المجلد (١٣)، العدد (٤٧)، الجزء الثاني، مارس ٢٠٢٢، ص ص ١٤٩ – ١٩١

مهارات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية كما يراها معلمو اللغة العربية: دراسة استكشافية لاشتقاق معايير للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي

إعداد

وجدان مبروك الدعدي
باحثة في التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة

د/ سامر عبد الحميد الحساني
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة

مهارات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية كما يراها معلمو اللغة العربية: دراسة استكشافية لاشتقاق معايير للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي

إعداد

وجدان مبروك الدعدي (*) & د/ سامر عبد الحميد الحساني (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في منطقة مكة المكرمة كما يراها معلمو اللغة العربية، ومعرفة الفروق في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي التي يمتلكها الطلبة في ضوء عدد من المتغيّرات، وهي: عدد سنوات الخبرة، والجنس، والمؤهل الأكاديمي. كما هدفت الدراسة إلى اشتقاق معايير للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطوّر الباحثان استبانة مكوّنة من (٢٩) فقرة، موزّعة في بعدين وهما: (أ) مهارات بناء النصوص، و(ب) استراتيجيات الكتابة، وشملت عينة الدراسة (١٦٩) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التعبير الكتابي كان مرتفعًا بمتوسط (٣,٠٥٩)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تُعزى لمُتغيّري: الجنس، والمؤهل الأكاديمي. وفي المقابل أظهرت النتائج وجود فروق في استجابات المعلمين تُعزى لمُتغير عدد سنوات الخبرة؛ لصالح ذوي الخبرة الطويلة. كما توصّلت الدراسة إلى مجموعة معايير مقترحة أُشتقت من آراء المعلمين؛ للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي، معايير الكتابة، معلمو اللغة العربية، الطلبة تحت خطر صعوبات التعلم.

(*) باحثة في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة. إيميل: waldadi.stu@uj.edu.sa

(**) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة جدة. إيميل: saalhassani@uj.edu.sa

Written Expression Skills in Elementary Schools as Perceived by Arabic Language Teachers: An Expletory study to Drive Criteria to Identify students at risk for Written Expression Disabilities

By

Wejdan M. Aldadi(*) &Samer A. Alhassani(**)

Abstract

The current study aimed to examine the written expression skills mastered by sixth-grade students as Perceived by Arabic Language Teachers, and Consequently Drive Criteria to Identify students at risk for Written Expression Disabilities. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used and a questionnaire was developed. The questionnaire consisted of (29) items in two areas, (i) skills of building texts, and (ii) writing strategies. The study sample consisted of (169) male and female teachers whose scores for the written expression skills that students possessed were analyzed in light of several variables, namely; years of experience, gender, and educational qualification. The results showed that the level of written expression skills of students were high with an average of (3.059). The results also showed that there were no statistically significant differences in teachers' responses that could be attributed to the gender and the educational qualification variables. In contrast, the results showed that there were differences in teachers' responses when applying the years of experience variable in favor of those with longer experience.

Keywords: Criteria of Written Expression, Arabic Language Teachers, Students at Risk for Learning Disabilities.

(*) Researcher in the department of Special Education, University of Jeddah
(**) Associate Professor of Special Education, University of Jeddah

المقدمة:

تُشكّل اللغة أهم ميادين المعرفة، بل تعدّ أهم المعارف على الإطلاق؛ نظرًا لدورها الفكري والاجتماعي، فهي أداة التفكير، ووسيلة حفظ المعرفة ونقلها عبر الأجيال، فضلًا على أنها أداة للاتصال بين أفراد المجتمع (مناصرة، ٢٠٠٦). كما أنها تُشكّل منظومة متكاملة من المهارات المتمثّلة في التحدّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وبين هذه المهارات ترابط وتكامل (الحلاق والهاشمي، ٢٠١١). وتأتي القراءة والكتابة في مقدمة تلك المهارات؛ فالقراءة بوابة التعلم في كل الميادين، وتعلمها ليس لذاتها فحسب، ولكن لغيرها أيضًا من أنواع المعرفة، كما أن الكتابة إنتاج لهذه المعرفة، وتعبير عن مقدار ما اكتسب الفرد منها (البصيص، ٢٠١١). والكتابة – بوصفها المستوى الرابع من مستويات اللغة – هي المهارة الجامعة لكل مهارات اللغة وتطبيقاتها وقواعدها، وتعدّ المقياس الذي يُظهر قدرات الفرد الفكرية واللغوية (زاير وأمين، ٢٠١٧). وهي وسيلة الفرد للتعبير عما بداخله من آراء ورؤى وأفكار وإيصالها للآخرين، ثم يتأثر بما يتلقاه منهم من ملحوظات أو نقد أو تقويم؛ وبذلك يتحقّق التفاعل الاجتماعي، وهذا بدوره يؤسس لقاعدة معرفية ثرية لدى الفرد (خطايبة ومقابلة، ٢٠١٦). وفي البيئة التعليمية، تعدّ الكتابة نشاطًا لغويًّا مستمرًا في جميع المقررات الدراسية (الوائلي، ٢٠٠٤). كما تعدّ القدرة على التعبير عن النفس من خلال الكتابة جزءًا مهمًّا من عملية التعلم؛ إذ يكتب الطلبة لإثبات معرفتهم للمعلمين، ويستخدم المعلمون كتابة الطلبة لتقويم مستوى التعلم، وتشجيع المزيد من التفاعل مع المحتوى الأكاديمي (Graham & Hebert, 2011). ومع التقدّم في المراحل الدراسية، تصبح الكتابة وسيلة للتعلم، أي ينتقل الطلبة من تعلّم الكتابة إلى الكتابة لأجل التعلم (Bangert-Drowns et al., 2004).

وعلى الرغم من الأهمية البالغة للكتابة في تعزيز عملية التعلم؛ إلا أن العديد من الطلبة يجدون صعوبة في إتقانها؛ كونها تتطلّب وقتًا للتخطيط واستحضار الأفكار، واسترجاع قواعد اللغة وتوظيفها، مع التركيز على تنظيم المحتوى، ومراعاة تحقيق الهدف من الكتابة والوعي بعملياتها، كما أنها تتطلّب الوعي بإجراءات التنظيم الذاتي التي تضبط عملية الكتابة، فبدون مشاركة الطلبة الواعية بمتطلّبات الكتابة وعملياتها؛ فإن عملية الكتابة ستكون بلا معنى (Saddler & Andrade, 2004). ومن جانبٍ آخر، يواجه المعلمون في الصفوف الدراسية التي تضم مجموعة واسعة من

الطلبة ذوي القدرات المتباينة تحديًّا يتمثّل في ضمان أن يصبح جميع الطلبة قادرين على الكتابة بشكل جيد، وخصوصًا حين يحتوي الصف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيثُ تعدّ صعوبات التعبير الكتابي من أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها هؤلاء الطلبة، ولعلّ طبيعة مهارة التعبير الكتابي المعقّدة وأبعادها المتعددة؛ من أهم العوامل المؤدية إلى هذه الصعوبة؛ لكون الطلبة سيكتسبون صعوبات متداخلة في مهاراتها الفرعية؛ مما يُنتج صعوبة مركبة تُشكّل ما يُسمّى بصعوبات التعبير الكتابي (الزيات، ٢٠٠٧). ولمواجهة هذا القصور؛ فإن إدراك المعلمين لمواطن الضعف في أداء الطلبة، والتّعرّف إليها بشكل مبكر؛ يعدّ الخطوة الأولى في تحسين مستوى مهاراتهم.

ومن الجدير بالذكر أن اكتشاف صعوبات التعبير الكتابي والتّعرف عليها؛ يُعدّ أمرًا بالغ الصعوبة؛ لأنها مهارات متداخلة، وتتأثر بالمحتوى التدريسي الذي يقدّمه معلم الصف العام، وبما يستطيع الأقران تأديته من مهارات واستراتيجيات. وحتى يتم التَّعرُّف إلى مؤشرات صعوبات التعبير الكتابي؛ فيجب أولًا معرفة مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى أقرانهم من طلبة الصف العام. ولأن صعوبات التعلم تُعبّر بالأساس عن الأداء المتدني غير المتوقّع؛ فإن أداء الأقران هو الأداء المتوقّع للطلبة عند عدم وجود ما يمنع تعلمهم، كالقصور في القدرة العقلية، أو الإعاقات المختلفة، أو الحرمان بأنواعه، إلى جانب وجود تعليم مناسب يلبي حاجاتهم. وبناءً على ذلك؛ فإن هذه الدراسة تعتبر القصور في أداء مهارات التعبير الكتابي التي يتقنها طلبة الصف العام مؤشرات لصعوبات التعبير الكتابي.

مشكلة الدراسة

تعدّ الكتابة من أهم متطلّبات التوافق الدراسي والمهني والاجتماعي؛ لذا فإن تنميتها يعدُّ مطلبًا تعليميًّا مهمًّا لجميع الطلبة، وفي المراحل الدراسية الأولى على وجه الخصوص؛ لأنّ الضعف فيها سوف يستمر مع الطلبة إلى مراحل متقدمة. ولكونها مهارات بنائية تُكتسب على نحو تدريجيّ، فإذا ما حدث خلل في اكتساب المهارات الأساسية؛ فإنه سينعكس بالضرورة على مهارات أكثر تقدّمًا، وربما تعود مظاهر ضعف التعبير الكتابي المشاهدة في الميدان التربوي إلى نقص الاهتمام بتمكين الطلبة من أساسيات الكتابة، أو التركيز عليها على نحو تفصيليّ، وبتدرج منطقي

(البصيص، ٢٠١١). وفي ظل التعقيدات التي تتضمّنها مهارة التعبير الكتابي، فليس من الغريب أن يواجه الطلبة عمومًا وذوو صعوبات التعلم بشكلٍ خاص صعوبةً في أدائها (Graham & Harris, 2004). فقد أشارت العديد من الدراسات إلى المستوى المتدني لمهارة التعبير الكتابي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة مع طلبة الصف العام (سليمون وآخرون، ٢٠١٦؛ العجمي، ٢٠٠٦؛ García & Fidalgo, 2008). وتجدر الإشارة إلى أن تلك الصعوبات قد تزداد عمقًا واتساعًا إذا لم يتم تقديم أي محاولات لمواجهة هذا القصور. وبطبيعة الحال، فإن معرفتنا غير الكافية بالمشكلات التي يواجهها الطلبة، والإحاطة بتفاصيلها في وقت مبكر سيفاقم تداعياتها؛ مما يزيد من صعوبة حصولهم على مستوى مقبول من النجاح في تلك المهارة (عدس، ٢٠٠٠).

ومما يزيد من صعوبة الحكم على أداء الطلبة، والتّعرّف إلى الصعوبات التي يواجهونها؛ عدم وجود محكات مُجمع عليها تميّز تمييزًا قاطعًا ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم (الوقفي، ٢٠١٥)؛ لذا كثيرًا ما نعود إلى متوسطات أداء طلبة الصف العام لاعتبارها مؤشرات قد ينبئ الإخفاق فيها عن وجود صعوبة تعلم لدى الطلبة. ومن خلال تواجد الباحثيْنِ في الميدان وزيارتهما، واطلاعهما على أوراق طلبة الصف العام، والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وملاحظة ممارسات المعلمين؛ فقد لاحظا التباين الواضح في التدريس، وعدم وجود منهاج محدد للتدريس، وغياب الاهتمام في تدريس التعبير الكتابي كمهارات؛ لذلك يسعى الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى التوصّل أولاً إلى آراء شاملة حول مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العام؛ للوقوف على مستويات أدائهم في تلك المهارات، وعدّ أدائهم مستوىً مستهدفًا، ومعايير يُستند إليها لبناء مصفوفة تقويم يأمل الباحثان الاستفادة منها في دراسات قادمة؛ لتقويم أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات التعبير الكتابي، بالإضافة إلى محاولة الخروج بنتائج قد تُسهم – إلى حدٍّ ما – في التَّعرُّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي مستقبلًا.

