مركز أ.د. أحمد المنشاوى
للنشر العلمى والتميز البحثى
(مجلة كلية التربية)
=======

مهارات الكتابة ومدى توافرها لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم

إعـــــــــــــداد

أ.د/ عبد الرازق مختار محمود
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية، جامعة أسيوط
abdelrazak.abdelkader@edu.aun.edu.eg

أ.م.د/ عبد الوهاب هاشم سيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية، جامعة أسيوط
abdelwahab.amer@edu.aun.edu.eg

أ/ رشا محمد عماد
باحثة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط
oosha16111986@gmail.com

﴿المجلد الأربعون– العدد السادس – يونيو ٢٠٢٤م﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص:

استهدف البحث تحديد مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم، وتعرف مدى توفرها لديهم، واعتمد لهذا الغرض المنهجين الوصفي والتجريبي باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتم إعداد قائمة بمهارات الكتابة، شملت (١٥) مهارة، واختبارًا لقياسها، وطُبق البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي بمركز ديروط- محافظة أسيوط، قوامها (٢٠) تلميذًا. وتوصل البحث إلى ضعف مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي عينة البحث في مهارات الكتابة المحددة، فأوصى بضرورة الاهتمام بتنمية تلك المهارات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبناء برامج تعليمية، واستخدام أساليب وإستراتيجيات تدريسية ملائمة لتحقيق هذا الهدف، وغيرها من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات الكتابة، التعليم المجتمعي، ذوو صعوبات التعلم.

Writing skills and their availability among community education school students with learning difficulties

Prof Abdul Razek Mokhtar Mahmoud

Professor of curriculum & methods of teaching Arabic and Islamic studies ،Faculty of Education ،Assiut University.

abdelrazak.abdelkader@edu.aun.edu.eg

Prof Eabd alwahaab Hashim said

Professor of curriculum & methods of teaching Arabic and Islamic studies Assiut University. ،Faculty of Education

abdelwahab.amer@edu.aun.edu.eg

Ms. Rasha Mohamed Emad

PhD researcher, Faculty of Education, Assiut University.

oosha16111986@gmail.com

Abstract

The research aimed to identify appropriate writing skills for community education students with learning difficulties, and measure their availability. For this purpose, the experimental method was adopted using a one-group quasi-experimental design. A list of writing skills was prepared, amounting to (15) skills, and a test of writing skills was conducted. The research was applied to A group of students in community education schools with learning difficulties in Dayrout

Center, Assiut Governorate, numbering (20) students The research found a weak level of students in the targeted writing skills, and recommended the need to pay attention to developing these skills among students in community education schools with learning difficulties, building educational programs, and using teaching methods and strategies for this goal. The research also presented other recommendations and some proposals.

Keywords: writing skills, community education, people with learning difficulties.

مقدمة:

التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية، والطريق إلى المستقبل، ولم تعد أهمية التعليم اليوم محل جدل في أي منطقة في العالم؛ فما نعيشه الآن، وما نمر به من أحداث عالمية يؤكد أن بداية التقدم الحقيقي والوحيد هو التعليم، وأن كل الدول التي تقدمت، دخلت من بوابة التعليم.

ويسعى المجتمع المصري جاهدًا إلى تحقيق النهضة الواسعة في المجالات كافة؛ بهدف تحقيق التنمية الشاملة؛ لذا انشغل بالتعليم وقضاياه، وكان من أبرز هذه القضايا "تكافؤ الفرص التعليمية"؛ فنهجت مصر سبلًا عدة لتوفير التعليم للجميع في المناطق النائية، وتعد مدارس التعليم المجتمعي إحدى أهم تجارب مواجهة الأمية وتوفير التعليم للجميع، وبخاصة في المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية.

وتقوم فكرة مدارس التعليم المجتمعي على استيعاب الأعداد الكبيرة من الفتيات مع اختلاف أعمارهن والفروق العقلية والاجتماعية لهن، واستخدام مناهج ذات طابع خاص لا يعتمد على التلقين بل على ورش العمل، وكذلك استخدام خامات من البيئة المحلية لتصبح مدرسة منتجة لخدمة الفرد والمجتمع، حيث تهدف هذه المدارس إلى بناء الحياة الاجتماعية للمتعلمات، وتزويدهن بكل ما هو نافع من خبرات ومهارات وقيم مناسبة لهن؛ لتعلم الحياة بالشكل الذي ينسجم مع فلسفة المجتمع وتوجيهاته (رجب عبدالله، ٢٠٢١، ١٢٣).

ورغم وجود مميزات لتلك المدارس في ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط الممتعة، إلا أن هناك العديد من المشكلات التي تحول دون تحقيق تلك المدارس لأهدافها، ومن أبرز هذه المشاكل مشكلة صعوبات التعلم لدى فئة من تلاميذ التعليم المجتمعي.

وصعوبات التعلم واحدة من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا، وأكثرها استقطابًا لأنظار العديد من العلماء والباحثين في مختلف المجالات، ويمكن إرجاع هذا الاهتمام للعدد الكبير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية، مما ينتج عنه مشكلات نفسية تعوق تقدم هؤلاء التلاميذ في إنجاز المهام الدراسية ومسايرتهم لزملائهم، سواء على المستوى الدراسي أو الاجتماعي (أحلام محمود، ٢٠١٠، ٤٥).

وذوو صعوبات التعلم يمثلون فئة غير متجانسة من المتعلمين داخل الفصول الدراسية العادية، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية؛ نتيجة احتمال إصابتهم بخلل في الجهاز العصبي المركزي، مما يؤدي إلى ظهور تباعد بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي رغم ذكائهم المتوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من الحرمان أو إعاقة حسية أو بدنية أو نواحي القصور البيئية أو الاضطرابات الانفعالية (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ٨٣).

(*) يتم التوثيق وفقًا لنظام (APA6)، مع ذكر (الاسم الأول والثاني) للمؤلف عند توثيق المراجع العربية.

ويتطلب نجاح العملية التعليمية الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والعمل على الكشف عنهم مبكرًا، بما يمكِّن من التصدي لحل مشكلاتهم، ومن ثمَّ تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (وفاء سالم وفتحي مصطفى، ٢٠١١، ١٨).

وتنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية، وهي أحد أهم العوامل المسئولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للتلميذ، والنوع الثاني هو صعوبات التعلم الأكاديمية، مثل الصعوبات في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية.

وتعد صعوبات الكتابة من أكبر المشكلات التي قد تعوق تقدم تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم، بل إنها قد تكون حائلًا دون الاستمرار في العملية التعليمية، فعلى الرغم من أهمية مهارات الكتابة في مدارس التعليم المجتمعي- كون تدريس اللغة العربية يشكل النصيب الأكبر في البرنامج الدراسي بهذه المدارس- إلا أن الاهتمام بمعالجتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم يحظ بالقدر الكافي، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات، ومنها دراسات كلٍ من وافي صابر (٢٠٢٠)، ورشا محمد(٢٠١٩)، وصابر علام (٢٠١٤)، وإيمان أحمد (٢٠١١)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى أنه مع الدعم المقدم إلى مدارس التعليم المجتمعي من الدولة، والجمعيات الأهلية، والمعلمات بالمدرسة، إلا أن هناك صعوبات في تعلمها لدى هؤلاء التلاميذ، مما يمثل مشكلة قد تكون عائقًا في سبيل تحقيق هذه المدارس لأهدافها؛ حيث إن من أهم أهدافها القضاء على الأمية من قراءة وكتابة.

والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي على وجه الخصوص وسيلتهم الأهم للتعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، واتجاهاتهم، وميولهم، ونقلها للآخرين.

كما تعد الكتابة الأساس الذي يتم تقويم المهارات الأكاديمية كافة في ضوئه؛ فالامتحانات في المواد الدراسية تتم باللغة المكتوبة، لذا، فإن أي مشكلة أو صعوبة تتعلق بالكتابة تؤثر سلبيًا على أداء التلاميذ الدراسي وتقديراتهم، مما يصيبهم بالإحباط والأثر النفسي السيء(هدير رجب، ٢٠٢٠، ٣).

ونتيجة لذلك، فقد أوصت العديد من الدراسات بالعمل على علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية خاصة، ومنها دراسة أحمد محمد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى دارسات مدارس الفصل الواحد بالمستوى السادس من الحلقة الثانية، ودراسة إيمان محمد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ودراسة بدوي أحمد (٢٠١٢) والتي استهدفت علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

كما أوصت هذه الدراسات بتحديد مهارات الكتابة بما يتناسب وطبيعة التلاميذ وخصائصهم وتدريبهم عليها؛ لما لها من أثر إيجابي على مهاراتهم اللغوية، وبناءً عليه، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، ولأهمية مهارات الكتابة للتلاميذ عامة ولذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي بشكل خاص، سعى البحث الحالي إلى تحديد هذه المهارات والوقوف على مدى توافرها لدى هؤلاء التلاميذ.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية مهارات الكتابة للمتعلمين عامة وللتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي بشكل خاص؛ لما لها من دور في قدرتهم على التعبير عن أفكارهم، ووجهات نظرهم، واحتياجاتهم، وعن فهمهم لما يُقدم لهم من محتوى تعليمي على نحو صحيح، وعلى صقل مهاراتهم اللغوية، إلا أن مشكلة ضعف مهارات الكتابة لدى هؤلاء التلاميذ لا زالت قائمة وملموسة.

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها معلمة بمدارس التعليم المجتمعي في إدارة ديروط التعليمية بمحافظة أسيوط، لمدة بلغت خمسة عشر عامًا، ضعف مستوى التلاميذ في مهارات الكتابة، وبخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إنهم لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم، وعن فهمهم لفكرة ما، أو موقف، أو صورة معروضة كتابةً بتطبيق القواعد الإملائية المتعلمة وأدوات الربط على نحو صحيح.

