيمة ثابت بلاك ومستوي فعالية البرنامج في تنمية تقدير الذات للمجموعة التجريبية (قبل – بعد تطبيق البرنامج)

مقياس تقدير الذات	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمي لمقياس تقدير الذات	ثابت بلاك
	٢٧,٣٨	٣٦,٠٥	٦٠	١,٥

يتضح من الجدول السابق أن مستوي فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية تقدير الذات واضح، فقد بلغت مستوي الفعالية للدرجة الكلية لتقدير الذات ١,٥ حيث إن هذه القيمة تقع في المدي الذي حدده بلاك كما ذكر سابقاً.

ومن العرض السابق يتضح أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر احدث اثراً إيجابياً قوياً لتقدير الذات بشكل واضح حيث تفوق افراد المجموعة التجريبية على افراد المجموعة الضابطة في تقدير الذات بشكل دال إحصائياً، كما تفوق أداؤهم في القياس البعدي عن القياس القبلي بشكل دال إحصائياً أيضاً، ومن هنا يتم قبول الفرضين الرابع والخامس.

وللتأكد من استمرار اثر البرنامج في تقدير الذات لدي التلاميذ في المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه بحوالي ستة أسابيع قام الباحث بإجراء قياس تتبعي لمقياس تقدير الذات بعد هذه الفترة للتأكد من استمرار اثر البرنامج بعد الانتهاء من تقديم انشطته بفترة كافية، وان اثره لم يكن فقط اثراً وقتياً، وقد افترض الباحث الفرض التالي :

الفرض السادس :

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لمقياس تقدير الذات ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تقدير الذات الذي تم تطبيقه على التلاميذ في المجموعة التجريبية في القياس البعدي وكذلك في القياس التتبعي الذي تم بعد انقضاء ستة أسابيع من تاريخ تطبيق القياس البعدي، وتم تطبيق اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين بجدول (١٣).

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات

مقياس تقدير الذات	القياس البعدي		القياس التتبعي		درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
	٣٦.٠٥	٤.٠٢	٣٣.٩٤	٣.٦٦	١٧	١.٢٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمقياس تقدير الذات للمجموعة التجريبية أقل من قيمة " ت " الجدولية عند مستوي ٠.٠٥، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والقياس التتبعي في مقياس تقدير الذات، ومن خلال هذه النتائج يتضح تحقق صحة الفرض السادس.

مناقشة نتائج الدراسة :

يتبين لنا من خلال النتائج الموضحة في الجدوال (٤،٥،٦،٧، ٨) الخاصة بالفرض الأول والثاني والثالث أن التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم على استخدام استراتيجيات التذكر قد أظهروا تفوقاً على أداء التلاميذ في المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التعبير الكتابي البعدي، كما دلت النتائج على تفوق أداء المجموعة التجريبية بعد دراسة البرنامج التدريبي على أدائهم قبل تدريبهم ودراسة البرنامج المستخدم مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التذكر في تنمية مهارات التعبير الكتابي، كما أظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق دالة في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لاختبار التعبير الكتابي مما يدل على استمرار أثر البرنامج بعد فترة من الانتهاء من جلساته واستمرت تلك المهارات ظاهرة في سلوك التلاميذ.

وتبدو هذه النتائج منطقية من وجهة نظر الباحث إذا تم تفسيرها في ضوء البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التذكر والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة حيث أن تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التذكر من شأنها تحسين أدائهم الأكاديمي وفعاليتهم الذاتية واستقلالهم ومنحهم الفرصة للتعبير وتحمل قدر كبير من المسئولية عن تعلمهم وجعلهم معالجين جيدين للمعلومات. وهذا ما أشار إليه الزيات (١٩٩٨، ص١٦٤) أن استخدام استراتيجيات تذكر فعالة يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدي، وهذا ما يجعل الذاكرة العاملة ذات أهمية قصوي للأفراد في معالجة المعلومات حيث ترتبط ارتباطا وثيقا في مدي كفاءة معالجة المعلومات

بمعني أن المعالجة الأعمق للمعلومات تنتج ذاكرة أقوي وأكثر كفاءة مقارنة بالمعالجة السطحية والهامشية.

