مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم

*أحمد علي الزيون، ميادة محمد الناطور**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد اشتملت على (100) معلم ومعلمة من مدارس لواء قصبة المفرق، منهم (61) معلم و(39) معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة، فقد تم استخدام مقياس للتعرف إلى مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية، كما تم تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي الذي أعدَّه الباحثان على (30) طالب من طلبة الصف الخامس من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتم استخراج دلالات صدقهما وثباتهما حيث أظهرت النتائج أنَّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمتلكون في المجمل مهارات تعبير كتابي ضعيفة، كما أظهرت النتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج قدم الباحثان مجموعة من التوصيات.

الكلمات الدالة: صعوبات التعلم، التعبير الكتابي

المقدمـة والإطار النظري

تعد الكتابة إحدى فنون اللغة إلى جانب القراءة والاستماع والتحدث، فمن خلال الكتابة استطاعت البشرية وعلى مر العصور تسجيل ونقل الأفكار، والأحداث، والتراث وكل ما أنتجه العقل البشري. وهي إحدى وسائل اكتساب الثقافة والمعرفة وهي ضرورة اجتماعية لتبادل الأفكار والتعبير عنها. ونظراً لأهمية الكتابة وقيمتها في الحياة البشرية أصبحت تمثل إحدى العناصر الرئيسة للعملية التربوية، وذلك لأن المتعلم يحتاج للكتابة في مختلف النشاطات مثل: حل الواجبات، كتابة الدروس والتعبير عن أفكاره، والاجابة عن الاختبارات. كما وتعتبر الكتابة إحدى أرقى أشكال الاتصال وهي آخر ما يتعلمه الفرد إذْ إنَّه يطور مهارات الكتابة بعد إتقانه لمهارات الاستماع والمحادثة والقراءة (Perin & Graham, 2006). إلا أن عملية الكتابة قد تسبب مشكلات أساسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيثُ إنَّهم يعانون من ضعف في التخطيط للكتابة، وتنظيم تسلسل الأفكار، وعمليات التحرير والمراجعة. كما يعاني بعضهم من مشكلات في الكتابة اليدوية، والتهجئة، وعلامات الترقيم (Westeood,2004).

وتُعرَّف صعوبات الكتابة بأنها: قصور أو عائق في الطريقة التي يُعالِج بها الصغير أو الكبير كتابة الكلمات من حيث ترابطها، وخطها ورسمها بشكل صحيح (مهدي ومحي الدين، 2005). كما يعرفها (عبدالوهاب، 2003) بأنها: اضطرابات في نقل المعلومات البصرية للنشاط الحركي.

وعلى الرغم من محاولات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عملية الكتابة إلا أنَّهم قد لا يتمكنون من إتقان جزئي للمهارات الضرورية لعملية الكتابة الفعالة. وعليه فإنَّ هناك العديد من المؤشرات الدالة على صعوبات الكتابة لدى الطفل تتمثل بما يلي: مشكلات في كتابة الأفكار وتنظيمها، ومشكلات في بناء الجمل وآليات الكتابة، ومشكلات في تبديل أو حذف الأحرف أو الكلمات أو العبارات أثناء الكتابة، وقد يقرأ بشكل جيد لكن لا يستطيع الكتابة أو العكس (Turkington & Harris, 2006).

ويُعرفَّ التعبير الكتابي بأنه: سلوك معقد يشمل كثير من المهارات المتداخلة التي تتضمن القواعد النحوية، وعلامات الترقيم، والكتابة اليدوية، والتهجي، والإبداع، بالإضافة إلى القدرة على التعبير (Maden, 2011).

في حين يُعرِّفه (Walker ,et al, 2005) بأنَّه القدرة على القراءة بسهولة، إضافةً إلى مهارات الهجاء، ووضوح الخط ومقروئيته، والإلمام بقوانين الممارسات الكتابية، والخطط الإدراكية من أجل تنظيم وتخطيط عملية الكتابة.

ويرى (Hoskisson and Tompkins, 2007, Culatta & Ton Pkin, 2003) أنَّ التعبير الكتابي هو عبارة عن نشاط فكري يُعبِّر من خلاله الفرد عن أفكاره وتجاربه باستخدام رموز لُغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها والاستفادة منها، ويهدف إلى تحقيق أهداف كبيرة، فهو يشجع الطلبة على التفكير، وطلاقة التعبير، وتنمية الخيال الهادف، وجمع الأفكار وتنظيمها.

تعتبر مهارات التعّبير الكتابي من المهارات اللُغوية الهامة

* وزارة التربية والتعليم، المفرق، الأردن؛ وكلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2015/11/18، وتاريخ قبوله 2016/2/9.

© 2018 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

في تحديد النجاح في الأداء المدرسي، حيث إنَّ الطلبة الذين لديهم ضعفاً في المهارات اللُغوية المكتوبة يخفقون في تحقيق المتطلبات الأكاديمية، لذا فإنَّ اللغة المكتوبة تعتبر إحدى المجالات الأساسية في تقييم ذوي صعوبات التعلم. فالكتابة تعتبر جزءًا اساسياً وهاماً في المنهاج المدرسي، وذلك عند قيام المعلم بمراقبة التطور الذي يظهره طلابه في اكتسابه مهارات الاملاء والكتابة اليدوية ومهارات الانشاء (McLoughlin & Lewis, 2005). ويتكون التعبير الكتابي من عدة مهارات تتداخل فيما بينها، وتربطها علاقات وثيقة متصلة، لا يمكن فصلها عن بعض بحيث تكون كل مهارة منفصلة عن الأخرى، ولتتم عملية الكتابة بفعالية ونجاح، يجب أن تتكامل هذه المهارات في الموقف الكتابي الواحد (الخمايسة،2004) إذ إنَّ مهارات التعبير الكتابي في المنهاج المدرسي تتضمن كل من التعبير الكتابي والاملاء والكتابة اليدوية (الزريقات،2007) ولقد اهتم الباحثون في تصنيف مهارات التعبير الكتابي، حيث صنف كل منهم هذه المهارات حسب رؤيته الخاصة بها، فقد صنفتها (فهمي، 2002) إلى مهارات المضمون وتشمل: كتابة مقدمة للموضوع، وكتابة كل فكرة رئيسة في فقرة، وكتابة الجمل الفرعية الداعمة للجمل الرئيسة، والترتيب المنطقي للأفكار، ووضوح الأفكار، وتأييدها بالأدلة والبراهين، وصحة المعلومات ودقتها، وكتابة خاتمة للموضوع. ومهارات الأسلوب وتشمل: صحة المفردات، وصحة الجمل، وترابط الفقرات، واستخدام علامات الترقيم، واتباع القواعد السليمة. كما صنفها المرسي المشار إليه في (الفليت، 2002) إلى مهارات الشكل وتشتمل على: شكل الفقرة، وعلامات الترقيم، وصحة الكتابة الإملائية والنحوية، والتنسيق، وجودة الخط. ومهارات المضمون وتشتمل على: براعة الاستهلال وحسن الخاتمة، وترابط الأفكار وصلتها بالموضوع، والاستشهاد بالقرآن والحديث والشعر والحكم والأقوال المأثورة، بالإضافة إلى جودة الأسلوب وحسن العرض.

