

استراتيجيات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي وعلاجها عند المتعلمين المبتدئين

Diagnostique et traitement des difficultés d'écriture chez les primo apprenants en langue arabe**Diagnosis and treatment of writing difficulties among first-time Arabic language learners**

سهام العايب

جامعة الجزائر 2

مقدمة

تؤكد المناهج التعليمية المطبقة بالمدرسة الجزائرية على أهمية اكتساب الطفل للغة المكتوبة إذ تجمع مناهج اللغة العربية مثلا للمرحلة الابتدائية على تمكين المتعلم من التعبير كتابيا بلغة سليمة في فقرة محدد عدد كلماتها بما يتناسب ومستوى المتعلم.

وباعتبار الانتاج الكتابي أو التعبير الكتابي هو توصيل الأفكار للآخرين من خلال استخدام الرموز الكتابية، فإن عملية التواصل هذه تتطلب وجود أفكار وامتلاك لغة سليمة للتعبير عن هذه الأفكار وكذلك القدرة على ترجمة اللغة الشفهية إلى رموز كتابية ومن ثم القدرة على كتابة هذه الرموز حيث يتمكن الشخص الآخر من فهم الأفكار والاضافة الى الكتابة والتعبير كمتطلبات سابقة للتعبير الكتابي فإن تطور اللغة يعتبر متطلبا سابقا أكثر أهمية فقد أكد كلا من (جونسون ومايكليست) (1967) على أهمية الفهم القائم على مهارة الاستماع، والتعبير الشفاهي والقراءة لتطوير اللغة المكتوبة، وذكر (فلبس وفلبس) (1982) أنه بالاضافة إلى تطور اللغة فإن العمل الكتابي يتطلب دمج وتناسق القدرات البصرية المتنوعة مع المهارات الحركية الدقيقة¹. غير أن الدراسات الميدانية تثبت مرارا وتكرارا واقعا مغايرا ومريرا في اكتساب هذه المهارة عند المتعلمين فمن الملاحظات المسجلة عند الباحثين الأكاديميين والمعلمين- بالرغم عما تنص عليه المناهج التعليمية من شروط لنجاح العملية التعليمية التعلمية ككل- إن فئة من المتعلمين تجدهم يمتلكون مفردات محدودة ويتصفون بالضعف في القراءة وفي استخدام القواعد النحوية وتركيب الجمل فهم يواجهون صعوبة في تنظيم وتشكيل أفكارهم بالشكل المناسب عند التعبير الكتابي فمواضيعهم الانشائية تنزع إلى أن تكون قصيرة ويتجنبون الأفكار المعقدة بالرغم من تلقهم

1 صموئيل كيرك وجيمس كالفنت المرجع السابق، ص:386. ت: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية- دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2017، ص:376.

لتعليم في المهارات الأولية التي تسبق مهارة التعبير الكتابي وهي التعبير الشفاهي والقراءة والخط والإملاء.

لقد وجد (بلش) (1975) بأن صعوبات الكتابة التعبيرية تتضمن أخطاء نحوية وأخطاء في التهجئة وأخطاء في الترتيب²، كما ذكر (دسلر وآخرون) (1978) بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتشفون من خلال مراقبتهم لعملهم الأكاديمي فقط ثلث الأخطاء التي يركبونها وبالتالي لم تكن لديهم القدرة على المراجعة السليمة لكتابتهم أو الإشراف الذاتي على أعمالهم³.

وعليه سنحاول في هذا المقال أولاً تحديد العوامل المساهمة في صعوبات اللغة المكتوبة أو التعبير الكتابي، ثانياً: تحديد آليات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي عند المبتدئين، وثالثاً استراتيجيات علاج صعوبات التعبير الكتابي.

