البحث الثانى

كلية الدراسات العليا للتربية

قسم التربية الخاصة

العلاقة بين الذكاء اللغوي وصعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

حنان عبد المطلب عبد الرحمن ابراهيم

الأستاذ الدكتور/ أماني سعيدة سيد

أستاذ علم النفس التربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا للتربية

الأستاذ الدكتور/أيمن سالم

أستاذ التربية الخاصة المساعد ورئيس قسم التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا للتربية

العلاقة بين الذكاء اللغوي وصعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ملخص البحث

وتعد المرحلة الابتدائية المرتكز الحقيقي والأساسي الذي يُبنى عليه نجاح التلميذ في المراحل التعليمية اللاحقة، بالإضافة إلى كونها المرحلة التي يظهر فيها على التلميذ الصعوبات التي قد تعوق مسيرة تقدمه في العملية التعليمية. وتشكل الكتابة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات التعبير الكتابي تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، وتقف خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى بالإضافة إلى أنها تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، لذلك اهتم البحث الحالي بالكشف عن أهمية كل من الذكاء اللغوي وصعوبات التعبير الكتابي والكشف عن العلاقة بين المتغيرين وذلك من أجل الوصول الى التوصيات والمقترحات المناسبة

Abstract

The primary stage is the real and basic foundation upon which the student’s success in the subsequent educational stages is built, in addition to being the stage in which the student appears to have difficulties that may impede his progress in the educational process. Writing constitutes one of the main important axes of academic learning difficulties, if not the most important and basic axis in it. Inconsistent behavior, so the current research focused on revealing the importance of both linguistic intelligence and the difficulties of written expression and revealing the relationship between the two variables in order to reach the appropriate recommendations and proposals

مقدمة

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات الحديثة نسبيا فى ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان فى النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأطفال يتعرضون لأنواع مختلفة من الصعوبات والتي تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم المدرسي، مؤديه الي الفشل التعليمي، أو التسرب من المدرسة ، إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها **(أحمد عواد ، ١٩٩٣: ٥١)**.

حيث أوضحت دراسة **(جيرستن وآخر (Gersten et al., (1999)** إلى أن ما يقرب من (٢٠%: ٢٥%) من تلاميذ المدارس العادية في المجتمعات الغربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة.

وقد أشارت البيانات الصادرة عن مكتب التربية الأمريكي فى الفترة ما بين ١٩٩٤، ١٩٩٥ إلى أن حوالي (٥١%) من عينة التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة تم تصنيفهم علي أنهم ذوى صعوبات تعلم علي مستوى العالم، وعلى مستوى الولايات المتحدة تم تحديد حجم عينة ذوى صعوبات التعلم بـ (٢.٥) مليون تلميذ تقريبا وأضاف أن حوالي ٥% من حجم التلاميذ علي مستوى التعليم العام يعانون من صعوبات تعلم **(وونج Wong, 1994: 271)**.

هذا وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم فى انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عادى – وقد يكون مرتفعا من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، إلا أن معدل "انتاجيتهم التحصيلية" يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين امكاناتهم ومن ثم ما يتوقع منهم ، وما يؤدونه بالفعل، وهو ما قد يؤدى بغير المتخصصين الى تفسير هذه الصعوبات على نحو خاطئ وبأنها مظهر من مظاهر تدني الاستعدادات العقلية، أو الخلط بينها وبين التأخر الدراسي ، وذلك دون اتخاذ الاجراءات الكفيلة بالتشخيص الدقيق للمشكلة، وانتهاج الاستراتيجية العلاجية المناسبة لها، ولاسيما أنه لا يوجد طفلان متشابهان فى الصعوبة الخاصة بالتعلم، مما يستلزم تفريد الخطة العلاجية لكل طفل يحسب حالته الخاصة **(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠ : ٧)**.

وفي ذلك أيضا أشار **(جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١ : ٢٧٣)** إلى أن نسبة شيوع صعوبة التعلم تتمثل فى البيانات التي قدمتها الولايات المتحدة والتي تراوحت ما بين ٥.٢ % من المجتمع فى سن المدرسة وعدد الحالات الموجودة ليس دقيقا لأن الطرق والمحكات المستخدمة للتحديد والتمييز تختلف من ولاية الى ولاية ، وبما أنه لا تتوافر بيانات دقيقة ذات أساس متفق عليه تبين ما يعارض التقدير الفيدرالي، بقيت التقديرات عند ٢%.

كما أكد (**فهد المغلوث ، ١٩٩٩ : ٢١**) أن النسبة التقريبية لحدوث صعوبات التعلم على مستوى الدول العربية تتراوح ما بين (٣ – ٥%) على مستوى التعليم العام.

وتنقسم صعوبات التعلم الي :

(١) صعوبات التعلم النمائية وتشمل الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية وتنقسم الي :

- صعوبات تعلم فرعية أولية تتعلق بعمليات الانتباه والادراك والذاكرة.
- صعوبات تعلم نمائية ثانوية مثل التفكير والكلام والفهم واللغة.

(٢) صعوبات التعلم الأكاديمية وتتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية وتشمل صعوبات القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية والتهجي والتعبير الكتابي (**كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ : ١٩**).

- ولقد نالت مشكلات الاتصال اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم اهتماما كبيرا لدى علماء الطب والتربية وعلم النفس، حيث أكدت معظم الدراسات التي أجريت فى البيئة العربية ارتفاع نسبة صعوبات التعلم بدرجة كبيرة فى مجال اللغة العربية، حيث أفادت دراسة **أحمد عواد (١٩٨٨)** بأن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلم فى اللغة العربية من بين عينة قوامها (٢٤٥) طفلا من أطفال الصف الخامس الابتدائي هي ٢٤%، كما تفيد دراسة **مصطفي كامل (١٩٨٩)** أن نسبة صعوبات التعلم فى اللغة العربية ٢٦% من عينة قوامها (٤١٩) طفلا بالصف الرابع الابتدائي ، بينما أفادت دراسة **فتحي الزيات (١٩٨٩)** بأن ٢٢.٧% يعانون صعوبات تعلم فى اللغة العربية من بين عينة قوامها (٢٠٠) طفلا من أطفال المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وتفيد دراسة **فيصل الزراد (١٩٩١)** بأن ١٣.٧% يعانون صعوبات تعلم فى اللغة العربية من بين عينة قوامها (٥٠٠) طفلا من الصف الرابع وحتى السادس بدولة الامارات العربية، أما دراسة **عبد الناصر أنيس (١٩٩٢)** فتفيد بأن نسبة شيوع صعوبات التعلم فى اللغة العربية لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلا بالصف الرابع هي ١٦.٥%. (**في السيد عبد الحميد ،١٩٩٦ : ٥-٦**).

وتعتبر هذه نسب مرتفعة إذا ما قورنت بالنسبة العالمية لانتشار صعوبات التعلم والتي تقدر بحوالي ٥% (**كيرك وكالفانت ١٩٨٨**) الأمر الذى يشكل عبء علي موارد الدولة وزيادة الفاقد التعليمي، فضلا عن أن صعوبة التعلم ينتج عنه مشكلات نفسية سلبية تعوق التعلم كمشكلات فقدان الثقة بالنفس، والتوتر ، والخجل ، وفقدان الدافعية والاهتمام الضروريين لإنجاز المهام

الدراسية ومسايرة زملائهم سواء على المستوى الدراسي أو على المستوى النفس والاجتماعي (**روس Ross, (1980)**)، **ناريمان الرفاعي، ومحمود عوض الله (١٩٩٣)** و **سيلس Sills, (1995)**)، فضلا عن ان خطورة مشكلة صعوبات التعلم تكمن فى أنها لا تقف عند مرحلة تعليمية معينة بل تعد أحيانا مصاحبة للمتعلم طوال حياته. (**سيد عثمان (١٩٩٠)، وهالين بيك Hallen Beck., (2002)**).

ومن أكثر صعوبات تعلم اللغة انتشارا بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هي (صعوبات التعبير الكتابي). (**كيرك وكالفنت (١٩٨٨)، فتحي الزيات (١٩٩٨)، هوبر وآخرين (٢٠٠١)، ديكوي (٢٠٠٧)، سادلر (٢٠٠٨)**).

ففي الدراسة المسحية التي أجراها **هورن و باكارد (Horns K Packard, (1985))** تم تحليل ٥٨ دراسة تعالج التنبؤ المبكر بصعوبات التعلم وكانت من أهم المظاهر التى استخدمت للتنبؤ هي صعوبات التعبير الكتابي (**مصطفي أحمد ، ١٩٩٧ : ٣٢ – ٣٣**).

كما أشار الجزء الثاني من التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم إلى أنهم "التلاميذ الذين يظهرون تناقضا بين القدرة العقلية والتحصيل فى واحدة أو أكثر من العمليات السبعة الأتية (الفهم الاستماعي، التعبير الكتابي، والتعبير الشفهي، المهارات الأساسية فى القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية ، الاستدلال الرياضي) (**هاميل وآخرين Hammil et al., 1987:110**)، (**عادل عبدالله ، ٢٠٠٥ : ٨٥**) ، (**فتحي الزيات، ٢٠٠٠ :٣**)).

وأوضحت دراسة **أحمد عواد (١٩٨٨)** أن الصعوبات الأكثر شيوعا لدى تلاميذ عينة الدراسة البالغة (٢٤٥) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مرتبة حسب شيوعها هي (صعوبة القراءة– صعوبة الكتابة – صعوبات التعبير – صعوبة الفهم – والاستيعاب).

كما أوضحت دراسة (**فيصل الزراد ، ١٩٩١ :١٢٢**) إن صعوبات الحساب والتعبير جاءت فى مقدمة الصعوبات الأكاديمية تليها صعوبات الكتابة.

وأشار (**فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤٩٤**) أن صعوبات التعبير الكتابي تعتبر من أكثر صعوبات التعلم انتشارا بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأنه يمتد أثرها الى مراحل متقدمة من السلم التعليمي لتصل الى المرحلة الجامعية وأنها تؤثر سلبا علي مستقبل الفرد المهني الأكاديمي والاجتماعي. كما أوضح أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الخاصة (بتوليد المحتوى ، وانتاج النصوص الكتابية والأفكار المترابطة، وصعوبة التخطيط للكتابة، مراجعة كتاباتهم ، وغالبا ما تكون كتاباتهم والجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفتقر الى المعني أو المضمون، والترابط ، والتنظيم).

وأكدت نتائج دراسات كلا من (**اندرسون (1982) ,Anderson ، شاين ويسل ديك(1986) ,Shinn, ysel-dyke ، وهوك بلنجسلي (1989) ,Houk & Bllingasly)، ستال (2001) ,Staal ، ومارشيسان (2003) ,Marchisan ، سادلر وآخرين (2004) ,.Saddler et al**) أن صعوبات التعبير الكتابي تعتبر من أهم الصعوبات التى يعاني منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستويات الكتابة التعبيرية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبين التلاميذ العاديين وذلك لصالح العاديين ، وخاصة فيما يتصل بـ (علامات الترقيم ، وأدوات الربط ، والقدرة على التخطيط والتنظيم الجيد للكتابة ، والقدرة على استخدام الكلمات بصورة صحيحة ، وصياغة الجمل ، والقدرة المحدودة على مراجعة الأخطاء وتصحيحها).

أما دراسة كلا من (**ويتزل (1996) ,Wetzel ، وجاون (2001) ,Gaon)** فقد أكدت أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمرون بصعوبات بالغة في التعبير الكتابي من شأنها أن تحد من قدراتهم علي توضيح ما يدركون كتابيا وأن كانوا يستطيعون ذلك شفهيا أو لفظيا فهؤلاء الطلاب ربما تكون لديهم أفكاراً ومعارف جديرة بالاتصال ولكنهم يواجههون صعوبة وإحباط كبير عندما يحاولون ادراج هذه الأفكار والمعارف كتابيا.

كما أوضحت دراسة (**دي لا باز (1999) ,De La paz**) ان البيانات الطولية الناتجة عن التقييم التعليمي من سنة (١٩٨٤) الى (١٩٩٦) ان الإنجاز الكتابي للطلاب الأمريكان يبدو أنه يتضاءل أو فى أحسن الأحوال يظل كما هو بمرور الوقت (علاوة علي ذلك فان نسبة التلاميذ الذين تتميز كتاباتهم بالجودة والتناسق تكون حوالي (٢%) فى كل المستويات من الثامن حتى الحادى عشر، بينما تبلغ نسبة التلاميذ الذين تتميز كتاباتهم بمستويات متوسطة حوالي (١٦%) من طلاب الصف الثامن، و (٣٩%) من طلاب الصف الحادى عشر.

كما أوضحت دراسة (**مارشيسان(2001) ,Marshisan**) أن كتابة عبارة تعبيرية ذات تأثير فعال وشيق تعد مهمة صعبة لكثير من التلاميذ وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم لأن الكتابة التعبيرية تعتبر من أكثر المهارات صعوبة عند تدريسها وأكثر مهارات الاتصال تعقيدا. كما أوضحت أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد عانوا أعواما عديدة من الاحباط وضعف الثقة بالنفس الذى سببه كرههم للتعبير الكتابي وكان سببا فيه طوال فترة الدراسة المتوسطة والثانوية.

وقد اهتمت **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم منذ عام (١٩٧٤)** بتوزيع استفتاء على الخبراء والمتخصصين حول مستوى الطلاب فى التعبير الكتابي أسفرت نتيجته عن تدني مستوى الطلاب فيه لعدم تمكنهم من المهارات المختلفة الخاصة بالتعبير الكتابي **(في: عبد المنعم ابراهيم، ٢٠٠١ : ١٢٩)**.

كما أكدت نتائج دراسة (حمدان نصر ، ١٩٩٥) وجود انخفاض حاد في أعداد ونسب المتقنين لمهارات التعبير الكتابي من عينة الدراسة البالغة (١١١٦) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث بلغت (٥٣%) للمستوى الابتدائي الضعيف، و (٣٦%) للمستوى المتوسط، وانخفضت الى (٣٥%) للمستوى المتقدم أو الجيد.

كما صرح **المركز القومي لإحصائيات التعليم (١٩٩٩)** أن ٢٣% فقط من طلاب الصف الرابع قد حققوا مستوى متقدم فى التعبير الكتابي ، وأن ٦١% قد حققوا مستويات متوسطة، ١٦% حققوا مستوى أقل من المتوسط ، بينما كانت نسبة التلاميذ الذين حققوا مستويات متفوقة جدا حوالي ١% فقط **(هوبر وآخرون Hooper et al., (2002))**.

وتتمثل أهمية التعبير الكتابي في:

- إنه وسيلة لربط واتصال أفراد المجتمع ببعضهم البعض. **(جيرستن وآخر Gersten et al., (1999)، ديكوي لي (Daqi Le., (2007))**.
- إنه وسيلة الفرد لقضاء مصالحه المادية والاجتماعية. **(حازم راشد ٢٠٠٠-٢٢٢) ، (حافظ حفني، ٢٠٠١-١٥٣)**.
- إنه يمثل ٩٥% من أنشطة الفرد وممارسته الكتابية اليومية. **(فتحي يونس وآخرون، ١٩٩٩-١٢٣)**.
- إنه وسيلة الفرد للتحصيل الدراسي بل أنه أرقى درجات التحصيل الدراسي وبالتالي فأي صعوبة في التعبير الكتابي يترتب عليها مشاكل وانخفاض في التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية **(كيرك وكالفانت (١٩٨٨)، سيلس Sills, (1995) ، جاون Gaon, (2001)و جونسون (Johnson, (2001))**.
- **كما اوضح فتحي الزيات (١٩٩٨)** أن مهارات التعبير الكتابي تؤثر على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهنى و الاجتماعي وأنه يمتد أثرها لتصل الى المرحلة الجامعية.
- **وأكد محمود الناقة (٢٠٠٠-٢٠٤)، على مدكور (١٩٩١-٢٠٦)** أن التعبير في اللغة يمثل اسمي غاياتها ، وأرقى مهاراتها، فهو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف النهائي الشامل من تعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير.