وللتأكد من وجود مشكلة ضعف مهارات الكتابة لدى التلاميذ، قامت الباحثة باستطلاع آراء بعض موجهي اللغة العربية ومعلميها للتلاميذ بمدارس التعليم المجتمعي، عددهم (٩) موجهين ومعلمين؛ وذلك لتعرف آرائهم حول مستوى مهارات الكتابة لدى تلاميذهم ذوي صعوبات التعلم، وإستراتيجيات وطرائق التدريس المستخدمة من قِبل المعلمين لتنميتها، وتوصلت إلى أن (٧٧.٨%) من الموجهين والمعلمين يؤكدون ضعف مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الكتابة، كما أكد (٦٦.٧%) منهم ضعف اهتمام بعض معلمي اللغة العربية باستخدام وتوظيف إستراتيجيات وأساليب تدريس من شأنها تنمية تلك المهارات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بما يتناسب مع خصائصهم ومستوياتهم. وهو ما يدعم وجود المشكلة على أرض الواقع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي.

وفي سبيل تأكيد الباحثة لملاحظاتها، وما توصلت إليه من نتائج استطلاع الرأي، أجرت دراسة استكشافية؛ حيث أعدت اختبارًا في مهارات الكتابة لتلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم، شمل (٥) مهارات، هي: يستخدم أدوات العطف المناسبة في أثناء الكتابة- يكتب جملة مناسبة تعبيرًا عن صورة- يكتب موظفًا علامات الترقيم- يكتب كلمات بها حروف تنطق

ولا تُكتب بطريقة صحيحة- يكتب ملخصًا لفهمه فكرة معينة كتابةً سليمة، من نمط الأسئلة المقالية، وأُعد لتحديد مستوى التلميذ على هذه المهارات مقياسًا متدرجًا تضمن ثلاث استجابات (ممتاز- جيد- ضعيف)، خُصص لها على الترتيب الدرجات (٣- ٢- ١)، وبذلك، تكون الدرجة النهائية للاختبار (١٥) درجة، والدرجة الصغرى (٥) درجات.

وتم تطبيق الاختبار على (٦) تلاميذ ذوي صعوبات تعلم بالصف الخامس الابتدائي، بمجمع عزبة مصطفى المجتمعي، بقرية عزبة مصطفى، بمركز ديروط - محافظة أسيوط، تم تحديدهم من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية، واختبار الذكاء المصور، ومحك الاستبعاد، وترشيحات المعلمين.

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عما يلي:

- وجود ضعف لدى (٥٠%) من التلاميذ في مهارة "يستخدم أدوات العطف المناسبة في أثناء الكتابة".
- وبنسبة (٨٣.٣%) من التلاميذ في مهارة "يكتب جملة مناسبة تعبيرًا عن صورة".
- وجود ضعف لدى (٦٦.٧%) من التلاميذ في مهارة "يكتب موظفًا علامات الترقيم".
- وبنسبة (٦٦.٧%) من التلاميذ في مهارة "يكتب كلمات بها حروف تنطق ولا تُكتب بطريقة صحيحة".
- وجود ضعف لدى (٨٣.٣%) من التلاميذ في مهارة "يكتب ملخصًا لفهمه فكرة معينة كتابةً سليمة".

وتدلل هذه النتائج على ضعف مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي في مهارات الكتابة.

وبالرجوع للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسة بدوي أحمد (٢٠١٢) التي هدفت إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ودراسة أحمد محمد (٢٠٢٠) التي استهدفت علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى دارسات مدارس الفصل الواحد بالمستوى السادس، ودراسة إيمان محمود (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة رباب عبد الله (٢٠٢٠) التي استهدفت تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، تأكد ضعف مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مهارات الكتابة.

في ضوء ما سبق عرضه من شواهد، تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات الكتابة لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم؟
٢- ما إجراءات الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي؟
٣- ما مدى توفر مهارات الكتابة لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم؟

مصطلحات البحث:

مهارات الكتابة:

تُعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من الأداءات التي يمارسها تلميذ الصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي ذو صعوبات التعلم، والتي تمكنه من رسم الحروف وتجميعها على نحو مخصوص، طبقًا لنظام لغوي متعارف عليه، مكونًا المفردات اللغوية التي تتشكل بدورها لتكون جملًا ذات دلالة يمكن الوقوف عليها، مراعيًا في ذلك المفرد، والمثنى، والجمع، وأدوات الربط، وعلامات الترقيم المناسبة، والضمائر بأنواعها، والقواعد النحوية المتعلمة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الكتابة المعد لذلك.

مدارس التعليم المجتمعي:

مدارس تقام في المناطق الريفية المحرومة من الفرص التعليمية، تقدم مستوى تعليميًا معادلًا للمرحلة الابتدائية في نظام التعليم المصري، وتشترك في إقامتها والإشراف عليها هيئة اليونيسف، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم المصرية والمجتمع المحلي، وتضم التلاميذ من سن (٩) سنوات، المتسربين من التعليم أو مَن فاتهم فرصة الالتحاق بالتعليم النظامي، ومن سن (٦) سنوات، ممن تبعد عنهم المدارس النظامية أكثر من (٢) كيلو متر، وتقبل التلاميذ من الجنسين الذكور والإناث، إلا أن نسبة الذكور بها لا تتعدى (٢٠%) من كثافة الفصل.

صعوبات التعلم:

يُعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم مجموعة غير متجانسة من تلاميذ الصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي ليس لديهم أية إعاقات بدنية أو عقلية، ويتمتعون بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون تباعدًا بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (يقاس بالاختبارات التحصيلية)، وأدائهم المتوقع (ويقاس باختبارات الذكاء أو القدرات العقلية)، ويحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متميزة؛ في سبيل تحقيق إنجاز أو إضافة لأنفسهم ومجتمعهم، ويتم الكشف عن هؤلاء التلاميذ من خلال المحكات المعتمدة بالبحث الحالي.

أهداف البحث:

استهدف البحث الوقوف على:

- مهارات الكتابة الازمة لتلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

- اجراءات الكشف عن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي.

- مدى توفر مهارات الكتابة لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: قد يفيد البحث في تقدم إطار نظري حول الكتابة ومهاراتها، وتلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم، وأهم خصائصهم، وأدوات الكشف عنهم.

الأهمية التطبيقية:

قد يفيد البحث الحالي كلاً من:

- **تلاميذ التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم:** من خلال تعرف مدى توافر مهارات الكتابة لديهم، ومن ثمَّ اتخاذ الإجراءات اللازمة في ضوئها.
- **المعلمين:** وذلك من خلال تزويدهم بمعلومات عن مهارات الكتابة المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومدى توفرها لديهم. وما يقدمه البحث من أنشطة تعليمية وبرنامج تعمل علي مساعدة المعلم للوصول للهدف المنشود بطرق تتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- **واضعي المناهج:** وذلك بإمدادهم بقائمة مهارات الكتابة المناسبة للتلاميذ، يُراعى تضمينها في منهج اللغة العربية عند إعدادها وتطويرها.
- **الباحثين**: قد يساعد البحث في فتح آفاق بحثية جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول مهارات الكتابة، والإفادة من أدوات البحث في دراسات جديدة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- مجموعة من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم، بمدارس (أبو جبل، ونزلة مصطفى م، ونزلة مصطفى م١، ونزلة مصطفى م٢) للتعليم المجتمعي، بمركز ديروط- محافظة أسيوط، بلغ عددهم (٢٠) تلميذًا.

- مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي، شملت (١٥) مهارة، اندرجت تحت (٣) مهارات رئيسة (الشكل، والمضمون، والأسلوب).

أدوات البحث:

تطلب البحث إعداد واستخدام الأدوات التالية:

١- قائمة مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم.

٢- اختبار مهارات الكتابة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم.

٣- اختبار الذكاء المصور ل أحمد ذكي صالح

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهجين؛ الوصفي، عند إعداد الإطار النظري، والتجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وذلك عند إجراء تجربة البحث وتطبيق أدواته.

الإطار النظري للبحث

"ذوو صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي ومهارات الكتابة"

المحور الأول: ذوو صعوبات التعلم:

أولًا: تعريف ذوي صعوبات التعلم:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت بال الكثيرين في ميادين التربية عامة؛ فصعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد غير متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظاهرها، ولا يعانون من أي إعاقات، سواء أكانت عقلية، أو انفعالية، أو جسمية، وغيرها، وقد اختلف الباحثون في تعريف هذا المصطلح ووضع صفات موحدة له؛ نتيجة لضعف التحديد الدقيق لأسبابه، وتعدد النظريات المفسرة له.

فيعرف "Clin& Bateman" (2016, 264) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تنطوي على الفهم، أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو أداء العمليات الرياضة.

ويعرفها "Gina Kemp et al" (2018, 54) بأنها حالة ينتج عنها تدنٍ مستمر في التحصيل الأكاديمي للتلميذ مقارنة بزملائه في الصف الدراسي، ولا يعود السبب في ذلك إلى وجود إعاقة بصرية، أو حركية، أو سمعية، أو ذهنية، أو لعدم الاستقرار النفسي، أو وجود ظروف أسرية واجتماعية.

ويعرف محسن عبدالله (٢٠١٢، ١٤) ذوي صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين مع ما يتوفر فيهم من نسبة ذكاء تساوي العاديين أو تفوقهم أحيانًا، إلا أن هناك تدنيًا في مستواهم التعليمي؛ حيث يقل عن مستوى زملائهم العاديين، فهم غير قادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي؛ نظرًا لقصور في التعبير اللفظي، أو الشرود الذهني، أو غير ذلك.