1. العوامل المساهمة في صعوبات اللغة المكتوبة

يؤكد مايكلست وكيلاج أن العمليات العقلية أو ما يعرف بالعمليات النفسية العليا أو القدرات النمائية وهي (الانتباه، الإدراك، التفكير، الذاكرة) والمهارات الأكاديمية وهي (القراءة والكتابة والتعبير الشفاهي) في مجموعها تسهل عملية اكتساب اللغة المكتوبة⁴ وفيما يلي سنعرض البعض منها باختصار – والتي نراها مرتبطة بها ارتباطاً وثيقاً-

1.1. اللغة الشفهية المستقبلية

يؤكد (جونسون ومايكلست) (1967)⁵ أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في فهم ما يسمعون غالباً ما تكون لديهم صعوبة في تطوير لغة تعبيرية وكتابية، فهم سيواجهون صعوبات في الفهم لأسباب متعلقة بمحدودية مفرداتهم وكذلك فإنهم يميلون إلى البقاء في مستوى التفكير المحسوس بدلاً من المستوى المجرد وباعتبار الصعوبات النمائية مسؤولة عن حدوث مشكلات تتعلق باستقبال اللغة الشفهية تؤثر أيضاً على اللغة الكتابية.

2.1. القراءة

أن المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية في القراءة يواجهون في العادة صعوبات في التعبير الكتابي، فمن الضروري تفسير رموز الكلمات المكتوبة قبل أن يتعلم الفرد عملية التحويل إلى رموز واستخدام الرموز الكتابية في التعبير عن الحقائق والأفكار والاتجاهات،

2 المرجع نفسه، ص: 377

3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4. المرجع السابق، ص: 377-378.

5. المرجع نفسه، الصفحتان نفسيهما.

وكما أن صعوبات التعلم النمائية تسهم في صعوبات القراءة فإنها أيضا تسهم في صعوبات اللغة المكتوبة.

3.1. الدافعية

يرى (دريك وآخرون) (1970) أن الاطفال الذين يمرون بخبرات الفشل عند محاولتهم التعبير عن أنفسهم بأنهم يفتقرون إلى الدافعية اللازمة⁶. فهم أما أن يترفعوا عن المشكلة أو يتجنبونها أو يصبحوا قلقين، أو خائفين أو محبطين وبالتالي فإنهم يطورون مشاعر اليأس وعدم الكفاية فيما يتعلق بالمهارات الكتابية. وليس من المستبعد أن تشل جهودهم في المهمات الكتابية حتى أنهم لا يقووا على التعبير الكتابي عن أفكارهم التي يستطيعون التعبير عنها لفظيا.

2. آليات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي

يصعب التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية في التعبير الكتابي حتى يصلوا إلى المستوى الثالث أو الرابع ابتدائي وذلك عندما تظهر الصعوبات القرائية والكتابية لديهم بشكل واضح ويمكن التعرف على مثل هذه الحالات من خلال الخطوات التالية:

1.2. جمع عينات كتابية

تتمثل الخطوة الأولى في تقييم اللغة المكتوبة في جمع عينات من التعبير الكتابي، ويمكن أن يتم ذلك من خلال جمع عينات من عمل الطفل اليومي وإعطائه موضوعا ما والطلب منه كتابة قصة وقد اقترح مايكلست اختبارا لذلك إذ يطلب من الطفل النظر إلى صورة وأن يكتب قصة حولها ويتم من خلال ذلك تقييم نوعية الكلمات والجمل والتراكيب والمفاهيم المجردة والمحسوسة التي يستخدمها الطفل في القصة⁷.

2.2. حلل اللغة المكتوبة

يقترح (بالاردوجين) (1975) لتقويم التعبير أو الكتابة الإبداعية التركيز على الأسئلة التالية:

- ما عدد الكلمات المستخدمة؟ واختلافها؟ وحدائتها؟ ومناسبتها؟ وعدد الكلمات التي ينتجها الطفل خلال دقيقة واحدة؟ والافعال؟ والصفات؟ والاسماء والضمائر؟
- ما أنواع الأخطاء النحوية التي تصدر عن الطفل؟
- ما أنواع أخطاء الترقيم؟

6. المرجع السابق، ص: 378.

7. المرجع نفسه، الصفحة نفس ها.