أسئلة الدراسة

١– ما مهارات بناء النصوص التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي كما يراها معلمو اللغة العربية في منطقة مكة المكرمة؟

٢- ما استراتيجيات الكتابة التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي كما يراها معلمو اللغة العربية في منطقة مكة المكرمة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس، تبعًا لمتغيّر المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس- دراسات عليا)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، ٦-١٠ سنوات، ١١ فأكثر)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس، تبعًا لمُتغيّر الجنس (ذكر- أنثى)؟

٦- ما إمكانية اشتقاق معايير للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي بناء على آراء معلمي اللغة العربية؟

أهـــداف الـــدراســـة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف عديدة، يتمثّل أبرزها فيما يلي:

١- التَّعرُّف إلى مهارات بناء النصوص التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي كما يراها معلمو اللغة العربية في منطقة مكة المكرمة.

٢- التَّعرُّف إلى استراتيجيات التعبير الكتابي التي يتقنها طلبة الصف السادس الابتدائي كما يراها معلمو اللغة العربية في منطقة مكة المكرمة.

٣- التَّعرُّف إلى الفروق في تقدير المعلمين لمهارات واستراتيجيات التعبير الكتابي لدى الطلبة، بناء على مُتغيّرات (المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، والجنس).

٤- اشتقاق معايير للتعبير الكتابي من خلال أداء طلبة الصف العام في الصف السادس الابتدائي.

٥- بناء مصفوفة تقويم ترتكز على المعايير المشتقة من مهارات الطلبة في التعبير الكتابي بالصف السادس الابتدائي كما يراها معلمو اللغة العربية.

أهمية الدراسة

إنّ من أبرز مسوّغات هذه الدراسة اتفاقها مع منطلقات التطوير التربوي في المملكة العربية السعودية، النابعة من رؤية ٢٠٣٠، والرامية إلى تحسين جودة ونوعية التعليم في المملكة، كما تتفق مع التوجّهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تحسين الكفاءة اللغوية لدى الطلبة، بوصفها الأداة الأساسية في تحصيل العلوم والمعارف وتوظيفها في حياتهم. وقد تُسهم الدراسة في مساعدة الممارسين التربويين على تحديد مستوى أداء طلبتهم، والتّعرّف إلى جوانب الضعف لديهم، بالاستناد إلى المعايير التي توصّلت إليها الدراسة. ولعلّ جهود الباحثين المستقبليين تكمل ما بدأته هذه الدراسة؛ للخروج بقائمة معايير يمكن تعميمها بين الممارسين التربويين، الذي بدوره قد يُسهم في تطوير ممارساتهم لتحسين الواقع التعليمي.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية.** اقتصرت الدراسة على التَّعرُّف إلى مهارات التعبير الكتابي التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي.
- **الحدود الزمانية.** جُمعت البيانات خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.
- **الحدود المكانية.** اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية في منطقة مكة المكرمة.
- **الحدود البشرية.** اقتصرت الدراسة على معلمي الصف السادس الابتدائي في منطقة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة

التعبير الكتابي (Written Expression)

يعرّف الوائلي (٢٠٠٤) التعبير الكتابي بأنه: عمل منهجي يسير وفق خطة منظمة؛ للوصول بالطالب إلى مستوى يُمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره، وصياغة مشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة وفق نسق فكري ولغوي معين. ويتطلّب تزامن الكتابة اليدوية، والتهجي، والنحو، والصرف، واستراتيجيات التخطيط للنص، وصياغته، وتقويمه وتنقيحه (Graham et al., 2017). ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه: مهارة أكاديمية متقدّمة تتطلّب تفاعلًا معقّدًا بين عدد من العمليات

المعرفية والمهارات اللغوية والأدائية، يُفصح الطلبة بواسطته عن أفكارهم، وآرائهم، ورؤاهم، كما يُعدّ المهارة النهائية ضمن العناصر اللغوية، ويعكس الممارسة الفعلية للمهارات اللغوية الأخرى.

معلمو اللغة العربية (Arabic Language Teachers)

هم المعلمون المتخصصون في اللغة العربية، ويُدرّسون مقرر لغتي لطلبة الصف السادس الابتدائي في الصفوف العامة.

صعوبات التعبير الكتابي (Written Expression Disabilities)

تُعرّف صعوبات التعلم بحسب الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٥)، الصادر من وزارة التعليم بأنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، التي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، ولا تعود إلى أسباب تتعلّق بالإعاقة الفكرية، أو الصمم وضعف السمع، أو الكف وضعف البصر، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية. وتعدّ صعوبات التعبير الكتابي إحدى أنواع صعوبات التعلم، وتُوصف كقصور أو فشل في الطريقة التي يعالج بها الطلبة موضوع التعبير الكتابي، التي تتضح في عدم إتقانهم لمهارات التعبير الكتابي من حيث صحة استخدام قواعد اللغة، والتهجي، والكتابة اليدوية، واستراتيجيات الكتابة (الزبون والناطور، ٢٠١٨).

الإطار النظري والأدب التربوي السابق

تمثّل صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة من الطلبة، الذين يُظهرون خصائص فريدة قد تختلف في طبيعتها من فرد إلى آخر، وعلى الرغم من هذه الاختلافات؛ إلا أنهم يشتركون في ثبات ظهور تلك الخصائص بصفة مستمرة (Pullen et al., 2017). كما أنهم يظهرون انخفاضًا واضحًا في التحصيل الدراسي عن أقرانهم؛ على الرغم من أنهم يتمتّعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط (متولي، ٢٠١٥). وكثيرًا ما تصف الأدبيات صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية والمحيرة؛ لأن غموضًا كبيرًا يكتنف تعريف هذه الإعاقة، وأسبابها، وأساليب التعامل معها (الصمادي والشمالي، ٢٠١٧). وتكمن خطورتها في انتشارها لدى مجموعة كبيرة من الطلبة، الذين يُظهرون مستوى طبيعيًّا أو مرتفعًا

من الإمكانات الجسمية والحسية والعقلية؛ إلا أن معدل تحصيلهم الدراسي أقل بكثير من المتوقّع، وهذا قد يؤدي إلى تفسير تلك الصعوبات على أساس خاطئ (علي، ٢٠١١). والواقع أن هناك العديد من التعريفات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، ومن أشهرها التعريف الفيدرالي (٢٠٠٤)، الذي ينصّ على أن صعوبات التعلم تعدُّ اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتضمّنة في فهم اللغة المنطوقة و/ أو المكتوبة واستخدامها، الذي قد يظهر على شكل اضطراب في التحدث، أو الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجّي، أو الرياضيات، ولا يشمل هذا المصطلح إعاقات التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو فكرية، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (أبو نيان، ٢٠١٩).

وتظهر صعوبات التعلم بوضوح في مرحلة المدرسة؛ إذ يبدي الطلبة تدنيًّا في أداء المهارات الأكاديمية الأساسية بالمقارنة مع أقرانهم، ويمكن تصنيف الصعوبات التي يُظهرها الطلبة إلى ثلاثة أنواع رئيسة، وهي: صعوبات القراءة Dyslexia، وصعوبات الكتابة Dysgraphia، وصعوبات الرياضيات Dyscalculia (الصمادي والشمالي، ٢٠١٧). ويرافق تلك الصعوبات ظهور المشكلات السلوكية، وانخفاض تقدير الذات، وضعف المهارات الاجتماعية. ويمكن القول بأن صعوبات التعلم تؤثّر في مجموعة متنوعة من وظائف الدماغ، بما في ذلك عملية التعلم، والسلوك، والمهارات الاجتماعية؛ وبالتالي يحتاج المتخصصون إلى النظر فيما ما وراء الصعوبات الأكاديمية، والاهتمام بالمكوّنات الأخرى لذلك الاضطراب (Frank, 2014).

وغالبًا ما يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات في التعبير الكتابي كأحد أهم المهارات الأكاديمية، حيث تعدّ صعوبة إتقان هذه المهارة من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعًا وانتشارًا بين الطلبة بوجهٍ عام، والطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص (الزيات، ٢٠٠٧)؛ وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة تلك المهارة؛ كونها نشاطًا فوق معرفي يتطلّب وجود حصيلة لغوية جيدة، ومجموعة من المهارات والاستراتيجيات المتعلّقة بالكتابة، بالإضافة إلى القدرة على التنسيق بين مجموعة من العمليات المعرفية (أبو نيان، ٢٠١٩). ويظهر ذلك الضعف جليًّا في عدم قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بدقة ووضوح، كما أن لنقص المفردات ومحدوديتها دورًا

واضحًا في التأثير على مستوى الكتابة لديهم (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩)، إضافةً إلى أن النصوص التي يكتبونها قصيرة، وتتسم بالاختصار وقلة الأفكار وعدم ترابطها، كما يجدون صعوبة في التخطيط للكتابة وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيبًا منطقيًّا، وتحديد الأفكار الرئيسة للنص، بالإضافة إلى صعوبة التقويم الذاتي للكتابة، وتصحيح الأخطاء بعد عملية المراجعة (أبو نيان، ٢٠١٩).

التعبير الكتابي

يعدّ التعبير الكتابي أصعب مراحل اللغة تعليمًا وتعلمًا؛ فهو يتطلّب سلسلة من المهارات اللغوية، والقدرات المعرفية، والخبرات الآلية أو الأدائية (حسين، ٢٠٠٦)؛ إذ يبدأ تعلّم مهارة الكتابة بتعلم الكتابة اليدوية كرسم الحروف، وتعلم الترميز الصوتي، وتليها مرحلة التهجي بمكوّناتها اللغوية المختلفة (الأصوات، والإملاء، والصرف، والقواعد، واستخدام المفردات). وهذه مهارات جوهرية أساسية للوصول إلى مرحلة التعبير الكتابي، التي يوظّف فيها الطلبة المهارات المعرفية بعد إتمام تأسيس المهارات الأولية للكتابة، وأي فشل في إتقان المهارات الأساسية سيؤثر في القدرة على التفرّغ لصياغة الأفكار وتنظيمها وترتيبها؛ للوصول إلى الهدف الرئيس من الكتابة.

ونتيجةً لتلك العوامل؛ يعدّ التعبير الكتابي مهارة مركّبة شديدة التعقيد، تصبّ فيها جميع مهارات اللغة وعناصرها، وتعكس ثقافة الطالب وفكره، وهنا نشير إلى أهمية أن يتم تعلّمها ضمن إطار محكم يهتم بالتدريب على العناصر التالية: (أ) اكتساب الطلاقة في التعبير، و(ب) كتابة جمل تامّة ومتنوعة، و(ج) انتقاء المفردات والتعابير واستخدامها بدقة، و(د) إتقان آليات الكتابة (التهجّي، وعلامات الترقيم، والخط)، و(هـ) معرفة أنواع النصوص المختلفة (السردية، والتفسيرية، وغيرها)، و(و) الدراية بعمليات الكتابة (التخطيط، والمسودة، والتعديل، والمراجعة، والنشر)، و(ز) التقويم الذاتي للكتابة (حسين، ٢٠٠٦). وبشكلٍ عام، تتفق الأدبيات على أن التعبير الكتابي مهمة معرفية معقّدة تتطلّب تنسيقًا لمجموعة كبيرة من العمليات العقلية بطريقة متزامنة ومتكررة، ويتطلّب هذا التعقيد تفعيل عمليات معرفية متعددة، مثل: السيطرة على الانتباه، والتنظيم الذاتي، والذاكرة، كما يتطلّب استخدام مهارات واستراتيجيات كتابة محددة تُسهّل العمليات المعرفية التي ينطوي عليها إنتاج نص كتابي وتنظّمها؛ ولهذا السبب فإن تطوير مهارة الكتابة مهمة صعبة لدى جميع الطلبة، خاصة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم (García & Fidalgo, 2008).