مما سبق، تمثل صعوبات التعلم حالة يظهر فيها المتعلم مشكلة أو أكثر في استخدامه اللغة؛ كتابة أو قراءة، مقارنة بأقرانه في العمر نفسه، مع عدم وجود سبب عضوي أو ذهني لذلك، فيكون هؤلاء التلاميذ عاديين في مواقف الحياة المختلفة، إلا أنهم يظهرون كالمعاقين في المواقف التعليمية.

ثانيًا: خصائص ذوي صعوبات التعلم:

لكل فئة من المتعلمين خصائص تميزهم، فيما يتعلق بالجوانب العقلية، والتعليمية، والسلوكية، وغيرها، وعليه، يتسم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بعدة خصائص، من أبرزها ضعف مستواهم الأكاديمي على الرغم من عدم إصابتهم بأي إعاقات حسية أو اضطرابات نفسية.

واتفقت العديد من الدراسات، ومنها دراسة ياسر أنس (٢٠٢٠)، وسليمان عبد الواحد (٢٠١٢)، وريما خضر(٢٠١٠)، على أن هناك سمات يتميز بها ذوو صعوبات التعلم، منها ما يتعلق بالخصائص العقلية، والسلوكية، والانفعالية، واللغوية، والحركية، وما يعنينا هنا هو الخصائص اللغوية، والمتمثلة في صعوبات الكتابة؛ حيث تتميز كتابات هؤلاء التلاميذ بأنها تفتقر إلى الترتيب، والتنسيق، والتنظيم؛ فقد لا يتقيدون بالسطر، وقد يستخدمون حروفًا كبيرة وصغيرة بين كلمة وأخرى أو بالكلمة ذاتها، كما أنهم يكتبون حروفًا مائلة وغير مكتملة، ولا يتركون مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات، في حين أن كتاباتهم تتضمن العديد من الأخطاء في التهجي، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم من نقط وفواصل، كما أنهم يتسمون بعدم التحكم والسيطرة في الكتابة؛ فهم يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء أكان مرتبطًا بموضوع الكتابة أم لا، وغالبًا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفتقر إلى المعنى أو المضمون، ويزيد على ما تقدم أن التلميذ يتأخر كثيرًا عند محاولة تذكر الكلمات، أو إضافة أو حذف حروف أو مقاطع من الكلمة، بالإضافة إلى صعوبة وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة.

ثالثًا: أدوات التعرف والكشف عن ذوي صعوبات التعلم:

الخطوة الأولى والمهمة في التعامل التربوي الصحيح مع ذوي صعوبات التعلم والعمل على علاج مواضع الضعف لديهم، تتمثل في الكشف عنهم مبكرًا، وتتعدد أدوات التعرف والكشف عن ذوي صعوبات التعلم، ومنها:

١- مقاييس/ اختبارات الذكاء: وتعد من أكثر الأساليب الموضوعية استخدامًا في تعرفهم، وتنقسم إلى:

أ - **اختبارات الذكاء الفردية:** وتتكون من عدة اختبارات فرعية، تشتمل على الجوانب اللفظية، والعددية، والمجردة، وقوة الذكاء، ومن أشهرها: مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وبطارية تقييم كوفمان، ومقياس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال (مصطفى نوري، ٢٠١٣، ١٥٦).

ب- اختبارات الذكاء الجمعية: اختبارات تطبق بطريقة جماعية، وتستخدم- عادة- في البحوث التربوية؛ لتحديد ذكاء أعداد كبيرة من الأفراد، ومن أشهرها اختبار الذكاء المصور (مصطفى نوري، ٢٠١٣، ١٥٨).

٣- ترشيح المعلمين: يعد ترشيح المعلمين من المحكات الأساسية والضرورية؛ فالمعلم هو الأقرب للتلاميذ من حيث ملاحظة سلوكياتهم داخل الفصل وخارجه.

٤- ملاحظات الوالدين: من المصادر المهمة؛ لأن الوالدين أكثر قربًا من التلاميذ واحتكاكًا بهم، ويلاحظون سلوكهم في المواقف المختلفة (مصطفى نوري، وخليل عبد الرحمن، ٢٠١٢، ٢١٣).

٥- اختبارات التحصيل: وهي من أكثر الاختبارات شيوعًا، والتحصيل هو "حدوث التعلم المرغوب، باعتباره نتاج التفاعل بين الاستعداد للتعلم وإتاحة الفرص للإفادة من ذلك الاستعداد" (عوني معين، وحنان فاضل، ٢٠٠٩، ١٥٢).

٦- محك الاستبعاد Criterion Exclusion: يُستخدم لاستبعاد مَن يعانون من ضعف السمع أو الإبصار، أو من إعاقة بدنية، أو حرمان ثقافي، أو فقر شديد، أو خلافات أسرية، أو اضطرابات نفسية، وتستخدم فيه استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية، والاقتصادية، والجسمية، والصحية، والتعليمية، والعوامل المرتبطة بالحرمان الثقافي (إعداد/ السيد سليمان، ومحمد أبو راسين(٢٠٠٨).

وقد اعتمد البحث الحالي نتائج الاختبارات التحصيلية، واختبار الذكاء المصور، ومحك الاستبعاد، وترشيحات المعلمين، في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مجموعة البحث.

المحور الثاني: الكتابة:

أولًا: مفهوم الكتابة:

الكتابة هي أداة تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة من خلال رموز مكتوبة، والتي يتم تنظيمها وفقًا لقواعد لغوية في كلمات وجمل، والتي تتطلب التمكن من مجموعة من المهارات والتي من شأنها تحسين المنتج الكتابي ليحقق الهدف منه.

وتعبر الكتابة عن التجويد الخطي، والرسم الإملائي، والتعبير الأسلوبي عن أفكار الكاتب (محمد رجب فضل الله، ٢٠١٨، ١١٩). وتحمل الكتابة في المجال اللغوي إحدى دلالات ثلاث، وهي- كما أشار أحمد رشاد، ٢٠١٠: ٤٣- ما يلي:

١. التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، وهو ما يدرس تحت اسم التعبير.

٢. رسم ما يُملى من الكلمات رسمًا صحيحًا مطابقًا للقواعد الإملائية المتعارفة، فيما يعرف بـالإملاء.

٣. رسم الكلمات رسمًا فيه وضوح وتنسيق وجمال، وهو ما يدرس تحت اسم الخط.

وتشير الكتابة إلى قدرة الفرد على كتابة نصوص مختلفة، تتوافر فيها معايير الكتابة السليمة، كاستخدام الأسلوب المناسب، والعرض المنطقي، والالتزام بالقواعد الإملائية، بالإضافة إلى التنظيم، والتماسك، والوحدة الموضوعية، وملاءمة النص للجمهور المستهدف (Norder, M. D. M. 2018,19)

والكتابة عملية معقدة؛ إذ إنها تتضمن عدة مهارات، كاستعمال أدوات الكتابة، والسيطرة على حركة الأصابع واليد، ورسم أشكال الحروف، فيما يمثل بالجانب الحسي، أما الجانب العقلي فيشمل تذكر هجاء الكلمات، وفهم النظام الذي تسير عليه الجملة في التعبير عن المعاني.

وتختلف تعريفات الكتابة نتيجة لطبيعة المفهوم المعقد من جهة، ولنظرة كل باحث للمفهوم من جهة أخرى؛ فهناك من ركز على أن الكتابة ما هي إلا منتج نهائي، يتمثل في العمل الكتابي الذي يتواصل فيه الكاتب مع القارئ، وآخرون يرون أنها مجموعة من المراحل، تبدأ بالتخطيط، وتنتهي بمراجعة ما تم كتابته.

مما سبق، يمكن تعريف الكتابة بأنها قدرة الفرد على رسم الحروف وتجميعها على نحو مخصوص، طبقًا لنظام لغوي متعارف عليه، مكونًا المفردات اللغوية التي تتشكل بدورها لتكون جملًا ذات دلالة يمكن الوقوف عليها، مراعيًا في تطبيق القواعد اللغوية.

ثانيًا: أهمية الكتابة:

تعد الكتابة أعظم ما أنتجه الفكر الإنساني؛ فعن طريقها أمكن تسجيل التراث الثقافي وانتقاله من جيل إلى آخر، كما أنها وسيلة من وسائل الاتصال، التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره.

وتعد الكتابة مؤشرًا حقيقيًا للمستوى اللغوي لمن يمارسها؛ فمن يجيد الكتابة يجيد بالضرورة القراءة والتحدث والاستماع، كما يعد الخطأ فيها مؤشرًا سلبيًا على مستوى التلميذ علميًا وثقافيًا واجتماعيًا، وتسهم الكتابة في تكوين الرأي العام وتقوية الروابط بين أفراد المجتمع الواحد، وتكشف عن مستوى المتعلمين فكريًا ولغويًا من خلال تقويم أعمالهم التحريرية، وتساعد على تكوين وتحقيق ذواتهم؛ بما توفره من فرص لإبراز إمكاناتهم الذاتية ونفعهم لمجتمعهم والإسهام في حل مشكلاته (حسن شحاتة، ٢٠١٠، ٧٠).

والكتابة وسيلة لإشباع الحاجات النفسية لدى الفرد؛ وهي حاجاته للاتصال بغيره، فالإنسان اجتماعي بطبيعته، كما أنها وسيلة لإشباع حاجات الإنسان الفكرية، وخاصة عندما يكتب الإنسان فكرة يريد أن يسجلها ويختزنها ليعود إليها كلما احتاج إلى ذلك(ماهر عبد الباري، ٢٠١٠، ٨٧).

