كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية

إعـــــداد

مؤلف رئيسي

نوف بنت عراك مطر العنزي

مؤلف آخر

د/ عبير بنت محمد عبد اللطيف العرفج

﴿ المجلد السابع والثلاثون – العدد التاسع – سبتمبر ٢٠٢١م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية من خلال معرفة مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذاتهن، ومعرفة الصعوبات التي تعيق تطبيقها من وجهة نظرهن. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للبحث بعد التأكد من صدقها وثباتها. تكون مجتمع البحث من معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية بالخبر وعددهن (٩١٠) معلمات، يتوزعن على(٤٩) مدرسة أما عينة البحث تمثلت في عينة عشوائية بلغ حجمها (٣٠١) معلمة. من أبرز نتائج البحث: اتفاق معظم المعلمات في تطبيقهن للكتابة التأملية على التلميذات، وأكثرهن استخدمن الوسائل كالصور أو العبارات كمفتاح ذهني لتحفيز التلميذات على ممارسة الكتابة التأملية. كما كشفت نتائج البحث أن المعلمات ما بين موافقات ومحايدات على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية حيث جاءت الصعوبات المتعلقة بالتلميذ أولاً ثم البيئة المدرسية، ثم المعلم، ومن أبرزها: ضعف بعض التلميذات في مهارات القراءة والكتابة، وافتقار المدرسة إلى مكتبة تخدم التلميذات لغويًا وفكريًا، ورؤيتهن التأمل يتطلب وقتًا، ومن أهم التوصيات التي توصل إليها البحث: توفير مكتبة في كل مدرسة تخدم التلميذات لغويًا وفكريًا، وعقد دورات تدريبية للمعلمات عن الكتابة التأملية، وتخصيص وقت مناسب للمعلمات لتعليم تلميذاتهن الكتابة التأملية، ومن أهم المقترحات التي أوصت بها الباحثة: إجراء دراسة عن سبل التغلب على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية، وإجراء دراسات عن فاعلية برامج مقترحة لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى التلاميذ.

كلمات مفتاحية: التعبير الكتابي – التفكير التأملي.

Abstract

This study aims to identify the education reality of reflective writing at the primary level by female teachers through identifying the application level of reflective writing by these teachers on their female students and recognizing this application's limitations from the teachers' point of view. The researcher utilized the descriptive approach for this study. Also, the researcher used the questionnaire as a tool to gather data needed for the research validity. The study community consisted of (٩١٠) female teachers at the public primary school level, in Al-Khobar city. These teachers were distributed among (٤٩) schools. The research sample was represented in a random sample of (٣٠١) female teachers. Key research results are: the majority of teachers were approaching reflective thinking application with students in the same way. Most of the teachers provided media (i.e. photos), or words as a brainstorming method to motivate their female students to practice reflective writing. Results also revealed that teachers' responses varied between "agree" and "neutral" regarding the limitations of reflective writing application on female students. Students' limitations came first, followed by school environment limitations, and teacher's limitations. The most significant limitations are: poor reading and writing skills of some female students, unavailability of school's library to help developing female students intellectually and linguistically, and the idea that reflective writing is time consuming. The study's most significant recommendations are: To provide a library in each school that helps developing female students intellectually and linguistically, to provide training courses on reflective writing for teachers, and to allocate the proper time which enables teachers to practice reflective writing on their students. The most significant suggestions recommended by the researcher are: to conduct a study about ways to overcome limitations of reflective writing application on female students at the primary level and to conduct studies on the effectiveness of proposed programs to develop students' reflective writing skills.

Keywords: written expression, reflective writing.

المقدمة:

حث الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم على التفكّر والتدبُر والتأمل، والتفكير بطريقة تأملية يبقي أثرًا للتعلم في عقل التلميذ، ويؤكد التعلم ذو المعنى الذي تركز عليه استراتيجيات التعليم الحديثة (القواسمة وأبو غزالة، ٢٠١٣). كما أنه قد يُساعد في تعمّق الانسان بالمواقف وحل المشكلات، لأنه يقوم على التحليل والتفسير والوصول إلى النتائج بصورة منطقية، وكان ديوي يقرن بين التأمل والتفكير، فهو يصف التأمل على أنه نوع من التفكير الذي يتضمن تقديم المادة المتعلمة للعقل واكسابها معنًا حقيقيًا (الشريف، ٢٠١٣).

وتُعرف الكتابة التأملية بأنها عملية تمثيل كتابي لعملية التفكير التأملي في المعاني الكامنة للخبرة التي يمر بها الفرد، وهذا التمثيل الكتابي تم تشكيله من خلال التفكير (Buck, Sobiechowska & Winter, ٢٠١٣). كما أنها المنظور الفكري الجديد للكاتب، من خلال عملية التفكير التي حوت تجاربه وأفكاره وميوله ومعارفه، والتي قام بتأملها (Roux, Mora & Tamez, ٢٠١٢).

ويرى كروك (Croke, ٢٠٠٥) أن الكتابة التأملية قد تؤدي إلى تنمية الإبداع، لأن التلميذ يصبح فاعلاً قويًا، ويستطيع الربط بين ما يقرأ وما يعرف وما يشعر. ويساعد ذلك في تطوير التلاميذ لاستخدامهم لمعارف جديدة خاصة في المواقف الصفية التي يواجهونها وفي نشاطاتهم اليومية (العياصرة، ٢٠١١). كما اقترح روس (Ross, ١٩٩٠) الكتابة كاستراتيجية تنمي التفكير لدى التلميذ، والتي يرى بأنها تُعرض التلميذ إلى مهارات عقلية أكثر تطورًا. كما يعد التعبير بالكتابة من أكثر الاستراتيجيات التي تنمي التفكير التأملي؛ لأن الكتابة تعزز التجارب لدى التلميذ، ولها أهمية معرفية إذ أنها تعكس الأهداف الشخصية والاهتمامات الفكرية للتلميذ (Stickel& Trimmer, ١٩٩٤). وظهرت العديد من الدعوات التي تشير إلى استخدام أسلوب الكتابة في تعزيز التفكير التأملي والتي منها الكتابة التأملية باعتبارها فرصة لخلق جو تأملي (عامر والمصري، ٢٠١٧).

كما أن للمعلم دور في تنمية مهارة الكتابة التأملية لدى تلاميذه، حيث يرى سحلول، البسنوي والسعيد (٢٠١١) بأن الكتابة التأملية تتطور بتكرار الممارسة أي من خلال التغذية الراجعة من المعلم إلى المتعلم. وعلى المعلم إعطاء تلاميذه وقتًا لممارسة الكتابة التأملية في الحصة الدراسية وذلك من خلال كتابة المذكرات اليومية والتي أكدت أهميتها دراسة فراح (Farrah, ٢٠١٢)، أو تطبيق المعلم لاستراتيجية حل المشكلات في درسه وإتاحة الفرصة لتلاميذه لتحليل المشكلة وكتابة حلولها لما لها من أهمية في تنمية مهارة الكتابة التأملية كما أكدت عليها دراسة السيد (٢٠٠٧)، إضافة إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ لكتابة المقالات التأملية أو التقارير، والتي تساهم في تنمية التفكير التأملي لديهم والتي أشارت إليها دراسة ستودارد (Stoddard, ٢٠٠٢).

ما سبق يستدعي ضرورة الاهتمام بالكتابة التأملية في مراحل مبكرة من التعليم ومنحها الاهتمام الكافي من قبل المعلمين وإعطائها مساحة ضمن المقرر الدراسي للخروج من النطاق التقليدي في التدريس واعطاء التلميذات مساحة للكتابة الحرة المتأملة.

مشكلة البحث:

أشار عدد من الدراسات إلى أهمية الكتابة التأملية في تنمية وتعزيز التفكير التأملي لدى التلميذات كما في دراسة بشارة (١٤٢٨هـ). وأشارت النتائج إلى قدرة الكتابة التأملية في مساعدة التلاميذ على التغلب على الصعوبات الكتابية من خلال الانخراط في نشاطات الكتابة التأملية مثل دراسة تون (Tuan, ٢٠١٠). كما أظهرت النتائج مدى فاعلية الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى التلميذات ومدى أهميتها في تنمية قدرة التلميذ على التعلم الذاتي من خلال دراسة الحارثي (١٤٣٥هـ). كما أظهرت النتائج مدى فاعلية الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة في دراسة نصر وحمدان (Nusr & Hamdan, ٢٠٠٨).

ويرى فان (Van, ٢٠١٢) أن الكتابة التأملية تقدم مجالاً واسعًا أمام التلاميذ يدفعهم للإبداع والابتكار، كما أنها تعودهم على السرعة في التفكير والتعبير، وأشار عامر والمصري (٢٠١٧) إلى أن الكتابة التأملية تستخدم كأدوات تعلم ذات فائدة، أي أن التلاميذ يتعلمون كنتيجة لعملية الكتابة التأملية.

وذلك يتطلب وعي المعلمين بأهمية الكتابة التأملية (مرعي، والحيلة، ٢٠٠٩). وتوفير الوقت لهم خلال الحصص الدراسية للاهتمام بتعليم تلاميذهم الكتابة التأملية والإبداعية (الشطي، ٢٠١٥). واستخدام طرق وأساليب التدريس التي تحفز التلاميذ على التفكير (عطية، ٢٠٠٩). لأن تلميذ المرحلة الابتدائية بحاجة إلى ما ينمي تفكيره لما لديه من اتجاه نحو الحقيقة والواقع والإبداعية ولديه قدرات إبداعية وابتكارية (يونس، ٢٠١١). وينبغي على المعلم إذا أراد تعزيز التفكير التأملي لدى تلاميذه أن يجعل موضوع الكتابة التأملية متعلقاً باحتياجاتهم (العياصرة، ٢٠١١).

ونظرًا لقلّة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الكتابة التأمُلية، وبناءً على توجيه عدد من الدراسات السابقة باستخدام الكتابة التأملية في مراحل دراسية أخرى غير المرحلة الثانوية (الحارثي، ١٤٣٥هـ). ولما للكتابة التأملية من آثار إيجابية في تعزيز الدافعية والثقة بالنفس لدى التلميذ كما أشارت إليها دراسة فراح (Farrah, ٢٠١٢)، هذا كله يستدعي الاهتمام بالكتابة التأمُلية.

لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيسِ للبحث: ما واقع تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية؟ والذي تتم الإجابة عنه من خلال الأسئلة التالية:

١. ما مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية؟
٢. ما الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف البحث:

الهدف الرئيسِ للبحث التعرف على واقع تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية، والذي يتم تحقيقه من خلال الأهداف التالية:

- الكشف عن مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية.
- التعرف على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

أهمية البحث:

تبرز أهمية الكشف عن واقع تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية في التالي:

الأهمية النظرية:

١. تنبع أهمية البحث من طرحه موضوعًا جديدًا يبرز أهمية الكتابة التأملية في المؤسسات التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية.
٢. يؤمل أن يسهم البحث الحالي في تزويد الباحثين بإطار نظري مختص بموضوع الكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية.
٣. يؤمل أن يسهم البحث الحالي في الكشف عن حلول مناسبة للتغلب على معوقات تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية.

الأهمية التطبيقية:

١. يؤمل أن يسهم البحث الحالي في حفز الباحثين لإجراء العديد من الدراسات حول موضوع الكتابة التأملية لدى تلاميذ التعليم العام، وخاصة مع ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا المجال.
٢. يؤمل أن يساعد البحث المشرفات في الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمات حول الكتابة التأملية من خلال إعداد قوائم ممارسات تدريسية تدعم الكتابة التأملية.
٣. يؤمل أن يساهم البحث في إعداد قوائم لحصر الصعوبات التي تعيق تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية.

حدود البحث:

ويتحدد هذا البحث بثلاثة حدود وهي:

الحد الموضوعي: اقتصر هذا البحث على واقع معلمات المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة التأملية لتلميذات المرحلة الابتدائية.

الحد المكاني: طُبق هذا البحث في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: طُبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول عام ١٤٤٠هـ – ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

الكتابة التأملية: تُعرف الكتابة التأملية عند بولتن (Bolton, ٢٠١٠) بأنها مزيج من القدرات الخيالية واللغوية والبديهية التي تتيح للتلميذ مساحة واسعة للتعبير عن نفسه والتواصل مع مجتمعه وذاته في كلمات مكتوبة، والتي تتطلب الصدق والشجاعة حتى تؤدي نتائج غير متوقعة، وطرق جديدة للمعرفة وتحسين المخرجات، وهي عملية بسيطة وفعالة جدًا.

ويمكن تعريف الكتابة التأملية في هذا البحث: نوع من أنواع الكتابة الحرة التي تستخدمها المعلمة كاستراتيجية أو نشاط في درسها، بحيث تتيح للتلميذة التعبير عن رأيها، أو وصف مشاعرها، أو رؤيتها حول موضوع معين، أو وصفها لما تريد التأمل فيه، والذي يساعدها في تنمية وتعزيز التفكير التأملي لديها وتنمية ثقتها بنفسها، كما أنها ترجمة للفكر عن طريق الكتابة في عدة أشكال: كالمذكرات اليومية، أو التقارير، أو الواجبات الكتابية، ومنها التعبير الكتابي.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري لهذا البحث مبحثين أساسيين وهما: الكتابة التأملية، وتدريس الكتابة في المرحلة الابتدائية.

المبحث الأول: الكتابة التأملية

في هذا المبحث تناولت الباحثة الكتابة التأملية من حيث ماهيتها وأهميتها وأهدافها وأنواعها وممارسات تحسينها، وعلاقتها بالتفكير التأملي، ومعوقات تعليمها، ودور المدرسة في تفعيلها لدى التلاميذ.

ماهية الكتابة التأملية:

تُعرف الكتابة التأمُلية بأنها تعبير مكتوب على الورق أو الشاشة اعتمادًا على العمليات الذهنية التي تتطلبها العملية التأملية، فهي تمثيل لعملية ذهنية داخلية والتي تتطلب تشكيل ونمذجة محتوى تأملاتنا تجاه مثيرات ومتغيرات مسؤولة عن تأملاتنا، فقد يقوم الفرد بالكتابة التأملية لأسباب شخصية أو أكاديمية، كما أن هناك دورًا مهمًا للحالة الانفعالية حول ماذا تكتب من حدث مزعج لا تريد التفكير به، أو شيء ما عملته بشكل جيد وترغب الاستمتاع به من خلال إعادة عملية التفكير به (عامر والمصري، ٢٠١٧).

وذكر مون (Moon. ٢٠١١) أن الكتابة التأملية تتطلب وصفًا لما نريد التأمل فيه، وأن تكون على صلة وثيقة من الغاية من قيام التلميذ بعملية التأمل والتفكير التأملي من أجله، حيث أن الكتابة التأملية لا تحتمل الصواب و الخطأ لما يبدع به التلاميذ من كتابات تأملية.

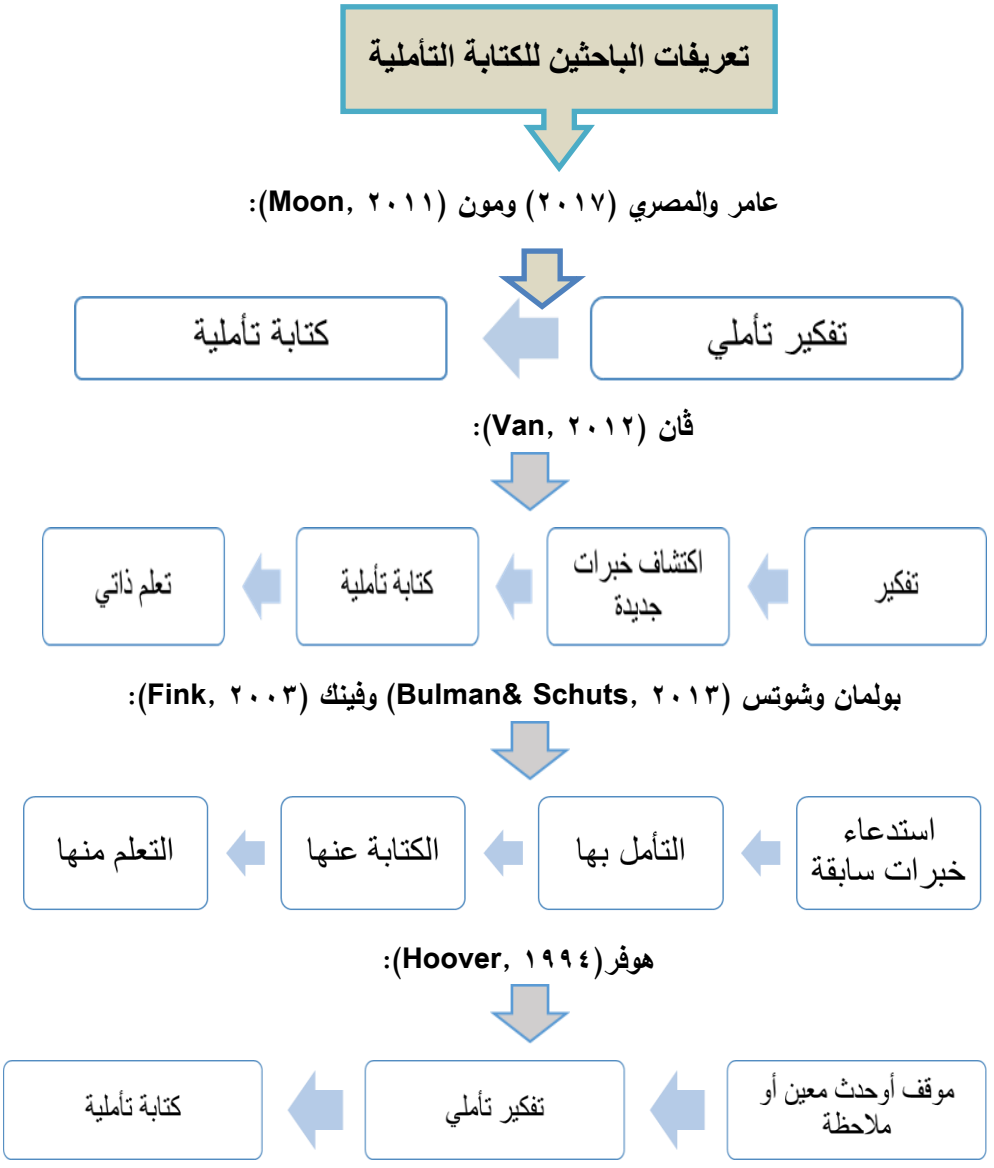
كما يضيف فان (Van, ٢٠١٢) تعريفاً آخر للكتابة التأملية على أنها: طريقة من طرق التفكير التي تساعد التلاميذ على استكشاف العالم الخاص بهم، وتحقيق المعرفة الذاتية بوضوح، والوصول لفهم أفضل لما يتعلمون. ويرى هوفر (Hoover, ١٩٩٤) أن الكتابة التأملية هي ممارسة يصف فيها الكاتب مشهدًا حقيقيًا أو متخيلًا أو حدثًا أو تفاعلًا أو تفكيرًا أو ذكرى أو ملاحظة في أي من المقالات، أو الأشكال الشعرية، مضيفاً انعكاسًا شخصيًا على معنى العنصر أو الحادث أو الفكر أو الشعور أو العاطفة، أو الوضع في حياته.

