

الرقم التسلسلي:

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر
كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص : صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية في الوسط المدرسي

الفرع : علوم التربية

من طرف :

بلوز سومية

عنوان الأطروحة:

فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض
الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ
السنة الرابعة ابتدائي لولاية سعيدة



أطروحة مناقشة بتاريخ 2022/07/13 أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	أ.د/لكحل مصطفى	أستاذ	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	رئيسا
02	أ.د/بكري عبد الحميد	أستاذ	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	مشرفا
03	د/بن عامر زكية	أستاذ محاضر أ	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	مشرفا
04	د/توهامي سفيان	أستاذ محاضر أ	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	ممتحنا
05	أ.د/شريف علي	أستاذ	جامعة سعيدة – د مولاي الطاهر	ممتحنا
06	د/عمار عبد الحق	أستاذ محاضر أ	جامعة سيدي بلعباس	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022-2021

"فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لولاية سعيدة"

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لمدارس مدينة سعيدة، وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الشبه التجريبي بتطبيق مجموعة من أدوات البحث على عينة الدراسة التي تكونت من (30) متعلما تم اختيارهم بطريقة قصدية وهم متعلمي صعوبات التعبير الكتابي، و الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة في مجموعة واحدة، ضابطة قبل تطبيق البرنامج و تجريبية أي بعد تطبيق البرنامج وتحقيقا لأهداف الدراسة والتحقق من فروضها استخدمت الباحثة الأدوات التالية: الملاحظة، المقابلة، بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحي مصطفى الزيات (2000)، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، بالإضافة إلى البيانات المقيدة اللازمة لدى أفراد هذه العينة في الملفات الطبية والمدرسية التي يتم فيها تحقيق محك الاستبعاد ومحك التباين، اختبار تحصيلي قبلي (تشخيصي) من إعداد الباحثة، برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي من إعداد الباحثة، اختبار تحصيلي بعدي من إعداد الباحثة. وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا باستعمال البرنامج الإحصائي المعروف بالحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المتوسطات مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج المتعلمين في الاختبار القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى أن أداء المتعلمين في الاختبار البعدي كان أفضل من أدائهم في الاختبار القبلي ويدل ذلك على فعالية البرنامج المقترح. الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، الخرائط المفاهيمية، الاستراتيجيات التدريسية، صعوبات التعبير الكتابي.

« the impact of a training program using conceptual maps in the treatment of written expression difficulties among the fourth year primary school pupils in the wilaya of Saida »

Abstract :

This study seeks to know the impact of a training program using conceptual maps in the treatment of written expression difficulties among the fourth year primary school pupils in the wilaya of Saida, In order to verify the validity of these hypotheses, the researcher relied on the quasi-experimental approach by applying a set of research tools to the study sample, which consists of 30 pupils randomly selected. The research tools used are: The simple observation, the interview, the diagnostic assessment scale battery for the written expression difficulties of Fathi Mustafa Al-Zayat (2000), the illustrated intelligence test of Ahmed Zaki Saleh, in addition to the necessary restricted data in the medical and school files of the study sample in which the test of exclusion and the test of variance is achieved, a pre-achievement test (diagnostic) prepared by the researcher, a training program using conceptual maps based on some teaching strategies in treating written expression difficulties prepared by the researcher, and a post-achievement test prepared by the researcher. The statistical analysis of data, using the Statistical Program for Social Sciences (SPSS), leads to the following results: - There are statistically significant differences between the averages of the results of the pupils in the pre- and post-test, and in favor of the post-test. This indicates that the performance of the pupils in the post-test was better than their performance in the pre-test, and this indicates the effectiveness of the proposed program.

Keywords: the training program, conceptual maps, teaching strategies, written expression difficulties .

« L'efficacité d'un programme de formation utilisant des cartes conceptuelles basées sur quelques stratégies d'enseignement dans le traitement des difficultés d'expression écrite pour les élèves de quatrième année primaire de la wilaya de saida »

Résumé :

Cette étude vise à connaître l'effet d'un programme de formation utilisant des cartes conceptuelles dans le traitement des difficultés d'expression écrite chez les élèves de quatrième année primaire dans les écoles de la ville de Saida. Afin de vérifier la validité des hypothèses de l'étude, la chercheuse s'est appuyée sur l'approche quasi-expérimentale en appliquant un ensemble d'outils de recherche à l'échantillon d'étude, composé de (30) apprenants choisis intentionnellement, et ce sont des apprenants des difficultés d'expression écrite. Et qui ont été choisis de manière aléatoire simple en deux groupes ,un groupe témoin avant l'application du programme et un expérimental, c'est-à-dire après l'application du programme, afin d'atteindre les objectifs de l'étude et de vérifier ses hypothèses, la chercheuse a utilisé les outils suivants : Observation, entretien, batterie d'échelle d'évaluation diagnostique des difficultés d'expression écrite, Fathi Mostafa El-Zayat (2000), le test d'intelligence illustré d'Achmed Zaki Saleh, en plus des données restreintes requises pour les membres de cet échantillon dans les dossiers médicaux et scolaires dans lesquels le test d'exclusion et le test de variance sont réalisés. Un test de pré-apprentissage (diagnostic) préparé par la chercheuse, un programme d'entraînement utilisant des cartes conceptuelles basées sur quelques stratégies d'enseignement dans le traitement des difficultés d'expression écrite préparées par la chercheuse. Test post-collectif préparé par la chercheuse. Après avoir collecté les données et les avoir traitées statistiquement à l'aide du programme statistique dit progiciels statistiques en sciences sociales spss . Les résultats de l'étude ont montré qu'il existe des différences entre les moyennes, qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des résultats des apprenants au pré-test et au post-test, et en faveur du post-test, Cela indique que la performance des apprenants au post-test était meilleure que leur performance au pré-test, ce qui indique l'efficacité du programme proposé.

Mots-clés : programme de formation, cartes conceptuelles, stratégies pédagogiques, difficultés d'expression écrite.

إهداء

إلى روح أُمِّي الزكية الطاهرة رحمة الله عليها.

إلى أبي الغالي أطل الله في عمره.

إلى زوجي العزيز.

إلى إخواني وأخواتي حفظهم الله لي.

إلى قرّة عيني لينا فرح و نورسان رقية.

إلى الذين بدلوا كل جهد وعطاء لكي أصل إلى هذه اللحظة

أساتذتي الكرام و اخص بالذكر الأستاذ الدكتور "بكري عبد الحميد".

الباحثة: بلوز سومية

شكر

أحمد الله عز وجل الذي وفقني في إتمام هذا البحث العلمي والذي ألهمني الصحة والعافية والعزيمة فالحمد والشكر على ما أثناني.

شكر خاص للأستاذ الدكتور المشرف "بكري عبد الحميد"

على قبوله للإشراف ومتابعة هذا البحث، الذي نبعت فكرة الدراسة من فيض علمه،

ونمت وترعرعت حتى وصلت لما عليه الآن، وعلى يده تعلمت الباحثة أصول البحث العلمي منذ بدايات دراساتها الجامعية، فجزاه الله كل خير عما بذله من مجهودات.

كما أوجه الشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل "لكحل مصطفى" والأستاذة الفاضلة "حاکم أم الجيلالي" على تقديم يد العون لي فلهما كل الشكر و التقدير. كما أشكر معلمي ومتعلمي الصف الرابع ابتدائي لعينة الدراسة، وأشكر جميع الأساتذة والمدراء المفتشين الذين مدوا لنا يد العون في هذه الدراسة.

كما لا يفوتني أن أوجه خالص شكري إلى أعضاء لجنة المناقشة على تكريمهم بقبول مناقشة وتقويم هذا العمل.

كما أشكر كل من ساندني وشجعني من قريب أو من بعيد على إتمام هذا العمل.

الباحثة: بلوز سومية

ملخص الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لمدارس مدينة سعيدة، وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الشبه التجريبي بتطبيق مجموعة من أدوات البحث على عينة الدراسة التي تكونت من (30) متعلما تم اختيارهم بطريقة قصدية وهم متعلمي صعوبات التعبير الكتابي، و الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة في مجموعة واحدة، ضابطة قبل تطبيق البرنامج و تجريبية أي بعد تطبيق البرنامج وتحقيقا لأهداف الدراسة والتحقق من فروضها استخدمت الباحثة الأدوات التالية: الملاحظة، المقابلة، بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحى مصطفى الزيات (2000)، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، بالإضافة إلى البيانات المقيدة اللازمة لدى أفراد هذه العينة في الملفات الطبية والمدرسية التي يتم فيها تحقيق محك الاستبعاد ومحك التباين، اختبار تحصيلي قبلي (تشخيصي) من إعداد الباحثة، برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي من إعداد الباحثة، اختبار تحصيلي بعدي من إعداد الباحثة. وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا باستعمال البرنامج الإحصائي المعروف بالحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المتوسطات مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج المتعلمين في الاختبار القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى أن أداء المتعلمين في الاختبار البعدي كان أفضل من أدائهم في الاختبار القبلي ويدل ذلك على فعالية البرنامج المقترح.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، الخرائط المفاهيمية، الاستراتيجيات التدريسية، صعوبات التعبير الكتابي.

Abstract :

This study seeks to know the impact of a training program using conceptual maps in the treatment of written expression difficulties among the fourth year primary school pupils in the wilaya of Saida, In order to verify the validity of these hypotheses, the researcher relied on the quasi-experimental approach by applying a set of research tools to the study sample, which consists of 30 pupils randomly selected. The research tools used are: The simple observation, the interview, the diagnostic assessment scale battery for the written expression difficulties of Fathi Mustafa Al-Zayat (2000), the illustrated intelligence test of Ahmed Zaki Saleh, in addition to the necessary restricted data in the medical and school files of the study sample in which the test of exclusion and the test of variance is achieved, a pre-achievement test (diagnostic) prepared by the researcher, a training program using conceptual maps based on some teaching strategies in treating written expression difficulties prepared by the researcher, and a post-achievement test prepared by the researcher. The statistical analysis of data, using the Statistical Program for Social Sciences (SPSS), leads to the following results:

- There are statistically significant differences between the averages of the results of the pupils in the pre- and post-test, and in favor of the post-test. This indicates that the performance of the pupils in the post-test was better than their performance in the pre-test, and this indicates the effectiveness of the proposed program.

Keywords: the training program, conceptual maps, teaching strategies, written expression difficulties .

Résumé :

Cette étude vise à connaître l'effet d'un programme de formation utilisant des cartes conceptuelles dans le traitement des difficultés d'expression écrite chez les élèves de quatrième année primaire dans les écoles de la ville de Saida. Afin de vérifier la validité des hypothèses de l'étude, la chercheuse s'est appuyé sur l'approche quasi-expérimentale en appliquant un ensemble d'outils de recherche à l'échantillon d'étude, composé de (30) apprenants choisis intentionnellement, et ce sont des apprenants des difficultés d'expression écrite. Et qui ont été choisis de manière aléatoire simple en deux groupes ,un groupe témoin avant l'application du programme et un expérimental, c'est-à-dire après l'application du programme, afin d'atteindre les objectifs de l'étude et de vérifier ses hypothèses, la chercheuse a utilisé les outils suivants : Observation, entretien, batterie d'échelle d'évaluation diagnostique des difficultés d'expression écrite, Fathi Mostafa El-Zayat (2000), le test d'intelligence illustré d'Ahmed Zaki Saleh, en plus des données restreintes requises pour les membres de cet échantillon dans les dossiers médicaux et scolaires dans lesquels le test d'exclusion et le test de variance sont réalisés. Un test de pré-apprentissage (diagnostic) préparé par la chercheuse, un programme d'entraînement utilisant des cartes conceptuelles basées sur quelques stratégies d'enseignement dans le traitement des difficultés d'expression écrite préparées par la chercheuse. Test post-collectif préparé par la chercheuse. Après avoir collecté les données et les avoir traitées statistiquement à l'aide du programme statistique dit progiciels statistiques en sciences sociales spss . Les résultats de l'étude ont montré qu'il existe des différences entre les moyennes, qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des résultats des apprenants au pré-test et au post-test, et en faveur du post-test, Cela indique que la performance des apprenants au post-test était meilleure que leur performance au pré-test, ce qui indique l'efficacité du programme proposé.

Mots-clés : programme de formation, cartes conceptuelles, stratégies pédagogiques, difficultés d'expression écrite.

فهرس المحتويات

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
أ	إهداء
ب	شكر
ج	ملخص الدراسة
ز	فهرس الموضوعات
م	فهرس الجداول
ع	فهرس الأشكال
1	مقدمة
47-5	الفصل الأول: مدخل الدراسة
6	الإطار النظري للدراسة
9	إشكالية الدراسة
15	فرضيات الدراسة
16	أهداف الدراسة
16	أهمية الدراسة
17	حدود الدراسة
17	المفاهيم الإجرائية للدراسة
19	الدراسات السابقة
19	1. الدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية
22	2. الدراسات التي تناولت أساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم
26	3. الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي
29	4. الدراسات التي تناولت التعبير الكتابي ومهاراته وطرق تصحيحه

33	5.الدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي
35	التعليق على الدراسات السابقة
69-48	الفصل الثاني: الخرائط المفاهيمية
49	تمهيد
49	تعريف الخرائط المفاهيمية وتصنيفاتها
53	أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية في بناء المعرفة
56	الأساس الفلسفي والسيكولوجي للخرائط المفاهيمية
58	أفكار (أوزبل Ausubel) الرئيسة في إستراتيجية الخرائط المفاهيمية
60	أنماط معالجة المعلومات للفصين الكرويين للدماغ وعلاقتها بالخرائط المفاهيمية
64	مراحل استخدام نظرية اوزبل في العملية التعليمية التعلمية
67	تطبيقات الخرائط المفاهيمية في مجال التعليم والتعلم
69	خلاصة
95-70	الفصل الثالث: التعبير الكتابي
71	تمهيد
71	تعريف التعبير الكتابي
74	أنواع التعبير الكتابي
75	موقع التعبير الكتابي في المنهج الدراسي وأهدافه في الصف الرابع ابتدائي
79	مقاييس التعبير الكتابي
81	أسس التعبير الكتابي
83	مراحل التعبير الكتابي
85	علامات الترقيم في التعبير الكتابي

88	تصحيح التعبير الكتابي
95	خلاصة
115-96	الفصل الرابع: صعوبات التعبير الكتابي
97	تمهيد
97	تعريف صعوبات التعبير الكتابي
100	سمات ذوي صعوبات التعبير الكتابي
102	العوامل التي تقف خلف صعوبات التعبير الكتابي
107	تقييم وتشخيص صعوبات التعبير الكتابي
110	حجم مشكلة صعوبات التعبير الكتابي
111	مبادئ تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي
113	الأساليب والإستراتيجيات التدريبية لذوي صعوبات التعبير الكتابي
115	خلاصة
183-116	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة
152-118	أولا . الدراسة الاستطلاعية
118	1.أهداف الدراسة الاستطلاعية
118	2.خطوات الدراسة الاستطلاعية
119	3.عينة الدراسة
121	4. ميدان البحث ومدة الدراسة الاستطلاعية
124	5. مواصفات العينتين الاستطلاعتين وخصائصهما
127	6.أدوات الدراسة الاستطلاعية
128	6. 1. بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحي مصطفى الزييات(2000)

131	6. 2. اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي
134	6. 3. الملاحظة
134	6. 4. المقابلة
134	6. 5. البيانات المتعلقة بالملفات الطبية و المدرسية
135	6. 6. اختبار تحصيلي قبلي
138	6. 7. برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية
145	6. 8. اختبار تحصيلي بعدي
147	7. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية
149	8. عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية و مناقشتها
152	8. 1. عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016) و مناقشتها
153	8. 2. عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017) و مناقشتها
182-155	ثانيا . الدراسة الأساسية
155	1. منهج الدراسة
156	2. متغيرات الدراسة
156	3. مجتمع الدراسة
156	4. عينة الدراسة
158	5. مكان ومدة إجراء الدراسة
158	6. الأدوات المعتمدة لجمع البيانات
159	6. 1. الملاحظة
160	6. 2. المقابلة
171	6. 3. البيانات المتعلقة بالملفات الطبية و المدرسية

172	6. 4. بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحي مصطفى الزيأت (2000)
172	6. 5. اختبار الذكاء المصور (1978)
173	6. 6. اختبار تحصيلي قبلي
173	6. 7. برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية
173	6. 8. اختبار تحصيلي بعدي
176	7. الاستراتيجيات التدريسية المعتمدة في تطبيق البرنامج التدريبي
178	8. الأساليب والطرق التدريسية المتبعة
182	9. أساليب التقويم لأثر البرنامج
181	10. عملية تصحيح التعبير الكتابي في الدراسة الحالية
182	11. الأساليب الإحصائية
205-183	الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها
184	عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الأولى
188	مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الأولى
191	عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثانية
192	مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثانية
193	عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثالثة
197	مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثالثة
198	مقارنة نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة
199	استنتاج عام
203	خاتمة
204	اقتراحات البحث

206	المراجع
214	الملاحق
215	الملحق الأول: رخصة التطبيق
217	الملحق الثاني: أسئلة المقابلة
219	الملحق الثالث: بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحى مصطفى الزيات(2000)
222	الملحق الرابع: اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي
235	الملحق الخامس: اختبار تحصيلي قبلي
237	الملحق السادس: اختبار تحصيلي بعدي
239	الملحق السابع: محكات تصحيح الهاشمي (1994) للمرحلة الإعدادية في العراق جامعة بغداد
241	الملحق الثامن: محكات تصحيح الربيعي (1997) للمرحلة المتوسطة في العراق جامعة بغداد
243	الملحق التاسع: محكات تصحيح الحلاق(2005) لتصحيح التعبير الكتابي التحريري لطلاب الصف الخامس الأدبي في الأردن
243	الملحق العاشر: البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية لعلاج صعوبات التعبير الكتابي

فهرس الجداول:

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	مقارنة بين الدراسات السابقة للدراسة الحالية	44
02	الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في الصف الرابع من التعليم الابتدائي	76
03	تكرار عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016)	125
04	تكرار عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017)	126
05	ثبات بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي	129
06	التعديلات لبطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي بالأرقام	131
07	جدول مواصفات الاختبار البعدي للتعبير الكتابي	147
08	اختبار الاعتدالية لفحص التوزيع الطبيعي بين الاختبار القبلي للدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016)	150
09	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدى عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016) في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي	151
10	الدلالة الإحصائية للفرق بين الاختبارين لدى عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016)	151
11	اختبار الاعتدالية لفحص التوزيع الطبيعي بين الاختبار القبلي للدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017)	153
12	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدى عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017) في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي	153
13	الدلالة الإحصائية للفرق بين الاختبارين لدى عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017)	154
14	تكرار عينة الدراسة الأساسية (2019/2018)	157

160	ثبات نتائج المقابلة الخاصة بواقع صعوبات نشاط التعبير الكتابي بين المتعلمين.	15
161	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الأول من أسئلة المقابلة	16
162	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثاني من أسئلة المقابلة	17
162	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثالث من أسئلة المقابلة	18
163	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الرابع من أسئلة المقابلة	19
163	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الخامس من أسئلة المقابلة	20
164	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال السادس من أسئلة المقابلة	21
164	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال السابع من أسئلة المقابلة	22
165	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثامن من أسئلة المقابلة	23
165	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال التاسع من أسئلة المقابلة	24
166	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال العاشر من أسئلة المقابلة	25
166	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الحادي عشر من أسئلة المقابلة	26
167	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثاني عشر من أسئلة المقابلة	27
167	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثالث عشر من أسئلة المقابلة	28
168	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الرابع عشر من أسئلة المقابلة	29
168	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الخامس عشر من أسئلة المقابلة	30
169	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال السادس عشر من أسئلة المقابلة	31
169	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال السابع عشر من أسئلة المقابلة	32
170	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثامن عشر من أسئلة المقابلة	33
170	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال التاسع عشر من أسئلة المقابلة	34
171	تكرار أجوبة المعلمين على السؤال العشرون من أسئلة المقابلة	35

174	أهم صعوبات التعبير الكتابي	36
182	درجات تصحيح أهم صعوبات التعبير الكتابي على الاختبار البعدي	37
185	اختبار الاعتدالية لفحص التوزيع الطبيعي بين الاختبار القبلي	38
185	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدى عينة الدراسة في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي	39
187	فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة لصالح الاختبار البعدي	40
191	مستويات حجم الأثر على عينة الدراسة	41
192	معامل إيتا و مقدار حجم اثر البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة	42
193	أهم صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء أدائهم على الاختبار التحصيلي التشخيصي	43
196	أهم صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء أدائهم على الاختبار التحصيلي التشخيصي مرتبة وفقا لمهارتي الشكل و المضمون	44

فهرس الأشكال:

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	رسم تخطيطي للخرائط المفاهيمية الهرمية	51
02	رسم تخطيطي للخرائط المفاهيمية المجمعة (النجمية)	52
03	رسم تخطيطي للخرائط المفاهيمية المتسلسلة	53
04	رسم تخطيطي للمنظمات المتقدمة وفق نظرية أوزبل (Ausubel)	57
05	منظر أمامي لفصي الدماغ ووظائف	61
06	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016)	125
07	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017)	126
08	توزيع عينة العينة الأساسية (2019/2018)	157
09	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى عينة الدراسة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي	186
10	نسبة الصعوبة في كل مجال	194
11	نسبة الصعوبة الإجمالية في مجال الشكل	194
12	نسبة الصعوبة الإجمالية في مجال المضمون	195
13	مقارنة بين نسبة الصعوبة الإجمالية في كل مجال	196

مقدمة

مقدمة :

صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية. و تعتبر صعوبات التعبير الكتابي احد صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي لدى المتعلمين، حيث اعتبرت من أكثر صعوبات تعلم اللغة انتشارا بين المتعلمين وهو الأمر الذي أكدته كل من (كيرك وكالفنت 1988، فتحي الزيات 1998، هوبر وآخرون 2001، ديكيوي 2007، سادلر 2008) (منى احمد محمد، 2009: 6). وقد توالى الدراسات حول موضوع صعوبات التعبير الكتابي من بينها دراسة (ينج Yang 2009، وسددلير Saddler,et.al 2008) الخاصة بصعوبات التعبير الكتابي إلى ضرورة استخدام أساليب واستراتيجيات ومداخل فاعلة لعلاج صعوبات التعبير الكتابي من بينها إستراتيجية المنظم ذاتيا؛ إن دراسة ينج (2009)Yang وسددلير (2008) Saddler,et.al الخاصة بصعوبات التعبير الكتابي أعطت للباحثة الحالية فكرة التجريب والبحث على إستراتيجية أخرى تساعد في علاج صعوبات التعبير الكتابي وهي إستراتيجية الخرائط المفاهيمية. وتعد إستراتيجية الخرائط المفاهيمية أحد الاستراتيجيات العلمية التي أصبح يعتمد عليها في ميدان التربية والتعليم والتي تعمل على تلخيص المادة العلمية واختزالها في صورة مجموعة من المفاهيم المترابطة ليسهل تعلمها، وقد كان الظهور الحقيقي لها على يد العالم الأمريكي دافيد أوزبل (Davide Ausubel) الذي عمل على اكتشافها في الفترة الواقعة ما بين عامي (1960-1969) في حين قام جوزيف نوفاك من جامعة كورنيل-نيويورك بتطويرها عام (1972) (بشرة المطري، 2009: 19). وعلى ضوء ما سبق جاءت دراسنا الحالية، والتي قمنا فيها باستخدام الخرائط المفاهيمية بشكل

إستراتيجية مصاحبة مع استراتيجيات أخرى، مثل: المسرح التعليمي، الفيديو التعليمي، وقد اهتمت الباحثة بهذه الاستراتيجيات في التدريس لخلق بيئة تعليمية ايجابية داخل الصف الدراسي وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.

ومن هذا المنطلق كانت أهمية هذه الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لولاية سعيدة، واستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم البحث على النحو التالي:

الفصل الأول: ويتضمن الإطار النظري للدراسة، إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية موضوع الدراسة، حدود الدراسة، المفاهيم الإجرائية للدراسة، ويحوي الفصل كذلك على الدراسات السابقة للدراسة حيث يشمل كل من الدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية، الدراسات التي تناولت أساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم، الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي، الدراسات التي تناولت التعبير الكتابي وتقييم مهاراته، الدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي، وختم الفصل بتعقيب عن الدراسات السابقة وإبراز العلاقة بينها وبين الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: وجاء بعنوان الخرائط المفاهيمية، وتضمن تعريف الخرائط المفاهيمية وتصنيفاتها، أهميتها في بناء المعرفة، الأساس الفلسفي والسيكولوجي للخرائط المفاهيمية، أفكار (أوزبل Ausubel) الرئيسة في إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، أنماط معالجة المعلومات للفصين الكرويين للدماغ وعلاقتها بالخرائط المفاهيمية، مراحل استخدام نظرية اوزبل في العملية التعليمية التعلمية، تطبيقات الخرائط المفاهيمية في مجال التعليم والتعلم، وختم البحث بخلاصة.

الفصل الثالث: وجاء بعنوان التعبير الكتابي، حيث شمل تعريف التعبير الكتابي، أنواع التعبير الكتابي، موقع التعبير الكتابي في المنهج الدراسي وأهدافه في الصف الرابع ابتدائي، مقاييس التعبير الكتابي، أسس التعبير الكتابي، تصنيف مهارات التعبير الكتابي، مراحل التعبير الكتابي، علامات الترقيم في التعبير الكتابي، تصحيح التعبير الكتابي، وختم البحث بخلاصة.

الفصل الرابع: وجاء بعنوان صعوبات التعبير الكتابي، ويشمل تعريف صعوبات التعبير الكتابي، سمات ذوي صعوبات التعبير الكتابي، العوامل التي تقف خلف صعوبات التعبير الكتابي، تقييم وتشخيص صعوبات التعبير الكتابي، حجم مشكلة صعوبات التعبير الكتابي، استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي، الأساليب والإستراتيجيات التدريبية لذوي صعوبات التعبير الكتابي، وختم البحث بخلاصة.

الفصل الخامس: خصصناه للإجراءات المنهجية للبحث وتضمن جزئين:

الجزء الأول: المعنون بـ الدراسة الاستطلاعية، حيث احتوى على أهداف الدراسة الاستطلاعية، خطوات الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية، ميدان البحث ومدة الدراسة الاستطلاعية، مواصفات العينة الاستطلاعية وخصائصها، أدوات الدراسة الاستطلاعية، تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، نتائج الدراسة الاستطلاعية.

الجزء الثاني: المعنون بـ الدراسة الأساسية، حيث احتوى على منهج الدراسة، متغيرات الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، مكان ومدة إجراء الدراسة، الأدوات المعتمدة لجمع البيانات، الاستراتيجيات التدريسية المعتمدة في تطبيق البرنامج التدريبي، الأساليب والطرق التدريسية المتبعة، أساليب التقويم لأثر البرنامج، عملية تصحيح التعبير الكتابي في الدراسة الحالية، الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: وتم فيه عرض وتحليل النتائج الخاصة بالدراسة الميدانية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، والتي توصلنا إليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية، كما قمنا

بعرض الاستنتاج العام وتقديم أهم الاقتراحات وفي الأخير عرضنا خاتمة البحث بالإضافة إلى ذكر قائمة المصادر والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. الإطار النظري للدراسة.
2. إشكالية الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية موضوع الدراسة.
6. حدود الدراسة.
7. المفاهيم الإجرائية للدراسة.
8. الدراسات السابقة.
9. التعليق على الدراسات السابقة.

1. الإطار النظري للدراسة:

تعود إستراتيجية (الخرائط المفاهيمية) أو (نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى) إلى العالم الأمريكي دافيد أوزبل (Davide Ausubel) الذي عمل على اكتشافها في الفترة الواقعة ما بين عامي (1960-1969)، والتي تعمل على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم، وهو الأمر الذي سوف يحدث التفاعل المباشر بين هذه المعلومات الجديدة والسابقة معا أي حدوث عمليتي الاستيعاب وحدث فهم المعنى وبهذا تتولد معلومات أخرى جديدة أكثر تمايزا، وقد صمم (أوزبل Ausubel) خرائط المفاهيم بناء على دائرة في المنتصف لتتفرع منه الأفكار الثانوية، حيث تقوم هذه الأخيرة بإفراز المعلومات وتوليد الأفكار والمعاني. وقد أثبتت الدراسات التي توصل إليها (أوزبل Ausubel) بأن هذه الإستراتيجية تعمل على بسط عرض المعلومات وتعمل على تقليص النص بنسبة (90%) والتي تعمل على ربط فصي الدماغ الأيمن والأيسر معا لأداء وظيفة ما، فهي تعمل على ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها بشكل يسهل الاستيعاب على المتعلمين، وهذا ما يكون على شكل خريطة تكون عبارة عن رموز، صور، رسوم، كلمات، جمل،... الخ (حنين سمير، 2011: 3). وفي ضوء ذلك فقد ساهمت إستراتيجية (أوزبل Ausubel) إسهاما فاعلا في المجال التربوي وتعليم الخبرات والتنظيم المعرفي، والتعلم ذي المعنى الذي صمم لتقوية البناء المعرفي لدى المتعلمين (نصر محمد وآخرون، 2010: 561-562)، وقد توصل إلى عدة افتراضات لنظريته من بينها:

- كلما كانت هناك علاقة وارتباط بين المعلومات الجديدة للمتعلم والمعلومات السابقة الموجودة لديه كلما كان التعلم أكثر يسرا وسهولة، وهو الأمر الذي يؤدي بالمعلم إلى ضرورة تطبيق التقويم التشخيصي قبل بداية العملية التعليمية التعليمية.

- قد يكون الارتباط بين مواد التعلم الجديدة التي يتعلمها المتعلم وبين البناء المعرفي له جوهريا، ومعنى هذا ألا تتغير هذه العلاقة الارتباطية بتغيير صيغ التعبير عنها، وقد يكون ارتباطا تعسفيا أو عشوائيا ينعلم فيه عامل المعنى.

- هناك فروقات فردية لدى جميع المتعلمين، حيث أن كل واحد لديه وتيرة تعلمه الخاصة به، لهذا فكل منهم له أسلوبه الخاص في استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها في بنائه المعرفي.

كما تعتمد سرعة وفاعلية التعلم على عدة عناصر لدى المتعلم وهي قدرته على:

- عمل ارتباطات جوهريّة بين معارفه السابقة والمعارف الجديدة التي يتلقاها في تعلماته.

- استخلاص هاته العلاقات بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.

- ترسيخ وبناء المعلومات الجديدة في بنائه المعرفي وبشكل دائم.
(خميس، 2009: 16).

وانطلاقا من هذه المبادئ أصبح يعتمد على أفكار (أوزبل Ausubel) في نظريته المسماة بالخرائط المفاهيمية كإستراتيجية في مجال التعليم والتعلم، وفي العديد من الصفوف الدراسية لدى المتعلمين وفي جميع الأنشطة الدراسية كذلك، كما أصبحت تستعمل كإستراتيجية تدريسية تساعد على إدماج المتعلمين بفاعلية في العملية التعليمية التعلمية، حيث يندمج المتعلمون كثيرا معها ظاهريا وذهنيا، ويجدون تغييرا في الروتين الاعتيادي (سمير، 2011: 3). وفي ظل أفكار (أوزبل Ausubel) وتطبيقا لنظرياته استخدم نوافك (Novak) إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس بجامعة كورنيل بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1960) واستعملت كأداة بناءة لدعم التعلم الهادف بحيث اعتمد فيه على الرسوم البيانية، وربط المفاهيم وتنظيم العلاقات فيما بينها والتي

يستطيع المتعلم من خلالها أن يمثل بناءه المعرفي على شكل مخطط شبكي. وفي ذات السياق ما أوضحه (نوفاك و جوين) في إمكانية استخدام هذه الإستراتيجية، حيث أعدت (مالي موريا) خرائط مفاهيم تقوم بتنظيم المعلومات في مجال تدريس اللغة العربية التي تقوم على استخراج الأفكار الرئيسية من النص والأفكار الفرعية كذلك إذ تسهل عملية تلخيص النص بالاعتماد على العمليات العقلية العليا، كما عمل (الدحاح 2002) صاحب معجم قواعد اللغة العربية عدة خرائط مفاهيمية تضم المفاهيم النحوية والصرفية بأشكال متنوعة من أنواع الخرائط المفاهيمية (مقابلة، 2010: 564)، كما هدفت دراسة (Brown براون، 2011) إلى تحليل تحصيل المتعلمين عند استخدام الخرائط المفاهيمية والتكنولوجيا لتنظيم الأفكار والمعتقدات خلال عملية ما قبل الكتابة وزيادة تحصيلهم في عملية الكتابة والتي كان من بينهم متعلمون ذوي صعوبات تعلم، حيث طلب منهم كتابة مقال قصصي، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لاستخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية قدرة الطلبة على الاستخدام الفعال لعملية ما قبل الكتابة وتحقيق أداء أعلى من عملية الكتابة العامة. (الزبون وآخرون، 2017: 361). وتشير تقارير مكاتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية المرفوعة للحكومة الفيدرالية لعام (1986) إلى أن (80%) من متعلمي الثانوي العام من المجتمع الطلابي العام في الولايات المتحدة الأمريكية تعابيرهم الكتابية سيئة وغير ملائمة مقارنة مع أقرانهم العاديين، بالإضافة إلى عدم فهمهم و استيعابهم لها (الزيات، 2008: 272). وهو الأمر الذي أكدته نفس التقارير لعام (1992) الذي أشارت إلى الصعوبات التي يجدها المتعلمين في إنتاج فقرات سليمة، سواء من حيث الشكل أو المضمون، وسواء كان الغرض منها فكريا أو معرفيا أو حياتيا (الزيات، 2008: 273).

2. إشكالية الدراسة :

تمثل اللغة المكتوبة المركز الأعلى لقمة الهرم في تعلم اللغة، حيث ترتبط بمهارات القراءة والتحدث، والإستماع، كما تتفرع بدورها إلى ثلاثة فروع هي: (الكتابة اليدوية، التهجي، التعبير الكتابي)، حيث تمثل الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي معا أهم الأسس التي يستند عليها في تقييم المهارات الأكاديمية لدى المتعلمين، حيث يرى (Graham 1995) أنها ترافقهم في مسارهم الدراسي ابتداء من الطور الابتدائي إلى غاية الطور الجامعي وحتى المهني (127: 1995, Graham).

وتبرز أهمية التعبير الكتابي باعتباره وسيلة لإفصاح المتعلم عن أفكاره ومشاعره ومختلف مواقفه، فهو يشمل الكثير من المهارات المتداخلة التي تتضمن كل من الكتابة اليدوية والتهجي، والإبداع، علامات الترقيم، والقواعد الإملائية والنحوية، وللتعبير الكتابي قيمته الفنية والتربوية الخاصة به، فهو وسيلة لإفصاح المتعلم عن أفكاره ومشاعره ومختلف مواقفه، كما أنه يساعد المعلم في اكتشاف مواطن الضعف لعلاجها ومواطن القوة لتشجيعها (مشهور اسبيتان، 2012: 21).

لكن على الرغم من جهود القائمين على تطوير المناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم في تطوير منهج التعبير الكتابي إلا أننا نجد أن هناك تدني في درجات المتعلمين فيه، وعلى وجه الخصوص الطور الابتدائي الذي يعتبر الحجر الأساس الذي يكتسب فيه المتعلم مهارات التعبير الكتابي الصحيحة (يسرى احمد، 2012 : 129)، وهو الأمر الذي أكدته التجارب والدراسات، فقد أكدت دراسة (إسماعيل 1990) التي أجراها حول التحصيل اللغوي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية أن ضعف المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي أكبر من ضعفهم في القراءة و الإملاء و النحو؛ كما يشير (بادي 1410) إلى أن الكثير من " المتعلمين يتعبهم أن يعبروا عن أنفسهم بطلاقة في المواقف الحيوية، كما أنهم غير قادرين على نقل أفكارهم بأسلوب واضح ولغة خالية

من الخطأ" (يسرى احمد، 2012: 5). وأشارت دراسة (إيناس عبد المجيد وميساء محمد 2010) التي أجريت حول ضعف كتابة التعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلمات "البياح - المحمودية" عن وجود الضعف في التعبير الكتابي لدى الطالبات وبنسب متفاوتة بين محاور استبيان الدراسة (إيناس عبد المجيد وآخرون، 2010: 175). وهنا لا بد من بيان دراسة (نجم عبد الله ورجاء سعدون 2010) التي سعت إلى البحث عن أسباب ضعف تحصيل متعلمي المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة في المدارس التابعة للمديرية العامة لمحافظة ميسان، بحيث توصلت إلى وجود ضعف في تعابير المتعلمين، حيث كان أول سبب بنسبة (96.66%) وهو افتقار أغلب المدارس إلى المكتبات التي تحتوي على كتب تناسب المتعلمين، يليه ثاني سبب بنسبة (96%) بحيث تمثل في عدم تناسب مواضيع التعبير مستويات المتعلمين العقلية والعمرية، أما السبب الثالث جاء بنسبة (94.66%) وتمثل في عدم فاعلية طريقة تدريس التعبير (عبد الله ورجاء سعدون، 2010: 63). وفي ذات السياق فإن ما لمستته الباحثة من خلال تجربتها التدريسية ومن خلال زياراتها الميدانية وبالضبط في نشاط التعبير الكتابي، هو هذا الضعف والتدني فيه سواء أثناء تنفيذ عملها التدريسي أو من خلال الإطلاع على السجلات الإدارية لدرجات المتعلمين ودفاترهم الخاصة بنشاط التعبير الكتابي، كما استنتجت الباحثة من خلال إجراء الملاحظات والمقابلات مع المعلمين والمتعلمين أن بعضهم في بدايات تعلمهم لهذا النشاط يظهرون من خلال تعابيرهم كأنهم لا يملكون تصورات في الموضوعات المقترحة عليهم، بينما خارج الصف أو خارج المدرسة فمنهم من يظهرون قدرة فائقة فيه واستقلالية كبيرة في الأفكار تفوق بكثير ما يعبرون عنه بالفصحى، وفي نطاق الدرس، وهو الأمر الذي أكدته المعلمون من خلال إجراء المقابلات معهم.

إن ما توصلت إليه الباحثة وما بينته الدراسات والبحوث في ما يخص وجود قصور وتدني المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي يعتبر مؤشرا عن وجود صعوبات في التعبير الكتابي، وهو الأمر الذي أكدته (فتحي الزيات 2007) من انتشار صعوبات الكتابة بين المتعلمين بنسبة (10%) على الأقل، وتصل إلى (25%) بالنسبة لصعوبات التعبير الكتابي (فتحي الزيات، 2007: 271)، هنا استشعرت الباحثة بضرورة الدراسة في هذا الموضوع، لأن هذه الصعوبات أضحت ترافق المتعلمين أثناء تعلمهم بشكل عام وفي التعبير الكتابي بشكل خاص وهو ما سيترك أثرا بالغاً على تحصيلهم الأكاديمي خلال الأطوار التعليمية، وربما قد يؤثر حتى على مستقبلهم المهني.

من هنا يبرز الجانب الأول من مشكلة الدراسة المتمثلاً في البحث عن صعوبات التعبير الكتابي التي يقع فيها المتعلمون في المرحلة الابتدائية وبناء برنامج تدريبي لعلاجها، حيث شبهت الباحثة هذه المرحلة بنقطة الانطلاق التي ينطلق فيها المتعلم في اكتساب مهارات التعبير الكتابي الصحيحة، باعتبارها الحجر الأساس في التعبير الكتابي؛ وقد توالى الدراسات حول صعوبات التعبير الكتابي نذكر منها دراسة (أيمن بكري 2006) حول قياس فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي في عمليات الكتابة لدى متعلمي الصف الثاني الإعدادي، حيث أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الكتابي (تيسير جلال وآخرون، 2017: 252)؛ وفي ذات السياق نجد دراسة (عبد الرحمن بديوي 2007) حول بيان أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التعلم وعلاج بعض صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الخامس الابتدائي، حيث أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الكتابي؛ كما استهدفت دراسة (سددير saddler 2008) في البحث عن فاعلية استخدام عملية تكوين الجمل ومساعدة الأقران في تنمية مهارات كتابة

القصة لدى متعلمي صعوبات التعبير الكتابي، وجاءت النتائج مؤكدة على فاعلية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الكتابي؛ أما دراسة (يانج 2008 yange) (فتمثلت في الكشف عن أثر تعليم كتابة الجملة بالاعتماد على الكتب المصورة لمتعلمي المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، وقد أكدت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الكتابي؛ أما دراسة (منى سابق 2009) التي هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي مكون من مجموعة من الأنشطة والتدريبات العلاجية في علاج بعض صعوبات التعبير الكتابي لدى عينة من متعلمي صعوبات التعبير الكتابي وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الكتابي، وقد أوضحت دراسة (تسيير جلال وآخرون) علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى متعلمي الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم المنظم ذاتيا والتي أوضحت نتائجها فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد العينة (تسيير جلال وآخرون، 2017: 252).

لقد ظهرت من جراء الإصلاح التربوي أدوات وأساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة مختصة في جميع الأنشطة الدراسية العلمية منها والأدبية واعتمدت في إعداد هذه الأخيرة وبنائها نظريات علمية وتربوية أسهمت في تطوير العملية التربوية والتعليمية، وكمحاوله لتجريب أحد هذه الإستراتيجيات المساعدة في التعليم والتعلم تبنت الباحثة في بحثها هذا إستراتيجية الخرائط المفاهيمية قصد علاج صعوبات التعبير الكتابي لمتعلمي الصف الرابع ابتدائي وهنا يبرز الجانب الثاني للدراسة، وتعود هذه الإستراتيجية بدورها إلى العالم الأمريكي (أوزبل Ausubel) حيث تعتبر قوة لتحفيز التفكير وخطة لتنظيم وترتيب المعلومات وتمثيلها على شكل أقرب للذهن، فقد تشكل الخرائط المفاهيمية القاعدة الأساس للتعلم الأكثر تقدماً لأن المتعلم يستطيع من خلالها أن يمثل البناء الذهني الذي

امتلكه في أي موضوع على شكل مخطط شبكي يضم الأفكار والمفاهيم والرموز، وقد يساعده على فهم الهيكل البنائي للمعرفة والعلاقات.

أما من خلال اطلاع الباحثة على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في ميدان التدريس وجدت الإسهامات التي ساهمت بها هذه الأخيرة، من بينها ما جاء في دراسة (Aydin, Ali Balem) التي كانت في تركيا وبالضبط في أزمير هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية إستراتيجتي خرائط المفاهيم باليد وبالكمبيوتر في تمكن طلاب الصف السادس الابتدائي لتعلم المفاهيم على أساس البناء العقلي للطالبة، وما توصلت إليه الدراسة هو تفوق خرائط المفاهيم بواسطة اليد على خرائط المفاهيم باستخدام الكمبيوتر (خالد غانم، 2010: 7)، أما دراسة (المدني 2002) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة عرعر حيث كانت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لصالح التجريبية عند مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) مجتمعة ومنفصلة، وكذلك ظهرت فروقا لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي في المهارة الأكاديمية (البلوي، 2007: 26-27)، ونذكر كذلك دراسة محمد (مقابلة 2010) التي هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل متعلمي الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية، بحيث كانت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والطريقة (مقابلة، 2010: 560)؛ ونجد دراسة (خالد غانم 2010) التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لمتعلمي الصف الحادي عشر، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية كذلك بين درجات متعلمي مرتفعي التحصيل لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبي (خالد غانم، 2010: 7).

من هنا، استشعرت الباحثة بالمشكلة استشعاراً مباشراً خاصة إذا اقتضى الأداء التدريسي التعاطي مع إنتاج متعلمي المرحلة الابتدائية في مجال هذا النشاط، وأن هذه الدراسات السابقة الذكر قد أبدت المشكلة بصورة أوضح، مما أدى إلى الحاجة لهذا البحث قصد تجريب هذه الإستراتيجية التي يمكن أن تعالج مثل هذه الصعوبات، وخاصة فيما يتعلق بتعابير المتعلمين، وفنيات الكتابة التعبيرية ومراحلها وكيفية استنباط أفكارها، وعلامات الترقيم، وبعض قواعد النحو المتعلقة بمهارات التعبير الكتابي، وعليه فقد جاءت هذه الدراسة لتكون حلقة في سلسلة البحوث العلمية المهمة بتفعيل البرامج التدريسية كمصدر لتنمية ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي، بحيث يراعي فيه المشكلات التي يعاني منها المتعلمين في مثل هذا النشاط.

إذن على ضوء كل المعطيات المقدمة وما نلمسه من مظاهر واقعية في صعوبات التعبير الكتابي في الأطوار الابتدائية، تطرقنا للبحث في موضوع صعوبات التعبير الكتابي الذي خصص على متعلمي المرحلة الابتدائية وبالضبط الصف الرابع، باعتبارها الفترة الحرجة لدى المتعلم والمرحلة الأساسية التي يكون فيها المتعلم قد فهم الغاية من نشاط التعبير الكتابي، حيث يكون قادراً على اكتساب ملكة تعبير لغوية كافية لبناء وتوظيف أفكاره اللغوية بشكل متسق ومنظم ومنسجم؛ وقد اعتمدت الباحثة في هذا البحث على برنامج تدريبي يركز على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وبعض الإستراتيجيات التدريسية الأخرى الخاصة بنشاط التعبير الكتابي والمتمثلة في إستراتيجية المسرح التعليمي وإستراتيجية الفيديو التعليمي التي يمكن أن تعالج مثل هذه الصعوبات التي أصبحت تشكل العائق الأكبر لدى المتعلمين، كل هذا قصد الكشف عن مدى التأثير

الذي سوف يحدثه هذا البرنامج في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى هؤلاء المتعلمين.

ومن خلال هذا الطرح قامت الباحثة بوضع التساؤل الآتي:

س1/ ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة؟

س2/ ما أثر البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة؟

س3/ ماهي أهم صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة البحث في ضوء أدائهم على الاختبار التحصيلي التشخيصي؟

3. فرضيات الدراسة:

انطلاقاً من إشكالية الدراسة والتساؤلات السابقة يمكن صياغة الفرضيات التي تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحتها، وجاءت على النحو التالي:

ف1/ فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي.

ف2/ أثر البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي بدرجة متوسطة.

ف3/ هناك عدة أنواع لصعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة البحث في ضوء أدائهم على الاختبار التحصيلي التشخيصي.

4. أهداف الدراسة:

يكمّن الهدف الرئيسي للدراسة في الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة، وينبثق عن هذا الهدف الرئيس إلى الأهداف الفرعية التالية:

- معرفة الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام إستراتيجيتي المسرح التعليمي والفيديو التعليمي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة.
- التعرف على أنواع صعوبات التعبير الكتابي لدى المتعلمين.
- التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى المتعلمين.

5. أهمية موضوع الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في مايلي:

- اقتراح برنامج يعالج صعوبات التعبير الكتابي لدى المتعلمين.
- تحسيس الهيئات التعليمية بأهمية تحسين التدريس باستخدام برنامج قائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام إستراتيجيتي المسرح التعليمي والفيديو التعليمي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي.

- محاولة إلقاء الضوء على إستراتيجية خرائط المفاهيم، و التعرف على مستوياتها لدى أفراد العينة، و الكشف عن إمكانية الاستفادة من تطبيقاتها التربوية في مجال تدريس المتعلمين ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

6. حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على:

- الحد البشري :

عينة قصدية من متعلمي الصف الرابع ابتدائي ذوي صعوبات التعبير الكتابي، و هذا بعد تطبيق بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحي مصطفى الزيات(2000)، و اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، بالإضافة إلى الملاحظة و المقابلة و البيانات المتعلقة بالملفات الطبية و المدرسية .

- الحد المكاني:

اقتصرت هذه الدراسة على المقاطعة الأولى من المقاطعات التربوية لولاية سعيدة.

- الحد الزمني:

تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الأول والثاني للعام الدراسي (2018/2019).

7. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

الفاعلية: هي الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج المقترح في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس مدينة سعيدة ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا من خلال حجم التأثير لكل اختبار إحصائي مستخدم في التحقق من تأثير البرنامج.

الخرائط المفاهيمية: هي إستراتيجية تتبعها الباحثة مع متعلمي الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، والتي تستند على رسم خريطة تمثل قراءة الذهن للمعلومة،

أي توضيح الموضوع وفق الخريطة المرسومة في الذهن، وزيادة فاعلية العملية التعليمية التعليمية من أجل تسهيل عملية الاكتساب و الإحتفاظ، وكذلك علاج صعوبات التعبير الكتابي.

البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية : هو مجموعة من المثيرات المتضمنة في المواقف والإجراءات والأنشطة والخبرات المخطط لها مسبقا وفق إستراتيجيتي المسرح التعليمي والفيديو التعليمي التي تستخدمها الباحثة تبعا للمرحلة العمرية ما بين (9 إلى 10 سنوات) أي فئة الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي والتي تقدم على شكل خرائط مفاهيمية الخاصة بالموضوع المستهدف قصد إحداث التغيير المقصود في سلوك المتعلمين المتمثل في علاج صعوبات التعبير الكتابي.

صعوبات التعبير الكتابي: هي القصور أو العجز الذي يجدها متعلم الصف الرابع ابتدائي في ترجمة أفكاره إلى رموز مكتوبة لها معنى وفق النواحي الوظيفية والميكانيكية الخاصة بالتعبير الكتابي.

المسرح التعليمي: هو إعادة صياغة محتوى المنهج الدراسي و طريقة التدريس على شكل سيناريو حوارى ليقوم متعلمي صعوبات التعبير الكتابي بتمثيل الأدوار التي تم شرحها في الدرس بالإعتماد على خرائط المفاهيم قصد زيادة فاعلية المادة التعليمية التعليمية و زيادة عملية الإستيعاب و الإحتفاظ بها.

الفيديو التعليمي: هو تقديم المادة العلمية على شكل لقطات فيلمية كرتونية، ليقوم متعلمي صعوبات التعبير الكتابي بمشاهدتها على شكل قصص تعليمية تعليمية وهذا من أجل زيادة فاعلية المادة التعليمية التعليمية و زيادة عملية الإستيعاب و الإحتفاظ بها.

الفترة الحرجة: هي المرحلة التي ينتقل فيها متعلم الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي من التعبير البسيط إلى التعبير المركب .

8. الدراسات السابقة:

8. 1. الدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية:

1.1.8. دراسة المدني (2002) بعنوان: أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة عرعر، و تهدف الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة عرعر، حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي، و اشتملت عينة الدراسة على (68) متعلما من متعلمي الصف السادس الابتدائي يمثلون فصلين في مدرسة ساعدية النموذجية بمدينة عرعر في المملكة العربية السعودية وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين درست وحدة (المخاليط والعناصر والمركبات) بالخرائط المفاهيمية وأخرى ضابطة بالطريقة التقليدية، وتوصلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لصالح التجريبية عند مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) مجتمعة ومنفصلة، وكذلك ظهرت فروقا لصالح التجريبية في التحصيل البعدي في المهارة الأكاديمية (مراد البلوي، 2007: 26-27).

2.1.8. دراسة بشرة المطري (2009) بعنوان: أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء، و تهدف الدراسة إلى تقصي أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل المتعلمين واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء، حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي، مقياس اتجاه نحو مبحث الجغرافيا، و اشتملت عينة الدراسة على ثلاث شعب صفية من

الصف من الصف السادس للإناث في مدارس تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وتم توزيعها على ثلاث مجموعات بالطريقة العشوائية البسيطة: المجموعة التجريبية الأولى، وتم تدريسها بالخرائط المفاهيمية القبلية، وبلغ عدد المتعلمات فيها (25) متعلمة، والمجموعة الثانية تم تدريسها بالخرائط المفاهيمية البعدية وبلغ عدد المتعلمات فيها (22) متعلمة، والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بدون خرائط مفاهيمية وبلغ عدد المتعلمات فيها (21) متعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام خرائط المفاهيم قبلية وبعديا كان له أثر إيجابي في زيادة تحصيل المتعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مبحث الجغرافية، وأن التدريس بالخرائط المفاهيمية القبيلية كان له أثر إيجابي أكثر من التدريس بالخرائط المفاهيمية البعدية (بشرة المطري، 2009: 7).

3.1.8. دراسة خالد غانم (2010) بعنوان: أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر، و تهدف الدراسة إلى تقصي أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لمتعلمي الصف الحادي عشر، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

- البرنامج المحوسب في الخرائط المفاهيمية، اختبار تحصيلي مكون من (39) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتم التأكد من صدقه وثباته.

و اشتملت عينة الدراسة على (62) متعلما من متعلمي الصف الحادي عشر في مدينة بيت لاهيا حيث تكونت المجموعة التجريبية من (29) متعلما، والمجموعة الضابطة من (33) متعلما، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج المحوسب ودوره في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية (خالد غانم، 2010: 7).

4.1.8. دراسة محمد مقابلة (2010) بعنوان: أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن، و تهدف الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل متعلمي الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مادة تعليمية منظمة باستخدام الخرائط المفاهيمية، اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (30) فقرة، تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA).
و اشتملت عينة الدراسة على 123 متعلما ومتعلمة موزعين على مجموعتين، الأولى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتكونت من شعبتين، والأخرى تجريبية مكونة من شعبتين درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للنوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والطريقة (نصر محمد خليفة مقابلة، 2010: 560).

5.1.8. دراسة محمد الطراونة (2014) بعنوان: فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل متعلمي جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها، و تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل متعلمي جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار

تحصيلي، مقياس الاتجاه نحو مادة التربية البيئية، و اشتملت عينة الدراسة على عينة تجريبية عددها (35) متعلما ومتعلمة درسوا باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة عدد أفرادها (34) درسوا باستخدام طريقة المحاضرة، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا ($\alpha = 0.05$) في تحصيل متعلمي مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات متعلمي مجموعتي الدراسة نحو مادة التربية البيئية ولصالح طلبة المجموعة التجريبية (محمد الطراونة، 2014: 1).

تعقيب على الدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية:

تشابهت معظم الدراسات في مجموعة من النقاط من بينها الأهداف المراد تحقيقها و هذا من خلال تناولها لأساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم، كما تناولت جميع هذه الدراسات المتعلمين العاديين إلا دراسة واحدة تناولت صعوبات التعلم في مادة الفيزياء، ضف إلى ذلك استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تشابهت الدراسات في البيئة التي طبقت فيها .

كما اختلفت هذه الدراسات من حيث عدد العينة، و الصفوف الدراسية حيث تناولت كل منها أحد الأطوار الدراسية (ابتدائي - أساسي - ثانوي) وقد استهدفت بعض الدراسات بالإضافة إلى التعرف على أثر خرائط المفاهيم والأساليب التدريسية متغيرات أخرى غير التحصيل الدراسي مثل متغير الاتجاه.

2.8. الدراسات التي تناولت أساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم:

1.2.8. دراسة الشملتي (2004): بعنوان: أثر دورة التعلم (البنائية) والخرائط المفاهيمية في اكتساب متعلمي المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية في المدارس الحكومية لمديرية تربية عمان الثالثة، و هدفت الدراسة الدراسة في التعرف على أثر دورة التعلم (البنائية) والخرائط المفاهيمية في اكتساب متعلمي الصف التاسع الأساسي للمفاهيم

الفقهية في المدارس الحكومية لمديرية تربية عمان الثالثة، حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على شبه التجريبي و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار تحصيلي، تصميم للمادة التعليمية لوحدات الفقه لكل من الصف الثامن والتاسع والعاشر وفق طريقتي دورة التعلم (أحد النماذج البنائية) والخرائط المفاهيمية (من إعداد الباحث)، و اشتملت عينة الدراسة على (454) متعلما ومتعلمة موزعين على (18) شعبة منها (9) شعب للذكور و(9) شعب للإناث ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس ولصالح المجموعة التجريبية (بشرى خميس، 2009: 38).

2.2.8. دراسة الحباشنة (2006) بعنوان: أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات متعلمات المرحلة الأساسية في الأردن، و هدفت الدراسة في التعرف على أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات متعلمات المرحلة الأساسية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية، حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج شبه التجريبي و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية: تصميم خطة تدريسية قائمة على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، نفذتها إحدى المجموعتين التجريبيتين بالتعلم الفردي، ونفذتها الأخرى بالتعلم التعاوني بعد أن تم التحقق من صدقها، و اشتملت عينة الدراسة تكونت عينة الدراسة من (77) متعلمة من الصف العاشر الأساسي في مدرسة المزار الثانوية للبنات، في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي في الفصل الثاني من العام الدراسي (2004-2005) وتم توزيع العينة عشوائيا على ثلاث مجموعات، وهي: مجموعة تجريبية تدرس بالتعلم الفردي القائم على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وعدد أفرادها (25) متعلمة،

ومجموعة تجريبية تدرس بالتعلم التعاوني على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وعدد أفرادها (26) متعلمة، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وعدد أفرادها (29) متعلمة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المتعلمات في المجموعات الثلاثة في التعبير الكتابي ولصالح المجموعتين التجريبيتين كل على حدى (أحمد الزبون وآخرون، 2017: 361).

3.2.8. دراسة القوابع (2007) بعنوان: أثر إستراتيجتي المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق الثقافة الإسلامية لدى متعلمي الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن واتجاهات الطلبة نحوها، و هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجتي المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق الثقافة الإسلامية لدى متعلمي الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن واتجاهات الطلبة نحوها، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية: تصميم خطط دراسية قائمة على أساس إستراتيجية المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية، اختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة، و اشتملت عينة الدراسة من (81) طالبا وطالبة من الكلية الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة الطفيلة التقنية، في الفصل الأول للعام الدراسي (2006/2007)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل المباشر والتحصيل المؤجل لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في مساق الثقافة الإسلامية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الكليات الجامعية المتوسطة نحو مساق الثقافة الإسلامية تعزى إلى إستراتيجية التدريس، ولصالح إستراتيجتي المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية (أحمد الزبون وآخرون، 2017: 361).

4.2.8. دراسة مراد البلوي (2007): بعنوان: أثر استخدام إستراتيجتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تحصيل متعلمي الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم بمنطقة تبوك، و هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر إستراتيجتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية

في تحصيل متعلمي الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم بمنطقة تبوك التعليمية، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج شبه التجريبي و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مادة تعليمية معدة وفق إستراتيجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية تم التأكد من صدقها واختبار تحصيلي تكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتم التأكد من صدقه وثباته (48) متعلما تم اختيارهم من مدرسة عبد الرحمان بن عوف الابتدائية، وقد وقع الاختيار عشوائيا على شعبتين من بين الشعب الثلاث للصف السادس الابتدائي الموجودة في المدرسة، حيث درست المجموعة الأولى (24) متعلما بطريقة التعلم التعاوني و درست المجموعة الثانية (24) متعلما بطريقة الخرائط المفاهيمية، و أظهرت النتائج فعالية كل من إستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية الخرائط المفاهيمية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب للمقارنة بين متوسط المجموعتين على الاختبار البعدي فكانت الفروق الإحصائية لصالح المجموعة التي درست بالخرائط المفاهيمية (مراد البلوي، 2007:1).