كما أن الكتابة وسيلة من وسائل التفكير؛ فالإنسان يفكر بقلمه؛ لأنه يفكر وهو يكتب، ولكي يستمر في الكتابة متدفق الأفكار ومتلاحق الرؤى، تتوالد أفكاره وتنمو وتتفرع وتسمو وتتعمق؛ وبالتالي، فإنه يكتب؛ أي يكتب ليفكر، ومن ثمَّ، فإن التفكير يكشف عن نفسه بوضوح في رموز الكلمات المكتوبة؛ وبالتالي، تصبح الكتابة أسلوبًا للتفكير(محمود الناقة و وحيد السيد، ٢٠١٤، ٨).

ثالثًا: مهارات الكتابة:

تتضمن الكتابة مجموعة من المهارات تتصل بأساسيات الكتابة، وتنظيم الأفكار وترتيبها، وانتقاء المفردات والتراكيب، وبناء جمل على وفق القواعد النحوية، وغيرها من المهارات.

ويمكن تقسيم مهارات الكتابة إلى: مهارات ما قبل الكتابة: وتشمل مسك القلم، ووضع الورقة، وإنتاج الخطوط، ورسم الأشكال المنتظمة، ومهارات الكتابة: وتشمل إنتاج أشكال الحروف، وتعلم الوصل بين الحروف، وإنتاج الكلمات المتصلة والمتقطعة.

وأشارت رباب عبد الله (٢٠٢٠: ٣٣) إلى أن للكتابة عدة مهارات، كالتالي:

١. **مهارات الكتابة الأولية: ومنها:** القدرة على مسك الأشياء وإفلاتها، وتمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء، واستعمال إحدى اليدين بكفاءة.

٢. **المهارات الكتابية: وتتمثل في:** مسك أداة الكتابة، وتحريكها إلى أعلى وأسفل، وبشكل دائري، والقدرة على نسخ الحروف، وكتابة الاسم باليد، ونسخ الجمل والكلمات، والكتابة بوصل الحروف مع بعضها بعضًا، وتمييز الحروف الهجائية، والتشابه والاختلاف بين الكلمات، وربط الصوت بالحرف.

٣. **مهارات التعبير الكتابي: وتشمل:** كتابة جمل وأشباه الجمل، واستعمال علامات الترقيم استعمالًا سليمًا، واستخدام القواعد البسيطة لتركيب الجملة، وكتابة ملاحظات ورسائل، واستعمال الكتابة كوسيلة تواصل.

٤. **الخط اليدوي:** وهو ما لا يستغنى عنه في التعبير الكتابي، وبغض النظر عن مدى ترتيب وتنظيم النص المكتوب، فإنه لا يؤدي رسالة ولا يوصل فكرة إذا لم يكن مكتوبًا بخط مقروء.

وتتنوع وتتعدد مهارات الكتابة وتختلف من مرحلة لمرحلة، ومن صف لصف؛ ومن هنا، كان لا بد من العمل على تحديدها لكل متعلمين في صف دراسي وفقًا لمستوياتهم وما يتمتعون به من خصائص، ومن بينهم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

المحور الثالث: التعليم المجتمعي:

أولًا: مفهوم التعليم المجتمعي:

تتعدد مدارس التعليم المجتمعي من حيث مسمياتها، إلا أن جميعها ناتج عن فلسفة واحدة مؤداها "سد النقص في التعليم الابتدائي"؛ فمدارس التعليم المجتمعي نوع موازٍ غير نمطي مساند ومكمل للتعليم الابتدائي، وهدفها الرئيس هو تعليم مَن لم يلتحقوا بالتعليم أو تسربوا منه، وسد تلك الفجوة.

ويعتمد التعليم المجتمعي على إتاحة فرصة ثانية لمن تخلف عن مسايرة التعليم، فيركز على الفتيات بصفة خاصة، وتؤدي الجمعيات والمؤسسات الأهلية دورًا في دعمه؛ حيث تدعمه بالخبرات، وبالدعم المادي لبعض تلاميذ هذه المدارس؛ لتشجيعهم على الاستمرار، وتقوم بتوفير الأماكن اللازمة لهذا النوع من التعليم، ومتابعتها من خلال لجان التعليم، مع العمل على نشر فكرة التعليم المجتمعي (أحمد سيد، ٢٠٠٨، ٥٩).

ويرتكز التعليم المجتمعي على التكامل بين الدراسات الأكاديمية، ونمو المتعلمين، والدعم الأسري، والخدمات الصحية والاجتماعية، وتطوير المجتمع بصفة عامة؛ فتركز المقررات الدراسية بمدارس التعليم المجتمعي على المهارات الحياتية من خلال حل مشكلات المجتمع وتقديم الخدمات المجتمعية (Coalition for Community Schools، 2008، 3).

فمدارس التعليم المجتمعي نظام للشراكة المجتمعية، يقوم به المجتمع بمسئوليات مهمة في إنشائها وتمويلها وإدارتها، وتعيين المعلمين ودفع رواتبهم، وتوفير المواد التعليمية، وتختلف هذه المدارس عن المدارس النظامية، من حيث مصادر التمويل، والهيكل الإداري والتنظيمي، وكذلك طرائق تدريس المقررات.

ثانيًا: نظام العمل في مدارس التعليم المجتمعي:

تقبل مدارس التعليم المجتمعي التلاميذ من الفئة العمرية من سن (٩: ١٤) سنة، ويتم تقديم خدمة التأمين الصحي مجانًا، وإعفاء الدارسين من الرسوم، كما يتم قبول التلاميذ المتسربين من المدارس النظامية، وذلك بعد أن يجري لهم اختبار تحديد مستوى في القراءة والكتابة والحساب من قِبل الإدارة التعليمية التابعة لها، وبعد ذلك يلتحق التلميذ بالمستوى المناسب.

وتعد هذه المدارس مرحلة منتهية، وفي نهاية مدة الدراسة يمنح التلاميذ شهادة إتمام المرحلة الابتدائية، ومن ثمَّ، يمكنهم إكمال تعليمهم في المدارس الإعدادية والثانوية والجامعية، على أن تتكفل الدولة بمصاريفهم لحين انتهاء تعليمهم الجامعي.

ومدارس التعليم المجتمعي- حاليًا – لا تقتصر على قبول البنات فقط، بل تقبل البنين أيضًا؛ تأكيدًا لمبدأ عدم التحيز ضد الأطفال الذكور، مع التأكيد على أولوية تعليم البنات، أما عن الوسائل التعليمية المستخدمة في هذه المدارس فأغلبها مصنع من مواد البيئة، وبأحجام وأشكال مختلفة تناسب جميع المواد الدراسية، كما أن هذه المدارس تعمل بأسلوب التعليم متعدد الصفوف، الذي يعتمد على جمع صفوف مدرسية متعددة في غرفة واحدة، وهو أنسب الأساليب لهذه المدارس التي تقام بالقرب من التجمعات السكنية بالمناطق الريفية؛ مما يؤدي إلى سهولة الالتحاق بها، كما أن هناك مرونة في الجدول الدراسي تتيح العمل بنظام الفقرات؛ حيث يتحدد بدء اليوم الدراسي وانتهائه والإجازة الأسبوعية حسب ظروف البيئة للفتيات وما يقمن به من أعمال منزلية(محمد عبده، ٢٠٠٨، ١٣٩).

ثالثًا: أهداف تعليم اللغة العربية بمدارس التعليم المجتمعي:

يستهدف تعليم اللغة العربية بهذه المدارس على وجه الخصوص ما يلي: (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤، ٨٠)

- استخدام اللغة العربية استخدامًا وظيفيًا في مواقف الحياة المختلفة.
- اكتساب المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- تنمية قدرة الدارسين على الفهم والتعبير والحوار واتخاذ القرارات.

- تنمية قدرة الدارسين على التفكير، والتخيل، والتنبؤ، والملاحظة من خلال الحصيلة اللغوية.
- ربط الخبرات اللغوية بالخبرات الأخرى؛ لربط المواد الدراسية وتقليل حجمها المعرفي.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر.
- استخدام اللغة العربية الفصحى أداة للتواصل، والتعبير عن الأفكار والخبرات والمشاعر.
- تقدير أثر الكلمة في حياة الإنسان، ودورها في حل المشكلات، وتحسين العلاقات وتحقيق التفاهم.

باستقراء ما سبق، يهدف تعليم اللغة العربية بمدارس التعليم المجتمعي إلى تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ، واستخدامها على نحو صحيح في التواصل والتفاعل مع الآخرين، والذي يتطلب تحديد المناسب منها للتلاميذ، كخطوة أولى في تعليمها وتنميتها لديهم؛ لذا، هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم، والوقوف على مدى توافرها لديهم.

إجراءات البحث:

(١) إعداد قائمة مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم: تطلب تحقيق هدف البحث إعداد قائمة بمهارات الكتابة، قد تم إعدادها باتباع الخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** وتمثل في تحديد مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن مدى توافرها لديهم.

ب- مصادر إعداد القائمة:

تمثلت في مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسات كلٍ من صابر علام (٢٠١٤)، ورشا محمد (٢٠١٩)، وإيمان محمود (٢٠٢٠)، ورباب عبد الله (٢٠٢٠)، ولأن محتوى مقرر اللغة العربية بمدارس التعليم المجتمعي مختلف عن التعليم العام، قامت الباحثة بتحليل مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي (الفصل الدراسي الثاني)؛ للوقوف على ما يحتوي من مهارات للكتابة، وتمت إجراءات عملية التحليل وفقًا لما يلي:

- **تحديد الهدف من التحليل:** وهو تحديد مهارات الكتابة المتضمنة بكتاب اللغة العربية (الفصل الدراسي الثاني) للصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي.

