



أثر برنامج مقترح لتحسين مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة

صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (١٠-٧)

إعداد:

أسعد العامري، مالك العامري، طلال الحسيني

الإشراف العلمي

د. راشد المحرزي

الإشراف الإداري

د. إبراهيم الهادي

أكتوبر ٢٠١٦م

ملخص الدراسة

أثر برنامج مقترح لتحسين مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة

صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧ - ١٠).

هدفت الدراسة إلى تحسين مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح

بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧ - ١٠) وقد تم اختيار عينة من طلاب الصف الثامن، مكونة من (٢١)

طالباً، حيث طبق عليهم برنامج تجريبي مقترح، ركز على تحسين مهارة إخراج الحروف بالشكل الصحيح،

وتهجئة حروف الكلمات، بالإضافة إلى إكسابهم مهارة التعبير الكتابي. وقد أعد الباحثون اختباراً يقيس

مهارات الكتابة الثلاث : نسخ الحروف، والتهجئة، والتعبير الكتابي لعينة الطلاب المختارة، تم تطبيقه عليهم

قبل بدأ البرنامج لمعرفة مستوى تحسنهم في الكتابة بعد تطبيقه؛ عن طريق تطبيق نفس الاختبار عليهم،

علماً بأن الاختبار تم التأكد من صدقه وثباته. قد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية قبل تطبيق البرنامج وبعده لدى أفراد العينة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل

على وجود تحسن دال إحصائياً في مهارة كتابة الطلاب باللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة.

Abstract

The impact of a proposed program on improving English writing skills for 8th grade students at SALEH BIN AL-MUTAWAKEL SCHOOL for basic education (7-10).

This study aims at improving the English writing skills for 8th grade students in SALEH BIN AL-MUTAWAKEL SCHOOL for basic education (7-10). The sample consisted of (21) students who attended an experimental program; focusing on enhancing the correct pronunciation of Alphabet letters and spelling of words besides acquisition of expressive writing skills. Specially designed for the sample group of students, researchers have developed a test to evaluate the three writing components, namely: copying of letters, articulation, and expressive writing skills. This test was administered before introducing the program for a first time and after the completion of the program as a second time in order to assess the level of writing improvement. Test validity and reliability were also obtained. Furthermore, the findings of the study revealed that there were differences of statistical significance in English writing skills before and after the application of the program on the sample group. These results were in favor of the post application and showed that there was a statistically significant improvement in student's English writing skills.

مقدمة

تعد الكتابة بمثابة الوعاء الحاوي لإنجازات الحضارة البشرية عبر عصور كثيرة، وكلما كان هذه الوعاء سليماً كان ذلك أدعى إلى حفظ تلك المعارف المتراكمة وتطورها، والعكس صحيح أيضاً: فكلما كان مُخلخلاً، واستقبلته أيدٍ لا تُجيد التعامل معه ومع ما فيه؛ فحتماً سيكون الفاقد المعرفي كبيراً؛ بل وربما سيترتب عليه فهم خاطئ؛ فيقع بذلك الضرر والتخلف بدل النفع والخير والتقدم، عليه: كان لابد من استحضار الأمر الرباني مع كل عمل " **وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون** " (سورة التوبة، الآية : ١٠٥) لتحقيق بإتقان العمل الأهداف المرجوة على أكمل وجه.

ولا يخفى على أحد ما للكتابة والاهتمام بها من قدرة على إحداث طفرة حضارية كبيرة، وهي بطبيعة الحال - أي الكتابة - قرينة القراءة، والاثنتان بمثابة وجهين لعملة واحدة، فالاهتمام بأحدهما يدعم الآخر، والعكس صحيح أيضاً. ومن يتمعن في القرآن الكريم يجد فيه حثاً على الاستفادة من الأمم والشعوب الأخرى " **وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا** " (سورة الحُجرات، الآية: ١٣) لجلب المنافع ودفع الشر، وباب ذلك ومفتاحه في كثير من الأحيان إجادة لغة أخرى؛ كما فعل رسولنا الكريم (صلى الله عليه وسلم) مثلاً عندما حث زيد بن ثابت على تعلم اليهودية، فأجادها في أيام قلائل (الطبري، المجلد: ٢، ط: ١، ب.ت). ولا يختلف اثنان في أن الأيام دول بين الناس؛ وبالتالي للغاتهم أيضاً؛ تعلق مكانتها العلمية بعلومهم، وتراجع أهميتها بتراجعهم، فالعربية في يوم ما كانت لغة العلم والمعرفة؛ فحرصت الأمم والحضارات - ومنها الأوروبية - على النهل منها. أما الآن فقد دار الزمان دورته لتصبح الإنجليزية في الصدارة بتقديم أهلها؛ فاعتمدت هذه اللغة كمادة أساسية تُدرّس في كثير من مدارسنا وكياناتنا وجامعاتنا، وحازت الكتابة بها على اهتمام كبير؛ كون أغلب الأنشطة التي يُقيم بها الطلاب ويحكم بها على نجاحهم فيها (كالامتحانات، والأنشطة الصفية والواجبات المنزلية) لا تتم إلا بها في أغلب الأحيان (مونتابيث و برافو: ٢٠١٥)

مشكلة الدراسة

تعد صعوبة الكتابة باللغة الإنجليزية من المشكلات الأكثر انتشاراً في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، إلا أن ما يؤسف له هو أن القليل من العاملين والمشرفين عليها فقط هم من يجيدون التعامل معها، بل قد يختفي " أخصائي صعوبات التعلم " من مدارسنا؛ ليبقى الطالب وجهاً لوجه مع مصير محتوم : الرسوب أو على الأقل تدني المستوى التحصيلي. إن وجود كادر مؤهل في الحقل التربوي التعليمي يستطيع التعامل مع هذه المشكلة، والتعرف عليها وتشخيصها، وعلاجها لا يُسهل فقط تجاوز الطلاب لهذه المشكلة وتخطيهم لمراحل التعليم المختلفة، بل وسيفيدهم مستقبلاً في حياتهم العملية؛ ذلك أن الكثير من الأعمال - وقبلها التقدم للدراسات والمنح الجامعية والبعثات - تتطلب شهادات في اللغة الإنجليزية، والتي بدورها لا يتم الحصول عليها إلا باختبارات، تعتمد بشكل كبير على الجانب المهاري المتعلق بالكتابة بها (الزيات، ٢٠٠٨).

تأسيساً على ما سبق: كلما أجدنا تعلم الإنجليزية في الوقت الحاضر - مع عوامل أخرى - وبشكل سليم كلما تقلصت الفجوة الحضارية بيننا وبين الدول المتقدمة؛ وهذا ما حدث تماماً مع اليابان مثلاً بعد مرحلة العزلة التي فرضتها على نفسها أبان عصر التوسع والاستعمار الأوروبي لقارات العالم، حين انفتحت - أي اليابان - بشكل مقنن ومدرّس وممنهج على الغرب عموماً والولايات المتحدة الأمريكية خصوصاً، فابتعثت طلابها حتى تم لها ما أرادت؛ ليصبح اسم اليابان بعد ذلك جنباً إلى جنب مع تلك الدول في العلم والابتكار؛ ولنا في ذلك عظة وعبرة، فالحكمة "ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى الناس بها " (الموسوعة العربية العالمية، ط: ٢، المجلد: ٢٧، ١٩٩٩).

وبرغم تلك الأهمية الكبيرة المتأتية من تعلم هذه اللغة إلا أننا نُصدم بأن عدداً كبيراً من طلابنا ما يزالون - رغم بناء المدارس، واستجلاب المدرسين، ووضع المناهج - يواجهون صعوبات واضحة في

التعامل معها بشكل واضح لا يخفى على ذي عينين، يظهر ذلك مثلاً من خلال أدائهم في الأنشطة الكتابية، بل ورسوب عدد كبير منهم في الامتحانات، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج الاختبار النهائي للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م لمادة اللغة الإنجليزية بمدرسة صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧ - ١٠) فعلى المستوى العام للمدرسة بلغت نسبة الرسوب حوالي ٣١ % ، والجدول (١) يوضح توزيع تلك النتيجة على صفوف المدرسة المختلفة.

الجدول (١) نتائج الطلاب في اختبار الفصل الدراسي الأول، بمادة اللغة الإنجليزية بمدرسة صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧ - ١٠) للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م

الصف	عدد الطلاب	عدد الطلاب الحاصلين على (د)	النسبة	عدد الطلاب الحاصلين على (هـ)	النسبة
السابع	215	80	37%	47	22%
الثامن	217	83	38%	27	12%
التاسع	177	64	36%	46	26%
العاشر	198	49	24%	114	57%
المجموع	807	276	34%	234	29%

وتأكيداً لهذه المشكلة قام الفريق البحثي بتشخيص مستوى اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن، من خلال الإطلاع على أوراق إجاباتهم في الاختبار الفصلي الأول، والتي تبين منها ضعف الطلاب في مهارة الكتابة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢) .

الجدول (٢) نتائج طلاب الصف الثامن في الاختبار الفصلي الأول، بمادة اللغة الإنجليزية
بمدرسة صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧ - ١٠) للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م

الصف	إجمالي عدد الطلاب	عدد الطلاب الحاصلين على (د)	النسبة	عدد الطلاب الحاصلين على (هـ)	النسبة
8/1	31	9	29%	2	6%
8/2	31	11	35%	3	10%
8/3	32	12	37%	1	3%
8/4	31	5	16%	3	10%
8/5	31	13	42%	9	29%
8/6	30	17	57%	5	17%
8/7	31	16	52%	4	13%
المجموع الكلي	217	83	38%	27	12%

عليه فإن هذه المشكلة تشكل معضلة قديمة تواجه الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في مجال تطوير مهارات اللغة الإنجليزية، وعلى ضوء ذلك تهدف هذه الدراسة إلى بحث مشكلة مزمنة تتعلق بالضعف الكتابي في اللغة الإنجليزية، وذلك عن طريق إعداد برنامج مقترح يساعد في تطوير مهارات الطلاب الكتابية في اللغة الإنجليزية؛ لذلك شرع القائمون على هذه الدراسة بإعداد برنامج مقترح لتلك الغاية؛ كي يجيب على السؤال التالي:

ما أثر برنامج مقترح على تحسين مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية على طلاب الصف الثامن

بمدرسة صالح بن المتوكل؟

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيسي: ما أثر برنامج مقترح على تحسين مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية على طلاب

الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل؟

الأسئلة الفرعية:

١- هل يؤثر البرنامج المقترح في تطوير مهارات الكتابة الأساسية لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل؟

٢- هل يؤثر البرنامج المقترح في تطوير مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل؟

٣- هل يؤثر البرنامج المقترح في رفع المستوى التحصيلي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١- إضافة لبنة أخرى إلى أدبيات الدراسات التربوية المتعلقة بعلاج الضعف الكتابي بمادة اللغة الإنجليزية.

٢- علاج الضعف الكتابي لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧ - ١٠).

٣- تصميم برنامج مناسب لتحسين الكتابة باللغة الإنجليزية، ودراسة فعاليته.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

١- توفر هذه الدراسة بيانات واختبارات تشخيصية يمكن لإدارة مدرسة صالح بن المتوكل (٧ - ١٠) وغيرها من المدارس المماثلة أن توظفها في التخطيط السليم لعلاج ظاهرة الضعف التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية بشكل عام، وظاهرة الضعف الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية بشكل خاص.

٢- تزويد الباحثين والمهتمين باختبارات تشخيص الضعف الكتابي باختبارات تتمتع بدرجة ملائمة من الصدق والثبات.

٣- تقديم برنامج علاجي لتحسين مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن خصوصاً.

٤- محاولة لسد الفراغ فيما يتعلق بالدراسات العمالية التي تتناول معالجة الضعف الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية، الأمر الذي سيساهم في إثراء الأدب التربوي في السلطنة.

٥- إمداد قسم اللغة الإنجليزية بوزارة التربية والتعليم ببعض ما تحتاجه لتطوير المنهج.

٦- إمداد معلمي اللغة الإنجليزية بطرق ووسائل تعزز من كفاءة تدريسهم ونتائجهم.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة أثر برنامج مقترح لتحسين مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧ - ١٠).

الحدود البشرية: ستشمل هذه الدراسة عينة من طلاب الصف الثامن الذين لديهم ضعف كتابي في مادة اللغة الإنجليزية، ومكونة من (٢١) طالباً.

الحدود المكانية : سيتم تطبيق هذه الدراسة على مدرسة صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧ - ١٠) بمحافظة الداخلية/ ولاية سمائل.

الحدود الزمانية : سيتم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م.

