International Journal for Research in Education

Volume 45
Issue 2 *Vol. (45), issue(2), July 2021*

Article 3

2021

Barriers of Using A Participatory Writing Strategy in Developing Writing Skills for Students with Writing Disabilities from The Viewpoint of Learning Disability Teachers in The Kingdom of Bahrain

MOHAMMED A. ALFARHAN
Ministry of Education, Dhahran Schools, Saudi Arabia, mohamad555637@gmail.com

Mahmoud M. Abu Gadou
Imam AbdulRahman bin Faisal University, mmjadou@iau.edu.sa

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Special Education and Teaching Commons

Recommended Citation

ALFARHAN, MOHAMMED A. and Abu Gadou, Mahmoud M. (2021) "Barriers of Using A Participatory Writing Strategy in Developing Writing Skills for Students with Writing Disabilities from The Viewpoint of Learning Disability Teachers in The Kingdom of Bahrain," *International Journal for Research in Education*: Vol. 45 : Iss. 2 , Article 3.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol45/iss2/3

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية

International Journal for Research in Education (IJRE)

Vol. (45), Issue (2) July 2021 - المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

Manuscript No.: 1524

Barriers of Using a Participatory Writing Strategy in Developing Writing Skills for Students with Writing Disabilities from the Viewpoint of Learning Disability Teachers in the Kingdom of Bahrain

معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين

Recevied Date تاريخ الاستلام	Nov-2019	Accepted Date تاريخ القبول	Apr-2020	Published Date تاريخ النشر	July -2021

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.45.2.21-pp67-99

Mohammed AbdulRahman Alfarhan
Ministry of Education, Saudi Arabia

أ. محمد عبد الرحمن الفرحان
وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
maf-637@hotmail.com

Dr. Mahmoud M. Ali Abu Jadou
Department of Special Education,
Imam AbdulRahman bin Faisal University,
Saudi Arabia

د. محمود محمد أبو جادو
قسم التربية الخاصة،
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل،
المملكة العربية السعودية

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

Barriers of Using A Participatory Writing Strategy in Developing Writing Skills for Students with Writing Disabilities from The Viewpoint of Learning Disability Teachers in The Kingdom of Bahrain

Abstract

This study aimed to identify obstacles when using a participatory writing strategy to develop the writing skills for those with writing disabilities from the viewpoint of teachers with learning disabilities in the Kingdom of Bahrain. The study sample consisted of 54 teachers and educational supervisors. The participants responded to a questionnaire to assess the level of the obstacles. The results showed a high level of obstacles in the participatory writing strategy related to the student. Comparing the three dimensions of these obstacles proved that the level of the knowledge obstacles was the highest, followed by the developmental obstacles, then, the emotional and behavioral obstacles. A high level of obstacles in the usage of a participatory writing strategy was related to the teacher. Comparing the three dimensions of these obstacles proved that the level of the professional efficiencies obstacles was the highest, followed by the obstacles of implementing activities, then, the obstacles related to the perceptions of the teachers with learning disabilities. Moreover, the results indicated non-significant differences attributed to years of experience, nature of the work, and the educational qualification from the teachers' viewpoints. The study recommended the necessity of training teachers on the participatory writing strategy.

Keywords: Writing skills, writing disabilities, participatory writing strategy, learning disability teachers

معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين

مستخلص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (54) معلمًا ومشرفًا تربويا من مجتمع الدراسة المكون من (200) معلمًا ومشرفًا تربويا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة لقياس درجة المعوقات، وبتطبيق أداة الدراسة تم التوصل إلى وجود مستوى مرتفع من معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب، وبمقارنة الإبعاد الثلاثة لهذه المعوقات جاءت درجة المعوقات المعرفية في أعلى المعوقات يليها المعوقات النمائية ومن ثم المعوقات الوجدانية والسلوكية، كما تم التوصل إلى وجود درجة عالية من معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم، وبمقارنة الأبعاد الثلاثة لهذه المعوقات تم التوصل إلى أن معوقات الكفايات المهنية جاءت في أعلى المعوقات يليها معوقات تنفيذ الأنشطة، ومن ثم المعوقات المرتبطة بتوجهات معلمي صعوبات التعلم، كما تشير النتائج إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية ترجع إلى سنوات الخبرة وطبيعة العمل والمؤهل التعليمي من وجهة نظر المعلمين في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للطلاب والمعلمين. وأوصت الدراسة إلى ضرورة تدريب معلمي صعوبات التعلم على تطبيقات استراتيجية الكتابة التشاركية.

الكلمات المفتاحية: معوقات، مهارات الكتابة، صعوبات الكتابة، استراتيجية الكتابة التشاركية، *معلمو صعوبات التعلم*.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

مقدمة الدراسة

تعد صعوبات التعلم من المجالات الهامة في ميدان التربية الخاصة، ويعد من المصطلحات النفسية التي جذبت انتباه العديد من الباحثين، عندما وجد بعض الباحثين فئة من الأطفال تختلف عن غير العاديين وذوي الإعاقات البصرية أو السمعية أو العقلية والانفعالية، ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة أو مرتفعة، ومع ذلك أداؤهم الأكاديمي متدنٍ في مادة أو أكثر ويجدون صعوبة في استخدام وفهم اللغة، ولا يتناسب ذلك مع إمكانياتهم.

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، فإن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد خطيرة على ذوي صعوبات التعلم، حيث يوصفون بأنهم أذكياء إلا أنهم يفتقدون القدرة على التعلم بمستويات تتناسب مع قدراتهم العقلية، كما أنهم يعانون من الكثير من المشكلات مثل: قصور وضعف في المهارات الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية، وانخفاض و تدن في تقدير الذات، والقلق، والانسحابية، والعدوانية، والاغتراب النفسي، والضغوط النفسية، واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي، ويعد ذلك فقد هائلا للطاقة البشرية. حيث أن نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم بين طلبة المدارس بين 10% - 30% (سهيل، 2012).

وينظر إلى الكتابة على أنها عملية أدائية مركبة تُكتسب في مواقف التعليم اللغوي والحياتي، وكذلك عملية عقلية ذهنية؛ حيث أن عملية الكتابة تمر بثلاث مراحل أساسية عملية التخطيط، ثم التحرير، ثم عملية المراجعة، وتتضمن كل منها مجموعة من الخطوات الإجرائية المتعلقة بها.

وتعتبر الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب، التحدث والقراءة؛ وإذا ما واجه الطالب صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا.

إن عملية إشراك الطالب مع أقرانه في الكتابة تجعل لديه استيعابا، وتطويرا في القدرة الذهنية وتوليد الأفكار قبل البدء في الكتابة مما يساهم في تطوير الجانب اللغوي (التحدث) لدى ذوي صعوبات الكتابة وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار الذهنية والأداء الكتابي وتنفيذ مبدأ التشارك بينهم لتحسين الكتابة من خلال الاستراتيجية المراد تطبيقها.

وعلى الرغم من أن استخدام الورقة و القلم في ظل التطور التقني و الفني الحاصل في العصر الحالي قارب على الاختفاء، إلا أن الكتابة بخط اليد توفر مجموعة امتيازات خاصة بتعزيز وتحفيز الدماغ لا يجب إضاعتها من أجل التكنولوجيا حيث تساعد في تحسين التعلم وتطوير القدرة على الفهم، وتجعل العقل في حالة تركيز كبير أثناء تعلم الكتابة اليدوية وبحاجة لسيطرة دقيقة على الأصابع، و الكتابة باليد تساعد على فهم واستيعاب المكتوب وترابط الأفكار وتنظيمها، وتتعدد

استراتيجيات تعليم الكتابة بحسب أهدافها والغرض منها، وتعد استراتيجية الكتابة التشاركية إحدى استراتيجيات الكتابة الحديثة، حيث أنها عملية تربوية تضم مجموعة من العقول، والجهد المشترك، وتبادل الخبرات والأفكار بين المجموعات التعاونية؛ وذلك بغرض تحسين عملية التعبير الكتابي والفهم وتطوير مهارات الكتابة والإملاء والحصيلة اللغوية، إلا أن هناك عقبات ومعوقات تعترض تطبيقها في مجال صعوبات التعلم، فالمنظومة التربوية كعادتها لا تقف مكتوفة اليدين تنتظر الحل فقد سبرت أغواره عبر مجموعة من الإنتاج الفكري والباحثان باعتبارهما جزء من الجهد التربوي فقد تناولا هذه العقبات والمعوقات بالدراسة والتي تعترض الجهد المشترك لتنمية مهارات شريحة مهمة في المجتمع وهم فئة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

تعتبر الكتابة متطلب أساسي في العملية التعليمية، ومن أكثر المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث تساهم في تنمية المهارات العليا، والتفكير والتحدث لدى التلميذ وعملية التعلم قائمة على اللغة ومنها الكتابة، وإذا استطعنا أن نجعل الطالب يتخطى مشكلة الكتابة، نكون قد أسهمنا في تحسين مستوى الطالب في مهارات الإملاء والتعبير الكتابي والخط والكتابة اليدوية، والتي تتكامل فيما بينها لتشكل قدرات أو مهارات عملية الكتابة.