ويتطلب التعبير الكتابي توافر العديد من المهارات مثل: استخدام القواعد بشكل صحيح، وبناء الجمل، والتهجئة، وعلامات الترقيم، وتوضيح العملية الفعلية للكتابة في مرحلة التخطيط وتحديد الأفكار ثُمَّ كتابة المسودة والمراجعة وأخيراً كتابة النسخة النهائية (Westwood, 2008). إلَّا إنَّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من صعوبات في الكتابة، كما يعاني الطلبة الذين يفتقرون إلى مهارات التعبير الكتابي من ضعفٍ في مهارات التفكير الناقد اللازم لتحقيق النجاح المدرسي والمهني (Venn,2000). إذْ إنَّ كتاباتهم تفتقر إلى التنظيم وتتصف بعدم ملاءمَة الأفكار، فهم نادراً ما يستخدمون استراتيجيات تنظيم وتقييم الذات والتي تتضمن عمليات تحديد الهدف أو التخطيط للكتابة، وتنظيم الأفكار، وكتابة المسودة، والتقييم الذاتي للكتابة، واعادة الكتابة بعد عملية التقييم (Pierangelo & Giuliani,2008).

ويرى عدد من الباحثين (حماد ونصار، 2002 وكبة، 2008) أنَّ هناك العديد من أسباب ضعف الطلبة في التعبير الكتابي منها: ما يعود للطالب أو للمعلم، ومنها يعود للبيئة المدرسية وإلى المناهج، ومنها ما يعود للبيئة العامة. ومن هذه الاسباب:

1- تقسيم اللغة العربية إلى فروع في التدريس حيث يدرس كل فرع من فروع اللغة العربية بشكل مستقل مثل الأدب والنحو والبلاغة.
2- ضعف إعداد معلمي اللغة العربية حيث لا يمثل بعضهم القدوة في التعبير.
3- ضعف الاهتمام باختيار موضوعات التعبير.
4- قلة مطالعة الطلبة للكتب الادبية.
5- تقييد الطلبة بأساليب تقليدية في عملية كتابة موضوع التعبير.
6- اعتماد الطلبة على أولياء أمورهم في البيت في كتابة موضوع التعبير.

وقد اشار السيد (1980) المشار إليه في (سلامة،2013) إنَّ درجة إتقان الطلبة لمهارات التعبير الكتابي تظهر من خلال ممارستهم للتعبير الكتابي بشكل سليم، وبالتالي تنمية لغتهم لاستخدامها في حياتهم اليومية. ولذلك يجب أنن تتوافر عدة أمور كي يُعبِّر الطلبة افكارهم منها: الدافعية، والوسائل التقنية لإخراج الفكرة بأفضل شكل وأحسن صورة. إلا أنَّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة كبيرة في التعبير عن أفكارهم كتابياً، وربما من أهم اسباب ذلك أنَّ عملية الكتابة تتطلب وضع خطة للتعبير الكتابي وتنفيذها وإجراء التعديلات اللازمة، إذ إنَّهم غالبا ما يجدون صعوبةً في هذه المهارات (Roth,2000).

ويلاحظ أنَّ هناك ضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكتابة بشكل عام، وفي استخدام مهارات التعبير الكتابي بشكل خاص، وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة والتي تهدف إلى الكشف عن مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم باعتبار أنَّ التعبير الكتابي جزء أساسي ومهم من عملية تعلم الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاء الإحساس بهذه المشكلة، والرغبة في دراسة مظاهر

الضعف في التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال عمل أحد الباحثين كمدرس في تخصص التربية الخاصة، والآخر مدرس في غرف المصادر التابعة لوزارة التربية والتعليم، وملاحظتهما أنَّ هناك بعض القصور في عدد الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، بالإضافة إلى ملاحظتهما وجود ضعف في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مما يحد من فرص نجاحهم. حيث أنَّ الكتابة تعد من المهارات الأساسية التي يحتاجها الطالب لتحقيق النجاح في المواد الدراسية، وضعف الطالب أو عدم إتقانه لمهارة الكتابة قد يؤدي إلى تدني التحصيل وربما إخفاقه في المواد الدراسية، وذلك لانَّ الكتابةَ تعتبر عنصراً أساسياً وهاماً في عملية التعلم، وبالتالي فإن فرص نجاحه ستبقى محدودة. ويلاحظ أنَّ هناك نسبة متزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس، كما أنَّ ميدان صعوبات التعلم يفتقر على مستوى الممارسات التعليمية إلى بعض البرامج والاستراتيجيات التي تساعد في تنمية وتطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذْ إنَّهم يعانون من ضعف في الكتابة بشكل عام وفي مهارات التعبير الكتابي بشكل خاص. وقد أشارت الدراسات (Englert et al., 2007; Kunka et al., 2007؛ Westeood,2004) إلى أنَّ هناك ضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي، حيث إنَّهم يعانون من ضعف في مراحل الكتابة، بالإضافة إلى ضعف في إتقان العديد من مهارات التعبير الكتابي. ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة لتحديد أهم مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتحقق من مستوى إتقانهم لمهاراته. وبالتحديد فإنَّ هذه الدراسة جاءت لتجيب عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى إتقان الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات التعبير الكتابي وفق أدائهم على اختبار التعبير الكتابي؟
2. ما مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين العاديين الذين يدرسون مبحث اللغة العربية؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05) في تقدير مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لجنس المعلم (ذكر/أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فاكثر)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الأمور الآتية:

- تحديد أهم مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتصنيفها في مجالين: (الشكل والمضمون)، لكي يتم التركيز عليها والأخذ بها أثناء تدريس التعبير الكتابي.
- مساعدة المختصين ومعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحديد مستوى أداء طلبتهم على مهارات التعبير الكتابي.
- تحديد جوانب القوة والضعف في التعبير الكتابي لدى لطلبة ذوي صعوبات التعلم من أجل بناء البرامج والخطط العلاجية لهم.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الضعف في التعبير الكتابي، ويشير الباحثان في ما يلي إلى ما توفر الاطلاع عليه من دراسات سابقة:

الدراسات العربية

أجرى (العثامنة والمومني، 2010) دراسة هدفت للكشف عن مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (253) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وتم استخدام استبانة مظاهر الضعف اللغوي واستبانة أسباب الضعف اللغوي، وأشارت النتائج أنَّ مستوى الضعف اللغوي لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً. كما أشارت النتائج إلى أنَّ مظاهر الضعف اللغوي الأكثر انتشاراً لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا كانت في مجال الفهم والاستيعاب، ومجال الكتابة، وعلامات الترقيم، والتعبير والمحادثة وبدرجة مرتفعة. وبينت النتائج أنَّ أسباب الضعف اللغوي الأكثر انتشاراً كانت الأسباب المتعلقة بمجال المتعلم والجو العام، ومجال تخطيط مناهج اللغة العربية، ومجال المعلم وطرق التدريس.