من العرض السابق يتضح ما يلي:

١- أهمية البحث في مجال صعوبات التعلم تجنبا للهدر والفاقد التعليمي.

٢- تعتبر صعوبات التعبير الكتابي من الصعوبات الرئيسية التي يعاني منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم **(كيرك وكالفانت (١٩٨٨) ، هالين بيك Hallen beck, (1995)، ويتزل Witzel, (1996) ، فتحي الزيات (١٩٩٨)، دي لا باز De la bez, (1999) ، جونسون وآخرون(Johnson et all, (2003)).**

٣- أكدت معظم الدراسات السابقة وجود فروق دالة إحصائية في التعبير الكتابي بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين وذلك لصالح العاديين. **(اندرسون Anderson (1982) ، جاجار وهاريمان Jajar, Harriman, (1987) ، هوك وبلنجسلي Houk , Billingasly, (1989) ، فيصل الزراد (١٩٩١)، جاون Gaon, (2001) ، وهوبر وآخرون Hooper et all, (2002)).**

٤- أن التعرف على التلميذ صاحب الصعوبة في التعبير الكتابي وتشخيصه مبكرا يؤدي الى الحد من العديد من المشكلات **(كيرك وكالفانت (١٩٨٨)، سيد عثمان (١٩٩٠)، فتحي الزيات (١٩٩٨)، سادلر، وآخرين Saddler et. All, (2004)).**

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين الذكور والاناث في صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ صعوبات التعلم؟

٢- هل توجد علاقة بين الذكاء اللغوي (كمتغير مستقل) وصعوبات التعبير الكتابي (كمتغير تابع) لدى تلاميذ صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

<u>تهدف الدراسة الحالية الى:</u>-

١- تشخيص أهم مظاهر صعوبات التعبير الكتابي التي يعاني منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٢- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقدم في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة.

-أهمية الدراسة:

وتستمد الدراسة الحالية أهميتها من أنها:

١- تحاول الاهتمام بمجال صعوبات التعلم وتحويل الانتباه فيه من مرحلة الوصف والبحث عن العوامل المرتبطة الى مرحلة التدخل في الظاهرة للتخفيف منها.

٢- تهتم بتشخيص صعوبات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣- تبرز أهمية التدخل المبكر لعلاج مشكلة صعوبات التعلم وأهمية البرامج العلاجية والتدريب في علاج صعوبات التعبير الكتابي مما يحسن مستوى التعليم لديهم فينعكس أثر ذلك على التقليل والحد من الفاقد التعليمي.

مصطلحات الدراسة:

١- صعوبات التعلم:

وتعرّف بأنها "مفهوم يصف مجموعة غير متجانسة من الأفراد يتمتعون بنسب ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة. إلا أنهم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الداخلية والتي تؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي وخاصة في مجالات اللغة (المكتوبة أو المنطوقة) كالقراءة، والكتابة، والتعبير الكتابي، والحساب ، والفهم وغيرها، ويظهر ذلك من خلال انخفاض تحصيلهم الفعلي عن تحصيلهم المتوقع في هذه المجالات، ويستبعد من هذا التعريف المتخلفون عقليا، وذوى الاضطرابات الانفعالية والحسية والأفراد الذين يعانون من مشكلات الحرمان البيئي ، والثقافي ، والاقتصادي". **(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨ :١٩).**

٢- صعوبات التعبير الكتابي:

وتعرف الباحثة التلاميذ ذوى صعوبات التعبير الكتابي بأنهم "مجموعة من التلاميذ الذين يمتلكون مفردات لغوية محدودة ويتصفون بضعف القدرة على معرفة معاني الكلمات وعدم القدرة على توظيفها فى جمل توضح معناها وعدم القدرة على تكوين الجمل الصحيحة وضعف القدرة على استخدام علامات الترقيم بصورة صحيحة ويواجهون صعوبة كبيرة فى تخطيط وتنظيم أفكارهم بالشكل المناسب عند التعبير الكتابي" كما يقاس باختبار القصة اللغوية المصورة لمايكلبست (ترجمة الباحثة)، وكذلك اختبار تشخيص صعوبات التعبير الكتابي إعداد الباحثة.

الاطار النظرى

أولا: الذكاء اللغوي:

يعد الذكاء اللغوي أحد مكونات نظرية جاردنر ويرى أنه من الممكن التعرف على هذا الذكاء لدى فرد ما من خلال مؤشرات واضحة منها القدرة على الحفظ بسرعة وحب التحدث والشغف بالقراءة والألعاب اللغوية، فالذكاء اللغوي هو القدرة على توليد اللغة والتراكيب اللغوية التي تتضمن الشعر وكتابة القصص واستعمال المجاز والشغف بالكلمات والشغف باكتساب اللغات والقدرة على توظيف اللغة الأهداف مختلفة واستخدام اللغة للتعبير والتواصل والإقناع وطرح المعلومات والأفكار وليس فقط إنتاج اللغة ولكن حساسية عالية الفروق الطفيفة بين الكلمات وترتيب وسجع الكلمات .(غباري ، أبو شعيرة ،٢٠١٠). كما أنها تعني المقدرة على استخدام اللغة الأم وربما لغات أخرى بكفاءة في التعبير الشفهي (كرواية الحكايات والخطابة والتعبير الكتابي كالشعر والتأليف والقصصي والمسرحي ومختلف ألوان الكتابة من أجل التعبير عما يجول بالخاطر وفهم الآخرين ويتضمن هذا النوع من الذكاء المقدرة على معالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والاستخدامات العلمية للغة ومن بينها البيان والإقناع وتذكر المعلومات وتوضيحها والشرح واستخدام اللغة لذاتها كي تتحدث عن نفسها فيما يرى (الألفي ، ٢٠١٤) أن الذكاء اللغوي يقصد به القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية سواء أكان ذلك شفويا (رواية القصة ، الخطابة أو من خلال الكتابة الشعر وبناء اللغة والصحافة ، وهذا النوع من الذكاء يتضمن القدرة على تركيب وبناء اللغة والتعرف على صوتيات اللغة والأبعاد العلمية لاستخدامات اللغة ويظهر الذكاء اللغوي في القدرة على إقناع الآخرين لكي يتصرفوا بطريقة معينة وفي شرح ونقل المعلومات والشخص الذكي لغويا لديه قدرة متميزة على الحفظ حتى في المسائل الرياضية نجده يقوم بحفظها .

كما يرى (الحريري ،٢٠١٥) بأنها القدرة على استخدام اللغة بفاعلية، كالقدرة على معالجة الكلمات الأغراض متعددة مثل الطلاقة في الحديث والتعبير والقدرة على إدراك المناقشات وإقناع الآخرين بوجهات النظر، وكتابة الشعر، ورواية القصة، والتميز في الخطابة، والقدرة على استخدام العبارات البلاغية كالاستعارة والتشبيه ، والكتابة ، والتمثيل المعتمد على التعبير اللفظي ، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها ، المتفوق في هذا اللون من الذكاء يتميز بحبه للقراءة والكتابة وراوية القصص والتعبير اللفظي والكتابي والقدرة على تذكر الأسماء والتواريخ والأحداث.

صعوبات التعبير الكتابي Written Expression Disabilities

- موقع التعبير الكتابي بين فروع اللغة:

بسم الله الرحمن الرحيم: الرّحْمَنُ،عَلّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الإِنسَانَ ، عَلّمَهُ البَيَانَ[1]

خلق الله الإنسان فأبدع خلقه، ومن آيات إبداعه أن قومه أحسن تقويم، وأن كرمه بالعقل الذي به يفكر ويدبر، وأن حصنه باللغة التي بها يبين ويوصل ويؤثر. والعقل واللغة في الإنسان وحدة لا ينفصلان، ولهذا قال الفلاسفة قديما: إن الإنسان حيوان ناطق، يعنون بذلك أنه وحده القادر على صوغ أفكاره في ألفاظ.**(محمد زين العابدين، ١٩٩٨ : ٨)**.

واللغة العربية باعتبارها أداه اتصال تتمثل في فنون أربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، لذا يجب أن يتم تعليم اللغة في ضوء هذه الفنون الأربعة وفي وحدة وتكامل، وعلى أن فروع اللغة ليست إلا أداه لتحقيق الاتصال اللغوي بين الأفراد **(فتحي يونس، وآخرون، ١٩٨١ : ٢٢)**.

ويهدف تعليم اللغة منذ بداية المرحلة الأساسية إلى تمكين المتعلم من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والتعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية بحيث يصل المتعلم في نهاية هذه المراحل الى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداما جيدا عن طريق التحدث والكتابة والقراءة والاستماع، مما يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره، وعلى أن يواصل الدراسة فيما بعد **(علي مدكور، ١٩٩١ : ٥٨)**.

وتمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة واللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد. فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة من ناحية، ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى. كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية. وترتبط مهارة الكتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة. وتجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة وهي: التعبير الكتابي، والتهجي، والكتابة اليدوية. **Written Expression, Spelling & Hand Writing** التي تتعامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة **(فتحي الزيات، ١٩٩٨ : ٤٨٧)**، **(حازم راشد، ٢٠٠٠: ٧٦)**.

([1]) سورة الرحمن، الآية (١: ٤).

كما أوضح (**وونج (1994: 273) ,Wong**) أنه يجب على المدرسة أن تنمي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم الرغبة والقدرة على استخدام الكتابة لأهداف التواصل الاجتماعي والإبداعي وكذلك تقدير الكتابة والاستمتاع بها، فالكتابة الوسيلة الأساسية التى يمكن من خلالها أن يظهر الطلاب معرفتهم كما أنها وسيلة المعلمين لتقييم أداء الطلاب.

والتعبير هو غاية الدراسات اللغوية جميعها، وعنصر هام من عناصر النجاح الذي لا يستغنى عنه الإنسان في حياته لخدمة نفسه ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتصال بغيره، في تبادل المصالح، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، ووسيلته في التنفيس عن مشاعره، والتعبير عن أفكاره، وبه يتمكن القارئ أو السامع من فهم المقروء أو المسموع في يسر وسهولة **(علي مدكور، ١٩٩١ :٢١٩)، (فاطمة المطاوعه، وبدرية الملا،١٩٩٧: ٢١-٢٢)، (عبد الكريم محمود، ٢٠٠٠: ١٦٣).**

والتعبير ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها الطالب حتى يصير متمكنا عما يريد أن يعبر عنه في يسر وحب ولكن للتعبير بعد آخر غير هذا البعد اللغوي وهو البعد المعرفي الذي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق القراءة المتنوعة الواعية، فضلا عن أنه يكسب الطالب عند الكتابة السلاسة اللغوية والقدرة على الإبداع والابتكار، وبناء الفقرات وترتيبها وتصنيفها والاعتماد على الذات في اكتساب المعرفة **(حسن شحاته وآخرين، ١٩٨٨: ٢٠٢).**

وأنه ليس فرعا لغويا معزولا عن باقي فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير وأن تقدم الطالب ونموه في أحد هذه الفروع اللغوية هو بالتالي تقدم للطالب ونمو له في بعض مهارات التعبير. فالتعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية. ويتضمن التعبير من حيث الشكل نوعين:

أ- التعبير الشفوي ب- التعبير الكتابي.

ولكل منهما مهارته وأهدافه وموضوعاته ومجالاته، وطرق تدريسه وأساليب تقويمه. **(حسن شحاته، ١٩٩٧ : ٢٤١-٢٤٢).**

وأشار (محمد سمك، ١٩٧٩ : ٤٢٤)، (محمود الناقة،٢٠٠٠ : ٢١٧)، أن التعبير بأنواعه (الشفوي، والتحريري) هو الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ، وكل ما يدرسون من سائر فروع اللغة إنما هي وسائل لهذه الغاية، غاية إتقان التعبير حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة في غير تعثر ولا خجل، وحتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسوه، أو مسألة يهتم بها الناس، فيعمدوا إلى تصويرها تصورا وافيا ويكتبوها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير.

- تعريف التعبير الكتابي/ صعوبات التعبير الكتابي:

وعرف (فتحي يونس وآخرون،١٩٨٦: ١٠٠) التعبير الكتابي بأنه:

"المواقف اللغوية الكتابية التي يتواصل فيها الناس بعضهم ببعض لتنظيم شئون حياتهم، وقضاء مصالحهم مثل كتابة الرسائل والبرقيات والإعلانات.... الخ".

وعرفه (محمد جاد، ٢٠٠٥: ٣٤) أنه "استخدام الرموز الكتابية فى صوغ ما يجول فى الخاطر من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وانفعالات".

– وعرف (بوتيتو Potato, 1980) و (برانتلي وسمول Brantley, Small, 1991) التعبير الكتابي بأنه:

"إعادة التقديم المرئي للأفكار والمشاعر باستخدام رموز اللغة المكتوبة بغرض الحوار والاتصال بالآخرين". **(في سكوت، وميشيل، Scotte, Michael, 2000).**

– أما الأطفال ذوى صعوبات التعبير الكتابي فعرفهم (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨: ٣٤٤) بأنهم:

"مجموعة من الأطفال الذين يمتلكون مفردات لغوية محدودة ويتصفون بالضعف في القراءة وفي استخدام القواعد النحوية وتركيب الجمل، ويواجهون صعوبة في تنظيم وتشكيل أفكارهم بالشكل المناسب عند التعبير الكتابي فمواضيعهم الإنشائية تنزع إلى أن تكون قصيرة ومفككة ويتجنبون الأفكار المعقدة".

وتعرفهم الباحثة إجرائيا:

بأنهم "مجموعة من التلاميذ الذين يمتلكون مفردات لغوية محدودة ويتصفون بضعف القدرة على معرفة معاني الكلمات وعدم القدرة على توظيفها فى جمل توضح معناها وعدم القدرة على تكوين الجمل الصحيحة وضعف القدرة على استخدام علامات الترقيم بصورة صحيحة ويواجهون صعوبة كبيرة فى تخطيط وتنظيم أفكارهم بالشكل المناسب عند التعبير الكتابي" كما يقاس باختبار القصة اللغوية المصورة لمايكلبست (ترجمة الباحثة)، وكذلك اختبار تشخيص صعوبات التعبير الكتابي إعداد الباحثة.

- أهمية التعبير الكتابي:

يعتبر التعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي، لأنه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد، وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن النفس، وأداه الحفاظ على ثقافة الإنسان وتراثه، والاستفادة من نتائج العقل الإنساني، ونقله وتطوره **(فاطمة المطاوعة، بدرية الملا، ١٩٩٧: ٢٢– ٢٣) و (جونسون Johnson, 2001,).**

وأوضح (محمد سمك، ١٩٧٩: ٦٩) أن للتعبير التحريري أهمية كبيرة حيث أنه يعمل على زيادة حصيلة المتعلم من الألفاظ اللغوية والأساليب الجيدة وحسن استخدام مهارات النحو والبلاغة والإملاء والخط.

