فعالية برنامج قائم على الخرائط الذهنية في خفض صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د. علي عبدالله علي مسافر

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية، جامعة السويس

ملخص البحث

صعوبات التعبير الكتابي إحدى الصعوبات الرئيسة التي يعاني منها الطلاب بشكلٍ عام وذوو صعوبات التعلم بشكل خاص، الخرائط الذهنية إحدى الاستراتيجيات التي استخدمت لعلاج تلك الصعوبات. وقد استهدف البحث الحالي التأكد من فعالية برنامج يرتكز على الخرائط الذهنية في خفض مستوى صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. وأجري على (20) طالبًا وطالبةً بالصف الخامس الابتدائي، بمدرسة المصرية الإنجليزية بالزقازيق، متوسط عمرهم الزمني (10.62)، بانحراف معياري (0.244)، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم اختبار التعبير الكتابي، وقائمة مهارات التعبير الكتابي، وبرنامج لتحسين مهارات التعبير الكتابي باستخدام الخرائط الذهنية (إعداد الباحث)، ومقياس المسح النيرولوجى السريع، واختبار القدرات العقلية (9-11سنة)، ولتحليل البيانات استخدم المتوسط، والانحراف المعياري، واختبار "ت"، واختبار مان ويتني، واختبار ويلككسون للعينات الصغيرة. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في خفض صعوبات التعبير الكتابي؛ إذ تحسن مستوى التعبير الكتابي لدى العينة المستهدفة؛ فقد وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار التعبير الكتابي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج استمرار تأثير البرنامج بعد توقفه عبر فترة متابعة قوامها ثلاثة أشهر.

الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية، صعوبات التعبير الكتابي، طلاب المرحلة الابتدائية.

Effectiveness of A Mind-Maps Based Programme in Minimizing Primary School Learning Disabled Students' Written Expression Difficulties

Abstract

Written expression difficulties are considered one of the main problems facing students with learning disabilities. This study aimed at testing the effectiveness of a progrmme based on mind-maps in minimizing the level of written expression difficulties (WED) in the primary school students with learning disabilities. It was applied to (20) primary five students, in the Egyptian English School in Zagazig, who were divided into a control and an experimental groups. It used Written Expression Test (WET), Written Expression Skills List (WESL), a training programme for improving written expression using mind maps (all prepared by the researchers), Quick Neurological Screening Test (QNST), and Mental Abilities Test (MAT) for children (9-11 years). For data analysis mean, standard diviation, T-test, Manwetny Test, and Welcocson Test were used. Results showed that the mind maps based programme was effective in minimizing (WEDs) as the experimental group's (WE) level improved expressing itself in statistically significant differences between means of ranks of the experimental group on (WET) in the pre and post tests in favour of the post test. There have also been statistically significant differences between means of ranks of the experimental and control groups on (WET) in the post test in favour of the experimental group. Results also showed the programme to be effective after a 3 month follow-up.

Key Words: Mind-Maps, Written Expression Difficulties, Primary School Students.

مقدمة البحث

العلم أساس الحضارة، والتعلم وسيلة الأفراد والمجتمعات لتحقيق التقدم والرقي. ولذا فإن العثرات التي يتعرض لها الأطفال على طريق التعلم، والعقبات التي تعوق تقدمهم فيه، والصعوبات التي تشتت جهودهم في تحصيل العلوم، تؤثر سلبًا على المدى البعيد على نهضة الأمة بأسرها، بحكم أن أطفال اليوم هم شباب الغد الذي على أكتافه تقوم نهضة الأمم. ومن ثم ازداد الاهتمام بصعوبات التعلم بكافة أشكالها، سعيًا لفهمها، والسيطرة عليها، وتقديم الحلول المناسبة لها، وتوظيف الطرق والأساليب والفنيات التي من شأنها أن تمكن الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من التغلب على صعوباتهم، والنهوض من كبوتهم، والنجاح في المهام المنوطة بهم، وتحقيق أهدافهم، وتحقيق السعادة لأسرهم ومجتمعاتهم.

وتعاني نسبة كبيرة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من مشكلات في التعبير الكتابي. إذ أنها تعد من أكثر الصعوبات انتشارًا بين ذوى صعوبات التعلم، فقد أشار Roth, (2000) إلى أن معظم ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة كبيرة في التعبير الكتابي، وأشارت اللبودي (2004) إلى أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي تعد من أكثر الصعوبات الأكاديمية شيوعًا وأبعدها أثرًا في الأداء الأكاديمي للطالب، وأكد كل من Englert, Zhao, Dunsmore, Collings, & Wolbers, (2007) على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفًا في الكتابة بشكل عام، وفي مهارات التعبير الكتابي بشكل خاص، وأشار الزبون، والناطور (2017) إلى وجود ضعف واضح في مهارات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم مما يحد من فرص نجاحهم.

ولا ريب أن صعوبات التعبير الكتابي ذات تأثير سلبي كبير على تحصيل الطالب في جميع المواد الدراسية، وهذا ما أكده كل من اللبودي (2004)، والزبون والناطور (2017)؛ لأنه لكي يحقق تقدمًا أكاديميًا فلابد له من التعبير عن معلوماته كتابةً وبطريقة فعالة، بالإضافة إلى تأثيرها السلبي على قدرته على التعبير عن أفكاره، والتواصل مع الآخرين عندما يقتضي الأمر استخدام الكتابة. ولذا أصبح من الضروري التدخل لعلاج تلك المشكلة وتوظيف الأساليب والفنيات الحديثة لخفض تلك الصعوبات. والخرائط الذهنية من الفنيات التي استخدمت بنجاح في ذلك المجال وغيره؛ إذ تم توظيفها بنجاح، وعلى نطاق

واسع في مجموعة كبيرة ومتنوعة من المواقف التعليمية مع طلاب التعليم العام، وطلاب الجامعة؛ وأظهرت قدرةً عاليةً على تنمية وتحسين وتنظيم ودمج المادة العلمية المقدمة في المحاضرات. وكذلك استخدمت في علاج صعوبات التعلم بشكل عام (Zeitz, & Anderson-Inman, 1993). فقد أشار Toi, (2009) إلى أن الخرائط الذهنية أسهمت في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بنسبة تصل إلى 32٪، وأنها ساعدتهم على استدعاء الكلمات.

ووفقا لكل من(Farrand, Hussain, & Hennessy, (2002 فإنها أسهمت في تحسن الذاكرة طويلة المدي بنسبة 10٪. وأشار البلوي (2014), إلى أنها طريقة مفيدة في تحسين عملية الحفظ واسترجاع المعلومات. وكذلك استخدمت مع الطلاب الملتحقين بالبرامج العلاجية، والطلاب ذوي صعوبات تعلم العلوم، والدراسات الاجتماعية، (Antoni & Zipp , 2005; Readence, Bean, & Baldwin, 2004, 152)، واستخدمت لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم (مسافر، 2018).

أما عن علاج صعوبات التعبير الكتابي الذي هو بيت القصيد، فقد حازت الخرائط الذهنية فيه قصب السبق. إذ تعد من أنسب الفنيات المستخدمة لتحسين الكتابة؛ نظرًا لأن أصعب جزء في الكتابة هو البداية (Adi, 2010, 19). وهو الوتر الذي تضرب عليه الخرائط الذهنية كأداة من أدوات ما قبل الكتابة. وفي هذا السياق ذكر Hayes, (1992, 203) أن الخرائط الذهنية تقلل من صعوبة البدء بالكتابة، لأنها توفر استراتيجية تنظيمية للبدء بالكتابة، حيث يتم تجميع الأفكار وتدوينها دون قلق، ومن ثم ينخفض التوتر المصاحب للكتابة، كما أن تجميع الأفكار قبل الكتابة يساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمهمة وعدم التشتت.

وأشار Sugiharto, (2009, 96) إلى أن الخرائط الذهنية يمكن أن تساعد الطلاب في تحسين كتابتهم، إذ أنها تساعدهم على فهم التركيب النوعي، وسمات اللغة، وإجراءات تنظيم النص على نحو جيد، بالإضافة إلى أنها تسهم في جعل مناخ الفصل الدراسي محبوبًا ومشوقًا للطلاب، إذ يصبح مفعمًا بالحيوية نظرًا لتفاعلهم بحرية مع أصدقائهم، وتقليص هيمنة المعلم على العملية التعليمية. وأضاف ديلروز (Delrose,

(2011 أنها تعد أداة فعالة في تحسين الكتابة من خلال تحسين إنتاج الجمل والقصص التي تحتوي على تركيب نحوي وخطاب أكثر تعقيدًا. وأشار روبنسون وكيورا (Robinson & Kiewra, 1995) إلى أنها تساعد الطالب على تعلم التسلسل الهرمي، والتناسق بين العلاقات، ومن ثم تساعده في تنسيق وتنظيم تلك المعلومات في الكتابة. وقد أظهرت نجاحًا في تعزيز القراءة والكتابة، وتحسين مهارات التهيئة للكتابة (Anderson-Inman, & Horney, 1997). وهذا ما دعا الباحث إلى استخدامها في البحث الحالي لمحاولة تحسين قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التعبير الكتابي، مما يسهم في تحسين تحصيلهم، وتحقيق توافقهم الدراسي ومن ثم تخفيف الضغوط عن ذويهم، ومجتمعهم.

مشكلة البحث

تعاني نسبة لا يستهان بها من الطلاب، بل ومن الخريجين، من صعوبة التعبير كتابةً عن أفكارهم، وحاجاتهم؛ فربما يصعب على بعضهم كتابة اقتراح، أو طلب، أو شكوى. ولا ريب أن مدى المشكلة يزداد اتساعًا، وتزداد حدتها ارتفاعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة، ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم لأن التعبير الكتابي يعتمد على تطور قدرات الطالب ومهاراته في جميع جوانب اللغة الأخرى من تكلمٍ، وقراءةٍ، وتهجئةٍ، وخطٍ، واستخدامٍ للمفردات المناسبة، ومراعاةٍ لقواعد النحو والصرف، والترقيم... وفي ظل هذه التعقيدات فليس من الغريب أن يواجه ذوو صعوبات التعلم مشكلاتٍ في التعبير الكتابي، بل وأن تكون تلك الصعوبات هي الأوسع انتشارًا بينهم. فقد ذكر كل من Newcomer & Barentum, (1991) أن 30٪ من ذوي صعوبات التعلم في سن الحادية عشرة لا يستطيعون تأليف قصة، ومعظمهم لديهم مشكلات في مهارات الكتابة، وأشار الزيات (2002، 509) إلى أن نسبة انتشار صعوبات الكتابة بين الطلاب تصل إلى 10٪، وأن نسبة انتشار صعوبات التعبير الكتابي بينهم تصل إلى 25٪. ومن شأن تلك الصعوبات أن تحد من قدرتهم على توصيل أفكارهم كتابةً رغم قدرتهم على ذلك لفظيًا، وهذا بلا ريبٍ يعرضهم للإحباط وضعف الثقة بالنفس ويترك أثرًا سلبيًا بالغًا على تحصيلهم الأكاديمي وربما على مستقبلهم المهني، ولا يقتصر التأثير السلبي لصعوبات التعبير الكتابي على إدراك الطلاب لأنفسهم ومفهوم الذات لديهم، بل

ربما يمتد للآخرين إذ يكونون انطباعات، ويصدرون أحكامًا على ذكاء الطلاب وقدراتهم بناءً على كتابتهم الهزيلة. مما يحتم ضرورة التدخل لعلاج تلك المشكلة.