- **تحديد مادة التحليل ووصفها:** تمثلت مادة التحليل في مقرر اللغة العربية (الفصل الدراسي الثاني) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي، للعام الدراسي(٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م) الذي قام بوضعه مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وقد شمل المقرر (٣) وحدات: شخصيات وقيم، وعلم وتكنولوجيا، ومواقف وقصص، تضمنت (١٠) موضوعات، وورد في (٩٠) صفحة.
- **تحديد وحدة التحليل:** ويقصد بها وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، كالكلمة، أو الجملة، أو الفقرة، أو المفردة، وحددت وحدة التحليل بالبحث في "الفقرة".
- **إجراءات عملية التحليل:** تم تحديد الفقرات التي خضعت لعملية التحليل في الكتاب وقراءتها جيدًا؛ لتحديد مهارات الكتابة التي تضمنتها، ورصد المهارات وعدد مرات تكرارها في أداة التحليل.
- **ضبط أداة التحليل:**

* **صدق أداة التحليل:** للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها، بلغ عددهم (١١) مختصًا وموجهًا ومعلمًا، وتم التأكد من صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لأجله.

* **ثبات تحليل المحتوى:** تم التأكد من ثبات التحليل من خلال حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة لمهارات الكتابة وتحليل معلم آخر، وهي د/ إنتصار فرغلي (معلم أول اللغة العربية، وحاصلة على دكتوراه الفلسفة في المناهج وطرق التدريس)، وهذا النوع يُعرف بالثبات عبر الأفراد، كما قامت الباحثة بإعادة عملية التحليل بعد أسبوعين، فيما يُعرف بالثبات عبر الزمن، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الاتفاق والاختلاف بين التحليلين، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي، وبلغ معامل الاتفاق للثبات عبر الأفراد، والثبات عبر الزمن على الترتيب (٠,٩٦ – ٠,٩٢)، مما يؤكد ثبات التحليل.

ج- **إعداد القائمة في صورتها الأولية وتحكيمها:** في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلى بعض مهارات الكتابة المناسبة للتلاميذ، ووضعها في صورة قائمة أولية متضمنة (١٩) مهارة، اندرجت تحت (٣) مهارات رئيسة؛ وذلك لعرضها على المحكمين، وتم عرضها على (١٥) محكمًا من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس؛ للأخذ بآرائهم فيما يتعلق بالتعديل، والحذف، والإضافة.

د- **تعديل القائمة وفقًا لنتائج التحكيم:** بعد عرض القائمة على المحكمين تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على المهارات الرئيسة والأدائية للقائمة. وقد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة (الشكل، المضمون، الأسلوب) دون تعديل أو حذف، أما المهارات الأدائية فقد تم تعديل

بعضها؛ كمهارة "يكتب مستخدمًا الضمائر بأنواعها"، حيث عدلت إلى "يستخدم الضمائر في الكتابة على نحو صحيح"، ومهارة "يكتب جملًا مناسبة لموقف ما"، وعلت إلى "يكتب معبرًا عن موقف ما بجمل قصيرة مناسبة". وتم حذف (٤) مهارات أدائية لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى (٨٠%)، وهي: يكوِّن جملًا من كلمات معروضة، يكتب قصة قصيرة مراعيًا ما تعلمه من قواعد لغوية، ويكتب سيرة ذاتية مستخدمًا التخطيط المجهز لها، ويكمل جملًا بألفاظ مناسبة.

ه- **قائمة مهارات الكتابة في صورتها النهائية**: بعد تعديل عبارات القائمة وفقًا لآراء المحكمين بالتعديل والحذف، أصبحت القائمة في صورتها النهائية متضمنة (١٥) مهارات أدائية، تندرج تحت (٣) مهارات رئيسة (الشكل، المضمون، الأسلوب)، ويتفق هذا التصنيف لمهارات الكتابة مع دراسة رباب عبد الله (٢٠٢٠)، رجب عبد المجيد(٢٠٢٠).

وبهذه الإجراءات، يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: "ما مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم؟"

(٢) إعداد اختبار الكتابة لتلاميذ الصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو قياس مدى توافر مهارات الكتابة المحددة بالبحث لدى تلاميذ الصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم مجموعة البحث.

- **مصادر بناء الاختبار:** اعتمدت الباحثة في بناء الاختبار على عدة مصادر، منها قائمة مهارات الكتابة التي تم التوصل إليها بالبحث، وبعض اختبارات الكتابة التي وردت في الدراسات السابقة، ومنها دراسة: إيمان محمد (٢٠٢٠)، ورباب حسين(٢٠٢٠)، رجب عبد المجيد (٢٠٢٠).

- **صياغة مفردات الاختبار:**

لقياس مستوى مهارات الكتابة لدى التلاميذ بدقة، تم التنويع في نمط صوغ مفردات الاختبار، فوردت في شكل أسئلة مقالية وأخرى موضوعية، وذلك بما يتناسب والمهارات المستهدفة، وقد أُعدت مفردتان لقياس كل مهارة بالقائمة التي شملت (١٥) مهارة، ومن ثَمَّ، تضمن الاختبار (٣٠) مفردة.

- **وصف الاختبار:** قامت الباحثة بعمل جدول مواصفات للاختبار، روعي في إعداده الوزن النسبي للمهارات الرئيسة التي يقيسها، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

مواصفات اختبار الكتابة لتلاميذ الصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	أرقام الأسئلة		الوزن النسبي
		الجزء الأول	الجزء الثاني	
الشكل	يكتب بخط النسخ بطريقة صحيحة.	١٣	٢٨	%٣٣.٣
	يكتب بخط الرقعة بطريقة صحيحة.	١٤	٢٩	
	يوظف علامات الترقيم في الكتابة توظيفًا سليمًا.	٦	٢١	
	يكتب كلمات تتضمن حروفًا تنطق ولا تكتب بطريقة صحيحة.	٩	٢٤	
	يكتب كلمات تتضمن حروفًا تكتب ولا تنطق بطريقة صحيحة.	١٠	٢٥	
المضمون	يوظف مرادف بعض الكلمات في الكتابة على نحو صحيح.	١	١٦	%٤٦.٧
	يوظف مضاد بعض الكلمات في الكتابة على نحو صحيح.	٢	١٧	
	يوظف المفرد في الكتابة توظيفًا سليمًا.	٣	١٨	
	يوظف المثنى في الكتابة توظيفًا سليمًا.	٤	١٩	
	يوظف الجمع في الكتابة توظيفًا سليمًا.	٥	٢٠	
	يستخدم الضمائر في الكتابة على نحو صحيح.	٧	٢٢	
	يستخدم حروف العطف في الكتابة استخدامًا سليمًا.	٨	٢٣	
الأسلوب	يكتب لافتة بجمل مناسبة.	١١	٢٦	%٢٠
	يكتب تعليقًا مناسبًا على صورة.	١٥	٣٠	
	يكتب معبرًا عن موقف ما بجمل قصيرة مناسبة.	١٢	٢٧	
المجموع	(١٥) مهارة	١٥	١٥	%١٠٠

وبذلك اشتمل الاختبار على (٣٠) سؤالاً، غطى جميع مهارات الكتابة المحددة بالبحث.

- **تحكيم الاختبار:** لضبط الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، عددهم (١٥) محكمًا؛ للحكم على مدى صدقه وصلاحيته للتطبيق، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، ومنها تعديل صياغة بعض الأسئلة، فأصبح اختبار مهارات الكتابة صالحًا للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

* **تصحيح الاختبار**: لتصحيح الاختبار، تم إعداد مقياس ثلاثي متدرج للأسئلة المقالية، تضمن الاستجابات (ممتاز – جيد – ضعيف) خصصت لها الدرجات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، كما تم إعداد مفتاح تصحيح للأسئلة الموضوعية، بحيث يحصل التلميذ على درجة واحدة عند الإجابة الصحيحة، وصفر عند الإجابة الخطأ.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار في ضوء آراء المحكمين، تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية – غير مجموعة البحث- من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس

التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم (مروان سمير، وطارق يحيى، وعبد النظير، والمحمودية) التابعة لإدارة ديروط التعليمية- محافظة أسيوط، بلغ عددهم (١٠) تلاميذ؛ وذلك لحساب صدق الاختبار، ومعامل ثباته، والزمن اللازم لتطبيقه.

❖ صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الكتابة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال ودرجة البعد الرئيس المندرج تحته، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وقد بلغت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال ودرجة كل بعد رئيس، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١) أو مستوى (٠,٠٥)، مما يجعله أداة صادقة تصلح للتطبيق بالبحث الحالي.

الصدق التمييزي لاختبار مهارات الكتابة:

تم حساب الصدق التمييزي لاختبار مهارات الكتابة عن طريق حساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للدرجات في الاختبار (أعلى ٢٥% وأقل ٢٥%)، عن طريق حساب قيمة "Z" باستخدام معادلة مان ويتني لدلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وكانت قيمة "Z" دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد ارتفاع الصدق التمييزي لاختبار مهارات الكتابة.

ثبات اختبار مهارات الكتابة:

تم حساب ثبات الاختبار ككل وأبعاده كل على حدة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ثبات اختبار مهارات الكتابة

الأبعاد	عدد الأسئلة	معامل ألفاكرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
مهارة الشكل	١٠	٠,٨٥	٠,٨٤
مهارة المضمون	١٤	٠,٨٦	٠,٨٤
مهارة الأسلوب	٦	٠,٨٣	٠,٨٣
الاختبار ككل	٣٠	٠,٨٨	٠,٨٧

ويتضح من الجدول السابق ثبات أبعاد اختبار مهارات الكتابة؛ حيث إن جميعها قيم أكبر من (٠.٧٠)، مما يحقق نسبة ثبات مرتفعة للاختبار، ويدلل على أنه صالح للتطبيق بتجربة البحث.

حساب زمن الاختبار:

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات الكتابة، عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ بالمجموعة الاستطلاعية للإجابة عن جميع الأسئلة، ثم حساب متوسط الزمن المناسب للإجابة، بقسمة مجموع الأزمنة على عدد التلاميذ (١٠)، فتحدد الزمن المناسب للاختبار في (٧٠) دقيقة.