كما أوضحت دراسة كلا من (جاون Gaon, 2001)، (وارجر War gar, (2002 ، (هوبر وآخرين، Hooper et al., 2002) ، (جونسون Johnson, 2003). أن الكتابة والتحدث هما أهم آليات التواصل والمعرفة، وأن مهارات التعبير الكتابي لها أهمية كبيرة لتوضيح ما يتم تعلمه في المدرسة وفي العديد من الأماكن الأخرى وتقدم طرقا لمشاركة الأفكار والمشاعر بين الناس، ولقد أصبحت الكتابة مهارة حياته ذات أهمية كبيرة وعلى درجة كبيرة من التعقيد.

وأشار (محمد عبد القادر، ١٩٨٦: ٢٢٥)، (حسن الخليفة، ٢٠٠٣: ٢٤٩) الى أن أهمية التعبير التحريري ترجع الى أنه:

- أداه نقل التراث الحضاري والثقافي والعلمي والأدبي الى الأجيال المستقبلية.
- ميدان لتنافس رجال العلم والفن والأدب والتعرف على كفاياتهم وقدراتهم وإمكاناتهم العلمية.
- مجال ليتعرف المعلمون على عيوب تلاميذهم وتناول الأفكار والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عن الأفكار.
- مجالا لاكتشاف مواهب التلاميذ الأدبية، ليتعهدهم المعلم بالتشجيع والرعاية.

كما أرجعت (حنان الشاعر، ١٩٩٧: ٣٤)، (محمد جاد، ٢٠٠٥ : ٢٩-٣٠) أهمية التعبير الكتابي الى كونه مرآه تصف ما بداخل عقل الفرد من مهارات لغوية اكتسبها من خلال تعلم اللغة بفروعها المختلفة كالقراءة والنحو والكتابة والإملاء والخط. إذ أن التلميذ يستخدم هذه المهارات أثناء الكتابة ليستطيع توصيل المعنى للقارئ سواء أكان هذا داخل المدرسة أو خارجها، ويكفي أن يكتب الفرد بضعة أسطر ليستطيع الآخرون معرفة مدى إتقانه لمهارات اللغة، ومدى سعة إطلاعه وتنظيم تفكيره وقدرته على التعبير السليم، وإذا كانت اللغة تحوي مهارات الإرسال (التحدث والكتابة)، ومهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة). فإن الكتابة بمفردها تتطلب من الفرد استخدام حصيلة من المهارات الأربع مجتمعة ليستطيع القيام بعملية التعبير الكتابي.

وأوضح (فتحي الزيات،١٩٩٨: ٥٣٩) أهمية مهارات التعبير الكتابي في أنها تؤثر على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهني وربما الاجتماعي. بل ويمتد تأثيرها لتصل الى مراحل متقدمة من السلم التعليمي حيث يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي أن يعبروا عن ذواتهم وعن أفكارهم ورؤاهم. ولذا ينبغي الاهتمام بتدريس وتحسين هذه المهارات، والتأكيد على

عمليات اكتسابها في مدى عمري مبكر. وخلال قابلية قدرات الطالب العقلية وعملياته المعرفية للنمو.

وتستمد أنشطة التعبير الكتابي أهميتها من أنها تشكل حوالي ٩٥% من الأنشطة الكتابية للإنسان، ولذا ينبغي الاهتمام بهذا النوع من الكتابة في برنامج تعليم اللغة، إذ أننا حين نربي أو نعلم لابد أن نهتم بجعل المتعلم قادر على القيام بالمطالب أو المهام التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه. **(فتحي يونس، ١٩٩٩: ٤٢٨-٤٣٨).**

حيث أوضحت دراسة **(دي لا باز (1999) ,De la paz)** أن أهم المعايير التي ترتبط بالكفاءة في اللغة المكتوبة والتي تحدد ما يجب أن يعرفه الطلاب ويستطيعون فعله لغويا بعد إتمامهم للمرحلة الثانوية هي:

- الاتصال الكتابي الفعال بالآخرين.
- الاستخدام الجيد للعناصر المختلفة لعملية الكتابة.
- التطبيق الجيد للمعرفة بالتركيب والقواعد من أجل تكوين وتحليل النصوص الكتابية.
- القدرة على استخدام أساليب واستراتيجيات الكتابة بمرونة.
- المعرفة الفعالة باللغة وقواعدها وعلامات الترقيم والهجاء.

فالتعبير الكتابي يمثل أرقى درجات التحصيل الدراسي أو الأكاديمي **(كيرك وكالفانت، ١٩٨٨)، و(جونسون Johnson, 2001).**

وللتعبير الكتابي قيمته التربوية الهامة والتي تتمثل في:

أنه يفسح المجال أمام التلاميذ لأعمال الرؤية وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب، وتنقيح الكلام.

كما تتيح الفرصة للمدرس لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ لعلاجها. وإدراك المستوى الذي وصلوا إليه في الكتابة ليبني عليه دروسه المستقبلية، كما يتمكن من معرفة ذوى المواهب الخاصة فيشجعهم أو يحسن توجيههم، ليكونوا من صفوف الأدباء وأساطين الكلام في قابل الأيام. **(محمد سمك،١٩٧٩: ٤٨٠).**

من العرض السابق يتضح لنا – مدى أهمية التعبير الكتابي كأداة هامة من أدوات التعبير عن الأفكار والمشاعر، وكوسيلة هامة من وسائل الاتصال بالآخرين لقضاء المصالح المادية والاجتماعية خاصة وأن الإنسان كائن حي اجتماعي أي أنه يعيش في مجتمع يتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به. ومن هنا كان اهتمام الدراسة الحالية بالتعبير الكتابي بهدف تشخيص أهم صعوباته

والعمل على علاجها و التخفيف من حدتها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وخاصة وأن صعوبات التعبير الكتابي أصبحت من أهم الصعوبات وأكثرها انتشارا بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- أنواع التعبير الكتابي:

إن للغة أربعة مهارات: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، ويرتبط التعبير اللغوي بفني الحديث والكتابة. فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي وهذا التعبير نوعان:

أولا: الوظيفي: يحقق اتصال الناس بعضهم ببعض، لتنظيم حياتهم وقضاء مصالحهم، مثل كتابة الرسائل والبرقيات ومحاضر الاجتماعات وملء الاستمارات وكتابة المذكرات والنشرات والتقارير، والسجلات، إعداد قوائم المراجع ... وغيرها.

ثانيا: الإبداعي: ينقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النفسية إلى الآخرين بأسلوب أدبي مشوق ومثير، مثل كتابة الشعر والتراجم والتمثيليات والقصص الأدبية واليوميات وغيرها **(حسن شحاته، ١٩٩٩: ٢٤٣-٢٤٤)، (حسن الخليفة ٢٠٠٣: ٢٥٦)، (رشدي طعيمه، ٢٠٠٣: ٤٦٦)**.

فكلا النوعين من التعبير لا ينفصل أحدهما عن الآخر انفصالا كليا، بل قد يلتقيان، فيعلق معلق – مثلا- على موضوع من الموضوعات العارضة بعبارة فيها مقومات التعبير الإبداعي التي تهز مشاعر السامع أو القارئ وتثير في نفسه إحساسه هو بالموقف، وينتقله معه في جوه النفسي والانفعالي ... وكذلك الرسالة – مثلا – إذا تناولت وصف المشاعر والتعبير عن الوجدانيات وكان فيها خيال بديع وأسلوب بارع عدت من التعبير الإبداعي، أما إذا اقتصر كاتبها على ذكر شيء من مطالب الحياة الحيوية وإنجاز أمر من الأمور العادية في أسلوب عادي، فإنها تعتبر من التعبير الوظيفي. **(محمد سمك، ١٩٧٩: ٤٢٩)، (حازم راشد ٢٠٠٠: ٧٧)**.

وأن هذا التقسيم الشائع لمجالات التعبير الكتابي يصعب تحقيقه عمليا نتيجة التداخل بين المجالات الوظيفية والإبداعية، فيمكن اعتبار الخطاب مجالا كتابيا وظيفيا إذا تضمن عبارات تصور العواطف والمشاعر، فهذا يجعل من مجالا كتابيا إبداعيا ووظيفيا في نفس الوقت. **(حنان الشاعر،١٩٩٧: ٤١)**.

فهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث، فالأول يحقق حاجاته من المطالب المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه من أن يؤثر فى الحياة العامة بأفكاره وشخصيته. ومن ثم ينبغي تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير التحريري وإعدادهم للمواقف الحيوية المختلفة التي تتطلب كل نوع منهما **(رشدي طعيمة ، ٢٠٠٣ : ٤٦٦)**.

فعلى الرغم من أن أنشطة التعبير الكتابي الوظيفي تشكل حوالي ٩٥% من الأنشطة الكتابية للإنسان **(فتحي يونس ، ١٩٩٩ : ٤٣٨)**. إلا أنه ليس معنى ذلك إهمال تدريس التعبير الكتابي الإبداعي، فالواقع أن التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح والألم، ووصف مظاهر الطبيعة وأحوال الناس. كل ذلك يحتاج التلميذ أن يتدرب عليه كحاجته للتدريب على التعبير الكتابي الوظيفي، لأن الكتابة الإبداعية تؤدي دورا مهما في إمتاع النفس وتقليل الاضطراب، علاوة على أنها وسيلة لتنمية المواهب الأدبية. **(محمود خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٤ :١٢٦)**.

فبرنامج التدريب الجيد لابد وأن يتضمن اللونين الوظيفي والإبداعي معا، لأن مجالات الحياة والممارسات اللغوية تستغرق هذه الأنواع جميعها **(حسن شحاته ، ١٩٩٩ :٢٤٤)**.

- أهداف التعبير الكتابي:

أشارت (حنان الشاعر، ١٩٩٧: ٣٥- ٣٦) أنه عند اشتقاق أهداف التعبير الكتابي يجب أن يكون ذلك في ضوء:

(١) إكساب التلميذ القدرة على التعبير والكتابة داخل المجالات الكتابية المختلفة.

(٢) ألا يقتصر الهدف من تدريس التعبير الكتابي على إشباع حاجات ذاتية للطالب، بل يسعى إلى ربط التلميذ بمجتمعه، وبناء الصلة بينه وبين الآخرين.

(٣) مراعاة ميول التلاميذ واهتماماتهم، إتاحة الفرص لهم للتعبير بحرية تامة.

ولتعليم التعبير الكتابي مجموعة من الأهداف من أهمها:

١. تنمية قدرة التلاميذ على التعبير عن الأفكار والمشاعر والقدرة على توصيلها للآخرين بأسلوب سلس واضح لا غموض فيه **(محمد المرسي، ١٩٩٥: ٢٦٨)، (كوفي، وكارني Cioffi, Carney, 1997)، (محمود خاطر وآخرون، ١٩٨٤ : ٢٤٢)، (محمد جاد، ٢٠٠٥ :٢٩)**.

٢. تنمية الذوق الأدبي والقدرة على الاستخدام الصحيح للغة ومفرداتها **(فتحي يونس وآخر ،١٩٧٧)، (حازم راشد، ٢٠٠٠: ٧٧)، (مارشيسان Marchisan, 2001)**.

٣. تنمية القدرة لدى التلاميذ على قوة الملاحظة والتفكير العميق المنظم للأشياء **(سيلس، Sills, 1995)، (مارشيسان، Marchisan, 2003)، (رشدى طعيمة، ٢٠٠٣).**

٤. تنمية القدرة لدى التلاميذ على الكتابة المترابطة المؤثرة والهادفة **(كوفي، كارني، Cioffi, Carney, 1997)، (دي لابير De La paz, 1999)، (فاطمة المطاوعة، بدرية الملا، ١٩٩٧).**

٥. تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ من خلال حرية اختيار الموضوعات المفصلة وحرية ودقة التعبير عنها بالألفاظ والعبارات المناسبة **(حسن شحاته ، ١٩٩٩)، (جيرستين وآخرين، Gersten et al., 1999)، (ستال Staal, 2001).**

٦. اكتشاف ذوى المواهب الخاصة بالتأليف والكتابة والعمل على رعايتهم وتشجيعهم **(حسين قورة، ١٩٧٢)، (مارشيسان Marchisan, 2001)، (ماسون وآخرين Mason et al., 2002، (كاجانوا Caggano, 2004).**

٧. تقدير قيمة الكتابة التعبيرية كجزء أساسي من الحياة **(حازم راشد، ٢٠٠٠)، (حسن شحاته، ١٩٩٩)، (شيمابيكيرو وآخرين Shimabukuro et al., 1999).**

٨. السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته كسلامة الجملة وتقسيم الموضوع إلى فقرات والهجاء الصحيح واستخدام علامات الترقيم **(رشدى طعيمة، ١٩٩٧، (سادلر Saddler, el al., 2004)، (لوبيز Lopez, 1997)، (محمد جاد، ٢٠٠٥).**

- مجالات التعبير الكتابي ومهاراته:

لقد أجمعت دراسات كلا من (محمد ظافر، يوسف الحماوي، ١٩٨٤: ٢١١)، (محمد عبد القادر، ١٩٨٦: ٢١٩)، (محمود خاطر ومصطفى رسلان، ١٩٩٤: ١٤٢)، (علي مدكور، ١٩٩١: ٢٦٩)، (حسن شحاته، ١٩٩٧: ٢٥٤، (حازم راشد، ٢٠٠٠: ٩٥) على أن مجالات التعبير الكتابي تتمثل في (كتابة الخطابات، كتابة البرقية، التلخيص، كتابة التقارير، إعداد الكلمات الافتتاحية والختامية، المذكرات الشخصية، المقالات، كتابة التوثيق والهوامش، كتابة القصص والفكاهة).

أما مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

فأوضح (عيطة عبد المقصود، ١٩٨٧)، (حسن شحاته، ١٩٩٣: ٢٥٢)، (سيلس Sills, 1995)، (حمدان نصر، ١٩٩٥: ٢٣٠)، (مارشيسان Marchisan, 2000)، سادلر Saddler, el al., 2004، (محمد موسى، ١٩٩٥: ٤٩) المهارات العامة للتعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية فيما يلي:

أولا: مهارات المضمون. وتتمثل في الأفكار التي يكتبها التلميذ وتتضمن.

أ- كتابة مقدمة الموضوع وتشمل (كتابة الجملة الرئيسية).

ب- كتابة كل فكرة في فقرة وتشمل (كتابة الجمل المدعمة ووحدة الفكرة).

ج- ترتيب الأفكار ووضوحها وتشمل (التنظيم الزمني – التقسيم المنطقي).

د- كتابة خاتمة الموضوع وتشمل (الالتزام بالموضوع – التدليل على صحة الأفكار).

ثانيا: مهارات الأسلوب وتتعلق بالمفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها التلميذ وتتضمن ما يلي :

أ- صحة المفردات وتشمل (استخدام الكلمات المعبرة عن المعنى.

ب- صحة الجمل وتشمل (اكتمال أركان الجملة – تضمين التفاصيل اللازمة).

ج- صحة النظم وتشمل (ربط الكلمات والجمل بأدوات الربط المناسبة وربط الفقرات بعضها ببعض بالكلمات المناسبة).

ثالثا: مهارات التنظيم: وتتعلق بالنواحي الإخراجية في الكتابة وتتمثل في الإطار الذي تقدم الفكرة من خلاله. وتشمل:

أ- مراعاة الشكل التنظيم. ب- استخدام علامات الترقيم.

