الخصائص السيكومترية لمقياسي صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي(للتلخيص)، وصعوبات التعبير الإبداعي(للمقالة) لدى المراهقين

اعداد

آية جابر عبد العزيز

اشراف

أ.د/ نادية عبده أبو دنيا

أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د/ وفاء محمد عبد الجواد

أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة حلوان

الخصائص السيكومترية لمقياسي صعوبات التعبير الكتابي (الوظيفي) و صعوبات التعبير الكتابي (الإبداعي) للمراهقين

آية جابر عبد العزيز

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي (للتلخيص)، وصعوبات التعبير الكتابي الإبداعي (للمقالة)؛ حيث تكونت العينة من (٨١) طالبا وطالبة من مدرسة رواد المستقبل الخاصة، ومدرسة عثمان بن عفان (ذكور فقط)، ومدرسة (١٥) مايو(إناث فقط) بمدينة (١٥) مايو بمحافظة القاهرة، (٤٧) من الذكور، (٣٤) من الإناث، ولقد تراوحت أعمار العينة من(١٤ عام إلى ١٦ عام)، (من الصف الثاني الإعدادي إلى الصف الأول الثانوي)، وتم عرض المقياسين علي بعض السادة المحكمين بالمجال التربوي و النفسي، وتم حساب التحليل العاملي والتجانس الداخلي، ولقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى صلاحية استخدام كل منهما؛ حيث أن المقياسين(مقياس صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي، ومقياس صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي) لديهما مؤشرات ملائمة للصدق و الثبات، وكانت معاملات ثبات كل منهما مرتفعة.

الكلمات المفتاحية:

صعوبات التعلم، صعوبات التعبير الكتابي، صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي، صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي.

Abstract

The present study aimed to investigate the psychometric characteristics of the two scales: Difficulty in Functional Written Expression (for summary) and Difficulty in Creative Writing (for Essay). The sample consisted of (81) male and female students from Rowad Al-Mostaqbal Private School, Othman bin Affan School (males only), May 15 School (females only) in (15) May city in Cairo, (47) males, (34) Of the females, and the sample ages ranged from (14 years to 16 years), (from the second year of middle school to the first grade of secondary school), and the two measures were presented to some of the referees in the educational and psychological field, and the factor analysis and Internal consistency were calculated. The results of the current study reached the validity of using both of them. Whereas, the two scales (the Functional Writing Difficulties Scale and the Creative Writing Difficulty Scale) have appropriate indicators of validity and consistency, and the reliability coefficients for each of them are high.

Keywords:

Learning Disability, Disability with written expression, Disability in Functional Written Expression, Disability in Creative Writing Expression.

مقدمة

يعود الفضل إلى صمويل كيرك **Kirk** في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومى الذي انعقد في مدينة شيكاغو (إبريل عام ١٩٦٣) بالولايات المتحدة الأمريكية، وحضره العديد من المشتغلين بالميدان، وعدد من ممثلي الجمعيات والمنظمات، وقد طرح كيرك هذا المصطلح كمصطلح بديل وشامل لعديد من المصطلحات، التي رأى أنها عديمة الجدوى بالنسبة للأغراض التعليمية، والتي شاعت من قبل؛ وذلك وصف لحالة الأطفال عاديو الذكاء الذين لا يعانون من مشكلات عقلية حاسية، أو بدنية، أو بيئية؛ لكنهم يخفقون في مسايرة زملائهم في عملية التعلم، ويفشلون في أداء المهام الأكاديمية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم؛ كتعلم الكلام، أو القراءة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، أو يكون مستوى إنجازهم فيها ضعيفا، برغم ما لديهم من استعدادات عقلية عادية وربما عالية، وهو ما يجعلهم في حاجة ماسة إلى خدمات تربوية وطرق تعليمية فردية خاصة لمساعدتهم على اكتساب المهارات المدرسية اللازمة، وتجاوز هذه الصعوبات وما يرتبط بها من إخفاقات مزمنة في التحصيل، واستخدام كامل مقدراتهم العقلية في عملية التعلم (عبد المطلب القريطى،٢٠٠٥، ٤١٠).

يعرف السيد عبدالحميد صعوبات التعلم (٢٠٠٣، ١٢٦) بأنها: مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابًا في العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية؛ لفهم واستخدام اللغة المقروءة، أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأفراد إلى وجود إعاقة حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أونقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

وتنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية والتي عرفها فتحي الزيات(٢٠٠٨) بأنها: "تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمى، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد".

وهناك صعوبات التعلم الأكاديمية، والتي تتضمن "صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهى نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، وعدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية"(محمد النوبي،٢٠١٢، ٥٧).

أما صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي فقد أكد فتحي الزيات (٢٠٠٢) أن من أهم مظاهر صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي: ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعي، سوء تقدير الموقف، صعوبات في استقبال مشاعر الآخرين، قصور الحس الاجتماعي، وتكوين الصداقات، وصعوبة إقامة ودعم العلاقات الأسرية.

مشكلة الدراسة

تُعد صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي من أكثر الصعوبات الأكاديمية شيوعًا وأبعدها أثرًا في أداء المتعلم الأكاديمي، وتظهر عدم قدرته على إنتاج اللغة(الكتابة)، فكيف لتلميذ يعاني من صعوبات في التعبير الكتابي أن يجيب عن أسئلة الاختبارات التحريرية، أو أن يؤدي ما يطلب منه من تكليفات دراسية، يقوم أداؤه من خلالها(منى اللبودي، ٢٠٠٤، ٢٧).

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في بناء مقياسين لقياس صعوبات التعبير الكتابي، مقياس لقياس صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي(للتلخيص)، ومقياس صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي (المقال)، وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

-ما صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي(للتلخيص)؟

-ما صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي(للمقالة)؟

-ما الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي؟

-ما الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعبير الإبداعي؟

حدود البحث

العينة

تشمل عينة البحث المراهقين في المرحلة المتوسطة(١٤: 16)عام من طلاب الصف الثاني الإعدادي حتى الصف الأول الثانوي.

الحدود المكانية

مدرسة رواد المستقبل الخاصة (إعدادي وثانوي: ذكور وإناث)، مدرسة عثمان بن عفان(ثانوي ذكور فقط)، مدرسة ١٥ مايو(ثانوي: إناث فقط).

الحدود الزمانية

الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٩ (من شهر فبراير: شهر مايو).

مصطلحات البحث

صعوبات التعبير الكتابي

قصور في مستوى أداء التلاميذ في المهارات الفرعية لعملية التخطيط للكتابة، وعملية الكتابة وعملية المراجعة عن مستوى أقرانهم من نفس الصف الدراسي؛ بالرغم من أنهم يتميزون بمستوى ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط كما يقاس باختبارات الذكاء، ويقاس هذا القصور من خلال اختبار تشخيصي في التعبير الكتابي لهؤلاء التلاميذ.(تيسير جلال،٢٠١٧ ،٢٥٤).