مصطلحات الدراسة

- ١- صعوبة الكتابة: هي "صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، وفي تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً أو تتابعياً لكتابة الحروف والأرقام، وتكوين الكلمات والجمل، والصياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر، والأفكار والمواقف من خلال التعبير الكتابي " (الزيات، ٢٠٠٨).
- ٢- التهجئة: هي صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي / المعروف للحروف، (الزيات، ١٩٩٨. مصطفى، ٢٠١٠).
- ٣- استراتيجيات التدريس المباشر: تقوم على أساس التفاعل المباشر الإيجابي بين المتعلم والمتعلمين في صورة مجموعات، أثناء شرح الدروس، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليتمكن عملياتهم المعرفية؛ من خلال تصحيح الأداء الخاطئ وتعزيز الأداء الصحيح (مصطفى، ٢٠١٠).
- ٤- البرنامج العلاجي لتطوير مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية: يُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموعة من الأنشطة والمهارات الكتابية التي يقوم بها الطلاب بصورة مقصودة باستخدام الخط اليدوي، والإملاء، والتعبير الكتابي، تحت إشراف الباحثين وتوجيههم من أجل تحسين مهارة الكتابة لديهم.

الإطار النظري

مفهوم صعوبة الكتابة

إن صعوبات الكتابة ليست كسلاً أو إهمالاً، أو كتابة متماوجة أو اضطراباً بصرياً وحركياً، أو عدم اهتمام عام بالكتابة أو لا مبالاة، فالعجز بها يُمثّل عرضاً ظاهراً مصحوباً بمشكلات أو اضطرابات تعليمية أخرى، ولكن تظل اللغة المكتوبة هي أكبر أعراضها " وما يجب التأكيد عليه هنا هو أن يدرك المدرس أن إسقاط بعض الحروف أحياناً عند الكتابة، أو قلبها أو عكسها، أو سوء تقدير المسافات بين الكلمات أو

الحروف - هي أمور عادية في البداية، ولكن تنشأ المشكلة عندما تستمر هذه الأعراض لفترة طويلة دون حدوث تحسن ملموس في مهارات الكتابة " (الزيات، ١٩٩٨).

ويمكن تعريف صعوبة الكتابة بأنها " صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، وتناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً أو تتابعياً لكتابة الحروف والأرقام، وتكوين الكلمات والجمل، والصياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر، والأفكار والمواقف من خلال التعبير الكتابي " وهذه الصعوبات تنطوي على الخصائص التالية:

مبررات الاهتمام بصعوبات الكتابة

هنالك مبررات قوية تجعلنا نهتم بهذا النوع من الصعوبات، ومن أبرزها:

- ١- تزايد هذه المشكلة بين المتعلمين.
- ٢- أن الكتابة تتيح الفرصة للتعبير عن أفكار الأفراد ومشاعرهم واتجاهاتهم وانفعالاتهم، وتُتميمهم وتطورهم، وتدفع نحو الابتكارية في التعبير الفردي، والاستخدامات الوظيفية في النواحي المهارية والتطبيقات المباشرة لممارسة الحياة الناجحة المستقلة (الزيات، ٢٠٠٨).
- ٣- مساعدة مخططي المناهج في بناء أدوات تشخيصية، واختيار موضوعات وأنشطة وتدريبات تساعد على تنمية وتطوير هذه الفئة بشكل مناسب (الكحالي، ٢٠١١).
- ٤- إن الاهتمام المبكر بها يساعد التلاميذ على التخلص من الإحساس بالفشل الأكاديمي، والشعور بعدم الكفاءة، و كراهية المعلمين والأقران.
- ٥- إن المهارات الأساسية اللازمة للكتابة اليدوية تساعد على تقدم الطفل، أو ربما تضمن له معززات فورية قوية لمختلف جوانب التعلم لتحقيق الكفاءة الذاتية الأكاديمية. والعكس صحيح : فإن صعوبات

الكتابة تؤدي إلى العديد من الآثار السلبية لدى الطفل، فهي توجد سوء الفهم والانطباعات الغير مرغوبة لدى كل من المدرسين والآباء، مما ينعكس على الصحة النفسية للطالب (الزيات، ٢٠٠٨).

٦- إن إخفاق معالجة المدرسة لهذه الفئة في سنواتهم الأولى يؤدي إلى زيادة صعوبات التعلم الأكاديمية في المراحل اللاحقة للتعليم؛ وتؤدي إلى العديد من مظاهر انخفاض الأداء الأكاديمي بوجه عام؛ مثل: انخفاض الإنتاجية داخل الفصل، وعدم أداء الواجبات، وصعوبات في تركيز الانتباه؛ الأمر الذي يجعل هذه الفئة من الطلاب تُظهر تناقضاً في التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة أو المقروءة أو المكتوبة (الزيات، ٢٠٠٨).

٧- قد تقود هذه المشكلة الطالب - وربما لا تقوده - إلى حدة المزاج، وتحرك لديه الرغبة في محاولة الانتحار، لشعوره بالوحدة النفسية، أو الاكتئاب والإحباط والألم الذي يحتاج إلى علاج؛ وبالتالي فإن معرفة ذلك يعطي لهذه البحوث قيمة وأهمية بالغة، بيندر (Binder, ٢٠١١). كما أشارت بعض نتائج البحوث والدراسات إلى تطور سلوكيات محفوفة بالمخاطر لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ منها: التدخين وتعاطي المخدرات، وممارسات جنسية قبل وبعد مرحلة المراهقة. وفي دراسة أخرى أوضحت أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يمارسون تلك السلوكيات بدرجة أكبر من غيرهم بيندر (Binder, ٢٠١١).

مؤشرات صعوبات (عسر) الكتابة

يمثل نمو مهارات اللغة المكتوبة قمة التنظيم الهرمي في تعلم اللغة، وهو يرتبط بمهارات الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة، وهو مكون مهم وحيوي، وهدف رئيس في برامج تعلم اللغة والنمو اللغوي، وتشتمل مهارة اللغة المكتوبة على عدد من المهارات الفرعية؛ وهي: الكتابة اليدوية handwriting، والتهجى spelling، والتعبير الكتابي writing expression (الزيات، ٢٠٠٨). ومن خلال الدراسات

التي أجريت في هذا المجال يتضح أن هناك عدد كبير من الطلاب الذين يعانون من فقد تلك المهارات، ليس فقط بين الطلاب العرب، أو بقية الشعوب غير الناطقة بالإنجليزية؛ بل وبين الشعوب الناطقة بها كلغة أم. ومن تلك الدراسات التي تطرقت لهذه المشكلة ما أشار إليه أحد التقارير بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٦م إلى أن (٨٠%) من المجتمع الطلابي كتاباتهم غير ملائمة، ويكتبون على نحو سيء، وهذا ما أكدته تقرير عام ١٩٩٢م من أن الطلاب يجدون صعوبة في إنتاج فقرات جيدة مكتوبة، وقد شُخصت تلك الصعوبات في الجوانب التالية: المهارات الأساسية لآلية أو ميكانيكية الكتاب، و التهجي، والتمييز بين الحروف المنطوقة وغير المنطوقة، وأصوات الحروف وأشكالها، وصعوبات في تراكيب الجمل، وفي إنشائها واستخدامها في التعبير الكتابي، وكتابة الجمل، وصياغات قصيرة تفنن للتركيب والمعنى (الزيات، ٢٠٠٨). وقریباً من ذلك التقرير حصر الزيات (١٩٩٨ و ٢٠٠٨) وبيندر (Binder, ٢٠١١)، () أهم مؤشرات صعوبات (عسر) الكتابة فيما يلي:

- ١- عدم انقراءة كتابات الحروف والكلمات (عجز الكتابة عن إيصال المعنى)
- ٢- سوء وعدم اتساق الكتابة، وعدم انتظام أحجامها وأشكالها، واتجاهاتها.
- ٣- وجود كلمات وحروف غير منتهية، أو غير مكتملة، أو محذوفة، أو مضطربة.
- ٤- سوء استخدام فراغ الصفحة، وعدم اتساق سطور الكتابة والهوامش.
- ٥- سوء استخدام أدوات الكتابة، وغبابة تآزر الأصابع، والكتابة الرسغية.
- ٦- التحدث للذات عند الكتابة، ومشاهدة اليد التي تكتب.
- ٧- بطء الكتابة، وانخفاض معدل الناتج الكتابي.
- ٨- عدم ملائمة المحتوى والأفكار والمعاني المكتوبة للمهارات اللغوية.
- ٩- مسك القلم بعصبية، والضغط عليه بقوة.

- ١٠- أوراقهم وكراساتهم أو دفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في: التهجي، والإملاء والقواعد والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم، مع تشابك الحروف بطريقة غير مقروءة.
- ١١- يغلب على كتاباتهم أن تكون جامحة، أو غير عادية، وغير منضبطة، ولا تسيّر وفقاً لأي قاعدة، وتفتقر إلى التنظيم والضبط، كما يلاحظ عليهم حذف بعض حروف الكلمات، وقد يضيفون حروفاً أخرى.
- ١٢- يلاحظ في كتاباتهم صعوبات في إعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة، والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النصوص والأفكار، والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتاباتهم.
- ١٣- يعانون من صعوبات في تدوين الملاحظات أثناء شرح المعلم، حتى وإن كُنّا نُملّهم الإجابات.
- ١٤- كثيراً ما تشعر هذه الفئة بالاكنتاب والإحباط، وتميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي، القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي، كما لوحظ غيابهم عن حصص التعبير والإملاء.
- ١٥- يلاحظ المدرسون عليهم أنهم " أقل تعاوناً واهتماماً وتنظيماً، وأقل قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، وأقل تقبلاً للآخرين ومن الآخرين، وأقل تحملاً للمسؤولية وتقديراً لها، وأقل قدرة على أداء الواجبات المدرسية، وأقل لباقة وحسن تصرف. وفي دراسة أخرى عام ١٩٨٢م يُقدّرهم المدرسون على أنهم أكثر انطواءً، وأكثر تشتتاً، وأقل تمركزاً حول العمل أو المهام، وأقل انتباهاً وأكثر إفراطاً في النشاط غير الهادف. أما عن إدراكات وأحكام الأقران لذوي صعوبات التعلم فقد وجد الباحثون أن ذوي صعوبات التعلم أقل شعبية، وأكثر رفضاً وإهمالاً من أقرانهم ذوي التحصيل العادي، ولديهم صعوبات في التعامل وسلوكيات غير مرغوبة.

أنواع صعوبات الكتابة

تأسيساً على ما سبق يمكن تقسيم صعوبة الكتابة إلى ثلاثة أقسام؛ وهي: صعوبات الكتابة اليدوية، وصعوبات التهجى، والتعبير الكتابي.

أولاً: صعوبة الكتابة اليدوية

رغم التقدم التكنولوجي المعاصر في مجالات الكتابة الإلكترونية إلا أن الكتابة اليدوية لا غنى عنها، وتظل مع التعبير الكتابي أساسية للنجاح الدراسي والكفاءة الأكاديمية، وهما ضرورة أكاديمية ومهنية وحياتية، والقدرة الكتابية أساسية لكافة الأعمال الإدارية والمالية والكتابية والحسابية والهندسية، وتؤثر على الانطباع الذي تتركه لدى المدرسين، فتؤثر على تقييمهم لإجابات الطلاب وواجباتهم وما يكلفون به، وضعف هذه القدرة يمثل صعوبة أكاديمية خطيرة تؤثر على باقي المهارات الأكاديمية المتعلمة (الزيات، ٢٠٠٨).

يبدأ الأطفال بالكتابة في عمر مبكر في محاولة منهم لتقليد من هم أكبر منهم بالبيت، وهم يجهدون بأن الكبار يوصلون بالكتابة معاني محددة، وهناك نمطان للكتابة؛ الأول: **الكتابة بحروف منفصلة**، والثاني: **الكتابة بحروف متصلة**، وفي المراحل الأولى يفضل الأطفال الكتابة بالنمط الأول، وهذا ما تعتمد المدارس، كون ذلك يساعد الطالب المبتدئ على التهجئة لوضوح الأحرف، مما يسهل التعلم. بينما يستخدم الكبار الطريقة الثانية كونها أسرع، وسهلة الكتابة بانسيابيتها. صمويل (٢٠١٢، Samuel).

ولكي يتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجاً عقلياً بدرجة كافية، ولديه الرغبة والاهتمام في تعلم كيفية كتابتها صمويل (٢٠١٢، Samuel).