تعقيب على الدراسات التي تناولت أساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم:
تشابهت معظم الدراسات في مجموعة من النقاط من بينها الأهداف المراد تحقيقها و هذا من خلال تناولها لأساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم ، كما تناولت جميع هذه الدراسات المتعلمين العاديين، ضف إلى ذلك استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تشابهت الدراسات في البيئة التي طبقت فيها .

كما اختلفت هذه الدراسات من حيث عدد العينة، و الصفوف الدراسية حيث تناولت كل منها أحد الأطوار الدراسية (ابتدائي - أساسي - ثانوي) وقد استهدفت بعض الدراسات بالإضافة إلى التعرف على أثر خرائط المفاهيم والأساليب التدريسية متغيرات أخرى غير التحصيل الدراسي مثل متغير الاتجاه.

3.8. الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية والتعليمية:

1.3.8. دراسة سلام (1991) بعنوان : أثر كل من البرنامج التعليمي والطريقة التقليدية في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في التعبير واتجاهاتهم نحوه، و هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من البرنامج التعليمي والطريقة التقليدية في تحصيل متعلمي الصف الثاني الثانوي العلمي في التعبير واتجاهاتهم نحوه، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي والوصفي و لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مستوى تحصيل المتعلمين للمهارات الكتابية فيما أعد اختبار تحصيلي لقياس مستوى تحصيل الطلاب للمهارات الكتابية و اختبارة لمعرفة اتجاهات المتعلمين نحو مادة التعبير، و اشتملت عينة الدراسة من (160) متعلما من متعلمي الصف الثاني الثانوي العلمي بمدارس محافظة الزرقاء بالأردن اختيرت بطريقة عشوائية حيث قسمت العينة مناصفة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، بينما درست المجموعة التجريبية باستخدام برنامج معد، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في ارتفاع مستوى تحصيل التعبير، وفي زيادة إيجابية اتجاهات المتعلمين نحوه لصالح المجموعة التجريبية (يوسف المصري، 2006: 78-79).

2.3.8. دراسة حسونة (2005) بعنوان : أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات لدى الطلبة الصم في المرحلة الأساسية الوسطى بالأردن، هدفت الدراسة التجريبية لبيان أثر البرنامج التدريبي المقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين الصم في المرحلة الأساسية الوسطى بالأردن استخدمت الباحثة في دراستها المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار التعبير الكتابي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، البرنامج التدريبي المقترح، كما اعتمد الباحث في دراسته على المنهج شبه

التجريبي و قد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المقترح (يوسف المصري، 2006: 908).

3.3.8. دراسة صباح حمدان حسن الغنيزات (2006) بعنوان : فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن، و هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثر البرنامج في تحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم، كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة، و اشتملت عينة الدراسة من (60) متعلما ذكورا وإناثا من المتعلمين الملحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم، من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، حيث تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام أساليب واستراتيجيات البرنامج التعليمي المقترح، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، بحيث تألفت كل مجموعة من (30) متعلما ذكورا وإناثا، و أظهرت نتائج تطبيق مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة تفوق عينة الدراسة في كل من الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المكاني البصري، الذكاء الاجتماعي / التفاعلي، والذكاء المنطقي / الرياضي، لتحليل بيانات الدراسة المتعلقة بأثر البرنامج التعليمي والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي في مهارات القراءة الكتابة تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) (صباح الغنيزات، 2006:7).

4.3.8. دراسة الجهني (2007) بعنوان : فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم بمعهد التربية الخاصة بدمشق واتجاهاتهم نحوها، و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير

الكتابي لدى المتعلمين الصم بمعهد التربية الخاصة بدمشق واتجاهاتهم نحوها، كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار التعبير الكتابي، البرنامج التدريبي، مقياس الاتجاهات، اشتملت عينة الدراسة على (30) متعلما ومتعلمة من المتعلمين الصم بمعهد التربية الخاصة بدمشق، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين الصم بمعهد التربية الخاصة بدمشق واتجاهاتهم نحوها (فيصل الحايك وآخرون، 2013: 907).

5.3.8. دراسة حسام سليمان الشحادة (2011) بعنوان : فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم بدمشق، و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث استخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي ، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن)، اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات بنموذجيه (أ) (ب) المتكافئين (من إعداد الباحث)، البرنامج التدريبي لتنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى متعلمي صعوبات التعلم من الصف الثالث الأساسي ، و تكونت عينة الدراسة من (24) متعلما من الذكور من عمر بين (8-11) سنة التي تقابل الصف الثالث من التعليم الأساسي، موزعين بالتساوي (12 تلميذا للعينة التجريبية و 12 تلميذا للعينة الضابطة)، من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياس

البعدي المباشر على اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات للدرجة الكلية، وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية (حسام سليمان، 2012: 168).

تعقيب على الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية والتعليمية:

تشابهت معظم الدراسات في مجموعة من النقاط من بينها الأهداف المراد تحقيقها و هذا من حيث تناولها البرامج التدريبية والتعليمية، كما تناولت جميع هذه الدراسات المتعلمين العاديين إلا دراستين حيث كانت أحدها على فئة من متعلمي صعوبات تعلم الرياضيات واحدة تناولت صعوبات التعلم في مادة الفيزياء، أما الدراسة الثانية فكانت على المتعلمين الصم. كما اختلفت هذه الدراسات من حيث عدد العينة و البيئة التي طبقت فيها، ضف إلى الصفوف الدراسية حيث تناولت كل منها أحد الأطوار الدراسية (ابتدائي - أساسي - ثانوي).

4.8. الدراسات التي تناولت التعبير الكتابي ومهاراته وطرق تصحيحه:

1.4.8. دراسة ابراهيم (1995) بعنوان : أثر طريقة التصحيح في الأداء التعبيرية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التصحيح في الأداء التعبيرية لمتعلمي الصف الثالث الإعدادي، حيث استخدم الباحث في دراسته المنهج الشبه التجريبي، و تكونت من ثمانية فصول نصفها من المتعلمين، والنصف الآخر من المتعلمات ضمن (264) متعلما ومتعلمة حيث اختيرت بطريقة عشوائية.

و أبرزت نتائج الدراسة أن أفضل طريقة تصحيح ساهمت بشكل فعال في تحسين الأداء التعبيري للمتعلمين هي الطريقة التي يقوم فيها المعلم بتصويب أخطاء المتعلمين فرديا، ثم تأتي بعدها طريقة كتابة الصواب فوق الخطأ، ثم طريقة تصحيح المتعلمين بعضهم لبعض، ثم تأتي طريقة استخدام الرموز في المرتبة الأخيرة (يوسف المصري، 2006: 81).

2.4.8. دراسة حازم محمود قاسم (2000) بعنوان : فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، و استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة، و استخدم الباحث الأدوات التالية: تحديد مهارات التعبير الكتابي الوظيفي ومجالاته المناسبة لمتعلمي الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، إعداد برنامج لتنمية بعض المهارات لدى هؤلاء المتعلمين من خلال مداخل (التعلم التعاوني، حل المشكلات، التعلم للإتقان)، تطبيق البرنامج على ثلاث مجموعات من متعلمي الصف محل الدراسة، تحليل بيانات التجريب إحصائياً، أظهرت نتائج الدراسة فعالية المداخل الثلاثة المشار إليها في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى مجموعات الدراسة، وتفوق مدخلي التعلم للإتقان وحل المشكلات على مدخل التعلم التعاوني في هذا الشأن (عبد الكريم بن روضان، 1427: 47).

3.4.8. دراسة نجود الخوالدة (2001) بعنوان : فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن (مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس التعبير الكتابي)، هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن (مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس التعبير الكتابي)، و استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي، و تكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي وطلابه موزعين على أربع شعب دراسية تم اختيار اثنين منها مثلتا المجموعة التجريبية واثنين مثلتا المجموعة الضابطة بقيت باستخدام الطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة

الأدوات التالية: تصميم برنامج تعليمي لتدريس التعبير الكتابي استند في بنائه إلى نموذج مراحل عمليات الكتابة، وارتكز على مرتكزات أساسية منها تدرج المتعلمين في عملية الكتابة واستخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقويم الذاتي، إجراء اختبار قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة وبعد الانتهاء من البرنامج طبق الاختبار البعدي على المجموعتين لقياس أثر استخدام البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن طريقة تدريس التعبير الكتابي باستخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة لدى متعلمي الصف العاشر الأساسي كانت ذات أثر مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية، كما بينت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل متعلمي الصف العاشر الأساسي في اختبار التعبير الكتابي تعزى لمتغير الجنس (عبد الكريم سليم الحداد، 2005: 14).

4.4.8. دراسة احمد (2010) بعنوان : اثر إستراتيجية المراحل الخمس في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري عند متعلمات الصف الخامس الأدبي، و هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر إستراتيجية المراحل الخمس في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري عند متعلمات الصف الخامس الأدبي، واشتملت عينة البحث (63) طالبة، بواقع (32) طالبة في المجموعة التجريبية و(31) متعلما في المجموعة الضابطة، و استخدم الباحث على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، كما استخدم الباحث الأدوات التالية: اختبارين قبليين في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري، اختبار القدرة اللغوية، و توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري بين طالبات مجموعتي البحث ولصالح متعلمات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير باستعمال إستراتيجية والمراحل الخمس (هيفاء حميد، 2011: 437).

5.4.8. دراسة علي وسامي الحلاق وعبد الرحمان عبد الهاشمي (2011) بعنوان: أثر كل من إستراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي

لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الأول الثانوي في محافظة إربد، واشتملت عينة الدراسة من (150) متعلما ومتعلمة يمثلون (5.25%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم قصديا بواقع (80) متعلما و(70) متعلمة، من متعلمي الصف الأول الثانوي الأدبي موزعين على أربع شعب دراسية، من مدرستي خالد بن الوليد الثانوية الشاملة للبنين، وعين جالوت الثانوية الشاملة للبنات ، و للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت قائمة معايير الأداء التعبيري التي أعدها الباحثان لتناسب متعلمي الصف الأول الثانوي، واعتمدا عليها عند تصحيح الموضوعات التعبيرية التي كتبها المتعلمين، ودليل تدريس التعبير الكتابي الذي أعده الباحثان لتدريس التعبير الكتابي الموجه والمقيد لطلبة الصف الأول الثانوي ، و أظهرت الدراسة أن إستراتيجية التعبير الموجه أكثر فاعلية في تنمية مهارات الأداء التعبيري الكتابي من إستراتيجية التعبير المقيد. وأنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس في أداء المتعلمين في التعبير الكتابي ولا يوجد تفاعل بين استراتيجيات التدريس وجنس المتعلم على مستوى الأداء التعبيري الكتابي (علي الحلاق وآخرون، 2011: 88-99).

تعقيب على الدراسات التي تناولت التعبير الكتابي ومهاراته وطرق تصحيحه:

تشابهت معظم الدراسات في أهدافها من حيث تناولها لموضوع واحد وهو تصحيح التعبير الكتابي لكنها اختلفت في طبيعة تناوله، كما تناولت جميع الدراسات المتعلمين العاديين إلا أنها اختلفت من حيث الصفوف ، كما اختلفت الدراسات من حيث عدد العينة و البيئة التي طبقت فيها .

5.8. الدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي:

1.5.8. دراسة فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبدالله الزريقات (2013) بعنوان : فاعلية

برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن، و هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى المتعلمين المعاقين سمعياً في الأردن، حيث استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي، واشتملت الدراسة من (52) متعلماً ومتعلمة من متعلمي الصف السادس الأساسي، الذين تم اختيارهم من مدرسة الأمل الملكة علياء ومدرسة الرجاء، تم توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تم تدريبها على برنامج التعبير الكتابي ومكونة من (24) متعلماً ومتعلمة، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي وتكونت من (28) متعلماً ومتعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان اختبار التعبير الكتابي القبلي وبعدها تم تطبيق البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي على المجموعة التجريبية وفي الأخير تم تطبيق اختبار التعبير الكتابي البعدي الذي توافرت له دلالات الصدق والثبات، و أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المعاقين سمعياً يواجهون العديد من الصعوبات وان مهارتهم ضعيفة في كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى المتعلمين المعاقين سمعياً في الأردن على مهارات التعبير الكتابي (الشكل، المضمون) (فيصل الحايك وآخرون، 2013: 904).

2.5.8. دراسة تسيير جلال عابد محمد و علي سعد جاب الله و سيد فهمي مكاوي:

بعنوان : علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى متعلمي الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم المنظم ذاتياً "ورقة بحثية"، و هدفت هذه الدراسة إلى علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى متعلمي الصف الأول الإعدادي من خلال تطبيق برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي في تطبيق برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً، و اشتملت عينة الدراسة من (40) متعلماً ومتعلمة من الصف الأول الإعدادي بمدرسة مرصفا الإعدادية المشتركة بقرية مرصفا التابعة لإدارة بنها

التعليمية، و للإجابة على أسئلة الاختبار تم تطبيق برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى متعلمي الصف الأول الإعدادي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التطبيقين القبلي و البعدي في علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال تطبيق برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا. (تسيير جلال و آخرون، 2017: 251).

3.5.8. دراسة عويل محمد الهادي و عواريب الأخضر (2018) بعنوان : المعالجة

البيداغوجية لصعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي (دراسة ميدانية)، و هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر برنامج علاجي قائم على التطبيقات الإدماجية للحد من الصعوبات التي يجدها المتعلمين نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في إنتاج نص مكتوب في مدارس دائرة جامعة بولاية الوادي، واستخدم المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج العلاجي للتعبير الكتابي، واشتملت عينة الدراسة من (36) متعلما ومتعلمة من متعلمي الصف الخامس الابتدائي من مدارس دائرة جامعة بولاية الوادي قسمت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، و للإجابة على أسئلة الاختبار تم تطبيق برنامج مقترح للمعالجة بمعدل (14) حصة في نهاية كل أسبوع حجمها ساعتان، وأظهرت نتائج الدراسة عدم توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي، وجود فرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي المقدّر بـ: (33.2) لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أن تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية بحصصه الأربعة عشرة قد ساهم فعلا في خفض من صعوبات التعلم المشخصة لدى أفراد المجموعة التجريبية (عويل محمد و آخرون، 2018: 871).

تعقيب على الدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي:

تشابهت معظم الدراسات في أهدافها من حيث تناولها لموضوع واحد وهو علاج صعوبات التعبير الكتابي من خلال بناء برنامج علاجي ساهم في معالجة صعوبات التعبير الكتابي، كما تناولت بعض الدراسات المتعلمين العاديين و البعض ذوي صعوبات التعبير الكتابي، إلا أنها اختلفت من حيث الصفوف، كما اختلفت الدراسات من حيث عدد العينة و البيئة التي طبقت فيها .

التعليق عام على الدراسات السابقة:

مناقشة الدراسة السابقة:

- العلاقة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (المدني) في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية، وتختلف عنها في اعتمادها على المنهج التجريبي، في متغير النشاط الدراسي وطبيعة العينة وحتى مستوياتها الدراسي، حيث اقتصرت دراسة (المدني) على نشاط العلوم الطبيعية وعينة من المتعلمين العاديين وتناولت الصف السادس الابتدائي بينما ركزت هذه الدراسة على نشاط التعبير الكتابي وعينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (بشرة المطري) في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية وكذلك في إتباعها المنهج شبه التجريبي، وتختلف عنها في متغير النشاط الدراسي وطبيعة العينة وحتى مستوياتها الدراسي، حيث اقتصرت دراسة (بشرة المطري) على نشاط الجغرافيا وعينة من المتعلمين العاديين وتناولت الصف السادس الأساسي بينما ركزت هذه الدراسة على نشاط التعبير الكتابي وعينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (خالد غانم) في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية، وطبيعة العينة باعتمادها على متعلمين من ذوي صعوبات التعلم، إلا أنها اختلفت في معناها في

اعتمادها على المنهج التجريبي، ونوع الصعوبة والصف الدراسي، حيث اعتمدت دراسة (خالد غانم) على صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر، في حين تناولت دراستنا الحالية صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (محمد مقابلة) في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية، وتختلف عنها في اعتمادها على المنهج التجريبي، في متغير النشاط الدراسي وطبيعة العينة وحتى مستواها الدراسي، حيث اقتصرت دراسة (محمد مقابلة) على نشاط قواعد اللغة العربية وعينة من المتعلمين العاديين من الصف الثامن الأساسي بينما ركزت هذه الدراسة على نشاط التعبير الكتابي وعينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (محمد الطراونة) في دراسة فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية، وتختلف عنها في اعتمادها على المنهج التجريبي، وفي متغير المادة الدراسية وطبيعة العينة وحتى مستواها الدراسي، حيث اقتصرت دراسة (محمد الطراونة) على مادة التربية البيئية وعينة من طلاب جامعة الزيتونة الأردنية بينما ركزت هذه الدراسة على نشاط التعبير الكتابي وعينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (الشملي) في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية بينما تختلف عنها في متغير دورة التعلم (البنائية)، وتختلف عنها في اعتمادها على المنهج التجريبي، وفي متغير النشاط الدراسي وطبيعة العينة وحتى مستواها الدراسي، فقد اقتصرت دراسة (الشملي) على المفاهيم الفقهية وعينة من متعلمي الصف التاسع الأساسي بينما ركزت هذه الدراسة على نشاط التعبير الكتابي وعينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (الحباشنة) في دراسة فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية واعتمادها كذلك على نشاط التعبير الكتابي، وتختلف عنها في متغير الاتجاه وطبيعة

العينة وحتى مستواها الدراسي، حيث اقتصرت دراسة (الحباشنة) على عينة من المتعلمات العاديين من المرحلة الأساسية بينما ركزت دراستنا على عينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي. كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة الحباشنة في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية، وفي متغير النشاط الدراسي، واعتمادها على المنهج شبه التجريبي، بينما تختلف عنها في متغيري التعلم الفردي والتعلم التعاوني، وتختلف عنها في طبيعة العينة وحتى مستواها الدراسي، فقد اقتصرت دراسة (الحباشنة) على المفاهيم الفقهية وعينة من متعلمي الصف التاسع الأساسي بينما ركزت هذه الدراسة على نشاط التعبير الكتابي وعينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (القوابعة) في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية واعتمادها على المنهج شبه التجريبي، بينما تختلف عنها في متغير إستراتيجية المنظم المتقدم، وتختلف عنها في متغير النشاط الدراسي وطبيعة العينة والاتجاه وحتى مستواها الدراسي، فقد اقتصرت دراسة (القوابعة) على مساق الثقافة الإسلامية وعينة من متعلمي الكليات الجامعية المتوسطة بينما ركزت هذه الدراسة على نشاط التعبير الكتابي وعينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (البلوي) في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية واعتمادها على المنهج شبه التجريبي، بينما تختلف عنها في متغير إستراتيجية التعلم التعاوني، وتختلف عنها في متغير النشاط الدراسي وطبيعة العينة وعددها وحتى مستواها الدراسي، فقد اقتصرت دراسة (البلوي) على مادة العلوم وعينة من متعلمي الصف السادس الابتدائي بينما ركزت هذه الدراسة على نشاط التعبير الكتابي وعينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (خالد غانم) في دراسة متغير الخرائط المفاهيمية، والنشاط الدراسي المتمثل في التعبير الكتابي إلا أنها اختلفت عنها في المتغيرات التالية: اعتمادها

على المنهج التجريبي، طبيعة العينة باعتمادها على متعلمين من ذوي صعوبات التعلم، إلا أنها اختلفت في نوع الصعوبة والصف الدراسي فقط حيث اعتمدت دراسة (خالد غانم) على صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر، في حين تناولت دراستنا الحالية صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (سلام) في دراسة متغير برنامج تدريبي، والنشاط الدراسي المتمثل في التعبير الكتابي إلا أنها اختلفت معها في اعتبار أن دراستنا الحالية ركزت على علاج صعوبات التعبير الكتابي واختلفت معها كذلك في الصف الدراسي واعتمادها على المنهج التجريبي، كما اعتمدت دراسة (سلام) على طلاب الصف الحادي عشر، في حين تناولت دراستنا الحالية صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة بدورها هي كذلك مع دراسة (حسنونة) في دراسة متغير برنامج تدريبي، والنشاط الدراسي المتمثل في التعبير الكتابي إلا أنها اختلفت عنها في المتغيرات التالية: اعتمادها على المنهج التجريبي، مفهوم الذات، تحصيل المتعلمين وطبيعة العينة باعتمادها على متعلمين عاديين، كما اختلفت عنها كذلك باعتبار أن دراستنا الحالية ركزت على علاج صعوبات التعبير الكتابي واختلفت معها كذلك في الصف الدراسي، كما اعتمدت دراسة (حسنونة) على الطلبة الصم في المرحلة الأساسية، في حين تناولت دراستنا الحالية صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة بدورها هي كذلك مع دراسة (صباح حمدان حسن العنيزات) في دراسة متغير برنامج تدريبي وكذلك طبيعة العينة من خلال تناولها متعلمي ذوي صعوبات التعلم، إلا أنها اختلفت عنها في المتغيرات التالية: اعتمادها على المنهج التجريبي، نظرية الذكاءات المتعددة، النشاط الدراسي الذي تمثل في صعوبة القراءة والكتابة، في حين ركزت دراستنا الحالية في علاج صعوبات التعبير الكتابي أما (صباح حمدان حسن العنيزات) فتناولت واختلفت معها كذلك في الصف الدراسي، كما اعتمدت دراسة (صباح حمدان حسن العنيزات) تناولت صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

- تتفق هذه الدراسة بدورها هي كذلك مع دراسة (الجهني) في دراسة متغير برنامج تدريبي وكذلك النشاط الدراسي الذي تمثل في التعبير الكتابي، إلا أنها اختلفت عنها في المتغيرات التالية: الاتجاه في حين لم تعتمد على الخرائط المفاهيمية، كما اختلفت عنها في اعتمادها على المنهج التجريبي، وفي طبيعة العينة بحيث تناولت الطلبة الصم في حين تناولت دراستنا الحالية ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

- تتفق هذه الدراسة بدورها هي كذلك مع دراسة (حسام سليمان الشحادة) في دراسة متغير برنامج تدريبي والاستراتيجيات التدريسية وكذلك طبيعة العينة بتناولها متعلمين من ذوي صعوبات التعلم، واعتمادها كذلك على المنهج شبه التجريبي، إلا أنها اختلفت عنها وارتكازها على المتغيرات التالية: المهارات المعرفية، النشاط الدراسي الذي تمثل في الرياضيات، أما دراستنا الحالية فقد ركزت على علاج صعوبات التعبير الكتابي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم) في دراسة متغير النشاط الدراسي الذي تمثل في التعبير الكتابي بينما تختلف عنها في طبيعة تناول هذا النشاط في حين اعتمدت دراسة إبراهيم طريقة أثر طريقة التصحيح في هذا النشاط أما دراستنا الحالية فقد تناولت معالجة صعوبة هذا النشاط، وقد اختلفت الدراستين في طبيعة العينة باعتماد دراسة (إبراهيم) على عينة من المتعلمين العاديين من الصف الثالث الإعدادي، بينما ركزت هذه الدراسة على عينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (حازم محمود قاسم) في دراسة متغير النشاط الدراسي الذي تمثل في التعبير الكتابي بينما تختلف عنها في طبيعة تناول هذا النشاط في حين اعتمدت دراسة حازم محمود قاسم استخدام مداخل حديثة في تنمية هذا النشاط أما دراستنا الحالية فقد تناولت معالجة صعوبة هذا النشاط، وقد اختلفت الدراستين في اعتمادها على المنهج التجريبي، وفي طبيعة العينة باعتماد دراسة (حازم محمود قاسم) على عينة من المتعلمين العاديين من الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، بينما ركزت هذه الدراسة على عينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (نجد الخوالدة) في دراسة متغير النشاط الدراسي الذي تمثل في التعبير الكتابي بينما تختلف عنها في طبيعة تناول هذا النشاط في حين اعتمدت دراسة (نجد الخوالدة) استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة النشاط أما دراستنا الحالية فقد تناولت معالجة صعوبة هذا النشاط، وقد اختلفت الدراستين اعتمادها على المنهج التجريبي والوصفي، وفي طبيعة العينة باعتماد دراسة (نجد الخوالدة) على عينة من المتعلمين العاديين من طلبة الصف العاشر الأساسي، بينما ركزت هذه الدراسة على عينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (احمد) في دراسة متغير النشاط الدراسي الذي تمثل في التعبير الكتابي بينما تختلف عنها في طبيعة تناول هذا النشاط في حين اعتمدت دراسة (احمد) على استخدام إستراتيجية المراحل الخمس في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري أما دراستنا الحالية فقد تناولت معالجة صعوبة هذا النشاط ، وقد اختلفت الدراستين في اعتمادها على المنهج التجريبي، وفي طبيعة العينة باعتماد دراسة (احمد) على عينة من المتعلمين العاديين من متعلمات الصف الخامس الأدبي، بينما ركزت هذه الدراسة على عينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (علي وآخرون) في دراسة متغير النشاط الدراسي الذي تمثل في التعبير الكتابي بينما تختلف عنها في طبيعة تناول هذا النشاط في حين اعتمدت دراسة (علي وآخرون) إستراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي أما دراستنا الحالية فقد تناولت معالجة صعوبة هذا النشاط، وقد اختلفت الدراستين في طبيعة العينة باعتماد دراسة علي وآخرون على عينة من المتعلمين العاديين من طلبة المرحلة الثانوية، بينما ركزت هذه الدراسة على عينة من متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي من الصف الرابع الابتدائي.

- تتشابه هذه الدراسة مع دراسة (فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبدالله الزريقات) في دراسة فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي، وطبيعة العينة

باعتقادها على متعلمين من ذوي صعوبات التعبير الكتابي ، إلا أن دراسة (فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبدالله الزريقات) خصصت على الطلبة المعاقين سمعيا و ليس صعوبات التعبير الكتابي فقط.

كما تتفق الدراستين مع بعضهما في اعتمادهما على المنهج شبه التجريبي، كما أن دراستنا الحالية أضافت المتغيرات التالية لتحقيق نتائجها والتي تمثلت في: إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وبعض الاستراتيجيات التدريسية في التعبير الكتابي .

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (تيسير جلال عابد و آخرون) في دراسة فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي، وطبيعة العينة باعتمادها على متعلمين من ذوي صعوبات التعبير الكتابي ، كما اختلفت الدراستين مع بعضهما في اعتمادهما على المنهج التجريبي، كما أن دراستنا الحالية أضافت المتغيرات التالية لتحقيق نتائجها والتي تمثلت في: إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وبعض الاستراتيجيات التدريسية في التعبير الكتابي في حين أضافت دراسة (تيسير جلال عابد و آخرون) متغير المنظم المتقدم.

- تتفق هذه الدراسة مع دراسة (عويل محمد الهادي وآخرون) في دراسة فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي، وطبيعة العينة باعتمادها على متعلمين من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، كما اختلفت الدراستين مع بعضهما في اعتمادهما على المنهج التجريبي، كما أن دراستنا الحالية أضافت المتغيرات التالية لتحقيق نتائجها والتي تمثلت في: إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وبعض الاستراتيجيات التدريسية في التعبير الكتابي.

- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتبين لنا ما يلي:

-إن غالبية الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها ركزت بشكل أساسي على متغيرات دراستنا الحالية والتي تمثلت في البرامج التدريبية والخرائط المفاهيمية، التعبير الكتابي وصعوبات التعبير الكتابي، كما ركزت كذلك على كل من الخرائط المفاهيمية وعلاقتها

بعدد من المتغيرات كالتحصيل الدراسي والجنس والمستوى التعليمي بينما لم تدرس علاقة الخرائط المفاهيمية وصعوبات التعبير الكتابي.

- إن عددا من هذه الدراسات السابقة أجريت على عينات من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة (خالد غانم 2010)، دراسة (صباح حمدان حسن العنيزات 2006)، دراسة (حسام سليمان الشحاذة 2011)، دراسة (فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبدالله الزريقات 2013)، دراسة (تيسير جلال عابد و آخرون 2017)، دراسة (عويل محمد الهادي وآخرون 2018) .

- إن اغلب الدراسات السابقة مختلفة من حيث النتائج عن بعضها بعضا وعن نتائج دراستنا وهذا قد يعود إلى ما يلي:

- اختلاف طبيعة العينات.

- اختلاف الأدوات المستخدمة.

- اختلاف البيئة التي أجريت فيها تلك الدراسات، وما ينتج عن ذلك من اختلاف في الثقافات والمناهج وطرائق التدريس.

- اختلاف الفترات الزمنية التي أجريت فيها تلك الدراسات مما أدى إلى وجود فروق ملحوظ في نتائجها وذلك بسبب التقدم العلمي المتسارع والاستفادة من الدراسات النفسية في تطوير المناهج الدراسية في العديد من الدول.

- لقد استفادت الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة في تحديد مشكلة البحث، والإطلاع على الجانب النظري لهذه الدراسات والاستفادة منها في إعداد الدراسة والطريقة والإجراءات التي اتبعت بالتطبيق، كما استفادت من الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى والوسائل الإحصائية المستخدمة وكذلك من التوصيات التي وردت في تلك الدراسات واعتماد الباحثة في تحديد متغيرات الدراسة الحالية.

- إن الجديد في هذه الدراسة هو:

- تغير طبيعة أدوات البحث المستخدمة وطريقة معالجتها إحصائياً.
- معالجة متغيرات جديدة كمتغير الإستراتيجيات التدريسية الخاصة بالتعبير الكتابي،
علاج صعوبات التعبير الكتابي.

جدول رقم (1) : مقارنة بين الدراسات السابقة للدراسة الحالية

المحاور	دراسة	سنة الدراسة	عنوان الدراسة	المنهج	استفادات الباحثة من:
الخرائط المفاهيمية	المدني	2002	أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة عرعر .	التجريبي	منهج الدراسة ومن كيفية تطبيق واستخدام الخرائط المفاهيمية لشرح الدرس وهذا من اجل علاج صعوبات التعبير الكتابي.
الخرائط المفاهيمية	بشرة المطري	2009	أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء .	شبه التجريبي	منهج الدراسة ومن كيفية تطبيق واستخدام الخرائط المفاهيمية لشرح الدرس وهذا من اجل علاج صعوبات التعبير الكتابي.
الخرائط المفاهيمية	خالد غانم	2010	أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر .	التجريبي	منهج الدراسة ومن كيفية تطبيق البرنامج بالاعتماد على الخرائط المفاهيمية على عينة من ذوي صعوبات التعلم.
الخرائط المفاهيمية	محمد مقابلة	2010	أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن.	التجريبي	منهج الدراسة ومن كيفية تطبيق واستخدام الخرائط المفاهيمية خاصة عندما تعلقت الدراسة بقواعد اللغة العربية
الخرائط المفاهيمية	محمد الطراونة	2014	فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل متعلمي جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها.	التجريبي	نتائج الدراسة وهذا بعد تطبيق خرائط المفاهيم والتي كانت فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل متعلمي جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية
أساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم	الشملي	2004	أثر دورة التعلم (البنائية) والخرائط المفاهيمية في اكتساب متعلمي المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية في المدارس الحكومية لمديرية تربية عمان الثالثة.	شبه التجريبي	منهج الدراسة ومن كيفية تطبيق واستخدام الخرائط المفاهيمية .
أساليب تدريسية	الحباشنة	2006	أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على	شبه	منهج وأدوات الدراسة بالإضافة إلى كيفية تطبيق إستراتيجية الخرائط

مصاحبة لخرائط المفاهيم			إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات متعلمات المرحلة الأساسية في الأردن.	التجريبي	المفاهيمية في مادة التعبير الكتابي حيث استفادت الباحثة من كيفية رسم خرائط المفاهيم في مادة التعبير الكتابي لتطبيق على عينة الدراسة .
أساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم	القوايع	2007	أثر إستراتيجيتي المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق الثقافة الإسلامية لدى متعلمي الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن واتجاهات الطلبة نحوها.	شبه التجريبي	منهج الدراسة ومن كل من إستراتيجيتي المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية .
أساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم	مراد البلوي	2007	أثر استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تحصيل متعلمي الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم بمنطقة تبوك.	شبه التجريبي	منهج الدراسة ومن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية .
البرامج التدريبية و التعليمية	السلام	1991	أثر كل من البرنامج التعليمي والطريقة التقليدية في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في التعبير واتجاهاتهم نحوه.	التجريبي والوصفي	منهج الدراسة ونتائجها ومن كيفية تطبيق البرنامج التعليمي خاصة عندما تعلق البرنامج بالتعبير.
البرامج التدريبية و التعليمية	حسنونة	2005	هدفت الدراسة التجريبية لبيان أثر البرنامج التدريبي المقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين الصم في المرحلة الأساسية الوسطى بالأردن .	التجريبي	منهج الدراسة ونتائجها ومن كيفية تطبيق البرنامج التدريبي خاصة عندما تعلق البرنامج بالتعبير.
البرامج التدريبية و التعليمية	صباح حمدان حسن العنيزات	2006	فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن.	التجريبي	منهج الدراسة و نتائجها ومن الجانب النظري بالاضافة الى كيفية تشخيص عينة الدراسة وهي صعوبات التعلم والتي لها علاقة مع عينة الدراسة وهي صعوبات التعبير الكتابي.
البرامج التدريبية و	الجهني	2007	فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة	شبه	منهج الدراسة ونتائجها ومن كيفية تطبيق البرنامج التدريبي خاصة عندما

التعليمية			الصم بمعهد التربية الخاصة بدمشق واتجاهاتهم نحوها.	التجريبي	تعلق البرنامج بالتعبير الكتابي.
البرامج التدريبية و التعليمية	حسام سليمان الشحادة	2011	فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم بدمشق.	شبه التجريبي	استقادت الباحثة من منهج الدراسة ونتائجها ومن كيفية تطبيق البرنامج التدريبي كما استقادت من الدراسة من خلال التعرف على كيفية تشخيص عينة الدراسة وهي صعوبات التعلم و التي لها علاقة مع عينة الدراسة وهي صعوبات تعلم.
التعبير الكتابي و مهاراته و طرق تصحيحه	ابراهيم	1995	أثر طريقة التصحيح في الأداء التعبيرية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.	شبه التجريبي	استقادت الباحثة من منهج الدراسة ونتائجها كما استقادت من معرفة طرق تصحيح نشاط التعبير الكتابي.
التعبير الكتابي و مهاراته و طرق تصحيحه	حازم محمود	2000	فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي .	الوصفي والتجريبي	منهج الدراسة ومن الجانب النظري الخاص بالتعبير الكتابي.
التعبير الكتابي و مهاراته و طرق تصحيحه	نجود الخوالدة	2001	فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن (مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس التعبير الكتابي).		منهج الدراسة ومن الاختبارات التحصيلية الخاصة بالتعبير الكتابي ومن الجانب النظري الخاص بالتعبير الكتابي.
التعبير الكتابي و مهاراته و طرق تصحيح	احمد	2010	اثر إستراتيجية المراحل الخمس في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري عند متعلمات الصف الخامس الأدبي	التجريبي ذي الضبط الجزئي	منهج الدراسة ومن الاختبارات التحصيلية الخاصة بالتعبير الكتابي ومن الجانب النظري الخاص بالتعبير الكتابي.

التعبير الكتابي و مهاراته و طرق تصحيح	علي و سامي الحلاق و عبد الرحمن عبد الهاشمي	2011	أثر كل من إستراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.	المنهج التجريبي	منهج الدراسة ومن الاختبارات التحصيلية الخاصة بالتعبير الكتابي ومن الجانب النظري الخاص بالتعبير الكتابي.
صعوبات التعبير الكتابي	فيصل شريف الحايك و ابراهيم عبد الله مطاوع	2013	فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن.	شبه التجريبي	منهج الدراسة ونتائجها ومن كيفية تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من ذوي صعوبات التعبير الكتابي كما استفادت من الدراسة من خلال التعرف على كيفية تشخيص عينة الدراسة والتي لها علاقة مع عينة الدراسة وهي صعوبات التعبير الكتابي.
صعوبات التعبير الكتابي	تيسير جلال عابد و علي سعد جاب الله وسيد فهمي مكاوي	2017	علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم المنظم ذاتيا بمدرسة مرصفا الإعدادية المشتركة بقرية مرصفا التابعة لإدارة بنها التعليمية.	المنهج التجريبي	منهج الدراسة ونتائجها ومن كيفية تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من ذوي صعوبات التعبير الكتابي خاصة عندما تعلق الأمر بتطبيق إستراتيجية المنظم ذاتيا، كما استفادت من الدراسة من خلال التعرف على كيفية تشخيص عينة الدراسة والتي لها علاقة مع عينة الدراسة .
صعوبات التعبير الكتابي	عويل محمد الهادي و عواريب الأخضر	2018	المعالجة البيداغوجية لصعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي(دراسة ميدانية)	المنهج التجريبي	منهج الدراسة ونتائجها ومن كيفية تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، كما استفادت من الدراسة من خلال التعرف على كيفية تشخيص عينة الدراسة والتي لها علاقة مع عينة الدراسة .

الفصل الثاني

الخرائط المفاهيمية

تمهيد

1. تعريف الخرائط المفاهيمية وتصنيفاتها
2. أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية في بناء المعرفة
3. الأساس الفلسفي والسيكولوجي للخرائط المفاهيمية
4. أفكار (أوزبل Ausubel) الرئيسة في إستراتيجية الخرائط المفاهيمية
5. أنماط معالجة المعلومات للفصين الكرويين للدماغ وعلاقتها بالخرائط المفاهيمية
6. مراحل استخدام نظرية أوزبل في العملية التعليمية التعلمية
7. تطبيقات الخرائط المفاهيمية في مجال التعليم والتعلم

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الخرائط المفاهيمية من بين الاستراتيجيات المفيدة في تعزيز التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويته وإضافة المعنى على المفاهيم، وتعمق فهم المتعلمين للمفاهيم في أي وحدة تدريبية وتوفر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية التعليمية، وبالنسبة للمعلم فإنها تساعد على ملاحظة سير المتعلمين وقدراتهم في بناء المعرفة الجديدة عليهم، فمahi الخرائط المفاهيمية و ماهي أهميتها و استعمالاتها في العملية التعليمية التعليمية، و للإجابة على هذه التساؤلات تناولنا هذا الفصل و الذي كان عنوانه الخرائط المفاهيمية حيث سوف نحاول فيه إبراز بعض النقاط الهامة التي توضح لنا ماهية الخرائط المفاهيمية، كيف نشأت ومن هو مؤسسها، كما سوف نحاول إبراز أنواعها و أهدافها وكيفية استعمالها.

1. تعريف الخرائط المفاهيمية:

تعود إستراتيجية الخرائط المفاهيمية إلى عالم علم النفس الأمريكي (دافيد أوزبل Ausubel Devid) (1918) في التعلم ذي المعنى التي تنص على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة لدى المتعلم، ولقد تباينت تعاريفها باختلاف العلماء والباحثين وهذا راجع إلى اختلاف المدارس الفكرية وتعددتها، وهذا ما جاء في هذه التعريفات:

يعرف (أوزبل Ausubel) الخرائط المفاهيمية بأنها: " العملية التي ترتبط بها المعارف أو المعلومات جديدة في البنية الإدراكية للمتعلم بطريقة تعسفية وموضوعية أو غير حرفية، هذا التفاعل مع الهيكل المعرفي لا يحدث فيه ككل، ولكن مع الجوانب ذات الصلة الموجودة في البنية المعرفية" (palmeno،2004:3).

كما يعرفها (نوفاك وجووين Novak and Gowin 1995): "أداة مخططة لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا" (محمود قرمان، 2014: 19).

وعرفها (Novak2003) أيضا بأنها: "أدوات التنظيم وتمثيل المعرفة، وأنها تشمل المفاهيم التي عادة ما تكتب في دوائر أو صناديق مغلقة، وتوضح العلاقات بين المفاهيم بخطوط اتصال بين كل مفهومين، فالكلمات على الخط تمثل الرابطة بين المفهومين، وإننا نحدد المفاهيم كتنظيم إدراكي لأحداث أو للأهداف، أو تسجيل الأحداث أو الأهداف التي صممت خلال التصنيف" (خالد عبد المؤمن، 2010: 46).

كما عرفت الخرائط المفاهيمية في معجم المصطلحات التربوية بأنها: "مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرميا بحيث يوضع المفهوم العام أو الشامل في أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها" (عبد الله أحمد، 2011: 9).

وعرفت كذلك بأنها: "عبارة عن إستراتيجية معرفية تتكون من مجموعة من المفاهيم الأساسية في مجال النظام البيئي، وهي تشمل كلا من المفاهيم ذوات المستوى الأعلى والمفاهيم ذوات المستوى الأدنى في البيئة المعرفية للمادة الدراسية، كما أنها توضح طبيعة العلاقات بين هذه المفاهيم" (أحمد الزق، 2010: 47).

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة الخرائط المفاهيمية بأنها: "إستراتيجية لتنظيم وبناء المعارف يقوم المتعلم بإتباعها كطريق تسهل عليه فهم المعارف والذي يقوم بالاعتماد على الدوائر و الخطوط و الأسهم لتمثل العلاقة والرابطة بين هذه المفاهيم. و تصنف الخرائط المفاهيمية حسب أشكالها إلى ثلاثة أنواع:

1.1. الخرائط المفاهيمية الهرمية: ويتم فيها ترتيب المفاهيم في صورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، (عبد الله أحمد العطوي، 2011: 13)، ثم الأمثلة في النهاية؛ وفي مايلي رسم تخطيطي لها: (محمد الصعيدي، 2010: 18).

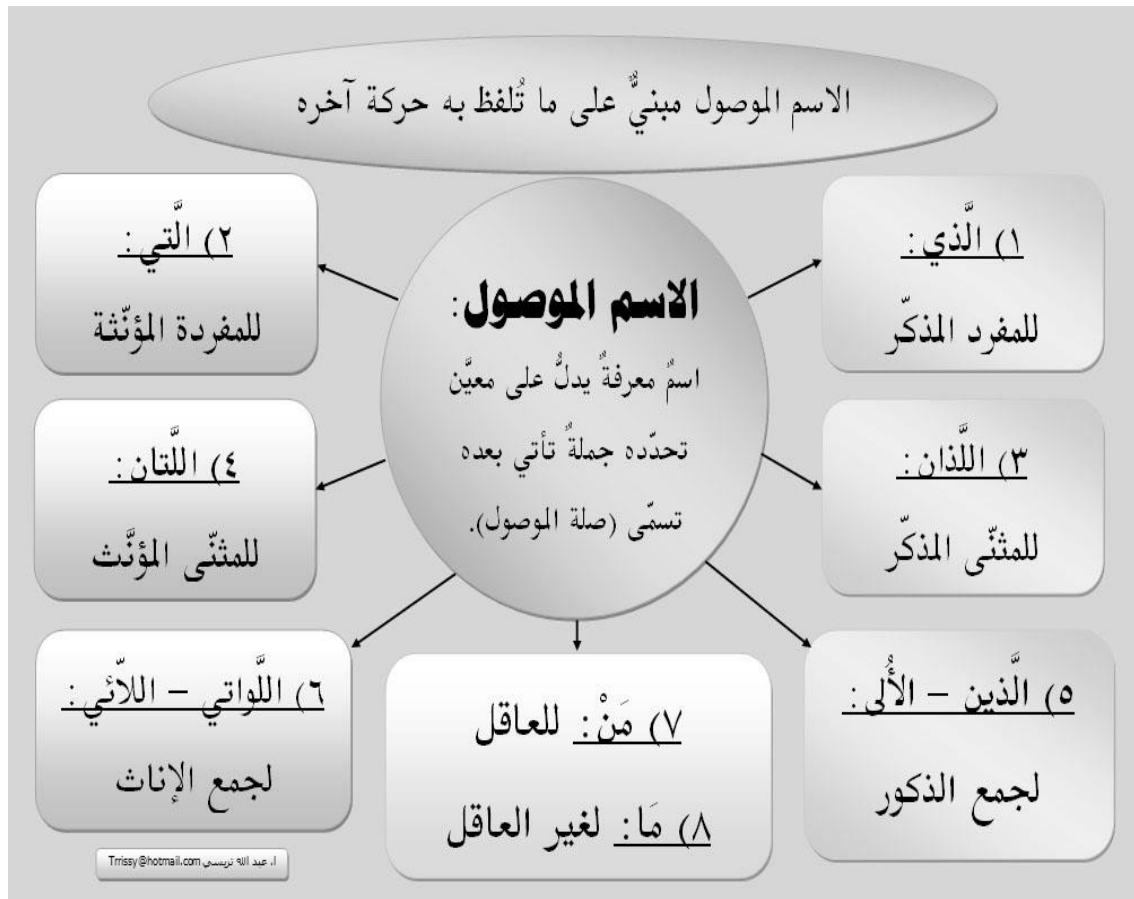
شكل رقم (1): رسم تخطيطي للخرائط المفاهيمية الهرمية



2.1. الخرائط المفاهيمية المجمعة (النجمية): يوضع فيها المفهوم العام في منتصف الخريطة يليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية وهكذا حتى يتم بناء الخريطة.

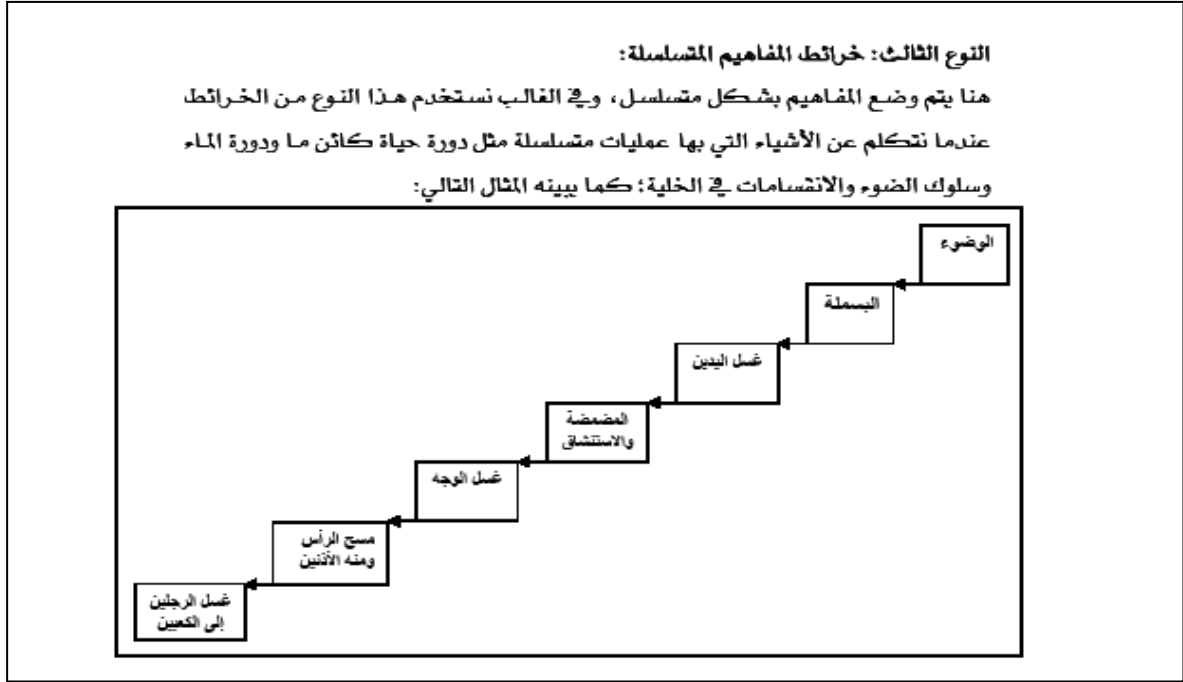
(عبد الله أحمد العطوي، 2011: 13)؛ وفي مايلي رسم تخطيطي لها:
(محمد الصعيدي، 2010: 18).

شكل رقم (2): رسم تخطيطي للخرائط المفاهيمية المجموعة (النجمية)



3.1. الخرائط المفاهيمية المتسلسلة: توضع المفاهيم بشكل متسلسل فيها وتستعمل هذه الخرائط في حالة وجود تسلسل في الأشياء، مثل دورة حياة كائن ما أو دورة الماء (عبد الله أحمد العطوي، 2011: 13)؛ وفي مايلي رسم تخطيطي لها: (محمد الصعيدي، 2010: 18):

شكل رقم (3): رسم تخطيطي للخرائط المفاهيمية المتسلسلة



1.4. الخرائط المفاهيمية الحلقية (الدائرية): يستعمل هذا النوع من الخرائط عندما تكون

المعلومات بشكل دوري أي تسير على شكل دائري؛ وفي مايلي رسم تخطيطي لها:

1.5. الشبكة العنكبوتية: تتمثل في وصف أو تدوين الأفكار ذات العلاقة بالموضوع

(محمد الصعيدي، 2010: 19).

2. أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية في بناء المعرفة:

إن الأساس الفلسفي للخرائط المفاهيمية قد يجعل من المفاهيم عنصرا رئيسيا في بناء

المعرفة، بحيث أن البنية الهرمية في تنظيمها على شكل مخطط الخرائط المفاهيمية سوف

يساعد المتعلمين على فهم المعارف واكتشاف العلاقات فيما بينها، حيث أن هذا الربط

التكاملي الذي يبنى انطلاقا من العلاقات بين المفاهيم المعروضة سوف يؤدي إلى توليد

مفهوم جديد (نصر قبائلة وآخرون، 2010: 563)، كما يرى (Martin 1991) الأهمية

الكبرى التي تلعبها إستراتيجية الخرائط المفاهيمية كإستراتيجية تعليمية تعليمية لتسهيل

التعلم لدى المتعلمين ومساعدتهم على فهم المعارف وتنظيمها في الهيكل المعرفي لديهم (عبد الله أحمد العطوي، 2011: 13).

كما يبين كل من (أبو جبر 1999) و(الخليلي 2004) الدور الهام لاستخدام الخرائط المفاهيمية في عملية التعليم والتعلم التي من بينها ما هو مرتبط بالمعلم إضافة إلى ما هو مرتبط بالمتعلم، فقد تساعد المعلم على استعمالها كإستراتيجية لبناء ولشرح الدرس، بحيث يقوم بالتركيز على الفكرة الرئيسية للموضوع المراد تدريسه، كما تساعد على الإبداع من خلال البحث عن العلاقات الجديدة بين المفاهيم، وقد تساعد المعلم كذلك في عملية التقويم التي تتمثل في قياس مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لدى المتعلم لأنه يتطلب منه مستوى عال عند بناءه لخرائط مفاهيمية (عبد الله أحمد العطوي، 2011، 11)؛ أما من ناحية المتعلم فقد تساعد على ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لديه، بالإضافة إلى ترتيب معارفه وتنظيمها في البنية المعرفية لديه، كما تزوده بإستراتيجية تساعد في عملية تحليل هذه المعلومات حسب ما طلب منه وإعادة تركيبها من جديد (عبد الله أحمد العطوي، 2011: 11). وفي دراسة (White and Gunstone 1992) تم تحديد ست فوائد للخرائط المفاهيمية للمتعلم وهي: تشجيع المناقشة والتفاعل الصفّي بين المتعلمين، وفهم المتعلمين للهدف الرئيس من الدرس، واستكشاف فهم السمات المحددة من الدرس، وكذلك معرفة ما إذا كان المتعلمون قادرون على عمل ارتباطات بين المفاهيم، تمييز المتغيرات التي يدركها المتعلمون في العلاقات بين المفاهيم، واكتشاف المفاهيم الرئيسة، كما أوضحت دراسة (Adwards and Freeser 1987) أنها تساعد كلا من المعلم والمتعلم، تساعد المعلم في تحضيره وتخطيطه لدرسه، كما تساعد في التمييز بين المفاهيم الصحيحة والخاطئة، أما المتعلم فقد تساعد في فهمه للمفاهيم المعقدة منها، وترتيبها بشكل منتظم يسهل عليه التمييز بين المفاهيم الجديدة والسابقة والربط بينها (بشرة المطري، 2009: 4).

ومن العوامل الأخرى التي تقف وراء أهمية الخرائط المفاهيمية أن هناك علاقة وثيقة بين الجوانب المعرفية والوجدانية و المهارية للمتعلم بحيث تقوم بتعزيزها لدى المتعلم.

وقد يشير (النجدي 2003) أربع خطوات لبناء الخرائط المفاهيمية بحيث تتمثل الخطوة الأولى اختيار الموضوع المراد عمل خريطة مفاهيم له باعتباره موضوعا، درسا أو فصلا أو صفحة أي حسب طبيعة المادة التي يراد تخطيط خريطة مفاهيم لها، أما الخطوة الثانية فتكون تحليلا للخطوة الأولى أي تحليل الموضوع ويكون هذا بهدف التعرف على المفاهيم الثانوية التي تتفرع من الموضوع الأصلي، كما وقد تتمثل الخطوة الثالثة في ترتيب هذه المفاهيم أو الأفكار لإرساء خريطة المفاهيم، كالآتي:

- تنظيم وترتيب المفاهيم أو الأفكار الأكثر عمومية في قمة الخريطة تليها الأقل عمومية.

-توضع المفاهيم أو الأفكار التي تكون على نفس الدرجة من العمومية أو الخصوصية أو على نفس الدرجة من التجريد على نفس الخط أفقيا، والمفاهيم التي لها علاقة ببعضها البعض بالقرب من بعضها البعض.

- توضع الأمثلة أسفل الخريطة في نهاية كل فرع من الخريطة، وهذه الأمثلة توضح المفهوم الحقيقي، لأن الأمثلة تثري الخريطة وحتى الموضوع، وفي الخطوة الرابعة والأخيرة تقام الروابط بين المفاهيم، فالخريطة الكاملة توضح العلاقات بين الأجزاء المهمة للمفاهيم وتوصل هذا الفهم بفاعلية للآخرين، وبذلك يمكن قراءة كل فرع من الخريطة من القمة إلى الأسفل (عبد الله أحمد العطوي، 2011: 14-15)، وقد تختلف هذه الخطوات من خرائط مفاهيمية لأخرى أي تبعا لنوع الخرائط المفاهيمية المراد إتباعها في الموضوع .

وقد نجد كذلك أن تطبيق الخرائط المفاهيمية في مختلف العلوم لا يعتمد على لون واحد لأنه سوف يؤدي إلى الضجر المرئي، وبالتالي سوف تسبب الملل لدى المتعلم، لذلك فإن هذه الإستراتيجية أضافت الرسوم والألوان والرموز وهو الأمر الذي سوف يثير

المتعة والتشويق لدى المتعلمين، وهو الأمر الذي لاحظته الباحثة أثناء تطبيقها للدراسة الحالية سواء مع العينة الاستطلاعية أو العينة الأساسية، ولهذا ينبغي الاعتماد على مثل هذه الإستراتيجيات في مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية.

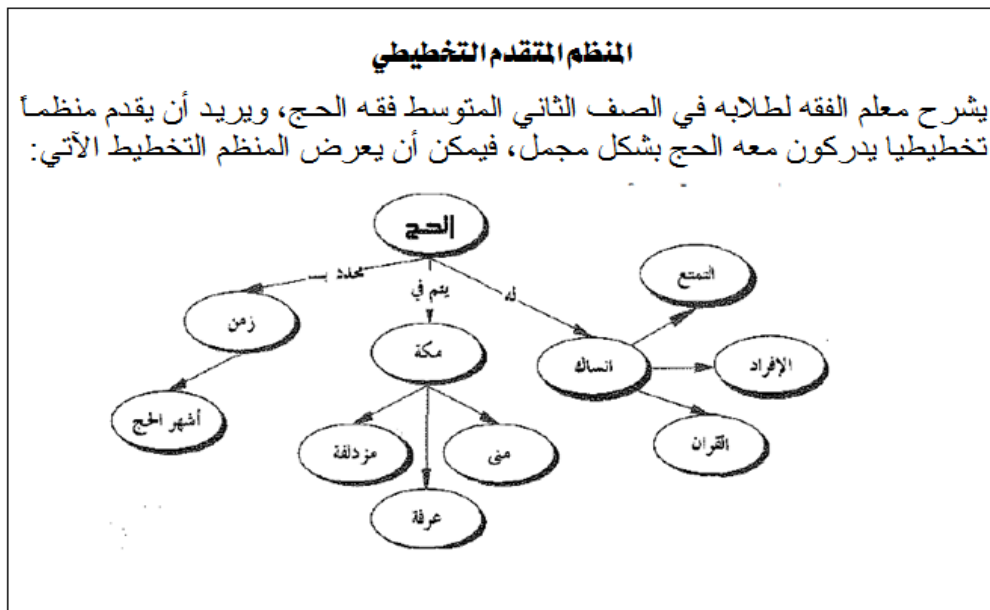
3. الأساس الفلسفي والسيكولوجي للخرائط المفاهيمية:

يقوم الأساس الفلسفي للخرائط المفاهيمية على دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم، وفي المقابل تتشكل ارتباطات جديدة بشكل كبير ناتجة عن دمج هذه المفاهيم، وحتى تتضح الرؤيا فإن نظرية (أوزبل Ausubel) تقترض بشكل أساسي أن المعلومات السابقة للمتعلم هي العامل الرئيسي في بناء وتنظيم المعرفة اللاحقة في بنيته المعرفية.

إن الأسلوب الذي تنظم فيه المعلومات من وجهة نظر (أوزبل Ausubel) يقوم على أساس سيكولوجي، والجدير بالذكر أن (أوزبل Ausubel) يرى أن المعلومات الجديدة تتكون من بناء هرمي حيث تحتل الأفكار الكبرى والمفاهيم قمة الهرم ومناطقه العليا وبالالاتجاه نحو قاعدة الهرم ثم تتدرج هذه المفاهيم إلى المفاهيم البسيطة والسهلة، وتستمر هذه العملية في التحديد والتخصيص حتى تصل إلى المعلومات التفصيلية والحقائق والأمثلة، وفي ذات السياق يفترض (أوزبل Ausubel) أن المتعلم هو بناء منظم من المفاهيم والأفكار، بحيث يحتل هذا المنظم المتقدم قمة التنظيم الهرمي باعتباره هو الشامل للمعلومة الجديدة، ويقوم بدوره بتصنيف وترتيب وتنظيم هذه المعلومات داخل هياكل تصنيفية لها، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن عملية التعلم هنا تبقى عملية مستمرة عندما تتلاقح المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة الموجودة في البناء المعرفي لدى المتعلم (محمود قرمان، 2014: 22).