ويعزي نجاح البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية مهارات التعبير الكتابي إلى استخدام الاستراتيجيات المناسبة في تدريب وتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من ضعف في مهارات التعبير الكتابي وقصور في مستوي تقدير الذات مثل : التسميع والمراجعة، والتنظيم والترتيب، الكلمة المفتاحية، التخطيط وقدروعي أثناء جلسات البرنامج عدم تعريض التلاميذ لمواقف الفشل ومساعدتهم على النجاح وتعميم السلوك داخل حجرة الدراسة بالتعاون مع أولياء أمورهم، إضافة إلى استخدام المعززات المناسبة والتي قدمت بطريقة منظمة بحيث يشعر التلميذ بالإشباع. ويمكن أن يعزي نجاح البرنامج موضع الدراسة إلى تقسيمه إلى ثلاث مراحل خصصت المرحلة الأولي إلى التمهيد للبرنامج، وخصصت المرحلة الثانية لتحقيق الأهداف الخاصة بالبرنامج أما المرحلة الثالثة فقد خصصت لتعميم البرنامج خارج حجرة الدراسة وتحقيق الأهداف الخاصة التي لم تحقق في المرحلة الجزئية.

ومما ساعد أيضاً في تنمية مهارات التعبير الكتابي وتحسين البرنامج واستمرار أثره قيام الباحث بتقديم التعزيز الفوري لهم المادي والمعنوي بعد كل نجاح يحرزونه مع العمل على زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم والتخفيف من حدة التوتر والانفعالات التي يعانون منها، كما تم معالجة أخطاء التلاميذ باستخدام التغذيةالراجعة والتدعيم الإيجابي على ألا يترك أية جلسة من جلسات البرنامج التدريبية والتي تحقق أهدافه الخاصة حتي يتم التأكد من أن كل تلميذ فهم الجلسة وتحقق الهدف من وراء الجلسة التدريبية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج بعض الدراسات التي أجريت في مجال التعبير الكتابي والتذكر، ويتضح ذلك من دراسة كل من كومر Comer (١٩٩٦)، و"ليري"Leary (١٩٩٩) وشلبي (٢٠٠٠) ودراسة مسلم (٢٠٠٥)، حيث اشارت إلى أن استراتيجيات التذكر من الطرق الفاعلة في تحسين التحصيل الدراسي بشكل عام وترتبط به إيجابياً، كما اشارت إلى أن التلاميذ يمتلكون بالفعل استراتيجيات تذكر ولكن تحتاج إلى تطويروتحسين حتي يتسني لهم تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والنفسية. وهذا ما أكده عبد الله(٢٠٠٣، ص١٣) أن لكل فرد مستوي من التذكر يتقرر في ضوء حقيقة علمية تتمثل في وجود فروق فردية في اداء الذاكرة وتنوع في ذلك الأداء، مع ذلك فإن تدريب الذاكرة ومراعاة عدد من العوامل في التعليم والتعلم والحفظ، يحسن من أداء الذاكرة ويرفع مستوي قدرة المتعلمين على استرجاع المعلومات واستدعائها..

وفيما يخص نتائج الفرض الرابع والخامس والسادس الموضحة في الجداول (١١،١٠،٩، ١٣،١٢) على التوالي تبين أن التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم على استخدام استراتيجيات التذكر قد اظهروا تفوقاً على أداء التلاميذ في المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس تقدير الذات البعدي، كما دلت النتائج على تفوق أداء المجموعة التجريبية بعد دراسة البرنامج التدريبي على ادائهم قبل تدريبهم ودراسة البرنامج المقترح مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التذكر في تحسين مستوي تقدير الذات، كما اظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق دالة في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس تقدير الذات، مما يدل على استمرار اثر البرنامج في تحسين مستوي تقدير الذات لدي التلاميذ بعد فترة من الانتهاء من جلساته.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء البرنامج التدريبي حيث إن تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التذكر للتعلم يساعد على الارتقاء بمستوي تقدير الذات لديهم، حيث أن استراتيجيات التذكر تساهم في تحقيق أهداف وتوقعات التلميذ الشخصية وتساعده في صنع القرار فيما يتعلق بما يتعلمه وسرعة التعلم مما يؤدي إلى تحقيق توافقه النفسي وإلي شعوره بذاته. وهذا ما أشار إليه سوانسون Swanson(1993,34) بضرورة إدخال التدريس الاستراتيجي ومن أهمها استراتيجيات التذكر ضمن مناهج تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم حيث أن استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات يجعل التلاميذ أكثر فاعلية في التعلم وأكثر قدرة على مواجهة مواقف التعلم الجديدة وتنوع متطلباته، فعندما يتعلم التلميذ كيف يستخدم هذه الاستراتيجيات في التعلم يصبح مسئولاً عن تعلمه وأقل اعتماداً على غيره في اكتساب المعلومات والمهارات ويتحسن مستوي الثقة وتقديره لذاته.

