

الخصائص السيكومترية لمقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي

أ.د/ أمين صبري نور الدين	د/ محمد فؤاد عبد السلام	أ. عمر محمود أحمد
أستاذ علم النفس التربوي	مدرس التربية الخاصة	باحث ماجستير - قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس

ملخص البحث:

هدف البحث إلى إعداد مقياس لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ إذ تكون من اختبار للتعبير الكتابي وقائمة لمعايير التصحيح وُضِعَتْ في ضوء المجال السادس (الكتابة) من مجالات وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩)، وبعد حصر مهارات التعبير الكتابي المتضمنة في كتابي اللغة العربية المقررين على تلاميذ الصفين الأول والثاني الإعدادي، وقد تضمن المقياس في صورته النهائية (٣) موضوعات للتعبير الكتابي يتم تصحيحها في ضوء (١٣) معيارًا، وتم عرض كل من: موضوعات اختبار التعبير الكتابي وقائمة معايير التصحيح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين بين (٨١,٨% - ٩٠,٩%) مما أسفر عن الإبقاء على موضوعات الاختبار دون تعديل، مع حذف بعض معايير التصحيح وتعديل صياغة بعضها الآخر، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحثون بتطبيقه على (١٧٢) تلميذًا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بالعام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م بكل من: مدرسة النقرشي الإعدادية ومدرسة حدائق القبة الإعدادية بمحافظة القاهرة، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣,٨) بانحراف معياري (٠,٤٣٧). وأسفرت نتائج البحث عن أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي وأنه صالح للاستخدام في البحوث العلمية.

الكلمات المفتاحية: مقياس؛ تشخيص؛ صعوبات التعبير الكتابي؛ الكتابة؛ المرحلة الإعدادية

الخصائص السيكومترية لقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي

أ. عمر محمود أحمد	د/ محمد فؤاد عبد السلام	أ.د/ أمين صبري نور الدين
باحث ماجستير - قسم التربية الخاصة	مدرس التربية الخاصة	أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

يُعدُّ مجال صعوبات التعلم من أبرز مجالات التربية الخاصة وأسرعها تطوراً؛ وذلك بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الآباء، والمتخصصين، والمهتمين بالأطفال الذين يُظهرون مشكلات تعليمية رغم أنهم لا يعانون من إعاقات عقلية أو حسية أو انفعالية، أو وجود مشكلات بيئية سواء مدرسية أو أسرية، وكذلك أيضاً بسبب أن مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى من قبل الآباء قبولاً أفضل مما لاقته المصطلحات والتسميات الأخرى (محمد عبده حسيني، ٢٠١٢، ٢).

وعلى الرغم من وجود اهتمام واضح بمجال صعوبات التعلم في الدول المتقدمة؛ إلا أنه ما زال في مهده وربما عند نقطة البداية في عالمنا العربي؛ وبالتالي يلزم بذل مزيد من الجهد بغية التعرف على هؤلاء الأطفال ومحاولة إعداد البرامج التربوية المناسبة لهم في وقت مبكر من حياتهم قدر الإمكان حتى لا تضيق طاقاتهم سدى أو يستسلمون للإحباط والفشل وبالتالي قد يتعرضون للانحراف ويصبحون وبالاً على أنفسهم ومجتمعهم (عبدالعزیز السيد الشخص، ٢٠١٨، ٨٧).

وتتدرج صعوبات الكتابة تحت أنماط صعوبات التعلم، والتي تمثل الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة. ومن ناحية أخرى فاللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد، فهي لا تمثل مهارة تعليمية مهمة وحسب وإنما وسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات، كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية، وترتبط على نحو موجب مع مهارة القراءة (سمية عبدالقادر خنجي، ٢٠٠٨، ٢).

ويشير فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨، ٢٩٢) إلى أنه من الملاحظات الأكثر شيوعاً خلال السنوات الأخيرة وصول العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مستوى

المرحلة الإعدادية أو الثانوية وربما الجامعة كذلك مع افتقارهم الحاد والملموس إلى القدرة على التعبير الكتابي، وصياغة أفكارهم والتعبير عن ذواتهم، بالإضافة إلى محدودية قدراتهم على إنتاج الكلمات والجمل والتعبيرات.

وفي السنوات الأخيرة بدأ تطوير فهم متزايد لما يُشكّل صعوبات في التعبير الكتابي. وقد يُعزى هذا إلى البحث المستمر ونشر المعلومات في التربية الخاصة وعلم النفس العصبي وعلم اللغة العصبي. ويتميز الأفراد ذوو صعوبات التعبير الكتابي بأن لديهم ذكاءً متوسطاً إلى أعلى من المتوسط، إلا أنهم على الرغم من ذلك، فإنهم يظهرون عجزاً كبيراً في الكتابة بالنسبة لأعمارهم ومستوى ذكائهم وخلفياتهم التعليمية، كما أنهم غير قادرين عمومًا على تنظيم أفكارهم بطريقة متماسكة بحيث يمكن للقراء تكوين معنى من كتاباتهم (Samuels, 2013, 18-22). وعلى الرغم من أن صعوبات التعبير الكتابي تُشكّل أحد التحديات الكبيرة التي تواجه بعض التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية وتُعدّ عقبة رئيسة أمام تطورهم الأكاديمي والشخصي. وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحسين مهارات اللغة العربية بما في ذلك التعبير الكتابي لدى التلاميذ، إلا أن التشخيص الدقيق لهذه الصعوبات ما زال يواجه العديد من التحديات بسبب غياب أدوات تقييم متخصصة تتمتع بخصائص سيكمترية جيدة من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي؛ لذلك، هدف البحث الحالي إلى تطوير مقياس جديد لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي بشكل دقيق وموثوق؛ مما قد يتيح إمكانية توفير تدخلات تعليمية فعالة وموجهة نحو تحسين أداء التلاميذ، ورفع مستوى التحصيل الدراسي وتعزيز قدراتهم على التعبير الكتابي بشكل صحيح ومنظم.

مشكلة البحث:

تنطلق مشكلة البحث الحالي من خلال الخبرة العملية للباحثين الحاليين؛ حيث لمسوا ما يعانيه بعض التلاميذ من تحديات عندما يتم تكليفهم بالكتابة للتعبير عن أي موقف أو حدث أو موضوع مهما كان مستوى سهولته أو درجة ذبوعه وانتشاره؛ حيث يتعثر هؤلاء التلاميذ في إنجاز مهام التعبير الكتابي وهو ما يصيبهم بالإحباط ويجعلهم يشعرون بخيبة الأمل ويميلون إلى التهرب من تلك المهام لاحقًا. وقد راجع الباحثون الحاليون عينات من كتابات هؤلاء التلاميذ؛ حيث كشفت هذه العينات عن وجود صعوبات عديدة في التعبير الكتابي ومن أمثلتها: ضَعْف ترابط الأفكار، وكتابة عدد محدود من الجمل، واللجوء إلى الكتابة باللهجة

المحلية "العامة". كما أثار الباحثون هذه القضية مع عدد من المعلمين والأخصائيين العاملين بالتربية والتعليم؛ حيث تبين أن كتابات التلاميذ غالبًا ما تكون دون المستوى المطلوب وتتضمن العديد من الأخطاء.