- ما عدد معدل طول الكلمات والجمل؟
 - هل أن الفقرات ملائمة من حيث تنظيمها ومحتواها؟
 - هل تم اختيار وتنظيم المحتوى بشكل جيد؟
 - هل الغرض من التعبير الكتابي واضح؟
 - هل يراقب الطالب عمله من أجل معرفة الأخطاء؟⁸
- إن تحليل وتقييم التعبير الكتابي عند المتعلمين لا يتوقف على الأسئلة السابقة الذكر فقط وإنما يتم بناء الأسئلة كل مرة على حسب نوعية المتعلمين أي على حسب الكفاءات المبرمجة لمتعلمي كل مستوى بناء على مكتسبات سابقة ومقاربة تعليمية مطبقة.

3.2. قيم صعوبات الكتابة

لقد ذكر (فلبس وفلبس) (1982) ثلاثة أنواع من مشكلات الكتابة التي تحدث ضمن سياق اللغة المكتوبة.

- أ. إنتاج وإتقان عملية الكتابة التي تتضمن جملا غير محددة، وجملا غير تفضيلية والتباين فيما بين غرض اللغة الشفهية والمادة المكتوبة وتشكيل الأفكار غير المكتملة.
- ب. نقص الانتباه للآخرين والذي يتضمن نقص عملية التنظيم والتفسير المنطقي ونقص الوضوح ونقص التواصل مع الآخرين.
- ج. عدم كفاية المراجعة السليمة ومعرفة الأخطاء: ويتضمن ذلك عدم القدرة على معرفة الأخطاء القواعدية والترقيم وبناء الجملة.⁹

4.2. قيم اللغة الشفهية الاستقبالية والتعبيرية

من الضروري تقييم نمو المتعلم في اللغة الشفهية الاستقبالية وذلك لأن المشكلات من هذا الجانب غالبا ما تنعكس على اللغة المكتوبة ومع ذلك فإن الطلاب الذين لا يعانون من مشكلات لفظية قد يكتبون بطلاقة أكثر مما يتكلمون، ويؤدي ذلك نتائج الدراسة التي أجراها (دستفانو) (1972) على طلاب الصف الخامس ممن لا يتكلمون اللغة الانجليزية بأنهم يستخدمون أشكالا لفظية غير مقننة في التعبير الشفاهي أكثر منه في اللغة المكتوبة، ونجد أن الطلاب الصم يعتمدون جزئيا على القراءة في تطوير اللغة ويتمكنون من تطوير اللغة المكتوبة إلى مرحلة أكثر تقدما من قدرتهم على تطوير القدرة الشفهية التعبيرية¹⁰ وعلى كل حال فمن المفيد مقارنة اللغة المكتوبة باللغة الشفهية.

8. المرجع السابق، ص: 380.

9. المرجع السابق، ص: 38.

10. المرجع نفسه، ص: 381.

5.2. قيم القدرة على القراءة

من أجل تشخيص صعوبات التعبير الكتابي عند المتعلمين يستدعي تقييم مستوى المتعلم في القراءة ومقارنته بمستواه في التعبير الكتابي إذ أن كثيرا من العوامل النمائية التي تسهم في صعوبات القراءة سوف تؤثر أيضا في اللغة المكتوبة.

6.2. قيم الاتجاهات نحو الكتابة

يتسنى لنا ذلك من خلال مجالسة المتعلم وجعله يعبر عن مشاكله في القراءة وهذا ما يسمح لنا بتخطيط البرامج العلاجية.

3. استراتيجيات علاج صعوبات التعبير الكتابي

ظهرت أساليب علاجية عديدة لصعوبات التعبير الكتابي ومن أهمها:

1.3. نظام ما يكلبست

لقد طور ما يكلبست برامج علاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة التعبيرية تتمثل المرحلة الأولى حسب ما ذكره ما يكلبست بإعطاء المتعلمين خبرة في التعرف وتطوير الوعي بالأخطاء الكتابية. ويمكن الحصول على ذلك عن طريق قراءة المادة المكتوبة بصوت مرتفع ومن ثم يطلب من الطلاب تصحيح الأخطاء أو السماح لهم بإعادة قراءة ما كتبوه. ويستطيع الأطفال تصحيح أعمالهم عن طريق قراءتها بصوت عال باستخدام لغتهم الشفهية كما هو الحال في حالات المراجعة الدقيقة.