وتعرف الباحثة صعوبات التعبير الكتابي

بأنها قصور في التعبير عن أفكار المتعلم، بما يتناسب مع قواعد وأسس الكتابة الفنية الصحيحة، سواء كان تعبيرًا كتابيًا وظيفيًا أو إبداعيًا.

وتعرف صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي

عدم قدرة المتعلم على الالتزام بالقواعد والأسس الفنية اللازمة لكتابة مجالات التعبير الوظيفي، كالتلخيص، أو كتابة رسالة، دعوة ،لافتة، أو ملء استمارة، وغيرها من مجالات التعبير الكتابي الوظيفي.

وتعرف صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي

عدم قدرة المتعلم على الالتزام بالقواعد والأسس الفنية اللازمة لكتابة مجالات التعبير الإبداعي، ككتابة مقال، تقرير، قصة، أو كتابة يوميات، وغيرها من مجالات التعبير الكتابي الإبداعي.

أهمية الدراسة

يتوقع أهمية الدراسة الحالية من خلال:

– تقديم قائمة لصعوبات التعبير الكتابي الوظيفي، و قائمة لصعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لعينة الدراسة؛ للمساعدة في تشخيص ذوي صعوبات التعبير الكتابي (مع الوضع في الاعتبار محكات التشخيص الأخرى الكمية والكيفية)، ما يفيد مخططي المناهج و كذلك المعلمين والباحثين في المجال.

– كما أن هذه الدراسة قد تسهم في فتح المجال لتناول صعوبات التعبير الكتابي ودراستها وتشخيصها، مما يساعد في وضع برامج لعلاجها.

الإطار النظري والخلفية البحثية

إن مهارة الكتابة إحدى مهارات اللغة العربية؛ وإن تضافر مهارات اللغة العربية من قراءة وكتابة وتحدث واستماع لدى الفرد ينتج عنه قدرة و تمكن عند استخدام اللغة، ومهارة التعبير الكتابي، تتطلب إتقان جميع مهارات اللغة العربية الأربعة(استماع، تحدث، قراءة، كتابة) ، والقدرة على توظيف هذه المهارات حتى تكون المحصلة النهائية تعبيرًا كتابيًا واضحًا لما يحتويه من معانٍ أو أفكار أو مشاعر وخيالات.

-التعبير

لغة: من الفعل: عبر، عبر الرؤيا يعبرا عبرا وعبارة وعبرها، فسرها، وأخبر بما يئول إليه أمرها، واستعبره إياها: أي سأله تعبيرها (ابن منظور،٢٠٠٣) .

اصطلاحا: قدرة الإنسان علي أداء ما في عقله ونفسه من معانٍ وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة التي تقدح في ذهن الإنسان؛ ليتمكن من الإفصاح عما يجول في خاطره بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرف إليها في حياته اليومية(سعد علي، سماء تركي،٢٠١٥: ٨٣).

– الكتابة

الكتابة تعتبر مهارة أساسية وهامة للتعبير والتواصل بين الآخرين، فهى وسيلة لتعبير الفرد عما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر، معبرًا عنها بكلمات توضحها وتفسرها للآخرين.

تعريفها لغة: الكتابة: من الفعل كتب، وكتب الشيء يكتبه كتبًا وكتابًا وكتابة، وكتبه: أي خطه، ويقال أكتبني هذه القصيدة أي أملها علي، والكتاب ما يُكتب فيه (ابن منظور،٢٠٠٣).

اصطلاحًا: إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد شكل من هذه الأشكال مقابلًا لصوت لُغوى يدل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين، بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال (شلبي موسي،٢٠٠٧،١٣٧).

ولقد أشارت (□□□□□ .Lerner, J) إلى أن مكونات الكتابة هى: (التعبير الكتابي، التهجئة، الخط).

-التعبير الكتابي

هو العملية الذهنية الأدائية التى يقوم بها الأفراد بهدف إنتاج مادة كتابية حول موضوعات ومرئيات وقضايا محددة، وأن هذه العملية الإنتاجية تشمل تحديد الأهداف، وتوليد الأفكار وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل المسودات، والقيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك(حمدان نصر،١٩٩٥، ٢١١).

و ينقسم التعبير الكتابي إلي قسمين: تعبير وظيفي، وتعبير إبداعي

التعبير الكتابي الوظيفي

هو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، مثل: الفهم والإفهام، ويهدف في الأساس إلى نقل الفكر إلي الآخرين بوضوح، وشفافية، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقي، ولذلك فهى كتابة نفعية(وليد جابر ١٩٩١، ٢٠٣).

ومن أمثلته: الرسالة والبرقية، والإعلان ، التقرير، التلخيص..... إلخ

التعبير الكتابي الإبداعي

هو الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفا جماليا، بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل(راتب عاشور، محمد المقدادى،٢٠٠٥، ٢٠٤)

ومن أمثلته: المقالة، القصة،الخاطرة،..... إلخ

مهارات التعبير الكتابي

يتطلب التعبير الكتابي بأقسامه المختلفة عددًا من المهارات العامة التي ترتبط بكل من شكل ومفهوم التعبير، وعددًا من المهارات النوعية التي ترتبط بكل مجال من مجالات التعبير الكتابي، ومن أهم المهارات العامة:

مهارات الشكل:

- مراعاة علامات الترقيم.
- مراعاة قواعد الهجاء، وقواعد النحو، والصرف.
- حُسن الخط، ووضوحه.
- تقسيم الموضوع إلى فقرات.
- اعتدال الموضوع في الطول والقصر.
- تنظيم الموضوع، وتنسيقه.

مهارات المضمون:

- التقديم المناسب للموضوع.
- التركيز في لُب الموضوع.
- الخلاصة، والخاتمة الملائمة.
- تحديد الأفكار الأساسية.
- تحديد الأفكار الثانوية.
- تسلسل الأفكار، ونظيمها.
- دقة المعلومات، وسلامتها.
- مراعاة الكلام لمقتضي الحال.
- تدعيم الموضوع بالشواهد والأدلة.
- سلامة المعنى، وصحة الأسلوب.
- الصحة اللغوية، وترابط الجمل والأفكار.

- استخدام أدوات الربط بين الجمل والأفكار، كما أن هناك مهارات ترتبط بكل مجال من مجالات التعبير الكتابي، فكتابة المقال تتطلب مهارات معينة عن مهارات كتابة الرسالة، أو البرقية (نجلاء يوسف،٢٠١٠، ٤٥١).