مهارات التعبير الكتابي

فرضت طبيعة التعبير الكتابي المركبة تنوّعًا واسعًا في تصنيف مهاراته الفرعية؛ حيثُ إن هناك جوانب تتصل بالعمليات المعرفية، وأخرى تتصل بالقواعد اللغوية، وثالثة تتصل بالمهارات الآلية لعملية الكتابة؛ وهكذا فقد جاء تناول تلك المهارات وتصنيفها متباينًا لدى الباحثين؛ ومع ذلك تظل مرتبطة ومتداخلة فيما بينها (البصيص، ٢٠١١)، ويصنّفها البصيص (٢٠١١) إلى المهارات التالية:

أولًا، مهارات المحتوى والمضمون

وتمثّل القدرة على توليد الأفكار والتعبير عنها بطريقة سليمة ومقبولة، والاهتمام بجودة النص وترابط الأفكار والعبارات، وكتابة الفكرة الرئيسة والأفكار الداعمة لها مع مراعاة الاتساق والانسجام بين الأفكار، وكتابة مقدمة مناسبة للموضوع، بالإضافة إلى كتابة محتوى يتناول صلب الموضوع بدقة وتسلسل منطقي، وكذلك خاتمة تلخّص الموضوع.

ثانيًا، مهارات اللغة

وتتمثّل في اتباع قواعد النحو والصرف الصحيحة في الكتابة، مع مراعاة صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها، إضافةً إلى اختيار مفردات من اللغة العربية الفصحى التي تعبّر عن المعنى بشكل ملائم.

ثالثًا، آليات الكتابة

وتتعلق باتباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة، واستخدام علامات الترقيم بشكل صحيح، والكتابة بخط واضح ومقروء، مع مراعاة الرسم الصحيح للحروف والكلمات.

عمليات الكتابة

تشير عمليات الكتابة إلى أن الكتابة هي جزء من عملية تفكير تتضمّن العديد من الأنشطة العقلية التي تحدث على مدى فترة من الزمن، والتدريس الفاعل للكتابة يعلّم الطلبة كيفية إنشاء وتنظيم ومراجعة كتاباتهم، بدلًا من التركيز فقط على القواعد اللغوية والناتج الكتابي، وقد نشأت هذه الطريقة كردّ فعل للطرق التقليدية في تدريس الكتابة، التي ركّزت بشكل رئيس على الجوانب اللغوية والآلية في الكتابة، والجدير بالذكر أن تدريس الكتابة وفق أسلوب عمليات الكتابة فعّال بشكل

خاص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إذ إنها تمكّنهم من القيام بالمهام المعرفية المختلفة التي تنطوي عليها عملية الكتابة وفق سلسلة من الخطوات المتتابعة، أي قد يستفيد الطلبة من التركيز بشكل أساسي على توليد الأفكار والتخطيط لها وتنظيمها أولًا، ثم الانتقال إلى التحرير والمراجعة وإجراء التعديلات (Turkington & Harris, 2006)، ويمكن وصف تلك العمليات فيما يلي:

أولًا، التخطيـــط

يتم في هذه المرحلة اختيار الموضوع، وتحديد الهدف من الكتابة، وجمع الأفكار وتنظيمها، وتدوين الملاحظات والخطوط العريضة للنص (Karatay, 2013)، واختيار نوع النص الملائم لتحقيق الهدف (السردي، أو الإقناعي، أو التفسيري، وغيرها) (حسين، ٢٠٠٦). ويعدّ استخدام العصف الذهني من الاستراتيجيات المُعينة في هذه المرحلة، حيثُ يتم توليد الأفكار ذات العلاقة بالموضوع، ثم يقوم الطلبة بتنقيحها وتصنيفها؛ لاختيار الأفكار الجيدة منها. كما أنّ الخرائط المفاهيمية تؤدي دورًا كبيرًا في توليد الأفكار وتنظيمها، حيثُ يكتب الطلبة فكرة موضوع ما، ثم يكتبون تداعيات الأفكار كما ترد إلى أذهانهم، ثم يختارون من تلك الأفكار ما يتلاءم مع الموضوع الحالي (أبو مشرف، ٢٠١٦).

ثانيًا، المســـودة

يتم البدء بكتابة النص عن طريق تحويل الأفكار والملاحظات التي أُستخلصت إلى صورة أولية قابلة للتعديل، (البصيص، ٢٠١١). ويتم في هذه المرحلة صياغة الجمل والعبارات دون التركيز بشكل كبير على القواعد اللغوية والإملائية، وترك المجال لكتابة الأفكار على الورق دون توقف؛ وتعدّ هذه العملية الخطوة الأولى للعديد من الطلبة، حيثُ يفضّلون تخطي عملية التخطيط والشروع بالكتابة مباشرةً (أبو مشرف، ٢٠١٦).

ثالثًا، التحـــريـــر

يتم في هذه المرحلة قراءة النص والتأكد من تحقيقه لأهداف الكتابة، وتطوير مستوى الجمل والفقرات، وإضافة تعبيرات ومفردات جديدة (McCurdy et al., 2010). وتعمل هذه المرحلة على رفع مستوى الكتابة، وليس الهدف منها تصحيح أخطاء اللغة وآليات الكتابة فحسب، وإنما

مراجعة المحتوى والتنظيم، والتأكد من وضوح الأفكار وملاءمتها للقارئ وللهدف من الكتابة، وربما لا تحظى هذه العملية بالكثير من الاهتمام من قِبل المعلمين والطلبة؛ بل تكاد تكون مهملة، ويمكن القول إنّ الطلبة قد يكونون واعين بوجود بعض المشكلات والتناقضات في النص؛ لكن المشكلة تكمن في عدم قدرتهم على تحديد هذه المشكلات؛ وبالتالي صعوبة إجراء التعديلات المناسبة على النص، ويميل الكثير منهم إلى التركيز على التفاصيل السطحية وإهمال الجوانب الجوهرية (أبو مشرف، ٢٠١٦). ومن الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على التَّعرُّف إلى أخطاء الكتابة قراءة النص المكتوب بصوت عالٍ؛ وسيزيد هذا من فرصة توصّلهم إلى تلك الأخطاء، بالإضافة إلى أن مساعدة الأقران، وتقديم الملاحظات لتحديد الأخطاء؛ من أكثر الاستراتيجيات فعالية في هذه الحالة (McCurdy et al., 2010).

رابعًا، المـــراجعـــة

بعد أن تم تطوير مستوى النص في مرحلة التحرير، ينتقل الطلبة إلى تعديل الأخطاء الطفيفة، ومراجعة القواعد اللغوية والإملائية، والتحقّق من صحة رسم وكتابة الأحرف والكلمات، إضافةً إلى التحقّق من كتابة علامات الترقيم بشكل سليم (McCurdy et al., 2010).

خامسًا، النشـــر

تأتي هذه المرحلة بعد جميع المراحل السابقة، التي استهدفت تطوير جودة المنتج الكتابي، وتعزيز صلاحيته للنشر، ويتم فيها مشاركة النسخة النهائية مع الأقران، أو النشر في صحيفة الحائط، أو المجلة المدرسية، أو النشر الإلكتروني على الإنترنت (Karatay, 2013).

وعلى الرغم من ارتباط عملية التعبير الكتابي بمراحل متعددة؛ إلا أن تركيز المعلمين يصبّ – غالبًا– في الاهتمام بالمنتج النهائي الذي يقدّمه الطلبة، ومن الجدير بالذكر أن اهتمامهم بتدريس المهارة وفق المراحل السابقة؛ سيساعد على جعل عملية الكتابة هادفة وموجّهة؛ إذ تنقل هذه الطريقة الطلبة إلى مرحلة الوعي والتفكير بالعمليات التي تؤدي إلى تكوين المنتج الكتابي (Karatay, 2013)، كما أن الموازنة بين الاهتمام بالمنتج النهائي وتعليم الكتابة بوصفها عملية تتضمّن عدة مراحل يؤدي إلى إنتاج نص كتابي أكثر جودةً وإتقانًا؛ حيث إن جودة المنتج تتحدّد

بمدى تطبيق الطلبة لخطوات عملية الكتابة وتحقيق متطلّبات كل مرحلة (خطايبة ومقابلة، ٢٠١٦). ويمكن تدريب الطلبة على عمليات الكتابة السابق ذكرها وفق استراتيجية التنظيم الذاتي (Self-Regulation Strategy)، التي تساعد على تنفيذ عملية الكتابة وإدارتها، وتوفّر تلك الاستراتيجية إجراءات معرفية لإدارة تلك التعقيدات التي تنطوي عليها عملية الكتابة، كما يمكن أن تساعد على إكساب الطلبة المزيد من الوعي بنقاط القوة التي يملكونها، والتحديات التي يواجهونها (Troia, 2014). وتتمثّل استراتيجية التنظيم الذاتي في (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، ويصف ليرنر وجون Lerner and Johns (٢٠١١) طريقة تدريب الطلبة على هذه الاستراتيجية وفق الخطوات التالية: (أ) تطوير الخلفية المعرفية عن الموضوع، ثم (ب) مناقشة الاستراتيجية والتعرف على خطواتها، ثم (ج) نمذجة الاستراتيجية من خلال التفكير في خطواتها بصوت مرتفع من قبل المعلم، ويليها (د) حفظ خطوات الاستراتيجية وتذكرها، ثم (هـ) الممارسة الموجهة والمدعومة من المعلم، وأخيرًا (و) الممارسة المستقلة.

أنواع النصوص التعبيرية

هناك أنواع وأنماط مختلفة من النصوص التعبيرية، ونوع النص هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بالطريقة التي تحقّق الهدف الذي يسعى إليه الكاتب، ولكل نوعٍ منها وظيفة محددة، وفيما يلي أبرز أنواع النصوص الأكاديمية:

النصوص السردية

تُستخدم غالبًا للإخبار عن موضوعٍ ما، أو نقل مجموعة من الوقائع والأحداث الواقعية أو الخيالية (علي، ٢٠١٧)، وتعدّ النصوص السردية من أكثر أشكال النصوص استخدامًا في الكتب المدرسية؛ حيثُ إن حوالي ٨٠% من النصوص التي يتعرّض إليها الطلبة في المرحلة الابتدائية نصوص سردية (Spencer, 2015)، وهي من الأنواع المستخدمة في كتابة القصص والروايات والمذكرات.

النصوص الإعلامية أو التفسيرية

وهي نصوص معلوماتية الغاية منها تقديم معلومات ومعارف حول موضوعٍ ما، وتستخدم في كتابة التقارير والملخصات والسير الشخصية، وتتضمّن: الشرح والتفسير والتحليل أي لا تقتصر

على الإبلاغ والإخبار فحسب، إنما تساعد على توضيح الأفكار وشرحها (علي، ٢٠١٧؛ Spencer, 2015).