أما المرحلة الثانية فتتمثل في تنظيم الطلاب لأفكارهم شفهيًا لما يودون إيصاله للآخرين ويستخدمون في ذلك لغتهم الشفهية للمساعدة في تنظيم أعمالهم الكتابية.

وتتضمن المرحلة الثالثة في تدريس المتعلمين على الكتابة في المستوى الملموس ومن ثم الانتقال إلى المحتويات الأكثر تعقيدا وتجريدا. ويدرس المتعلمين على الكتابة حول مواضيع يسهل ملاحظتها ووصفها وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة المعرفية الوصفية. ومن ثم يمكن للمتعلمين استخدام قدراتهم التصورية حول المواضيع الملموسة ويتعلم المتعلمون الموضوع وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التصور أو التخيل المحسوسة ويتعلم المتعلمون إضافة عامل الوقت والتسلسل في كتابتهم من أجل الحصول على تسلسل منطقي للأفكار بطلاقة وتسمى هذه المرحلة بالوصف التجريدي ويمكننا استخدام تسلسل الصور في كتابة الوصف المتسلسل وكذلك يمكن استخدام المفكرات اليومية في تدريس الأطفال على استخدام الوقت والتسلسل بشكل فعال.

أما الخطوة الرابعة فتتمثل في إعطاء الطلاب أسئلة مفتوحة أو كلمة واحدة أو موضوعا ما وتكليفهم كتابة قصة ما فهذا يتطلب تعليمات في تنظيم الأفكار واعداد خطوط عامة أو

أفكار رئيسية قبل البدء بالكتابة وهو ما يسمى بالوصف التجريدي وتعتبر هذه المرحلة هامة في عملية الكتابة ويجب على المدرس قراءة ما قام الطفل بكتابته، ووضع التعليقات اللازمة ومساعدة المتعلمين في تحسين كتابتهم لاستمرار الكتابة بشكل سليم¹¹.

2.3. أسلوب فتزجيرالد

لقد قام (فتزجيرالد) الذي كان يعمل مدرسا للصم بتطوير هذا النظام بغرض تطوير كتابة تعبيرية عند الأطفال الصم، وبما أن الأطفال الصم غير قادرين على تعلم اللغة والتعبير الكتابي من خلال وسائل الاتصال الشفهية فإنهم بحاجة إلى نظام كتابة لغوي يمكن تعلمه من خلال التلميحات البصرية، ومع أن هذا النظام قد أتم استخدامه بشكل واسع ولسنوات عديدة في تدريس الأطفال الصم فقد تم تعديله حديثا بحيث يصلح في تدريس الكتابة التعبيرية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية، ويوضح أسلوب فتزجيرالد الخطوط العامة في بناء الجملة من اليمين إلى اليسار (في اللغة العربية) لتدريس ترتيب الكلمات فلبناء الجملة يتبع الطفل تنظيم الكلمات طبقا لنموذج هذا النظام. وقد تم تنظيم هذا الأسلوب لإرشاد الطفل بصريا إلى الأجزاء المناسبة في الجملة، فجملة « شاهد الطفل الكلب» يمكن للطالب كتابتها باستخدام إرشادات الأسلوب السابق على النحو التالي:

فعل فاعل مفعول به

شاهد الطفل الكلب 12

ويمكن استخدام هذا المفتاح من قبل الأطفال لتحليل أخطائهم في تركيب الجمل.

3.3. نظام فيليبس في بناء الجملة

لقد تم تعديل نظام (فتزجيرالد) بشكل منظم من قبل (فيليبس - ترساكي - وفيليبس) (1980) وقد تمت مراجعته من قبل (فيليبس - تساي وفيليبس جون) (1982)، فكما هو الحال في نظام (فتزجيرالد) فإن نظام (فيليبس) في بناء الجملة يقدم دليلا لمساعدة الأطفال في بناء الجمل ويتضمن هذا الدليل تسعة عناوين بصرية توضع بشكل أفقي على الصفحة:

أولا، ثانيا، لاحقا، أخيرا، في النهاية...