كما يقصد (أوزيل Ausubel) بالمنظم المتقدم بأنها معلومات مختصرة يقوم المعلم بتقديمها للمتعلم في بداية تقديمه للمعلومات أي في بداية الدرس، وتضم هذه المعلومات ما هو متعلق ببناء الدرس، والمعارف التي تسهل عملية التعلم واستيعاب الأفكار (محمد أبو جبر، 2002: 27-28)، ولهذا ينبغي على المعلم تقديم المعلومات بصورة منظمة ومرتبطة ومتوالية، وفي ذات السياق نجد إستراتيجية الخرائط المفاهيمية هي الأنسب لذلك (محمود قرمان، 2014: 22). وفي مايلي رسم تخطيطي لأحد المنظمات المتقدمة في درس:

شكل رقم (4): رسم تخطيطي المنظمات المتقدمة وفق نظرية أوزيل (Ausubel)



وبناء على المعطيات السابقة تستنتج الباحثة بأن الأسس التي تقوم عليها نظرية (أوزيل Ausubel) تعتمد على تنظيم وترتيب المعارف التي تقدم للمتعلم، فهي تلعب دوراً بارزاً في تنمية عمليات التذكر، في اكتساب المعلومات والمفاهيم الجديدة، فضلاً عن أهميتها التطبيقية في مجالات التعلم المدرسي كتخطيط المناهج وأساليب التدريس.

4. أفكار أوزبل (Ausubel) الرئيسة عن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية:

إن ميلاد الخرائط المفاهيمية يرتكز على أفكار (أوزبل Ausubel) التي كانت الميلاد الحقيقي لها، ووفقا لما ذكره موريرا (Moreira 2006) فإن إستراتيجية (أوزبل Ausubel) المسماة بالخرائط المفاهيمية كانت تركز على أن هناك عناصر فرعية في المفاهيم الجديدة يقوم المتعلم باكتساب مغزى منها انطلاقا من المعلومات السابقة له وبهذا يتحصل المتعلم على مفاهيم جديدة لتكون كمعلومات جديدة تساعده في فهم المفاهيم المطلوبة، فإن المعارف الموجودة في الذهن سوف تصبح لها علاقة متبادلة مع المعلومات الجديدة ليتمكن له أن يقوم برسم خريطة عن هذا الموضوع ومن هنا تصبح خريطته مورد تعليمي له. وأيضا وفق ما ذكره موريرا (Moreira 2006) عن إستراتيجية (أوزبل Ausubel) فإن المعارف السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم تكون عبارة عن خلايا متفرعة تحمل هذه المعارف وهذا ما سماه (أوزبل Ausubel) بالحوامل المعرفية، وهنا تقوم المعارف السابقة الموجودة في الحوامل المعرفية بالتفاعل ثم التلاحق مع المعارف الجديدة، وبعد هذه العملية تأتي عملية الارتباط الذي يكون بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة فتقوم هي بدورها بدعمها وتعديلها وتنظيمها لتصبح معلومة جديدة تترسخ في البنية المعرفية لدى المتعلم لتستقر، وفي هذه اللحظة تتم عملية الاستيعاب، وبعد هذه العملية سوف تزيد الحوامل المعرفية في التفرع على نحو متزايد لتبني هذه الجسور بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة وهذا ما سماه (أوزبل Ausubel) بالتكاملية التي تعمل على ربط وظائف فصي الدماغ الأيمن والأيسر معا وهو ما سوف نتناوله في العنصر الموالي، ويقول (أوزبل Ausubel) في هذا الصدد أن هذا الارتباط سوف يكون ارتباطا تعسفيا وموضوعيا لمعرفة ما يعرفه المتعلم من معارف جديدة، حتى أن هذه المعرفة الجديدة سوف يصبح لها مغزى (Moreira، 2013: 41).

يتضح لنا مما سبق أن تعلم المعلومات الجديدة يركز على المعارف السابقة الموجودة في البناء المعرفي لدى المتعلم، فتتداخل المعلومات فيما بينها ليقوم المتعلم بفهمها ثم اكتسابها ثم توظيفها في بنائه المعرفي كمعلومة جديدة، وبالتالي سوف يصبح قادراً على بناء العلاقات بين هذه المعلومات فيصبح بدوره قادراً على بناء خرائط مفاهيمية تساعد على تسهيل اكتساب المعلومات. وحسب ما ذكره (موريرا 2006 Moreira) سابقاً استراتيجية الخرائط المفاهيمية فإن المعارف السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم تكون على شكل خلايا متفرعة تقوم بحمل هذه المعارف وهذا ما سماه (أوزبل Ausubel) بالحوامل المعرفية، بحيث لما تأتي المعارف الجديدة فإنها سوف تتفاعل وتتلاقح مع المعارف السابقة الموجودة في الحوامل المعرفية لتقوم بدعمها وتعديلها، ولتنتج بعدها معلومات جديدة تترسخ في البنية المعرفية وتستقر فيها، لينتج الاستيعاب بعدها، ومن هنا فإن هذه الحوامل المعرفية قد تزيد في التفرع لتنتج الجسور المعرفية بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة. وتتضمن نظرية (أوزبل Ausubel) مجموعة من المفاهيم التي تشكل الهيكل الأساسي الذي تقوم عليه النظرية ومنها:

- **المعنى والتعلم ذو المعنى:** وهو التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى عقل المتعلم، والتي قد تكون لها علاقة بمعلومات سابقة مخزنة في البنية المعرفية لدى المتعلم، فمن الناحية السيكلوجية فإن التعلم ذا المعنى يتضمن تغيرات تطراً على العمليات النفسية، نتيجة لدخول معلومات جديدة ترتبط بالسابقة.
- **البنية المعرفية:** ويعتقد (أوزبل Ausubel) بأن بنية المفاهيم لكل مادة يمكن توضيحها على شكل خرائط مفاهيمية خاصة بها فتصبح خرائط بإمكان المتعلمين، استخدامها؛ أو حتى تنظيم معلوماتهم على شكل خرائط مفاهيمية من إنتاجهم.
- **الإحتواء (التضمين):** ويعني استيعاب معلومات أقل شمولية بواسطة معلومات أكثر شمولية في معناه، بحيث ترتبط المعلومات الجديدة بالمعلومات المعروفة من قبل.

- التمايز التدريجي: ويعني أن معظم الأفكار الرئيسة للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية تعرض أولاً، بحيث يتم تحليلها بالتدرج إلى التفصيلات، أي إلى أفكار أقل فأقل عمومية.

-التوفيق التكاملي: أي أن المعلومات الجديدة يجب ربطها بمحتوى المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم، بمعنى أن يتم تتابع التعلم بواسطة نظم تربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة (محمود قرمان، 2014: 13).

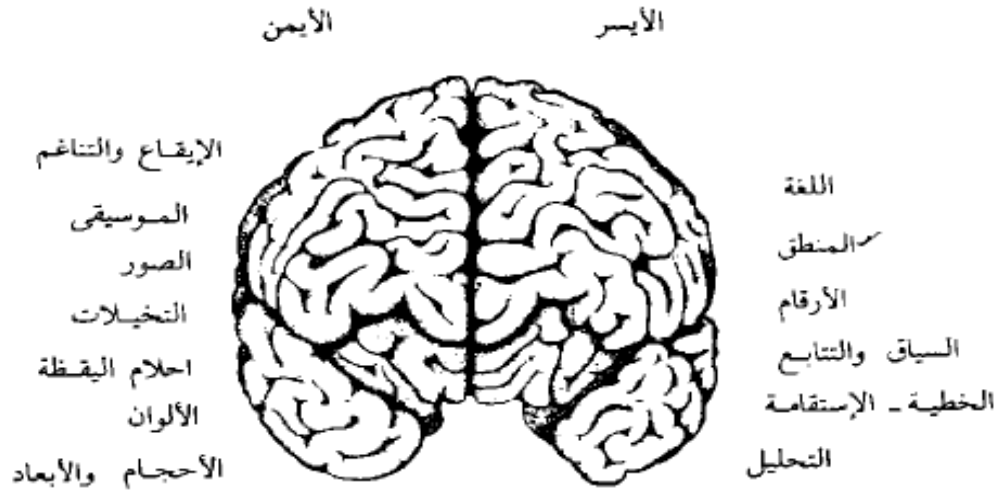
وتستنتج الباحثة من خلال استعراضها لأفكار نظرية (أوزيل Ausubel) أن تعلم المفاهيم يكون من جراء الارتباط الحاصل بين المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم والمعلومات الجديدة التي يريد تعلمها، كما أن هذه المعلومات سوف تتراص بشكل منظم ومرتب انطلاقاً من المعلومات الأكثر عمومية في قمة الهرم، ثم يندرج تحتها المعلومات الأقل شمولية ثم الأمثلة.

5. أنماط معالجة المعلومات للفصين الكرويين للدماغ وعلاقتها بالخرائط المفاهيمية:

اكتشف خلال السنوات الماضية امتلاك كل واحد منا لدماغين علويين اثنيين، الأيمن والأيسر، وإن لكل واحد منهما وظيفة مستقلة عن الآخر (الزيات، 1998: 99)، حيث أن النصف الأيمن مسؤول على النصف الأيسر للجسم وأن النصف الأيسر مسؤول عن النصف الأيمن للجسم، وقد توصلت نتائج البحوث في علم النفس الفيسيولوجي وكذلك الفيسيولوجيا النفسية إلى أن كلا من الفصين الكرويين الأيمن والأيسر يأخذان الجزء الأكبر من المخ وأن لكل منهما دوران أساسيان في التعامل مع المعلومات ومعالجتها وتجهيزها كما يلعبان دوران مهمان في تكوين الأفكار واستدعاء المعارف وتحقيق نوع من التفكير المنظم السليم (سليمان عبد الواحد، 2007: 15)، كما وقد أثبت كل من (روجرز وكيوبر وكيرك Rogers.Kuiper.Kirker 1977)، في نتائج بحثهم على أن الفص الأيمن مسؤول على الجوانب التالية: الموسيقى والخيالات والتخيل والألوان وأحلام اليقظة

وغير ذلك أما الفص الأيسر هو الخاص عن المنطق واللغات والأرقام والتحليل وغير ذلك، (حنين سمير، 2011: 3). وسوف نحاول في الشكل المبين أسفله الإشارة إلى المنظر الأمامي لشطري أدمغتنا ووظائفها.

شكل رقم (5) : منظر أمامي لفصي الدماغ ووظائفه (توني بوزان، 1990: 15-16)



يتضح من خلال الشكل رقم (5)، أن الجزء الأيسر هو الجزء الخاص بالأنشطة الأكاديمية، أما الجزء الأيمن هو الذي يقتصر على الموسيقى والخيالات والتخيل والألوان وأحلام اليقظة وغيرها.

وبالتالي فإن أي تلف في هذين الفصين يتسبب في تلف بالنسبة للمعلومات التي قد تم معالجتها فقد تصبح مشوشة وغير واضحة، مما قد يؤدي إلى اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية والدراسية لدى المتعلم وهذا ما قد ينتج عنه ما يسمى بصعوبات التعلم (سليمان عبد الواحد، 2007: 19)؛ ومن خلال موضوع فصي الدماغ فإن وجهات نظر الباحثين والعلماء اختلفت وتعددت حول وظيفته بشكل مستقل حيث صرح كل منهم إلى أن كل فص يعمل بمعزل عن الفص الآخر بدون ترابط أو تكامل في أحد وظائفهما، لكن البحوث والدراسات تواتت بعد ذلك، وفي نهاية الستينات وأوائل السبعينات، وبالضبط في

مختبرات كاليفورنيا، بدأت أبحاث غيرت من نظرة تقييم وظيفة الدماغ، والتي قادها كل من روجر سبري (Roger Sperry 1920-1994) التابع لمعهد كاليفورنيا للتكنولوجيا والحاصل على جائزة نوبل (الزيات، 1998: 99)، و(روبرت أورنستاين) الشهير عالميا بأبحاثه في حقل تعرجات الدماغ والوظائف الخاصة بها؛ وإن ما اكتشفه (سبري وأورنستاين) هو أن فصي الدماغ البشري مرتبطان بشبكة معقدة من الحبال العصبية، كما أن هذين الفصين من الدماغ البشري (توني بوزان، 1990: 15-16)، يتقاسمان الوظائف الفكرية الكبرى في ما بينهما من خلال التفاعلات التي تحدث بينهما وأن لهما علاقة ثنائية في ما بينهما وهو الأمر الذي استخلص منه العالم (أوزبل Ausubel) من خلال هذه التفاعلات في إستراتيجية سماها إستراتيجية "الخرائط المفاهيمية" والتي تقوم بمزج وظائف الجانبين معا في أداء الوظيفة وحتى في عملية التعليم والتعلم، وقد ركز (أوزبل Ausubel) في بناء هذه الإستراتيجية كذلك على الخلايا العقلية للدماغ التي تعمل في خطوط متداخلة والمخ معقد ومتشابك وليس خطي، ويعمل بصورة لا خطية، هذا ما اعتمده (أوزبل Ausubel) بدوره هو كذلك لأنه يعتمد في تنظيمه للمعلومات والأفكار بطريقة لا خطية حيث تبدأ من نقطة مركزية، لتسمح للأفكار بالتدفق، ويكون التعلم فيها من خلال ربط الكلمات ومعانيها بصورة أو لون، وإذا تمعنا جيدا هنا فقد تجد بأن (أوزبل Ausubel) جمع بين الفصين من الدماغ الأيمن والأيسر لتحدث عملية التعلم.

ومن هنا فقد تجدر الإشارة إلى الدكتور (ديفيد ساموئيل) التابع لمعهد ويزمان الذي أشار إلى أن هذه التفاعلات الكيميائية يتراوح عددها ما بين (100000) و(1000000) في كل دقيقة وهذه التفاعلات هي التي تمكن الدماغ من تأدية وظائفه الدماغية بشكلها المتكامل (توني بوزان، 1990: 16)، وهذا الأمر هو ما لم تعتمد عليه المدارس التقليدية في عملية التعلم بحيث كانت تركز على الفص الأيسر للدماغ وهو الجزء الخاص بالأنشطة الأكاديمية، بغض النظر على الفص الأيمن له، لكن التعلم يكون أكثر فاعلية

عندما يستتار فصا الدماغ معا، وليس بواحد دون الآخر، فمثلا عندما نقوم بعرض معلومات على المتعلمين سمعيا وبصريا فإن كلا من فصي الدماغ يقوم بمعالجة تلك المعلومات بشكل متزامن، مما يجعل هؤلاء المتعلمين أكثر تخيلا وإنتاجا للمفاهيم، حيث ينشطه ويجعله يشارك ويعمل ويفكر بفعالية، حيث يشترك في هذا التنظيم فصي الدماغ الأيمن الذي من مهامه (الألوان - الموسيقى - أحلام اليقظة - الإدراك المكاني، التخيل، الأبعاد وكل المهام التي تتطلب رؤية الصورة الكلية)، والأيسر ومن مهامه (التحدث - المنطق، الأعداد، التسلسل، القوائم، التحليل)، أي أنها تعتمد على الذاكرة اللفظية والذاكرة البصرية معا، وبمعالجة الفص الأيسر من المخ للمعلومات البصرية ترفع من كفاءة التعلم، وهنا يستطيع المتعلم أن يقوي ذاكرته باستخدامه لأنشطة تشغل فصي الدماغ، فإن الجمع بين عناصر الفصين في الدماغ يزيد من القدرة العامة للأداء، (توني بوزان، 1990: 17)، ومن هنا جاءت النظرية التكاملية للفصين الكرويين للدماغ لتؤكد هذا التكامل بينهما، والتي كان من أنصارها كل من: (كاسكي 1989Kaskey)، (جيوريت 1990Gueratte)، (بيرسون 1991Pearson)، (بيلجر 1993Belger)، (كويلتي 1999Quilty)، وتقتض هذه النظرية أن طبيعة تكاملية بين فصي الدماغ الأيمن والأيسر وأنهما لا يعملان بمعزل عن بعضهما، بحيث عندما يقدم نمطين مختلفين من المعلومات يتوافق أي منهما على نصف كروي محدد، فإن هذين الفصين يعملان كمنظومة فاقدة التكامل لمعالجة تلك المعلومات فيما بينهما، إذن فإن النظرية التكاملية تعمل على ربط وظائف الفصين معا كما أنها لا ترى أم معالجة المعلومات يقتصر على جانب دون الآخر، بل ترى أن أداء الفرد يغلب عليه بصفة عامة توظيف وظائف الفصين معا (سليمان عبد الواحد، 2007: 25) .

6. مراحل استخدام نظرية اوزبل في العملية التعليمية التعليمية:

1.6. وهي المرحلة التمهيدية وتشمل مايلي:

- تحديد مضمون كل منظم لتحديد بنية المادة ومضمونها وهذا من خلال رجوع المعلم إلى المراجع المفيدة من أجل تطوير استراتيجيات المنظمات المتقدمة.
- تنظيم محتوى كل منظم بشكل هرمي بدءا من الأكثر عمومية، وهذا بعد اختيار محتوى كل منظم من حيث المعلومات والحقائق الأساسية المتصلة به.
- تحديد أهداف تدريس كل منظم.
- اختيار الوسائل والطرائق التي تستخدم لتدريس هذه المنظمات.
- عنونة المادة التعليمية حسب منظماتها.
- توزيع الزمن الكافي للحصة الدراسية على المنظمات وما يتبعها من معلومات وأسئلة.

2.6. تقديم المنظم التمهيدي: في هذه المرحلة نقوم بتزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية للمادة الدراسية وتشمل الأنشطة الآتية:

- توضيح أهداف الدرس.
- تقديم المنظم التمهيدي.
- القيام بتقويم تشخيصي قصد استثارة وعي المتعلمين بالمعلومات السابقة لديهم وذات العلاقة بالمنظم المتقدم، وهذا ما يكون على شكل كالأسئلة والأمثلة والوسائل البصرية المختلفة.

3.6. تقديم المادة الدراسية : تقدم المادة التعليمية في هذه المرحلة بصيغتها النهائية وبطريقة واضحة تمكن المتعلمين من فهمها وربطها بمعلوماتهم السابقة ونحاول التركيز على:

- طبيعة ومحتوى المادة الدراسية، والتوضيح للمتعلمين المعنى العام والكلي للمادة الدراسية، وتكوين توجه عام في تعلمها.

- إثارة دافعية المتعلمين والتركيز على المنظم طوال فترة تقديمه، لأنها متسلسلة وفق منحى هرمي كل جزء يرتبط بما قبله وبما بعده.(جمعة حسن إبراهيم، 2012: 167).

4.6. تقوية التنظيم (البنية المعرفية): يتم في هذه المرحلة تثبيت المادة الدراسية الجديدة في وعي المتعلم ودمجها وتخزينها مع خبراته المعرفية السابقة، ومن الأساليب المساعدة على نجاح هذه المرحلة:

- استخدام مبادئ التكامل الدمجي: أي ربط المعلومات السابقة بالبنية المعرفية الجديدة للمتعلم.

-الاعتماد على التعلم الاستقبالي النشط: ويكون بالاعتماد على الأسئلة، ومناقشة المادة التعليمية، بحيث يكون المتعلم فاعلا نشطا في العملية التعليمية التعليمية.

- التوضيح: في مرحلة التوضيح يقوم المعلم بالإجابة عن أسئلة المتعلمين واستفساراتهم، وتوضيح المفاهيم والأفكار الغامضة عندهم من خلال علاجها بالطرق المتنوعة.

وتحت ظل استخدامات نظرية (أوزبل Ausubel) في العملية التعليمية التعليمية اعتمد الباحثون على خطوات كتابة تعبير كتابي في ضوء الخرائط المفاهيمية. و استخدمت كما ذكرنا سابقا في مختلف الأنشطة التعليمية التعليمية ومن بين هذه الأنشطة نشاط التعبير الكتابي الذي يعتبر كإستراتيجية تخطيطية معرفية تقوم بعرض الكلمات والأفكار الخاصة بالموضوع المقصود، كما تساعد على ربط وبناء العلاقات فيما بينها، إذ يكتب موضوع التعبير الكتابي في قمة ومنتصف الورقة لتتفرع منه الأفكار الأكثر عمومية إلى الأفكار

الأقل وتتضمن خطوات كتابة موضوع تعبير كتابي وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية سواء قبل الكتابة أو أثناءها الخطوات التالية:

- **قبل كتابة التعبير الكتابي:** يجب تدريب المتعلم على كتابة العنوان في أعلى وسط الورقة، ثم تكتب المفاهيم الرئيسة التي سوف تجزأ إلى (مقدمة-عرض-خاتمة)، وتربط بالعنوان بخطوط منتهية بأسهم متجهة من العنوان إلى هذه المفاهيم الرئيسة، ثم تكتب الأفكار والكلمات التي لها علاقة مع الموضوع والمفاهيم معا على تلك الأسهم التي تم رسمها: ثم تتفرع من نفس المفاهيم التي تفرعت سابقا كلمات وروابط وأفكار إن كان لها علاقة بذلك، وبعد الانتهاء من هذه الخطوات يقوم المتعلم بمراجعة خريطته بحيث يسأل نفسه: ماذا أعرف عن الموضوع ولم أكتبه؟ (عصف ذهني)، ثم يقوم بالإضافة أو الحذف أو التعديل من خريطته.

- **أثناء كتابة التعبير الكتابي:** بالاستناد على الخريطة المفاهيمية التي أتم المتعلم رسمها ومراجعتها من قبل، يبدأ بقراءة الأفكار التي كتبها عن فقرة المقدمة ثم يبدأ في كتابتها وكتابة ما يتبعها من تفاصيل تم تدوينها في خريطته، ثم بعدها يتم قراءة ومراجعة هذه الفقرة دون نسيان كتابة علامات الترقيم فيها، وبعدها اسأل نفسك: هل كتبت ما أعرفه كلها؟ وهل كتبت كل ما دونته على الخريطة بما هو متعلق بالفقرة الأولى ولتكن المقدمة؛ تأتي بعدها كتابة الفقرة الثانية التي تتمثل في العرض، وكتابتها وفق الخطوات الأنفة الذكر، ونفس العملية تتكرر مع كتابة الفقرة الثالثة والتي تكون عبارة عن الخاتمة، وبعد الانتهاء من جميع هذه الخطوات يقوم المتعلم بمراجعة جميع الفقرات المتمثلة في الفقرة (الأولى - الثانية - الثالثة) أي (بداية - عرض - نهاية) ثم يقوم بالمراجعة النهائية لها ثم تدوين الفقرات على المبيضة التي هي عبارة عن الكتابة الختامية لموضوع التعبير الكتابي.

إن هذه الخطوات السالفة الذكر قامت بإتباعها (زينب الشمري) في دراستها بعنوان فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية، حيث أظهرت نتائج دراستها وجود فرق ذي دلالة إحصائية في بناء الصورة الفنية الكتابية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية، كما أظهرت كذلك نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، الطلاقة، المرونة، الأصالة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم. (زينب الشمري، 2012: 276).

7. تطبيقات الخرائط المفاهيمية في مجال التعليم و التعلم:

حسب ما ذكره لازنك (Lazing1997) عن استخدامات الخرائط المفاهيمية في عملية التعليم والتعلم فقد استعملت كأداة لتخطيط و بناء المناهج و البرامج التعليمية التعليمية، وفي جميع المراحل الدراسية ابتداء من الحضانة إلى غاية الصف الثالث الثانوي، فهي إستراتيجية تعليمية يركز عليها المعلم في تقديمه للمفاهيم (زينب الشمري، 2012: 288)، بالإضافة إلى أنها تساعد في تحضير مذكراته بشكل أسرع من تدوينها كتابيا، فهي تساعد على تكوين صورة إجمالية لموضوعه ككل، وقد يمكنه استخدامها لتخطيطه السنوي لأنها تمنحه نظرة شاملة عن البرنامج التعليمي للسنة الدراسية كاملة (حنين حوراني، 2011: 18-19).

إضافة لما ورد أعلاه يمكن استخدام الخرائط المفاهيمية لشرح أو تقديم الدروس، وذلك عن طريق إعداد خرائط مفاهيمية لدرس معين وتوضيح كافة التفاصيل المتعلقة به، وعرضه على المتعلمين عن طريق استخدام جهاز العرض الرأسي، وهو الأمر الذي طبق في الدراسة الحالية، وهذا سوف يثير انتباه المتعلمين ويدعم الفهم واستدكار المادة، ويمكن إتباع نمط آخر عن طريق توزيع خرائط مفاهيمية للمتعلمين تحمل صورة الهيكل العام

للخريطة، ويطلب منهم استكمالها سواء بالكلمات أو الجمل أو الأفكار المناسبة وحتى الرسوم والرموز التي يمكن أن تطلب منهم هي كذلك، وإن هذه الطريقة هي نفسها كذلك ما اتبعته الباحثة في دراستها الحالية، واستخدمت كذلك كأداة تقييمية في الدرس أو الموضوع الذي يدرسه المتعلمون بدلا من الاختبارات التقليدية المكتوبة (زينب الشمري، 2012 : 288). وقد أجريت الكثير من الدراسات التي تقوم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في العديد من الصفوف الدراسية لدى المتعلمين وفي جميع الأنشطة الدراسية كذلك، ففي إطار تعلم اللغة استخدمت هذه الإستراتيجية في مجال الأدب فقد أوضح (نوفاك وجوين) إمكانية استخدام هذه الإستراتيجية، حيث أعدت (مالي موريا) خرائط مفاهيمية تقوم بتنظيم المعلومات في مجال تدريس الأدب التي تقوم على استخراج الأفكار الرئيسية من النص والأفكار الفرعية كذلك إذ تسهل عملية تلخيص النص بالاعتماد على العمليات العقلية العليا، كما عمل (الدحاح 2002) صاحب معجم قواعد اللغة العربية عدة خرائط مفاهيمية تضم المفاهيم النحوية والصرفية بأشكال متنوعة من أنواع الخرائط المفاهيمية (نصر مقابلة، 2010: 564)، كما هدفت دراسة براون (Brown؛ 2011) إلى تحليل تحصيل المتعلمين عند استخدام المنظمات التخطيطية (الخرائط المفاهيمية) والتكنولوجيا لتنظيم الأفكار والمعتقدات خلال عملية ما قبل الكتابة وزيادة تحصيل المتعلمين في عملية الكتابة والتي كان من بينهم متعلمون ذوي صعوبات تعلم، والذين طلب منهم كتابة مقال قصصي، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لاستخدام المنظمات التخطيطية في تنمية قدرة المتعلمين على الاستخدام الفعال لعملية ما قبل كتابة التعبير الكتابي وتحقيق أداء أعلى من عملية كتابة التعبير الكتابي على المبيضة أي الكتابة النهائية له. (أحمد الزبون وآخرون، 2017: 361).

وفي ذات السياق وبالضبط في نشاط التعبير الكتابي فقد تعددت الاستراتيجيات التدريسية فيه بحيث تستعمل في تدوين الملاحظات والمذكرات والرسائل والقصص والوصف، ولناخذ على سبيل المثال الأسلوب السردى أي إستراتيجية القصة الذي يعتمد فيها المتعلم على كتابة المعلومات بشكل سردي، بحيث تعتبر استراتيجيات تقليدية لتدوين المعلومات إذا ما طبقت كما كانت عليه سابقا، لأنها لا تسلط الضوء على الكلمات الرئيسية، حيث يتم عادة طرح الأفكار بطرق عشوائية أو غير منظمة، وهنا سوف يجد المتعلمون صعوبة في تدوين الأفكار وتداعياتها، خاصة متعلمي صعوبات التعبير الكتابي وهذا ما سوف يعيق عقله ويمنعه من عمل تداعيات وروابط مناسبة بين الكلمات والجمل والمفاهيم الرئيسية، (حنين حوراني، 2011: 15).

خلاصة:

كخلاصة لما ذكر في هذا الفصل، يمكننا اعتبار إستراتيجية الخرائط المفاهيمية من بين الإستراتيجيات التي أصبحت تطبق في مختلف العلوم، وقد عرفت هذه الإستراتيجية من قبل باحثين ومفكرين عدة حيث اختلفوا في تعاريفهم لها كل حسب مدرسته التي ينتمي إليها.

وتجدر الإشارة إلى أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لها رائدها وهو العالم الأمريكي (أوزبل Ausubel) الذي قام بتطبيقها وتطويرها في ميادين عدة كان من بينها ميدان التربية والتعليم. كما وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى أنماط معالجة المعلومات للفصين الكرويين للدماغ وعلاقتها بالخرائط المفاهيمية، وكذلك استخداماتها في نشاط التعبير الكتابي، وفي الأخير اشرنا إلى تطبيقاتها في ميدان التعليم والتعلم.

الفصل الثالث

التعبير الكتابي

تمهيد

1. تعريف التعبير الكتابي
2. أنواع التعبير الكتابي
3. موقع التعبير الكتابي في المنهج الدراسي و أهدافه في الصف الرابع ابتدائي
4. مقاييس التعبير الكتابي
5. أسس التعبير الكتابي
6. تصنيف مهارات التعبير الكتابي
7. مراحل التعبير الكتابي
8. علامات الترقيم في التعبير الكتابي
9. تصحيح التعبير الكتابي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التعبير الكتابي أحد أنواع الكتابة بعد الرسم الخطي والتهجئة، فعملية التعبير الكتابي هي عملية ذهنية معقدة، فهو يبدأ أولاً بولادة الفكرة أو الشعور بمشكلة تضم موضوعاً ما، وهنا يجد من يريد رفع القلم للتعبير عن ما يريد نفسه بحاجة إلى تدوين ما يشغله، لأن هذا سوف يخفف عنه التوتر الذي يعانيه، ومن هنا يبدأ بتدوين الكلمات الواحدة جنب الأخرى لتشكّل هذه الأخيرة جملة، ثم تشكّل جملاً أخرى فتتشكّل له فقرة، ولهذا لا بد من تدريب المتعلمين على التعبير الكتابي السليم، وهذا ما يكون من الوهلة الأولى التي يتعامل فيها المتعلم مع التعبير الكتابي، وفي محاولتنا هذه للتعرف عليه تطرقنا إلى عناصر مختلفة سوف يتناولها الفصل بالتفصيل منا خصصنا بعض العناصر على الصف الرابع ابتدائي لأنها موضوع الدراسة.

1. تعريف التعبير الكتابي:

عرف التعبير الكتابي من قبل المهتمين بتدريسه من زوايا عدة، وقد ركز كل منهم على وظيفة معينة من وظائفه.

عرف ابن منظور كلمة التعبير لغة أنه: "عبر الرؤيا يعبرها عبراً وعبارة وعبرها: فسرّها وأخبر بما يؤول إليه أمرها"؛ وعبر عما في نفسه: أعرب وبين، وعبر عنه غيره (ابن منظور، 1988: 18).

أما في تعريفه الاصطلاحي فقد تعددت تعاريفه بتعدد الباحثين والمؤرخين، ومن هذه التعريفات نورد مايلي:

عرفه الركابي (1995) بأنه: "وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية والمكانية، والحاجة إليه ماسة، وصوره عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات، والأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف

القصص، وكتابة المذكرات، والتقارير، واليوميات، وغير ذلك" (عبد الكريم بن روضان، 1426: 26).

إن المتمعن لتعريف الركابي يجد أنه ركز فيه على وصف عملية التعبير الكتابي وكيف تتم، بحيث وصفه بوسيلة التواصل والاتصال بين الأفراد وهذا حسب الوسيلة المختارة فيه أو المناسبة له.

وقد عرفه (Murau) بأنه: "عملية فكرية وأدائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة، وإجراءات بنائية تراكمية، تبدأ قبل بدء الكتابة، وتستمر في ومن أثنائها، وتنتهي بعد انتهاء الكتابة" (علي سامي الحلاق و آخرون، 2011: 89).

نرى في هذا التعريف أن (Murau) اختلف عن تعريف الركابي لأنه ركز على عملية التعبير الكتابي بحد ذاتها من أول مرحلة إلى آخرها حيث بدأ بالعقل أي من لحظة ولوج الفكرة فيه إلى آخر مرحلة وهي انتهاء الكتابة باعتبار أن اليد هي أداة العقل في ترجمة الأفكار وبنائها وترتيبها وتنظيمها.

أما (جلس 2004) فقد عرفه بأنه: "التعبير بالقلم عما يجول في النفس من مشاعر وأفكار، وهو الذي ينقل به المرء ما يدور في خلد بههدف اطلاع الآخرين على ما يريد".

قد نرى في هذا التعريف أوجه تشابه مع تعريف (Murau) باعتبار أن التعبير هو الكتابة بالقلم عما في ذهن الكاتب بحيث تبقى وسيلة ترابط بين ما هو موجود في العقل وما قد يكتب باليد.

وهناك تعاريف أكثر دقة للتعبير الكتابي وهي: "إقدار المتعلمين على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة، خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب ومستواهم اللغوي، وتمرينهم على التحرير بأساليب على جانب من الجمال الفني المناسب وتعويدهم الدقة في

اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض" (نضال حسين أبو صبحه، 2010: 30) .

إذا تتبعنا هذا التعريف قد نجد أنه يركز على قدرة المتعلمين في كتابة خطوات التعبير الكتابي بشكل سليم وهذا بحساب المراحل العمرية لهم وما يتوافق مع التعليم المقدم لهم في تلك المرحلة، وهو تمرينهم على مراحل التعبير الصحيح بحسن اختيار الألفاظ والمعاني دون اللجوء إلى الأخطاء التي تم التمرن عليها في الدروس سابقا.

وفي نفس الاتجاه يعرفه (أبونيان 2001) بأنه : "عملية فكرية يمر من خلالها المتعلم قبل وأثناء وبعد الكتابة بالتخطيط لما يريد كتابته وتنظيم الأفكار والتسويد والتحرير والتعديل" (خوجة سالم الكيلان آخرون، 2010: www.almarefh.net).

يوضح هذا التعريف أن هناك مراحل ينبغي إتباعها والمروء بها والتركيز عليها أثناء كتابة أي تعبير كتابي.

في الأخير لو جمعنا التعاريف السابقة لوجدنا أنها تصب في التعريف التالي:

"التعبير الكتابي هو ترجمة الأفكار وجمعها، وتنظيمها، وربطها، كل هذا بطريقة تعتمد على التخطيط قبل التسويد والتعديل والتحرير".

أما الباحثة استفادت بمطالب محددة خاصة بمهارات التعبير الكتابي والتي ينبغي أن تتوفر لدى المتعلم من أول سنة لبداية تعامله أو تعلمه للتعبير الكتابي وهي كالتالي: الاختيار السليم للأفكار المتوافقة مع عمره الزمني وحسن صياغتها بالمعنى أو الكلمة المناسبة لها وهذا ما يكون باستخدام والاختيار الصحيح لأدوات الربط الملائمة دون نسيان مراحل عملية التعبير الكتابي وعلامات الترقيم المناسبة له؛ وإن (للهاشمي 1995) صدد وتوافق في ذلك باعتبار أن مهارات التعبير الكتابي يجب أن تتطبق كذلك على النحو الآتي: ترتبط هذه المهارات باستخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنب استخدام

الطلاقة اللفظية، واختيار الكلمات المناسبة، دون الوقوع في الأخطاء الإملائية والصرفية، وإن للباحثة كلام في ذلك حيث أن لهذه الأخطاء علاقة وثيقة بالمراحل العمرية والدراسية لدى المتعلم ولهذا ينبغي قبل التركيز عليها أن نعرف المستوى العمري والدراسي له؛ وقد أضاف الهاشمي كذلك الدقة في استخدام أدوات الربط، وصحة الأفكار والمعلومات، ووضوح الأفكار واستيفاء عناصرها وترابطها وتسلسلها ووضوح الخط، واستخدام علامات الترقيم (علي سامي الحلاق وآخرون، 2011: 89) .

2. أنواع التعبير الكتابي:

صنف التعبير الكتابي من حيث غرضه إلى نوعين: وظيفي، وإبداعي وفي ما يلي شرح لهما:

1.2. التعبير الكتابي الوظيفي:

عرفه البرازي (1989): "هو التعبير الذي يقوم على الأسلوب التقريري الجاد الخالي من العاطفة وتوهج الخيال، إلا ما قد تستدعيه العاطفة" (محمد الصويوكي، 2014: 17). وقد يهدف هذا التعبير إلى تدريب المتعلمين على الاتصال والتواصل مع الطرف الآخر في مواقف الحياة المختلفة، عن طريق توظيف التعبير الكتابي، وهذا من أجل قضاء مصالح الأفراد وشؤونهم وحاجاتهم العامة ومن مجالاته: كتابة المفكرات اليومية، كتابة الملخصات، كتابة الإرشادات، كتابة البرقيات، كتابة الإعلانات، كتابة التقارير والنشرات، الرسائل الإلكترونية، ملء الاستمارات، ... ونحو ذلك.

2.2. التعبير الكتابي الإبداعي:

عرفه عطية (2007): "هو التعبير الذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس، والعواطف الجياشة، والخيال المجنح بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال والسلاسة، والقدرة على الإثارة، وإحداث الأثر في القارئ، وإثارة الرغبة لديه في التعامل مع موضوعاته".

ومن هذا المبدأ فإن الغرض من التعبير الإبداعي هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، حيث يسمح فيه للمتعلم بالإفصاح عن عواطفه وخلجات نفسه وترجمة أحاسيسه بعبارات لغوية منتقاة بليغة صحيحة في اللغة والنحو، بهدف معايشة هذا الإحساس وهذا الانفعال، ومن أجل نقلها إلى الآخرين بطريقة مثيرة، وهي طريقة الأداء الأدبي؛ ومن مجالاته: كتابة المذكرات الشخصية، كتابة المقالات، الكتابة الوصفية، تأليف القصص، والتمثيلات، والتراجم، ونظم الشعر (عبد الكريم بن روضان، 1426: 28).

من خلال عرضنا لأنواع التعبير الكتابي نستخلص أن هناك فرق بين كلا التعبيرين الوظيفي والإبداعي ويكمن هذا الفرق الأساسي في الموقف المعبر عنه، فهو إبداعي حينما يكون الموقف ذاتياً، وهو وظيفي حينما يكون الموقف اجتماعياً، كما يجب أن لا نغفل على جانب آخر وهو أنه قد يكون في التعبير الوظيفي مساحة للإبداع، كما يمكن للتعبير الإبداعي أن يؤدي وظيفة معينة في المجتمع، إذن فكلاهما مهم، ولذا ينبغي على المعلم أن يحرص على تنميتها لدى المتعلم في مختلف المراحل التعليمية لديه. وقد ترى الباحثة أن المجالات الأكثر استخداماً في الصف الثالث الابتدائي هي:

- التعبير الكتابي عن صور جمعها المتعلم أو المعلم.
- وصف أشخاص أو المناظر من خلال الرحلات.
- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة.
- التعليق على فكرة أو رأي أو موقف أو حادثة أو موضوع.

3. موقع التعبير الكتابي في المنهج الدراسي وأهدافه في الصف الرابع ابتدائي:

إن للتعبير الكتابي دور يتحدد من خلال المستويات الدراسية المتتابعة وقد يتدرج معه المنهج الدراسي هو كذلك حسب هذه المستويات وحسب الفئات العمرية للمتعلم كذلك (الزيات، 2007: 373)، حيث أن لكل طور دراسي منهاجه وأهدافه الخاصة لتحقيقها، وفي دراستنا هذه قمنا باختيار الطور الثاني وبالضبط الصف الرابع ابتدائي باعتبار أن

هذا الطور يختلف عن الطور الأول المتمثل في الصف الأول والثاني، حيث تدرج فيه أنشطة جديدة عن التي كانت تقدم في الطور السابق، وهذا مسايرة لنمو المتعلم المعرفي وحتى النفسي ففي الطور الأول كانت تركز على نشاط القراءة والكتابة وتهذيب اللغة من خلال التعبير الشفهي والتعبير الكتابي البسيط المتمثل في ترتيب الجمل والكلمات، وملاً فراغات الفقرة بكلمات مناسبة، أما في الطور الثاني فقد تتوسع هذه الأنشطة لتشمل فروعاً متعددة وفي الجدول التالي سنحاول عرض هذه الفروع بحجمها الساعي الأسبوعي:

جدول رقم (2): الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في الصف الرابع من التعليم الابتدائي (دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2012: 11)

الأنشطة	عدد الحصص	التوقيت
قراءة /تعبير شفهي وتواصل	2	1سا30د
قراءة/ قواعد نحوية	2	1سا30د
قراءة/قواعد صرفية أو نحوية	2	1سا30د
تعبير كتابي	1	45د
تصحيح التعبير الكتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة	1	45د
نشاطات إدماجية / خط	1	45د
المجموع	11	8ساو15د

يتضح من خلال عرض الجدول أعلاه أن الأنشطة التي يمكنها أن تساهم في التعبير الكتابي هي: التعبير الشفهي والكتابي، النحو والصرف والإملاء، الخط والقراءة والمطالعة والتدريب على الأداء الشعري وتذوق النصوص الأدبية، حيث أن كل هذه الأنشطة السالفة الذكر لديها إسهاما كبيرا في التعبير الكتابي وهي جزء لا يتجزأ منه، بحيث اعتبره معظم الباحثين المحصلة النهائية لجميع هذه الأنشطة.

أما بالنسبة لأهداف تعليم التعبير الكتابي في الصف الرابع ارتأينا أن نقدمها بصفة عامة لجميع هذه الأنشطة باعتبارها كما ذكر سابقا المحصلة النهائية للتعبير الكتابي، ولمعرفتها استندنا على دليل المعلم الرسمي للصف الرابع طبعة 2012 وكذلك المنهاج الرسمي طبعة 2008 الصف الرابع وقد جاء فيه ما يلي:

1.3. ملصح الدخول للصف الرابع ابتدائي في نشاط التعبير الكتابي:

يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على:

- كتابة نصوص متنوعة.

2.3. ملصح الخروج من الصف الرابع ابتدائي في نشاط التعبير الكتابي:

في نهاية الصف الرابع من التعليم الابتدائي يكون المتعلم في نشاط التعبير الكتابي قادرا على: (دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2012: 11).

- تلخيص ما يقرأ، وتوظيف ما اكتسبه في التواصل في محيطه.

- توظيف التراكيب والصيغ والأساليب لبناء الأفكار والتعبير عن المشاعر والمواقف.

- تحرير نصوص وفق التعليمات باستعمال الموارد المعرفية.

- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية النحوية والصرفية والإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

- تذوق الجانب الجمالي للنصوص وإنتاج نصوص متنوعة.

3.3. الكفاءة النهائية للصف الرابع ابتدائي:

1.3.3. منصوص الكفاءة: يكون المتعلم في نهاية الصف الرابع قادرا على فهم وإنتاج

خطابات شفهية ونصوص متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي.

2.3.3. الكفاءات الختامية وفق الميادين:

- يختار أفكار وينظمها.
 - يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.
 - يهيكل أفكاره ويبني النص.
 - يوظف القرائن اللغوية المرتبطة بالنص الوصفي.
- و من الضروري جدا تعرف المعلم أو الأخصائي على محتوى ما يقدم للمتعلم في كل سنة دراسية وهذا ما سوف يجده في المنهاج أو الدليل الخاص بالمعلم للسنة الدراسية المقرر تدريسها أو تدريب المتعلم فيها. لقد عرضنا هذه الأهداف لأن هذا سيكون مستندا يمكن العودة إليه أثناء تحليل البرنامج في نشاط التعبير الكتابي وكذلك أثناء بناء البرنامج الحالي: (دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2012: 11).
- نلاحظ في الهدف الأول ينبغي على المتعلم الاستناد إلى معارفه السابقة في إنتاج النص ومعرفة كيفية عرض الأفكار الموجودة في مخزونه المعرفي أي مكتسباته القبلية.
- نلاحظ في الهدف الثاني أنه على المتعلم توظيف هذه المعارف على شكل من أشكال التواصل المتمثلة: وصف مشهد، سرد، بطاقات تهنئي، رسائل، نقل خبر، ...الخ.
- كما يستوقفنا الهدف الثالث في صياغة المتعلم للأفكار وهذا بالاستناد إلى تطبيق ما تعلمه في الدرس.
- أما الهدف الرابع فهو مبني كذلك على ما تعلمه في الدرس إلا أنه خاص بالقواعد الصحيحة لعملية الكتابة المتمثلة في توظيف علامات الترقيم واحترام قواعد كتابة الحروف والكلمات والقرائن اللغوية المرتبطة بالنص الوصفي (دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2012: 11).

4. مقاييس التعبير الكتابي: يضم هذا المقياس ثلاث قدرات هي:

1.4. قدرة الفهم:

وتضم خمسة مستويات لو تمعنا فيها لوجدنا تدرجا واضحا ومنظما، يرتقي خطوة بخطوة، فلو حاولنا إسقاطه على المتعلم لوجدنا التدرج واضحا فيه من خلال التعلم في السنوات الدراسية بدءا بالسنة الأولى أو السنة التحضيرية التي أدرجت في المرحلة الابتدائية من خلال الإصلاحات الجديدة، فيتعلم الكلمة ثم الجملة ،الفقرة ثم المقال فالتعبير الكتابي، وفي مايلي شرح لذلك:

1.1.4. مستوى الكلمة:

ونعني به الاستعمال الكفء للكلمة، باعتبار أن الكلمة هي اللفظة الواحدة التي تتركب من بعض الحروف الهجائية والتي تدل على معنى (أبو السعود سلامة، 2007: 6).

2.1.4. مستوى الجملة:

ونعني به الاستعمال الكفء للجملة، باعتبار أن الجملة تنشأ من كلمات تعبر عن معنى مفيد ومستقل، حيث أن تركيبها الصحيح هو أساس صناعة التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي، فالجملة داخل التعبير الكتابي قد شبهت بالجذع بالنسبة للشجرة، وإذا كان جذع الشجرة تتفرع منه كافة فروع الشجرة وغصونها فالجملة تشكل أساسا للتعبير الكتابي تتفرع منه جميع فروع التعبير الكتابي، وفي هذا السياق ينبغي على المتعلم أن يلم بجميع أنواع الجمل التي يدرسها خلال السنة الدراسية وكيفية بنائها بناءا سليما بالإضافة إلى القواعد الخاصة لبناءها.

3.1.4. مستوى العبارة أو الفقرة:

نعني به الاستعمال الكفء للعبارة أو الفقرة، باعتبار أن العبارة جملتان أو مجموعة جمل متجاورة تدل على معنى مركب من معان جزئية، وتكون مستقلة، أو جزءا من الفقرة؛ لهذا ينبغي على المتعلم التدرب على حسن بناء الفقرة وهذا تبعا للعمر السنوي والدراسي له.

4.1.4. مستوى المقال:

نعني به الاستعمال الكفء للمقال، باعتبار أن المقال عبارة عن فقرتين أو أكثر، بحيث يعالج موضوعا ما، أو يتناول فكرة بالنقد والتحليل، ومن هنا لا بد للمتعلم أن تكون لديه المهارات الخاصة للتعامل مع المقال (أبو السعود سلامة، 2007: 7).

5.1.4. مستوى التعبير الكتابي:

نعني به تمكن المتعلم من التعبير الكتابي بلغة صحيحة وجيدة مع تنظيم الأفكار وترابطها داخل موضوع التعبير، ولا بد للمتعلم من إدراك المهارات الخاصة بالتعبير الكتابي التي ذكرناها في التعريف سابقا (أبو السعود سلامة، 2007: 20).

2.4. قدرة الصحة :

ونعني بها قدرة المتعلم وتمكنه من التحكم في القواعد النحوية والصرفية للغة وتوظيفها توظيفا صحيحا في ضوء تلك القواعد، وتشمل مستويات السلوك الخاصة بقدرة الصحة وهي: (مستوى التعرف - مستوى التمييز - مستوى التطبيق - مستوى التكوين - مستوى الضبط) وإن قدرة المتعلم على تحقيق هذا المستوى يختلف من متعلم لآخر كما ذكرنا سابقا حسب المراحل العمرية والدراسية دون نسيان الفروقات الفردية بين المتعلمين.

3.4. قدرة الجودة:

وتشمل تمكن المتعلم من القواعد البلاغية وقوانين النقد الأدبي، ومهارة التذوق، والمقارنة، والمفاضلة بين أكثر من أسلوب لغوي صحيح، لذلك قلنا بأننا نستطيع أن ندرس كل جوانب اللغة من خلال التعبير، لأن كل هذه الجوانب عوامل مساعدة للكتابة بأسلوب صحيح، وكما يقال: "إن كل أسلوب لغوي جيد أسلوب صحيح"، وليس كل أسلوب صحيح أسلوباً لغوياً جيداً" (أبو السعود سلامة، 2007: 21)، ولا ننسى بالذكر كما ذكرنا آنفاً بأن هناك فروقات بين المتعلمين وهذا باختلاف المراحل العمرية والدراسية والفروقات الفردية.

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن للتعبير الكتابي مستويات تتدرج من البسيط إلى المركب وهذا حسب المراحل العمرية للمتعلمين أولاً وثانياً حسب المسار الدراسي التي ينتقل عبره المتعلم أثناء تعلماته.

5. أسس التعبير الكتابي:

وهي مجموعة الأسس والمعايير التي تتعلق بتعبير المتعلم وتؤثر فيه، وهنا يبرز نجاح المعلمين في أداء رسالتهم في العملية التعليمية التعلمية، فهذه الأسس تحدد لنا ماهية المتعلم الذي يتلقى التعليم والتدريب لهذا النشاط.

1.5. الأسس النفسية:

حب المتعلمين للحديث وميلهم للتعبير عما في نفوسهم والمشاركة بآرائهم وهذا ما ينبغي استغلاله بالمدح والتشجيع، ضف إلى ذلك ميلهم إلى الأشياء الملموسة والمحسوسة وهذا ما ينبغي أن يُستغل بالاستعانة إلى الأشياء الحقيقية، ومراعاة سن وعقل المتعلم باختيار الموضوع المناسب مع إدراك المتعلم (عبد الكريم بن روضان، 1426: 29). وعند نزولنا إلى الميدان قمنا بالاستناد على الملاحظة التي طبقت على

المتعلمين، خاصة في حصص الاستراحة والنشاطات اللاصفية كالمسرح والتمثيلات وما وجدناه أن معظم المتعلمين لديهم حب للظهور وحب للحديث والمشاركة بآرائهم عما في نفوسهم لمن حولهم، وهذا أمر ينبغي استغلاله وتشجيعه بالمدح و التعزيز الإيجابي لكي لا يولد انطفاء لدى المتعلم، كل هذا من أجل أن يرتقي المتعلم بالحديث دون رهبة وليساعده كذلك سواء في التعبير بشقيه الشفهي أو الكتابي؛ وإن الأمر الملاحظ كذلك من تلك الحصص هو ميل المتعلمين إلى الأشياء المحسوسة وبعدهم عن الأشياء الغير المحسوسة، وهذا ما ينبغي أن يستثمر بالاستعانة بالمحسوسات كالنماذج والصور والأشياء الحقيقية؛ ولتحقيق هذه الأشياء كلها ينبغي مراعاة سن وعقل المتعلمين ضف إلى ذلك الفروقات الفردية الخاصة بهم.

2.5. الأسس التربوية:

لتحقيق الأسس التربوية يجب مراعاة ومعرفة الخبرات السابقة لدى المتعلمين لتكون نقطة انطلاق للتعلّات اللاحقة كما ينبغي مراعاة مبدأ التدرج من السهل إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد، ضف إلى ذلك ترك الحرية للمتعلّم في اختيار الموضوعات المراد التعبير فيها وترك الحرية له في عرض أفكاره وعباراته، وبعد كل هذا تبقى التغذية الراجعة ليتدخل بها المعلم للمتعلّم لتكون معيارا تربويا لخبرات أخرى لاحقة قد يمر بها.

3.5. الأسس اللغوية :

تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين شيء مهم ينبغي التركيز عليه وهذا ما يتم بالقراءة للنصوص والمطالعة للقصص وتدريبهم على التعبير الشفهي وحسن الاستماع وكذلك تشجيعهم على المشاركة في المسرح والتمثيلات والنشاطات العلمية المبرمجة (عبد الكريم بن روضان، 1426: 30).

وبناء على المعطيات السابقة الذكر نستنتج أن أسس التعبير الكتابي لها علاقات وثيقة حيث يجب التركيز عليها بدون غرض النظر عن الأخرى كل هذا من أجل تحقيق التعبير الكتابي السليم.

6. مراحل التعبير الكتابي:

تمر عملية التعبير الكتابي بمراحل عدة وهي:

1.6. مرحلة ما قبل الكتابة:

تعصف العاصفة بالريح، كذلك في هذه المرحلة يعصف الذهن بالأفكار وينتقيها قبل الكتابة نفسها، بحيث يكون هنا نوع من التلاقح الفكري، وتوليد الأفكار، والحديث معها، أو محاورتها أو مناقشتها ذهنيا ومعرفيا، وباعتبار أن أداة العقل هي اليد فإن في هذه المرحلة يكتب العقل قائمة من الأفكار أو النقاط أو العناوين الرئيسية والفرعية وهذا وفق الموضوع المراد التعبير فيه.

غالبا ما يتحمس المتعلمون للتعبير الكتابي عندما يترك لهم المجال الكبير في التعبير دون قيود، وهذا ما يجب أخذه بعين الاعتبار من قبل المعلمين، وحسب خبرة في الميدان كأستاذة ورأي الزملاء المعلمون فالتعبير الموجه الحر يلعب دورا أساسيا في تعبير المتعلمين مهما كانت فئتهم العمرية أو الدراسية لأن ترك المجال للتعبير يولد الإبداع ويزيد من المتعلمين دافعية وحماسا واهتماما به، والشئ الملاحظ كذلك أن حماس المتعلمين يزيد إذا ما ترك لهم مجالا لاختيار الموضوعات المراد التعبير فيها كقضايا تخصهم أو تشغلهم وتستقطب اهتمامهم أو ربما ذواتهم. لهذا يجب على المعلمين استثارة حماسهم للتعبير في الموضوعات الأقرب منهم والتي تعبر عن حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم من خلال مناقشتهم فيها ودعم اختبارهم لها.

2.6. مرحلة كتابة المسودة:

تعد هذه الخطوة إحدى عمليات التعبير الكتابي لأن فيها يتم تسجيل الأفكار على الورق، بدءا بالمسودة التي تعتبر الصورة الأولى لما يراد كتابته، لأنها تكون قابلة للتعديل والتغيير لأنها لا زالت في مرحلة التحرير أي بعيدة عن القارئ، لأن أثناء الكتابة التعبيرية في المسودة فقد يقوم القارئ بإعادة قراءة الكلمات والجمل والفقرات التي يكتبها ولهذا سوف يحدث مما لا شك فيه الحذف والتعديل (فتحي الزيات، 1998: 490).

3.6. مرحلة المراجعة:

مع انتهاء كتابة مسودة ما يراد كتابته يتجه اهتمام الكاتب إلى مراجعة للمسودة أو الصورة الأولى لما كتبه، حيث يقوم بمراجعة الأفكار من حيث الصياغة والأخطاء اللغوية والإملائية، وربما تستمر هذه العملية عدة مرات إلى غاية أن يستقر التعبير إلى صيغته النهائية. وقد تشمل عملية المراجعة عدة أبعاد مثل: المحتوى، والصياغة والترتيب أو التتابع، والأفكار والمفردات والتعبيرات وتركيب الجمل والفقرات، أما الخطوة الأخيرة فنتناول مراجعة القواعد الإملائية والنحوية.

وتشير الدراسات و البحوث إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعبير الكتابي غالبا ما يقاومون مراجعة ما يكتبون، كما تبدو على وجوههم سمة العشوائية بحيث يكونون كارهين أو ممانعين للقيام بعملية المراجعة، فهم يكتبون بأول كتابة دونت على المسودة، ويحتاجون إلى جهد بالغ من المعلم لقراءة وتصحيح ما يكتبون.

4.6. مرحلة كتابة المبيضة:

وهي مرحلة تلي مرحلة المراجعة فبعد عملية التصحيح الذي تمت سابقا يقوم الكاتب بكتابة التعبير بصيغته النهائية على الورقة البيضاء.

5.6. مرحلة النشر أو مشاركة القارئ أو المستمع:

وهذه أهم مرحلة في التعبير الكتابي لأنها مرحلة تقييمية لكل المراحل السابقة، فهي تنطوي على الحصول على تغذية راجعة لما كتب في المبيعة أي الذي مر بكل المراحل التي مر بها سابقا وكيفية استقبال الآخرين له وانطباعاتهم عنه، وتقويماتهم وأحكامهم عليه، وهذا ما يتسم في النقد والتحليل من قبل المعلم أو الموجه أو الزملاء في الفصل أو المدرسة أو ربما المجتمع المدرسي، وقد تتناول هذه المرحلة: مدى جدة الأفكار وقابليتها للعرض والتناول (فتحي الزياد، 1998 : 491 - 492).

وبناء على ما سبق نستنتج أن للتعبير الكتابي مراحل ينبغي على الكاتب إتباعها بنظام والالتزام بضوابط كتابتها وهذا من أجل التوصل إلى تعابير ترتقي إلى قواعد الكتابة الصحيحة للتعبير الكتابي.

7. علامات الترقيم في التعبير الكتابي:

أقر مجمع اللغة العربية بالقاهرة استعمال الترقيم، على أنها علامات اصطلاحية، توضع في أثناء الكتابة أواخرها، كالفاصلة والنقطة وعلامتي الاستفهام والتعجب، وهذا من أجل تمييز بعض الكلام من بعض، أو لتتغيم الصوت عند القراءة.

وقد شبّهت علامات الترقيم بحركات اليد، وتعابير الوجه، ونبرات الصوت التي يستخدمها المتحدث في كلامه، ليضيف إليه دقة في التعبير (فخر الدين قباوة، 2007: 56).

وهذه الأخيرة توضع بين أجزاء الكلام المكتوب، وتؤدي إلى تسهيل الفهم والإدراك عند القراءة، بحيث تختلف في الشكل والوظيفة، وفيها مواضع معينة يجب الالتزام بها عند الكتابة (محمد سليمان ياقوت، 2003: 13)، وفي ما يلي سوف نبسط ذلك بالتفصيل:

1.7. افتتاح الفقرة بفراغ : هو افتتاح كل فقرة ببياض، إشعارا ببدء الموضوع، أو الانتقال فيه من فكرة إلى فكرة أخرى جديدة أو فرعية، وهو يشبه ما نجده في الكتب (فخر الدين قباوة، 2007: 56).

2.7. الفاصلة أو الفصلة أو الشولة (،) : تستعمل لفصل بعض أجزاء الكلام عن بعض (أحمد أبو بكر، 1411: 51)، كما أنها تفصل الجمل بعضها عن بعض، وتعرضها في معانيها الجزئية، كما تفصل بين الجمل المرتبطة في المعنى والإعراب، وبين الشرط وجزائه، وبين الصفات المتكررة (عبد اللطيف الصوفي، 2007: 193).