نصـــوص الآراء

وهدفها الرئيس الإقناع باستخدام المنطق أو العاطفة؛ لدعم الآراء الشخصية، وتحقيق المصلحة الذاتية (Spencer, 2015). ويمكن ملاحظة أن العديد من الطلبة لا يملكون القدرة الكافية للتعبير عن آرائهم من خلال الكتابة؛ لذا يحتاج المعلمون – بدءًا من رياض الأطفال– إلى منح الطلبة العديد من الفرص؛ لتطوير مهارتهم في التعبير عن آرائهم، والبدء معهم بالموضوعات البسيطة المناسبة لمراحلهم العمرية (Devries, 2017).

معـــايـــير الكتـــابة التعبـــيرية الجيـــدة

تتسم الكتابة التعبيرية الجيدة بعدد من المواصفات، وعند تقويم النصوص المكتوبة؛ ينبغي مراعاة توافرها، ويمكن وصف تلك المعايير فيما يلي:

١- **الطلاقة:** وتشير إلى عدد الكلمات المكتوبة في النص، وتدلّ قدرة الطالب على عدد كبير من المفردات على طلاقته في توليد الأفكار والمعاني (الوقفي، ٢٠١٥).

٢- **المحتوى:** ويشير إلى القدرة على توليد الأفكار، والاتساق، والوضوح، والتنظيم، وأصالة الأفكار (Karatay, 2013).

٣- **المفردات:** وتُشير إلى أصالة الكلمات ونضجها وتنوّعها، واختيارها بطريقة دقيقة وفعّالة (الوقفي، ٢٠١٥).

٤- **القواعد اللغوية:** وتُشير إلى استخدام القواعد اللغوية بطريقة سليمة، وملاءمة مستوى تعقيد الجمل لمستوى الطالب الدراسي (Karatay, 2013).

٥- **التنظيم:** ويشير إلى التسلسل المنطقي للمحتوى، والالتزام بوحدة الموضوع وعرضه في فقرات (Karatay, 2013).

٦- **آليات الكتابة:** وتشير إلى المهارات الأدائية كالكتابة بخط مقروء وواضح.

٧- **العرض:** ويشير إلى المظهر الخارجي للنص المكتوب، ومراعاة الهوامش، والحفاظ على نظافة الصفحة من الخطوط (Karatay, 2013).

وللحكم على أداء الطلبة الكتابي يحتاج المعلمون إلى الاستعانة بأدوات قياس وتقويم دقيقة، وتعدّ مصفوفة التقويم اللفظي للأداء (Rubrics) من أكثر الأدوات فاعلية؛ إذ تتناسب مع المهارات المتعددة التي تنطوي عليها مهارة التعبير الكتابي، وتكمن أهميتها في احتوائها على بعض الخصائص الفريدة التي تساعد المعلم، بما في ذلك: (أ) زيادة اتساق ومناسبة الحكم على الأداء عند التقويم؛ نظرًا لاستنادها إلى مجموعة من المعايير المحكمة. (ب) تعزيز تناسق الحكم على الأداء بين المقيّمين المختلفين. (ج) يمكن استخدامها أداة للتقويم وكذلك كمعايير للتدريس، الذي يعين المعلم على تحقيق أهداف التدريس بشكل فعّال (Becker, 2016). (د) يمكن التوصل من خلالها إلى معلومات لا يمكن الوصول إليها عبر أساليب التقويم التقليدية (Jonsson & Svingby, 2007). كما أن مصفوفة التقويم اللفظي توضّح للطلبة توقّعات المعلم فيما يتعلّق بمعايير الأداء الجيد؛ حيثُ إنّ تعزيز وعي الطلبة بأهداف التعلم؛ يُسهم في أدائهم للمهام بنجاح (Panadero & Jonsson, 2013). وفي الكتابة، يمكن القول بأنّ معرفة الطلبة بمواصفات الكتابة الجيّدة التي تحدّدها معايير التقويم؛ قد تنعكس بشكل إيجابي على أدائهم الكتابي (Becker, 2016). كما أن من أهم الأهداف التي تحققها مصفوفة التقويم اللفظي مساعدة الطلبة على تطوير مهارات التنظيم الذاتي في أثناء الكتابة، إضافةً إلى أنها توجّه الطلبة من خلال تحديد نقاط القوة والضعف في النص بطريقة تفصيلية دقيقة، وتقوم بتوفير مؤشرات؛ لمساعدة الطلبة على تحسين العمل؛ إذ تحدّد بدقة المشكلات الواردة في النص، وتوفّر معلومات مهمة للطلبة لاستخدامها في التعديل والمراجعة (Saddler & Andrade, 2004).

ولتطوير مصفوفة التقويم؛ يجب أن يحدّد المعلمون مستوى الأداء الراهن للطلبة في الصف العام، وحاجاتهم التدريسية المبنية على الأداء الحالي، فيطلب المعلمون من الطلبة الكتابة عن موضوع ما، ويصحّحون أوراقهم بناءً على معايير محددة، ثم يقومون بتطوير مصفوفة مبنية على المجالات الأكثر احتياجًا للتعلم في المرحلة المقبلة، وتحديد الأداء المتوقع، وتقويم أدائهم مستقبلًا بعد منحهم الفرص المناسبة للكتابة، والتدريس الدقيق المنتظم، وحصر الطلبة الذين هم بحاجة ماسة إلى التدخّل فيما بعد. وتكمن المشكلة الرئيسة عند تطوير مصفوفة التقويم في الجهد الذي يبذله المعلمون،

ومدى درايتهم وامتلاكهم للمهارات المناسبة. وفي هذه الدراسة يأمل الباحثان تطوير مصفوفة أداء تشمل المهارات الأساسية للتعبير الكتابي بناءً على أداء الطلبة في الصفوف العامة؛ كي تكون أداة مقترحة تساعد على التَّعرُّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي الذين لم تقدّم إليهم الخدمات كما يجب؛ بسبب التحدّيات التي تواجه تدريس مهارات التعبير الكتابي واستراتيجياته.

الدراسات السابقة

تم اختيار الدراسات السابقة وفقًا لارتباطها بموضوع الدراسة، وقد تناولت تلك الدراسات موضوع التعبير الكتابي بطرق متباينة، وسيتم استعراضها بحسب تسلسلها الزمني. بدايةً، أجرى العجمي (٢٠٠٦) دراسة وصفية هدفت إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم في عينة مقدارها (٢٠٠) من طلبة التعليم العام، و(٥٠) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي، وبنى الباحث اختبارًا تحصيليًّا لتحقيق أهداف الدراسة، وقد توصّلت الدراسة إلى أن أبرز الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف العام تمثّلت في: ضعف تنظيم المقدمة والخاتمة، وعدم وضوح الفقرات، والضعف في اختيار المفردات المناسبة. كما أن هناك تشابهًا في نوع الأخطاء بين طلبة الصف العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إلا أنّ الاختلاف كان في درجة تلك الأخطاء؛ حيث ظهرت بشكل أكبر وأكثر شدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ولأهمية عمليات الكتابة التي يتم من خلالها إنتاج النصوص المكتوبة؛ أجرى غارسيا وفيدالغو García and Fidalgo (٢٠٠٨) دراسة وصفية هدفت إلى المقارنة بين الاختلافات في عمليات الكتابة، وتقويم الاختلافات في الإنتاج الكتابي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وطلبة الصف العام في عينة مقدارها (٨١) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و(٨٠) من طلبة الصف العام في الصف السادس الابتدائي، وقد استخدم الباحثان مقياسًا واستبيانًا لتحقيق أهداف الدراسة، وأشارت النتائج إلى ظهور مستوى متدنٍ من التخطيط للكتابة، والتفكير في المحتوى، وكتابة الخطوط العريضة لدى طلبة الصف العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم على حدٍّ سواء، بينما يخصّص طلبة الصف العام وقتًا كافيًا لعملية المراجعة، ويجرون تعديلات على نصوصهم أكثر

من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذي انعكس على جودة تلك النصوص؛ حيث إن طلبة الصف العام يميلون إلى كتابة نصوص أعلى جودةً، وأكثر تماسكًا، وذات تراكيب مترابطة.

ولكون النصوص السردية من أكثر أنواع النصوص التي يتعامل معها الطلبة منذ الصفوف المبكرة؛ فقد أجرى جيجين Cecen (٢٠١١) دراسة وصفية هدفت إلى تقويم تناسق النصوص السردية التي يكتبها طلبة الصف السابع الابتدائي، وبلغت عينة الدراسة (٣٤) طالبًا عن طريق تحليل كتابة الطلبة، وتوصّلت الدراسة إلى أن النصوص السردية التي يكتبها الطلبة تتسم بضعف الارتباط، والتناقض بين المعلومات الواردة في النص، إضافة إلى التسلسل غير المنطقي بين الأفكار، مع غياب الفكرة الرئيسة في النص.

وفي سياق مشابه للدراسة الحالية، أجرت الناصر (٢٠١٥) دراسة وصفية هدفت إلى تقويم مهارات الكتابة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، على عينة مقدارها (٩٠) طالبة، عن طريق استخدام اختبار مهارات الكتابة. وأظهرت النتائج أن مهارة الربط بين الجمل والفقرات من أكثر المهارات إتقانًا لدى الطالبات، بينما ظهرت مهارة اختيار الكلمات والجمل المعبرة عن الفكرة بمستوى متوسط. وفي المقابل، كانت كتابة الفكرة الرئيسة، واستخدام علامات الترقيم؛ من أقل المهارات إتقانًا لديهن.

وفي سياق مختلف، أجرت بدودة (٢٠١٥) دراسة نوعية لتقصّي تأثير اللهجة العامية على التعبير الكتابي لعينة مقدارها (١٦٥) طالبًا وطالبة في الصف الخامس الابتدائي، عن طريق الملاحظة وتحليل كتابة الطلبة، وأظهرت النتائج أن ٤٢,٤٢% من الطلبة – أي ما يعادل (٧٠) طالبًا وطالبة– يستخدمون الكلمات العامية في كتاباتهم، وتعدّ هذه النسبة مرتفعة، كما أنهم يُظهرون قدرة منخفضة على التعبير عن المعنى بالمفردات الملائمة.

وللأهمية البالغة لمهارات التنظيم الذاتي في ضبط عمليات الكتابة وتنظيمها لدى الطلبة؛ أجرى سليمون وآخرون (٢٠١٦) دراسة وصفية، هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وطلبة الصف العام في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم في أثناء أداء مهارة التعبير الكتابي، على عينة مقدارها (٨٨) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و(٧٦) من طلبة الصف العام في الصف السادس الابتدائي، باستخدام مقياس التنظيم الذاتي للتعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن

أن طلبة الصف العام يظهرون مستوى جيدًا من القدرة على تنظيم الذات، الذي انعكس بشكل إيجابي على القدرة التعبيرية لديهم، بينما أبان الطلبة ذوو صعوبات التعلم عن مستوى منخفض من التنظيم الذاتي للتعلم، الذي أدى إلى انخفاض القدرة على إنشاء نصوص تعبيرية جيدة.

ولتقويم مدى امتلاك الطلبة لمهارات إنتاج النصوص الإخبارية، أجرى بو حملة (٢٠١٨) دراسة وصفية على عينة مقدارها (٤٧١) طالبًا في الصف الخامس الابتدائي، وأجرى الباحثان اختبارًا لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصّلت الدراسة إلى أن ١٥% من عينة الدراسة تمكّنوا من ترتيب الأفكار وتنظيمها والربط بينها، كما أن لديهم كفاءة جيدة في الاختيار السليم للأفكار وعرضها بشكل منسجم ومترابط؛ غير أن ٧١% من أفراد العينة أظهروا كفاءة منخفضة في إنتاج نص إخباري منسجم ومترابط.