أي، كم عدد، مانوع؟

من هو، ماذا، كم....؟

يفعل، هو، عبي، أنا،....

لمادا؟

11. ينظر المرجع السابق، ص: 384، 385. بتصرف.

12. ينظر المرجع نفسه، ص: 386. بتصرف.

ولماذا، من أجل ماذا، من أجل من، ولمن ؟

متى ؟

- أين ؟

كيف، لماذا، بسبب...

ويهدف نظام (فيليبس) إلى:

- تطوير طلاقة في كتابة الجمل القصيرة.
- توسيع الجمل بحيث تشمل مواضيع وصفية.
- التركيز في التنبؤ.
- تطوير وتمارين القدرة على تدقيق الجمل الناقصة وغير الوصفية.
- تطوير القدرة على استخدام صيغ الأفعال.
- التركيز على تصحيح الأخطاء في صيغ الأفعال.
- تطوير الكتابة لل فقرات من خلال مجموعة من الجمل .
- تطوير التمرين على مراجعة الفقرات.
- تطوير القدرة على خلق صورة ذهنية لمحتوى الفقرة قبل كتابة الجملة¹³.

4.3. تقنية الارتجاع المنطوق المطور لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ل «وليامز» (2002)

تعتمد هذه الاستراتيجيات على تكنولوجيا الحاسوب وبرامجه الحديثة فقد قدم «وليامز» دراسة حالة عن استخدام تقنية الارتجاع المنطوق المطور لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة. فكان المتعلم ذو مهارات الكتابة الضعيفة يستخدم برنامجين قائمين على الحاسوب لتعزيز كتابته. البرنامج الأول للتنبؤ بالكلمة حيث يكتب المتعلم بعض حروف الكلمة المرغوبة ويكمل له البرنامج الكلمة (بناء على القواعد النحوية والحروف المكتوبة من قبل....). وكان هذا البرنامج يوفر الوقت ويمنع حدوث الكثير من أخطاء التهجئة من جانب المتعلم. والبرنامج الثاني عبارة عن ارتجاع يتم فيها نطق الجزء المختار من النص بصوت عال بعد كتابته مما يعطي المتعلم الفرصة لمراجعة الفقرة التي قام بكتابتها¹⁴.

5.3. برنامج مونتاغ وفونسيكا

يساعد هذا البرنامج المتعلمين ذوي الصعوبات في التركيز على عملية الكتابة وتيسير التواصل مع المعلم فيما يتعلق بالنتاج الكتابي للتلميذ. ففي هذا البرنامج يتم تشجيع

13. ينظر المرجع نفسه، ص: 387-386 بتصريف.

14. وليام بيندر، ت: عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون، صعوبات التعلم: الخصائص

المتعلمين على تطوير خطط للكتابة تشتمل على التنظيم الكلي وقوائم بالنقاط الأساسية. وبعد ذلك يمكن ترتيب هذه النقاط في تسلسل منطقي معين كي يتم التعبير عنها كتابيا. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مراجعة الناتج الكتابي باستخدام الحاسوب يكون أقل احراجا للمتعلم وأقل استهلاكاً للوقت مقارنة بطريقة الورقة والقلم.

6.3. برنامج ترويا وجراهام وهاريس

يؤكد البرنامج على التخطيط التأملي عند كتابة القصة حيث يتم تدريب المتعلمين ذوي صعوبات التعبير الكتابي على تخطيط الموضوع الكتابي المختار من خلال تحديد الأهداف والعصف الذهني للأفكار وترتيب الأفكار في تسلسل منطقي.

أظهر تصميم الخط القاعدي المتعدد أنه بعد تدريب المتعلمين على هذه الاستراتيجيات التخطيطية أصبح عند المتعلمين القدرة على كتابة قصص أطول كما تحسن لديهم البناء العام للقصة ويتضح من ذلك ضرورة تدريب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على هذه المكونات الثلاثة يعني أهداف القصة، والعصف الذهني للأفكار، وترتيب الأفكار في تسلسل منطقي وذلك عند الاعداد لتخطيط القصة في حصص اللغة¹⁵.