ويشير (سحتوت، 2009) إلى وجود تشابه في عدد من الوجوه بين مهارتي التحدث والكتابة حيث أنه في حالة التحدث أو الكتابة يقوم كل مشارك بتنفيذ دوره بحيث يكمل المناقشة بإضافة مزيد من المعلومات حول موضوع ما، ويرى أيضاً أن العلاقة بين التحدث والكتابة علاقة متداخلة إذ أنه في الكتابة يعمد الطلاب إلى التفكير الصامت والملفوظ بالنص وما يوحي إليه، كما يقومون بإعادة تشكيل النص عبر إجراء الحوار، والتحدث أثناء العمل التشاركي، حول الأفكار والشخصيات الرئيسة في الموضوع، الأمر الذي سيقودهم إلى تصنيف الأفكار، وتوقع النتائج، وعمل الاستنتاجات وصولا إلى عملية التقويم، التي تنتهي بكتابة نص ذي معنى، يحتوي على أفكار متسلسلة، وأنماط كتابية صحيحة.

وباستقراء الواقع التربوي من خلال الميدان يتضح أن هناك مشكلات تعيق تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة، وهذا ما دفع الباحثان إلى محاولة استكشاف معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين، والتي انبثق منها التساؤل الرئيسي التالي:

ما مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارة الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين؟

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب؟
2. ما مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم؟
3. هل تختلف درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب باختلاف (سنوات الخبرة، طبيعة العمل، المؤهل التعليمي)؟
4. هل تختلف درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم باختلاف (سنوات الخبرة، طبيعة العمل، المؤهل التعليمي) ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين.
2. التعرف على مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم والطالب.
3. التعرف على درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب والمعلم باختلاف (سنوات الخبرة، طبيعة العمل، المؤهل التعليمي).

أهمية الدراسة

للدراسة أهمية نظرية وتطبيقية، حيث تتمثل الأهمية النظرية فيما يلي:

تعد هذه الدراسة امتدادا للتراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية الكتابة التشاركية، حيث أنها تسهم في الإضافة للمعرفة الحالية حول موضوع الدراسة، وذلك لأن هذه الاستراتيجية لم يتم بحثها سابقا في مجال تدريس ذوي صعوبات التعلم في المهارات الكتابية -على حد علم الباحثين- بعد الرجوع للتراث النظري والدراسات السابقة.

أما الأهمية التطبيقية تكمن فيما يلي:

1. يمكن أن توجه نتائج الدراسة معلمي صعوبات التعلم إلى ضرورة التغلب على معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية على أرض الواقع.
2. إن استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية وما تحتويه من أنشطة كتابية تعد داعمًا قويًا في تحسين المهارات الكتابية والتحدث والتواصل بين ذوي صعوبات الكتابة وإثراء حصيلتهم اللغوية.

حدود الدراسة

1. الحدود المكانية: المدارس الحكومية الابتدائية التي تتضمن برامج صعوبات التعلم في مملكة البحرين، وعددها (88) مدرسة.
2. الحدود البشرية: معلمو صعوبات التعلم وعددهم (200) معلماً ومشرفاً تربوياً.
3. الحدود الموضوعية: استقصاء معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين.
4. الحدود الزمانية: طبقت إجراءات هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1440هـ).

مصطلحات الدراسة

1. مهارة الكتابة: هي عبارة عن الأنشطة والمهارات الذهنية التي يتم من خلالها تحويل الصوت المسموع في اللغة إلى شكل مرئي محدد بواسطة ربط الرموز الصوتية بالرموز المرئية، أي كتابة الأصوات بالحروف الدالة عليها (عبادة، 2017).
2. استراتيجية الكتابة التشاركية: إجراءات تعلم وتعليم منظمة ومتسلسلة للكتابة تتيح للطلاب الكتابة بصورة تشاركية تتم من خلال توزيع المهام وتحديد الأدوار لإنتاج كتابة تشاركية ومراجعتها وفق معايير محددة (سحتوت، 2009).

   وتعرف استراتيجية الكتابة التشاركية إجرائياً في إطار هذه الدراسة بأنها: قيام الطلاب ذوي صعوبات تعلم الكتابة بمشاركة بعضهم البعض في إنتاج النصوص الكتابية.
3. صعوبات الكتابة: هي جملة من المشكلات والصعوبات التي يواجهها ذوي صعوبات التعلم عند الكتابة، حيث تبدو كراساتهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجئة والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم: النقط والفواصل، وتشابك الحروف، ويغلب على كتاباتهم أن تكون ساذجة أو غير عادية وغير منضبطة، ولا تسير وفق أي قواعد، وغالبا ما يحذفون أو يضيفون بعض الحروف في النص، وتفتقر كتاباتهم إلى الترابط في المضمون أو المعنى (سهيل، 2012).

   ويعرف ذوي صعوبات الكتابة إجرائيا في إطار هذه الدراسة بأنهم: الطلاب المشخصين ضمن فئة ذوي صعوبات الكتابة في برامج صعوبات التعلم في مملكة البحرين.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد أصبح موضوع صعوبات التعلم موضوعاً هاماً وأصبح مألوفًا لدي جميع المهتمين بمجال التربية الخاصة، واستثارت فئة ذوي صعوبات التعلم انتباه كثير من العلماء و المتخصصين في مجالات مختلفة كالتربية، وعلم النفس التربوي، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم للإسهام في دراستها، ومن ثم أطلقت عليهم مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ، الأفراد ذوي الإصابات المخية، الأفراد ذوي الاعاقات الإدراكية، وأخيراً الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم فقد اختلفت التقديرات حول أعداد ونسبة انتشار صعوبات التعلم والسبب في ذلك عدم وضوح التعريف من جهة وعدم توفر اختبارات متفق عليها من جهة أخرى، حيث بلغت نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في المدارس في أكبر الدول تقدما كالولايات المتحدة من (5 – 7%)، وأن نسبة كبيرة منهم لايتلقون الخدمات المتخصصة، وقد بين الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية أن نسبة انتشار هذا الاضطراب تتراوح مابين (3 – 5%) من طلبة المدارس بواقع مابين (4 - 9) ذكور إلى (1) إناث (الوقفي، 2011).

وتتفاوت مشكلات أطفال صعوبات التعلم في التعامل مع الرموز اللغوية المختلفة حيث يظهر البعض منهم مشكلات واضحة في اكتساب اللغة ومعالجتها ومن ثم إنتاج الكلام، والبعض الآخر قد يكتسب اللغة ويستقبلها على النحو المطلوب ولكن تحدث لديهم صعوبات في التعبير اللغوي، فهم يظهرون صعوبات واضحة في إتباع التعليمات التي تعطى لهم شفويا وبالتالي يعانون من تخزين هذه التعليمات في الذاكرة ومعالجتها وإنتاجها عن طريق التعبير بالكلمات أو الجمل من خلال المرونة و الطلاقة اللفظية وهي الحالة الطبيعية التي تكون لدى غيرهم من الأفراد العاديين (أبو نيان، 2012).

ويشير ليرنر (Lerner, 2003) إلى أن فئة ذوي صعوبات التعلم تعد من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارا، حيث تشكل (52%) من مجتمع ذوي الحاجات الخاصة.

ويرى روسنبلوم ودرور (Rosenblum & Dror, 2017) أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى اضطراب أو صعوبة في إنتاج لغة مكتوبة تتعلق بآليات الكتابة، وعلى الرغم من التطور التقني إلا أن الكتابة اليدوية في مرحلة الطفولة تعتبر من متطلبات التعبير عن الذات، التواصل، ومهارة من المهارات الأكاديمية، وسيلة أساسية للمشاركة في البيئات والمجموعات المختلفة بما في ذلك الفصول الدراسية والمجتمع والبيت.

ومن الناحية التربوية عرفها باتمان (كما ورد في ابن خليفة، 2016)، حيث ينص التعريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم هم الذين يظهرون تباعدا دالاً تربويا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد

تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، تأخر عقلي عام، حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي.

أما المملكة العربية السعودية استندت في تعريفها لصعوبات التعلم على عدة عناصر حسب ما ذكر (أبو نيان، 2012) منها الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية، الاضطراب في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، اضطراب في القراءة والإملاء والرياضيات، ويلاحظ أن التعريف لم يحدد مستوى معينا للذكاء فقد اكتفى باستبعاد التخلف العقلي كسبب أساسي في مشكلة التعلم مما قد يوحي بأن ما فوق مستوى التخلف العقلي يعتبر ضمن تعريفات صعوبات التعلم.

وقد صنفها (السرطاوي، 2012) إلى مجموعتين، أولها صعوبات التعلم النمائية التي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية؛ فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي، تناسق حركة العين، اليد والتسلسل والذاكرة وغيرها.

وتشير صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة إلى الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب (السرطاوي والسرطاوي، 1988).

أما (إسماعيل، 2018) يرى أن صعوبات التعلم عبارة عن تعثر في مقابلة المستويات الأكاديمية بالمدرسة ولا يعاني من ضعف عام في الوظائف العقلية، ونسبة الذكاء متوسط، فوق المتوسط أو أعلى من المتوسط.

وتتضمن صعوبات التعلم الأكاديمية الصعوبات المرتبطة بالكتابة Dysgraphia، حيث أن الكتابة تعتبر نشاطا فكريا يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه وخواطره بصورة رموز لغوية ومن مظاهر صعوبات الكتابة صعوبة خاصة في رسم الحروف والكلمات، صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة، صعوبة استخدام قواعد اللغة عند الكتابة، مشكلات في آلية الكتابة وآليات الترقيم، صعوبة التهجئة الرسم الإملائي الذي يتمثل في صعوبة تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات.

وهناك العديد من المفاهيم حول الكتابة حيث يشير إليها محمد أبو زهرة على أنها انحراف في استجابات التلاميذ عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح يحول دون اكتسابهم لمهارات الكتابة بطريقة صحيحة (أبو زهرة، 2010).