وتعد الخرائط الذهنية من أكثر الفنيات فعاليةً في علاج صعوبات التعبير الكتابي؛ نظرًا لقدرتها على تحسين مهارات الكتابة، كما أشارت إلى ذلك دراسة Adi, (2010) Brown, (2011); Bukhari, (2016); Miller, (2011); Sharrock, (2000)، وفعاليتها في تحسين التعبير الكتابي، كما أشارت إلى ذلك دراسة الحباشنة (2006)، وآدي، والزبون والناطور (2017).

وعلى الرغم من الانتشار الواسع لصعوبات التعبير الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم، ورغم فعالية الخرائط الذهنية في علاج تلك الصعوبات، إلا أن الدراسات التي استخدمتها لعلاج تلك الصعوبات لدى ذوي صعوبات التعلم تعد أقل من القليل في حدود علم الباحث، اللذين لم يقفا في الدراسات السابقة على دراسات وظفت الخرائط الذهنية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم إلا على دراسة Miller, (2011)، والزبون، والناطور (2017)، وهذا ما أزكى شعور الباحث بالمشكلة ودفعه إلى إعداد برنامج يرتكز على الخرائط الذهنية لعلاج صعوبات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم، ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما مدى فعالية البرنامج المرتكز على الخرائط الذهنية في خفض صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

وفي الأسئلة الفرعية التالية:

(1) هل يختلف مستوى صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج عنه بعد التطبيق؟

(2) هل يختلف مستوى صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المجموعة التجريبية عنه لدى طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي؟

(3) هل يختلف مستوى صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي عنه في القياس التتبعي؟

هدفا البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

(1) اختبار مدى فعالية برنامج قائم على الخرائط الذهنية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

(2) اختبار استمرار تأثير البرنامج بعد توقفه.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

(1) يتناول البحث الحالي مشكلة مهمة من المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة، والطلاب العاديين وهي صعوبة التعبير الكتابي.

(2) يستخدم البحث الحالي فنية الخرائط الذهنية وهي من الفنيات الحديثة التي استخدمت بنجاح مع الطلاب بجميع فئاتهم وفي جميع المراحل التعليمية.

(3) قلة الدراسات التي تناولت مشكلة صعوبات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم، في حدود علم الباحث؛ لا سيما الدراسات التي استخدمت الخرائط الذهنية لعلاج تلك الصعوبات خصوصًا في البيئة العربية.

(4) تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حول صعوبات التعبير الكتابي والخرائط الذهنية.

الأهمية التطبيقية:

أعد البحث الحالي برنامجًا لتحسين القدرة على التعبير الكتابي باستخدام طريقة تعلم ممتعة تسهم في جذب انتباه الطلاب ومساعدتهم علي التركيز، والذي يمكن بعد التحقق من فعاليته أن يسهم في حل مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة، والعاديين، ومن ثم يمكن أن يسهم البحث الحالي في تحسين العملية التعليمة لذوي الإعاقة والعاديين على حدٍ سواء؛ لأن صعوبات التعبير الكتابي تؤثر سلبًا على أداء الطلاب في جميع المواد وفي جميع المجالات. كما أنها يمكن أن تسهم في تحسين تواصل الطلاب مع الآخرين، وفي تحسين انطباعات الآخرين عنهم، ومن ثم فإنها يتوقع أن تؤثر

إيجابيًا على حياتهم وحياة أسرهم بشكلٍ عام. وكذلك فإن نتائج البحث الحالي يمكن أن تفيد معلمي التربية الخاصة من خلال تزويدهم بأساس علمي لاستخدام استراتيجية جديدة في تدريس ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة بشكل عام في البيئة المصرية.

محددات البحث

(**1**) **المحدد البشري**: أجري البحث الحالي على (20) طالبًا وطالبةً بالصف الخامس الابتدائي.

(2) **المحدد المكاني**: أجري البحث بمدرسة المصرية الإنجليزية بالزقازيق، شرقية.

(**3**) **المحدد الزمني**: تم تطبيق البحث الحالي في الفترة من 2019/2/10 – 2019/4/15م.

مفاهيم البحث الإجرائية

1 – صعوبات التعبير الكتابي: يعرفها الباحث بأنها: "تلك الصعوبات التي تواجه الطالب في التعبير عن أفكاره كتابةً، والتي تعزى لقصور في تحديد أفكاره وتنظيمها، وترتيبها قبل الكتابة، أو في حصيلته من المفردات، أو في قدرته على معرفة معاني الكلمات أو استخدامها بطريقة مناسبة لبناء جمل سليمة، أو ترتيب الجمل لتكون موضوعًا، أو في استخدامه لعلامات الترقيم على نحو صحيح، أو في قدرته على التلخيص أو كتابة رسالة، أو برقية، أو إعلان، أو قصة قصيرة، أو حوار". ويمكن قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التعبير الكتابي إعداد الباحث.

2 – الخرائط الذهنية: يتبنى الباحث تعريف إسماعيل (2011، 133) للخرائط الذهنية بأنها: "شكل تخطيطي يدور حول فكرة رئيسة واحدة ويتم تصميمها بشكل عنكبوتي، بحيث تكون الفكرة الرئيسة في الوسط وتخرج منها تفريعات بشكل مشع من جميع الجهات، ويتم تمثيل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب علي الخطوط التي تربط بين أي مفهومين ويمكن أن تنتهي بمثال توضيحي".

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا الإطار النظري:

1 – صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تعريف صعوبات التعلم:

عرفتها الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association of America (LDA) على أنها: مصطلح عام يشير لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية، المتعلقة بفهم اللغة أو استخدامها شفهيًا، أوكتابيًا، وتتجسد تلك الاضطرابات في نقص القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الرياضية. ويعود سببها إلى قصور في أداء الجهاز العصبي المركزي، ولا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة (علي، وإبراهيم، 2016، 25، محمد، 2005، 22، 67).

تصنيف صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية Developmental Learning Disabilities، وصعوبات تعلم أكاديمية Academic Learning Disabilitiesوبقصد *بصعوبات التعلم النمائية* تلك الصعوبات التي تتعلق بنمو العمليات أو القدرات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي والمهني للطالب، وتشمل صعوبات في: الانتباه، أو الإدراك، أو التفكير، أو التذكر، أو حل المشكلات، أو تكوين المفاهيم (خضر، 2005، 22). وتنقسم تلك الصعوبات إلي *صعوبات أولية:* وتشمل الانتباه، والإدراك، والذاكرة؛ *وصعوبات ثانوية:* وتشمل التفكير، وحل المشكلات، واللغة (العدل، 2011، 37). *وأما صعوبات التعلم الأكاديمية* فيقصد بها صعوبات الأداء المدرسي، أو المشكلات التي تواجه طلاب المدارس في تعلم المواد الدراسية مثل صعوبات تعلم القراءة والكتابة، والحساب (عبدالمعطي، وأبوقلة، 2012، 32؛ العدل، 2011، 39). وتندرج *صعوبات التعبير الكتابي* تحت صعوبات التعلم الأكاديمية وتتأثر بالصعوبات النمائية، فأي قصور في الوظائف المعرفية، بلا ريب سيؤثر سلبًا على قدرة الطالب على

التعبير الكتابي. وسيتناول الباحث صعوبات التعبير الكتابي بمزيد من التفصيل في السطور التالية.

2 – التعبير الكتابي Written Expression:

تعريف التعبير الكتابي:

التعبير لغةً التفسير، وفي القرآن الكريم ﴿إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾ (يوسف، 43) أي تفسرون، ويقصد بالتعبير الكتابي قدرة الفرد على توصيل أفكاره، ومشاعره، وحاجاته، وتجاربه للآخرين كتابةً، لا سيما عندما يبعدون عنه مكانًا أو زمانًا، أو عندما يقتضي الموقف استخدام الكتابة.

وقد عرف أبونيان (2001، 251) التعبير الكتابي بأنه: "عملية فكرية يمر بها الكاتب قبل، وأثناء، وبعد الكتابة، حيث يقوم بالتخطيط لها وتنظيم الأفكار والتسويد والتحرير والتعديل".

بينما عرفه السفاسفة (2011، 179) على أنه: "إفصاح المرء بقلمه عن أفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه، وخبراته، ومشاهداته بلغة سليمة. وهو وسيلة اتصال بين الفرد والآخرين ممن يبعدون عنه زمانًا ومكانًا".

وعرفه عيسى (2012) بأنه: "امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الشعور إلى الآخرين كتابةً، باستخدام مهارات لغوية مثل الإملاء، والخط، والنحو، والصرف، وعلامات الترقيم".

وعرفه محمد، وجاب الله، ومكاوي (2017) على أنه: "استجابة سلوكية يبديها الطالب أثناء كتابته لموضوعٍ ما، وتتعلق هذه الاستجابة بمرحلة التخطيط للكتابة، أو بالكتابة، أو بالمراجعة".

وأما الزبون والناطور (2017) فقد عرفاه على أنه:" قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم من خلال الكتابة بعبارات صحيحة وسليمة، واختيار الألفاظ، وجمع الأفكار وترتيبها وتنسيقها، وربطها ببعضها".

أهمية التعبير الكتابي:

تكمن أهمية التعبير الكتابي في أنه وسيلة لربط أفراد المجتمع ببعضهم ولتواصلهم مع بعضهم بعضًا، وهو وسيلة الفرد للتحصيل الدراسي، ووسيلته للتعبير عن أفكاره، وقضاء حاجاته وإنجاز مصالحه المادية والاجتماعية، ونقل خبراته وتجاربه للآخرين، كما أنه وسيلة المجتمع لحفظ تراثه الثقافي. أما بالنسبة للطلاب فإنه يكتسب مزيدًا من الأهمية؛ وفي هذا السياق أشار Khoiriyah, (2014, 117) إلى أن ممارسة الطلاب للتعبير الكتابي تحسن تراكيبهم اللغوية، ومصطلحاتهم، ومفرداتهم، كما أنها تمنحهم الفرصة لتطبيق اللغة التي تعلموها، وتعزز تعبيرهم عن أفكارهم بكلمات وعبارات صحيحة، وتدعم قدرتهم على التفكير؛ لأنهم عندما ينخرطون في الكتابة فإنهم ينخرطون أيضًا في التفكير، بالإضافة إلى أن إتقان الكتابة يتيح لهم الفرصة للتواصل مع الآخرين كتابةً؛ وهو أمر مهم في الفترة الأخيرة بعد الطفرة الكبيرة في وسائل التواصل الاجتماعي التي تعتمد على الكتابة في المقام الأول.