كما عرفها بولمان وشوتس (Bulman& Schuts, ٢٠١٣) بأنها ممارسة الكتابة عند استكشاف الشخص لخبراته السابقة وتحليل مشاعره ليؤكد عملية التعلم، كذلك تنطوي على مراجعة الخبرات السابقة والتعلم منها وتقييمها.

ويرى فينك (Fink, ٢٠٠٣) بأن الكتابة التأمّلية تركز على خبرة الكاتب التعليمية، لذا على المعلم عند تطبيق الكتابة التأملية تحديد ما هو المميز والمفيد للعملية التعليمية.

وفصلت الباحثة تعريفات الباحثين للكتابة التأملية شكل رقم (١).

شكل رقم (١)



أهمية الكتابة التأملية:

تعتبر الكتابة التأملية مطلبًا تعليميًا هامًا في العملية التعليمية، خاصة في المراحل الدراسية الأولى، لأن إهمالها أو عدم تمكن المتعلم منها سيؤثر عليه سلبًا في كافة المراحل المتقدمة؛ لأنها مهارات بنائية تكتسب على نحو تدريجي، فإذا حدث أي خلل في اكتساب هذه المهارات فإن الضعف لابد أن يحل بالمهارات المتقدمة التي ترتكز عليها (البصيص، ٢٠١١).

وتعد الكتابة التأملية دليلًا من دلائل عمليات التفكير المتطورة التي يقوم بها الشخص، كما تعد شكلاً قويًا من التفكير، ولها أهمية في توثيق اللمحات المهمة في حياة الانسان، والتأمل هو العملية التي نعيد من خلالها بناء وإعادة تنظيم معنى حياتنا السابقة، حيث وصف الفيلسوف جون ديوي التفكير التأملي بأنه "إعادة بناء وإعادة تنظيم الخبرات التي تضيف معنى لحياتنا وتجاربنا" أي أن كتابة ما نفكر به حول أنفسنا يصب في صميم عمليات التعلم ويؤثر على ارتباط تجاربنا بالعالم من حولنا (Stevens & Cooper, ٢٠٠٩).كما تتضح أهمية الكتابة التأملية، من خلال كونها وسيلة هامة لتنمية مهارات الكتابة، والتي يتمكن التلميذ من خلالها التعبير عن آرائه، وأفكاره مستعينًا بالمهارات اللغوية، بحيث يستقبل الخبرات المختلفة بالاستمتاع والقراءة، ثم يرسلها للآخرين من خلال مهارات التحدث والكتابة (Chinniah & Nalliah, ٢٠١٢). كذلك يؤكد بولتُن (Bolton, ٢٠١٠) بأن الكتابة التأملية تعزز وتطور مهارات الملاحظة ومهارات الإدراك لدى التلاميذ، فكلاهما يتطلب تركيزًا حادًا على أي حدث في أي وقت. ويمكن أن تسهم الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ، كما أنها قد تكسب التلاميذ مهارات عقلية متنوعة كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

وهناك العديد من الفوائد النفسية والتربوية للكتابة التأملية على التلاميذ ومنها ماذكره كلاً من إليزابيث وانجين (Elizabeth & Angene, ٢٠٠٢):

١- تستخدم كوسيلة هامة في تسجيل الخبرات والأفكار، وتجعلها أكثر وضوحًا وتشكل بدورها المعرفة الذاتية.

٢- تقوي العلاقة بين المعلم والتلاميذ.

٣- تنمي الحوار الداخلي (ضبط العملية المعرفية).

٤- تسهل التقدير الذاتي لنمو التلميذ.

٥- تستخدم كوسيلة لتحسين تفكير التلاميذ وتعليمهم.

٦- تستخدم كأدوات تعلم ذات فائدة، أي أننا نتعلم كنتيجة لعملية التأمل.

٧- تحقق مهارات انتقال أثر التعلم.

٩- تساهم في تحسين القدرة على مراقبة ومواجهة الذات.

أهداف الكتابة التأملية:

يرى بآود (Boud, ٢٠٠١) بأن الكتابة التأملية تحقق أهدافًا عديدة، ومن أهمها مساعدة التلاميذ على اكتساب اللغة واتقان التعامل معها وفق قواعدها وأنظمتها، وامتلاك دقة الملاحظة والقدرة على وصف الأشياء والمشاهد والحوادث والمواقف بسرعة وبشكل سليم، والقدرة على القيام بالأعمال الكتابية المختلفة التي لا يستغني عنها التلميذ في حياته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها، إضافة إلى زيادة قدرة التلميذ على الإفصاح عما يجول في خاطره بطريقة سهلة، وأسلوب أدبي مؤثر وراقٍ يتجلى في خياله وإبداعه ويثري مخزونه اللغوي بالألفاظ والتراكيب، كذلك غرس روح الطموح والتطلع للنزعة القيادية في نفوس التلاميذ.

ويشير كنج (King, ٢٠٠٣) إلى أن الكتابة التأملية تهدف إلى تنمية الجانب الثقافي للتلميذ من خلال ما تتضمنه موضوعاتها من معلومات ثقافية واجتماعية وعلمية وسياسية واقتصادية وقيم أخلاقية، كما أنها تؤدي إلى اكتشاف ذوي المواهب الخاصة في الكتابة التأملية من التلاميذ وتشجيعهم والاهتمام بهم، إضافة إلى أنها تساهم في اطلاع التلاميذ على ما توصل إليه رجال الفكر والأدب ومحاكاة كتاباتهم.

كما أن الكتابة تهدف إلى التخلص من الخوف والخجل عن طريق المواجهة، وتتيح الفرصة أمام التلاميذ ليستخدموا مخزونهم اللغوي في الكتابة، إضافة إلى ما تقدمه للتلاميذ من مجال واسع يدفعهم للإبداع والابتكار، وتعودهم على السرعة في التفكير والتعبير وكيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة والمواقف الشفوية المفاجئة فان (Van, ٢٠١٢).

ويضيف هيلوكس (Hillocks, ١٩٩٥) ستة أغراض للكتابة التأملية وهي:

١. تسريع التفكير: وهو عبارة عن مزيج من الخبرات الشخصية للتلميذ، وكيف شكلت هذه التجارب تفكير التلميذ وأثرت على مستقبله، ومثال ذلك:

تكليف التلميذ بكتابة قصة شخصية تعبر عن تجربته، أو خطأ أثر على حياته.

٢. الإعلام والشرح: أي تكليف التلميذ بالقيام بالكتابات التي تجيب عن سؤال (كيف) ومواضيع ذات أهمية في العالم الحقيقي، ومثال ذلك: كيف يعمل هذا الجهاز؟

٣. التقويم والتحكيم: وهو عبارة عن إجراء مقارنات بين مختلف الأفكار أو المنتجات المختلفة وإصدار حكم حول أيهما أفضل ولماذا؟، ومثال ذلك:

يكلف التلميذ بالكتابة عن ثلاثة منتجات وعمل مقارنة بينها (مخططات المقارنة)، ومثال ذلك: يقوم التلاميذ بإنشاء مخططات تقارن بين الجوانب المختلفة لثلاثة جوانب مختلفة من نفس النوع.

٤. الاستفسار والاستكشاف: أي تُستخدم الكتابة التأملية لتعليم التلاميذ كيفية السؤال والتفكير، ولا يلزم بالضرورة الوصول إلى إجابة محددة أو هدف نهائي، ومثال ذلك: يكلف التلميذ بكتابة مثال يجيب فيه عن اسئلة تبدأ بلماذا، ويجب عليهم توضيح سبب حدوث شيء ما أو احتمال حدوثه.

٥. التحليل والتفسير: وهو لغرض اكتساب التلاميذ فهمًا أفضل سواء لشخص، أو مكان، أو ظاهرة، أو شيء، ومثال ذلك: يكلف التلميذ بكتابة مقال عن قضية، أو حدث اجتماعي أو أدبي، ويحدد موقفه من القضية، كما أنه يحدد على من يقع اللوم أو من المسؤول عن هذه القضية مع شرح الأسباب.

٦. اتخاذ موقف/اقتراح الحل: وهو التنسيق الجدلي الذي يجعل التلاميذ يدافعون عن قضية ما ويقترحون ما يمكن القيام به، ومثال ذلك: يكلف التلميذ بأن يكتب مقال حيال أمور معقولة يمكن القيام بها لحل مشكلة ما.

أنواع الكتابة التأملية:

أشار كل من ستيفنز وكوبر (Stevens & Cooper, ٢٠٠٩) لأنواع الكتابة التأملية، وتوضيح لكل نوع، وطريقة تطبيقها داخل الصف الدراسي فيما يلي:

١. التعبير الحر: هو كتابة التلميذ خلال مدة محددة عن موضوع غير محدد بأفكار معينة، والغاية منه هي كتابة مايصل إلى الذهن تلقائيًا مع عدم الاهتمام بالقواعد اللغوية والنحوية.
٢. التعبير الحر المركز: يشبه النوع الأول إلى حدٍ ما، إلا أن في هذا النوع يركز التلميذ على فكرة واحدة للموضوع، في مدة محددة.
٣. التعداد: هو عبارة عن إنشاء قائمة طويلة من الكلمات، والأفكار، والآراء حول موضوع معين.
٤. السجل (Log): هو عبارة عن مقالات مجدولة ومسجلة بتواريخ معينة، تتضمن وصفاً مختصرًا لحدث حصل في ذلك التاريخ.
٥. المحادثة: هي عبارة عن محادثة مكتوبة بين شخصين أو أكثر وتتضمن أدوار هؤلاء الأشخاص وما يدور حولهم.
٦. خرائط المفاهيم: هي عبارة عن مجموعة من العبارات والأفكار التي تخص موضوع معين، وتوضع في قالب معين مثل: الرسم الشجري، بحيث تتفرع هذه الأفكار الرئيسية إلى أفكار ثانوية.
٧. المجاز: وهو عبارة عن استعمال اللفظ في غير ما وضع له، وذلك لوجود قرينه أو شبه بين الموضوعين.
٨. إعادة التأمل (Meta reflection): ويعني قراءة الكاتب لما كتبه من مذكرات قبل مدة زمنية كشهر مثلاً، وإعادة تدوين ما يراه قابلاً للتعديل، أو التعليق عليها.

ويضيف عبيد (٢٠٠٢) " المذكرات اليومية التي يدونها التلميذ عن أوجه نشاطه اليومي كنوع من أنواع الكتابة التأملية، والتي توضح ميول التلميذ واهتماماته، وتفيد المعلمين للتعرف إلى قدراته ومواهبه ومشكلاته، لأنها صادقة ونابعة من ذاته دون مراقبة وحفظ وتفكير". (ص١٥٦).

وقد فصلت الباحثة أنواع الكتابة التأملية شكل رقم (٢).

شكل رقم (٢)

إعداد: نوف بنت عراك العنزي

ممارسات تحسين الكتابة التأملية لدى التلاميذ:

الكتابة التأملية مهارات يمكن أن تكتسب وأن تحسن من خلال التمرين، ويرى عامر والمصري (٢٠١٧) أنه يمكن تحسين الكتابة التأملية لدى التلاميذ من خلال الممارسات الآتية:

١. قراءة تجارب ونماذج من الكتابات التأملية في الأدبيات ذات العلاقة كالصحف والمقالات والتقارير.
٢. تكليف التلميذات بكتابة الرسائل من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.
٣. الاطلاع على تعليقات المعلم الموضوعة في البريد الالكتروني.
٤. التغذية الراجعة الإبداعية (من المعلم للتلميذ المتأمل).
٥. تعزيز واحترام وتشجيع الأفكار الإبداعية التي يظهرها التلاميذ.

كما أن كتابة المذكرات اليومية لكل تلميذ قد تحسّن من كتاباتهم التأملية لأن المذكرات اليومية نابعة من حاجات واقعية تدفع التلميذ للتعبير عنها، كخبرة شخصية مر بها، أو وصف معين لحدث (بشارة، ١٤٢٨).

الكتابة التأملية وعلاقتها بالتفكير التأملي:

يمكن تعريف التفكير التأملي بأنه نشاط عقلي يتأمل به الفرد الموقف الذي أمامه ليحلل ذلك الموقف إلى عدة عناصر، ثم يقوم برسم الخطط الملائمة وذلك للوصول إلى نتائج يتطلبها ذلك الموقف (الشيخلي، ٢٠٠١).

وإن الكتابة بطريقة تأملية تفيد التلاميذ في عملية تحليل المواقف التي يرونها وبالتالي تفسير النتائج التي يصلون إليها من خلال التأمل في ماتمت كتابته من خلال مقالات قصيرة أو تقارير أو تلخيصهم لموضوع معين، أو عرضهم لنتاجاتهم على زملائهم لمناقشتها فيتأكد لهم بأنهم يمتلكون أفكارًا جيدة قبل التعبير عنها (نوفل ومحمد، ٢٠١١).

ويرى خصاونة (٢٠٠٨) بأن التأمل الفردي من خلال الكتابة والرسم يعزز إبداع التلميذ ويصقل أفكاره، كما أنه يجعل التلميذ مستقلاً في تفكيره مما يساعده في اتخاذ القرارات الصحيحة في حياته. كما يضيف الربايعة (٢٠١٥) بأن التفكير الواضح يحسّن نوعية الكتابة، ويرى بأن الكتابة بطريقة تأملية هي أداة لتسهيل عملية التفكير؛ وذلك لأنها تساعد التلميذ في استدعاء أفكاره ووضعها فيما يكتب.

وتتضح العلاقة بين الكتابة التأملية والتفكير التأملي عندما يكتب التلميذ نتيجة لموقف معين أو حدث ما أو مشكلة فهو بالتالي يستدعي خبراته السابقة المتعلقة بالموقف ثم يحلل هذا الموقف المشكل إلى عناصر ويصل إلى استنتاجات ثم يقوم بتطبيقها، وبالتالي فهو يمر بمراحل التفكير التأملي (عيسى وطوباسي، ٢٠١٨).

معوقات تعليم الكتابة التأملية:

يعاني بعض التلاميذ ضعفًا في ممارسة الكتابة التأملية، وتقف أسباب كثيرة خلف ذلك، ومنها ما يتعلق بالتلميذ ذاته أو المعلم أو بشكل عام، ويتم توضيح ذلك فيما يلي:

أ- معوقات تتعلق بالتلميذ:

أشار زايد (٢٠١٣) إلى أن ضعف حصيلة بعض التلاميذ اللغوية والفكرية من الصعوبات التي يواجهها المعلم في تعليم الكتابة والتعبير التأملي لتلاميذه، وذلك لأن الكتابة التأملية تبدأ من فكرة معينة أو إحساس ما، وهي تتطلب مخزونًا لغويًا للتلميذ قادرًا على نقل ما يجول في خاطره، فإن كان هناك ضعف في المخزون اللغوي للتلميذ فلن يكون قادرًا على الكتابة والتعبير بطريقة تأملية، كما أشار بعدم رغبة بعض التلاميذ في ممارسة الكتابة التأملية؛ وذلك لإحساسهم بالفشل في نقل أحاسيسهم وأفكارهم، وقد يكون هناك اتجاه سلبي للتلميذ نحو الكتابة التأملية على أنها جهد ضائع وليس لها أهمية. وأضاف معروف (٢٠٠٨) بأن الضعف في مهارة الكتابة لدى التلاميذ يكون عائقًا لممارستهم لأنشطة الكتابة ومنها الكتابة التأملية. كما يرى أحمد (٢٠٠٢) بأن التلاميذ الذين يعانون من ضعف في مهارات الكتابة والتعبير لا يستطيعون تنظيم الأفكار وترتيبها بشكل منطقي وعدم ربطها ببعضها البعض.

ب- معوقات تتعلق بالمعلم:

من الصعوبات التي تعيق ممارسة التلاميذ للكتابة التأملية قد تكون من المعلم نفسه؛ وذلك لأنه " قد يبذل كل جهده في تدريس مهارات القراءة والكتابة دون إعطاء التعبير الجهد نفسه " (زايد، ٢٠١٣، ص١٤٩). ويضيف مصطفى (١٩٩٩) بأن المعلم قد لا يشجع تلاميذه على القراءة والبحث في الكتب وهو ما يساعدهم في الكشف عن ميولهم، كما يساعدهم من خلال التلخيص في إنتاج أفكار جديدة تساعدهم في الكتابة التأملية. ويرى كلًا من عبد الكريم والوائلي (٢٠٠٤) بأن غياب الحوار والمناقشة بين المعلم وتلاميذه يؤثر سلبًا على التلاميذ في عدم مقدرتهم على التعبير عن أحاسيسهم وآرائهم وبالتالي يؤثر بشكل سلبي على مخزونهم اللغوي. كما يضيف الهاشمي والغراوي (٢٠٠٥) على ما سبق بقلة محفزات بعض المعلمين للتلاميذ والتي تظهر ما لديهم من قدرات تعبيرية كالمسابقات الأدبية وكتابة البحوث والملخصات.