في حين يمكن الإشارة إلى الخطأ اللغوي بصفة عامة على أنه الخروج عن القواعد اللغوية المتعارف عليها؛ مما يسبب غموض المعنى وتشويهه، ويحدث بصورة متكررة، نظراً للجهل بالقواعد اللغوية (جبريل، 2010).

وتشير الأدبيات المتعلقة بموضوع صعوبات الكتابة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يتسمون بالتالي:

1. أوراقهم وكراساتهم ودفاترهم مليئة بالعديد من الأخطاء في التهجي، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم والنقط، والفواصل، وتشابك الحروف.
2. لا يعطون اهتماماً للاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتب هؤلاء التلاميذ ما يخطر ببالهم بغض النظر عن ارتباطه بموضوع الكتابة من عدمه، وتتسم جملهم بالقصر والتفكك، وتفتقر إلى المعنى والمضمون.
3. تشير كتاباتهم إلى صعوبات في تنفيذ معظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة، والتي تشمل: توليد المحتوى، وإنتاج النص، والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتاباتهم (بكري، 2008).

وبما أن الدراسة تناولت معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم، فالكتابة كنشاط ومهارة من مهارات اللغة الأساسية، ومن خلال الاطلاع على ما كتب في أدبيات المجال فقد قال عنها (سحتوت، 2009) أنها وسيلة تواصل بين البشرية و منهم من رآها وسيلة للتفكير، و أنها عملية ذهنية أدائية مركبة يتم اكتسابها عبر مواقف التعليم اللغوي و المواقف الحياتية التي تؤكد المنحى التكاملي بسبب تشعب مهارات الكتابة و تنوعها، بجانب إلى أنها تستند في إتقانها إلي مدخل العمليات الذي يتمثل في أن إنتاج الكتابة يستدعي عمليات التخطيط والبناء و المراجعة.

وفي إطار الحديث عن الكتابة يرى توبينج (Topping & Ehly ,2001) أن الكتابة في طبيعتها عملية معقدة تتطلب مستلزمات لاستخدامها بشكل فاعل، ومن هذه المستلزمات توليد الأفكار، وتنظيمها، وكتابة الخطوط العريضة، والتحرير، وتقدير ميول القارئ ورغباته وهي ذات طبيعة غير خطية، يمكن تجزئتها إلى عدة مهارات فرعية، تتكامل فيما بينها مع خبرة الكاتب، وغرضه من الكتابة ومعرفته بالجمهور، بجانب القواعد المعروفة لإنتاج المادة الكتابية وفق المعايير اللازمة وإيصالها إلى القارئ، إضافة إلى أنها من المهارات الوظيفية، وأداة من أدوات التعلم، والتواصل الفكري والاجتماع.

أما هامب ولاند (Hamp & Land, 1994) فيعرفون الكتابة بأنها تفاعل عقلي ولغوي بين كاتب النص وقرائه؛ حيث يضع الكاتب أفكاره، ولغته الخاصة بينما يستحضر القارئ أفكاره، ولغته وخبراته لإعادة بناء نص الكاتب وتنظيمه.

ويرى (عبدالباري، 2013) أن الكتابة عملية تحليل وتركيب للرسالة اللغوية، وهي عملية معقدة للغاية تتطلب من الكاتب قبل الشروع فيها أن يحدد الموضوع الذي سيتناوله، ويحدد الهدف من كتابة الموضوع وتحديد الأفكار الرئيسية، وفقراته، عباراته، جمله، وألفاظه والجمهور المستهدف، وأن هناك عدة جوانب يجب مراعاتها كالجانب التنظيمي، الفكري، الأسلوب، آلية الكتابة، الجانب القاعدي، والشكلي.

استراتيجية الكتابة التشاركية

بما أن الدراسة تتناول استراتيجية الكتابة التشاركية و دورها في تنمية مهارة الكتابة و المعوقات التي تعوق ذلك فلابد من التطرق لهما وإبراز مفهومها وتطبيقاتها خصوصًا مع ذوي صعوبات التعلم، ومدى مردودها في تنمية مهارة التحدث، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات التي تناولت الموضوع، يمكن القول أن هناك العديد من الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولته منها دراسة انغهام (Ingham, 2016)، حيث تشير إلى أن الكتابة التشاركية هي الأنشطة التي ينطوي إنتاج وثيقة من أكثر من شخص واحد اشتركوا في إنتاجها و تأليفها من خلال النقاشات مرورا بكتابة مسودتها سوياً لتصبح وثيقة ناتجة عن عمل مشترك، أو أي قطعة من الكتابة سواء منشورة أو غير منشورة أو مسجلة أو مجهولة ساهم فيها أكثر من شخص واحد سواء أمسك القلم أو استخدم لوحة المفاتيح حيث المساهمة هي القاسم المشترك فيها.

وفيما يلي أبرز المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها استراتيجية الكتابة التشاركية:

1. الاعتماد الإيجابي المتبادل. ويشير ذلك إلى شعور كل طالب في المجموعة الصغيرة بالحاجة إلى بقية زملائه، وأن نجاح أو فشل عمل المجموعة يعتمد على ما يبذله كل طالب من جهد في مجموعته، ويمكن بناء هذا الشعور بوضع هدف تعاوني لجميع طلاب المجموعة، تساعد على تحفيز السلوكيات الإيجابية لديهم مثل المناقشة المباشرة والموجهة نحو هدف محدد، ومشاركة الملاحظات والآراء والأفكار والاستنتاجات (Kohen & Udell, 2003).
2. المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية. حيث يسند إلى كل طالب من طلاب المجموعة مهمة من المهام المكونة للعمل ككل، وعليه أن يتفاعل مع بقية طلاب المجموعة بإيجابية للوصول إلى الهدف المنشود الذي تم وضعه سابقًا (Menderson & Dselva, 2005).
3. التفاعل. تتضمن استراتيجية الكتابة التشاركية التزام كل طالب في المجموعة بتقديم المساعدة، والتفاعل الإيجابي مع بعضهم، وطرح الآراء والأفكار بموضوعية عن طريق الالتزام الشخصي لكل طالب في المجموعة نحو تحقيق الأهداف المرجوة من المهمة (Sobul, 1995).
4. المهارات البينشخصية والزمرية. يشير هذا المرتكز إلى اكتساب الطلاب المهارات الاجتماعية، والمهارات الاكاديمية اللازمة للعمل بشكل تشاركي كمهارات القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة، والالتزام، وتعد عملية تعلم هذه المهارة ذات أهمية بالغة لنجاح مجموعات العمل التشاركي (Dale, 1996).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

أنواع المجموعات التشاركية

يشير (Tinto, 1992) إلى العديد من المجموعات التشاركية لعل من أبرزها:

1. المجموعات التشاركية الرسمية. هي مجموعة قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة حصص على مدار عدة أسابيع، يقوم الطلاب بالعمل معًا بشكل مستمر حتى لو كانوا قد أنهوا المهمة المطلوبة منهم، ويقوم المعلم في هذه المجموعات بملاءمة المهمة التعليمية المقررة بحسب خصائص هذه المجموعة.

2. المجموعات التشاركية غير الرسمية. هي مجموعة يتم تكوينها وفق غرض محدد، وقد تستمر لبضع دقائق إلى حصة صفية واحدة، وجدوى هذه المجموعات أنها تناسب أسلوب التعليم المباشر مثل المحاضرات، ويمكن تشكيل هذه المجموعات بشكل سريع كأن يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يناقش مع زملائه المحيطين به موضوعًا ما.

ولعل من أهم أهداف تعلم اللغة العربية أن يتحدث المتعلم فيسلم لسانه، ويصح بيانه، وتتضح فكرته، وينجح في نقل ما يحس به أو يفكر فيه إلى قارئه أو سامعيه، وأن يكتب فيسلم قلمه من العثار، وتخلو عباراته من الخلل والزلل، وتبرز من خلال التعبير الواضح المتقن بوادره وخواطره ناصعة نقية وثمرة جنية لثرائه الفكري والثقافي وقدرته الإبداعية، ويغذي التحدث الحصيلة اللغوية للفرد، من مفردات وتراكيب لغوية، وعبارات ومعان وجمل، مما يثري كتاباته ويجعله يعبر بطريقة جذابة، والتدريب على الكتابة والتحدث عن طريق الحوار والمناقشة (الهاشمي والعزاوي، 2005).

التعليم الفردي والتعلم التشاركي

التعلم تغير ثابت نسبيًا في الحصيلة السلوكية للمتعلم نتيجة الخبرة، وتمر عملية التعلم في ثلاث مراحل هي الاكتساب، والتخزين، والاستعادة ولا بد من التمييز بين عملية التعلم الفردي، والتعلم التشاركي إذ يبني الأول على اكتساب المعلومات بشكل تلقيني، تتفاعل هذه المعلومة مع المخزون الفكري لدى الطالب / الطالبة، دون أن تتم مراجعة أو مناقشة من أطراف العملية التعليمية، وغالبًا ما يكون الطالب مستقبلاً ليس إلا، أما في حالة التعلم التشاركي فهي عملية مبنية على إعطاء المعلومة، أو طرحها ثم تعديلها من خلال مهارات الاتصال المتبادلة بين أطراف العملية التعليمية، التي تتيح لهذه الأطراف الأخذ بعين الاعتبار رأي الآخرين وتعديلاتهم من خلال ما يسمى بالتغذية الراجعة (Preus, 1999).