والباحث يعزي التحسن الذي طرأ على أداء التلاميذ واستمراه في المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات إلى دقة الاستراتيجيات المتبعة في تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح وإلي مناسبة الأنشطة والمهام اللغوية لمستويات التلاميذ الصفية وتحليلها ونمذجتها من قبل المعلم إضافة إلى تكثيف المعززات المادية في بداية البرنامج ثم خفض نسبة هذه المعززات مع تقدم البرنامج، ثم الانتقال بالتدريج إلى المعززات الاجتماعية والأنشطة خارج حجرة الدراسة مثل : الزيارات، والمشاركة في المناسبات والمسابقات العلمية والتدريب على الكتابات الشخصية والأدبية، وهذا ما أدي إلى ارتقاء وتحسين مستوي تقدير الذات لدي التلاميذ.

توصيات وبحوث مقترحة :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج نوصي بما يلي :

١) ضرورة الاهتمام بتدريب التلاميذ على استراتيجيات التذكر في مجال التعبير الكتابي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مراحل التعليم الأخرى.

٢) الاهتمام بممارسة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأنشطة الكتابية واستثمار أي موقف تواصلي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتدريبهم من خلاله على ممارسة مهارات التعبير الكتابي.

٣) عقد دورات تدريبية مستمرة لمعلمي المرحلة الابتدائية لتوعيتهم بأهمية تنمية مهارات التعبير الكتابي ودورها الفعال في تشكيل وبناء شخصية التلميذ وتحقيق مهارات التواصل الناجح لهم.

٤) لفت نظر المتعلمين إلى أهمية إتقان مهارات التعبير الكتابي.

٥) استخدام كافة الأدوات والوسائل والتقنية الحديثة المعينة داخل الصف لعلاج القصور في مهارات التعبير الكتابي لدي ذوي صعوبات التعلم.

٦) العمل على دمج البرنامج التدريبي مع طرق أخرى للتدريب وذلك لمساعدة التلاميذ على أن يصبحوا تلاميذ أكثر كفاءة في مهارات التعبير الكتابي.

٧) تصميم مقاييس متنوعة لقياس مهارات التعبير الكتابي وتقدير الذات في مراحل التعليم المختلفة مع تدريب المعلمين على استخدامها الدقيق .

٨) العمل على إجراء مزيد من البحوث وتصميم البرامج العلاجية الإثرائية التي تهدف إلى محاولة إيجاد طرق واستراتيجيات تعلم اخرى لتنمية مهارات التعبير الكتابي وتقدير الذات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٩) بناء برنامج مقترح لتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التذكر في تنمية التعبير الكتابي وتقدير الذات.

١٠) إجراء دراسات لبحث فعالية بعض الوسائط التعليمية والاستراتيجيات في علاج الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدي التلاميذ عامة .

١١) بحث الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية عند استخدامهم لاستراتيجات التذكر في تنمية التعبير الكتابي وتقدير الذات .

١٢) إجراء دراسات للمقارنة بين استراتيجيات تعلم مختلفة لتنمية التعبير الكتابي وتقدير الذات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

١٣) بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

١- إبراهيم، عبد الستار(١٩٨٥).الإنسان وعلم النفس، الكويت: عالم المعرفة.

٢- ابو جادو، صالح محمد على (١٩٩٨). علم النفس التربوي، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٣- ابو صقر، رزق رمضان (١٩٩٨). دليل المعلم إلى تعليم وتعلم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية.

٤- ابو نوارة، رندة محمد خليل (٢٠٠٥). مشكلات تدريس التعبير والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٥- إسماعيل، زكريا الحاج (١٩٩٠). التحصيل اللغوي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للبحوث التربوية، (١)، ٣٧٤- ٣١٣.

٦- البجة، عبد الفتاح حسن (١٩٩٩). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا). عمّان: دار الفكر.

٧- الحريشي، منيرة (١٩٩١). تقويم منهج التعبير في ضوء الأهداف المرجوة منه في المرحلة المتوسطة للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٨- الدريني، حسين عبد العزيز و سلامة، محمد احمد (١٩٨٤). تقدير الذات في البيئة القطرية، دراسة ميدانية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر ٧، ٢.

٩- الزغبي، أحمد محمد (١٩٩٦). الفروق في تقدير الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلد ١٢ (٢)، ١١٧- ١٤٨.