وعليه لابد من إدراك الصلة الوثيقة بين دافعية التلميذ للتعلم واهتمام المعلم بتقوية العمليات العقلية كالإدراك والتفكير والإبداع، وهذا يتطلب من المعلم توفير أجواء مناسبة لتحفيزها وتطويرها (الحلاق، ٢٠١٠).

ج- معوقات عامة:

وتتمثل هذه المعوقات عند الدليمي والوائلي (٢٠٠٣) في أن خطة المقرر الدراسي تخلو من حث التلاميذ على الاطلاع الحر للصحف أو المجلات أو الكتب، وقلة الزمن المخصص للأنشطة الكتابية، كما أن الموضوعات المطروحة للتلاميذ في المقرر الدراسي قد لا تناسب ميولهم واهتماماتهم. كما أضاف زيتون (٢٠٠٤) بأن الموضوع المطروح للكتابة قد لا يكون على صلة بأذهان التلاميذ؛ نظرًا لعدم ارتباطه بحياتهم، مما يصعب عليهم الربط بين الخبرة السابقة وهذا الموضوع. ويرى عياد (٢٠١٦) بأن الحصص الدراسية غير مخصصة لنشاط الكتابة التأملية، كذلك ضعف ما يحفز الكتابة التأملية كتوفير المكتبات في المدارس، وإجراء المسابقات الأدبية والثقافية، كما قد يكون للمدرسة دور في هذه المعوقات من خلال قلة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية والتي تنمي مهارات التفكير لدى التلميذات ومنها مهارات التفكير التأملي.

دور المدرسة في تفعيل الكتابة التأملية لدى التلاميذ:

يرى قطامي، حمدي، صبحي وأبو طالب (٢٠١٠) أن المدرسة تلعب دورًا حيويًا وهامًا في نقل مخزون مكثف ومستمر من مفردات اللغة وأساليبها وصيغها، والعملية التأملية هي عملية معرفية ذهنية، يكون فيها المتأمل نشطًا وفاعلاً، ويقوم بدور المنظم للخبرات والمعلومات المتوافرة عنده، ومكونات العملية التأملية تتضمن الطلاقة والمرونة والأصالة وإدراك التفاصيل، ولا يمكن أن نعتبر الكتابة التأملية فرعاً معزولاً عن فروع اللغة الأخرى، بل هو متشابك مع كافة فروع اللغة من نحو وصرف، وبلاغة، وشعر، وإملاء وخط، وتقدم في فرع من هذه الفروع يعد نمو وتقدم للكتابة التأملية.

المبحث الثاني: تدريس الكتابة في المرحلة الابتدائية

وفي هذا المبحث تناولت الباحثة مفهوم المرحلة الابتدائية وخصائص نمو تلاميذها، كما تناولت مفهوم الكتابة وأنواعها وأنواع مهاراتها في المرحلة الابتدائية.

مفهوم المرحلة الابتدائية:

عرف (مطاوع والحصان، ٢٠١٤) المرحلة الابتدائية بأنها التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة الى سن الثانية عشر، كما أنها التعليم النظامي الذي يأخذ مكانة في أول السلم التعليمي، ويلتحق به الأطفال من طفولتهم الوسطى من سن (٦-٩) سنوات، إلى نهاية الطفولة المتأخرة من سن (٩-١٢) سنة، لتحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية. فيما عرفها الشبلي (٢٠٠١) بأنها المستوى الأول من مرحلة التعليم الأساس، والتي تجعل التلميذ عضوًا فاعلاً في مجتمعه.

كما عرفت وثيقة سياسة التعليم المرحلة الابتدائية بأنها " القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعًا وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات" (سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦، ص١٦).

خصائص النمو لتلميذ المرحلة الابتدائية:

ذكر الزعبي (٢٠٠١) أن المرحلة الابتدائية تمتد من مرحلة الطفولتين الوسطى والمتأخرة من سن السادسة حتى الثانية عشر من العمر، حيث تبدأ بدخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية وتنتهي بنهايتها، وفي هذه المرحلة يتم التركيز على إتقان المهارات الأساسية اللازمة للقراءة والكتابة والحساب، ولكي نستطيع التعامل مع هذه المرحلة يجب التعرف على خصائص النمو لتلاميذها.

ومن خلال الأدبيات والدراسات التي تناولت خصائص النمو للطفل في المرحلة الابتدائية في أنواعه المختلفة صنفت كما يلي:

أولاً: النمو الجسمي:

يكون معدل النمو متباطئ مقارنة بالمراحل السابقة ولكنه مستمر بانتظام، ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى الحركة والنشاط والقدرة على التحمل، كما تبدو مظاهر النمو الجسمي واضحة من خلال الطول والوزن.

ثانيًا: النمو الحركي:

يتسم النشاط الحركي للطفل في هذه المرحلة بالعنف والوضوح فتصبح حركاته أكثر اتساقًا ودقة، وتنمو لديه المهارات المطلوبة من الكتابة والقراءة والرسم، ويتمكن من التعبير عن الأشياء والتذكر عن طريق الفهم، كما أنه يتعلم اللغة والحساب وربط الأشياء بعضها ببعض، ولديه مهارات رعاية الذات فهو يستطيع تناول الطعام والنظافة دون مساعدة غيره، وتنمو لديه ايضًا مهارات المشاركة الاجتماعية كمساعدة الآخرين (الزعبي، ٢٠٠١).

ثالثًا: النمو اللغوي:

تتحسن لغة الطفل كتابة وتعبيرًا بدخوله المدرسة الابتدائية، وتساعده المدرسة على تعلم المهارات اللغوية، ويتمكن الطفل في هذه المرحلة من المناقشة والتركيز حول موضوع واحد، ويصبح قادرًا على نقل التعبير الشفهي إلى تعبير كتابي.

رابعًا: النمو العقلي والمعرفي:

يتميز النمو العقلي في هذه المرحلة بالسرعة، ويصبح الطفل قادرًا على حل المشكلات التي تواجهه، والتفكير في بداية هذه المرحلة تفكير من النوع الحسي وفي نهايتها يصل إلى التفكير المجرد، ويكون قادرًا على التمييز بين الواقع والخيال والاتجاه نحو الحقيقة والخيال والإبداعية (اليحيى، ١٤٢٤).

خامسًا: النمو الانفعالي:

تتسم انفعالات الطفل في هذه المرحلة بالاستقرار والثبات والهدوء، حيث يتعلم الأطفال في هذه المرحلة اشباع حاجاتهم بطريقة بناءة بعيدة عن نوبات الغضب، وتكتسب الانفعالات لديهم بعدًا اجتماعيًا مما يساعدهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين، كما لديهم القدرة على تقبل انفعالات الآخرين.

سادسًا: النمو الاجتماعي:

يتسم النمو الاجتماعي في هذه المرحلة بالتعدد والتنوع والتباين ما بين الأسرة والمدرسة، كما تزداد قدرة الطفل على العمل الجماعي الذي يساعده على تعلم احترام القوانين والقواعد ويعتبرها هامة وضرورية، كما يتعاظم شعوره بالانتماء إلى جماعة الأصدقاء ويتمكن من تكوين علاقات اجتماعية متنوعة مع أقرانه ومن هم أكبر منه أو أصغر سنًا، وتنمو لديه روح المنافسة والمسؤولية الاجتماعية والقدرة على الضبط للسلوك لأنه يستطيع التمييز بين الصواب والخطأ (يونس، ٢٠١١).

مفهوم الكتابة:

تعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ويبرزها، وتسجيل ما يرغب تسجيله من حوادث ومواقف، كما أنها عنصرًا مهمًا من عناصر الثقافة والتربية (الخولي، ٢٠٠٠). ويرى الجعافرة (٢٠١١) بأن الكتابة هي تسجيل الفرد لأفكاره وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة على شكل كلمات وجمل مترابطة.

أنواع الكتابة:

تصنف الكتابة حسب مجالاتها إلى نوعين:

أ- كتابة وظيفية: وهي ذلك النوع المرتبط بمواقف اجتماعية معينة، بغرض اتصال الأشخاص ببعضهم البعض؛ لقضاء حاجاتهم وتنظيم أمور حياتهم، كما أن لها فائدة للتلميذ داخل المدرسة وخارجها ككتابة التقارير، والخطابات الرسمية (عبد الباري، ٢٠١٠).

ب- كتابة إبداعية: وهي قدرة التلميذ على الكتابة عن أفكاره ومشاعره في فقرات صحيحة لغويًا بأكبر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والأصالة تجاه الموضوع الذي يطرح عليه، أو حدث معين يتم مناقشته بطريقة مثيرة وشيقة (مدكور، خليف، جاد والمصري، ٢٠١٦).

ومن منطلق ما أشار اليه كل من ستيفنز وكوبر (Stevens & Cooper, ٢٠٠٩) إلى أنواع الكتابة التأملية من تعبير حر أو مذكرات يومية أو محادثة مكتوبة بين شخصين أو أكثر أو مقالات تأملية يمكن القول بأن الكتابة التأملية هي كلا النوعين فقد تكون كتابة تأملية وظيفية ككتابة التقارير اليومية أو عمل الملخصات، أو تكون كتابة تأملية إبداعية ككتابة المقالات أو التعبير الكتابي، إضافة إلى أن الكتابة بنوعيها والكتابة التأملية مهما اختلفت مفاهيمها فجميعها تستدعي أفكار الكاتب.

أنواع المهارات الكتابية التي تدرس في المرحلة الابتدائية:

١- مهارة التعبير:

يحتل التعبير بنوعيه اللفظي والكتابي أهمية كبيرة في حياة الإنسان من خلال تفاعله مع أبناء مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة، ولايمكن الاستغناء عنه لحاجة الإنسان المتجددة له (عبد الهادي، أبو حشيش وبسندي، ٢٠٠٣). وتناول عيد (٢٠١١) مفهوم التعبير بأنه " إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة" ص١٣٢.

وللتعبير أهمية للتلاميذ كما يرى صومان (٢٠١٢) بأنه يساعدهم على التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم على النحو الصحيح، كما أنه يزودهم بما يحتاجون إليه من ألفاظ لإضافتها إلى مخزونهم اللغوي واستدعائها عند الكتابة، إضافة إلى تنمية مهاراتهم العقلية المتنوعة من فهم وملاحظة واستنتاج وربط. ويضيف عيد (٢٠١١) أهمية التعبير في إثراء المحصول اللغوي والفكري للتلميذ، وإتاحة الفرصة لهم في إطلاق خيالاتهم للتعبير الهادف، كما يرى بأنه يدرب التلاميذ على التحدث والحوار في المناسبات المختلفة كالتهنئة والشكر.

أسس التعبير الجيد:

يقوم التعبير الجيد على الأفكار والتي مصدرها تجارب التلاميذ، وعلى العبارات التي يكتبونها، ومن أهم أسس التعبير الجيد ما يلي:

١- أن يكون التعبير نابعًا من تجارب التلميذ نفسه وعلى صلة بحياته.

٢- أن يكون التعبير واضحًا من أفكار واضحة وسليمة ومرتبة ترتيبًا منطقيًا.

٣- أن يصيغ التلميذ موضوعه بما يناسبه عقليًا أو وجدانيًا، أي يعتمد على أحاسيسه وبالتالي تختلف الأساليب بالموضوعات.

٤- أن يدعم التلميذ تعبيره بأدلة من القرآن أو السنة، أو يضمنه شعرًا؛ للاستفادة من دروس الأدب والدين (عامر، ٢٠٠٢).

٢- مهارة الخط:

يرى عاشور ومقدادي (٢٠١١) بأن الخط رموز يرسمها الإنسان بحيث تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، وهو تصوير اللفظ برسم حروف هجائه ونطقها بأن يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف.

الأهداف التربوية لتعليم الخط:

أشار طاهر (٢٠١٠) إلى عدة أهداف تربوية لتعليم مهارة الخط وهي:

- الخط وسيلة هامة من وسائل التعبير.
- الخط هو متمم لمهارة الإملاء وعملية القراءة.
- يعود التلاميذ على النظافة في الكتابة وحب الترتيب.
- يساهم في تنمية الناحية الجمالية والذوق الفني.
- ينمي لدى التلاميذ دقة الملاحظة وقوة الانتباه من خلال التتبع لشكل الحرف والخطوط المختلفة.
- ويضيف السفاسفة (٢٠١١) أن الخط يكشف ذوي المواهب الفنية (الخطاطين) وينمي إبداعاتهم، ويساعد في إتقان الكتابة بخط واضح يمكن قراءته بكل سهولة.

٣- مهارة الإملاء:

يشير أبو منديل (٢٠٠٦) إلى مهارة الإملاء بأنها "القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام" ص٢٧. وعرفها حلس (٢٠٠٤) بالرسم الكتابي، حيث أنها عملية كتابية تستدعي مجموعة من المهارات والقدرات العقلية والسمعية والبصرية مع ما لدى التلميذ من خبرة سابقة تمكنه من تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة.

ويرى الفقعاوي (٢٠٠٩) أن للإملاء مكانة عالية بين فروع اللغة؛ وذلك لأنه الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكتابي. كما يضيف سلامة (٢٠٠٣) بأهمية الإملاء في المراحل التعليمية الأولى من خلال قياس ما توصل إليه التلميذ من مستوى، بالنظر إلى ما كتب في كراسته من قطع إملائية.

أهداف تدريس الإملاء لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

يرى عبد المجيد (٢٠٠٥) أن تدريس الإملاء لتلميذ المرحلة الابتدائية يحقق الأهداف التالية:

- التمكن من كتابة الحروف في مواقعها المختلفة.
- التمكن من كتابة الحروف بالحركات المختلفة.
- يمكن التلاميذ من كتابة ما يملى عليهم من كلمات وجمل.
- التدرب على وضع بعض علامات الترقيم كالفاصلة والنقطة وغير ذلك.
- يساعد التلاميذ في ترتيب الكلمات والتطبيق الصحيح للخط العربي.
- إكساب القيم والاتجاهات فيما يملى عليهم.

ثانياً: الدراسات السابقة للبحث:

دراسة انملاي وجاغانثان (Annamalai & Jaganathan, ٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور موقع الفيس بوك في الكتابة التأملية وتحسين مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب، وقد شارك في هذه الدراسة ٦ طلاب ومعلم تم اختيارهم من المنطقة الشمالية بماليزيا، وتمثلت أداة الدراسة في بعض الأرشيفات التي تم اختيارها من الإنترنت وبالتحديد من موقع الفيس بوك، وقد أثبتت الدراسة أن الكتابة التأملية عبر الإنترنت من خلال موقع الفيس بوك قد أدى إلى تحفيز الطلاب على تحسين مهاراتهم في الكتابة والتفكير التأملي، كما أشارت الدراسة على أن الفيس بوك يمكن اعتباره منصة ناجحة لتعزيز الكتابة التأملية للطلاب، وذلك لأنه يسمح للطلاب بالتفاعل والتعاون ومشاركة موارد الويب ودعم بعضهم البعض والتعلم مع أقرانهم.
دراسة لوكس، انتيسيفيتش ،شنايدر وسميث (Lucas, Anticevich, Schneider & Smith, ٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات الكتابة التأملية

والأداء الأكاديمي في أربعة أشكال للتقييم. أعتمد الباحثون على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان الذي تم تطبيقه على عينة مكونة من ٢٦٤ طالب وطالبة من الطلاب المسجلين في دورة ممارسة الصيدلة في الولايات المتحدة الأمريكية (٩٢ طالبًا و ١٧٢ طالبة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك مهارات الكتابة التأملية مؤشر للنجاح الأكاديمي في الامتحان التحريري وفي التقييم الشفهي في نهاية الفصل الدراسي. كما أشارت النتائج إلى أن مهارات الكتابة التأملية تؤدي إلى تعزيز مهارات صنع القرار.

دراسة خالص (Khales, ٢٠١٥): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من قوة الكتابة التأملية لمعلمي الطفولة المبكرة في فلسطين، ودورها في مساعدة المعلمين على إدراك تفكيرهم والتعبير التحليلي والنقدي عن عملهم من أجل تحسين تعلم الأطفال، وقد شارك في هذه الدراسة ٧ معلمين من فلسطين، طُلب منهم كتابة تأملاتهم لمدة ١٨ شهرًا، وتمثلت أداة الدراسة في المقابلات شبه المنظمة ومجلات الكتابة التأملية، تم تحليل البيانات باستخدام منهج التحليل الموضوعي من أجل تحديد الآثار المحتملة لاستخدام الكتابة التأملية في تطوير التفكير التأملي لديهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتابة التأملية كانت قادرة على تطوير التفكير التأملي للمعلمين، وساعدتهم على تغيير مواقفهم تجاه أنفسهم.

دراسة لاكاي واميري (Laqaei & Amiri, ٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية الكتابة التأملية في تحسين إنجاز الحصيلة الكتابية والتفكير الناقد لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار ٦٠ مشاركاً من بين ١٠٠ متعلم متوسط يدرسون في جامعة طهران للعلوم الطبية، وقد اعتمد الباحثان على اختبار اللغة الإنجليزية التمهيدية (PET)، اختبار المفردات واستبيان التفكير الناقد، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، إذ تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية تم تزويدها بتعليمات الكتابة التأملية، بينما تلقت المجموعة الضابطة ممارسات الكتابة الروتينية، لمعرفة ما إذا كان المتغير المستقل له تأثيرات مهمة على الحصيلة الكتابية وإنجاز الكتابة والمفردات والتفكير الناقد، وكشفت نتائج الدراسة أن الكتابة التأملية قد حسنت بشكل كبير المفردات والكتابة والتفكير النقدي لدى المتعلمين.

دراسة تشين وفوربيس (Chen & Forbes, ٢٠١٤): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الكتابة التأملية في تنمية العاطفة لدى طلاب كلية الطب في أمريكا وكندا، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثان على بعض من الأوراق الكمية التي تقيس تأثير الكتابة التأملية على التعاطف، كما اعتمد الباحثان على بعض من الدراسات السابقة التي تناولت أثر الكتابة التأملية على العاطفة، وأثبتت نتائج الدراسة أن الكتابة التأملية قد أدت إلى تحسن ملحوظ في مستويات التعاطف لدى الطلاب واحترام المرضى، والقدرة على التفكير الذاتي والكفاءة الثقافية ومهارة التواصل، إضافة إلى أنها ساعدت الطلاب على اكتساب الكثير من الخبرات التعليمية، وأوصى الباحثان في نهاية الدراسة بضرورة أخذ الكتابة التأملية بعين الاعتبار في أي منهج طبي.