وفي دراسة بيكويسكي وفيثانيج (Bikowski & Vithanage, 2016) توصل إلى أن الكتابة التشاركية تعضد التعاون و الاتصال حيث يمارسه الطلاب عمليًا و لعدة أسباب من ضمنها العمل كمجموعة، وتعلمهم كيفية الكتابة تحت ضغط الوقت، وكيفية إدارة الوقت، والتركيز في عملية الكتابة و كتاباتهم الخاصة، وتساعدهم في إخراج أفضل ما لديهم، والتعاون والتشارك لإنجاز أي

عمل يعتبر عملية جماعية أو فعل لمجموعة من الناس أو الهيئات لتحقيق هدف ما بطريقة مشتركة أو إنشاء شيء ما أو السعي لتحقيق فكرة ما، و للقيام بإنجاز أو تحقيق فكرة كهذه يتطلب فريق متماسك نحو الهدف المشترك عادة الفرق الاكثر فعالية للإنجاز ما تكون في شكل مجموعات صغيرة متبادلة للمعلومات، تناقش المشكلات، مقترحة للحلول، متفقة في عملية اتخاذ القرارات ومتوحدة الرؤى، وفي المقابل هناك العديد من المعوقات العامة الاكثر شيوعا والتي تحد من هذا التعاون قد تتضمن المعوقات التنظيمية و الثقافية و الشخصية، انعدام الثقة، قلة الاحترام، اختلاف العقليات، الضعف والافتقار لمهارة الاستماع، العجر المعرفي، عدم إدراك الهدف المنشود، معوق الدافعية الذاتية، عدم تملك المعلومات، لكل من هذه المعوقات تأثيراته التي تحد من العمل التعاوني والتشاركي وتؤثر في بيئته، فقلة الاحترام وضعف الثقة بين أفراد المجموعة يشكل الأساس للعديد من الحواجز الأخرى أمام بيئة التعاون، فإن التغلب عليها يقطع شوطاً طويلا نحو معالجة العوائق الأخرى، فمن خلال النظر إلى المستوى الشخصي لبناء علاقات ناجحة و فعالة لابد من توفر الاحترام والثقة المتبادلتين، وحتى في أماكن العمل المتنوعة لابد من توفر عاملي الاحترام والثقة.

ويرى جيري (Gere, 1990) أن المعيقات التي تعيق عمل المعلم في تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية تتمثل في عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي سواء كان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها والإعداد لها وضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، ونوع أثاث الصف من الكراسي والطاولات التي قد لا تكون مناسبة لعمل المجموعات التشاركية وعمل السلطة، فمنذ وقت تدريب المعلمين قبل الخدمة يتم عرض السيطرة على أنها قضية مهمة فعندما يشكل المعلمون مجموعات من أي نوع فإنهم يتنازلون عن بعض سيطرتهم حيث ترتفع مستويات الفوضى ويشعر الطلبة الذين ينغمسون في الكتابة بالسعادة وحرية الحركة.

أما كولن وبيتلين (Colen & Petelin, 2004) فيشيران ضمن السياق التنظيمي أن الكتابة التعاونية تتأثر في حال مواجهة التحديات والعوامل الثقافية والسياسية والتكنولوجية واللوجستية والاجتماعية، متمثلة في النزعات الشخصية في حالة عدم تقبلها من الآخرين، الاختلافات والحساسية بين الأفراد والافتقار إلى الدبلوماسية في التعامل، وأن عملية التشارك في بناء نص يأخذ وقتًا أطول من العمل الفردي، اختلاف أساليب الكتابة بين المجموعة، الخوف من الفشل.

ويشير كل من شاك ونابي (Shak, 2004) و (Nabei, 1996) إلى أن الكتابة التشاركية تشير إلى العملية التي تقدم للمشاركين فرصة سانحة لتطوير قدراتهم التعليمية بالمناقشة والتعاون واستكشاف إمكانياتهم الاجتماعية والسلوكية وتنمية الوعي والإدراك، ومن أهم الاجراءات التي تقوم عليها استراتيجية الكتابة التشاركية تتمثل فيما يلي:

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

1. مرحلة إعداد الطلاب (التهيئة)

ويتم في هذه المرحلة تحديد الصفحات التي سوف يستمع إليها الطلاب، وبعد عملية الاستماع يبدأ الطلاب في مناقشة ما تم الاستماع إليه وما يتضمنه من مفردات لغوية ومعاني جديدة.

2. مرحلة النشاط

ويتم في هذه المرحلة قراءة النص الوارد في الصفحات المحددة على الطلاب، شريطة أن يتم قراءة النص بالسرعة العادية، وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بتدوين ملاحظاتهم حول النص الذي تم قراءته.

3. مرحلة الكتابة التشاركية

وفي هذه المرحلة يتم توزيع الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة حسب مستوياتهم الدراسية، ثم يبدأ الطلاب بكتابة النص الممل عليهم سابقا والذي تم الاستماع إليه، شريطة أن تكون القطعة المكتوبة سليمة من الأخطاء النحوية والصرفية، أما دور المعلم يكمن في مراقبة الطلاب أثناء كتابة النص، ثم تقوم كل مجموعة بعرض ماتم التوصل إليه من خلال قائد المجموعة.

4. مرحلة التحليل والمقارنة

وفي هذه المرحلة يتم تحليل كتابات الطلاب وما أنتجوه من قبل المعلم، وتصحيح الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ومقارنتها بالنص الأصلي الأولي الذي تم الاستماع إليه، وتحديد مدى التقارب أو التباعد بين ماتم بناءه من نصوص وماتم الاستماع إليه في النص الأصلي.

5. مرحلة التعميم

قيام الطالب بكتابة جمل وفقرات حول موضوع النص المسموع سابقا، بهدف إثراء الحصيلة اللغوية لديه، وتنمية مهارات الكتابة المختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة والعينة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين والبالغ عددهم (200) معلما ومشرفا تربويا، أما عينة الدراسة فبلغ عددهم (54) معلمًا ومشرفا تربويا، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها:

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها

م	المتغير	الفئات	العدد
1	طبيعة العمل	معلم	47
		مشرف تربوي	7
2	المؤهلات العلمية	بكالوريوس غير تربوي	8
		بكالوريوس تربوي	40
		دراسات عليا	6
3	سنوات الخبرة	أقل من (10) سنوات	33
		من (10) سنوات فأكثر	21

إجراءات اختيار العينة

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة الغرضية أو القصدية، وذلك وفق الخطوات التالية:

1. إعداد قائمة أولية بأسماء المدارس الابتدائية الحكومية التي تتضمن برامج صعوبات التعلم في مملكة البحرين والبالغ عددها (88) برنامجا لخدمة ذوي صعوبات التعلم.
2. حصر أعداد المشرفين التربويين والبالغ عددهم (20) مشرفا تربويا، ومعلمي صعوبات التعلم في كل برنامج والبالغ عددهم (180) معلما، علما بأن برامج صعوبات التعلم في مملكة البحرين قد تتضمن معلما واحدا أو معلمان أو ثلاثة معلمين، وذلك بحسب نسبة أعداد الطلاب في كل مدرسة.
3. التواصل مع وحدة الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين لنشر الاستبانة (ورقيا، إلكترونيا).
4. البدء في حصر أعداد الاستبانات التي تم استيفاؤها، حيث بلغت عدد الاستبانات المستردة (54) استبانة، وذلك بنسبة استجابة (27%).
5. استخراج المتوسطات الحسابية والتكرارات التي يمكن أن تساعد في توصيف عينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية التالية: (طبيعة العمل، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تتناول معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للمعلم والطالب، وقد تم تطوير وبناء الاستبانة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت متغير استراتيجية الكتابة التشاركية، مثل: دراسة (سحتوت، 2009)، ودراسة (Gabrial, 2017) ودراسة (Bikowski & Vithanage, 2016)، ودراسة (Colen & Petelin, 2004) وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (30) فقرة موزعة على محورين، المحور الأول متعلق بالطالب ويتضمن (19) فقرة، والمحور الثاني متعلق بالمعلم

ويتضمن (14) فقرة، تم بنائها وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، وللتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة ومدى انتماء الفقرات للأبعاد الرئيسية فقد تم عرضها على (7) من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل- كلية التربية، بالإضافة إلى الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سلامة اللغة ووضوحها وملائمة العبارات لأغراض الدراسة، وذلك من حيث شموليتها وتغطيتها لمحاور الدراسة، وقد تم الخروج بالصيغة النهائية للاستبانة وتضمنت المحاور والأبعاد التالية:

المحور الأول معوقات استخدام الكتابة التشاركية (المتعلقة بالطالب)، وتتضمن (19) فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي:

1. البعد الأول: معوقات ترتبط بالخصائص المعرفية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتتضمن (6) فقرات.
2. البعد الثاني: معوقات ترتبط بالخصائص النمائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتتضمن (7) فقرات.
3. البعد الثالث: معوقات ترتبط بالخصائص الوجدانية والسلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتتضمن (6) فقرات.

المحور الثاني معوقات استخدام الكتابة التشاركية (المتعلقة للمعلم)، وتتضمن (14) فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي:

1. البعد الأول: معوقات ترتبط بالكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم، وتتضمن (5) فقرات.
2. البعد الثاني: معوقات ترتبط بآلية تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية، وتتضمن (5) فقرات.
3. البعد الثالث: معوقات ترتبط بتوجهات معلمي صعوبات التعلم، وتتضمن (4) فقرات.

فيما يلي يمكن تناول الصدق العاملي لعبارات المتغير الأول (معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب).