١٠- الزهراني، أحمد. (١٩٩٥). مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث المتوسط بمدينة جدة. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القري.

١١- الزيات، فتحي مصطفي (١٩٩٨). صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة : دار النشر للجامعات.

١٢- الزيات، فتحي مصطفي (٢٠٠٧). صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية)، القاهرة : دار النشر للجامعات.

١٣- السرطاوي، زيدان، عبد العزيز و السرطاوي، زيدان (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، الرياض : الصفحات الذهبية.

١٤- السرطاوي، زيدان أحمد، السرطاوي، عبد العزيز مصطفي، خشان، أيمن إبراهيم، أبوجودة، وائل موسي (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم،الرياض : دار الزهراء.

١٥- السيف، مشاعل بنت سعد بن سيف (٢٠٠٤). توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليم التعبير للصفوف

العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض، كلية التربية للبنات، جامعة الرياض للبنات.

١٦- الشريف، صلاح الدين حسين (٢٠٠٠). مدي فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٦ (١) .

١٧- الشريف، صلاح الدين حسين، سيد، إمام مصطفي، سيد، على أحمد (١٤٢٤هـ). الإتجاهات الحديثة في قياس الذكاء والذاكرة البشرية، الرياض، دار الزهراء.

١٨- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٥)، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٩- العرفج، عبير (١٩٩٨). مواقف التعبير لكتابي لدي تلميذات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢٠- القحطاني، ماجد مصدي (١٩٩٨). مدي توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢١- المنيفي، سعاد (١٩٩٩). تطور التعبير الكتابي لدي تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض متمثلاً في نقصان أخطائهن. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢٢- النصار، صالح بن عبد العزيز، الروضان، أ. عبدالكريم بن روضان (٢٠٠٧)."أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط" مجلة "رسالة الخليج العربي"، (١٠٤)، ١٣- ٥.

٢٣- بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨)." صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية "، الرياض : دار الزهراء.

٢٤- حسن، هبة أحمد مكي (٢٠٠٧). فعالية استخدام العصف الذهني والمشابهات في تدريس الدراسات الاجتماعية وأثر ذلك على تدريس الدراسات وأثر ذلك على تنمية التحصيل والقدرة الاستدلالية في التفكير لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

٢٥- خاطر، محمود رشدي، (١٩٨٦). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات الحديثة (ط٣)، بيروت : المكتبة الوطنية.

٢٦- خلف، مجدولين عبد العظيم (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي يقوم على استخدام القصة في مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدي طالبات الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٢٧- روبرت وريزويرنر (١٩٩٩). دليل المدير والمسئول التربوي في بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية، الدمام : مدارس الظهران الأهلية.

٢٨- رياض، انور رياض (٢٠٠٤). مهارات التعلم والاستذكار (ط٢)،الدوحة : دار الثقافة.

٢٩- سلامة، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧). مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢ (٣).

٣٠- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، العدد الثالث، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، القاهرة : دار الفكر العربي.

٣١- سليمان، محمد (٢٠٠٠). بعض الخصائص المعرفية والسمات الشخصية عند كل من الطلاب العاديين و ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوي التحصيل في اللغة الإنجليزية بالمرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣٢- شلبي، امينة محمد (٢٠٠٠). فاعلية الذاكرة العاملة لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي – المؤتمر السنوي لكلية التربية – جامعة المنصورة.

٣٣- عبد الحافظ، ليلي عبد الحميد (١٩٨٤). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار، كراسة تعليمات ، القاهرة : دار النهضة.

٣٤- عبد الله، محمد قاسم. (٢٠٠٣). سكلوجية الذاكرة، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

٣٥- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٦- عواد، احمد احمد (١٩٨٧). مدي فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٣٧- عبيد، حسين راضي (٢٠٠٠). طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، بيشة : مكتبة الخبتي.

٣٨- فائق، احمد فؤاد السيد (١٩٦٣). دراسة تجريبية عن القلق والجمود وتقدير الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

٣٩- فهمي، مصطفي و القطان، محمد على (١٩٧٩). التوافق الشخصي والاجتماعي ، القاهرة : مكتبة الخانجي.

٤٠- كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٨٩) : المكونات العاملية لتقدير الذات (بحث منشور) مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، ٧ (٤).

٤١- كامل، مصطفي عبد الفتاح (١٩٩٣). موسوعة علم النفس والتحليلي النفسي، بيروت: دار سعاد الصباح.