ج- كتابة العناوين في أماكنها الصحيحة د- الرسم الإملائي الصحيح والخط الجيد

- مظاهر صعوبات التعبير الكتابي:

إنه بمراجعة التراث النفسي والتربوي المرتبط بصعوبات التعبير الكتابي تم تحديد المظاهر التالية لصعوبات التعبير الكتابي:

١- الصعوبات المتعلقة بمعرفة معاني الكلمات وتوظيفها في جمل توضح معناها. **(أندرسون Anderson, 1982) و (أحمد عواد، ١٩٨٨)، (وجاجار وهاريمان Gajar & Harriman, 1989)، و(سيلس Sills, 1995) مارشيسان Marchisan, 2001)، ومجيد مهدي، وعارف محيي الدين، ٢٠٠٥)، وديكوي Daqi, 2007).**

٢- الصعوبات المتعلقة بصياغة وتكوين الجمل. **(هوك وبلنجسلي Houk, Billingasley, 1989) ، (ويلش وجينسين Welch, Gensen, 1990) ومارتن ومان Martn, Manne, 1995) وفتحي الزيات، ١٩٩٨) و (كولمان وآخرين Coleman et al., 1997)، (سكوت Scott, 2000، وكاجانو caggano, 2004)، (وسادلر Saddler, 2008).**

٣- الصعوبات المتعلقة بالاستخدام الصحيح للكلمات الفصحى. **(وارجر Warger, 2002)، و(يمبرلي Wimberly, 1994)، و(مارشيسان Marshisan, 2001)، و(جراهام**

وآخر Greham, et al., 1997)، و (ديكوي Daqi, (2007، و(دي لابيز De lapaze, 1999)، و(سكوت Scott, 2000)، و(هوك وبلنجسلي Houk, Billingasley, 1989).

٤- الصعوبات المتعلقة بالاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم. (أندرسون Anderson, 1982) و(مانجرام وآخر Mangram, et al., 1984) و (ويمبرلي Wimberly, 1994)، و(سيلس Sills, 1995) و (يتزل Witzel, 1996) و (جونسون Johnson, 2001)، و(ماسون Mason, 2002)، و(سادلر Saddler, 2004، مجيد مهدي، ٢٠٠٥).

٥- الصعوبات المتعلقة بتوليد الأفكار المرتبطة بالموضوع. (هوك وبلنجسلي Houk, Billingasley, 1989) و(ويلش وجبيسين Welch, Gensen, 1990 و(دي لا باز De la Baz, 1999 و(شيمابيكيرو Shemapukuro, 1999)، و(مارشيسان Marchisan, 2001 و (ماسون وآخرين Masson, et al., 2002)، (وسادلر Saddler, 2008) و (هالين بيك Hallenbeck, 2002)، و(جاون Jaon, 2001).

٦- الصعوبات المتعلقة بالتخطيط والتنظيم الجيد لكتابة الفقرات. (مانجرام وآخر Mangram, et al., 1984 ، ويمبرلي Wimberly, 1994 ومارتن ومان Martn, Manne, 1995 ، مارشيسان Marshisan, 2001 ، جراهام وآخر Greham, et al., 1997 ، جونسون Johnson, 2003).

٧- الصعوبات في استخدام استراتيجيات مناسبة عند كتابة القصص. (لوبيز Lopez, (1997) ستال Staal, et al., (2001) وهوبر وآخرين Hooper, et al., (2002) و ماسون وآخرين Mason, et al., (2002) و جونسون Johnson, (2003) و سادلر وآخرين Saddler, et al., (2004)، وأيمن بكري (٢٠٠٦)، وسادلر Saddler, (2007).

- أسباب صعوبات التعبير الكتابي:

إن عملية الكتابة هي عملية غاية في التعقيد وأن هناك الكثير من الأنظمة داخل المخ تشترك فيها ومنها (الانتباه – الذاكرة – التفكير– والقراءة – تكامل القوى المحركة لضبط عملية الإملاء) بالإضافة الى الجانب اللفظي وكل هذا يمكن أن يساهم في حدوث فشل أو قصور في المنتج الكتابي. حيث أن الاضطرابات المتعلقة بالكتابة يمكن أن تفهم على أنها عيوب في العمليات المتطلبة والمدعمة لها ومنها على سبيل المثال:-

- سرعة تلقي الأفكار شفهيا.
- القدرة على القراءة.
- القدرة على الانتباه، والتفكير وتشكيل المفاهيم اللفظية.

– القدرة على حل المشكلات واستخدام الاستراتيجيات والخطط المناسبة.

– اللغة التعبيرية (التعبير الشفهي). **(جاون Gaon, 2001)، و(عبدالكريم حداد، ٢٠٠٥: ٣٠).**

وأوضحت دراسة (ليرنر Lerner, (1976)، و(جاجار وهاريمان Gajar & Harriman, 1989) أن التساهل في التعبير عن الأفكار من خلال اللغة المكتوبة من المحتمل أن يكون هو الإعاقة الأكثر انتشارا وتسببا في ضعف مهارات التعبير الكتابي **في (هوبر وآخرون Hooper et al., 2002).**

وأوضحتها دراسة (مارشال، روبرت Marchal, Robert, 1985) في الآتي:

- التغييرات الاجتماعية والتكنولوجية الهائلة التى قللت من الحاجة الى مهارات التعبير الكتابي.
- ضعف المهارات المعرفية لدى الطلاب وإهمال المنهج لمهارات ما وراء المعرفة والعمليات الماوراء معرفية الخاصة بعملية الكتابة لتنمية وزيادة وعي الطلاب بالكتابة وفروعها وأهميتها وتتفق في ذلك دراسة **(ويلش، وجينسين Welch, Jensen, 1990).**
- القيود المفروضة على المنهج وعدم اهتمامه الكافي بمهارات التعبير الكتابي.
- فشل التربويين في دمج اللغة المكتوبة بشكل مناسب يتناسب وأهميتها داخل المنهج المدرسي في كل المدارس العامة وعلى مستوى تدريب المعلم. **(عبدالكريم أبو جاموس، ٢٠٠٠: ١٧٥).**

وأجمع كلا من (محمد عبد القادر، ١٩٨٦: ٢٢٥-٢٤١)، (على مدكور، ١٩٩١: ٢٧٠)، (حسني عبد الباري، ١٩٩٣ : ٢٥٠)، رشدي طعيمه، ١٩٩٧ : ٩٧)، و(كاجانو Caggano, 2004)، و(محمد جاد ٢٠٠٥: ٣١)، و(سادلر Saddler, 2008). أنه يمكن أن نحصر هذه الأسباب في محوريين كبيرين هما المعلم والتلميذ.

أولا: بالنسبة للمعلم:

– فأول ما يؤخذ على بعض المعلمين فى دروس التعبير فرضهم الموضوعات دون الاهتمام بحرية التلاميذ في اختيار الموضوعات التي تناسب ميولهم واهتماماتهم.

– تحدث المعلم باللهجة العامية، فتعلم اللغة يعتمد في كثير من جوانبه على السماع والمحاكاة والتقليد، ويعد المعلم خير قدوة لتلميذه في القول والتلميذ بطبيعته يحتذي معلمه.

– عدم التدريب على التعبير في بقية فروع اللغة العربية الأخرى، فالمعلم النابه يمكن أن يستغل كل الفرص الطبيعية الممكنة للتدريب على التعبير حديثا وكتابة، مثل تلخيص القصص والكتب، والتعليق على الاحداث الجارية، وكتابة التقارير عن الرحلات، وإعداد المقالات والأخبار للصحافة المدرسية والعناية بألوان المناقشة والمناظرة.

– عدم اهتمام المعلم بتوليد الدافع لدى التلاميذ، واقتناص الفرصة المناسبة، وتهيئة المجال والحوافز للكتابة.

ثانيا: بالنسبة للمتعلم:

– إلزام التلاميذ بالحديث أو الكتابة في موضوع واحد يحدده المعلم ويفرضه عليهم، ولا يترك لهم الحرية في اختيار الموضوع الذي يميلون إليه. حيث أثبتت الدراسات أن الموضوعات التي يقبلون عليها بمحض إرادتهم يبرزون فيها، ويخفقون في التعبير عن الموضوعات التي تفرض عليهم.

– الانصراف عن القراءة الحرة وعما يجد في عالم المطبوعات فالقراءة تزيد من حصيلة التلميذ اللفظية، وتمده بمعان وأفكار جديدة، وتوسع أفقه وخياله مما يوفر مادة غنية وثرية للكتابة.

– الانصراف عن الاشتراك في ميادين النشاط اللغوي الموجودة في المدرسة.

– ندرة كتابات التلاميذ. ولا يتسنى للتلاميذ اكتساب مهارات التعبير الجيد والكتابة السليمة إلا عن طريق التدريب المستمر.

– بالإضافة إلى عدم اهتمام وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها باللغة العربية الصحيحة.

– خطة الدراسة المتبعة في تعليم اللغة العربية التي لا تدفع التلاميذ الى مداومة الإطلاع الحر.

– سوء الظروف الاقتصادية والبيئية، حيث أوضحت بعض الدراسات أن هناك فروق دالة إحصائية في القدرة على التعبير الكتابي بين تلاميذ البيئة الاقتصادية الغنية ونظيرتها الفقيرة لصالح تلاميذ البيئة الاقتصادية الغنية **(منى اللبودي، ٢٠٠٤)**.

– كل ما سبق ذكره هو عن التلاميذ العاديين وقد تمت الإشارة إليه هنا للاستفادة منه عند الحديث عن أسباب صعوبات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وأوضح (كيرك وكالفانت ١٩٨٨: ٣٤٥-٣٤٦)، (جاون Gaon, 2000) أن من أهم العوامل المرتبطة بالتعبير الكتابي ارتباطا وثيقا:

– اللغة الشفهية الاستقبالية: فالأطفال الذين يعانون من اضطرابات في فهم ما يسمعون غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تطوير لغة تعبيرية وكتابية.

– اللغة الشفهية التعبيرية. وتظهر الإضطرابات في اللغة التعبيرية عادة في اللغة المكتوبة على شكل صعوبات في بناء وتركيب الجمل، وتوظيف القواعد اللغوية، تنظيم الكلمات في جمل، حذف الكلمات ونهاياتها، وعدم الاستخدام السليم للأفعال والضمائر، عدم ترتيب حرف الكلمة، قلة المفردات لديهم، صعوبة في استعادة الكلمات.

– القراءة: فإن الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية في القراءة يواجهون في العادة صعوبات في التعبير الكتابي. فمن الضروري تفسير رموز الكلمات المكتوبة قبل أن يتعلم الفرد عمليه التحويل إلى رموز واستخدام الرموز الكتابية في التعبير عن الأفكار.

وأوضح كل من (لندا هارجروف، جيمس بوتيت، ١٩٨٨: ٣٧٤)، وكول مان وآخرون Coolman et al., 1997)، (فتحي الزيات، ١٩٩٨ : ٤٩٤- ٥٠٥)، (جونسون وآخرين Johnson, et al 2003).

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي المقارن.

عينه الدراسة

تكونت عينه الدراسة من (٢٠) تلميذا من بمدرسة المدينة الدولية بالزمالك، تراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١٢) سنة، كما تراوحت نسبة ذكائهم بين (١٠٠- ١١٠) وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم للتحقق من الصدق والثبات ، والتأكد من انهم لديهم صعوبات تعلم، حيث كانت العينه مجموعه من ١٠ من الاناث و ١٠ من الذكور.

أدوات الدراســة:

اشتملت الدراسة على نوعين من أداوت وهما

١. **أولا أدوات اختيار العينة وتشتمل على:**
   أ- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن J.C.Raven (CPM), 1999)
   ب- واختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم (إعداد وتقنين الدكتور / عبد الوهاب محمد كامل).

٢. **أولا أدوات الدراسة (وتشتمل على الاتي):**
   أ- اختبار القدرات العقلية (٩-١١سنة) للدكتور فارق عبد الفتاح لقياس الذكاء اللغوي.
   ب- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الكتابة (إعداد الدكتور فتحي الزيات ٢٠٠٨)

أولا : اختبار القدرات العقلية (٩-١١سنة) (إعداد: فاروق عبدالفتاح، ١٩٨٩)

صمم هذا الاختبار لقياس مظاهر القدرة العقلية العامة في النجاح الدراسي والمجالات الأخرى المشابهة خارج حجرات الدراسة. يمكن تفسير درجات الأفراد في هذه الاختبارات على اعتبار أنها مؤشرات على القدرة العقلية العامة أو الاستعداد الدراسي ولكنها لا تعتبر أدلة على التحصيل الدراسي للأفراد في المنهج المدرسي العادي، فقد تم اختيار هذه الفقرات بحيث تعكس القدرة على إمكانية الاستفادة من التعلم في المواقف المختلفة. ويتطلب الأداء الجيد في هذه الاختبارات الاستخدام الكفء للرموز اللغوية

والعددية وقدرة الفرد على تحصيل المعلومات وحفظها في صورة رمزية للاستخدام في المواقف اللغوية والحسابية والمشكلات المجردة.

ويقيس هذا الاختبار الذكاء لدى الأفراد من (٩-١١) وما بعدها، يتكون هذا الاختبار من (٩٠) سؤالاً مرتبة تصاعدياً حسب درجة الصعوبة، وقد استخدمت أسئلة متنوعة لاختبار الأداء العقلي في صوره المختلفة، وزمن تطبيق الاختبار (٣٠) دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

لحساب الدرجات الخام التي يحصل عليها الأفراد يستخدم مفتاح التصحيح الذي يتكون من ورقة مقواه في نفس أبعاد ورقة الإجابة مطبوع عليها أرقام الأسئلة بنفس الشكل. يوجد على يسار كل رقم ثقب في مكان مربع الإجابة وفي يسار كل ثقب الرمز الذي يدل على الإجابة الصحيحة، ثم تقارن إجابات هذا الفرد بالإجابات الصواب المطبوعة على المفتاح على يسار الثقوب، عندما تكون الإجابة صواباً توضع علامة (/) على إجابة الفرد الصواب، بحسب عدد العلامات فيكون هذا العدد هو الدرجة الخام والتي يتم مقارنتها بنسبة الذكاء المقابلة لها في الجداول الخاصة بذلك.

ولتقدير صدق الاختبار تم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل لدرجات مفردات الاختبار، وكذلك تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات مفردات الاختبار باستخدام معامل ألفا، وحساب معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية.

الخصائص السيكومترية للبحث الحالي

تم حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ وكانت عند ٠.٧٥٩ وتم حساب الصدق المحكمين وكانت معاملات الصدق تتراوح ما بين ٨٠% الى ١٠٠ %

ثالثا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الكتابة (إعداد الدكتور فتحي الزيات ٢٠٠٨)

تم إعداد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة للكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الكتابة بدءاً من الصف الثالث حتى الصف التاسع، والذين يتواتر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم في الكتابة. ويقوم بالإجابة عن هذا المقياس المدرسون، على أساس أنه بإمكان المدرس تحليل السلوك الفردي للطلبة وذلك من خلال التفاعل المتكرر بين الطلاب والمدرس على مدار العام الدراسي، ويشير الزيات إلى أن البحوث والدراسات التي تناولت القيمة التنبؤية لاختبارات الذكاء المقننة.