وأضاف الزبون والناطور (2017) أن الكتابة تعد من الوسائل الهامة في اكتساب المعرفة، وتبادل الخبرات والأفكار والتعبير عنها. كما تعد مهارات التعبير الكتابي من المهارات اللغوية الهامة في تحديد النجاح في الأداء المدرسي، حيث إن الطلاب الذين يعانون ضعفًا فيها يخفقون في تحقيق المتطلبات الأكاديمية، وكذلك فإن اللغة المكتوبة تعد إحدى المجالات الأساسية في تقويم ذوي صعوبات التعلم. وعلى نفس المنوال نسجت اللبودي (2004، 27) متسائلةً أنى لطالبٍ يعاني من صعوبات في التعبير الكتابي أن يجيب عن أسئلة الاختبارات التحريرية، أو أن يؤدي ما يطلب منه من تكليفات يتم تقويم أدائه من خلالها.

مكونات التعبير الكتابي:

هناك خمسة مكونات أساسية للتعبير الكتابي هي الطلاقة، والمحتوى، والمفردات, والقواعد، وآليات الكتابة؛ وتشير *الطلاقة* إلى عدد الكلمات المكتوبة، ويتم حسابها في النصوص الكتابية بقسمة عدد الكلمات على عدد الجمل؛ بينما يشير *المحتوى* إلى تتابع الأفكار، وسلامتها، ودعمها بالجمل التفصيلية المرتبطة بالفكرة الرئيسة للموضوع؛ أما *القواعد* فتشير إلى الاستخدام الصحيح للأفعال والضمائر والكلمات والحروف، وترتيب الكلمات في الجمل على نحوٍ صحيح، وتشير *المفردات* إلى الكلمات ونضجها وملاءمتها

للعمر والخبرة، وتشير *آليات الكتابة* إلى مهارات الكتابة، كالقواعد الإملائية والنحوية، والترقيم والخط (هالاهان وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتنيز، 2007).

أنواع التعبير الكتابي:

هناك أربعة أنواع رئيسة للتعبير الكتابي هي: التعبير الكتابي الوظيفي، والإبداعي، والوصفي، والتفسيري: ويخدم *التعبير الكتابي الوظيفي* أغراضًا معينةً في الحياة العملية. كتعبئة الاستمارات، والإجابة على أسئلة الاختبارات، وكتابة التقارير؛ أما *التعبير الكتابي الإبداعي* فيشير إلى تعبير الفرد عن أفكاره، وخبراته، وتجاربه بأسلوبه الخاص به، ككتابة المذكرات، والشعر، والمواضيع الإنشائية المختلفة؛ وفي *التعبير الكتابي الوصفي* يصف الفرد تجاربه وخبراته وأفكاره وما مر به من أشياء وأماكن؛ *ويعتمد التعبير الكتابي التفسيري* على تحليل الوقائع والأفكار والآراء، وإجراء المقارنات، وشرح الأسباب والعلاقات السببية، وتقديم وجهات النظر ودعمها بالأدلة (Scott & Vitale, 2000).

ويصنف بعض الباحثين مهارات التعبير الكتابي في نوعين رئيسيين: *أولهما مهارات الأسلوب*، وتشمل صحة المفردات، وصحة الجمل، وترابط الفقرات، واستخدام علامات الترقيم، واتباع القواعد السليمة. *وثانيهما مهارات المضمون*، وتشمل كتابة مقدمة للموضوع، وكتابة كل فكرة رئيسة في فقرة، وكتابة الجمل الفرعية الداعمة للجمل الرئيسة، والترتيب المنطقي للأفكار، ووضوح الأفكار، وتأييد الأفكار بالأدلة والبراهين، وكتابة خاتمة للموضوع (فهمي، 2002).

ويعد التعبير الكتابي من أكثر أشكال التواصل تعقيدًا؛ إذ يعتمد على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي والتهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد. وفي هذا السياق أشار كل من Walker, Shippen, Alberto, Houchins, & Cihak, (2005) إلى أن التعبير الكتابي يتضمن السهولة في لغة الكلام، أو القدرة على القراءة بسهولة، بالإضافة إلى مهارات التهجئة، والخط الواضح المقروء، والإلمام بقوانين الممارسات الكتابية، والخطط الإدراكية لتنظيم وتخطيط الكتابة.

وأضاف Maden, (2011) أن التعبير الكتابي سلوك معقد يشمل كثيرًا من المهارات المتداخلة التي تتضمن القواعد النَحوية، وعلامات الترقيم، والكتابة اليدوية، والتهجي والإبداع، والقدرة على التعبير. وفي ضوء هذه التعقيدات فليس من الغريب أن يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة للتواصل.

تصنيف صعوبات التعبير الكتابي:

بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تقع صعوبات التعبير الكتابي في مستويين: *أولهما: مهارات أو آليات الكتابة* Transcription، وتشمل الخط والتهجئة، والترقيم، والقواعد، *وثانيهما: مهارات الكتابة التعبيرية* Composition/expressive writing skills وتشمل إيجاد أو استحداث الأفكار، والتخطيط، والتنظيم، ومراجعة الأفكار لتوصيل المعنى في منتج مكتوب (Schumaker & Deschler, 2003).

أسباب صعوبات التعبير الكتابي:

رغم أهمية التعبير الكتابي، إلا أن الطلاب يعدون الكتابة من أصعب المهارات اللغوية. وتعزى أسباب صعوبة الكتابة إلى أنها لا تعد نشاطًا بدنيًا فحسب، بل تعد نشاطًا ذهنيًا أيضًا؛ إذ تحتاج لإيجاد وترتيب الأفكار، وترجمتها إلى نص مقروء؛ وتلك التعقيدات تزيد من توتر الطلاب، مما يؤدي إلى عرقلة وإعاقة الكتابة. ولذا فمن المهم جدًا التفكير والتخطيط للأفكار التي ستتم كتابتها، ولطريقة كتابتها، وهو أمر ليس بالهين، لأن عرض الأفكار كتابةً يقتضي إتقان بعض جوانب مهارة الكتابة، كمراعاة قواعد النحو، والمفردات، وآليات الكتابة، والطلاقة، والتنظيم (Khoiriyah, 2014, 117, Richards & Renandya, 2002,303). وإذا كان الأمر صعبًا بالنسبة للطلاب العاديين، فإنه يزداد صعوبةً بالنسبة لذوي صعوبات التعبير الكتابي لأن تلك الصعوبات، كما أشار Schumaker & Deschler, (2003)، تؤثر على القدرة على الكتابة، وتنظيم الأفكار، واستخدام التفاصيل الملائمة، وتركيب الجمل وتتابعها، وشكل الكتابة.

وقد لخص السرطاوي، والسرطاوي، وخشان وأبو جودة (2001) أسباب صعوبات التعبير الكتابي في كون الكتابة تشكل للطالب مهمة معقدة، وشاقة، ومملة؛ لاعتمادها على عدد من المهارات التي يجب إتقانها قبل الكتابة كالتحدث، والقراءة، والتآزر بين العين واليد، والتفكير، والإلمام بقواعد النحو، وقواعد الترقيم. وغالبًا ما تعزى صعوبات التعبير الكتابي إلى عوامل *ذاتية*، وأخرى *بيئية*: وتشمل *العوامل الذاتية* ضعف مهارات الضبط الحركي لدى الطالب، نتيجة قصور في إحدى وظائف المخ مما يؤثر في قدرته على التحكم بحركات الرأس واليدين. بالإضافة إلى مشكلات الذاكرة والإدراك البصري، وهو ما يؤثر على مهارات التنظيم والتخطيط وتمييز الاتجاهات، واسترجاع الأفكار وتذكرها. كما أن ضعف الدافعية وقلة التشجيع يؤثران سلبًا على ميول الطالب نحو التعبير الكتابي؛ بينما تشمل *العوامل البيئية* تأثير أساليب التدريس على ظهور مشكلات التعبير الكتابي، بسبب غياب التشويق والمتعة، وعدم استخدام الوسائل الملائمة، وعدم ربط التعبير الكتابي للطالب بكتاباته في جميع المواد الدراسية، وضعف دور الأسرة في متابعة الطالب في المنزل.

بينما عزى عبدالجواد (2009)، بعض أسباب صعوبات التعبير الكتابي للطالب كقلة مطالعته للكتب الأدبية، وضعف حصيلته اللغوية والفكرية، وبعضها للمعلم كضعف إعداده، وقلة اهتمامه بالتعبير الكتابي، وعدم اختياره الموضوعات التي تناسب واقع الطلاب، واستخدامه طرق تدريس غير مناسبة، وبعضها الآخر للبيئة المدرسية كتقييد الطلاب بأساليب كتابة تقليدية، أو للبيئة العامة كاعتماد الطلاب على أولياء الأمور في كتابة موضوع التعبير.

وأرجع Roth, (2000) أسباب صعوبات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يفشلون في وضع خطة للكتابة، وتنفيذها، وإجراء التعديلات اللازمة؛ حيث يعتمدون على ذاكرتهم فيسترجعون منها ما يعتقدون أنه مناسب ويكتبونه بشكل تلقائي. وأضاف Walker, et al. (2005) أن التعبير الكتابي يتضمن القدرة على الكلام، أو القراءة بسهولة، بالإضافة إلى مهارات التهجئة، والخط الواضح المقروء، والإلمام بقوانين الممارسات الكتابية، والخطط الإدراكية لتنظيم وتخطيط الكتابة. وعلى نفس المنوال نسج جلاب (2015، 86) مؤكدًا أن الكتابة عملية معقدة وتحتاج إلى سلامة وتطور المهارات

المعرفية السابقة عليها، بالإضافة إلى التآزر والتناسق. إذ تحتاج إلى تطوير كثير من العمليات والمهارات كالإدراك، والتآزر الحركي، ولا سيما تناسق حركات العين واليد، والتتابع، والذاكرة السمعية والبصرية، والتمييز السمعي والبصري. وإذا عجز الطفل عن تطوير تلك المهارات، فإنه يواجه صعوبة في القراءة، والكتابة، والتهجئة.

خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعبير الكتابي

يوجه ذوو صعوبات التعبير الكتابي جهدهم وطاقتهم الذهنية نحو مهارات الكتابة الأساسية كالخط، والتهجئة، والقواعد بدلًا من توجيهها للمهارات الأكثر تعقيدًا كالتخطيط، والتنظيم، والمراجعة. ونتيجة لذلك فإنهم ربما يعانون من صعوبات في كل مرحلة من مراحل الكتابة بدءًا بالتفكير وتجميع الأفكار وانتهاءً بالمراجعة والتحرير. وتتسم كتابتهم بأنها أقصر، وأقل تنظيمًا، وأقل تنوعًا في المفردات، وأقل جودةً مقارنةً بأقرانهم العاديين (Khoiriyah, 2014).