أشار صمويل (٢٠١٢، Samuel)، إلى أن هناك (٩٧) مهارة فرعية يجب تحصيلها لتعلم الكتابة، وتصنف في (٦) مجموعات، و من أهمها:

- ١- مهارة ما قبل الكتابة. وتشمل مسك واستخدام أدوات الكتابة ووضع الورقة، وإنتاج الخطوط، ورسم الأشكال باستخدام الإرشادات.
 - ٢- مهارات كتابة الأعداد، والكتابة بالحروف المتصلة. وتشمل إنتاج أشكال الحروف الكبيرة، وإنتاج أشكال الحروف الصغيرة، ونسخ الأعداد، وكتابة قائمة من الأعداد يتم إملأؤها، وترك فراغ مناسب بين الحرف والكلمات والأعداد.
 - ٣- التحول والانتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة ، وفيها يتم تعلم إيصال الحروف.
- بينما يصنف الزيات (٢٠٠٨) العمليات الضرورية للكتابة اليدوية كما يلي: الإدراك البصري والسمعي، والبصري - الحركي، و التآزر بين الحركات الكبيرة والدقيقة، و الاتجاهية (تمييز اليمين واليسار) ، و مهارة التتابع.، و سلامة وسرعة الاسترجاع أو التذكر، و معرفة الحروف بأشكالها وحركاتها، و القدرة على التحكم في الأدوات، و إتقان الخطوط/ المستقيم / المائل/ المنكسر/ الدائرة/ غلق الخطوط، وحسن استخدام الورق أو القلم. تتبع الخطوط والنسخ، و وصل الحروف، و التقويم الذاتي ، و العددية (مهارة كتابة الأعداد).

ثانياً: صعوبات في التهجئة

تعد التهجئة إحدى المهارات اللغوية الضرورية لإتمام المهام الكتابية في حجرة الدراسة، وقد اتضحت مؤخراً أهمية الوعي بالمقاطع الصوتية كأساس للتهجئة الفعالة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أوضحت البحوث أن التلاميذ لا يحتاجون فقط إلى فهم أصوات الحروف، بل ويحتاجون أيضاً إلى توليد

تمثيل عقلي للعلاقة بين الصوت ورمزه، وتطبيق استراتيجيات التهجئة المتعددة، بيندر (Binder, ٢٠١١).

وتعرّف التهجئة بأنها صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف، والأطفال الذين لديهم اضطراب أو صعوبة في التعرف على الكلمات خلال عملية القراءة عادة ما تكون لديهم مشكلات أو صعوبات في مهارة التهجئة (الزيات، ١٩٩٨). وحتى يستطيع الطفل التهجئة يجب أن يكون قادراً على قراءة الكلمة، وإدراك العلاقات الفونيمية، وتحليل التراكيب اللفظية للكلمات (الزيات، ١٩٩٨). أما بالنسبة لطرق تعلم التهجئة فيمكن ذلك بثلاثة طرق: التعلم العارض؛ حيث يتعلمونها بطريقة غير مقصودة عن طريق القراءة، والتعلم عن طريق قوائم محددة من الكلمات، الشائعة وغيرها، وهناك التعلم بالتعميم عند الأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي؛ إذ يمكنهم تهجئة الكلمات التي لم يسبق لهم تعلمها، صمويل (Samuel, ٢٠١٢).

يشير اختصاصيو اللغة إلى وجود ارتباط جوهري في تدريس القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي، فمهارات التهجئة تتأثر بمدى خبرة الطالب في القراءة والكلام والكتابة التعبيرية، وفترة تدريبه على التهجئة، عليه؛ فإن الأطفال الذين يجدون صعوبة في القراءة غالباً ما تكون لديهم صعوبة في التهجئة، ولا يعني ذلك بالضرورة أن كل من يتمكن من القراءة يصبح قادراً على التهجئة (Samuel, ٢٠١٢).

وبحسب صمويل (Samuel, ٢٠١٢) هناك عوامل تساهم في صعوبة التهجئة؛ منها:

١- العجز السمعي والبصري، الذي يؤدي إلى انخفاض حدة الإبصار وثقل السمع؛ وبالتالي

عدم وصول الكلمة بشكل كامل للمخ ، مما يؤدي إلى خلل في التهجئة.

٢- العوامل البيئية والتحفيزية. مثل عدم ملائمة عملية التدريس التي تتناسب والقصور والضعف لدى الطالب، والاعتبارات المنزلية المعطاة لقيمة النجاح الأكاديمي، وضعف الدافعية لدى الطالب في التعلم.

٣- الفونيمية (أصوات الكلام): إن تعلم كتابة الرموز الكتابية التي تمثل الأصوات في الكلمات المنطوقة يسهم في تقدم عملية التهجئة، فالطلاب حينها يستطيعون ترجمة اللغة المنطوقة إلى كلمات مكتوبة.

٤- الذاكرة البصرية : تعد رؤية الكلمات مهمة جداً لتهجئتها، فتذكرها بصرياً يساعد في عملية تهجئتها وإعادة كتابتها.

٥- العجز في الإدراك. إن الخبرات التي تعتمد على الحواس المتعددة لها أهميتها، بل إن أهميتها أكبر من الخبرة التي تعتمد على حاسة واحدة، فالطفل الذي يتعلم تهجئة الكلمة باستخدام حواس السمع والبصر واللمس يصبح في موقف أقوى عند محاولته إعادة تهجئة تلك الكلمة.

٦- الكلام والنطق. يؤدي وجود مشكلات في جهاز النطق إلى الخطأ في تهجئة الكلمات. ويضيف الزيات (١٩٩٨) : أن مشاكل الطلاب فيما يتعلق بالمهارات الحركية هي إحدى العوامل التي تسهم في صعوبة التهجئة لدى الطلاب.

ثالثاً : صعوبات في التعبير الكتابي (التحريري)

يمثل التعبير الكتابي أرقى درجات التحصيل الإنساني؛ فهو يوصل أفكارنا ومشاعرنا للآخرين، كما أن القدرة على التعبير ضرورية للطلاب في السنوات المتقدمة لدراستهم، ففي الاختبارات وتكليفات الواجبات المنزلية، والأعمال الكتابية مثلاً قد تتطلب تعبيراً كتابياً وليس مجرد حسن الخط، وصياغة الجمل. بيندر

(Binder, ٢٠١١)، ولأهمية موضوع التعبير الكتابي فقد اعتبر القانون الأمريكي رقم ٩٤/١٤٢ العجز به إحدى أشكال صعوبات، صمويل (٢٠١٢، Samuel).

ويتطلب التعبير الكتابي توافر خبرة مسبقة، والإلمام بمهارة الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، ووجود أفكار، وامتلاك لغة سليمة للتعبير عنها، والقدرة على ترجمة اللغة الشفهية إلى رموز كتابية، ومن ثم القدرة على كتابة هذه الرموز، ليتمكن الآخرون من فهم أفكارنا، صمويل (٢٠١٢، Samuel)، والأطفال الذين يفتقرون إلى مفردات كافية، ويعانون من ضعف في القراءة والقواعد النحوية وتركيب الجمل فإنهم يواجهون صعوبة في تنظيم وتشكيل أفكارهم بالشكل المناسب في التعبير الكتابي، فمواضيعهم الإنشائية تكون قصيرة، صمويل (٢٠١٢، Samuel). يضاف إلى ذلك كثرة الأخطاء النحوية، وأخرى في التهجئة والترقيم. وقد وجد بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتشفون من خلال مراجعتهم لعملهم الأكاديمي فقط ثلث الأخطاء التي يرتكبونها؛ وبالتالي عدم قدرتهم على الإشراف والمراجعة السليمة لكتابتهم، صمويل (٢٠١٢، Samuel).

ونتيجة لما سبق يعوض هؤلاء الطلاب ذلك بطرق مختلفة؛ منها: تجنب الكتابة، واستخدام الملاحظات التي يستخدمها الطلاب الآخرون، وكتابة الأفكار العريضة فقط، مع تفضيلهم الاختبارات الشفهية على الكتابية، صمويل (٢٠١٢، Samuel)، وعند دراسة موضوع الكتابة التعبيرية وجد صمويل (٢٠١٢، Samuel) بأن هناك أربعة عوامل أساسية مرتبطة به ارتباطاً وثيقاً؛ وهي:

١- اللغة الشفهية الاستقبالية. إن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق سيواجهون صعوبة في تطوير لغة تعبيرية وكتابية، وقد تكون مفرداتهم محدودة، وربما سيغلب عليهم التفكير المحسوس بدلاً من المجرد.

٢- اللغة الشفهية التعبيرية.

٣- القراءة: إن الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية في القراءة سيواجهون صعوبات في التعبير الكتابي.

٤- الدافعية: تؤدي خبرات الفشل التي يمر بها الطلاب من ذوي صعوبات التعلم إلى قلة دافعيتهم، فيتجنبوا المشكلة، ويصبحوا قلقين، أو خائفين أو محبطين؛ وبالتالي فإنهم يطورون مشاعر اليأس وعدم الكفاية فيما يتعلق بالمهارات الكتابية، فتشل قدراتهم عن التعبير الكتابي لأفكارهم التي يستطيعون التعبير عنها شفهيًا .

ويضيف الزيات (١٩٩٨) عوامل أخرى تسهم في هذا الجانب؛ وهي:

١- تداخل مشكلات إنتاج النص مع العمليات المسهمة في الكتابة؛ مثل: توليد الأفكار ، وصياغتها، وتنظيمها.

٢- افتقارهم الحاد إلى المعرفة، أو الخلفية المعرفية التي تمكنهم من توليد الأفكار، كما أنهم يعجزون عن تقويم ما يعرفون، وعلاقته بموضوع الكتابة.

٣- استخدام الطلاب من هذا النوع لاستراتيجيات غير ناضجة وغير فعالة.

٤- قلة استخدام، والفهم القليل لمراحل عملية الكتابة: التخطيط، المسودة، المراجعة، والتحرير.

أسباب مشكلة صعوبة الكتابة

هناك عوامل عدّة تؤدي إلى صعوبة الكتابة، وقد تباينت الدراسات في تصنيفها كمّا ونوعاً، ويمكن

توضيح ذلك فيما يلي:

أولاً: أسباب عضوية ووراثية وصحية

١- اضطرابات الضبط الحركي: يتطلب تعلم الكتابة ضبط وضع الجسم، والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليد والأصابع، والتحكم في حركة العضلات الدقيقة، وعند حدوث أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية لنسخ وتتبع وكتابة الحروف والكلمات فإنه سوف يعطل سهولة وتطور استمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وآلية (صمويل، ٢٠١٢، الزيات، ١٩٩٨). ويندرج تحت هذه الاضطرابات ما يسمى بـ " العمه الحركي " وفي هذه الحالة يكون لدى الطفل صعوبة في " أداء النشاطات الحركية طوعاً وعن قصد ... وهناك حالة أخرى تدعى الكتابة التخلفية، حيث يؤدي العجز في النظام العصبي المركزي إلى عدم التناسق الحركي، وضعف الاتزان والحركات الارتعاشية" مما يؤثر في الكتابة ووضوحها. كما توجد حالة " أجنوزيا " وهي تلك الحالة التي لا يدرك فيها الطفل المعلومات الحسية عن طريق حاسة اللمس؛ عليه فإن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عنه صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة، صمويل (٢٠١٢، Samuel).

٢- اضطرابات الإدراك البصري: إن تعلم الكتابة يتطلب أن يكون الطفل قادراً على التمييز بصرياً بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، كما أن توضيح الاختلاف بين الحروف يتطلب معرفة السمة، والمعلم الرئيسي لكل منها والمتمثل في الاتجاه، يضاف إليه أن بعض الأطفال يحتاجون لوقت أطول في التمييز بين الحروف. عليه فإن هذا النوع من الأطفال الذين لديهم اضطرابات بصرية سيعانون من صعوبة في إعادة إنتاج الحروف ونسخها بدقة (صمويل، ٢٠١٢). ومن المشاكل التي تنتج بسبب ذلك " صعوبة التمييز بين اليمين واليسار، والعكس (كأن يتم كتابة حرف معين من اليسار لليمين بعكس الجهة التي كان يفترض أن يبدأ منها) وصعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية، وتمييز الخط الأفقي من العمودي، ونسخ الأشكال والحروف والأعداد والكلمات، والقراءة واستخدام الخرائط، صمويل (٢٠١٢، Samuel). ويضيف الزيات

(١٩٩٨) : إن انعدام قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة قد يكون نتيجة سوء التغذية التي قد تؤدي إلى قصر النظرة فيكتبون الحروف قريباً من بعض، وربما فوق بعضها. إن الخبرات التي تعتمد على الحواس المتعددة لها أهميتها بالمقارنة مع الخبرة التي تعتمد على حاسة واحدة، فالطفل الذي يتعلم تهجئة الكلمة باستخدام حواس السمع والبصر واللمس يعتبر في موقف جيد عند محاولة إعادة تهجئة تلك الكلمة؛ عليه فإن انخفاض حدة الإبصار وثقل السمع يؤديان إلى عدم وصول الكلمة بشكل كامل للمخ ، والنتيجة: خلل في التهجئة، صمويل (٢٠١٢, Samuel).