3.7. النقطة (.) : في نهاية الجملة، أو في نهاية الفقرة، أو المقطع حيث نلاحظ أن الجملة التالية تطرق معنى مستقلا عما طرقت الجملة السابقة، عند انتهاء الكلام وانقضائه. (فخر الدين قباوة، 2007: 57)، كما توضع بعد حروف الاختصار مثل: (ق.م، ب.م.م)، كذا بعد مختصرات الألقاب العلمية، مثل: (د. = دكتور، أ. = أستاذ) (عبد اللطيف الصوفي، 2007: 194).

4.7. الفاصلة المنقوطة (؛) : تستخدم للفصل بين الجمل ذات العلاقة، بعضها ببعض، تكون الثانية منهما، موضحة للأولى، ومن المؤلف، استخدام الفاصلة العادية مكانها، فهي اليوم قليلة الاستخدام عند الكتابة (عبد اللطيف الصوفي، 2007: 194).

5.7. النقطتان المتعامدتان (:) : تستعملان في الحوار للفصل بين القول والمقولة، كما تستخدم النقطتان في الوثائق الرسمية، لتقديم المعلومات الشخصية، وقبل الشاهد أو الاقتباس، كذا بعد عبارات الشرح، كأن نقول: وتوضيحا لذلك: ... (عبد اللطيف الصوفي، 2007: 194)، وتستعمل كذلك بين الشيء وأنواعه وأقسامه، وقبل الأمثلة التي تساق لتوضيح قاعدة أو حكم، وكذلك قبل الكلام المقتبس (فخر الدين قباوة، 2007: 57).

6.7. الشرطة (الوصلة) (الشحطة) (-) : توضع قبل الجملة الاعتراضية، وبعدها وفي الحوار، وعند التعداد، بديل استخدام الأرقام، كما تستخدم عند الاستدراك (عبد اللطيف الصوفي، 2007: 194) ؛ في أول السطر وفي المحاورة بين اثنين إذا استغني عن تكرار اسميهما، بين الرقمين المتسلسلين بالنسبة لتدوين رقم الصفحات في الهامش (فخر الدين قباوة، 2007: 58).

7.7. علامة الاستفهام (؟) : توضع في نهاية الجمل الاستفهامية.

8.7. علامة التأثر أو التعجب أو الانفعال (!) : توضع عند نهاية الجملة التي تفيد معنى التعجب أو الدعاء، الدهشة، الاستغاثة. (عبد اللطيف الصوفي، 2007: 194)، وبعد الجملة المبتدئة بـ "ما" التعجبية، الجملة المبتدئة بـ "نعم" و "بئس" (فخر الدين قباوة ، 2007: 57).

9.7. الخط المائل: (/) : يستخدم للفصل بين التواريخ، والأرقام، وما شابهها (عبد اللطيف الصوفي، 2007 : 194).

10.7. الشولات (" ") : تستخدم لوضع النصوص المقتبسة عن الآخرين، ومثلها الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة، حرصا على الأمانة العلمية، مثال ذلك: قال المعلم: "عند الامتحان، يكرم المرء أو يهان" (عبد اللطيف الصوفي ، 2007: 195).

11.7. المعقوفتان ([]) : تستخدمان لوضع الجمل المعترضة داخلهما، والتي لا يمكن تأخيرها أو ذكرها في مكان آخر. وهي كثيرا ما تستخدم في تحقيق النصوص، عندما يريد المحقق، إضافة شيء إلى النص الأصلي من عنده. كما تستخدم في عملية الفهرسة، عند التقدير التقريبي لتاريخ الطبع، أو النشر أو غيره.

12.7. القوسان (...) : تستخدم لوضع التوضيحات داخلها، أو لشرح مصطلح، أو لتوثيق بيانات معينة، مما لا يدخل في صلب الموضوع. كما تستخدم لوضع عبارات

الدعاء داخلها. مثال ذلك: قال الرسول (صلى الله عليه وسلم) (عبد اللطيف الصوفي، 2007: 195).

13.7. علامة الحذف (...): وهي نقط أفقية أقلها ثلاثة، حيث توضع مكان الكلام المحذوف (أحمد أبو بكر، 1411: 63).

وبناء على ما سبق والخبرة الميدانية للباحثة فإن كثيرا ما يهمل المتعلمون توظيف علامات الترقيم في تعبيرهم الكتابي وربما يعود هذا لضعف إدراكهم لأهميتها فيه وهذا ما ينبغي للمعلم أن يوضحه لمتعلميه وهذا من خلال كتابة فقرة خالية من علامات الترقيم ثم يعرضها مرقمة بعد ذلك مع توضيح الأثر الذي أحدثته علامات الترقيم كما ينبغي على المعلم محاسبتهم بعد ذلك أثناء التعبير الشفهي (أحمد أبو بكر، 1411: 57).

8. تصحيح التعبير الكتابي:

يرتكز تصحيح التعبير الكتابي على الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في موضوع التعبير الكتابي وهي كالتالي:

- الخروج عن الموضوع، وعدم ترتيب الأفكار بشكل سليم.
- استخدام ألفاظ عامية وغريبة وكتابة عبارات مفككة وركيكة.
- أخطاء نحوية وصرفية وإملائية وأسلوبية.
- بداية موضوع التعبير الكتابي بدون مقدمة، أو عدم إتباع مراحل التعبير الكتابي (بداية-وسط-نهاية)، أو تقديم عنصر مرحلة على مرحلة أخرى. وتكون عملية التصحيح كالتالي:

- يصحح موضوع المتعلم تصحيحاً كاملاً.
 - يصحح موضوع المتعلم بشكل سريع وهذا بوضع خط تحت الخطأ ليقوم المتعلم بدوره بتصحيحه بعد الاستفسار من المعلم إن لم يفهم موضع أخطائه فيها.
 - يقسم الفصل إلى قسمين أو ثلاثة، بحيث يصحح لقسم ولا يصحح القسم الثاني والثالث، وفي المرة المقبلة يصحح للقسم الثاني ولا يصحح للقسم الأول والثالث وهكذا.
 - تصحح عدة دفاتر أمام المتعلمين ثم تكتب الأخطاء في دفتر خاص لتصحيح أمام جميع المتعلمين، وفي المرة الثانية يكون التصحيح للمجموعة المتبقية وهكذا.
- وهناك من يرى أن على المعلم في مواضيع نشاط التعبير الكتابي تصحح الأخطاء خارج غرفة الصف بحيث يدون تصحيح الأخطاء الخاصة أي التي لم يشترك فيها المتعلمون تحت الخطأ ليراجعها المتعلم ولا يقع فيها في مرة ثانية، أما الأخطاء المشتركة فتدون في دفتر خاص لتناقش في حصة التصحيح، كم يستحسن أن يكتب تصحيح الموضوع بتدوينه على السبورة بمشاركة من المعلم والمتعلمين لكي يتعرف المتعلم على التصميم والتعبير الصحيح للموضوع.
- إن الغاية من تصحيح التعبير الكتابي هو مناقشة الأخطاء سواء بشكل فردي أو جماعي، لذلك ينبغي على المعلم أن يكون لديه دفتر خاص يدون فيه أخطاء المتعلم المكررة بكثرة مع كتابة اسمه الخاص ليقوم بمراقبته ومقارنته بعد عملية التصويب والعلاج ما إن أصبح لا يقع في نفس الخطأ أو لا. وهناك طريقتان شهيرتان في عملية التصحيح، هما:

الطريقة الأولى: يقوم المعلم بتصحيح تعابير المتعلمين بالتركيز على مدى سلامة الأفكار ووضوحها، ثم يختار مشكلة لغوية لتصحيحه فرديا وجماعيا مع المتعلمين، كما يستحسن للمعلم أن يدون مثل هذه المشكلات في دفتره الخاص ليقوم بالتركيز عليها وعلاجها طوال السنة الدراسية (محمد الصويركي، 2014: 154).

الطريقة الثانية: في هذه الطريقة يقسم المعلم الصف إلى قسمين أو ثلاثة، ويقوم بتوزيع مواضيع التعبير على المتعلمين، بحيث تكتب المجموعة الأولى في المرة الأولى والمجموعة الثانية في المرة الثانية وهكذا، كما على المعلم أثناء التصحيح جمع الأخطاء الشائعة على مدار السنة ليركز عليها في السنة الدراسية المقبلة ولتكون حلقة تواصل في تعلمات المتعلمين وكنقطة انطلاق ينطلق منها المعلم في عملية التعليم لهذا النشاط، وفي عملية التصحيح يركز المعلم على الأمور التالية:

- تعزيز تعابير المتعلمين سواءا بعبارات لفظية تشجيعية أو أشياء مادية.
- يجب أن يتجنب المعلم ذاتيته في التصحيح.
- تركيز المعلم في أثناء تصحيحه على الفكرة العامة الخاصة بالموضوع المراد الكتابة فيه.
- إرجاع المعلم الدفاتر المصححة للمتعلمين ويفضل الإسراع في تقديمها لهم من أجل التعرف على تعثراتهم ومواطن ضعفهم وقوتهم فيها والتعرف على نقد وتوجيهات المعلم لها (محمد الصويركي، 2014: 154).
- يجب على المعلم أن يوضح لمتعلميه الذين لديهم مشكلات أو صعوبات في التعبير الكتابي وجهة نظره اتجاه هذه المشكلة أو الصعوبة.

- تصحيح أخطاء المتعلمين المتمثلة في الجمل الخاطئة في الفكرة أو الأسلوب أو في اللغة دون ذكر أسمائهم، ويكون التصحيح على السبورة بشكل جماعي، أو على الألواح يتبعه تصحيح سبوري.

- قراءة التعابير الجيدة على مسامع المتعلمين وتعزيزها، ودفع باقي المتعلمين بمنافستهم والكتابة مثلها.

- عند تصحيح التعبير الكتابي لابد على المعلم الاعتماد على النقاط التالية:

- تنظيم تعبيره الكتابي بإتباع مراحل كتابتها، وتنظيم الأفكار وفقها.

- الخط السليم .

- وضع علامات الترقيم في مكانها المناسب.

- شمول التعبير على الفكرة العامة للموضوع وللمطلوب من التعبير الكتابي (محمد الصويركي، 2014: 154).

من خلال عرض ما سبق يمكن القول أن تصحيح التعبير الكتابي الذي يتبعه المعلمون يعتمد على أنواع تصحيح التعبير الكتابي المتمثلة في كل من: التصحيح المباشر، والتصحيح المفصل، والتصحيح المرمز، والتصحيح الإشاري، وأسلوب تصحيح الجمع بين التصحيح المرمز والمفصل، وتصحيح الأقران، وتصحيح الأنموذج، وتصحيح المناقشة الجماعية، وهذا بدلا من اعتمادهم على معيار مضبوط لتصحيح التعبير الكتابي لان هذا ولهذا فهم يتفاوتون كثيراً في تقويم متعلميهم، وهو الأمر الذي يترتب عليه تفاوت كبير في درجات المتعلمين، باعتبار أن المعيار المضبوط يحرر المعلم ذاتيته.

ونظراً للضرورة الملحة التي يلعبها وضع معيار لتصحيح التعبير الكتابي فقد قام (الهاشمي 1994) بإعداد أطروحته للدكتوراه حول أساليب تصحيح مهارة التعبير الكتابي

للمرحلة الإعدادية في العراق جامعة بغداد مضمناً لدراسته وضع ذلك المعيار، بالاستناد إلى الدراسات النظرية والميدانية، والذي قسمه إلى قسمين، واحد للشكل وآخر للمضمون:

مجال الشكل، ويحتوي على:

- الخلو من الأخطاء الإملائية.
 - الخلو من أخطاء القواعد (النحوية والصرفية).
 - جودة الخط.
 - تنظيم الصفحة.
- أما مجال المضمون فيشتمل على:

- فنية التعبير.
- وضوح الأفكار.
- صحة الأفكار.
- الالتزام بالموضوع.
- الاستشهاد.
- دقة اختيار الألفاظ.
- التدرج في بناء الموضوع.

وفي ذات السياق وضع (الربيعي 1997) محكات تصحيح التعبير الكتابي للمرحلة المتوسطة في العراق جامعة بغداد، بالاستناد إلى الدراسات النظرية والميدانية، والذي قسمه إلى أربع أقسام مجال اللغة، مجال الأسلوب، مجال الأفكار، مجال تنظيم الصفحة.

مجال اللغة ويحتوي على: (خالد أبو عمشة، 2002: 53).

- فصاحة الكلمات.
- صحة الكتابة في النحو والصرف.

- وضوح الخط وجماله.
- أما مجال الأسلوب فيشتمل على:
 - عدم التكرار والإطالة.
 - حلو التعبير من الألفاظ العامية.
 - كتابة مقدمة تجذب الانتباه.
 - كتابة خاتمة تلخص الموضوع.
 - حسن العرض.
 - الاستشهاد.
 - مناسبة اللفظ للمعنى.
- أما مجال الأفكار فيشتمل على:
 - تنوع الأفكار الرئيسية(أصالة الأفكار) .
 - وضوح الفكرة.
 - دقة الحقائق والمعلومات (صواب الأفكار).
 - عرض الأفكار بطريقة متسلسلة.
- أما مجال تنظيم الصفحة فيشتمل على:
 - النظافة.
- علامات الترقيم. (خالد أبو عمشة، 2002: 53).

كما وضع كل من (فضل الله 2003) و (الدليمي والوائلي 2003) معياراً لتصحيح التعبير الكتابي، لكنه لا يخرج عن الإطار الذي وضعه الهاشمي منذ سنوات عشر من إجراء دراسات الباحثين الآخرين لا شكلاً ولا مضموناً. وفي ذات السياق وضع (الحلاق 2005) محكات تصحيح لتصحيح التعبير الكتابي التحريري لطلاب الصف الخامس الأدبي، بالاستناد إلى الدراسات النظرية والميدانية، والتي بدورها لم يقسمها إلى أي قسم وهي كالتالي:

- الترتيب المنطقي للموضوع.
- كتابة مقدمة للموضوع.
- كتابة خاتمة للموضوع.
- الالتزام بنظام الفقرات.
- ترك مسافة مناسبة بين الكلمات والأسطر والفقرات.
- وضوح الأفكار تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد.
- إبراز الأفكار العامة للموضوع.
- اشتغال الأفكار على عناصر الموضوع.
- تنوع الأفكار في إطار الموضوع الواحد (خالد أبو عمشة، 2002: 53).
- صحة المعلومات ودقتها.
- جودة الأفكار والمعاني.
- الالتزام بالموضوع.

- التعبير عن الآراء والمشاعر الذاتية.
- صحة اختبار المفردات اللغوية المستعملة.
- صحة التراكيب المستعملة.
- استخدام أدوات الربط المناسبة.
- صحة الرسم الإملائي.
- وضوح الخط.
- استخدام علامات الترقيم.
- فنية التعبير.
- تنظيم صفحة الكتابة.
- تفصيل الفكرة الرئيسية إلى أفكار جزئية (خالد أبو عمشة، 2002: 53).

خلاصة:

كخلاصة لما ذكر في هذا الفصل، يمكننا اعتبار التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي، فهو ما يبدأ في تعلمه في المرحلة الابتدائية وهذا ما يكون انطلاقا مع نهاية الصف الثاني ليكون على شكل تدريبات وتطبيقات ليتدرج معه خلال المسار الدراسي إلى غاية السنة النهائية من التعليم الثانوي.

ويجدر الإشارة إلى أن التعبير الكتابي له أهداف تخص كل سنة دراسية كما له مقاييس وأسس ينبغي أن لا يغفل عنها. كما وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مراحل كتابة تعبير كتابي والتي شملت كل من مرحلة ما قبل الكتابة، مرحلة المسودة، مرحلة المراجعة، مرحلة مبيضة، وفي الأخير اشرنا إلى علامات الترقيم بمعظم أنواعها.

الفصل الرابع

صعوبات التعبير الكتابي

تمهيد

1. تعريف صعوبات التعبير الكتابي
2. سمات ذوي صعوبات التعبير الكتابي
3. العوامل التي تقف خلف صعوبات التعبير الكتابي
4. تقييم وتشخيص صعوبات التعبير الكتابي
5. حجم مشكلة صعوبات التعبير الكتابي
6. استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي
7. الأساليب والإستراتيجيات التدريبية لذوي صعوبات التعبير الكتابي

خلاصة

تمهيد:

إن البحوث المختلفة التي أصبحت تهتم بمجال صعوبات التعبير الكتابي أوضحت لنا أن هذه الصعوبات يمكن تصنيفها إلى نوعين، أولها ما هو متعلق بصعوبات في تعبير المتعلم عن أفكاره و مشاعره و توصيله للفكرة المراد طرحها، أما الصنف الثاني منها فهو ما تعلق بصعوبات استخدام القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وما سوف نركز عليه في دراستنا هو النوع الأول حيث نستبعد الصنف الثاني الخاص بصعوبات استخدام القواعد النحوية والصرفية والإملائية لأن متعلم الصف الرابع ابتدائي لن يكون على درجة كفاءة لتوظيفه للقواعد النحوية والصرفية والإملائية، كما أن هذه الصعوبات يمكن أن تدخل ضمن صعوبات تعلم الإملاء، وفي محاولتنا هذه للتعرف عليها تطرقنا إلى عناصر مختلفة سوف يتناولها الفصل بالتفصيل.

1. تعريف صعوبات التعبير الكتابي:

عرفت صعوبات التعبير الكتابي من قبل المهتمين بها من زوايا عدة، و ركز كل منهم على جانب معين فقد يرى (الفوري 2005) أن المتعلمين الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي يعانون من: "مشكلة في التعبير عن أفكارهم بواسطة الكتابة، مع ضعف في القواعد والمفردات لديهم، وعدم إتقانهم لأساسيات التعبير الكتابي" (رامي علي راشد، 2017: 101).

يوضح هذا التعريف أن المتعلمين ذوي صعوبات التعبير الكتابي هم أولئك الذين لا يتقنون النواحي الوظيفية والميكانيكية لكتابة تعبير كتابي بشكل سليم.

كما يشير (توماس وزملائه Thomas,Tuker,and Dossey,1987) إلى أن صعوبات التعبير الكتابي عند المتعلمين تشمل كذلك: "كتابة ما يرد إلى أذهانهم سواء

كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا، وغالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة و مفككة وتفتقر إلى المعنى والمضمون" (أحمد الزق وآخرون، 2010: 42) .

إن تعريف (توماس و زملائه Thomas,Tuker,and Dossey,1987) يوضح لنا بأن صعوبات التعبير الكتابي تضم العشوائية في كتابة موضوع كتابي بالنسبة للذين يعانون منها، وأن حتى وإن تم كتابة موضوع تعبير كتابي فإنه سوف يكون بجمل قصيرة وغير ملائمة.

كما تعرف (هند عصام 2013) صعوبات التعبير الكتابي بأنها: "عدم قدرة المتعلم على استغلال المخزون اللغوي للتعبير عن الأفكار بشكل موضوعي ومنظم تتضح فيه قواعد اللغة المكتوبة " (هند عصام، 2013: 54).

يتضح من هذا التعريف أن المتعلم الذي لديه صعوبات التعبير الكتابي هو الذي لا يستطيع تكييف مخزونه المعرفي مع موضوع تعبير كتابي جديد وهذا من حيث توظيف قواعد اللغة والأفكار وتنظيمها.

عرفها (جمال مثقال) بأنها: "عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة" (جمال فرغل، 2006: 11).

يركز هذا التعريف على مضمون التعبير الكتابي حيث يجد المتعلم نفسه غير قادر على نقل فكرته كتابيا على شكل جملة أو عبارة سليمة.

إن لتعريف (جمال مثقال) أنصار أمثال (جراهام وآخرون 1995 Graham et, at) الذين أكدوا في تعريفهم لصعوبات التعبير الكتابي أن المتعلمين ذوي صعوبات التعبير الكتابي يعانون من: "ضعف أو القصور في نقل و ترجمة أفكارهم على الورق، فهم يجيدون التعبير عن أنفسهم شفويا، ولكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص

مكتوب، كما تكون الجمل التي يكتبونها قصيرة، وفي تتابع غير منطقي، وربما يكونون قادرين على الهجاء شفهيًا، ولكنها كتابيًا غير صحيحة" (جمال فرغل، 2006: 14).

إن لهذا التعريف مدى كبير صادفته الباحثة في تعاملها مع المتعلمين وأثناء العمل الميداني كما ذكر في تقديمنا للبحث حيث أنه حقيقة الكثير من المتعلمين الذين يعانون من هذه الصعوبات يجيدون التعبير الشفهي في حين يعجزون عن تحويل هذا التعبير الشفهي إلى تعبير كتابي، كما يفتقرون كذلك إلى تكوين جمل سليمة.

كما عرفت صعوبات التعبير الكتابي كذلك بأنها: "ذلك القصور الذي يواجه فيه المتعلمون مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية أو رداءة في الخط وتناسقاته، ورسما إملائيًا مخطوءا مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرًا صعبًا والذي يترك أثرًا بالغًا على تحصيلهم الدراسي".

يضيف هذا التعريف إلى التعاريف السابقة المشكلات التي يجدها متعلم ذوي صعوبات التعبير الكتابي في الصياغات اللغوية والنحوية والصرفية وحتى الإملائية، بحيث بدورها تصنف هي كذلك ضمن صعوبات التعبير الكتابي.

ويعرفها (إلهامي عبد العزيز 2001) بأنها: "ذلك النقص الملحوظ في نمو مهارة التعبير الكتابي عما هو متوقع للمتعلم بالنسبة لسنة ومستوى ذكائه وتعليمه" (هند عصام، 2013: 51).

وفي هذا التعريف يضيف (إلهامي عبد العزيز) إلى التعاريف السابقة العلاقة بين صعوبات التعبير الكتابي وكذلك لسن المتعلم ومستوى ذكائه وتعليمه.

من خلال عرضنا لما سبق قد نجد بأن وجهات نظر الباحثين اختلفت حول تقرير تعريف صعوبات التعبير الكتابي؛ فمنهم من نظر إليها بأنها ضعف أو القصور سواء في

ترجمة الأفكار الشفهية إلى تعبير كتابي مثل تعريف (جراهام و آخرون 1995 Graham et, at)، ومنهم من نظر إليها على أنها مشكلة يواجهها المتعلمون في التعبير عن أفكارهم كتابيا مثل تعريف (الفوري 2005)، ومنهم من نظر إليها بعدم القدرة على ترجمة الأفكار الشفهية إلى تعبير كتابي مثل جمال مثقال، كما أضاف (توماس وزملائه 1987 Thomas, Tucker, and Dossey) بأن صعوبات التعبير الكتابي تشمل تلك العشوائية في كتابة المتعلمين لما يرد في أذهانهم من مفردات سواء تعلق الأمر بموضوع التعبير أم لا.

كما و قد اجتمعت جميع تعاريف كل (توماس وزملائه Thomas, Tucker, and Dossey, 1987 و(جراهام وآخرون 1995 Graham et, at) و(الفوري 2005) إلى أن ذوي صعوبات التعبير الكتابي يكتبون جمل تقتصر إلى المعنى أو أنهم يكتبون جملا قصيرة لا تعبر عن الموضوع بالقدر الكافي هذا مقارنة مع زملائهم العاديين، كما أضاف (الفوري 2005) إلى هذا أن هذه الفئة تقتصر بعدم إتقانها لأساسيات كتابة تعبير كتابي لموضوع ما.

وفي الأخير أمكن للباحثة استخلاص تعريف جامع لصعوبات التعبير الكتابي وهو: "ذلك القصور أو العجز التي يجده المتعلم في ترجمة أفكاره إلى رموز مكتوبة لها معنى وفق النواحي الوظيفية و الميكانيكية الخاصة بالتعبير الكتابي".

2. سمات ذوي صعوبات التعبير الكتابي:

يمتاز ذوي صعوبات التعبير الكتابي بالعديد من السمات التي تميزهم عن غيرهم من العاديين نذكر منها:

- صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.

- يواجه مشكلات في توظيف قواعد اللغة.

- رداءة في تركيب الجمل والفقرات (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005: 167).
- أوراقهم وكراساتهم أو دفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي، والإملاء، والقواعد والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم: النقط والفواصل.
- يغلب على كتاباتهم أن تكون جامحة أو غير عادية وغير منضبطة، ولا تسير وفقا لأي قاعدة، وتفتقر إلى التنظيم والضبط، وغالبا يحذفون بعض الحروف من الكلمات أو بعض الكلمات من الجمل سواء في البداية أو النهاية أو الوسط، كما يفتقرون إلى تركيب الجمل بشكلها الصحيح: فعل، فاعل، مفعول به، كما يضيفون بعض الكلمات التي لا ترتبط بالجملة المقصودة.
- كما تشير كتاباتهم إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة، والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص، والأفكار، والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتابتهم.
- لا يعطي هؤلاء المتعلمين أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع التعبير الكتابي أم لا، وغالبا ما لا يفهمون المطلوب منهم في التعبير مما يؤدي بهم إلى الخروج عن الموضوع.
- مراجعاتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها لهم المدرسون آلية أو غير مبالية، وهم أقل فهما وتقديرا لتلك الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها، كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة على النحو الذي يوجه به معلموهم.
- يميلون إلى تقدير كتاباتهم و إدراكها على نحو أفضل من تقدير المعلمين والأقران والآباء له (فتحي الزيات، 1998: 492).
- صعوبة في إعطاء عنوان آخر بديل للنص (عصام جنوع، 2013: 127) .

كما ذكر (هلالاهان وكوفمان ولويد وويس ومارتنيز 2007) سمات ذوي صعوبات التعبير الكتابي أنهم يتسمون بما يلي:

- ضعف التخطيط عند البدء بكتابة مشروع كتابي.
- قلة الحصيلة اللغوية من الكلمات والأفكار، بالإضافة إلى ضعف تنظيم الأفكار ضمن الفقرات .
- استخدام الجمل البسيطة، بعدد أقل من الكلمات.
- كتابة قصص قليلة المكونات، كوصف الشخصيات والمشاهد (جمال فرغل وآخرون، 2006: 11).

باستخلاصنا لما سبق نجد أن معظم السمات المذكورة قد ذكرت في كل من تعاريف (الفوري 2005) و(توماس وزملائه Thomas, Tucker, and Dossey, 1987) و(جمال مثقال) و(جراهام وآخرون Graham et, al 1995) في حين جاءت هذه السمات مفسرة لتلك التعاريف السابقة الذكر حيث أضافت بأن ذوي صعوبات التعبير الكتابي يتميزون بعدم تركيب الجمل والفقرات بالاعتماد على القواعد الصحيحة مثل عدم كتابة الجملة بشكل فعل، فاعل، مفعول به، كما أضافت هذه السمات إلى أن هذه الفئة أقل فهما وتقديرا لأخطائهم وأنهم لا يستفيدون منها لاحقاً إذا ما صححت لهم، كما أن لديهم قلة في الحصيلة اللغوية وهذا ما ذكره (هلالاهان وكوفمان ولويد وويس ومارتنيز 2007).

3. العوامل التي تقف خلف صعوبات التعبير الكتابي:

من خلال دراسة مسحية تناولت (مايربو Maerbou) على 2500 دراسة عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعبير الكتابي، وجد أنها يمكن أن تتمايز في ثلاث مجموعات من العوامل هي:

1.3. مجموعة العوامل المتعلقة بالمتعلم: وتضم كل من العوامل العقلية المعرفية، والعوامل النفسية العصبية والعوامل الانفعالية الدافعية، بالإضافة إلى العوامل الحسركية.

1.1.3. العوامل العقلية المعرفية: وتضم مستوى ذكاء المتعلم وقدراته، واستعداداته العقلية، وخلفيته أو بنيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية العقلية المتمثلة في: الانتباه والإدراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه.

وإن العديد من الدراسات القائمة على صعوبات التعبير الكتابي اتفقت على أن هذه الفئة تعاني إلى تلف في أحد وظائف المخ وهذا ما سوف يؤثر على حركات الرأس واليدين، كم قد يؤدي كذلك إلى افتقار إلى القدرات المرتبطة النوعية الخاصة التي ترتبط بكتابة تعبير كتابي: مثل الذاكرة البصرية، والقدرة على استرجاع الأفكار من الذاكرة، وهو الأمر الذي يؤثر على مهارات التنظيم والتخطيط، واسترجاع الأفكار وتذكرها (فتحي الزيات، 1998: 494)، كما أنهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة. (السرطاوي وآخرون، 2001: 200).

2.1.3. العوامل العقلية المعرفية من منظور تجهيز ومعالجة المعلومات: إن هذه النظرية تشير إلى أن فئة ذوي صعوبات التعبير الكتابي تعاني من صعوبات على مستوى العمليات العقلية العليا المتمثلة في: "التحليل، التركيب، التقويم" وهي العمليات التي يبنى عليها أي تعبير كتابي، كما أنهم يوظفون استراتيجيات عشوائية وغير فعالة، حتى أن تدريبهم على الاستراتيجيات الجديدة لحل المشكلات على مواقف أو مشكلات جديدة قد يفشلون فيه لاحقا وهذا ما يجعلهم متعلمين سلبيين وفاشلين في كتابة أي موضوع تعبير كتابي بشكل سليم، كما قد تشير البحوث والدراسات العديدة إلى أن ذوي صعوبات التعبير الكتابي لديهم ضعف واضح فيما يكتبون.

وقد أشارت دراسة (Havertape&Kass1978) إلى أن 40% من استجابات هؤلاء المتعلمين مقابل 6% من استجابات العاديين تعكس إجابات عشوائية ولا علاقة لها بالمهام المطلوبة منها، بالإضافة إلى أن تعابيرهم كانت مشوشة ومفككة حيث تفتقر إلى الترابط والتنظيم والمعنى والوظيفة (فتحي الزيات، 1998: 495)، وهو الأمر الذي لاحظته الباحثة أثناء البحث الميداني وهو خروج المتعلمين عن موضوع التعبير الكتابي، وكتابة جمل وكلمات عشوائية لا تعبر عن الموضوع، ضف إلى ذلك افتقار فقرات التعبير الكتابي إلى التنظيم والمعنى.

3.1.3. العوامل النفسية العصبية: توصلت الدراسات إلى أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم من ذوي صعوبات التعبير الكتابي قد ينعكس تماما على سلوكه وهذا قد يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية وحتى الأكاديمية والمهارات السلوكية للمتعلم ومنها مهارات الكتابة بصفة عامة و التعبير الكتابي بصفة خاصة.

4.1.3. العوامل الانفعالية الدافعية : أشارت الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية لدى فئة ذوي صعوبات التعبير الكتابي سوف يؤثر حتما على النواحي الانفعالية الدافعية، وهنا يبدو المتعلم محبطا ومكتئبا، ويميل إلى الانسحاب في المواقف التعليمية التي تخص التعبير الكتابي، وإن شارك فيها فسوف لا يستغرق أكثر من 10 دقائق في التعبير (فتحي الزيات، 1998: 497) وهو الأمر الذي كانت تلاحظه الباحثة أثناء عملها الميداني للدراسة الحالية، كما لوحظ من متعلمي هذه الفئة النفور الكبير من هذا النشاط وشروء الذهن خاصة إذا كان الموضوع بعيدا عن ميولاتهم واهتماماتهم، كما أن ضعف الدافعية وقلة التشجيع يؤثران على ميول المتعلم الإيجابية للتعبير الكتابي. (السرطاوي وآخرون، 2001:200).

2.3. مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه: إن الحديث عن صعوبات التعبير الكتابي ونمط التعليم وأنشطته وبرامجه أدى إلى ظهور العديد من الدراسات والبحوث فيه حيث توصلت إلى نتيجتين الأولى مفادها أن صعوبات التعبير الكتابي تقع خارج نطاق المعلم واستراتيجيات التدريس، أما الثانية فقد توصلت إلى أن كل من دور المعلم واستراتيجيات التدريس لها دخل في ذلك (فتحي الزيات، 1998: 497)، فهي تعتبر أن استراتيجيات التدريس قد تؤدي إلى ظهور صعوبات التعبير الكتابي، وذلك من خلال افتقاد المتعة والتشويق، وعدم استخدام الوسائل الملائمة، وتجاهل ارتباط التعبير الكتابي بكتابات المتعلم في جميع المواد الدراسية (السرطاوي وآخرون، 2001:200). فنوعية التدريس قد تؤثر في ذلك إذا ما طبقت على الوجه الأكمل وبالطريقة الملائمة، ضف إلى ذلك الدور الذي يلعبه المعلم داخل الصف، فإذا لم تكن له صفة قيادة الصف الملائمة على نحو يثير الفوضى داخل الصف الدراسي فإن هذا سوف يؤثر حتماً على المتعلمين وبالتالي سوف ينتج عن هذا ما يسمى بصعوبات تعلم عامة وصعوبات التعبير الكتابي بصفة خاصة (فتحي مصطفى الزيات، 1998: 497)

3.3. مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية: على الرغم من أن صعوبات التعبير الكتابي هي صعوبات أكاديمية، إلا أن لها نواحي أخرى يمكن أن تكون منشأ لها، وتتمثل هذه النواحي في النواحي الأسرية والاجتماعية والبيئية التي قد تترك بصماتها على مجمل شخصية المتعلم من كافة جوانبها.

وقد لقيت هذه العوامل التي تساهم في ظهور صعوبات التعبير الكتابي تزايداً كبيراً في العقود الأخيرة (فتحي الزيات، 1998: 502)، وتوضح دراسات أخرى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعبير الكتابي يأتون إلى المدرسة وهم مثقلون بالعديد من أنماط مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي فهؤلاء المتعلمون يتميزون بالعشوائية ونقص في التنظيم والاهتمام سواء بأنفسهم أو حتى في دفاترهم كما أنهم أقل قدرة على أداء واجباتهم

المدرسية وأقل قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة (سامي محمد ملحم، 2002-2006: 311).

وهنا يعتقد (Graham and Harris 1990) أن هناك عدة عوامل تقف خلف صعوبات التعبير الكتابي منها:

- تتداخل مشكلات إنتاج التعبير الكتابي لديهم مع العمليات المساهمة في التعبير مثل توليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها.

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

- ذوي صعوبات التعبير الكتابي يستعملون استراتيجيات عشوائية وغير فعالة.

- متعلمي صعوبات التعبير الكتابي أقل استخداما وفهما وإتباعا لمراحل عملية التعبير الكتابي التي عرضناها في فصل التعبير الكتابي المتمثلة في: مرحلة التخطيط أو ما قبل الكتابة، ومرحلة المسودة ومرحلة المراجعة، ومرحلة كتابة المبيضة، مرحلة النشر (فتحي مصطفى الزيات، 1998: 502).

بعد العرض الموجز للعوامل التي حاولت تفسير صعوبات التعبير الكتابي، فإنه يجدر الإشارة إلى أن هناك تكامل في تلك العوامل فهي جميعها تساعدنا على فهم العوامل المؤثرة في صعوبات التعبير الكتابي والتي تمثلت في:

- مجموعة العوامل المتعلقة بالمتعلم.

- مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه.

- مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية.

4. تقييم وتشخيص صعوبات التعبير الكتابي :

تعددت الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات التعبير الكتابي إلى عدة أنواع نذكر منها:

1.4. الاختبار اللغوي قصة وصورة Myklebust (1965): يقدم للمتعلم في هذا

الاختبار صورة أو مشهد، وعند تقويم المعلم لها يستند إلى ثلاثة أبعاد هي:

- الإنتاجية.

- تراكيب استخدام الكلمات.

- المعنى.

- تقاس الإنتاجية بالعدد الكلي للكلمات والجمل، والكلمات التي تكون كل جملة.

- أما تراكيب استخدام المفردات فتقاس بالاستخدام اللغوي الصحيح للكلمات ونهايتها ومدى استخدام علامات الترقيم.

- فيقاس بمدى صلاية مضمون القصة من أفكار وتنظيم ومدى التدرج بخطوات التعبير الكتابي.

2.4. اختبارات تتابع التقدم التربوي:

ولهذا الاختبار فقرات أو أهداف وتكون ابتداء من الصف الرابع إلى بداية المرحلة الجامعية وهو مصنف كالتالي: (فتحي الزيات، 2007: 525).

- التنظيم: ويكون من خلال ترتيب أحداث وأفكار الموضوع المراد الكتابة فيه.

- **المفردات:** حيث يقصد بها استخدام علامات الترقيم والتهجئة بالإضافة إلى حسن اختيار المعاني والمصطلحات.

- **التفكير الناقد:** ويتمثل في مراعاة خصائص القارئ واحتياجاته ويقصد به تجنب الافتراضات الزائفة واستخدام العلاقات السببية.

- **الكفاءة أو الفاعلية:** حيث يجب مراعاة التنوع والبساطة في اختيار المفردات مع مراعاة دقتها وسلامتها وملائمتها.

- **الملائمة:** ونقصد بها اختيار الإيقاع اللغوي الملائم والمفردات الملائمة لموضوع التعبير الكتابي المراد الكتابة فيه.

3.4. اختبار اللغة للمراهق (2):

ويكون ابتداء من الصف السادس إلى غاية الثاني عشر، والذي يضم اختبارين فرعيين هما: (فتحي الزيات، 2007: 525).

1.3.4. اختبار المفردات الكتابية الفرعي: ويتطلب هذا الاختبار من المتعلم قراءة مجموعة من الكلمات وكأنه معجم لغوي، ثم يقوم بكتابة جملا مستندا على الكلمات السابقة أي بالاعتماد على المعجم اللغوي، أما الاختبار الثاني فيتمثل في اختبار القواعد الإملائية والنحوية الفرعي، ويتطلب هذا الاختبار من المتعلم استكمال الجمل في المهام الإنشائية.

2.3.4. اختبار اللغة المكتوبة (Towl2): لقد أعد هذا الاختبار (Hammil and Larsen1988) وفي هذا الاختبار يقدم للمتعلم مجموعة من الصور ويطلب منه التعبير

عنها كتابيا من خلال كتابة قصة كاملة، والاختبارات الفرعية مصحوبة بصياغات تلقائية تشمل:

- **النضج الذاتي:** ويتمثل في عدد عناصر المحتوى الواردة في القصة التي كتبها المتعلم.

- **المفردات السياقية:** وتتمثل في عدد الكلمات الطويلة غير المكررة التي استخدمها المتعلم في كتابة القصة.

- **مستوى النحو أو القواعد النحوية لدى المتعلم:** وتتمثل في عدد الكلمات في القصة التي استخدمها المتعلم وفقا للقواعد النحوية والإملائية الصحيحة، مكونا من خلالها جملا وتعبيرات.

- **التهجئة السياقية:** وتتمثل في عدد الكلمات الواردة في القصة والتي كتبها المتعلم على نحو صحيح.

- **الأسلوب السياقي:** وتتمثل في الجانب الشكلي لموضوع كتابة القصة وهذا من خلال عدم استخدام بدايات الفقرات، وعلامات الترقيم التي استعملها المتعلم في موضوع تعبيره الكتابي.

والاختبارات الفرعية مع استنباط الصيغ تشمل:

- **المفردات:** وتتمثل في الكلمات التي يستحضرها المتعلم من البنية المعرفية له وما فهمه عن الموضوع المراد التعبير فيه (فتحي الزيات، 2007: 525).

- **الأسلوب والتهجئة:** وفي هذا الاختبار يقوم المتعلم بالمراجعة الهجائية للجملة الإملائية التي كتبها، كما تراجع أو تصح من حيث استخدامه للفقرات وقواعد الترقيم.

- **الجمال المنطقية:** وفي هذا الاختبار يقوم المتعلم بتصحيح الكلمات والجمال الشائعة التي استخدمها.

- **مواصفة الجملة:** وفي هذا الاختبار يقوم المتعلم بتركيب أفكاره وترجمتها إلى جمال بسيطة حتى يكون منها جمال مركبة.

ويعطي هذا الاختبار المتعلمين من عمر (7-18 سنة) أي من الصف الثاني ابتدائي إلى غاية بداية المرحلة الجامعية (فتحي الزيات، 2007: 525).

5. حجم مشكلة صعوبات التعبير الكتابي :

تتراوح نسبة صعوبات التعبير الكتابي بين 8 إلى 15% من متعلمي المدارس العامة ذكورا وإناثا، بحيث تصل نسبة هذه الصعوبة إلى 25% بالنسبة لمهارات التعبير الكتابي (فتحي الزيات، 2002: 509)، فقد يتطلب التعبير الكتابي عدة وظائف عقلية مثل: الانتباه Attention، والذاكرة Memory، والتنظيم Organization، والمهارات الحركية Motor Skills، والحركات الدقيقة Fine Movement، ومختلف الخصائص المرتبطة بالقدرات اللغوية، وكل هذه الأنشطة تتكامل فيما بينها لتنتج تعبيراً كتابياً (فتحي الزيات، 2007: 510) .

تعد مهارات التعبير الكتابي من أهم المهارات الأكاديمية لكنها لقيت إهمالا وإعراضا سواء في التربية العامة أو في التربية الخاصة (فتحي الزيات، 2007: 271)، وهو الأمر الذي انعكس حتى في الدول المتقدمة، نذكر على سبيل المثال التقارير التي أشارت إليها مكاتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية المرفوعة للحكومة الفيدرالية لعام 1986، حيث أشارت إلى أن 80% من طلاب الثانوي العام من المجتمع الطلابي العام في الولايات المتحدة الأمريكية بأنهم يعبرون على نحو سيئ وأن تعابيرهم غير ملائمة وهذا ما قد ينتج عنه عدم فهمهم واستيعابهم لمواضيع التعبير الكتابي وكذلك لمعنى ما يكتبون (فتحي

الزيات، 2007: 272)، وهو الأمر الذي تأكد من خلال تقرير عام (1992) الذي كان مضمونه أن الكثير من المتعلمين يجيدون صعوبات في كتابة فقرات سليمة سواء شكلا أو مضمونا و إن هذه الصعوبات قد تشمل عدة متعلمين بشكل مرضي ومن هنا قد تصنف هذه الفئة من المتعلمين ضمن ذوي صعوبات التعبير الكتابي؛ ومن هنا أشارت دراسات (Vallecorsa And Debettencourt 1992) إلى سمات ذوي صعوبات التعبير الكتابي التي أجملتها في صعوبات في تركيب الجمل وإنشاء الفقرات بحيث تكون الجمل التي يكتبونها قصيرة ومفككة وتقتصر إلى المعنى (فتحي مصطفى الزيات، 1998: 273).

6. مبادئ تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:

من الملاحظات الأكثر شيوعا في السنوات الأخيرة وصول العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعبير الكتابي في مختلف المراحل الدراسية الابتدائية منها المتوسطة والثانوية وربما حتى الجامعية مع افتقارهم الحاد إلى القدرة على كتابة تعبير كتابي، وصياغة أفكارهم والتعبير عن ذواتهم بالإضافة إلى محدودية قدراتهم على إنتاج سواء الكلمات أو الجمل أو الفقرات. ويقترح العديد من الباحثين مجموعة من المبادئ التدريسية التي يجب إعمالها لتحسين عمليات تدريس التعبير الكتابي ومعالجة الصعوبات الناشئة عنها، ومن هذه المبادئ ما يلي:

- تقديم الفرص المتكررة للتعبير الكتابي بحيث يدعم فيها المتعلم بالإشراف المباشر والتوجيهات من قبل المعلم، لأن المتعلم المستهدف تدريبه على التعبير الكتابي يحتاج إلى الوقت الكافي للتفكير في إنتاج الكلمات والجمل، والواقع أن ذوي صعوبات التعبير الكتابي لا يستغرقون أكثر من عشر دقائق في عملية الكتابة وهذا ما صادفته الباحثة خلال البحث الميداني، ولهذا ينبغي أن لا يقل الزمن الذي يقضيه المتعلم في ممارسة التعبير الكتابي عن 45 دقيقة يوميا بمعدل أربعة أيام كل أسبوع، كما يمكن على المعلم

أن يعتمد على تقسيم المتعلمين في جلسات صغيرة مثل التعلم التعاوني مجزأة حول كتابة موضوع ما.

- تأسيس مجتمع أو جمعية للتعبير الكتابي: إن تهيئة الفصول الدراسية في نشاط التعبير الكتابي سوف تدعمها مما لا شك فيه، حتى تشجيع المتعلمين على التعلم التعاوني سوف تساهم في ذلك، كما يمكن للمدرس تشجيع وتعزيز المتعلمين وطلب قراءة وعرض التعابير الجيدة والرائعة التي تفوقت فيها هذه المجموعة على بقية زملاءها، كما يمكن الطلب منهم باقتراح مواضيع للتعابير اللاحقة.

هذا بالإضافة إلى توفير المراجع والمصادر التي تساعد المتعلم في تنمية ثروته الفكرية كالكتب، القواميس، القصص، المجلات، وقصاصات الصحف سواء في المكتبة المدرسية أو داخل الصف الدراسي، وهذا من أجل تشجيعهم على المطالعة بحرية بدون رقابة من المعلم، حيث أن تدريب المتعلم على البحث في القاموس اللغوي يكون ابتداء من الصف الرابع ابتدائي.

- السماح للمتعلمين باختيار المواضيع المراد التعبير فيها بأنفسهم حيث تشير الدراسات والبحوث أن مشاريع التعبير الكتابي في هذه الحالة تصبح ناجحة بالتأكيد لأنها نابعة من ذواتهم بحيث تعبر عن اهتماماتهم وميولاتهم ورغباتهم.

- نقل القدرة الذاتية والخبرة الشخصية إلى المتعلمين، ويكمن هذا في نقل القدرة الذاتية والخبرة الشخصية لهم وهذا مع الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية في ما بينهم، حيث أن تكرار ممارسة التعبير الكتابي من قبل المتعلم سوف تنمو حتما بهذه الممارسة حيث انه يصبح مسؤولا عما يكتب بحيث يصبح قادرا على التحكم في تقنيات التعبير الكتابي بنفسه دون اللجوء إلى المساعدة.

- استثمار الاهتمامات المعاشة النشطة للمتعلمين، وهذا ما ينبغي التركيز عليه كعنصر مساعد على التعبير الكتابي فكما ذكرنا سابقا أن المتعلم له ميول للأشياء الحقيقة

فمثلا موضوع التعبير عن عيد الشجرة يجب أن يتصادف مع هذا اليوم بذاته بحيث يطبق ميدانيا من قبل المتعلمين ثم يطلب منه التعبير فيه، ولهذا ينبغي على المعلم أن يكون على دراية بجميع الأحداث والمناسبات المحلية والقومية والعالمية، وكذلك النشاطات التي ترتبط بالرحلات والعطلات والإجازات (فتحي مصطفى الزيات، 1998: 536).

- تجنب استخدام الدرجات كنوع من العقاب، سواء باستخدام الدرجات في تشجيع أو عدم تشجيع المتعلمين وهذا ما يتوافق مع النظرية البنائية لـ (بياجيه)، ولهذا ينبغي إعطاء تقييمات عن الأفكار والصياغات والتعبيرات بصفة عامة دون أي نقطة ودون أي رصد للأخطاء تحت الكلمات، كما تنادي بعض النظريات حتى في القلم المستعمل أثناء التصحيح وهو عدم استعمال القلم الأحمر لأن هذا سوف يؤثر على المتعلم.

- جدول الكتابة المتكررة، بحيث يحتاج المتعلمين إلى الاحتفاظ بتعابيرهم المكتوبة بغرض التعرف على التطورات التي لحقت بتعابيرهم من حيث الأفكار والصيغ والمعاني ومدى تطبيق لمعايير كتابة التعبير الكتابي وهذا ما يعتمد عليه المعلمو المدارس الابتدائية في جمع مواضيع التعبير الكتابي إما في دفتر خاص له أو جمع المواضيع إذا كانت في أوراق مزدوجة داخل أكراس أو ملفات طوال السنة الدراسية لهم.

يتضح مما سبق أنه يجب أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات في تدريس سواء ذوي صعوبات التعبير الكتابي أو المتعلمين العاديين لنشاط التعبير الكتابي فيجب إتباعها وتطبيقها على الوجه الأكمل لأنها قد تساهم حتما في علاج ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

7. الأساليب والإستراتيجيات التدريبية لذوي صعوبات التعبير الكتابي:

تتعدد الأساليب والإستراتيجيات التدريبية لذوي صعوبات التعبير الكتابي وفي ما يلي توضيح لخطواتها:

- تدريب المتعلم على طريقة استنباط الأفكار دون الخروج عن الموضوع المراد التعبير عنه.

- تدريب المتعلم على كتابة قائمة بالمصطلحات الصعبة قبل بداية تعبيره الكتابي.
- تدريب المتعلم على اللجوء إلى كتابة مسودة لتعبيره الكتابي وهذا قبل كتابة الموضوع على المبيضة.
- تدريب المتعلم على تنظيم أفكاره التي قد يدونها في المسودة من خلال استراتيجيات متنوعة والتي نذكر منها: إستراتيجية الخرائط المعرفية البصرية أو التحليلية للمعني والأفكار وكذلك إستراتيجية الخرائط المفاهيمية المتبناة في بحثنا هذا و إن محتوى هذه الأخيرة يكمن في كتابة موضوع التعبير الكتابي في وسط الورقة لتتفرع منه الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية وقد تساهم هذه الإستراتيجيات في تدفق الأفكار لكتابة موضوع تعبير كتابي.
- تدريب المتعلم على تحليل ومراجعة مسودته وإعادة النظر فيها وتصحيحها.
- تدريب المتعلم على كتابة البداية، العرض، النهاية في تعبيره الكتابي.
- تدريب المتعلم على إعطاء تعبيره الكتابي جمالا ورونقة وهذا من خلال توظيف علامات الترقيم وكذلك الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة والأمثال والقيم والحكم.
- تدريب المتعلم على إعادة تصحيح أخطاءه التي اكتشفها في مرحلة المراجعة.
- تدريب المتعلم على كتابة الصيغة النهائية لتعبيره النهائي.
- تدريب المتعلم على كتابة المبيضة لموضوع تعبيره الكتابي (فتحي الزيات، 2007: 296).

خلاصة:

يمكننا اعتبار صعوبات التعبير الكتابي من بين صعوبات التعلم الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات في نقل الأفكار على شكلها الكتابي وهذا ما لقي آراء متعددة لدى الباحثين والمفكرين. وتجدر الإشارة إلى أن صعوبات التعبير الكتابي لها سمات وعوامل تقف خلفها بالإضافة إلى وجود طرق لتشخيصها وتقييمها وهذا ما عرضناه في نفس الفصل.

كما وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى حجم مشكلة صعوبات التعبير الكتابي ثم استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي، وفي الأخير أشرنا إلى الأساليب والإستراتيجيات التدريبية لذوي صعوبات التعبير الكتابي.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا . الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. خطوات الدراسة الاستطلاعية
3. عينة الدراسة الاستطلاعية
4. ميدان البحث ومدة الدراسة الاستطلاعية
5. مواصفات العينتين الاستطلاعتين وخصائصهما
6. أدوات الدراسة الاستطلاعية
7. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية
8. نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا . الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
2. متغيرات الدراسة
3. مجتمع الدراسة
4. عينة الدراسة
5. مكان ومدة إجراء الدراسة
6. الأدوات المعتمدة لجمع البيانات

7. الاستراتيجيات التدريسية المعتمدة في تطبيق البرنامج التدريبي

8. الأساليب والطرق التدريسية المتبعة

9. أساليب التقويم لأثر البرنامج

10. عملية تصحيح التعبير الكتابي في الدراسة الحالية

11. الأساليب الإحصائية

أولاً. الدراسة الاستطلاعية:

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية :

لقد قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية كخطوة أولى في عملها الميداني سعياً منها إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية :

- التعرف على ميدان الدراسة فيما يتعلق بالزمن الأسبوعي والتدرج السنوي المخصص لتدريس نشاط التعبير الكتابي في الصف الرابع ابتدائي، كذلك طبيعة المواضيع التي أدرجت لتدريس هذه الفئة، بالإضافة إلى الكفاءة الختامية لها، وطرق التدريس والاستراتيجيات التي تستعمل في هذا النشاط، وهذا من أجل التركيز عليها في بناء برنامج لعلاج ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

- التعرف على صعوبات التعبير الكتابي في واقعها الميداني.

- ضبط إشكالية الدراسة وتجريب فعالية أدوات القياس.

2. خطوات الدراسة الاستطلاعية :

إن أول خطوة قامت بها الباحثة هو الملاحظة داخل الميدان و التي أدت بها إلى تصميم مقابلات تضمنت نشاط التعبير الكتابي تم تطبيقها على المعلمين أو المتعلمين لمدارس المقاطعة الأولى لولاية سعيدة، وتضم هذه المقاطعة (16) مدرسة ابتدائية و التي سوف يتم تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية انطلاقاً منها وهذا من أجل تطبيق الاختبار القبلي يليه تدريس العينة بالاعتماد على البرنامج التدريبي، ثم تطبيق الاختبار البعدي في التعبير الكتابي .

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد حصول الباحثة على ترخيص من مديرية التربية، شرعت في دراستها الاستطلاعية حيث تم اختيار المدارس المراد إجراء الدراسة فيها بطريقة عشوائية بسيطة، وبعد زيارة هذه المدارس المختارة عشوائياً تم اختيار العينة بطريقة قصدية وهم متعلمي صعوبات التعبير الكتابي تمثلت في (3) مدارس ابتدائية من مدراس المقاطعة الأولى لولاية سعيدة وهي مدرسة: إبراهيم خالد، ابن باديس، مرزوق بن ديدة، وقد تم الاختيار بطريقة قصدية للأسباب التالية : - احتوائها على العدد الأكبر من متعلمي الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي بعد تطبيق كل من بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحي مصطفى الزيات (2000)، و اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

- انتمائها إلى نفس المقاطعة و هي المقاطعة الأولى لولاية سعيدة، كذلك وجودها في مناطق مجاورة وهي وسط المدينة ليسهل تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة، و ليسهل على المتعلمين المجيء إلى المدرسة المراد تطبيق البرنامج فيها، حيث حددت بالضبط مدرسة إبراهيم خالد كمقر لتطبيق البرنامج التدريبي التي تم تعيين صف دراسي بها، وبعدها تم تطبيق الاختبار القبلي قبل تدريس العينة بالاعتماد على البرنامج التدريبي، ثم تم تطبيق الاختبار البعدي في التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج، كما تم اختيار الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، و التي تتراوح أعمارهم ما بين (9-10 سنوات) للعام الدراسي وكان سبب الاختيار للمبررات التالية:

- معرفة المتعلم بماهية التعبير الكتابي في بدايات تعلمه الأولى له لتصبح نقطة انطلاق سليمة في تعلمه للتعبير الكتابي، لهذا فان معالجة صعوبات التعبير الكتابي في هذا المستوى تمكنه من تقادي الصعوبات و التعثرات التي قد تعيقه وتستمر معه إلى المراحل اللاحقة .

- يعتبر المتعلم في هذه المرحلة قادرا على التعبير عما يجول في خاطره كما تعتبر هذه المرحلة بمثابة مرحلة حرجة لانتقال المتعلم من التعبير الكتابي البسيط إلى التعبير الكتابي المركب، بحيث يتمثل التعبير الكتابي البسيط في: "ترتيب الجمل، ملأ فراغات، التعبير عن مشاهد في جمل بسيطة، كتابة فقرة قصيرة"، أما التعبير الكتابي المركب فيتمثل في: "التعبير عن مشهد، وصف شخص أو شيء أو حدث، كتابة قصة، كتابة حوار، ..."، كما يكون المتعلم هذا المستوى على دراية في كيفية التعامل مع الاختبارات المقالية القصيرة بنوع من الفهم و إدراك معانيه و فهم تعليماته، انطلاقا من المعطى و المطلوب إلى غاية كتابة تعبيره الكتابي، و هو الأمر الذي لاحظته الباحثة من جراء خبرتها التدريسية .

و بعد تسليط الضوء على متعلمي الصف الرابع ابتدائي تم اتخاذ الإجراءات التالية :

- تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية بالإطلاع على الملفات الطبية والمدرسية لاستبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات عقلية، حسية أو حركية و كذا الإطلاع على المسار الدراسي الخاص لهذه الفئة و بالضبط نقاط نشاط التعبير الكتابي .

- قصد التعرف على صعوبات التعبير الكتابي اعتمدت الباحثة على تطبيق بطارية فتحي الزيات الخاصة بالكتابة والتي تم تعديلها من قبل الباحثة وهذا بما يتوافق وصعوبات التعبير الكتابي وعرضها على مجموعة من المحكمين، كما قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء المصور للتأكد من سلامة القدرات العقلية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وهو الأمر الذي أدى بالباحثة إلى التعرف على صعوبات التعبير الكتابي في واقعها الميداني.

- تطبيق البرنامج المقترح لعلاج صعوبات التعبير الكتابي على عينة الدراسة الاستطلاعية.

4. ميدان البحث و مدة الدراسة الاستطلاعية:

بعد أن قامت الباحثة بتحديد مستوى الصف الرابع ابتدائي شرعت في البحث عن خصائص متعلمي صعوبات التعبير الكتابي من جهة، و البحث عن الطرق و السبل التي سوف تساعدها في علاج هذه الفئة من جهة أخرى، و من ثم بناء برنامج تدريبي لعلاجها، وهذا بالارتكاز على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الحالي، بالإضافة إلى التوقيت الأسبوعي و التدرج السنوي المخصص لتدريس نشاط التعبير الكتابي في الصف الرابع ابتدائي، كذلك طبيعة المواضيع التي أدرجت لتدريس هذه الفئة، بالإضافة إلى الكفاءة الختامية لها، و طرق التدريس و الاستراتيجيات التي تستعمل في هذا النشاط، ضف إلى ذلك المقابلات التي كانت تجريها الباحثة سواء مع المتعلمين أو مع المعلمين، و كذلك حضور الحصص الخاصة بالتعبير الكتابي أي أثناء تقديم حصة التعبير الكتابي و هذا من أجل التركيز عليها في بناء برنامج لعلاج ذوي صعوبات التعبير الكتابي، و بعد إتمام بناء البرنامج، قامت الباحثة بتقديمه إلى مجموعة من المحكمين الذين أدلو بآرائهم نحوه، وبعدها قامت الباحثة بتعديله في صورته الأولى تبعاً لآرائهم التي أدلو بها، حيث أضافت و حذفت و عدلت في البرنامج الذي دام بنائه و تحكيمه من قبل المحكمين مدة سنة دراسية كاملة (2017/2016).