وأجرى (كلوب، 2011) دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وبناء خطة علاجية لتحسين مهارات الأداء الكتابي للأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس. حيث قام الباحث ببناء وتطبيق اختبار أُعِدَّ لهذا الغرض والذي كشف الأخطاء الشائعة لدى العينة المستهدفة، ويتضح من النتائج، أن مهارة رسم الهمزة المتطرفة بعد ألف المضافة إلى ضمير وهي في حالة النصب، والرفع والجر جاءت أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا في كتابات التلاميذ (77.63%)، كذلك تعتبر مهارة زيادة الألف الفارقة مع

واو الجماعة من الأخطاء التي كثر شيوعها في أداء التلاميذ الكتابية (76.31%)، ومن الأخطاء الشائعة أيضا مهارة رسم همزة الفعل الرباعي ومصدره وأمره (57.8%) وهي نسبة مرتفعة تدل بشكل واضح على عدم وضوح القواعد التي تضبط قواعد رسم الهمزة في الفعل الرباعي، يليها مهارة رسم التاء المربوطة والتاء المفتوحة وهاء الضمير، ومن الأخطاء التي برزت رسم التنوين على الهمزة المتطرفة ورسم الألف المقصورة والألف القائمة في نهاية الفعل الثلاثي، ومهارة رسم التنوين آخر الكلمة المنتهية بتاء مربوطة مع رسم همزة (امرؤ)، ويلاحظ بوجه عام أن العديد من المهارات التي تضمنها الاختبار التحصيلي جاءت بنسب تفوق (25%) وهي نسب تشير إلى مشكلة حقيقة لدى التلاميذ في التمكن من مهارات الأداء.

وهدفت دراسة (جبايب،2011) والتي أُجريت في محافظة نابلس إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص. تكونت العينة من (123) معلمًا ومعلمة، تم استخدام استبانة مؤلفة من (33) فقرة، وتم تحليلها إحصائياً، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، أمَّا فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

كما قام (الصويركي،2011) بدراسة هدفت إلى تقويم مستوى الأداء في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن. تكونت عينة الدراسة من (88) طالبا في الصف التاسع الأساسي في الاردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة. وتم اختيار أداة لقياس الأداء التعبيري الكتابي للمرحلة الاساسية، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء أفراد العيّنة بصفة عامة في التعبير الكتابي لم تكن مرضيةً، حيث بلغت نسبة الأداء الكلي لديهم (3،54%)، وتشير هذه النسبة إلى أن أداء الطلاب كان ضعيفاً ومتدنياً، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

وأجرى (حمادنة واخرون، 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث قام الباحثون بإعداد مقياس للتعرف على الأخطاء الإملائية، وتوزيعه على (33) معلماً من معلمي برامج صعوبات التعلم في المنطقة الجنوبية من السعودية. وأظهرت النتائج أن درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة متوسطة وجاء الخطأ الإملائي "كلمات مبدوءة بـ) أل (إذا سبقتها اللام المكسورة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (5)، ودرجة تقدير مرتفعة، وجاء الخطأ الإملائي "زيادة الألف الفارقة مع واو الجماعة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (5) ودرجة تقدير مرتفعة. وجاء الخطأ الاملائي (الهمزة المتوسطة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.43) ودرجة تقدير مرتفعة، فيما جاءت باقي الأخطاء بدرجة متوسطة ومنخفضة.

الدراسات الاجنبية

أجرتْ (Gaon,2001) دراسة هدفت إلى اختبار التعبير الشفوي والكتابي لدى (16) طالب من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ثانوية للتربية الخاصة. وتم تقديم متطلبين للطلبة: الأول مكتوب والثاني شفوي. تم تسجيل الاستجابات اللفظية والمكتوبة وفقا لمقياس مشابه لذلك المستخدم لفحص مدرسي اللغة الانجليزية في مدرسة ولاية نيويورك الثانوية، وأظهرت النتائج أنَّ نوعية الاستجابات اللفظية لم تكن مقبولة. وأنَّ أداء الطلبة كان ضعيفاً في كلا الجانبين اللفظي والكتابي. وفي بعض الحالات كان هناك فرق واضح في نوعية الاستجابات، وذلك باعتبار أنَّه كان يسمح للطلاب بعرض معرفتهم في صيغ بديلة.

وهدفت دراسة (Bouchard,2002) والتي أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى استقصاء قدرة طلبة الصف الثالث الأساسي على القراءة والكتابة ومعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم. حيث تكونت عينة الدراسة من(60) طالبا وطالبة (28) طالب، و(32) طالبة في الصف الثالث الأساسي. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين قدرة التلاميذ على القراءة والتهجئة وقدرتهم على الكتابة الإملائية، ووجود علاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياُ في شيوع الأخطاء الإملائية تعزى إلى متغير جنس الطالب.

وقام (Capllini & Lanza,2010) بدراسة هدفت لتحديد صعوبات الرسم الاملائي والوعي الصوتي لدى عينة من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في إسبانيا، تكونت عينة الدراسة من(60) طالباً من الصفوف الأول حتى الرابع، تم تقسيمهم في ستة مجموعات: ثلاثة مجموعات للطلبة العاديين، وثلاثة مجموعات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم تطبيق مجموعة من الاختبارات التشخيصية عليهم لمدة ثلاثة أشهر،

وتم إجراء اختبار للكتابة والإملاء. أظهرت النتائج أنَّ الطلبة العاديين يعانون من صعوبات في الرسم الاملائي والقدرة على كتابة فقرة متكاملة، بينما يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في السرعة والأداء وتمييز الحروف وكتابتها، وإنَّ انتاجيتهم الكتابية ووعيهم الصوتي أقل بكثير من الطلبة العاديين.