7.3. برنامج جريفز وهوج

اقترحا فحصا لمراقبة الذات لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات في الكتابة، تقدمها النافذة الإيضاحية الآتية:

العنصر	الفحص أثناء التخطيط	الفحص أثناء الكتابة
الشخصيات		
المكان والزمان		
المشكلة		
الخطة		
الخاتمة		

الشكل (1) قائمة فحص لمراقبة الذات في التعبير الكتابي¹⁶

وتقدم هذه القائمة سلسلة من القرائن أو الكلمات التلميحية للمتعلم ليأخذها في الاعتبار عند التخطيط لكتابة موضوع الانشاء، وأثناء عملية الكتابة الفعلية. ويتم تدريب المتعلم على استخدام البطاقة من خلال تحديد قراراته في كل العناصر المقدمة مسبقا في قائمة الفحص وبعد اتمام عملية الكتابة أيضا، يمكن استخدام هذه القائمة كفحص نهائي قبل تسليم الواجب المدرسي أو التكليف.

15. المرجع نفسه، ص: 355-356.

16. المرجع السابق، ص: 386.

وخلال السنوات الدراسية المتقدمة تأتي تكاليف الكتابة في صيغ عديدة، وقد تشتمل على أعداد أوراق بحثية. ونظرا إلى أن هذا النوع من تكاليف الكتابة يكون جديرا نسبيا لأغلبية المتعلمين (حيث يبدأ هذا النوع من التكاليف عادة في المرحلة المتوسطة أو السنة الأولى من التعليم الثانوي)، فإن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يصبحون أكثر ميلا إلى الحاجة للمساعدة فيه. ولتلبية هذه الحاجة، طوّر «كورنيك وبولز» استراتيجية للكتابة تسمى طريقة اختيار الموضوع، ابتكار التصنيفات، جمع المصادر، تدوين الملاحظات، تنظيم المعلومات، تطبيق الخطوات¹⁷، وقد أوضح هذان الباحثان فعالية هذه الاستراتيجية من خلال تطبيقها على خمسة طلاب ذوي صعوبات تعلم بالصف الثامن على مدار تسعة أسابيع، حيث أكمل أربعة منهم التكليف بتقدير «جيد» فأعلى. ومن ثم، فإن هذه الاستراتيجية تساعد التلاميذ في مختلف خطوات تكليف كتابة بحث كامل، ويجب تطبيق هذه الخطوات بشكل مستمر في هذه التكاليف إلى يستوعب التلاميذ هذه العملية.

وجدير بالذكر أن هذه الاستراتيجيات تساعد المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في محاولاتهم التي تتطلب الكتابة، فخطوات كتابة ورقة بحثية مثالا هي كالآتي:

- اختر موضوعا -
- ابتكر تصنيفات تبحث فيها -
- احصل على مصادر عن كل موضوع أو تصنيف -
- اقرأ عن كل موضوع ودوّن ملاحظات -
- طبق خطوات كتابة العملية (التخطيط أو خطوة ما قبل الكتابة، كتابة المسودة، إعادة الكتابة والمراجعة)¹⁸.

الخاتمة

نصل في خاتمة هذا المقال إلى اقتراح مجموعة من المبادئ التدريسية التي يجب اعمالها لتحسين عمليات تدريس التعبير الكتابي ومعالجة الصعوبات الناشئة عنها والتي نشترك فيها مع عدد من الباحثين ومن هذه المبادئ مايلي:

1. تقديم الفرص المتكررة لكتابة ممتدة ومدعمة بإشراف المعلم المعالج مباشرة وتوجيهاته: يحتاج المتعلمون المستهدف تدريبهم على التعبير الكتابي إلى وقت كاف للتفكير والتأمل والتروي والكتابة وإعادة الكتابة. والواقع أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقضون في المتوسط أقل من عشر دقائق في اليوم في كتابتهم لأي

17. المرجع السابق، ص: 386.