جدول 2

الصدق العاملي لعبارات المتغير الأول (معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب)

البعد الاول (المعوقات المرتبطة بالخصائص المعرفية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم)		البعد الثاني (المعوقات المرتبطة بالخصائص النمائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم)		البعد الثالث (المعوقات المرتبطة بالخصائص الوجدانية والسلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم)	
العبارة	معامل التشبع	العبارة	معامل التشبع	العبارة	معامل التشبع
العبارة 1	0.61	العبارة 1	0.64	العبارة 1	0.46
العبارة 2	0.84	العبارة 2	0.63	العبارة 2	0.55
العبارة 3	0.83	العبارة 3	0.60	العبارة 3	0.67
العبارة 4	0.75	العبارة 4	0.81	العبارة 4	0.68
العبارة 5	0.84	العبارة 5	0.60	العبارة 5	0.64
العبارة 6	0.73	العبارة 6	0.84	العبارة 6	0.64
		العبارة 7	0.72		

يتبين من التحليل العاملي أن الفقرة الأولى (المعوقات الوجدانية والسلوكية) لم تتشبع بأكثر من 0.5، والتي تضعف الصدق العاملي لهذا البعد وبالاستغناء عنهما يمكن تقليل البيانات الأكثر تشتتاً عن المتوسط ومن ثم زيادة الصدق العاملي للبعد.

وفيما يلي يمكن تناول الصدق العاملي لعبارات المتغير الثاني (معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم).

جدول 3

الصدق العاملي لعبارات المتغير الثاني (معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم)

البعد الاول (المعوقات المرتبطة بالخصائص المعرفية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم)		البعد الثاني (المعوقات المرتبطة بآلية تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية)		البعد الثالث (المعوقات المرتبطة بتوجهات معلمي صعوبات التعلم)	
العبارة	معامل التشبع	العبارة	معامل التشبع	العبارة	معامل التشبع
العبارة 1	0.45	العبارة 1	0.54	العبارة 1	0.77
العبارة 2	0.77	العبارة 2	0.47	العبارة 2	0.59
العبارة 3	0.65	العبارة 3	0.25	العبارة 3	0.20
العبارة 4	0.79	العبارة 4	0.56	العبارة 4	0.16
العبارة 5	0.82	العبارة 5	0.60		

يتبين من التحليل العاملي أن كلا من الفقرة الأولى من البعد الاول (معوقات الكفاية المهنية)، الفقرة الثانية من البعد الثاني (معوقات تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية)، والفقرة الثالثة والرابعة من البعد الثالث (معوقات ترتبط بتوجهات معلمي صعوبات التعلم) لم تتشبع بأكثر من 0.5 والتي تضعف الصدق العاملي لهذه الأبعاد وبالاستغناء عنهما يمكن تقليل البيانات الأكثر تشتتاً عن المتوسط ومن ثم زيادة الصدق العاملي للأبعاد ومن ثم المتغير الثاني.

وقد تم التأكد من ثبات الاستبانة بإيجاد معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach's alpha، وجاءت النتائج على النحو التالي.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

جدول 4

نتائج حساب ثبات الاستبانة بإيجاد معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach-Alpha

البعد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
معوقات ترتبط بالخصائص المعرفية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم	6	0.54
معوقات ترتبط بالخصائص النمائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم	7	0.85
معوقات ترتبط بالخصائص الوجدانية والسلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم	6	0.50
معوقات ترتبط بالكفايات المهنية لمعلمي صعوبات التعلم	5	0.66
معوقات ترتبط بآلية تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية	5	0.69
معوقات ترتبط بتوجهات معلمي صعوبات التعلم	4	0.72

* القيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا على الأبعاد المختلفة تتسم بالثبات الداخلي وهي تعتبر درجات مقبولة للحكم على ثبات الاستبيان.

عرض النتائج ومناقشتها

اختبار السؤال الفرعي الأول

ما مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب؟

تم استخدام التحليلات الوصفية من أجل التعرف على طبيعة البيانات ومعرفة مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب، وسيتم حساب درجة أو مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب بالاعتماد على الوسط الحسابي.

وبالتركيز على المتوسط العام لمستوى لهذه المعوقات يمكن القول أن هناك درجة عالية من المعوقات التي تواجه استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب بلغت نسبتها (79.6) بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.48)، الأمر الذي يشير إلى وجود ارتفاع ملحوظ في مستوى هذه المعوقات، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 5

توصيف المتغير الأول (معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب)

البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب البعد	درجة المعوقات
المعوقات المعرفية	4.07	0.48	%81.5	1	عالية
المعوقات النمائية	3.95	0.63	%79.2	2	عالية
المعوقات الوجدانية والسلوكية	3.88	0.53	%77.7	3	عالية
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب	3.97	0.47	%79.6		عالية

وبالتالي تشير نتيجة السؤال الفرعي الأول إلى وجود مستوى مرتفع من معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب، وبمقارنة الإبعاد الثلاثة لهذه المعوقات يمكن القول أن درجة المعوقات المعرفية جاءت في أعلى المعوقات بنسبة (81.5%) يليها المعوقات النمائية بنسبة (79.2%) ، ومن ثم المعوقات الوجدانية والسلوكية التي بلغت نسبتها (77.7%).

وللمزيد من التفسير يمكن تناول الأبعاد الثلاثة بشيء من التفصيل، وبالتركيز على البعد الأول المتعلق بالخصائص المعرفية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكن توضيح درجة المعوقات المرتبطة بهذا البعد كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 6

توصيف البعد الأول (الخصائص المعرفية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم)

رقم العبارة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
2	صعوبة تنظيم الأفكار لدى ذوي صعوبات التعلم	4.35	0.58	%87.0	1	عالية
3	القصور في التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم	4.31	0.69	%86.3	2	عالية
5	ضعف القدرة لدى ذوي صعوبات التعلم على تلخيص الأفكار الأساسية للنص المكتوب	4.09	1.01	%81.9	3	عالية
6	تركيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهارة الحفظ دون الجوانب التطبيقية التي تحقق الفهم	4.09	0.97	%81.9	4	عالية
1	ضعف القدرة على اختيار موضوع الكتابة المرتبط بالدرس	3.96	0.84	%79.3	5	عالية
4	الاحتياجات التعليمية لدى ذوي صعوبات التعلم يصعب تلبيتها باستخدام أنشطة الكتابة التشاركية	3.64	1.04	%73.0	6	عالية
	المعوقات المرتبطة بالخصائص المعرفية	4.07	0.48	%81.5		عالية

يشير الجدول رقم (6) إلى أن متوسط إجابات العينة تشير إلى درجة عالية من المعوقات الملموسة من الناحية المعرفية لدى الطلاب، حيث بلغ متوسط البعد المعرفي ما يعادل (4.07) درجة وهي تمثل (81.5%) في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب.

ومن جانب آخر تشير العبارات رقم (2 ، 3 ، 5 ، 6) والمتمثلة بجوانب القصور في (تنظيم الأفكار، والتعبير الكتابي، وتلخيص الأفكار الأساسية للنص المكتوب، والتركيز على مهارة الحفظ دون الجوانب التطبيقية) إلى أعلى المعوقات الملموسة في البعد المعرفي لدى الطلاب بمتوسط نسبي يزيد على (80%)، في حين أن العبارات (1 ، 4) والمتمثلة بجوانب القصور في (القدرة على اختيار موضوع الكتابة، الاحتياجات التعليمية لدى ذوي صعوبات التعلم) تشير إلى مستوى نسبي أقل من المعوقات المعرفية الأخرى لدى الطلاب يقل عن (80%).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (سحتوت، 2009) أن الكتابة التشاركية تتضمن جوانب معرفية مختلفة، و أنها تتطلب عمليات ذهنية أدائية مركبة يتم اكتسابها عبر مواقف التعليم اللغوي التي تؤكد المنحى التكاملي بسبب تشعب مهارات الكتابة فيها و تنوعها، إضافة إلى أنها تستند في إتقانها إلى مدخل العمليات الذي يتمثل في أن إنتاج الكتابة يستدعي عمليات التخطيط والبناء و

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

المراجعة، وعليه فإن ذلك يعد منطقيا كون أن الطلاب ذوي صعوبات الكتابة تظهر لديهم العديد من جوانب القصور المعرفي وهي من أهم متطلبات الاستجابة لأنشطة استراتيجية الكتابة التشاركية.

وبالتركيز على البعد الثاني المتعلق بالمعوقات المرتبطة بالخصائص النمائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، يمكن توصيف هذا المتغير كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 7

توصيف البعد الثاني (الخصائص النمائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم)

رقم العبارة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
7	القصور في اللغة الشفهية لدى ذوي صعوبات التعلم يعيق الاستمرارية في أنشطة الكتابة التشاركية	4.01	0.85	%80.4	1	عالية
10	القصور في الانتباه الانتقائي الذي يعيق الاستمرارية في أنشطة الكتابة التشاركية	4.01	0.81	%80.4	2	عالية
13	القصور في الذاكرة السمعية الذي يعيق الاستمرارية في أنشطة الكتابة التشاركية	4.00	0.86	%80.0	3	عالية
9	القصور في الإدراك السمعي للمعلومات الذي يعيق الاستمرارية في أنشطة الكتابة التشاركية	3.98	0.87	%79.6	4	عالية
11	القصور في التفكير الذي يعيق الاستمرارية في أنشطة الكتابة التشاركية	92.3	0.84	%78.5	5	عالية
12	القصور في الذاكرة البصرية الذي يعيق الاستمرارية في أنشطة الكتابة التشاركية	3.90	0.83	%78.1	6	عالية
8	القصور في الادراك البصري للمعلومات الذي يعيق الاستمرارية في أنشطة الكتابة التشاركية	3.85	0.99	%77.0	7	عالية
	المعوقات المرتبطة بالخصائص النمائية	3.95	0.63	%79.2		عالية

يشير الجدول رقم (7) إلى أن متوسط إجابات العينة تشير إلى درجة عالية من المعوقات الملموسة من الناحية النمائية لدى هؤلاء الطلاب، حيث بلغ متوسط البعد المعرفي ما يعادل (3.9) درجة، وهي تمثل (2.79%) في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب.