وقد أجرى (Nasir, Naqvi & Bhamani,2013) دراسة في باكستان هدفت إلى تحسين مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف الخامس في مدرسة النخبة الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من 39 طالب، أجري لهم تقييم أولي لتحديد مستوى مهارة الكتابة لديهم قبل عملية التدخل، ومن ثم تمت عملية التدخل واستخدام استراتيجيات الدعم لمهارة الكتابة لمدة ثمانية أسابيع، كما تم تطبيق اختبار بعدي لتحديد الفروق التي حصلت في كتابات الطلبة بعد عملية التدخل. وأظهرت النتائج أنَّ هناك تحسُّن في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة بعد عملية التدخل.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة فإنه يمكن ملاحظة ما هو آتٍ:

- اختلاف الموضوع الذي تناولته كل دراسة: فبعض هذه الدراسات تناولت التعبير الكتابي مثل دراسة (الصويركي، 2002؛ Goan,2001; Nasir, Naqvi & Bhamani,2013). وبعضها تناول موضوع الكتابة بشكل عام مثل دراسة (حبايب، 2011؛ Bouchard, 2002). والقسم الاخر تناول درجة شيوع الاخطاء الاملائية مثل دراسة (كلوب،2011؛ حمادنة واخرون، 2014؛ Capllini & Lanza,2010).
- تنوع المراحل الدراسية: فبعضها اهتم بدراسة المرحلة الأساسية مثل دراسة (العثامنة والمومني، 2010؛ الصويركي، 2011؛Capllini & Lanza,2010)، واهتم البعض الاخر بدراسة المرحلة الثانوية مثل دراسة (Goan,2001)0
- اختلاف عينة الدراسة وادواتها: فبعضها اهتم بأداء الطلبة واستخدم الاختبارات مثل دراسة (الصويركي، 2011؛ Capllini & Lanza,2010; Nasir, Naqvi & Bhamani,2013)، في حين قامت دراسات أُخرى بدراسة التعبير الكتابي من وجهة نظر المعلمين واستخدام الاستبيان كدراسة (العثامنة والمومني، حبايب،2011؛ حمادنة،2014).
- خصوصية اللغة العربية: تتمتع اللغة العربية بالعديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من اللغات الاخرى، ومن أهم تلك الخصائص: سعة المفردات: حيث يمكن التعبير عن الشيء الواحد بأسماء كثيرة، والاشتقاق: حيث يمكن إنتاج عدد كبير من الكلمات من جذر واحد مثل اشتقاق كاتب ومكتوب ومكتب ومكتبة وكتاب. والتفرقة بين الجملتين الاسمية والفعلية: حيث تشتمل اللغة العربية على نوعين من الجمل وهي الجملة الفعلية والجملة الاسمية. مما ينعكس في الحكم على جودة التعبير الكتابي. وقد أولَتْ الدراسات العربية السابقة اهتماما بهذه الخصوصية في حين أنَّ الدراسات الأجنبية لم تتناول هذه الخصوصية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

صعوبات التعلم: وتُعرَّف بِأنَّها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم، أو استخدام اللغة المحكية، أو المكتوبة التي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إنجاز حسابات رياضيّة، ويشمل هذا المصطلح أحوالاً كالإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والقصور الوظيفي الدماغي الطفيف، وصعوبات اللغة والحبسة الكلامية التطورية" (Smith,2004).

وتُعرَّف إجرائيا بأنَّها: قصور أو عائق في الطريقة التي يعالج فيها الطلبة ذوي صعوبات التعلم موضوع التعبير الكتابي، والمتمثلة بعدم اتقانهم لمهارات التعبير الكتابي من حيث صحة استخدام القواعد النحوية، وعلامات الترقيم، والكتابة اليدوية، والتهجي، والإبداع، بالإضافة إلى القدرة على التعبير.

التعبير الكتابي: هو سلوك معقد يشمل كثير من المهارات المتداخلة التي تتضمن القواعد النحوية، وعلامات الترقيم، والكتابة اليدوية، والتهجي، والإبداع، والقدرة على التعبير (Maden,2011).

ويُعرَّف إجرائياً بأنَّهُ الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على أداة الدراسة (اختبار التعبير الكتابي) الذي أعدَّهُ الباحثان.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على عينة الدراسة وهي (100) معلم ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة المفرق، و(30) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة المفرق في العام الدراسي2015/2014 والذين تم تطبيق اختبار التعبير الكتابي عليهم.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة للواء قصبة المفرق، حيث تم اختيار عينة تكونت من (100) معلم ومعلمة (61 معلماً) و(39 معلمة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

الجدول(1)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

	المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	61	61.0
	أنثى	39	39.0
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	57	57.0
	10 سنوات فأكثر	43	43.0
المجموع		100	100.0

أداتا الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باستخدام أداتين هما: اختبار التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي، ومقياس مهارات التعبير الكتابي المطلوب توافرها لدى طلبة الصف الخامس

أولا: اختبار التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي.

قام الباحثان بإعداد اختبار التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي لأغراض الدراسة، وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري، كما تم مسح الأدب التربوي والبحثي ذو الصلة بتقييم مهارات التعبير الكتابي ودرجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي لمهارات التعبير الكتابي، بالإضافة إلى الرجوع إلى مناهج وزارة التربية والتعليم الأردنية للغة العربية والإطار العام للمناهج وأدلة المعلمين للمرحلة الأساسية حيث تم إعداد الاختبار بصورته الأولية وقد تكون من أَحَدَ عشرَ سؤالاً، تدرج من الإجابة على أسئلة أكمل الفراغ، والاختيار من متعدد، وترتيب الجمل، وكتابة جمل من انشاء الطالب، إلى كتابة موضوع تعبير في نهاية الاختبار. وبعد تحكيم الاختبار تم إضافة سؤالين أخرين حسب رأي المختصين إلى أنَّ تمَّ إخراجه بالشكل النهائي الذي تم تقديمه للطلبة.

ثانيا: مقياس مهارات التعبير الكتابي المطلوب توافرها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

قام الباحثان بإعداد مقياس لأهم مهارات التعبير الكتابي المطلوب توافرها لدى طلبة الصف الخامس، وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري مثل دراسة (الزريقات، 2007؛ عبدالجواد، 2009؛ الحايك والزريقات، 2013). بالإضافة إلى الرجوع إلى مناهج وزارة التربية والتعليم الأردنية للغة العربية والإطار العام للمناهج وأدلة المعلمين للمرحلة الأساسية. حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (40 مهارة) توزعت على مجالين هما: مجال الشكل ومجال المضمون، وبعد تحكيمه وعرضه على المختصين تم إخراجه بالشكل النهائي حيث تكون من (35 مهارة) توزعت على مجالين هما: مجال الشكل (19مهارة) ومجال المضمون (16مهارة).