صعوبات تعلم الكتابة

هى اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف، وتتابع حركاتها، و تذكر الكلمات، وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطرابات في التأزر البصري الحركي، وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع، والتمييز بين المفاهيم اللغوية، والقواعد الحاكمة لها، ومن مظاهر صعوبات الكتابة:

- مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي، ومنها: كثرة الأخطاء في التهجي، والإملاء، والتراكيب، وعدم تنظيم الكتابة،..... إلخ.
- مظاهر مرتبطة بالسلوك الكتابي ذاته، مثل الضغط على القلم بشدة، والقبض عليه بطريقة غير صحيحة.
- مظاهر نفسية، ومنها: التهرب من ممارسات الواجب. (جمال فرغل،١٢،٢٠٠٦-١٧)

كما عرفها فتحي الزيات بأنها(٢٠٠٢)،(٢٠٠٨): صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، وتناسق العضلات؛ لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف، والأرقام، وتكوين الكلمات والجمل، أوالصياغة المعبرة عن الأفكار من خلال التعبير الكتابي، ومن أهم خصائصها أنها لا ترتبط بذكاء الفرد، وتنعكس على استخدام الفرد للتعلم؛ فنجد أن دراسة حمزة محمد(٢٠١٨) هدفت إلى تصميم استراتيجية شجرة التعبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي، وهذا يؤكد ضرورة التدخل بالبرامج التي تساعد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم

و يرى سليمان عبد الواحد(٢٠١٠، ٣١٩) أن صاحبها يعاني من صعوبات في التعبير الكتابي، وفي مواقف التعليم المدرسي، وكل ذلك من شأنه أن يؤثر تأثيرًا بالغًا على التحصيل الدراسي والمستقبل المهني لهؤلاء الأفراد؛ فالكتابة هى تراث البشرية، التي تضفي على الإنسان أهميته، وتجعل منه كائنًا له تاريخ وحضارة، فالكتابة من المهارات

الأساسية في النظام اللغوي، وهى تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات، كما أشار فتحي الزيات أيضًا (٢٠٠٢، ٥٠٨) أن من يعاني من صعوبات الكتابة يجد معاناة وصعوبة في التعبير عن الأفكار.

وبذلك فإن صعوبات التعبير الكتابي هى إحدى صعوبات الكتابة، وتكون أكثر ظهورًا في المراحل المتقدمة من التعليم سواء في المرحلة الإعدادية، أو الثانوية، أو حتى الجامعية.

صعوبات التعبير الكتابي

يعرفها عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥، ٤١٦) بأنها عدم المقدرة على توصيل الأفكار كتابة باستخدام الأسلوب المناسب، في مقابل مجرد كلمات سيئة التهجى، أو الأخطاء النحوية، أو الخط الرديء، ومن مؤشراتها:

- صعوبة في ترتيب الأفكار وتنظيم النص.
- صعوبة في استخدام أدوات الربط وغيرها.
- صعوبة في توليد أفكار للكتابة.
- صعوبة تهجي كلمات ضمن نص مكتوب في حين يمكن تهجيها دون سياق.

فهى صعوبات أكاديمية، ذات أساس معرفي، تبدو في صعوبة التعبير عن الأفكار، وصياغتها، واستخدامها كتابةً، وتعبيرًا، في أُطر ذات معنى، بما يجعلها غامضة، وأقل قابلية للفَهْم (فتحى الزيات،٢٠١٤، ٢٧).

فالتعبير الكتابي مهارة مهمة من مهارات الكتابة؛ والقدرة على التعبير الكتابي عن الأفكار، والحجج، وسرد الأدلة يعتبر مهارة أساسية في السنوات الدراسية المتأخرة (عمراني زهير،٢٠١٤، ٥٠).

وقد عرفت(نجلاء يوسف،٢٠١٠، ٤٤٢) صعوبات التعبير الكتابي بأنها الضعف في التعبير عن الأفكار والمعارف، ويشمل جوانب التخطيط، والتنظيم، وتوليد الأفكار، ووحدة النص المكتوب، وعدم تحقيق الهدف من الكتابة.

وقد قام أيمن عيد(٢٠٠٦) في دراسة له بالإشارة إلي أن هناك عددًا من الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي، ومن شواهدها:

أوراق هؤلاء التلاميذ وكراساتهم ودفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم والنقط، والفواصل، وتشابك الحروف

كتاباتهم تشير إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة، والتي تشمل: توليد المحتوى، وإنتاج النص، والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتاباتهم

-هؤلاء الطلاب لا يعطون أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء أكان مرتبطًا بموضوع الكتابة أم لا، وغالبًا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفتقر إلى المعنى والمضمون.

ويوجد بعض الدراسات الوصفية التي قامت بدراسة صعوبات التعبير الكتابي، وتحديد أنواعها لدى عينات مختلفة؛ فمنها دراسة فيصل الزهراني(٢٠١١)، التي توصلت إلى انتشار صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة جدة بنسب متقاربة، فكانت نسبة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعبير الكتابي ١٠.٩%، وتلاميذ الصف الخامس ١١.١٩% ، وتلاميذ الصف السادس ١١.٦%، وهناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعبير الكتابي، ودرجات تحصيلهم في مادة اللغة العربية.

وكذلك دراسة عمراني زهير(٢٠١٤)، التي وضحت أن ذوي صعوبات التعبير الكتابي لديهم صعوبة في التواصل كتابيًا، وتعبيرهم غير مفهوم، وغير حامل لمعنى، حتى وإن كانوا يتقنون مهارة الكتابة اليدوية، أو يكتبون بخط واضح مقروء، فهم يفتقرون إلى العديد من المهارات المعرفية الإضافية، التي يقومون ببلورتها أثناء التعبير الكتابي، و قد أكد أن هناك عددًا من الفوارق التي تميز ذوي صعوبات التعبير الكتابي، منها:

- نتائج منخفضة في المفردات، من حيث عدد الكلمات المستعملة، نوعها، محتوى الكتابة، و مهارات الكتابة.
- استعمال تركيب قواعدي بسيط، يتضمن عددًا محدودًا من الكلمات.
- تضمين عدد محدود من الأفكار في كتابتهم.
- نقص في تقديم العناصر الأساسية عند كتابة القصص(مثل: تقديم الشخصيات، الإطار الزماني، والمكاني للأحداث، بداية الأحداث، وكيفية تطورها لتصل إلي العقدة ....).

ومن مظاهر صعوبات التعبير لدى المتعلم

- عدم امتلاك المتعلم المؤهلات التي تجعله يستطيع أن يعبر بها؛ وذلك بسبب وقوعه بالأخطاء الإملائية، أو رداءة الخط، أو الكتابة غير المنتظمة.
- حالة المتعلم النفسية، قد يكون لديه عاهة نطقية أو تلعثم اللسان، والعيوب النطقية الأخرى.
- الملكة اللغوية القليلة التي يمتلكها المتعلم تجعله غير قادر على الربط ومتابعة التعبير.
- قلة امتلاكه للمهارات اللغوية من استماع، أو حديث، أو قراءة، مما لا تتيح له الفرصة لتعلم أكبر عدد من الألفاظ التي تساعده على التعبير(سعد علي، سماء تركي،٢٠١٥، ٨٩-٩٠). ففي دراسة Koutsoftas,A.(2016) توصلت نتائج دراسته إلى أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات الكتابة أنتجوا قصصًا نوعية أقل مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات في الكتابة.