وفي المقابل، توسّعت دراسة عقون (٢٠١٨) الوصفية لتشمل آراء المعلمين حول مهارات التعبير الكتابي التي يمتلكها طلبة الصف الأول المتوسط، حيثُ اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) معلمًا ومعلمة، وقد أُستخدمت استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن ٦٣% من عينة الدراسة أكّدوا أن الطلبة غالبًا ما يحرصون على تصميم الموضوع تصميمًا جيدًا ومستوفيًا للعناصر الأساسية للنصوص (المقدمة، والمحتوى، والخاتمة).

وأخيرًا، أجرى كولا وتيكول Kula and Tekkol (٢٠١٩) دراسة نوعية هدفت إلى تحديد مستوى الطلبة في كتابة النصوص السردية، ومعرفة مدى امتثالهم لمعايير التعبير الجيد، واشتملت عينة الدراسة على (٢٣) طالبًا في الصف الرابع الابتدائي، وقد حلل الباحثان كتابة الطلبة بناءً على نموذج تقويم النصوص السردية الذي أعدّاه، وأظهرت النتائج أن الطلبة يكتبون جملًا مترابطة وذات معنى، كما يستخدمون الكلمات في السياق الملائم لها، بالإضافة إلى أن النصوص التي يكتبونها تمتاز بالترتيب المنطقي. وفي المقابل، كانت أبرز الأخطاء في عدم استخدام علامات الترقيم بالشكل الصحيح.

التعليق على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة هدفًا مشتركًا، وهو استقصاء مستويات الطلبة في التعبير الكتابي والمهارات المتعلّقة به على اختلاف بيئاتها، وتباين منهجياتها، وتعدّد أدواتها، واختلاف عيناتها

وأهدافها. وقد اتفقت بعض الدراسات على وجود صعوبة في اختيار الألفاظ الملائمة للسياق التعبيري وتوظيفها (بدودة، ٢٠١٥؛ العجمي، ٢٠٠٦)، بالإضافة إلى استخدام الطلبة لمفردات اللهجة العامية في كتاباتهم (بدودة، ٢٠١٥)، كما ظهر بوضوح وجود فروق في مستوى التعبير الكتابي والمهارات المتعلّقة به بين طلبة الصف العام وذوي صعوبات التعلم (سليمون وآخرون، ٢٠١٦؛ العجمي، ٢٠٠٦؛ García & Fidalgo, 2008)؛ وهنا تظهر أهمية العمل على تطوير مستويات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي، وسيتحقق ذلك من خلال تحديد مستوى مهاراتهم والتعرف إلى جوانب القصور في أدائهم أولًا، ومن ثم تحديد احتياجاتهم التدريسية، وإجراء التدخلات اللازمة. ومن جانبٍ آخر، أشارت دراسة كولا وتيكول Kula and Tekkol (٢٠١٩) إلى مستوى جيد لدى الطلبة في العديد من مهارات التعبير الكتابي، وتتفق في ذلك مع دراسة عقون (٢٠١٨)، التي تؤكّد امتلاك الطلبة للمهارات الجيدة في الكتابة. بينما أظهرت بعض الدراسات ضعف قدرة الطلبة على استخدام علامات الترقيم بالشكل الصحيح (الناصر، ٢٠١٥؛ Kula & Tekkol, 2019) وتتفق دراسة الناصر (٢٠١٥) في العديد من الجوانب مع الدراسة الحالية؛ لكنها تختلف في اقتصارها على الطالبات الإناث، في حين أن الدراسة الحالية شملت الطلبة الإناث والذكور، كما أنها اختلفت عن الدراسة الحالية في الأداة المستخدمة. وبالنظر إلى الدراسات التي تم التوصل إليها، يتبين وجود انخفاض نسبي – في حدود علم الباحثين – في عدد الدراسات المحلية التي حاولت وصف مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية للكشف عن مستويات الطلبة واشتقاق مؤشرات صعوبات التعبير الكتابي في ضوئها.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ إذ إنه الأكثر ملاءمة لوصف آراء المعلمين حول مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة، من خلال مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف تلك الآراء، اعتمادًا على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها بشكل دقيق؛ لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن موضوع البحث (الدليمي، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي لغتي في الصف السادس الابتدائي بمدارس منطقة مكة المكرمة، الذين يُقدّر عددهم بـ(١٨١٤) معلمًا ومعلمة، في حين بلغت عينة الدراسة (١٦٩) معلمًا ومعلمة، بواقع (٨٢) معلمًا و(٨٧) معلمة، أُختيروا بالطريقة العشوائية. ويوضح الجدول (١) وصفًا تفصيليًّا لعينة الدراسة وفقًا لمتغيّراتها المستقلة.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيّرات الدراسة

التصنيف		العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٣٢	٧٨,١
	دراسات عليا	٣٧	٢١,٩
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٢٦	١٥,٤
	٦ سنوات إلى ١٠	٣٦	٢١,٣
	١١ سنة فأكثر	١٠٧	٦٣,٣
الجنس	ذكر	٨٢	٤٨,٥
	أنثى	٨٧	٥١,٥

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة صُمّمت استبانة مكوّنة من (٢٩) فقرة، مُوزّعة في بعدين، وهما: مهارات بناء النصوص (١٧) فقرة، واستراتيجيات الكتابة (١٢) فقرة. كما تتضمّن المتغيّرات المستقلة الخاصة بالدراسة، وهي: عدد سنوات الخبرة، والجنس، والمؤهل الأكاديمي، وقد نُشرت إلكترونيًّا بين عينة الدراسة.

الصدق والثبات

أولًا، الصدق الظاهري. تم التحقّق من الصدق الظاهري للأداة بتحكيمها من قِبل (٣) من الخبراء؛ وبناءً على الملاحظات التي تم الحصول عليها من المحكّمين أُعيدت صياغة بعض الفقرات وتم إعادة ترتيبها.

ثانيًا، صدق الاتساق الداخلي. يُقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس؛ ولذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون. وتُشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط – كما هو موضح في الجدول (٢)– إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $Sig = ٠.٠5$، بين درجات كل فقرة والدرجة النهائية للبُعد الذي تنتمي إليه، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، ويشير هذا إلى قوة الاستبانة في توضيح رأي المعلمين حول الاستبانة، وتأثير كل عبارة في ذلك الرأي.

الجـــــــدول (٢)

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

مهـــارات بنـــاء النصـــوص				استـــراتيجيـــات الكتـــابـــة			
رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور	رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور	رقم الفقرة	الارتباط مع الاستبانة	مع المحور
١	.767**	.764**	١٠	.903**	.908**	١٨	.759**	.782**
٢	.522**	.572**	١١	.851**	.852**	١٩	.876**	.897**
٣	.657**	.675**	١٢	.761**	.497*	٢٠	.528**	.596**
٤	.744**	.753**	١٣	.793**	.764**	٢١	.872**	.903**
٥	.753**	.732**	١٤	.767**	.783**	٢٢	.899**	.901**
٦	.689**	.646**	١٥	.782**	.790**	٢٣	.823**	.811**
٧	.661**	.738**	١٦	.814**	.846**	٢٤	.638**	.741**
٨	.794**	.769**	١٧	.797**	.855**	٢٥	.812**	.882**
٩	.827**	.860**				٢٦	.919**	.933**
						٢٧	.810**	.868**
						٢٨	.922**	.921**
						٢٩	.850**	.819**

**** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).**

*** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

ثالثًا، معاملات ثبات أداة الدراسة. يتصف المقياس بالثبات (Reliability) إذا كان يعطي النتائج نفسها عند قياس الشيء نفسه مرات متتالية، وقد استخدم الباحثان أسلوب ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، ومن خلال الجدول (٣)؛ يتبيّن أن قيمة معامل الثبات تشير إلى وجود ثبات عالٍ جدًا على مستوى الاستبانة، حيث بلغت (٠,٩٦٩)، وعلى مستوى الأبعاد كذلك.

الجـــدول (٣)

معاملات ثبات أداة الدراسة

البُعـــــد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
مهارات بناء النصوص	١٧	٠,٩٣٥
استراتيجيات الكتابة	١٢	٠,٩٦٠
الثبات العام لأداة الدراسة	**٢٩**	**٠,٩٦٩**

المحـك المعتمـد فـي الـدراسـة

استخدم الباحثان لتصحيح الردود على الاستبانة مقياس ليكرت الرباعي، حيثُ: موافق بشدة=٤، وموافق=٣، ولا أوافق=٢، ولا أوافق بشدة=١. ولتحديد محك الحكم على النتائج تم حساب المدى بين درجات المقياس (١-٤) = ٣، ومن ثمّ تمت قسمته على أكبر قيمة للمقياس؛ للحصول على الخلية (٣÷٤ = ٠,٧٥)، وتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ ليكون محك الدراسة كما هو موضح في الجدول (٤).

الجـــدول (٤)

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية		درجة التوافر
من	إلى	
١	١,٧٥	منخفض جدا
١,٧٦	٢,٥٠	منخفض
٢,٥١	٣,٢٥	مرتفع
٣,٢٦	٤	مرتفع جداً

التحقّق من اعتدالية التوزيع

قبل الشروع في استخدام الاختبارات الإحصائية تحقّق الباحثان من توافر أهم شرط من شروط استخدام الاختبارات المعلمية، وهو شرط التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار كولمجروف سميرونوف، كما هو موضح في الجدول (٥)، ويُشير مستوى الدلالة للاختبار – وهو أقل من (٠,٠٥)– إلى عدم اعتدالية التوزيع.

الجـــــدول (٥)

نتائج اختبار كولمجروف- سميرونوف للتوزيع الطبيعي

البعـــــــد	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات بناء النصوص	.074	169	.023
استراتيجيات الكتابة	.088	169	.003
كلي	.068	169	.042

ملاحظة: فرض العدم: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

إجـــراءات الـــدراســـة

١- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين، وتعديلها بناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم؛ ومن ثمّ إخراجها في صورتها النهائية.

٢- نشر الاستبانة بين عينة الدراسة وجمع الاستجابات، حيث تمكّن الباحثان من جمع (١٦٩) استجابة.

٣- تحليل البيانات إحصائيًّا، واستخراج نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها.

٤- فرز مهارات بناء النصوص واستراتيجيات الكتابة ذات المتوسطات المرتفعة (٣,٠٠) فأكثر.

٥- اشتقاق معايير مقترحة؛ للتعرّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي بناءً على المهارات ذات المتوسطات المرتفعة التي تم فرزها.

٦- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية

١- الإحصاء الوصفي، من خلال إيجاد النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٢- الإحصاء الاستدلالي، باستخدام اختبار كولمجروف- سميرنوف لاختبار اعتدالية التوزيع، واختبار كروسكال واليس، واختبار مان وتني، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.