18. المرجع نفسه، ص: 387.

موضوع انشائي ولذا يجب ألا يقل الزمن الذي يقضيه المتعلم في ممارسة فعلية للتعبير أو الانشاء عن 50 دقيقة يوميا لمدة أربعة أيام كل أسبوع ويمكن بالنسبة لبعض المتعلمين تقسيم وقت الكتابة إلى جلسات صغيرة جدا مجزأة على أن تصل في مجموعها إلى 50 دقيقة.

2. تأسيس جمعية أو نادي للتعبير الكتابي: يمكن أن يؤدي جو أو مناخ الكتابة الذي يمكن تهيئته داخل الفصل الدراسي إلى دعم الأنشطة الكتابية. وتشجيع التعاون فيما بين الطلاب لممارسة أعمال التعبير الكتابي. ويمكن للمدرس عرض نماذج من هذه الأعمال التي يقوم بها بعض الطلاب على باقي طلاب الفصل. كما يمكن طرح بعض المقولات أو التعبيرات أو الجمل التعبيرية الرائعة. وأيضا بعض الأفكار التي يمكن اشتقاقها من الطلاب أنفسهم والتي يمكن اعتبارها موضوعات للكتابة فيها لاحقا أو مستقبلا بالإضافة إلى أن تهيئة المواد المساعدة في التعبير الكتابي كالكتب والقواميس والمجلات، وقصاصات الصحف في أماكن تردد الطلاب داخل الفصل وخارجه بحيث يمكنهم الكتابة بصورة مستقلة ودون انتظار للمساعدة أو الاشراف المباشر للمدرس.

3. السماح للطلاب باختيارهم لموضوعات التعبير الكتابي: تشير الدراسات والبحوث إلى أن مشروعات الكتابة أو التعبير الكتابي تصبح مؤكدة النجاح إذا كانت استجابة للاختبارات الذاتية للطلاب، تعبيرا عن اهتماماتهم وميولهم ودوافعهم. ويجب اتاحة المواد القرائية المساعدة كالمعلومات والكتب والمصادر المتباينة الرؤى والتوجهات والمستويات.

4. نمذجة عملية الكتابة والتفكير الاستراتيجي: يمكن أن تصبح عملية الكتابة أكثر امتاعا وأدعى للإقبال عليها إذا قام المدرس والأقران في الفصل المدرسي بنمذجة أي عمل نموذج للأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة في الكتابة مثل: الفكرة، الخلفية، العناصر، السياق، الانتباه، الادراك، والذاكرة والتفكير... إلخ.

5. تنمية أو تكييف المناخ النفسي الاجتماعي للتفكير التأملي والحس بالمعنى لدى المستمع أو القارئ، إضافة إلى الحس بالمستمع أو القارئ نفسه. يقوم المنهج التقليدي لتعليم الكتابة على افتراض أن الطلاب يكتبون ما يفكر فيه المدرس. وما يفرضه وفقا للمعايير التي يقبلها المدرس باعتبار أنها جزء من حقوقه. ويمكن للمدرس أن يوجد مناخا نفسيا اجتماعيا مواتيا، تتفاعل فيه ومن خلاله اهتماما ته ورؤاه مع اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم ورؤاهم، مع إثارة العديد من القضايا والمشكلات ذات الاهتمام المشترك مع عرض وتحليل لهذه الاهتمامات

والرؤى. ومناقشة أبعادها ومحتواها والأفكار التي تشملها. مع تقديم ارتجاع إيجابي حولها.