دراسة نيبر وويات (Naber & Wyatt, ٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الكتابة التأملية على مهارات التفكير النقدي لدى طالبات التمريض، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ طالب من طلاب الفصل الرابع والمسجلين ببرامج التمريض في كاليفورنيا، وقد تم تقسيم أفراد العينة بالتساوي إلى مجموعة تجريبية تعتمد على الكتابة التأملية ومجموعة ضابطة تعتمد على الطريقة العادية، وقد أكملت المجموعة التجريبية ستة مهام للكتابة التأملية، وتمثلت أداة الدراسة في تصميم الاختبار البعدي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن الكتابة التأملية تساعد على زيادة الفهم كما أنها تزيد من القدرة التحليلية وتنمي التفكير النقدي، إذ أن الدراسة قد أوضحت أن المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة الكتابة التأملية قد تفوقت على المجموعة الضابطة، وأوصى الباحثان بأن تأخذ مدارس التمريض في عين الاعتبار مهام الكتابة التأملية.

دراسة سياغ وفيسكل (Sayag & Fischl, ٢٠١٢) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الكتابة التأملية على مستويات المعلمين قبل الخدمة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نجاح المعلمين وبين الكتابة التأملية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على الأساليب الكمية والنوعية، ودراسة التغيرات التي طرأت على المعلمين قبل الخدمة بعد عام من استخدام الكتابة التأملية، تكونت عينة الدراسة من ٢٤ معلمًا قبل الخدمة في سنتهم الثالثة من التدريب في برنامج تعليمي خاص للمدارس الابتدائية والثانوية في كلية لتعليم المعلمين، وقد تم اختبار

المعلمين في محيطين تعليمين خاصين، المحيط الأول فصول دراسية متعددة وعميقة في المدارس الخاصة ورياض الأطفال (المدرسون من الفئة ١٥–A قبل الخدمة)، والمحيط الثاني صعوبات التعلم في المدارس العادية (المدرسون من الفئة ٩–B قبل الخدمة)، وتمثلت أداة الدراسة في مجلة عاكسة شخصية ومنظمة تصدر كل شهر، وقد هدفت هذه المجلة إلى تعزيز الوعي الذاتي وقدرات الكتابة التأملية، كما تم الاعتماد على الاستبيان المكون من ١٤ فقرة ركزت على الكتابة التأملية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن كلا المجموعتين قد تحسنت في المستويات والوصفية والتفسيرات، كما أكدت النتائج على وجود ارتباط إيجابي بين الخبرة الميدانية والتوضيحات الصفية والمقارنة وبين نجاح المعلمين في كلا المجموعتين في الفصل الدراسي الأول، وتشير هذه النتائج إلى وجود علاقة بين الكتابة التأملية وبين تحسين الأعمال التعليمية وتحسين عملية تعليم المعلمين.

دراسة ريان (٢٠١١ , Ryan): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن كيفية تحسين الكتابة التأملية في التعليم العالي، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وقد قام الباحث بتطوير نموذج سيميائي اجتماعي للكتابة التأملية للتعرف على كيفية تحسين الكتابة التأملية، وقد أكدت نتائج الدراسة على أن مهارات الكتابة التأملية تستخدم كوسيلة فعالة في تحسين التعلم لدى الطلاب مدى الحياة، كما أنها تساعد على تحسين الممارسة المهنية في التعليم العالي، وأوصى الباحث في نهاية دراسته بضرورة إجراء الدورات التي تساعد على استخدام الكتابة التأملية في مؤسسات التعليم العالي.

دراسة (بشارة، ١٤٢٨) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة، والموزعات عشوائيًا على المجموعة الضابطة (٥٣) طالبة، والمجموعة التجريبية (٥٩) طالبة، وتم التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي، وطبقت (١٠) جلسات تدريبية، مدة كل جلسة (٥٠) دقيقة ، قام بإعدادها الباحث للتدرب على الكتابة التأملية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أثرًا ذات دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لصالح الطالبات اللواتي تعلمن الكتابة التأملية .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين أنها ركزت على توضيح أهمية وفوائد الكتابة التأملية على الرغم من تنوع أهدافها ما بين التعرف على فاعليتها وأثرها في تنمية المهارات كمهارة التفكير الناقد والتفكير التأملي، وأهميتها في تحسين الأداء الأكاديمي، كما يتبين لنا من عرض هذه الدراسات أن جميع المراحل التعليمية ابتداءً من رياض الأطفال إلى مرحلة الجامعة والتعليم العالي أظهرت أهمية وفوائد الكتابة التأملية، كما تنوعت تخصصات التعليم العالي التي بحثت في موضوع الكتابة التأملية ما بين التمريض والصيدلة والطب والتربية ورياض الأطفال، وهذا يدل على أهمية وفوائد الكتابة التأملية للمعلمين والمتعلمين في جميع المجالات. فقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن الكتابة التأملية لها دور في تنمية التفكير الناقد كدراسة لاكاي واميري (Laqaei & Amiri, ٢٠١٥)، ودراسة نيبر وويات (Naber & Wyatt, ٢٠١٤)، وأشار البعض منها إلى أن الكتابة التأملية تساعد على تطوير التفكير التأملي كدراسة خالص (Khales, ٢٠١٥) ودراسة (بشارة، ١٤٢٨)، بينما أظهرت نتائج دراسة سياغ وفيسكل (Sayag & Fischl, ٢٠١٢) أن الكتابة التأملية تساهم في تحسين الأعمال التعليمية وتحسين عملية تعليم المعلمين. وبصفة عامة أشارت نتائج الدراسات السابقة في هذا المحور إلى أن الكتابة التأملية لها فوائد للمعلمين والمتعلمين كما أن لها مزايا وفوائد في أغلب تخصصات التعليم العالي.

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لإجراء هذا البحث؛ لأنه يهتم بدراسة واقع تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية، من خلال جمع المعلومات الكمية من معلمات المرحلة الابتدائية (عينة البحث) وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها بغاية الوصول إلى استنتاجات تصف الواقع وقد تساهم في تطويره.

مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية لمحافظة الخبر البالغ عددهن (٩١٠) معلمات، يتوزعن على(٤٩) مدرسة ابتدائية للبنات بالخبر (الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية)، والمنتظمات بالوظيفة التعليمية خلال العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ حسب آخر إحصائية (الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، ١٤٣٩هـ). بعد التحقق من صلاحية أداة البحث للتطبيق قامت الباحثة بتحديد الحد الأدنى لعينة البحث الأساسية، والذي بلغ (٢٧٢) معلمة وفقاً لجدول مورجان وكريجسي (Morgan & Krejcie, ١٩٧٠) لتحديد حجم العينة من المجتمع الأصلي جدول رقم (١)، والذي يبين حجم العينة المطلوب من خلال مطابقة حجم المجتمع الذي تمثله العينة على أحد

الأرقام الواردة في الجدول (حجم العينة)، حيث يمثل حجم المجتمع رمز (N) بينما يمثل حجم العينة رمز(S)، واستعانت الباحثة بالجدول رقم (١) الذي يقدّر حجم العينة المطلوب دون اختلاف تقدير حجمها عن الأسلوب الرياضي، بعد ذلك قامت الباحثة باختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية؛ لأن المجتمع معروف، ولأنها تعد تمثيل غير متحيز لمجموعة معينة، كما تعتبر الطريقة العشوائية وسيلة عادلة لاختيار عينة من مجتمع كبير، حيث أن لكل فرد من المجتمع فرصة متساوية في اختياره، ثم قامت الباحثة بتصميم أداة البحث (الاستبانة) إلكترونيًّا، وتوزيع رابط الاستبانة على مجتمع البحث، وقد بلغت عدد الردود الصالحة للإدخال والتحليل (٣٠١) استجابة.

جدول رقم (١)

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	1000000	384

وصف عينة البحث: يقوم هذ البحث على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة البحث والتي تمثلت في (المؤهل العلمي، معلمة لمقرر، سنوات الخبرة)، وفيما يلي وصفًا لهذه الخصائص على النحو التالي:

١. المؤهل العلمي:

جدول رقم (٢)

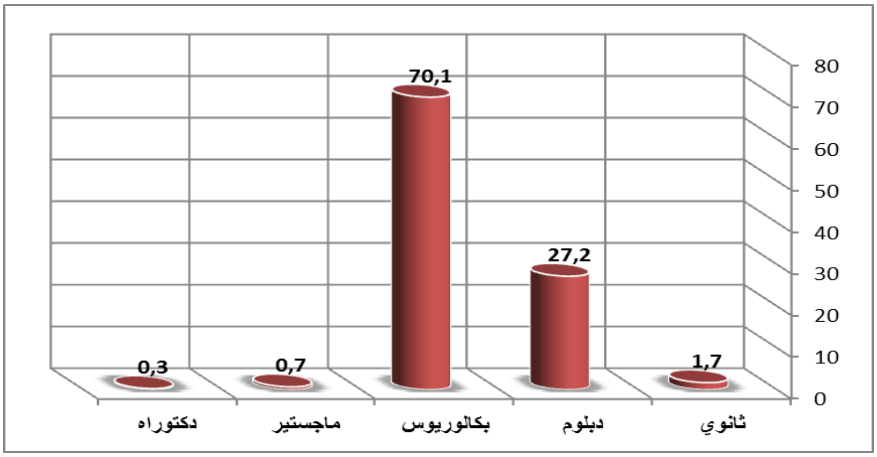
توزيع المعلمات في عينة البحث وفقًا لمؤهلهن العلمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ثانوي	٥	١,٧
	دبلوم	٨٢	٢٧,٢
	بكالوريوس	٢١١	٧٠,١
	ماجستير	٢	,٧
	دكتوراه	١	,٣
المجموع		٣٠١	%١٠٠

تُشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن الغالبية العظمى من إجمالي المعلمات في عينة البحث مؤهلهن العلمي (بكالوريوس)، حيث بلغت نسبتهن (٧٠.١%) من إجمالي عينة البحث، في حين وجد أن (٢٧.٢%) من إجمالي المعلمات في عينة البحث مؤهلهن العلمي (دبلوم)، كما وجد أن (١.٧) من إجمالي عينة البحث مؤهلهن العلمي (ثانوي)، ووجد أن (٠.٧) من إجمالي عينة البحث مؤهلهن العلمي (ماجستير)، وأخيراً وجد أن (٠.٣) من إجمالي المعلمات في عينة البحث مؤهلهن العلمي (دكتوراه)، وهذه النتيجة تدل على تنوع المؤهلات العلمية بين المعلمات في عينة البحث، مما يساعد في الحصول على مقترحات متنوعة تساهم في التغلب على مشكلة البحث.

شكل رقم (٣)

توزيع أفراد البحث حسب متغير المؤهل العلمي



٢. **التخصص التدريسي (معلمة لمقرر):**

جدول رقم (٣)

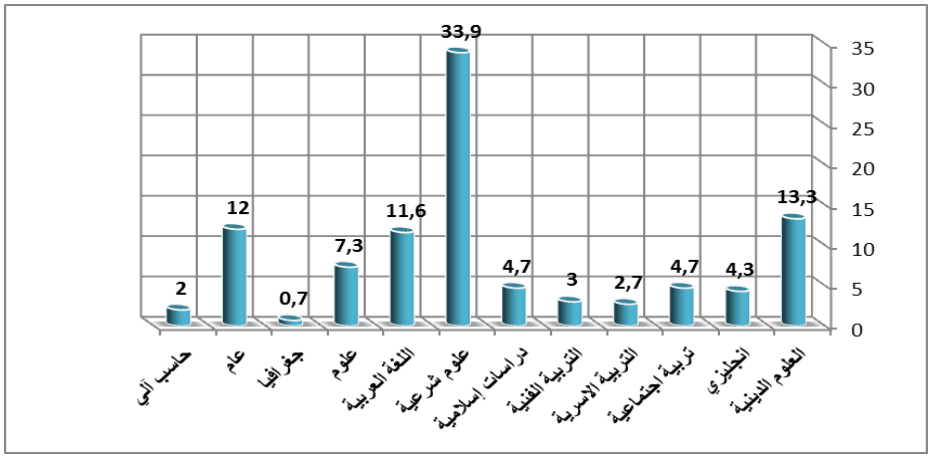
توزيع المعلمات في عينة البحث وفقًا للمقرر الذي يقمن بتدريسه

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
معلمة لمقرر	العلوم الدينية	٤٠	١٣,٣
	انجليزي	١٣	٤,٣
	تربية اجتماعية	١٤	٤,٧
	التربية الاسرية	٨	٢,٧
	التربية الفنية	٩	٣,٠
	دراسات إسلامية	١٤	٤,٧
	علوم شرعية	١٠٢	٣٣,٩
	اللغة العربية	٣٥	١١,٦
	علوم	٢٢	٧,٣
	جغرافيا	٢	,٧
	عام	٣٦	١٢,٠
	حاسب آلي	٦	٢,٠
المجموع		٣٠١	%١٠٠

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣) يتبين أن (٣٣.٩%) من إجمالي عينة البحث معلمات لمقرر (علوم شرعية)، في حين وجد أن (١٣.٣%) من إجمالي عينة البحث معلمات لمقرر (علوم دينية)، كما وجد أن (١٢%) من إجمالي عينة البحث معلمات لمقرر (عام)، بينما وجد أن (١١.٦%) من إجمالي عينة البحث معلمات لمقرر (اللغة العربية)، أما باقي عينة البحث فقد تنوعت معلمات المقررات فيها كما هو موضح بالجدول والرسم البياني السابق، بحيث جاءت معلمة مقرر (الجغرافيا) في المرتبة الأخيرة بنسبة (٠.٧) من إجمالي عينة البحث.

شكل رقم (٤)

توزيع المعلمات في عينة البحث وفقًا للمقرر الذي يقمن بتدريسه



٣. سنوات الخبرة:

جدول رقم (٤)

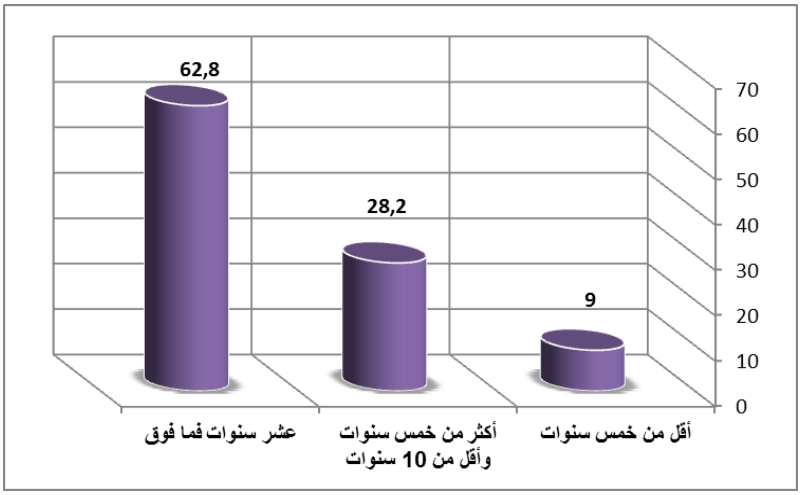
توزيع المعلمات في عينة البحث وفقًا لسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	٢٧	٩,٠
	أكثر من خمس سنوات وأقل من ١٠ سنوات	٨٥	٢٨,٢
	عشر سنوات فما فوق	١٨٩	٦٢,٨
المجموع		٣٠١	%١٠٠

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٤) أن (٦٢.٨%) من إجمالي المعلمات في عينة البحث سنوات خبرتهن (عشر سنوات فما فوق)، بينما وجد أن (٢٨.٢%) من إجمالي المعلمات في عينة البحث سنوات خبرتهن (أكثر من خمس سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، وأخيراً وجد أن (٩%) من إجمالي المعلمات في عينة البحث سنوات خبرتهن (اقل من خمس سنوات)، وهذه النتيجة تدل على ارتفاع سنوات الخبرة بين غالبية المعلمات في عينة البحث، الأمر الذي يخدم أهداف البحث وذلك لتمتع عينة البحث بمستوى عالٍ من المعرفة والخبرة.

شكل رقم (٥)

توزيع المعلمات في عينة البحث وفقًا لسنوات خبرتهن



أداة البحث: تمشيًا مع ظروف هذا البحث وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في البحث، وأهدافه وتساؤلاته، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لبحثها.

وتُعرف الاستبانة بأنها: أداة يعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات والمعلومات من مصادرها، والتي تعتمد على الحصول على إجابات الفئة المستهدفة بالبحث والتي يتوقع الباحث أنها مفيدة لبحثه وتساعده بالتالي على اختبار فرضياته (عماد، ٢٠١٦).

أ- بناء أداة البحث (الاستبانة في صورتها الأولية):

ولبناء هذه الاستبانة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- القراءات النظرية في المراجع العلمية فيما يرتبط بموضوع متغيرات البحث، وبكيفية بناء أو تصميم الاستبانة، وبما يجب مراعاته من أسس علمية في ذلك.

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي استطاعت الباحثة توفيرها والمرتبطة بموضوع ومتغيرات البحث، ومن أهمها الدراسات التي تم عرضها في الفصل الثاني.
- المراجع ذات الصلة بموضوع البحث أو جزء من مشكلته.
- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المشرفة العلمية، ومجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لإبداء رأيهم حول الآتي:

١. الوضوح وإمكانية القياس.

٢. مدى اتساق العبارة وملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه.

٣. تعديل بعض العبارات أو حذفها.

٤. إبداء ملاحظاتهم على الاستبانة وإضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات.