نتائج الدراسة

قِيست الاستجابات باستخدام متوسط الدرجات المحصّلة من استبانة آراء المعلمين، حول مستوى مهارات التعبير الكتابي التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي، وبالنظر للجدول (٦) كان المتوسط الحسابي للنتيجة الإجمالية لاستبانة مهارات التعبير الكتابي (3.059) عند مستوى مرتفع، وبانحراف معياري (0.586)؛ مما يشير إلى أن عينة الدراسة لديهم مستوى موافقة مرتفعة حول الاستبانة. كما كشفت النتائج عن أن المتوسط الحسابي لبُعدي الاستبانة جاء عند مستوى تأييد مرتفع (3.059)، وبانحراف معياري (0.583)، (0.643)على الترتيب.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول استبانة مهارات التعبير الكتابي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
مهارات بناء النصوص	3.059	0.583	١	مرتفع
استراتيجيات الكتابة	3.059	0.643	٢	مرتفع
الاستبانة	3.059	0.586		مرتفع

السؤال الأول: ما مهارات بناء النصوص التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي، كما يراها معلمو اللغة العربية في منطقة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب متوسط درجة الاستجابات حول مهارات بناء النصوص من وجهة نظر العينة من الأكثر توافرًا إلى الأقل توافرًا، كما هو موضح في الجدول (٧)، وقد تراوحت المتوسطات بين (٣,٢٧٨-2.704)، وكانت أكثر فقرة تأييدًا من العينة هي الفقرة الخامسة: "المقارنة

بين موضوعين (كمدينتين أو مهنتين)، من خلال الكتابة" بمتوسط يبلغ (3.278)، ويشير إلى مستوى موافقة مرتفع جدًّا بالنسبة لهذه الفقرة. وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة الثالثة عشرة "كتابة جمل تامة وسليمة"، بمتوسط يبلغ (3.278)، ويُشير إلى مستوى موافقة مرتفع جدًّا بالنسبة لهذه الفقرة أيضًا، أما الفقرة الأقل تأييدًا من العينة فالفقرة الثالثة: "كتابة النصوص الإعلامية أو التفسيرية، كالتقويم، أو النقد لتجارب أو سير شخصية، أو التحليل لشخصيات أو شركات"، بمتوسط يبلغ (2.704).

الجـــــدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة

حول مهارات التعبير الكتابي (مهارات بناء النصوص) التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي

الرقم	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	كتابة النصوص السردية (كالتي تحتوي على وصف مدينة، أو رواية قصة، أو كتابة مذكرات، أو حكاية خيالية).	3.136	0.755	5	مرتفع
٢	كتابة نصوص الآراء (كالدفاع عن أمر ما، أو الإقناع بسلعة أو اتجاه، أو التوصيات).	2.888	0.767	14	مرتفع
٣	كتابة النصوص الإعلامية أو التفسيرية (كالتقويم، أو النقد لتجارب أو سير شخصية، أو التحليل لشخصيات أو شركات).	2.704	0.877	17	مرتفع
٤	كتابة نصوص بها ربط لمجموعة من الأسباب بنتائج محددة.	2.876	0.734	16	مرتفع
٥	المقارنة بين موضوعين (كمدينتين أو مهنتين) من خلال الكتابة.	3.278	0.654	1	مرتفع جدًا
٦	كتابة الفكرة الرئيسة بوضوح.	3.260	0.692	3	مرتفع جدًا
٧	كتابة وصف عام للموضوع ثم التوسع بكتابته.	3.006	0.820	13	مرتفع
٨	الاستمرار في الكتابة في صلب الموضوع.	3.006	0.703	12	مرتفع
٩	كتابة محتوى متماسك ومترابط.	3.041	0.826	10	مرتفع
١٠	ترتيب الأفكار وعرضها بتسلسل منطقي.	3.101	0.850	8	مرتفع
١١	اختيار المفردات وتوظيفها بشكل ملائم للموضوع.	3.118	0.793	6	مرتفع
١٢	كتابة نصوص خالية من مفردات اللهجة العامية.	2.888	0.929	15	مرتفع
١٣	كتابة جمل تامة وسليمة.	3.278	0.672	2	مرتفع
١٤	إنشاء جمل مترابطة ومتماسكة.	3.213	0.741	4	مرتفع
١٥	استخدام علامات الترقيم بطريقة مناسبة (الفواصل والنقاط).	3.036	0.925	11	مرتفع
١٦	صياغة نصوص منطقية وذات معنى.	3.077	0.802	9	مرتفع
١٧	كتابة خاتمة مرتبطة بالموضوع.	3.101	0.821	7	مرتفع

السؤال الثاني: ما استراتيجيات الكتابة التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي كما يراها معلمو اللغة العربية في منطقة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب متوسط درجة الاستجابات حول استراتيجيات الكتابة من وجهة نظر العينة من الأكثر توافرًا إلى الأقل توافرًا، كما هو موضح في الجدول (٨)، وقد تراوحت المتوسطات بين (٣,٢١٩–2.888)، حيث كانت أكثر فقرة تأييدًا من العينة هي الفقرة الأولى: "التخطيط المسبق للكتابة (كاختيار الموضوع ومناسبته)"، بمتوسط يبلغ (3.219)، ويُشير إلى مستوى موافقة مرتفع جدًّا بالنسبة لهذه الفقرة، وفي المرتبة الثانية الفقرة الثالثة: "العصف الذهني للأفكار"، بمتوسط يبلغ (3.142)، ويُشير إلى مستوى موافقة مرتفع جدًّا بالنسبة لهذه الفقرة أيضًا. أما الفقرة الأقل تأييدًا من العينة فالفقرة السابعة: "استخدام المنظّمات البصرية للتخطيط (كالخرائط الذهنية، ومخطط القصة، والرسوم التنظيمية)"، بمتوسط يبلغ (2.888).

الجـــــدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة

حول مهارات التعبير الكتابي (استراتيجيات الكتابة) التي يمتلكها طلبة الصف السادس الابتدائي

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	التخطيط المسبق للكتابة (كاختيار الموضوع ومناسبته).	3.219	0.702	1	مرتفع
2	البحث والتقصي عن الموضوع قبل الكتابة.	3.118	0.822	4	مرتفع
3	العصف الذهني للأفكار.	3.142	0.684	2	مرتفع
4	فرز الأفكار وتنظيمها.	3.059	0.730	6	مرتفع
5	استخلاص الملاحظات وتنظيمها من أجل البدء بالكتابة.	3.053	0.718	7	مرتفع
6	كتابة الخطوط العريضة قبل كتابة النص.	3.012	0.764	9	مرتفع
7	استخدام المنظمات البصرية للتخطيط (كالخرائط الذهنية، ومخطط القصة، والرسوم التنظيمية).	2.888	0.848	12	مرتفع
8	كتابة المسودة أو النسخة الأولية اعتمادًا على الخطوط العريضة التي تم تحديدها.	2.964	0.794	11	مرتفع
9	قراءة النص وإجراء تعديلات جوهرية عند الحاجة.	3.006	0.827	10	مرتفع
10	المراجعة للتفاصيل البسيطة كالقواعد، والإملاء، وعلامات الترقيم.	3.136	0.823	3	مرتفع
11	تطوير جودة الكتابة من حيث انسياب الجمل، وإضافة مفردات أكثر جاذبية.	3.018	0.862	8	مرتفع
12	نشر العمل في مصادر مختلفة؛ لإتاحة الفرصة لقراءته من قِبل الأقران أو المعلم وغيرهم.	3.095	0.861	5	مرتفع

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس، تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس- دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجات الحرية، وتم استخدام اختبار (مان ويتني)، ينظر الجدول (٩).

الجـــــدول (٩)

نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب

لـتقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس، تبعًا لمتغيّر المؤهل الأكاديمي

	المؤهل الأكاديمي	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
مهارات بناء النصوص	بكالوريوس	132	84.65	3.058	0.566	2396.00	0.861
	دراسات عليا	37	86.24	3.064	0.646		
استراتيجيات الكتابة	بكالوريوس	132	83.86	3.040	0.653	2291.00	0.565
	دراسات عليا	37	89.08	3.126	0.611		
كلي	بكالوريوس	132	84.21	3.051	0.582	2337.50	0.691
	دراسات عليا	37	87.82	3.089	0.607		

أولاً، كلـــــــي

بالنظر للجدول (٩) يتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس تعود لمتغير المؤهل الأكاديمي، أي يظهر أن المؤهل الأكاديمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس.

ثانيًا، مهـــارات بنـــاء النصـــوص

بالنظر للجدول (٩)؛ يتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لمهارات بناء النصوص لدى طلبة الصف السادس تعود لمتغير المؤهل الأكاديمي، أي يظهر أن المؤهل الأكاديمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس.

ثالثًا، استراتيجيات الكتابة

بالنظر للجدول (٩)؛ يتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لاستراتيجيات الكتابة لدى طلبة الصف السادس تعود لمتغير المؤهل الأكاديمي، أي يظهر أن المؤهل الأكاديمي لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس، تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، و٦ – ١٠ سنوات، و ١١ فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ومتوسطات الرتب، وتم استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis، ينظر الجدول (10).

الجـــــدول (١٠)

نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات رتب تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس بسبب متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Kruskal-Wallis	مستوى الدلالة
مهارات بناء النصوص	٥ سنوات فأقل	26	62.90	2.796	0.599	7.374	0.025
	٦–١٠ سنوات	36	81.63	3.013	0.564		
	١١ سنة فأكثر	107	91.50	3.139	0.570		
استراتيجيات الكتابة	٥ سنوات فأقل	26	60.52	2.731	0.641	11.954	0.003
	٦–١٠ سنوات	36	74.97	2.938	0.614		
	١١ سنة فأكثر	107	94.32	3.180	0.622		
كلي	٥ سنوات فأقل	26	61.27	2.769	0.582	9.559	0.008
	٦–١٠ سنوات	36	78.56	2.982	0.548		
	١١ سنة فأكثر	107	92.93	3.156	0.577		

أولًا، كلـــــي

بالنظر للجدول (١٠)؛ يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس تعود لمتغيّر سنوات الخبرة. وقد أُستخدم اختبار كروسكال واليس؛ لتحديد مصدر الفرق وفئة الخبرة التي تختلف اختلافًا كبيرًا عن الفئات الأخرى. وأظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (٥ سنوات فأقل) (٦١,٢٧)؛ كان أقل بكثير من فئة (١١ سنة فأكثر) (92.93).

ثانيًا، مهـــارات بنـــاء النصـــوص

بالنظر للجدول (١٠)؛ يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لمهارات بناء النصوص لدى طلبة الصف السادس تعود لمتغيّر سنوات الخبرة. وقد أُستخدم اختبار كروسكال واليس؛ لتحديد مصدر الفرق وفئة الخبرة التي تختلف اختلافًا كبيرًا عن الفئات الأخرى. وأظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (٥ سنوات فأقل) (٦٢,٩)؛ كان أقل بكثير من فئة (١١ سنة فأكثر) (٩١,٥).

ثالثًا، اســـتراتيجـــيات الكـــتابـــة

بالنظر للجدول (١٠)؛ يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لاستراتيجيات الكتابة لدى طلبة الصف السادس تعود لمتغير سنوات الخبرة، وقد أُستخدم اختبار كروسكال واليس؛ لتحديد مصدر الفرق وفئة الخبرة التي تختلف اختلافًا كبيرًا عن الفئات الأخرى. وأظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (٥ سنوات فأقل) (٦٠,٥٢)؛ كان أقل بكثير من فئة (١١ سنة فأكثر) (٩٤,٣٢).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس، تبعًا لمتغير تبعًا لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجات الحرية وتم استخدام اختبار (مان ويتني) انظر الجدول (١١).

الجـــــــدول (١١)

نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب

لتقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس بسبب متغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
مهارات بناء النصوص	ذكر	82	84.78	3.037	0.664	3549.0	.9550
	أنثى	87	85.21	3.080	0.497		
استراتيجيات الكتابة	ذكر	82	88.32	3.085	0.670	3295.0	.3910
	أنثى	87	81.87	3.034	0.620		
كلي	ذكر	82	86.16	3.057	0.646	3471.5	.7640
	أنثى	87	83.90	3.061	0.527		

أولًا، كلـــــي

بالنظر للجدول (١١)؛ يتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس تعود لمتغير الجنس، أي أن الجنس لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس.