ومن السمات المميزة لذوي صعوبات التعبير الكتابي أنهم يواجهون مشكلات في جميع مجالات الكتابة. فقد أشار Saddler, Moran, Graham, Harris, (2004) إلى أنهم يعانون من صعوبات في استخدام علامات الترقيم، وأدوات الربط، وفي التخطيط للكتابة، وتنظيمها، واستخدام الكلمات بصورة صحيحة، وصياغة الجمل، وتصحيح الأخطاء. وأضاف هلاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتنيز (2007) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات جوهرية في التعبير الكتابي، يتسمون بضعف التخطيط عند بدء الكتابة؛ وكثرة أخطاء التهجئة، والترقيم، والخط، وغيرها؛ وقصور الحصيلة اللغوية، وقلة الأفكار، وضعف تنظيمها ضمن الفقرات؛ واستخدام جمل بسيطة، وقصيرة وتتكون من أقل عدد من الكلمات؛ وكتابة قصص قليلة المكونات.

وأشار علي، وإبراهيم (2016، 275 – 280) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعبير الكتابي يتسمون بالعديد من الخصائص ومنها كثرة الأخطاء في التهجئة والإملاء والتراكيب، وفي استخدام علامات الترقيم، وضعف تنظيم الكتابة، وعشوائيتها، وعدم المبالاة بالمراجعة وتصحيح الأخطاء، والميل إلى تقدير كتابتهم على نحوٍ أفضل من تقديرات المعلمين

والآباء لها، وإمساك القلم بطريقة خاطئة؛ إذ تقترب أصابعهم بشدة من سن القلم ويضغطون عليه بقوة، ويقبضون على القلم بشدة، واضطراب في محاذاة الحروف، وصعوبة في التعبير عن أفكارهم كتابةً، واستخدام جمل قصيرة وفي تتابع غير منطقي، وعدم الاتساق في الكتابة، وصعوبة قراءة المكتوب، وعدم اكتمال الحروف والكلمات، واضطراب المسافات بينها، وتبديل الحروف، وعدم انتظام شكلها وحجمها، وإغلاقها بطريقة خاطئة، وسوء تنظيم الصفحة، وتبني وضعية جلوس خاطئة أثناء الكتابة، وبطء عملية الكتابة، والتحدث إلى النفس وتحريك الجسم أو الورقة أثناءها، والشعور بالإحباط مع الأعمال الكتابية، والتعبير عن النفس والأفكار شفيهًا أفضل من التعبير كتابةً، والتهرب من الأعمال الكتابية في البيت أو المدرسة.

وبمزيد من التفصيل أشار Graham, (2010) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعبير الكتابي يعانون من صعوبات في المجالات التالية:

آليات الكتابة Transcription Skills؛ فعادةً ما تكون خطوطهم أقل وضوحًا، وغالبًا ما تكون كتابتهم مفعمة بأخطاء التهجئة والقواعد والترقيم.

أسلوب الكتابة Composition وتشمل الصعوبات في هذ المجال:

أ – استحداث (إيجاد) المحتوى Generating content؛ فهم يستطيعون استحداث الأفكار شفهيًا، وربما تكمن الصعوبة لديهم في الآليات، ومهارات التنظيم المطلوبة للبدء بالمهمة وإنجازها في الوقت المحدد لها. ومن ثم فإنهم لا ينفقون كثيرًا من الوقت في الإعداد للكتابة؛ لأنهم لا يدركون أهمية مرحلة ما قبل الكتابة.

ب – خلق وتنظيم التركيب الكتابي Creating and organizing compositional structure: فغالبًا ما يبدأ ذوو صعوبات التعبير الكتابي بما يرد على خواطرهم، أو ما يستطيعون تذكره بسهولة، وعادةً ما يكررون عبارات بسيطة، وقصيرة، ومفككة، ومملة. ولا يستطيعون تشكيل قصص أو موضوعات تحريرية رصينة.

جـ – مراجعة النص وصياغة الأهداف Revising text and formulating goals: إذ يميلون إلى التركيز على تصحيح أخطاء الترقيم، والقواعد، والتهجئة بدلًا من تنظيم الأفكار، وتنقيح المحتوى، وإنجاز المهمة.

د – *فهم الغرض من الكتابة* Understanding the purpose of writing:
فغالبًا ما ينظرون للواجبات والتكليفات الكتابية على أنها مهام سؤال وجواب، ولا تحتاج إلا للنذر اليسير من الترتيب والإعداد. ولذا فإنهم سرعان ما ينهون الكتابة عندما يشعرون أنهم قد أجابوا على السؤال.

3– الخرائط الذهنية Mind Maps:

الخريطة الذهنية استراتيجية لتنظيم المعلومات وتسجيل الملاحظات حول موضوعٍ ما قبل الكتابة. ويمكن أن تساعد الطلاب بشكل كبير لأنها تعرض المعلومات بشكل منظم يسهل تحويله إلى مسودة في بداية الكتابة.

وقد استخدمت الخرائط الذهنية منذ قرون طويلة فقد ظهرت في المنحوتات في الإمبراطورية الرومانية والبيزنطية، وظهرت لأول مرة علي يد أرسطو. وكان النبي محمد صلي الله عليه وسلم يستخدم رسوم توضيحية لتوصيل الفكرة لأصحابه (عامر، 2015، 32). ففي حديث ابن مسعود رضي الله تعالى عنه قال: خط النبي خطًا مربعًا، وخط خطًا في الوسط خارجًا منه، وخط خُططًا صغارًا إلى هذا الذي في الوسط من جانبه، فقال: "هذا الإنسان، وهذا أجله محيط به، أو قد أحاط، وهذا الذي هو خارجٌ أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وإن أخطأه هذا نهشه هذا (البخاري، 6417).

تعريف الخرائط الذهنية:

وعرفها بوزان (2011) Buzan, بأنها: "فنية تسخر الكلمة، والصورة، والعدد، والمنطق، والإيقاع، واللون، والوعي المكاني، ويتم دمجهم معًا بطريقة فريدة من نوعها".

وعرفها محمود (2012) بأنها: "استراتيجية تعليمية لربط المعلومات ببعضها من خلال خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات لتوضيح تلك العلاقة تسمي كلمات الربط".

وعرفها عامر (2015، 29) بأنها: "مخطط يمثل أفكار أو وظائف أو أشياء يتم توصيلها ببعضها وتنظيمها بحيث تشع حول فكرة أساسية واحدة".

مزايا الخرائط الذهنية:

تعد الخرائط الذهنية أحد أنشطة ما قبل الكتابة، إذ يبدأ الطلاب بموضوع في المركز ثم يستحدثون منه شبكة من الأفكار، ويقومون بتطوير وربط تلك الأفكار بينما تقوم عقولهم بعمل الارتباطات. ومن مزايا الخرائط الذهنية أن تصميمها البصري يمكن الطلاب من رؤية العلاقة بين الأفكار ويشجعهم على تجميع أفكار معينة مع بعضها بينما يتقدمون في عملهم. ويزداد نجاح الخرائط الذهنية عندما يتم بناؤها في مجموعات لأن المناقشة تساعد على إنتاج الأفكار وتجعل المهمة ممتعة. ومن مزاياها أيضًا مساعدتها على استغلال طاقة المخ بنجاح وفعالية، وزيادة الثقة بالنفس، واستغلال القدرات الكامنة، توفير الجهد والوقت في أداء الأعمال الحياتية اليومية، مما يساعد على الإبداع والابتكار والتجديد، بالإضافة إلى التخلص من بعض المشكلات، مثل النسيان، وضعف التركيز، والتنظيم، والفهم (Foreman, 2008).

ومن مزاياها أيضًا تحويل المفاهيم المجردة إلي مخططات يسهل التعامل معها، وجعل المعلومات النظرية ملموسة بدرجة أكبر، وجعل الطالب يستخدم التفكير والتحليل والتركيب والتقويم عندما يصنف المفاهيم ويميز بينها، ومساعدته علي فهم العلاقات بين عناصر المعرفة التي تعلمها، وتمكينه من تمثيل معرفته بأشكال توضيحية بسيطة، بدلًا من الاعتماد علي الحفظ بدون فهم (اسماعيل، 2011، 136؛ Readence, Bean, & Baldwin, 2004, 152).

وأشار مالون (2008، 81 -82) إلى أن الخرائط الذهنية تمتاز بسهولة تعلمها، وتعليمها للآخرين، ومساعدتها على التوصل إلي عدد كبير من الأفكار في وقت قصير، وتسجيل الأفكار والربط بينها، وتدوين المعلومات بسرعة، وكذلك تمتاز بمرونتها، وقابليتها للتعديل والتطوير وإضافة أهداف جديدة.

وأضافت الشمري (2012) أنها طريقة تعليمية تساعد على الإبداع محورها الطلاب، وتقوم على التلقائية منهم ومن المعلم الذي يضع إطارًا للقصة، أو المادة الكتابية، ويطلب منهم تقديم كل الخبرات والصور والتفاصيل الخاصة بالقصة. ويمكن استخدامها كنشاط قبلي

للكتابة وكعصف ذهني أيضا لمساعدة الطلاب على اكتشاف طاقاتهم الكامنة في اختيار الموضوع والكتابة فيه، وتطوير قصصهم والارتباط بمضمونها، وإحكام حبكتها. وأشار عسقول (2002) إلى كونها وسيلة بصرية؛ إذ أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها بشكل أفضل من التي يسمعها، كما أنها تمنح الطالب فرصة المقارنة بين الأجزاء، وتثير اهتمامه وترسخ معلوماته.

ومن مزياها أيضًا أنها تعمل على تقديم المعلومات بطريقة منظمة ومترابطة وبالتالي تساعد المعلم في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ إذ تساعده في توضيح الأفكار التي يجدون صعوبة في التعبير عنها كتابيًا وفهمها بشكل مجرد، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على تصور المحتوى التعليمي، وتكوين المفاهيم والصور الذهنية، وتضفي نوعا من الحيوية على الكتاب المدرسي (فتح الله، 2007)

قواعد استخدام الخرائط الذهنية

عند استخدام الخرائط الذهنية يجب أن تتوافر فيها بعض الشروط، ومنها ارتباطها بالمحتوى، وأن تكون واقعية، وبسيطة، وواضحة، ومناسبة لمستوى الطلاب، وذات ألوان متناسقة، وأن تكون المعلومات المتضمنة فيها صحيحة، وأن يكون حجمها مناسبًا لعدد الطلاب. وكذلك يجب تقديم التوجيهات اللازمة لاستخدام الخريطة مثل توضيح العلاقات بين المفاهيم المتضمنة فيها، وإتاحة الفرص لمشاركة الطلاب في بنائها، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة. (الزبون، والناطور، 2017، عسقول، 2002، Markley, & Jefferies, 2001) وقد لخص بوزان (2008 ، 124) قواعد استخدام الخرائط الذهنية فيما يلي:

1 – استخدام أسلوب تسليط الضوء والتأكيد: وذلك باستخدام صورة مركزية، واستخدام الصور علي مدي الخريطة، وتوظيف مزيج من الحواس، والتنويع في أحجام الكتابة والخطوط والصور، واستخدام نظام لتقسيم المساحة، وتوظيف المساحات بشكل مناسب.