صدق وثبات المقياس في صورته الاصلية:

الصدق:

تم اعتماد عدة طرق في حساب الصدق، وتشمل صدق المحتوى حيث تم استخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس بشكل عام وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٧٨٥ – ٠.٨٣٩) وهي معاملات ارتباط مرتفعة تشير على مصداقية المقياس في قياس الخصائص السلوكية التي وضع لها،

كذلك تم حساب الصدق البنائي وذلك عن طريق حساب العلاقات الارتباطية البيئية بين درجات بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم والتي بشكل مقياس الكتابة أحد أجزائها، وكانت جميع الارتباطات دالة حيث تراوحت قيمتها بين (٠.٦١١) إلى (٠.٨٣٠). كما تم حساب الصدق بطريقة التحليل العاملي حيث تبين تشبع المقياس بعامل واحد وكذلك تم حساب الصدق المحكي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين المقياس والتحصل في الكتابة، وقد كانت كل هذه المعاملات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين وهما طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة الفاكرونباخ وقد بلغت (٠.٩٤٦)، وقد قامت الباحثة بإجراء صدق وثبات لهذا المقياس ليتأكد من صلاحية تطبيقه في البيئة موضوع الدراسة على عينة تبلغ قوامها (٣٠ طالباً)، وقد اتبع الإجراءات التالية :

صدق المقياس : تم اتباع طريقة صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، كما تم حساب صدق المحتوى: حيث استخدمت معاملات الارتباط بين كل فقرة ومجموع الدرجة الكلية للقياس، وقد تراوحت بين (٠.٨٢٧ – ٠٩٤٢) وهي جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥) وكذلك الصدق المحكي حيث تم إيجاد معاملات ارتبط المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة بالتحصيل الدراسي في مادة الكتابة. وبلغ معامل الارتباط (٠.٨٣٥).

ثبات المقياس: تم إيجاد معامل الثبات الفكرونباخ وذلك لحساب الاتساق الداخلي وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٨٧) كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠.٩٦٧)، وهذا يدل على ثبات عالي للقياس.

تطبيق المقياس وتصحيحه:

يقدم المدرس بالإجابة على بنود المقياس وذك من خلال معرفته بالطالب ومدى تواتر السلوك المشار إليه بفقرات المقياس، يحتوي المقياس على (٢٠ بنداً) يجاب عليها من خلال مدى خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق)، وبعد تصحيح فقرات المقياس يتم فرز الطلاب الذين يمكن أن يصفنوا على أنهم صعوبات تعلم عند حصولهم على الدرجة (٢٠ فما فوق) وقد قام الباحث بتحديد هذه الدرجة حسب الطريقة المعتمدة في تفسير نتائجه وهي المتوسط الحسابي. والتي حددها المعد الأصلي للمقياس (الزيات ٢٠٠٨)

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

أولا الثبات

تم حساب الثبات للمقياس بطريقة الفاكرونباخ في حاله حذف المفردة وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (٨) حساب الثبات بطريقة الفاكرنوباخ في حالة حذف المفردة

رقم العبارة	الفاكرنباخ في حالة حذف المفردة	رقم العبارة	الفاكرنباخ في حالة حذف المفردة	الثبات الكلى للمقياس
١	٠.٦٤٤	١١	٠.٦٦٥	٠.٧٥٤
٢	٠.٧٢٩	١٢	٠.٧١٢	
٣	٠.٧٠٨	١٣	٠.٦٧٨	
٤	٠.٧١٢	١٤	٠.٧٤٩	
٥	٠.٦٩٤	١٥	٠.٦٥٨	
٦	٠.٧١٩	١٦	٠.٦٩٩	
٧	٠.٦٤٨	١٧	٠.٦٢٨	
٨	٠.٦٤٥	١٨	٠.٦٦٩	
٩	٠.٦٨١	١٩	٠.٦٧٤	
١٠	٠.٧٠٩	٢٠	٠.٧٠١	

من خلال الجدول السابق يتضح بان جميع العبارات المكونة للمقياس أصغر تتمتع بقيمة ثبات مرتفعة وهذه القيم أصغر من قيمة الثبات الكلى للمقياس، بالإضافة تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة الثبات لها عند ٠.٧٥٤

ثانيا حساب الصدق

أولا: صدق المحكين

جدول (٩) معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠٠	%١٠٠	١١	١٠	%١٠٠
٢	٩	%٩٠	١٢	١٠	%١٠٠
٣	١٠	%١٠٠	١٣	١٠	%١٠٠
٤	٩	%٩٠	١٤	١٠	%١٠٠
٥	٩	%٩٠	١٥	١٠	%١٠٠
٦	٨	%٨٠	١٦	١٠	%١٠٠
٧	٩	%٩٠	١٧	١٠	%١٠٠
٨	١٠	%١٠٠	١٨	١٠	%١٠٠
٩	٩	%٩٠	١٩	٩	%٩٠
١٠	٨	%٨٠	٢٠	١٠	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين 80%: 100%، وبالتالي سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس، وكانت التعليقات للمحكمين إعادة تقدير مقياس ليكرت ليكون ((دائما) تأخذ ٥ – (غالبا) تأخذ ٤ – (أحيانا) تأخذ ٣ – (نادرا) تأخذ ٢ – (لا تنطبق) تأخذ ١)، وبتالي يكون تقدير الدرجات كالتالي

١. الدرجة العظمي تأخذ ١٠٠ وهي تدل على صعوبات كبيرة
٢. الدرجة المتوسطة تأخذ ٦٠ وهي تدل على صعوبات متوسطة
٣. الدرجة الصغرى تأخذ ٢٠ وهي تدل على انعدام الصعوبات

ثانيا الصدق العاملي Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Componentالتي وضعها هوتيلينج Hotellingباستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣) . وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد (٢٠) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود عاملين جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت **(77.447%)** من التباين الكلى.

والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشعباتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (١٠) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشعباتها بعد تدوير المحاور

العوامل العبارات	الأول	الثاني
١٣	.998	
١٠	.983	
٩	.948	
١٢	.929	
٨	.918	
٢	.905	
٥	.893	
١٥	.890	
١٧	.888	
١٦	.881	
٢٠	.880	
١٩	.879	
١٨	.878	
١١	.876	
١٤	.840	
٣	.813	
٦		.775
٤		٠.٦٦٧
٧	٠.٦٦٠	
١	٠.٦٥٨	
الجذر الكامن	٨.٦٤	٣.٩٠
نسبة التباين	%٥٤.١٢١	%٢٣.٣٢٦
نسبة التباين التراكمية	%77.447	

حذفت جميع التشعبات التي تقل عن ٠.٣.

يتضح من الجدول السابق أنه تم تشبع العبارات على خمس عوامل وهذه العوامل هي المكونة للمقياس حيث فسر نسبه التباين الكلى لهذه العوامل على **(77.447%)** من التباين الكلى، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في العاملين الناتجين، وبلغت قيمته ٧٢٥, وهو معامل ارتباط مرتفع بشكل واضح، ويجيز للباحثين اعتبار أن البنية العمالية للمقياس تتلخص في عامل واحد فقط (علما بأن ٦،٤ من العامل الثاني قد تشبعت أيضا على العامل الأول بقيم: ٥١١, ٥٢١،, على الترتيب)

حساب معامل الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية كالتالي:

جدول (١١) الاتساق الداخلي بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس صعوبات القراءة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٤٢	١١	***٠.٦٠٠
٢	**٠.٤٥٥	١٢	**٠.٥٣٦
٣	***٠.٦٥٨	١٣	***٠.٥٥٩
٤	***٠.٥٦٨	١٤	***٠.٦٥٢
٥	**٠.٨٤٤	١٥	**٠.٦٧٧
٦	**٠.٦٨٦	١٦	**٠.٦٠٥
٧	***٠.٥٦٢	١٧	**٠.٥٩٩
٨	**٠.٥٧١	١٨	**٠.٦٠٧
٩	**٠.٦٣٢	١٩	**٠.٦٠٠
١٠	**٠.٤٧٤	٢٠	**٠.٦٥٧

من خلال الجدول السابق لحساب معامل الاتساق يتضح بانه توجد دلالة إحصائية تصل الي ٠.٠١ لعامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس

نتائج البحث

للإجابة على السؤال الأول والذى ينص " هل توجد فروق بين الذكور والاناث في صعوبات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم؟"

وللاجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة أسلوب مان ويتنى للكشف عن الفروق بين البنين والبنات في صعوبات القراءة وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (٦)يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب التلاميذ للذكور ومتوسطي رتب التلاميذ للاناث علي مقياس صعوبات التعبير الكتابي

المتغيرات	البنين (ن = ١٠)		البنات (ن = ١٠)		U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
صعوبات التعبير الكتابي	٢٢.٧٠	٢٢٧.٠٠	١٨.٣٠	١٨٣.٠٠	١٥٦.٠٠	١.١٩٠	٠.٢٣٤

من خلال الجدول السابق يتضح بأنه لا توجد فروق بين البنين والبنات في صعوبات التعبير الكتابي بين البنين والبنات ويدل ذلك على تساوى صعوبات التعبير الكتابي عند كل منهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من **(ويلش وجينسين Welch, Gensen, 1990، مارتن ومان Martn, Manne, 1995، لوبيز Loepez, 1997، ستال Staal, 2001، جونسون Johnson, 2003 ، ديكوي De qi, 2007)**، حيث أكدت هذه الدراسات على تحسن مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارة تكوين الجمل المكتملة الأركان وإن كانت لكل دراسة طريقتها وفنياتها المختلفة لتحقيق ذلك خاصة وأن هذه المهارة تعتمد على المهارة السابقة لها فلا يستطيع التلميذ تكوين جملة مكتملة الأركان إلا إذا كان يستطيع معرفة معاني الكلمات بشكل صحيح.

للإجابة على السؤال الثاني والذى ينص " هل توجد علاقة بين الذكاء اللغوي (كمتغير مستقل) وصعوبات التعبير الكتابي (كمتغير تابع) لدى تلاميذ صعوبات التعلم؟"

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة أسلوب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء (القدرات العقلية) ومقياس (صعوبات التعبير الكتابي) للكشف عن هذه العلاقة وكانت النتيجة كالتالي:

جدول(٧) معامل الارتباط بين الذكاء اللغوي وصعوبات التعبير الكتابي

المتغيرات		الذكاء اللغوي
صعوبات التعبير الكتابي	معامل الارتباط	**٠.٧٦٩
	العدد	٢٠
	الدلالة	٠.٠٠١

من خلال الجدول السابق يتضح بانه توجد علاقة بين الذكاء اللغوي وصعوبات التعبير الكتابي وذلك عند معامل ارتباط ٠.٧٦٩**ودالة احصائيا عند ٠.٠٠١ وتؤكد هذه النتيجة على ان الذكاء اللغوي له تأثير مباشر وغير مباشر على صعوبات التعبير الكتابي فكما ذات معدل الذكاء اللغوي قلت صعوبات التعبير الكتابي والعكس صحيح، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من نتائج دراسة جويا Gioia (١٩٩٧) ، ودراسة لوجمان وآخرين .Logemann , et al (١٩٩٨) ، و دراسة ماري Mary (٢٠٠٠) ، ودراسة موللر Moeller (٢٠٠٠) ، ودراسة رودس وآخرين .Rhoades, et al (٢٠٠١) ، ودراسة .Vohr , et al (٢٠٠٨) ، والتي أشارات النتائج إلي وجود علاقة بين الذكاء اللغوى وصعوبات القراءة

التوصيات:

بعد الانتهاء من الدراسة الحالية، وفي ضوء ما توصلت إليه من نتائج توصي الدراسة الحالية بالآتي:

١- زيادة اهتمام القائمين على إعداد المناهج خاصة مناهج اللغة العربية بزيادة الحصص المخصصة للتعبير الكتابي داخل المنهج بما يتناسب وأهميته كما سبق وأوضحت الدراسة.

٢- زيادة اهتمام القائمين على توزيع المناهج بمراعاة التدرج في تقديم وتناول مهارات التعبير الكتابي المختلفة مع البدء مع هو محسوس ويقع في محيط دائرة معارف المتعلم والتدرج شيئا فشيئا إلى ما هو مجردًا.

٣- زيادة اهتمام القائمين على توزيع مناهج اللغة العربية بمراعاة المستويات العقلية للتلاميذ وما يتناسب معها من مهارات التعبير الكتابي، حيث ترى الباحثة أن القدرة على استخدام علامات الترقيم وتوظيفها بشكل صحيح مهارة تفوق قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- زيادة اهتمام معلمي اللغة العربية الفصحى بها وغيرتهم عليها للحفاظ على تراثنا اللغوي الفصيح من الضياع.

٥- زيادة اهتمام معلمي المواد الدراسية الأخرى باللغة العربية الفصحى عند تناولهم لمناهجهم الدراسية والتكاتف مع معلمي اللغة العربية للحفاظ عليها.

٦- زيادة اهتمام معلمي اللغة العربية بذوي المواهب اللغوية المختلفة (شعر – خطابة – قصة) لتنمية مواهبهم .

٧- زيادة اهتمام معلمي اللغة العربية بذوي الصعوبات اللغوية المختلفة وخاصة ذوي صعوبات التعبير الكتابي والأخذ بأيديهم واختيار أفضل الطرق والاستراتيجيات التي تتلاءم معهم لتخطي هذه الصعوبات والتخفيف من حدتها.

الدراسات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية من ناحية وأهمية التعبير الكتابي من ناحية أخرى توصي الباحثة بأهمية:

١- دراسة تشخيصية لأهم صعوبات التعبير الكتابي لدى عينات مختلفة من ذوى الاحتياجات الخاصة (منخفض التحصيل – بطيء التعليم).

٢- دراسة تشخيصية علاجية لصعوبات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم في المراحل (الإعدادية – الثانوية).

٣- برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعبير الكتابي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي، ومهارات ما وراء المعرفة.

٤- برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعبير الكتابي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني.

٥- برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعبير الكتابي لدى عينات مختلفة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (منخفضي التحصيل – بطيء التعلم).

٦- دراسة تشخيصية طولية لأهم صعوبات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عبر صفوف أو مراحل دراسية متتابعة.

المراجع

١- **أحمد أحمد عواد (١٩٨٨):** مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢- **أحمد أحمد عواد (١٩٩٢) :** تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة فى الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٣- **أحمد أحمد عواد (١٩٩٣) :** دلالة مشكلة صعوبات التعلم فى نظم التعليم العربية والحاجة الى الحلول، دراسة نظرية، مجلة معوقات الطفولة، العدد الثاني، جامعة الأزهر، ص ص (٥١ – ٧٤).

٤- **أحمد أحمد عواد (١٩٩٦) :** التعرف المبكر على حالات الأطفال ذوى صعوبات التعلم "ندوة جهود التعرف المبكر على أخطار الاصابة بالاعاقة لدى الأطفال فى دول مجلس التعاون الخليجى" جامعة الخليج العربى، كلية الدراسات العليا، برنامج التربية الخاصة، البحرين، ص ص (١ – ١٢).

٥- **أحمد زكى صالح (١٩٧٨):** كراسة تعليمات اختبار الذكاء المصور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٦- **أحمد عاشور (٢٠٠٢):** مدى فاعلية برنامج تدريبى فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٧- **أمل عبد المحسن زكى (٢٠٠٥):** دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

٨- **أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٣):** صعوبات التعلم التي تواجه بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد الثالث ، الكويت.

٩- **أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٧):** دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الجزء الثانى، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، ص ص (١٠٣ – ١٧٩).

١٠- **أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٩):** استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣، القاهرة.

١١- **السيد أحمد صقر (١٩٩٢):** بعض الخصائص المعرفية واللا معرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٢- **السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢):** دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة وصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

١٣- **السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦):** تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

١٤- **السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠):** صعوبات التعلم، دار الفكر العربى، القاهرة.

١٥- **أيمن عيد بكري (٢٠٠٦):** فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

١٦- **جابر عبد الحميد (٢٠٠١):** خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة، واستراتيجيات تدريبهم، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٧- **جاى بونـد و مـايلرتنكر و دياربازوسـون (١٩٨٤) :** الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه **(ترجمة)** محمد منير مرسى وإسماعيل أبو العزايم ، عالم الكتب، القاهرة.

