المجلد (١٣)، العدد (٤٤)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠٢١، ص ص ١٥١ – ١٩٥

تدريس مُعلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلُّم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ/ وجدان مبروك الدعدي
باحثة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة جدة

أ. د/ سامر عبد الحميد الحساني
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة جدة

تدريس مُعلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلُّم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إعداد

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

ملخـــــص

هدفت الدراسةُ الحالية إلى التعرُّف على درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي، ومعرفة تأثير بعض المتغيرات على استجابات المعلمين، وهي: سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والمؤهل العلمي، والجنس؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثانِ المنهج الوصفي المسحي، وعليه، صُممت استبانة مكوّنة من (٣١) فقرة، موزّعة في بُعدَينِ هما: (أ) تدريس مراحل الكتابة، و(ب) تطوير إستراتيجيات الكتابة، وشملت عينةُ الدراسة (١٢١) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت النتائجُ أن المعلمين يقومون بتدريس إستراتيجيات التعلم بدرجة كبيرة، وفقًا للترتيب التالي: (أ) تدريس مراحل الكتابة، و(ب) تطوير إستراتيجيات الكتابة. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تُعزى لمُتغيّر الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير عدد الدورات لصالح الحاصلين على ست دورات فأكثر، وفي المقابل أظهرت الدراسةُ عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تُعزى لمتغيرَيْ سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، إستراتيجيات التعبير الكتابي، إستراتيجيات التعلُّم، معلمو التعليم العام.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

(**) أستاذ التربية الخاصة - كلية التربية –جامعة جدة.

Teaching Written Expression Learning Strategies by General Education Teachers in Primary School Classrooms that Include Students with Learning Disabilities

By

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

Abstract

The current study aimed to identify to what extent strategies for learning written expression are taught by general education teachers and examine the effect of certain variables (years of experience, number of courses, academic qualification, and gender) on teachers' responses. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used and accordingly, a 31-item questionnaire was designed. The questionnaire included two dimensions; i) teaching writing stages and ii) developing writing strategies. The study sample consisted of (121) male and female teachers. The results showed that learning strategies were taught to a large extent according to the following order: (i) teaching writing stages, and (ii) developing writing strategies. They also revealed statistically significant differences in the responses of the teachers that could be attributed to the variables of gender in favor of the female teachers and the number of courses for the recipients of six courses or more. On the other hand, the study proved that there were no statistically significant differences in teachers' responses due to the years of experience or academic qualification variables.

Keywords: Learning Disabilities, Written Expression Strategies, Learning Strategies, General Education Teachers.

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

المقدمة:

تُعدُّ الكتابةُ وسيلةً من وسائل التواصل الإنساني التي يتمُّ من خلالها التعبير عمّا لدى الإنسان من أفكار ومفاهيم ومشاعر، وإيصالها إلى الآخرين وتبادلها معهم. وعليه، يُعدُّ التعبيرُ الكتابي أداةً فاعلة ومؤثرة في تكوين وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين أفراد المجتمع –على اختلاف فئاتهم– (أبو مشرف، ٢٠١٦). كما أنه يُشكّل إحدى أهم المهارات الأكاديمية وأكثرها تعقيدًا؛ كونه يُمثّل المحصّلة النهائية لكل المهارات اللغوية الأخرى كالقراءة، والكتابة، والتحدُّث، والاستماع (زايدي، ٢٠٠٩). وحين تُعتبر الكتابة متطلبًا للنجاح في المدرسة والحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية؛ فذلك يُؤكّد أهمية أن يتلقَّى الطلبة تعليمًا جيدًا للكتابة، وخاصةً الطلبة الذين لا يتعلَّمون بشكلٍ جيدٍ، ومنهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم؛ حيثُ إنهم –غالبًا– ما يجدون صعوبةً في تعلم مهارات الكتابة أو في استخدامها بشكلٍ صحيح؛ الأمر الذي قد يحدُّ من تحصيلهم الأكاديمي أو تقدُّمهم المهني والاجتماعي داخل أو خارج إطار المدرسة (Graham, 2919). وبناءً على ذلك، يحتاج العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى توفير تعليم مُكثّف يسهم في تحقيق تقدمٍ أكاديميٍّ كافٍ، والذي غالبًا ما يتمُّ تقديمه في غرف المصادر، وبالنظر إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقضون معظم اليوم الدراسي في صفوف التعليم العام؛ فذلك يُؤكّد أهمية توفير التعليم الجيد والمناسب لهم في تلك الصفوف (McLeskey & Waldron, 2011).

وقد ازدادت أهميةُ توفير تعليم يتسم بالجودة العالية في صفوف التعليم العام؛ تماشيًا مع التوجُّهات الحديثة التي تخطو نحو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في أقل البيئات تقييدًا. ونتيجةً لذلك، ينتقل دور معلمي التعليم العام من تدريس مجموعات متجانسة إلى تدريس مجموعات متباينة وغير متجانسة (السرطاوي وقراقيش، ٢٠١٦). وفي الآونة الأخيرة، هناك نِسب متزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقَّون معظم تعليمهم في صفوف التعليم العام (U.S. Department of Education, 2019). وعليه، يقتضي الحال أن يكون المعلمون أكثر استعدادًا للتعامل مع الاحتياجات الفريدة في الصفوف المتمايزة. والجدير بالذكر أن معلمي التعليم العام –غالبًا– ما يستخدمون النصوص المكتوبة كوسيلة أساسية لقياس معرفة الطلبة وإتقانهم لتعلُّم المحتوى ومراقبة

مستوى تقدُّمهم (Graham, 2012)، في حين أنَّ مشكلات الكتابة تُعدُّ من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعًا وانتشارًا بين الطلبة بوجهٍ عامٍّ والطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص (الزيات، ٢٠٠٧). وبالنظر إلى المطالب المتعددة لمهام الكتابة، يُمكننا أن نفهم لماذا تُعدُّ أكثر صعوبة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Cutler & Graham, 2008). فقد يستخدم طلبةُ التعليم العام إستراتيجيات مختلفة للتعامل مع مهام الكتابة، إلَّا أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يفتقرون إلى المعرفة بإستراتيجيات التعلُّم أو قد لا يستخدمونها بشكل فاعل (Saddler & Asaro-Saddler, 2010). ولإعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتلبية متطلبات بيئة التعليم العام؛ يُتوقع من معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلُّم استخدامُ أساليب تدعم استقلال الطلبة وتجعلهم أكثر قدرةً على التعبير عن أفكارهم كتابيًّا بغضِّ النظر عن المكان الذي يتمُّ فيه تلبية احتياجاتهم الأكاديمية (Rouse & Graham, 2016).

ونظرًا لتباين مستويات تعلُّم الطلبة في صفوف التعليم العام، بالإضافة إلى الطبيعة المعقَّدة للكتابة؛ فقد يفرض تدريسها عددًا من التحديات، بدءًا من إيجاد إستراتيجيات التدريس التي تُلبّي احتياجات الطلبة على اختلاف قدراتهم، ووصولًا إلى أساليب التقويم المناسبة (Nagin, 2003). وفي هذا السياق يُشير جراهام Graham (٢٠١٩) إلى أنَّ هناك قلقًا كبيرًا في العديد من البُلدان بشأن عدم تلقي الطلبة تدريسًا كافيًا وملائمًا في الكتابة، مما قد ينعكس سلبًا على إتقانهم لمهارات الكتابة؛ الأمر الذي يجعلهم عرضةً لخطر الفشل المدرسي، حتى أن هذه العواقب قد تتجاوز إطار المدرسة (Graham & Perin, 2007a). وتتمثَّل إحدى الخطوات المهمة لتحسين تدريس الكتابة في الاطلاع على طرق تدريسها في الوقت الحالي، وتحديد العوامل المؤثرة في تدريسها (Hsiangm, Graham, & Yang, 2020)؛ لتقديم رؤية واقعية وواضحة للممارسين وصُنّاع السياسات التعليمية، وبالتالي اتخاذ ما يلزم من الإجراءات في ضوء النتائج التي تمَّ الوصول إليها. ونتيجةً لذلك، ظهرت بعض الجهود في العديد من البلدان، وهدفت إلى تحديد بعض المشكلات المتعلقة بممارسات المعلمين، ومن أهمها: أنَّ بعض المعلمين لا يهتمُّون بتدريس إستراتيجيات الكتابة، ويخصصون القليل من الوقت لتدريس وممارسة الكتابة (Rietdijk, van Weijen,

Janssen, van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2018; De Smedt, Van Keer, & Merchie, 2016)، كما أنهم لا يقدمون دعمًا كافيًا للطلبة الذين يواجهون صعوبةً في الكتابة، ولا يملكون الاستعداد الكافي لتدريس الكتابة (Dockrell, Marshall, & Wyse, 2016)، لذا، جاءت هذه الدراسة لاستكشاف واقع تدريس الكتابة في بيئة محلية، وبشكل أكثر تحديدًا لمعرفة درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات التعبير الكتابي بمدينة مكة المكرمة، وقياس مدى تأثير بعض المتغيرات على ممارساتهم.

مشكلة الدراسة

أشارت وزارة التعليم الأمريكية U.S. Department of Education (٢٠١٩) إلى أنَّ العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقضون ٨٠٪ أو أكثر من يومهم الدراسي في صفوف التعليم العام. أما في المملكة العربية السعودية، فتُشير وزارة التعليم (٢٠٢٠) إلى أنَّ معلمي التعليم العام هم أول المسؤولين عن تدريس جميع الطلبة، ومن ضمنهم ذوو صعوبات التعلم. هذا بالإضافة إلى الطلبة المعرَّضين لخطر صعوبات التعلم ولم يتمَّ تشخيصهم رسميًّا، وآخرين تمَّ تشخيصهم لكنهم لا يتلقَّون خدمات غرف المصادر (أبو نيان، ٢٠١٥). وبطبيعة الحال، يُفضي تواجد هؤلاء الطلبة إلى تحمُّل معلمي التعليم العام للمسؤولية إلى جانب معلمي صعوبات التعلم. وبالرغم من ذلك فمن الملاحظ أنَّ معلمي التعليم العام قد لا يملكون الوعي الكافي حول احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ فهم يعتقدون –غالبًا– أن جميع الطلبة يُوظفون إستراتيجيات التعلم ذاتيًّا (أبو نيان، ٢٠١٩)، والواقع أنَّ معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يُظهرون الافتقار إلى إستراتيجيات التعلم المناسبة عند تكليفهم بمهام الكتابة الأكاديمية (الوقفي، ٢٠١٥). كما أن طرق تدريس الكتابة المستخدمة في الصفوف العامة قد لا تكون ذات عون كبير في مواجهة التحديات التي تعترض الطلبة على اختلاف مستوياتهم، إذ أنَّ العديد من الدراسات التي حاولت تقصِّي مستويات الطلبة في الكتابة في العالم العربي أبانت عن نتائج مثيرة للقلق لدى طلبة التعليم العام وذوي صعوبات التعلم على حدٍّ سواءٍ (الزبون والناطور، ٢٠١٨؛ الزهراني، ٢٠١١؛ الصويركي، ٢٠١١؛ العجمي، ٢٠٠٧؛ الناصر، ٢٠١٥).