وهناك من الدراسات التي أكدت على وجود شريحة ممن يعانون من صعوبات التعلم يعانون من صعوبات التعبير الكتابي، وهذا ما أكدته دراسة عبد الهادي يعقوب(٢٠٠٩) والتي تناولت عينة من(٥٠) طالبا وطالبة ممن يعانون من صعوبات التعلم، وتوصلت النتائج إلى أن هناك أخطاء لدى جميع الطلاب الذكور والإناث في جميع مجالات اختبار صعوبات التعبير الكتابي الذي أعده الباحث، وكانت أخطاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر من أخطاء الطلبة العاديين في جميع مجالات الاختبار، كأخطاء عند استخدام علامات الترقيم، النفي، الاستفهام، عدم تنظيم الموضوعات المكتوبة على نحو يتم فيه ظهور المقدمة، والجدية في تقديم الأفكار، ودقة استخدام المشاعر، واختيار الألفاظ المناسبة، والتعبيرات الجديدة في الوصف.

وهناك دراسات تجريبية تناولت التعبير الكتابي، منها دراسة أيمن عيد (٢٠٠٦)، وقد توصل الباحث في هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي في

الدرجة الكلية في اختبار مهارات التعبير الكتابي؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وعلاج صعوبات التعبير الكتابي.

أما دراسة لينا عبد الحميد(٢٠٠٧)، التي أجريت على عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وقد توصلت الباحثة إلى وجود أثر دال إحصائيا لإستراتيجية تنظيم الذات في نوعية الكتابة (المحتوى والقواعد وتركيب الجمل والمفردات)، وكمية الكتابة(الطلاقة) في القصة، و المقالة، والرسالة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة يسري عيسى (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية بعض مهارت التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التعبير الكتابي لصالح القياس البعدي.

أما دراسة أحمد الزبون وميادة الناطور(٢٠١٧)، أثبتت نتائجها فعالية المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم.

قياس صعوبات التعبير الكتابي

ولقد قام فتحي الزيات(٢٠١٤) في دراسة له بإعداد مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعبير الكتابي لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، ويتكون من(١٢) بند، تصف أنماط السلوك المرتبطة بصعوبات التعبير الكتابي، وعلى الطالب قراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف درجة انطباق مضمون البند عليه بين: (ينطبق دائمًا، أو غالبًا، أو أحيانًا، أو نادرًا، أو لا ينطبق)، ولهذا المقياس طبيعة كمية، وكيفية تقويمية، تقوم على تقديرات الطلاب أنفسهم لأنماط السلوك التي تعكس صعوبات التعبير الكتابي التي تمت ملاحظتها، وتقديرهم لوجودها لديهم في مواقف حقيقية، ما بين ينطبق دائمًا(٤)، أو غالبًا(٣)، أو أحيانًا(٢)، أو نادرًا(١)، أو لا ينطبق(٠) تتراوح الدرجات على المقياس ما بين(٠) كأقل تقدير لانطباق الخصائص،(٤٨) درجة لأعلى تقدير لانطباق الخصائص المتعلقة بنمط الصعوبة.

صعوبات التعلم لدى المراهقين، ونسب الشيوع

ويشير أحمد عواد(٢٠٠٥، ١٤-١٥) إلى أن صعوبات التعلم يمكن تقسيمها إلى عدة مستويات:

المستوى الأول: منذ مرحلة ما قبل المدرسة: يصنف الأطفال بأن لديهم تأخر في النمو، كالتأخر اللغوي، واضطرابات الكلام.

المستوى الثاني: تظهر لدى العديد من الأطفال أول مرة عندما يلتحقون بالمدرسة، ويفشلون في أداء المهارات الأكاديمية، وغالبا يظهر الفشل في القراءة، أو الكتابة، أو الرياضيات، أو في بعض الموضوعات الدراسية الأخرى، والبعض يظهر لديه مشكلات اجتماعية، وعدم القدرة على تكوين صداقات.

المستوى الثالث: (المرحلتين المتوسطة والثانوية)، وتبدو صعوبة التعلم في مرحلة المراهقة في صورة لاستمرار خبرات الفشل في المراحل السابقة، فمع اختلاف متطلبات واحتياجات المعلمين والمتعلمين والمناهج في المدارس الثانوية، نجد أن الفشل الأكاديمي يستمر بالنسبة لبعض الطلاب، ويزداد قلق المراهق على نفسه، وعلى حياته بعد الانتهاء من الدراسة في المدرسة الثانوية، فالطالب المراهق الذي يعاني من صعوبات التعلم هو طالب يتمتع بدرجة معقولة من الذكاء، تمكنه من التعلم، ولكن تعوقه مشكلته المزمنة مع اللغة، فهو قد يعرف ما يريد أن يقول، ولكنه يتلعثم عندما يتحدث أمام الآخرين، فيضطر للسكوت.

وفي دراسة فتحي الزيات(٢٠١٤)، أشار إلى أن صعوبات التعلم لدى فئة المراهقين- وفقا لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي وصعوبات التعلم-، ما يلي:

صعوبة نمائية أو أكاديمية ما تؤثر على اكتساب الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي للمعلومات، من حيث تعلمها ومعالجتها، والاحتفاظ بها، والتعبير عنها على نحو يجعل التباعد بين مستواهم العقلي أو ذكائهم وبين تحصيلهم الأكاديمى جوهريًا أو دالًا، وهذه تعبر عن نفسها من خلال واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

- صعوبات الانتباه.
- صعوبات الإدراك.
- صعوبات الذاكرة.
- صعوبات التنظيم.

- صعوبات الفهم القرائي.
- صعوبات التعبير الشفهي.
- صعوبات التعبير الكتابي.
- صعوبات تعلم الرياضيات.
- صعوبات السلوك الاجتماعي و الانفعالي.

ويشير فتحي الزيات إلى أنه لا يوجد في عالمنا العربي نسب لشيوع صعوبات التعلم لدى المرحلتين الثانوية والجامعية، بينما تتضاعف – تقريبًا– نسب الشيوع في مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تتراوح نسبتهم بين ٨–١٥% لطلاب المرحلة الثانوية، و١٠–١٥% لطلاب ما بعد هذه المرحلة، ويفترض فتحي الزيات وجود مؤشرات لدينا تقترب من ذلك اعتماد على العديد الدراسات التي قام بها في هذا المجال، ومنها دراسات فتحي الزيات(٢٠٠٢)،(٢٠٠٦)،(٢٠٠٨).

تشخيص ذوى صعوبات التعلم

يتم تشخيص ذوي صعوبات التعلم؛ من خلال المقاييس التشخيصية لذوي صعوبات التعلم من قبل المختصين بالمجال، ويكون ذلك اعتمادًا على بعض المحكات.