صدق اختبار التعبير الكتابي:

للتحقق من صدق اختبار التعبير الكتابي قام الباحثان بعرضه على عدد من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التالية (الأردنية، اليرموك، آل البيت)؛ (4) محكمين في تخصص تربية خاصة، (2) محكمين في تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، و(2) معلمين في تخصص اللغة العربية من حملة درجة الماجستير ممن يدرسون الصف الخامس الأساسي، و(4) من مشرفي اللغة العربية في تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية. وذلك بهدف معرفة آرائهم بمدى وضوح فقرات الاختبار ومدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، وقد اتفق معظم المحكمين على ملاءمة اختبار التعبير الكتابي مع تركيز بعض المحكمين على بعض التعديلات الطفيفة، حيث تم مراجعة الاختبار والأخذ بالملاحظات التي قدمها المحكمون والتي جاءت على النحو الآتي:

- إضافة سؤالين أخرين للاختبار هما فصل سؤال علامات الترقيم بعد أنَّ كان سؤالاً واحداً في سؤالين أحدهما وضع علامات الترقيم في جملة، والآخر وضع علامات الترقيم في نص. والسؤال الاخر هو استخدام مصطلحات المفرد والمثنى والجمع في جمل من إنشاء الطالب، وذلك ليصبح عدد فقرات الاختبار (13) فقرة بدلاً من (11) فقرة.
- تعديل بعض الأخطاء التي تتعلق بالصياغة اللغوية والاخطاء الطباعية.

صدق مقياس مهارات التعبير الكتابي:

للتحقق من صدق مقياس مهارات التعبير الكتابي قام الباحثان بعرضه على عدد من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التالية (الأردنية، اليرموك، آل البيت)؛ (4) محكمين في تخصص تربية خاصة، (2) محكمين في تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، و(2)

معلمين في تخصص اللغة العربية من حملة درجة الماجستير ممن يدرسون الصف الخامس الأساسي، و(4) من مشرفي اللغة العربية في تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية. وذلك بهدف معرفة آرائهم بمدى وضوح فقرات المقياس ومدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، وقد اتفق معظم المحكمين على ملاءمة مقياس مهارات التعبير الكتابي مع تركيز بعض المحكمين على بعض التعديلات الطفيفة، حيث تم مراجعة المقياس والأخذ بالملاحظات التي قدمها المحكمون والتي جاءت على النحو الآتي:

- حذف بعض المهارات في كلا المجالين(الشكل والمضمون) مثل: "صحة الكتابة إملائيا، سهولة الأفكار المطروحة وإمكانية فهمها، والدقة باستخدام الألفاظ".
- إضافة مهارات أخرى في كلا المجالين (الشكل والمضمون)مثل: فصل مهارة "استخدام اللغة العربية الفصحى وتجنب الالفاظ العامية" في مهارتين منفصلتين.
- تعديل بعض الأخطاء التي تتعلق بالصياغة اللغوية والأخطاء الطباعية.

حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (35 مهارة) توزعت على مجالين هما: مجال الشكل (19مهارة) ومجال المضمون(16مهارة).

ثبات اختبار التعبير الكتابي:

للتأكد من ثبات اختبار التعبير الكتابي تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة الأصلية، وذلك لمعرفة معامل ثبات الاتساق الداخلي لاختبار التعبير الكتابي، حيث بلغ معامل الثبات (96.0)، وهي قيمة مرتفعة وكافية لإجراء الدراسة.

ثبات مقياس مهارات التعبير الكتابي:

للتأكد من ثبات مقياس مهارات التعبير الكتابي تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة الأصلية، وذلك لمعرفة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التعبير الكتابي، حيث بلغ معامل الثبات (94.0)، وهي قيمة مرتفعة وكافية لإجراء الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الاتية:

المتغير المستقل:

جنس المعلم وخبرته.

المتغير التابع:

مستوى اتقان الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات التعبير الكتابي.

عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض ومناقشة نتائج الدراسة والتي تهدف إلى الكشف عن أهم مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي، وفيما يلي عرض النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى اتقان الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات التعبير الكتابي وفق ادائهم على اختبار التعبير الكتابي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التعبير الكتابي (الشكل، المضمون) وفقرات المجالات، الجداول (2-4) توضح ذلك:

الجدول (2)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التعبير الكتابي والمجموع ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتقان
1	الشكل	2.126	0.6530	ضعيفة
2	المضمون	1.994	0.5560	ضعيفة
المجموع ككل		**2.066**	**0.5850**	**ضعيفة**

يتبين لنا من الجدول (2) أنَّ المتوسط الحسابي لمجال الشكل بلغ (2.126) بانحراف معياري (0.653) وبدرجة إتقان ضعيفة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجال المضمون (1.994) وبانحراف معياري (0.5560) ودرجة إتقان ضعيفة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتعبير الكتابي ككل (2.066) وبانحراف معياري (0.5850) ودرجة إتقان ضعيفة.

يتبين لنا من الجدول (3) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الشكل جاءت بدرجات إتقان متفاوتة (مرتفعة، متوسطة وضعيفة)، حيث جاءت فقرة واحدة فقط بدرجة إتقان مرتفعة، وثلاث فقرات بدرجة إتقان متوسطة، فيما جاءت باقي الفقرات بدرجة إتقان ضعيفة.

يتبين لنا من الجدول (4) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المضمون جاءت بدرجات إتقان متفاوتة (متوسطة وضعيفة) فقط، حيث إنَّه لم تحقق اي فقرة درجة إتقان مرتفعة، بينما جاءت ثلاث فقرات بدرجة إتقان متوسطة، فيما جاءت باقي الفقرات بدرجة إتقان ضعيفة.

أظهرت النتائج أنَّ أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان مرتفعاً في مهارة واحدة فقط وهي: الكتابة بالاتجاه الصحيح