ومن الجدير بالذكر أن وزير التعليم في المملكة العربية السعودية أشار إلى أنّ نتائج الاختبارات الدولية والتحصيلية أوضحت ضعف الطلبة في الفهم القرائي والمهارات الكتابية (وكالة الأنباء السعودية [واس]، ٢٠١٩). ومؤخرًا أشارت نتائج دراسة الدعدي والحساني (٢٠٢١) إلى أن طلبة الصف السادس الابتدائي يفتقرون إلى بعض مهارات وإستراتيجيات التعبير الكتابي. ويُشير الحساني (٢٠١٩) إلى أن معلمي التعليم العام لا يحيلون الطلبة الذين يفتقرون لمهارات التعبير الكتابي إلى إجراءات القياس والتشخيص؛ لعدم وجود بيانات واضحة عن أدائهم في هذه المهارات، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود تدريس كافٍ لها. وقد لمسَ الباحثانِ وجود بعض القصور في تدريس الكتابة في بيئة الدراسة من خلال الزيارات الميدانية المتكررة وملاحظة بعض الممارسات الأكاديمية لمعلمي التعليم العام، وقد دفعت هذه النتائجُ الباحثَينِ للتقصي خلف الأسباب المؤدية لهذا القصور. ويمكن القولُ إنَّ أُولى الخطوات لاستدراك هذا القصور تتمثَّل في دراسة ممارسات المعلمين الحالية، والتي قد تكون أحد العوامل المسؤولة عن تدني مستويات الطلبة في الكتابة. وتنبغي الإشارة إلى أنَّ طريقة تدريس المعلمين للكتابة قد تتأثَّر بالعديد من المتغيرات، وقد يؤدي التعرُّف على تلك العوامل المرتبطة بتدريس الكتابة إلى تطوير تدريس أفضل للكتابة، ومن أهمها: عدد الطلبة في الصف وخصائصهم، والتدريب الذي يتلقاه المعلمون قبل وأثناء الخدمة، ومعتقدات المعلمين حول الكتابة (Hsiang et al., 2020؛ نجار، ٢٠١٥).

أسئـــلة الـــدراســـة

١- ما درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأقل، ١١ سنة فأكثر)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير عدد الدورات (٥ دورات فأقل، ٦ دورات فأكثر)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس (معلم، معلمة)؟

أهداف الدراسة

١- معرفة درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢- معرفة درجة الاختلاف في تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لعدد من المتغيرات، وهي: (سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والمؤهل العلمي، والجنس).

أهمية الدراسة

يُتوقع أن تُسهم الدراسةُ الحالية في محاولة تحليل الوضع الراهن لبعض الممارسات التعليمية في صفوف التعليم العام، حيثُ إنّ ممارسات معلمي التعليم العام، ومدى مشاركتهم في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم ما زالت غير معروفة بدقةٍ؛ إذ إنّ العديد من الدراسات تُركز على أدوار معلمي صعوبات التعلم دون أدوار معلمي التعليم العام -حسب حدود علم الباحثيْنِ-، ومن المُرجّح أن يُساهم ذلك في مساعدة صُنّاع القرار في المؤسسات التعليمية للتفكير بتطوير مستوى الخدمات في صفوف التعليم العام. كما يُؤمل أن تُقدم طرحًا متواضعًا يفيد الميدان البحثي. ويُرجى أن تُقدّم الدراسةُ لمعلمي التعليم العام رؤيةً واضحة عن الدور الذي يُفترض أن يؤدوه، وتُسهم في تشجيعهم للتعاون مع معلمي صعوبات التعلم للارتقاء بمستوى الخدمات الأكاديمية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية. اقتصرت الدراسة على التعرُّف على درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في الصفوف الابتدائية العليا المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الحدود الزمنية. جُمعت البيانات خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

الحدود المكانية. اقتصرت الدراسة على الصفوف العليا من المدارس الابتدائية للبنين والبنات الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

الحدود البشرية. اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات مقرر لغتي في الصفوف الابتدائية العليا بالمدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة

أولًا. إستراتيجيات التعلم Learning Strategies

هي الأنشطة الفكرية والعملية التي يستخدمها الطلبة للتعلم واكتساب المعلومات (أبو نيان، ٢٠١٩). وتُعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: إجراءات فكرية يتعلمها الطلبة، ويُوظفونها عند أداء مهام التعبير الكتابي لتيسير إنجازها بفاعلية.

ثانيًا. التعبير الكتابي Written Expression

يُعرّف التعبير الكتابي بأنه عملية إنتاج النصوص المكتوبة من أجل توصيل أفكار أو معلومات أو معارف (Costa et al., 2014). ويعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: مهارة أكاديمية متقدمة تقوم على إنتاج النصوص المكتوبة، وتتطلب تفاعلًا معقدًا بين عدد من العمليات المعرفية، والمهارات اللغوية، ويعتبر محك التقويم للمهارات اللغوية المتعددة، ويعكس التطبيق والممارسة الفعلية لها.

ثالثًا. الطلبة ذوو صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities

يُعرَّف الطلبة ذوو صعوبات التعلم بحسب وزارة التعليم (٢٠٢٠) بأنهم الطلبة الذين يُظهرون تدنيًا واضحًا في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف إستراتيجيات التعلم، والذي يسبب صعوبةً في تقدُّمهم الأكاديمي مقارنةً بأقرانهم دون وجود أي إعاقة أو ظروف أُسَرية أو ظروف تعلُّم، ولم تُجدِ معهم أساليبُ التدريس في الصفوف العامة؛ مما يستدعي إلحاقهم ببرامج صعوبات التعلم. ويُعرّفون إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنهم: طلبة من الصفوف الابتدائية العليا

يواجهون صعوباتٍ في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، والكتابة، والحساب، ولا يعود ذلك إلى وجود أي إعاقة، أو إلى الظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية، ويقضون معظم اليوم الدراسي في صفوف التعليم العام، ويتلقَّون خدمات أكاديمية خاصة في غرفة المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.

رابعًا. معلمو التعليم العام General Education Teachers

هم المعلمون المتخصصون في مجال محددٍ، ويقومون بتدريس مادة معينة أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ويعرفون إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنهم: المعلمون الذين يقومون بتدريس مقرر لغتي للصفوف الابتدائية العليا المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس مكة المكرمة.

الإطار النظري والأدب التربوي السابق

تحتلُّ مهارةُ التعبير الكتابي مكانةً متقدمة في تسلسل المهارات الأكاديمية المقدمة للطلبة في المرحلة الابتدائية، ولكنها تعتبر إحدى أصعب المهارات التي يجب على الطلبة إتقانُها، ومع التقدُّم في المراحل الدراسية تظهر الحاجة المتزايدة للقدرة الجيدة على الكتابة مما يُحتّم على المعلمين أن يبذلوا جهودًا مدروسة لتنمية مستويات الطلبة في الكتابة، وفي صفوف التعليم العام التي يتواجد بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم تبرز الحاجة لتجويد تدريس التعبير الكتابي؛ ليوائم احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتوافق مع جوانب القصور لديهم، وخاصة في استخدام إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي التي تُيسّر التعامل مع التعقيد الذي تتضمَّنه هذه المهارة. وتتضمَّن صفوف التعليم العام العديد من الطلبة الذين يُصنّفون ضمن مظلَّة صعوبات التعلم، ويُشار إليهم بمصطلح صعوبات التعلم المحددة Specific Learning Disabilities، ويُعبّر هذا المصطلح عن مجموعة من الطلبة الذين يظهرون انخفاضًا غير متوقع في الأداء الأكاديمي في ظل انعدام وجود إعاقة أخرى أو معوقات تعليمية أو حرمان بيئي أو اقتصادي أو أسري (الوقفي، ٢٠١٥)، وقد يشترك الطلبة ذوو صعوبات التعلم في بعض الخصائص والسمات إلَّا أنَّ عدم التجانس يُعدُّ السمة الأبرز عند وصف هؤلاء الطلبة (Pullen et al., 2017)، فهم يظهرون

مجموعة من الخصائص المتنوعة، ومن أبرزها الأداء الأكاديمي المنخفض غير المتوقع، على الرغم من عدم وجود أسباب واضحة لهذا الانخفاض (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2019). وتبرز مظاهرُ هذا الانخفاض كتدنٍ واضحٍ في المهارات الأكاديمية الأساسية كصعوبات القراءة التي تُمثّل أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعًا وانتشارًا، وصعوبات الكتابة بمهاراتها المختلفة كالخط اليدوي، والتهجي، والتعبير الكتابي التي يبدو أنها تحظى بنصيب أقل في التشخيص من صعوبات القراءة، حتى وإن كان معدل الانتشار مماثلًا لمعدل صعوبات القراءة (Mather & Wendling, 2011)، وصعوبات الرياضيات. وعادةً ما يقضي الطلبة ذوو صعوبات التعلم معظم يومهم الدراسي داخل صفوف التعليم العام، ويذهبون لغرفة المصادر مرةً أو أكثر خلال اليوم الدراسي، ويقوم بتدريسهم معلمون متخصصون يتمثَّل دورهم الأساس في توفير تعليم فردي ومُكثّف للمهارات الأكاديمية الضعيفة عند الطلبة (Heward, Alber-Morgan, & Konrad, 2017). وبما أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقضون معظم يومهم داخل الصف العام؛ يشترك معلمو التعليم العام ومعلمو صعوبات التعلم في مسؤولية تعليمهم، حيث يقوم معلم صعوبات التعلُّم بالتخطيط للممارسات الفاعلة بالاشتراك مع معلم الصف العام، ويقوم بدور المستشار له؛ من أجل تسهيل تعلمهم داخل الصف، وضمان توفير تعليم مناسب لهم (Vaughn & Bos, 2015). ولذلك هم – كغيرهم من طلبة الصفوف العامة– بحاجة لتعلم إستراتيجيات تعلم فاعلة ضمن المنهاج العام حتى يتمكَّنوا من الكتابة بشكل يتناسب مع الصفوف التي يلتحقون بها.

التعبيـــر الكتـــابـــي Written Expression

التعبير الكتابي هو عملية تتطلَّب امتلاك المعرفة والمهارات في الكتابة اليدوية، والتهجئة، وبناء الجُمل، وتنفيذ إستراتيجيات لتخطيط وصياغة ومراجعة وتحرير وتقويم النصوص، ومراقبة الأداء (Watson, Michalek, & Gable, 2016). وتتنوَّع الأغراض التي يحققها التعبير الكتابي، إذ يُتوقع من الطلبة استخدامه لمساعدتهم على تعلُّم معلومات جديدة من خلال تدوين الملاحظات، والتلخيص، ولتوصيل معرفتهم وفهمهم بالإجابة عن أسئلة الاختبارات، وللتعبير عن أنفسهم وآرائهم الشخصية (Gillespie & Graham, 2014). ومن جانبٍ آخر، يُعتبر التعبيرُ

الكتابي مهارةً معقدة تتطوَّر بمرور الوقت من خلال التفاعل بين الحصيلة المعرفية لدى الفرد، والسياق الذي تحدث فيه الكتابة، ومتطلبات مهمة الكتابة (Dockrell & arfe, 2020).