ومن هنا برزت مشكلة البحث؛ فعلى الرغم من وجود صعوبات التعبير الكتابي لدى التلاميذ إلا أنه لا يوجد مقياس عربي يشخص هذه الصعوبات على وجه التحديد، ومن هنا تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ما الخصائص السيكومترية لمقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي؟
- وتفرع من هذا السؤال الرئيس سؤالان فرعيان هما:
- ما دلائل الصدق لمقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي؟
- ما دلائل الثبات لمقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي؟

هدف البحث:

هدف البحث إلى إعداد مقياس لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وحساب خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- أ) الحاجة إلى أداة لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وتكون ملائمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- ب) تمكين الباحثين المهتمين بصعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من استخدام مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تدعو للوثوق في النتائج المترتبة على تطبيقه.
- ج) مساعدة المختصين في تحديد صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بشكل دقيق يتيح إمكانية إعداد برامج التدخل المناسبة.

التعريف الإجرائي لصعوبات التعبير الكتابي: Written Expression Difficulties

يعرف الباحثون صعوبات التعبير الكتابي بأنها: "ضعف قدرة تلميذ الصف الثاني الإعدادي على معالجة الأفكار التي تجول بخاطره، وتوليد وصياغة نصوص مكتوبة ذات معنى تتوافر فيها معايير الكتابة الجيدة". وتُقاس صعوبات التعبير الكتابي في البحث الحالي من خلال مقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي Written Expression Difficulties Diagnostic Scale والذي هو أداة مصممة خصيصًا لقياس وتقييم مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ بغية تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف في النواحي المختلفة للتعبير الكتابي، مثل: ترتيب الأفكار، واستخدام القواعد اللغوية، والدقة الإملائية. وتعتمد هذه الأداة على معايير محددة لتصحيح كتابات التلاميذ، وتتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

خلفية نظرية:

يذكر فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨، ٥٣٩) أن التعبير الكتابي أكثر المهارات الكتابية صعوبة؛ لذا فهو أكثر مجالات صعوبات التعلم بوجه عام، وصعوبات الكتابة بوجه خاص شيوعًا وانتشارًا بين التلاميذ، كما يمتد أثره إلى مراحل متقدمة من السلم التعليمي. بل قد تؤثر مهارات التعبير الكتابي على المستقبل الأكاديمي والمهني والاجتماعي للفرد حيث يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي أن يعبروا عن ذواتهم وأفكارهم ورؤاهم.

ويُعَدُّ التعبير الكتابي باللغة العربية من أبرز المهارات اللغوية التي ينبغي أن يتقنها التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية؛ فالتعبير الكتابي أداة تواصل تمكن الإنسان من الإفصاح عن أفكاره وآرائه وانفعالاته بدقة ووضوح، وهذا يعني أن نقص الإلمام به قد ينعكس سلبًا على مختلف جوانب حياة الفرد، سواءً على الصعيد الأكاديمي أم الاجتماعي، كما قد يؤثر أيضًا على الحالة النفسية للفرد، وعلى تطور شخصيته.

تعريف التعبير الكتابي:

يعرف عبدالفتاح حسن البجة (٢٠٠٠، ٤٦١) التعبير الكتابي بأنه: أن ينقل الطفل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدمًا مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء، وخط)، وقواعد اللغة (نحو، وصرف)، وعلامات الترقيم المختلفة.

ويعرفه مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٩، ٣٣١) بأنه: "وسيلة لإبراز المشاعر والأحاسيس، بصورة منسقة، لها بداية ومسار وختام، ويستطيع الإنسان من خلالها معالجة الأفكار التي تجول بخاطره، بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والأسلوبية". كما يُعرّف التعبير الكتابي بأنه: "أداء عمل كتابي قابل للمراجعة والتعديل والتقويم، يستخدم فيه التلميذ ما لديه من ثروات لغوية وقدرات عقلية؛ ليعبر عن أفكاره ومشاعره ومكونات نفسه، وحاجاته لتحقيق التواصل اللغوي مع الآخرين، ويجسد خبرته الواقعية والخيالية باتباع العمليات والمراحل اللازمة للإنتاج الكتابي بصورة تتسم بالدقة والجودة" (حسن سيد شحاتة، ٢٠١٠، ٧٩).

في حين يشير فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥، ٣٨٣) إلى أن التعبير الكتابي هو: "القدرة على توليد وصياغة نصوص مكتوبة ذات معنى ومغزى ودلالة للموضوعات المستهدفة وفقاً لمحددات الكتابة الجيدة، بما تشمله من اختيار الفكرة والتخطيط لتناولها وصياغتها بطلاقة وانسياب، من خلال بناءات محكمة تراعي النقط والفواصل وعلامات الوقف في النصوص المكتوبة".

وفي البحث الحالي يعرفه الباحثون بأنه: "عملية فكرية منظمة تهدف إلى تطوير مهارات التلاميذ في نقل أفكارهم، ومشاعرهم، وتجاربهم إلى الآخرين عبر كتابة واضحة ومنهجية معتمدة على عدة مراحل متعددة تشمل: التخطيط للمحتوى، وتنظيم الأفكار، وصياغة الجمل، والمراجعة والتحرير، مع مراعاة القواعد اللغوية".

أهمية التعبير الكتابي:

يُسهم التعبير الكتابي في تعزيز التفكير النقدي، والتحليل، وتنمية الاستقلالية في التعبير عن الآراء؛ مما يعزز الثقة بالنفس ويحقق الأهداف التعليمية من خلال تمكين التلاميذ من التواصل الفعال والمبني على أسس منطقية مدروسة.

وبالنسبة للطلاب، فإن مهارات الكتابة تساعد على اكتساب الاستقلالية وIndependence، والفهم Comprehensibility، والطلاقة Fluency، والإبداع Creativity في الكتابة، فإذا أتقنوا هذه المهارات سيكونون قادرين على الكتابة (Handayana, 2013, 11).