٣- اضطرابات الذاكرة البصرية: تعد رؤية الكلمات مهمة جداً لتهجئتها، فتذكرها بصرياً يساعد في عملية تهجئتها وإعادة كتابتها بعد إزالتها، صمويل (٢٠١٢, Samuel). عليه فإن تأثر الذاكرة البصرية يفضي إلى " عدم القدرة على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية " الأمر الذي يؤدي إلى فشل الأطفال في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصرياً؛ لتصبح لديهم صعوبة في تعلم الكتابة، صمويل (٢٠١٢, Samuel).

٤- العجز الوظيفي للمخ: يكون الطفل في هذه الحالة غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم معرفته للكلمة التي يرغب في كتابتها، بل ويستطيع نطقها وتحديدتها عند مشاهدتها صمويل (٢٠١٢, Samuel).

٥- العوامل الوراثية : توصلت بعض الدراسات التي أجريت على العديد ممن يعانون من صعوبة القراءة وأسرهـم، إلى وجود إمكانية وراثية، ومن تلك الدراسات مثلاً تلك التي أجريت على التوائم المتماثلة (أخوين من بويضة واحدة) فعند وجود مشكلة في القراءة فإن هذه المشكلة تميل للظهور في كليهما. كما تؤدي التشوهات الجينية إلى حدوث خلل في الدماغ، والجهاز العصبي للجنين، وما يتبع ذلك من خلل في الوظائف المرتبطة بها، ومن أهم مسببات تلك التشوهات: الكحوليات والتدخين، بيندر (٢٠١١, Binder).

٦- أسباب أثناء الولادة : يربط بعض التنظيريين بين بعض مشكلات الولادة وبين ظهور صعوبات التعلم مستقبلاً لدى هؤلاء الأطفال، كالولادة المبكرة، والمتعسرة التي تؤدي إلى سحب رأس المولود بالجفت، بيندر (Binder, ٢٠١١).

٧- أسباب ما بعد الولادة : تؤدي الإصابات الدماغية إلى اضطرابات تعلم، كما تلعب المركبات الكيميائية الموجودة في بيئتنا دوراً في ذلك؛ ففي دراسة أجريت مثلاً على مجموعتين من الطلاب تبين أن المجموعة ذات المستويات المرتفعة من الرصاص في أسنانهم حصلت على درجات أقل في متغيرات عديدة كالأداء اللفظي، والمعالجة، والانتباه، بيندر (Binder, ٢٠١١)، ومن المواد الكيميائية الأخرى ذات الصلة المحتملة بموضوعنا مكسبات الطعام التي تؤدي لإكساب طعم مرغوب، أو إخفاء خصائص بغیضة، بيندر (Binder, ٢٠١١).

٨- الكلام والنطق : يؤدي وجود مشكلات لفظية إلى الخطأ في تهجئة الكلمات، صمويل (Samuel, ٢٠١٢).

ثانياً: العوامل العقلية والمعرفية والانفعالية والنفسية

يعد مستوى ذكاء الطالب وقدراته واستعداداته العقلية، وخلفيته أو بنيته المعرفية (مطالعاته وقراءته ومجالسته للناس وتنقله وسفره) وكفاءة وفاعلية عملياته من الأمور المؤثرة في المخرجات الكتابية له. إن افتقار الطالب الحاد لتلك الأساسيات التي تمكنه من توليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها يفضي في أغلب الأحيان إلى صعوبات الكتابة، ويجعله عاجزاً عن تقويم ما يعرف، وعلاقة معرفته تلك بموضوع الكتابة (الزيات، ١٩٩٨). كما أن قلة أو انعدام معرفة الطالب لمراحل عملية الكتابة : التخطيط ، المسودة، المراجعة، والتحرير، وعدم التأكيد على استخدام تكنيك تحليل الأخطاء، وعدم التمييز بين الأخطاء التي

ترجع إلى القواعد الإملائية والأخطاء التي ترجع إلى القواعد النحوية، واستخدامه لاستراتيجيات غير ناضجة وغير فعالة كل ذلك يفضي به في نهاية المطاف إلى أخطاء وقصور في الكتابة (الزيات، ١٩٩٨).

هناك تأثيراً للعوامل النفسية في هذا الجانب؛ فكلما كان الطالب مُرتاحاً نفسياً كان ذلك أدعى لجودة المخرجات الكتابية، والعكس صحيح أيضاً. فالإكhtاب والإحباط مثلاً يجعلان الطفل أكثر ميولاً إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي، القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي. وقد لوحظ على هذه الفئة غيابها عن حصص التعبير والإملاء، إضافة لذلك فإن تدني دافعية الطالب للتعلم يؤثر سلباً على دراسته بشكل عام، وكتابته بشكل خاص (الزيات، ١٩٩٨).

ثالثاً: أسباب تتعلق بالبيئة التدريسية والمعلم وطرق التدريس والمناهج

تلعب العوامل البيئية والتحفيزية داخل غرفة الصف دوراً كبيراً في إكساب الطلاب المهارات المطلوبة، والعكس صحيح أيضاً: فالتدريس القهري - مثلاً - والتعليم الجماعي بدلاً من التعليم الفردي، كلها من الأسباب التي قد تسهم في جعل الطلاب يعانون من صعوبات في اكتساب مهارة الكتابة بشكل صحيح في أغلب الأحيان (صمويل، ٢٠١٢). ويضيف الزيات (١٩٩٨) : رغم إشارة الدراسات إلى أن صعوبة الكتابة تقع خارج نطاق سيطرة المدرس، إلا أن دوره ونوعية تدريسه يظان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلم الطالب، فقد لوحظ بأن صدور سلوكيات من المدرسين تثير الفوضى من شأنها أن تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي . كما أن فاعلية المدرس (والكلام ما زال للزيات، ١٩٩٨) داخل الغرفة الصفية إحدى المؤثرات المهمة على الطالب؛ فمن " المسلم به أن أسلوب المدرس وحماسه، واقتناعه برسالته، وإقباله على تدريس مادته باهتمام وحرص وغاية - يسهم إسهاماً أكيداً في تكوين طلابه اتجاهات موجبة نحو الكتابة، واكتساب هؤلاء الطلاب الأساليب الصحيحة لها " ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها التعليم الفعّال وأنشطته وبرامجه ما يلي:

١- استخدام الأساليب الفعالة في إدارة الفصل، ف " كلما كانت القواعد والقيود وأنظمة الضبط التي يستخدمها المدرس في إدارة الفصل عند حدها الأدنى؛ كانت إنتاجية طلابه واستفادتهم من أنشطة التعلم وبرامجه أكبر، والمدرس الناجح في إدارة الفصل المدرسي يتصف بالخصائص التالية : يعمل دائماً على استئارة أنشطة التعلم داخل الفصل، ويستخدم إشارات غير لفظية لإدارة هذه الأنشطة، ويعمل على إرساء القواعد والإجراءات التي تيسر انسياب ممارسة الأنشطة " وكذلك استخدام " تطبيقات ونماذج لممارسة أنشطة التعلم بصورة مستقلة، وإجراءات تعميمية تقوم على تنوع الأنشطة، وتبادل وتصحيح الأعمال بمعرفة الطلاب، وتبادل وقيام الطلاب بمختلف أنواع الأنشطة التعليمية. وقضاء معظم وقتهم في تفاعل إيجابي نشط مع الطلاب؛ محوره الأنشطة التعليمية التي يمارسونها. ويحرصون على تعزيز " استجابات طلابهم " في الاتجاه المرغوب، مع تصحيح الاستجابات الخاطئة ، ويشخصون من يعاني صعوبة في الكتابة، وعمل برنامج خاص به، وتقويم فاعليته والوقوف على مستوى تقدمه.

٢- استخدام التدريس المنظم المباشر. وهو من أكثر أنماط التدريس ملائمة للطلاب ذوي صعوبات الكتابة، فهو يتيح للمعلم والمتعلم معرفة أخطاء الكتابة، وعلاجها أولاً بأول، ويُمكن الطلاب من معرفة توجيهات ومتطلبات الأداء على مختلف المهام، وينطو على مشاركة المتعلم، واستئارة انتباهه ودوافعه، واستخدام التعزيز الإيجابي والممارسة.

٣- التركيز على النواحي الأكاديمية. يحرص المدرسون المتميزون على أن يقضي الطلاب الوقت الأكبر في الممارسة المباشرة للأعمال والمهام الأكاديمية، وهم يحملون طلابهم أداء واجباتهم المدرسية، ويختبرون الطلاب مرات متكررة، مع تصحيح هذه الاختبارات، والمهام المرتبطة بها، وإعطاء الطلاب تغذية راجعة عنها. وكلما استغل زمن التعلم الأكاديمي بشكل أكمل كان التعلم أفضل.

٤- يجب الاهتمام " بالأسس والمظاهر والخصائص السلوكية المميزة لكتابات التلاميذ، والأخطاء الشائعة لديهم عبر الأعمار الزمنية المتتالية؛ من خلال بطاقات أو ملف المتابعة الخاص بالتلميذ عبر الصفوف الدراسية المتتابعة، ومدى ميل كتابات الطالب للتحسن والتنامي من صف إلى آخر. "

ويرى الزيات (١٩٩٨) وصمويل (٢٠١٢, Samuel) ، أن عدم كفاية عمليات التدريس والإشراف المناسب اللذين يتناسبان والقصور والضعف الموجودين لدى الطالب؛ من تدريس ضعيف، وعدم الإشراف المباشر من قبل المدرّس أثناء ممارسة الطالب للكتابة، وخاصة عند تكوينه واكتسابه لهذه المهارة في المراحل المبكرة خصوصاً، وعدم إمداده بتغذية فورية مرتدة لتصحيح الأخطاء، وقبل أن تصبح عادة مكتسبة، وتكرار عدم التمييز بين الحروف الصحيحة والحروف الخاطئة، أو إهمال التمييز بينها من قبل المدرسين وتجاهلها، وعدم التأكيد على سوء تقدير المسافات بين الحروف وبعضها البعض، وبين الكلمات المكونة للجمل، والتدريس الخاطئ، والانتقال من أسلوب لآخر؛ جميع ذلك سيجعل الطالب يكتسب كتابة الحروف على نحو غير دقيق - هذا إن لم يكن خاطئاً - ويجعل مخرجاته الكتابية سيئة.

ويضيف صمويل (٢٠١٢, Samuel) ، فيما يتعلق بطرق وعمليات التدريس : هناك ما نسبته ٩٠% من الأطفال يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، ومن ٨ - ٩ % يستخدمون اليد اليسرى، ومن ١ - ٢% يستخدمون كلتا يديهم، وليست الكتابة باليد اليسرى هو ما يسبب الصعوبة؛ لكن " فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى في تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراداه اليد اليمنى " هو ما يسبب ذلك . كما يجب التركيز على تعليم الطلاب الفونيمية (أصوات الكلام) بشكل جيد؛ فتعليمهم التهجئة باستخدام التلميحات الفونيمية للغة، وكتابة الرموز الكتابية التي تمثل الأصوات في الكلمات المنطوقة سيجعلهم قادرين على ترجمة اللغة المنطوقة إلى كلمات مكتوبة.

كما تلعب المناهج دوراً أساسياً في الحلقة التعليمية التي ستؤثر في المخرجات التدريسية، إذ يعد ضعف عمليات تدريس الخط، أو الكتابة اليدوية في المناهج التعليمية، ترافقاً مع قلة الاهتمام بهذا الجانب من قبل المدرسين والموجهين وصانعي القرار، من الأمور التي ستؤدي بشكل كبير إلى عرقلة تعلم الطلاب، ويعيق ذلك إمدادهم بنماذج دقيقة وصحيحة للحروف المختلفة، الأمر الذي يجعل مخرجات الطالب الكتابية غير مقروءة، ورديئة في أحسن الأحوال (الزيات، ١٩٩٨).

رابعاً: عوامل أسرية واجتماعية

يلاحظ الباحثون أن ظاهرة صعوبات التعلم هي ظاهرة متعددة الأبعاد، وذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحٍ أخرى كالاقتصادية لتترك بصمتها على مجمل شخصية الطالب من كافة جوانبها، وعليه يجب أن يحسب حساباً للمؤثرات الأسرية ، فدرجة متابعة الأسرة لإبنها، إضافة للاعتبارات المنزلية المعطاة لقيمة النجاح الأكاديمي تؤثر على مستوى الطالب وتقدمه، فهناك أسر لا تفرق بين النجاح والتميز، وأثر ذلك على مستقبل الطفل وأسرته، وفي الجانب المقابل هناك أسر تقاتل من أجل نصف درجة؛ مما ينعكس على طريقة التفاعل معه علمياً، فيؤثر ذلك على تقدمه أو تخلفه في أغلب النواحي العلمية، ومنها الكتابة، صمويل (٢٠١٢, Samuel).