١٨- **حازم محمود راشد (٢٠٠٠):** فاعلية استخدام مداخل حديثة فى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٩- **حافظ حفنى شعبان (٢٠٠١):** تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالاسماعيلية، جامعة قناة السويس.

٢٠- **حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٣):** تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسط – ثانوي). ط٢، الرياض، مكتبة الرشد.

٢١- **حسن شحاته (١٩٩٧):** واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي، بحث منشور في كتاب: أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي (الدار المصرية اللبنانية، ط٣، القاهرة)، ص.ص ٢٣٢-٢٤٩.

٢٢- **حسن شحاته (١٩٩٩):** تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط٢.

٢٣- **حسنى عبد البارى عصر (١٩٩٣):** الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية فى المرحلتين الاعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث الإسكندرية .

٢٤- **حسين الدريني و حمدي محروس و عبد العزيز العلاف (١٩٨٨):** علم النفس التعليمي للمستوى الثاني. (برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية بالمستوى الجامعي – الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية بالاشتراك مع كلية التربية – جامعة الأزهر).

٢٥- **حسين سليمان قورة (١٩٧٢):** تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، ط٢، القاهرة، دار المعارف.

٢٦- **حمدان على نصر (١٩٩٥):** تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن، مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد السابع، ص ص ١٩٩ – ٢٣٥.

٢٧- **حنان محمد الشاعر (١٩٩٧):** أثر تدريس التعبير الكتابى الحر على تنمية التفكير الابداعى فى المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٨- **خيرى المغازى بدير (١٩٩٨):** اختبار الفهم القرائى، كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٩- **رشدى أحمد طعيمة (١٩٩٨):** الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، اعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربى، القاهرة.

٣٠- **رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٣):** التعبير الكتابى، أهدافه ومجالاته ومصادره، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الموسوعة التربوية لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، الجزء الثانى.

٣١- **زيدان أحمد السرطاوى و كمال سالم سيسالم (١٩٩٢):** المعاقون أكاديميا وسلوكيا، خصائصهم وأساليب تربيتهم، دار عالم الكتب، الرياض.

٣٢- **زينب محمود شقير (١٩٩٩):** سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣٣- **سعدة أحمد ابراهيم (١٩٩٤):** تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٣٤- **سيد عثمان (١٩٩٠):** صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٥- **صلاح عبد السميع (١٩٩٨):** برنامج مقترح فى النشاط المدرسى لتنمية مهارات التعبير الكتابى الابداعى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير بكلية التربية، جامعة المنوفية.

٣٦- **عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥):** قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، دار الرشاد، القاهرة.

٣٧- **عبد الكريم محمود أبو جاموس (٢٠٠٠):** أثر دراسة مساقة قواعد الكتابة ومهاراتها المختلفة على معرفة وفهم مواطن علامات الترقيم واستخدامها لدى طلبة معلم الصف فى جامعة اليرموك، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة التاسعة، العدد السابع عشر، ص ص ١٦٣ – ١٩١.

٣٨- **عبد الكريم سليم حداد (٢٠٠٥):** درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثالث. العدد الأول ص.ص (١٣: ٤٢).

39- **Ammer, J. J. (1998):** "Peer Evaluation Model For Enhancing Writing Performance of Students With Learning Disabilities" Reading & Writing Quarterly, Vol. 14 Issue 3, pp. 263-283.

40- **Anderson, L.P. (1982):** "A Preliminary Study of Syntax in The Written Expression of Learning Disabled Children". Journal of Learning Disabilities, Vol. 15, No. 6., pp. 359-362.

41- **Brantley, H. & Small, J. (1991):** "Effects Self – Evaluation on Written Composition Skills in Learning Disabled Children". Eric-No- E D 345404.

42- **Bryan, K.M. (2008):** "The Perceived Competence of Regular Education Teachers to Educate Students With Disabililities in The Mainstreamed Class Room", PHD, Faculty of Arts, Capella University, New York.

43- **Caggiano, M.L. (2004):** "The Writer Within Picture Journals Helped Draw Out These Reluctant Writers and Gane Them A Way to Organize Their Thoughts". www.teaching K.8,com., pp. 54-55.

44- **Catharine, J.R, David, S.H, Raymond, H.S & Marjorie, E.W. (1988):** "The Effects of Revision Strategy Instruction on The Writing Performance of Students With Learning Disabilities". Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No.9, pp. 540-544.

45- **Cioffi, G. & Carney, J.J. (1997):** "Dynamic Assessment of Composing Abilities in Children With Learning Disabilities". Educational Assessment, Vol. 4, No. 3, pp. 175-202.

46- **Coleman, P.G, Jrvis, R.M. & Shellow, R.A. (1997):** "Law Students and Disorder of Written Expression". Journal of Law & Education, Vol. 1, No.2, pp.1-10.

47- **Conte, R. & Andrews, J.(1993):** "Social Skills in The Context of Learning Disability Definitions": A Reply to Gresham and Elliott and Directions For The Future, J. Learning Disabilities, Vol. 26, No. 3, pp. 146-153.

48- **Coplin, J.W., & Morgan, S.B. (1988):** "Learning Disabilities A Multidimensional Perspective". Journal of Learning Disabilities". Vol. 21, No. 10, pp. 614-622.

49- Daqi Li (2007): "Story Mapping and Its Effects on The Writing Fluency and Word Diversity of Students With Learning Disabilities". Learning Disabilities: A Contemporary Journal, Vol. 5, No. 1, pp. 77-93.

50- **De La Paz, S. (1999):** "Teaching Writing Strategies and Self-Regulation Procedures to Middle School Student, With Learning Disabilities". Focus on Exceptional Children; Vol.31 Issue5, pp.1-16.

51- **Dumake, D. & Heidlink, H. (1980):** "Effects of Different Supporton The Personality Structure of Pupils With Difficulties in Learning". (Germ) Psychology in Erziehung Und Unterricht, Vol. 27, No. 1, pp. 339-345.

52- **Gajar, A.H., & Harriman, N. (1987):** "Identifying Data Based Procedures For Written Expression Disabilities At The University Level". Education, Vol. 107, No. 3, pp. 252-258.

53- **Gajar, H.A. (1989):** "A Computer Analysis of Written Language Variables and A Comparison of Compositions Written By University Students With and Without Learning Disabilities". Journal of learning disabilities, Vol. 22, No. 2, pp. 125-130.

54- **Gaon, F. (2001):** "A Study of Oral and Written Expression Abilities of Adolescents With Learning Disabilities". M.A.Thesis, TouroUniversity, New York.

55- **Gersten, R; Baker, S. & Edwards, L. (1999):** "Teaching Expressive Writing to Students With Learning Disabilities". http:ww.eric.ed.gov./Eric Docs L data/ ericdocs 2sqi/ content – storage, pp. 1-4.

56- **Glazer, S.M. (2002):** "Writing and Talking". Teaching Prck. 8; Vol. 33 Issue 2, pp. 96-99.

57- **Gregg, N; Hoy, C; Flaherty, A.D; Norris, B; Coleman, C., Davis, M & Jordan, M. (2005):** "Decoding and Spelling Accommodations For Postsecondary Students With Dyslexia – It's More Than Processing Speed Learning Disabilities". A Contemporary Journal, Vol, 3, No. 2, pp. 1-17.

58- **Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2003);** "Exceptional Learner". Introduction to Special Education. (9th ed). Allyn & Bacon. New York.

59- **Hallenback, M.J. (1995):** "The Cognitive Strategy in Writing: Welcome Relief For Adolescents With Learning Disabilities". Paper Presented At The Annual International Convention of The Council For Exceptional Children (73rd, Indiana Polis, n, April 5-9.

60- **Hallenbeck, M.J. (2002):** "Taking Charge: Adolescents With Learning Disabilities Assume Responsibility For Their Own Writing". Learning Disability Quarterly, Vol. 25, No.3, pp. 227-246.

61- **Hammill, D.D. (1990):** "On Defining Learning Disabilities An Emerging Consensus". Journal of learning disabilities, Vol. 23, No. 2, pp. 74-84.

62- **Hammill, D., & Larsen, S. (1988):** "Test of Written Language-2" Austin, Tx: Pro-Ed.

63- **Hammill, D.D., Leigh, J.E.S McNutt, G. & Larsen, S.C. (1987):** "A New Definition of Learning Disabilities". Journal of Learning Disabilities, Vol. 2o, No. 2, pp. 109-113.

64- **Hooper, S.R. (2002):** "The Language of Written Language: An Introduction to The Special Issue". Journal of Learning Disabilities, Vol. 35 Issue 1, pp. 2-7.

65- **Hooper, S.R; Swartz, C.W; Wakely, M.B; Dekruif, R.L & Montgomery, J.w. (2002):** "Executive Functions in Elementary School Children With and Without Problems in Written Expression". Journal of Learning Disabilities, Vol. 35 Issue 1, pp. 57-69.

البحث الثالث

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز لدى طلاب المرحة الثانوية

إعداد

عبد العزيز فؤاد عبد العزيز

أ د / منى حسن السيد بدوي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا – جامعة القاهرة

د. عمرو محمد إبراهيم يوسف
مدرس علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا – جامعة القاهرة

مقدمة:

تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية التى يمر بها الطالب، وذلك لأنها تعد حلقة وصل بين مرحلة التعليم الأساسى والتعليم العالى. فلكى يجتاز الطالب تلك المرحلة لابد من توافر قدر كاف لديه من الدافعية، حتى يتغلب على أى صعوبات من الممكن أن يواجهها أثناء دراسته. فالدافعية واحدة من أهم شروط عملية التعلم. وفى المرحلة الثانوية، ونظرًا لما تتطلبه من مجهود متزايد، لابد وأن يسعى الطالب دائماً لاستثارة دافعيته. فعندما يبدأ الطالب فى الدراسة حتى وإن كان لديه القدر الكاف من الدافعية التى تؤهله للبدء، إلا وأنه سيواجه الكثير من المشتتات التى ستعيقه عن التركيز أو الاستمرار في الدراسة. لذلك كان ولابد على المعلمين والقائمين علي العملية التعليمية أن يهتموا بتوعية الطلاب بالإستراتيجيات التى من شأنها زيادة وتنظيم دافعيتهم.

ويعرف "ولترز" (Wolters) "استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز" "Motivational Regulation Strategies" بأنها تلك الأساليب التى يستخدمها الطلاب لتقليل المشتتات التى يواجهونها أثناء إتمام المهام الأكاديمية، وأيضاً هى تلك الأفعال التى يستخدمها الطلاب لزيادة أو للحفاظ على دافعيتهم ومثابرتهم أثناء القيام بمهام أكاديمية محددة. والتى تستخدم من قبل الطلاب لزيادة اندماجهم أثناء تعلمهم وكذلك مثابرتهم فى المهام الأكاديمية المختلفة. (فى:عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧: ٢٩٧)

و يذكر "ولترز" (Wolters, 2003: 190) أن "استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز " عبارة عن الأنشطة التى يقوم بها الطلاب بطريقة هادفة ومقصودة للتأثيرعلي أو زيادة دافعيتهم، وكذلك لتدعيم رغبتهم للبدء، أو لإتمام نشاط أو تحقيق هدف ما، وتكون هذه الإجراءات مُحَفزة و مُوَجَهه بشكل متعمد من قبل الطلاب.

وفى السنوات الحديثة تعددت الأبحاث التى اهتمت بتفسير تعليم الطلاب المنظمون ذاتيًا. ففى بحث لـ "يانج" (Yang, 2005: 162) يهدف الكشف عن بنية التعلم المنظم ذاتياًوأسفر البحث عن أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من ثلاثة مكونات هى:

١- التنظيم الدافعي ,Motivational regulation.

٢- التنظيم المعرفى Cognitive regulation.

٣- التنظيم السلوكى Behavioral regulation.

ويذكر (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧: ٢٩٨) أن التنظيم الدافعي للانجاز يمثل أحد المظاهر المهمة للانجاز المنظم ذاتيًا الذى يسهم فى تعلم الطلاب والإنجاز فى الأوضاع الأكاديمية، ولهذا تحتاج نماذج التعليم المنظم ذاتيًا إلى أن تتوسع لتشتمل على تحكم الطلاب الهادف والمباشر فى سلوكياتهم وتفكيرهم للتأثير على جهدهم ومثابرتهم فى المهام الدراسية.

ويرى "ولترز" (Wolters, 1999a : 282) فى بحث نظرى عن استراتيجيات تنظيم الدافعية، أن قدرة الطلاب على تعزيز و زيادة رغبتهم للاندماج في الأنشطة التعليمية أو إتمامها، من العوامل الهامة فى فهم عملية تعلم الأفراد، وما يقومون به من أداء أثناء العملية التعليمية. وذلك لأن دافعية الطلاب لإتمام المهام الأكاديمية من الممكن أن تتغير ما بين النقصان والزيادة أثناء الوقت المطلوب لإتمام المهمة. فعلى سبيل المثال: إذا ما نظرنا لطالب قد قرر أن يجلس لإنهاء واجب ما، فى البداية قد نلاحظ حرص الطالب على إتمام تلك المهمة بنجاح. ولكن سرعان ما ستظهر له العديد من المغريات المختلفة التى ستصبح بالنسبة له أكثر تشويقًا، وبذلك سيصبح ما يقوم به عملاً مملاً، أو أقل ارتباطًا بما يحبه الطالب. وبالتالى تصبح عملية التعلم بالنسبة للطالب عملية صعبة أو مُحبطة. ومن الممكن أيضًا أن يرى الطالب أن ما يقوم به سهل للغاية مما يجعله يراه عملاً مملاً. ولذلك ، أو لعدة أسباب أخرى، ستنقص أو ربما تختفى رغبة الطالب فى إتمام تلك المهام المطلوبة منه. لهذا فالطالب الذى لديه من القدرة أن ينظم دافعيته، ويحث نفسه على الاندماج فى تلك المهام على الرغم من كل ما يوجهه من ظروف محيطة، بالطبع سيستطيع أن يتعلم أكثر من ذلك الذى لم يستطع أن ينظم من دافعيته ويتغلب علي الظروف المحيطة به. لذلك فمستوى ما يمتلكه الفرد من قدرة علي تحقيق نواياه أو إتمام ما يرغبه من مهام أكاديمية، يحدد بما يستطيع هو أن يستخدمه من استراتيجيات مختلفة تشمل : التنظيم الدافعى، التنظيم الوجدانى، ضبط الانتباه، والتنظيم المعرفى، ويساعد الفرد كذلك على بذل مجهود أكثر أثناء العملية التعليمية وكذلك زيادة مثابرتهم.

ويوضح (ولترز وروزنثال، ٢٠٠٠: ٨٠٢) أن الطلاب ينجزوا مهامهم الأكاديمية عن طريق تبنى توجهات أهداف محددة، فالبعض قد يتبنى أهداف توجه نحو التعلم، وفيها يلجأ لإنهاء المهام الأكاديمية من أجل اكتساب وإتقان المعرفة. والبعض الأخر ينجز المهام الأكاديمية عن طريق تبنى أهداف الأداء، وذلك من أجل الحصول على درجات مرتفعة أو للتفوق على جماعة الأقران. فيركز البحث على أن النماذج المختلفة لتوجهات الهدف التى يتبناها الطلاب تتأثر بقدرة الطلاب على متابعة عملية تعلمهم واستثارة ما لديهم من دافعية. فالطالب يلجأ لاستخدام العديد من الاستراتيجيات للمحافظة على مستوى دافعيتهم أثناء عملية تعلمهم ولتحقيق ما تبنوه من أهداف مختلفة.