ثانيًا، مهـــارات بنـــاء النصـــوص

بالنظر للجدول (١١)؛ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس (مهارات بناء النصوص) تعود لمتغير الجنس، أي أن الجنس لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لمهارات بناء النصوص لدى طلبة الصف السادس.

ثالثًا، اســـــتراتيجـــيات الكـــــتابـــة

بالنظر للجدول (١١)؛ يتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس (استراتيجيات الكتابة) تعود لمتغيّر الجنس، أي أن الجنس لا يحدث اختلافًا في تقدير المعلمين لاستراتيجيات الكتابة لدى طلبة الصف السادس.

السؤال السادس: ما إمكانية اشتقاق معايير للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي بناء على آراء معلمي اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فرز الفقرات ذات المتوسطات من (٣,٠٠) فأكثر، ووُضعت كمعايير للتعبير الكتابي، ويظهر الجدول (١٢) قائمة بمعايير مقترحة؛ للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي.

الجـــــــدول (١٢)

معايير مقترحة للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي

	مهـــارات بنـــاء النصـــوص	اســـتراتيجيـــات الكتـــابـــة
١	قادر على المقارنة بين موضوعين أو مجالين من خلال الكتابة.	قادر على التخطيط المسبق للكتابة.
٢	يستطيع كتابة جمل تامة وسليمة.	يستطيع توليد الأفكار عن موضوع ما.
٣	يكتب الفكرة الرئيسة بوضوح.	يستطيع مراجعة التفاصيل البسيطة كالقواعد، والإملاء، وعلامات الترقيم.
٤	يستطيع إنشاء جمل مترابطة ومتماسكة.	قادر على البحث والتقصي عن الموضوع قبل الكتابة.
٥	يكتب نصوصًا سردية تحتوي على العناصر اللازمة.	يستطيع نشر العمل بعد الانتهاء من كتابته.
٦	قادر على اختيار المفردات الملائمة للموضوع وتوظيفها.	يستطيع فرز الأفكار وتنظيمها.
٧	يستطيع كتابة خاتمة مرتبطة بالموضوع.	قادر على استخلاص الملاحظات وتنظيمها من أجل البدء بالكتابة.
٨	قادر على ترتيب الأفكار وعرضها بتسلسل منطقي.	يستطيع كتابة الخطوط العريضة قبل كتابة النص.
٩	يستطيع صياغة نصوص منطقية وذات معنى.	قادر على إجراء تعديلات جوهرية؛ لتطوير مستوى النص.
١٠	قادر على كتابة محتوى متماسك ومترابط.	يستطيع تطوير جودة الكتابة من حيث انسياب الجمل، وإضافة مفردات أكثر جاذبية.
١١	يستطيع الاستمرار في الكتابة في صلب الموضوع.	
١٢	قادر على كتابة وصف عام للموضوع ثم التوسع بكتابته.	

ملاحظة: في حال فشل الطالب في الصف السادس الابتدائي في تحقيق معيارين أو أكثر في أي قسم، بعد تقديم التعليم المناسب؛ فيعدّ تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على مستوى طلبة الصف السادس الابتدائي في مهارات التعبير الكتابي كما يراها معلمو اللغة العربية، كما سعت إلى اشتقاق معايير لبناء مصفوفة تقويم؛ للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعلم في التعبير الكتابي بمنطقة مكة المكرمة.

أولًا. مهارات بناء النصوص

أظهرت النتائج أن طلبة الصف السادس الابتدائي يفتقرون إلى بعض المهارات، كإتقان كتابة النصوص الإعلامية أو التفسيرية ونصوص الآراء، وقد يُفَسّر الضعف في كتابة هذا النوع من النصوص؛ لكونها تنطوي على درجة متقدمة من التعقيد والصعوبة، إذ تتطلّب إتقان مهارة التحليل والتفسير والمقارنة، وعرض الآراء المعتمدة على الحجج المعقولة والحقائق الواضحة، وهذه المهارات ذات مستوى مرتفع قد يصعب على طلبة المرحلة الابتدائية إتقانها، ما لم يُقدّم إليهم التدريس المناسب والفاعل، بما فيه من إتاحة الفرصة للممارسة بالشكل الكافي. كما أن مهارة كتابة علامات الترقيم بالشكل السليم كانت أقل امتلاكًا من العديد من المهارات، وهذا ما يؤكّده كولا وتيكول Kula and Tekkol (٢٠١٩)، والناصر (٢٠١٥)، وربما لعدم إدراك الطلبة لوظائف علامات الترقيم وأهميتها في الكتابة دور مؤثر في قلة استخدامهم لها أو استخدامها بطريقة غير مناسبة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة بدودة (٢٠١٥) في استخدام الطلبة للمفردات العامية في نصوصهم، وهذه النتيجة ليست مستغربة؛ إذ يبدأ الطلبة بتعلم اللغة العربية الفصحى في وقت متأخر بعد تقدمهم في إتقان اللهجة العامية، وتكوّن مفاهيمهم بمفرداتها وأساليبها (عبد الخالق، ٢٠١١). ويظهر تأثير ذلك في ضآلة المفردات الفصيحة مقابل غزارة المفردات العامية لدى الطلبة، مما يدفعهم إلى إقحام العامية في النصوص التي يكتبونها لكي يستطيعوا التعبير عن أفكارهم بالمفردات المألوفة لديهم.

وفي المقابل، أظهرت الدراسة وجود العديد من المهارات التي يتقنها الطلبة، كالقدرة على المقارنة بين موضوعين من خلال الكتابة، حيثُ تعد مهارة المقارنة من أكثر الخبرات التعليمية التي يتعرّض إليها طلبة المرحلة الابتدائية في العديد من المقررات الدراسية، ويمكن أن يدعم ذلك إتقانهم لأدائها في النصوص الكتابية. إضافةً إلى أن مهارتي "كتابة جمل تامة وسليمة"، و"إنشاء جمل

مترابطة ومتماسكة"؛ جاءت بمتوسط مرتفع، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى امتلاك طلبة الصف السادس لمستوى معقول من النضج اللغوي، الذي يُمكّنهم من استخدام مهارات اللغة الأساسية بشكل مقبول. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كولا وتيكول Kula and Tekkol (٢٠١٩)، والناصر (٢٠١٥)، التي توصّلت إلى أن الطلبة في الصفوف الابتدائية العليا ينشؤون جملًا مترابطة وذات معنى. كما تلقى مهارة كتابة الفكرة الرئيسة في النص – كونها مهارة أساسية– اهتمامًا بالغًا من قِبل المعلمين، حيثُ يتم التركيز على إتقان الطلبة لها؛ مما يدفعهم إلى تدريبهم المستمر عليها، وقد يفسّر هذا ارتفاع درجة توافرها. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه جيجين Cecen (٢٠١١) والناصر (٢٠١٥)، الذين أشاروا إلى أن النصوص التي يكتبها الطلبة تفتقر إلى وجود الفكرة الرئيسة؛ وقد يعود ذلك لاختلاف العينات وبيئات الدراسات عن الدراسة الحالية. ويمكن تفسير ارتفاع درجة مهارة كتابة النصوص السردية، بأن تلك النصوص من أكثر أنواع النصوص التعبيرية توافرًا في المناهج الدراسية، ويتعرّض الطلبة لها منذ الصفوف المبكرة، وهذا ما يذهب إليه سبينسر Spencer (2015)، الذي ذكر أن حوالي ٨٠% من النصوص التي يتعرّض إليها الطلبة في المرحلة الابتدائية هي نصوص سردية، فضلًا على أنها تمتاز بالوضوح وقلة التعقيد، بعكس النصوص الإعلامية أو التفسيرية، ونصوص الآراء التي أظهرت مستوى تأييد أقل من قِبل العينة. وتؤيد دراسة كولا وتيكول Kula and Tekkol (٢٠١٩) قدرة الطلبة على كتابة النصوص السردية بشكل جيد. كما حظيت فقرات كتابة عناصر النصوص (المقدمة، والمحتوى، والخاتمة) بتأييد ذي درجة معقولة؛ إذ تعدّ من أول وأهم العناصر التي يتعرّف إليها الطلبة عند تعلمهم للتعبير الكتابي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عقون (٢٠١٨)، التي تشير إلى توافر هذه العناصر في نصوص الطلبة.

ثانيًا، استراتيجيات الكتابة

ظهرت بعض الاستراتيجيات، مثل: "تطوير جودة الكتابة من حيث انسياب الجمل وإضافة مفردات أكثر جاذبية"، و"قراءة النص وإجراء تعديلات جوهرية عند الحاجة"، بمتوسط أقل من العديد من المهارات؛ ويؤكد هذا ما تشير إليه دراسة أبو مشرف (٢٠١٦) من قلة تركيز الطلبة على تعديل التفاصيل الجوهرية في النص، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة لا يملكون القدرة الكافية

على تشخيص المشكلات والتناقضات التي تظهر في النص ومن ثم العمل على تطويرها؛ إلا أنهم يقومون بالمراجعة السريعة لتعديل الأخطاء الظاهرة والبسيطة. ولم تحظَ مهارة "كتابة الخطوط العريضة قبل كتابة النص" بتأييد مرتفع كذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غارسيا وفيدالغو García and Fidalgo (٢٠٠٨)، التي أكّدت أن الطلبة لا يهتمون بكتابة الخطوط العريضة للموضوع قبل البدء بالكتابة، ولعل ذلك يُفَسَّر بعدم رغبة الطلبة في قضاء الكثير من الوقت في عملية التخطيط للكتابة، وقيامهم بتجهيز الأفكار ذهنيًّا، دون الاهتمام بتدوينها كخطوط عريضة مكتوبة. كما يظهر أن مهارة "استخدام المنظمات البصرية للتخطيط كالخرائط الذهنية، ومخطط القصة، والرسوم التنظيمية" من أقل المهارات امتلاكًا لدى الطلبة، وربما قلة ممارستهم لها ناتج عن قلة الوعي بأهميتها من قِبل المعلمين والطلبة على حدٍ سواء؛ ومن هنا نلفت نظر المعلمين إلى ضرورة إبداء المزيد من الاهتمام في تدريب الطلبة على المهارات التي يفتقرون إليها.

كما توصّلت الدراسة إلى أن أبرز استراتيجيات الكتابة التي يمتلكها الطلبة كانت: (أ) التخطيط المسبق للكتابة كاختيار الموضوع ومناسبته، و(ب) المراجعة للتفاصيل البسيطة كالقواعد والإملاء وعلامات الترقيم، و(ج) العصف الذهني للأفكار، و(د) البحث والتقصي عن الموضوع قبل الكتابة، و(هـ) فرز الأفكار وتنظيمها. وتختلف هذه النتائج عن دراسة غارسيا وفيدالغو García and Fidalgo (٢٠٠٨)، التي توصّلت إلى أن الطلبة يظهرون مستوى متدنيًّا من التخطيط للكتابة، وربما يفسر اختلاف بيئة الدراسة عن الدراسة الحالية وجود هذا التباين في نتائجها؛ إلا أنها تتفق مع الدراسة ذاتها في أن الطلبة يقومون بمراجعة نصوصهم، ولعل اهتمام الطلبة بالمراجعة يعود إلى أن مرحلة المراجعة هي ما يتم خلالها تعديل الأخطاء الطفيفة والواضحة التي يستطيعون ملاحظتها وتعديلها بسهولة، وتلك الأخطاء هي ما يُركّز عليها المعلمون غالبًا عند تصحيح أوراق الطلبة، لذا قد يزيد هذا الأمر من اهتمام الطلبة بمراجعة نصوصهم. وتظهر مهارة البحث والتقصي عن الموضوع قبل الكتابة بمتوسط مرتفع، وقد يعود ذلك إلى احتواء مناهج لغتي على تمارين كتابية تدعو الطلبة إلى البحث والتقصي عن الموضوع، والاستعانة بمصادر المعلومات، ثم البدء بكتابته، كما أن العديد من الطلبة يفضّلون الاعتماد على الإنترنت عند تكليفهم بكتابة نص تعبيري؛ وهذا سيدفعهم إلى البحث والاطلاع.