التشخيص والتقييم

ينصح الزيات (٢٠٠٨) وصمويل (٢٠١٢, Samuel) ، قبل الشروع في عملية العلاج بأنه يتوجب على المعالج تشخيص كتابة الطالب؛ فهي تعكس أعراض المشكلة، وبالتالي يسهل إلى حد كبير تحديد نوع المشكلات التي يعاني منها، وقدراته وجوانب العجز، علاوة على معرفة مستواه في مهارات الكتابة المتعددة، ودرجة الصعوبة التي يعاني منها، ومن ثم دراسة الأسباب التي تقف وراءها. وتبدأ عملية

التقييم والتشخيص عادة عندما يلاحظ المدرس - أو غيره من المتصلين بالطالب - بأنه غير قادر على

الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنته بالطلاب الآخرين ممن هم في مثل عمره الزمني من حيث:

١- تراكيب الحروف، وتنسيق الكلمات، واتجاهها وشكل الحروف وحجمها، ووضعها في الكلمات المكتوبة.

٢- مقارنة كتاباته، وتراكيب الحروف والكلمات، واستخدامه لفراغ الصفحة، وتنسيق الكلمات داخل الأسطر،

والأسطر داخل الفراغ، ومدى التزامه بالسطور أو المستوى الأفقي للكتابة عند إملائه نصاً معيناً.

٣- قدرته التعبيرية في موضوع معين، حيث يكلف بكتابة فقرة لا تزيد عن خمسة أسطر، يعبر فيها بكلماته،

للقوف على القاموس اللغوي للطالب، ومدى إدراكه لمعنى الكلمات، واستخداماتها لخدمة الهدف من

النص .

نستخلص مما سبق بأن عملية تشخيص الطالب وتقييم صعوبات الكتابة لديه تتم عن طريق ثلاثة

مستويات أساسية : النسخ، والإملاء، والتعبير الكتابي . إلا أن صمويل (Samuel, ٢٠١٢) ،يلفت انتباهنا

إلى عمليات أخرى يجب التركيز عليها عند ذلك؛ وهي كالآتي:

أولاً: تحليل اللغة المكتوبة من حيث:

أ- عدد الكلمات المستخدمة، واختلافها، وحدائتها، ومناسبتها، وعدد الكلمات التي ينتجها الطفل خلال

دقيقة واحدة، والأفعال ، والصفات، والأسماء والضمائر .

ب- ما أنواع الأخطاء النحوية التي تصدر عن الطفل؟

ت- ما نوع أخطاء الترقيم؟

ث- ما معدل طول الكلمات والجمل؟

ج- هل الفقرات ملائمة من حيث تنظيمها ومحتواها؟

ح- هل تم اختيار وتنظيم المحتوى بشكل جيد؟

خ- كم عدد الأمثلة والتوضيحات المستخدمة؟

د- هل الغرض من التعبير الكتابي واضح؟

ذ- هل يراقب الطالب عمله من أجل معرفة الأخطاء.

ثانياً : تقييم صعوبة الكتابة. ويشمل إنتاج وإتقان عملية الكتابة، وعملية التنظيم والتفسير المنطقي، وكفاية المراجعة السليمة، ومعرفة الأخطاء القواعدية والترقيم، وبناء الجمل.

ثالثاً : تقييم اللغة الشفهية والاستقبالية والتعبيرية .

رابعاً : تقييم القدرة على القراءة . لأن أي صعوبة في القراءة سوف تؤثر أيضاً في اللغة المكتوبة.

خامساً: تقييم الاتجاهات نحو الكتابة. فنجاح أي جهد علاجي يرتبط بشكل كبير برغبة الطالب نفسه في التغيير " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم "(سورة الرعد، الآية : ١١) فكلما كان مصدر التشجيع والتغيير داخلياً كلما كان العلاج أسرع وأنجع.

ويضيف صمويل (٢٠١٢, Samuel) ، بأن المعلم يمكنه اكتشاف مشاكل التهجئة بكل يسر ليحدد الأخطاء البارزة التي يقع فيها الطلاب عند محاولتهم القيام بالتهجئة؛ عن طريق سؤال نفسه الأسئلة التالية مثلاً: هل أضاف الطالب أو حذف حروفاً ؟ وهل عكس الحروف أو المقاطع أو الكلمات ؟

الدراسات السابقة

سعت الدبوس (٢٠٠٢) في دراستها " أهمية استخدام الفيديو كمنظم بصري متقدم دينامي لتنمية مهارات الكتابة لمتعلمي اللغة الإنجليزية " إلى الكشف عن أثر استخدام الفيديو في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد طبقت الدراسة على عينة من الطالبات في دولة الكويت من الدراسات بالمستوى الجامعي الأول. واستخدمت الباحثة برنامجاً لتعليم بعض جوانب عملية الكتابة، استفادتها من إحدى مقررات تعليم اللغة الانجليزية التي تستخدم الفيديو، ويسمى America، Hello من

إعداد الباحثة الأمريكية . Susan Stempleski وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٩٥% تدعم وتحقق الفرض القائل بأهمية الفيديو كمنظم بصري متقدم في تنمية مهارة الكتابة بالإنجليزية عند طلبة الجامعة.

وهدف دراسة روسنبلوم وآخرون (Rosenblum ٢٠٠٣)، كما ذكرها (مصطفى، ٢٠١٠) إلى استخدام الكمبيوتر لدراسة صعوبة الكتابة اليدوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتقنين للكتابة اليدوية ولدى غير المتقنين، مع عمل استبيان للكتابة، وشملت العينة (١٠٠) تلميذ وتلميذة (٥٠) للمتقنين و (٥٠) من غير المتقنين ثم طبقت عليهم مهام الكتابة اليدوية، وخرجت الدراسة بوجود فروق دالة إحصائية بين المتقنين وغير المتقنين لصالح المتقنين في الكتابة اليدوية، تمثلت الفروق في سرعة الأداء على الورق العادي، وعلى شاشة الكمبيوتر، وكتابة أكبر عدد من الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة.

وقام تشولك وآخرون (Chalk، ٢٠٠٥) كما ذكره (سعد. ٢٠٠٧م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية نموذج تنمية إستراتيجية التنظيم الذاتي للكتابة في تحسين الأداء الكتابي لدى طلاب المدرسة الثانوية ذوي صعوبات التعلم. شملت العينة (١٥) طالباً تم اختيارهم وفقاً لإحالة المعلم، والدرجة على مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال ، ودرجات التحصيل التي كانت أقل من زملائهم العاديين بواقع عامين دراسيين . تم تدريس الطلاب وفقاً لنموذج تنمية إستراتيجية التنظيم الذاتي للكتابة، وأشارت النتائج إلى تحسن الأداء الكتابي لدى طلاب المدرسة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.

بينما سعى العمري (٢٠٠٥) إلى كشف أسباب عدم قدرة الطلاب على كتابة الجمل طبقاً للقواعد النحوية رغم معرفتهم بها ، وإكسابهم مهارة الكتابة الإنشائية. شملت العينة مجموعتين من الصف العاشر (إناث) : مجموعة ضابطة دُرست بالطريقة التقليدية، ومجموع تجريبية دُرست حسب برنامج (process writing approach)، وقد أوكلت مهمة تدريس المجموعتين لنفس المعلم. استخدمت الدراسة (The

writing Achievement Scale) لقياس مخرجات الكتابة. وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية في المستوى التحصيلي في الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة المعلمين بضرورة الربط بين القواعد والنص المكتوب بما يؤدي إلى انسجامه وترابط أفكاره، كما أكد على ضرورة تفعيل التغذية الراجعة مع الطلاب لتبصيرهم بأخطائهم.

كما هدف سعد (٢٠٠٧) في دراسته " أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتياً في الأداء الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية، وفعالية الذات الكتابية والعزو السببي لدى ذوي صعوبات الكتابة من طلاب الصف الأول الثانوي العام " إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنظيم الذاتي للكتابة، وتقدير المعلم للأداء الكتابي للطلاب، وفعالية الذات الكتابية والعزو السببي. كما هدفت إلى الكشف عن التأثير الإيجابي الدال للبرنامج - إن وجد - على التنظيم الذاتي للكتابة والأداء الكتابي، وفعالية الذات الكتابية والعزو السببي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وتكونت عينة البحث من (٦٧) طالباً من الصف الأول الثانوي العام، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (٣٤) طالباً وطالبة، وضابطة (٣٣) طالباً وطالبة. وقد استخدمت الدراسة استبيان التنظيم الذاتي للكتابة، ومقياس تقدير المعلم للأداء الكتابي للطلاب، ومقياس فعالية الذات الكتابية، ومقياس العزو السببي. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنظيم الذاتي للكتابة، حيث بلغت قيمة ت (١٤,٢٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

ودرس الحضرمي (٢٠٠٩) دور اللغة الأم في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالصف الخامس، من ترجمة للكلمات الإنجليزية وشرح لأهم المفاهيم والقواعد بها. طبقت هذه الدراسة على عينة

من الصف الخامس، واستخدمت المراقبة والمقابلات، وتوصلت إلى أن الاستخدام الأمثل للغة العربية يمكن أن يلعب دوراً مفيداً في تدريس اللغة الإنجليزية (رسالة التربية والتعليم، العدد: ٢٣ ، ٢٠٠٩).

وفي دراسة أحمد (٢٠٠٩) " أثر استخدام نموذج التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وعلى اتجاهاتهم نحو الكتابة باللغة الإنجليزية " هدفت إلى الكشف عن أثر هذا النموذج في تنمية مهارات الكتابة الإنشائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وعلى اتجاهاتهم نحو الكتابة باللغة الإنجليزية، وشملت العينة مجموعتين : ضابطة وتجريبية من طلاب الصف الأول الإعدادي. وتوصلت الدراسة في ختامها إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإنشائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. كما وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الكتابة باللغة الإنجليزية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى مصطفى وزملاؤه (٢٠١٠) دراسة حول " فعالية استخدام التدريس المباشر في علاج صعوبات الكتابة في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " هدفت إلى استخدام برنامج علاجي قائم على إستراتيجية التدريس المباشر لعلاج صعوبات التعليم في الكتابة اليدوية في مادة اللغة الإنجليزية . تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية من الصف الثالث الابتدائي. وتم تشخيص صعوبات التعلم في الكتابة باستخدام اختبار راهن للمصفوفات المتتابعة (إعداد فؤاد أبو حطب) واختبار تحصيلي تشخيصي مرجعي المحك في الكتابة اليدوية في مادة اللغة الإنجليزية، واختبار بندر جشطلت البصري الحركي (إعداد لوريتا بندر) وأعدت الباحثة زينات عبد الرؤوف البرنامج العلاجي القائم على استخدام التدريس المباشر، واستخدمته مع المجموعة التجريبية. وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة اليدوية في اللغة الإنجليزية قبل وبعد البرنامج القائم على إستراتيجية التدريس المباشر لصالح القياس البعدي. كما وجدت الدراسة فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار الكتابة اليدوية في اللغة الإنجليزية في البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. وسعى سحلول (٢٠١١) في دراسته حول " بناء برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة لمقرر اللغة الإنجليزية وأثرها على إكساب مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي " إلى التوصل لأهم مهارات القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية المطلوب تمييزها من خلال برمجية تعليمية مبنية على الرسوم المتحركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، والتوصل لأهم خصائص تصميم الرسوم المتحركة واللائمة لبناء البرمجية التعليمية، وبناء برمجية تعليمية مبنية على الرسوم المتحركة لإكساب مهارات القراءة والكتابة للغة الإنجليزية لتلاميذ التعليم الأساسي، وقياس أثر البرمجية التعليمية المقترحة في إكساب مهارتي القراءة والكتابة للغة الإنجليزية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وقياس مدى قدرة البرمجية المقترحة المبنية على الرسوم المتحركة بشقيها المعرفي والمهاري على تحقيق الترابط بين مهارات القراءة والكتابة للغة الإنجليزية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. شملت العينة مجموعتين : ضابطة وتجريبية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية بمحافظة دمياط (الرابع/ ٢) و (الرابع/ ٣). واستخدمت الدراسة (٤) أدوات؛ الأولى : إستبانة خاصة بتحديد أهم مهارات اللغة الإنجليزية المطلوب إكسابها لتلاميذ عينة البحث. والثانية: إستبانة خاصة بتحديد أهم مهارات الرسوم المتحركة المطلوبة لبناء البرمجية التعليمية، والثالثة: اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ عينة البحث، والرابعة: بطاقة ملاحظة لتقييم الجانب المهاري لمهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ عينة البحث. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ارتفاع متوسط التحصيل في الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة

التجريبية (٤٢,٦٣) بالمقارنة مع المجموعة الضابطة (٣١,٠٦) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في معدل التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية. إضافة إلى وجود تأثير قوي لمتغير البحث المستقل (عناصر البرمجية التعليمية ذات الرسوم المتحركة) على تحقيق الترابط بين الجانب المعرفي والمهاري لمهارات القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدف العمري (٢٠١١) في دراسته إلى رصد ومعرفة اتجاهات طلاب الصف الثامن حول مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية، واستخدام التغذية الراجعة الصحيحة في التحصيل. وشملت العينة صفين من صفوف الثامن، تكون الصف الأول من (١٣) طالباً كمجموعة ضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من (١٥) طالباً. واستخدم العمري أداتين في دراسته : الأول اختبار تحصيلي في الكتابة قبلي وبعدي، واستبيان يعكس اتجاهات الطلاب نحو الكتابة باللغة الإنجليزية. وكشفت الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتوسط درجات الطلاب للأحسن لصالح المجموعة التجريبية، كما أصبحت كتابة الطلاب واضحة ومترابطة الأفكار والمعاني، مع إجابة استخدام علامات الترقيم، والتهجئة الصحيحة للكلمات، كما كشفت الدراسة عن قوة أثر التغذية الراجعة من قبل المعلم للعينة، وأثرها في ذلك التحسن الذي طرأ على مستوى كتابتهم.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج التجريبي في تحقيق أهدافها، وهو: تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقعة أو الظاهرة التي تكون موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة، أو ملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض، ومعرفة العلاقة السببية.