و في نهاية العام الدراسي (2017/2016) قامت الباحثة بالتواصل مع المعلمين الذين وضحت لهم هدف و أهمية البحث المراد تطبيقه على المتعلمين، حيث طالبت منهم تحديد أسماء متعلمين من الصف الثالث ابتدائي ذوي الدرجات المنخفضة المتكررة طوال العام الدراسي في نشاط التعبير الكتابي، وهو الأمر الذي كررته مع نفس العينة في بداية العام الدراسي أي في الصف الرابع الابتدائي، وقامت الباحثة كذلك بالإطلاع على البيانات المقيدة اللازمة بهؤلاء المتعلمين في الملفات الطبية و المدرسية التي يتم فيها تحقيق محك الاستبعاد ومحك التباين، وقامت كذلك بالاستعانة إلى أدوات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي و هنا قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى بطريقة عشوائية

بسيطة، حيث سلطت الضوء على هذه العينة، و كان مجموع متعلمي الدراسة الاستطلاعية (15) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، و هو الأمر الذي تبعه تطبيق البرنامج المقترح من قبل الباحثة على عينة استطلاعية أولى للعام الدراسي(2016/2017)، و تزامن التطبيق مع 20 نوفمبر 2016 إلى غاية 23 مارس 2017، و بعدها قامت الباحثة بدراسة استجابات العينة الاستطلاعية الأولى و أجرت بعدها التعديلات اللازمة و التي كانت غير واضحة و غير مفهومة من قبل المتعلمين، حيث عدلت صياغة بعض المواضيع المقترحة فيه، كما استبدلت بعض المواضيع بمواضيع أخرى تتوافق مع قدرات المتعلمين و مستواهم الدراسي و بيئتهم المحلية و منها ما قد تم حذفه، كما تم ضبط الزمن المخصص بمعدل حصتين أسبوعيا بعدما كان بمعدل ثلاث حصص، كل هذا من أجل أن يتلاءم البرنامج مع الفئة المستهدفة و يكون أكثر وضوحا لدى عينة الدراسة، و في مايلي سوف نحاول توضيح التعديلات التي قامت بها الباحثة في البرنامج :

- المحور الأول : التعبير الكتابي/ الحصة 1: ما هو التعبير الكتابي ؟

تم التعديل في وضعية الانطلاق التي كانت عبارة عن التعبير عن مشهد حيث أصبحت عبارة عن سؤال كالتالي: "ما هي عناوين القصص التي قرأتموها و أعجبتكم ؟"

تم التعديل في بناء التعلّمات الذي كانت عبارة عن عرض قصة العنزة و الذئب كاملة ليكون الشرح بعد انتهائها، بحيث أصبحت على شكل عرض متقطع تبعا لوضع بداية القصة ثم وضع التحول فوضع ختام القصة ليتخلل هذا التوقف شرح بالاعتماد على الخرائط المفاهيمية .

الحصة 2 : جماليات و فنيات التعبير الكتابي

تم التعديل في وضعية الانطلاق التي تمثلت في سؤال كالتالي " من يذكرنا بما هو التعبير الكتابي؟"، حيث أصبحت "ما هي القصة التي شاهدناها الحصة الماضية؟"

حذفت الحصة 5،6،7 المعنونة بأخطاء التعبير الكتابي لأن هذه الأخطاء تدخل ضمن صعوبة الإملاء ، وبهذا تقدمت الحصص الموالية في رقم الحصة .

الحصة 6: استثمار مكتسبات

حذف الأسئلة التي تضمنت أخطاء التعبير الكتابي و هذا انطلاقا من حذف الحصص ككل.

- المحور 2 : عناصر التعبير الكتابي/ الحصة 6 : علامات الترقيم

تم تغيير نص التمرين الإجراء الثاني لبناء التعلّيمات .

الحصة 7: استثمار مكتسبات

تم إضافة هذه الحصة و هذا حسب رأي المحكمين.

المحاور: 3، 4، 5، فقد كانت في الصميم حسب آراء المحكمين إلا أنه طلب تغيير كل من مصطلح (المقدمة، العرض، الخاتمة) ب (بداية، وسط، نهاية) لأن الأولى تتناسب مع متعلمي المتوسط و الثانوي و الجامعة...ألخ، أما الثانية فتتناسب مع قدرات المتعلمين و نموهم في المستوى الابتدائي و بالضبط في الصف الرابع ابتدائي، وبعد إجراء هذه التعديلات قامت الباحثة بتنفيذه على عينة استطلاعية عددها (15) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي للصف الرابع ابتدائي للعام الدراسي (2016/2017)، و بعد الانتهاء من هذا التطبيق تمت عملية الحذف و التعديل من البرنامج .

و بعد إتمام تنقيح البرنامج و تعديله قامت الباحثة بإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية ثانية عددها (15) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي للصف الرابع

ابتدائي للعام الدراسي (2017/2018)، بحيث أعادت اختيارها بنفس المراحل الذي تم بها اختيار العينة الاستطلاعية الأولى، و كان مجموع العينة الاستطلاعية الثانية (15) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، وقد تزامن التطبيق الثاني مع 19 نوفمبر 2017 إلى غاية 22 مارس 2018، أي مع بداية الدخول المدرسي للسنة الموالية أي 2017/2018 و مع عينة استطلاعية ثانية و هذا لتكون بداية تطبيق البرنامج مع متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي و مخرجاتهم من الصف الثالث؛ و بعد إتمام التطبيق الثاني تبين أن البرنامج أصبح أكثر وضوحا و شمولاً و تكاملاً، و بهذا أصبح جاهزا لعلاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي و جاهزا للتطبيق على العينة الأساسية .

5. مواصفات العينتين الاستطاعتين و خصائصهما :

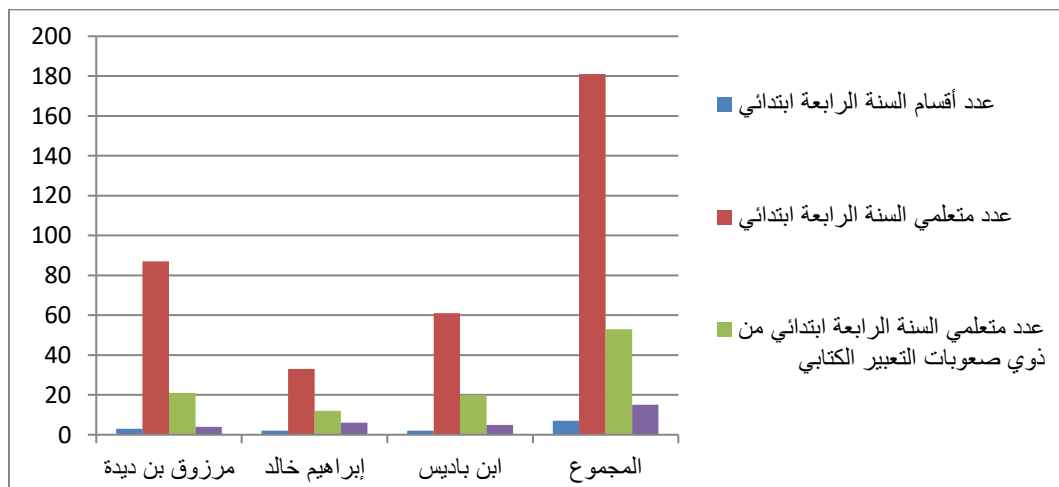
لقد قمنا بتطبيق البرنامج المقترح لعلاج صعوبات التعبير الكتابي بعد تحكيمه من قبل المحكمين على عينة استطلاعية أولى للعام الدراسي (2016/2017)، مكونة من (15) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي للصف الرابع ابتدائي كما ذكرنا سابقا والذي تتراوح أعمارهم ما بين (10-11) سنة، و بعد التطبيق الأول و بعد تعديل البرنامج و إعادة تنقيحه تم تطبيقه للمرة الثانية على عينة استطلاعية ثانية للعام الدراسي (2017/2018)، و قد تم اختيار العينتين الأولى و الثانية بطريقة عشوائية بسيطة من مدارس المقاطعة الأولى، كما تم اختيارها من خلال توفر البيانات اللازمة المقيمة في الملفات الطبية والمدرسية لتحقيق محك التباين ومحك الاستبعاد، لاستبعاد ذوي القصور الحسي (السمعى أو البصري) أو التخلف العقلي، و الجدول التالي يوضح تكرار العينة الاستطلاعية الأولى بوضوح :

جدول رقم (3) : تكرار عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016)

اسم المدرسة	عدد أقسام الصف الرابع ابتدائي	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي المختارين
مرزوق بن ديدة	3	87	21	4
إبراهيم خالد	2	33	12	6
ابن باديس	2	61	20	5
المجموع	7	181	53	15

من خلال الجدول رقم (3) يظهر توزيع المدارس المنتقاة بشكل قصدي كما سبقت الإشارة إليه في عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها ثلاثة (3) بمجموع (53) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي بصفة عامة، تم اختيار (15) متعلما منهم بطريقة عشوائية بسيطة لتطبيق الدراسة الاستطلاعية الأولى، و الرسم البياني يوضح توزيعها بوضوح :

شكل رقم (6) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016)

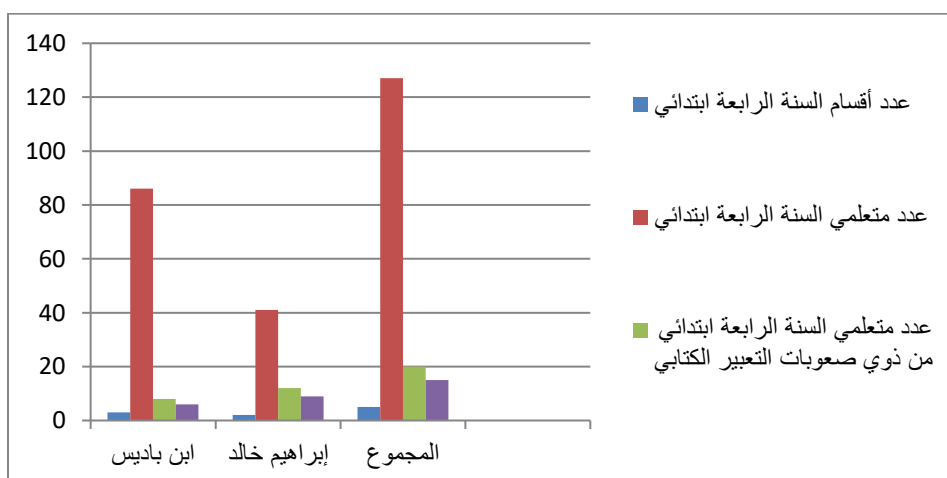


جدول رقم (4) : تكرار عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017)

اسم المدرسة	عدد أقسام الصف الرابع ابتدائي	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي المختارين	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي المختارين
ابن باديس	3	86	8	6
إبراهيم خالد	2	41	12	9
المجموع	5	127	20	15

من خلال الجدول رقم (4) يظهر توزيع المدارس المنتقاة بشكل قصدي كما سبقت الإشارة إليه في إجراء الدراسة الاستطلاعية و عددها مدرستين (2) بمجموع (20) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، تم اختيار (15) متعلما منهم بطريقة عشوائية بسيطة لتطبيق الدراسة الاستطلاعية، و الرسم البياني يوضح توزيعها بوضوح :

شكل رقم (7) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017)



تعليق :

إن كلا العينتين الاستطلاعتين للعام الدراسي (2016/2017) و العام الدراسي (2017/2018) لا تدخل ضمن عينة العينة الأساسية، فالهدف منها هو التطبيق الاستطلاعي للبرنامج لبيان مدى وضوح تعليماته من أشكال و رسوم و تعاريف، وشرح و أسئلة، و تحديد المدة الزمنية التي يستغرقها تطبيق هذا البرنامج، و الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق هذا البرنامج، و التأكد من مدى ملائمة مع المتعلمين من حيث الفهم و الوضوح و الغموض كذلك .

6. أدوات الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

تحقيقاً لأهداف الدراسة و التحقق من فروضها استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

- بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحي مصطفى الزيات (2000) .

- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح .

- الملاحظة .

- المقابلة .

- بالإضافة إلى البيانات المقيدة اللازمة في أفراد هذه العينة في الملفات الطبية

و المدرسية التي يتم فيها تحقيق محك الاستبعاد ومحك التباين.

- اختبار تحصيلي قبلي (تشخيصي) من إعداد الباحثة .

- برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي من إعداد الباحثة.

- اختبار تحصيلي بعدي من إعداد الباحثة.

1.6. وصف أدوات الدراسة :

1.1.6. بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي:

1.1.1.6. وصف البطارية:

هذا المقياس للأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات " أستاذ علم النفس المعرفي و صعوبات التعلم، مدير برنامج صعوبات التعلم بجامعة الخليج العربي"، يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن المتعلمين ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل السمات السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.

وقد أعدت هذه البطارية بهدف الحصول على التقديرات بمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى المتعلمين، و تتكون هذه البطارية من (20) بند ، ضمت بندين عن صعوبة الكتابة اليدوية، و أربعة بنود عن صعوبة التعبير الكتابي ، أما الأربعة عشر البنود المتبقية فقد شملت كل من صعوبة الكتابة اليدوية و صعوبات التعبير الكتابي، و هو الأمر الذي تطلب تحكيم لهذه البطارية . تتمايز الاستجابة على هذا المقياس في مدى خماسي بين : دائما (4)، غالبا (3) ، أحيانا (2) ، نادرا (1) ، لا تنطبق (0).

تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقياس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل متعلم، و لضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة متعلمين في الجلسة الواحدة .

2.1.1.6. صدق وثبات الاختبار : ثبات المقياس:

و للتأكد من ثبات المقياس قامت الباحثة بحساب ثباته بحساب معامل ألفا كرومباخ و في مايلي توضيح للنتائج :

جدول رقم(5) : ثبات بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي

عدد أفراد العينة	عدد البنود	Cronbach's Alpha
30	20	0.665

يتضح من خلال الجدول رقم(6) أن معامل الثبات بلغ (0.665) و هي قيمة دالة عند قيمة الثبات (0.5) و بالتالي تعتبر كافية للدلالة على ثبات المقياس، مما يجعل هذا الأخير صالح الاستعمال و التطبيق في الدراسة الأساسية بكل ثقة.

صدق المقياس: (الصدق الظاهري):

لقد قامت الباحثة بإعادة تعديل في مقياس مصطفى الزيات لصعوبة تعلم الكتابة، و هذا بغرض تطبيقه على صعوبات التعبير الكتابي، باعتبار هذا المقياس يضم جميع صعوبات الكتابة الثلاث (الخط، التهجي، التعبير الكتابي)، و بهذا قامت الباحثة بأخذ البنود الخاصة بصعوبات التعبير الكتابي فقط، في حين أضافت بنود أخرى وهي التي جمعتها من الميدان أثناء تطبيقها للمقابلات والملاحظات التي أعدتها في الدراسة الاستطلاعية، و للتحقق ومعرفة صدق المقياس قامت الباحثة بتقديمه لمجموعة من المحكمين، والذي طلب منهم قياس الصدق الظاهري للمقياس، وهذا بإعطاء وجهة نظرهم حوله و في ما كان هذا الأخير يقيس فعلا صعوبات التعبير الكتابي، وبعد اطلاع الأساتذة المحكمين على بنود المقياس تم اتفاق مجمل الأساتذة المحكمين في إجاباتهم على أن هذا المقياس فعلا ملائم لما يقيسه وهو صعوبات التعبير الكتابي لدى المتعلمين، وأن البنود واضحة إلا إذا قمنا بتعديل ما أشاروا إليه، و هو موضح في مايلي :

- جمع البنود المتشابهة، كما تم الاستغناء عن بعض البنود التي لا تقيس صعوبات التعبير الكتابي .

- حذف بعض البنود و إضافة بنود أخرى للمقياس و هذا انطلاقا من وجهات نظر الأساتذة المحكمين.

و على هذا، وبعد حذف البنود التي لا تناسب صعوبات التعبير الكتابي، و جمع البنود المتشابهة، و حذف الفقرات المتكررة، و تعديل البنود التي أشار المحكمون بمعالجتها لغويا لكي تتفق مع صعوبات التعبير الكتابي، أصبح عدد البنود (20) بند، وفي مايلي شرح لذلك:

الفقرات المكررة : و عددها فقرتين تمثل في :

- يجد صعوبة في نسخ الحروف و الأشكال على نحو صحيح .

- يجد صعوبة في نسخ الفقرات و الواجبات و الأعمال الكتابية.

الفقرات التي يعاد صياغتها : و عددها فقرة واحدة تمثلت في :

- يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة .

الفقرات التي حذفت : و عددها أربع فقرات تمثلت في :

- يجد صعوبة في كتابة الحروف و الأرقام بشكل مقبول و منظم .

- يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.

- يجد صعوبة في الكتابة بالقلم الحبر و القلم الجاف .

- يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة و الرسم و الألوان . و الجدول التالي يوضح التعديلات بالأرقام:

جدول رقم (6) : التعديلات لبطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي بالأرقام

محك الحذف	الحكم على الأسئلة								عدد الأسئلة	عدد المحكمين
	تحذف		يعاد صياغتها		مكررة		ملائمة			
	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن		
حذفت هذه الأسئلة من المقياس لأنها لا تتناسب مع صعوبات التعبير الكتابي	20	4	5	1	10	2	65	13	20	10

تعليق :

معنى هذا أن (65 %) من جملة بنود المقياس قد أقر المحكمون أنها ملائمة، فإن هذا يعني أن الصدق الظاهري للمقياس عالي و مرضي(الملحق رقم:3) .

(الصدق الذاتي): كما تم التحقق من صدقه بحساب معامل الصدق الذاتي، الذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات فكانت قيمته تساوي (0.81). و بالتالي يعتبر صادق .

2. اختبار الذكاء المصور(1978) :

1.2. وصف اختبار الذكاء المصور:

تم إعداد هذا الاختبار من طرف "أحمد زكي صالح" الذي يمكن تطبيقه على الأطفال ابتداء من سن (8) سنوات فما فوق و يستغرق (15) دقيقة لتطبيقه، و اعتبر من بين الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه و الاختلاف بين الموضوعات و الأشياء. كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولى، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد، و تتمثل فقراته من مجموعة من الصور يطلب من المفحوص إدراك العلاقة بينها، و قد يمكن

تطبيقه على عدد من الأفراد في وقت واحد و بواسطة فاحص واحد.(حماد،2008 :1).
يتكون هذا الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، بحيث تتكون كل مجموعة من (5) صور أو أشكال، و يوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفحة واحدة أو أكثر، و شكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة (الملحق رقم:4).

تم تطبيق هذا الاختبار على متعلمي الصف الرابع ابتدائي والتي تتراوح أعمارهم بين (9) سنوات فما فوق، و قد حددت الفترة الصباحية للإجابة على مفرداته لمدة 15 دقيقة، و هنا يطلب من المتعلم إدراك العلاقة بين الأشكال الخمسة الموجودة ضمن كل مجموعة و تمييز الشكل المختلف فيها، و هذا بوضع علامة (x) على الشكل المختلف، و بعد الانتهاء من الإجابة على الأسئلة، يتم سحب كراسة الاختبار المحدد، ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المتعلم درجة (1)، و (0) للإجابة الخاطئة و لا تحسب الإجابة المتروكة، ثم تجمع درجات الأسئلة الصحيحة لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المتعلم في هذا الاختبار، بعدها نقارن الدرجة بمفتاح التصحيح الخاصة به، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء .

2.2. صدق وثبات الاختبار:

2.2.1. ثبات الاختبار:

قام صاحب الاختبار - أحمد زكي صالح - بحساب معامل الثبات بالطريقة التالية :
عن طريقة التجزئة النصفية، وعن طريق تحليل التباين، حيث تراوحت معاملات الثبات الناتجة بين : (0.75) وهي أقل قيمة حصلت عليها (0.85) وهي أكبر قيمة حصل عليها، وهذا يؤكد ثبات الاختبار.

2.2.2. صدق الاختبار:

قام صاحب الاختبار بقياس صدقه بطرق عدة، منها: علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات. الصدق العاملي: وقد أكد أن الاختبار على درجة عالية من الصدق، فهو اختبار ثابت وصادق وقد أجريت عليه دراسات وأبحاث متعددة، هذا و إن بعض الدراسات والبحوث الجزائرية استعملته، كدراسة عبد القادر فضيل لنيل شهادة الدكتوراه الحلقة الثالثة سنة(1971). ودراسة فريدة جيتلي لنيل شهادة الماجستير سنة (1988) (فاتح شنين، 2008 : 107) .

3.2.2. إجراء تطبيق اختبار الذكاء المصور(1978):

تم إجراء الاختبار في الفترة الصباحية لمدة أسبوع ابتداء من يوم 17سبتمبر إلى غاية 24 سبتمبر 2019، حيث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- تتوجه الباحثة في كل يوم إلى المدارس الخاصة بعينات الدراسة، على الساعة الثامنة صباحا، بعد دخول المتعلمين إلى الصف والتأكد من توفر الظروف الملائمة للإجراء، ثم تهيئة المتعلمين للإجراء، مع توفير الأدوات اللازمة لذلك (قلم الرصاص، مبرة، ممحاة)، وتوفير ساعة لضبط ومعرفة الزمن .

- توزيع كراسة الاختبار على المتعلمين مع التنبيه على عدم فتحها دون إذن .

- ملء البيانات الشخصية للمتعلمين من طرفهم، بعد شرح ذلك لهم .

- فتح الصفحة (1، 2) وقراءة وشرح التعليمات الخاصة بالأمثلة التوضيحية.

- طلب منهم الإجابة على المثال التوضيحي الأول، ثم مناقشة الإجابة على ذلك شفويا.

- شرح التعليمات الخاصة بأسئلة الاختبار، والتأكيد على المدة الزمنية، وعدم تضييع الوقت في السؤال الصعب .

- إتمام الأجوبة على الأمثلة الأخرى بنفس الطريقة .

- إعطاء المتعلم إشارة البدء، وبعد (15) دقيقة أعلن نهاية الوقت، وجمعت الكراسات.

نفس العملية تكررت مع المتعلمين في بقية المدارس .

3. الملاحظة: الملاحظة أول عمل قمنا به لجمع البيانات الأولية للظواهر التي تحدث تلقائياً تمهيدا للدراسة و هذا ما تمثل في مشاهدة المتعلمين و الاستماع إليهم داخل الصف وخارجه.

4. المقابلة: اختارت الباحثة المقابلة المنظمة المفتوحة في هذه الدراسة قصد الاعتماد عليها في بناء البرنامج و إثرائه لما هو واقع في الميدان و الخاص بنشاط التعبير الكتابي و صعوبات التعبير الكتابي و بواقع تدريسه و مدى استيعاب المتعلمين و تطبيقهم له .

5. البيانات المتعلقة بالملفات الطبية و المدرسية :

1.5. الدفتر الصحي للمتعلم : دون فيه الحالة الصحية الطفل، و كيف كانت ولادته، هل في حالة طبيعية أو غير طبيعية، طفل عادي أو مبتسر، كما دون فيه كل مراحل تطور الطفل .

2.5. الدفتر المدرسي للمتعلم : دون فيه نقاط المسار الدراسي لكل متعلم في السنوات الدراسية ابتداء من السنة الأولى .

لقد تم الاعتماد على النقطتين السابقتين بغرض تحقيق محك التباين و محك الاستبعاد، لاستبعاد ذوي القصور الحسي (السمعى أو البصري) أو التخلف العقلي، و هذا ما كان بالجوء إلى البيانات الموجودة فيها .

6. اختبار تحصيلي قبلي :

1.6. وصف الاختبار التحصيلي القبلي:

أعدت الباحثة هذا الاختبار للكشف عن أهم الصعوبات التي يعاني منها متعلم الصف الرابع ابتدائي في نشاط التعبير الكتابي و في مايلي وصف له :

بناء الاختبار التحصيلي القبلي لصعوبات التعبير الكتابي قمنا بالاستناد إلى ملحق الخروج الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي الذي يتمثل في تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة (مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2008: 25)، و من هنا فقد تكون الاختبار من فقرة واحدة تحتوي على المعطى و المطلوب منها، حيث ضمت موضوع وصف شخص تحبه، بحيث قمنا بترك الحرية للمتعلم في اختيار الشخص الذي يحبه و التعبير عنه بكل طلاقة و حرية. (الملحق رقم: 5)، وقد كان هدف هذا الاختبار القبلي هو الكشف عن صعوبات التعبير الكتابي و تحليلها لبناء وفقها البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الخريطة المفاهيمية. وقد مر بناء الاختبار التحصيلي القبلي بعدة مراحل هي:

1.1.6. تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس أثر البرنامج التدريبي في

علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لمدارس مدينة سعيده.

2.1.6. صياغة مفردات الاختبار : لقد كان الاختبار من نوع "المقال"، فهو يقيس كل

الأهداف التربوية بما فيها التذكر والفهم، التطبيق، التحليل و التركيب و التقويم، كما يقوم بتشخيص القدرة التعبيرية لدى المتعلمين، بالإضافة إلى أنه يعطي حرية مطلقة للمتعلمين في الإجابة و التعبير عن آرائهم، كما أنه يمكن المعلم من الحكم على قدرة المتعلم على

التعبير الكتابي، المتمثلة في ربط الأفكار و المعلومات واستعمال علامات الوقف، و مدى الاعتماد على مراحل التعبير الكتابي .

وقد روعيت المعايير التالية في وضع أسئلة الاختبار :

- أن تكون مفردات كل من الاختبار و البرنامج مناسبة لمستوى قدرات و ميول و اهتمامات المتعلمين مع مراعاة متطلبات المرحلة العمرية لهم.

- توضيح الهدف من الاختبار قبل إجرائه وهو أثر البرنامج التدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي .

- أن تكون صياغة المعطى و المطلوب (السؤال) واضحة و مفهومة و بلغة بسيطة .

- تجنب إعطاء مطلوب له إجابات طويلة تستنزف الوقت المخصص للاختبار.

3.1.6. أسس بناء الاختبار: روعي في بناء الاختبار مجموعة من الأسس منها :

- أن تتناسب أسئلة الاختبار مع قدرات متعلمي الصف الرابع ابتدائي .

- أن تتناسب أسئلة الاختبار مع اهتمامات المتعلمين و ميولاتهم .

- أن يتسم المطلوب في الاختبار بالجدة لكي يثير اهتمامات المتعلمين و دوافعهم .

- أن تكون لغة الاختبار لغة عربية فصيحة واضحة.

4.1.6. مكونات الاختبار: يتكون الاختبار من (سند) أو مقدمة قصيرة و هي ما سميت

في دراستنا الحالية بـ " المعطى"، يتبعه سؤال و هو ما سمي في دراستنا بـ "المطلوب"؛و قد صمم هذا الاختبار لعلاج صعوبات التعبير الكتابي .

5.1.6. عرض الاختبار على المحكمين : عرضت الباحثة الاختبار في صورته المبدئية

على مجموعة من المحكمين، و تهدف الباحثة من عرض الاختبار على المحكمين إلى الاسترشاد بأرائهم في الوقوف على مايلي :

- مدى صدق الاختبار في قياس ما أعد لقياسه و هو الأثر الذي يحدثه البرنامج التدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي.

- مدى ملائمة الاختبار من حيث محتواه، مفرداته، و صياغته .

- مدى ملائمة فقرات الاختبار لمستوى متعلمي الصف الرابع ابتدائي من حيث القدرات سواء النفسية أو المعرفية و كذلك الاستعدادات .

- مدى وضوح دقة صياغة فقرات الاختبار.

و بعد اطلاع السادة المحكمين على الاختبار أثنى بأنها مناسبة لقدرات و اهتمامات متعلمي الصف الرابع ابتدائي، وأنه لا يتضمن مفردات غريبة يصعب على المتعلمين فهمها، و بذلك يكون الاختبار صالحا للتطبيق التجريبي .

6.1.6. اختيار المحتوى و تنظيمه : لجأت الباحثة إلى كل من المراجع التالية:

- المنهاج الخاص باللغة العربية بشكل عام و نشاط التعبير الكتابي بشكل خاص لمستوى الصف الثالث و الرابع ابتدائي .

- برنامج التعبير الكتابي لمستوى الصف الرابع ابتدائي .

- كتاب اللغة العربية لمستوى الصف الرابع ابتدائي .

- كتاب نشاطات اللغة العربية لمستوى الصف الرابع ابتدائي .

- الوثيقة المرافقة لمستوى الصف الرابع ابتدائي .

2.6. صدق و ثبات الاختبار:

1.2.6. ثبات الإختبار :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لهذا الاختبار، فتم حساب معامل الثبات بإعادة التطبيق على عينة استطلاعية من (10) متعلمين من ذوي صعوبات التعبير الكتابي للصف الرابع ابتدائي بفارق زمني قدره أسبوعين و قد بلغ معامل ثباته (0.70).

2.2.6. صدق الاختبار : الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولى تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين و الذي بلغ عددهم (09)، حيث طلب منهم قياس الصدق الظاهري للاختبار و هذا بإعطاء وجهة نظرهم حوله و فيما كان هذا الأخير يقيس التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي، و كذلك مدى ملائمته مع مستوى متعلمي الصف الرابع ابتدائي و بعد الاطلاع على أسئلة الاختبار، قامت الباحثة بالتعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، كتعديل صياغة الفقرات، حيث اتفق المحكمون على أن يكون الاختبار وصف شخصية يحبها و لتكون غير معينة، و هذا من أجل ترك المجال للمتعلم للتعبير عن شخص يحبه كما يريد.

7. البرنامج التدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية: (الملحق رقم:10)

استندت الباحثة من الزيارات الميدانية في بناء البرنامج، ضف إلى ذلك المصادر و المراجع التي ساهمت الإسهام الكبير كذلك، وتحديد أهداف البرنامج، و تبيان المراحل التي مر بها بناء البرنامج و تصميمه حيث اعتمد على النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE Model) الذي يتكون من خمس مراحل رئيسة يستمد النموذج اسمه منها، وهي كالآتي: التحليل (Analysis)، التصميم (Design)، التطوير (Développement)،

التنفيذ (Implementation)، التقويم (Evaluation).

1.7. تحديد أهداف البرنامج : الأهداف هي تصور فكري مسبق عن النتائج المراد تحقيقها، و هي أهم عنصر يركز عليه أي برنامج تدريبي باعتبارها نقطة الانطلاق له، و لتحقيق هذه الأهداف يجب الاعتماد على مؤشرات خاصة بطبيعة المادة التعليمية المراد تحقيق الهدف فيها، بالإضافة إلى اعتماد المعلم على طرق تدريسية بدورها هي كذلك مع طبيعة المادة الدراسية المراد تدريسها، و في ذات السياق يجب أن تكون هذه الأهداف واضحة و مرنة وقابلة للملاحظة و القياس و غير قابلة للتأويل و ذلك من أجل الوصول للمستوى الأعلى من التمكن، و قد تم تحديد عدد من الأهداف الإجرائية في دراستنا الحالية (مؤشر الكفاءات) الخاصة بكل درس و هذا من أجل تحقيق أهداف البرنامج التدريبي و هي كالآتي :

- علاج صعوبات التعبير الكتابي .
- تحويل المنطوق إلى مكتوب .
- التعرف على ماهية التعبير الكتابي .
- التعرف على مراحل كتابة التعبير الكتابي .
- التعرف على مراحل رسم الخرائط المفاهيمية للاعتماد عليها لكتابة موضوع تعبير كتابي.

- التعرف على كيفية جمع الأفكار لكتابة موضوع تعبير كتابي .

- التعرف على علامات الترقيم و التدرب على توظيفها .

2.7. تحليل الاحتياج : قامت الباحثة في هذه الخطوة بتحديد مايلي :

1.2.7. أهداف التعلم المراد تحقيقها : و تمثلت في :

- تشخيص صعوبات التعبير الكتابي لمتعلمي الصف الرابع من ذوي صعوبات التعبير الكتابي .

- تحديد الصعوبات المشتركة بين متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

- تصميم برنامج لمتعلمي الصف الرابع من ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

2.2.7. المحتوى : تمثل المحتوى في نشاط التعبير الكتابي، و هذا من خلال الإطلاع على :

- المنهاج الخاص للعينة المستهدفة و التي تمثلت في الصف الرابع ابتدائي .

- برنامج التعبير الكتابي الخاص بالعينة المستهدفة .

- الوثيقة المرافقة الخاص بالعينة المستهدفة .

- التوزيع السنوي الخاص بالعينة المستهدفة .

- التوزيع الشهري الخاص بالعينة المستهدفة .

- كتاب اللغة العربية الخاص بالعينة المستهدفة .

- كتاب نشاطات اللغة العربية الخاص بالعينة المستهدفة .

كما روعي في تنظيم المحتوى ما يلي :

3.2.7. قدرات المتعلمين و استعداداتهم : و هو ما حددته الباحثة من خلال الفئات

العمرية لدى المتعلمين و ميولاتهم و استعداداتهم من خلال اعتمادها على الملاحظة و كذلك المقابلة، و هذا ما كان ما برمجته الباحثة في حصة الاستراحة إضافة إلى حصة التعبير الكتابي و كذلك نتائج المتعلمين في هذا النشاط .

و انطلاقا من هذا اتضحت الرؤيا للباحثة و تم توجيهها لبناء البرنامج المقترح .

3.7. التصميم : بعد الانتهاء من مرحلة تحليل الاحتياج، آن الوقت لبدء مرحلة التصميم التعليمي للبرنامج التدريبي لعلاج صعوبات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة، و هنا قامت الباحثة بتصميم فكرة عن البرنامج و كيف يتم؛ و هنا قامت الباحثة بالاستعانة بالإجابة على الأسئلة التالية :

- كيف يجب أن ينظم البرنامج ؟
 - كيف يجب تقديم الأفكار لعينة الدراسة ؟
 - ما أنواع الأنشطة و التدريبات التي ستساعد عينة الدراسة ؟
 - ما الوسائل التي سوف تستعمل مع عينة الدراسة ؟
 - ما الإستراتيجيات التي سوف تطبق على عينة الدراسة ؟
 - كيف سيقس البرنامج تعلم المتعلمين ؟
- حيث أن الإجابة على جميع هذه الأسئلة ساعد الباحثة في بناء البرنامج المقترح التدريبي لعينة الدراسة الحالية، و انطلاقا من هذه الأجوبة اتسمت خطوات التصميم المبدئية و التي تمثلت في :
- اختيار شكل المحتوى و تنسيقاته .
 - اختيار الوسائل الملائمة بحصص البرنامج التدريبي .
 - تنظيم و اختيار الزمن الأسبوعي المخصص و حتى زمن الحصة الواحدة .
 - تخطيط الاستراتيجيات التي تتلاءم و البرنامج المقترح التدريبي .
 - كتابة نص التصميم التعليمي .

4.7. التطوير: في هذه الخطوة قامت الباحثة بتحديد مواضيع البرنامج، وإعداد محتواه، و التي تمثلت في 21 وحدة .

و تمر مرحلة التطوير بعدة مراحل، و هي :

- تكوين نموذج أولي .
- تطوير أنشطة و محتوى البرنامج التدريبي .
- إجراء مراجعة للبرنامج التدريبي .
- تنفيذ استطلاع جزئي على عينة استطلاعية .
- تعديل ما يجب تعديله من جراء التنفيذ.

من خلال ما سبق قامت الباحثة بعرض البرنامج قبل تنفيذه على مجموعة من المحكمين، و بعدها قامت بالتعديلات التي أدلى بها مجموعة المحكمين، و في مايلي سوف نحاول توضيح التعديلات التي قمنا بها في البرنامج :

1.4.7. المحور الأول : التعبير الكتابي .

الحصة 1: ما هو التعبير الكتابي ؟

تم التعديل في وضعية الانطلاق التي كانت عبارة عن التعبير عن مشهد و التي أصبحت عبارة عن سؤال كالتالي : "ما هي عناوين القصص التي قرأتموها و أعجبتكم؟"

تم التعديل في بناء التعلّمات الذي كانت عبارة عن عرض قصة العنزة و الذئب كاملة ليكون الشرح بعد انتهائها، بحيث أصبحت على شكل عرض متقطع تبعا لوضع بداية القصة ثم الوسط فنهاية القصة ليتخلل هذا التوقف شرح بالاعتماد على الخريطة المفاهيمية .

الحصة 2 : جماليات و فنيات التعبير الكتابي

تم التعديل في وضعية الانطلاق التي تمثلت في سؤال كالتالي " من يذكرنا بما هو التعبير الكتابي؟"، حيث أصبحت "ما هي القصة التي شاهدناها الحصة الماضية؟"
حذفت الحصة 5،6،7 المعنونة بأخطاء التعبير الكتابي لأن هذه الأخطاء تدخل ضمن صعوبة الإملاء، وبهذا تقدمت الحصص الموالية في رقم الحصة .

الحصة 6: استثمار مكتسبات

حذف الأسئلة التي تضمنت أخطاء التعبير الكتابي و هذا انطلاقا من حذف الحصص ككل.

2.4.7. المحور 2 : عناصر التعبير الكتابي

الحصة 6 : علامات الترقيم

تم تغيير نص التمرين الإجراء الثاني لبناء التعليمات .

الحصة 7: استثمار مكتسبات

تم إضافة هذه الحصة و هذا حسب رأي المحكمين.

المحاور: 3، 4، 5 فقد كانت في الصميم حسب آراء المحكمين إلا أنه طلب تغيير كل من مصطلح (المقدمة، العرض، الخاتمة) بـ (بداية، وسط، نهاية) لأن الأولى تتناسب مع متعلمي المتوسط و الثانوي و الجامعة...ألخ ، أما الثانية فتتناسب مع قدرات المتعلمين و نموهم في المستوى الابتدائي و بالضبط في الصف الرابع ابتدائي، وبعد إجراء هذه التعديلات قامت الباحثة بتنفيذه على عينة استطلاعية عددها (15) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي للصف الرابع ابتدائي للعام الدراسي (2016/2017)، و بعد الانتهاء من هذا التطبيق تمت عملية الحذف و التعديل من البرنامج . و بعد الانتهاء من

التعديلات للمرة الثانية قامت الباحثة بتطبيق البرنامج المعدل على عينة استطلاعية ثانية عددها 15 متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي للصف الرابع ابتدائي للعام الدراسي (2017/2018) .

5.7. التطبيق :

ركزت الباحثة في مرحلة التطبيق على أن يتم في مكان هادئ بعيدا عن المشتتات السمعية و البصرية، و أن يكون جيد الإضاءة، و بعدها قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة الحالية، ثم قامت بتطبيق البرنامج التدريبي عليها، ثم قامت بتطبيق الاختبار البعدي عليها قصد معرفة الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي.

6.7. التقييم Evaluation :

إن خطوة التطبيق (البرنامج التدريبي) ليست بالخطوة الأخيرة ما يأتي بعد هذه الخطوة خطوة التقييم التي تعتبر آخر خطوة من (The Addle 2006)، فهذه الخطوة قد تساعد الباحثة في معرفة أجوبة الأسئلة التالية :

- هل أحب المتعلمون البرنامج ؟
 - هل تفاعل المتعلمون مع البرنامج ؟
 - هل حقق البرنامج أهدافه المراد تحقيقها ؟
 - هل عالج البرنامج صعوبات التعبير الكتابي لعينة الدراسة ؟
- و من هنا تم إبقاء البرنامج كما هو لأنه حقق أهداف الدراسة من خلال نتائجها.

8. الاختبار التحصيلي البعدي :

1.8. وصف الاختبار التحصيلي البعدي:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي بعدي في التعبير الكتابي يهدف إلى قياس مدى تأثير برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لولاية سعيدة، و الذي تم تدريسه لعينة الدراسة في سبع محاور بحيث ضم كل محور مجموعة من الحصص بحيث كان أقصى عدد الحصص في كل محور (8) حصة، و التي تم فيها قياس التحصيل على خمس مستويات من المعرفة وهي:التذكر و الفهم والتطبيق و التحليل ، و التركيب .

و من هنا فقد تكون الاختبار من فقرة واحدة تحتوي على المعطى و المطلوب منها، حيث ضمت موضوع وصف حيوان تحبه بعد عرض فيديو تعليمي عن الحيوانات، بحيث قمنا بترك الحرية للمتعلم في اختيار الحيوان الذي يحبه و التعبير عنه بكل طلاقة و حرية. (الملحق رقم:6). وقد مر بناء الاختبار التحصيلي البعدي بعدة مراحل هي:

1.1.8. تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس أثر البرنامج التدريبي في

علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لمدارس مدينة سعيدة.

2.1.8. صياغة مفردات الاختبار : لقد كان الاختبار من نوع "المقال"، فهو يقيس كل

الأهداف التربوية بما فيها التحليل و التركيب و التطبيق و الفهم و التذكر، كما يقوم بتشخيص القدرة التعبيرية لدى المتعلمين، بالإضافة إلى أنه يعطي حرية مطلقة للمتعلمين في الإجابة والتعبير عن آرائهم، كما أنه يمكن المعلم من الحكم على قدرة المتعلم على التعبير الكتابي، المتمثلة في ربط الأفكار و المعلومات واستعمال علامات الوقف، و مدى الاعتماد على مراحل التعبير الكتابي .

وقد روعيت المعايير التالية في وضع أسئلة الاختبار :

- أن تكون مفردات كل من الاختبار و البرنامج مناسبة لمستوى قدرات و ميول و اهتمامات المتعلمين مع مراعاة متطلبات المرحلة العمرية لهم.
- توضيح الهدف من الاختبار قبل إجرائه وهو أثر البرنامج التدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي.

- أن تكون صياغة المعطى و المطلوب (السؤال) واضحة و مفهومة و بلغة بسيطة

- تجنب إعطاء مطلوب له إجابات طويلة تستنزف الوقت المخصص للاختبار.

3.1.8. أسس بناء الاختبار: روعي في بناء الاختبار مجموعة من الأسس منها :

- أن تتناسب أسئلة الاختبار مع قدرات متعلمي الصف الرابع ابتدائي .
- أن تتناسب أسئلة الاختبار مع اهتمامات المتعلمين و ميولاتهم .
- أن يتسم المطلوب في الاختبار بالجدة لكي يثير اهتمامات المتعلمين و دوافعهم .
- أن تكون لغة الاختبار لغة عربية فصيحة واضحة.

كما اعتمدت الباحثة في تصميمها على خريطة اختيارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة و الأهداف السلوكية للمستويات الخمسة الأولى في المجال المعرفي من تصنيف بلوم، و قد قامت بحساب أوزان محتوى الموضوعات في ضوء مفاهيمها بالاستنادا على الزمن المخصص لتدريس كل موضوع، وفي ضوء هذا وضعت الأسئلة كما هو مبين في جدول المواصفات التالي:

جدول رقم (7) : جدول مواصفات الاختبار البعدي للتعبير الكتابي

عدد الأسئلة	نسبة الأهمية للموضوع	الأهداف السلوكية					الموضوعات
		التركيب 20 هدف	التحليل 30 هدف	التطبيق 15 هدف	الفهم 20 هدف	التذكر 15 هدف	
4	35	1	1	0.5	1	0.5	الشكل 14 حصة
6	65	1	2	1	1	1	المضمون 26 حصة
	%100	%20	%30	%15	%20	%15	نسبة الأهمية للأهداف
10		2	3	1.5	2	1.5	عدد الأسئلة

يتضح من خلال جدول المواصفات الموضح أعلاه كل من الموضوعات والأهداف السلوكية التي بنيت عليها أسئلة الاختبار البعدي ومجموع درجاته، وهذا بما يتوافق مع عدد الحصص حيث ضمت مهارة الشكل (14) حصة في حين ضمت مهارة المضمون (26) حصة.

7. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية :

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (15) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، حيث أن هذه العينة لا تدخل ضمن العينة الأساسية، و كان الهدف من هذا التطبيق الاستطلاعي للاختبار هو بيان مدى وضوح تعليماته، و تحليل بنوده بحساب معامل الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار، و حساب مدى صدق وثبات الاختبار، وتحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث.

1.7. تحليل بنود الاختبار:

تختلف أسئلة الاختبارات الموضوعية عن أسئلة الاختبارات المقالية، كما تختلف بدورها كذلك في عملية تصحيحها فهي تختلف كذلك في طريقة حساب كل من معامل الصعوبة و السهولة و معامل التمييز الخاصة بها، و بالتالي فهي تختلف كذلك في طريقة حساب كل من معامل الصعوبة و السهولة و معامل التمييز الخاصة بها، و ما اعتمدت عليه الباحثة في الدراسة الحالية هو الاختبار المقالي و هو ما يعتمد عليه في نشاط التعبير الكتابي، و لهذا قامت الباحثة بتحليل استجابات المتعلمين على بنود الاختبار بغرض استخراج:

1.1.7. معامل سهولة الاختبار: ويحسب بالمعادلة التالية: معامل السهولة =

مجموع درجات كل من أجاب على السؤال/ عدد الذين أجابوا على السؤال × الدرجة الكلية للسؤال

و بتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل سهولة الاختبار المقالي كالتالي:

$$\text{معامل السهولة} = 150/104 = 0.69$$

يتضح من المعادلة : أن معامل السهولة بلغ (0.69) أي (69%)، وعليه فإن الاختبار مقبول، لأن معاملات السهولة يفضل أن تتراوح ما بين (30%) إلى (70%) وأن يكون معدل صعوبة الاختبار ككل (50%) .

2.1.7. معامل صعوبة الاختبار: ويحسب بالمعادلة التالية:

معامل الصعوبة = 1 - معامل السهولة، وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل صعوبة الاختبار المقالي كالتالي:

$$\text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.69 = 0.31 ، إذن معامل الصعوبة هو : 0.31.$$

يتضح من المعادلة : أن معامل الصعوبة بلغ (0.31) أي (31%) وعليه فإن الاختبار مقبول، لأن معاملات الصعوبة يفضل أن تتراوح ما بين (30%) إلى (70%) وأن يكون معدل صعوبة الاختبار ككل (50%).

3.1.7. معامل تمييز الاختبار: ويحسب بالمعادلة التالية: معامل التمييز =

مجموع درجات الفئة العليا-مجموع درجات الفئة الدنيا/عدد أفراد إحدى المجموعتين×
المجموع الكلي لدرجة السؤال، و قبل تطبيق المعادلة يجب ترتيب درجات المتعلمين إما تصاعدياً أو تنازلياً، ثم تقسم هذه الدرجات إلى فئتين، الفئة العليا و الفئة الدنيا، حيث بلغ عدد متعلمي كل مجموعة منها (07) متعلمين و بعدها تطبق المعادلة السابقة الذكر. وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل تمييز الاختبار المقالي كالتالي:

$$\text{معامل التمييز} = 59 - 10 \times 7 / 39 = 0.28, \text{ إذن معامل التمييز هو: } 0.28.$$

يتضح من المعادلة: أن معامل التمييز بلغ (0.28) أي 28%، وعليه فإن الاختبار مقبول وجيد التمييز، لأن معامل التمييز يفضل أن يكون 20% فما فوق .

8. نتائج الدراسة الاستطلاعية :

1.8. نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى (2016/2017) :

1.1.8. معيار الاعتدالية (التوزيع الطبيعي) :

تم استخدام اختبار الاعتدالية Shapiro-Wilk لفحص التوزيع الطبيعي، و الجدول (8) يبين ذلك:

جدول رقم (8): اختبار الاعتدالية لفحص التوزيع الطبيعي بين الاختبار القبلي للدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016)

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الاختبار القبلي	0,215	15	0,061	0,805	15	0,004

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) أن المعنوية لاختبار Shapiro-Wil (0,0040) و هي أصغر من (0.05)، و عليه يتم رفض الفرض الصفري أي أن الظاهرة لا تتبع التوزيع الطبيعي، بمعنى أن درجات العينة الاستطلاعية الأولى في الاختبار القبلي لا تتوزع توزيعاً طبيعياً (الاعتدالية)، و في مايلي عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016):

جدول رقم(9) : المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدى عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016) في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبلي	15	2,0000	0,84515
بعدي	15	7,4667	0,83381

يتضح من خلال الجدول رقم(9) أن المتوسط الحسابي لعينة الاستطلاعية الأولى (2017/2016) في الاختبار القبلي بلغ (2,0000) أما في الاختبار البعدي فقد بلغ (7,4667)، في حين بلغ الانحراف المعياري في الاختبار القبلي(0,84515) أما في

الاختبار البعدي فقد بلغ (0,83381)، وقد نستنتج من خلال النتائج وجود فروق بين المتوسطات مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج المتعلمين في الاختبار القبلي و البعدي، و هذا يعني أن البرنامج التدريبي لصالح الاختبار البعدي .

و للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات، تم إجراء اختبار $-z$ للفروق والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(10): الدلالة الإحصائية للفرق بين الاختبارين لدى عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016)

اختبار العينة الاستطلاعية الأولى	اختبار z					
	درجة الحرية	المعنوية ذات الطرفين	المتوسط	الانحراف المعياري	95% مجال الثقة	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
	15	0,000	2,0000	0,84515	1,00	3,00
	15	0,000	7,4667	0,83381	6,00	9,00

بالنظر إلى الجدول رقم(10) نلاحظ أن القيمة المعنوية تساوي (0.000)، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بمعنى يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي .

2.1.8. مناقشة نتائج عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016):

من خلال عرضنا لنتائج عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى (2017/2016) لا بد أن نشير إلى أهمية اعتمادنا على أفكار (أوزبل Ausubel) في دراستنا الحالية و هذا من خلال تطبيق نظريته المسماة ب الخرائط المفاهيمية و التي تم الاستناد عليها من خلال

برنامج تدريبي و بمساعدة بعض الاستراتيجيات التدريسية المساعدة الذي بدورهما لهما أهمية كبيرة في علاج صعوبات التعبير الكتابي، فنظرية الخرائط المفاهيمية تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لديه، بالإضافة إلى ترتيب معارفه و تنظيمها في البنية المعرفية لديه، كما تزوده بإستراتيجية تساعد في عملية تحليل هذه المعلومات حسب ما طلب منه و إعادة تركيبها من جديد و هذا ما قد يساعده مما لا شك فيه في التعبير الكتابي (عبد الله أحمد العطوي، 2011: 11)، و هذا ما لاحظته الباحثة أثناء العمل الميداني حيث أصبحت لعينة الدراسة الاستطلاعية الأولى طريقة منظمة تستعملها من بداية التعبير الكتابي و المتمثلة في كتابة المسودة إلى غاية التحرير أي كتابة موضوع التعبير الكتابي، أما عن المسودة فقد كانت العينة لا تستعملها تماما، و إن استعملت فقط كانت لرسم عشوائي أو لخربشات فقط، لكن بالاعتماد على البرنامج التدريبي الحالي فقد أصبحت تكتب و بشكل منظم في رسم خرائط مفاهيمية خاصة بالموضوع المراد الكتابة فيه .

2.8. نتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية(2017/2018):

1.2.8. معيار الاعتدالية (التوزيع الطبيعي) :

تم استخدام اختبار الاعتدالية Shapiro-Wilk لفحص التوزيع الطبيعي، و الجدول (38) يبين ذلك:

جدول رقم (11): اختبار الاعتدالية لفحص التوزيع الطبيعي بين الاختبار القبلي للدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الاختبار القبلي	0,215	15	0,061	0,805	15	0,004

يتضح من نتائج الجدول رقم (11) أن المعنوية لاختبار Shapiro-Wilk (0,0040) و هي أصغر من (0.05)، و عليه يتم رفض الفرض الصفري أي أن الظاهرة لا تتبع التوزيع الطبيعي، بمعنى أن درجات العينة الاستطلاعية الثانية في الاختبار القبلي لا تتوزع توزيعاً طبيعياً (الاعتدالية)، و في مايلي عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017):

جدول رقم (12) : المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدى عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017) في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبلي	15	2,0667	0,79881
بعدي	15	6,9333	1,03280

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (2018/2017) في الاختبار القبلي بلغ (2,0667) أما في الاختبار البعدي فقد بلغ (6,9333)، في حين بلغ الانحراف المعياري في الاختبار القبلي (0,79881) أما في الاختبار البعدي فقد بلغ (1,03280)، وقد نستنتج من خلال النتائج وجود فروق بين المتوسطات مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج المتعلمين في الاختبار القبلي و البعدي، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي لصالح الاختبار البعدي،

و للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات، تم إجراء اختبار -z- للفروق والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم(13): الدلالة الإحصائية للفروق بين الاختبارين لدى عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية(2018/2017)

اختبار العينة الاستطلاعية الثانية	اختبار z					
	درجة الحرية	المعنوية ذات الطرفين	المتوسط	الانحراف المعياري	95%مجال الثقة	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
	15	0,001	2,0667	0,79881	1,00	3,00
	15	0,001	6,9333	1,03280	5,00	9,00

بالنظر إلى الجدول رقم(13) نلاحظ أن القيمة المعنوية تساوي (0.001)، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بمعنى يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي .

2.2.8. مناقشة نتائج عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية(2018/2017):

لتوضيح نتائج عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية(2018/2017) لابد من الإشارة إلى الدراسات التي ضمت كل متغيرات الدراسة الخرائط المفاهيمية و صعوبات التعبير الكتابي، البرنامج التدريبي و الاستراتيجيات التدريسية المساعدة)، و التي كان لنتائجها اثر في استعمالها، فالدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية دراسة (خالد غانم 2010) حيث تناولت الخرائط المفاهيمية بالإضافة إلى العينة التي ضمت معالجة صعوبات الفيزياء و التي كان لها خلاف مع دراستنا الحالية التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي. و في ذات السياق نجد دراسة (المدني2002)، دراسة (بشرة المطري 2009)، دراسة

(محمد مقابلة 2010)، دراسة (محمد الطراونة 2014)، بحيث كل هذه الدراسات كان لها اثر في زيادة التحصيل الدراسي لكنها شملت كلها عينة من المتعلمين العاديين .

و منه نستنتج بان جل دراسات الخرائط المفاهيمية التي أصبحت تعتمد في الدراسات الميدانية لها اثر في زيادة التحصيل الدراسي أو معالجة صعوبات معينة و هو السبب الأول الذي أدى بالباحثة لتبني فكرة الخرائط المفاهيمية و هذا من خلال دعمها ببعض المتغيرات كل هذا من اجل علاج عينة من ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

ثانيا . الدراسة الأساسية :

1. منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة في دراستها هذه على المنهج شبه التجريبي و هذا قصد التعرف على أثر فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لولاية سعيدة، باعتبار أن التجريب هو تغيير معتمد و مضبوط للشروط المحددة لحدث ما و ملاحظة التغيرات الناتجة في الحدث ذاته و تفسيرها من خلال تجريب المنهج المقترح على عينة واحدة (تجريبية/ ضابطة) لقياس أثر المتغير المستقل (برنامج تدريبي) على المتغير التابع (علاج صعوبات التعبير الكتابي) .

2. متغيرات الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لولاية سعيدة.

1.2. المتغير المستقل : طريقة التعلم (التعلم باستخدام برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية).

2.2. المتغير التابع : علاج صعوبات التعبير الكتابي.

3. مجتمع الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من متعلمي الصف الرابع ابتدائي بالمقاطعة الأولى لولاية سعيدة، و البالغ عددهم (174) متعلما ككل المسجلين للموسم الدراسي (2018/2019)، و الموزعين على (3) مدارس، و الذين يمثلون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الحالية، و كان سبب اختيار المقاطعة الأولى لولاية سعيدة هو العدد الأعلى في عدد المتعلمين الذين لديهم صعوبات التعبير الكتابي، و يتكافأ فيها المتعلمين من حيث المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و التحصيلي .

4. عينة الدراسة :

لقد تمثلت عينة الدراسة في متعلمي الصف الرابع ابتدائي و قد تم اختيارهم بطريقة قصدية من بين المتعلمين الذين تم تصنيفهم في المدارس ضمن ذوي صعوبات التعبير الكتابي، و قد تم اختيار المتعلمين بنفس الطريقة التي اتبعت في العينتين الاستطلاعية الأولى و الثانية ممن لديهم صعوبات التعبير الكتابي من متعلمي الصف الرابع ابتدائي للمقاطعة الأولى لولاية سعيدة والتي تتراوح أعمارهم ما بين (9- 10 سنوات) للعام الدراسي (2018/2019)، بحيث تم الاستناد على البيانات اللازمة المقيمة في الملفات الطبية والمدرسية لتحقيق محك التباين ومحك الاستبعاد، لاستبعاد ذوي القصور الحسي (السمعي أو البصري) أو التخلف العقلي، واستبعاد ذوي الذكاء دون المتوسط و المنخفض من خلال تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، و في الأخير تم تحديد عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعبير الكتابي و الذي بلغ عددهم (30) متعلم،

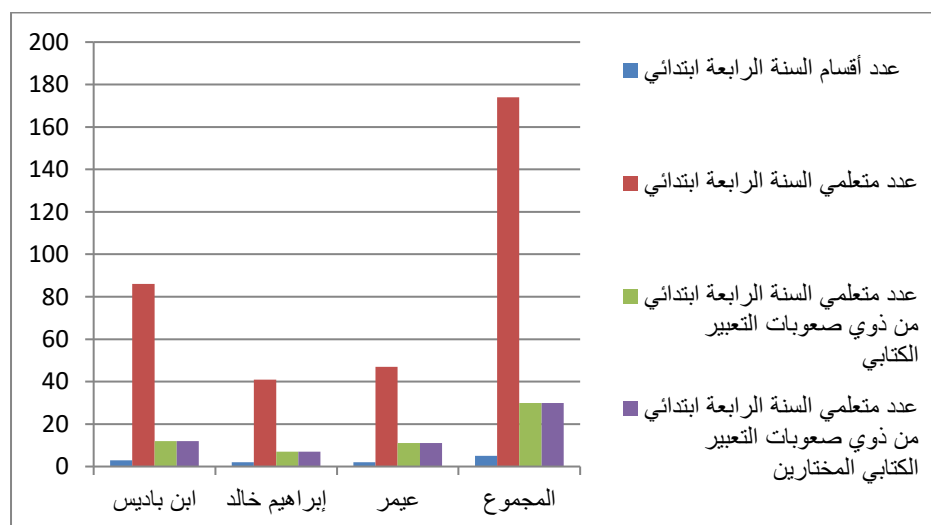
و هي معروضة في الجدول التالي :

جدول رقم (14) : تكرار عينة الدراسة الأساسية (2019/2018)

اسم المدرسة	عدد أقسام الصف الرابع ابتدائي	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي	عدد متعلمي الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي
ابن باديس	3	86	24	12
إبراهيم خالد	2	41	14	7
عيمر	2	47	12	11
المجموع	5	174	50	30

من خلال الجدول رقم (14) يظهر لنا توزيع المدارس المنتقاة بشكل قصدي كما سبقت الإشارة إليه في إجراء الدراسة الاستطلاعية و عددها ثلاثة (3)، بمجموع (50) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، لكون عدد متعلمي عينة الدراسة (30) متعلما و متعلمة لتطبيق الدراسة الأساسية، والرسم البياني يوضح توزيعها بوضوح :

شكل رقم (8) : توزيع عينة العينة الأساسية (2019/2018)



5. مكان و مدة إجراء الدراسة:

أقيمت الدراسة الأساسية في نفس المقاطعة التي أجريت فيها الدراسات الاستطلاعية، حيث اختيرت ثلاث مدارس منها تمثلت في (مدرسة ابن باديس، مدرسة ابراهيم خالد، مدرسة عيمر)، و قد اختيرت بطريقة قصدية تبعا للموقع الإستراتيجي لها ، لكي يسهل التنقل على عينة الدراسة .