2– استخدام التداعيات: وذلك باستخدام الأسهم لعمل روابط وتفريعات، واستخدام الألوان.

3 – الحرص على الوضوح: وذلك باستخدام كلمة مفتاحية، وطباعة الكلمات المفتاحية فوق السطر، والمساواة بين سمك السطر وسمك الكلمة.

ووصف Hedge, (1998, 30) إجراءات استخدامها بالفصل على النحو التالي:

1 – تقديم موضوع رئيسي للطلاب في وسط السبورة.

2 – يدون الطلاب جميع الأشياء المرتبطة بالموضوع الرئيسي التي ترد على خواطرهم.

3 – يشارك الطلاب بعضهم بعضًا ما دونوه، ويقدم المعلم أي تفسيرات أو اقتراحات.

4 – تجميع أفكار الطلاب، وبناء الخريطة بطريقة تجميعية على السبورة، بحيث يرى الطلاب طريقة رسم الموضوع وعناصره الفرعية. ويستكشفون الموضوعٍ بالتنقل بين جوانبه، بدلًا من التفكير بطريقة تقليدية.

5 – رسم وإضافة الفروع بينما يقترح الطلاب أفكارًا جديدة أو أضافون أخرى للجوانب التي تم تدوينها، لتكون النتيجة النهائية خريطة ذات عدد من الموضوعات الفرعية المتفرعة من الموضوع الرئيسي إضافةً إلى مزيد من النقاط المضافة لتلك الموضوعات الفرعية.

6 – وعندما تكتمل الخريطة بشكلٍ معقول، يقود المعلم نقاشًا بالفصل بخصوص أفضل ترتيب يمكن أن تعرض فيه النقاط في الكتابة.

7 – عرض مهام كتابية بديلة؛ بتكليف الطلاب بكتابة موضوع أو فقرة باستخدام الخريطة الذهنية المرسومة على السبورة، والتوسع فيها بطريقتهم الخاصة، أو تكليفهم باختيار موضوعات أخرى ورسم الخرائط الخاصة بهم لتلك الموضوعات.

إعداد خريطة ذهنية في مجال التعبير الكتابي:

يمر بناء الخريطة الذهنية في مجال التعبير الكتابي بالخطوات التالية:

1 – اختيار الموضوع Choosing a topic: عادةً ما يقدم المعلم موضوعًا للطلاب ليكتبوا عنه، ولكن يفضل أن يختار الطلاب الموضوع بأنفسهم؛ ليزداد إقبالهم على المهمة.

2 – *تسجيل الملاحظات* Note making: يتم تشجيع الطلاب على التفكير في الموضوع لفترة وجيزة في صمت، ثم تدوين أفكارهم. ومن خلال العمل في مجموعات يمكنهم أن يناقشوا أفكارهم ويقارنوا بينها، ويساعدهم ذلك على تطوير الخرائط أثناء تقدمهم، ويتيح لهم الفرصة لتعليم أقرانهم.

3 – *التغذية الراجعة* Feedback: يرسم المعلم خريطة ذهنية جماعية على السبورة، وهذه الخطوة اختيارية، ولكنها مفيدة للطلاب حديثي العهد بالخرائط الذهنية أو الطلاب ذوي القدرات المحدودة. وبينما يستثير المعلم أفكار الطلاب، ويعيد صياغة التعبيرات أو يصححها، فإنهم يتعلمون التعبير عن أفكارهم. ويمكن إضافة فروع بينما يقدم الطلاب اقتراحاتهم. ويمكن أن تكون النتيجة النهائية عرضًا منظمًا للمعلومات يظهر الموضوع المركزي، وعددًا من الموضوعات الفرعية ومزيدًا من النقاط التي تنبع منها.

4 – *تنظيم الخريطة الذهنية* Organizing mind map: ينظم الطلاب خرائطهم لتحديد أفضل طريقة لعرض أفكارهم. ومن المهم إخبارهم بالسياق الذي يقدمون فيه موضوعهم والجمهور المستهدف بكتابتهم؛ إذ أن ذلك يساعدهم على تحديد أهم الأفكار، واختيار الأسلوب المناسب.

5 – *الكتابة* Writing : يبدأ الطلاب في الكتابة، ويمكن أن يتم ذلك في أزواج، ويمكنهم تبادل موضوعاتهم بحيث يصبح كل منهم قارئًا لما كتبه زميله، وهذا يتيح الفرصة للتغذية الراجعة، ولإعادة الكتابة، ويرسخ في ذهن الطالب منذ نعومة أظفاره حقيقة أن الكاتب يكتب رسالته ليقرأها الآخرون، ويهيئه لتقبل النقد والتوجيهات.

6 – *الاستمرار* Continuation: بعد تعود الطلاب على إعداد الخرائط الذهنية يتم تشجيعهم على استخدام هذه المهارة في مزيد من الأنشطة الكتابية؛ فهي فنية مفيدة تزيد من وضوح كتاباتهم، وتعزز تنظيمها (استرجعت في 2019/10/6، من https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-mind-maps-develop-writing).

ثانيًا: دراسات سابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات الصلة من القديم للحديث، ويستهلها الباحث بدراسة شاروك (Sharrock,2000) التي هدفت إلى التأكد من فعالية الخرائط الذهنية في تنمية الكتابة الإبداعية. وأجريت على عينة قوامها (21) طالبًا وطالبةً. وتم توظيف الخرائط الذهنية في الكتابة لمدة (6) أسابيع، وتم تكليف كل طالب بكتابة قصة شخصية قبل البدء في الدراسة، وأخرى بعد انتهائها، وتم تقويم كتابات الطلاب القبلية والبعدية، وأظهرت أهم النتائج تحسن كتابات الطلاب الإبداعية بعد استخدام الخرائط الذهنية.

وهدفت دراسة الحباشنة (2006) إلى اختبار فعالية التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني المرتكزين على الخرائط المفاهيمية في تحسين التعبير الكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الأساسية نحوه، وأجريت على عينة قوامها (77) طالبة تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات *الأولى* تجريبية أولى درست بالتعلم الفردي المرتكز على الخرائط المفاهيمية، *والثانية* تجريبية ثانية درست بالتعلم التعاوني المرتكز على الخرائط المفاهيمية، *والثالثة* ضابطة، واستخدمت اختبارًا للتعبير الكتابي، ومقياسًا للاتجاهات نحو التعبير الكتابي، وأظهرت النتائج فعالية الخرائط المفاهيمية في تحسين الكتابة؛ إذ وجدت فروق دالة إحصائيًا في اختبار التعبير الكتابي لصالح المجموعتين التجريبيتين، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين في التعبير الكتابي، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا على مقياس الاتجاه نحو التعبير الكتابي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

واستهدفت دراسة Adi, (2010) المقارنة بين فعالية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والنمذجة في تدريس التعبير الكتابي لطلاب الصف السابع في برامبون Prambon، ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى ذكاء الطلاب والتعبير الكتابي لديهم. وأجريت على عينة قوامها (72) طالبًا وطالبةً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تلقت استراتيجية الخرائط الذهنية، وضابطة تلقت استراتيجية النمذجة (الطريقة التقليدية)، واستخدمت اختبارًا للتعبير الكتابي، وأظهرت أهم النتائج فعالية الخرائط الذهنية في تحسين مستوى التعبير الكتابي لدى الطلاب إذ وجدت فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة(Brown, (2011 إلى اختبار تأثير استخدام الخرائط الذهنية لتنظيم الأفكار والمعتقدات بمرحلة ما قبل الكتابة على تحصيل الطلاب في الكتابة. وتكونت العينة من (21) طالبًا وطالبةً بالصف العاشر بالمدرسة الثانوية، وتنوعت فئاتهم بين صعوبات تعلم، وإعاقات بدنية، وإعاقة عقلية، شلل دماغي، وطلب منهم كتابة مقال قصصي، واستخدمت المقالات لجمع البيانات الكمية والنوعية. وأظهرت أهم النتائج فعالية الخرائط الذهنية في تنمية قدرة الطلاب على الاستخدام الفعال لمهارات ما قبل الكتابة، وتحسين أدائهم في الكتابة العامة.

وكان الهدف من دراسة(Miller, (2011 التعرف على فعالية استخدام الخرائط الذهنية كأداة من أدوات ما قبل الكتابة في تنمية أداء الطالب الكتابي، وأجريت على (3) طلاب بولاية نيويورك بأمريكا (2 بالصف الرابع، 1 بالصف الخامس). واستخدمت أسلوب جمع عينات من كتابات الطلاب المستندة إلى الخرائط الذهنية، وتسجيل الملاحظات، ومقابلة الطلاب بخصوص كتاباتهم. وأظهرت أهم النتائج أن الخرائط الذهنية قد أسهمت في تنظيم أفكار الطلاب، وفي تطوير كتابتهم العامة في جميع المجالات.

بينما هدفت دراسة أحمد (2012) إلى اختبار فعالية الخرائط الذهنية في علاج الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي. وأجريت على عينة قوامها (74) طالبًا بالصف الأول بالمرحلة المتوسطة بجازان بالسعودية. وأظهرت النتائج فعالية الخرائط الذهنية في خفض الأخطاء الإملائية إذ وجدت فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح التجريبية في الاتجاه الأفضل.

واستهدفت دراسة الشمري (2012) اختبار فعالية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالسعودية. وأجريت على عينة قوامها (65) طالبةً بالصف الثالث، واستخدمت برنامج يرتكز على استراتيجية خرائط المفاهيم، واختبارين متكافئين للصور الفنية الكتابية، ومعيار تصحيح الصور الفنية الكتابية، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بناء الصور الفنية الكتابية، وفي مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة Khoiriyah, (2014) فقد استهدفت اختبار فعالية الخرائط الذهنية في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب، وكذلك وصف الموقف التعليمي عندما تستخدم الخرائط الذهنية في تدريس مهارات الكتابة. وأجريت على (44) طالبًا بقسم اللغة الإنجليزية بالفرقة الأولى بجامعة نوسانتارا Nusantara، واستخدمت استمارات ملاحظة لأداء المحاضر والطلاب من قبل المتعاون، والملاحظات الميدانية من قبل المحاضر، واستبيان، بالإضافة إلى قياس مستوى تحصيل الطلاب في الاختبار الدوري. وأظهرت أهم النتائج فعالية الخرائط الذهنية في تحسين مهارات الكتابة؛ إذ وجدت فروق جوهرية في مستوى تحصيل الطلاب بعد استخدامها.