وقد أشار كل من السيد عبد الحميد(٢٠٠٣)، عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥)، فتحي الزيات(٢٠٠٦)&(٢٠١٤)، وسليمان عبد الواحد(٢٠١٠)، Fuchs& Vaughn 2012، إلى محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

أ- محك التباعد كمنوذج للتحليل الكمي، ومن أبرز نماذج التباعد المستخدمة

التباعد القائم على انخفاض إنجاز الطالب (تحصيله الدراسي) عن متوسط الأقران داخل الفصل، ممن هم في العمر الزمني نفسه في مجال أو أكثر من المجالات الآتية:

- التعبير الشفهي، فهم المادة المسموعة واستيعابها، التعبير الكتابي، فهم المادة المقروءة واستيعابها، المهارات الأساسية في القراءة، إجراء العمليات الحسابية، الاستدلال الحسابي، وذلك على الرغم من ملائمة الفرص و الخبرات التعليمية المتاحة له، وانتظامه في تلقيها دون غياب طويل عن المدرسة.

- التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن الاستعداد أو القدرات أو الذكاء العام، فعلى الرغم من أن القدرات العقلية تكون عادية أو عالية، ولكن يوجد عدم تناسق بينها وبين مستوى إنجازه وتحصيله الدراسي.
- التباعدات القائمة على تباين الأداء على مقاييس القدرات أو الذكاء أو تجهيز ومعالجة المعلومات.
- التباعد في نمو الوظائف النفسية، كالانتباه، والتمييز، واللغة، والذاكرة، وإدراك العلاقات؛ حيث ينمو الطفل بشكل عادي في بعض الوظائف، و يتأخر في بعضها الآخر.
- التباعد بين مظاهر النمو التحصيلي للطفل في المواد الدراسية؛ فقد يكون متفوقًا في الحساب عاديًا في العلوم، ولديه صعوبات تعلم في اللغة العربية، وقد يكون التباعد التحصيلي بين أجزاء مقرر دراسي واحد؛ كاللغة العربية، حيث يبدو الطفل جيدًا في التعبير الكتابي، لكنه يعاني صعوبات تعلم في الفهم القرائي أو دروس النحو مثلًا.

ويتم حساب التباعد أو التباين بين مستوى التحصيل المتوقع ومعدل التحصيل الأكاديمي الفعلي بعدة طرق من بينها: طريقة الانحراف عن مستوى الصف، مقارنة نسبة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية، وتحليل انحدار الذكاء على التحصيل.

ب- محك الاستبعاد

يقصد به إقصاء أو استبعاد جميع الحالات التي يرجع تخلفها أو قصورها التحصيلي، أو الصعوبات التي تعانيها إلى إعاقات أخرى، وتتضمن الفئات الواجب استبعادها الحالات التالية:

- الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية.
- التأخر العقلي.
- الاضطراب الانفعالي.
- نقص فرص التعلم.
- الحرمان البيئي الاجتماعي أو الثقافي أو الاقتصادي.

ج-محك التربية الخاصة

ويعني احتياج ذوي صعوبات التعلم إلى تدابير تعليمية خاصة(إجراءات تقييم وتشخيص، وتصنيف وتسكين، ومعلمين مدربين، وبرامج تعليمية علاجية، وأساليب تدريس فردية، ورعاية نفسية واجتماعية)، بحيث تتوافق هذه التدابير مع طبيعة صعوباتهم، وتقابل احتياجاتهم وتعالج مشكلاتهم واضطراباتهم النمائية التي تعوق مقدراتهم على التعلم، وذلك لكونهم لا يتعلمون باستخدام المواد التعليمية والطرق التدريسية المعتادة سواء مع الأطفال العاديين، أو مع ذوي صعوبات الإعاقات الأخرى.

د- محك الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية

أي المعاناة من اضطراب في الانتباه، التمييز، التنظيم، الذاكرة البصرية والسمعية والتكامل الحسي حركى، فالخلل في واحدة أو أكثر من تلك العمليات يؤدي إلى الخلل والاضطراب في تعلم مهارات القراءة، والكتابة، أو التهجئة، أو الحساب.

هـ- نموذج الاستجابة للتدخل كنموذج للتحليل الكيفي

يمثل توجهًا معاصرًا، و بديلًا ملائمًا كأسلوب للتشخيص والمعالجة؛ من خلال تقديم تصميمات تدريسية جيدة تكشف التدخل في ظل التربية العامة، ومن ثم التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات الأدائية المنخفضة، أو ذوي التحصيل الأكاديمى المنخفض في المدرسة، والتي ترجع إلى عوامل، مثل: عدم كفاية المدخلات التدريسية، أو عدم ملائمتها بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى أنماط تدريسية مكثفة وملائمة وكافية، وقد تم الاهتمام بهذا النموذج؛ بسبب الدراسات والبحوث التي أجريت حوله، وفي مقدمتها دراسات الهيئات والمنظمات ومراكز البحوث، والتي أكدت فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد ذوي صعوبات التعلم، على نحو يحد أو يقلص من عدد ذوي الصعوبات بنسبة تصل إلي ٧٠%، وهناك عدد من الدراسات تناولت نموذج الاستجابة للتدخل، منها:

دراسة (٢٠١٤)Izzo، وهدفت إلى معرفة تصورات معلمي المدارس الابتدائية حول كفاءتهم الذاتية في تنفيذ عملية فريق البيانات المدرسي في إطار الاستجابة لنموذج التدخل لدعم الطلاب ذوي صعوبات القراءة، وكان هناك أكثر من ٦٢% من المعلمين أقروا بشعورهم بالثقة في كفاءتهم الذاتية في تنفيذ خطوات عملية فريق البيانات المدرسي في إطار نموذج الاستجابة للتدخل.

أما في دراسة(Fuchs& Vaughn 2012) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص صعوبات التعلم؛ وذلك من خلال تقديم

التدخل بعدد (٥٠) جلسة لمدة(٣٥) دقيقة على عينة من التلاميذ المعرضين للإصابة بصعوبات التعلم، وقد أكدت النتائج فعالية نموذج الاستجابة للتدخل للمساعدة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم من خلال التمييز بين التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، ولكنهم متعثرين دراسيًا؛ بسبب نقص فرص التعلم المناسبة، والتمييز بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

إجراءات البحث

تم تحديد صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة للمراهقين بالمرحلة العمرية(١٤-١٦) عام، في ضوء الاطلاع على مفهوم التعبير الكتابي، من خلال دراسات البحوث السابقة، وكذلك المقاييس المطروحة في مجال تشخيصه.