ومن جانب آخر تشير العبارات رقم (7 ، 10 ، 13 ، 9) إلى أعلى المعوقات الملموسة في البعد النمائي لدى الطلاب بمتوسط نسبي يزيد على (80%) في حين أن العبارات (11 ، 12 ، 8) تشير إلى مستوى نسبي أقل من المعوقات النمائية لدى الطلاب يقل عن (80%) في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره كل من (الهاشمي والعزاوي، 2005)، من أن التحدث والنقاش والحوار أساسا للتعبير الشفوي الذي يسبق التعبير الكتابي، والتحدث يحتاج إلى مهارات حتى يكون المتحدث بارعًا ويجلب انتباه المستمع، ويفهمه، أو يوصل الرسالة إليه بشكل جيد من حيث التقديم، وعرض الفكرة، والنقد، والتعبير عن الرأي من خلال المجموعات التشاركية، وهذه المهارات تعتمد على ما يمتلكه طلاب صعوبات التعلم من قدرات نمائية، وهذا ما أظهرته النتائج

المرتفعة من خلال فقرات الاستبانة (7 ، 10 ، 13) والمتمثلة بجوانب القصور في (اللغة الشفهية، والانتباه الانتقائي، والذاكرة السمعية)، وذلك لا يعني أن الفقرات الأخرى (9 ، 11 ، 12 ، 8) والمتمثلة بجوانب القصور في (الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والذاكرة البصرية، والتفكير) للبعد النمائي والتي جاءت أقل درجة من الفقرات السابقة تعتبر منخفضة، فقد أظهرت النتائج كما يتضح في الجدول السابق أنها جاءت مرتفعة ولكن بمتوسط نسبي أقل من (80%).

ومن حيث البعد الثالث المتعلق بالمعوقات الوجدانية والسلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، يمكن توصيف هذا البعد كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 8

توصيف البعد الثالث (المعوقات الوجدانية والسلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم)

رقم العبارة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
18	ضعف القدرة لدى ذوي صعوبات التعلم على اتباع التعليمات أثناء تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية	20.4	0.71	%84.1	1	عالية
17	تجنب ذوي صعوبات التعلم لمواقف التفاعل مع أقرانهم أثناء تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية	3.96	0.98	%79.3	2	عالية
14	ارتفاع عتبة الإحباط لدى ذوي صعوبات التعلم أثناء تطبيق استراتيجة الكتابة التشاركية	3.95	0.92	%79.1	3	عالية
19	ضعف القدرة لدى ذوي صعوبات التعلم على الاستمرارية في تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية	3.94	0.89	%79.0	4	عالية
16	نقص الدافعية لدى ذوي صعوبات التعلم بسبب عدم حصولهم على التغذية الراجعة الفورية عند الكتابة	3.68	1.07	%73.7	5	عالية
15	قلق ذوي صعوبات التعلم من الأسلوب الذي يتم التقييم بواسطته	3.62	0.93	%72.6	6	عالية
	معوقات ترتبط بالخصائص الوجدانية والسلوكية	3.88	0.53	%77.7		عالية

يشير الجدول رقم (8) إلى أن متوسط إجابات العينة تشير إلى درجة مرتفعة من المعوقات الملموسة من تلك الناحية الوجدانية والسلوكية، حيث بلغ متوسط هذا البعد ما يعادل (3.8) درجة وهي تمثل (77.7%) في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب.

ومن جانب آخر تشير العبارات رقم (18 ، 17 ، 14 ، 19) والمتمثلة بجوانب القصور في (القدرة لدى ذوي صعوبات التعلم على اتباع التعليمات أثناء تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية، وتجنب ذوي صعوبات التعلم لمواقف التفاعل مع أقرانهم أثناء تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية، وارتفاع عتبة الإحباط لدى ذوي صعوبات التعلم أثناء تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية، وضعف القدرة لدى ذوي صعوبات التعلم على الاستمرارية في تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية) إلى أعلى

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

المعوقات الملموسة في البعد الوجداني والسلوكي لدى الطلاب بمتوسط نسبي يزيد على (79%) في حين أن العبارات (15 ، 16) والمتمثلة بجوانب القصور في (قلق ذوي صعوبات التعلم من الأسلوب الذي يتم التقييم بواسطته، ونقص الدافعية لدى ذوي صعوبات التعلم بسبب عدم حصولهم على التغذية الراجعة الفورية عند الكتابة) تشير إلى أقل مستوى نسبي في هذه المعوقات بمعدل (74%) فأقل في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده كل من كوهين ويوديل (Kohen & Udell, 2003)، من أن شعور كل طالب في المجموعة الصغيرة أثناء تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية بالحاجة إلى بقية زملائه أمر ضروري، وأن نجاح أو فشل عمل المجموعة يعتمد على ما يبذله كل طالب من جهد في مجموعته، ويمكن بناء هذا الشعور بوضع هدف تعاوني لجميع طلاب المجموعة، مما يساعد على تحفيز السلوكيات الإيجابية لديهم مثل المناقشة المباشرة والموجه نحو هدف محدد، ومشاركة الملاحظات والآراء والأفكار والاستنتاجات. وتتفق أيضا هذه النتيجة مع ما ذكره ديل (Dale, 1996)، حول المهارات البينشخصية والزمرية والتي تتطلب اكتساب الطلاب المهارات الاجتماعية، والمهارات الاكاديمية اللازمة للعمل بشكل تشاركي كمهارات القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة، والالتزام، وتعد عملية تعلم هذه المهارة ذات أهمية بالغة لنجاح مجموعات العمل التشاركي.

اختبار السؤال الفرعي الثاني

ما مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم؟

تم استخدام التحليلات الوصفية من أجل التعرف على طبيعة البيانات ومعرفة مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم. وبالتركيز على المتوسط العام لمستوى لهذه المعوقات يمكن القول أن هناك درجة عالية من المعوقات التي تواجه استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم بلغت نسبتها (70.4%) بمتوسط حسابي (3.5) وانحراف معياري (0.7)، الأمر الذي يشير إلى وجود ارتفاع ملحوظ في مستوى هذه المعوقات، والتي يمكن بيانها في الجدول التالي.

جدول 9

توصيف المتغير الثاني (معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم)

البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب البعد	درجة المعوقات
معوقات الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم	3.65	0.70	%73.1	1	عالية
معوقات ترتبط بآلية تنفيذ أنشطة استراتيجية الكتابة التشاركية	3.68	0.73	%71.7	2	عالية
معوقات ترتبط بتوجهات معلمي صعوبات التعلم	3.30	0.99	%66.1	3	متوسطة
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم	3.52	0.70	%70.4		عالية

وبالتالي يمكن الإشارة إلى نتيجة السؤال الفرعي الثاني بوجود درجة عالية من معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم، وبمقارنة الأبعاد الثلاثة لهذه المعوقات يمكن القول أن معوقات الكفاية المهنية جاءت في أعلى المعوقات بنسبة (73.1%) يليها معوقات تنفيذ الأنشطة بنسبة (71.7%) ، ومن ثم المعوقات المرتبطة معوقات بتوجهات المعلم التي بلغت نسبتها (66.1%).

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ماجاءت به دراسة جيري (Gere, 1990) حول المعيقات التي تعيق عمل المعلم في تطبيق استراتجية الكتابة التشاركية، وتتمثل في عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي سواء كان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها والإعداد لها وضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، ونوع أثاث الصف من الكراسي والطاولات التي قد لا تكون مناسبة لعمل المجموعات التشاركية وعمل السلطة، فمنذ وقت تدريب المعلمين قبل الخدمة يتم عرض السيطرة على أنها قضية مهمة، فعندما يشكل المعلمون مجموعات من أي نوع فإنهم يتنازلون عن بعض سيطرتهم حيث ترتفع مستويات الفوضى ويشعر الطلبة الذين ينغمسون في الكتابة بالسعادة وحرية الحركة، ويمكن القول أن ما أورده جيري حول المعيقات ترتبط ارتباطا مباشرا بمعلم الصف العادي، وهذا الأمر ينطبق كذلك مع عمل معلم صعوبات التعلم والذي يتعامل مع حالات غير متجانسة في القدرات النمائية والمتمثلة بالانتباه الإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير، والقدرات المعرفية والجوانب المرتبطة بالخصائص الوجدانية والسلوكية وانعكاساتها على أدائهم أثناء تطبيقات استراتيجية الكتابة التشاركية.

وللمزيد من التفسير يمكن تناول الأبعاد الثلاثة بمزيد من التوضيح، حيث يمكن توصيف البعد الأول المتعلق بمعوقات الكفايات المهنية كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 10

توصيف البعد الأول (معوقات الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم)

رقم العبارة	العبارة	الوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
3	مستوى المعلم في تحضير الدروس وتنفيذها وتقويمها وفق استراتيجية الكتابة التشاركية أقل من المأمول	3.90	0.85	%78.9	1	عالية
2	ضعف إعداد معلم صعوبات التعلم من ناحية تفعيل استراتيجيات تعليم الكتابة	3.49	0.76	%78.1	2	عالية
5	استراتيجية الكتابة التشاركية يصعب على المعلم تنفيذها بمفرده	3.38	1.12	%67.8	3	متوسطة
4	استراتيجية الكتابة التشاركية تشكل عبء على المعلم بغض النظر عن عاملي الخبرة والتدريب	3.37	1.17	%67.4	4	متوسطة
	معوقات ترتبط بالكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم	3.65	0.70	%73.1		عالية

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

يشير الجدول رقم (10) إلى أن متوسط إجابات العينة تشير إلى درجة عالية من معوقات الكفاية المهنية لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط هذا البعد ما يعادل (3.6) درجة وهي تمثل (73.1%)، حيث تشير العبارات رقم (2 ، 3) إلى أعلى المعوقات المتعلقة بالكفاية المهنية بمتوسط نسبي يزيد على (78%) ، في حين أن العبارات (5 ، 4) تشير إلى مستوى نسبي أقل في هذه المعوقات بمعدل (68%) فأقل في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم.