وسعت دراسة Bukhari, (2016) إلى اختبار فعالية الخرائط الذهنية في تعزيز القدرة على الكتابة لدى دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينتها من (40) طالبًا بالمرحلة المتوسطة بالسعودية، و(20) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية بمعهد اللغات. واشتملت على مرحلة مسحية ومرحلة تجريبية. واستخدمت اختبار القبول (تحديد المستوى) واستبيانًا تم توزيعه على معلمي اللغة الإنجليزية لجمع البيانات بخصوص ممارسة الفنيات التقليدية والمشكلات التي تواجههم أثناء تدريس الكتابة. واستمرت المرحلة التجريبية من (7 – 8) أسابيع. وأظهرت أهم النتائج فعالية الخرائط الذهنية في تحسين قدرة الطلاب على الكتابة، وشمل التحسن ترابط العبارات، وتماسكها، وطولها ومحتوى الفقرة، والقواعد.

أما الزبون، والناطور (2017) فسعيا إلى التحقق من فعالية الخرائط المفاهيمية (المنظمات التخطيطية) في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأجريت على (30) طالبا وطالبةً من ذوي صعوبات التعلّم بالصف الخامس الأساسي بالأردن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: *تجريبية* تلقت برنامجًا تدريسيًا يرتكز على الخرائط الذهنية مدته (26) حصة، وأخرى *ضابطة*. واستخدمت اختبارًا للتعبير الكتابي، وقائمةً بمهارات التعبير الكتابي. وأظهرت النتائج فعالية الخرائط الذهنية في تطوير مهارات التعبير الكتابي؛ إذ وجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في التعبير الكتابي لمجالي الشكل والمضمون، وأوصت الدراسة باستخدام الخرائط الذهنية في تطوير

مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وإجراء دراسات مماثلة للتحقق من أثرها في تطوير مهارات أُخرى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن فعالية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الكتابة ومنها دراسة براون (Brown, 2011)، وميلر (Miller, 2011)، وخويرية (Khoiriyah, 2014)، وبخاري (BuKhari, 2016)، وهدفت أخرى إلى التحقق من فعالية الخرائط الذهنية في تحسين مهارات التعبير الكتابي ومنها دراسة الحباشنة (2006)، وآدي (Adi, 2010)، والزبون والناطور (2017)، بينما هدفت دراسة أحمد (2012) إلى التأكد من فعالية الخرائط الذهنية في علاج الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي.

واستخدمت بعض الدراسات الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الكتابة، والتعبير الكتابي لدى الطلاب العاديين مثل دراسة شاروك (Sharrock, 2000)، والحباشنة (2006)، وآدي (Adi, 2010)، وأحمد (2012)، والشمري (2012)، وبخاري (BuKhari, 2016)، واستخدمتها دراسة خويرية لتحسين مهارات الكتابة لدى طلاب الجامعة، بينما استخدمتها دراسات أخرى مع ذوي الإعاقة ومنها دراسة دراسة براون (Brown, 2011)، في حين ركزت بعض الدراسات على استخدامها مع ذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة براون (Brown, 2011)، والزبون والناطور (2017). وانحصرت أعداد أفراد العينات في الدراسات السابقة بين (3)، (77) إذ كان أقل عدد لأفراد العينة (3) طلاب في دراسة ميلر (Miller, 2011)، وكان أكبر عدد (77)طالبًا في دراسة الحباشنة (2006)، وعدد أفراد عينة البحث الحالي يقع في نفس المدى.

أما من حيث الأدوات فبالإضافة إلى البرامج المرتكزة على الخرائط الذهنية استخدمت معظم الدراسات اختبارات لقياس التعبير الكتابي ومنها دراسة الحباشنة (2006)، وآدي (Adi, 2010)، والشمري (2012)، وبخاري (Bukhari,2016)، والزبون والناطور (2017)، بينما استخدمت دراسات أخرى نماذج من كتابات الطلاب ومنها دراسة شاروك (Sharrock, 2000)، وبراون (Brown, 2011)، وميلر (Miller, 2011)،

واستخدمت دراسة خويرية (Khoiriyah, 2014) الملاحظة الميدانية واستمارات الملاحظة لجمع البيانات.

وتشابهت نتائج معظم الدراسات إذ أكدت فعالية الخرائط الذهنية في تحسين مهارات الكتابة والتعبير الكتابي لدى العاديين وغير العاديين ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة شاروك (Sharrock, 2000)، وبراون (Brown, 2011)، وميلر (Miller, 2011)، وخويرية (Khoiriyah, 2014)، والزبون والناطور (2017)، وتتفق نتائج البحث الحالي مع تلك النتائج. وقد انطلق الباحث من نتائج الدراسات السابقة في إعداد برنامج يرتكز على الخرائط الذهنية لعلاج صعوبات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم في البيئة المصرية.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة صاغ الباحث فروض البحث الحالي على النحو التالي:

(1) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى صعوبات التعبير الكتابي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

(**2**)توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى صعوبات التعبير الكتابي في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة.

(3)لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى صعوبات التعبير الكتابي في القياسين البعدي والتتبعي.

طريقة وإجراءات البحث

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي، وتبنت تصميما تجريبيًا ذا مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقياس قبلي، وبعدي، وتتبعي.

عينة البحث:

أجري البحث الحالي على عينة قوامها (20) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدرسة المصرية الإنجليزية بالزقازيق. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (10) طلاب، وتمت المجانسة بينهما في مستوى التعبير الكتابي، والعمر الزمني، ومعامل الذكاء، وتخلو العينة من الإعاقات الحسية والعقلية. وجدول (1) يلخص وصف العينة.

جدول (1)

توزيع ووصف أفراد العينة

المجموعة	الجنس	العدد	العدد	متوسط العمر الزمني	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	5	10	10.62	0.244
	إناث	5			
الضابطة	ذكور	5	10	10.61	0.260
	إناث	5			

- تم حساب الخصائص السيكومترية لتقنين الاختبار والوصول إلى عينة الدراسة؛ فبناءً على ترشيحات المعلمين تم الحصول على (36) طالبًا وطالبةً ممن لديهم مشكلات واضحة في الكتابة ويتوقع أن يكونوا من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، وطبق عليهم اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، وتم استبعاد من حصلوا على 50 درجة فأقل من الدرجة الكلية للاختبار، واختبار القدرات العقلية (9-11) سنة لاستبعاد احتمالات الإعاقة الفكرية بالتأكد من أن درجات ذكاء أفراد العينة تتراوح بين (90-110)، واختبار التعبير الكتابي، وتم استبعاد من حصلوا علي (11) درجة فأكثر من النهائية العظمى (22)، فبلغ عدد أفراد العينة (20) طالبًا حصلوا علي أقل من (11) علي اختبار التعبير الكتابي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

- تمت حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبة والضابطة وجدول (2) يلخص ذلك.

جدول (2)

حساب تكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في التعبير الكتابي

مجال المقارنة	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة

التعبير الكتابي	التجريبية	10	10.80	108.00	0.231	0.817 (غير دالة)
	الضابطة	10	10.30	102.00		
العمر الزمني	التجريبية	10	10.55	105.50	0.038	0.970 (غير دالة)
	الضابطة	10	10.45	104.50		
درجة الذكاء	التجريبية	10	10.80	108.00	0.238	0.812 (غير دالة)
	الضابطة	10	10.20	102.00		

أدوات البحث:

استخدم البحث الحالي اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم Quick Neurological Screening Test (QNST) لموتي، وسيزلنج، وسبالدينج تعريب وتقنين كامل (2007)، واختبار القدرات العقلية (9-11) سنة إعداد عبدالفتاح (1989) لاستبعاد احتمالات الإعاقة العقلية بالتأكد من أن درجات ذكاء أفراد العينة تقع بين (90-110). وكذلك استخدم قائمة مهارات التعبير الكتابي، واختبار التعبير الكتابي، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث)

1 – قائمة مهارات التعبير الكتابي:

تم إعداد قائمة بعدد من مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي، والتي يسعى الباحث لتنميتها، وذلك بالاطلاع على الدراسات السابقة، والمراجع العربية، والأجنبية التي تناولت مهارات التعبير الكتابي. وحوت في صورتها الأولية ثلاث مجموعات من المهارات هي: مهارات تأسيسية، ومهارات مرتبطة بالتعبير الوظيفي، ومهارات مرتبطة بالتعبير الإبداعي؛ وتفرع من كل مجموعة عدة مهارات فرعية بحيث اشتملت القائمة على (15) مهارة فرعية. وتم عرضها، على مجموعة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وبعض موجهي اللغة العربية والمعلمين ذوي الخبرة، وطلب منهم إبداء رأيهم بخصوص مدى مناسبة العبارات للطلاب، ومدى وضوح صياغتها، واقتراح حذف أو إضافة أو تعديل أي مهارة. وتم إجراء التعديلات المقترحة وعرضها على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة وخبراء في تدريس اللغة العربية (ملحق 1). وتم إجراء التعديلات التي اقترحها

المحكمون، والتي تمثلت في حذف بعض المهارات لعدم مناسبتها للمرحلة العمرية المستهدفة، ومن ثم تم التوصل إلى الصورة النهائية ، وتشتمل على (11) مهارة (ملحق 2).

2 – اختبار التعبير الكتابي: (إعداد الباحث)

تم إعداد الاختبار بغرض قياس مهارات التعبير الكتابي لدي طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعبير الكتابي التي يستهدفها البحث الحالي، وذلك بالاستفادة من الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة، والاطلاع على كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الخامس الابتدائي وعلى اختبارات التعبير الكتابي، ومن ثم تم **إعداد الصورة الأولية للاختبار**.

الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للاختبار تم حساب معامل الارتباط بين كل سؤال من أسئلته والدرجة الكلية، وكانت معاملات ارتباط الأسئلة والدرجة الكلية دالة إحصائيًا.

جدول (5)

معاملات ارتباط مفردات اختبار التعبير الكتابي لطلاب الصف الخامس الابتدائي بالدرجة الكلية

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	*0.34	6	*0.61	11	*0.46	16	*0.41	21	*0.39
2	* 0.33	7	*0.37	12	*0.33	17	*0.33	22	*0.60
3	*0.35	8	*0.48	13	*0.51	18	*0.42		
4	*0.33	9	*0.58	14	*0.41	19	*0.49		
5	*0.49	10	*0.54	15	*0.34	20	*0.54		

** دالة عند مستوى (0.01) ، * دالة عند مستوى (0.05)

الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، وكان معامل سبيرمان/براون(0.850)، ومعامل جتمان (0.689)، وكذلك استخدم طريقة ألفا كرونباخ مع استبعاد المفردات السالبة، وكان معامل ألفا (0.655)، ولم توجد مفردات سالبة.

جدول (6) معاملات ثبات الاختبار باستخدام ألفا كرونباخ مع حذف المفردات السالبة.

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
1	0.707	6	0.689	11	0.697	16	0.695	21	0.700
2	0.704	7	0.705	12	0.705	17	0.700	22	0.690
3	0.706	8	0.696	13	0.695	18	0.710		
4	0.713	9	0.691	14	0.700	19	0.707		
5	0.696	10	0.693	15	0.707	20	0.693		

يتضح من جدول (6) أن جميع أسئلة الاختبار موجبة، ومن ثم لم يتم حذف أي منها. ويتراوح معامل ثبات الاختبار بين(0.689)، (0.713) وهو معامل ثبات كافٍ للثقة فيه.