و بهذا طبق هذا البرنامج على العينة الأساسية التي تكونت من (30) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي بحيث تزامن التطبيق من 18 نوفمبر إلى غاية 27 افريل للعام الدراسي 2018/2019 .

6. الأدوات المعتمدة لجمع البيانات :

تحقيقا لأهداف الدراسة و التحقق من فروضها استخدمت الباحثة الأدوات التالي:

- الملاحظة .
- المقابلة .
- بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي لفتحي مصطفى الزيات (2000).
- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح .
- بالإضافة إلى البيانات المقيدة اللازمة في أفراد هذه العينة في الملفات الطبية و المدرسية التي يتم فيها تحقيق محك الاستبعاد ومحك التباين.
- اختبار تحصيلي قبلي من إعداد الباحثة .

- برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي من إعداد الباحثة.

- اختبار تحصيلي بعدي من إعداد الباحثة.

و في مايلي وصف لأدوات الدراسة :

6. 1. الملاحظة:

الملاحظة أول عمل قمنا به لجمع البيانات الأولية للظواهر التي تحدث تلقائياً تمهيداً للدراسة و هذا ما تمثل في مشاهدة المتعلمين و الاستماع إليهم داخل الصف و كان هذا في نشاط التعبير الشفهي الذي كان يقدم فيه للمتعلمين مشاهد و يطلب منهم التعبير عنها، وهنا يبدأ المتعلم في التعبير بكلمات مرتبة ومنظمة و متسلسلة تضم (فعل + فاعل + مفعول به) وينتقل إلى جملة أخرى لينتجها كذلك على شكل (فعل + فاعل + مفعول به)، حتى يكون في الأخير قد عبر بفقرة منظمة شفياً، و في حالة تقديم التعبير الشفهي على شكل مسرحية فإن هذا ما يتوضح أكثر لدى المتعلمين بحيث تبدو على وجوههم علامات الرضا و الفرح و السعادة في هذه الحصة و خاصة أثناء تقديم المسرحية، فمثلاً في مسرحية "الحيوانات" كانت فرحة المتعلمين لا توصف حيث قدمت أدوار كل من " الأرنب " و "الأسد" و "القط" و "السحفاة" بشكل عذب وسلس سواء شفها أو في استعمال الإيماءات ونبرات الصوت و التقليد، أما خارج الصف و بالضبط في فترة الاستراحة فقد ركزنا على الملاحظة في لعب المتعلمين و مشاركتهم فيه، و هو الأمر الذي لاحظناه أثناء لعب لعبة "دوري دوري حول الزهرة"، فما لفت انتباه الباحثة هو تلحين كلمات اللعبة بشكل عذب وسلس و ممتاز و كذلك المشاركة الفعالة فيها من قبل المتعلمين و إقبالهم للعبها بشكل ملهف، و هؤلاء منهم من كان تحصيلهم متدني في التعبير الكتابي، كما تكرر الأمر مع لعبة الغميضة حين يجد المتعلمين زميلهم المختبأ

بحيث يرددون كلمات منظمة و متسلسلة تعبر عن وجودهم له؛ و قد لوحظ أن هذا الأمر تكرر في معظم العاب المتعلمين .

6. 2. المقابلة :

اختارت الباحثة المقابلة المنظمة المفتوحة في هذه الدراسة قصد الاعتماد عليها في بناء البرنامج و إثرائه لما هو واقع في الميدان و الخاص بنشاط التعبير الكتابي و صعوبات التعبير الكتابي و بواقع تدريسه و مدى استيعاب المتعلمين و تطبيقهم له. و في هذا الإطار أعدت الباحثة مجموعة من الأسئلة الخاصة بالمقابلة ، والتي صممت خصيصا لمعلمي التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية، و قد تكونت المقابلة من 20 فقرة تضمنت بالتفصيل العناصر الضرورية لنشاط التعبير الكتابي (الملحق رقم:2) .

6. 2. 1. ثبات وصدق المقابلة:

للتأكد من ثبات المقابلة قامت الباحثة بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية (spss) وهذا بحساب ثباته بواسطة معامل ألفا كرومباخ و في مايلي توضيح للنتائج :

جدول رقم(15) : ثبات نتائج المقابلة الخاصة بواقع صعوبات نشاط التعبير الكتابي بين المتعلمين.

عدد أفراد العينة	عدد البنود	Cronbach's Alpha
30	20	0.60

يتضح من خلال الجدول رقم(15) أن معامل الثبات بلغ (0.60) و هي قيمة دالة عند قيمة الثبات (0.5) و بالتالي تعتبر كافية للدلالة على ثبات المقياس، مما يجعل هذا الأخير صالح الاستعمال و التطبيق في الدراسة الأساسية بكل ثقة، كما تم التحقق من صدقه بحساب معامل الصدق الذاتي ، الذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات فكانت قيمته تساوي (0.80) ؛ و بالتالي يعتبر : صادق .

بعد حساب معامل صدق و ثبات المقابلة قامت الباحثة بحساب تكرارات أجوبة المعلمين و الجداول التالية تفسر ذلك :

جدول رقم (16) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الأول من أسئلة المقابلة

السؤال 1 : كيف ترى نشاط التعبير الكتابي لدى متعلمين؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المئوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	لا يحبونه	7	%23	2.50	1.14
	يملون منه	7	%23		
	صعب	8	%27		
	وقت النوم	8	%27		
	المجموع	30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (16) أن إجابات المعلمين كانت متعددة و في نفس الوقت آرائهم متشابهة بنسبة بلغت (25%)، باعتبار أن أغلبية المتعلمين لا يحبون نشاط التعبير الكتابي و يملون منهم و يرون بأنه صعب، و حسب تصريح احد المعلمين فقد قالوا (كثيرا ما نحس أن هذا النشاط هو وقت النوم حيث يبدأ فيه المتعلم بالتثاؤب ومنهم من يضع حتى رأسه على الطاولة إلى غاية انتهاء مدته) .

جدول رقم (17) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثاني من أسئلة المقابلة

السؤال 2: هل يفهم المتعلم شرحك لموضوع التعبير الكتابي ؟

العينه	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	لا	18	%60	1.40	0.50
	نعم لكن النتيجة غير ذلك	12	%40		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (17) أن معظم الأجوبة كانت ب لا وهذا بنسبة (%60)، أما الإجابة بنعم لكن النتيجة تكون غير ذلك فقد بلغت نسبتها (%40) و حسب تصريحات المعلمين الذين أجابوا بنعم فقد قالوا (نعم يفهم المتعلم موضوع التعبير الكتابي وهذا بهز رؤوسهم أثناء شرح الموضوع و ذكر هذه العبارة "لقد فهمنا الموضوع انه سهل" جدا لكن أثناء التصحيح أجد تعثرات كثيرة تشير إلى أن المتعلم لم يفهم الموضوع أو ليس لديه المفردات الكافية لتوصيل أفكاره) .

جدول رقم (18) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثالث من أسئلة المقابلة

السؤال 3: هل يتحصل المتعلمون على علامات جيدة في التعبير الكتابي ؟

العينه	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	لا	18	%60	1.40	0.50
	الفئة القليلة	12	%40		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (18) أن معظم الإجابات كانت ب لا وهذا بنسبة بلغت (%60) أما الإجابة ب الفئة القليلة بلغت بنسبة (%40).

جدول رقم (19) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الرابع من أسئلة المقابلة

السؤال 4: هل تعتبر أن التعبير الكتابي هو نشاط جاف بالنسبة للمتعلمين؟

العينه	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	نعم	18	%60	1.40	0.50
	نوعا ما	12	%40		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (19) أن معظم الإجابات كانت ب نعم وهذا بنسبة بلغت (%60) أما الإجابة ب نوعا ما بلغت بنسبة (%40)، كما جاء في تصريحاتهم (لقد أصبحنا حتى نحن نعاني من هذا النشاط و نجده نشاط جاف سواء بالنسبة لنا أو بالنسبة لهم، خاصة عندما نجد أنفسنا نشرح الموضوع لفئة قليلة فقط).

جدول رقم (20) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الخامس من أسئلة المقابلة

السؤال 5: هل يجد المتعلمين متعة أثناء التعبير الكتابي؟

العينه	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	أبدا	18	%70	1.30	0.47
	أحيانا	12	%30		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (20) أن معظم الإجابات كانت ب أبدا وهذا بنسبة بلغت (%70) في حين بلغت الإجابة ب أحيانا نسبة (%30)، كما جاء في تصريحاتهم (يجد

المتعلمون المتعة إلا في بعض المواضيع لكن الدرجة التي يتحصلون عليها أصبحت تحببنا كثيرا).

جدول رقم (21) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال السادس من أسئلة المقابلة

السؤال 6: هل يميز المتعلمين بين مراحل كتابة موضوع تعبير كتابي ؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	لا	18	%70	1.30	0.47
	نوعا ما	12	%30		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (21) أن معظم الإجابات كانت ب لا وهذا بنسبة بلغت (%70) في حين بلغت الإجابة ب نوعا ما نسبة (%30)، كما جاء في تصريحاتهم (الفئة القليلة من تميز مراحل كتابة موضوع تعبير كتابي).

جدول رقم (22) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال السابع من أسئلة المقابلة

السؤال 7: هل يطبق المتعلمين مراحل كتابة موضوع تعبير كتابي؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	لا	19	%63	1.35	0.48
	نوعا ما	11	%37		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) أن معظم الإجابات كانت ب لا وهذا بنسبة بلغت (%63) في حين بلغت الإجابة ب نوعا ما نسبة (%37)، كما جاء في تصريحاتهم (معظمهم لا يطبقها على الرغم من إلحاحنا على تطبيقها أثناء شرح الموضوع

و هو الأمر الذي أصبح يدهشنا و يقلقنا وحسب تصريح احدهم: " و كأنهم يضعون غطاءا على أذانهم".

جدول رقم (23) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثامن من أسئلة المقابلة

السؤال 8: هل يقع المتعلمين بصفة كبيرة في أخطاء التعبير الكتابي ؟

العينه	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	كثيرا	16	%53	1.45	0.51
	كثيرا جدا	14	%47		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (23) أن معظم الإجابات كانت ب كثيرا وهذا بنسبة بلغت(%53) في حين بلغت الإجابة ب كثيرا جدا نسبة(47%)، كما جاء في تصريحاتهم(بطبيعة الحال يقع المتعلم في أخطاء التعبير الكتابي) .

جدول رقم (24) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال التاسع من أسئلة المقابلة

السؤال 9: هل يشاركك المتعلمين و يتفاعلون معك أثناء شرحك للتعبير الكتابي بأفكار تخدم الموضوع ؟

العينه	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	نعم	23	%77	1.25	0.44
	لا	7	%23		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (24) أن معظم الإجابات كانت ب نعم وهذا بنسبة بلغت (%77) أما الإجابة ب نوعا ما بلغت بنسبة(23%)، كما جاء في تصريحاتهم (أحيانا يتفاعلون بشكل جيد و ممتاز لكن تعابيرهم الكتابية شئ آخر).

جدول رقم (25) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال العاشر من أسئلة المقابلة

السؤال 10: هل يعرف المتعلمين كيفية تنظيم الأفكار لكتابة موضوع تعبير كتابي ؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المئوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	الغالبية لا	8	27%	1.70	0.47
	إلا الفئة الممتازة	22	73%		
		30	100%		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (25) أن معظم الإجابات كانت بـ إلا الفئة الممتازة وهذا بنسبة بلغت (73%) أما الإجابة بـ الغالبية لا بلغت بنسبة (27%)، كما جاء في تصريحاتهم (معظمهم لا يعرفه ذلك).

جدول رقم (26) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الحادي عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 11: هل يميز المتعلمون بين المعطى و المطلوب في التعبير الكتابي؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المئوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	لا	20	67%	1.35	0.48
	نوعا ما	10	33%		
		30	100%		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (26) أن معظم الإجابات كانت بـ لا وهذا بنسبة بلغت (67%) في حين بلغت الإجابة بـ نوعا ما نسبة (33%).

جدول رقم (27) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثاني عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 12: هل يعرف المتعلمين مواضع وضع علامات الترقيم؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	لا أبدا	11	%37	1.55	0.51
	لا يضعها تماما	19	%63		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (27) أن معظم الإجابات كانت ب لا يضعها تماما وهذا بنسبة بلغت (%63) أما الإجابة ب لا أبدا بلغت بنسبة (%37)، كما جاء في تصريحاتهم (معظمهم لا يعرف أماكن توظيفها والأكثر منهم لا يضعها تماما).

جدول رقم (28) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثالث عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 13: هل يستطيع المتعلمين كتابة فقرة قصيرة لموضوع ما بشكل جيد و جذاب؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	إلا الفئة الممتازة	20	%67	1.30	0.47
	لا	10	%33		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (28) أن معظم الإجابات كانت ب إلا الفئة الممتازة وهذا بنسبة بلغت (%67) في حين بلغت الإجابة ب لا نسبة (%33)، كما جاء في تصريحاتهم (الفئة القليلة القليلة من تعرف ذلك).

جدول رقم (29) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الرابع عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 14: هل يخرج المتعلمين على نطاق موضوع التعبير الكتابي؟

العينه	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	كثيرا	10	%33	1.55	0.51
	كثيرا جدا	20	%67		
		20	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (29) أن معظم الإجابات كانت ب كثيرا جدا وهذا بنسبة بلغت (%67) أما الإجابة ب كثيرا جدا بلغت بنسبة (%33)، كما جاء في تصريحاتهم (كثيرا ما نجد ذلك و هذا الأمر يحبطنا كثيرا).

جدول رقم (30) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الخامس عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 15: هل يوظف المتعلمين علامات الربط الملائمة بشكل صحيح ؟

العينه	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	إلا الفئة القليلة	10	%33	2.20	0.89
	يضعها في غير مواضعها	15	%50		
	يضعها	5	%17		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (30) أن معظم الإجابات كانت ب يضعها في غير مواضعها وهذا بنسبة بلغت %50 ،أما الإجابة ب إلا الفئة القليلة بلغت بنسبة (%23) في حين بلغت نسبة الإجابة ب نعم يضعها (%17)، كما جاء في تصريحاتهم (الفئة القليلة القليلة من تعرف ذلك).

جدول رقم (31) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال السادس عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 16: هل يعبر المتعلمين على موضوع تعبير كتابي دون كتابة كلمات باللغة العامية ؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المئوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	كثيرا	20	67%	1.30	0.47
	كثيرا جدا	10	33%		
		30	100%		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (31) أن معظم الإجابات كانت ب كثيرا وهذا بنسبة بلغت (67%) في حين بلغت الإجابة ب كثيرا جدا نسبة (33%)، كما جاء في تصريحاتهم (كثيرا ما نجدها في تعابيرهم).

جدول رقم (32) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال السابع عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 31: هل يستعمل المتعلمون المسودة قبل بداية كتابة موضوع تعبير كتابي؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المئوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	لا يستعملها	5	17%	2.25	0.78
	يستعملها في كتابة جملة أو جملتين فقط	10	33%		
	يستعملها للرسم والخريشة	15	50%		
		30	100%		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (32) أن معظم الإجابات كانت ب يستعملها للرسم والخريشة وهذا بنسبة بلغت (50%)، أما الإجابة ب يستعملها في كتابة جملة أو جملتين فقط بلغت بنسبة (33%) في حين بلغت نسبة الإجابة ب لا يستعملها (17%)، كما جاء في تصريحاتهم (كل من تكون نقاطه متدنية لا يستعملها أبدا و معظم من يستعملها قد تجد فيها خريشات أو كلمة واحدة متكررة أو توقيعات أو رسومات أحيانا تبهرك).

جدول رقم (33) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال الثامن عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 18: هل يستخدم المتعلمين شواهد و أدلة في التعبير الكتابي ؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المئوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	لا	15	50%	1.50	0.51
	لا أبدا	15	50%		
		30	100%		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (33) أن كل من الإجابتين لا ، ولا أبدا بلغتا بنسبة (50%)، كما جاء في تصريحاتهم (لا يستعملها و إن كانت فهي لا تخدم الموضوع).

جدول رقم (34) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال التاسع عشر من أسئلة المقابلة

السؤال 19: هل ينظم المتعلم ورقة أو صفحة تعبيره الكتابي ؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المئوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	لا	20	67%	1.40	0.50
	أحيانا	10	33%		
		30	100%		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (34) أن معظم الإجابات كانت ب لا وهذا بنسبة بلغت (67%) أما الإجابة ب أحيانا بلغت بنسبة (33%).

جدول رقم (35) : تكرار أجوبة المعلمين على السؤال العشرون من أسئلة المقابلة

السؤال 20: هل يتم المتعلم الزمن المخصص له لكتابة موضوع تعبير كتابي؟

العينة	احتمالات الاجابات	تكرار الأجابات	النسبة المؤوية لكل إجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	لا	13	%43	1.95	0.88
	في النوم	7	%24		
	اللعب بالأفلام	10	%33		
		30	%100		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (35) أن معظم الإجابات كانت ب لا وهذا بنسبة بلغت (43%)، أما الإجابة ب اللعب بالأفلام بلغت بنسبة (33%)، في حين بلغت نسبة الإجابة ب في النوم (24%)، كما جاء في تصريحاتهم (إن المتعلم يقضي ربع الوقت في كتابة تعبيره الكتابي و الوقت المتبقي للتأؤب أو النوم أو الرسم أو العاب الشغب داخل الصف).

3.6. البيانات المتعلقة بالملفات الطبية و المدرسية :

1.3.6. الدفتر الصحي للمتعلم:

دون فيه الحالة الصحية الطفل، و كيف كانت ولادته، هل في حالة طبيعية أم غير طبيعية، طفل عادي أو مبتسر، كما دون فيه كل مراحل تطور الطفل .

2.3.6. الدفتر المدرسي للمتعلم :

دون فيه نقاط المسار الدراسي لكل متعلم في السنوات الدراسية ابتداء من الصف الأول. لقد تم الاعتماد على النقطتين السابقتين بغرض تحقيق محك التباين و محك الاستبعاد، لاستبعاد ذوي القصور الحسي (السمعى أو البصري) أو التخلف العقلي، و هذا ما كان باللجوء إلى البيانات الموجودة فيها .

4.6. بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي :

تم توزيع هذا المقياس على المعلمين وعليه أسماء متوسطي ومرتفعي الذكاء حتى يقوموا بملئه، والإجابة عن أسئلته بتعيين صعوبات التعبير الكتابي التي يعاني منها كل متعلم، فتمت قراءة التعليمات أمام كل معلم وتوضيح المطلوب منه، لأنه أدرى واحد بالمتعلم في مجال اختصاصه، وبعد ذلك تم تصحيحه لتحديد ذوي صعوبات التعبير الكتابي وهم من لديهم أكثر من صعوبة على المقياس، بهدف الكشف عن متعلمي ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

5.6. اختبار الذكاء المصور(1978) :

تم تطبيق هذا الاختبار على متعلمي الصف الرابع ابتدائي، كما تم تطبيقه في الفترات الصباحية، وبعد جمع نسخ الاختبار تم تصحيحها وفق مفتاح الإجابة المرفقة بالاختبار، ثم مقارنة درجة كل متعلم بما يقابلها من نسبة ذكاء ليتم في الأخير إيجاد درجة ذكاء كل متعلم، فإذا كانت نسبة ذكاءه تساوي أو تفوق المتوسط(90) درجة يتم قبول المتعلم ضمن أفراد عينة الدراسة، ويتم إبعاد المتعلمين الذين تحصلوا على أقل من هذه الدرجة من عينة الدراسة.

6.6. اختبار تحصيلي قبلي :

قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار على عينة الدراسة الأساسية (المجموعة الواحدة)(ضابطة/تجريبية) بهدف تشخيص المكتسبات القبلية لديهم.

7.6. برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية:

إن الاسترشاد بالخطوات التي تسبق التطبيق و التقيد بالمواعيد المحددة من قبل إدارة كل مدرسة هو أمر مهم جدا لسير العمل بالشكل المطلوب. قامت الباحثة بتدريس البرنامج التدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية لعينة الدراسة في سبع محاور بحيث ضم كل محور مجموعة من الحصص كان أقصى عدد الحصص في كل محور (8) حصص بمعدل حصتين أسبوعيا، و التي تم فيها قياس التحصيل على خمس مستويات من المعرفة وهي: التذكر و الفهم والتطبيق و التحليل، و التركيب.

8.6. اختبار تحصيلي بعدي:

بعد تطبيق البرنامج على عينة الدراسة الأساسية قمنا بتوزيع المتعلمين بحيث يجلس كل متعلم بمفرده و توزع ورقة الأسئلة التي تضم أسئلة الاختبار، كانت الباحثة تمهد بمقدمة مختصرة تتناول الهدف من الاختبار و ضرورة الإجابة على أسئلته علة شكل فقرة بصدق و موضوعية و تمعن، و كانت الباحثة توضح الهدف من كتابة اسم المتعلم على ورقة الإجابة و تطلب من المتعلمين قراءة التعليمات الخاصة بتطبيق الاختبار و التمعن فيها، و الكتابة المتأنية لها، و حرصت الباحثة على أن يكتب المتعلم موضوعه بمفرده. و استغرق تطبيق الاختبار مدة زمنية مابين (60) دقيقة تقريبا، و حرصت على توفير جو من الهدوء و الطمأنينة في الصف، و تأكدت عند استلام ورقة الإجابة من كل متعلم قد كتب اسمه و لقبه .

1.8.6. الصعوبات التي يعالجها الاختبار: لقد قامت الباحثة بالاعتماد على بطارية

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي للأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات لتحديد صعوبات التعبير الكتابي، وهنا أمكن للباحثة التوصل إلى صعوبات عدة و التي جمعتها في (9) صعوبات، حيث وضعت هذه الصعوبة في بطاقة مقسمة إلى مهارات (شكل، مضمون)، و الجدول التالي يوضح هذه الصعوبات :

جدول رقم(36) : أهم صعوبات التعبير الكتابي

اسم المجال	فقرات المعيار	نسبة الصعوبة الإجمالية في كل مجال
الشكل	عدم احترام مراحل كتابة تعبير كتابي	%66.66
	عدم استعمال علامات الترقيم	%83.33
	عدم وضوح الخط	%16.66
	عدم تنظيم صفحة الكتابة	%60
المضمون	عدم استعمال أدوات الربط المناسبة	%73.33
	عدم تدعيم التعبير الكتابي بالأدلة و الشواهد	%83.33
	صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة	%70
	عدد الأفكار و المعاني	%90
	عدم الالتزام بالموضوع	%63.33

2.8.6. مكونات الاختبار: يتكون الاختبار من (سند) أو مقدمة قصيرة و هي ما سميت في دراستنا الحالية بـ "المعطى"، يتبعه سؤال و هو ما سمي في دراستنا بـ "المطلوب"؛ و قد صمم هذا الاختبار لعلاج صعوبات التعبير الكتابي.

3.8.6. عرض الاختبار على المحكمين : عرضت الباحثة الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين، و تهدف الباحثة من عرض الاختبار على المحكمين إلى الاسترشاد بآرائهم في الوقوف على مايلي :

- مدى مناسبة المعطى و المطلوب لمستوى متعلمي الصف الرابع ابتدائي من حيث القدرات سواء النفسية أو المعرفية و كذلك الاستعدادات .

- مدى وضوح دقة صياغة المعطى و المطلوب .

- مدى صدق الاختبار في قياس ما أعد لقياسه و هو الأثر الذي يحدثه البرنامج التدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي .

- مدى ملائمة الاختبار من حيث محتواه، مفرداته، و صياغته .

و بعد اطلاع السادة المحكمين على الاختبار أثنى بأنها مناسبة لقدرات و اهتمامات متعلمي الصف الرابع ابتدائي، وأنه لا يتضمن مفردات غريبة يصعب على المتعلمين فهمها ، و بذلك يكون الاختبار صالحا للتطبيق التجريبي .

4.8.6. اختيار المحتوى و تنظيمه :

لجأت الباحثة إلى كل من المراجع التالية:

- المنهاج الخاص باللغة العربية بشكل عام و نشاط التعبير الكتابي بشكل خاص لمستوى الصف الثالث و الرابع ابتدائي .

- برنامج التعبير الكتابي لمستوى الصف الرابع ابتدائي .

- كتاب اللغة العربية لمستوى الصف الرابع ابتدائي .

- كتاب نشاطات اللغة العربية لمستوى الصف الرابع ابتدائي .

- الوثيقة المرافقة لمستوى الصف الرابع ابتدائي .

5.8.6. صدق و ثبات الاختبار:

1.5.8.6. صدق الاختبار : (الصدق الظاهري) (صدق المحكمين):

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين و الذي بلغ عددهم (12)، حيث طلب منهم قياس الصدق الظاهري للاختبار و هذا بإعطاء وجهة نظرهم حوله و فيما كان هذا الأخير يقيس التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي، و كذلك مدى ملائمته مع مستوى متعلمي الصف

الرابع ابتدائي و بعد الاطلاع على أسئلة الاختبار، قامت الباحثة بالتعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، كتعديل صياغة المعطى و المطلوب معا، حيث اتفق المحكمون على أن يكون الاختبار وصف حيوان يحبه بعد أن كانت الباحثة قد حددت الحيوان و هو "الخروف"، و هذا من أجل ترك المجال للمتعلم للتعبير عن أي حيوان كما يريد هو بنفسه.

2.5.8.6. ثبات الإختبار :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لهذا الاختبار، فتم حساب معامل الثبات بإعادة التطبيق على عينة استطلاعية من (30) متعلما من ذوي صعوبات التعبير الكتابي من متعلمي الصف الرابع ابتدائي بفارق زمني قدره أسبوعين و قد بلغ معامل ثباته (0.74).

7. الاستراتيجيات التدريسية المعتمدة في تطبيق البرنامج التدريبي :

1.7. إستراتيجية المسرح التعليمي :

لقد قام الباحثون بإعطاء عدة تعاريف لمسرح الطفل ومن ذلك ما ورد في المعجم المسرحي حيث ذكر في تعريف مسرح الطفل أنه : "تسمية تطلق على العروض التي تتوجه لجمهور الأطفال واليافاعين، ويقدمه ممثلون من الأطفال، أو الكبار، وتتراوح غايتها بين الإمتاع والتعليم" (إلياس و آخرون، 1997: 41).

أما الدكتور/ علي الحديدي، وهو من الكتاب الذين اهتموا بأدب الطفل، هدفه مسرح الطفل بقوله: "هو ذلك المسرح الذي يقدم عروضاً مسرحية تخدم الطفل، هدفه ترفيه الطفل وإثارة معارفه، وأخلاقه، وحسه الحركي، ويقصد به تشخيص الطفل، والطالب لأدوار تمثيلية، ومواقف درامية؛ للتواصل مع الصغار والكبار " .

والأستاذ الدكتور / أحمد زلط الذي وجه اهتمامه بأدب الطفل، وقدم العديد من الدراسات الأدبية في هذا المجال، فقد عرف مسرح الطفل بقوله : إنه "عمل فني مادته الأولى النص التأليفي الموجه للأطفال، والذي يناسب مراحل أعمارهم المتدرجة، ومن ثم ينتقل فوق خشبة المسرح إلى عرض تمثيلي درامي مبسط يقدمه الممثلون وفقا لتوزيع الأدوار التي يلعبونها بعضهم العناصر (المكملات) المسرحية الفنية من ديكور، وإضاءة وأزياء، وأصوات وغيرها، بالإضافة إلى رؤية مخرج العرض، وتناغم فريق الأداء التمثيلي مع عناصره الفنية".

2.7. إستراتيجية الفيديو التعليمي :

يعرف عبد اللطيف الصفي الجزار (2009) الفيديو التعليمي بأنه " أحد مواد الصور التعليمية المتحركة الإلكترونية العرض و الذي يتميز بالعرض الفوري".

كما يعرفه إبراهيم عبد الوكيل الفار (2002) بأنه : " لقطات فيلمية تظهر في صورة متحركة سجلت بطريقة رقمية و تعرض بطريقة رقمية أيضا و تتعدد مصادرها لتشمل كاميرات الفيديو و عروض التلفاز و أسطوانات الفيديو عن طريق مشغلاتها و هذه اللقطات يمكن إصراعها و إبطائها و إيقافها و إرجاعها" (الخياط، 2016:318).

8. الأساليب و الطرق التدريسية المتبعة :

يعتمد البرنامج في تدريسه بشكل أساسي على خرائط المفاهيم في علاج صعوبات التعبير الكتابي بالاعتماد على بعض الإستراتيجيات التدريسية و هي إستراتيجية المسرح التعليمي و الفيديو التعليمي، و قد اتبعت الباحثة عدة خطوات في تطبيق البرنامج :

- إعطاء المتعلمين فكرة عامة عن موضوع الدراسة .

- تدريس عينة الدراسة الواحدة (تجريبية و ضابطة) باستخدام برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لولاية سعيدة، و قد طبق البرنامج بواقع (40) حصة دراسية، وفي مايلي مثال لحصة دراسية تم إدراجها في البرنامج :

إعداد الدروس في ضوء إستراتيجية الخرائط المفاهيمية(مثال توضيحي) :

الفئة: ذوي صعوبات التعبير الكتابي
المستوى: الرابع ابتدائي
المذكرة : 1
النشاط : تعبير كتابي
الحصة : 1
المدة: 45 دقيقة

الموضوع: ماهو التعبير الكتابي؟

الكفاءة المستهدفة : القدرة على كتابة موضوع تعبير كتابي بشكل صحيح وسليم .

مؤشرات الكفاءة : - يكتب (بداية، وسط، نهاية) عن قصة العنزة و الذئب بالاعتماد على المسودة، يوظف علامات الوقف .

الوسائل التعليمية التعليمية : فيديو تعليمي بعنوان العنزة والذئب ، سبورة ، دفتر .

الإستراتيجية : استراتيجية الفيديو التعليمي .

المحور 5: القصة

الحصة 01: كتابة قصة

مذكرة إعداد درس في ضوء إستراتيجية الخرائط المفاهيمية(مثال توضيحي)

المراحل	الوضعية التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	الإجراء الأول : وضعية الانطلاق : من يقدم لنا عنوانا لقصة قرأها سابقا .	يجيب على أسئلة شفهيًا.

يشاهد فيديو قصة العنزة والذئب (رسوم متحركة). يستمع إلى قصة العنزة و الذئب (رسوم متحركة). يستمتع إلى قصة العنزة والذئب (رسوم متحركة). يناقش عناصر القصة (بداية، وسط ،نهاية). يجيب على أسئلة . تدون النقاط المهمة على السبورة بالاعتماد على الخريطة المفاهيمية الخاصة بكل عناصر القصة (بداية، وسط ،نهاية).	الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات: مشاهدة فيديو قصة ليلي والذئب الذي تتراوح مدة زمنه 20 دقيقة. طرح أسئلة عن أحداث القصة ، ليجيب عنها جميع المتعلمين شفهيًا .	بناء التعلّيمات
قراءة الخريطة المفاهيمية الخاصة بكل عناصر القصة (بداية، وسط ،نهاية). تدوين الخريطة المفاهيمية الخاصة بكل عناصر القصة (بداية، وسط ،نهاية).		الاستثمار



المطلوب :

رتب المشاهد على خريطة مفاهيمية من إنتاجك، ثم استعن بها و بعناصر القصة و بالمقدمة الموجودة تحت المطلوب و بالمعجم اللغوي المعطى لك، ثم رتب أفكارك لكتابة موضوع تعبير كتابي بالاعتماد على مراحل كتابة التعبير الكتابي، و لا تنسى وضع علامات الترقيم المناسبة .

المعجم اللغوي : جميلة، جدتي، أسنانك، كعكة، أزهارا، الطريق ، الذئب ، شجرة، القصير، أمي، الفراش، أعينك ، الباب، الصيادون ، الخزانة، أعينك، الملابس، أظافرك، الطويل .

بداية:.....

.....

وسط:.....

.....

.....

نهاية: و في النهاية جاء الصيادون وقتلوا الذئب وخرجوا الجدة من الخزانة ، شكرتهم ليلي كثيرا وعادت إلى والدتها وقد تعلمت الدرس وهو ألا تتحدث ثانية مع الغرباء

9. أساليب التقويم لأثر البرنامج :

تم تقويم البرنامج من خلال الاعتماد على كل من أنواع التقويم، التشخيصي (الاختبار القبلي)، و هو ما كان قبل تطبيق البرنامج سواء على العينتين الاستطلاعتين أو العينة

الأساسية، و هذا من أجل معرفة الفروق بين درجات متعلمي صعوبات التعبير الكتابي للصف الرابع ابتدائي قبل تطبيق البرنامج على عينة الدراسة أي (عندما درست العينة بالاعتماد على البرنامج التدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية)، كما اعتمدت كذلك على التقويم التكويني الذي كان يطبق أثناء العملية التعليمية التعلمية و بالضبط في نهاية كل محور لتتأكد من مدى استيعاب المتعلمين للمعلومات المقدمة لهم، وقد اعتمدت الباحثة كذلك على التقويم الختامي (اختبار بعدي) و هذا من أجل معرفة الفروق بين درجات متعلمي صعوبات التعبير الكتابي للصف الرابع ابتدائي بعد تطبيق البرنامج على عينة الدراسة أي (عندما درست العينة بالاعتماد على البرنامج التدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية).

10. عملية تصحيح التعبير الكتابي في الدراسة الحالية :

لقد توصل (الهاشمي 1988) إلى وجود مشكلات عديدة في مجال تصحيح التعبير الكتابي منها: عدم وجود معيار موضوعي للتصحيح، ضف إلى ذلك رتابة أسلوب التصحيح.

كما أوضح (كيري Gurrey) أن التصحيح يظهر الصعوبات التي يواجهها المتعلمين بشتى أنواعها سواء تعلق بالشكل أو المضمون .

و من خلال عرض ما سبق و بعد تطبيق الاختبار البعدي على عينة الدراسة الحالية فكرت قامت الباحثة ببناء محكات لتصحيح الاختبار البعدي للتعبير الكتابي للدراسة الحالية و هذا بالارتكاز على كل من محكات تصحيح التعبير الكتابي (للهاشمي 1994) للمرحلة الإعدادية (الملحق رقم:7)، و محكات تصحيح (الربيعي 1997)

للمرحلة المتوسطة (الملحق رقم:8)، حيث وضعت درجات لكل مهارة سواء ماهو خاص بمهارة الشكل أو المضمون و الجدول التالي يوضح هذه الدرجات:

جدول رقم(37) : درجات تصحيح أهم صعوبات التعبير الكتابي على الاختبار البعدي

الدرجات	فقرات المعيار	اسم المجال
1.5	عدم احترام مراحل كتابة تعبير كتابي	الشكل
1	عدم استعمال علامات الترقيم	
0.25	عدم وضوح الخط	
0.25	عدم تنظيم صفحة الكتابة	
1	عدم استعمال أدوات الربط المناسبة	المضمون
1	عدم تدعيم التعبير الكتابي بالأدلة و الشواهد	
1.5	صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة	
3	عدد الأفكار و المعاني	
0.5	عدم الإلتزام بالموضوع	

11. الأساليب الإحصائية:

لقد تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات المتحصل عليها إحصائيا بعد تطبيق أدوات البحث التي سبق استعراضها، و ذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) و هذه الأساليب هي :

- المتوسطات الحسابية .
- الانحراف المعياري.
- اختبار $(Smirnov^a)$ لفحص التوزيع الطبيعي .
- اختبار $(-z)$ لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- اختبار (ت تست t-test) لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- معامل إيتا مربع لحساب مقدار حجم التأثير.

الفصل السادس

عرض النتائج ومناقشتها

1. عرض النتائج و مناقشتها

2. مقارنة نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة

3. استنتاج عام

- خاتمة

- اقتراحات البحث

1. عرض النتائج و مناقشتها :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لمدارس مدينة سعيدة.

- بالنسبة للفرضية الأولى التي تنص على: فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي، و لاختبار صحة هذه الفرضية و جميع فرضيات الدراسة، قامت الباحثة بحساب كل من :

- اختبار (Shapiro-Wilk) لفحص التوزيع الطبيعي .

- اختبار (ت تست $t-test$) لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

تم حساب التوزيع الطبيعي لمعرفة ما إذا كانت درجات عينة الدراسة تتوزع توزيعاً طبيعياً في الاختبار القبلي، و هذا قصد علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي.

1.1. معيار الاعتدالية (التوزيع الطبيعي) :

تم استخدام اختبار الاعتدالية (Shapiro-Wilk) لفحص التوزيع الطبيعي، و الجدول رقم (38) يبين ذلك:

جدول رقم (38): اختبار الاعتدالية لفحص التوزيع الطبيعي بين الاختبار القبلي

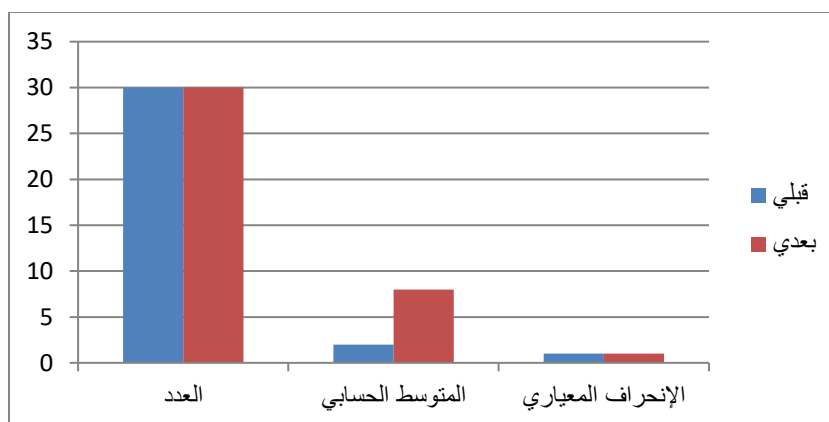
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الاختبار القبلي	,139	30	,146	,940	30	,094

يتضح من نتائج الجدول رقم (38) أن المعنوية لاختبار Shapiro-Wilk (0,094) و هي أكبر من (0.05)، و عليه يتم قبول الفرض الصفري أي أن الظاهرة تتبع التوزيع الطبيعي، بمعنى أن درجات العينة الأساسية في الاختبار القبلي تتوزع توزيعاً طبيعياً (الاعتدالية)، و في مايلي عرض نتائج الفرضية الأولى :

جدول رقم(39): المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدى عينة الدراسة في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبلي	30	1.9833	.089523
بعدي	30	8.1167	0.79528

شكل رقم(9): المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدى عينة الدراسة في الاختبار القبلي و الاختبار البعدي .



يتضح لنا من خلال الجدول رقم(39) و الشكل رقم(9) أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في الاختبار القبلي بلغ (1.98) أما في الاختبار البعدي فقد بلغ(8.11)،في حين بلغ الانحراف المعياري في الاختبار القبلي(0.89) أما في الاختبار البعدي فقد بلغ (0.79)، وقد نستنتج من خلال النتائج وجود فروق بين المتوسطات مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج المتعلمين في الاختبار القبلي و البعدي، و لصالح الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى أن أداء المتعلمين في الاختبار البعدي كان أفضل من أدائهم في الاختبار القبلي و للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات على الدرجة الكلية تم إجراء اختبار-ت- و الجدول رقم(39) يوضح ذلك:

جدول رقم(40):فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة لصالح الاختبار البعدي

الاختبار	اختبار - ت - لتجانس المتوسط									
	اختبار لفين لتجانس التباين		القرار							
	مجال الثقة 95%	الانحراف المعياري	المتوسط	المعنوية ذات الطرفين	درجة الحرية	الفروق	المعنوية	قيمة فيشر		
الحد الأدنى									الحد الأعلى	
قبلي	2.3176	1.6490	.89523	1.9833	,000	29	12,134	0.211	1.552	توجد فروق دالة إحصائية
	8.4136	7.8197	.79528	8.1167	,000	29	55,901			
بعدي										

بالنظر إلى الجدول رقم(40) نلاحظ أن القيمة المعنوية تساوي (0.000)، و عليه نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل بمعنى يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين أي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي، و ذلك لصالح الاختبار البعدي عندما درست العينة باستخدام برنامج تدريبي قائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية، و بالتالي نقول أن الفرضية القائلة بأن فعالية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة لصالح الاختبار البعدي قد تحققت.

2.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

هنا لا بد أن نشير إلى أهمية اعتمادنا على أفكار أوزبل (Ausubel) في دراستنا الحالية و هذا من خلال تطبيق نظريته المسماة ب الخرائط المفاهيمية و التي تم الاستناد عليها من خلال برنامج تدريبي و بمساعدة بعض الاستراتيجيات التدريسية المساعدة الذي بدورها لهما أهمية كبيرة في علاج صعوبات التعبير الكتابي، فنظرية الخرائط المفاهيمية تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لديه، بالإضافة إلى ترتيب معارفه و تنظيمها في البنية المعرفية لديه، كما تزوده بإستراتيجية تساعد في عملية تحليل هذه المعلومات حسب ما طلب منه و إعادة تركيبها من جديد و هذا ما قد يساعده مما لا شك فيه في التعبير الكتابي (عبد الله أحمد العطوي، 2011: 11)، و هذا ما لاحظته الباحثة أثناء العمل الميداني حيث أصبحت لعينة الدراسة طريقة منظمة تستعملها من بداية التعبير الكتابي و المتمثلة في كتابة المسودة إلى غاية التحرير أي كتابة موضوع التعبير الكتابي، أما عن المسودة فقد كانت العينة لا تستعملها تماما، و إن استعملت فقط كانت لرسم عشوائي أو لخربشات فقط، لكن

بالاعتماد على البرنامج التدريبي الحالي فقد أصبحت تكتب و بشكل منظم في رسم خرائط مفاهيمية خاصة بالموضوع المراد الكتابة فيه .

و لعل من المناسب بيان دراسة (White and Gunstone1992) الذي تم تحديد ست فوائد للخرائط المفاهيمية للمتعلم و هي: تشجيع المناقشة و التفاعل الصفي بين المتعلمين، و فهم المتعلمين للهدف الرئيس من الدرس، و استكشاف فهم السمات المحددة من الدرس، و كذلك معرفة ما إذا كان المتعلمون قادرين على عمل ارتباطات بين المفاهيم، تمييز المتغيرات التي يدركها المتعلمون في العلاقات بين المفاهيم، و اكتشاف المفاهيم الرئيسة (بشرة المطري ، 2009: 4)، و لتوضيح ذلك لابد من الإشارة إلى الدراسات التي ضمت كل متغيرات الدراسة (الخرائط المفاهيمية و صعوبات التعبير الكتابي، البرنامج التدريبي و الاستراتيجيات التدريسية المساعدة)، و التي كان لنتائجها اثر في استعمالها، فالدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية دراسة (خالد غانم 2010) حيث تناولت الخرائط المفاهيمية بالإضافة إلى العينة التي ضمت معالجة صعوبات تعلم الفيزياء و التي كان لها خلاف مع دراستنا الحالية التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي؛ و في ذات السياق نجد دراسة (المدني2002)، دراسة (بشرة المطري 2009)، دراسة (محمد مقابلة 2010)، دراسة محمد (الطراونة2014)، بحيث كل هذه الدراسات كان لها اثر في زيادة التحصيل الدراسي لكنها شملت كلها عينة من المتعلمين العاديين .

و منه نستنتج بان جل دراسات الخرائط المفاهيمية التي أصبحت تعتمد في الدراسات الميدانية لها فاعلية في زيادة التحصيل الدراسي أو معالجة صعوبات معينة و هو السبب الأول الذي أدى بالباحثة لتبني فكرة الخرائط المفاهيمية و هذا من خلال دعمها ببعض المتغيرات كل هذا من اجل علاج عينة من ذوي صعوبات التعبير الكتابي.

كما جاءت الدراسات التي تناولت أساليب تدريسية مصاحبة لخرائط المفاهيم منها دراسة (الشملي 2004) التي تناولت أثر دورة التعلم (البنائية) و الخرائط المفاهيمية، أما دراسة (الحباشنة 2006) فقد استندت على استخدام التعلم الفردي و التعلم التعاوني القائمين على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي، تليها دراستي كل من (القوابعة) التي ارتكزت على إستراتيجية المنظم المتقدم و الخرائط المفاهيمية في التحصيل المباشر و دراسة (مراد البلوي) حول أثر استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني و الخرائط المفاهيمية في التحصيل الدراسي .

و منه نستنتج بان جل الاستراتيجيات و الأساليب التدريسية المصاحبة لخرائط المفاهيم أصبحت تعتمد في الدراسات الميدانية لان لها اثر في زيادة التحصيل الدراسي أو معالجة صعوبات معينة و هو السبب الثاني الذي أدى بالباحثة لتبني فكرة الاستراتيجيات و الأساليب التدريسية المصاحبة لخرائط المفاهيم و هذا من خلال دعمها ببعض المتغيرات كل هذا من اجل علاج عينة من ذوي صعوبات التعبير الكتابي .

و للتوضيح أكثر حول نتائج الفرضية الأولى و حتى تتضح الرؤية أكثر لا بد من بيان الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية و التعليمية والتي كان لها فاعلية من جراء تطبيقها و على المتعلمين العاديين و هي كل من دراسة (سلام 1991)، دراسة (حسنونة 2005)، دراسة (صباح حمدان حسن العنيزات 2006)، دراسة (الجهني 2007)، أما دراسة (حسام سليمان الشحادة 2011) فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم بدمشق .

و منه نستنتج بان جل البرامج التدريبية التي أصبحت تعتمد في الدراسات الميدانية لها فاعلية في زيادة التحصيل الدراسي أو معالجة صعوبات معينة و هو السبب الثالث الذي

أدى الباحثة لتبني فكرة البرنامج التدريبي و هذا من خلال دعمها ببعض المتغيرات كل هذا من أجل علاج عينة من ذوي صعوبات التعبير الكتابي .

- بالنسبة للفرضية الثانية التي تنص على: أثر البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي بدرجة متوسطة، و من أجل اختبار صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل مربع إيتا لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل و هو (التعلم باستخدام برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية القائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية). على المتغير التابع صعوبات التعبير الكتابي، و قد اعتمدت الباحثة مستويات حجم التأثير كما يلي :

جدول رقم (41): مستويات حجم الأثر على عينة الدراسة

قيمة إيتا	حجم التأثير		
	تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير
	0.2	0.4	0.7

يوضح الجدول رقم (41) قيمة (إيتا) و قيمة (إيتامربع) و مقدار حجم اثر البرنامج باستخدام مربع معامل إيتا .

جدول رقم (42) : معامل إيتا و اثر البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة مربع إيتا	إيتا	حجم الاثر
البرنامج التدريبي	صعوبات التعبير الكتابي	0,480	0,693	كبير

يتضح من الجدول رقم (42) أن قيمة إيتا تساوي (0.69) بتقريب (0.7) و هذا يدل على أن هناك أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي، و بالتالي فإن البرنامج ذو تأثير فعال و إيجابي على أفراد عينة الدراسة .

3.1. مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

كشفت نتائج الدراسة أن هناك أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي حيث وصلت فيه قيمة إيتا إلى (0.69) أي بتقريب (0.7)، و بالتالي فإن البرنامج ذو تأثير فعال و إيجابي على أفراد عينة الدراسة، وهذا ما يشبه إلى حد كبير دراسة (عوين محمد الهادي و عواريب الأخضر) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي المقدر بـ: (33.2) لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أن تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية بحصصه الأربعة عشرة قد ساهم فعلا في خفض

من صعوبات التعلم المشخصة لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث فاق فيه الأثر قيمة (0.7) في كل القيم المعيارية المحسوبة، و هذا ما أثبت أن لبرنامج المعالجة البيداغوجية دلالة عملية ذات تأثير كبير على معايير الكفاءة التي يقيسها الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الخامس ابتدائي.

- بالنسبة للفرضية الثالثة التي تنص على: هناك عدة أنواع لصعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة البحث في ضوء أدائهم على الاختبار التحصيلي التشخيصي.

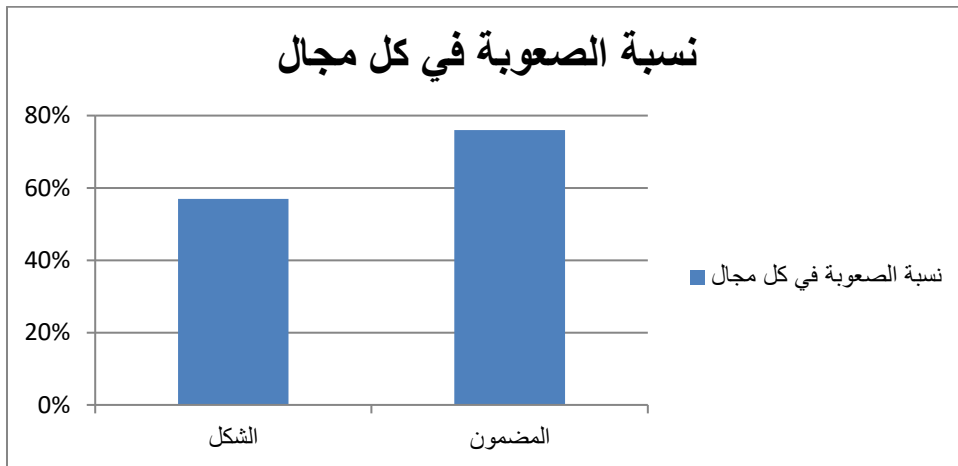
و من أجل اختبار صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بتطبيق اختبار تشخيصي لتحديد أهم صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد العينة ثم قامت بحساب تكرارات المتعلمين في كل من صعوبات التعبير الكتابي و حساب نسبة الصعوبة الإجمالية في كل مجال و حساب نسبة الصعوبة بشكل عام، والجدول رقم (43) يبين ذلك :

الجدول(43) : أهم صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء أدائهم

على الاختبار التحصيلي التشخيصي

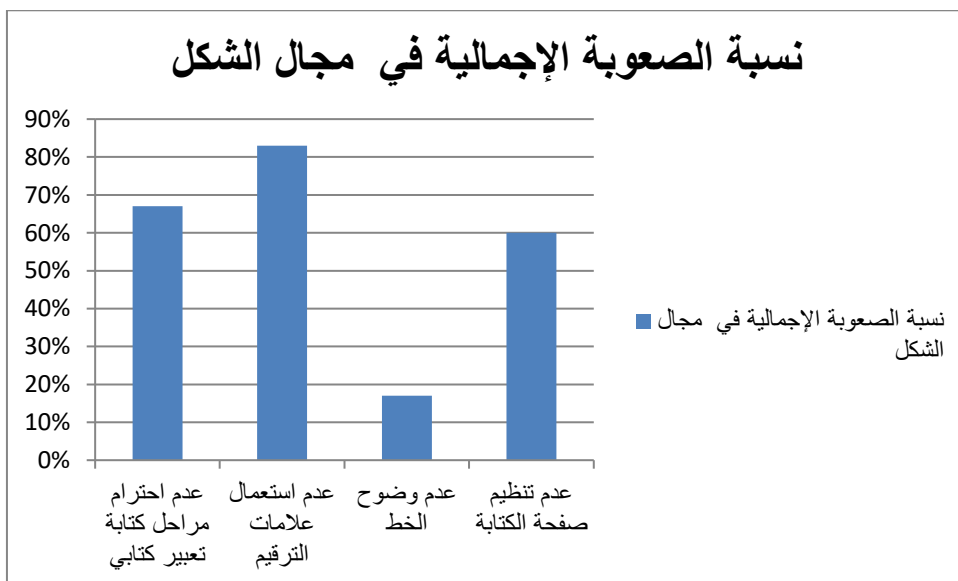
الرقم	إسم المجال	نوع الصعوبة	تكرارات المتعلمين	نسبة الصعوبة الإجمالية في كل مجال	نسبة الصعوبة
1	الشكل	عدم احترام مراحل كتابة تعبير كتابي	20	%66.66	%56.66
2		عدم استعمال علامات الترقيم	25	%83.33	
3		عدم وضوح الخط	5	%16.66	
4		عدم تنظيم صفحة الكتابة	18	%60	
5	المضمون	عدم استعمال أدوات الربط المناسبة	22	%73.33	%76
6		عدم تدعيم التعبير الكتابي بالأدلة و الشواهد	25	%83.33	
7		صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة	21	%70	
8		عدد الأفكار و المعاني	27	%90	
9		عدم الالتزام بالموضوع	19	%63.33	

شكل رقم (10) : نسبة الصعوبة في كل مجال .



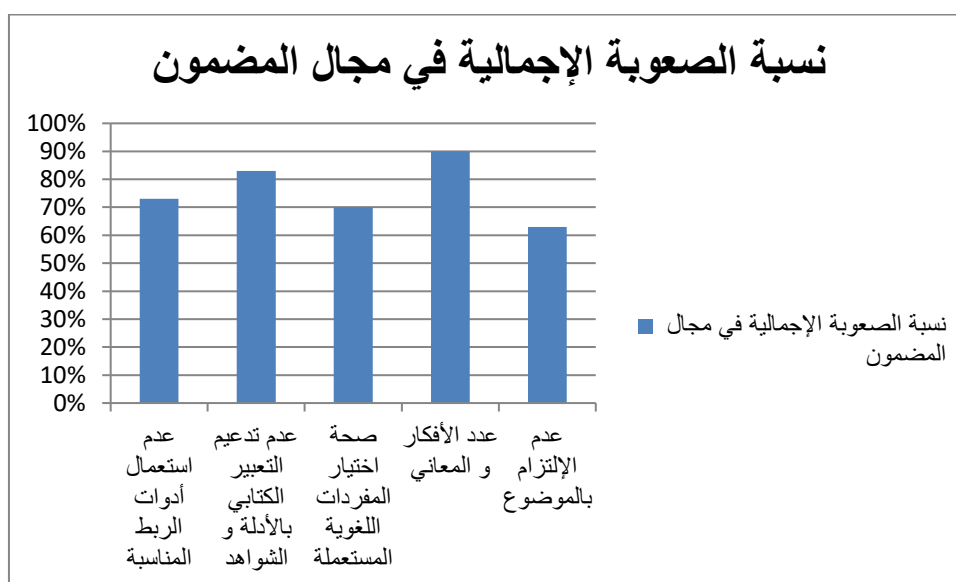
يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (42) و من الشكل رقم (10) أن صعوبات التعبير الكتابي توجد بنسب متفاوتة بين أفراد عينة الدراسة الحالية ، فبالنسبة للشكل فقد كانت بنسبة مئوية قدرها (56.66%)، أما المضمون فقد كانت بنسبة مئوية قدرها (76%)، و هنا نستنتج أن صعوبات مهارة المضمون أكثر من صعوبات مهارة الشكل، و الشكليين التاليين يبينان نسبة الصعوبة الإجمالية في كل مجال على حدا :

شكل رقم (11) : نسبة الصعوبة الإجمالية في مجال الشكل .



يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (42) و الشكل رقم (11) أن صعوبات التعبير الكتابي في مهارة الشكل توجد بنسب متفاوتة بين أفراد عينة الدراسة الحالية، بحيث قدرت النسبة المئوية لعدم احترام مراحل كتابة تعبير كتابي بـ (66.66%)، في حين قدرت النسبة المئوية لاستعمال علامات الترقيم بـ (83.33%)، في حين جاءت عدم وضوح الخط فقد بلغت نسبتها المئوية (16.66%)، أما عدم تنظيم صفحة الكتابة بنسبة مئوية قدرها (60%).

شكل رقم (12) : نسبة الصعوبة الإجمالية في مجال المضمون



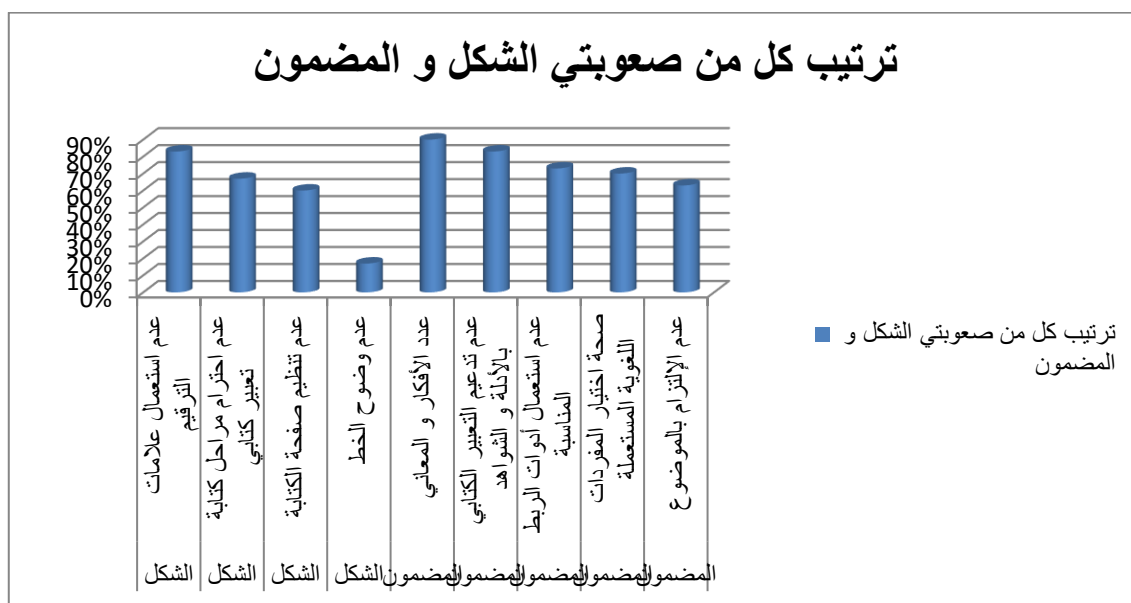
يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (42) و الشكل رقم (12) أن صعوبات التعبير الكتابي في مهارة المضمون توجد بنسب متفاوتة بين أفراد عينة الدراسة الحالية، بحيث بلغت عدم استعمال أدوات الربط المناسبة نسبة مئوية قدرها (73.33%)، في حين بلغت عدم تدعيم التعبير الكتابي بالأدلة و الشواهد بنسبة مئوية قدرها (83.33%)، أما صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة فقد بلغت نسبتها المئوية (70%)، و قدرت عدد الأفكار و المعاني بنسبة مئوية قدرها (90%)، أما عدم الإلتزام بالموضوع فقد قدرت نسبتها

المئوية بـ(63.33%) ؛ و الجدول رقم (44) يوضح ترتيب كل من الصعوبتين الشكل و المضمون كما ذكر سابقا :

الجدول رقم (44) : أهم صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء أدائهم على الاختبار التحصيلي التشخيصي مرتبة وفقا لمهارتي الشكل و المضمون

الرقم	إسم المجال	نوع الصعوبة	نسبة الصعوبة الإجمالية في كل مجال
1	الشكل	عدم استعمال علامات الترقيم	%66.66
2		عدم احترام مراحل كتابة تعبير كتابي	%83.33
3		عدم تنظيم صفحة الكتابة	%16.66
4		عدم وضوح الخط	%60
5	المضمون	عدد الأفكار و المعاني	%73.33
6		عدم تدعيم التعبير الكتابي بالأدلة و الشواهد	%83.33
7		عدم استعمال أدوات الربط المناسبة	%70
8		صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة	%90
9		عدم الإلتزام بالموضوع	%63.33

شكل (13) : مقارنة بين نسبة الصعوبة الإجمالية في كل مجال .



يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (43) و الشكل رقم (13) أن صعوبات التعبير الكتابي في مهارة الشكل توجد بنسب متفاوتة بين أفراد عينة الدراسة الحالية، بحيث احتلت عدم استعمال علامات الترتيم المركز الأول بنسبة مئوية قدرها (83.33%)، في حين احتلت عدم احترام مراحل كتابة تعبير كتابي في المركز الثاني بنسبة مئوية قدرها (66.66%)، أما عدم تنظيم صفحة الكتابة فقد احتلت المركز الثالث بنسبة مئوية قدرها (60%)، أما عدم وضوح الخط فقد احتلت المركز الرابع بنسبة مئوية قدرها (16.66%)؛ كما يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (43) و الشكل رقم (13) أن صعوبات التعبير الكتابي في مهارة المضمون توجد بنسب متفاوتة بين أفراد عينة الدراسة الحالية ، بحيث احتلت عدد الأفكار و المعاني المركز الأول بنسبة مئوية قدرها (90%)، في حين احتلت عدم تدعيم التعبير الكتابي بالأدلة و الشواهد في المركز الثاني بنسبة مئوية قدرها (83.33%)، أما عدم استعمال أدوات الربط المناسبة فقد احتلت المركز الثالث بنسبة مئوية قدرها (73.33%)، أما صحة اختيار المفردات اللغوية المستعملة فقد احتلت المركز الرابع بنسبة مئوية قدرها (70%)، و في المركز الخامس جاءت عدم الالتزام بالموضوع بنسبة مئوية قدرها (63.33%)، و الجدول رقم (43) يوضح ترتيب كل من الصعوبتين الشكل و المضمون كما ذكر سابقا.

4.1. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

كشفت نتائج الدراسة أن صعوبات التعبير الكتابي توجد بنسب متفاوتة بين أفراد عينة الدراسة الحالية ، فبالنسبة للشكل فقد كانت بنسبة مئوية قدرها (56.66%)، أما المضمون فقد كانت بنسبة مئوية قدرها (76%)، حيث نستنتج أن صعوبات مهارة المضمون أكثر من صعوبات مهارة الشكل، وهذا ما يشبه إلى حد كبير دراسة (فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبدالله الزريقات) حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلبة المعاقين سمعيا يواجهون العديد من الصعوبات وان مهارتهم ضعيفة في التعبير الكتابي في مجالي الشكل

والمضمون، على الرغم من أن الصعوبات التي يواجهونها في مجال المضمون أكثر مما هي عليه في مجال الشكل، كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى المتعلمين المعاقين سمعياً في الأردن على مهارات التعبير الكتابي (الشكل، المضمون) (فيصل الحايك وآخرون، 2013: 904).

2. مقارنة نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة :

لقد توصلنا في دراستنا هذه إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي لصالح الاختبار البعدي .

و بالرجوع إلى الدراسات السابقة تجدر الإشارة إلى الدراسات التي كانت لها توافق مع الدراسة الحالية و هي دراسة (فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبدالله الزريقات) التي ضمت كل من متغير البرنامج التدريبي و صعوبات التعبير الكتابي ، نذكر كذلك دراسة (تسيير جلال و آخرون) الخاصة بصعوبات التعبير الكتابي و التي توصلت نتائجها إلى ضرورة استخدام أساليب و استراتيجيات و مداخل فاعلة لعلاج صعوبات التعبير الكتابي من بينها إستراتيجية المنظم ذاتيا ، باعتبار أن إستراتيجية المنظم ذاتيا تعتبر هي بدورها كذلك عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً فعالاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم .

كما تجدر الإشارة كذلك إلى الدراسات التي كانت لها توافق نسبي مع الدراسة الحالية و هي دراسة كل من (المدني 2002)، (بشرة المطري 2009)، (خالد غانم 2010)، (محمد مقابلة 2010)، (محمد الطراونة 2014)، (الشملي 2004)، (القوابعة 2007) (مراد البلوي 2007) و التي كانت نتائجها في أن لاستخدام الخرائط المفاهيمية أثر في زيادة التحصيل الدراسي على عينات الدراسة و في مختلف المواد الدراسية، أما الدراسات

التي توافقت مع الدراسات الحالية في متغيرين هي دراسة (الحباشنة 2006) عندما تعلق الأمر بنفس المادة الدراسية و هي التعبير لكتابي و كذلك إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؛ و في ذات السياق نذكر كذلك دراسة (سلام 1991) و دراسة (حسنونة 2005) و دراسة (الجهني 2007) التي توافقت مع الدراسة الحالية عندما تعلق الأمر بالبرنامج التدريبي الخاص بالتعبير الكتابي و التي كانت لنتائجها اثر في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

3. استنتاج عام:

في هذا الجزء الأخير من الفصل الميداني وانطلاقا من نتائج الدراسة و في ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية عن متغيرات الدراسة (البرنامج التدريبي و الخرائط المفاهيمية و الإستراتيجية و صعوبات التعبير الكتابي) و اعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصل عليها و انطلاقا من الهدف الرئيسي للبحث و هو معرفة ما مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي، و انطلاقا من إشكالية و تساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى مايلي :

ليحقق البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية مستوى عال في علاج صعوبات التعبير الكتابي لا بد من استعمال وسائل تعليمية مساعدة، أو استراتيجيات تعليمية تعليمية كإستراتيجية الفيديو التعليمي والمسرح التعليمي، ولقد تبين من خلال هذه الدراسة و بعد تطبيقنا للاختبار البعدي فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة غير أن البرنامج التدريبي و حجم المعارف التي تقدم للمتعلمين على شكل خرائط مفاهيمية، ضف إلى ذلك إستراتيجية الفيديو التعليمي الذي يجب أن لا يتجاوز الزمن المحدد الذي يوافق الفئات العمرية لدى المتعلمين، و أن يكون يخدم الموضوع أما

إستراتيجية المسرح التعليمي التي هي بدورها كذلك ينبغي أن تتوافق مع أعمار المتعلمين و لا تحمل مفردات صعبة يصعب على المتعلمين تنفيذها كما ينبغي أن يتوافق الزمن المحدد لها مع الفئات العمرية للمتعلمين وان تكون ضمن ميول ورغبات المتعلمين .

في دراستنا لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة توصلنا إلى قبول الفرضية الأولى التي كان مفادها فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي، و هذا ما يدل على ارتفاع درجات المتعلمين في الاختبار البعدي بعد الدراسة بالاعتماد على البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية .

أما فيما يخص الفرضية الثانية التي أثبتت نتائجها أن مقدار أثر البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أن للبرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية أثر كبير في علاج صعوبات التعبير الكتابي، و بالتالي فإن البرنامج ذو تأثير فعال و إيجابي.

و أخيرا فيما يتعلق بالسؤال الأخير الخاص بماهي أهم صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء أدائهم على الاختبار التحصيلي التشخيصي، فمن خلال الجدول رقم (36) المذكور سابقا قد نلاحظ ترتيب أهم صعوبات التعبير الكتابي بنسب متفاوتة من حيث الشكل بنسبة (56.66%) و من أقصى صعوبة إلى أدناها (عدم استعمال علامات الترقيم) (83.33%)، عدم وضوح الخط (16.66%)، أما المضمون

بنسبة (76%) و من أقصى صعوبة إلى أدنها ، (عدد الأفكار و المعاني(90%)، عدم الالتزام بالموضوع(63.33%). و يمكن تفسير هذه النتائج بما يأتي :

- يعتبر البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية شرط أساسي لنجاح العملية التعليمية التعلمية بشكل عام و علاج صعوبات التعبير الكتابي بشكل خاص، و لتحقيق هذا الشرط بشكل أكثر لا بد من الاعتماد على بعض الإستراتيجيات التدريسية الخاصة بصعوبات التعبير الكتابي، كما أن البرنامج الحالي الذي طبق في دراستنا قد درب متعلمي الصف الرابع ابتدائي على مايلي :

معرفة ضرورة اللجوء إلى كتابة مسودة للموضوع المراد التعبير فيه و هذا قبل كتابته على المبيضة، صف إلى ذلك الاعتماد على الخرائط المفاهيمية في التخطيط لبدا الكتابة على المسودة، كما أصبح المتعلمون يهتمون بتنظيم صفحة الكتابة، و يكتبون بخط واضح لدى البعض و خط واضح وجميل لدى البعض الآخر، وهذا مع احترام مراحل كتابة تعبير كتابي (بداية - وسط - نهاية)، حيث أصبح هؤلاء المتعلمين كذلك على دراية في كيفية تنظيم الأفكار و المعاني و المفردات الملائمة و تدعيمها بالأدلة و الشواهد الملائمة، و ربطها بأدوات ربط مناسبة و هذا دون الخروج على نطاق الموضوع.

إن البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي قد مكن متعلمي الصف الرابع ابتدائي من مهارات التعبير الكتابي، و هذا من خلال تدريبهم على مهارات التخطيط، و مهارات التنظيم، و مهارات الأسلوب، مع تدريب المتعلمين على كيفية و متى توظف هذه الأساليب .

خاتمة

خاتمة :

إن الخرائط المفاهيمية تلعب دورا هاما العملية التعليمية التعلمية، و ذلك لما لها من أهمية كبيرة في زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين و معالجة صعوبات التعلم و منها صعوبات التعبير الكتابي، ضف إلى ذلك أهمية الاستراتيجيات التدريسية التي أصبح الاعتماد عليها في المناهج الدراسية الحديثة ضروريا لا محالة، حيث تعددت و تنوعت حسب طبيعة المادة التعليمية التعلمية وعليه فان الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة. و قد حاولت الدراسة تسليط الضوء على هذا الموضوع " فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية " الذي ارتبط بمتغير آخر ألا وهو " علاج صعوبات التعبير الكتابي " و قامت بدراسة جميع متغيراته في شقها النظري و المفاهيمي و التطبيق الإجرائي لها، و مناقشة القضايا المطروحة فيما يتعلق بالمصطلحات و توظيفها الصحيح، و هذا من خلال عرض أهمية الخرائط المفاهيمية بعد التطرق لماهيتها و تطبيقاتها في مجال التعليم و التعلم بصفة عامة و نشاط التعبير الكتابي بصفة خاصة، كما قامت بعرض الإستراتيجيات التدريسية بشكل وجيز، و عرضت كذلك ماهية صعوبات التعبير الكتابي و العوامل التي تقف خلفها، الأساليب و الإستراتيجيات التدريبية المساعدة لعلاجها .

ككل مشروع بحث لا يجب أن نغفل عن التجارب و الدراسات السابقة التي تقف مع موضوع الدراسة الحالية و هذا قصد الاسترشاد بها من خلال التعرض لتجربة فنية كانت موضوع و مجال الدراسة الحالية، و التي تم من خلالها التعرف على المجتمع الذي ستجرى عليه هذه الدراسة، حيث جاءت الدراسة الميدانية قصد تطبيق هذا البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية قصد

علاج صعوبات التعبير الكتابي. و قد أظهرت الدراسة تحقق الفرضية الأولى التي كان مفادها فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي، كما تحققت الفرضية الثانية بدورها هي كذلك و التي كان مفادها مقدار أثر البرنامج التدريبي القائم على الخرائط المفاهيمية باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي في مدارس ولاية سعيدة لصالح الاختبار البعدي و التي تحققت بدرجة مرتفعة، كما قمنا بالإجابة على التساؤل الخاص بماهي أهم صعوبات التعبير الكتابي لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء أدائهم على الاختبار التحصيلي الشخصي، و التي قمنا بترتيبها حسب إجابات المتعلمين في الاختبار البعدي. و في الأخير نرجو أن يحظى هذا الموضوع بمزيد من الدراسات التي من دورها أن تخفف من المعانات التي يعاني منها متعلمو صعوبات التعبير الكتابي.

- اقتراحات الدراسة:

في نهاية البحث وفي ظل ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج و من خلال احتكاكنا بعينة البحث ميدانيا سوف نقدم جملة من المقترحات :

لقد توصلت الدراسة الحالية إلى قائمة بصعوبات التعبير الكتابي لدى متعلمي الصف الرابع ابتدائي، و هذا ما ينبغي أن يوصي بما يأتي :

- إعادة النظر في أهداف تعليم التعبير الكتابي في الصف الرابع ابتدائي، في ضوء هذه القائمة.

- الاهتمام بعلاج صعوبات التعبير الكتابي في طور الابتدائي .

- إعادة النظر في الزمن المخصص لتدريس التعبير الكتابي في الأسبوع .

- تدريس التعبير الكتابي باستخدام استراتيجيات ووسائل تعليمية تعليمية حديثة .
- تكوين معلمي اللغة العربية في الطور الابتدائي على صعوبات التعلم بشكل عام و صعوبات التعبير الكتابي الكتابي بشكل خاص .
- تكوين معلمي اللغة العربية في الطور الابتدائي على كيفية استعمال طرائق و استراتيجيات التعليم الحديثة و حتى كيفية استخدام الوسائل التعليمية و تشجيعهم على الاعتماد عليها كحجر أساس .
- تشجيع البحوث التطبيقية على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في صعوبات التعلم بشكل عام و صعوبات التعبير الكتابي بشكل خاص، و إعطائها المزيد من الاهتمام و البحث .
- إجراء دراسات ميدانية من أجل الكشف عن أسباب صعوبات التعلم في مختلف المراحل الابتدائية.
- ضرورة الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم من حيث الكشف المبكر و التشخيص وكذا توفير برامج علاجية ملائمة.
- توفير مقاييس تشخيصية مكثفة لقياس صعوبات التعلم بأنواعها حسب البيئة الجزائرية.

قائمة

المصادر والمراجع

مراجع الأطروحة:

- أبو السعود سلامة أبو السعود (2007)، المنجد في التعبير، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دون طبعة، جامعة الأزهر.
- أحمد الزبون وميادة الناطور (2017)، أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (3)، 13، (371-357).
- أحمد الزق وعبد العزيز السويري (2010)، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، العدد 1، 41-52.
- أحمد محمد أبو بكر (1411)، القواعد الذهبية في الإملاء والترقيم، كلية إعداد المعلمين بأبها، الطبعة الأولى، أبها.
- أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبائلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة (2005، 2007، 2009)، صعوبات التعلم - النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة 1، طبعة 2، طبعة 3، عمان.
- إلياس، وحنان قصاب (1997) المعجم المسرحي - مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى، لبنان.
- بشقة سماح، المشكلات السلوكية لدى صعوبات التعلم الأكاديمية و حاجاتهم الإرشادية: دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي ، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و الإسلامية، الجزائر، 2008 .
- بشرة خميس هاشم المطري (2007)، أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

- توني بوزان - ترجمة عبد الله مكي (1990)، استخدم عقلك، دار البيان العربي، الطبعة الأولى، بيروت - لبنان.
- جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري (2006)، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات الكتابة، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي.
- جمعة حسن إبراهيم (2012)، أثر استخدام أنموذجي جانيه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض - دراسة تجريبية في محافظة ريف دمشق، مجلة جامعة دمشق، (3)، 28.
- حسام سليمان (2005)، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم، (1)، 3.
- حنين سمير صالح حوراني (2011)، أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.
- خالد حسين أبو عمشة (2002)، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، دون طبعة، الأردن.
- خالد عبد المؤمن شعبان غانم (2009)، أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- خالد عبد المؤمن شعبان غانم (2010)، أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الزيات فتحي (1998)، صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، مصر.

- سامي محمد ملحم (2002)، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة 1، طبعة 2، عمان.
- السرطاوي زيدان، السرطاوي عبدالعزيز، خشان أيمن، وأبو جودة، وائل، (2001)، مدخل إلى صعوبات التعلم (الطبعة الأولى)، الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010)، المرجع في صعوبات التعلم - النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.
- صباح حسن حمدان العنيزات (2006)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الطاهر سعد الله (1991)، علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، دون طبعة، الجزائر.
- عبد الكريم بن روضان الروضان، (1427)، اثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- عبد اللطيف الصوفي (2007)، فن الكتابة - أنواعها-مهاراتها-أصول تعليمها للناشئة، دار الفكر، الطبعة الثانية، دمشق.
- عبد الله أحمد العطوي (2011)، أثر التدريس باستخدام كل من الخرائط المفاهيمية وبرنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم بمنطقة تبوك، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة.
- علي وسامي الحلاق وعبد الرحمان عبد الهاشمي (2011)، أثر كل من إستراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن، دراسات العلوم التربوية، جامعة الأردن، (1)، 38.

- عويل محمد الهادي و عواريب الأخضر (2018)، المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (دراسة ميدانية)، مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الاجتماعية، 33، الجزائر.
- فاتح الدين شنين (2008)، فاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، رسالة ماجستير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2008.
- فتحي الزيات (2007)، صعوبات التعلم (الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية)، دار النشر للجامعات، طبعة 1.
- فتحي مصطفى الزيات (1998)، صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، دون طبعة، مكة المكرمة.
- فتحي مصطفى الزيات (2002)، المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، دار النشر للجامعات، الطبعة 1، مصر.
- فخر الدين قباوة (2007)، علامات الترقيم في اللغة العربية، دار الملتقى، الطبعة الأولى، سوريا-حلب.
- فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبد الله الزريقات (2013)، علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن، دراسات العلوم التربوية للجامعة الأردنية، (3) 40.
- محمد علي الصويركي (2007)، التعبير الشفهي - حقيقة واقعه، وأهدافه، مهاراته وطرق تدريسه وتقويمه، دار الكندي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- محمد مسلم منصور أبو جبر، فاعلية برنامج تدريبي في فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مادة الجراحة، 2007.

- مراد البلوي (2007)، أثر استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم بمنطقة تبوك، جامعة مؤتة، قسم المناهج والتدريس.
- مفتاح بن عروس- الطاهر لوصيف- عائشة بوسلامة (جوان 2012)، دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، دون طبعة، الجزائر.
- منى أحمد محمد سابق(2009)، مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير منشورة، قسم علم النفس التربوي.
- نصر محمد خليفة مقابلة وغصايب محمد مطلق الفلاحات(2010)، أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، (4)، (26).
- هند عصام العزازي(2013)، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، المكتب العربي للمعارف، الطبعة الأولى ، مصر الجديدة-القاهرة.
- هيفاء حميد (2011)، اثر إستراتيجية تآلف الأشتات في الأداء التعبيري والتفكير الابداعي عند طالبات الصف الخامس الأدبي، مجلة الفتح، كلية التربية الأصمعي- جامعة ديالى، (47)، 424.
- يوسف سعيد محمود المصري (2006)، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- يوسف مناصرة وآخرون (2014)، اثر مراجعة طلبة الصف الأول الثانوي لمسودة التعبير في مرحلة الكتابة الأولية في تعديل كتاباتهم في مرحلة الكتابة النهائية)، دراسات العلوم التربوية، (41)، 362.

- Graham, S., Schivatz, S., MacArthur, C. (1995) Effects of goal setting and procedural on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning disabilities.
- Pamplona. (2004), LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, *Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez, Hdez, s/n. C.P. nº 38009 Santa Cruz de Tenerife, Spain.*
- Moreira M. A. y Greca, I. M^a. (2003). Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. *Ciência & Educação*, vol. 9, nº 2, págs. 301–315.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. *Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19–44.*
- Moreira, M. A. (2002). A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 7, nº 1 (1).

الملاحق

الملحق رقم (1)

رخصة التطبيق

الملحق رقم (1)

رخصة التطبيق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

سعيدة في: 16/05/2017

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم: 842/15/2017

مديرية التربية

إلى

السيدات و السادة: مديري المدارس الابتدائية

للقاطعة الإدارية الأولى بسعيدة

ت/أ السيد: مفتش التعليم الابتدائي

لإدارة المدارس المقاطعة الأولى

/سعيدة

الموضوع: ترخيص بإجراء بحث ميداني.

المرجع: مراسلة جامعة الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة رقم 2017/643

بتاريخ 2017/04/26

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب

منكم السماح للطلبة **بلوز سمية** بإجراء بحث ميداني بالمدرسة الابتدائية

التي تشرفون عليها في إطار انجاز تقرير تربص.

مديرية التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بالولاية
ويتفوض عن مدير مديرية التربية
مختصاء : **عبد الواسي**
مديرية التربية لولاية سعيدة

نسخة للإعلام للسيد:

مفتش التعليم الابتدائي لإدارة المدارس

الملحق رقم (2)

أسئلة المقابلة

الملحق رقم (2)

أسئلة المقابلة

- كيف ترى نشاط التعبير الكتابي لدى متعلمين؟
- هل يفهم المتعلم شرحك لموضوع التعبير الكتابي ؟
- هل يتحصل المتعلمون على علامات جيدة في التعبير الكتابي ؟
- هل تعتبر أن التعبير الكتابي هو نشاط جاف بالنسبة للمتعلمين؟
- هل يجد المتعلمين متعة أثناء التعبير الكتابي؟
- هل يميز المتعلمين بين مراحل كتابة موضوع تعبير كتابي ؟
- هل يطبق المتعلمين مراحل كتابة موضوع تعبير كتابي؟
- هل يقع المتعلمين بصفة كبيرة في أخطاء التعبير الكتابي ؟
- هل يشاركك المتعلمين و يتفاعلون معك أثناء شرحك للتعبير الكتابي بأفكار تخدم الموضوع ؟
- هل يعرف المتعلمين كيفية تنظيم الأفكار لكتابة موضوع تعبير كتابي ؟
- هل يميز المتعلمون بين المعطى و المطلوب في التعبير الكتابي؟
- هل يعرف المتعلمين مواضع وضع علامات الترقيم؟
- هل يستطيع المتعلمين كتابة فقرة قصيرة لموضوع ما بشكل جيد و جذاب؟
- هل يخرج المتعلمين على نطاق موضوع التعبير الكتابي؟
- هل يوظف المتعلمين علامات الربط الملائمة بشكل صحيح ؟
- هل يعبر المتعلمين على موضوع تعبير كتابي دون كتابة كلمات باللغة العامية ؟
- هل يستعمل المتعلمون المسودة قبل بداية كتابة موضوع تعبير كتابي؟
- هل ينظم المتعلم ورقة او صفحة تعبيره الكتابي ؟
- هل يتم المتعلم الزمن المخصص له لكتابة موضوع تعبير كتابي؟

الملحق رقم (3)

أ. د. فتحي مصطفى الزيات
بطارية مقاييس التقدير
التشخيصي لصعوبات التعلم
(صعوبات التعبير الكتابي)

الملحق رقم (3)

أ. د. فتحي مصطفى الزيات

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم
(صعوبات التعبير الكتابي)

اسم المتعلم :

المدرسة :

الجنس :

تاريخ التقدير :

يقصد بصعوبات التعبير الكتابي بأنها : ضعف أو القصور في نقل و ترجمة أفكارهم على الورق، فهم يجيدون التعبير عن أنفسهم شفها، و لكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب، كما تكون الجمل التي يكتبونها قصيرة، و في تتابع غير منطقي، و ربما يكونون قادرين على الهجاء شفها، و لكنها كتابيا غير صحيحة .

التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي، ضع علامة (×) تحت التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير .

الخصائص/ السلوك	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لا تنطبق (صفر)
1. يجد صعوبة في بدء كتابة موضوع تعبير كتابي .					
2. يجد صعوبة في التعبير عما يريد .					
3. يجد صعوبة في فهم المعطى و المطلوب في التعبير الكتابي.					
4. يجد صعوبة في التمييز بين الحروف الطويلة و القصيرة .					
5. يجد صعوبة في تنظيم الأفكار لكتابة فقرة قصيرة .					
6. يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات .					
7. يجد صعوبة في ترجمة الأفكار على شكل كتابي .					
8. يجد صعوبة في كتابة أدوات الربط الملائمة للكلمات و الجمل.					
9. يجد صعوبة في تركيب جمل منضبطة.					
10. يجد صعوبة في التمييز بين وضع البداية و وضع التحول و وضع الختام .					
11. يتخلّى عن كتابة وضع البداية و و وضع التحول و وضع الختام .					
12. يجد صعوبة في الكتابة بطلاقة و مرونة و نعومة.					
13. يجد صعوبة في التخطيط لعملية التعبير الكتابي.					
14. يجد صعوبة في كتابة الكلمات و الجمل بشكل مقبول و منظم .					
15. يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص لكتابة التعبير الكتابي .					
16. يمل في حصة التعبير الكتابي.					
17. لا يعير أي اهتمام لموضوع التعبير الكتابي.					
18. يكتب كل ما يرد في ذهنه .					
19. يجد صعوبة في كتابة المسودة.					
20. كتابات مفككة و ركيكة في ورقة تعبيره الكتابي؟					

الملحق رقم (4)

اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

الملحق رقم (4)

اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

الإسم و اللقب :

تاريخ الميلاد :

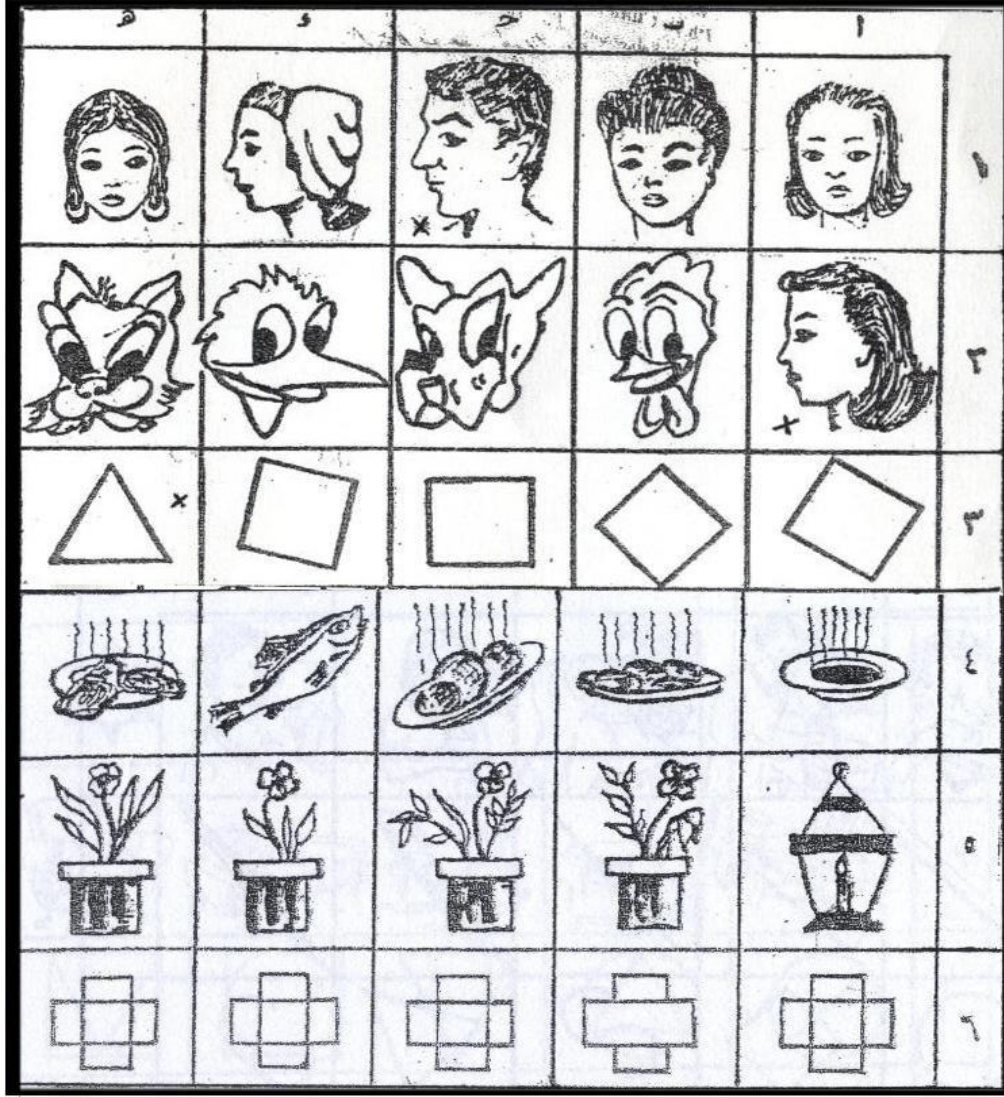
إسم المدرسة :

تعليمة الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، حيث يحتوي الاختبار على مجموعات من الصور، وكل مجموعة تتكون من خمسة صور أو أشكال، أربعة منها متشابهة في صفة أو أكثر، وشكل واحد هو المختلف عن الباقي، والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة و وتضع عليه علامة (x) .

كراسة الاختبار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة



ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:

ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

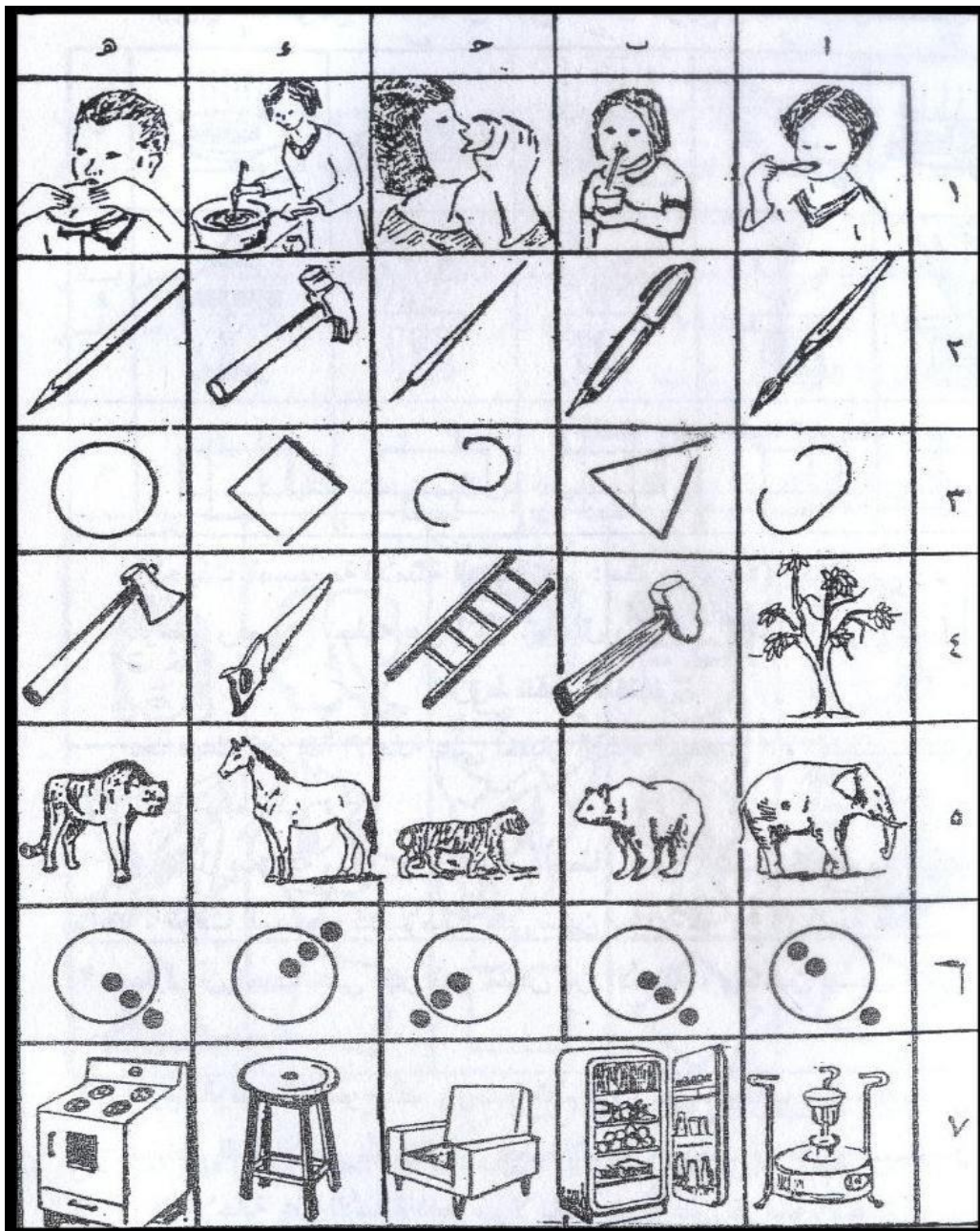
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (ج) فهي تعبر عن رجل.

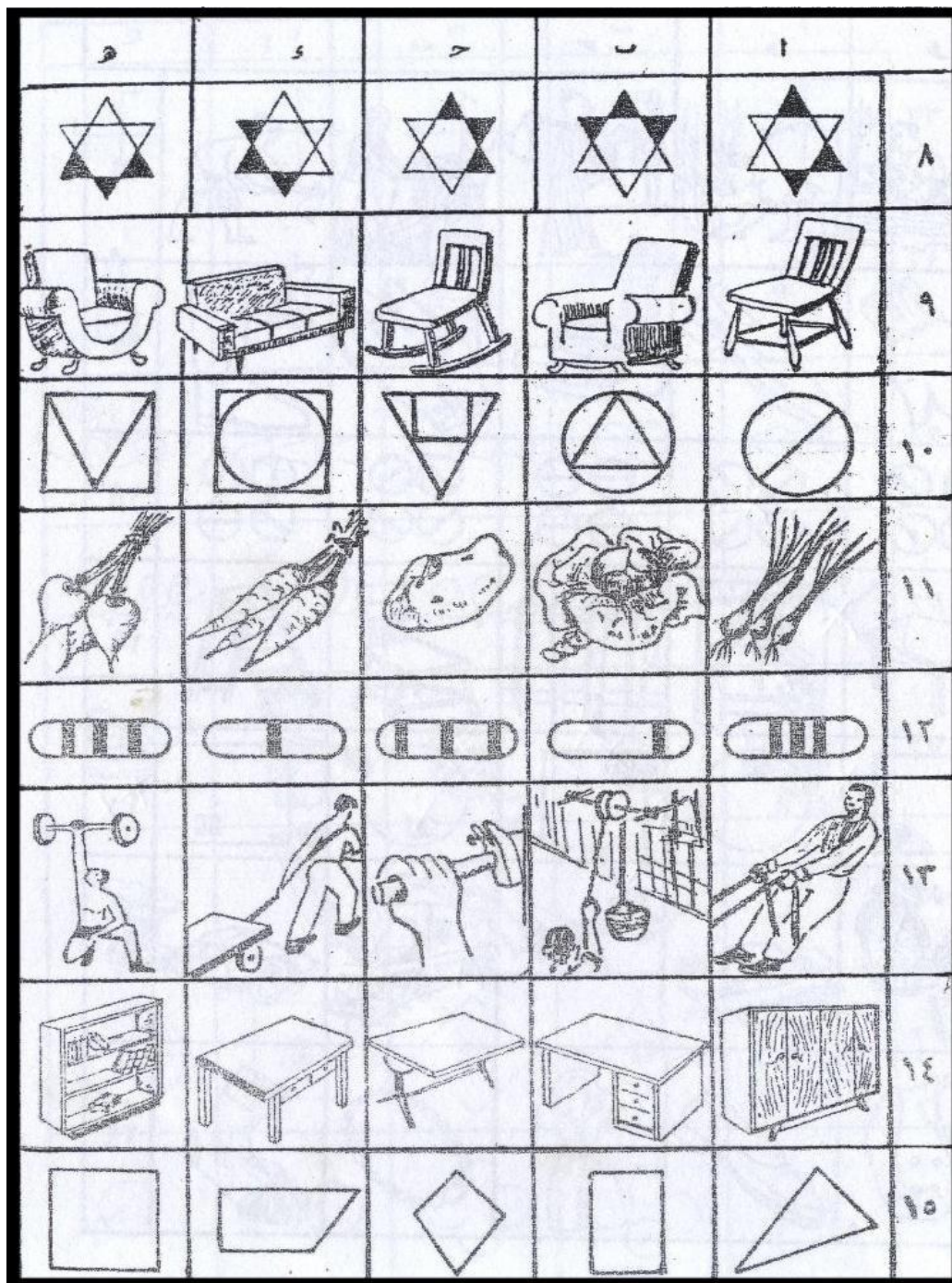
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

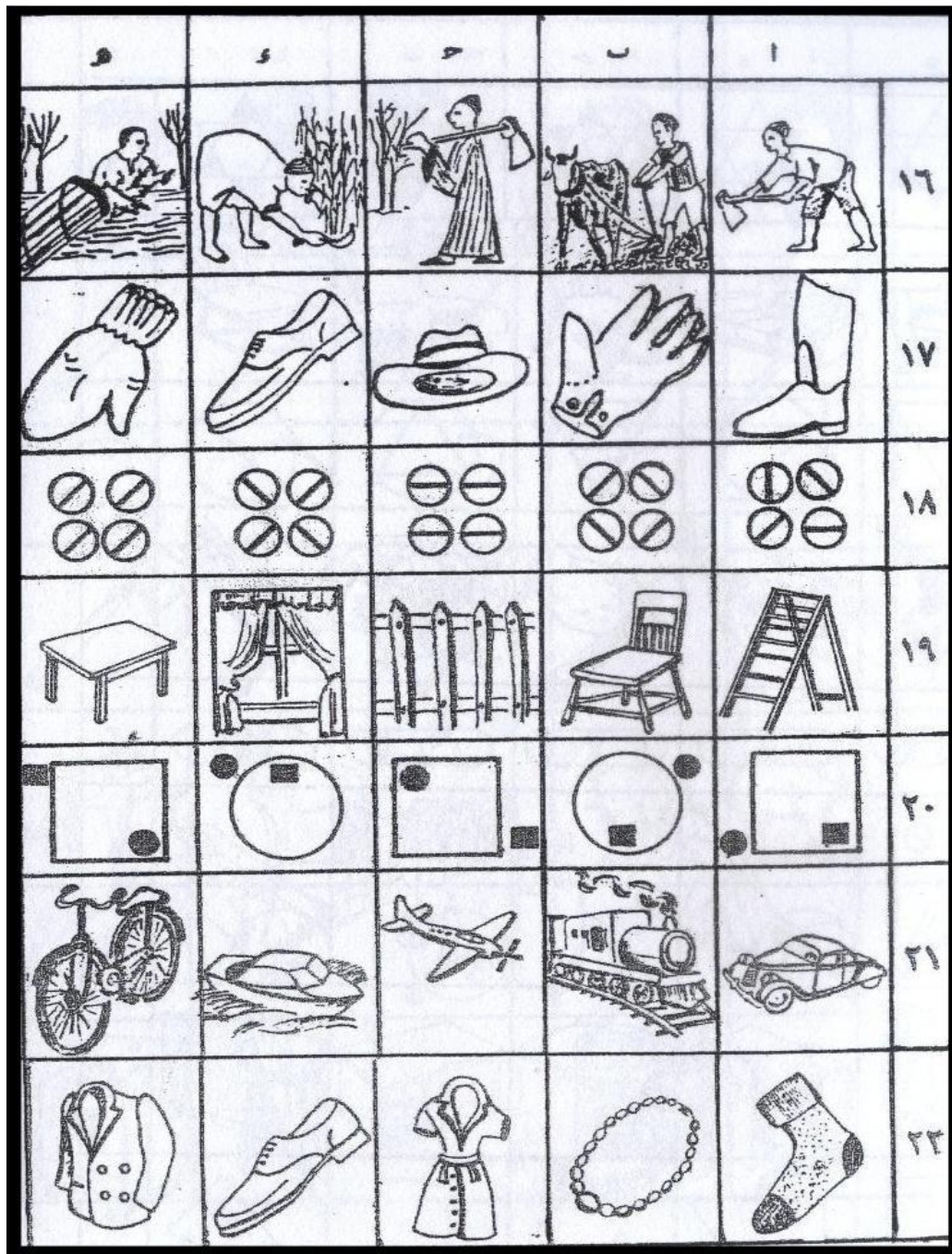
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

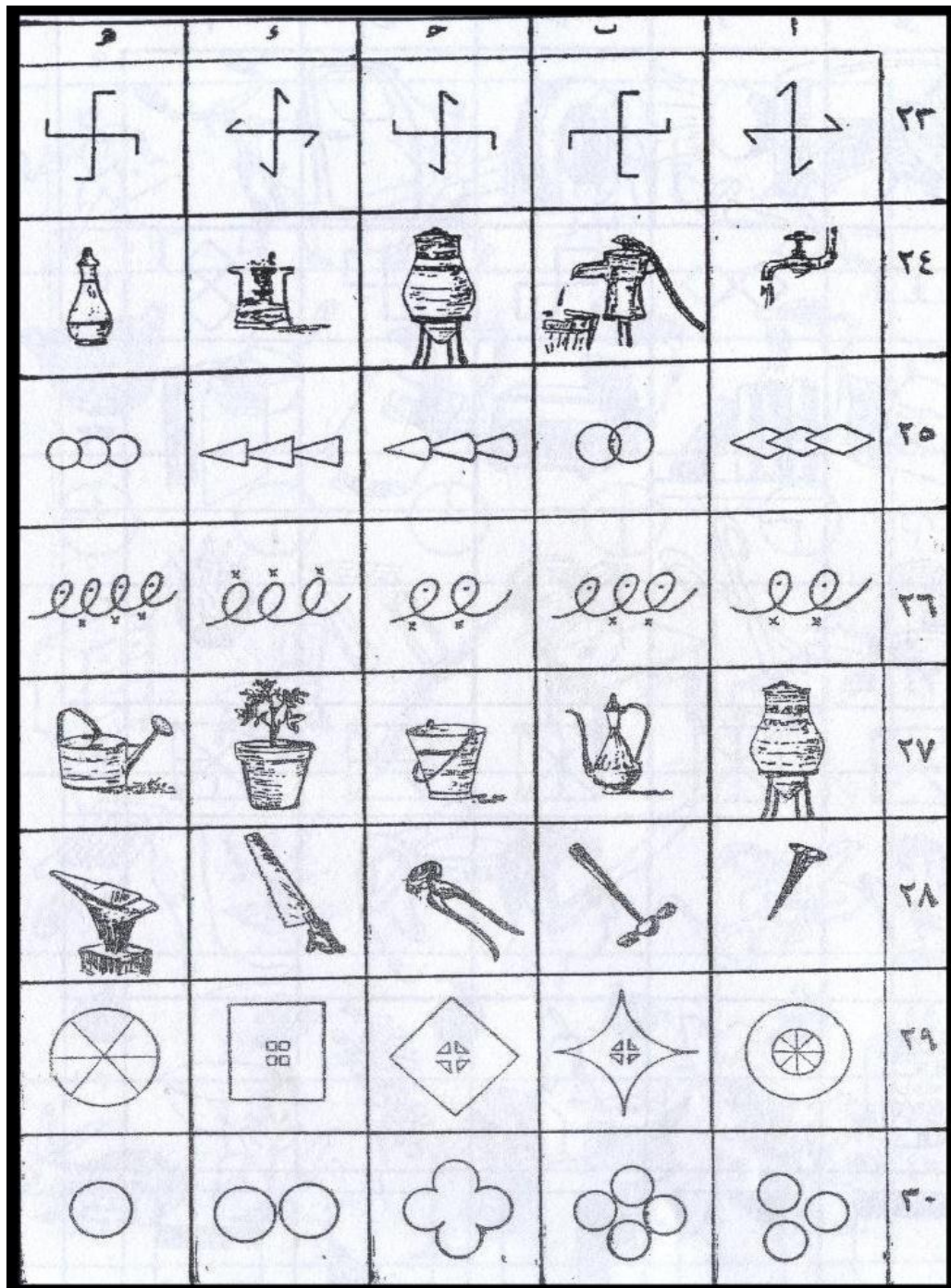
وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

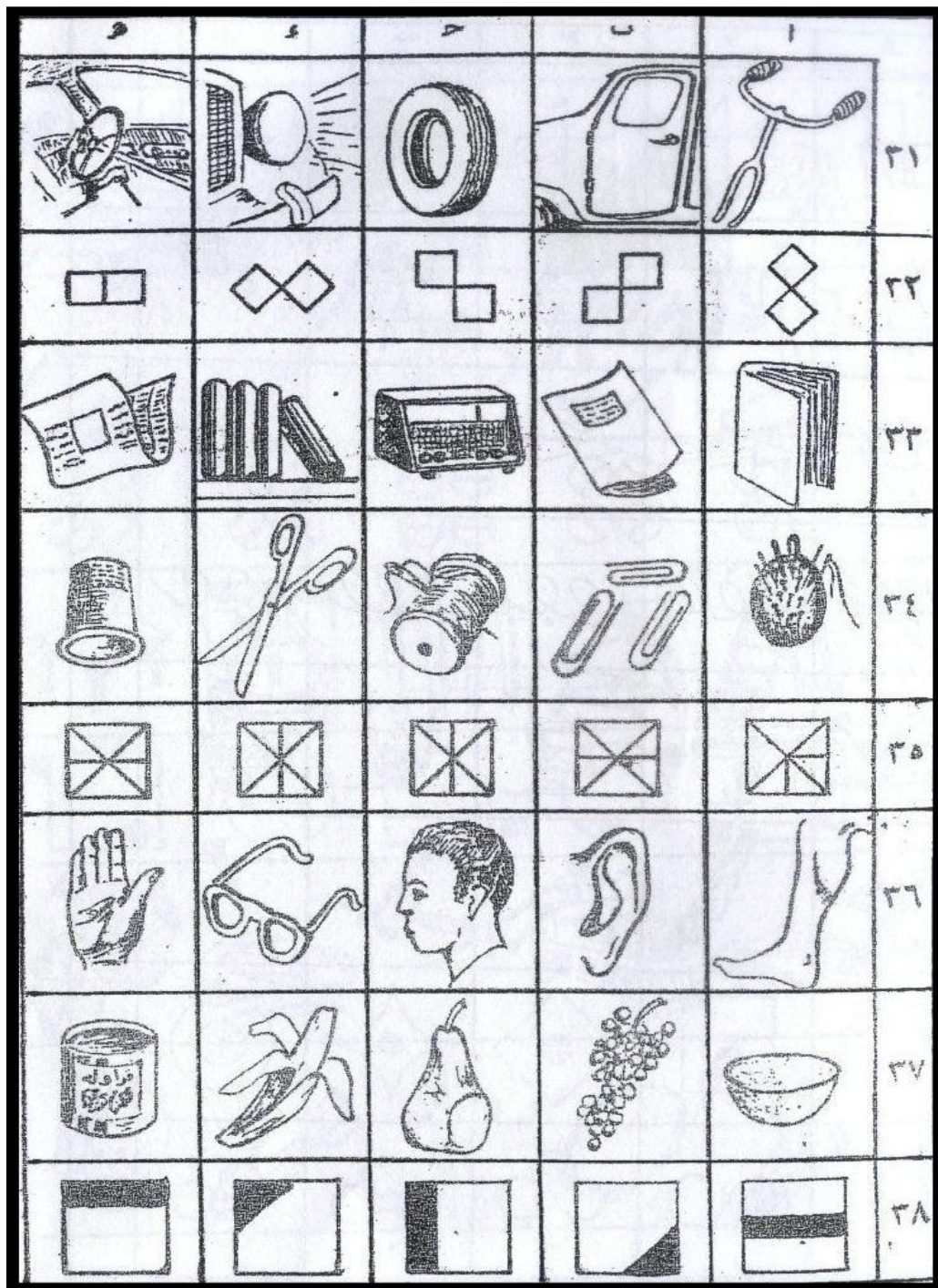
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

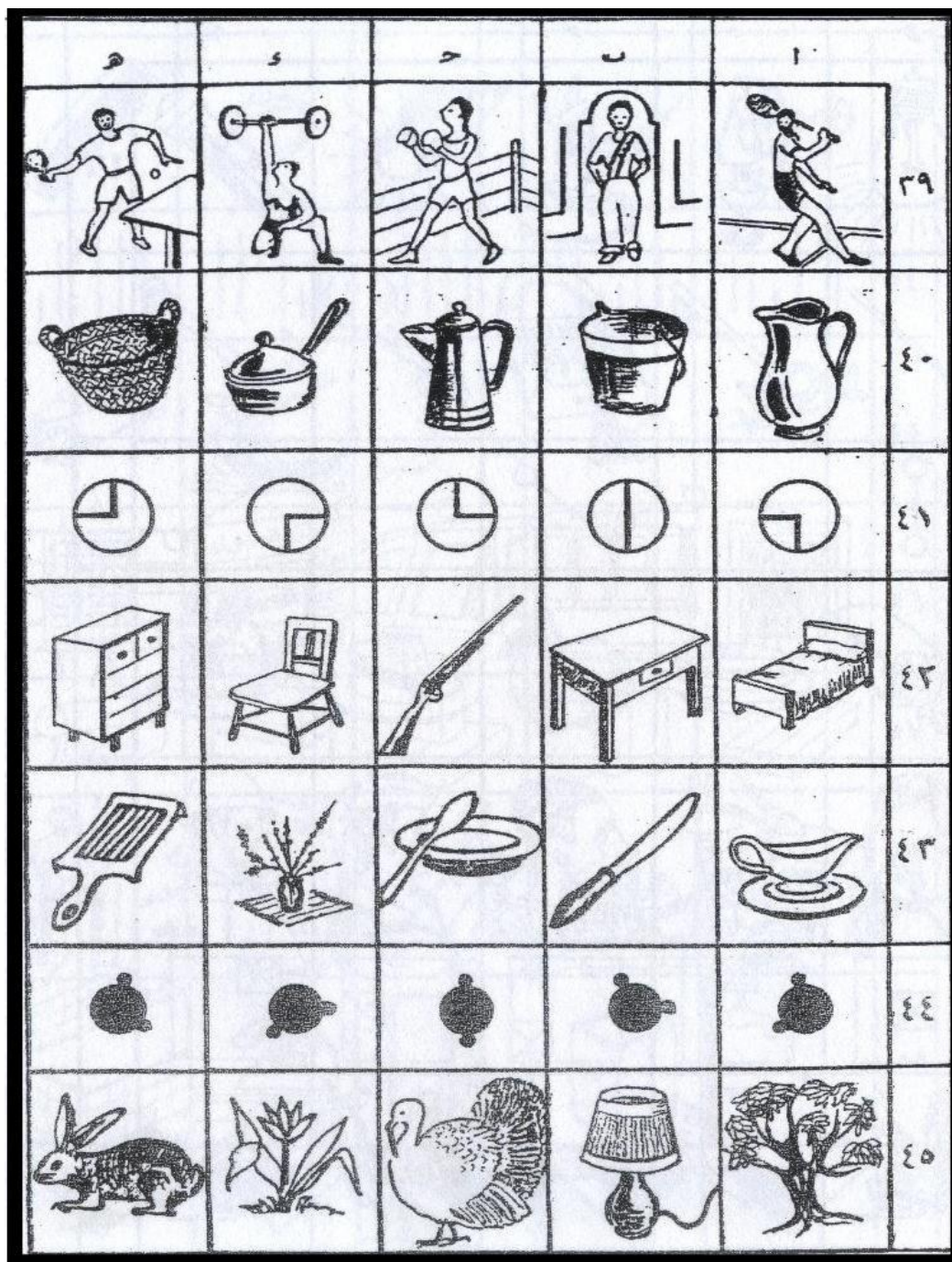


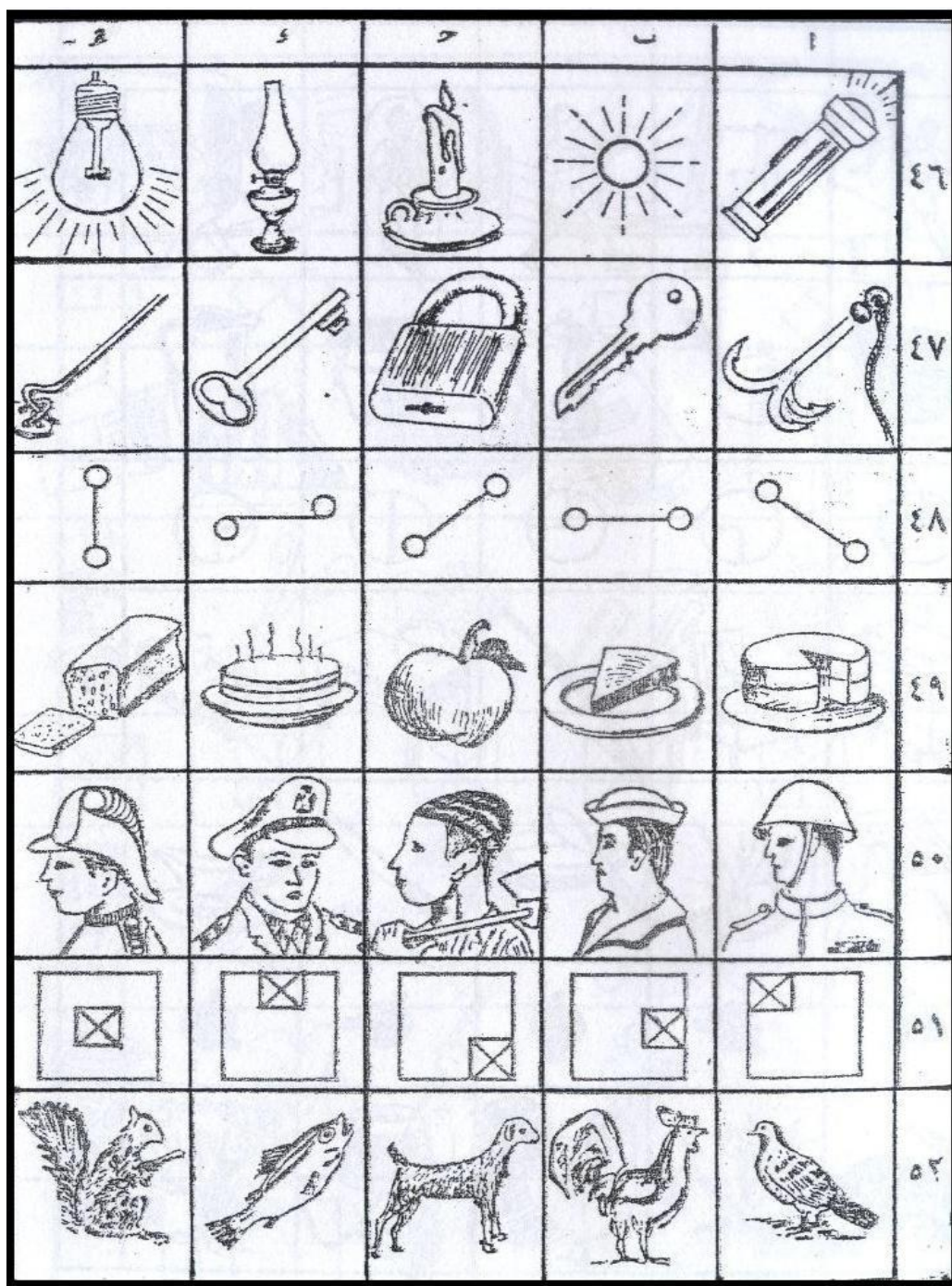


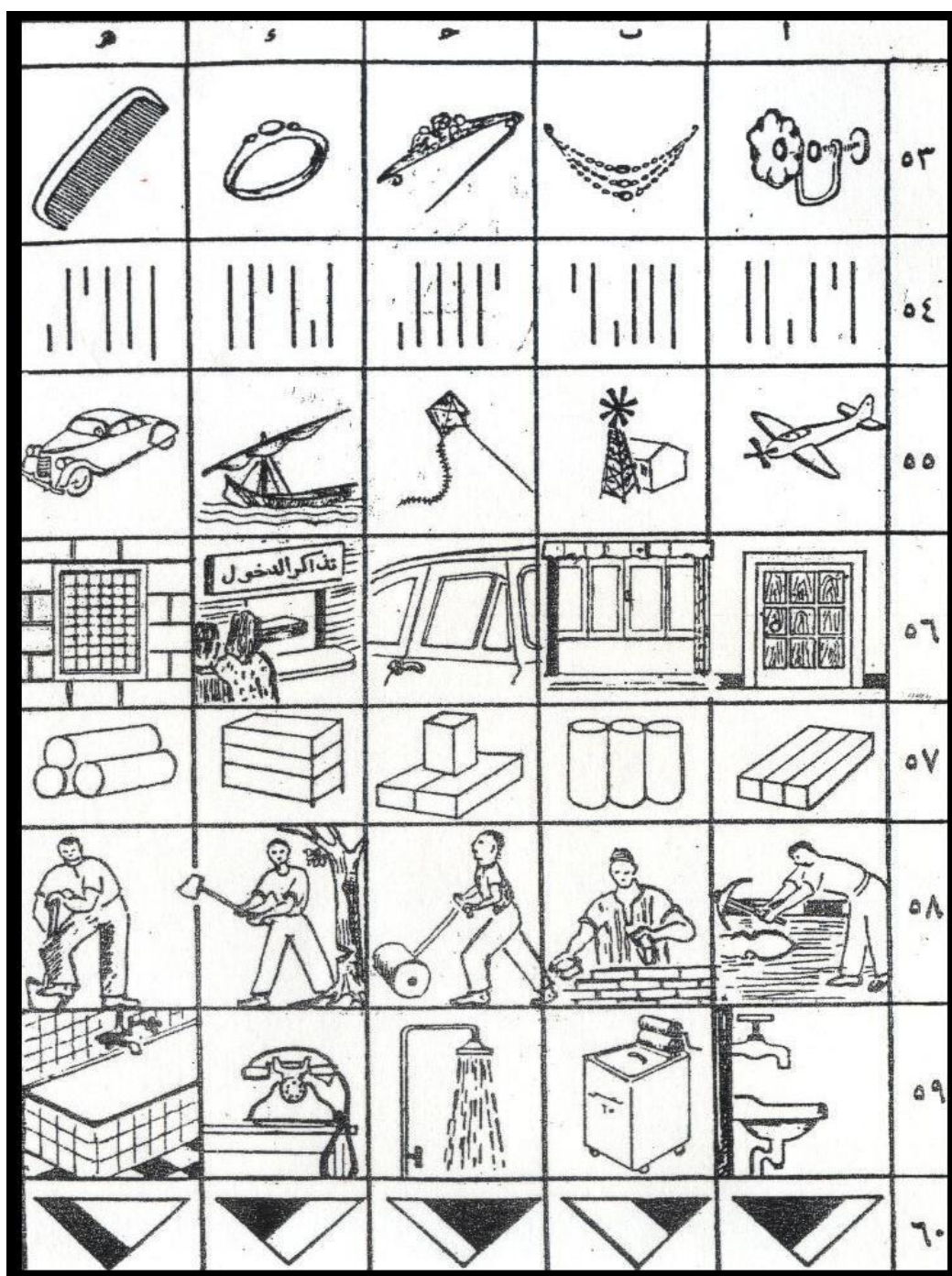












مفتاح التصحيح:

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
01	د	16	ج	31	أ	46	ب
02	د	17	ج	32	هـ	47	أ
03	هـ	18	أ	33	ج	48	د
04	أ	19	هـ	34	ب	49	ج
05	د	20	أ	35	أ	50	ج
06	أ	21	هـ	36	د	51	هـ
07	ج	22	ب	37	هـ	52	د
08	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
09	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	ب
14	أ	29	هـ	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	هـ

الملحق رقم (5)

الاختبار التحصيلي القبلي

الملحق رقم (5)

الاختبار التحصيلي القبلي

المعطى : لديك شخص تحبه كثيرا، من هو؟

المطلوب : صفه في بضعة أسطر .