فقد اتفقت نتائج بحوث كل من (ولترز، ١٩٩٩ب)، (Wolters & Rosenthal,2000)، (Standage et al., 2003)، (Su, 2004)، (Barkoukis et al.,2007) فى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز وتوجهات الهدف المختلفة التى يتبناها الطالب. وكذلك أسفرت نتائج البحوث عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة أحصائية بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى

وأسفر بحث (ولترز، ١٩٩٩أ: ٢٨١) عن وجود علاقة بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى، وتوصل إلى وجود علاقة بين استخدام تلك الاستراتيجيات والتحصيل الدراسى وزيادة الجهد المبذول.

وهذا يتفق مع ما توصل إليه نتائج بحوث كل من (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧) (Wong,2007)، (Hong et al.,2008). حيث أسفرت نتائج البحوث السابقة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى. وتعارضت نتائج البحوث السابقة مع ما توصل إلية بحث (Schwinger et al., 2009) حيث أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود علاقة مباشرة بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى.

هذا وقد اتفقت نتائج بحوث كل من (ولترز، ١٩٩٩أ) و (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧) إل أن يميلوا لاستخدام استراتيجية معينة دون غيرها بشكل أكثر من غيرها من الاستراتيجيات الأخرى لتنظيم الدافعية للانجاز . فكانت استراتيجية "حديث الذات الموجه نحو الأداء" أكثر الاستراتيجيات استخدامًا عن غيرها من الاستراتيجيات.

وفيما يخص اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز للانجاز باختلاف النوع (ذكر/ أنثى) أسفر بحث (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٧) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث فى استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

يتفق كثير من علماء علم النفس التربوى على أن التعلم الفعال يفرض على الطلاب أن ينظموا دافعيتهم، وسُلوكهم، وكذلك معرفتهم (Zimmerman,1989). وعلى الرغم من أهمية الأوجه الثلاث للانجاز المنظم ذاتيًا، إلا أن الكثير من الأبحاث فى مجال التعلم المنظم ذاتيًا ركزوا على طبيعة وأهمية الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والتى يستخدمها الطلاب لاكتساب واسترجاع المعلومات (Zimmerman, et al., 1988، Hong, 1995). ولسوء

الحظ لم يحظ موضوع قدرة الطلاب على تنظيم دافعيتهم بنفس القدر من الاهتمام كباقي أنواع التنظيمات الأخرى للانجاز المنظم ذاتيًا. (In: Sonia, et al., 2006: 1)

ويرى (Cooper& Corpu, 2009: 526) أن عدد قليل جدا من الأبحاث قد تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز الخاصة بطلاب المدارس (وليس طلاب المرحلة الجامعية). فدراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب أثناء التعلم ما قبل الجامعي له أهمية كبيرة، وذلك لأن الطلاب بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي يستخدمون تلك الاستراتيجيات لأول مرة ويحتاجون إلى تدريب مكثف وتوعية كبيرة عن استخدام تلك الاستراتيجيات. فالعديد من نماذج التعلم المنظم ذاتيًا قد تناولت استراتيجيات التنظيم المعرفي وما وراء المعرفي، إلا أن عددًا قليلاً جدا من البحوث قد تناول استراتيجيات التنظيم الدافعي التى من شأنها مساعدة الطالب على التغلب على الملل، أو التشتت أثناء العملية التعليمية.

لم يلقى دراسة استراتيجيات تنظيم الدافعية وعلاقتها بتوجه الهدف أهتمام كبير مثل بحث علاقة توجه الهدف واستخدام الاستراتيجيات المعرفية. أظهر بحث (Midgley et al., 1996) علاقة بين استخدام استراتيجية الإعاقة الذاتية وتوجه الهدف نحو (التمكن والأداء). وكذلك أظهر بحث (Wolters, 1998) وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين محاولات تنظيم الطلاب لكفاءتهم ومجهودهم ومستوى دافعيتهم وتوجه الهدف نحو التمكن. (In: Pintrich & Blazevski, 2006: 64-65)

ونظرًا لاتفاق نتائج بعض البحوث واختلاف البعض الآخر حول مصطلحات البحث وعلاقتهم ببعضهم البعض، وقلة تناوله فى البيئة العربية. و كذلك عدم وجود بحوث عربية أو أجنبية – فى حدود علم الباحثة – قد تناولت جميع مصطلحات البحث (استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز) ، في المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

وبذلك تتبلور مشكلة الحالى فى الأسئلة الآتية :

ما مستويات ثبات مقياس الدافعية للانجاز لطلاب الثانوية العامة؟

ما هي مؤشرات صدق مقياس الدافعية للانجاز لطلاب الثانوية العامة؟

أهداف البحث:.

تتمثل أهداف البحث الحالى فيما يلى:-

١. **بحث اختلاف استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز باختلاف النوع (ذكر/ أنثى) لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام.**

٢. **التعرف على استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز الأكثر استخدامًا والأقل استخدامًا.**

٣. **بحث العلاقة بين استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز وبين أبعادها**

٤. **التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس الدفعية للانجاز .**

٤- أهمية البحث:

تتمثل اهمية البحث الحالى فيما يلى :

١ . **يستمد هذا البحث أهميته من دراسة استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز والتى تساعد الطلاب أثناء تعلمهم فى استثارة دافعيتهم وحثهم على ذل أكبر قدر من المجهود لإتمام المهام الأكاديمية، ولها تأثير إيجابى على جهدهم ومثابرتهم فى المهام الدراسية.**

٢ . **توجية نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لزيادة تحصيل الطلاب.**

٣ . **إمداد المتعلمين بالاستراتيجيات الازمة للمحافظة على مستوى دافعيتهم أثناء عملية التعلم.**

أولاً: العينة:

تم اختيار عينة البحث الحالى من طلبة الصف الأول الثانوى العام بمحافظة الجيزة، وهناك عدة أسباب لاختيار هذه العينة:

١. معظم البحوث السابقة كانت على طلبة المرحلة الثانوية، لهذا يركز الباحث على طلبة المرحلة الثانوية.

٢. اختار الباحث المرحلة الثانوية لأن فيها يكون الطالب أكثر تحديدًا لما يريد أن يكون عليه في المستقبل. ففيها يلجأ لكل السبل التى تساعده علي الحصول على المجموع الذى يريده للالتحاق بما يرغبه من كليات.

٣. طلبة الصف الأول الثانوى يفضلون عن طلبة الصف الثانى وطلبة الصف الثالث لأن طلبة الصف الثانى و الثالث ليس لديهم وقت ولا دافعية للاستجابة على الاختبارات لانشغالهم بالثانوية العامة.

١- العينة المبدئية :

تكونت العينة الاستطلاعية من (٨٠) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوى العام تم اختيارهم بطريقة عشوائية بإدارتى (شرق وغرب) الجيزة التعليمية منهم (٣١ طالبًا، ٤٩ طالبة)، وذلك من أجل تقنين أدوات البحث، وقد بلغ المتوسط الحسابى لأعمار هذه العينة ١٥ سنة و ٨ أشهر، بانحراف معيارى قدره (٠٫٤٨).

مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز Motivational Regulation strategies for Learning Scale **(نسخة معدلة من مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لـ عزت عبد الحميد (٢٠٠٧))**

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الاستراتيجيات التى يلجأ إليها طلاب الصف الأول الثانوي العام أثناء عملية التعلم لزيادة مستوى الدافعية والحفاظ عليها، وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

١. استراتيجية تحسين الاهتمام.

٢. استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

٣. استراتيجية المتابعة الذاتية.

٤- استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.

٥. استراتيجية الضبط البيئى.

ولتعديل مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لـ عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) الذي يتكون من ٢٥ عبارة المطبق على طلاب الجامعة تم إتباع الإجراءات التالية:-

(أ) إضافة وتعديل صياغة بعض العبارات

قامت الباحثة بالإطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة وقراءتها والتعمق فيها ومن خلال فهم الإطار النظري الذي ألمت به الباحثة والتعريفات المختلفة للاستراتيجيات والمقصود بكل استراتيجية، وقامت الباحثة بالاطلاع على بعض مقاييس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز في البيئة الأجنبية مثل:

تريزا (Teresa, 1993) ، ولترز وروزنثال (Wolters & Rosenthal, 2000) ، مانويل وآخرون (Manuel, et al., 2001) ، ستانداج وآخرون (Standage, et al., 2003) ، ونج (Wong, 2004) ، داوسون وآخرون (Dowson, et al., 2006) ، هونج وبينج (Hong & Peng, 2008) ، سكوينجر وآخرون (Schwinger, et al., 2009)، فوكمان وليكاردو (Vukman & Licardo, 2010) ، ولترز (Wolters, 1998, 1999a, 1999b, 2003, 2010)

وذلك لإضافة عبارات جديدة تتناسب مع عينة البحث الحالي وهم طلاب المرحلة الثانوية، كما تم تعديل صياغة بعض عبارات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لـ عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) حتى تفي بالغرض من البحث وتتناسب مع طبيعة عينة البحث الحالي، وقد روعي أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعنى، وتجنب المفردات الطويلة، والمفردات التي تحتوى على أكثر من فكرة، وتجنب وضع مفردات متشابهة، كما تم مراعاة بيئة وثقافة مجتمع البحث. وقد تم صياغة (٤٤) مفردة تُعبر عن استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس.

(ب) العرض على المحكمين (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى ملحق رقم (١)، وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول ما يلى:

- مدى شمولية المقياس لاستراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .
- مدى مناسبة الاستراتيجيات لمستوى طلبة الصف الأول الثانوى العام.
- مدى انتماء كل عبارة للبعد التى تندرج تحته.
- مدى دقة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
- تعديل العبارات على حسب ما يرونه سواء بالحذف أو الإضافة إليها.
- إضافة ما يرونه من مقترحات أخرى.

يتكون المقياس فى صورته الأولية من (٤٤) مفردة: وهى تقيس الاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها الطلاب أثناء التعلم لتنظيم مستوى دافعيتهم. وهم كالتالي:ـ "إستراتيجية تحسين الاهتمام" (١٢) مفردة، "استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء" (٩) مفردات، "استراتيجية المتابعة الذاتية" (٧) مفردات، "استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان" (٨) مفردات، "استراتيجية الضبط البيئى" (٨) مفردات.

وفى ضوء أراء السادة المحكمين تم حذف (٤) عبارات من عبارات المقياس التى حظيت على نسب منخفضة من اتفاق السادة المحكمين. ليصبح المقياس فى صورته الأولية مكونًا من (٤٠) عبارة بعد التحكيم، ويوضح الجدول رقم (٦) نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس الخاصة بكل إستراتيجية من الإستراتيجيات الخمس.

جدول (٤): نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز

إستراتيجية تحسين الاهتمام		استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء		استراتيجية المتابعة الذاتية		استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان		استراتيجية الضبط البيئي	
رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١	%١٠٠	١	%١٠٠	١	%١٠٠	١	%١٠٠
٢	%١٠٠	٢	%١٠٠	٢	%١٠٠	٢	%١٠٠	٢	%٩٠
٣	%٩٠	٣	%١٠٠	٣	%١٠٠	٣	%١٠٠	٣	%١٠٠
٤	%٧٠	٤	%٨٠	٤	%١٠٠	٤	%١٠٠	٤	%١٠٠
٥	%١٠٠	٥	%٩٠	٥	%١٠٠	٥	%١٠٠	٥	%٩٠
٦	%٩٠	٦	%٧٠	٦	%٩٠	٦	%٩٠	٦	%١٠٠
٧	%٩٠	٧	%٩٠	٧	%١٠٠	٧	%١٠٠	٧	%١٠٠
٨	%١٠٠	٨	%١٠٠			٨	%١٠٠	٨	%٩٠
٩	%٧٠	٩	%٩٠						
١٠	%١٠٠								
١١	%١٠٠								
١٢	%١٠٠								

حيث يتضح من الجدول السابق أن هناك عدد كبير من عبارات المقياس يحظى بنسب اتفاق المحكمين ١٠٠%، وهناك عبارات حظت بنسبة ٩٠%، وأخرى ٨٠%، و٧٠%، وبناءً على ماسبق ذكره قامت الباحثة بحذف العبارات التى جاءت نسبتها ٨٠% فأقل، وبالتالي تم حذف العبارة رقم (٤ ، ٩) فى استراتيجية تحسين الاهتمام ، والعبارتين (٤ ، ٦) فى استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء. وبذلك يصبح المقياس فى صورته الأولية مكون من (٤٠) عبارة. وعقب الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين فى بعض عبارات المقياس من حذف وتعديل بعض المفردات.

ويوضح الجدول رقم (٥) تعديل بعض الصياغات اللغوية فى مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز طبقاً لآراء السادة المحكمين.

جدول (٥): تعديل بعض الصياغات اللغوية فى مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز طبقًا لآراء السادة المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أثناء التعلم أفكر فى الطريقة المناسبة لجعل ما أقوم به أكثر تشويقًا	أفكر قبل البدء فى التعلم فى الطريقة المناسبة لجعل ما أقوم به أكثر تشويقًا
أحاول أن اجتهد أكثر فى دراستى عن طريق التفكير فى الحصول على درجات جيدة	أحاول أن أجتهد أكثر في دراستى عن طريق تذكير نفسى بأهمية الحصول على درجات جيدة
أفكر فى كيف أن درجاتى ستتأثر إذا لم أفعل الواجب أو أقم بالقراءة من مصادر متنوعة	أفكر فى تأثير إهمالى لواجباتى المدرسية على درجاتى في الاختبار
أعد نفسى أنه إذا استطعت أن أنجز قدرًا من عملى الدراسى فإننى سأقوم ببعض الأشياء الممتعة بعد ذلك	أعد نفسى بأننى أستطيع فعل شئ ما أريده لاحقًا إذا أنهيت العمل الدراسى المكلف به
أضع هدف محدد لما أريد أن أذاكره وأوعد نفسى بالحصول على مكافأة إذا ما تحقق ذلك الهدف	أضع هدفًا محددًا لما أريد أن أذاكره وأوعد نفسى بالحصول على مكافأة إذا ما تحقق ذلك الهدف
أخبر نفسى بأننى يجب أن استمر فى الدراسة لأتعلم قدر استطاعتى	أذكر نفسى بأننى يجب أن استمر فى الدراسة لأتعلم قدر استطاعتى
أخبر نفسى بأنه على أن أدرس لأتعلم كل ما استطيع تعلمه	أخبر نفسى بأنه على أن أسعى لأتعلم كل ما استطيع تعلمه
أغير بيئتى المحيطة ليكون من السهل التركيز فى الدراسة والتعلم.	أغير مكانى ليكون من السهل التركيز فى الدراسة والتعلم.
أفكر في طريقة جديدة لجعل أعمال الفصل تبدو ممتعة لكى أنهيها بشكل تام.	أفكر في طريقة جديدة لجعل أعمال الفصل تبدو ممتعة

(ج) صياغة تعليمات المقياس:

قامت الباحثة بإعداد صفحة فى مقدمة المقياس يكتب فيها (الاسم – المدرسة – النوع – العمر – الفصل)، وتتناول التعليمات الموجهة للطلبة، وراعت الباحثة أن تصيغ التعليمات بصورة واضحة حتى يمكن للمستجيب فهمها دون لبس فى معناها، وتم التعبير عنها فى عبارات موجزة، وتم شرح فكرة المقياس، وطريقة الإجابة عليه وأنه يقيس مدى انطباق تلك العبارات على المفحوص، وتم الإشارة الى أن البيانات التى ستحصل عليها الباحثة ستكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثة، ولن تستخدم فى غير أغراض البحث العلمى، وأن الدرجة التى سيحصل عليها الطالب لن تؤثر فى درجته آخر العام الدراسى، كما تم الإشارة إلى عدم ترك أى سؤال دون الاجابة عليه، وأنه لا توجد اجابة صواب وأخرى خطأ بل كل ما يتم اختياره أمام كل عبارة يعتبر صحيحًا طالما أنها تعبر عما ينطبق عليه بصرف النظر عن باقى زملائه، وتم التأكيد على أنه يجب أن يكون هناك صدق فى الإجابة.