ثالثًا. متغـــيرات الـــدراســـة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي تعود لمتغيّر الجنس، ويمكن تبرير هذه النتيجة بأن هناك تشابهًا في البيئة التعليمية التي تنتمي إليها العينة، كما أن مستويات الطلبة الإناث والذكور متشابهة. وربما قلة المشاركين من حاملي مؤهل الدراسات العليا، مقابل ارتفاع نسبة حاملي البكالوريوس المشاركين في الدراسة؛ حال دون ظهور فروق تُعزى لمتغيّر المؤهل الأكاديمي. بينما كان هناك فروق في تقدير المعلمين لمهارات التعبير الكتابي تعود لمتغير سنوات الخبرة؛ لصالح المعلمين الذين تبلغ خبرتهم (١١ سنة فأكثر)، وقد يدلّ هذا على أثر الخبرة في توسيع إدراك المعلم للمهارات الأكاديمية، كما قد يعود ظهور الفروق إلى أن معظم أفراد العينة تبلغ سنوات خبرتهم (١١ سنة فأكثر)، مقابل مشاركة نسبة أقل ممن تبلغ سنوات خبرتهم (١٠ سنوات فأقل).

رابعًا. المعايير المشتقة للتّعرّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي

أظهر الجدول (١٢) مجموعة من المعايير في مهارات بناء النصوص، واستخدام استراتيجيات الكتابة؛ يمكن من خلالها التَّعرُّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي، ويأمل الباحثان توخي الحذر عند استخدام نتائج الدراسة وتعميمها للأسباب التالية:

١- أن أداء الطلبة في مهارات التعبير الكتابي يتأثر بمحتوى التدريس، ونوعيته، وأساليب التدريس والممارسة؛ وبالتالي فقد تختلف المؤشرات بناء على أداء المعلم من صف دراسي إلى آخر.

٢- مناسبة التعليم لاحتياجات الطلبة والفروق الفردية بينهم.

٣- الاتجاه السائد في سياسيات التعليم بالمنطقة التعليمية.

وعلى معلمي اللغة العربية ومعلمي صعوبات التعلم تعديل المعايير بناء على أداء الطلبة في الصفوف العامة، ومحتوى التدريس لمهارات التعبير الكتابي. وختامًا، يعتقد الباحثان أن المؤشرات في الجدول (١٣)؛ قد تكون مؤشرات لصعوبات التعبير الكتابي في الجانب المعرفي، ويأمل الباحثان إجراء دراسات متعددة من قِبل الباحثين؛ للتحقّق من هذه المؤشرات، أو لاستخراج مؤشرات أخرى.

الجـــدول (١٣)

المؤشرات المحتملة لصعوبات التعبير الكتابي.

	مهارات بناء النصوص	استراتيجيات الكتابة
١	الإخفاق في المقارنة بين موضوعين أو مجالين من خلال الكتابة.	الفشل في التخطيط المسبق للكتابة.
٢	الفشل في كتابة جمل تامة وسليمة.	ضعف القدرة على توليد الأفكار.
٣	الفشل في كتابة الفكرة الرئيسة بوضوح.	الفشل في مراجعة التفاصيل البسيطة كالقواعد، والإملاء، وعلامات الترقيم.
٤	نقص القدرة الواضح على إنشاء جمل مترابطة ومتماسكة.	الفشل في البحث والتقصي عن الموضوع قبل الكتابة.
٥	صعوبة كتابة النصوص السردية.	

التـــوصيـــات

بناءً على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، يقدّم الباحثان التوصيات التالية:

أولاً. التوصيات المتعلّقة بتعليم مهارات التعبير الكتابي واستراتيجياته لطلبة الصفوف العامة

١- إطْلاع الطلبة على نماذج عديدة من النصوص الجيدة.

٢- تطوير معرفة الطلبة باستراتيجيات الكتابة، والعمليات التي يتم من خلالها إنتاج النصوص المكتوبة؛ لرفع مستوى وعيهم بمتطلّبات كل عملية.

٣- تخصيص المزيد من الوقت لعمليتي التعديل والمراجعة، وتقديم معايير استرشادية تعين الطلبة على تعديل نصوصهم.

٤- إثراء المناهج الدراسية بأنواع مختلفة من النصوص التعبيرية، وعدم الاقتصار على النصوص السردية.

٥- تزويد الطلبة بمجموعة واسعة من مفردات اللغة العربية الفصحى عبر جميع المقررات الدراسية، وتفعيل دور المكتبة المدرسية.

٦- تخصيص المزيد من الوقت لممارسة التعبير الكتابي في المدرسة.

ثانياً، التوصيات المتعلّقة بالتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي

١- استخدام المعايير التي أُشتقت من أداء طلبة الصف العام؛ للتّعرّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي.

٢- إجراء المزيد من الدراسات في موضوع الدراسة على عينات أكبر، وباستخدام منهجيات وأدوات متعددة؛ للتمكّن من توسيع نطاق الدراسة والاستفادة من نتائجها.

٣- إجراء المزيد من الدراسات؛ للتوصل إلى العديد من المؤشرات الدالة على صعوبات التعبير الكتابي، وصعوبات التعلم بشكلٍ عام.

٤- إجراء دراسات تهدف إلى التحقّق من صلاحية المعايير التي أُشتقت؛ للتّعرّف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو مشرف، إلهام (٢٠١٦). *فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي*. دار خالد اللحياني.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٩). *صعوبات التعلم ودور معلمي الصف العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

بدودة، راوية (٢٠١٥). *أثر العامية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي* [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

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

البطاينة، أسامة، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد (٢٠٠٩) *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*. دار المسيرة.

بو حملة، عمر (٢٠١٨). تقويم كفاءة إنتاج نصّ كتابي في ضوء المقاربة النّصية: السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجًا. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٧* (١٤)، ٨١٧-٨٤٣. https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/394

حسين، مختار (٢٠٠٦). *تعليم التعبير الكتابي: أسسه وأنماطه وأقسامه ومراحله وأساليب تدريسه وتقويمه مع التطبيق على سلسلة تعبير وتحرير*. مكتبة العبيكان.

الحلاق، علي، والهاشمي، عبد الرحمن (٢٠١١). أثر كل من استراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانية في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٨*، ٨٨-٩٨. https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/

خطايبة، ألمازة، ومقابلة، نصر (٢٠١٦). أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢* (٢)، ١٣٧-١٥٤. http://journals.yu.edu.jo/jjes/ar/

الدليمي، ناهدة (٢٠١٦). *أسس وقواعد البحث العلمي*. دار صفاء.

زايـر، سـعد، وأمـين، إسـراء (٢٠١٧). الكتابـة الإبداعيـة: النشـأة والمهـارات. *مجلـة كليـة التربيـة الأساسـية للعلـوم التربويـة والإنسـانية*، (٣٥)، ٣٧٢-٣٨٨. https://www.iasj.net/iasj?func=search&query=kw:%22Creative%20Writing%22

الزبون، أحمد، والناطور، ميادة (٢٠١٨). مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٥ (٢)، ٩٢-١٠٥. https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/

الزيات، فتحي (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. دار النشر للجامعات.

سليمون، ريم، وصبيرة، فؤاد، وعمران، ديما (٢٠١٦). الفروق في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين: دراسة ميدانية على تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٨ (٦)، ٤٨٧-٥٠٢. http://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/2416/2296

الصمادي، علي، والشمالي، صالح (٢٠١٧). *المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم*. دار المسيرة.

عبد الخالق، غسان (٢٠١١). *ثقافة الطفل العربي: الواقع والآفاق*. دار ورد الأردنية.

العجمي، عبد الله (٢٠٠٧). *الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت* [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠) *صعوبات التعلم*. دار الفكر.

عقون، سعاد (٢٠١٨). *آليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات في السنة أولى من التعليم المتوسط* [رسالة ماجستير، جامعة محمد بو ضياف]. قاعدة معلومات الباحث العلمي.

علي، فيصل (٢٠١٧). النص وإشكالات تصنيفه. *مجلة الذاكرة*، (٨)، ١٣٩-١٥٦. https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/476

علي، محمد (٢٠١١). *صعوبات التعلم: بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء.

متولي، فكري (٢٠١٥). *مشكلات التعلم: النمائية – الأكاديمية*. مكتبة الرشد.

مناصرة، يوسف (٢٠٠٦). معايير التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. (١١٣)، ١٨٦-٢٢٣. https://staffsites.sohag-univ.edu.eg/

الناصر، زكية (٢٠١٥). *تقويم مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي* [رسالة ماجستير، جامعة القصيم]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الوائلي، سعاد (٢٠٠٤). *طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: بين التنظير والتطبيق*. دار الشروق.

وزارة التعليم (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

الوقفي، راضي (٢٠١٥). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, *74*(1), 29-58. https://journals.sagepub.com/home/rer

Becker, A. (2016). Student-generated scoring rubrics: Examining their formative value for improving ESL students' writing performance. *Assessing Writing*, *29*, 15-24. https://www.journals.elsevier.com/assessing-writing

Cecen, M. A. (2011). Consistency in narrative writings of seventh grade students. *Turkey Social Researches Journal*, 1-20.

DeVries, B. (2017). *Literacy assessment and intervention for classroom teachers*. Taylor & Francis.

Frank, Y. (2014). *Specific Learning Disabilities*. Oxford University Press.

García, J. N., & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6*(2), 77-98.

Graham, S., & Harris, K. (2004). Writing instruction. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 281-313). Elsevier.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744.

Graham, S., Collins, A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children, 83*(2), 199–218.

https://thecontemporaryjournal.org/about

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review, 2*(2), 130-144.

Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planli YAzma Ve Değerlendirme Modeli. In M. Özbay (Eds.), *Yazma eğitimi*, (pp. 21-43) Pegem Akademi.

Kula, S. S., & Tekkol, I. A. (2019). Investigation of Narrative Texts Used by Fourth Grade Primary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research, 19*(81), 165-188. https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer

Lerner, J. W., & Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related mild disabilities.* Cengage Learning.

McCurdy, M., Schmitz, S., & Albertson, A. (2010). Evidence-based written language instruction. In G. G. Peacock, R. A. Ervin, E. J. Daly, & K. W. Merrell (Eds.), *Practical handbook of school psychology* (pp. 300-318). The Guilford Press.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review, 9*, 129-144.

Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2017). Specific learning disabilities. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 286-299). Taylor & Francis.

Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership, 62*(2), 48-52.

Spencer, S. A. (2015). *Making the Common Core Writing Standards Accessible Through Universal Design for Learning*. Corwin Press.

Troia, G. (2014). Evidence-based practices for writing instruction (Document No. IC-5). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: https://ceedar.education.ufl.edu/innovation-configurations/

Turkington, C., & Harris, J. (2006). *The encyclopedia of learning disabilities*. Infobase Publishing.