كما تتمثل أهمية الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي بالنسبة للطلاب في أنها تشكل أهم الأسس التي يعتمد عليها تقويم كافة المهارات الأكاديمية، فالغالبية العظمى من الامتحانات في كافة المواد الدراسية تأخذ صيغة اللغة المكتوبة، بدءاً من المتطلبات الحياتية الأولية ككتابة اسم الطفل وهويته، وانتهاءً بكافة صور التعبير الكتابي الأخرى التي تعتمد عليها المستويات الأكثر تعقيداً من الحياة الأكاديمية والعملية للفرد (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٨، ٢٧٠).

المقصود بصعوبات التعبير الكتابي:

تبرز صعوبات التعبير الكتابي في صعوبة التخطيط للكتابة، وصعوبة توليد الأفكار، وترتيبها ترتيباً منطقياً، وصعوبة المراجعة والتصحيح، وفي آلية الكتابة؛ كالإملاء والخط، وعدم السرعة في الكتابة مما يؤثر على جودة وطول المقالات، بالإضافة إلى التوقف عن الكتابة قبل اكتمال الموضوع، وصعوبة توليد عبارات متعددة حول الفكرة الواحدة (إبراهيم سعد أبو نيان، ٢٠١٥، ٣٥).

ويرى الباحثون أن صعوبات التعبير الكتابي لدى التلاميذ يمكن تعريفها بأنها: "الصعوبات التي يواجهها التلميذ في إنتاج نصوص مكتوبة تتسم بالتنظيم والوضوح؛ حيث يتعثر في صياغة الأفكار بشكل منطقي، ويخطئ عند استخدام القواعد النحوية والإملائية، ويخفق في تنسيق الجمل والفقرات بطريقة تعبر عن المعنى المقصود بوضوح ودقة بما يتوافق مع متطلبات المهمة التعليمية".

خصائص ذوي صعوبات التعبير الكتابي:

يتسم الأفراد ذوو صعوبات التعبير الكتابي بأن لديهم ذكاءً متوسطاً إلى أعلى من المتوسط، إلا أنهم على الرغم من ذلك، فإنهم يظهرون عجزاً كبيراً Significant Deficits في الكتابة بالنسبة لأعمارهم ومستوى ذكائهم وخلفياتهم التعليمية. الكتابة عملية تتطلب تكامل ثلاث مهارات أساسية: الإدراك، واللغة، والمهارات الحركية. ويعاني الأفراد ذوو صعوبات التعبير الكتابي من أوجه قصور في تنسيق هذه المهارات لإنتاج الكتابة بشكل فعال؛ فالتلاميذ ذوو صعوبات التعبير الكتابي غالباً ما يواجهون تحديات كبيرة في تحقيق التقدم الأكاديمي المنشود، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى حقيقة أن مهارات التعبير الكتابي تُعدّ متطلبات ضرورية لإثبات التعلم في معظم مجالات المواد الدراسية. ويتسم التلاميذ ذوو صعوبات التعبير الكتابي بأنهم غير قادرين عموماً على تنظيم أفكارهم بطريقة متماسكة بحيث يمكن للقراء تكوين معنى

من كتاباتهم. يُنتج العديد من هؤلاء التلاميذ ثروة من الأفكار، ولكن قد يكون لها أنماط تسلسل أفكار مختلطة. قد يؤدي هذا العجز إلى قيود كبيرة تؤدي إلى ضعف الدرجات وبطء التقدم الأكاديمي. تشمل الأعراض المحددة الأخرى لصعوبات التعبير الكتابي اختيار الكلمات غير المناسبة، والإحساس المحدود بالجمهور والغرض من الكتابة، وضعف القواعد، وممارسات الترقيم غير الدقيقة، ورداءة الخط، ومشكلات الإملاء، والإحساس المحدود بالأسلوب، ومهارات الصياغة الضعيفة. ولا يتم تصنيف الأفراد الذين يعانون فقط من ضعف في الكتابة اليدوية والتهجئة على أنهم من ذوي صعوبات التعبير الكتابي (Samuels, 2013, 18-22).

ويشير فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥، ٣٨٣-٣٨٤) إلى بعض الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعبير الكتابي على النحو التالي: (١) إنتاج جمل ونصوص فقيرة من حيث المعنى أو المحتوى. (٢) إنتاج جمل وتراكيب نصية ضئيلة من حيث الكم والعناصر. (٣) إنتاج نصوص سيئة التنظيم أقل تماسكاً وترابطاً وتكاملاً واتساقاً. (٤) إنتاج فقرات فقيرة متباعدة ومفككة لا تعكس الفكرة الرئيسية. (٥) مقاومة وتأخر عمليات اكتساب المفاهيم والمعارف والاحتفاظ بها. (٦) سوء استخدام المعارف التقريرية والإجرائية والمشروطة بلا تمييز بينها. (٧) عدم الميل لمراجعة النصوص أو الفقرات المكتوبة نحوياً أو إملائياً. (٨) عدم مراعاة النقط والفواصل وعلامات الوقف والقواعد. (٩) عدم وضوح الفكرة الرئيسية أو هدف النص الكتابي والتواصلية فيه.

وطبقاً لما ذكره Lienemann & Reid (2009, iv) فإن هؤلاء التلاميذ يواجهون -على وجه الخصوص- صعوبة فيما يسمى بالمهارات ذات المستوى الأدنى (على سبيل المثال، الكتابة اليدوية "الخط"، أو التهجئة، أو القواعد) بالإضافة إلى المهارات ذات المستوى الأعلى (على سبيل المثال، صياغة الفكرة، واختيار الموضوع، والتخطيط، والإنتاج، أو تنظيم ومراجعة النص المكتوب).

بعض مبادئ تدريس التعبير الكتابي وعلاج صعوباته:

يرى Isaacson, (1996, 183-185) أهمية زيادة الحصيلة اللغوية لذوي صعوبات التعبير الكتابي، وتدريبهم على استخدام تراكيب نحوية أكثر تعقيداً، ومعرفة المترادفات المختلفة للكلمات، وأخيراً إتقان المهارات الحركية الخاصة بالكتابة. وتذكر Lerner, (2000, 472-474) أن هناك مجموعة من المبادئ التدريسية التي ينبغي اتباعها

مع ذوي صعوبات التعبير الكتابي، منها ما يلي: تقديم الفرص المتكررة لكتابة ممتدة مدعمة، مع الإشراف المباشر للمعلم، وتهيئة مناخ للتعبير الكتابي، والسماح للتلاميذ باختيار موضوعات التعبير الكتابي، ونمذجة عملية الكتابة والتفكير الإستراتيجي، ونقل الخبرة الشخصية للتلاميذ، واستثمار الاهتمامات المعاشة والنشطة، وتجنب استخدام الدرجات كنوع من العقاب، والتمييز بين الكتابة الشخصية والكتابة الوظيفية، واستخدام سجلات الكتابة المتكررة، وتجميع وتركيب الجمل من عدة كلمات غير مرتبة، وتقديم الخبرة كمدخلات مثل: عروض التلفاز، أو الأحداث الرياضية.