*** الصورة النهائية لاختبار مهارات الكتابة:**

بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، أصبح في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق على مجموعة البحث.

٣- أدوات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم المجتمعي:

لما كانت عينة البحث تخص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي، ولا توجد مدارس منفصلة ومخصصة لذوي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم المصرية؛ عمدت الباحثة إلى استخدام عدة محكات وأدوات للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة، **وتمثلت هذه المحكات فيما يلي:**

أ- **ترشيح المعلمات:** يعد ترشيح المعلمات إحدى الوسائل المستخدمة في البحث لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ على اعتبار أن معلمات التعليم المجتمعي من أكثر الأشخاص اتصالًا بالتلميذ ومعرفةً بقدراته؛ حيث إن المعلمة بمدارس التعليم المجتمعي تقوم بشرح المواد الدراسية كافة للتلاميذ أنفسهم لمدة ست سنوات، وتتاح لها الفرصة خلال هذه المدة لملاحظة كل التلاميذ في الفصل، خاصة أن كثافة الفصل بمدارس التعليم المجتمعي لا تتعدى الأربعين تلميذًا، وبالتالي، فملاحظة التلاميذ ومتابعة مستوى أدائهم ليس بالأمر العسير على المعلمات، وقد تم الحصول على ترشيحات المعلمات للتلاميذ من خلال مقابلة معلمات الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي وعددهم (٣٠) معلمة، وذلك خلال الاجتماع الأسبوعي لمعلمات التعليم المجتمعي، وقد بلغ عدد التلاميذ المرشحين من قِبل المعلمات (٢١٥) تلميذًا يتراوح عمرهم الزمني بين (١٣: ١٤) عامًا، من أصل (٦٠٤) تلاميذ بمدارس (أبو جبل، ونزلة مصطفى م، ونزلة مصطفى م١، ونزلة مصطفى م٢) للتعليم المجتمعي، بمركز ديروط- محافظة أسيوط.

ب- **الاطلاع على ملفات التلاميذ** استنادًا إلى محك التباين، حيث تمت مراجعة درجات التلاميذ المرشحين من قِبل المعلمات في مادة اللغة العربية، من سجل المتابعة الشهرية؛ لمعرفة معدل التدرج في الدرجات، وبعد مراجعة درجات التلاميذ، وتحديد الحاصلين منهم على درجات تحصيلية أقل من أقرانهم، تم التوصل إلى (٢٠١) تلميذًا، بعد استبعاد (١٤) تلميذًا من المنقطعين، أو الحاصلين على درجات مرتفعة في الاختبارات.

ج- **نسبة ذكاء التلاميذ المرشحين:** من سمات صعوبات التعلم الذكاء المتوسط، ولذلك كان لا بد من إخضاع التلاميذ المرشحين لاختبار الذكاء، وقد تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد ذكي صالح (١٩٨٧) على التلاميذ؛ وذلك لاختيار التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين(٩٠: ١١٠)، واستبعاد من هم أقل أو أعلى من ذلك، ويدل استخدام هذا الاختبار على فائدة كبيرة في حالات التشخيص الأولي، فهو اختبار لقياس القدرة العقلية العامة للأفراد من سن(٨: ١٧) وما بعدها، ويتكون من (٦٠) سؤالًا، ومدة الاختبار (عشر) دقائق فقط، والفكرة الرئيسة التي يقوم عليها الاختبار هي فكرة التصنيف؛ وذلك من خلال إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المخالف من بين أشكال المجموعة، وقد قام أحمد ذكي صالح(١٩٨٧) بتقنين هذا الاختبار؛ وذلك بحساب الصدق التلازمي، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوص على هذا الاختبار ودرجاته في اختبار معاني الكلمات(٠,٢٠)، واختبار التفكير(٠,٢٤)، وكذلك اختبار الأعداد(٠.٢٤)، واختبار القدرة العقلية العامة(٠,٣٤)، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) فرد، حيث كانت هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، و(٠,٠٥).

وقد قام معد هذا الاختبار أيضًا بحساب الصدق العاملي للاختبار، ويقصد به التشبع بالعوامل والقدرات الناتجة من التحليل العاملي لمصفوفات الارتباط التي تضمن العلاقة بين مجموعة ضخمة من الاختبارات، حيث تم دراسة هذا الاختبار مع ثمانية عشر اختبارًا من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العامة، ووجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار(٠,٤٨) (إيمان سمير،٢٠٢٠، ٥٩٨).

وبناء على نتائج تطبيق اختبار الذكاء المصور، تم استبعاد (٥٧) تلميذًا، ليصل حجم العينة إلى (١٤٤) تلميذًا.

د- **محك الاستبعاد Criterion Exclusion:** لاستبعاد مَن يعانون من ضعف السمع أو الإبصار، أو الإعاقة البدنية، أو الحرمان الثقافي، أو الفقر الشديد، أو الخلافات الأسرية، أو الاضطرابات النفسية، تم تطبيق استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية، والاقتصادية، والجسمية، والصحية، والتعليمية، والعوامل المرتبطة بالحرمان الثقافي، إعداد/ السيد سليمان ومحمد أبو راسين(٢٠٠٨)، والتي تتكون من أربع عشرة مفردة، إذا توافرت إحداها في التلميذ فهو ليس من ذوي صعوبات التعلم، وقد تمت الإجابة عن هذه الاستمارة بواسطة المعلمة؛ لكونها ملمة بظروف التلميذ الأسرية، وتعد صديقة للأسرة، بالإضافة إلى أن المعلمة في التعليم المجتمعي تقوم بدور الأخصائي النفسي والإرشادي للتلاميذ وأحيانًا للأسرة؛ لذا يطلق على هذه المدارس "مدارس لا سور لها"، كناية عن تفاعل المدرسة مع البيئة والتلاميذ، وبناء عليه، قد تم استبعاد (٥٣) تلميذًا من الـ (١٤٤) تلميذًا، ومن ثمَّ، أصبح عدد أفراد العينة (٩١) تلميذًا.

ه- **تطبيق اختبار جشطلت البصري الحركي(١٩٣٨م)**، وكلمة "جشطلت" ألمانية، وتعني الكل أو الشكل أو الهيئة، ويستند هذا الاختبار إلى أن التعلم يحدث من خلال الانطلاق من الكل إلى الجزء، ويتكون من (٩) أشكال بسيطة، كل شكل في كارت منفصل، ويتم استخدام (٦) كروت فقط، هي (١، ٣، ٤، ٥، ٧، ٩)، وحجم كل كارت (٨ × ١١). ووفقًا لهذا الاختبار، إذا حصل التلميذ على أقل من (١٣.٥) درجة فهو يعاني من اضطراب عصبي، وإذا حصل على أكثر من ذلك، فهو يعاني من صعوبات تعلم، وبناء عليه تم استبعاد (١٤) تلميذًا ممن حصلوا على أقل من (١٣.٥) درجة، ليصبح حجم العينة (٧٧) تلميذًا.

و- **محك التباعد:** هو المحك الذي يقيس التباعد بين التحصيل والذكاء، ولتشخيص التلاميذ وفقًا لهذا المحك، تم تحديد التلاميذ الذين يعانون من تباعد بين الذكاء والتحصيل؛ من خلال الرجوع إلى درجاتهم في المواد ذات الطبيعة الأكاديمية (اللغة العربية، والرياضيات)، والتأكد من وجود تباعد بينها وبين درجات ذكائهم على اختبار الذكاء المصور، وفي هذا الإطار تم الاستعانة بالمعلمة في المدرسة؛ للحصول على درجات التلاميذ في الاختبارات الشهرية لتلك المواد، ومقارنتها بدرجات ذكائهم التي حصلوا عليها في اختبار الذكاء المصور، باستخدام معادلة إريكسون للدرجات المعيارية؛ حيث يتحقق شرط التباعد حينما يوجد تباعد قدره درجة معيارية واحدة أو أكبر بين الذكاء والتحصيل لصالح الذكاء؛ ونتيجة لهذا المحك، تم استبعاد (٢١) تلميذًا، ليصل حجم العينة إلى (٥٦) تلميذًا.

ومن خلال ما سبق، تم تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي، وبلغ عددهم (٥٦) تلميذًا، ولأن مظاهر صعوبات التعلم متنوعة؛ كان لا بد من التأكد من أن هذه الصعوبات لدى التلاميذ تتصل بمهارات الكتابة "موضوع البحث"؛ لذا تم تطبيق بطارية التقدير التشخيصي لصعوبة الكتابة (فتحي الزيات، ٢٠١٥)، وبناءً على نتائجها، تم استبعاد (٢٦) تلميذًا، فبلغ حجم عينة البحث (٣٠) تلميذًا، قسموا إلى (١٠) تلاميذ مثلوا المجموعة الاستطلاعية لضبط أداة البحث، و(٢٠) تلميذًا مثلوا عينة البحث الأساسية.

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ونصه: "ما إجراءات الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي؟".

تجربة البحث:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث، والحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق تجربته، تم اتباع الإجراءات المعتمدة للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم المجتمعي، وتحددت عينة البحث في (٢٠) تلميذًا وتلميذة.

ثم تطبيق أداة القياس (اختبار مهارات الكتابة) على التلاميذ عينة البحث، يوم السبت الموافق (٢٦/ ٣/ ٢٠٢٣م)؛ للكشف عن مدى توافر مهارات الكتابة المستهدفة بالبحث لديهم، وتم التوصل إلى نتائج البحث من خلال تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS".