(من اليمين إلى اليسار)، كما {أداءهم كان متوسطاً في بعض المهارات وهي: (ترك مسافة مناسبة بين الكلمات، ووضع العنوان في أعلى ووسط الصفحة، والكتابة بشكل مستقيم على السطر، والالتزام بوحدة الموضوع، وصحة الأفكار المطروحة، ووضوح الأفكار المطروحة). وقد يعزى ذلك إلى التركيز على إجادة هذه المهارات في جميع المراحل التعليمية وفي جميع المواد الدراسية كذلك الأمر بالنسبة للمعلم والأسرة، حيث إنَّ المدارس تعمد إلى تدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى تهجئة كلمات ثم جمل وكتاباتها بشكل منظم ومرتب لإكسابهم مهارة الكتابة بالاتجاه الصحيح. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من (حمادنة واخرون، 2014؛ Bouchard, 2002)، والتي أشارت إلى أنَّ درجة شيوع الأخطاء الإملائية كانت متوسطة. فيما جاءت باقي المهارات بدرجة اتقان ضعيفة. وقد يعزى هذا الضعف إلى قصور في النمو المعرفي للطفل ذي صعوبات التعلم، وعدم تعرضهم لخبرات كتابية كافية في المناهج المدرسية، بالإضافة إلى استخدام معلميهم للغة العامية في التدريس وابتعادهم عن اللغة الفصيحة. وقد يعزى إلى عدم تشجيع الطلبة على التعبير عما في نفوسهم من حاجات ومشاعر كتابيا، والخجل والخوف من مواجهة الآخرين والتحدث معهم، بالإضافة إلى غياب عنصر التشويق والإثارة لتحفيز الطلبة على التعبير، وعدم اختيار الموضوعات المناسبة للتلاميذ فغالباً ما تكون موضوعات مكررة، حيث إنَّه لا تتاح لهم فرصة الكتابة في الموضوعات التي يميلون إليها ولا في اختيار موضوع من عدة موضوعات وإنما يركز على موضوع واحد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (العثامنة والمومني، 2010؛ الصويركي، 2011؛ Gaon, 2001) حيث أشارت إلى أنَّ هناك ضعف مرتفع لدى الطلبة في التعبير الكتابي.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشكل والمجال ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتقان
3	الكتابة بالاتجاه الصحيح (من اليمين إلى اليسار)	3.833	1.367	1	مرتفعة
17	ترك مسافة مناسبة بين الكلمات.	2.767	1.165	2	متوسطة
19	وضع العنوان في أعلى ووسط الصفحة.	2.667	1.184	3	متوسطة
14	الكتابة بشكل مستقيم على السطر.	2.433	.8980	4	متوسطة
18	الالتزام بنظافة الورقة وترتيبها.	2.267	1.230	5	ضعيفة
2	جودة الخط ووضوحه.	2.133	.7760	6	ضعيفة
10	استخدام اللغة العربية السليمة.	2.000	.8710	7	ضعيفة
12	ضبط الكلمات المكتوبة بشكل صحيح.	2.000	.6950	7	ضعيفة
16	مراعاة سلامة الهوامش الأفقية والرأسية.	2.000	.9830	7	ضعيفة
15	الاستخدام الصحيح لقواعد الكتابة	1.967	.8900	10	ضعيفة
5	وجود عرض للموضوع	1.933	.6400	11	ضعيفة
7	الرسم الصحيح للحروف	1.933	1.143	11	ضعيفة
9	اكتمال أركان الجملة	1.933	.8280	11	ضعيفة
4	وجود مقدمة للموضوع	1.833	.7470	14	ضعيفة
8	ترك مسافة بداية السطر الأول من كل فقرة	1.767	.8980	15	ضعيفة
11	تجنب الألفاظ العامية	1.767	.8980	15	ضعيفة
13	الكتابة في فقرات	1.767	.9710	15	ضعيفة
1	استخدام علامات الترقيم المناسبة	1.700	.7940	18	ضعيفة
6	وجود خاتمة للموضوع	1.700	08370	118	ضعيفة
	مجال الشكل ككل	2.126	.6530	ضعيفة	

الجدول (4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المضمون والمجال ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتقان
16	الالتزام بوحدة الموضوع.	2.567	1.223	1	متوسطة
6	صحة الأفكار المطروحة.	2.367	0.8900	2	متوسطة
7	وضوح الأفكار المطروحة.	2.333	.9940	3	متوسطة
8	ملاءمة الأفكار ومناسبتها للموضوع.	2.133	0.9000	4	ضعيفة
9	اختيار الكلمات المناسبة للموضوع.	2.100	.8030	5	ضعيفة
15	الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية.	2.100	.7590	5	ضعيفة
12	ارتباط الامثلة والشواهد بالموضوع	2.000	.8300	7	ضعيفة
4	عدم تكرار الألفاظ.	1.933	1.015	8	ضعيفة
3	استخدام لغة واضحة ومعبرة.	1.900	.7120	9	ضعيفة
5	الترابط المنطقي بين الجمل والفقرات.	1.867	.9370	10	ضعيفة
13	توظيف الصور البلاغية الملاءمة للموضوع.	1.867	.5710	10	ضعيفة
1	استخدام أدوات الربط بشكلٍ سليم.	1.833	.7470	12	ضعيفة
11	جودة المقدمة وحسن الخاتمة.	1.800	.7610	13	ضعيفة
14	التنويع بين الأساليب الخبرية والانشائية.	1.767	.8170	14	ضعيفة
2	بروز شخصية الطالب في الكتابة.	1.733	.9440	15	ضعيفة
10	ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها.	1.600	.8550	16	ضعيفة
	مجال المضمون ككل	1.994	0.5560	ضعيفة	

السؤال الثاني: ما مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين العاديين الذين يدرسون مبحث اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات التعبير الكتابي (الشكل والمضمون)، الجداول (5-7) توضح ذلك.

يتبين لنا من الجدول(5) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال الشكل ومجال المضمون والمجموع لكلا المجالين جاءت بدرجة إتقان ضعيفة، ولم يحقق أي منها درجة إتقان متوسطة أو مرتفعة.

يتبين لنا من الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الشكل جاءت بدرجات إتقان متفاوتة (مرتفعة، متوسطة وضعيفة) حيث جاءت فقرة واحدة فقط بدرجة إتقان مرتفعة، وفقرتين بدرجة إتقان متوسطة، فيما جاءت باقي الفقرات بدرجة إتقان ضعيفة.

يتبين لنا من جدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المضمون جاءت في مجملها بدرجة إتقان ضعيفة باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة إتقان متوسطة، في حين أنَّه لم تحقق أي فقرة درجة إتقان مرتفعة.

أظهرت النتائج أنَّ ضعف الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تتمثل في جميع فقرات الاستبيان باستثناء اربع مهارات وهي: الكتابة بالاتجاه الصحيح (من اليمين إلى اليسار)، ووضع العنوان في أعلى ووسط الصفحة، وترك مسافة مناسبة بين الكلمات، والالتزام بوحدة الموضوع، وقد يعزى ذلك إلى عدم امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم الثروة اللغوية والفكرية الكافية، وإلى ضعف اهتمام المعلمين بدرس التعبير الكتابي وعدم اختيارهم الموضوعات المناسبة، وإتباع طرق غير سليمة عند تصحيح كراسات التلاميذ وبالتالي يؤدي إلى عدم تصحيح التلاميذ لأخطائهم في الموضوعات القادمة، واستخدام استراتيجيات وطرق تدريس غير مناسبة حيث إنَّها لا تراعي الفروق الفردية أو إنَّها قد لا تتناسب المحتوى التعليمي، وذلك لضيق الوقت لدى المعلم لإعداد الوسائل التعليمية بسبب ارتفاع نصابه من الحصص والواجبات الأخرى. بالإضافة إلى عدم معرفة المعلم الكافية بخصائص واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يترتب عليه قلة الاهتمام بهم والتركز عليهم، مما يعرضهم للإهمال وحرمانهم من حقهم في التعلم.