البرنامج التجريبي

صُمم برنامج الدراسة من أجل تحقيق الهدف الذي انطلقت من أجله؛ وهو تحسين مستويات الطلاب في الكتابة باللغة الإنجليزية عموماً، وإكسابهم مهارة التعامل مع فروعها الثلاثة؛ فشملت بذلك دروساً في إنتاج الحروف بصورة سليمة، عبر نسخ الطلاب لحروف منفردة، وكلمات، وجُمل، وفقرات، إضافة إلى تعليمهم الكتابة المتصلة. أما الجزء الثاني فشمل على دروس في التهجئة (أي كتابة حروف الكلمات بالشكل الصحيح) عبر إعطائهم دروساً في القراءة، ومن ثم التركيز على الكلمات المهمة في النص واختبارهم فيها؛ لتتكون لديهم في نهاية كل درس حصيلة مفردات، يستطيعون عبرها تحقيق الجانب الثالث في معالجة هذه المشكلة؛ وهو سهولة وتحسن مهارة التعبير الكتابي، فامتلاك حصيلة مفردات كافية كفيلة بجعل الطالب يبدأ الخطوات الأولى في التعبير الكتابي، والعكس صحيح: فالافتقار إليها يجعل الطالب عاجزاً عن إخراج نص يلبي أقل المعايير من ناحية عدد الكلمات، وتنوع المعاني . ولكي يرتفع مستوى إخراج وإتقان العينة المستهدفة للنصوص، اشتمل البرنامج على فنيات كتابة النصوص، من مقدمة وعرض وخاتمة، مع تقسيم النص إلى فقرات، ووضع لعلامات الترقيم المناسبة من استقهام، وفاصلة، ونقطة، وتعجب، وعلامات التنصيص ... الخ.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراس من طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل للتعليم الأساسي (٧) - (١٠) الذين لديهم ضعف في التحصيل في اللغة الإنجليزية، والجدول (٣) يوضح الحجم الكبير لطلاب الصف الثامن الذين يعانون من هذه المشكلة بشكل حاد، وكذلك الذين رسبوا فيها؛ حيث بلغ عدد من رسبوا فيها (١١٠) من أصل (٢١٧) طالباً مقيداً بالصف الثامن، أي ما نسبته (٥٠%) تقريباً من طلاب المدرسة.

جدول (٣) أعداد ونسب الطلاب الذين يعانون من الرسوب وضعف التحصيل في اللغة الإنجليزية بمدرسة صالح بن المتوكل للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م

الصف	إجمالي عدد الطلاب	عدد الطلاب الحاصلين على (د)	النسبة	عدد الطلاب الحاصلين على (هـ)	النسبة
8/1	31	9	29%	2	6%
8/2	31	11	35%	3	10%
8/3	32	12	37%	1	3%
8/4	31	5	16%	3	10%
8/5	31	13	42%	9	29%
8/6	30	17	57%	5	17%
8/7	31	16	52%	4	13%
المجموع الكلي	217	83	38%	27	12%

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة الحالية (٢١) طالباً، تم اختيارهم بطريقة قصدية من الصف (الثامن/٥) بسبب تدني تحصيلهم في الكتابة باللغة الإنجليزية أكثر من غيرهم، حيث أشارت الإحصائية إلى أن هذا الصف هو أكثر صفوف الثامن رسوباً (٩)، وانعدمت فيه فئات الطلاب الحاصلة على المستوى (أ) و (ب).

أدوات الدراسة

قام الباحثون بأعداد اختبار مهارة الكتابة من (١٠) درجات، للوقوف على مستواهم في المهارات الفرعية الثلاث للكتابة، ومقارنتها بالنتائج التي سوف تظهر بعد تطبيق البرنامج المقترح، وبالمالحق (١) صورة للاختبار القبلي/ البعدي). تضمن الاختبار (٥) أسئلة، لكل سؤال درجتان، وهي كما يلي:

السؤال الأول : عبارة عن نسخ للجمل المعطاة بخط واضح وسهل القراءة، ويهدف إلى قياس مستوى الطلاب في كتابة الحروف بالشكل الصحيح.

السؤال الثاني : يطلب فيه من الطالب كتابة جُمل، مع مراعاة علامات الترقيم الصحيحة (الفواصل، النقاط، الاستفهام) وكتابة الحروف بالشكل الكبير أو الصغير.

السؤال الثالث : اختبر قدرة الطلاب في صياغة جُمل تامة وصحيحة من خلال كلمات مختارة أُعطيت لهم.

السؤال الرابع : عبارة عن صور معينة، توجب على الطلاب وصفها بجملة تامة وصحيحة.

السؤال الخامس : اختبر قدرة الطلاب في مهارة التعبير الكتابي، وتقسيم النص إلى فقرات، ومعرفة مقدار الثراء اللغوي لديهم عن طريق كلمات مفتاحية أُعطيت لهم؛ على سبيل المثال : دولة أو منطقة أو حيوان أو مبنى مشهور ... الخ .

خصائص اختبار مهارة الكتابة القبلي والبعدي:

يعرض الجدول (٤) معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي. وبلغ معامل الثبات للاختبار في التطبيق القبلي (٠,٥٩) وارتفعت قيمته في التطبيق البعدي الى ٠,٨٣. ويعتبر معامل ثبات الاختبار عاليا ومقبولا ولكنه مقبول مع مراعاة العدد القليل للأسئلة في الاختبار والمكون من خمسة أسئلة فقط.

الجدول (٤) معامل ثبات اختبار مهارة الكتابة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي

المحور	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
معامل الثبات	٠,٥٩	٠,٨٣

ويعرض الجدول (٥) معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي. وفيما يخص معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار فقد تراوحت بين الصعوبة والمتوسطة الصعوبة، ويمكن ترتيبها تنازلياً من حيث الصعوبة كما يلي : السؤال الرابع، السؤال الثاني، السؤال الخامس، السؤال الثالث، أما السؤال الأول فقد كان متوسط الصعوبة. أما عن معاملات الصعوبة للاختبار البعدي فقد أشارت النتائج

أن كل الأسئلة كانت متوسطة الصعوبة عدا السؤال الأول الذي يصنف على أنه سهل. أما معامل التمييز فأشارت النتائج إلى أن جميع أسئلة الاختبار ف التطبيقين القبلي والبعدي جيدة التمييز، ولا تحتاج إلى مراجعة، إذا أن جميع القيم أكبر من (٠,٤)

جدول (٥) معامل الصعوبة لاختبار مهارة الكتابة في التطبيق القبلي والبعدي

رقم المفردة	الاختبار القبلي		الاختبار العدي	
	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	٠,٧٠	٠,٦٩	٠,٩٥	٠,٦٠
2	٠,١٥	٠,٥٤	٠,٥٠	٠,٨٥
3	٠,٢٢	٠,٧٤	٠,٤٥	٠,٩٠
4	٠,٠٩	٠,٦٤	٠,٤٦	٠,٨٥
5	٠,١٩	٠,٥٢	٠,٣٣	٠,٦٩

اختبار اللغة الانجليزية لوزارة التربية والتعليم (الفصلين الأول والثاني):

استعانت الدراسة أيضاً بالاختبارين الفصلين الأول والثاني، لرصد التغيير الحاصل في المستوى التحصيلي لعينة الطلاب من جهة، وقياس مستوى تحسنهم في مفردة التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج من جهة أخرى، تكوّن الاختبار الفصلي الثاني من (٩) أسئلة، ركز السؤال الأول على مهارة الاستماع، حيث طلب من الطلاب تصنيف مجموعة من المتكلمين حسب المهنة التي ينتمون إليها. وركّز السؤال الثاني أيضاً على نفس المهارة، لكن في هذه المرة عليهم الإجابة على عدد من الأسئلة، بما لا يتجاوز (٤) كلمات. أما بالنسبة للسؤال الثالث فقد ركز على مهارة التهجئة، حيث طلب من الطلاب إكمال حروف بعض الكلمات. بينما طلب منهم في السؤال الرابع إكمال فقرة من خلال بعض الكلمات المعطاة لهم، والتي تنقصها بعض الحروف. وفي السؤال الخامس أعطي الطلاب نصّاً تنقصه بعض الكلمات، حيث توجّب عليهم إكمال الكلمات الناقصة بما يتناسب والمعنى المطلوب في النص. بينما يقيس السؤال السادس قدرة الطلاب على ربط مجموعة من الصور مع الجُمْل التي تناسبها. أما السؤال السابع فيختص بالقراءة، يتمثل بنص

وتليه مجموعة من الأسئلة تقيس قدرة فهم الطلاب. واختص السؤال الثامن بقياس قدرة الطلاب في التعبير الكتابي، حيث أعطيت لهم كلمات مفتاحية عن موضوع معين (الحوت الأزرق) ومن ثم الكتابة عنه بشكل واضح ومتسلسل ومتربط المعاني. وأخيراً السؤال التاسع وركّز أيضاً على قياس قدرة الطلاب في الكتابة، ولكن هذه المرة بشكل محدد ورسمي، أي بضوابط معينه، وهو إرسال (إيميل) لشخص ما، بما لا يقل عن (٦٠) كلمة، وهدف السؤال قياس قدرة الطلاب على الكتابة، وقدرتهم على الالتزام بضوابط مثل هذه المراسلات، ومعرفة ثرائهم وتنوعهم اللغوي، والتسلسل المنطقي للموضوع وترابطه. علماً بأن مجموع درجة الاختبار التحصيلي (٤٠) درجة، بينما مفردتا التعبير الكتابي (٤) درجات للسؤال الثامن، و (٦) درجات للسؤال التاسع؛ أي (١٠) درجات لسؤالي التعبير الكتابي، وبالملاحق (٢) نموذج للاختبار.

يوضح الجدول (٦) معاملات الصعوبة والتمييز لسؤال التعبير الكتابي في الاختبار الفصلي الاول والاختبار الفصلي الثاني. يصنف معامل الصعوبة في سؤال التعبير الكتابي الوارد بأنه مرتفع الصعوبة، كونه يقترب من درجة الصفر (٠,١٥) فحسب التصنيف بأن الأسئلة من ٠ - ٠,٢٥ تصنف بأنها أسئلة صعبة. أما عن سؤال التعبير الكتابي في الاختبار الفصلي الثاني فيصنف على أنه متوسط الصعوبة. وتشير معاملات التمييز على أن السؤال الكتابي يتمتع بقدرة تمييزية عالية.