والجدير بالذكر أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يُواجهون بعض الصعوبات والمشكلات عند الكتابة، فهم غالبًا ما يتجاهلون التخطيط المسبق للكتابة، أو يقضون وقتًا أقلَّ بكثير في التخطيط للكتابة وإنتاج الأفكار مقارنةً بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Graham, Harris, & McKeown, 2013)، ويجدون صعوبةً في توليد الأفكار، وتحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الداعمة (أبو نيان، ٢٠١٩). كما أنهم يفشلون في إجراء تغييرات جوهرية على نصوصهم، ويخصصون القليل من الوقت للمراجعة، ويميلون إلى ممارسة المراجعة كنشاط تدقيق سطحي لإجراء التعديلات البسيطة في علامات الترقيم، والكتابة اليدوية، والتهجّي (Rouse & Graham, 2016). ويميلون إلى الكتابة ببطء ويواجهون صعوبة في التهجي (Graham et al., 2013)، ويرتكبون أخطاءً في كتابة الحروف، وفي ترك المسافات الملائمة بين الحروف والكلمات، وفي الكتابة على السطر بشكل سليم (بيندر، ٢٠٠٨/٢٠١١)، كما أن الاضطرار إلى مواجهة عقبات مثل: كيفية تهجئة كلمة أو كتابة حرف يمكن أن يتعارض مع استمرار تدفق الأفكار؛ مما يؤدي بهم إلى نسيان خططهم وأفكارهم (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). ويظهر أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أقل وعيًا بمراحل الكتابة، وبإجراءات تنظيم عناصر التعبير الكتابي، ويظهر على كتابتهم قلة في مقدار الكتابة؛ فنصوصهم قصيرة ومختصرة (الوقفي، ٢٠١٥)، بالإضافة إلى قلَّة الأفكار وضعف ترابطها، وضعف مستوى المفردات المستخدمة وقلة مقدارها ومقدار تنوُّعها (أبو نيان، ٢٠١٩). ومع وجود الحمل المعرفي الزائد والإرهاق والفشل المتكرر لدى الطبة ذوي صعوبات التعلم عند الكتابة، فإنهم عادة ما يظهرون دافعًا منخفضًا لأداء مهام الكتابة، وقد يتجنبون مهام الكتابة أو يرفضون إكمالها تمامًا (Rouse & Graham, 2016).

أساليب تدريس التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم

أولًا، النمذجة. تشير النمذجة إلى عرض المعلمين لنماذج من نصوص مكتوبة وتزويد الطلبة بأمثلة عن نوع النص الذي سيقومون بكتابته، ومناقشة النص وتفسير كيفية كتابته (Graham &

(Perrin, 2007a)، بالإضافة إلى عرضهم لطريقة الكتابة أمام الطلبة. ومن أفضل الطرق لتدريس الكتابة أن يشرح المعلمون أغراض الكتابة، ثم يقومون بنمذجة طريقة الكتابة، ويشرحون عمليات التفكير التي تحدث أثناء اختيار الموضوعات وتحديد الأهداف وحل المشكلات، ومن ثم يفكرون بصوت عالٍ لتوضيح كيفية التنقل بين مراحل الكتابة، ويوضحون ما يفكرون فيه أثناء قيامهم بالمهمة، وهذا يسمح لهم بنمذجة مهمة الكتابة، والإستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة (Saddler & Asaro-Saddler, 2010).

ثانيًا، التغذية الراجعة. يُعدُّ تقديم التغذية الراجعة للطلبة من قِبل المعلمين أو الأقران طريقةً فاعلة لتحسين جودة الكتابة (Troia, 2014). ولكن يميل الاعتقاد إلى أن المعلمين –غالبًا– يركزون انتباههم على المشكلات المتعلقة باللغة عوضًا عن تقديم ملاحظات أكثر عمقًا على المحتوى الجوهري للنص، وهذا ما لوحظ في بعض الدراسات كدراسة العلياني (٢٠١٦)، ولا ينبغي أن تقتصر التغذية الراجعة على ما يحتاج الطلبة إلى تحسينه فحسبُ، بل يُفضل أن يشير المعلمون إلى الجوانب الجيدة في نصوص الطلبة، وينبغي أن تكون التغذية الراجعة واضحةً ومحددة بعيدًا عن الغموض (Underwood & Tregidgo, 2006).

ثالثًا، تدريس مراحل الكتابة. تُشير مراحل الكتابة إلى أن الكتابة تعد جزءًا من عملية تفكير تتضمَّن العديد من الأنشطة العقلية التي تحدث على مدى فترة من الزمن، والتدريس الفاعل للكتابة يعلم الطلبة كيف يديرون هذه الأنشطة المتعددة بدلًا من التركيز على اللغة والناتج الكتابي فحسب (Turkington & Harris, 2006)، ويمكن وصف تلك المراحل كما يلي: **(أ) مرحلة التخطيط** ويحدد الطلبة خلالها أهداف الكتابة، ويُصممون خُطة لتحقيق هذه الأهداف، ويقومون بتوليد الأفكار، وجمع المعلومات وتنظيمها، وتدوين الملاحظات، ويستخدمون الرسوم التنظيمية لتنظيم المعلومات (Prater, 2018)؛ و(ب) مرحلة المسودة التي تتضمَّن تحويل الأفكار إلى كلمات وجُمل وفقرات؛ و(ج) **مرحلة المراجعة التي يتمُّ فيها** إعادة صياغة الأفكار الأولية لتطويرها وتحسين جودة المادة المكتوبة، وجعل المعنى أكثر وضوحًا، بالإضافة إلى تطوير مستوى اللغة، والتأكُّد من تحقق أهداف الكتابة، وتعتبر

المراجعةُ مرحلةً جوهرية في الكتابة حيث يتمُّ تحسين المحتوى من خلال إضافة أو إزالة أو تغيير بعض الأفكار والعبارات؛ و(د) **مرحلة التحرير التي يتمُّ فيها** تحديد وتصحيح الأخطاء الإملائية أو القواعد أو علامات الترقيم، ويمكن تحسين مهارات التحرير لدى الطلبة من خلال تزويدهم بقائمة مراجعة أو دليل، وأخيرًا؛ (هـ) النشر الذي يُعدُّ أحد أساليب التعزيز للطلبة، وكذلك ليساعدهم في الإحساس بوجود سبب حقيقي للكتابة (Saddler & Asaro-Saddler, 2010). وتشجيع الطلبة فقط على المشاركة في هذه المراحل لا يكفي، فهم بحاجة إلى المزيد من المساعدة الموجَّهة (Graham, 2008)، وللتعامل مع هذه المراحل المتعددة هناك حاجة إلى تدريس دقيق لإستراتيجيات الكتابة التي تتضمَّنها هذه المراحل، كالعصف الذهني، وكتابة الخطوط العريضة، ومحاكاة النماذج المكتوبة، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتساؤل الذاتي وغيرها؛ ولذلك يأتي تدريس مراحل الكتابة متكاملًا مع أسلوب تدريس إستراتيجيات الكتابة.

رابعًا، تدريس إستراتيجيات الكتابة. تتضمَّن الإستراتيجية سلسلة من الإجراءات أو الخطوات التي يتخذها الكاتب لتحقيق الهدف المنشود (Graham, 2008)، ويُعدُّ تعليمُ الطلبة كيفية استخدام إستراتيجيات الكتابة أسلوبًا فاعلًا في تعليم الكتابة لجميع الطلبة (Santangelo & Olinghouse, 2009)، بل يُعدُّ الأسلوب الأكثر فعاليةً لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والسبب على الأرجح هو أن الإستراتيجيات تُساعد في تبسيط وتنظيم المهام المعقدة المطلوبة للكتابة بنجاح من خلال جعل العمليات العقلية مرئيةً، وتوفير خطة محددة بوضوح لإكمال مهمة الكتابة بنجاح (Graham, 2012). وحتى يتمكَّن الطلبة من تطبيق الإستراتيجيات بشكل جيد؛ يجب أن يتخذوا أولًا قرارًا واعيًا باستخدامها، وأن يُكرّسوا الوقت والجهد الذهني للقيام بذلك (Reid et al., 2013).

وتعتبر إستراتيجية التنظيم الذاتي Self-Regulated Strategy Development (SRSD) من أهم النماذج الفاعلة لتدريس إستراتيجيات الكتابة، حيثُ تبيَّن أن لها تأثيرًا واضحًا في اكتساب الطلبة لإستراتيجيات الكتابة (Graham, 2012). وتهدف هذه الإستراتيجية إلى مساعدة الطلبة

على تطوير المعرفة بالكتابة والإستراتيجيات التي تتضمَّنها، ودعم الطلبة في التطوير المستمر للقدرات الضرورية لمتابعة وإدارة كتابتهم، ودعم تطوير اتجاهات إيجابية نحو الكتابة، ونحو أنفسهم ككُتَّاب (Lerner & Johns, 2012)، ومساعدتهم في إتقان العمليات المعرفية ذات المستوى المتقدم التي تنطوي عليها الكتابة، وتطوير استخدام مستقل ومنظم ذاتيًّا لإستراتيجيات الكتابة الفاعلة (Graham & Harris, 2005). ولتطوير إستراتيجيات الكتابة باستخدام إستراتيجية التنظيم الذاتي، يقوم المعلمون بـ: (١) وصف إستراتيجية الكتابة والغرض من تعلمها، و(٢) توضيح متى يجب على الطلبة استخدام الإستراتيجية، و(٣) توضيح كيفية استخدام الإستراتيجية، و(٤) تطبيق الطلبة للإستراتيجية، وتقديم المساعدة لهم حسب الحاجة، و(٥) الاستمرار في التدريب حتى يتمكَّن الطلبة من استخدام الإستراتيجية بشكل مستقل، و(٦) تشجيع الطلبة على تطبيق الإستراتيجية بمفردهم (Graham & Perrin, 2007b).

إنَّ الهدف النهائي من تدريس إستراتيجيات التعلم هو مساعدة الطلبة على أن يصبحوا أكثر مسؤولية عن تعلمهم (Prater, 2018)، وتتمثَّل إحدى نقاط القوة الرئيسية في أسلوب تدريس إستراتيجيات تعلم الكتابة في إنشاء متعلمين مستقلين، وخصوصًا حين يضطرون للتعامل مع مهارة شديدة التعقيد كالتعبير الكتابي؛ إذ ينطوي على استخدام وتنسيق العديد من المهارات والعمليات المعرفية. وفي صفوف التعليم العام التي تتضمَّن عددًا من الطلبة ذوي القدرات المتنوعة، ومن ضمنهم ذوو صعوبات التعلم، فمن الجيد أن يقوم المعلمون بتدريس إستراتيجيات الكتابة؛ لأنها الطريقة الأكثر فعالية للتعامل مع صعوبات الكتابة (Graham & Perin, 2007c).