وقد يعزى ذلك الضعف إلى عدم تعريف المعلمين تلاميذهم بمكونات الموضوع في التعبير الكتابي وكيف يكتبون وكيف ينظمون أفكارهم، وتهميش دور المكتبة المدرسية والتقليل من أهميتها ودورها في مادة التعبير. وربما يعزى ذلك إلى عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة وضعف التواصل فيما بينهم، واعتماد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أولياء أمورهم في البيت في كتابة موضوع التعبير، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (كلوب، 2011؛ Capllini & Lanza, 2010). والتي أشارت لامتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم لضعف في مهارات الإملاء والتعبير الكتابي، وإنَّ أداءهم أقل من أداء الطلبة العاديين.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التعبير الكتابي والمجموع ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتقان
1	الشكل	2.104	0.549	ضعيفة
2	المضمون	1.931	0.470	ضعيفة
المجموع ككل		2.025	0.486	ضعيفة

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشكل والمجال ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتقان
3	الكتابة بالاتجاه الصحيح (من اليمين إلى اليسار).	3.990	1.078	1	مرتفعة
19	وضع العنوان في أعلى ووسط الصفحة.	2.670	1.074	2	متوسطة
17	ترك مسافة مناسبة بين الكلمات.	2.520	1.087	3	متوسطة
18	الالتزام بنظافة الورقة وترتيبها.	2.310	1.002	4	ضعيفة
14	الكتابة بشكل مستقيم على السطر.	2.280	.9330	5	ضعيفة
2	جودة الخط ووضوحه.	2.070	.6850	6	ضعيفة
10	استخدام اللغة العربية السليمة.	2.060	.8140	7	ضعيفة
15	الاستخدام الصحيح لقواعد الكتابة.	1.990	.8230	8	ضعيفة
5	وجود عرض للموضوع.	1.990	.6890	8	ضعيفة
4	وجود مقدمة للموضوع.	1.940	.8140	10	ضعيفة
9	اكتمال أركان الجملة.	1.910	.8050	11	ضعيفة
7	الرسم الصحيح للحروف.	1.900	.9800	12	ضعيفة
16	مراعاة سلامة الهوامش الأفقية والرأسية.	1.880	.7690	13	ضعيفة
12	ضبط الكلمات المكتوبة بشكل صحيح.	1.880	.7420	13	ضعيفة
11	تجنب الالفاظ العامية.	1.830	.8290	15	ضعيفة
13	الكتابة في فقرات.	1.770	.8270	16	ضعيفة
6	وجود خاتمة للموضوع.	1.700	.8230	17	ضعيفة
8	ترك مسافة بداية السطر الأول من كل فقرة.	1.670	.8050	18	ضعيفة
1	استخدام علامات الترقيم المناسبة.	1.610	.8030	19	ضعيفة
	مجال الشكل ككل	2.104	.5490	ضعيفة	

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المضمون والمجال ككل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتقان
16	الالتزام بوحدة الموضوع.	2.640	1.069	1	متوسطة
15	الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية.	2.210	.7820	2	ضعيفة
7	وضوح الأفكار المطروحة.	2.060	.8860	3	ضعيفة
6	صحة الأفكار المطروحة.	2.040	.7370	4	ضعيفة
4	عدم تكرار الألفاظ.	1.940	.9080	5	ضعيفة
8	ملاءمة الأفكار ومناسبتها للموضوع.	1.930	.7280	6	ضعيفة
3	استخدام لغة واضحة ومعبرة.	1.890	.8150	7	ضعيفة
9	اختيار الكلمات المناسبة للموضوع.	1.890	.7640	7	ضعيفة
5	الترابط المنطقي بين الجمل والفقرات.	1.880	.7690	9	ضعيفة
12	ارتباط الامثلة والشواهد بالموضوع	1.870	.7870	10	ضعيفة
14	التنويع بين الأساليب الخبرية والانشائية.	1.840	.7750	11	ضعيفة
2	بروز شخصية الطالب في الكتابة.	1.780	.8110	12	ضعيفة
10	ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها.	1.770	.7770	13	ضعيفة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتقان
1	استخدام أدوات الربط بشكلٍ سليم.	1.730	.7630	14	ضعيفة
11	جودة المقدمة وحسن الخاتمة.	1.730	.7770	14	ضعيفة
13	توظيف الصور البلاغية الملاءمة للموضوع.	1.690	.5980	16	ضعيفة
	مجال المضمون ككل	1.931	.4700	ضعيفة	

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05= α) في تقدير مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لجنس المعلم (ذكر/أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فاكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مظاهر الضعف في التعبير الكتابي، حسب متغيرات الدراسة، على النحو التالي:

للتأكد من وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مظاهر الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (9) يبين ذلك.

يتبين لنا من جدول (9) ما يلي:

1. بلغت قيم (F) لمجالات مظاهر الضعف الكتابي (الشكل والمضمون) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والأداة ككل بالنسبة للجنس (1.740، 0.0270، 0.7700) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α0.05 ≥) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مظاهر الضعف الكتابي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.
2. بلغت قيم (F) لمجالات مظاهر الضعف الكتابي (الشكل والمضمون) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والأداة ككل بالنسبة لسنوات الخبرة (0.4800، 0.6060، 0.5900) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α0.05 ≥) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مظاهر الضعف الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت النتائج إلى أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين على مظاهر الضعف الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس وسنوات الخبرة). وقد يعزى ذلك إلى اشتمال صفوفهم على بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم واطلاعهم على كتاباتهم وانتاجاتهم الكتابية بشكل مستمر ومقارنة أدائهم مع أداء الطلبة العاديين. كما أنَّه قد يعزى إلى تشابه الخبرات التي تعرض لها معلميهم سواء في مرحلة الاعداد قبل الخدمة او الاعداد اثناء الخدمة والذي يتمثل في ورش العمل والدورات التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حبايب،2011) من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلمين، ولكنها تختلف مع نتائج نفس الدراسة من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائياُ تعزى لمتغير جنس المعلمين حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وعدم وجود فروق دالة إحصائياُ تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مظاهر الضعف في التعبير الكتابي حسب متغيرات الدراسة

المجال	ذكر (ن = 61)		أنثى (ن =39)		أقل من 10 سنوات (ن=57)		10 سنوات فأكثر (ن=43)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشكل	2.0397	.58660	2.204	.47340	2.059	.5669	2.162	.52430
المضمون	1.919	.50250	1.949	.4195	1.897	.48960	1.975	.44410
الاداة ككل	1.985	.52650	2.087	.4138	1.985	.50520	2.077	.46010