وقد عرفت الباحثة صعوبات التعبير الكتابي إجرائيا: بأنها قصور في التعبير عن الأفكار بما يتناسب مع قواعد وأسس الكتابة الفنية الصحيحة، سواء كان تعبيرًا كتابيًا (وظيفيًا أو إبداعيًا)، وقد تم حصر هذه الصعوبات في قائمتين، قائمة خاصة بصعوبات التعبير الوظيفي(للتلخيص)، وقائمة خاصة بصعوبات التعبير الإبداعي(للمقال)، وتم عرضهما على السادة المحكمين؛ لبيان مدى مناسبتهما لعينة الدراسة، وقد أبدى المحكمون آراءهم بمناسبة قائمة صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي، وقائمة صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي للعينة المستهدفة، كما أن الصياغة اللغوية كانت سليمة، وتمت مراجعة آراءهم فيما يخص كل مفردة ومدى مناسبتها للبُعد الذي تنتمي إليه، ثم تحويل هذه الآراء إلى نسب مئوية واستبعاد الصعوبات التي قلت عن ٧٥% سواء التي كانت غير المناسبة للعينة، أو غير المناسبة للبُعد الذي تنتمي إليه، أو للمقياس ككل.

أولا: بناء اختبار تشخيص صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي (للتلخيص) لعينة البحث

وقد عرفت الباحثة صعوبات الكتابي الوظيفي (للتلخيص) إجرائيا بأنه:عدم قدرة المتعلم على الالتزام بالقواعد السليمة، والأسس الفنية اللازمة لكتابة مجالات التعبير الوظيفي، كالتلخيص، أو كتابة رسالة، دعوة، لافتة،أو ملء استمارة، وغيرها من مجالات التعبير الكتابي الوظيفي.

وقد تم بناء هذا الاختبار من خلال وضع قائمة لصعوبات التعبير الكتابي الوظيفي(للتلخيص)، وتكونت من (١٩) صعوبة، وتكوَّنت القائمة من بُعدين (بُعد صعوبات الصحة اللغوية والإملائية)، و (بُعد صعوبات الفَهم)، وتم عرضه على السادة المحكمين

لبيان مدى مناسبته لعينة الدراسة، وقد أبدى المحكمون آراءهم بمناسبة عبارات مقياس صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي للعينة المستهدفة، وأن تعليمات الإجابة على الاختبار كانت واضحة، وتم حساب صدق وثبات الاختبار بتطبيقه على (٨١) طالب وطالبة، وكانت درجة صدقه و ثباته عالية، مما يدل على صلاحيته لأفراد العينة، كما تم حساب زمن الاختبار، وكان المتوسط العام للإجابة على الاختبار (٢٥) دقيقة، ولتصحيح الاختبار تم تحليل كل صعوبة وفق مقياس متدرج لثلاثة مستويات: (ينطبق: ويحصل فيه الطالب على ثلاث درجات)، (ينطبق إلى حد ما: ويحصل فيه الطالب على درجتين)، (لا ينطبق: يحصل فيه الطالب على درجة واحدة).

الهدف من القائمة

حيث تكون بمثابة معيار يمكن من خلاله الاعتماد عليه؛ لتحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي(للتخليص) لدى المراهقين.

وصف القائمة

تتكون من بُعدين:

١- بُعد صعوبات الصحة اللغوية و الإملائية

ويقصد به عدم القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة للنص المطلوب تلخيصه، مع وجود قصور في استخدام الروابط بين الجمل، كحروف الجر، والعطف وغيرها من الروابط التي تربط بين بنية الجمل، مع وجود أخطاء في قواعد الإملاء والنحو والصرف في التراكيب المستعملة؛ وأخطاء في الرسم الإملائي للحروف والكلمات الذي ينتج عنه رداءة في الخط؛ بالإضافة إلي إهمال علامات الترقيم، أو استخدامها في غير موضعها؛ مما يؤدي إلى تحريف أو خطأ في المعلومات الموجودة في النص الأصلي، ويتكون من(٩) مفردات؛ حيث تم حذف مفردة بعد التحليل العاملي.

٢- بُعد صعوبات الفَهم

ويعني الافتقار إلي التسلسل المنطقي في عرض الأفكار، مع بقاء الأفكار الثانوية غير المؤثرة، وإهمال الأدلة التي اعتمد عليها النص، مما يؤدى إلي الإخلال بالمضمون، أو قد يتجاوز التلخيص ثُلث النص، الذي يكون بسبب إضافة آراء خاصة للملخِص؛ أوانحراف في المعنى الذي يقصده الكاتب، أو اللجوء إلى استخدام لغة عامية بدلا من اللغة العربية الفصحى. ويتكون من (١٠) مفردات.

الصدق العاملي

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغت(٨١)؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العاملي للمقياس، ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، واستخلصت الباحثة اثنين من العوامل للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(١) الأبعاد المستخرجة من التحليل العاملي:

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	5.375	26.876	26.876
الثاني	3.935	19.676	46.551
اختبار كايزر-ماير-أولكين= .821			
اختبار بارتليت= ٨٣٧.٢٠٤ دال عند مستوي ثقة 01.			

وفيما يلي الأبعاد المستخرجة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس(Varimax).

جدول (٢) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس (صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي" التلخيص") وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول(صعوبات الصحة اللغوية و الإملائية)	العامل الثاني(صعوبات الفهم)
١	.471	
٢		.602
٣		.572
٤		.556
٥		.791
٦		.557
٧		.573
٨		.404
٩		.552
١٠	.630	
١١	.386	
١٢	–	–
١٣		.595
١٤	.836	
١٥		.636
١٦	.785	
١٧	.531	
١٨	.783	
١٩	.661	
٢٠	.507	

التجانس الداخلي

قامت الباحثة بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وكذلك الدرجة الكلية، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(٣) التجانس الداخلي للبعد الأول(صعوبات الصحة اللغوية و الإملائية)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	.551**	.515**	١٧	.639**	.593**
١٠	.663**	.525**	١٨	.748**	.672**
١١	.560**	.522**	١٩	.715**	.591**
١٤	.800**	.680**	٢٠	.566**	.626**
١٦	.772**	.769**			

(**)معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة01. (*)معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة05.

جدول(٤) التجانس الداخلي للبعد الثاني(صعوبات الفهم)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢	.808**	.734**	٧	.663**	.584**
٣	.785**	.694**	٨	.656**	.635**
٤	.697**	.616**	٩	.774**	.649**
٥	.680**	.529**	١٣	.575**	.469**
٦	.778**	.736**	١٥	.349**	.208

(**)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة01. (*)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة05.

جدول(٥) نتائج معاملات ثبات مقياس الصعوبات الوظيفية

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"		معامل ألفا– كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الصعوبات الوظيفية	١٩	.698	.822	.887

يتضح من نتائج جدول(٥) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

ثانيا: بناء اختبار تشخيص صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي(للمقالة) لعينة البحث

لقد عرفت الباحثة صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي(للمقالة) إجرائيا بأنه:عدم قدرة المتعلم على الالتزام بالقواعد السليمة، والأسس الفنية اللازمة لكتابة مجالات التعبير الإبداعي، ككتابة مقالة، تقرير، قصة،أو كتابة يوميات، وغيرها من أنواع التعبير الكتابي الإبداعي.