وكذلك استخدم الباحث طريقة إعادة التطبيق إذ تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (36) من طلاب الصف الخامس الابتدائي، ثم تمت إعادة تطبيق الاختبار بعد ثلاثة أسابيع على نفس العينة، وبلغ معامل ارتباط بيرسون (0.993)، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (0.01).

الصدق:

أ – **صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين (ملحق 1) شملت أساتذة متخصصين في مجال التربية الخاصة، ومعلمين خبراء في تدريس اللغة العربية، وموجهي اللغة العربية، وقد أفادوا بأن أسئلة الاختبار واضحة، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه وهو التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. وتم إجراء التعديلات التي نصح بها المحكمون والتي شملت استبدال

بعض الأسماء والمفردات غير الشائعة في البيئة المصرية، وحذف بعض الأسئلة التي لا تناسب المرحلة العمرية المستهدفة. ووصلت نسبة اتفاق المحكمين حول أسئلة الاختبار حوالي 90٪ ومن ثم فإنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب – الصدق التمييزي(التكوين الفرضي): ويقصد به قدرة الاختبار على التمييز بين فئات مختلفة من الطلاب. وللتحقق من ذلك تطبيقه على عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي، وعلى أخرى من طلاب الصف الأول الإعدادي، قوام كل منهما (36) طالبًا. وكان المقياس ذا قدرة جيدة على التمييز بينهما مما يدل على صدقه.

جدول (3)

الفروق في متوسطات درجات التعبير الكتابي لطلاب الصف الخامس الابتدائي والأول الإعدادي

المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
طلاب الصف الخامس الابتدائي	36	10.194	3.992	11.625	0.01
طلاب الصف الأول الإعدادي	36	18.333	1.309		

جـ – صدق المقارنة الطرفية: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (36) طالبًا من طلاب الصف الخامس الابتدائي، وتم حساب الإرباعيات والمقارنة بين الربيع الأعلى والأدنى. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي المستوى المرتفع والمنخفض.

جدول (4)

صدق المقارنة الطرفية لاختبار التعبير الكتابي لطلاب الصف الخامس الابتدائي

الاختبار	الإرباعي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التعبير الكتابي	الأعلى	14.00	136.00	3.608	0.01
	الأدنى	5.00	45.00		

الصورة النهائية: بعد التحقق من ثبات، الاختبار وصدقه توصل الباحث للصورة النهائية والتي اشتملت على (22) مفردة (ملحق، 3).

3 – البرنامج التدريبي: (إعداد الباحث)

يعرف البرنامج التدريبي في البحث الحالي بأنه مجموعة من الخطوات والإجراءات المخططة والمنظمة بعناية والتي تهدف لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدي طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

أهداف البرنامج:

الهدف العام من البرنامج :

تحسين مستوى التعبير الكتابي لدي طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ومن ثم خفض صعوبات التعبير الكتابي لديهم.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

1– أن يستخدم الطالب الخرائط الذهنية في تكوين جمل مفيدة.

2 – أن يوظف الخرائط الذهنية في ترتيب الجمل لتكوين موضوع.

2 – أن يستفيد من الخرائط الذهنية في اختيار الكلمات والصفات المناسبة.

3 – أن يستخدم الخرائط الذهنية في تحديد الأفكار الأساسية.

4 – أن يوظف الخرائط الذهنية في استخدام أدوات الربط.

5 – أن يستخدم الخرائط الذهنية في كتابة الرسائل والبرقيات.

6 – أن يوظف الخرائط الذهنية في كتابة الإعلان.

7 – أن يستخدم الخرائط الذهنية في تلخيص قصة أو موضوع.

8 – أن يوظف الخرائط الذهنية في كتابة قصة قصيرة .

9 – أن يستخدم الخرائط الذهنية في كتابة حوار.

مصادر بناء البرنامج :

تتمثل في اطلاع الباحث على تراث الخرائط الذهنية وصعوبات التعبير الكتابي، لا سيما صعوباته لدى ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الاطلاع على الدراسات السابقة ذات

الصلة، ومنها (علي، وإبراهيم، 2016)، و(الزبون، والناطور، 2017)، و (Hedge, 1998) و(Graham, 2010)، و(Adi, 2010)، و(Buzan, 2011)، و (Khoiriyah, 2014).

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام عدة استراتيجيات وفنيات من أهمها الخرائط الذهنية، والمحاضرة، والمناقشة والحوار، والنمذجة، والتعزيز، والواجب المنزلي.

مدة البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج في الفترة 2019/2/10 – 2019/2/15.

جلسات البرنامج:

اشتمل البرنامج على (25) جلسة تم تطبيقها[1] في الأوقات المخصصة لمجموعات التقوية التطوعية في أثناء طابور الصباح، والفسحة على مدار شهرين كاملين، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، مدة كل جلسة (30) دقيقة، وتحتوي كل جلسة على الأنشطة التعليمية، وتطبيق الفنيات والاستراتيجيات الموصوفة بالتفصيل في جلسات البرنامج (ملحق 4). وجدول (7) يلخص موضوعات الجلسات

جدول (7)

موضوعات جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	موضوعها	الجلسة	موضوعها	الجلسة	موضوعها
1	الترحيب التعارف	9	استخدام ادوات الربط	17	كتابة قصة قصيرة
2	التهيئة للبرنامج	10	كتابة الرسائل والبرقيات	18	كتابة قصة قصيرة
3	تكوين الجمل	11	كتابة الرسائل والبرقيات	19	كتابة حوار
4	ترتيب الجمل لتكوين موضوع	12	كتابة الإعلان	20	كتابة حوار
5	استخدام الكلمات	13	كتابة الملخصات	21	التعبير عن الرأي

[1] يتقدم الباحث بالشكر للأستاذة زهراء عبدالله علي مسافر لمساعدتها في تطبيق البرنامج وتذليل بعض الأمور الإدارية بالمدرسة

	والصفات المناسبة				كتابةً
6	استخدام كلمات لتكوين جملة	14	كتابة الملخصات	22	إيجاد حلول جديدة لمشكلة
7	تحديد الأفكار الأساسية	15	التعبير عن صورة بجمل مفيدة ومترابطة	23	وضع نهاية مختلفة للقصة
8	تحديد الأفكار الأساسية	16	التعبير عن صورة بجمل مفيدة ومترابطة	24، 25	تقويم البرنامج

تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج من خلال درجات التلاميذ على اختبار التعبير الكتابي قبل وبعد تطبيق البرنامج. وتم إجراء القياس التتبعي بعد فترة متابعة قوامها ثلاثة أشهر.

خطوات البحث:

(1) تم الحصول على الموافقات المطلوبة من إدارة المدرسة ومن الطلاب وأولياء أمورهم.

(2) تم حساب الخصائص السيكومترية لتقنين الاختبار والوصول إلى عينة الدراسة؛ فبناءً على ترشيحات المعلمين تم الحصول على (36) طالبًا وطالبةً ممن لديهم مشكلات واضحة في الكتابة ويتوقع أن يكونوا من ذوي صعوبات التعبير الكتابي، وطبق عليهم اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، وتم استبعاد من حصلوا على 50 درجة فأقل من الدرجة الكلية للاختبار، واختبار القدرات العقلية (9-11) سنة لاستبعاد احتمالات الإعاقة الفكرية بالتأكد من أن درجات ذكاء أفراد العينة تتراوح بين (90-110)، واختبار التعبير الكتابي، وتم استبعاد من حصلوا علي (11) درجة فأكثر من النهائية العظمى (22)، فبلغ عدد أفراد العينة (20) طالبًا حصلوا علي أقل من (11) علي اختبار التعبير الكتابي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

(3) تم حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبة والضابطة.

(4) تم تطبيق القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

(5) تم تطبيق البرنامج على العينة التجريبية.

(6) تم تطبيق القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

(7) تم تطبيق القياس التتبعي بعد ثلاثة أشهر.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل النتائج باستخدام برنامج SPSS، وفي ضوئها تمت صياغة توصيات الدراسة. وتمثلت الأساليب الإحصائية في المتوسط Mean، والانحراف المعياري Standard Diviation، ومعامل الارتباط Correlation Coefficient واختبار "ت" T-test، واختبار مان ويتني Manwetny Test، واختبار ويلككسون Welcocson Test للعينات الصغيرة.

نتائج البحث:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في متسوى صعوبات التعبير الكتابي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار *ويلكوكسون* للعينات الصغيرة لحساب الفروق بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التعبير الكتابي. وتم تلخيص النتائج في جدول (8)

جدول (8)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي في القياسين القبلي والبعدي

البعد	القياس	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار التعبير الكتابي لطلاب الصف الخامس	قبلي/ بعدي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	2.86	0.01
		الرتب الموجبة	10	5.50	55.00		

الابتدائي		التساوي	صفر				

تفسير نتائج الفرض الأول :

يتضح من جدول (8)، وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار التعبير الكتابي قبل وبعد تطبيق البرنامج، حيث كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0,01 لصالح القياس البعدي. وهذه النتيجة تعني تحسن مستوى التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهو ما يعني انخفاض مستوى صعوبات التعبير الكتابي لديهم، ومن ثم فإنها تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير ذلك بأن مستوى التعبير الكتابي لدى الطلاب المستهدفين قد تحسن نتيجة لتطبيق البرنامج إذ أن الفنيات المتبعة من شأنها أن تحسنه لديهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت الخرائط الذهنية في بناء برامج لعلاج صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي ومنها دراسة براون (Brown, 2011)، وميلر (Miller, 2011)، وخويرية (Khoiriyah, 2014)، وبخاري (BuKhari, 2016)، والحباشنة (2006)، وآدي (Adi, 2010)، والزبون والناطور (2017)، وأحمد (2012). حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات فاعلية البرامج في تحسين مهارات الكتابة والتعبير الكتابي لدى الأفراد المستهدفين، ومن ثم أسهمت في التغلب على صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي لديهم.