نتائج البحث وتفسيرها

للإجابة عن سؤال البحث الثالث، ونصه: "ما مدى توافر مهارات الكتابة لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم؟"

تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة على عينة البحث، قوامها (٢٠) تلميذًا ذا صعوبات تعلم بالصف الخامس بمدارس التعليم المجتمعي، وقد تضمن الاختبار (٢٠) سؤالًا مقاليًا، إجابة كل سؤال تتدرج من (١: ٣) بمجموع (٦٠) درجة، و(١٠) أسئلة موضوعية، لكل سؤال درجة واحدة، بمجموع (١٠) درجات، فتكون النهاية العظمى للاختبار (٧٠) درجة.

وتم تقسيم مستوى التأثير على كل سؤال مقالي بالاختبار (المتوسط المرجح) إلى ثلاثة مستويات بمعادلة (الحد الأعلى للفئة – الحد الأدنى للفئة)/٣ = (٣-١)/٣ = ٠,٦٧؛ حيث تكون درجة التأثير ضعيفة من (١: ١.٦٧)، ومتوسطة من (١.٦٨: ٢.٣٣)، وقوية من (٢.٣٤: ٣).

وتم تقسيم مستوى التأثير على كل سؤال موضوعي بالاختبار (المتوسط المرجح) إلى مستويين بمعادلة (الحد الأعلى للفئة – الحد الأدنى للفئة)/٢ = (١-٠)/٢ = ٠,٥، بحيث تكون درجة التأثير ضعيفة من (٠ : ٠.٥)، وقوية من (٠.٦ : ١). وبإجراء المعالجات الإحصائية لدرجات التلاميذ على اختبار مهارات الكتابة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS 0.18 وحساب متوسطات الدرجات والانحراف المعياري لكل سؤال بالاختبار، جاءت النتائج على النحو التالي:

البعد الأول للاختبار: مهارات الشكل:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسئلة المقالية ببعد الشكل باختبار مهارات الكتابة

الرتبة	الرقم	المهارة	المقياس	١	٢	٣	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
١	١٣	يكتب بخط النسخ بطريقة صحيحة.	التكرار	١٤	٦	--	١,٣٠	٠.٤٧٠	ضعيف
			النسبة	٧٠	٣٠	--			
٣	١٤	يكتب بخط الرقعة بطريقة صحيحة.	التكرار	١٦	٤	--	١,٢٠	٠,٤١٠	ضعيف
			النسبة	٨٠	٢٠	--			
٢	٢٨	يكتب بخط النسخ بطريقة صحيحة.	التكرار	١٦	٦	--	١,٣٠	٠,٤٧٠	ضعيف
			النسبة	٧٠	٣٠	--			
٣	٢٩	يكتب بخط الرقعة بطريقة صحيحة.	التكرار	١٦	٤	--	١,٢٠	٠,٤١٠	ضعيف
			النسبة	٨٠	٢٠	--			
٢	٦	يوظف علامات الترقيم في الكتابة توظيفًا سليمًا.	التكرار	١٥	٥	--	١,٢٥	٠,٤٤٤	ضعيف
			النسبة	٧٥	٢٥	--			

يتضح من الجدول أن العبارة (١٣، ٢٨) جاءت في المرتبة الأولى، تلاها العبارة (٦) في المرتبة الثانية، ثم جاءت العبارتان (١٤، ٢٩) في المرتبة الثالثة، وجميع هذه العبارات درجة تأثيرها ضعيف، مما يشير إلى ضعف توافرها لدى التلاميذ عينة البحث، ويمكن إرجاع هذا الضعف إلى الآلية التي تم بها تدريس هذه المهارات سابقًا، فبعض معلمات التعليم المجتمعي يقومون بالبناء على المعرفة السابقة للتلاميذ دون التأكد من وجود هذه المعرفة من عدمه، وكثير من تلاميذ التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون التفريق بين الحروف المكتوبة بخط الرقعة أو النسخ، بالإضافة إلى أن لديهم التباسًا في استخدام علامات الترقيم ووظيفة كل علامة، وهذا ما أكدته نتائج عدة دراسات استهدفت هذه العينة بالدراسة، ومنها دراسة رجب عبد المجيد(٢٠٢٠)، ودراسة رشا محمد(٢٠١٩)، ودراسة صابر علام(٢٠١٤).

وبالنسبة للأسئلة الموضوعية ببعد الشكل بالاختبار، فجاءت نتائجها كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسئلة الموضوعية ببعد الشكل باختبار مهارات الكتابة

الرتبة	الرقم	المهارة	المقياس	٠	١	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
١	٩	يكتب كلمات تتضمن حروفًا تنطق ولا تكتب بطريقة صحيحة.	التكرار	١٤	٦	٠,٣٠	٠,٤٧٠	ضعيف
			النسبة	٧٠	٣٠			
٣	١٠	يكتب كلمات تتضمن حروفًا تكتب ولا تنطق بطريقة صحيحة.	التكرار	١٧	٣	٠,١٥	٠,٣٦٦	ضعيف
			النسبة	٨٥	١٥			
٢	٢١	يوظف علامات الترقيم في الكتابة توظيفًا سليمًا.	التكرار	١٥	٥	٠,٢٥	٠,٤٤٤	ضعيف
			النسبة	٧٥	٢٥			
١	٢٤	يكتب كلمات تتضمن حروفًا تنطق ولا تكتب بطريقة صحيحة.	التكرار	١٤	٦	٠,٣٠	٠,٤٧٠	ضعيف
			النسبة	٧٠	٣٠			
٣	٢٥	يكتب كلمات تتضمن حروفًا تكتب ولا تنطق بطريقة صحيحة.	التكرار	١٧	٣	٠,١٥	٠,٣٦٦	ضعيف
			النسبة	٨٥	١٥			

يتضح من الجدول أن العبارتين (٩، ٢٤) جاءتا في المرتبة الأولى، تلاها العبارة (٢١) بالمرتبة الثانية، وجاءت العبارتان (١٠، ٢٥) في المرتبة الثالثة، وتأثير جميع هذه العبارات ضعيف، مما يشير إلى ضعف توافرها لدى التلاميذ عينة البحث. ويمكن إرجاع هذا الضعف إلى استخدام الطرق التقليدية في شرح وإيضاح هذه المهارات، دون مراعاة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وضعف الاهتمام بربط العرض بطرق التدريس والأنشطة التي تتناسب مع ميولهم واهتماماتهم، وتجذب انتباههم.

البعد الثاني بالاختبار: مهارات المضمون:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسئلة المقالية ببعد المضمون باختبار مهارات الكتابة

الرتبة	الرقم	المهارة	المقياس	١	٢	٣	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
٣	١	يوظف مرادف بعض الكلمات في الكتابة على نحو صحيح.	التكرار	١٣	٧	--	١,٣٥	٠,٤٨٩	ضعيف
			النسبة	٦٥	٣٥	--			
٤	٢	يوظف مضاد بعض الكلمات في الكتابة على نحو صحيح.	التكرار	١٤	٦	--	١,٣٠	٠,٤٧٠	ضعيف
			النسبة	٧٠	٣٠	--			
١	٣	يوظف المفرد في الكتابة توظيفًا سليمًا	التكرار	١١	٩	--	١,٤٥	٠,٥١٠	ضعيف
			النسبة	٥٥	٤٥	--			
٥	٤	يوظف المثنى في الكتابة توظيفًا سليمًا	التكرار	١٥	٥	--	١,٢٥	٠,٤٤٤	ضعيف
			النسبة	٧٥	٢٥	--			
٢	٥	يوظف الجمع في الكتابة توظيفًا سليمًا.	التكرار	١٢	٨	--	١,٤٠	٠,٥٠٣	ضعيف
			النسبة	٦٠	٤٠	--			
٣	١٦	يوظف مرادف بعض الكلمات في الكتابة على نحو صحيح.	التكرار	١٣	٧	--	١,٣٥	٠,٤٨٩	ضعيف
			النسبة	٦٥	٣٥	--			
٤	١٧	يوظف مضاد بعض الكلمات في الكتابة على نحو صحيح.	التكرار	١٤	٦	--	١,٣٠	٠,٤٧٠	ضعيف
			النسبة	٧٠	٣٠	--			
١	١٨	يوظف المفرد في الكتابة توظيفًا سليمًا	التكرار	١١	٩	--	١,٤٥	٠,٥١٠	ضعيف
			النسبة	٥٥	٤٥	--			
٥	١٩	يوظف المثنى في الكتابة توظيفًا سليمًا.	التكرار	١٥	٥	--	١,٢٥	٠,٤٤٤	ضعيف
			النسبة	٧٥	٢٥	--			
٢	٢٠	يوظف الجمع في الكتابة توظيفًا سليمًا.	التكرار	١٢	٨	--	١,٤٠	٠,٥٠٣	ضعيف
			النسبة	٦٠	٤٠	--			

يتضح من الجدول أن العبارتين (٣، ١٨) جاءتا في المرتبة الأولى، وجاءت العبارتان (٥، و٢٠) في المرتبة الثانية، والعبارة (١، ١٦) في المرتبة الثالثة، والعبارتان (٢، ١٧) في المرتبة الرابعة، وجاءت العبارتان (٤، ١٩) في المرتبة الخامسة، وجميع العبارات تأثيرها ضعيف. ويمكن إرجاع هذا الضعف إلى أن معظم المعلمات يعتمدن في شرح هذا النوع من المهارات على أن أساسها متوفر في بنية التلاميذ العقلية من السنوات السابقة؛ أي إنهن لا يقمن بالتأكد من الفهم السليم والتطبيق الصحيح لهذه المهارات لدى التلاميذ، ويكتفون بسؤالهم عن المفرد أو المثنى أو الجمع دون سياق، وعلى التلميذ أن يجيب من خلال حصيلته اللغوية السابقة والتي نادرًا ما تكون موجودة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة، علاوة على أن الكتاب المدرسي بمدارس التعليم المجتمعي لا يهتم بعرض أهداف تدريس هذه المهارات في بداية الدرس، ولا يحدد له جزءًا مناسبًا من المحتوى، ولا يوفر طريقة إرشادية للمعلمات لانتهاجها في تدريس هذه المهارات على نحو علمي سليم.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للأسئلة الموضوعية ببعد المضمون باختبار مهارات الكتابة