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مظاهر الضعف في التعبير الكتابي حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الشكل	0.5210	1	0.5210	1.740	0.1900
	المضمون	0.0060	1	0.0060	0.0270	0.8700
	الأداة ككل	0.1830	1	0.1830	0.7700	0.3820
العمر	الشكل	0.1440	1	0.1440	0.4800	0.4900
	المضمون	0.1360	1	0.1360	0.6060	0.4380
	الأداة ككل	0.1400	1	0.1400	0.5900	0.4440
الخطأ	الشكل	29.019	97	0.2990		
	المضمون	21.702	97	0.2240		
	الأداة ككل	23.000	97	0.2370		

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالاتي:

- إعداد اختبارات ومقاييس لتحديد مهارات التعبير الكتابي في المراحل المختلفة.
- اختيار أنشطة وتدريبات ونصوص تهدف إلى تنمية وقياس مهارات اللغة بصفة عامة، ومهارات التعبير الكتابي بصفة خاصة.
- إجراء المزيد من الدراسات على عينات أكبر في بيئات مختلفة وفي مراحل وصفوف أخرى للتمكن من تعميم نتائج هذه الدراسة.
- إعطاء مهارات التعبير الكتابي وقتاً أكبر ومجالاً أوسع ضمن مهارات اللغة العربية التي يتم تدريسها للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التركيز على موضوع التعبير الكتابي، وذلك من خلال توفير معلمين مختصين ذوي خبرة ومؤهلين علمياً لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

جبايب، ع. (2011) صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الازهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية،13(1)، 1-34.

الحايك، ف. والزريقات، ا. (2013)، فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن، دراسات، العلوم التربوية، 40 (ملحق3)، 904-926.

حماد، خ؛ ونصار، خ. (2002) فن التعبير الوظيفي، غزة: مطبعة ومكتبة منصور.

حمادنة، ب.، الصلاحات، م.، الشرادقة، م.، والعلي، م. (2014) درجة شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(6)، 1-11.

الخمايسة، إ. (2004) بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الزريقات، ا. (2007) تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،3(4)، 435-448.

سلامة، ع. (2013) أثر استخدام برنامج Microsoft Office Word في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثامن في المدارس الخاصة في عمان، دراسات، العلوم التربوية، 40 (ملحق1)،344-352.

الصويركي، م. (2011) تقويم مستوى أداء التعبير الكتابي عند طلبة المرحلة الاساسية في الاردن، مجلة كلية اللغة العربية جامعة الأزهر – فرع المنصور، 30(6)،641-685.

عبدالجواد، ا. (2009) مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين له بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، 17(1)، 673-707.

عبدالوهاب, ا. (2003) الصعوبات الخاصة في التعلم، القاهرة: دار الوفاء.

عثامنة، ف.، المومني، م. (2010) مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي (لواء حيفا)، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 7(2)، 87-110.

الفليت، ج. (2002) برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.

فهمي، أ. (2002) فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة العدد (18).

كبة، ن. (2008) دراسات في طرائق تدريس التعبير، عمان: دار الطريق.

كلوب، ف. (2011) الأخطاء الإملائية الشائعة مع الاداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الاساسي بغزة وخطة مقترحة للعلاج، مجلة جامعة الزيتونة، (1) 8-51.

مهدي، م.، ومحي الدين، ع. (2005) صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين في محافظة إب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(4)، 35-61.

Bouchard, M. (2002) "An Investigation of Students Word Knowledge as Demonstrated by their Reading and Spelling Errors", ERIC, AA3043277

Capellini, S. & Lanza, S. (2010) Students' performance in phonological awareness, rapid naming, reading, and writing, Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 22(3), 239-244.

Culatta, R & Tonpkin, J. (2003) Fundamentals of special what every teachers need to know, Retrieved December 1,2009,from. http:www.amazon.com/Fundamental-special-education-every-teacher/dp/ 013171491.

Englert, C. S., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N. Y., & Wolbers, K. (2007) Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: Using an Internet-based technology to improve performance, Learning Disability Quarterly, 30(1), 9-29.

Gaon, F. (2001) A Study of Oral and Written Expression Abilities of Adolescents with Learning Disabilities, Master of Arts Thesis, Touro College.

Hoskisson, K. & Tompkins, G. (2007) Language Arts, Ohio: Merrill Publishing-co.

Kunka, J. L., Harris, M., Bishop, K., Kopp, B., Mooney, M., Neyhart D. (2007) The writing process presentation, The Owl at Purdue. Retrieved from http://owl.english.purdue.edu/owl/ resource/701/01/.

Maden, S. (2011) Effect of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill, Educational Sciences: Theory and Practice, 11(2), 911-917.

McLoughlin, J. & Lewis, R. (2005) Assessing students with special needs, Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Nasir, L., Naqvi, S. M., & Bhamani, S. (2013) Enhancing students' creative writing skills: an action research project, Acta Didactica Napocensia,6(2), 27-31.

Perin, D., & Graham, S. (2006) Teaching writing skills to adolescents: Evidence-based practices, Perspectives on Language and Literacy Special Edition 2006, 10-14. The International Dyslexia Association.

Pierangelo, R & Giuliani, G. (2008).Teaching students with learning disabilities, California: Corwin press.

Roth, F. (2000) Narrative: Development and Teaching with Students with Writing Difficulties, Topics in Language Development, 20(4),15-25.

Smith, D. (2004) Introduction to Special Education, (5thed), New York: Macmillan Publishing.

Turkington, C & Harris, J. (2006) The encyclopedia of learning disabilities, (2nd ed), New York: Facts on File.

Venn, J. (2000) Assessing students with special needs, Upper Sanddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005) Using the Expressive Writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities, Learning Disabilities Research & Practice, 20(3), 175-183.

Westwood, P. (2004) Commonsense Methods for children with special education needs: Strategies for the regular classroom, (4th ed). New York: Taylor & Francis Hoboken Library.

Westwood, P. (2008) What teachers need to know about reading and writing difficulties, Aust Council for Ed Research.

Weaknesses in Written Expression among Sample of Students with Learning Disabilities

*Ahmed Ali Al-Zboun, Mayada Mohammed Al-Natour**

ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate the writing skills among students with learning disabilities. The sample of the study consisted of 100 teachers enrolled at schools of Mafraq distract. An expressive writing skills scale and test was developed and used ito achieve this purpos. The reliability and validity of the questionnaire and test were established. The results indicated that the students with learning disabilities had poor expressive writing skills in general. Moreover, the results of the study showed no influence of gender and experiences on the students' expressive writing skills.

Keywords: Learning Disabilities, Expressive Writing.

* The Ministry of Education, Al Mafraq, Jordan; and Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 18/11/2015 and Accepted for Publication on 9/2/2016.