وكانت أبرز ملاحظات المحكمين على الاستبانة كالتالي:

- إعادة صياغة بعض العبارات، كما أوصى بذلك المحكمون مثل عبارة استخدام الكتابة كاستراتيجية تتيح للتلميذات التعبير عن آرائهن داخل أو خارج الحصة الدراسية وتم إعادة صياغتها في عبارتين (داخل الحصة فقط ثم خارج الحصة) حتى لا تشتت المستجيب وتقلل من دقة الإجابة، وعبارة (أرى بأن التأمل يتطلب وقتًا) تم حذف كلمة أرى وإعادة صياغة العبارة حيث أصبحت (التأمل يتطلب وقتًا مما يضيع من وقت الحصة).

- تغيير ترتيب العبارات في المحور، مثل عبارة (أتيح للتلميذات فرصة التعبير عن توقعاتهن تجاه موضوع معين من خلال الكتابة، تسبق عبارات التأملات مثل عبارة: اهتم بمعرفة تأملات التلميذات حول موضوع الدرس عن طريق كتابة التقارير).

- الابتعاد عن العبارات السلبية بالنفي في العبارة، مثل عبارة (عدم تحفيز التلميذات واثارة اهتمامهن بالكتابة التأملية، حيث أصبحت: قلة تحفيز التلميذات واثارة اهتمامهن بالكتابة التأملية).

- حذف العبارات التي لا تنتمي لمحاور وأبعاد الدراسة، كما أوصى بذلك بعض المحكمين، مثل عبارة: (اربط نشاط الكتابة بتفكير التلميذات).

ب- اعتماد أداة البحث (الاستبانة في صورتها النهائية):

بعد الأخذ بتوصيات المحكمين وتوجيهات المشرفة على البحث وإجراء التعديلات اللازمة تكونت الاستبانة في صورتها النهائية، من جزأين، وهما:

- **الجزء الأول: يشتمل على البيانات الأولية للمستجيبات** والتي تمثلت في (المؤهل، معلمة المقرر، سنوات الخبرة).
- **الجزء الثاني: يشتمل هذا الجزء على محورين رئيسيين وهما كالتالي:**

المحور الأول: ما مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية، ويشتمل هذا المحور على (١٣) عبارة.

المحور الثاني: ما الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، ويشتمل هذا المحور على (٢٠) عبارة، موزعة على ثلاثة مجالات وهي كالتالي:

- **المجال الأول: المعلم**، ويشتمل هذا المجال على (٨) عبارات.
- **المجال الثاني: التلميذ**، ويشتمل هذا المجال على (٤) عبارات.
- **المجال الثالث: البيئة المدرسية**، ويشتمل هذا المجال على (٨) عبارات.

ولقد راعت الباحثة في صياغة الاستبانة أن تكون درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ولغرض المعالجة فقد أعطت الباحثة لكل استجابة على كل فقرة في جميع محاور وأبعاد الاستبانة قيمة محددة على النحو التالي (أوافق بشدة) ٥ درجات، (أوافق) ٤ درجات، (محايد) ٣ درجات، (لا أوافق) درجتان، (لا أوافق بشدة) درجة واحدة. وقد اعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت الخماسي؛ لأنه يعطي المبحوث الحرية في تحديد موقفه ودرجة إيجابية أو سلبية هذا الموقف في كل عبارة.

وقد تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور البحث، وذلك من خلال حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠.٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥)
درجة الموافقة ومدى الموافقة

مقياس ليكرت الخماسي		
درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
لا أوافق بشدة	١	من ١ إلى ١.٨٠
لا أوافق	٢	أكثر من ١.٨٠ إلى ٢.٦٠
محايد	٣	أكثر من ٢.٦٠ إلى ٣.٤٠
أوافق	٤	أكثر من ٣.٤٠ إلى ٤.٢٠
أوافق بشدة	٥	أكثر من ٤.٢٠ إلى ٥

وبعد تصميم الأداة تم اتباع الخطوات التالية للتأكد من مدى صلاحيتها للتطبيق الميداني:

أ- صدق أداة البحث (validity): قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة البحث من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity): للتعرف على مدى صدق أداة البحث في قياس ما وضعت لقياسه؛ قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الأداة لأهداف البحث، والحكم على ما تحتويه الاستبانة من فقرات، من حيث صحة الصياغة والوضوح، وأهميَّة كل فقرة، ومدى انتماء كل فقرة للمحور، وترتيبها حسب الأولوية، وبعد الاطلاع على ملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين والأخذ بها، قامت الباحثة بالتعديل والحذف والإضافة حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

العينة استطلاعية: وبعد تعديل أداة الاستبانة وفقًا لآراء المحكمين تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (٣٠) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية لمحافظة الخبر (من نفس مجتمع البحث) للتعرف على:

صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي): بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث قامت الباحثة وبعد تطبيق الاستبانة إلكترونيًا على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) معلمة والحصول على الردود قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة Statistical Package For Social Sciences (SPSS)، ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالتالي:

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: ما مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية؟

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول: ما مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية؟ بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٩٢**	٨	٠.٥٢٣**
٢	٠.٧٠٨**	٩	٠.٥٣٠**
٣	٠.٦٠٠**	١٠	٠.٦٨١**
٤	٠.٧٩٥**	١١	٠.٢٣٨
٥	٠.٧٧٣**	١٢	٠.٦١٨**
٦	٠.٧٢١**	١٣	٠.٧٩٥**
٧	٠.٦٣٤**	١٤	٠.٨٠٣**

**** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل * دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (٦) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمحور (مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ أو ٠.٠٥ فأقل وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور. ما عدا العبارة رقم (١١) فهي غير دالة لذلك قامت الباحثة بحذفها، ليتكون المحور الأول من (١٣) فقرة بدلاً من (١٤) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: ما الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني: ما الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟ بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المجال الأول: المعلم		المجال الثاني: التلميذ	
١	٠.٤٨٥**	٩	٠.٧٨٤**
٢	٠.٥٢٠**	١٠	٠.٩١٧**
٣	٠.٥١٣**	١١	٠.٩٢٧**
٤	٠.٨٥٠**	١٢	٠.٦٧٤**
٥	٠.٨٢١**	المجال الثالث: البيئة المدرسية	
٦	٠.٨٠٢**	١٣	٠.٥٦٠**
٧	٠.٨٥٤**	١٤	٠.٤٥٠**
٨	٠.٨٤٣**	١٥	٠.٧٤٠**
–	–	١٦	٠.٦٩٦**
–	–	١٧	٠.٦٥٨**
–	–	١٨	٠.٦٢٤**
–	–	١٩	٠.٦٩٧**
–	–	٢٠	٠.٥٨٥**

**** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل * دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ أو ٠.٠٥ فأقل وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط الأبعاد بعباراتها بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الثاني.

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المحور الثاني: ما الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟ بالدرجة الكلية للمحور

مجالات المحور الثاني	معامل الارتباط
المعلم	٠.٨٦٣**
التلميذ	٠.٨٧٨**
البيئة المدرسية	٠.٨٥٣**

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الثاني بأبعاده يعكس درجة عالية من الصدق لأبعاد المحور الثاني.

ب- ثبات أداة البحث:

لقياس مدى ثبات أداة البحث استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha)، حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي. كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

معاملا ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

محاور وأبعاد الدراسة	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية	١٤	٠.٨٩٢	٠.٧٧٤
المعلم	٨	٠.٨٥٨	٠.٧٥٠
التلميذ	٤	٠.٨٣٤	٠.٧٧٩
البيئة المدرسية	٨	٠.٧٦٤	٠.٨٣٩
الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية	٢٠	٠.٩٠٧	٠.٨٠٦
الثبات العام لأداة البحث	٣٤	٠.٨٩٦	٠.٧٧٣

يتضح من الجدول رقم (٩) أن معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للاستبانة مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول بطريقة ألفا كرونباخ (٠.٨٩٢)، وبطريقة التجزئة النصفية (٠.٧٧٤)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني بطريقة الفا كرونباخ (٠.٩٠٧)، وبطريقة التجزئة النصفية(٠.٨٠٦). أما الثبات العام للاستبانة بطريقة الفا كرونباخ فقد بلغ (٠.٨٩٦)، بينما بلغ(٠.٧٧٣)بطريقة التجزئة النصفية، وهذه النتيجة تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات،ومِنْ ثَمَّ يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

إجراءات تطبيق البحث:

قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات لتطبيق أداة البحث وهي كالتالي:

١) بناء أداة البحث في صورتها الأولية، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع المتوفرة والمتعلقة بموضوع البحث، أو محور من محاوره.
٢) عرض أداة البحث في صورتها الأولية على المشرفة العلمية ومجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
٣) إجراء التعديلات اللازمة على أداة البحث والتي أوصى بها المحكمون، حيث تم بناء أداة البحث (الاستبانة) في صورتها النهائية.
٤) الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة من خلال التواصل مع عمادة الكلية للحصول على الموافقة وخطاب تسهيل المهمة لتتمكن الباحثة من زيارة المدارس وتطبيق الأداة.
٥) تواصلت الباحثة مع إدارة التخطيط والتطوير للحصول على خطاب الموافقة الموجه إلى المدارس التابعة لمكتب تعليم الخبر.
٦) قامت الباحثة بتصميم الاستبانة إلكترونيًا، بعد ذلك قامت بتوزيع الرابط على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية لمحافظة الخبر (من نفس مجتمع البحث) للتعرف على الصدق الداخلي للاستبانة.
٧) بعد التحقق من صلاحية الاستبانة للتطبيق قامت الباحثة بتوزيع الرابط على مجتمع البحث.
٨) حصلت الباحثة على (٣٠١) استجابة، بعد ذلك قامت بمعالجة البيانات إحصائيًا من خلال برنامج (SPSS)، ومن ثم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، للتعرف على مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية، والكشف عن الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لخدمة أغراض البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة البحث في الجانب الميداني تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات مفردات عينة البحث حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss)، وقد قامت الباحثة باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة البحث وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي يتضمنها البحث.
- **المتوسط الحسابي** (mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث على كل عبارة من عبارات متغيرات البحث الرئيسية بحسب محاور الاستبانة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- **الانحراف المعياري** (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين الاستبانة.
- **معامل الارتباط بيرسون** (person Correlation): لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.
- **معامل ألفا كرو نباخ** (Cronbach'aAlpha)–معامل التجزئة النصفية(Split–Half): لاختبار مدى ثبات أداة البحث.

تحليل بيانات البحث ومناقشة نتائجه:

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية؟

للتعرف على مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد عينة البحث على مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الإبتدائية

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١	استخدم الكتابة كاستراتيجية تتيح للتلميذات التعبير عن آرائهن تجاه موضوع معين داخل الحصة الدراسية.	ك	١٣٨	١٣٦	١٨	٩	٠	٤.٣٤	٠.٧٢٤	٤	أوافق بشدة
		٪	٤٥.٨	٤٥.٢	٦	٣	٠				
٢	استخدم الكتابة كاستراتيجية تتيح للتلميذات التعبير عن آرائهن تجاه موضوع معين خارج الحصة الدراسية كواجب تطبيقي.	ك	٩٩	١٦٦	٢١	١٠	٢	٤.١٧	٠.٧٥١	٧	أوافق
		٪	٣٢.٩	٥٦.١	٧	٣.٣	٠.٧				
٣	أتيح للتلميذات فرصة التعبير عن توقعاتهن تجاه موضوع معين من خلال الكتابة.	ك	١١٥	١٥٩	٢٠	٧	٠	٤.٢٧	٠.٦٨٦	٥	أوافق بشدة
		٪	٣٨.٢	٥٢.٨	٦.٦	٢.٣	٠				
٤	أهتم بمعرفة تأملات التلميذات حول موضوع الدرس عن طريق كتابة التقارير.	ك	٩٨	١٤٠	٤٤	١٨	١	٤.٠٥	٠.٨٦١	١٢	أوافق
		٪	٣٢.٦	٤٦.٥	١٤.٦	٦	٠.٣				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
٥	اعتمد في فحص تأملات التلميذات حول موضوع الدرس على المذكرات الشخصية الخاصة بهن.	ك	٧٤	١٢٥	٥٩	٤٠	٣	٣.٧٥	١.٠٠٣	١٣	أوافق
		٪	٢٤.٦	٤١.٥	١٩.٦	١٣.٣	١				
٦	اهتم بمعرفة مشاعر التلميذات حول الخبرة أو التجربة المعروضة عن طريق الكتابة التأملية.	ك	٩٦	١٥٧	٣٦	١٢	٠	٤.١٢	٠.٧٦٥	٩	أوافق
		٪	٣١.٩	٥٢.٢	١٢	٤	٠				
٧	استخدم الوسائل كالصور أو الفيديو لتحفيز التلميذات على ممارسة الكتابة التأملية.	ك	١٤٥	١٣٧	١١	٧	١	٤.٣٩	٠.٧٠١	١	أوافق بشدة
		٪	٤٨.٢	٤٥.٥	٣.٧	٢.٣	٠.٣				
٨	استخدم كلمة أو عبارة كمفتاح ذهني لتحفيز التلميذات على ممارسة الكتابة التأملية.	ك	١٤١	١٣٧	١٩	٤	٠	٤.٣٨	٠.٦٦٥	٢	أوافق بشدة
		٪	٤٦.٨	٤٥.٥	٦.٣	١.٣	٠				
٩	أحرص على ممارسة تلميذاتي للتأمل أثناء تعلمهن.	ك	١٤٠	١٣٩	١٦	٦	٠	٤.٣٧	٠.٦٧٩	٣	أوافق بشدة
		٪	٤٦.٥	٤٦.٢	٥.٣	٢	٠				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١٠	أتيح لتلميذاتي فرصة الكتابة التأملية عن طريق ممارسة استراتيجية حل المشكلات.	ك	١٠٤	١٥٦	٢٩	١٢	٠	٤.١٧	٠.٧٥٨	٨	أوافق
		٪	٣٤.٦	٥١.٨	٩.٦	٤	٠				
١١	أتيح الفرصة لتلميذاتي لممارسة الكتابة الحرة بهدف تنمية التفكير التأملي لديهن دون أن تخضع كتاباتهن للتصحيح الدقيق.	ك	١٠٩	١٤٠	٢٨	٢٤	٠	٤.١١	٠.٨٧٤	١٠	أوافق
		٪	٣٦.٢	٤٦.٥	٩.٣	٨	٠				
١٢	رسم المشاريع والخطط من ضمن استراتيجياتي المستخدمة في التدريس.	ك	٨٧	١٦٦	٣٧	١٠	١	٤.٠٩	٠.٧٥٤	١١	أوافق
		٪	٢٨.٩	٥٥.١	١٢.٣	٣.٣	٠.٣				
١٣	اعرض على تلميذاتي مجموعة من الكتابات المتميزة ليتمكنوا من محاكاتها وفق تجاربهم الشخصية.	ك	١١٠	١٤٧	٣٠	١٤	٠	٤.١٧	٠.٧٩٠	٦	أوافق
		٪	٣٦.٥	٤٨.٨	١٠	٤.٧	٠				
المتوسط الحسابي العام								٤.١٨	٠.٥٢٣		أوافق

تُظهر النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية بلغ (٤.١٨ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (أكثر من٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق. مما يدل على أن أفراد عينة البحث موافقات على مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية.

ويتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠) أن هناك تقارب في درجة موافقة أفراد عينة البحث على مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (٣.٧٥ إلى ٤.٣٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة : (أوافق، أوافق بشدة) على أداة البحث، حيث يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات بشدة على خمسة عبارات وهم رقم (٧-٨-٩-١-٣) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٤.٢٧ إلى ٤.٣٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٤.٢٠ إلى ٥)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة أوافق بشدة؛ كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث، موافقات على ثماني عبارات من العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية وهم العبارة رقم (١٤-٢-١٠-٦-١٢-١٣-٤-٥)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣.٧٥ إلى ٤.١٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق، مما يدل على التقارب في درجة موافقة أفراد عينة البحث على مستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية.

وفيما يلي ترتيب العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١- حصلت العبارة رقم (٧) وهي" استخدم الوسائل كالصور أو الفيديو لتحفيز التلميذات على ممارسة الكتابة التأملية "على المرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٣٩ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٠١). وتعود هذه النتيجة إلى ما ذكره قارة والصافي (٢٠١١) من أهمية استخدام الصور المادية كالمجسمات والعينات والأفلام وغيرها في تنمية تأملات التلاميذ، حيث توجه تأملاتهم وتحفزهم على ممارسة الكتابة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة انملاي وجاغانثان (Annamalai & Jaganathan, ٢٠١٧) التي أشارت إلى أن الفيس بوك يمكن اعتباره منصة ناجحة لتعزيز الكتابة التأملية للطلاب، وذلك لأن الفيس بوك يسمح للطلاب بالتفاعل والتعاون ومشاركة الصور والفيديو وموارد الويب ودعم بعضهم البعض والتعلم مع أقرانهم.

٢- حصلت العبارة رقم (٨) وهي" استخدم كلمة أو عبارة كمفتاح ذهني لتحفيز التلميذات على ممارسة الكتابة التأملية " على المرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٣٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٦٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريان (Ryan , ٢٠١١) التي أكدت على أن مهارات الكتابة التأملية تستخدم كوسيلة فعالة في تحسين التعلم لدى الطلاب مدى الحياة، وكذلك مع دراسة الهمص (٢٠١٨) التي أكدت أهمية استراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ. وتعود هذه النتيجة إلى أهمية استخدام الكلمات أو العبارات (مهارات الاستماع والقراءة) في تنمية مهارة الكتابة التأملية؛ لأنها تحفز التلميذ على الكتابة من خلال استدعاء خبراته المختلفة ثم يعبر عن آرائه (Chinniah & Nalliah, ٢٠١٢).

٣- حصلت العبارة رقم (٩) وهي" أحرص على ممارسة تلميذاتي للتأمل أثناء تعلمهن " على المرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٣٧ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٧٩). وأشارت دراسة ريان (٢٠١١ , Ryan) إلى أن مهارات الكتابة التأملية تستخدم كوسيلة فعالة في تحسين التعلم لدى الطلاب مدى الحياة. وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة سياغ وفيسكل (Sayag & Fischl, ٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الكتابة التأملية وبين تحسين الأعمال التعليمية وتحسين عملية التعليم. ويرى عامر والمصري (٢٠١٧) بأن ممارسة التلاميذ للكتابة التأملية لها فائدة في تعليمهم، أي أنهم يتعلمون كنتيجة لعملية الكتابة التأملية، كما أشار السيوف (٢٠٠٩) إلى أهمية تفعيل الاستراتيجيات التدريسية القائمة على التأمل أثناء تعليم التلاميذ؛ فإثارة دافعية التلاميذ وتحفيزهم للتعلم يتطلب استراتيجيات تدريسية نشطة تستدعي انتباههم وتتيح لهم فرصة التعلم الذاتي.