جدول (٦) معاملات الصعوبة والتمييز لسؤال التعبير الكتابي في الاختبار الفصلي الاول والاختبار الفصلي الثاني

الاختبار النهائي الأول		الاختبار النهائي الثاني	
معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٠,١٥	٠,٣٩١	٠,٢٧	٠,٣٩١

البرنامج المقترح لتطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية

صمم الباحثون بعد ذلك برنامج الدراسة من أجل تحقيق الهدف الذي انطلقت من أجله؛ وهو تحسين مستويات الطلاب في الكتابة باللغة الإنجليزية عموماً، وإكسابهم مهارة التعامل مع فروعها الثلاثة؛ فشملت بذلك دروساً في إنتاج الحروف بصورة سليمة، عبر تدريبهم على نسخ لحروف منفردة، وكلمات وجمل وفقرات، إضافة إلى تعليمهم الكتابة المتصلة. أما الجزء الثاني فقد ركز على كتابة الكلمات بشكل صحيح (التهجئة) بإعطائهم دروساً في القراءة، والتركيز فيها على الكلمات المهمة في النص، ثم اختبارهم فيها؛ لتتكون لديهم في نهاية كل درس حصيلة مفردات، يستطيعون عبرها تحقيق المهارة الثالثة؛ وهي التعبير الكتابي، ذلك أن امتلاك حصيلة مفردات مناسبة تُمكن الطلاب من مهارة التعبير الكتابي بشكل أسهل، والعكس صحيح أيضاً: ففقرها يجعل أغلب الطلاب عاجزين عن إخراج نص يلبي أقل المعايير.

كما اشتمل البرنامج على فنيات كتابة النص، من مقدمة وعرض وخاتمة، مع تقسيم النص إلى فقرات، ووضع علامات الترقيم المناسبة من استفهام، وفاصلة ونقطة وتعجب، وعلامات التنصيص ... الخ. إضافة لذلك تم إعطاءهم جرعات بأهم القواعد اللغوية التي يحتاجون لها في بناء الجمل (أنظر الملحق ٢ بالدراسة).

إجراءات الدراسة

امتدت الدراسة من منتصف شهر فبراير (٢٠١٦م) حتى نهاية يوليو (٢٠١٦م) بدأت الدراسة بمرحلة الإعداد في فبراير (٢٠١٦م) تم فيها عمل اجتماع بحضور إدارة المدرسة ومعلمي اللغة الإنجليزية؛ للتناقش حول موضوع الدراسة وبيان أهميتها، وجدواها والآلية المناسبة لتنفيذها، وكيفية تذليل الصعوبات التي تعترض تطبيقها؛ من اختيار عدد الحصص؟ وموقعها في اليوم المدرسي؟ والمعلمين الذين سيقومون بتنفيذها؟ والبرنامج الملائم لتحسين مهارة الطلاب الكتابية في اللغة الإنجليزية؟ وكذلك فئة الطلاب المناسبة. وبعد اختيار إحدى الصفوف (الثامن / ٥) كعينة تجريبية عمد طاقم اللغة الإنجليزية بالمدرسة إلى تحليل

نتائج الاختبار الفصلي الأول لمادة اللغة الإنجليزية للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م، وعمل برنامج ملائم لتحسين مهارة الطلاب في الكتابة بالإنجليزية بناءً على نتائج ذلك التحليل، وقد صُمم البرنامج بناءً على نقاط الضعف التي عكسها الاختبار الفصلي الأول، حيث وُجد أن مشكلة التعبير الكتابي هي أكبر تحدٍ لهم، يليها التهجئة، بينما كانت مهارة نسخ الحروف أسهلها لديهم.

كما تمت في هذه المرحلة تهيئة العينة التجريبية بعقد اجتماع معهم؛ لشرح البرنامج وأهميته، ومتطلبات نجاحه من قبلهم؛ من اهتمام وإبداء للجد والاجتهاد وأهمية التحضير والمراجعة، وحل الواجبات المتزامنة مع تنفيذه. وقد أبدا الطلاب اهتماماً وترحيباً بالبرنامج؛ بسبب احتياجهم الشديد لامتلاك مهارات اللغة الإنجليزية التي تُمكنهم من تجاوز الاختبارات المتعلقة بالمادة؛ خصوصاً مع انعدام أساسياتها لديهم. ترافقاً مع ما سبق شرعَ بتجميع مُسوِّدة المادة العلمية من الأدبيات التي تطرقت إلى موضوع صعوبات الكتابة باللغة الإنجليزية؛ وذلك لصياغة الإطار النظري للدراسة، فجاء مُشتملاً على الجوانب التالية: أهمية الاهتمام بمهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى الطلاب، وأسباب هذه المشكلة، ومظاهرها المختلفة، وطرق تشخيصها، ودور الأسرة والمعلم في التخفيف منها، وضرورة ملاحظتها والمساعدة إلى علاجها، وكيفية ذلك.

أما المرحلة الثانية (مارس ٢٠١٦ م) فقد تم فيها تعريض العينة التجريبية لاختبار قبلي، فبناءً على تحليل أداء ونتائج العينة المستهدفة في الامتحان الفصلي الأول، ولتشخيص أدق لتلك الجوانب التي تحتاج إلى معالجة ورفع مهارة الطلاب فيها، ومقارنة مستوى تقدمهم فيها بعد تطبيق البرنامج صمم الباحثون اختباراً قبلياً شمل المهارات التي يحتاجها الطلاب لمعالجة مشكلة صعوبة الكتابة باللغة الإنجليزية : نسخ الحروف، والتهجئة، والتعبير الكتابي.

وفي المرحلة الثالثة (مارس - منتصف إبريل ٢٠١٦م) تم تصميم برنامج تحسين الكتابة باللغة الإنجليزية؛ فبعد مطابقة نتائج الاختبار القبلي مع الاختبار الفصلي الأول، ووضوح المشاكل وجوانب الضعف التي يعاني منها الطلاب، سعى فريق اللغة الإنجليزية بالمدرسة إلى اختيار أنسب الأنشطة وأسهلها لرفع مستوى الطلاب في كل مهارة من المهارات الثلاث التي تتطلبها الكتابة باللغة الإنجليزية، بدءاً بنسخ الخط، مروراً بالتهجئة، وأخيراً التعبير الكتابي. وقد حوى البرنامج أنشطة لنسخ الكلمات والجمل، وبالأحرف الكبيرة والصغيرة، ووضع علامات الترقيم، وكيفية بناء الجمل بشكل قواعدي صحيح، وإثراء الطلاب بحصيلة مفردات، مع التركيز على تهجئة الكلمات بصورة صحيحة، وكيفية كتابة تعبير إنشائي، سواء بإعطاء موضوع معين، أو بوصف بعض الصور التي تعرض عليهم. وقد تم الانتهاء من تصميم البرنامج في منتصف شهر مارس (٢٠١٦م) بينما استغرقت مراجعته وتدقيقه، وضبطه وتعديله حوالي العشرين يوماً. وبعد حصول البرنامج على الموافقة شرع فريق الدراسة في تنسيق أنشطة البرنامج، وتجميعها في شكل كُتيب يوزع على العينة التجريبية، مع تحديد بداية البرنامج معهم، وأهم المستلزمات التي سيحتاجون إليها: دفتر مستقل، ومعجم إنجليزي - عربي .

ومن منتصف إبريل - منتصف مايو ٢٠١٦م كان انطلاق المرحلة الرابعة: تطبيق البرنامج؛ بمعدل (٣) حصص في الأسبوع، يتناوب على تدريس العينة التجريبية معلمان: الأول من فريق الدراسة، والثاني المدرس الأساسي لمادة اللغة الإنجليزية، وقد تم اختيار موقع الحصص بوسط اليوم المدرسي، وبالتحديد الحصة الرابعة، وذلك مراعاةً للظروف البدنية والنفسية للطلاب. أبدا الطلاب تجاوبهم الملموس مع البرنامج، بل وقبل تطبيقه عبر سؤالهم عن موعد بدايته بعدما تأخر تنفيذه لظروف المراجعة والتدقيق. ولضيق الوقت بسبب مشاركة الفصل الدراسي الثاني على الانتهاء، وخوفاً من انقطاع الطلاب كان فريق الدراسة مضطراً

لوقف البرنامج معهم بعمل اختبار بعدي لهم، والذي سوف يجيب على فرض الدراسة بوجود تحسن في مستويات كتابة العينة التجريبية في اللغة الإنجليزية من عدمه ؟

شملت المرحلة الخامسة (يونيو ٢٠١٦م) تحليل النتائج؛ ففي الفترة ما بين ٢٩ مايو - ٢ يونيو ٢٠١٦م عقدت ورشة بإحدى تدريبية بإحدى مختبرات كلية الحقوق بجامعة السلطان قابوس ، بعنوان : " تنمية مهارات البحث الإجرائي لتجويد التعلم " والتي هدفت بشكل رئيس إلى إكساب مجموعات البحث الإجرائي مهارات تحليل النتائج؛ عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي لتحليل البيانات (SPSS) اكتسبت فيه الفرق البحثية مهارة تحليل النتائج باستخدام البرنامج المذكور؛ مثل : استخراج معامل الثبات، والصعوبة، والتمييز، والمتوسط، والانحراف المعياري، ومعدل الحرية، وقيمة (ت) والقيمة الاحتمالية، ودرجة الأثر. كما تم في اليوم الختامي بالورشة إكساب الفرق البحثية المشاركة فنيات كتابة البحث وإخراجه حسب المواصفات والترتيب المتعارف عليه : المواضيع المحتوي عليها، وترتيبها، وحجم الخط. وبنهاية الورشة شرع الباحثون في تطبيق ما اكتسبوه على الأدوات المختلفة التي استخدمتها الدراسة: من اختبار قبلي وبعدي، وسؤال التعبير الكتابي بالاختبارين الفصليين، مع الدرجات الكلية للاختبارين الفصليين لكشف أثر الدراسة، وإثبات جدوى البرنامج على العينة التجريبية.

نتائج الدراسة

قام الباحثون بتحليل وتفسير النتائج المستخرجة من أدوات الدراسة، وقد جاءت كما يلي:

أولاً: نتائج مهارات الكتابة الأساسية:

للإجابة عن سؤال الدراسة "هل يؤثر البرنامج المقترح في تطوير مهارات الكتابة الأساسية لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل؟"، يوضح الجدول (٧) نتائج اختبار (ت) للعينات المزدوجة للاختبار القبلي والبعدي لمعرفة فيما إذا كان هناك تحسن دال إحصائياً في مستوى الكتابة باللغة الإنجليزية

لدى أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية قبل تطبيق البرنامج وبعده لدى أفراد العينة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على وجود تحسن دال إحصائياً في مهارة كتابة الطلاب باللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة.

جدول (٧) لاختبار (ت) للعينات المزدوجة لمهارات الكتابة الأساسية في الاختبار القبلي والبعدي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التطبيق القبلي	٢,٧	١,٦٣	٦,٢٢	20	٠,٠٠٠	٠,٥٦
التطبيق البعدي	٥,٤٠	٢,٣٥				

وتم مقارنة فعالية البرنامج في تحسين مستوى الطلبة في مهارات الكتابة الأساسية التي شملها الاختبار وهما: مهارة نسخ الحروف ومهارة التهجئة. وكانت النتائج فيما يلي:

(١) مهارة نسخ الحروف

أظهرت النتائج المتعلقة بمهارة نسخ الحروف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذه المهارة قبل تطبيق البرنامج وبعده لدى أفراد العينة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على تحسن دال إحصائياً. ويشير الجدول (٨) إلى وجود تأثير كبير بمقدار (٢٧%).

جدول (٨). اختبار (ت) للعينات المزدوجة في مهارة نسخ الحروف في الاختبار القبلي والبعدي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التطبيق القبلي	١,٤٠	٠,٨٧	٦,٢٢	20	٠,٠١١	٠,٢٧
التطبيق البعدي	١,٩٠	٠,٢٥				

٢) مهارة التهجئة

أظهرت النتائج المتعلقة بمهارة التهجئة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذه المهارة قبل تطبيق البرنامج وبعده لدى أفراد العينة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على تحسن دال إحصائياً. ويشير الجدول (٩) إلى وجود تأثير كبير بمقدار (٩٧%).

جدول (٩) اختبار (ت) للعينات المزدوجة لمهارة التهجئة في الاختبار القبلي والبعدي						
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التطبيق القبلي	٠,٣٨	٠,٤٣	5.45	20	٠,٠٠٠	٠,٩٧
التطبيق البعدي	٠,٩٥	٠,٦٢				

ثانياً : نتائج مهارة التعبير الكتابي

وللاجابة على السؤال الثاني للدراسة "هل يؤثر البرنامج المقترح في تطوير مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكل؟"، أظهرت النتائج في الجدول (١٠) المتعلقة بمهارة التعبير الكتابي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذه المهارة قبل تطبيق البرنامج وبعده لدى أفراد العينة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على تحسن دال إحصائياً. ويشير النتائج إلى وجود حجم تأثير كبير بمقدار (٥٠%).