٤٢- مذكور، على أحمد (١٩٩٣). منهج التربية : أساسياته ومكوناته، القاهرة : المطبعة الفنية.

٤٣- مسلم، حسن أحمد (٢٠٠٠). " برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدي طلاب المرحلة الثانوية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤٤- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٤). دليل المعلم لمقرر التعبير في المرحلة المتوسطة، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

45- Abel, M. (1996). Self-esteem: Moderator of mediator between perceived stress and expectancy. *Psychological Reports*. 79, 635-64.

46- Armbruster B. &, Campione, J. (1985): Acquiring information from texts: an analysis of four approaches. In J. W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Eds), Thinking and learning skills. Vol. 1: Relating instruction to research (PP. 317 - 359). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

47- Barber, et al(1992).Parental behavirors and adolescent Self- esteem in the United States and Germany, *Journal of Marriage and the Family*, (54),pp 128-141.

48- Bellezza, F.(1981): Mnemonic devices: Classification, char-acteristics and criteria. *Review Of Educational Research, 51, 247-275*

49- Chang, C. M.; (1993) " Print exposure as predictor of word reading and reading comprehension in disabled and non – disabled readers ", *J. of educational psychology*, Vol. 85, No. 2, pp. 230 – 238.

50- Comer, Mary,J(1996)"Astrateg for imporoving hig school students functional writing skills in" : *Dissertation Abstracts Internation* , Vol ,46 No.8. February.

51- Corsini, R. L. (1984). *Self-Esteem. The Encyclopedia of Psychology*. Volume 1, 289-290.

52- Delapaz, S& Graham (1997)."Strategy Instucation in planning Effects in the Writing Performance and Behavior of Students with Learning Difficulties " Exceptional Children,63(2)-167-181.

53- Fagan, J.(1984). Recognition memory and intelligence, *Journal of Announcement* ,8,31,36.

54- Hechtman ,L. T. (1993) " *Hyperactive children grown up. ADH in children,adolescents*" , and adults (2 nd ed). New York , Guilford Press. Pp 333 – 339.

55- Higbee, K., Markham, S. & Crandall, S. (1991): Effects of visual imagery and familiarity on recall of sayings learned with an imagery mnemonic. *Journal of Mental Imagery,* 15, 65 – 76.

56- Hinshow , S. P.(1994).*Attention Deficits and hyperactivity in children,* Thousand Oaks ,C A : Sage. pp100 – 110.

57- Iaacs , A.F. (1982). Self Esteem Giftedness Talent Creativity and suicide , *The Creative Child and adult quartory* Vol. II, p 5.

58- Leary, F., Samuel(1999). The effect of thinking maps® Instruction achievement of fourth-grade students (PDF). Dissertation Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University. Retrieved from. http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/ .../unrestricted/whole.pdf.

59- Mercer, C. (1983). *Students with learning Disabilities,* 2nd ed., Columbus: A Bell & Howell Compan.

60- Pain, Karen (1991): *Beliefs About Academic Competence and Academic Interinstic Motivation Within Specific School Subjects: A Comparison Between Learning Disabled and Average Achieving Students (Average – Achieving – Motivation).* Dissertation Abstracts. University of Calgary (Canada) 54 – 02, Section: A, pp. 04656.

61- Roth,F.P(2000) Narrative :Development and Teaching With Students with Writing Difficulties. Topics in Language Development 20(4),15-25.

62- Short,E.(1993).Relationship between memory and meta-meomory performance : Acomparison of specific and general strategy knowledge.*Journal of Educational psychology* ,85,418-423.

63- Swanson,H.L.(1993).*Principles and Procedurs in Strategy Use in L.j Melter Strategy Assessment and Instruction for Students With Learning*

*Disabilites :From Theory to Practice.*Austin Tx :Pro-Ed.

64- Van Ede, D. & Coetzee, C. (1996): The metamemory, memory strategy and study technique inventory: a factor analytical study. *South African Journal of Psychology, 26, 89 – 95*

65- Van Dyk, P. & Van Dyk, A. (1994): Student achievement: A hierarchical classification and predictor. *South African Journal of Higher Education,* 239 – 245.

66- Weiten, W., & Lloyd, M. (1997). *Psychology applied to modern life (5th ed.).* Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole.

67- Wilhite, S. & Payne, D. (1992): Learning and memory: The basis of behavior. Boston: Allyn and Bacon.

68- Wong, B.Y.L.(1991). *Learning About Learning Disabilites.*San Diego CA :Academic.