٤- حصلت العبارة رقم (١) وهي" استخدم الكتابة كاستراتيجية تتيح للتلميذات التعبير عن آرائهن تجاه موضوع معين داخل الحصة الدراسية" على المرتبة الرابعة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٣٤ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٢٤). والتي اتفقت مع دراسة الهمص (٢٠١٨) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ. وتجدر الإشارة إلى ما ذكره دعمس (٢٠٠٩) بأن استعمال المعلم لأساليب التدريس الحديثة التي تنمي المهارات العقلية للتلاميذ تساهم في تغيير دور التلميذ من متلقٍ سلبي إلى دور نشط وفعال، باحثًا عن المعلومة ومنتجًا لها.

٥- حصلت العبارة رقم (٣) وهي" أتيح للتلميذات فرصة التعبير عن توقعاتهن تجاه موضوع معين من خلال الكتابة " على المرتبة الخامسة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٢٧ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٨٦)، حيث يشير الحلاق (٢٠١٠) إلى إدراك الصلة الوثيقة بين دافعية التلميذ للتعلم والعمليات العقلية التي تسهم في تقويته وفاعليته كالتفكير والإدراك، وهذا يتطلب من المعلم استثارة دوافع التلاميذ للتعلم لأن معرفتهم بالنتائج تجعل تعلمهم أكثر جودة وأطول أثرًا.

٦- حصلت العبارة رقم (١٣) وهي" اعرض على تلميذاتي مجموعة من الكتابات المتميزة ليتمكنوا من محاكاتها وفق تجاربهم الشخصية" على المرتبة السادسة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٤.١٧ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٩٠). والتي اتفقت مع دراسة الهمص (٢٠١٨) التي أكدت أهمية استراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ. بالإضافة إلى ما أشار إليه عامر والمصري (٢٠١٧) بأن من ممارسات الكتابة التأملية وتحسينها للتلاميذ هي قراءة تجارب ونماذج من الكتابات التأملية في الأدبيات ذات العلاقة كالصحف والمقالات والتقارير ثم القيام بمحاكاتها وفق ما مروا به من خبرات.

٧- حصلت العبارة رقم (٢) وهي" استخدم الكتابة كاستراتيجية تتيح للتلميذات التعبير عن آرائهن تجاه موضوع معين خارج الحصة الدراسية كواجب تطبيقي " على المرتبة السابعة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٤.١٧ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٥١). ويرى هيلوكس (Hillocks, ١٩٩٥) بأن هذه العبارة تندرج تحت أهداف الكتابة التأملية مثل التحليل والتفسير لمكان أو ظاهرة ما أو حدث معين لتحقيق فهم أفضل كتكليف التلميذ بكتابة مقال عن مشكلة معينة ويوضح رأيه منها وموقفه اتجاهها، أو تكليفه بكتابة قصة شخصية مر بها أثرت على حياته.

٨- حصلت العبارة رقم (١٠) وهي" أتيح لتلميذاتي فرصة الكتابة التأملية عن طريق ممارسة استراتيجية حل المشكلات" على المرتبة الثامنة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٤.١٧ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٥١). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد (٢٠٠٧) التي كشفت عن وجود أثر وفاعلية لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما أشار الربيعي (٢٠٠٦) إلى ما تتصف به استراتيجية حل المشكلات من كونها تجعل التلميذ نشطًا ومنظمًا لخبراته، مستخدمًا الكتابة عن طريق تفكيره وتأمله للوصول إلى حل للمشكلة التي تواجهه وبالتالي يتعلم التلميذ مهارات جديدة؛ لأن لكل تلميذ أسلوبه في الفهم وتحليل الموقف.

٩- حصلت العبارة رقم (٦) وهي" اهتم بمعرفة مشاعر التلميذات حول الخبرة أو التجربة المعروضة عن طريق الكتابة التأملية " على المرتبة التاسعة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٤.١٢ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٦٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تشين وفوربيس (Chen & Forbes, ٢٠١٤) التي أكدت على أن الكتابة التأملية قد أدت إلى تحسن ملحوظ في القدرة على التفكير الذاتي والكفاءة الثقافية ومهارة التواصل، إضافة إلى أنها ساعدت الطلاب على اكتساب الكثير من الخبرات التعليمية. وهذه العبارة أشار إليها كل من ستيفنز وكوبر (Stevens & Cooper, ٢٠٠٩) بأنها نوع من أنواع الكتابة التأملية، وهي تعبير حر مركز، حيث يركز التلميذ من خلاله على فكرة واحدة للموضوع، ويكتب ما يصل إلى ذهنه في مدة زمنية محددة. وقد تعود هذه النتيجة إلى اهتمام المعلم بإكساب تلاميذه اتجاهات إيجابية نحو التعليم، وتوفيره مناخ مدرسي يسوده الحب والمشاركة، وإشباع حاجات التلميذ العقلية (مرابط، ٢٠٠٦).

١٠- حصلت العبارة رقم (١١) وهي" أتيح الفرصة لتلميذاتي لممارسة الكتابة الحرة بهدف تنمية التفكير التأملي لديهن دون أن تخضع كتاباتهن للتصحيح الدقيق " على المرتبة العاشرة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٤.١١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٧٤). وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة خالص (Khales, ٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى أن الكتابة التأملية كانت قادرة على تطوير التفكير التأملي للمعلمين، وساعدتهم على تغيير مواقفهم تجاه أنفسهم.كما تتفق مع نتائج دراسة بشارة (١٤٢٨) التي كشفت عن وجود أثرًا ذات دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لصالح الطالبات اللواتي تعلمن الكتابة التأملية. وأشار كل من ستيفنز وكوبر (Stevens & Cooper, ٢٠٠٩) إلى هذه النتيجة كنوع من أنواع الكتابة التأملية والتي تسمى بالتعبير الحر، حيث يكتب التلميذ عن موضوع غير محدد بأفكار معينة، خلال مدة محددة مع عدم الاهتمام بالقواعد اللغوية والنحوية. ويرى مدكور (٢٠٠٨) بأن تنمية قدرة التلميذ على مهارة الكتابة التأملية تساهم في تنمية قدرته على التعبير عن الأفكار والأحاسيس، أو وصف ظاهرة ما.

١١- حصلت العبارة رقم (١٢) وهي" رسم المشاريع والخطط من ضمن استراتيجياتي المستخدمة في التدريس " على المرتبة الحادية عشر بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٤.٠٩ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٥٤). والتي اتفقت مع دراسة الهمص (٢٠١٨) التي أشارت إلى أهمية استراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ. ويرى زيتون (٢٠٠٣) بأن استراتيجيات التخيل الموجه والعصف الذهني تساهم في إشعار التلاميذ بذواتهم وبقيمة أفكارهم. بالإضافة إلى أنها تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ، وتعطي مجالًا لتعديل الفكرة التي كتبها التلميذ قبل الإدلاء بها (بكر، ٢٠٠٢).

١٢- حصلت العبارة رقم (٤) وهي" اهتم بمعرفة تأملات التلميذات حول موضوع الدرس عن طريق كتابة التقارير " على المرتبة الحادية عشر بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٤.٠٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٨٦١). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة لاكاي واميري (Laqaei & Amiri, ٢٠١٥) التي كشفت أن الكتابة التأملية قد حسنت بشكل كبير المفردات والكتابة والتفكير النقدي لدى المتعلمين. كما تجدر الإشارة إلى ما ذكره نوفل ومحمد (٢٠١١) بأن الكتابة بطريقة تأملية تفيد التلاميذ في تحليل الموقف الذي يرونه، وتفسير النتائج التي يصلون إليها من خلال كتابة المقالات القصيرة أو التقارير أو تلخيصهم لموضوع معين، مما يؤكد لهم بأنهم يمتلكون أفكارًا جيدة.

١٣- حصلت العبارة رقم (٥) وهي" اعتمد في فحص تأملات التلميذات حول موضوع الدرس على المذكرات الشخصية الخاصة بهن" على المرتبة الثالثة عشر والأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المعلمات للكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٧٥ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٠٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فراح (Farrah, ٢٠١٢) التي أشارت إلى أهمية مذكرات الكتابة التأملية في زيادة الإبداع وتنمية مهارات التفكير الناقد للتلاميذ. كما أن المذكرات الشخصية التأملية تفيد المعلمين بالتعرف على قدرات التلميذ ومشكلاته وتوضح ميوله واهتماماته؛ لأنها صادقة ونابعة من ذاته (عبيد، ٢٠٠٢).

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟

للتعرف على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على (الصعوبات المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالتلميذ، الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (١١)

الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

م	الصعوبات التي تعيق الكتابة التأملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	٣.٣٨	٠.٦٧٣	٣	محايد
٢	الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	٤.١٤	٠.٦٠٣	١	أوافق
٣	الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية	٣.٧٩	٠.٦٧٣	٢	أوافق
المتوسط الحسابي العام لمحور الصعوبات		٣.٧٧	٠.٥٤٢		أوافق

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول رقم (١١) يتبين أن الصعوبات المتعلقة بالتلميذ جاءت في المرتبة الأولى بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، بمتوسط حسابي (٤.١٤ من ٥)، تليها الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي (٣.٧٩ من٥)، بينما جاءت الصعوبات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الأخيرة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي (٣.٣٨ من ٥). أما المتوسط الحسابي العام لمحور الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات فقد بلغ (٣.٧٧ من٥). وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة أوافق، مما يدل على أن المعلمات في عينة البحث موافقات على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهن.

وفيما يلي وصفًا مفصلاً لهذه الأبعاد وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم:

جدول رقم (١٢)

استجابات المعلمات في عينة البحث على الصعوبات المتعلقة بالمعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١	التأمل يتطلب وقتاً مما يضيع من وقت الحصة.	ك	٦٤	١٢٣	٤٥	٦١	٨	٣.٥٨	١.١١٣	٢	أوافق
		٪	٢١.٣	٤٠.٩	١٥	٢٠.٣	٢.٧				
٢	اتباع طرق واستراتيجيا ت تدريس تقليدية.	ك	٤١	١١٠	٥٠	٨٩	١١	٣.٢٧	١.١٣٣	٦	محايد
		٪	١٣.٦	٣٦.٥	١٦.٦	٢٩.٦	٣.٧				
٣	موضوعات التعبير المختارة غير مناسبة لمستويات التلميذات العقلية والعمرية.	ك	٢٦	١١٦	٩١	٦٢	٦	٣.٣١	٠.٩٦٠	٥	محايد
		٪	٨.٦	٣٨.٥	٣٠.٢	٢٠.٦	٢				
٤	قلة اهتمام المعلمات بتطوير مهارات الكتابة لتلميذاتهن.	ك	٤٩	١١٢	٤٢	٨٢	١٦	٣.٣٢	١.١٨٨	٤	محايد
		٪	١٦.٣	٣٧.٢	١٤	٢٧.٢	٥.٣				
٥	قلة تحفيز التلميذات وإثارة اهتمامهن بالكتابة التأملية.	ك	٤٦	١٣٦	٤٠	٧٣	٦	٣.٤٨	١.٠٧٩	٣	أوافق
		٪	١٥.٣	٤٥.٢	١٣.٣	٢٤.٣	٢				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
٦	قلة الفرص للتلميذات للتعبير عن أفكارهن وآرائهن.	ك	٥٠	١٤٩	٣٨	٥٨	٦	٣.٥٩	١.٠٤٠	١	أوافق
		٪	١٦.٦	٤٩.٥	١٢.٦	١٩.٣	٢				
٧	ضعف القدرات اللغوية لدى بعض المعلمات.	ك	٣٥	١٠٩	٦٣	٨١	١٣	٣.٢٤	١.١٠٣	٨	محايد
		٪	١١.٦	٣٦.٢	٢٠.٩	٢٦.٩	٤.٣				
٨	ضعف اطلاع المعلمات على طرائق التدريس الحديثة التي تنمي مهارات التفكير التأملي لدى تلميذاتهن كاستراتيجية حل المشكلات أو المشروع.	ك	٤٥	٩٧	٦٧	٧٧	١٥	٣.٢٧	١.١٤٤	٧	محايد
		٪	١٥	٣٢.٢	٢٢.٣	٢٥.٦	٥				
المتوسط الحسابي العام لبعد الصعوبات المتعلقة بالمعلم								٣.٣٨	٠.٦٧٣	محايد	

تُظهر النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على مجال الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم بلغ (٣.٣٨ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٢.٦٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد. مما يدل على أن المعلمات في عينة البحث محايدات في موافقتهن على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم.

ويتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٢) أن هناك تفاوت في درجة موافقة أفراد عينة البحث على الصعوبات المتعلقة بالمعلم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على هذه الصعوبات ما بين (٣.٢٤ إلى ٣.٥٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (محايد، أوافق) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات على ثلاثة صعوبات من الصعوبات المتعلقة بالمعلم وهم رقم (٦-١-٥)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الصعوبات ما بين (٣.٤٨ إلى ٣.٥٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة البحث محايدات في موافقتهن على خمسة صعوبات من الصعوبات المتعلقة بالمعلم وهم رقم (٤-٣-٢-٨-٧)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الصعوبات ما بين (٣.٢٤ إلى ٣.٣٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٢.٦٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد، مما يدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عينة البحث على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم.

وفيما يلي ترتيب الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١- حصلت العبارة رقم (٦) وهي " قلة الفرص للتلميذات للتعبير عن أفكارهن وآرائهن" على المرتبة الأولى بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٥٩ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٤٠). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو نوارة (٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود مجموعة من مشكلات التعبير الكتابي والمتعلقة بالمعلم، وأهمها قلة إشراك المعلم للطلبة في تصحيح أخطائهم. ويرى عبد الكريم والوائلي (٢٠٠٤) بأن غياب الحوار بين المعلم وتلاميذه له أثر سلبي في قلة الفرص للتلاميذ للتعبير عن آرائهم وأحاسيسهم.

٢- حصلت العبارة رقم (١) وهي" التأمل يتطلب وقتًا مما يضيع من وقت الحصة " على المرتبة الثانية بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٥٨ من ٥)، وانحراف معياري (١.١١٣). وتعود هذه النتيجة كما يرى عياد (٢٠١٦) إلى أن الحصص الدراسية غير مخصصة لتنفيذ نشاط الكتابة التأملية. بالإضافة إلى قلة الزمن المخصص للأنشطة الكتابية (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣).

٣- حصلت العبارة رقم (٥) وهي" قلة تحفيز التلميذات وإثارة اهتمامهن بالكتابة التأملية " على المرتبة الثالثة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٨ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٧٩). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العجيل (٢٠٠٦) التي توصلت إلى عدة نتائج أهمها أن من أسباب تدني مستوى الكتابة لدى التلاميذ قلة المحفزات المادية والمعنوية. كما أكد كل من الهاشمي والغراوي (٢٠٠٥) على قلة محفزات بعض المعلمين لتلاميذهم مما يؤثر سلبًا عليهم وذلك بعدم مقدرتهم على التعبير كالمسابقات الأدبية وكتابة الملخصات. ويشير زايد (٢٠١٣) إلى أن المعلم قد يبذل جهده في تدريس مهارات القراءة والكتابة دون الاهتمام بالقدرات التعبيرية للتلميذ.

٤- حصلت العبارة رقم (٤) وهي" قلة اهتمام المعلمات بتطوير مهارات الكتابة لتلميذاتهن " على المرتبة الرابعة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم على درجة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣٢ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٨). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبيدي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن أبرز أسباب تدني مستوى الكتابة هي: التأسيس الضعيف للتلميذ في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، وقلة الفرصة لتدريب التلاميذ على الكتابة. ويعزو عياد (٢٠١٦) هذه النتيجة إلى أن الحصص الدراسية غير مخصصة لممارسة أنشطة الكتابة. كما قد يعود ذلك إلى استخدام المعلم لطرائق تدريس غير فعالة ولا تنمي المهارات المطلوبة (مدكور، ٢٠٠٨).

٥- حصلت العبارة رقم (٣) وهي" موضوعات التعبير المختارة غير مناسبة لمستويات التلميذات العقلية والعمرية " على المرتبة الخامسة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم على درجة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣١ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٦٠). وهذا ما أشار إليه زيتون (٢٠٠٤) في أن هذا الضعف قد يكون بسبب عدم ارتباط الموضوعات المطروحة للكتابة في حياة التلاميذ. كما أن الموضوعات المطروحة للتلاميذ في المقرر الدراسي قد لا تناسب ميولهم واهتماماتهم (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣). وقد أوصت دراسة آل كدم (٢٠١٨) بالأخذ بعين الاعتبار اهتمامات ورغبات التلاميذ عند بناء المناهج واختيار طرق التدريس الحديثة.

٦- حصلت العبارة رقم (٢) وهي" اتباع طرق واستراتيجيات تدريس تقليدية" على المرتبة السادسة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم على درجة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٢٧ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٣). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبيدي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن أبرز أسباب تدني مستوى الكتابة هي ندرة استخدام المعلمين لطرائق تدريس تعتمد على تفاعل التلاميذ ومشاركاتهم، وقلة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتعليم الكتابة. كما اتفقت مع دراسة الجميلي (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن أسباب صعوبات تعلم الكتابة هي: قلة إلمام المعلمين بطرائق التدريس الحديثة. وقد تعود هذه النتيجة إلى ما ذكره آل سليمان (١٤٢٣) بأن المعلم يتفاعل مع مجموعة من التلاميذ بينهم فروق فردية وفي مختلف المستويات، مما يجعله يواجه المشكلات المختلفة ويتحتم عليه اتباع طرق التدريس التقليدية.