الرتبة	الرقم	السؤال	المقياس	٠	١	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
١	٧	يستخدم الضمائر في الكتابة على نحو صحيح.	التكرار	١٢	٨	٠,٤٠	٠,٥٠٣	ضعيف
			النسبة	٦٠	٤٠			
٢	٨	يستخدم حروف العطف في الكتابة استخدامًا سليمًا.	التكرار	١٣	٧	٠.٣٥	٠,٤٨٩	ضعيف
			النسبة	٦٥	٣٥			
١	٢٢	يستخدم الضمائر في الكتابة على نحو صحيح.	التكرار	١٢	٨	٠,٤٠	٠,٥٠٣	ضعيف
			النسبة	٦٠	٤٠			
٢	٢٣	يستخدم حروف العطف في الكتابة استخدامًا سليمًا.	التكرار	١٣	٧	٠,٣٥	٠.٤٨٩	ضعيف
			النسبة	٦٥	٣٥			

يتضح من الجدول أن العبارتين (٧، ٢٢) جاءتا في المرتبة الأولى، والعبارتان (٨، ٢٣) في المرتبة الثانية، وتأثير جميع هذه العبارات ضعيف. **وقد** يرجع هذا الضعف إلى ضعف تمكن تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي ذوي صعوبات التعلم من استخدام الضمائر المناسبة للجملة، وكذلك ضعفهم في التمييز بين حروف العطف المختلفة وتوظيف كل حرف حسب سياق جملته، ويمكن إرجاع ذلك إلى اعتماد معلمات التعليم المجتمعي على عرض ما يحتويه الكتاب المدرسي فقط من مهارات دون توسع وإثراء، أو العرض بطريقة تراعى فيها الفروق الفردية بين التلاميذ ومستوياتهم.

البعد الثالث للاختبار: مهارات الأسلوب:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسئلة المقالية ببعد الأسلوب باختبار مهارات الكتابة

الرتبة	الرقم	السؤال	المقياس	١	٢	٣	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
٢	١١	يكتب لافتة بجمل مناسبة.	التكرار	١٤	٦	--	١,٣٠	٠,٤٧٠	ضعيف
			النسبة	٧٠	٣٠	--			
١	١٢	يكتب معبرًا عن موقف ما بجمل قصيرة مناسبة.	التكرار	١٣	٧	--	١,٣٥	٠,٤٨٩	ضعيف
			النسبة	٦٥	٣٥	--			
٣	١٥	يكتب تعليقًا مناسبًا على صورة.	التكرار	١٥	٥	--	١,٢٥	٠,٤٤٤	ضعيف
			النسبة	٧٥	٢٥	--			
٢	٢٦	يكتب لافتة بجمل مناسبة.	التكرار	١٤	٦	--	١,٣٠	٠,٤٧٠	ضعيف
			النسبة	٧٠	٣٠	--			
١	٢٧	يكتب معبرًا عن موقف ما بجمل قصيرة مناسبة.	التكرار	١٣	٧	--	١,٣٥	٠,٤٨٩	ضعيف
			النسبة	٦٥	٣٥	--			
٣	٣٠	يكتب تعليقًا مناسبًا على صورة.	التكرار	١٥	٥	--	١,٢٥	٠,٤٤٤	ضعيف
			النسبة	٧٥	٢٥	--			

يتضح من الجدول السابق أن العبارتين (١٢، ٢٧) جاءتا في المرتبة الأولى، وجاءت العبارتان (١١، ٢٦) في المرتبة الثانية، والعبارتان (١٥، ٣٠) في المرتبة الثالثة، وكان تأثيرها ضعيفًا.

وقد يرجع ذلك إلى ضعف تدريب التلاميذ على التعبير عما يريدون بحرية، مع ضعف امتلاكهم لمهارات الكتابة الأساسية التي تساعدهم على إخراج منتج جيد مكتمل الأركان، مفهوم ومعبر عما يريدون.

يتضح مما سبق عرضه من نتائج، ضعف مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم عينة البحث في مهارات الكتابة، وقد يرجع ذلك- بشكل عام- إلى ضعف الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى التلاميذ في الفصول المدرسية، واعتماد طرائق تدريسية نمطية في تعليم اللغة العربية، لا تركز على خصائصهم، وبشكل خاص ذوو صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من رجب عبد المجيد(٢٠٢٠)، وإيمان محمود (٢٠٢٠)، ورباب حسين(٢٠٢٠)، وعلية حامد(٢٠١٣)، ومحمد حسن(٢٠١٢).

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جميع المراحل الدراسية.
- بناء برامج تربوية مناسبة لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ بهدف تنمية مهاراتهم اللغوية والتفكيرية.
- زيادة الأنشطة والتدريبات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ بهدف تنمية مهارات الكتابة لديهم.
- عقد ورش عمل لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم المجتمعي؛ لتدريبهم على تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذهم.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية:

- استخدام إستراتيجية قراءة الصور الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية لتنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- مدى تمكن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعليم المختلفة من مهارات الكتابة.
- برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام مدخل الطرائف اللغوية وأثره على أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم.

المراجع:

أحلام محمود (٢٠١٠): **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتب.

أحمد رشاد مصطفى(٢٠١٠): مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد محمد حسن نصر (٢٠٢٠) برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات تعلم الكتابة لدى دارسات مدارس الفصل الواحد الحلقة الثانية المستوى السادس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنها.

إيمان سمير الغنيمي(٢٠٢٠): الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين(دراسة مقارنة)، **كلية التربية**، جامعة بنها، العدد(١٢٤)، الجزء (١)، ٥٨٢- ٦١٤.

إيمان محمد عبد الحميد(٢٠٢٠): برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث**، المجلد (٩)، العدد (٢)، ١٢٢- ١٠٩.

بدوي أحمد محمد الطيب(٢٠١٢): فاعلية الدمج بين الطريقة الحرفية والطريقة الصوتية لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، كلية التربية، جامعة عين شمس، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، العدد ١٣٢، ٢٠٠- ١٤٠.

حسن سيد شحاتة (٢٠١٠): **المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع**، القاهرة، دار العالم العربي.

رباب عبد الله أحمد(٢٠٢٠): أثر برنامج قائم على الإدراك الحسي في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة.

رجب عبد المجيد طعيمة (٢٠٢٠): برنامج إثرائي قائم على التعلم بالفنون لتنمية بعض مهارات الكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

رجب عبدالله أحمد حسب الله (٢٠٢١): برنامج لتنمية الوعي البيئي للدارسات بمدارس الفصل الواحد في ضوء فلسفة التنمية المستدامة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

رشا محمد عماد(٢٠١٩): استخدام إستراتيجية جدار الكلمات لتنمية مهارات الكتابة والثروة اللغوية لدى مدارس المجتمع، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ريما خضر(٢٠١٠): **صعوبات التعلم**، القاهرة، دار البداية للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد يوسف(٢٠١٠): **ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

صابر علام عثمان علام(٢٠١٤): برنامج قائم على القراءة التصحيحية وعملية المراجعة لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

علية حامد أحمد(٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عوني معين شاهين، حنان فاضل زايد (٢٠٠٩): **الإبداع دراسة في الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية لظاهرة الإبداع الإنسانية**، عمان، الأردن، دار الشروق.

محسن عبدالله عزيز(٢٠١٢): **دمج برنامج TRIZ في تدريب ذوي صعوبات التعلم**، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

محمد حسن إسماعيل (٢٠١٢): فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، بحث منشور، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد(١)، العدد (١)، ٣٢١-٤٢٣.

محمد رجب فضل الله (٢٠١٨): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، القاهرة، عالم الكتب.

محمود الناقة، ووحيد السيد حافظ(٢٠١٤): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام**، بنها، مطبعة الإخلاص.

مصطفى نوري القمش (٢٠١٣): **مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي**، ط٢، عمان، الأردن، دار المسيرة.

مصطفى نوري القمش، خليل عبدالرحمن المعايطة (٢٠١٤): **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** (مقدمة في التربية الخاصة)، ط ٦، عمان، الأردن، دار المسيرة.

هدير رجب عبد المجيد طعيمة (٢٠٢٠): برنامج إثرائي قائم على التعلم بالفنون لتنمية بعض مهارات الكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

وافي صابر سعد سعد الله(٢٠٢٠): فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الالكترونية لتنمية مهارات الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، التربية الخاصة، جامعة القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤): **تقرير عن التوجيهات الفنية للغة العربية لمدارس المجتمع ٢٠١٤/ ٢٠١٥م**، القاهرة، مطابع عام ديوان الوزارة.

وفاء سالم خميس، فتحي مصطفى الزيات (٢٠١١): مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمي في القراءة والكتابة والرياضيات لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ التعليم الأساسي بسلطنة عمان، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا.

ياسر أنس صادق(٢٠٢٠): برنامج إرشادي متعدد الأنظمة لتنمية التفكير الإيجابي وأثره على الشعور بالإحباط للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القاهرة.

Clin., Bateman. (2016). A teacher‹s guide to special education ASCD: Virginia.

disabilities. Ed.D ،Harvard university: united State and Jeannd Segal.(2018):

Gina Kemp ، M.A. ،Melind Smith ،M.A. ،learning disabilities and disorders.www.helpguide.org.

Elisabeth. S.(2008).Confronting literacy difficulties: Investigating the reading and writing skills of middle school students with literacy. Based learning.

Norder, M. D. M. (2018). Writing Accuracy: Implicit Versus Explicit Instruction Master's thesis.