كما يرى فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥، ٣٨٦) أن التدريس الفعال لذوي صعوبات التعبير الكتابي يجب أن يكون مباشرًا وواضحًا وصريحًا ومكثفًا. وقد أشار Joseph (2001, 221-224) إلى فاعلية الإرشادات التالية مع ذوي صعوبات التعبير الكتابي: السماح بمعايير منخفضة للكتابة المقبولة، وتقليل كمية العمل الكتابي ما أمكن، والسماح لذوي صعوبات الكتابة بتسجيل الواجبات على شرائط، مع استخدام ورق الرسم البياني في الكتابة، وعدم محو النقاط من الحروف أو الأرقام العكسية التي أخطأ فيها التلميذ، بل يجب على المعلم أن يشير إليها ويوضحها ويقوم التلميذ نفسه بالتصحيح الذاتي المناسب.

وقد أورد فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨، ٢٨٥-٢٨٦) عددًا من إستراتيجيات التعامل مع صعوبات الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي وتشمل: (١) مساعدة هؤلاء الأطفال على دراسة كتاباتهم ونقدها وتصحيحها ذاتيًا من خلال إتاحة الفرصة لهم لتقريرهم ذاتيًا أين تقع أخطاؤهم؟ وما التصحيحات التي يتعين عليهم القيام بها؟ (٢) شرح ومناقشة الخصائص المميزة للكتابة اليدوية الجيدة، والأهداف التي يتعين على هؤلاء التلاميذ تحقيقها داخل الفصل، مع تحليل الأخطاء الشائعة في الكتابة اليدوية من خلال اختيار بعض الكلمات، وتحليلها على السبورة، وتدريب التلاميذ عليها، حتى تتم كتابتها بشكل صحيح، (٣) الحرص على إتاحة دليل مرجعي للكتابة اليدوية يمكن لهؤلاء التلاميذ الرجوع إليه عند الحاجة للاسترشاد به عند كتابة الكلمات والمقاطع والحروف التي يتكرر عادة وقوع التلاميذ في أخطاء كتابتها، للمحافظة على دعم الثقة بالنفس، وبناء مفهوم الذات الإيجابي لديهم، (٤) تدريب التلاميذ على النصوص التي حققوا فيها نجاحًا في القراءة، والكتابة، والتهجي، وفهم معانيها.

بحوث ودراسات سابقة:

قامت لبنى عبد الحميد إنشاصي (٢٠٠٧) بإعداد مقياس للتعبير الكتابي مصمم للحكم على نوعية وكمية كتابة التلميذ للقصة والمقالة والرسالة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي بالمملكة الأردنية الهاشمية. تكوّن المقياس في صورته الأولى من (٤٦) فقرة تم عرضها على (١٠) محكمين لاستطلاع آرائهم بشأن صلاحية المقياس، وقد تم تعديل بعض الفقرات بناءً على ملاحظات الخبراء وتم الإبقاء على جميع الفقرات دون حذف أي منها؛ حيث حصلت الفقرات جميعاً على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، وتم توزيع الفقرات على خمسة أبعاد رئيسية هي: الطلاقة، والمحتوى، والقواعد الأساسية، وبناء الجملة، والمفردات. وتم التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري المتمثل في آراء الخبراء والمحكمين، ولم يتم التحقق من دلالات ثبات المقياس واتساقه الداخلي. ومن حيث تصحيح المقياس واستخراج الدرجات فقد تم إعطاء درجة لكل فقرة وذلك بترجمة سلم الإجابة من سلم لفظي إلى سلم رقمي؛ حيث أعطي كل بعد درجة ثم استخرجت درجة لكل مفحوص تمثل الأبعاد الخمسة للمقياس وذلك بجمع الدرجات المختلفة المتحققة للمفحوص على الأبعاد ككل لتكون أعلى درجة على المقياس (١٠٠) وأقل درجة (صفر).

وأعدت سميرة عبدالقادر خنجي (٢٠٠٨) اختباراً لمهارات التعبير الكتابي لقياس مستوى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين في اكتساب مهارات التعبير الكتابي. وتم تحديد مهارات التعبير الكتابي في (١٠) مهارات ثم تم تحليل كفايات التعبير الكتابي للصف الرابع الابتدائي وتحويلها إلى أهداف سلوكية وعرضها على (٦) محكمين لمعرفة مدى ارتباط الأهداف السلوكية بالكفايات الرئيسية وتم الاتفاق بين المحكمين على الأهداف السلوكية بنسبة (٨٠%) فأكثر. كما تم تحليل (١٠) اختبارات شهرية وفصلية في التعبير الكتابي من مدارس ابتدائية مختلفة بمملكة البحرين. تحدد عدد أسئلة الاختبار ب (١٤) سؤالاً موزعة على (١١) كفاية وفق الوزن النسبي لكل كفاية. تمت صياغة فقرات الاختبار بحيث يعتمد بعضها على ترتيب الأحداث، ويعتمد بعضها على كتابة موضوع متكامل، في حين يعتمد البعض الآخر على كتابات مختصرة. وأعلى درجة للاختبار (٥٤) درجة. وتم التحقق من دلالات صدق الاختبار عن طريق الصدق الظاهري المتمثل في آراء المحكمين كما تم حساب الصدق التلازمي مع درجات التحصيل الدراسي في اللغة العربية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٦٩)

عند مستوى (٠,٠١)، بينما تم التحقق من دلالات الثبات عن طريق حساب معامل ألفا والذي بلغ (٠,٧٨٦) للاختبار ككل.