الملحق رقم (6)

الاختبار التحصيلي البعدي

الملحق رقم (6)

الاختبار التحصيلي البعدي

تقديم فيديو تعليمي عن الحيوانات الأليفة و الحيوانات المتوحشة بمتوسط زمني مقدر بـ 20 دقيقة .

لديك حيوان يعجبك كثيرا .

- من هو؟ صفه في بضعة أسطر .

الملحق رقم (7)

محكات تصحيح الهاشمي (1994)
للمرحلة الإعدادية في العراق جامعة
بغداد

الملحق رقم (7)

محكات تصحيح الهاشمي (1994) للمرحلة الإعدادية في العراق جامعة بغداد

الدرجة	الفقرات	اسم المجال
10	ل"	مجال اللغة
10	صحة الكتابة في النحو و الصرف	
10	وضوح الخط وجماله	
5	عدم التكرار و الإطالة	مجال الأسلوب
5	حلو التعبير من الألفاظ العامية	
4	كتابة مقدمة تجذب الإنتباه	
4	كتابة خاتمة تلخص الموضوع	
4	حسن العرض	
5	الإستشهاد	
5	مناسبة اللفظ للمعنى	
7	تنوع الأفكار الرئيسية(أصالة الأفكار)	مجال الأفكار
7	وضوح الفكرة	
7	دقة الحقائق و المعلومات (صواب الأفكار)	
7	عرض الأفكار بطريقة متسلسلة	
2	النظافة	مجال تنظيم الصفحة
5	علامات الترقيم	
3	الالتزام بنظام الفقرات	
%100		المجموع

الملحق رقم (8)

محكات تصحيح الربيعي (1997)

للمرحلة المتوسطة في العراق جامعة

بغداد

الملحق رقم (8)

محكات تصحيح الربيعي (1997) للمرحلة المتوسطة في العراق جامعة بغداد

الدرجة	الفقرات	اسم المجال
10	ل"	مجال اللغة
10	صحة الكتابة في النحو و الصرف	
10	وضوح الخط وجماله	
5	عدم التكرار و الإطالة	مجال الأسلوب
5	حلو التعبير من الألفاظ العامية	
4	كتابة مقدمة تجذب الإنتباه	
4	كتابة خاتمة تلخص الموضوع	
4	حسن العرض	
5	الإستشهاد	
5	مناسبة اللفظ للمعنى	
7	تنوع الافكار الرئيسية(أصالة الافكار)	
7	وضوح الفكرة	
7	دقة الحقائق و المعلومات (صواب الأفكار)	مجال الأفكار
7	عرض الأفكار بطريقة متسلسلة	
2	النظافة	
5	علامات الترقيم	
3	الإلتزام بنظام الفقرات	مجال تنظيم الصفحة
100%		
		المجموع

الملحق رقم (9)

محكات تصحيح الحلاق (2005) لتصحيح التعبير
الكتابي التحريري لطلاب الصف الخامس الأدبي
في الأردن

الملحق رقم (9)

محكات تصحيح الحلاق (2005) لتصحيح التعبير الكتابي التحريري لطلاب الصف
الخامس الأدبي في الأردن

الدرجة	الفقرات	
4	الترتيب المنطقي للموضوع	1
4	كتابة مقدمة للموضوع	2
4	كتابة خاتمة للموضوع	3
4	الالتزام بمظام الفقرات	4
4	ترك مسافة مناسبة بين الكلمات والأسطر و الفقرات	5
4	وضوح الأفكار تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد	6
4	إبراز الأفكار العامة للموضوع	7
4	اشتمال الأفكار على على عناصر الموضوع	8
4	تنوع الأفكار في إطار الموضوع الواحد	9
4	صحة المعلومات و دقتها	10
4	جدة الأفكار و المعاني	11
4	الالتزام بالموضوع	12
4	التعبير عن الآراء و المشاعر الذاتية	13
4	صحة اختبار المفردات اللغوية المستعملة	14
4	صحة التراكيب المستعملة	15
4	صحة القواعد النحوية والصرفية	16
4	استخدام أدوات الربط المناسبة	17
4	صحة الرسم الإملائي	18
4	وضوح الخط	19
4	استخدام علامات الترقيم	20
4	فنية التعبير	21
4	تنظيم صفحة الكتابة	22
4	تفصيل الفكرة الرئيسية إلى أفكار جزئية	23
4	إبراز العناوين و بعض الجمل و الألفاظ المهمة	24
%100		المجموع

الملحق رقم (10)

البرنامج التدريبي

الملحق رقم (10)

البرنامج التدريبي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة د. الطاهر مولا ي سعيدة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

البرنامج التدريبي



إشراف :

أ.د. بكري عبد الحميد

إعداد :

بلوز سومية

المحور 1 : التعبير الكتابي .

الحصّة 01: ما هو التعبير الكتابي ؟

الحصّة 02: جماليات و فنيات التعبير الكتابي

الحصّة 03 : الخريطة المفاهيمية

الحصّة 4 : مراحل عمليات كتابة التعبير الكتابي

الحصّة 5: كيف نجمع أفكارا نكون بها موضوع تعبيرنا ؟

الحصّة 6 : استثمار مكتسبات

المحور 2 : عناصر التعبير الكتابي

الحصّة 1 : المعطى و المطلوب في التعبير الكتابي

الحصّة 2 : المعطى و المطلوب في التعبير الكتابي

الحصّة 3 : كيف نحدد الأفكار الرئيسة

الحصّة 4 : كيف نحدد الأفكار الرئيسة

الحصّة 5 : علامات الترقيم

الحصّة 6 : علامات الترقيم

الحصّة 7 : استثمار المكتسبات

الحصّة 8 : استثمار المكتسبات

المحور 3 : كتابة تعليمات

الحصّة 1 : أكتب كيفية طبخ

الحصة 2 : كتابة كيفية طبخ

الحصة 3 : تصحيح كتابة كيفية طبخ

المحور 4 : يضع أسئلة لمناقشة موضوع أو إجراء حوار

الحصة 1: كتابة بطاقة فنية

الحصة 2 : كتابة بطاقة فنية

الحصة 3 : تصحيح كتابة بطاقة فنية

المحور 5: وصف مشهد

الحصة 1 : التعبير عن مشاهد

حصة 2 : تصحيح التعبير عن مشاهد

الحصة 3 : التعبير عن مشهد

حصة 4 : تصحيح التعبير عن مشهد

حصة 5: التعبير عن مشهد

حصة 6 : تصحيح التعبير عن مشهد

حصة 7 : التعبير عن مشهد

حصة 8 : تصحيح التعبير عن مشهد

المحور 6: القصة

حصة 1 : كتابة قصة

حصة 2 : تصحيح كتابة قصة

حصة 3 : كتابة قصة

حصة 4 : تصحيح كتابة قصة

حصة 5 : كتابة قصة

حصة 6 : تصحيح كتابة قصة

المحور 7: وصف شخص أو منظر أو حدث.

الحصة 1 : كتابة نص وصفي

حصة 2 : تصحيح كتابة نص وصفي

حصة 3 : كتابة نص وصفي

حصة 4 : تصحيح كتابة نص وصفي

حصة 5 : كتابة نص وصفي

حصة 6 : تصحيح كتابة نص وصفي

المحور 1 : التعبير الكتابي .

الحصة 01: ما هو التعبير الكتابي ؟

الوسائل : سبورة - مشهد مكبر ص 10.

أهداف الجلسة : - التعرف على التعبير الكتابي .

- التعرف على ماهية التعبير الكتابي في السنة الرابعة

خطوات التنفيذ : الإجراء الأول : وضعية الانطلاق : ما هي عناوين القصص التي

قرأتموها و أعجبكم ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يتم عرض فيديو قصة العنزة و الذئب (رسوم متحركة) على جهاز عرض البيانات حيث

تستوقف القصة للمناقشة و لتكن كالتالي :

عندما يعرض وضع بداية القصة تستوقف للمناقشة و تكتب النقاط المهمة على السبورة

و على شكل خريطة مفاهيمية.

عندما تعرض وضع تحول القصة تستوقف للمناقشة و تكتب النقاط المهمة على السبورة

و على شكل خريطة مفاهيمية.²

عندما تعرض وضع ختام القصة تستوقف للمناقشة و تكتب النقاط المهمة على السبورة

و على شكل خريطة مفاهيمية.

الإجراء الثالث : الاستثمار

قراءة الخريطة المفاهيمية من طرف أحد المتعلمين و تدوينها على دفتر التعبير الكتابي .

الحصة 02: جماليات و فنيات التعبير الكتابي.

أهداف الجلسة :

- التعرف على جماليات و فنيات التعبير الكتابي في السنة الرابعة ابتدائي .

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ما هي القصة التي شاهدناها الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يقدم تمهيد للدرس شفهيًا:

يتسم التعبير الكتابي بفن و جمال ، حيث إذا ما طبق بالشكل الصحيح زاد ذلك من رونقه و زيادة إقبال القارئ عليه .

و الآن إذا رغبت في معرفة الجماليات و الفنيات الخاصة بالتعبير الكتابي فعليكم إلا إتباع الموضوع الذي سوف يعرض عليكم باستعمال جهاز عرض البيانات .

يعرض الدرس على شكل خريطة مفاهيمية ، و تشرح كل خطوة و كل عنصر

كالتالي :

عند كتابة البداية ، نترك البياض لنبدأ في كتابتها ، حيث تكون عبارة عن تقديم للموضوع المراد الكتابة فيه ، و يجب أن تجذب انتباه القارئ، واعرفه بالموضوع الرئيس الذي يتناوله تعبيرنا، و لا تتجاوز 1 أو 2 إلى 3 أسطر .
عند كتابة العرض ، نترك البياض لنبدأ في كتابته ، حيث يكون عبارة عن مجموعة من الفقرات التي توضح الأفكار الرئيسة و الموضوع الذي حددته سابقا في وضع البداية ، و لا تتجاوز 4 أو 5 أسطر .
النهاية ، نترك البياض لنبدأ في كتابتها، حيث تكون عبارة عن نهاية أو ختام للموضوع ، و لا تتجاوز 1 أو 2 إلى 3 أسطر .

مثال :

ذات يوم من الأيام، خرجت العنزة لكسب قوت أطفالها، بعد أن أوصتهم بعدم فتح الباب لأحد .
وبعد أن غادرت الأم المكان، جاء الذئب و طرق الباب على الأطفال، لكنهم تذكروا وصايا أمهم و لم يفتحوا له الباب ، بعدها تنكر الذئب لهم حيث وضع الدقيق على جسمه و لبس ثيابا تشبه ثياب أمهم، و في هذه المرة فتح له الأطفال الباب، فهجم عليهم و أكلهم إلا واحدا لأنه اختبأ في الساعة، و لما حضرت الأم أخبرها بكل شيء ، فذهبن إلى الذئب و انتظرتة حتى نام، و قالتة و شقت بطنه، وأنقذت أطفالها .
و في الأخير، رجعت العنزة مع أطفالها على المنزل و عاشوا في سعادة و هناء .

الإجراء الثالث : الاستثمار

يقسم المتعلمين إلى 6 أفواج، يضم كل فوج 5 متعلمين، و تقدم لكل مجموعة نفس القصة التي عرضت سابقا على شكل قصاصات كالتالي :

ذات يوم من الأيام، خرجت العنزة لكسب قوت أطفالها، بعد أن أوصتهم بعدم فتح الباب لأحد .

وبعد أن غادرت الأم المكان، جاء الذئب و طرق الباب على الأطفال، لكنهم تذكروا وصايا أمهم و لم يفتحوا له الباب ، بعدها تنكر الذئب لهم حيث وضع الدقيق على جسمه و لبس ثيابا تشبه ثياب أمهم، و في هذه المرة فتح له الأطفال الباب ، فهاجم عليهم و أكلهم إلا واحدا لأنه اختبأ في الساعة، و لما حضرت الأم اخبرها بكل شيء، فذهبن إلى الذئب و انتظرتة حتى نام، و قالتة و شقت بطنه، وأنقذت أطفالها .

و في الأخير، رجعت العنزة مع أطفالها على المنزل و عاشوا في سعادة و هناء .

المطلوب : رتب الفقرات (بداية - وسط- نهاية) ليصبح التعبير منظما و لكي تستطيع قراءته و فهمه و اكتبه على شكل تعبير كتابي .

ملاحظة : يتبع التمرين بتصحيح شفهي على السبورة، ثم يعرض على جهاز عرض البيانات (Data show) .

الحصة 03 : الخريطة المفاهيمية.

أهداف الجلسة :

- التعرف على الخريطة المفاهيمية.

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يذكرنا بجماليات و فنيات التعبير الكتابي ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

تعرض نفس الخريطة المفاهيمية الخاصة بجماليات و فنيات التعبير الكتابي، على جهاز عرض البيانات، بحيث نعرف المتعلمين باسمها أي " الخريطة المفاهيمية " ثم يقدم الشرح التالي :

" الخريطة المفاهيمية " هي مخطط نستعمله لترتيب و تنظيم الأفكار، حيث يوضع الموضوع المراد الكتابة فيه في المركز كما هو موضح في الشكل، لتتفرع الأفكار الجزئية منه .

الإجراء الثالث : الاستثمار

رسم الخريطة المفاهيمية لجماليات و فنيات التعبير الكتابي على الدفتر.

الحصة 4 : مراحل كتابة التعبير الكتابي .

أهداف الجلسة :

- التعرف على مراحل عملية كتابة التعبير الكتابي .

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show) .

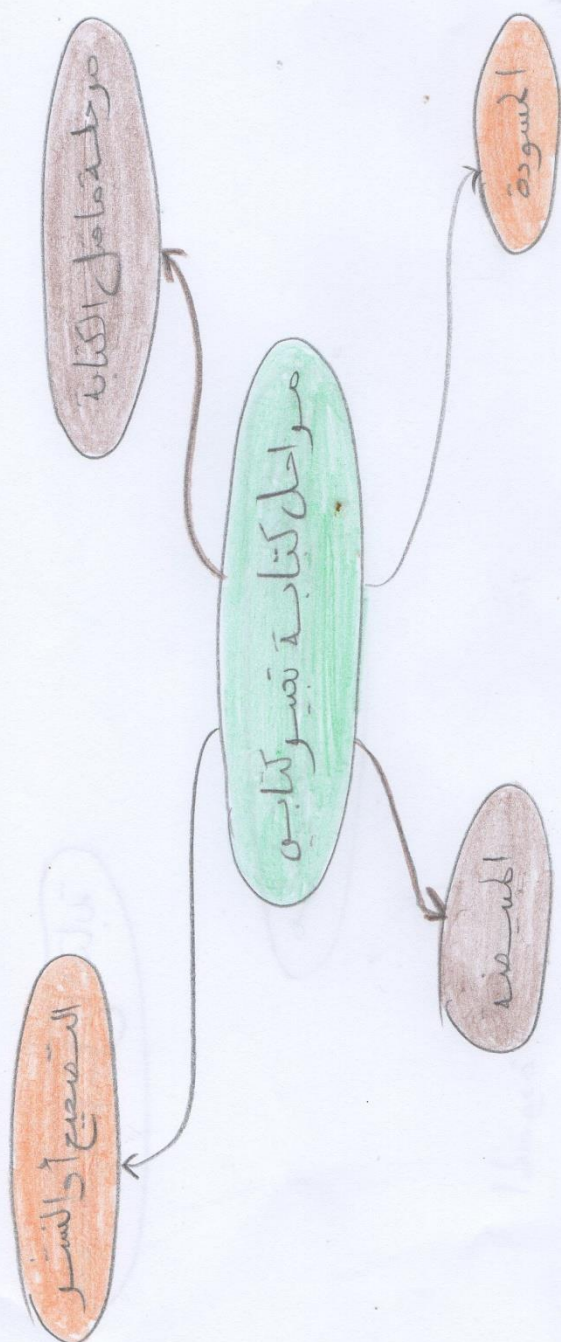
خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ماهي أجمل قصة قرأتموها؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

- يمر التعبير الكتابي بعدة مراحل و التي سوف نعرضها في الخريطة المفاهيمية التالية:



الإجراء الثالث : الاستثمار :

لكي نكتب تعبيراً كتابياً ، ماهي المراحل التي نتبعها؟(الإجابة تكون شفهيًا).

الحصة 5: كيف نجمع أفكاراً نكون بها موضوع تعبيرنا ؟

أهداف الجلسة :

معرفة كيفية تحديد مجموعة من الأفكار التي نريد الكتابة فيها .

تصنيف الأفكار و تنظيمها .

التعرف على كيفية التعبير عن الرأي بأسلوب صحيح .

التعرف على كيفية التفكير المنطقي المرتب .

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show) .

خطوات التنفيذ :

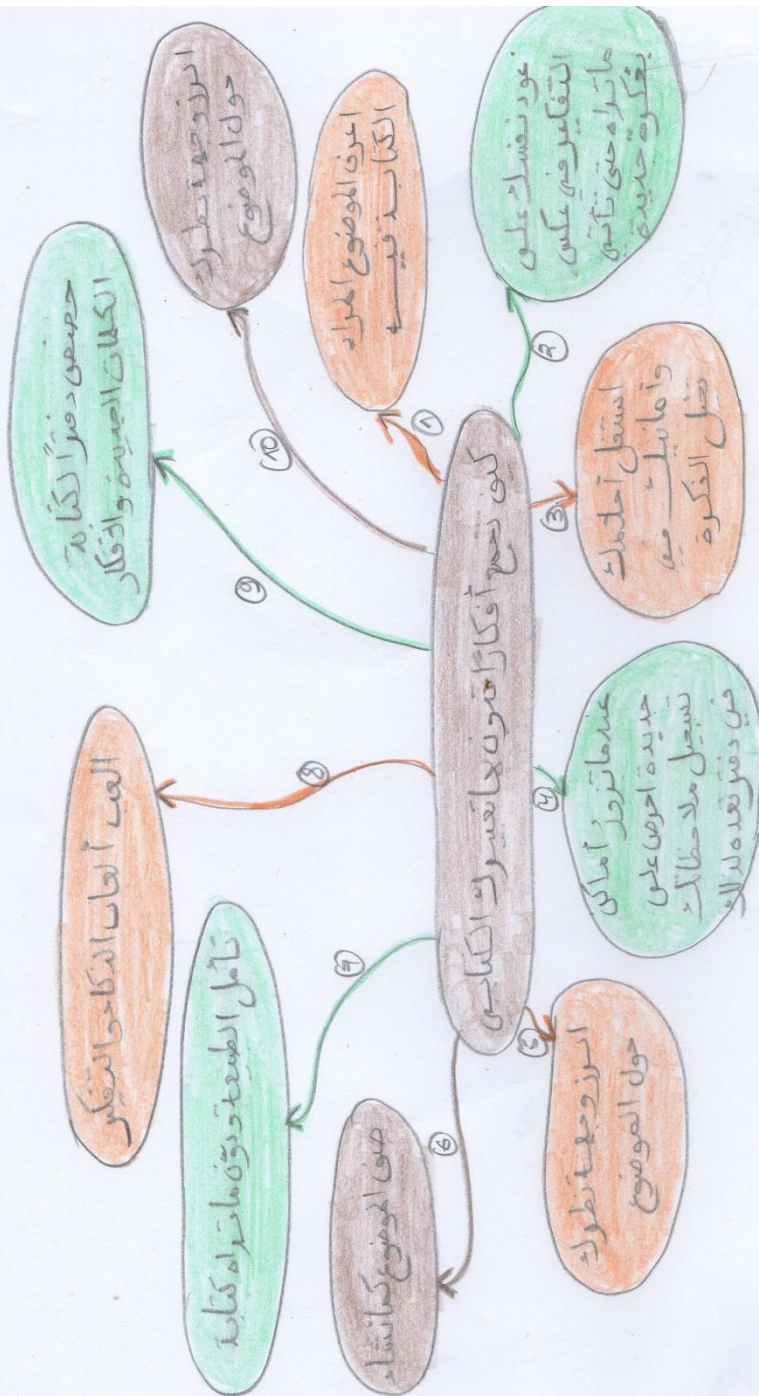
الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يذكرنا بجماليات التعبير الكتابي .

الإجراء الثاني: بناء التعلّيمات :

عرض الخريطة المفاهيمية التي تبرز كيفية تجميع الأفكار التي نكون بها تعبيراً كتابياً،

و هي كالتالي :



الإجراء الثالث : الإستثمار

طرح السؤال كيف نجمع أفكارا نكون بها موضوع تعبيرنا ؟

الحصة 6 : استثمار مكتسبات .

أهداف الجلسة :

- استثمار المكتسبات السابقة .
- تذكر فنيات التعبير الكتابي التي تخص المرحلة العمرية له .
- تذكر مراحل التعبير الكتابي .

الوسائل : سبورة .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الإنطلاق :

ما هو التعبير الكتابي ؟

الإجراء الثاني :

تمرين :

س1: يتسم التعبير الكتابي بفنيات و جماليات ، أذكرها.

س2: ما هي مراحل عمليات كتابة التعبير الكتابي.

العمل يكون ضمن التعلم التعاوني بحيث يقسم المتعلمين إلى ست أفواح بحيث يضم كل فوج خمس متعلمين .

الإجراء الثالث :

تصحيح جماعي على السبورة .

المحور 2 : عناصر التعبير الكتابي

الحصة 1 : المعطى و المطلوب في التعبير الكتابي

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

- التعرف على المعطى في التعبير الكتابي .
- التعرف على المطلوب في التعبير الكتابي .
- التمييز بينهما .
- التدرب على تحديدهما .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ما هو التعبير الكتابي ؟

الإجراء الثاني :

بناء التعلّيمات :

الموضوع : زرت مع عائلتك مكانا جميلا، صف هذا المكان و بين ما تركه في نفسك

من أثر .

مطلوب

معطى

تمرين :

بمناسبة عيد الشجرة ، تطوعت أنت و زملائك في حملة لغرس الأشجار ، تحدث كيف

كانت هذه المناسبة ؟

الاستثمار :

تمرين :

أعد ترتيب العبارات التالية من (1 إلى 3) لكي تتحصل على جمل تامة المعنى ، يتألف منها موضوع كتابي .

صف ما رأيتم من كتب ، نظمت مدرستكم يوما لزيارة، بين موقفك مما شاهدت .
معرض بيع الكتب

.....
.....
.....

يتبع الانجاز تصحيح جماعي على السبورة .

الحصة 2 : المعطى و المطلوب في التعبير الكتابي

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

- التعرف على المعطى في التعبير الكتابي .
- التعرف على المطلوب في التعبير الكتابي .
- التمييز بينهما .
- التدرب على تحديدهما .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ما هو التعبير الكتابي ؟

الإجراء الثاني :

بناء التعلّيمات :

الموضوع : اقتربت مناسبة عيد الأضحى ، فاستعددت لاستقباله ، أذكر كيف احتفلتم به ، ثم بين مشاعرك إزاء هذا العيد .

المعطى:

.....

.....

المطلوب:

.....

.....

الاستثمار :

تمرين :

بمناسبة اليوم العالمي للشجرة، نظمت مدرستكم رحلة إلى الحديقة لغرس الأشجار، فشاركت أنت و زملائك فيها .

أذكر الأعمال التي قمتم بها، مبينا أثر ذلك في نفوسكم .

المعطى:

.....

المطلوب:

.....

الحصة 3 : كيف نحدد الأفكار الرئيسية

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

التعرف على كيفية تحديد الأفكار الرئيسة .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ماهي القصة التي تحبون قرائتها ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

قراءة نص "الشهيدة مليكة قايد"، ص 64 .

المطلوب :

حدد فقرات النص، اذكر الأهم في كل فقرة .

الإجراء الثالث :

الاستثمار:

تصحيح للتمرين مع إشعار المتعلمين أن "الأهم" هو ما يسمى بـ "الأفكار الرئيسة" .

الحصة 4 : كيف نحدد الأفكار الرئيسة

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

التعرف على كيفية تحديد الأفكار الرئيسة .

خطوات التنفيذ : الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

قراءة صامتة لنص "الحمى الخطيرة" ص 64.

يتبع قراءة النص السؤال التالي : ماذا وقع حينما انقطعت الأمطار في هذه البلاد ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

قراءة جهرية لنص "الحمى الخطيرة" ص 64 من قبل المتعلمين، يتبعه شرح له.

المطلوب :

حدد فقرات النص ، ثم حدد الأفكار الرئيسية .

الإجراء الثالث :

الاستثمار:

تصحيح التمرين.

الحصة 5 : علامات الترقيم .

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

التعرف على أنواع علامات الترقيم .

تسمية كل واحدة منها .

التدرب على توظيفها .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

تكتب الجملة التالية على السبورة:

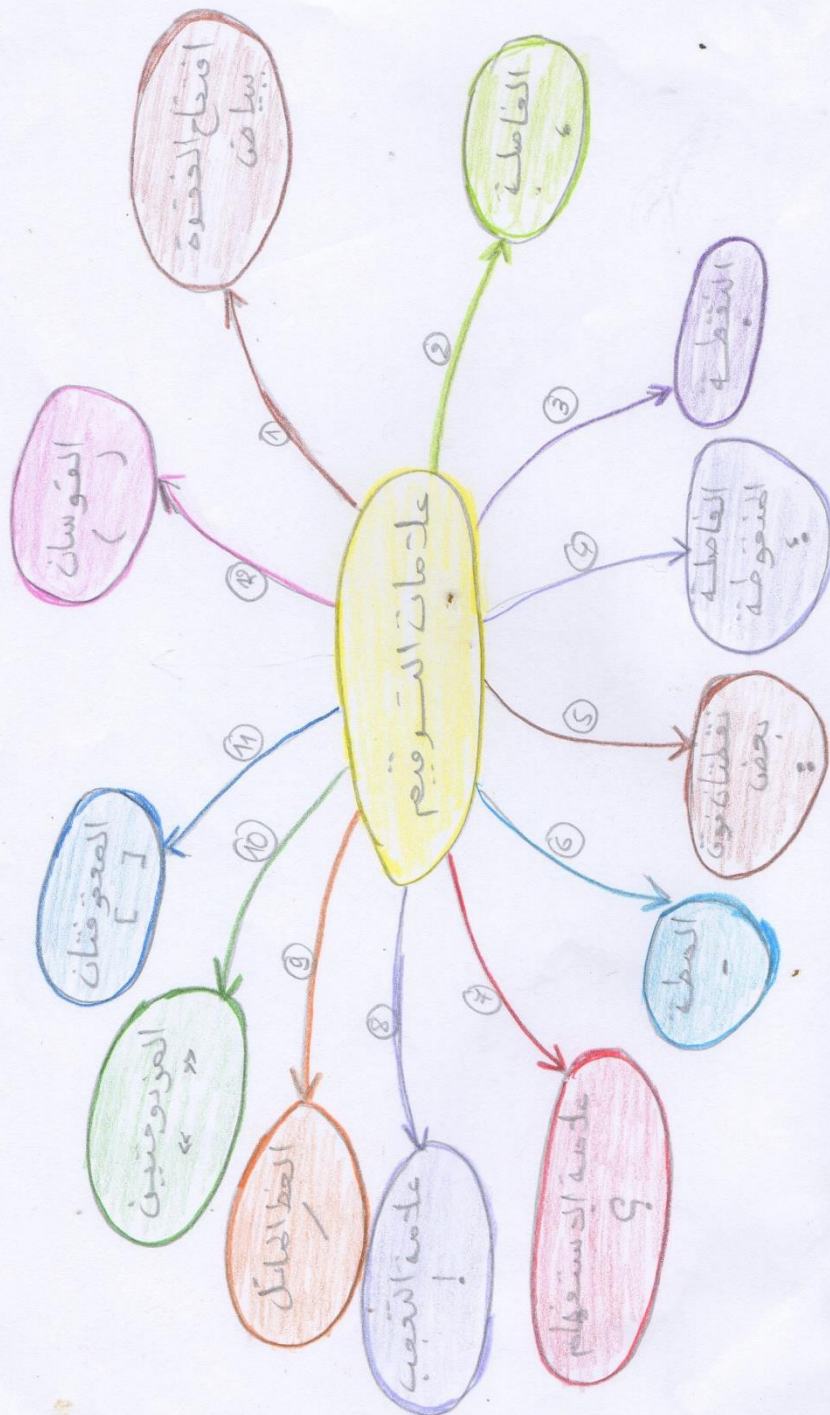
بكت بائعة الكبريت بكاء شديدا.

ماذا وضع في آخر الجملة؟

بناء التعلمات :

الإجراء الثاني :

يعرض الدرس على شكل خريطة مفاهيمية المبينة أدناه، و تشرح كل خطوة و كل عنصر كالتالي :



توضع علامات الترقيم في ثنايا الأسطر، فهي تساعد على إدراك المعاني و الأفكار التي تتضمنها الجمل؛ فعلامات الترقيم بالنسبة للكاتب، هي كحركات اليد، وتعابير الوجه، ونبرات الصوت التي يستخدمها المتحدث في كلامه، ليضيف إليه دقة و رونقة، لهذا كان من الضروري علينا أن لا نستغني عنها في كتاباتنا .

و الآن إذا رغبت في معرفة أنواع هذه العلامات فعليكم إتباع الموضوع الذي سوف يعرض عليكم باستعمال جهاز عرض البيانات .

- 2- الفاصلة (،) : تفصل بين الجمل بعضها عن بعض .
- 3 - النقطة (.) : في نهاية الجملة ، أو في نهاية الفقرة .
- 4- الفاصلة المنقوطة (؛) : تستخدم للفصل بين الجمل ذات العلاقة، بعضها ببعض، تكون الثانية منهما ، موضحة للأولى، و من المؤلف ،استخدام الفاصلة العادية مكانها ، فهي اليوم قليلة الاستخدام عند الكتابة .
- 5 - النقطتان المتعامدتان (:) : تستعملان للفصل بين القول و المقولة .
- 6- الشرطة (-) : توضع في أول السطر .
- 7- علامة الاستفهام (؟) : توضع في نهاية الجمل الاستفهامية .
- 8- علامة التعجب (!) : توضع عند نهاية الجملة التي تقيد معنى التعجب أو الدعاء، الدهشة، الاستغاثة .
- 9- الخط المائل : (/) : يستخدم للفصل بين التواريخ ، و الأرقام ، و ما شابهها .
- 10- الشولات (" ") : تستخدم لوضع النصوص المقتبسة عن الآخرين ، و مثلها الآيات القرآنية ، و الأحاديث الشريفة ، حرصا على الأمانة العلمية .
- 11- المعقوفتان ([]) : و تستخدمان لوضع الجمل المعترضة داخلهما، و التي لا يمكن تأخيرها أو ذكرها في مكان آخر .

الإجراء الثالث :

اقرأ النص ص 32 (شجرة الرمان)، و بعدها استخراج علامات الترقيم الواردة فيه .

الحصة 6 : علامات الترقيم

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

- التعرف على أنواع علامات الترقيم .
- التدرب على توظيفها .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ماهي أنواع علامات الترقيم؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

تمرين :

ضع علامات الترقيم الملائمة في مكانها المناسب:

جاء دوري فنناداني الحلاق أن أتفضل () فقمّت و توجهت نحو كرسي فخم () فدفع
الحلاق رأسي إلى الورا و ثبت حول رقبتي منديلا تدلى على صدري () و شرع يقص
لي شعري () و بعد أن خفف منه () طقطق بالمقص ما شاء () و أخذ فرشة و أزال
بها ما تلاصق برقبتي من نفايات الشعر () ثم تناول قليلا من العطر و بلل به شعري ()
() و أخذ يفركه بيده () فغمرتني رائحة منعشة () و تمنيت لو يطول الفك و التسريح ()
() تأخر ثم نظر نظرة أخيرة و خاطبني قائلا () () هل أنت راض () () فقلت له ()
نعم () فقمّت و دفعت له أجره () ثم خرجت شاكرة ()

الإجراء الثالث :

الاستثمار : تصحيح جماعي .

الحصة 7 : استثمار المكتسبات

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show) .

أهداف الجلسة :

استثمار مكتسبات سابقة .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق : ما هي مراحل التعبير الكتابي ؟

الإجراء الثاني :

بناء التعلمات :

أحدد المعطى و المطلوب و العناصر الرئيسة و أملا الجدول .

كنت تلعب مع زملائك و فجأة أبصرتم أطفالا صغارا يلعبون في وسط الطريق،
فحذرتهم عن أخطار اللعب في الطريق، و اقنعتهم بالتحول إلى مكان مناسب يجعلهم
في مأمن، تحدث عما جرى مركزا على النصائح التي أسديتها لهم .

<u>الأفكار الرئيسة :</u>

<u>المطلوب :</u>

<u>المعطى :</u>

الإجراء الثالث : تصحيح على السبورة.

الحصة 8 : استثمار المكتسبات

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show) .

أهداف الجلسة :

استثمار مكتسبات سابقة .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : **وضعية الانطلاق** : ما هي أنواع علامات الترقيم ؟

الإجراء الثاني :

بناء التعلمات :

من آثار الحضارة العربية الإسلامية بالأندلس () قصر الحمراء بغرناطة () و هو عبارة عن مركب يتألف من قلعة و قصور و حدائق () و قد شيد على هضاب تحيط حدائق عالية () و حصن بأسوار غطيت بالمرمر .

يشمل قصر الحمراء عدة قاعات و أبهاء () أشهرها بهو السباع الذي يبلغ ثلاثين مترا () و عرضه خمسة عشر مترا () و حين يسير الزائرون بين أروقتة التي قامت على أكثر من مئة عمود رخامي () و لعل أبرز ما فيها النافورة التي تجمع اثني عشر أسدا من المرمر الأبيض () يقذف كل منها المياه من فمه ()

المطلوب: ضع علامات الترقيم المناسبة للص، ثم حدد فقراته، و أفكاره الرئيسية .

الإجراء الثالث : تصحيح على السبورة.

المحور 3 : كتابة تعليمات

الحصة 1 : أكتب كيفية طبخ .

أهداف الجلسة :

- التعرف على مراحل كتابة كيفية طبخ .
 - التدرب على مراحل كتابة كيفية طبخ.
 - التدرب على كتابة مسودة انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .
 - إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .
 - التدرب على توظيف علامات الترقيم .
 - إدراك أهمية العمل الجماعي .
 - كتابة موضوع تعبير كتابي .
- الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show) .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : **وضعية الانطلاق** : هل سبق و أن شاركنم في تحضير أحد الأكلات في المنزل؟

الإجراء الثاني : **بناء التعلّيمات :**

تشرح الكيفية التالية بالاعتماد على الخريطة المفاهيمية المبينة على جهاز عرض البيانات و التي سوف تدون في الأخير على دفتر التعبير الكتابي :

غريبة باللوز :

500 غ لوز مرحي . الأواني :

500 غ سكر . إناء .

5 من بياض البيض . صينية .

50 غ دقيق ناعم . ورق خاص بالطهي .

كيس من سكر فانيلا .

ملعقة من مربى المشمش .

مدة التحضير: 30د مدة الطهي: 25د

التحضير: أخلط اللوز و السكر و سكر فانيلا و الدقيق الناعم في الإناء .

أضف بياض البيض و أخلط بيديك حتى تحصل على عجينة .

ضع الورق الخاص بالطهي فوق الصينية .

كون كريات صغيرة أخبزها و ضعها في الصينية .

ضع الصينية في الفرن بدرجة 180 مدة 25 دقيقة .

أخرج الصينية بعد الطهي و ألصق الخبيزات اثنين اثنين بمربى المشمش .

الإجراء الثالث : الاستثمار

اقرأ كيفية طبخ "غريبة باللوز" جيدا ثم أجب عن الأسئلة التالية:

من كم جزء تتكون هذه الكيفية؟ أذكر عنوان كل جزء .

من كم مرحلة يتكون الجزء الخاص بالتحضير؟

يتبع الاستثمار بتصحيح جماعي .

الحصة 2 : كتابة كيفية طبخ .

أهداف الجلسة :

التعرف على مراحل كتابة كيفية طبخ .

التدرب على مراحل كتابة كيفيات طبخ.

التدرب على كتابة مسودة انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

الوسائل : سبورة – كتاب القراءة المتعلم (سنة الثالثة) – جهاز عرض البيانات (Data)

show

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق : ما هي الأكلة التي تحبون طبخها؟

الإجراء الثاني : بناء التعلمات :

ما هي اللوازم و الأواني التي استعملتموها؟ يعبر المتعلم شفويا و هو حر .

الإجراء الثالث : الاستثمار :

يريد قسمك أن ينجز كتابا في الطبخ و طلب من كل واحد أن يكتب كيفية ما، أكتب

كيفية طبخ تحبها حتى تساهم في إنجاز هذا الكتاب.

الحصة 3 : تصحيح كتابة كيفية طبخ .

أهداف الجلسة :

فهم طريقة كتابة موضوع تعبير كتابي ، انطلاقا من الخريطة المفاهيمية.

إدراك تعثراته و تصحيحها.

إدراك أهمية العمل الجماعي .

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق : ما هي الأكلة التي كتبتم تعبيركم فيها الحصة الماضية؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على الخريطة المفاهيمية، و إعادة شرح لكيفية كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

المحور 4 : يضع أسئلة لمناقشة موضوع أو إجراء حوار

الحصة 1: كتابة بطاقة فنية .

أهداف الجلسة :

فهم طريقة كتابة موضوع تعبير كتابي ، انطلاقا من الخريطة المفاهيمية.

إدراك تعثراته و تصحيحها.

إدراك أهمية العمل الجماعي .

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق : ما هو الحيوان المفضل عندكم؟

الإجراء الثاني : بناء التعلمات :

يعرض فيديو للدلفين أمام المتعلمين .

يناقش الفيديو مع المتعلمين.

المطلوب : أكتب بطاقة فنية عن حيوان الدلفين الذي شاهدته.

بعد مناقشة الموضوع مع المتعلمين، تدون على السبورة المسودة بالاعتماد على أفكار المتعلمين و تكون عبارة عن خريطة مفاهيمية .

بعد الانتهاء من كتابة المسودة تشرح كيفية كتابة المبيضة خطوة بخطوة إنطلاقا من (بداية - عرض - نهاية) و تدون على السبورة .

الإجراء الثالث : الاستثمار

كتابة الخريطة المفاهيمية و مبيضة الموضوع كالتالي :

الدلفين حيوان بحري، و هو من الثدييات، و هو أيضا حيوان اجتماعي يعيش في مجموعات تساعد بعضها بعضا .

يتنفس الدلفين من فتحة رأسه و يصدر أصواتا مختلفة، كما انه يتحرك كثيرا و يسبح بسرعة و ينام قليلا .

يعيش الدلفين في البحار، و يتغذى على السمك و يتراوح عدد أسنانه بين 160 سنا و 200 سنا .

الحصة 2 : كتابة بطاقة فنية

أهداف الجلسة :

التدرب على كتابة مسودة عن البطاقة الفنية انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

إدراك أهمية العمل الجماعي .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

الوسائل : سبورة .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الإنطلاق : ما هو الحيوان المفضل لديكم؟

الإجراء الثاني : بناء التعلمات : عبر شفها عن الحيوان المفضل لديك، يعبر المتعلم

شفها و هو حر .

الإجراء الثالث : الاستثمار :

لديك حيوان تفضله من بين كل الحيوانات ، أكتب بطاقة فنية عن حيوانك المفضل.

الحصة 3 : تصحيح كتابة بطاقة فنية

أهداف الجلسة :

فهم طريقة كتابة موضوع تعبير كتابي ، انطلاقا من الخريطة المفاهيمية.

إدراك تعثراته و تصحيحها.

إدراك أهمية العمل الجماعي .

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : **وضعية الانطلاق** : ما هي الأكلة التي كتبتم تعبيركم فيها الحصة الماضية؟

الإجراء الثاني : **بناء التعلّيمات** :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على الخريطة المفاهيمية، و إعادة شرح لكيفية كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : **الاستثمار** :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

المحور 5: التعبير عن مشاهد.

الحصة 1 : التعبير عن مشاهد.

أهداف الجلسة :

توظيف الكتابة لغرض الوصف .

التدرب على كتابة مسودة لتعبيره الكتابي انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات التعبير الكتابي .

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

يتأمل المشاهد الثلاث ، ثم يعبر عنها شفها ؟



الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

المطلوب :

استعمل المسودة في رسم الخريطة المفاهيمية للتعبير عن المشاهد الثلاثة بجمل مفيدة، و لا تنسى علامات الترقيم .

ملاحظة : يكون العمل بالاعتماد على التعلم التعاوني و هذا بتقسيم المتعلمين إلى ست أفواج بحيث يضم كل فوج خمسة متعلمين، و في الأخير يدون كل واحد من المتعلمين الخريطة على دفتره .

الإستثمار :

بالاعتماد على الخريطة المفاهيمية التي دونتها أنت وزملائك، أكتب فقرة تعبر فيها عن المشاهد الثلاث، و لا تنسى وضع علامات الترقيم المناسبة، بعدها انقل تعبيرك على المبيضة .

حصة 2 : تصحيح التعبير عن مشاهد .

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يذكرنا بالمشاهد التي عبرتم عنها الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على الخريطة المفاهيمية، و إعادة شرح لكيفية كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

الحصة 3 : التعبير عن مشهد

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

توظيف الكتابة لغرض الوصف .

التدرب على كتابة مسودة لتعبيره الكتابي انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي.

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق : إلى أين ذهبتم في عطلة الصيف؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

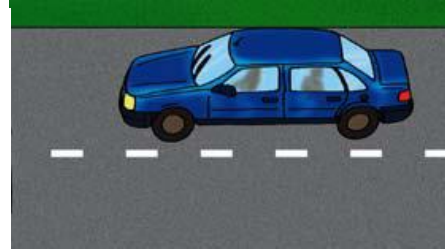
تعرض المشاهد الثلاث الواحد تلو الآخر بشكلها المكبر على جهاز عرض البيانات،

و ليكن العرض كالتالي:

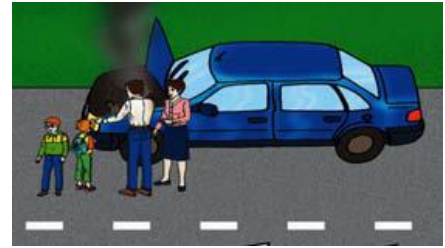
يعرض المشهد الأول فقط، يتأمله المتعلم، ثم يعبر عنه شفويا.

يعرض المشهد الثاني فقط، يتأمله المتعلم، ثم يعبر عنه شفهيًا، ثم يعرض المشهد الثالث فقط، يتأمله المتعلم، ثم يعبر عنه شفهيًا.

(1)



(2)



(3)



الإجراء الثالث : الاستثمار

توزع المشاهد الثلاث على أوراق كالتالي :

في أحد أيام العطلة الربيعية، خرجت يوم السبت في رحلة مع عائلتي .

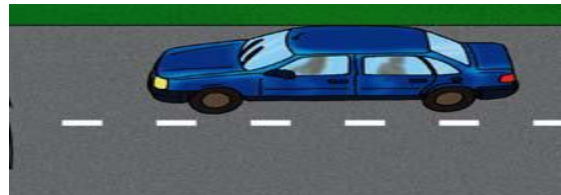
.....

.....

.....

.....

.....



المطلوب :

1) بعد قراءة الجملة في المشهد الأول استعمل المسودة في رسم خريطة المفاهيم للتعبير عن المشهدين الثاني و الثالث في فقرتين مفيدتين، و لا تنسى وضع علامات الترقيم .

2) صل بين الفقرات لتكوين موضوع تعبيرك الكتابي و لا تنسى وضع علامات الترقيم المناسبة، بعدها انقل الفقرة على المبيضة .

حصة 4 : تصحيح التعبير عن مشهد .

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يذكرنا بالمشاهد التي عبرتم عنها الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على الخريطة المفاهيمية، و إعادة شرح لكيفية

كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

حصة 5: التعبير عن مشهد

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

توظيف الكتابة لغرض الوصف .

التدرب على كتابة مسودة لتعبيره الكتابي انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات التعبير الكتابي.

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : **وضعية الانطلاق** : متى يوم عيد ميلادكم؟

الإجراء الثاني : **بناء التعلّيمات** :

تعرض المشاهد الثلاث الواحد تلو الآخر بشكلها المكبر على جهاز عرض البيانات ،

و ليكن العرض كالتالي:

يعرض المشهد الأول فقط ، يتأمله المتعلم، ثم يعبر عنه شفويا.

يعرض المشهد الثاني فقط ، يتأمله المتعلم ، ثم يعبر عنه شفويا، ثم يعرض المشهد

الثالث فقط ، يتأمله المتعلم، ثم يعبر عنه شفويا.



الإجراء الثالث : الاستثمار

بعد أن حضرت الأم كعكة الشكولاتة عزمت أصدقاءك للاحتفال معك بعيد ميلادك؛
استعمل الخريطة المفاهيمية في مسودتك لتكتب تعبيراً عن ذلك بالإعتماد على الخريطة
المفاهيمية و مراحل الكتابة التعبيرية، مستعيناً بالمشاهد و الرصيد اللغوي التالي :

بداية: يوم 8 سبتمبر هو عيد ميلادي، في يوم عيد ميلادي،...

وسط : دقت عفاف الباب، و لما حضر جميع أصدقائي،...

نهاية : و بعد انتهاء اليوم الجميل، و في الأخير،...

حصة 6 : تصحيح التعبير عن مشهد

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقاً من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يذكرنا بالمشاهد التي عبرتم عنها الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على الخريطة المفاهيمية ، و إعادة شرح
لكيفية كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

حصة 7 : التعبير عن مشهد

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

توظيف الكتابة لغرض الوصف .

التدرب على كتابة مسودة لتعبيره الكتابي انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات التعبير الكتابي.

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق : متى يوم عيد ميلادكم؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

تعرض المشاهد الثلاث الواحد تلو الآخر بشكلها المكبر على جهاز عرض البيانات،
و ليكن العرض كالتالي:

يعرض المشهد الأول فقط، يتأمله المتعلم، ثم يعبر عنه شفهيًا.
يعرض المشهد الثاني فقط، يتأمله المتعلم، ثم يعبر عنه شفهيًا، ثم يعرض المشهد الثالث فقط، يتأمله المتعلم، ثم يعبر عنه شفهيًا.

(3)

(2)

(1)



الاستثمار :

أرادت نجلاء شراء هاتف لعب، فتوجهت إلى المتجر، أكتب تعبيرًا عن ذلك بالإعتماد على الخريطة المفاهيمية و مراحل الكتابة التعبيرية، مستعينا بالمشاهد و الرصيد اللغوي التالي :

بداية: ذات يوم من الأيام، في أحد أيام العطلة ،
وسط: توجهت نجلاء إلى المتجر، طلبت من أمها النقود، دخلت إلى المتجر، حيث
نجلاء عاملة المتجر، اختارت هاتفًا جميلًا،
نهاية : ودعت نجلاء العاملة، شكرت نجلاء العاملة، توجهت إلى منزلها مباشرة، فرحت
نجلاء بالهاتف الجديد .

وحدة 8 : تصحيح التعبير عن مشهد .

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة : إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يذكرنا بالمشاهد التي عبرتم عنها الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على الخريطة المفاهيمية، و إعادة شرح لكيفية

كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

المحور 6: القصة

حصة 1 : كتابة قصة

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show) .

أهداف الجلسة :

يتعرف على القصة.

يتعرف على عناصر القصة .

يتدرب على كتابة القصة .

التدرب على التعبير الكتابي انطلاقا من سند.

توظيف الكتابة لغرض السرد .

التدرب على كتابة مسودة لتعبيره الكتابي انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات التعبير الكتابي.

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ماهي أجمل قصة قرأتموها ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يقرأ نص القراءة ص 18 بعنوان "العمل الطيب يصنع العجائب" .

لنستخرج من النص عناصر القصة و تدون على شكل خريطة مفاهيمية.

المقدمة : نتحدث عن انقطاع الماء في بلاد الصين في السنوات الماضية.

الأشخاص: يانغ، أم الرضيع ،الشيخ العجوز .

الأحداث : مرض جدة يانغ، خروجه للبحث لها عن ماء باؤد يسقيها به .

تصدقه على الفقراء و المساكين أثناء بحثه عن الماء البارد.

جلب الماء للجدة و شفائها العاجل.

الخاتمة : سقوط الأمطار الغزيرة من جراء تصدق يانغ على الفقراء و المساكين.

الإجراء الثالث : الاستثمار

باعتماذك على رسم خريطة مفاهيمية على المسودة، و إتباع مراحل كتابة التعبير الكتابي، أعد كتابة القصة بالاستناد إلى عناصر القصة التي شرحناها سابقا، و بالاستناد إلى المقدمة الموجودة أدناه و بالمعجم اللغوي كذلك ، دون أن تتسى علامات الترقيم .

المعجم اللغوي : أعجوبة ، عجوزا ، بلاد ، الماء ، مريضة ، الامطار ، الأناء ، الجبل،
يانغ ، الجدي ، الرضيع ، شرب، الذهب، الالماس ، الجدة ، العطش ، عمياء، أسرع ،
السماء ، صخرة .

بداية: كان يا مكان في قديم الزمان انقطعت الامطار في بلاد الصين فعم الجوع
و العطش وساد الفقر والهلاك بين الناس .

وسط:

.....

.....

.....

نهاية :

.....

حصة 2 : تصحيح كتابة قصة .

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ما اسم بطل قصة " العمل الطيب يصنع العجائب " ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّمات :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالاستناد على الخريطة المفاهيمية، و إعادة شرح لكيفية كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

حصة 3 : كتابة قصة

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

يتعرف على القصة.

يتعرف على عناصر القصة .

يتدرب على كتابة القصة .

التعبير عن المشاهد بجمال تقيد الزمان و المكان .

التعبير عن المشاهد بجمال تقيد الشخصيات .

التدرب على التعبير الكتابي انطلاقا من سند.

توظيف الكتابة لغرض السرد .

التدرب على كتابة مسودة لتعبيره الكتابي انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات التعبير الكتابي.

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يقدم لنا عنوانا لقصة قرأها سابقا .

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات:

مشاهدة فيديو قصة ليلي والذئب .

طرح أسئلة عن أحداث القصة، ليجيب عنها جميع المتعلمين شفهيًا .

الإجراء الثالث :

تقدم المشاهد التالية :





المطلوب :

رتب المشاهد على خريطة مفاهيمية من إنتاجك، ثم استعن بها و بعناصر القصة و بالمقدمة الموجودة تحت المطلوب و بالمعجم اللغوي المعطى لك، ثم رتب أفكارك لكتابة موضوع تعبير كتابي بالاعتماد على مراحل كتابة التعبير الكتابي، و لا تنسى وضع علامات الترقيم المناسبة .

المعجم اللغوي : جميلة، جدتي، أسنانك، كعكة، أزهارا، الطريق، الذئب، شجرة، القصير، أمي، الفراش، أعينك، الباب ،الصيادون،الخزانة، أعينك، الملابس، أظفرك، الطويل .

بداية:

.....

عرض:

.....

.....

.....

نهاية : و في النهاية جاء الصيادون وقتلوا الذئب واخرجوا الجدة من الخزانة ، شكرتهم ليلي كثيرا وعادت إلى والدتها وقد تعلمت الدرس وهو ألا تتحدث ثانية مع الغرباء .

حصة 4 :تصحيح كتابة قصة .

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ما هي القصة التي شاهدناها الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يناقش التعبير الكتابي الجيد على السبورة وفق الخريطة المفاهيمية، و إعادة شرح لكيفية

كتابة تعبير كتابي ، و يدون نص التعبير الكتابي(المبيضة) على السبورة .

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

حصة 5 : كتابة قصة

الوسائل : سبورة – كتاب القراءة المتعلم (سنة ثالثة) – جهاز عرض البيانات (Data)

show

أهداف الجلسة :

يتعرف على القصة.

يتعرف على عناصر القصة .

يتدرب على كتابة القصة .

التعبير عن المشاهد بجمل تفيد الزمان و المكان .

التعبير عن المشاهد بجمل تفيد الشخصيات .

التدرب على التعبير الكتابي انطلاقا من سند.

توظيف الكتابة لغرض السرد .

التدرب على كتابة مسودة لتعبيره الكتابي انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي.

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يقدم لنا عنوانا لقصة قرأها سابقا .

الإجراء الثاني :

بناء التعلّيمات:

مشاهدة فيديو قصة الذئب و الخراف السبعة .

طرح أسئلة عن أحداث القصة، ليجيب عنها جميع المتعلمين شفويا .

الإجراء الثالث :

تقدم المشاهد التالية :



المطلوب :

رتب المشاهد على خريطة مفاهيمية من إنتاجك، ثم استعن بها و بعناصر القصة و بالمقدمة الموجودة تحت المطلوب و بالمعجم اللغوي المعطى لك ، ثم رتب أفكارك لكتابة موضوع تعبير كتابي بالاعتماد على مراحل كتابة التعبير الكتابي، و لا تنسى وضع علامات الترقيم المناسبة .

المعجم اللغوي : مقصا، بطن، الحائط، الذئب، ثقيلة، ساعة، الذئب، الصغار، يختبؤا، فتحوا، طحينا، عادت، الباب، ماما، السوق، أرجله، إبرة، أحجارا، المتوحش، سوداء .

بداية: كان يا مكان في قديم الزمان كانت هناك عنزة لها سبعة أبناء صغار ، و كانوا يعيشون في سعادة و هناء ، و كان أكثرهم ذكاء أصغرهم سنا .

وسط:.....
.....
.....
.....

نهاية : و في النهاية جاء الصيادون وقتلوا الذئب واخرجوا الجدة من الخزانة ، شكرتهم ليلي كثيرا وعادت إلى والدتها وقد تعلمت الدرس وهو ألا تتحدث ثانية مع الغرباء .

حصة 6 :تصحيح كتابة قصة .

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من يذكرنا بالمشاهد التي عبرتم عنها الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلم :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالاستناد على الخريطة المفاهيمية، و إعادة شرح لكيفية

كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

المحور7: وصف شخص أو منظر أو حدث.

الحصة 1 : كتابة نص وصفي.

أهداف الجلسة :

إدراك مفهوم الوصف و بعض تقنياته .

التدرب على كتابة مسودة عن البطاقة الفنية انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

إدراك أهمية العمل الجماعي .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي.

الوسائل : سبورة .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول: وضعية الإنطلاق : يطلب من المتعلمين مشاهدة الطقس من خلال النوافذ

و يطرح السؤال، من يصف لنا طقس اليوم؟

الإجراء الثاني : بناء التعلمات :



المطلوب : عبر شفويا عن المشهد .

الإجراء الثالث : الاستثمار :

أنت تذهب دائما إلى مدرستك، فتجد معلمتك تنتظرك لتدرسك، صف معلمتك في بضعة أسطر، بالاعتماد إلى وضع البداية و المعجم اللغوي .

المعجم اللغوي : طويل، قصير، نحيف، بدين، متوسط القامة، لطيف، حساس، حسن المظهر، جميل، جذاب، صادق، كبير السن، في منتصف العمر، وسيم، أصلع الرأس، لحية، شارب، شعر طويل، حجابا، أشقر، أسمر، بني الشعر، أشقر، عاطفي، حزين، سعيد، مرح .

بداية : لمعلمتي فضل كبير علي ، فهي أُمي الثانية التي علمتني القراءة و الكتابة ، فانا أحبها كثيرا .

وسط:.....

.....

.....

نهاية :

.....

حصة 2 : تصحيح كتابة نص وصفي.

الوسائل : سبورة – جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

من وصفنا في الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على الخريطة المفاهيمية بشكل جماعي،
و إعادة شرح لكيفية كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير
الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر.

حصة 3 : كتابة نص وصفي

أهداف الجلسة :

إدراك مفهوم الوصف و بعض تقنياته .

التدرب على كتابة مسودة عن البطاقة الفنية انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

إدراك أهمية العمل الجماعي .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات التعبير الكتابي.

الوسائل : سبورة .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الإنطلاق : أين تذهبون في العطلة ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :



المطلوب : عبر شفهيًا عن المشهد .

الإجراء الثالث : الاستثمار :

في كل عطلة تذهب إلى مدينة الألعاب، صفها في بضعة أسطر.

حصة 4 : تصحيح كتابة نص وصفي.

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ماذا وصفنا في الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّيمات :

يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على الخريطة المفاهيمية بشكل جماعي،

و إعادة شرح لكيفية كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب على السبورة كذلك نص التعبير

الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .

حصة 5 : كتابة نص وصفي

أهداف الجلسة :

إدراك مفهوم الوصف و بعض تقنياته .

التدرب على كتابة مسودة عن البطاقة الفنية انطلاقا من الخريطة المفاهيمية .

إدراك أهمية المسودة و مراجعتها في كتابة تعبير كتابي .

التدرب على توظيف علامات الترقيم .

إدراك أهمية العمل الجماعي .

كتابة موضوع تعبير كتابي .

علاج صعوبات التعبير الكتابي.

الوسائل : سبورة .

خطوات التنفيذ :

الإجراء الأول : وضعية الإنطلاق : أين تذهبون في العطلة ؟

الإجراء الثاني : بناء التعلّات :



المطلوب : عبر شفهيًا عن المشهد .

الإجراء الثالث : الاستثمار :

ذهبت في أحد الأيام إلى الريف عند أحد أقاربك ، صف الريف في بضعة أسطر.

حصة 6 : تصحيح كتابة نص وصفي.

الوسائل : سبورة - جهاز عرض البيانات (Data show)

أهداف الجلسة :

إدراك تعثراته و تصحيحها.

التدرب على كتابة مسودة موضوع انطلاقا من خرائط مفاهيمية.

التدرب على التعبير الكتابي .

الإجراء الأول : وضعية الانطلاق :

ماذا وصفنا في الحصة الماضية ؟

الإجراء الثاني0 : بناء التعلّيمات : يناقش التعبير الجيد على السبورة بالإستناد على

الخريطة المفاهيمية بشكل جماعي، و إعادة شرح لكيفية كتابة تعبير كتابي، ثم يكتب

على السبورة كذلك نص التعبير الكتابي(المبيضة).

الإجراء الثالث : الاستثمار :

تدوين الخريطة المفاهيمية و نص التعبير الكتابي على الدفتر .