الدراسات السابقة

تعدَّدت الدراسات التي تناولت موضوعات الكتابة، وفي هذه الدراسة حاول الباحثانِ الوصول إلى أكثر الدراسات ارتباطًا بالدراسة الحالية، ومن ثمَّ تنقيح وفرز تلك الدراسات وَفْق معايير تتضمَّن الاهتمام بجودة الدراسات، وملاءمة العينات والأدوات لأهداف تلك الدراسات، وتنوُّع مواقعها، وحداثتها –بقدر الإمكان–. وعليه، وقع الاختيار على تسع دراسات استُعرضت بحسب تسلسها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ويتبعها مناقشة لأهم العناصر الواردة في نتائج الدراسات السابقة، وكيف من الممكن أن تُسهم الدراسة الحالية في الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة.

بدايةً قام تروبا ومادوكس Troia and Maddox (٢٠١٠) بإجراء دراسة نوعية تهدف إلى تحديد ممارسات تدريس التعبير الكتابي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام الذين تشتمل صفوفهم على الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت عينة الدراسة ٨ من معلمي التربية الخاصة، و١٠ من معلمي التعليم العام، وقد أجرى الباحثانِ مقابلات لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن معلمي التعليم العام يقومون بتدريس إستراتيجيات الكتابة، ويعتقدون أن أنشطة التخطيط المسبق للكتابة، والرسوم التنظيمية، والمراجعة التعاونية تساعد الطلبة في تعميق وتقوية مهاراتهم في الكتابة.

وفي بيئة محلية قام السلمي (٢٠١٤) بإجراء دراسة وصفية هدفت إلى الوقوف على مدى تمكُّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي في المملكة العربية السعودية (جدة)، وشملت عينة الدراسة ٤٢ معلمًا من معلمي الصف الخامس الابتدائي، وقد استخدم الباحث الملاحظةَ لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المعلمين تراوحت بين المتوسط والضعيف، وخصوصًا مهارات (تقديم نموذج للنصوص، والتدريب على كتابة خاتمةٍ، والتسلسل المنطقي للأفكار، واستخدام علامات الترقيم، ومراعاة وضوح الخط والهوامش)، بالإضافة إلى وجود فروق في مدى التمكُّن من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي وفقًا لمتغير عدد الدورات لصالح من لديهم خمس دورات فأكثر.

وفي سياق مشابه للدراسة الحالية، قام دوكريل وآخرون .Dockrell et al (٢٠١٦) بإجراء دراسة وصفية تهدف إلى التعرُّف على طبيعة تدريس المعلمين للكتابة في الصفوف المشتملة على الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية في بريطانيا على عينة مقدارها ٨٨ معلمًا ومعلمة، وقد قام الباحثون باستخدام استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن النمذجة هي الأكثر شيوعًا بين المعلمين، وفي المقابل وضعوا تركيزًا أقل على التخطيط والمراجعة والتحرير. كما قام بريندل وآخرون .Brindle et al (٢٠١٦) بإجراء دراسة وصفية تهدف إلى معرفة طريقة تدريس المعلمين للكتابة في الصفين الثالث والرابع الابتدائي المشتملة على الطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية، على عينة مقدارها ١٥٧ معلمًا ومعلمة، وقام الباحثون باستخدام استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يقومون بتدريس مهارات الكتابة الأساسية وإستراتيجيات التخطيط، ويقدمون التغذية الراجعة المكتوبة.

ومن أجل تطوير تدريس الكتابة وتحسين مستوياتها لدى الطلبة في هولندا، قام دي سميدت وآخرون .De Smedt et al (٢٠١٦) بإجراء دراسة وصفية تهدف إلى وصف كيفية تدريس الكتابة في الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، والخامس، والسادس)، على عينة مقدارها ١٢٨ معلمًا ومعلمة، وقد قام الباحثون باستخدام استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن المعلمين قاموا بتدريس مهارات الكتابة، وبدرجة أقل يُدرّسون إستراتيجيات الكتابة، بالإضافة إلى تطبيق الكتابة التعاونية.

وفي المقابل، أجرى سمو والفوال (٢٠١٦) دراسة وصفية تهدف إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس التعبير الكتابي في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) في سوريا، على عينة مقدارها ٣٧ معلمًا ومعلمة، وقد قام الباحثانِ باستخدام الملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت الدراسة أن أكثر مهارات التعبير الكتابي التي يقوم المعلمون بتدريسها كانت: وضع مخطط هيكلي لعناصر الموضوع، وتحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الداعمة، وتسلسل الأفكار وتنظيمها، ويقومون بتدريب الطلبة على التخطيط لنصوصهم بدرجة متوسطة، وظهرت مهارات مراجعة النص من حيث الأخطاء النحوية والإملائية، ومراعاة وضوح الخط، واستخدام علامات الترقيم، وكتابة مقدمة للنص بدرجة أقل من بقية المهارات، كما ظهرت فروق تُعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة المتقدمة.

وأجرى العلياني (٢٠١٦) دراسة وصفية تهدف إلى معرفة مستوى تمكُّن معلمي اللغة العربية من تدريس مهارات كتابة القصة في الصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية (مكة المكرمة)، على عينة مقدارها ٣٥ معلمًا، وقد قام الباحث باستخدام الملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن المعلمين أظهروا مهارة عالية في التمكُّن من تدريس مهارات التخطيط، والمسودة، والتحرير، بينما أظهروا تمكنًا أقل في تدريس مهارات المراجعة، والنشر، مع عدم وجود فروق تُعزى لمتغيري الخبرة، والدورات التدريبية.

كما أجرى هاسيانغ وجراهام Hsiang and Graham (٢٠١٦) دراسة وصفية لاستكشاف طريقة تدريس المعلمين للكتابة في الصفوف الابتدائية العليا في الصين على عينة مقدارها ٨٥٧ معلمًا ومعلمة، وقام الباحثانِ باستخدام استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين طلبوا من الطلبة مراجعة نصوصهم، وكانت معظم التوجيهات تُركّز على تصحيح كتابة

الحروف، وتصحيح الكلمات، وتصحيح أخطاء الترقيم، واختيار كلمات أكثر ملاءمة، ومراجعة وصف المشاهد والأحداث، ومراجعة المحتوى بحيث يتوافق مع الموضوع، والتأكُّد من تماسك النص، وقاموا بطرح التعليقات والاقتراحات على نصوص الطلبة، بالإضافة إلى تفعيل أنشطة النشر التي تمثَّلت في جعل الطلبة يقرأون نصوصهم أمام زملائهم ونشر نصوصهم في لوحات المدرسة.

وكنقطة انطلاق لتصميم وتنفيذ المشاريع التطويرية المستدامة في هولندا، أجرى ريتدجيك وآخرون .Rietdijk et al (٢٠١٨) دراسة وفق المنهج المختلط تهدف إلى تقديم نظرة شاملة عن الممارسات الحالية لتعليم الكتابة في المرحلة الابتدائية على عينة مقدارها ٦١ معلمًا ومعلمة، تشتمل صفوفهم على الطلبة ذوي الإعاقة، وقد قام الباحثون باستخدام الاستبانة والملاحظات والمقابلات لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن المعلمين لم يقوموا بتدريس عمليات الكتابة وإستراتيجياتها بشكلٍ كافٍ، وخصصوا القليل من الوقت لممارسة الكتابة بشكل تعاوني، وقام ٢٦٪ من المعلمين بنمذجة وتعليم الإستراتيجيات بشكل صريح، وقد تمثَّلت أكثر الإستراتيجيات توافرًا في توفير الفرص لتوليد الأفكار، ونشر النصوص من خلال مشاركتها مع الأقران، وتشجيع الطلبة على تنظيم أفكارهم قبل الكتابة، ومراجعة نصوصهم.

التعليق على الدراسات السابقة

حاولت جميعُ الدراسات السابقة وصف واقع تدريس الكتابة في عددٍ من البيئات، وفي ظل أهداف، ومنهجيات، وأدوات، وعينات مختلفة، وقد حاول الباحثانِ الخروج بمجموعة من النقاط، ومن أهمها:

١- أعطت بعضُ الدراسات تلميحات أو مؤشرات فيما ينبغي أن يكون عليه تدريس التعبير الكتابي في صفوف التعليم العام المشتملة على الطلبة ذوي الإعاقة، كدراسة ترويا ومادوكس Troia and Maddox (2010).

٢- اعتمد غالبية الباحثين في دراساتهم على المنهج الوصفي والاستبانة أداةً لهم، بينما اعتمد البعض منهم الملاحظة (السلمي، ٢٠١٤؛ سمو والفوال، ٢٠١٦؛ العلياني، ٢٠١٦)، وفي المقابل هناك مَنِ استخدم المنهج النوعي (Troia & Maddox, 2010)، والمختلط

(Rietdijk et al., 2018)، باستخدام أدوات أخرى كالمقابلة، والملاحظة، وفي الدراسة الحالية اعتُمد المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الاستبانة لإمكانية إيصالها إلى شريحة أكبر من عينة الدراسة.

٣- اختلفت المراحل الدراسية التي يُدرّسها المعلمون المستهدَفون في الدراسات ما بين المرحلة الابتدائية (من الصف الثالث إلى الصف السادس)، والمرحلة المتوسطة، وقد اتفقت الدراسة الحالية في المرحلة الدراسية مع كلٍّ من (De Smedt et al., 2016; Hsiang & Graham, 2016) واختلفت مع بقية الدراسات. كما اختلف المستهدَفون ما بين معلمين ومعلمات، وفي الدراسة الحالية استُهدفَ معلمو ومعلمات الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، والخامس، والسادس) للحصول على نظرة أكثر شمولًا.

٤- اشتملت بعض الدراسات على وجود الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام (Troia & Maddox, 2010; Rietdijk et al., 2018; Dockrell et al., 2016; Brindle et al., 2016)، واكتفت بعض الدراسات باستهداف معلمي الصفوف العامة دون تقديم توضيح إذا ما اشتملت صفوفهم على هؤلاء الطلبة أم لا، وفي الدراسة الحالية استُهدفَ المعلمون والمعلمات الذين تشتمل صفوفهم على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدم الباحثانِ المنهج الوصفي المسحي؛ حيثُ إنَّه الأكثر ملاءمةً لجمع الحقائق والمعلومات، ووصف درجة تدريس المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي وصفًا دقيقًا، وتحديد العوامل التي تؤثر في الممارسات، وتقويم هذه الممارسات في ضوء ما ينبغي أن تكون عليه، واستخلاص النتائج وتحليلها من أجل تعميمها وفق سلسلة من الخطوات والإجراءات (المهدي، ٢٠١٩).