وقد تم بناء الاختبار في ضوء قائمة صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي، وعددها (٢٥)صعوبة، وتكوَّن من ثلاثة أبعاد (بُعد الصعوبات التنظيمية، بُعد صعوبات الفَهم، بُعد صعوبات الصحة اللغوية والإملائية)، وتم عرضه على السادة المحكمين لبيان مدى مناسبته لعينة الدراسة، وقد أبدى المحكمون آراءهم بمناسبة صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي للعينة المستهدفة، وأن تعليمات الإجابة على الاختبار كانت واضحة، وتم حساب صدق وثبات الاختبار بتطبيقه على (٨١) طالب وطالبة، وكانت درجة صدقه و ثباته عالية، مما يدل على صلاحيته لأفراد العينة، كما تم حساب زمن الاختبار، وكان المتوسط العام للإجابة على الاختبار (٣٠) دقيقة، ولتصحيح الاختبار في ضوء صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي، قامت الباحثة بإعداد قائمة تقدير تحليلية لصعوبات التعبير الكتابي الإبداعي اشتملت على (٢٥) بندا، وتم تحليل كل صعوبة وفق مقياس متدرج لثلاث مستويات(ينطبق: ويحصل فيه الطالب على ثلاث درجات)، (ينطبق إلى حد ما: ويحصل فيه الطالب على درجتين)، (لا ينطبق: يحصل فيه الطالب على درجة واحدة).

الهدف من القائمة

حيث تكون بمثابة معيار يمكن خلاله الاعتماد عليه؛ لتحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي(للمقالة) لدى المراهقين.

قائمة صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي(المقالة)،وتتكون من(٢٥) مفردة، وتتكون القائمة من ثلاثة أبعاد:

١-بُعد الصعوبات التنظيمية

ويقصد به سوء تنظيم صفحة الكتابة، وعدم استخدام علامات الترقيم الاستخدام السليم لها، ورداءة الخط الناتج عن أخطاء في الرسم الإملائي للحروف والكلمات؛ وعدم ترك مسافات مناسبة عند كتابة الكلمات والأسطر والفقرات، وعدم الالتزام بنظام الفقرات، ، ويتكون هذا البعد من(٦) مفردات.

٢-بُعد صعوبات الفَهم

ويعني عدم قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره في تسلسل ووضوح وشمولية، وعجزه عن الاستشهاد بأدلة وشواهد تؤيد أفكاره، وترتبط بالموضوع المراد كتابته، فيعبر عنها بإيجاز مخل للمعنى المقصود، أو إسهاب ممل في غير موضعه، مع الافتقار إلى كتابة مقدمة وخاتمة يتناسبان مع الموضوع أو الاعتماد على قوالب محفوظة عند كتابتهما، ويتكون من (١١) مفردة.

٣-بُعد صعوبات الصحة اللغوية و الإملائية

ويقصد به عدم الاستخدام الأمثل للروابط بين الجمل، كحروف الجر والعطف وغيرها من الروابط التي تربط بين بنية الجملة، مع وجود أخطاء في قواعد الإملاء والنحو والصرف في التراكيب المستعملة، ووجود أخطاء في المعلومات المعروضة، وعدم دلالة الكلمات على المعنى المراد من قبل المتعلم، ويتكون هذا البعد من(٨) مفردات.

الصدق العاملي

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغت(٨١) من المراهقين، التي تراوحت أعمارهم بين(١٤: ١٦) عام؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العاملي للمقياس، ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، واستخلصت الباحثة ثلاثة من العوامل للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(٦) الأبعاد المستخرجة من التحليل العاملي

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	6.641	26.565	26.565
الثاني	5.045	20.182	46.746
الثالث	2.825	11.300	58.046
.835اختبار كايزر-ماير-أولكين=			
.01اختبار بارتليت= ١٣٤٦.٢٥٩ دال عند مستوي ثقة			

وفيما يلي الأبعاد المستخرجة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس(Varimax).

جدول (٧) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس(صعوبات التعبير الإبداعي" المقال")، وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول (الصعوبات التنظيمية)	العامل الثاني(صعوبات الفهم)	العامل الثالث(صعوبات الصحة اللغوية و الإملائية)
١		.508	
٢		.495	
٣		.730	
٤		.724	
٥		.404	
٦		.724	
٧		.714	
٨		.766	
٩		.563	
١٠		.593	
١١		.554	

رقم المفردة	العامل الأول (الصعوبات التنظيمية)	العامل الثاني(صعوبات الفهم)	العامل الثالث(صعوبات الصحة اللغوية و الإملائية)
١٢			.730
١٣			.318
١٤			.429
١٥			.583
١٦			.509
١٧			.649
١٨			.536
١٩			.313
٢٠	.711		
٢١	.664		
٢٢	.767		
٢٣	.818		
٢٤	.738		
٢٥	.632		

التجانس الداخلي

قامت الباحثة بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(٨) التجانس الداخلي للبعد الأول(الصعوبات التنظيمية)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢٠	.800**	.628**	٢٣	.843**	.686**
٢١	.746**	.605**	٢٤	.849**	.784**
٢٢	.836**	.745**	٢٥	.687**	.527**

(**)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة01. (*)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة05.

جدول(٩) التجانس الداخلي للبعد الثاني(صعوبات الفهم)

رقم المفردة	**معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد**	**معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس**	**رقم المفردة**	**معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد**	**معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس**
١	**.634**	**.544**	٧	**.704**	**.599**
٢	**.651**	**.579**	٨	**.871**	**.823**
٣	**.799**	**.707**	٩	**.747**	**.749**
٤	**.659**	**.541**	١٠	**.506**	**.382**
٥	**.567**	**.568**	١١	**.645**	**.587**
٦	**.808**	**.748**			

(**)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة01. (*)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة05.

جدول(١٠) التجانس الداخلي للبعد الثالث(صعوبات الصحة اللغوية و الإملائية)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٢	.687**	.522**	١٦	.860**	.725**
١٣	.753**	.712**	١٧	.490**	.351**
١٤	.848**	.730**	١٨	.847**	.736**
١٥	.571**	.498**	١٩	.717**	.577**

(**)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة01. (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة05.

جدول(١١) نتائج معاملات ثبات مقياس صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"		معامل ألفا- كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الصعوبات الابداعية	٢٥	.857	.923	.935

يتضح من نتائج جدول(١١) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات من حيث صلاحية استخدام المقاييس التي تم إعدادها من قبل الباحثة، من حيث وضع قائمة لتحديد صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي، وصعوبات التعبير الكتابي الوظيفي، ومن أهم هذه الدراسات:

دراسة جهاد محمد(٢٠١٩)، حمزة محمد (٢٠١٨)، تيسير جلال (٢٠١٧)، أسماء محمد(٢٠١٦)، عبد الهادي يعقوب (٢٠٠٩)، لينا عبد الحميد (٢٠٠٧)؛ حيث هدفت هذه الدراسات إلى إعداد مقاييس لمهارات / صعوبات التعبير الكتابي، وتوصلت جميع نتائجهم إلى صلاحية المقاييس التي تم إعدادها من قبل الباحثين، وهذه المقاييس:

قائمة بمهارات التعبير الكتابي. جهاد محمد (٢٠١٩)

- مقياس التقدير التشخيصي من قبل المعلم لتلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي. جهاد محمد(٢٠١٩)
- مقياس التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حمزة محمد (٢٠١٨)
- مقياس مهارات التعبير الكتابي. تيسير جلال (٢٠١٧)
- مقياس مهارة قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي. أسماء محمد(٢٠١٦)
- مقياس البنية المعرفية للتعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم العاديين و المتفوقين من تلاميذ المرحلة الابتدائية و الإعدادية بمملكة البحرين. (٢٠٠٩)
- مقياس مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (٢٠٠٧)

ولقد توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى صلاحية استخدام المقياس– في كل من هذه الدراسات– المستخدم؛ لقياس مهارات/ أو صعوبات التعبير الكتابي في كل دراسة.