٧- حصلت العبارة رقم (٨) وهي" ضعف اطلاع المعلمات على طرائق التدريس الحديثة التي تنمي مهارات التفكير التأملي لدى تلميذاتهن كاستراتيجية حل المشكلات أو المشروع " على المرتبة السابعة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم على درجة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٢٧ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٤). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجميلي (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن أسباب صعوبات تعلم الكتابة هي: قلة إلمام المعلمين بطرائق التدريس الحديثة والمناسبة، وعدم وضوح الأهداف يؤدي إلى تخبط المعلم وهو يقوم بتعليم مادة الكتابة.

٨- حصلت العبارة رقم (٧) وهي" ضعف القدرات اللغوية لدى بعض المعلمات " على المرتبة الثامنة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم على درجة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٢٤ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٠٣). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجميلي (٢٠٠٤) التي بينت أن أسباب صعوبات تعلم الكتابة هي: قلة إعداد المعلمين المتخصصين. واتفقت أيضًا مع دراسة العبيدي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن من أسباب تدني مستوى الكتابة لدى التلاميذ هي: ضعف الإعداد المهني للمعلمين أكاديميًا وتربويًا. وقد تعود هذه النتيجة إلى ما ذكره أبو عرّاد والغفيري (٢٠١٧) بأن المعلم قد لا يكون على كفاءة ومهارة عالية في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بتدريب معلمي هذه المرحلة من قبل مختصين وذوي خبرة في كيفية تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية.

البعد الثاني: الصعوبات المتعلقة بالتلميذ:

جدول رقم (١٣)

استجابات المعلمات في عينة البحث على الصعوبات المتعلقة بالتلميذ

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
٩	ضعف حصيلة بعض التلميذات اللغوية والفكرية.	ك	١١٤	١٧٠	١١	٤	٢	٤.٣٠	٠.٦٦٥	٢	أوافق بشدة
		٪	٣٧.٩	٦٥.٥	٣.٧	١.٣	٠.٧				
١٠	ضعف بعض التلميذات في مهارات القراءة والكتابة.	ك	١٥٣	١٣٣	٩	٥	١	٤.٤٤	٠.٦٦٨	١	أوافق بشدة
		٪	٥٠.٨	٤٤.٢	٣	١.٧	٠.٣				
١١	ضعف قدرة التلميذة على التعبير عما تريد عن طريق الكتابة.	ك	١١٤	١٥٣	٢٣	١١	٠	٤.٢٣	٠.٧٤٢	٣	أوافق بشدة
		٪	٣٧.٩	٥٠.٨	٧.٦	٣.٧	٠				
١٢	التلميذة غير مقدرة لذاتها وآرائها.	ك	٥٨	١٣٣	٥١	٥٥	٤	٣.٦٢	١.٠٣٥	٤	أوافق
		٪	١٩.٣	٤٤.٢	١٦.٩	١٨.٣	١.٣				
المتوسط الحسابي العام لبعد الصعوبات المتعلقة بالتلميذ								٤.١٤	٠.٦٠٣		أوافق

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول رقم (١٣) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على مجال الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتلميذات بلغ (٤.١٤ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق. مما يدل على اتفاق معظم المعلمات في عينة البحث على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتلميذات.

ويتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٣) أن هناك تقاربًا في درجة موافقة أفراد عينة البحث على الصعوبات المتعلقة بالتلميذات؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على هذه الصعوبات ما بين (٣.٦٢ إلى ٤.٤٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (أوافق، أوافق بشدة) على أداة البحث، حيث يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات بشدة على ثلاثة صعوبات من الصعوبات المتعلقة بالتلميذات وهم رقم (١٠-٩-١١)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٤.٢٣ إلى ٤.٤٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٤.٢٠ إلى٥)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة أوافق بشدة، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات على عبارة واحدة من الصعوبات المتعلقة بالتلميذات وهي رقم (١٢)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (٣.٦٢ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة أوافق. مما يدل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة البحث في استجاباتهم على الصعوبات المتعلقة بالتلميذات.

وفيما يلي ترتيب الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتلميذ، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١- حصلت العبارة رقم (١٠) وهي " ضعف بعض التلميذات في مهارات القراءة والكتابة " على المرتبة الأولى بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتلميذ على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٤٤ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٦٨). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة المكي (٢٠٠٣) التي توصلت إلى افتقار الدارسين للذخيرة اللغوية، وترتب عليه ضعف مستواهم في التعبير الكتابي، كما بينت النتائج أن هناك ارتفاعًا في نسبة الأخطاء اللغوية لدى طلاب المستوى الثالث مما يؤكد ضعف مستواهم في التعبير الكتابي. كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه معروف (٢٠٠٨) بأن الضعف في مهارة الكتابة لدى التلاميذ يكون عائقًا لممارساتهم لأنشطة الكتابة ومنها الكتابة التأملية. كما يرى أحمد (٢٠٠٢) بأن التلاميذ الذين يعانون من ضعف في مهارات الكتابة والتعبير لا يستطيعون تنظيم الأفكار وترتيبها بشكل منطقي وعدم ربطها ببعضها البعض. ويشير عياد (٢٠١٦) إلى أن هذه النتيجة قد تعود إلى ضعف ما يحفز التلاميذ لممارسة مهارات الكتابة والقراءة، كتوفير المكتبات وإجراء المسابقات الأدبية. وقد تعود إلى ضعف تأسيس التلميذ في المرحلة الأساسية (العجيل، ٢٠٠٦).

٢- حصلت العبارة رقم (٩) وهي " ضعف حصيلة بعض التلميذات اللغوية والفكرية " على المرتبة الثانية بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتلميذ على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٣٠ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٦٦٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو نوارة (٢٠٠٥) التي توصلت إلى مجموعة من مشكلات التعبير الكتابي المتعلقة بالطالب، وأهمها ضعف الطلبة في قواعد الكتابة الإملائية. وتجدر الإشارة إلى ما ذكره الهاشمي والغراوي (٢٠٠٥) بأن هذا الضعف يعود إلى ندرة الوسائل التي تنمي الذخيرة اللغوية لديهم. لأن الكتابة التأملية تبدأ من فكرة معينة أو إحساس ما، وهي تتطلب مخزون لغوي للتلميذ قادر على نقل ما يجول في خاطره، فإن كان هناك ضعف في المخزون اللغوي للتلميذ فهو بالتالي غير قادر على الكتابة والتعبير بطريقة تأملية (زايد، ٢٠١٣).

٣- حصلت العبارة رقم (١١) وهي" ضعف قدرة التلميذة على التعبير عما تريد عن طريق الكتابة " على المرتبة الثالثة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتلميذ على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٢٣ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٧٤٢). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبيدي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن أبرز أسباب تدني مستوى الكتابة هي: التأسيس الضعيف للتلميذ في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، وقلة الفرصة لتدريب التلاميذ على الكتابة. وقد تعود هذه النتيجة إلى قلة كتابة التلاميذ للموضوعات أو التعبير الكتابي والذي ينمي لديهم الثروة اللغوية (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥).

٤- حصلت العبارة رقم (١٢) وهي " التلميذة غير مقدرة لذاتها وآرائها" على المرتبة الرابعة والأخيرة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتلميذ على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٦٢ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٣٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجميلي (٢٠٠٤) التي بينت أن من أسباب صعوبات تعلم الكتابة هي أن أكثر التلاميذ ليس لديهم رغبة في تعلم الكتابة. وهذا يعني أن بعض التلاميذ ليس لديهم رغبة في ممارسة الكتابة التأملية؛ وذلك لإحساسهم بالفشل في نقل أحاسيسهم وأفكارهم، وقد يكون هناك اتجاه سلبي للتلميذ نحو الكتابة التأملية على أنها جهد ضائع وليس لها أهمية (زايد، ٢٠١٣).

البعد الثالث: الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية:

جدول رقم (١٤)

استجابات المعلمات في عينة البحث على الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١٣	زيادة مشتتات الانتباه في الفصل الدراسي.	ك	٧٢	١٠٢	٥٣	٧٠	٤	٣.٥٦	١.١٢٩	٧	أوافق
		٪	٢٣.٩	٣٣.٩	١٧.٦	٢٣.٣	١.٣				
١٤	زيادة عدد التلميذات في الفصل الواحد.	ك	١٦٧	٩١	١٢	١٩	١٢	٤.٢٧	١.٠٦٦	١	أوافق بشدة
		٪	٥٥.٥	٣٠.٢	٤	٦.٣	٤				
١٥	قلة اهتمام إدارة المدرسة بالأنشطة اللاصفية التي تنمي مهارات التفكير التأملي لدى التلميذات.	ك	٧٣	١٠١	٥٧	٦١	٩	٣.٥٦	١.١٤٩	٨	أوافق
		٪	٢٤.٣	٣٣.٦	١٨.٩	٢٠.٣	٣				
١٦	خلو المقرر الدراسي من الأنشطة التي تحفز التلميذات للكتابة التأملية.	ك	٧٧	١٢٠	٤٤	٥٢	٨	٣.٦٨	١.١١٢	٥	أوافق
		٪	٢٥.٦	٣٩.٩	١٤.٦	١٧.٣	٢.٧				
١٧	ابتعاد بعض موضوعات المقرر الدراسي عن الحياة الواقعية للتلميذات.	ك	٧١	١١٢	٤٩	٦٣	٦	٣.٥٩	١.١٢٠	٦	أوافق
		٪	٢٣.٦	٣٧.٢	١٦.٣	٢٠.٩	٢				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١٨	وقت الحصة الدراسية غير كاف لممارسة المعلمات مهارة الكتابة التأملية على تلميذاتهن.	ك	٩٩	١٠٨	٢٩	٥٨	٧	٣.٧٨	١.١٦٦	٤	أوافق
		٪	٣٢.٩	٣٥.٩	٩.٦	١٩.٣	٢.٣				
١٩	افتقار المدرسة إلى مكتبة تحتوي على كتب تخدم التلميذات لغويًا وفكريًا.	ك	١٢٣	١٠٢	٣٤	٣٦	٦	٤.٠٠	١.٠٨٨	٢	أوافق
		٪	٤٠.٩	٣٣.٩	١١.٣	١٢	٢				
٢٠	قلة الدورات التدريبية للمعلمات التي تتناول موضوع الكتابة التأملية.	ك	٩٧	١٢٨	٣٤	٣٦	٦	٣.٩١	١.٠٤٣	٣	أوافق
		٪	٣٢.٢	٤٢.٥	١١.٣	١٢	٢				
المتوسط الحسابي العام لبعد الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية								٣.٧٩	٠.٦٧٣		أوافق

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٤) يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على مجال الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية بلغ (٣.٧٩ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق. مما يدل على اتفاق معظم المعلمات في عينة البحث على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية.

ويتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٤) أن هناك تجانس في درجة موافقة أفراد عينة البحث على الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على هذه الصعوبات ما بين (٣.٥٦ إلى ٤.٢٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (أوافق، أوافق بشدة) على أداة البحث، حيث يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات بشدة على عبارة واحدة من الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية وهي العبارة رقم (١٤)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (٤.٢٧ من ٥)، وهذا يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٤.٢٠ إلى٥)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة أوافق بشدة، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات على سبعة صعوبات من الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية وهم رقم (١٩-٢٠-١٨-١٦-١٧-١٣-١٥)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣.٥٦ إلى ٤.٠٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكثر من ٣.٤٠ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة أوافق. مما يدل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة البحث في استجاباتهم على الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية.

وفيما يلي ترتيب الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١- حصلت العبارة رقم (١٤) وهي" زيادة عدد التلميذات في الفصل الواحد " على المرتبة الأولى بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (٤.٢٧ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٦٦). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبيدي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن أبرز اسباب تدني مستوى الكتابة هي: ازدحام التلاميذ في الصفوف الدراسية.

٢- حصلت العبارة رقم (١٩) وهي" افتقار المدرسة إلى مكتبة تحتوي على كتب تخدم التلميذات لغويًا وفكريًا " على المرتبة الثانية بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٤.٠٠ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٨٨). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو بكر (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن البيئة التعليمية لا تساعد على تعليم وتعلم اللغة العربية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره عياد (٢٠١٦) بأن هناك ضعف بما يحفز التلميذات على الكتابة التأملية كتوفير المكتبات في المدارس. وقد تعود هذه النتيجة إلى خلو خطة المقرر الدراسي من حث التلاميذ على الاطلاع الحر للمجلات أو الكتب مما يؤدي إلى عدم اهتمام المدرسة بإنشاء مكتبة لخدمة التلاميذ واشباع ميولهم (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣).

٣- حصلت العبارة رقم (٢٠) وهي" قلة الدورات التدريبية للمعلمات التي تتناول موضوع الكتابة التأملية " على المرتبة الثالثة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٩١ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٤٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجيل (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن ندرة إقامة الدورات لرفع كفاءة المعلمين هي من الأسباب التي ساهمت في تدني مستوى الكتابة لدى التلاميذ، بالإضافة إلى قلة المحفزات للمعلمين والتي تسهم في رفع مستوياتهم التدريسية. وتعزو هذه النتيجة إلى ما ذكره الدليمي والوائلي (٢٠٠٣) في أن خطة المقرر الدراسي تخلو من حث التلاميذ على الاطلاع الحر للصحف أو المجلات أو الكتب، بالإضافة إلى قلة الزمن المخصص للأنشطة الكتابية مما يترتب على ذلك إهمال الدورات التدريبية للمعلمين والتي تتناول الأنشطة الكتابية للتلاميذ.

٤- حصلت العبارة رقم (١٨) وهي" وقت الحصة الدراسية غير كافٍ لممارسة المعلمات مهارة الكتابة التأملية على تلميذاتهن " على المرتبة الرابعة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٧٨ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٦٦). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عياد (٢٠١٦) بأن الحصص الدراسية غير مخصصة لنشاط الكتابة التأملية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبيدي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن أبرز أسباب تدني مستوى الكتابة هي: ندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل التلاميذ ومشاركاتهم. ويعزو آل سليمان (١٤٢٣) هذه النتيجة إلى أن المعلم يتفاعل مع مجموعة من التلاميذ على مختلف المستويات الثقافية والعلمية، وبينهم فروق فردية، مما يساهم في توصيل المعلومات في زمن محدد ويوقعه بالعديد من المشكلات.

٥- حصلت العبارة رقم (١٦) وهي" خلو المقرر الدراسي من الأنشطة التي تحفز التلميذات للكتابة التأملية " على المرتبة الخامسة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٦٨ من ٥)، وانحراف معياري (١.١١). وتعود هذه النتيجة إلى أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص التي تثير تفكير التلاميذ يجب أن تكون هدفًا رئيسًا لمؤسسات التربية والتعليم والقائمين على المناهج، ثم دور رئيسٍ للمعلم (زيادة، الفقي وسالم، ٢٠٠٨).

٦- حصلت العبارة رقم (١٧) وهي" ابتعاد بعض موضوعات المقرر الدراسي عن الحياة الواقعية للتلميذات" على المرتبة السادسة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٥٩ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٢). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة التهامي (٢٠١٠) التي أشارت إلى الصعوبات التي تعيق تعليم الكتابة ومنها: بعد النصوص الدراسية عن حياة الدارسين. وتعود هذه النتيجة إلى أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص التي تثير تفكير التلاميذ يجب أن تكون هدفًا رئيسًا لمؤسسات التربية والتعليم والقائمين على المناهج، ثم دور رئيسٍ للمعلم (زيادة وآخرون، ٢٠٠٨).

٧- حصلت العبارة رقم (١٣) وهي" زيادة مشتتات الانتباه في الفصل الدراسي " على المرتبة السابعة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٥٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٢). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو بكر (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن من صعوبات تعليم الكتابة للتلاميذ هي البيئة التعليمية التي لا تساعد على تعليم وتعلم التلميذ. بالإضافة إلى ندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل التلاميذ ومشاركاتهم كما توصلت إليه دراسة العبيدي (٢٠١٢).

٨- حصلت العبارة رقم (١٥) وهي" قلة اهتمام إدارة المدرسة بالأنشطة اللاصفية التي تنمي مهارات التفكير التأملي لدى التلميذات" على المرتبة الثامنة والأخيرة بين الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة (أوافق)، بمتوسط حسابي (٣.٥٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٤). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبيدي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن أبرز أسباب تدني مستوى الكتابة لدى التلاميذ هي: قلة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتعليم الكتابة، وقلة الفرص لتدريب التلاميذ على الكتابة، وندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل التلاميذ ومشاركاتهم. وقد تعود هذه النتيجة إلى ما ذكره الهاشمي والغراوي (٢٠٠٥) من قلة محفزات بعض المعلمين للتلاميذ والتي تظهر ما لديهم من قدرات تعبيرية كالمسابقات الأدبية وكتابة البحوث والملخصات. بالإضافة إلى ما أشار إليه عياد (٢٠١٦) من ضعف ما يحفز التلاميذ على الكتابة التأملية كتوفير المكتبات.

أهم التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج بشقيه النظري والميداني توصي الباحثة بالآتي:

- تشجيع التلميذات على ممارسة مهارات القراءة والكتابة، لتحسين مستواهم؛ لأن ضعف بعض التلميذات في مهارات القراءة والكتابة يشكل عائقًا لممارستهن للكتابة التأملية كما توصلت إليه نتائج البحث.
- إيجاد السبل المناسبة التي تزيد من حصيلة التلميذات اللغوية والفكرية؛ وذلك بسبب اتفاق معظم المعلمات عينة البحث بأن ضعف حصيلة التلميذات في مهارات القراءة والكتابة تمثل عائقًا لممارسة تلميذاتهن الكتابة التأملية من وجهة نظرهن.
- إعداد برامج خاصة لتطوير قدرات التلميذات على الكتابة التأملية؛ لضعف حصيلة بعض التلميذات اللغوية والفكرية.
- إتاحة الفرصة للتلميذة للتدرب على كتابة الكلمات التي لا تجيد كتابتها، واختبار نفسها فيها؛ وذلك لضعف حصيلة بعض التلميذات اللغوية.
- توعية المعلمات بأهمية تقديم المساعدات للتلميذات لتمكينهن من التعبير عما يرغبن عن طريق الكتابة، وذلك لما توصلت إليه نتائج البحث من ضعف قدرات بعض التلميذات على التعبير عما يرغبن عن طريق الكتابة، بالإضافة إلى قلة اهتمام بعض المعلمات بتطوير مهارات الكتابة لتلميذاتهن.
- توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تساعد على تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى التلميذات؛ وذلك لما توصلت إليه نتائج البحث بأن زيادة عدد التلميذات في الفصل الواحد، وزيادة مشتتات الانتباه في الفصل الدراسي تمثل عائقًا لممارسة التلميذات أنشطة الكتابة التأملية.
- الحرص على توفير مكتبة في كل مدرسة تحتوي على كتب تخدم التلميذات لغويًا وفكريًا؛ وذلك لما توصلت إليه نتائج البحث بأن من معوقات تطبيق الكتابة التأملية على التلميذات هي افتقار المدرسة إلى مكتبة تحتوي على كتب تخدم التلميذات من الناحية اللغوية والفكرية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات تتناول موضوع الكتابة التأملية؛ وذلك لما توصلت إليه نتائج البحث من قلة الدورات التدريبية للمعلمات التي تتناول موضوع الكتابة التأملية، بالإضافة إلى ضعف اطلاع بعض المعلمات على طرائق التدريس الحديثة التي تنمي مهارات التفكير التأملي لدى تلميذاتهن كاستراتيجية حل المشكلات والتخيل الموجه.