مجتمع وعينة الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مقرر لغتي بالصفوف الابتدائية العليا (الرابع، والخامس، والسادس) في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة

المكرمة، والتي يبلغ عددها الكلي ٧٣ مدرسة للبنين، و٢٣ مدرسة للبنات، واختيرت عينة الدراسة من ٥٧ مدرسة اختيرت بالطريقة العنقودية، وبلغت عينة الدراسة ١٢١ معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بواقع ٦٥ معلمًا، و٥٦ معلمة، ويصف الجدول (١) خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (١) وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة
الجنس	معلم	٦٥
	معلمة	٥٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٠١
	دراسات عليا	٢٠
عدد الدورات	٥ دورات فأقل	٩٩
	٦ دورات فأكثر	٢٢
سنوات الخبرة	١٠ سنوات فأقل	٢٩
	١١ سنة فأكثر	٩٢
المجموع الكلي لأفراد العينة		١٢١

أداة الدراسة

صمَّم الباحثانِ استبانةً بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية (Gierlach, & Washburn, 2018; Graham, Bollinger, et al., 2012; Harris, Graham, Friedlander, & Laud, 2013; Jacobson & Reid, 2007; Saddler & Asaro-saddler, 2010; Troia, 2014)، لحصر أهم إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي وتحديد أبعاد الأداة. وتكوَّنت الاستبانة من ٣١ عبارة، موزعة في بُعدَينِ، يُعنى البعد الأول بمراحل الكتابة، ويتضمَّن الإستراتيجيات التي تتضمَّنها مراحل الكتابة، واشتمل على ١٧ عبارة، ويُعنى البعد الثاني بخطوات تطوير إستراتيجيات الكتابة، واشتمل على ١٤ عبارة، كما تتضمَّن قسمًا خاصًّا بالمتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والمؤهل العلمي، والجنس. وقد استُخدم مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا).

المحك المعتمد في الدراسة

استخدم الباحثانِ مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح الردود، حيثُ دائمًا (٥) درجات، غالبًا (٤) درجات، أحيانًا (٣) درجات، نادرًا (٢) درجتانِ، أبدًا (١) درجة واحدة. ولتحديد محك الحكم على النتائج تمَّ حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥– ١ = ٤)، ثم تمَّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك تمَّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئـــــة	حـــدود الفئـــة	
		من	إلى
١	دائمًا (بدرجة كبيرة جدًّا)	٤,٢١	٥,٠٠
٢	غالبًا (بدرجة كبيرة)	٣,٤١	٤,٢٠
٣	أحيانًا (بدرجة متوسطة)	٢,٦١	٣,٤٠
٤	نادرًا (بدرجة قليلة)	١,٨١	٢,٦٠
٥	أبدًا (بدرجة قليلة جدًّا)	١,٠٠	١,٨٠

صـــــــدق الأداة

أولًا، الصدق الظاهري. عُرضت الأداة على ١٠ مُحكَّمين مختصين في مجال التربية الخاصة، واللغة العربية، حيث بلغ عددهم ١٠ محكمين، للتأكُّد من قدرتها على قياس ما أُعدت لقياسه، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، وسلامتها لغويًّا، ومن ثم اعتماد الفقرات التي أجمع ٨٠% فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، وإجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

ثانيًا، صدق الاتساق الداخلي. للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية مكوَّنة من ٣٢ معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، وللتعرُّف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation

Coefficient، ويتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى دلالات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها.جدول (٣) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
البعد الأول: تدريس مراحل الكتابة	١	**٠,٧١٩	١٠	**٠,٨٥٢
	٢	**٠,٦٩٨	١١	**٠,٦٩٢
	٣	**٠,٨٠٢	١٢	**٠,٦٣٨
	٤	**٠,٦٣٨	١٣	**٠,٧٢٣
	٥	**٠,٧٩٧	١٤	**٠,٥٥٨
	٦	**٠,٨١٩	١٥	**٠,٧٧٨
	٧	**٠,٧٠٨	١٦	**٠,٧٠٨
	٨	**٠,٨٠٢	١٧	**٠,٧٥٨
	٩	**٠,٧٢٦	–	–
البعد الثاني: تطوير إستراتيجيات الكتابة	١٨	**٠,٧١٤	٢٥	**٠,٨٧٨
	١٩	**٠,٧٠٥	٢٦	**٠,٥٧٨
	٢٠	**٠,٧٧٥	٢٧	**٠,٧٨٠
	٢١	**٠,٧٨٨	٢٨	**٠,٨١٨
	٢٢	**٠,٨٢٨	٢٩	**٠,٨٧٣
	٢٣	**٠,٤٩٨	٣٠	**٠,٧٣٠
	٢٤	**٠,٨٨٢	٣١	**٠,٧٤١

*** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

ثالثًا، الصدق البنائي. للتعرُّف إلى درجة ارتباط كل بُعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient، وكانت قيم معامل ارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى دلالات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية

البعـــد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول: تدريس مراحل الكتابة	.876**
البعد الثاني: تطوير إستراتيجيات الكتابة	.854**

ثبـــات الأداة

تأكَّد الباحثانِ من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha (α)، بالإضافة إلى التجزئة النصفية للفقرات، ويوضح الجدول (٥) قيم معاملات ثبات الأداة.

جدول رقم (٥) معاملات ثبات الأداة

البعـــــد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الأول: تدريس مراحل الكتابة	١٧	0.912	٠,٨٩٧
البعد الثاني: تطوير إستراتيجيات الكتابة	١٤	0.864	٠,٨٨١

إجـــراءات تنفـــيذ الـــدراســـة

١- تحديد مجتمع وعينة الدراسة، وتصميم أداة الدراسة بصورتها الأولية من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.

٢- التحقُّق من صدق وثبات أداة الدراسة، وإجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الأداة بصورتها النهائية.

٣- القيام بزيارات ميدانية للمدارس لتوزيع أداة الدراسة.

٤- جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها ١٢١ استبانة.

٥- مراجعة الاستجابات للتأكُّد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

٦- تحليلها إحصائيًّا باستخدام برنامج (SPSS).

٧- التوصُّل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.

٨- فرز أبرز الإستراتيجيات التي يقوم المعلمون بتدريسها وكذلك أقل الإستراتيجيات.

٩- وضع عدد من التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية.

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان الإحصاء الوصفي كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي الموزون Weighted Mean، والمتوسط الحسابي Mean، والانحراف المعياري Standard Deviation. والإحصاء الاستدلالي كاختبار (ت) Independent Samples t Test لعينتين مستقلتين، واختبار (مانويتني) Mann-Whitney U Test.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب وصولًا إلى تحديد درجة تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي، ويتضح من خلال النتائج أن درجة تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي كانت بمتوسط (٤,١٥٤١)، أي بدرجة كبيرة، وتبيَّن من النتائج أن بعد (تدريس مراحل الكتابة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,١٦١٩)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (تطوير إستراتيجيات الكتابة) بمتوسط (٣,١٤٤٦)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة، والجدول (٦) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير

م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	تدريس مراحل الكتابة	4.1619	كبيرة	.64890	١
٢	تطوير إستراتيجيات الكتابة	4.1446	كبيرة	.68104	٢
	الدرجة الكلية	4.1541	كبيرة	.63323	-

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: تدريس مراحل الكتابة

للتعرُّف على النتائج في هذا البعد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد تدريس مراحل الكتابة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول تدريس مراحل الكتابة

م	العبـــــارات	المتـــوسـط الحسـابـــي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	عقد جلسات العصف الذهني مع الطلبة لجمع الأفكار حول موضوع الكتابة	3.82	كبيرة	1.08	15
٢	تشجيع الطلبة على البحث والقراءة حول موضوعاتهم من مصادر المعلومات (كالإنترنت والكتب)	4.29	كبيرة جدًّا	0.861	6
٣	التدريب على كيفية تحديد هدف رئيسي للنص	4.27	كبيرة جدًّا	0.904	7
٤	التدريب على تنظيم الأفكار باستخدام الرسوم التنظيمية (الجداول، خرائط المفاهيم، مخطط القصة، وغيرها)	4.02	كبيرة	1.012	10
٥	التدريب على كتابة خطوط عريضة (أفكار رئيسية) للموضوع قبل البدء بالكتابة	3.94	كبيرة	0.96	13
٦	التدريب على كتابة أفكار فرعية ترتبط بالأفكار الرئيسية	3.81	كبيرة	0.986	16
٧	تقديم نص مكتوب كنموذج إرشادي للطلبة	3.96	كبيرة	1.06	12
٨	تذكير الطلبة بأن المسودة قابلة للتصحيح والتعديل بعد الانتهاء منها	4.15	كبيرة	1.022	9
٩	التدريب على مراجعة تنظيم المحتوى، وتسلسل الأفكار	4.17	كبيرة	1.014	8
١٠	التذكير بإمكانية حذف بعض الأفكار والمفردات غير الضرورية أو إضافة أخرى	3.9	كبيرة	1.036	14
١١	التأكيد على أهمية اكتمال عناصر بناء النص (المقدمة، والمحتوى، والخاتمة)	4.44	كبيرة جدًّا	0.836	5
١٢	تزويد الطلبة بقائمة للتقويم الذاتي لكتاباتهم تتضمَّن بنودًا للحكم على: وضوح الفكرة الرئيسية، وتسلسل الأفكار، وغيرها	3.72	كبيرة	1.178	17
١٣	حث الطلبة على مراجعة الإملاء والقواعد وعلامات الترقيم، وإجراء التعديلات اللازمة	4.45	كبيرة جدًّا	0.826	4
١٤	التأكيد على العناية بنظافة الصفحة وترتيب الخط	4.73	كبيرة جدًّا	0.619	1
١٥	تشجيع الطلبة على مراجعة نصوص زملائهم لتقديم الملاحظات والاقتراحات	3.97	كبيرة	1.064	11
١٦	قراءة نصوص الطلبة وإعطاء ملاحظات توجيهية	4.53	كبيرة جدًّا	0.765	3
١٧	شرح نوع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة وكيفية تصحيحها	4.59	كبيرة جدًّا	0.654	2
	المتوسط العام	4.1619	كبيرة	.64890	–

جاء هذا البعد في المرتبة الأولى، ويتبيَّن من الجدول (٧) أن درجة تدريس مراحل الكتابة لدى أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة بمتوسط (4.1619)، ويتضح من النتائج في الجدول (٧) أن أبرز فقرات تدريس مراحل الكتابة تتمثَّل في العبارات رقم (١٣، ١١، ١٤، ١٦، ١٧)، وقد كانت جميعها بدرجة كبيرة جدًّا.