وقامت نور محمد عيد (٢٠١١) بإعداد اختبار للتعبير الكتابي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت. تألف من ثلاثة موضوعات طُلب من التلميذات الكتابة فيها في حدود عشرة أسطر. وتم إعداد معيار لتصحيح الاختبار وعرضه على (٩) من الخبراء وقد حصل على نسبة اتفاق تتراوح ما بين (٦٧% - ٨٩%). وقد اشتمل المعيار على (٤) مهارات رئيسية تندرج تحتها مهارات فرعية. تم تصحيح الاختبار بمعرفة كل من معلمة الصف الخامس والباحثة مُعدة الاختبار وتم حساب معامل اتساق المصححين وقد أسفر ذلك عن ارتفاع معاملات الارتباط بين المصحح الأول والمصحح الثاني في الموضوعات الثلاثة على الترتيب (٠,٩٣١ - ٠,٨٧٨ - ٠,٩١٧) وللدرجة الكلية للاختبار (٠,٩٦٦)؛ مما يشير إلى اتساق أسس التصحيح ويدل على ثبات الاختبار. وتم التحقق من دلالات صدق الاختبار عن طريق صدق المحتوى المتمثل في آراء المحكمين كما تم حساب الصدق التلازمي مع درجات التحصيل الدراسي في اللغة العربية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٥) عند مستوى (٠,٠١). وأجرت مها بنت حمد الشبيحة (٢٠٢٠) بحثاً كان من متطلباته إعداد اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم، وفي سبيل ذلك أعدت قائمة بمهارات التعبير الكتابي وفق تسلسلها النمائي اشتملت على (٥٦) مهارة موزعة بين مجالين هما: المحتوى، والشكل اللغوي. تم تحديد طريقة القياس بتقديم اختبار تحريري جماعي يتضمن سؤالاً مقالياً واحداً بنظام السؤال المفتوح عن موضوع مثير للتلميذات "اكتبي عن: ماذا تريد أن تصبحي أو تعلمي عندما تكبرين". تم تصحيح الاختبار وفق معايير محددة سلفاً. كانت معايير التصحيح الخاصة بالمحتوى: أ) الفكرة الأساسية تعبر عن الموضوع، ب) الأفكار الفرعية تدعم الفكرة الأساسية. بينما كانت معايير التصحيح الخاصة بالشكل اللغوي: أ) يوجد ترابط بين الجمل، ب) الكلمات مرتبة بطريقة صحيحة داخل الجملة لتعطي معنى. تم التحقق من دلالات صدق الاختبار عن طريق الصدق الظاهري المتمثل في آراء المحكمين كما تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار؛ حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت ما بين (٠,٦٧٤ - ٠,٧٩٣) كما تم التحقق من دلالات

الثبات عن طريق إعادة الاختبار؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار (٠,٧٦٢) للاختبار ككل.

وهدف بحث عبدالرحمن سيد سليمان، ومحمد فؤاد عبدالسلام، وريهام عبدالفتاح رواش (٢٠٢٣) إلى إعداد مقياس لتشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى أطفال المرحلة الإعدادية في ضوء عشر مهارات للفهم القرائي وخمس مهارات للتعبير الكتابي. ويتكون المقياس في صورته النهائية من قطعتين للفهم القرائي تحتوي كل منهما على (١٠) أسئلة و (٣) أسئلة للتعبير الكتابي متمثلة في ثلاثة موضوعات يعبر الطفل عنها كتابيًا؛ بحيث تغطي مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية سالفه الذكر. وللتحقق من صدق وثبات المقياس قام الباحثون بتطبيقه على عينة قوامها (٢٠٢) تلميذًا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمدارس (الشروق الرسمية لغات، النهضة الحديثة لغات، ومصطفى كامل التجريبية) بمحافظة القاهرة؛ حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٢ - ١٤ سنة، بمتوسط عمري قدره (١٣ سنة)، وانحراف معياري قدره ٠,٦٢٥. وأظهرت نتائج البحث أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وأنه صالح للاستخدام في صورته النهائية وذلك وفقًا للمعايير التي تم تحديدها.

وهدف بحث عبدالرحمن سيد سليمان، ومحمد فؤاد عبدالسلام، وغادة مصطفى الصادق (٢٠٢٣) إلى إعداد مقياس لتشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي؛ حيث تكون من محورين أساسيين هما الفهم القرائي والتعبير الكتابي، وتم وضع أسئلة هذين المحورين بعد إجراء تحليل محتوى لمناهج اللغة العربية المصرية المقررة على الصفين الأول والثاني الإعدادي، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) سؤالاً للفهم القرائي، و (٣) موضوعات للتعبير الكتابي، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقه، وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن الإبقاء عن كل عباراته، وتعديل وصياغة بعض العبارات، وللتحقق من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة قوامها (٢٦٢) تلميذًا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢ سنة و ٩ أشهر - ١٣ سنة و ٦ أشهر)، بمتوسط قدره (١٢,٨٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٣٨٧)، وأسفرت نتائج البحث عن أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وأنه يمكن الاعتماد عليه في البحوث العلمية.

- منهج البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته لدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس المقترح؛ حيث يسمح هذا المنهج بجمع وتحليل البيانات المتعلقة بأداء التلاميذ واختبار مدى صدق وثبات المقياس وفعاليته في تشخيص صعوبات التعبير الكتابي.

- المشاركون في البحث:

بلغ عدد المشاركين في البحث (١٧٢) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالعام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م بكل من: مدرسة النقرشي الإعدادية (ن = ٧٤) تلميذًا من الذكور بنسبة ٤٣,٠٢% ومدرسة حدائق القبة الإعدادية (ن = ٩٨) تلميذةً من الإناث بنسبة ٥٦,٩٨% وهما من المدارس التابعة لإدارة حدائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة، وقد تراوحت أعمار هؤلاء المشاركين ما بين (١٣) عامًا وثلاثة أشهر - ١٤ عامًا وخمسة أشهر)، بمتوسط عمري قدره (١٣,٨) عامًا، وانحراف معياري (٠,٤٣٧) عامًا.

- أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في مقياس مقترح لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وقد مرت عملية بناء هذا المقياس بعدة خطوات هي:

- ١) حصر مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وذلك من خلال:
أ) الاطلاع على الكتب الدراسية لمادة اللغة العربية المقررة على الصفين الأول والثاني الإعدادي بالفصلين الدراسيين الأول والثاني.
- ب) الاطلاع على المجال السادس (الكتابة) من مجالات وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩).
- ج) مراجعة بعض الأطر النظرية والكتب والمؤلفات ذات الصلة مثل: فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨؛ ٢٠٠٨؛ ٢٠١٥)؛ (Handayana, 2013)؛ (Lagkada, 2019, 38).
- د) بعض الدراسات السابقة ذات الصلة والتي تناولت صعوبات التعبير الكتابي مثل: لبنا عبد الحميد إنشاصي (٢٠٠٧)؛ سمية عبدالقادر خنجي (٢٠٠٨)؛ غادة مصطفى الصادق (٢٠٢٣).

(٢) صياغة اختبار تشخيصي يشتمل على (٣) موضوعات هي: (السياحة، والصدقة، والتواضع) ويُطلب من التلميذ الكتابة في أحدها، وقد تمت صياغتها بطريقة اختبار المقال مع مراعاة ألا ترتبط بمحتوى أي مقرر دراسي كما تم اختيار الموضوعات الثلاثة على درجة من الشيع فهي موضوعات عامة يُتَوَقَّع من أي تلميذ الكتابة عنها.