- تخصيص الوقت المناسب الذي يمكن المعلمات من ممارسة مهارة الكتابة التأملية على تلميذاتهن، وذلك بسبب اتفاق معظم المعلمات عينة البحث على أن التأمل يتطلب وقتًا مما يضيع من وقت الحصة، بالإضافة إلى أن وقت الحصة الدراسية غير كافٍ لممارسة المعلمات مهارة الكتابة التأملية على تلميذاتهن.
- أن تحرص الجهات المسؤولة في وزارة التعليم على تضمين الأنشطة التي تحفز التلميذات للكتابة التأملية في المقررات الدراسية؛ وذلك لاتفاق معظم المعلمات عينة البحث على أن خلو المقرر الدراسي من الأنشطة التي تحفز التلميذات للكتابة التأملية يقع عائقًا لتطبيق الكتابة التأملية على التلميذات.
- منح التلميذات الفرص المناسبة التي تساعدهم في التعبير عن أفكارهن وآرائهن؛ لقلة الفرص لديهن للتعبير عن أفكارهن وآرائهن.
- تخصيص الوقت الكافي للتلميذات للتأمل بعيدًا عن وقت الحصص؛ وذلك لما توصلت إليه نتائج البحث بأن التأمل يتطلب وقتًا مما يضيع من وقت الحصة.
- تشجيع التلميذات وتحفيزهن ماديًا ومعنويًا لإثارة اهتمامهن بالكتابة التأملية، وذلك لما توصلت إليه نتائج البحث من قلة تحفيز التلميذات وإثارة اهتمامهن بالكتابة التأملية.
- وضع بطاقات تشجيعية للتلميذات بهدف تنمية الثقة لديهن على النجاح في المهارات الكتابية التأملية؛ وذلك لأن قلة تحفيز التلميذات وإثارة اهتمامهن بالكتابة التأملية يشكل عائقًا لممارستهن للكتابة التأملية كما توصلت إليه نتائج البحث.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسة عن سبل التغلب على الصعوبات التي تعيق تطبيق الكتابة التأملية على تلميذات المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات المرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من وجهة نظر التلميذات.
- إجراء دراسات تستخدم فيها فاعلية برامج مقترحة لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى التلاميذ.
- إجراء دراسة عن أثر استخدام الحاسب الآلي في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى التلاميذ.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو بكر، نيرات سعيد (٢٠٠٨). *صعوبات تعليم وتعلم مهارتي الكلام والكتابة لطلاب اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بكينيا* (أطروحة دكتوراه). استرجعت من:

http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=٣٠٢٤٠. (رقم الوثيقة ٠٤٠٦٨٤)

أبو عرّاد، صالح والغفيري، أحمد (٢٠١٧). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

أبو منديل، أيمن (٢٠٠٦). *أثر استخدام العاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو نوارة، رندة (٢٠٠٥). *مشكلات تدريس التعبير الكتابي والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمّان.

الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية. (١٩/٧/١٤٤٠هـ). *إحصاءات العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠*. تم الاسترجاع في ١٥/ شوال /١٤٤٠هـ من: https://app.smartsheet.com/b/publish?EQBCT=a٤c٣٨f٦٧f٠٤٢٤b٦e٨a٥٩cac٥bf٤٢٦٥٠٦.

أحمد، جابر (٢٠٠٢). *تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية*. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بشارة، موفق (١٤٢٨هـ). أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م٢٢(١)، ٢٧-٥٥.

البصيص، حاتم حسين (٢٠١١). *تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)*، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

بكر، رشيد (٢٠٠٢). *تنمية التفكير الإبداعي من خلال المنهج الدراسي*. (ط١). الرياض: مكتبة الرشد.

التهامي، حياة عبد الوهاب (٢٠١٠). الصعوبات الكتابية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة حولية الحرف العربي*، ٢(٩)، ٢٠١-٢٥٠.

الجعافرة، عبد السلام (٢٠١١). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق*. (ط١). عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الجميلي، رغد عبد الرحمن جهاد (٢٠٠٤) *صعوبات تعلم الكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد، العراق.

الحارثي، سامية (١٤٣٥). *استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية. ١٧١.

الحلاق، سامي علي (٢٠١٠). *اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية*. (ط٢). عمّان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

حلس، داوود (٢٠٠٤). *دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الخرطوم: السودان.

خصاونة، رعد مصطفى (٢٠٠٨). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. إربد: عالم الكتب الحديث.

الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). *أساليب تدريس اللغة العربية*. الأردن: دار الفلاح.

دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٩). *إعداد وتأهيل المعلم*. (ط١). دمشق: دار عالم الثقافة والنشر.

الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد (٢٠٠٣). *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*. (ط١). عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الربايعة، محمد (٢٠١٥). *أثر استراتيجية التفكير بصوت مسموع وأسلوب التفكير في تطوير مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف السابع* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

الربيعي، محمود داوود (٢٠٠٦). *طرائق وأساليب التدريس المعاصرة*. عمّان: عالم الكتب.

زايد، فهد خليل (٢٠١٣). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. (ط١). عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الزعبي، أحمد (٢٠٠١). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) الأسس النظرية والمشكلات وسبل معالجتها*. عمّان: دار زهران.

زيادة، مصطفى والفقي، إسماعيل وسالم، أحمد (٢٠٠٨). *المعلم وتنمية مهارات التفكير*. الرياض: مكتبة الرشد.

زيتون، حسين (٢٠٠٣). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. (ط١). القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠٤). *أساليب تدريس العلوم*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سحلول، أحمد طلعت والبسنوي، محمد والسعيد، عبد الرزاق (٢٠١١). بناء برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة لمقرر اللغة الإنجليزية وأثرها على إكساب مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٢٠(٢)، ص٣-٣٧.

السفاسفة، عبد الرحمن (٢٠١١). *طرائق تدريس اللغة العربية*. (ط١). عمّان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سلامة، ياسر (٢٠٠٣). *كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم*. (ط١). عمّان: دار عالم الثقافة.

آل سليمان، أسامة سعد (١٤٢٣). *إسهام المشرف التربوي في حل مشكلات المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (١٤١٦هـ). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. المملكة العربية السعودية: اللجنة العليا لسياسة التعليم.

السيد، عبد الله (٢٠٠٧). *فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

السيوف، أحمد علي (٢٠٠٩). *أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن* (أطروحة دكتوراه) استرجعت من https://search.emarefa.net/detail/BIM-٥٥٤٠٥٢ (٥٥٤٠٥٢)

الشبلي، إبراهيم (٢٠٠١). *التعليم الفعال والتعلم الفعال*. (ط١). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الشريف، خالد (٢٠١٣). *التعلم التأملي مفهومه وتطبيقاته*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الشطي، هيثم (٢٠١٥/١٠/١٧). *استراتيجية الكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعي*. تم الاسترجاع في ٣/ ربيع الثاني/ ١٤٤٠هـ من: https://www.assawsana.com/portal/pages.php?newsid=٢٣٣٩٦٠

الشيخلي، عبد القادر (٢٠٠١). *تنمية التفكير الإبداعي*. (ط١). عمّان: وزارة الشباب.

صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٢). *أساليب تدريس اللغة العربية*. (ط١). عمّان: دار زهران للنشر والتوزيع.

طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠). *تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية*. (ط١). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري (٢٠١١). *المهارات القرائية والكتابية–طرائق تدريسها واستراتيجياتها*. (ط٢). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عامر، طارق والمصري، إيهاب (٢٠١٧). *التفكير الناقد والتفكير التأملي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عامر، فخر الدين (٢٠٠٢). *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*. (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). *الكتابة الوظيفية والإبداعية*. (ط١). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الكريم، سعاد والوائلي، عباس (٢٠٠٤). *طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق*. (ط١). عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، طارق (٢٠٠٥). *إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد (٢٠٠٣). *مهارات في اللغة والتفكير*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٢). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. عمّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العبيدي، علي محمد عبود (٢٠١٢). أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد في العراق. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٩(٣٢)، ١٠٧–١٤٤.

العثامنة، فايزة محمد والمومني، محمد أحمد (٢٠١٠). مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث (لواء حيفا)، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٧(٢)، ٨٧–١١٠.

العجيل، رجاء عبد السلام (٢٠٠٦). *أسباب تدني مستوى الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ٦ أكتوبر، مصر.

عطية، محسن (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عماد، عبد الغني (٢٠١٦). *منهجية البحث في علم الاجتماع: الإشكاليات، التقنيات، المقاربات*. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

عياد، ماهر (٢٠١٦). *صعوبات تعليمية مادة التعبير عند تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب واللغات، جامعة بسكرة، الجزائر.

العياصرة، وليد (٢٠١١). *استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عيد، زهدي محمد (٢٠١١). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*. (ط١). عمّان: دار الصفاء.

عيسى، خليل وطوباسي، نتالي (٢٠١٨). تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات مساقي التربية العملية تر ٣٥٩ وتر ٣٦٩ في كلية التربية بجامعة بيت لحم. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٢(٢٤)، ٨٧-١٠٦.

الفقعاوي، جمال رشاد (٢٠٠٩). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

قارة، سليم والصافي، عبد الحكيم (٢٠١١). *تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل*. (ط١). عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة وحمدي، نزيه وصبحي، تيسير وأبو طالب، صابر (٢٠١٠م). *تنمية الإبداع والتفكير في المؤسسات التربوية*. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

القواسمة، أحمد وأبو غزالة، محمد (٢٠١٣). *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*. عمّان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

آل كدم، مشاعل ناصر (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، ١,٢(١٨٠)، ٣٥٤-٣٨٠.

الكساسبة، همام محمود سلامة (٢٠١٦). *صعوبات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمات الصف في مدارس تربية منطقة الكرك* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

مدكور، علي (٢٠٠٨). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي وخليف، سامية وجاد، محمد والمصري، سلوى (٢٠١٦). تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة العلوم التربوية*، ٢(٢) ٥٥٨– ٥٨١.

مرابط، أحلام (٢٠٠٦). *واقع المنظومة التربوية في الجزائر* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بسكرة، الجزائر.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (٢٠٠٩). *طرائق التدريس العامة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مصطفى، فهمي (١٩٩٩). *مهارات القراءة*. (ط١). القاهرة: الدار العربية للكتاب.

مطاوع، ضياء الدين والحصان، أماني (٢٠١٤). *مناهج المدرسة الابتدائية بين الحداثة والجودة*. الدمام: مكتبة المتنبي.

معروف، نايف (٢٠٠٨). *خصائص العربية وطرائق تدريسها*. (ط٦). بيروت: دار النفائس.

المكي، الرشيد مكي (٢٠٠٣). *تحليل أخطاء تعبير طلاب معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية* (بحث دكتوراه غير منشور). جامعة أفريقيا العالمية بالخرطوم، السودان.

نوفل، محمد بكر وسعيفان، محمد قاسم (٢٠١١). *دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي*. (ط١). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن والغراوي، فايزة (٢٠٠٥). *تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي*. عمّان: دار المناهج.

الهمص، إياد خالد (٢٠١٨). *أثر توظيف استراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.

اليحيى، محمد(١٤٢٤). *التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية – نشأته –واقعه – مشكلاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

يونس، ربيع(٢٠١١). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. (ط٢). الدمام: مكتبة المتنبي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Annamalai, N & Jaganathan, P (٢٠١٧). Exploring students' reflective writing on Facebook. *Universitat Politcenica de Valencia,* ٢٥, (٢) ٣- ١٧.

Buck, A., Sobiechowska, P., & Winter, R. (٢٠١٣). *Professional experience and the investigative imagination: The art of reflective writing.* London: Routledge.

Bolton, G. (٢٠١٠). *Reflective practice: Writing and professional development*. Washington DC: Sage publications.

Boud, D. (٢٠٠١). Using journal writing to enhance reflective practice. *New directions for adult and continuing education*, ٢٠٠١,(٩٠) ٩-١٨.

Bulman, C. & Schutz, S. (Eds). (٢٠١٣). *Reflective practice in nursing.* Washington: John Wiley & Sons.

Chen, I. & Forbes, C. (٢٠١٤). Reflective writing and its impact on empathy in medical education: systematic review. *journal of education evaluation for health professions*, ١١, (٢٠) ١١- ٣٤.

Chinniah, K. & Nalliah, S. (٢٠١٢). Reflective writing in case sum-mary assignments*, IeJSME*, ٦, (١) ١٥-٢٠.

Croke, E. (٢٠٠٥). Role of Reflective Thinking in the Deve Lopment of Clinical Decision Making in the first-semester Nursing Students. *Dissertation Abstract International.* ٦٠, (٦) ١٠٣ – ١٠٥.

Elizabeth, S. & Angene, W. (٢٠٠٢). Demystifying Reflection: A study of Pedagogical Strategies that Encourge Reflective Journal Wtiting. *Teachers College Record,* ١٠٤, (٧) ١٣٩٣- ١٤٢١.

Farrah, M. (٢٠١٢). Reflective journal writing as an effective technique in the writing process. An-Najah University Journal for Research-Humanities. ٢٦, (٤) ٩٩٧- ١٠٢٥.

Fink, L. (٢٠٠٣). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hillocks, G. (١٩٩٥). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College Press.

Hoover, L. (١٩٩٤). Reflective writing as a window on preservice teachers'thought processes. *Teaching and Teaching Education,* ٧٠, (١) ٨٣-٩٣.

Inaaty, J. (٢٠١٥). Reflective Writing through the Use of Guiding Questions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* ٢٧, (١) ١٠٤- ١١٣.

Khales, B. (٢٠١٥). The power of reflective writing for early childhood teachers in Palestine. *world journal of education*, ٥, (١) ٩٤- ١٠١.

King, T. (٢٠٠٣, July). Development of student skills in reflective writing. *In ٤th World Conference of the International Consortium for Educational Development in Higher Education,* Perth, AustraliaM ١٨.

Laqaei, N. & Amiri, B. (٢٠١٥). The Impact of Reflective Writing on Writing Achievement, Vocabulary Achievement and Critical Thinking of Intermediate EFL Learners. *Journal of Studies in Education,* ٥, (٣) ١٧٤- ٢١١.

Lucas, C. & Anticevich, S. & Schneider, C. & Smith, L. (٢٠١٧). Using Reflective Writing as a Predictor of Academic Success in Different Assessment Formats. *American journal of pharmaceutical education,* ٨١, (١) ٢٥- ٨١.

Moon, J. (٢٠١١). *Learning Journals (A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*). London: Routledge.

Morgan, W. & Krejcie, V. (١٩٧٠). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement,* ٣٠, (٣) ٦٠٧- ٦١٠.

Naber, J. & Wyatt, t. (٢٠١٤). The effect of reflective writing interventions on the critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students. *Nurse Edu Today,* ٣٤, (١) ٦٧- ٧٢.

Nusr, H. & Hamdan, N. (٢٠٠٨). The Effect of Using Reflective Journals on the Writing Achievement and the Writing Attitudes of Eighth Grade EFL Jordanian Students. *Journal of Educational & Psychological Sciences*. ١٠, (٠٤) ١١- ٢٦.

Ross, D. (١٩٩٠). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. ٩٧- ١١٨.

Roux, R. & Mora, A. & Tamez, A. (٢٠١٢). Reflective Writing of Mexican EFL Writers: Levels of Reflection, Difficulties and Perceived Usefulness. *English Language Teaching*. ٥, (٨) ١-١٣.

Ryan, M. (٢٠١١). Improving Reflective Writing in Higher Education: A Social Semiotic Perspective. *Teaching in Higher Education,* ١٦, (١) ٩٩- ١١١.

Sayag, E. & Fischl, D. (٢٠١٢). Reflective Writing in Pre-Service Teachers'Teaching: What does it Promote?, *Australian journal of teacher education,* ٣٧, (١٠) ٢٠- ٣٦.

Stevens, D. & Cooper, J. (٢٠٠٩). *Journal keeping: How to use reflective writing for effective learning, teaching, professionalinsight, and positive change*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.

Stickel, S & Trimmer, K. (١٩٩٤). Knowing in action: A first-year counselor's process of reflection. *Elementary School Guidance & Counseling*, ٢٩(٢), ١٠٢-١٠٩.

Stoddard S. (٢٠٠٢). *Reflective Thinking within an art methods class for preservice Elementaryte achers*. (Doctoral Dissertation). In Hawaii International Conference on Education. Retrieved from http://www.hiceducation.org/ eduproeedings

Tuan, L. (٢٠١٠). Enhancing EFL Learners' Writing Skill via Journal Writing. *English Language Teaching,* ٣, (٣) ٨١-٨٨.

Van, P. (٢٠١٢). The impact of reflective writing paper on non- English major learn- ers' autonomy in the context of Vietnam. *Journal of NELTA,* ١٧, (١-٢) ١٠٤- ١٢٨.