البُعد الثاني: تطوير إستراتيجيات الكتابة

للتعرُّف على النتائج في هذا البعد تمَّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد تطوير إستراتيجيات الكتابة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير إستراتيجيات الكتابة

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١٨	مناقشة الطلبة في قواعد الكتابة الأساسية، ونوع النص المطلوب (قصة، تقرير، مقال، ...) قبل البدء بالكتابة	4.33	كبيرة جدًّا	0.889	1
١٩	التأكُّد من معرفة الطلبة بخطوات الكتابة وقواعدها من خلال الملاحظة والأسئلة المباشرة	4.3	كبيرة جدًّا	0.928	2
٢٠	تعريف الطلبة بإستراتيجيات الكتابة المطلوبة في كل مرحلة (ما قبل الكتابة، أثناء الكتابة، بعد الكتابة) كالعصف الذهني، وتحديد الأفكار الرئيسية وغيرها	4.2	كبيرة جدًّا	0.813	6
٢١	توضيح أهمية استخدام إستراتيجيات الكتابة، مثال: (إذا استخدمت إستراتيجية العصف الذهني ستحصل على الكثير من الأفكار الجيدة)	4.12	كبيرة	0.918	10
٢٢	وصف طريقة استخدام إستراتيجيات الكتابة لفظيًّا بوضوح	4.21	كبيرة جدًّا	0.858	5
٢٣	نمذجة (تطبيق) طريقة استخدام إستراتيجيات الكتابة أمام الطلبة	4.12	كبيرة	0.89	11
٢٤	التفكير بصوت عالٍ لتمثيل طريقة الكتابة أمام الطلبة، مثال: (ماذا عليَّ أن أفعل أولًا؟ سأحدد الهدف، ثم سأبدأ بالكتابة، ثم سأراجع عملي)	4.24	كبيرة جدًّا	0.966	4
٢٥	توفير تدريب متكرر على إستراتيجيات الكتابة للطلبة	4.17	كبيرة	0.898	9
٢٦	توفير قائمة مكتوبة لخطوات وإستراتيجيات الكتابة يمكن للطلبة الرجوع إليها عند الحاجة	3.85	كبيرة	1.123	14
٢٧	تقديم تلميحات لفظية لتذكيرهم بخطوات الكتابة وإستراتيجياتها في أثناء الكتابة	4.19	كبيرة	0.943	8
٢٨	توزيع الطلبة في مجموعات تعاونية صغيرة للكتابة بشكل جماعي	3.87	كبيرة	1.161	13
٢٩	تقديم تغذية راجعة في أثناء تطبيق إستراتيجيات للكتابة	4.2	كبيرة جدًّا	0.909	7
٣٠	تدريب الطلبة على كيفية استخدام التساؤل الذاتي لمتابعة أدائهم ذاتيًّا، مثال: (هل اخترتُ الكلمة الصحيحة؟ هل إملائي صحيح؟ هل الأفكار مترابطة؟) وغيرها	3.98	كبيرة	1.028	12
٣١	تشجيع الطلبة على تطبيق إستراتيجيات الكتابة باستقلالية عن المعلم	4.25	كبيرة جدًّا	0.924	3
	المتوسط العام	4.1446	كبيرة	.68104	–

جاء هذا البعد في المرتبة الثانية، ويتبيَّن من الجدول (٨) أن درجة تطوير عينة الدراسة لإستراتيجيات الكتابة كانت كبيرة بمتوسط (4.1446)، ويتضح من النتائج في الجدول (٨) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على معظم فقرات بُعد تطوير إستراتيجيات الكتابة تتمثَّل في المراتب الخمس الأولى في العبارات رقم (١٨، ١٩، ٢٢، ٢٤ ٣١)، وقد كانت جميعها بدرجة كبيرة جدًّا.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأقل، ١١ سنة فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثانِ بالتحقُّق من التوزيع الطبيعي للبيانات، ومن ثمَّ استخدام الاختبار اللامعلمي (مانويتني) "Mann-Whitney U Test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩) الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة

المحـــور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة	الدلالة	
تدريس مراحل الكتابة	١٠ سنوات فأقل	29	65.57	1901.50	-.805	٠,٤٢١	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	92	59.56	5479.50			
تطوير إستراتيجيات الكتابة	١٠ سنوات فأقل	29	66.86	1939.00	-1.034	٠,٣٠١	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	92	59.15	5442.00			
الدرجة الكلية	١٠ سنوات فأقل	29	66.97	1942.00	-1.051	٠,٢٩٣	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	92	59.12	5439.00			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٩) ما يلي:

أولًا، بالنسبة للدرجة الكلية. توصَّل الباحثانِ إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (٠,٢٩٣) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يُدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات العينة، فيما يتعلَّق بمدى تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي.

ثانيًا، بالنسبة للمجالات الفرعية. توصَّل الباحثانِ إلى أن قيمة (Sig) لكل بُعد فيما يتعلَّق بـ: (تدريس مراحل الكتابة، تطوير إستراتيجيات الكتابة) هي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يُدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير عدد الدورات (٥ دورات فأقل، ٦ دورات فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثانِ بالتحقُّق من التوزيع الطبيعي للبيانات ومن ثم استخدام الاختبار اللامعلمي (مانويتني) "Mann-Whitney U Test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٠) الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد الدورات

المحـــور	عدد الدورات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة	الـدلالـة	
تدريس مراحل الكتابة	٥ دورات فأقل	99	55.85	5529.00	-3.431	٠,٠٠١	دالة
	٦ دورات فأكثر	22	84.18	1852.00			
تطوير إستراتيجيات الكتابة	٥ دورات فأقل	99	58.25	5767.00	-1.830	٠,٠٦٧	غير دالة
	٦ دورات فأكثر	22	73.36	1614.00			
الدرجة الكلية	٥ دورات فأقل	99	56.83	5626.00	-2.777	٠,٠٠٥	دالة
	٦ دورات فأكثر	22	79.77	1755.00			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٠) ما يلي:

أولًا، بالنسبة للدرجة الكلية. توصَّل الباحثانِ إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمدى تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة تساوي (٠,٠٠٥) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يُدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات العينة فيما

يتعلَّق بمدى تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير تعزى لمتغير عدد الدورات لصالح الذين تلقوا ٦ دورات فأكثر؛ وذلك لأن متوسط الرتبة كان أعلى.

ثانيًا، بالنسبة للمجالات الفرعية. توصَّل الباحثانِ إلى أن قيمة (Sig) لمجال (تدريس مراحل الكتابة) تساوي (٠,٠٠١) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يُدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـ: (تدريس مراحل الكتابة) تعزى لمتغير عدد الدورات لصالح الذين تلقوا ٦ دورات فأكثر؛ وذلك لأن متوسط الرتبة كان أعلى. كما تبيَّن أن قيمة (Sig) لمجال (تطوير إستراتيجيات الكتابة) تساوي (٠,٠٦٧) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يُدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـ: (تطوير إستراتيجيات الكتابة) تعزى لمتغير عدد الدورات.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثانِ بالتحقُّق من التوزيع الطبيعي للبيانات، ومن ثمَّ استخدام الاختبار اللامعلمي (مانويتني) "Mann-Whitney U Test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١) الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المحـــور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة	الـدلالـة	
تدريس مراحل الكتابة	بكالوريوس	101	59.13	5972.00	-1.320	0.187	غير دالة
	دراسات عليا	20	70.45	1409.00			
تطوير إستراتيجيات الكتابة	بكالوريوس	101	59.12	5971.00	-1.328	0.184	غير دالة
	دراسات عليا	20	70.50	1410.00			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	101	58.92	5951.00	-1.466	0.143	غير دالة
	دراسات عليا	20	71.50	1430.00			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) ما يلي:

أولًا، بالنسبة للدرجة الكلية. توصَّل الباحثانِ إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمدى تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة تساوي (٠,١٤٣) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يُدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بمدى تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانيًا، بالنسبة للمجالات الفرعية. توصَّل الباحثانِ إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلَّق بـ: (تدريس مراحل الكتابة، تطوير إستراتيجيات الكتابة) هي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يُدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـ: (تدريس مراحل الكتابة، تطوير إستراتيجيات الكتابة) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس (معلم، معلمة)؟

وللإجابة عن السؤال استخدم الباحثانِ اختبار "ت" لعينتَينِ مستقلتَينِ: Independent Sample T-test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢) الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس

المحـــور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الـدلالـة	
تدريس مراحل الكتابة	معلم	65	3.9122	.67600	5.121	٠,٠٠٠	دالة
	معلمة	56	4.4517	.47724			
تطوير إستراتيجيات الكتابة	معلم	65	3.8473	.68569	5.991	٠,٠٠٠	دالة
	معلمة	56	4.4898	.48892			
الدرجة الكلية	معلم	65	3.8829	.65644	5.877	٠,٠٠٠	دالة
	معلمة	56	4.4689	.43081			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٢) ما يلي:

أولًا، بالنسبة للدرجة الكلية. توصَّل الباحثانِ إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمدى تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة تساوي (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يُدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بمدى تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، حيث تبيَّن أن المتوسط الحسابي لديهن كان أعلى.

ثانيًا، بالنسبة للمجالات الفرعية. توصَّل الباحثانِ إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلَّق بـ: (تدريس مراحل الكتابة، تطوير إستراتيجيات الكتابة) هي أقل من مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يُدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـ: (تدريس مراحل الكتابة، تطوير إستراتيجيات الكتابة) تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، حيث تبيَّن أن المتوسط الحسابي لديهن كان أعلى.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفيما يلي مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج السؤال الأول

ينصُّ السؤال الأول في الدراسة الحالية على: ما درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ وأشارت نتائج هذا السؤال إلى أن درجة تدريس إستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي

على جميع أبعاد الدراسة كان بدرجة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تروبا ومادوكس Troia and Maddox (٢٠١٠)، ولكنها تختلف مع دراسة السلمي (٢٠١٤)، وبالرغم من تقارب بيئتَي الدراستَينِ إلا أن السلمي قام باستخدام الملاحظة لمشاهدة أداء المعلمين، والذي قد يكون السبب في هذا الاختلاف، وكذلك تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ريتدجيك وآخرين .Rietdijk et al (٢٠١٨) ودي سميدت وآخرين .De Smedt et al (٢٠١٦) التي أجمعت على أن المعلمين لم يقوموا بتدريس إستراتيجيات الكتابة كما ينبغي، وقد يعود ذلك إلى اختلاف بيئات تلك الدراسات عن الدراسة الحالية. وفيما يلي مناقشة أبعاد الاستبانة:

أولاً، بعد تدريس مراحل الكتابة. جاء هذا البعد في المرتبة الأولى، ويتبيَّن من الجدول (٧) أن درجة تدريس مراحل الكتابة لدى أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة بمتوسط (٤,١٦١٩) ويتضح من النتائج أن هناك جوانب يتميَّز بها تدريس المعلمين في هذه الدراسة، ومن أهمها اهتمامهم بالتأكيد على العناية بنظافة الصفحة وترتيب الخط ووضوحه، وربما يعود ذلك إلى أن الخط ونظافة الصفحة أول ما يُلاحظ عند قراءة أي نص، وبالتالي يُركّز عليها المعلمون لتلافي صعوبة قراءة النصوص، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصَّل إليه هاسيانغ وجراهام Hsiang and Graham (2016)، ولكنها تختلف مع ما توصَّل إليه سمو والفوال (٢٠١٦) اللذين أشارا بأن المعلمين لا يحثون الطلبة على مراعاة وضوح الخط وسلامة الهوامش، ولعل مرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف بيئة الدراسة والمرحلة التعليمية، كما تختلف أيضًا مع دراسة السلمي (٢٠١٤) التي تشير إلى أن تركيز المعلمين يتراوح بين المتوسط والضعيف على وضوح الخط ونظافة الهوامش، وربما يعود ذلك لاختلاف أداة الدراسة المستخدمة.