(٣) إعداد صورة أولية من قائمة معايير التصحيح اشتملت على (١٨) معيارًا لتقييم مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

(٤) عرض الصورة الأولية لقائمة معايير التصحيح على (١١) محكمًا من المتخصصين وقد تراوحت نسب اتفاقهم ما بين (٨١,٨% - ٩٠,٩%)، وفي نسب الاتفاق هذه وتوجيهات المحكمين عُدِّلت هذه القائمة بحيث تضمنت (١٣) معيارًا لتقييم التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وأمام كل مهارة تدريج ثلاثي (٠ - ١ - ٢) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١)

الصورة النهائية لقائمة معايير تصحيح التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

م	المهارة	مقياس الحكم
		2 1 0
١	يكتب عنوانًا مناسبًا للموضوع.	يكتب عنوانًا يعبر عن الموضوع.
٢	يكتب مقدمة مرتبطة بالموضوع.	يكتب مقدمة غير مرتبطة بالموضوع.
٣	يكتب في صورة فقرات.	يكتب في صورة فقرات يعبر كل فقرة عن فكرة معينة.
٤	يترك مسافة مناسبة في بداية كل فقرة.	يترك مسافة بنفس القدر تقريبًا في بداية الفقرات.
٥	يُدعم ما يكتب بأمثلة مناسبة.	يستشهد بأمثلة ويوظفها في الموضوع المناسب من الموضوع.
٦	يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.	يكتب خاتمة غير مرتبطة بالموضوع.
٧	يراعي القواعد الإملائية في كتابته.	يراعي الدقة الإملائية في كتابته فتخلو تمامًا من الأخطاء.
٨	يراعي القواعد النحوية في كتابته.	يراعي القواعد النحوية في كتابته فتخلو تمامًا من الأخطاء.
٩	يستعمل اللغة العربية الفصحى.	يستعمل اللغة العربية الفصحى في كل المواضع.
١٠	يستخدم أدوات الربط بطريقة صحيحة.	يستخدم أدوات الربط بطريقة صحيحة في كل المواضع.
١١	يستخدم علامات الترقيم بطريقة صحيحة.	يستخدم علامات الترقيم بطريقة صحيحة في كل المواضع.
١٢	يراعي أزمنة الفعل (ماضي/ مضارع، أمر) في كتابته.	يراعي في كتابته أزمنة الفعل (ماضي/ مضارع، أمر) في كل المواضع.
١٣	يراعي الانتقال الجيد بين الفقرات.	ينتقل من فقرة لأخرى مع مراعاة الترقيم المنطقي لجميع الفقرات.

٥) حساب الخصائص السيكمترية للمقياس كما يتضح من نتائج البحث.

نتائج البحث:

أولاً الإجابة عن السؤال الفرعي الأول حول دلائل الصدق للمقياس المقترح:

(١) الصدق العاملي:

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد قام الباحثون بحساب الصدق العاملي للمقياس في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات (١٧٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة حدائق القبة التعليمية محافظة القاهرة.

وقام الباحثون بحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار (K.M.O Test) (Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy)؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٨٨٦) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠)؛ وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذ الباحثون بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن التوصل إلى عامل عام تتشبع عليه أغلب عبارات المقياس الجذر الكامن له أكبر من الواحد الصحيح. وقد أسفر التحليل العاملي عن أن أغلب عبارات المقياس تشبعت على عامل واحد وهو العامل الأول، كما أن قيمة الجذر الكامن له (٨,٨٢٢) ونسبة التباين المفسر بلغت (٣٨,٣٥٦)، وهي قيم مرتفعة نسبياً إذا ما قورنت بقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعوامل الأخرى، وبالتالي يعد ذلك مؤشراً على وجود عامل عام سائد تتشبع عليه عبارات المقياس؛ وهذا يعد مؤشراً على أن المقياس أحادي البعد؛ أي يتكون من بعد واحد فقط والذي يمكن تسميته بالتعبير الكتابي.

(٢) الصدق التلازمي:

قام الباحثون بتطبيق الجزء الخاص بالتعبير الكتابي من مقياس صعوبات تعلم اللغة العربية (إعداد أحمد أحمد عواد، ٢٠١١) كمحك خارجي للتحقق من صدق المقياس المعد في البحث الحالي؛ حيث قاموا بحساب معامل الارتباط بين درجات المشاركين في حساب

الخصائص السيكومترية على كلا المقياسين، وقد بلغت قيمته (٠,٧٧٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق المقياس الجديد.

ثانيًا الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني حول دلائل الثبات للمقياس المقترح:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق:

(أ) معامل ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمته (٠,٩٣٠)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ وهو ما يتيح إمكانية الاعتماد عليه والثقة في النتائج التي يُسفر عنها.

(ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس مع تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون؛ حيث بلغت قيمته (٠,٨٧٩)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ وهو ما يتيح إمكانية الاعتماد عليه والثقة في النتائج التي يُسفر عنها.

(ج) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل معيار من معايير تصحيح موضوعات التعبير الكتابي والدرجة الكلية لقائمة المعايير ككل كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل معيار من معايير تصحيح موضوعات التعبير الكتابي والدرجة الكلية لجميع المعايير

المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٩**	٨	٠,٩١٤**
٢	٠,٩١٢**	٩	٠,٨٥٢**
٣	٠,٧١٠**	١٠	٠,٧٣٧**
٤	٠,٨٦٥**	١١	٠,٧٣١**
٥	٠,٧٦٢**	١٢	٠,٨١٨**
٦	٠,٧٧٩**	١٣	٠,٨٤٠**
٧	٠,٩١٦**		

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل معيار من معايير تصحيح موضوعات التعبير الكتابي والدرجة الكلية لجميع المعايير دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي الذي تتمتع به قائمة معايير التصحيح.

تفسير ومناقشة النتائج:

أولاً مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول حول دلائل الصدق للمقياس المقترح:

دلت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي على أن فقرات مقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي تستند على عامل واحد. وينفرد البحث الحالي بذلك؛ حيث لم تقم البحوث والدراسات السابقة بإجراء تحليل عاملي استكشافي لاختبارات أو مقاييس التعبير الكتابي المستخدمة فيها بل اكتفت بحساب الصدق عن طريق أساليب أخرى كاستطلاع آراء المحكمين وهو ما يشار إليه بالصدق الظاهري أو السطحي، ومن أمثلة البحوث التي تعاملت مع آراء الخبراء باعتبارها وسيلة للتحقق من الصدق دراسة لبنا عبد الحميد إنشاصي (٢٠٠٧)، ودراسة سمية عبدالقادر خنجي (٢٠٠٨)، ودراسة نور محمد عيد (٢٠١١)، وبحث مها بنت حمد الشبيحة (٢٠٢٠)، وبحث عبدالرحمن سيد سليمان وآخري (٢٠٢٣)، وبحث عبدالرحمن سيد سليمان وآخري (٢٠٢٣ب) بينما تم التعامل مع آراء الخبراء في البحث الحالي كخطوة من خطوات إعداد أداة البحث.