ومن حيث البعد الثاني فإنه يمكن توصيف معوقات تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية كما في الجدول التالي.

جدول 11

توصيف البعد الثاني (معوقات ترتبط بآلية تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية)

رقم العبارة	العبارة	الوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
8	قلة اقتناع المعلم باستخدام استراتيجية الكتابة التشاركية لتأثيرها على إدارته لغرفة المصادر	3.88	0.81	%77.8	1	عالية
9	عدم وجود الوقت الكافي لتطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية	3.68	1.09	%73.7	2	عالية
10	عدم مناسبة الاستراتيجية لبعض دروس كتاب لغتي	3.55	1.02	%71.1	3	عالية
6	استراتيجية الكتابة التشاركية لا تؤدي إلى نتائج ملموسة	3.20	1.10	%64.1	4	متوسطة
	معوقات ترتبط بآلية تنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية	3.58	0.73	%71.7		عالية

يشير الجدول رقم (11) إلى أن متوسط إجابات العينة تشير إلى درجة عالية من المعوقات لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط هذا البعد ما يعادل (3.58) درجة وهي تمثل (71.7%) في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم، حيث تشير العبارات رقم (8 ، 9 ، 10) إلى أعلى المعوقات المتعلقة بتنفيذ أنشطة الكتابة التشاركية بمتوسط نسبي يزيد على (73%) في حين أن العبارة (6) تشير إلى أقل مستوى نسبي في هذه المعوقات بمعدل يقل عن (70%).

وأما من حيث البعد الثالث يمكن توصيف المعوقات المرتبطة بتوجهات معلمي صعوبات التعلم كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 12

توصيف البعد الثالث (معوقات ترتبط بتوجهات معلمي صعوبات التعلم)

رقم العبارة	العبارة	الوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
12	يرى معلمو صعوبات التعلم أن عدم تجانس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الخصائص يشكل أحد العوائق	3.58	0.73	%71.7	1	عالية
11	التوقعات المرتفعة من قبل معلمي صعوبات التعلم في قدرة ذوي صعوبات التعلم على أداء أنشطة استراتيجية الكتابة التشاركية	3.53	1.04	%70.7	2	عالية

رقم العبارة	العبارة	الوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب العبارة	درجة المعوقات
13	انخفاض توقعات معلمي صعوبات التعلم عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.30	0.99	%66.1	3	متوسطة
14	يرى معلمو صعوبات التعلم بعدم مناسبة استراتيجية الكتابة التشاركية في تعليم ذوي صعوبات التعلم	3.06	1.19	%61.4	4	متوسطة
	معوقات ترتبط بتوجهات معلمي صعوبات التعلم	3.30	0.99	%66.1		متوسطة

يشير الجدول رقم (12) إلى أن متوسط إجابات العينة تشير إلى درجة متوسطة من المعوقات المرتبطة بتوجهات معلمي صعوبات التعلم، حيث بلغ متوسط هذا البعد ما يعادل (3.3) درجة وهي تمثل (66.1%) في هذا المقياس.

وتشير العبارات رقم (12 ، 11) إلى درجة عالية من المعوقات المرتبطة بتوجهات معلمي صعوبات التعلم بمتوسط نسبي أعلى من (70%) في حين أن العبارات رقم (13 ، 14) تشير إلى درجة متوسطة بمعدل نسبي يعادل (66%) فأقل في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم.

اختبار السؤال الفرعي الثالث

هل تختلف درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب باختلاف (سنوات الخبرة، طبيعة العمل، المؤهل التعليمي)؟

أولا: اختبار وجود اختلاف في درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب ترجع إلى متغيري سنوات الخبرة وطبيعة العمل.

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى معوقات ممارسة استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب ترجع إلى متغيري (سنوات الخبرة وطبيعة العمل) يمكن الاعتماد على اختبار "T" للفرق بين عينتين مستقلتين، حيث جاءت نتائج الاختبار كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 13

نتيجة اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمتغيري سنوات الخبرة وطبيعة العمل

	قيمة F	الدلالة الإحصائية	قيمة t	درجات الحرية
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب (سنوات الخبرة)	0.11	0.33	0.98	31
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب (طبيعة العمل)	2.11	0.15	0.09	52

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (t) 0.98 ومستوى الدلالة الإحصائية 0.33 لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يشير إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية ترجع إلى سنوات الخبرة في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للطلاب، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة (t) 09.، ومستوى الدلالة الإحصائية 0.15 لمتغير طبيعة العمل، وهذا يشير إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية ترجع إلى طبيعة العمل في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للطلاب.

ثانيا: اختبار وجود اختلاف في درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب ترجع إلى المؤهل التعليمي.

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى معوقات ممارسة استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب ترجع إلى متغير (المؤهل العلمي) يمكن الاعتماد على اختبار "One-Way ANOVA" للفرق بين عينتين مستقلتين، حيث جاءت نتائج الاختبار كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 14

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي للفرق بين عينتين مستقلتين لمتغير المؤهل التعليمي

	درجات الحرية	نتيجة F	الدلالة الإحصائية
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب	2	1.01	0.37

وفيما يتعلق بمعوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للطلاب، تشير النتائج إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المؤهل التعليمي (بكالوريوس غير تربوي، بكالوريوس تربوي، دراسات عليا)، من وجهة نظر المعلمين في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للطلاب حيث بلغت الدلالة الإحصائية 0.37.

ويمكن القول من خلال ما تم التوصل إليه في إجابة السؤال الثالث عن مدى وجود اختلاف في درجة استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب ترجع إلى (سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، طبيعة العمل)، حيث تم التوصل إلى عدم وجود دلالة إحصائية لسنوات الخبرة والمؤهل التعليمي وطبيعة العمل في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للطلاب، وهذه الدلالات الإحصائية تشير إلى أن عينة الدراسة من المعلمين والمشرفيين التربويين يمتلكون المعرفة الكافية حول خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الأبعاد (المعرفية، والنمائية، والوجدانية، والسلوكية) وذلك يظهر جليا في عدم وجود اختلاف في درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب باختلاف (سنوات الخبرة، طبيعة العمل، المؤهل التعليمي).

اختبار السؤال الفرعي الرابع

هل تختلف درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم باختلاف (سنوات الخبرة، طبيعة العمل، المؤهل التعليمي)؟

أولا: اختبار وجود اختلاف في درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلمين ترجع إلى متغيري سنوات الخبرة وطبيعة العمل.

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى معوقات ممارسة استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم ترجع إلى متغيري (سنوات الخبرة وطبيعة العمل) يمكن الاعتماد على اختبار "t" للفرق بين عينتين مستقلتين، حيث جاءت نتائج الاختبار كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 15

نتيجة اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمتغير سنوات الخبرة

	قيمة F	الدلالة الإحصائية	قيمة t	درجات الحرية
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم (سنوات الخبرة)	0.49	0.56	-0.58	31
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم (طبيعة العمل)	6.94	0.01	0.26	52

يشير الجدول السابق إلى أن قيمة (t) 0.58-، ومستوى الدلالة الإحصائية 0.56 لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يشير إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير سنوات الخبرة في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للمعلم، كما يشير الجدول السابق إلى أن قيمة (t) 0.26، ومستوى الدلالة الإحصائية 0.01، وهي أقل من 0.05 لمتغير طبيعة العمل، الأمر الذي يدل على أن طبيعة العمل للمعلم تلعب دوراً في تشكيل وجهة نظره تجاه الحكم على مستوى معوقات ممارسة استراتيجية الكتابة التشاركية.

ثالثا: اختبار وجود اختلاف في درجة معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلمين ترجع إلى المؤهل التعليمي.

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى معوقات ممارسة استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم ترجع إلى متغير (المؤهل العلمي) يمكن الاعتماد على اختبار " One Way ANOVA" للفرق بين عينتين مستقلتين، حيث جاءت نتائج الاختبار كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 16

نتيجة اختبار تحليل التباين (أنوفا) للفرق بين عينتين مستقلتين لمتغير المؤهل التعليمي

	درجات الحرية	نتيجة F	الدلالة الإحصائية
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب	2	3.37	0.04

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (2) يوليو 2021

ومن حيث معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للمعلمين، تشير النتائج إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المؤهل التعليمي (بكالوريوس غير تربوي، بكالوريوس تربوي، دراسات عليا) عن معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية بالنسبة للمعلمين، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية 0.04 وهي أقل من 0.05، الأمر الذي يدل على أن المؤهل التعليمي للمعلم يلعب دورًا في تشكيل وجهة نظر المعلم تجاه الحكم على مستوى معوقات ممارسة استراتيجية الكتابة التشاركية.