كما يتبيَّن من نتائج الدراسة الحالية أن المعلمين يشرحون نوع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، ويوضحون كيفية تصحيحها، ويقومون بقراءة نصوص الطلبة، ويقدمون الملاحظات التوجيهية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصَّل إليه هاسيانغ وجراهام Hsiang and Graham (2016) وبريندل وآخرون Brindle et al. (2016) الذين أشاروا إلى أن المعلمين يقومون بطرح التعليقات والاقتراحات على

نصوص الطلبة. وعلى الرغم من ذلك، إلا أنه ليس هنالك أي تلميح عن مستوى ونوع الملاحظات التي يقدمها المعلمون في هذه الدراسة، حيثُ يشير أندروود وتريجدجو Underwood and Tregidgo (2006) إلى أن ملاحظات المعلمين تميل –غالبًا– إلى الارتكاز حول المشكلات المتعلقة باللغة فحسبُ، دون تركيز كبير على الجوانب الجوهرية في الكتابة، ويُرجّح هذا الاعتقاد ارتفاع اهتمام المعلمين في الدراسة الحالية بحث الطلبة على مراجعة الإملاء والقواعد وعلامات الترقيم، في حين لا يولون الكثير من الاهتمام على تدريبهم على مراجعة تنظيم المحتوى، وتسلسل الأفكار. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة سمو والفوال (٢٠١٦) التي ترى أن تركيز المعلمين على مهارات تحرير النص من الأخطاء الإملائية والنحوية يُمارس بدرجة منخفضة، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف المرحلة التعليمية، حيث أجريت دراسة سمو والفوال على معلمي المرحلة المتوسطة، وهذا قد يوحي بأن المعلمين في المراحل الدراسية المتقدمة يفترضون أن الطلبة قد تلقوا تعليمًا كافيًا في المرحلة الابتدائية على المهارات الأساسية في الكتابة، وبالتالي قد يقلُّ تركيزهم على تدريس هذه المهارات.

ومن جانبٍ آخر، حظيتْ بعض الفقرات في الدراسة الحالية بمتوسطات أقلَّ من باقي العبارات، حيث تبيَّن أن المعلمين لا يهتمُّون كثيرًا بتزويد الطلبة بقائمة للتقويم الذاتي لكتاباتهم، ويعزو الباحثانِ ذلك إلى أن المعلمين قد يرون أن تقويمهم لأداء الطلبة يُعتبر كافيًا لعدم إيمانهم بقدرة الطلبة على تقويم أدائهم. وبالرغم من أن كتابة الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية من أهم خطوات الكتابة؛ إلا أن الدراسة أظهرت أن المعلمين يركزون إلى حدٍّ ما على التدريب على الأفكار الرئيسية، وبدرجة أقل على الأفكار الفرعية، وربما يُعزى ذلك لافتراض المعلمين أنها مهارة ثانوية أقل أهمية من الأفكار الرئيسية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سمو والفوال (٢٠١٦) التي تشير إلى أن المعلمين يقومون بتدريب الطلبة على تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الداعمة، وقد يعود ذلك إلى اختلاف المرحلة التعليمية التي يدرّسها المعلمون.

كما أظهرت النتائج أن المعلمين لا يهتمُّون بعقد جلسات العصف الذهني مع الطلبة، ولا يُذكّرون الطلبة بإمكانية حذف بعض الأفكار والمفردات غير الضرورية أو إضافة أخرى خلال مرحلة المراجعة، وربما يعود ذلك لكون هذه الإستراتيجيات تتطلَّب الكثير من الوقت في حين أن

المعلمين مُقيَّدون بوقت محدود للحصة، أو لافتراضهم أن الطلبة سيؤدُّونها بمفردهم، أو أن المعلمين لا يؤمنون بأهميتها، وهذه النتيجة قد تُقدم تفسيرًا لما توصَّل إليه الدعدي والحساني (٢٠٢١)، حيثُ أشارا إلى أن الطلبة لا يقومون كثيرًا بإجراء تعديلات جوهرية على نصوصهم كاستبدال المفردات، وإعادة صياغة بعض الأفكار وغيرها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة هاسيانغ وجراهام Hsiang and Graham (٢٠١٦) التي تشير إلى أن المعلمين يقومون بتوجيه الطلبة لإجراء تعديلات على المفردات والمحتوى، وقد يكون ذلك بسبب اختلاف بيئتَي الدراستَينِ، وبالتالي اختلاف التأهيل المهني الذي يتلقاه المعلمون.

ثانيًا، تطوير إستراتيجيات الكتابة. جاء هذا البعد في المرتبة الثانية، ويتبيَّن من الجدول (٨) أن درجة تطوير عينة الدراسة لإستراتيجيات الكتابة كانت كبيرة بمتوسط (4.1446). ويتضح من النتائج أن تدريس المعلمين يتميَّز بـ: (أ) مناقشة الطلبة في قواعد الكتابة الأساسية، ونوع النص المطلوب قبل البدء بالكتابة، و(ب) التأكُّد من معرفة الطلبة بخطوات الكتابة وقواعدها من خلال الملاحظة والأسئلة المباشرة، ويعتقد الباحثانِ أن تركيز المعلمين على هذه الإستراتيجيات يعود إلى أنها تُعتبر عناصر أساسية في منهاج المرحلة الابتدائية، و(ج) وصف طريقة استخدام إستراتيجيات الكتابة لفظيًّا، و(د) تقديم التفكير بصوت عالٍ لتوضيح طريقة الكتابة أمام الطلبة، ويعتقد الباحثانِ أن تفسير المعلمين لهذه العبارة قد يشوبه اللبس بين الشرح المباشر للمهارات، ونمذجة طريقة التفكير التي تحدث أثناء الكتابة والتدريس الدقيق للإستراتيجية، وما يُرجّح ذلك انخفاض اهتمام المعلمين في الدراسة الحالية بنمذجة طريقة استخدام إستراتيجيات الكتابة عمليًّا أمام الطلبة، وهذه النتيجة تختلف مع ما يشير إليه دوكريل وآخرون Dockrell et al. (2016) الذين أشاروا إلى أن المعلمين قاموا بتقديم النمذجة، ولعل هذا الاختلاف يعود إلى اختلاف البيئة التي أجريت فيها الدراسة. وهذه النتيجة تُرجّح ما ذكره الحساني (٢٠٢٠) من أن معلمي التعليم العام –بشكل عام– لا يقومون بتقديم النمذجة كما ينبغي. وتشير النتائج كذلك إلى أن المعلمين يقومون بتشجيع

الطلبة على تطبيق إستراتيجيات الكتابة باستقلالية، ويميل الباحثانِ إلى الاعتقاد بأن المعلمين يحرصون أن يقوم الطلبة بممارسة المهارات بمفردهم ولكن هنالك الكثير من التساؤلات خلف هذه النتيجة، فهل يقدم المعلمون لطلبتهم تدريسًا واضحًا ومكثفًا للوصول إلى الأداء المستقل؟ وهل يوفرون فرصًا متكررة وموجهة لممارسة الإستراتيجيات؟ وهل يتابعون تقدُّم الطلبة بشكل متكرر للتأكُّد من تحقق الهدف المطلوب؟ أم أن الحث على الأداء المستقل يمارسه المعلمون كإجراء شكلي للتخفُّف من العبء الذي يتحملونه إزاء تدريس الطلبة؟ أم أنهم يعتقدون أن ما قدموه من تدريس كافٍ لتحقيق الاستقلال في أداء الإستراتيجيات؟

وفي المقابل، لا يوفر المعلمون قائمة مكتوبة لخطوات وإستراتيجيات الكتابة للطلبة، وربما يشير ذلك إلى انخفاض معرفة المعلمين بالإستراتيجيات، أو إلى اعتقادهم باكتفاء الطلبة بالشرح المقدم أثناء الحصة، أو ربما لاحتواء الكتاب المقرر على بعض الإستراتيجيات الأساسية المكتوبة. كما أن المعلمين لا يقومون بتوزيع الطلبة في مجموعات تعاونية للكتابة بشكل جماعي، وربما يعزى ذلك إلى اكتظاظ الفصول بالطلبة وارتفاع عددهم، بالإضافة إلى وقت الحصة المحدود، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دي سميدت وآخرين De Smedt et al. (2016)، ولكنها تختلف مع دراسة ترويا ومادوكس(2010) Troia and Maddox التي توصلت إلى أن المعلمين يعتقدون بأن المراجعة التعاونية تساعد في تقوية مهارات الطلبة، وربما لاختلاف بيئات الدراسات تأثيرًا في اهتمام المعلمين بهذه الاستراتيجية. بالإضافة إلى انخفاض اهتمام المعلمين بتدريب الطلبة على كيفية استخدام التساؤل الذاتي لمتابعة أدائهم ذاتيًا، وهذه الإستراتيجية قد تُعدُّ صعبة التدريس، وقد تتطلب أن يكون المعلم واعيًا بخطواتها، ومدركًا لأهميتها، وملمًّا بخصائص الطلبة المعرفية في هذه المرحلة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

نصَّ السؤال الثاني في الدراسة الحالية على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأقل، ١١ سنة

فأكثر)؟ وأوضحت النتائج في الجدول (٩) عدم وجود فروق بين استجابات العينة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الإستراتيجيات التي تناولتها الدراسة الحالية، حيثُ لمس الباحثانِ بعد الاطلاع على الأدبيات الموجودة في بيئة الدراسة، وملاحظة الميدان التعليمي، وإجراء المقابلات مع المعلمين أن المحتوى المتناول حديث نسبيًّا في البيئة المحلية، وما يزال بحاجة إلى المزيد من الجهد كي يصبح ضمن الممارسات الملموسة في الميدان، أي أن سنوات الخبرة قد تكون قليلة التأثير ما لم يكن لدى المعلمين خلفية معرفية كافية عن إستراتيجيات التعبير الكتابي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلياني (٢٠١٦)، ولكنها تختلف مع دراسة سمو والفوال (٢٠١٦) التي توصَّلت إلى أن زيادة سنوات الخبرة يؤدي إلى تحسن ممارسات المعلمين، وقد يعود اختلافها مع الدراسة الحالية إلى اختلاف البيئة التي أجريت فيها الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

نصَّ السؤال الثالث في الدراسة الحالية على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير عدد الدورات (٥ دورات فأقل، ٦ دورات فأكثر)؟ وقد أوضحت النتائج في الجدول (١٠) وجود فروق بين استجابات العينة تعزى لمتغير عدد الدورات لصالح الذين تلقوا ٦ دورات فأكثر، وقد يعود ظهور الفروق إلى أن الدورات التدريبية قد تساعد في التنمية المهنية للمعلمين، وتزيد من وعيهم واطلاعهم على أحدث الإستراتيجيات والأساليب التدريسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السلمي والدهماني (٢٠١٤) اللذين أشارا إلى وجود فروق في مدى التمكُّن من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي لصالح المعلمين الذين لديهم خمس دورات فأكثر، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة العلياني (٢٠١٦) التي لم تظهر فروقًا تعزى لمتغير عدد الدورات، وربما يُفسّر هذا الاختلاف بالفترة التي حدثت فيها الدراسة الحالية، أي: ربما أن البرامج التدريبية ازدادت تطورًا في السنوات الأخيرة مما أدَّى لتطوُّر أداء المعلمين الحاصلين على عدد أكبر من الدورات التدريبية. كما تبيَّن من خلال النتائج وجود فروق بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـ: (تدريس مراحل الكتابة) تعزى لمتغير عدد الدورات لصالح الذين

تلقوا ٦ دورات فأكثر، بينما تبيَّن عدم وجود فروق بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـ: (تطوير إستراتيجيات الكتابة) تعزى لمتغير عدد الدورات، ويعتقد الباحثانِ أن انخفاض تأثير متغير عدد الدورات على المحور الثاني من الأداة (تطوير إستراتيجيات الكتابة) ربما يعود إلى قلة احتواء الدورات التدريبية المحلية على المحتوى الخاص بتطوير إستراتيجيات الكتابة لدى الطلبة، وهنا تتضح الحاجة لتدريب المعلمين على الإستراتيجيات المتضمنة في هذا المحور.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

نصَّ السؤال الرابع في الدراسة الحالية على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟ وقد أوضحت النتائج في الجدول (١١) عدم وجود فروق بين استجابات العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعود عدم ظهور الفروق إلى قلة المشاركين من حاملي مؤهل الدراسات العليا مقابل مشاركة نسبة أعلى من حاملي مؤهل البكالوريوس.