وتم التحقق من الصدق التلازمي لمقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٧٧) بين المقياس الحالي وبين الجزء الخاص بالتعبير الكتابي من مقياس صعوبات تعلم اللغة العربية (إعداد أحمد أحمد عواد، ٢٠١١). وتتفق نتائج الصدق التلازمي للمقياس الحالي مع نتائج دراسة سمية عبدالقادر خنجي (٢٠٠٨) والمطبقة على تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين والتي قامت بحساب الصدق التلازمي للاختبار المستخدم فيها مع درجات التحصيل الدراسي في اللغة العربية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٦٩) عند مستوى (٠,٠١). وكذلك مع نتائج دراسة نور محمد عيد (٢٠١١) والتي قامت بحساب الصدق التلازمي للاختبار المستخدم فيها مع درجات التحصيل الدراسي في اللغة العربية لتلميذات الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٥) عند مستوى (٠,٠١). ويختلف البحث الحالي عن هاتين الدراستين في مجتمع البحث؛ حيث استهدف تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة القاهرة - جمهورية مصر العربية، في حين

استهدفت الدراسات المشار إليهما مجتمعًا مختلفًا وهو مجتمع الصفين الرابع والخامس الابتدائيين بكل من: مملكة البحرين، ودولة الكويت. وهذا يوضح مدى الحاجة للأداة المقدمة في البحث الحالي والتي تتلاءم مع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بجمهورية مصر العربية على وجه التحديد.

ثانيًا مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني حول دلائل الثبات للمقياس المقترح:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق: حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ والذي بلغ (٠,٩٣٠)، وطريقة التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس مع تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون والذي بلغ (٠,٨٧٩) وهو ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة سمية عبدالقادر خنجي (٢٠٠٨) والتي عمدت إلى التحقق من دلالات الثبات عن طريق حساب معامل ألفا والذي بلغ (٠,٧٨٦) للاختبار ككل. وكذلك نتائج دراسة نور محمد عيد (٢٠١١) والتي قامت بحساب معامل اتساق المصححين وقد أسفر ذلك عن ارتفاع معاملات الارتباط بين المصحح الأول والمصحح الثاني في الموضوعات الثلاثة على الترتيب (٠,٩٣١ - ٠,٨٧٨ - ٠,٩١٧) وللدرجة الكلية للاختبار (٠,٩٦٦)؛ مما يشير إلى اتساق أسس التصحيح ويدل على ثبات الاختبار. كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج عبدالرحمن سيد سليمان وآخرين (٢٠٢٣ب) والتي قام بالتحقق من دلالات الثبات عن طريق حساب معامل ألفا والذي بلغ (٠,٩١٤) للاختبار ككل. وهذا الأمر يميز البحث الحالي مقارنةً بدراسة لبنا عبدالحميد إنشاصي (٢٠٠٧) والتي لم تتحقق من دلالات ثبات المقياس المطبق فيها ولم تهتم بالكشف عن اتساقه الداخلي.

كما تتسق نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث مها بنت حمد الشبيحة (٢٠٢٠) والذي تحقق من دلالات الثبات عن طريق إعادة الاختبار؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار (٠,٧٦٢) للاختبار ككل. كما أن هذه النتائج تتفق مع نتائج بحث عبدالرحمن سيد سليمان وآخرين (٢٠٢٣أ) والتي تحققت من دلالات الثبات عن طريق: حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ والذي بلغ (٠,٨٧٥).

وقد تم التحقق من ثبات المقياس أيضًا عن طريق التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس مع تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون والذي بلغ (٠,٨٧٩)

وهو ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، هذه النتائج تتفق مع نتائج بحث عبدالرحمن سيد سليمان وآخرين (٢٠٢٣) والتي تحققت من دلالات الثبات عن طريق التجزئة النصفية؛ حيث تراوحت معاملات ثبات محاور المقياس ما بين (٠,٦٧٨ - ٠,٧٧١) وللدرجة الكلية (٠,٨٤٥). كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج عبدالرحمن سيد سليمان وآخرين (٢٠٢٣ب) والتي قام بالتحقق من دلالات الثبات عن طريق التجزئة النصفية فقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٨٨) للاختبار ككل بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون.

كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل معيار من معايير تصحيح موضوعات اختبار التعبير الكتابي والدرجة الكلية لجميع المعايير وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس ويتيح إمكانية الاعتماد عليه والثقة في النتائج التي يُسفر عنها. وهذا الأمر يميز البحث الحالي مقارنةً بدراسة لبنا عبدالحميد إنشاصي (٢٠٠٧) والتي لم تتحقق من دلالات الاتساق الداخلي للمقياس المطبق فيها. كما أن هذه النتائج تتفق مع نتائج بحث عبدالرحمن سيد سليمان وآخرين (٢٠٢٣) وبحث عبدالرحمن سيد سليمان وآخرين (٢٠٢٣ب)؛ حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) إلا أن الباحثين المذكورين قد تعاملوا مع الاتساق الداخلي باعتباره نوعاً من الصدق وهو ما يختلف معه البحث الحالي إذ يتعامل مع الاتساق الداخلي باعتباره مكملاً لدلالات الثبات، كما أن البحث الحالي يشترك مع الباحثين المذكورين في مجتمع البحث من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية إلا أن هناك اختلافاً بين البحث الحالي وبحث عبدالرحمن سيد سليمان وآخرين (٢٠٢٣) في أن البحث المذكور قد تناول التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية وهي لغة أجنبية بالنسبة للمجتمع المصري في حين يشترك البحث الحالي مع بحث عبدالرحمن سيد سليمان وآخرين (٢٠٢٣ب) في تناول التعبير الكتابي باللغة العربية وهي اللغة الأم والرسمية للبلاد.