ومن خلال ما تم التوصل إليه في إجابة السؤال الرابع عن مدى وجود اختلاف في درجة استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم ترجع إلى (سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، طبيعة العمل)، حيث تم التوصل إلى عدم وجود دلالة إحصائية لسنوات الخبرة في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية، بينما تم التوصل إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية للمؤهل التعليمي وطبيعة العمل في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم وهذه الدلالات الإحصائية تشير إلى أن نظرة المعلمين والمشرفين حول تأثير هذه المتغيرات على الطالب لم يتضح من خلالها وجود دلالة إحصائية يمكن الاستدلال بها على وجود أثر في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالطالب، بينما ظهرت هذه الدلالات في معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية المتعلقة بالمعلم والتي ترجع إلى الاختلاف في (المؤهل التعليمي، طبيعة العمل)، على الأبعاد التالية (الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم، وآلية تنفيذ أنشطة استراتيجية الكتابة التشاركية، وتوجهات معلمي صعوبات التعلم)، وذلك يشير إلى ضرورة حصول المعلم على التدريب الكافي حول تطبيقات استراتيجية الكتابة التشاركية للتقليل من الفروقات في تعميق الفهم الكافي على الأبعاد المرتبطة بمعوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية والتي ظهرت في متغيري المؤهل التعليمي وطبيعة العمل كما ذكر جيري (Gere, 1990) أن المعيقات التي تقلل عمل المعلم في تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية تتمثل في عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي.

التعليق على السؤال الرئيسي

ما مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارة الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين؟

يهدف هذا الجزء من التحليل الإحصائي إلى الإجابة على السؤال الرئيسي المتمثل في معرفة مستوى معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارة الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين، ويمكن الوصول الى هذه النتيجة من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العامة التي تدل على المؤشر العام لهذه الصعوبات. كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول 17

المؤشرات العامة عن معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارة الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في مملكة البحرين

البعد	الوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المعوقات
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية (المتعلقة بالطالب)	3.97	0.47	%79.6	عالية
معوقات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية (المتعلقة بالمعلم)	3.52	0.70	%70.4	عالية

من خلال النتائج المشـــار إليها في الجدول الســـابق فإن كلتا المعوقات المتعلقة بالطلاب والمعلمين على درجة عالية تزيد على (70%) ، ولكن تشـــير النتائج إلى وجود درجة أعلى من المعوقات ترجع إلى الطلاب بنســـبة (79.6%) وتزيد بمقدار (9%) عن مســـتوى المعوقات التي ترجع إلى المعلمين والتي بلغت (70.4%).

التوصيات

1. ضرورة تدريب معلمي صعوبات التعلم على تطبيقات استراتيجية الكتابة التشاركية، وخاصة فيما يتعلق بتنمية مهارتي الكتابة والتحدث لدى ذوي صعوبات الكتابة.
2. توجيه اهتمام القائمين على تطوير برامج صعوبات التعلم في غرف المصادر على توفير المستلزمات المادية والإمكانات اللازمة لتطبيق أنشطة استراتيجية الكتابة التشاركية لطلاب صعوبات التعلم من ذوي صعوبات الكتابة.
3. ضرورة تضمين تطبيقات استراتيجية الكتابة التشاركية كهدف أساسي يسعى معلمو صعوبات التعلم إلى تحقيقه، لما له من الأثر الايجابي في نفوس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كجانب مهم لدعم مهاراتهم الكتابية.
4. تطبيق برامج تدريبية أو دراسات تجريبية تتضمن تطوير مهارات الكتابة لدى طلاب صعوبات التعلم من ذوي صعوبات الكتابة باستخدام استراتيجية الكتابة التشاركية، مع التركيز على أثر البرنامج على مستويات الطلاب في تحسين مهاراتهم الكتابية.

الأبحاث المقترحة

1. أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة.
2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات الكتابة.
3. أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى ذوي صعوبات الكتابة.
4. فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات الكتابة.

تضارب المصالح

أفاد الباحثون بعدم وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والملكية الفكرية، ونشر هذا البحث.

المراجع

ابن خليفة، فاطمة(2016). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية. *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية*، 1(17)، 96-91.

أبو نيان، إبراهيم(2012). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* (ط2). الرياض: دار الناشر الدولي.

أبو زهرة، محمد(2010). برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "النمذجة" لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ع(165)، 117-152.

إسماعيل، مروة(2018). أثر برنامج لتنمية الذاكرة العاملة كمدخل لتنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ع19(5)، 77-99.

بكري، أيمن(2008). *فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*(رسالة دكتوراه). جامعة عين شمس، مصر.

عبادة، فريدة(2017). *تدريس مهارة الكتابة في المرحلة الابتدائية*(رسالة ماجستير). جامعة العربي التبسي، الجزائر.

جبريل، منى(2010). *برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية*(رسالة ماجستير). جامعة المنصورة، مصر.

سحتوت، إيمان(2009). *أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. (رسالة دكتوراه). جامعة عمان العربية، الأردن.

سهيل، تامر(2012). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبدالعزيز(1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

عبدالباري، ماهر(2013). *اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة: الأسس والإجراءات التربوية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

الهاشمي، عبد الرحمن؛ العزاوي، فائزة(2005). *تدريس البلاغة العربية*. عمان: دار المسيرة.

الوقفي، راضي(2011). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. (ط2). عمان: دار المسيرة.

Abdulbari, M. (2013). *The Arabic language for special education teachers: Educational foundations and procedures* (in Arabic). Dammam: Al-mutanabi library.

Abu Nayan, I. (2012). *Learning disabilities: Teaching methods and cognitive strategies* (in Arabic). Riyadh: international publisher house.

Abu Zahra, M. (2010). A program based on some metacognition strategies "modeling" to treat writing errors among middle school students (in Arabic). *The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods*, (165), 117-152.

Al-Farihat, A. (2012). Objectives of scientific research, its obstacles, and ways to develop it among the faculty members at al-balqa applied university (in Arabic). *Journal of the College of Education in Suez*, 5 (2), 35-66.

Al-Hashemi, A. & Al-Azzawi, F. (2005). *Teaching arabic rhetoric* (in Arabic). Amman: dar almassira.

Al-Sartawi, Z. & Al-Sartawi, A. (1988). *Academic and developmental learning disabilities* (in Arabic). Riyadh: golden pages library.

Al-Waqfi, R. (2011). *Difficulties in theoretical and applied learning* (in Arabic). (I2th ed). Amman: dar almassira.

Bakri, A. (2008). The effectiveness of a proposed program in light of the theory of multiple intelligences in treating the difficulties of written expression among second-grade middle school students (in Arabic). (*PhD thesis, Ain Shams University, Egypt*).

Bikowski, D. & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology Journal*, *20*(1), 79–99. http://dx.doi.org/10125/44447

Colen, K. Petelin, R. (2004). Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. The university of queensland, brisbane, australia. *Scholarly Journal*, *20*(1), 136–145. http://dx.doi.org.library.iau.edu.sa/10.1108/13563280410534339

Dale, H. (1996). *Co-authoring in the classroom*. washington dc: Library of congress Press.

Gabriel, M. (2010). A proposed program based on constructivism theory to treat some linguistic errors and reduce writing anxiety among secondary school students (in Arabic). (*Master Thesis, Mansoura University, Egypt*).

Gere, A. (1990). *Writing groups: history theory and implicaions Canbondult It Southillinois*: University Press.

Hamp L. & Land, H. (1994). T*he effective teaching of writins*. Ohaio: merrill pain.

Ibn Khalifa, F. (2016). Learning disabilities and social skills (in Arabic). *Generation Human and Social Sciences Journal*, *1* (17), 69-91.

Ismail, M. (2018). The impact of a program for developing working memory as an entry point for developing self-esteem of children with learning disabilities (in Arabic). *Girls College Journal of Arts, Sciences and Education*, *19* (5), 77-99.

Kohen, D., & Udell, W. (2003). The development of speaking skills*. Children Development Journal*, (74), 145-160.

Lerner, J. (2003), *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies (9th Ed)*. Houghton mifflin compan: boston.

Menderson, P., & Desilva, N. (2005). Anarrative Approach to Collaborative Writing. *Journal of Communication, 4*(1), 66-99.

Nabei, T. (1996). Dictogloss: It's an effective language learning task. washington. *Educaional Resoures Information Journal,* 6(2). P.3-4.

Obada, F. (2017). Teaching the skill of writing at the primary stage (in Arabic). (*Master Thesis, Al-Arabi Al-Tebsi University, Algeria*).

Preus, N. (1999). The legacy of schooling: secondary school composition and the beginning college writer. (Weese, K., Fox, L. & Greene, S. Eds.) *Teaching academic literacy: The uses of teacher-research in developing a writing program* (pp. 67-84). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Rosenblum, S. & Dror, G. (2017). Identifying developmental dysgraphia characteristics utilizing handwriting classification methods. IEEE Xplore Digital Library. Retrieved from: https://doi-org.library.iau.edu.sa/10.1109/THMS.2016.2628799

Sahtout, I. (2009). The effect of the participatory writing strategy on developing speaking and writing skills of primary school students in Jordan (In Arabic). (*PhD thesis: Amman Arab University, Jordan*).

Shak, J (2004). Children using dictogioss to focus on form reflection on english language teaching. *Cognition and Instruction Journal*, *5*(2), 47-52.

Sobul, D. (1995). Specially designed academic instruction in english (ERIC document reproduction service no. ED 391357). Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED391357

Suhail, T. (2012). Learning disabilities between theory and practice (in Arabic). Palestine: Al-Quds Open University.

Tinto, A. (1992) *Helping students to write wall*. new york: modern language press.

Topping, K., & Ehly, S. (2001). Peer assisted learning: a framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. (12), 113-132.