مناقشة نتائج السؤال الخامس

نصَّ السؤال الخامس في الدراسة الحالية على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تدريس معلمي التعليم العام لإستراتيجيات تعلم التعبير الكتابي في صفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس (معلم، معلمة)؟ وقد أوضحت النتائج في الجدول (١٢) وجود فروق بين استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ومن خلال معايشة الباحثة لمجتمع المعلمات، فإنها تفسر هذه النتيجة بأن المعلمات ربما يسعين للتطوير المهني بدرجة أكبر من المعلمين، ويؤيد ذلك ما ظهر في تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب عن نتائج المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS) Teaching and Learning International Surveyالذي يتضح فيه أن نسبة مشاركة المعلمات في برامج التطوير المهني تفوق نسبة المعلمين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨).

التـــوصيـــات

١- تطوير مهارات المعلمين في تدريس مهارات وإستراتيجيات التعبير الكتابي قبل الخدمة وأثناءها من خلال الدورات وورش العمل المنتظمة والخاضعة للتحديث المستمر.

٢- إنشاء أدلة تطبيقية موجهة للمعلمين لتدريس إستراتيجيات الكتابة.

٣- تضمين إرشادات لتدريس مهارات التعبير الكتابي في كتاب لغتي، وأدلة مرفقة للتعرُّف إلى مهارات الطلبة واحتياجاتهم التعليمية في هذا المجال.

٤- بناء مصفوفات التقويم (الروبرك) لتقويم كتابة الطلبة بشكل مستمر، وتدريب الطلبة على استخدامها لتقويم نصوصهم ذاتيًا.

٥- الحرص على نمذجة إستراتيجيات الكتابة، وتوفير قوائم بخطواتها، وقيام الطلبة بالممارسة الموجهة لتلك الإستراتيجيات.

٦- توجيه اهتمام المعلمين إلى العناية بتدريب الطلبة على التقويم الذاتي لنصوصهم وخصوصًا فيما يتعلق بالتفاصيل الجوهرية في النص.

أما على الصعيد البحثي، فتوصي الدراسة بما يلي:

١- إجراء دراسات في موضوع الدراسة الحالية باستخدام منهجيات وأدوات أخرى.

٢- إجراء دراسات تحليلية لمقررات لغتي في المرحلة الابتدائية للتأكُّد من محتوى إستراتيجيات الكتابة المتوافر فيها.

٣- إجراء دراسات تفحص ممارسات أكاديمية أخرى لمعلمي التعليم العام للتأكُّد من جاهزيتهم لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٤- إجراء دراسات عن أثر تدريس إستراتيجيات الكتابة في تحسين مستوى الطلبة في هذا الجانب.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

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

أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٥). *صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية*. الرياض: دار الناشر الدولي.

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

بيندر، ويليام (٢٠١١). *صعوبات التعلم: التعرُّف والخصائص وإستراتيجيات التدريس* (عبد الرحمن سليمان، والسيد التهامي، ومحمود الطنطاوي، مُترجمون). القاهرة: عالم الكتب (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).

الحساني، سامر (٢٠١٩). المؤشرات الأكاديمية لإحالة الطلبة تحت خطر صعوبات التعلم لإجراءات القياس والتشخيص في مدينة جدة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، (١٧)، ٩-٤٨. مسترجع من https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1127818

الحساني، سامر (٢٠٢٠). واقع توظيف معلمي التعليم العام لمميزات التدريس الفاعل في الصفوف التي يتواجد فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٥٣)، ١٧١-٢١٠. مسترجع من https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1091958

الدعدي، وجدان (٢٠٢١). مهارات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية كما يراها معلمو اللغة العربية: دراسة استكشافية لاشتقاق معايير للتعرُّف إلى الطلبة تحت خطر صعوبات التعبير الكتابي. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة جدة.

زايدي، فاطمة (٢٠٠٩). *تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات: الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجًا* (رسالة ماجستير، جامعة بسكرة). مسترجع من http://thesis.univ-biskra.dz/1929/

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

الزهراني، فيصل (٢٠١١). *مدى شيوع صعوبات التعبير الكتابي وعلاقتها بمتغير الصف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي). مسترجع من https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/727670

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

السرطاوي، زيدان؛ وقراقيش، صفاء (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١١)، ١-٣٨. مسترجع من https://sero.org.eg/index.php

السلمي، محمد (٢٠١٤). *مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي* (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى). مسترجع من https://dorar.uqu.edu.sa/

سمو، دارين؛ والفوال، محمد (٢٠١٦). مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس مادة التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *المجلة التربوية*، ٣٠ (١١٩)، ٣٤٨-٣١١. مسترجع من http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=1&root=yes

الصويركي، محمد (٢٠١١). تقويم مستوى أداء التعبير الكتابي عند طلبة المرحلة الابتدائية الأساسية في الأردن. *مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة*، ٦ (٣٠)، ٦٨٥-٦٣٩. مسترجع من https://jflm.journals.ekb.eg/

العجمي، عبد الله (٢٠٠٧). *الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت* (رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية). مسترجع من https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/587781

العلياني، محمد (٢٠١٦). *مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط* (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى). مسترجع من https://dorar.uqu.edu.sa/

الناصر، زكية (٢٠١٥). *تقويم مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي* (رسالة ماجستير، جامعة القصيم). مسترجع من https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/726988

نجار، عبد الله (٢٠١٥). *صعوبات تدريس التعبير الكتابي باللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية وسط الخليل من وجهة نظر معلميها، وحلول مقترحة* (رسالة ماجستير، جامعة القدس). مسترجع من https://dspace.alquds.edu/handle/20.500.12213/3068

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٨). *مشاركة المملكة في المسح الدولي للتعليم والتعلم TALIS 2018.* https://etec.gov.sa/ar/Researchers/Research-Studies/Pages/Statistical-Reports.aspx

وزارة التعليم (٢٠١٩). *التعليم ورؤية ٢٠٣٠ .* https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.* https://drive.google.com/file/d/10isgl__HDUAUNXczJsw5CyNALP_cm8Kt/view

الوقفي، راضي (٢٠١٥). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.* عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

وكالة الأنباء السعودية [واس] (٢٠١٩، ديسمبر ٢). *ثقافي / وزير التعليم: رفع أداء الطالب داخل الصف الهدف الرئيس لتحسين نواتج التعلم.* https://www.spa.gov.sa/2005980

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing, 29*(5), 929-954. Retrieved from https://www.springer.com/journal/11145

Costa, L., Ahmad, U., Edwards, C., Vanselous, S., Yerby, D., & Hooper, S. (2014). The Writing Side. In B. Miller, P. McCardle & R. Long (Eds.), *Teaching reading and writing: Improving instruction and student achievement* (pp. 21-33). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of educational Psychology, 100*(4), 907-919. https://doi.org/10.1037/a0012656

De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and writing, 29*(5), 833-868. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z

Dockrell, J. E., & arfe, B. (2020). What does Research Say about Research/ Evidence-based (Core)Writing Instructional in General Classrooms? In M. Dunn (Ed.), *Writing Instruction and Intervention for Struggling Writers: Multi-Tiered Systems of Support* (pp. 16-24). Newcastle: Cambridge School Publishing.

Dockrell, J. E., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and writing, 29*(3), 409-434. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9605-9

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.

Gillespie, A., & Graham, S. (2014). *Effective Practices for Written Expression.* VA: Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.

Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin: Renaissance learning.

Graham, S. (2012). Writing. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.) (pp. 457-468). New York, NY: Routledge.

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education, 43*(1), 277-303. https://doi.org/10.3102/0091732X18821125

Graham, S., & Harris, K. (2005*). Writing better*. Baltimore, MD: Brookes.

Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology, 99*(3), 445. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Graham, S., & Perin, D. (2007b). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies in Reading, 11*, 313–336. https://doi.org/10.1080/10888430701530664

Graham, S., & Perin, D. (2007c). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Harris, K., & McKeown, D. (2013). The writing of students with LD, meta-analysis of SRSD writing intervention studies, and future directions: Redux. In L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323–344). (2nd ed.). New York, NY: Guilford.

Heward, W., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Boston: Pearson Education.

Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities.* New York, NY: Springer.

Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing, 29*(5), 869-902. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z

Hsiang, T. P., Graham, S., & Yang, Y. M. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: a comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing*, 1-38. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4

Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching Strategies and New Directions* (12th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2011). How SLD manifests in writing. In D. Flanagan, & V. Alfonso (Eds.), Essentials of specific learning disability identification Essentials of specific learning disability identification, (65-88). Hoboken: John Wiley & Sons.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(1), 48–57. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x

McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). *High-leverage practices in special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.

Nagin, C. (2003). *Because writing matters: Improving student writing in our schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Prater, M. A. (2018). *Teaching students with high-incidence disabilities: Strategies for diverse classrooms*. California: Sage Publications.

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

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.

Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology, 110*(5), 640. https://doi.org/10.1037/edu0000237

Rouse, A., & Graham, S. (2016). Best Practices in Writing Instruction for Students with Learning Disabilities In R. Schiff & R. Joshi (Eds.), *Interventions in Learning Disabilities: A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities* (pp. 175-190). Gewerbestrasse: Springer.

Saddler, B., Asaro-saddler, K. (2010). Written Expression In R. Boon & V. Spencer (Eds.), *Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success* (pp. 193-210). Waco: Prufrock Press.

Santangelo, T., & Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on exceptional children, 42*(4), 1-20. Retrieved from https://journals.ku.edu/focusXchild

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

Troia, G. A., & Maddox, M. E. (2010). Writing instruction in middle schools: Special and general education teachers share their views and voice their concerns. *Exceptionality: A special Education Journal*, *12*(1), 19-37. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_3

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

U.S. Department of Education. (2019). *41st Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education.* Retrieved from https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2019/index.html

Underwood, J. S., & Tregidgo, A. P. (2006). Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing, 22*(2), 73-98. Retrieved from http://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting

Vaughn, S. & .Bos, C. S. (2015). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (9th ed.). New Jersey: Pearson.

Watson, S., Michalek, A., & Gable, R. (2016). Linking executive functions and written language: Intervention for students with language learning disorders. *International Journal of School & Cognitive Psychology, 3*(3), 1–8. 10.4172/2469-9837.1000178