جدول (١٠) اختبار (ت) للعينات المزدوجة لمهارة التعبير الكتابي في الاختبار القبلي والبعدي						
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التطبيق القبلي	٠,٢٨	٠,٢٧	4.5	20	٠,٠٠٠	٠,٥٠
التطبيق البعدي	٠,٧٩	٠,٥٦				

وبهذه النتيجة التي أظهرت تحسن وارتفاع متوسط درجات/ درجات الطلاب في الاختبار البعدي تكون الدراسة قد اتفقت مع دراسة العمري (٢٠٠٥) وعيسى (٢٠٠٧) وأحمد (٢٠٠٩) ومصطفى وآخرون

(٢٠١٠) وسحلول (٢٠١١) والعمرى (٢٠١١). يضاف إلى ذلك اتفاقها مع دراسة مصطفى وآخرون (٢٠١٠) والعمرى (٢٠١١) فيما يتعلق بتحسين اختيار علامات الترقيم المناسبة، وتحسين الخط اليدوى العينة التجريبية ؛ حيث تراوحت أغلب نتائج الطلاب فى السؤال الذى يقيس هذه المهارة (١,٥ - ٢) من أصل الدرجة الكلية له (٢). وأخيراً تتفق الدراسة مع دراسة سحلول (٢٠١١) والعمرى (٢٠١١) بوجود تأثير قوى للبرنامج فى إكساب الطلاب القدرة على امتلاك مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية؛ حيث كان حجم الأثر (٠,٥٦) كما يشير إليها الجدول (١٤).

ثالثاً: نتائج تحصيل الطلاب فى الاختبارين الفصلين

للإجابة على السؤال الثالث للدراسة: هل يؤثر البرنامج المقترح فى رفع المستوى التحصيلى فى اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة صالح بن المتوكّل؟، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المزدوجة لاختبارى نهاية الفصلين الأول والثانى لمعرفة فيما إذا كان هناك تحسّن دال إحصائياً فى مستوى اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية بين الاختبارين الفصلين لدى أفراد العينة؛ وهذا بعكس ما خرجت به دراستا العمرى (٢٠٠٥؛ ٢٠١١) اللتان كشفتاً عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية فيما يخص الجانب التحصيلى، والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

جدول (١١) اختبار (ت) للعينات المزدوجة لتحصيل الطلاب الاختبارين الفصلين

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الفصل الأول	١١,٦١	٣,٩٩	١,٩٢	20	٠,٠٦٨
الفصل الثانى	١٣,٦١	٥,٢٨			

كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المزدوجة لمعرفة فيما إذا كان هناك تحسن دال إحصائياً في درجة مهارة التعبير الكتابي في الاختبارين الفصلين الأول والثاني لدى أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعبير الكتابي قبل تطبيق البرنامج وبعده لدى أفراد العينة، حيث أن القيمة كانت أكبر من (٢,٠٤). وقد كان حجم الأثر بنسبة ١٦% لصالح الاختبار الفصلي الثاني، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) لاختبار (ت) للعينات المزدوجة مهارة التعبير الكتابي في الاختبارين الفصلين

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الفصل الأول	١,٥٤	١,٣٦	2.04	20	٠,٠٥٥	٠,١٦
الفصل الثاني	٢,٧١	٢,٨٣				

مما سبق خلصت الدراسة بعد تطبيقها إلى عدد من النتائج، كان من أهمها:

١. وضوح ظاهرة ضعف مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى عينة الدراسة. يرجع ذلك بشكل كبير إلى مناهج التدريس، والمناخ بداخل قاعة الدرس، ومدى تمكن المعلمين من ضبط الطلاب (للمعلمين الوافدين من الجنسية الهندية) وقدرتهم على إيصال المعلومة، وجذب الطلاب للدرس، وأخيراً ترجع هذه الظاهرة أيضاً إلى عوامل أسرية واجتماعية.

٢. أظهرت الدراسة تحسناً واضحاً في مستويات الطلاب بعد تطبيق البرنامج، وقد كان لتجاوب الطلاب أثناء فترة التطبيق بأسئلتهم واستفساراتهم عن الكثير مما يخص الكتابة باللغة الإنجليزية الأثر الكبير في ذلك التحسن، وبذلك تكون الدراسة قد اتفقت مع دراسة العمري (٢٠٠٥) وعيسى (٢٠٠٧) وأحمد (٢٠٠٩) ومصطفى وآخرون (٢٠١٠) وسحلول (٢٠١١) والعمري (٢٠١١) بتحسّن وارتفاع درجات ومتوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي. كما اتفقت مع دراسة تشولك (٢٠٠٥) ومصطفى وآخرون (٢٠١٠) والعمري (٢٠١١) بتحسّن الخط اليدوي. كذلك اتفقت الدراسة مع سحلول (٢٠١١) والعمري (٢٠١١) بوجود تأثير

قوي للبرنامج، وقد اتضح ذلك في درجات الاختبار البعدي بالمقارنة مع الاختبار القبلي، حيث تحسن (١٩) طالباً من أصل (٢١) منهم.

٣. كان تحسن الطلاب في مهارة نسخ الحروف بشكل صحيح أسرع من بقية مهارات الكتابة الأخرى، وبنفس القدر في استخدام الحروف الكبيرة والصغيرة، وعلامات الترقيم في مكانها المناسب.

٤. فيما يتعلق بمهارة التهجئة أظهر الطلاب تحسناً واضحاً في الكلمات التي طلب منهم التركيز عليها، مع تحسنهم في صياغة الجمل من خلال الكلمات التي تعطى لهم.

٥. رغم التحسن الذي طرأ على مهارة التعبير الكتابي لدى الطلاب إلا أنه بالمقارنة مع المهارتين السابقتين (نسخ الحروف والتهجئة) أقل بروزاً، وأكثر بطناً.

التوصيات

من خلال ما سبق عرضه من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بالطالب

- تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي بأنفسهم لتطوير مهارتهم في الكتابة باللغة الانجليزية عن طريق المطالعة بشكل مكثف ومستمر، وممارسة الكتابة في مختلف المواضيع، ومراجعة دروسهم.
- تهيئة الطلاب نفسياً وعقلياً لتعلم مهارات الكتابة باللغة الانجليزية.

ثانياً: فيما يخص البرنامج وتنفيذه

- إتاحة وقت كاف لتطبيق البرنامج بما لا يقل عن فصل دراسي واحد؛ لتكون النتائج بصورة أفضل.
- تنفيذ مثل هذه البرامج بشكل أوسع من ناحية أعداد الطلاب، خصوصاً بعدما بدأت تظهر نتائج تحسن الطلاب رغم بعض العراقيل وقصر فترة التنفيذ.

ثالثاً: فيما يتعلق بمنهج اللغة الإنجليزية

- إعادة صياغة منهج اللغة الإنجليزية، بحيث يتم تعليم الطالب مهارة مستقلة في كل حصة ، لتأخذ حقها من الشرح والتفصيل، بدل أن تحشر عدة مهارات في وقت واحد، كما هو الوضع الآن؛ فمثلاً تخصص حصة كاملة لمهارة الكتابة، وأخرى للقراءة، وهكذا؛ فزيادة تركيز الطالب يعد عاملاً من أهم العوامل المؤدية إلى تحسن مستواه العلمي.

المراجع باللغة العربية

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- أحمد، أزهار يوسف (٢٠٠٩). أثر استخدام نموذج التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي على اتجاهاتهم نحو الكتابة باللغة الإنجليزية. *المجلة التربوية، مصر*.
- ٣- بيندر، وليام ن (٢٠١١). *صعوبات التعلم: الخصائص والتعرف، واستراتيجيات التدريس*. ترجمة : عبد الرحمن سليمان وآخرون . ط: ١. عالم الكتب ، القاهرة.
- ٤- الحضرمي، عبد الله بن حمد (٢٠٠٩). دور اللغة الأم في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الصف الخامس. *رسالة التربية، العدد ٢٣، سلطنة عمان*.
- ٥- الدبوس، جواهر محمد (٢٠٠٢). أهمية استخدام الفيديو كمنظم بصري متقدم دينامي لتنمية مهارات الكتابة لمتعلمي اللغة الإنجليزية . *المجلة التربوية، المجلد: ١٦، العدد: ٦٣، الكويت، ص ٥٦*.
- ٦- الزيات، فتحي (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية* . ط: ١ . دار النشر للجامعات، القاهرة.
- ٧- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية*. ط: ١ . دار النشر للجامعات، القاهرة.
- ٨- سحلول، أحمد طلعت محمد (٢٠١١). بناء برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة لمقرر اللغة الإنجليزية وأثرها على إكساب مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد : ٧٥، ج: ١، مصر، ص ٤٦٦-٥٢٩*.

- ٩- سعد، مراد علي عيسى (٢٠٠٧) . أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتياً في الأداء الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية، وفعالية الذات الكتابية والعزو السببي لدى ذوي صعوبات الكتابة من طلاب الصف الأول الثانوي العام. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*. العدد ٣٧، مج ٢، مصر، ٤٦٤-٤٨٢..
- ١٠- الطبري، محمد بن جرير. *تاريخ الطبري (تاريخ الأمم والملوك)*. راجعه وقدم له : نواف الجراح. المجلد : ١ . دار ومكتبة الهلال (بدون مكان وتاريخ النشر).
- ١١- عبد القادر، فتحي عبد الحميد وآخرون (٢٠٠٨). *العسر القرائي والمعرفة القرائية: النظرية والتطبيق* . ط: ١. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- ١٢- علي، صلاح عميرة (٢٠٠٨). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج*. ط: ٢ . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- ١٣- الفارسية، سلطنة بنت علي (٢٠٠٩). *مقارنة بين العمل الثنائي، والعمل في مجموعات في الصف الثاني الأساسي. رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم* . العدد ٢٣ ، سلطنة عمان.
- ١٤- الكحالي، سالم بن ناصر (٢٠١١). *صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*. ط: ١ . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- ١٥- مصطفى، محمد علي وآخرون (٢٠١٠). *فعالية استخدام التدريس المباشر في علاج صعوبات الكتابة في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، دراسات نفسية وتربوية، مصر، ص ٣٨٣-٤٠١.
- ١٦- *الموسوعة العربية العالمية* (١٩٩٩). ط: ٢، المجلد: ٢٧. مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض.

- ١٧- مونتايث، بيدرومارتينثو، وبرافو، كارمن رويث (٢٠١٥). أوروبا الإسلامية سحر الحضارة الألفية. عزّيته: ناديا ظافر شعبان. ط : ١ . مؤسسة الفكر العربي، بيروت.

المراجع باللغة الإنجليزية

١. Omari, Hamza Ali (2005). **The Effect of Using the Process Approach to Teach Writing to Basic Stage Students in Jordan on Their Writn Achievement.** Studies-Educational Sciences, Issue 1, Volume: 32, Jordan, P.170, retrieved from DAR AL MANDUMAH 2016 (Website).
٢. Omari, Hamza Ali (٢٠١١). **The Effect of Using Non-corrective Feedback on the Eighth Graders' Writing Achievement in English Language and their Attitudes towards Writing in Jordan.** Studies - Educational Sciences. Volume: 38, Jordan, PP. 1121-1130, retrieved from DAR AL MANDUMAH ٢٠١٦ (Website).

الملاحق

الملحق (١) الاختبار القبلي والبعدي

Writing Test

Name:

Class:

** Copy these sentences. Make sure your hand-writing is clear and easy to read.*

١- In the afternoon, I play with my friends.

2-Zebras, lions and tigers are strong animals.

** Write these two sentences correctly. Put in **capital and small letters** and **punctuation marks**.*

1- every friday i Go to tHe moSQue witH my faTher

٢- doeS moHammed hAve a bIKe

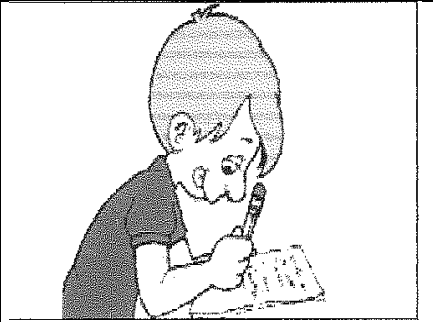
**Use the following words to write complete sentences.*

1- like

2-book

**Look at the pictures and complete the sentences.*

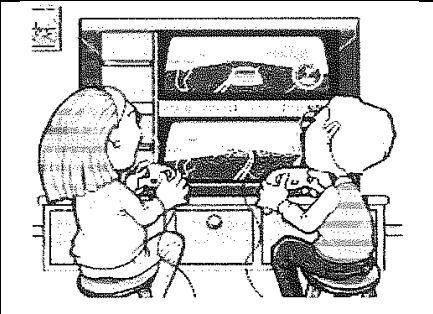
A



He _____

—

B



They _____

—

** Write a paragraph about **Samail**. Use **ALL** the information in the box. Your writing should be correct and well-organized.*

Samail

location/ Al Dakhiliyah Governorate

many falajes

a lot of trees date palms/ most popular, Al Fardh

language/ Arabic

religion/ Islam