(د) تحديد طريقة تقدير الدرجات:

إن طريقة الاستجابة على مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز تم من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة (نادرًا– أحيانًا– كثيرًا– عادةً– دائمًا)، وهى تأخذ تقديرات (١–٢–٣–٤–٥)، حيث تشير الدرجة العليا إلى استمرار استخدام الطالب للإستراتيجية بشكل دائم، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد المستجيب على جميع مواقف المقياس هى (٢٠٠) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هى (٤٠) درجة، حيث تشير الدرجة العالية إلى زيادة استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى قلة استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لدى الطالب.

(هـ) التطبيق المبدئى للمقياس:

تم تطبيق المقياس فى صورته المبدئية المكون من (٤٠) مفردة على عينة استطلاعية مكونة من (٨٠) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوى العام، وشرحت **الباحثة** للطلاب كيفية الاستجابة على المفردات وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار الذى ينطبق عليهم، وطلب منهم أيضًا الاستفسار عن المفردات الغامضة إن وجدت.

أ – ثبات المقياس :

١– ثبات مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين الأولى هى حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Cronbach's Alpha لكل بعد على حدة وذلك بعدد مفردات كل بعد، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، والثانية هي حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، ويوضح الجدول التالى معاملات الثبات بالطريقتين السابقتين لمفردات الاستراتيجيات الفرعية لمقياس مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز :

جدول (٦): معاملات ألفا ومعاملات الارتباط لمفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز

استراتيجية تحسين الاهتمام			استراتيجية حديث الذات الموجه للآداء			استراتيجية المتابعة الذاتية			استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان		
م	معامل ألفا	معامل الارتباط١	م	معامل ألفا	معامل الارتباط١	م	معامل ألفا	معامل الارتباط١	م	معامل ألفا	معامل الارتباط١
١	٠.٥٨٨	**٠.٦٨	١١	٠.٥٢٢	**٠.٧٥	١٨	٠.٦١٠	**٠.٦٦	٢٥	٠.٦٧٦	**٠.٧١
٢	٠.٦٢١	**٠.٥٥	١٢	٠.٥٨٣	**٠.٥٨	١٩	٠.٦٥٢	**٠.٥٥	٢٦	٠.٦٨٨	**٠.٦٦
٣	٠.٦٥٥	**٠.٤٨	١٣	٠.٥٥٢	**٠.٦٧	٢٠	٠.٥٩٩	**٠.٧٠	٢٧	٠.٦٩١	**٠.٦٥
٤	٠.٦٥٨	*٠.٢٤	١٤	٠.٦٩٠	٠.٠٤	٢١	٠.٦١٤	**٠.٦٦	٢٨	٠.٧٢٩	**٠.٥٠
٥	٠.٦٢٥	**٠.٥٣	١٥	٠.٥٤١	**٠.٦٩	٢٢	٠.٦٦٢	**٠.٥٢	٢٩	٠.٦٩٧	**٠.٦٢
٦	٠.٦٠٧	**٠.٥٩	١٦	٠.٥٦٩	**٠.٦٢	٢٣	٠.٦٧٦	**٠.٤٦	٣٠	٠.٧٣١	**٠.٥٠
٧	٠.٦٤٩	**٠.٤٩	١٧	٠.٥٩١	**٠.٥٠	٢٤	٠.٦٦٩	**٠.٥٣	٣١	٠.٧٠٢	**٠.٦٠
٨	٠.٦٢١	**٠.٤٨						**٠.٦٦	٣٢	٠.٧٣٠	**٠.٤٨
٩	٠.٦١٣	**٠.٥٥									
١٠	٠.٦٦٩	٠.١٦									
معامل ألفا العام	٠.٦٥٥		٠.٦١٨			٠.٦٧٦			٠.٧٣٣		

استراتيجية تحسين الاهتمام			استراتيجية حديث الذات الموجه للآداء	استراتيجية المتابعة الذاتية	استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان
استراتيجية الضبط البيئى					
م	معامل ألفا	معامل الارتباط١			
٣٣	٠.٦١١	٠.٧٤**			
٣٤	٠.٦٧٧	٠.٤٧**			
٣٥	٠.٦٤١	٠.٦٣**			
٣٦	٠.٦٧٨	٠.٥٦**			
٣٧	٠.٦٤٦	٠.٥٩**			
٣٨	٠.٧٠٧	٠.١٥			
٣٩	٠.٦٣٦	٠.٦٣**			
٤٠	٠.٦٥٨	٠.٥٩**			
معامل ألفا العام	٠.٦٨٨				

م = رقم المفردة فى الصورة الأولية للمقياس (١) معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة .

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) مايلى:

- أن معامل ألفا للمقياس فى حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، أى أن جميع العبارات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك فيما عدا المفردتان رقم (٤، ١٠) وهما تنتميان لبعد إستراتيجية تحسين الاهتمام، والمفردة رقم (١٤) وهى تنتمي لبعد استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، والمفردة رقم (٣٨) وهى تنتمي لبعد إستراتيجية الضبط البيئي. حيث وجد أن وجود تلك المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا لـ كرونباخ) للبعد الذى تنتمى إليه تلك المفردات، ولذلك فقد تم حذفهم.

- أن معاملات الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة (بعد حذف العبارات ذات الأرقام "٤، ١٠، ١٤، ٣٨ " غير الثابتة التى أسفرت

عنها الخطوة السابقة) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٫٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى لجميع مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

٢- ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز :

تم حساب ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز بطريقتين وذلك للعبارات التى تم الإبقاء عليها، الأولى: هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، والثانية: هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٧): معاملات ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز

م	أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز	معمل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية لـ سبيرمان / براون
١	استراتيجية تحسين الاهتمام	٠٫٦٦٣	٠٫٧٢٨
٢	إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء	٠٫٦٩٠	٠٫٧٠٠
٣	إستراتيجية المتابعة الذاتية	٠٫٦٧٦	٠٫٧١٠
٤	إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان	٠٫٧٣٣	٠٫٥٠٧
٥	إستراتيجية الضبط البيئي	٠٫٧٠٧	٠٫٧٦٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن معاملات ثبات أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز بالطريقتين (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون) مرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

ب- صدق المقياس:

١- صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التى تنتمى إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالى يوضح معاملات صدق مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

جدول (٨): معاملات ارتباط مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز

إستراتيجية تحسين الاهتمام		استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء		إستراتيجية المتابعة الذاتية		استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان		استراتيجية الضبط البيئي	
م	معامل ١ الارتباط	م	معامل ١ الارتباط	م	معامل ١ الارتباط	م	معامل ١ الارتباط	م	معامل ١ الارتباط
١	٠.٥٠**	١١	٠.٥٧**	١٨	٠.٥٠**	٢٥	٠.٥٦**	٣٣	٠.٥٦**
٢	٠.٣٧**	١٢	٠.٣٣**	١٩	٠.٣٥**	٢٦	٠.٥٢**	٣٤	٠.٢٩**
٣	٠.٢٠*	١٣	٠.٤١**	٢٠	٠.٥٣**	٢٧	٠.٥٠**	٣٥	٠.٤٥**
٤	–	١٤	–	٢١	٠.٤٨**	٢٨	٠.٣١**	٣٦	٠.٣١**
٥	٠.٣٥**	١٥	٠.٤٥**	٢٢	٠.٣١**	٢٩	٠.٤٨**	٣٧	٠.٤٣**
٦	٠.٤٤**	١٦	٠.٣٧**	٢٣	٠.٢٥*	٣٠	٠.٣٠**	٣٨	–
٨	٠.٢٤*	١٧	٠.٣٠**	٢٤	٠.٢٩**	٣١	٠.٤٥**	٣٩	٠.٤٧**
٩	٠.٣٨**					٣٢	٠.٣٠**	٤٠	٠.٣٨**
١٠	–								

م = رقم المفردة فى الصورة الأولية للمقياس * دال عند مستوى (٠٫٠٥)
**** دال عند مستوى (٠٫٠١)**

(١) معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة .

ويتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة (فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه) دال إحصائيًا عند مستوى (٠٫٠١) أو عند مستوى (٠٫٠٥) مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز .

ومن هنا تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز لاستخدامه وصلاحيته للتعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة الصف الأول الثانوى العام لتنظيم دافعيتهم، وأصبح المقياس يتكون فى صورته النهائية من (٣٦) مفردة طبقًا للجدول التالى:

جدول (٩): توزيع مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز على أبعاده

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
استراتيجية تحسين الاهتمام	١-٢-٣-٥-٦- ٧-٨-٩	٨
إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء	١١-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧	٦
استراتيجية المتابعة الذاتية	١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٤	٧
إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢	٨
استراتيجية الضبط البيئي	٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠	٧
مجموع مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية للانجاز في صورته النهائية		٣٦

المراجع:

١. السيد عبد الدايم سكران (١٩٩٦). الأهداف الدافعية للإنجاز فى حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببى للتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٢٦)، ص ص ١٩٩-٢٤٤.

٢. السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٢٣)، ص ص ١٩٧-٢٣٦.

٣. الشناوى عبد المنعم الشناوى و عبد الله سليمان إبراهيم (١٩٩٠). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسى العام بالتحصيل الدراسى والقدرة العقلية، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (١٢)، ص ص ٢١٣-٢٦١.

٤. الشناوى عبد المنعم الشناوى (١٩٩٦). أثر الذكاء والتحصيل الدراسى على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٢٦)، ص ص ٩-٤٧.

٥. إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين الشريف (١٩٩٩). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، الجزء (٢)، العدد (١٥)، ص ص ٢٩٩-٣٢٩ .

٦. زين بن حسن ردادى (٢٠٠٢). المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى علاقتهما بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٤١)، ص ص ١٧١-٢٣٤.

٧. سعود الضحيان وعزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٢). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 10، **الرياض، مطابع التقنية**.

٨. صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوى والنفسى "أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة"، **القاهرة، دار الفكر العربى**.

٩. عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٥أ). مقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف فى إطار التأثيرات السلبية لأبعادها على نواتج التعلم، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٤٦)، ص ص ٢٦٧-٣١٣.

١٠.عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٥ ب). بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطية؟، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (١٥)، العدد (٤٨)، ص ص ٢٧٧-٣٠٩.

١١. عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد (٣٣)، ص ص ١٠١-١٥٢.

١٢.عزت عبد الحميد محمد. (٢٠٠٧). النموذج البنائى لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٥٧)، المجلد (١٧)، ص ص ٢٩٥-٣٤٦ .

١٣. عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٠). تشخيص وعلاج عدم اعتدالية البيانات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. المجلد (٢٠)، العدد (٦٧)، ص ص ٢٥ . ٥٨.

١٤. محمود أحمد عمر (١٩٩٤). تنظيم الوقت فى علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية، دراسة استطلاعية فى سيكولوجية الوقت، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٨)، ص ص ٨٩-١٣٧.

ثانياً: المراجع الاجنبية

15. Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure & student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 84, No. 3, pp. 261-271.

16. Barbara, R., Vehovec, S., & Bajsanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns, **Journal of Learning and Individual Differences**, vol.18, pp. 108–113.

17. Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to achievement goal theory: an example using motivational regulation as outcome, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 77, pp. 683–702.

18. Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: the role of academic delay of gratification, **Learning and Individual Differences**, Vol. 11, N. 3, pp. 233-257.

19. Boekaerts, M., Pintrich P. R., & Zeidner M. (2005). **Handbook of self-regulation**, London, UK.

20. Brophy, J. & Merrick, M. (1989). Motivating students to learn; An experiment in junior high school students class, **PhD unpublished**, Institute for research on teaching, College of Education, Michigan State University.

21. Chan, K., & Chan, S. (2007). Hong Kong teacher education students` goal orientations and their relationship to perceived parenting styles, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 27, No. 2, pp. 157–172.

22. Chan, W. (2008). Goal orientation and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong, **Journal of High Ability Studies**, Vol. 19, No. 1, pp. 37-51.

23. Cooper, C. A. & Corpu, J. H. (2009). Learners' developing knowledge of strategies for regulating motivation, **Journal of Applied Developmental Psychology**, vol. 30, pp. 525-536.

24. Dowson, M., Mclnerney, D., & Nelson, F. (2006). An investigating of the effects of school context and sex differences on students` motivational goal orientations, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 26, No. 6, pp. 781–811.

25. Dowson, M., Sonia, G., Brickman, S., & Mclnerney, D.(2006). Self-Regulation of Academic Motivation :Advances in Structure and Measurement, **paper presented at AARE Conference**, Compiler and Editor: Peter L. Jeffery, Pp.1-16.

26. Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**. Vol. 41, pp. 1040-1048.

27. Elliot, A; McGregor, H; & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance**. Journal of Educational Psychology**, Vol. 9, No3, pp.549-563.

28. Fries, S., Dietz, F., & Schmid S. (2008) Motivational interference in learning: The impact of leisure alternative on subsequent self-regulation, **Journal of Contemporary Educational Psychology**, Vol. 33, pp. 119-133.

29. Giota, J. (2007). Adolescents` goal orientations in society and the educational context: a Dutch-Swedish comparative study, **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol.51, No.1, pp.41–62.

30. Gonida, N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G.(2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence, **learning and individual differences,** Vol. 19, pp. 53-60.

31. Hong, E. & Peng, Y.(2008). Do Chinese students' perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation, **Journal of Learning and Instruction**, vol.18, pp. 499- 512.

32. Ireson, J. (2008). Learners, learning and educational activity, Taylor & Francis Group, London.

33. Jarvela, S., Hurme, T., & Jarvenoja, H. (2007). Self-regulation and Motivation in Computer Supported Collaborative Learning Environments**, paper presented at ESF Exploratory Workshop**, University of Oulu, Finland, pp.1-35.

34. Kaplan, A., Maehr, L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory**,** Educ Psychol Rev, Vol. 19, pp.141–184.

35. Khedr, A. (2009). Modeling the relationships among self regulated learning strategies, goal orientations and academic achievement with independent school students in Qatar, **Egyptian Journal of Psychological studies**, Vol.19, N.64, pp. 465-487.

36. Lau, K., & Lee, J. (2008). Validation of a Chinese achievement goal orientation questionnaire**, Journal of Educational Psychology**, Vol. 78, pp. 331–353.

37. Linnenbrink, E., & Harackiewicz, J. (2005). Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 40, No. 2, pp. 75-84.

38. Manuel, J., Gonzalez, R., & Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 71, pp. 561-572.

39. Marine, C. & Caroline, D., (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck`s model with returning to school adults, **Journal of Contemporary Educational Psychology,** Vol.30, pp. 43–59.