6. نقل القدرة الذاتية والخبرة الشخصية إلى الطلاب: يجب على المدرس أن ينقل القدرة الذاتية على الكتابة والخبرة الشخصية بما تنطوي عليه من رؤى متباينة إلى الطلاب ومع تكرار ممارسة عملية الكتابة من قبل الطالب تنمورؤيته ومسؤوليته عما يكتب. كما يتعلم استدخال الاستراتيجيات التي قيلت له. ومن ثم يصبح قادرا على الكتابة ذاتيا ودون أن يكون في حاجة إلى توجيهات المدرس.
7. استثمار الاهتمامات المعاشة النشطة للطلاب: يجب على المدرس أن يكون على وعي باهتمامات الطلاب وحاجاتهم الإرشادية ومشكلاتهم. ومعايشة هذه الحاجات والمشكلات. وأن يكون يقظ للأحداث والمناسبات المحلية والقومية والعالمية. وبعض المناشط المرتبطة بالرحلات والعطلات والاجازات. والظروف ذات التأثير المباشر وغير المباشر على الطلاب. كما يجب على المدرس أن يستثمر هذه الاهتمامات وجعلها موضوعات ومحاوِر للكتابة وكتابة قصص ورؤى حولها.
8. تجنب استخدام الدرجات كنوع من العقاب: لايسمح باستخدام الدرجات في تشجيع أوعدم تشجيع الطلاب. تقيّم فقط الافكاروالصياغات الفنية للواجبات والتعيينات التي تعطى وتقدم من الطلاب. وإذا صدرت أية أخطاء في العديد من المجالات يجب أن تصحح هذه المهارات بعيدا عن استخدام الدرجات كنوع من العقاب.
9. التمييز بين الكتابة الشخصية والكتابة الوظيفية: تختلف أهداف الكتابة الشخصية عن أهداف الكتابة الوظيفية ولذا يتعين على المدرسين أن ينقلوا إلى الطلاب هذا التمييز من حيث المحددات التي يركز عليها كلا من هذين النوعين ففي الكتابة الشخصية يكون الهدف هو تنشيط الأفكار الذاتية وتنميتها وتطويرها، والتعبير عنها في صيغ مكتوبة. وعلى النقيض من ذلك فإن الهدف من الكتابة الوظيفية التقيد بأشكال وتراكيب وربما صيغ محددة تنحسر أمامها رؤية الكاتب.
10. جدولة الكتابة المتكررة: يحتاج الطلاب إلى الاحتفاظ بكتاباتهم للتعرف على التطورات التي لحقت بكتاباته، من حيث الأفكار والصيغ والمعاني. إذ يساعد هذا على تنمية وتطوير مهارات الكتابة لديهم.

قائمة المراجع

- بيندر، و. (2011). صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- كيرك، ك.، & كالفنت، ج. (1997). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. دة العربية المتحالامارات: دار الكتاب الجامعي.

الملخص

يواجه متعلمو المرحلة الابتدائية مجموعة من الصعوبات التعليمية التي تفشل نجاح العملية التعليمية التعليمية وتؤدي إلى رسوب المتعلم ومن أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها المتعلمون صعوبات التعبير الكتابي هذه الأخيرة التي خصصنا دراستنا هاته حولها إذ سنحاول تعريفها و نبين آليات تشخيصها ثم نقدم بعض البرامج والطرائق المنتهجة لعلاجها.

مفتاحية

صعوبات التعبير الكتابي - آليات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي - استراتيجيات علاج صعوبات التعبير الكتابي.

Résumé

Les apprenants du primaire sont confrontés à un ensemble de difficultés d'apprentissage qui conduisent à leur échec. Parmi les types de difficultés d'apprentissage académiques auxquelles les apprenants sont confrontés figurent celles liées à l'expression écrite auxquelles nous avons consacré notre étude en tenant de les définir, montrer les mécanismes de leur diagnostic et proposer des programmes et des méthodes pour les traiter.

Mots-clés

Difficultés d'expression écrite - Mécanismes de diagnostic des difficultés d'écriture - Stratégies de traitement des difficultés d'écriture

Abstract

Primary school learners face a range of learning difficulties that lead to their failure. Among the types of academic learning difficulties faced by learners are those related to written expression, which we have devoted our study to defining them, showing the mechanisms of their diagnosis and proposing programmes and methods for their treatment.

Keywords

Difficulties in written expression - Mechanisms for diagnosing writing difficulties - Strategies for treating writing difficulties