قائمة المراجع العربية

ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم).(٢٠٠٣)، لسان العرب، دار صادر.

أحمد الزبون، ميادة الناطور(٢٠١٧). أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج١٣، ع ٣،ص ص ٣٥٧-٣٧١.

أحمد محمد عواد (٢٠٠٥). صعوبات التعلم لدى البالغين: تقويم واستراتيجيات التدريس العلاجي. مؤتمر التربية وآفاق جديدة لتعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين والموهوبين في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة حلوان بالاشتراك مع مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، القاهرة،١٣- ١٤ مارس.

أسماء محمد أبو شرخ(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٣). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

أيمن عيد بكرى(٢٠٠٦)، فعالية برنامج مقترح فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة فى علاج صعوبات التعبير الكتابى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس.

تيسير جلال عابد (٢٠١٧). علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم المنظم ذاتيًا، بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ع ٨، ص ص ٢٥١- ٢٧٠.

جمال فرغل إسماعيل(٢٠٠٦). الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث ترقية، اللجنة القومية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر،ص ص ١-٤٧.

جهاد محمد السيد(٢٠١٩). برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي في بيئة تعلم افتراضية قائمة على عمليات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

حمدان محمود فضة وسليمان رجب سيد (٢٠٠٧).العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم، الراشدون والموهوبون.ورقة عمل بالمؤتمر العلمي الأول، كلية التربية، جامعة بنها، ،ص ص٨٨٩-٩٠٨.

حمدان نصر (١٩٩٥). تقويم مستويات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن،ع٥٧، مجلة البحوث التربوية، السنة الرابعة، جامعة قطر،ص١٩٩-٢٣٥.

حمزة محمد العوامرة(٢٠١٨). أثر إسترتيجية شجرة التعبير في تنمية مهارت التعبير الكتابي ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، العدد٣٩، ص ص ٥٧٣-٥٨٧.

راتب عاشور، محمد المقدادي(٢٠٠٥). المهارات القرائية والكتابية طرق تدريسها واستراتجيتها، دار المسيرة، عمان، الأردن.

سعد علي زاير، سماء تركي داخل(٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ط١، الدار المنهجية، عمان.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية القاهرة. ط(١)، القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

عبد المطلب أمين القريطى(٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط ٤، دار الفكر العربي.

عبد الهادي يعقوب يوسف(٢٠٠٩). بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على مهارات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتفوقين من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمملكة البحرين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

عمراني زهير(٢٠١٤). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية (دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بولاية الوادي). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع١٦.الجزائر.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢).المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. ط(١). القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٦).آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، مج١٥،ع٣ بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

فتحي مصطفى الزيات(٢٠٠٦). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية، في الفترة من ١٩-٢٢ نوفمبر.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم.ط (١)،القاهرة:دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات(٢٠١٤). الدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لتحديد ذوي صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم من طلاب الثانوية.مجلة العلوم التربوية و النفسية،مج١٥ ،ع ٣، ص ص١٣-٥٣.

فيصل محمد الزهراني(٢٠١١). شيوع صعوبات التعبير الكتابي وعلاقتها بمتغير الصف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

لينا عبد الحميد عبد الفتاح(٢٠٠٧).أثر استراتجية تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

منى إبراهيم اللبودي(٢٠٠٤). تشخيص بعض صعوبات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد٩٨، الجمعية المصرية، ص ص١-٥٤.

نجلاء يوسف(٢٠١٠).فعالية مدخل عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الحياتية وأثره علي الدافعية للإنجاز لذوي صعوبات التعبير الكتابي، مج٢،المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول، كلية التربية، جامعة بورسعيد، ص ص ٤٣٤-٤٧٣.

وليد جابر(١٩٩١). أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان الأردن.

يسري عيسى(٢٠١٢).فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية بعض مهارت التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ

المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، دارسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٧٦،ص ص ١٢٥-١٩٢.

قائمة المراجع الأجنبية

-Corkett, J., and Benevides, T.(2016). iPad Versus Handwriting: Pilot Study Exploring the Writing Abilities of Students with Learning Disabilities. Journal of International Special Needs Education, 19 (1), 15–24.

-Fuuch,I. (2012). Responsiveness-to- intervention a decade later. Journal of Learning Disabilities, 45(3). 195-203.

-Izzo, S. (2014). Urban elementary teachers' reports of perceived self-efficacy in implementing the data team process to support students at risk for or identified as having reading difficulties within the response to intervention (RTI) framework (Order No. 3617349). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1527092200). Retrieved http://search.proquest.com/docview/1527092200?accountid= 142908.

-Koutsoftas,A.(2016). Writing Process Products in Intermediate-Grade Children With and Without LanguageBased Learning Disabilities. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59, 1471–1483.

- Lerner, J. (2012). Learning Disabilities: Theories, Diagnoses, and Teaching Strategies. (8th ED), Boston, New York. Houghton Mifflin Company.

قائمة الملاحق

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة المحكين لمقياسي صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي، وصعوبات التعبير الكتابي الكتابي

الاسم	الدرجة العلمية
أحمد علي بديوي	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان
أماني محمد عبد المقصود	أستاذ المناهج وطرق التدريس(لغة عربية) بكلية التربية جامعة حلوان
إيمان محمد صبري	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس(لغة عربية) بكلية التربية جامعة حلوان
حنان عليوة	مدرس أول لغة عربية بمدرسة رواد المستقبل الخاصة بمدينة ١٥ مايو
جيهان السيد عمارة	أستاذ المناهج وطرق التدريس(لغة عربية) بكلية التربية جامعة حلوان
خالد عبد العظيم عبد المنعم	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس(لغة عربية) بكلية التربية جامعة حلوان
سحر فؤاد إسماعيل	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس(لغة عربية) بكلية التربية جامعة حلوان
سهام علي	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان
صفاء عبد العزيز سلطان	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس(لغة عربية) بكلية التربية جامعة حلوان
محمد حامد زهران	أستاذ مساعد الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان
هاني فؤاد	

تم ترتيب الأسماء تبعا لترتيب الحروف الهجائي