توصيات وبحوث مقترحة:

وبالرغم مما توصل إليه البحث الحالي من نتائج؛ إلا أن هذه النتائج تعد محدودة بحجم العينة التي شاركت في البحث، وطبيعة هذه العينة، والأداة المستخدمة فيه. وفي ضوء هذه النتائج التي توصل إليها البحث؛ يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية ومنها ما يلي:

- (١) بينت نتائج البحث الحالي أن فقرات مقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي تستند على عامل واحد غير أن بعض البحوث والدراسات السابقة تعاملت مع التعبير الكتابي باعتباره تكوينًا متعدد الأبعاد؛ لذا يقترح البحث الحالي إعادة فحص البناء العاملي لمقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي.
- (٢) اقتصرت إجراءات تطبيق البحث الحالي على مجتمع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالتعليم العام؛ لذا يقترح البحث الحالي إجراء دراسات مقارنة حول مستويات صعوبات التعبير الكتابي بين تلاميذ التعليم العام وتلاميذ التعليم الأزهرى.
- (٣) اقتصرت إجراءات تطبيق البحث الحالي على مجتمع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بجمهورية مصر العربية؛ لذا يقترح البحث الحالي إجراء دراسات مقارنة عبر ثقافية حول مستويات صعوبات التعبير الكتابي بين ثقافات عربية متعددة مصرية وخليجية وشامية وعراقية ومغربية ... الخ لإظهار الفروق بين تلك الثقافات المختلفة في صعوبات التعبير الكتابي.
- (٤) لم يتطرق البحث الحالي للفروق بين الذكور والإناث في شدة صعوبات التعبير الكتابي؛ لذا يقترح البحث الحالي إجراء دراسات مقارنة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية من الجنسين: الذكور والإناث في شدة صعوبات التعبير الكتابي.
- (٥) اقتصرت إجراءات تطبيق البحث الحالي على مجتمع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لذا يقترح البحث الحالي إجراء دراسات حول مستويات صعوبات التعبير الكتابي بين طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بكل من: التعليم العام والتعليم الأزهرى.
- (٦) تم حساب الصدق التلازمي للمقياس الحالي مع الجزء الخاص بالتعبير الكتابي (إعداد أحمد أحمد عواد، ٢٠١١) وهو معدّ لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لذا يقترح البحث الحالي إجراء دراسات للتحقق من الصدق التلازمي للمقياس الحالي من خلال ارتباطه بمقاييس أخرى مشابهة له مصممة للتطبيق على مجتمع البحث ذاته.
- (٧) لم يتم الاعتماد على الصدق التنبؤي في البحث الحالي؛ لذا يقترح البحث الحالي إجراء دراسات حول الصدق التنبؤي للمقياس الحالي مع التحصيل المدرسي للتلاميذ في مادة اللغة العربية.

مراجع البحث:

- إبراهيم سعد أبو نيان (٢٠١٥). صعوبات التعلم: طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية. ط٢، السعودية، دار الناشر الدولي.
- أحمد أحمد عواد (٢٠١١). استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي. رئاسة مجلس الوزراء - مصر.
- حسن سيد شحاتة (٢٠١٠). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. القاهرة: دار العالم العربي.
- سمية عبدالقادر خنجي (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريس علاجي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- عبدالرحمن سيد سليمان، ومحمد فؤاد عبدالسلام، وريهام عبدالفتاح رواش (٢٠٢٣). مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي، ع(٧٤)، ١٢٣-١٧١.
- عبدالرحمن سيد سليمان، ومحمد فؤاد عبدالسلام، وغادة مصطفى الصادق (٢٠٢٣). مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي. مجلة الإرشاد النفسي، ع(٧٣)، ٥٠-١.
- عبدالعزيز السيد الشخص (٢٠١٨). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم. القاهرة: مكتبة الطبري.
- عبدالفتاح حسن البجة (٢٠٠٠). أصول تدريس العربية "المرحلة الأساسية العليا". عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- غادة مصطفى الصادق (٢٠٢٣). استخدام إستراتيجية K.W.L لتحسين الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. الجزء الثاني. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨). صعوبات التعلم: الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- لبنى عبد الحميد إنشاصي (٢٠٠٧). أثر إستراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد عبده حسيني (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات تعلم الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مها بنت حمد الشيحة (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية "K. W. L." في تدريس التعبير الكتابي لتلميذات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠ (٣٥)، ٣٢-١.
- نور محمد عيد (٢٠١١). فاعلية تدريس الاستراتيجية مقابل التدريس المباشر في تنمية مهارات التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم من تلميذات المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- Handayana, S. (2013). *The Effect Of Using Pick-List-Evaluate-Activate-Supply-End (Please) Strategy Toward Students' writing Ability On Descriptive Paragraph At the second Year Of al-Huda Islamic Junior High School Pekanbaru*. Thesis, Sultan Syarif Kasim State Islamic University, Riau.
- Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess writing skills of students with learning disabilities. *The Volta Review*, 98(1), 183-199.
- Joseph, R., (2001). Enhancing the note-taking skills of students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 221-224.

- Lagkada, M. A. (2019). Intervention Program for the Development of Written Expression in a High School Student Diagnosed with Specific Learning Disorder. *Open Journal of Social Sciences*, 7(11), 38.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities : theories, diagnosis and teaching strategies*. 8th Edition, Houghton Mifflin Company.
- Lienemann, T., & Reid, R. (2009). Written Expression: Grades 2–5. Retrieved on [month day, year,] from http://iris.peabody.vanderbilt.edu/instructors/guides/case_studies/ICS-013.pdf. Hal, 9.
- Samuels, C. (2013). *A Qualitative Case Study Exploring Best Practices for Accommodating Students with Written Expressive Disorders*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Written Expression Difficulties Diagnostic Scale

Prof. Dr. Amin Sabry
Educational Psychology Professor
Faculty of Education
Ain Shams University

Dr. Mohamed Fouad
Special Education Lecturer
Faculty of Education
Ain Shams University

Omar Mahmoud
Master's researcher - Special
Education Department -
Faculty of Education
Ain Shams University

Abstract:

This research aimed to develop a scale to diagnose written expression difficulties among second-year preparatory schools students. It consisted of a written expression test in addition to a list of correction criteria that were developed in light of the sixth field (writing) of the document of standard levels for the content of the Arabic language subject for pre-university education (National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education, 2009), and after limiting the written expression skills included in the Arabic language books prescribed for students in the first and second grades of preparatory school. The scale included in its final form (3) topics for written expression that are corrected in light of (13) standards. Both the topics of the written expression test and the list of correction criteria were presented to a group of experts and specialists to verify their validity. The opinions of the honorable arbitrators resulted in keeping the test topics without modification, with the deletion of some correction criteria and modifying the wording of others. To verify the psychometric properties of the scale, the researchers administered it to (172) male and female students in the second grade of preparatory school in the academic year 2023-2024 AD in both: Al-Naqrahi Preparatory School and Hadayek El-Qobba Preparatory School in Cairo Governorate. Their average ages was (13.8) with a standard deviation of (0.437). The results showed that the scale has a high degree of validity and reliability, and is suitable for use in scientific research.

Keywords: Scale; Diagnosis; Difficulties of written expression; Writing; Preparatory stage