وتتمشى هذه النتيجة مع مبادئ نظريات التعلم التي تركز على الدافعية كأحد شروط التعلم. ومن المعروف أن الخرائط الذهنية تساعد على زيادة دافعية الطلاب للتعلم من خلال جعل البيئة الدراسية محبوبة وجذابةً لهم، إذ أنها تجعل الفصل الدراسي مفعمًا بالحيوية نظرًا لتفاعل الطلاب بحرية مع أصدقائهم، وتقليص هيمنة المعلم على الموقف التعليمي(Sugiharto, 2009: 96). كما أنها تتمشى مع الأساس المنطقي لعلاج صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي؛ نظرًا لأن أصعب جزء في الكتابة هو البداية (Adi, 2010, 19) والخرائط الذهنية تسهم في التقليل من صعوبات البدء بالكتابة، حيث توفر

استراتيجية تنظيمية للبدء بالكتابة، يتم فيها تجميع الأفكار وتدوينها دون قلق، ومن ثم ينخفض التوتر المصاحب للكتابة، كما أن تجميع الأفكار قبل الكتابة يساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمهمة وعدم التشتت (Hayes, 1992: 203). كما أن الخرائط الذهنية تحسن من جودة التعبير الكتابي لأنها تساعد الطالب على تعلم التسلسل الهرمي، والتناسق بين العلاقات، ومن ثم تمكنه من تنسيق وتنظيم معلوماته أثناء الكتابة (Robinson & Kiewra, 1995).

وتتفق هذه النتيجة مع النموذج النمائي الذي يعزو صعوبات التعلم لبطءٍ في نضج العمليات البصرية، الحركية، اللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي (إبراهيم، 2007، ص. 73)، والنموذج المعرفي الذي يعزوها إلى قصور في طريقة تجهيز الأفراد للمعلومات، وطريقة تفكيرهم عندما يتعلمون ويتذكرون. (هالاهان، وكوفمان، ولويد، ويس، ومارتنيز، 450). وهذا ما تعالجه الخرائط الذهنية؛ فكونها وسيلة بصرية يساعد الطالب على إدراك الأشياء التي يراها بشكل أفضل، ويمنحه فرصة المقارنة بين الأجزاء، ويثير اهتمامه ويرسخ معلوماته (عسقول، 2002). كما أنها تساعد على تحويل المفاهيم المجردة إلي مخططات يسهل التعامل معها، وجعل المعلومات النظرية ملموسة بدرجة أكبر، (اسماعيل، 2011، 136؛ Readence, Bean, & Baldwin, 2004, 152). كما أن تصميمها البصري يمكن الطلاب من رؤية العلاقة بين الأفكار، وتجميع أفكار معينة مع بعضها، ويساعدهم على التخلص من بعض المشكلات، مثل النسيان، وضعف التركيز، والتنظيم، والفهم (Foreman, 2008).

وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع النموذج السلوكي الذي يرى أن التدريس غير المناسب الذي يتلقاه الطالب هو الذي يعكس ظهور صعوبات التعلم، (علي ، وإبراهيم، 2016، ص. 43)، وهذا القصور أيضًا يمكن أن تسهم الخرائط الذهنية في علاجه؛ إذ أنها تعمل على تقديم المعلومات بطريقة منظمة ومترابطة، وبالتالي تساعد المعلم في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ إذ تساعده في توضيح الأفكار التي يجدون صعوبة في التعبير عنها كتابيًا وفهمها بشكل مجرد، (فتح الله، 2007)

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متسوى صعوبات التعبير الكتابي في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار *مان ويتني* لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار التعبير الكتابي وتم تلخيص النتائج في جدول (9).

جدول (9)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التعبير الكتابي في القياس البعدي.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	15.30	153.00	2.00	3.667	0.01
الضابطة	10	5.70	57.00			

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من جدول (9)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، حيث كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني؛ إذ أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي يعني أن الفروق لصالح المجموعة الضابطة في صعوبات التعبير الكتابي. وهي نتيجة منطقية إذ أن المجموعة التجريبية استفادت من البرنامج فتحسن أداؤها، وتمثل ذلك في ارتفاع مستوى التعبير الكتابي، ومن ثم انخفاض مستوى صعوبات التعبير الكتابي لديه لديها، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلق التدريب الذي تلقته المجموعة التجريبية، ومن ثم يفترض ألا يتغير أداؤها، وأن يبقى مستوى التعبير الكتابي لديها دون تحسن، يبقى مستوى صعوبات التعبير الكتابل لديها دون انخفاض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت برامج علاجية لصعوبات التعبير الكتابي استنادًا إلى الخرائط الذهنية ومنها دراسة براون (Brown, 2011)، وميلر (Miller, 2011)، وخويرية (Khoiriyah, 2014)، وبخاري (BuKhari, 2016)، والحباشنة (2006)، والزيون والناطور (2017)، وأحمد (2012). حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات فاعلية البرامج في خفض صعوبات التعبير الكتابي الطلاب المستهدفين.

وتتمشى هذه النتيجة مع المنطلق الذي تنطلق منه الخرائط الذهنية في إزالة العقبات التي تعترض طريق ذوي صعوبات التعلم على درب التعبير الكتابي إذ أنها، كما أشار فتح الله (2007)، تساعد المعلم في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لأنها تساعده على تقديم المعلومات لهم بطريقة منظمة ومترابطة، ومن ثم يساعدهم في استيعاب ترتيب الأفكار التي يجدون صعوبة في التعبير عنها كتابيًا وفهمها بشكل مجرد، بالإضافة إلى كونها وسيلة بصرية تساعدهم على تكوين المفاهيم والصور الذهنية إذ أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها بشكل أفضل من التي يسمعها.

كما أن الخرائط الذهنية تسهم في تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال علاج مشكلة القصور في التفكير المجرد لديهم، نظرًا لقدرتها على تحويل المفاهيم المجردة إلي مخططات يسهل التعامل معها، وجعل المعلومات النظرية ملموسة بدرجة أكبر، كما أنها تساعد الطلاب علي فهم العلاقات بين عناصر المعرفة التي تعلموها، وتمكنهم من تمثيل معرفتهم بأشكال توضيحية بسيطة، بدلًا من الاعتماد علي الحفظ بدون فهم (Readence, Bean, & Baldwin, 2004, 152).

اختبار صحة الفرض الثالث:

ونصه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في متسوى صعوبات التعبير الكتابي في القياسين البعدي والتتبعي". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلككسون لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات

المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في اختبار التعبير الكتابي، وجدول (10) يلخص ذلك.

جدول (10)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي في القياسين البعدي والتتبعي

البعد	القياس	اتجاه الفروق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار التعبير الكتابي لطلاب الصف الخامس الابتدائي	بعدي/ تتبعي	الرتب السالبة	4	3.50	14.00	0.816	0.414 (غير دالة)
		الرتب الموجبة	2	3.50	7.00		
		التساوي	4				

تفسير نتائج الفرض الثالث:

يتضح من جدول (10)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج واستمرار أثره حتى بعد توقفه، وذلك نظرًا لفعالية الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج لا سيما استراتيجية الخرائط الذهنية التي تتميز بجاذبيتها للطلاب، وتشجيعها للعصف الذهني والتعلم التعاوني لديه، وكذلك إضفائها لروح البهجة والمرح على العملية التعليمية مما، جعل التعلم أبقى أثرًا.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

(1) استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعليم مهارات التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة بشكلٍ عام.

(2) استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعليم مهارات التعبير الكتابي لطلاب التعليم العام بمراحله المختلفة.

(3) تدريب المعلمين على استخدام الخرائط الذهنية، وتوظيفها في التخصصات المختلفة.

بحوث مقترحة:

(1) فعالية برنامج قائم على الخرائط الذهنية في خفض صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

(2) فعالية برنامج قائم على الخرائط الذهنية في تعليم المفاهيم العلمية لطلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (2007). *المخ وصعوبات التعلم :رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

أبونيان، إبراهيم. (2001). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

أحمد، صلاح. (2012). فاعلية استراتيجية مقترحة في علاج الأخطاء الإملائية بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، 3 (2)، 89 – 174.

إسماعيل، غادة أحمد رأفت. (2011) . *أثر برنامج تدريبي في تنمية الفهم القرائي لدي التلاميذ المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات تعلم لتلاميذ المدرسة الابتدائية*. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، القاهرة.

البلوي، ماجد. (2014). *أثر استخدام استراتيجية الرسوم التوضيحية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة صعوباتالتعلم في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.

بوزان، توني. (2008) . كيف ترسم خريطة العقل "أداة التفكير الخارقة التي ستغير وجه حياتك "(ط.6). الرياض: مكتبة جرير مترجم.

جلاب، مصباح. (2015). فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية: دراسة ميدانية (تجريبية) بولايتي بوبرة وعنابة. *دراسات – الجزائر*، 34، 83 - 105.

الحباشنة، يوسف. (2006). *أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعليم التعاوني القائمين على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الأساسية في الأردن نحوه*. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية، عمان.

الزبون، أحمد، والناطور، ميادة. (2017). أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 13 (3)، 357 – 371.

الزيات، فتحي. (2002). *المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف، والتشخيص، والعلاج*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبدالعزيز؛ خشان، أيمن؛ وأبو جودة، وائل. (2001). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

السفاسفة، عبد الرحمن. (2011). *طرائق تدريس اللغة العربية*. الكويت: مكتبة الفلاح (في الزبون والناطور، 2017).

الشمري، زينب. (2012). فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20 (2)، 275 – 329.

عامر، طارق عبدالرؤوف. (2015). *الخرائط الذهنية ومهارات التعلم "طريقك إلي بناء الأفكار الذكية."* القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبدالجواد، إياد. (2009). مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملًا وغير الحافظين له بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، 17 (1)، 673 – 707.

عبدالمعطي، حسن مصطفى، ردادي، زين بن حسن، وشاش، سهير محمد سلامة. (2013). *سيكولوجية ذوي الإعاقة*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

العدل، عادل محمد. (2011). *صعوبات التعلم والتدريس العلاجي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عسقول، محمد. (2002). تقويم الرسوم التوضيحية في كتاب العلوم للصف الأول من التعليم الأساسي. *مجلة الجامعة الاسلامية*، 10 (2)، 45 – 70.

علي، عمر إسماعيل، وإبراهيم، مها صبري. (2016). *صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج*، الرياض : دار النشر الدولي.

عيسى، يسرى. (2012). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، 76، 125 – 192.

فتح الله، عبدالسلام. (2007). أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية والأسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية بكتب العلوم للصف الخامس في المرحلة الابتدائية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 2 (16)، 94 – 198.

اللبودي، منى إبراهيم. (2004). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستراتيجية علاجها. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 98، 10 – 54.

مالون، ص. (2008) . *المهارات العقلية للمديرين* (خالد العامري مترجم). القاهرة: دار الفاروق.

محمد، تيسير جلال عابد، جاب الله، علي سعد، ومكاوي، سيد فهمي. (2017). علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم المنظم ذاتيًا. *بحوث عربية في مجال التربية النوعية*، 8، 249 – 270.

محمد، عادل عبدالله. (2005). *المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة:دراسات تطبيقية*، (سلسلة ذوي الإعاقة، 10).القاهرة: دار الرشاد

محمود، عبدالرازق مختار. (2012). فعالية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدي دارسات مدرسة الصديقة للفتيات، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* (31)،220-249.

هالاهان، د.، كوفمان، ج.، لويد، ج.، ويس م.، ومارتنيز، إ. (2007). *صعوبات التعلم* (عادل عبدالله محمد، مترجم). عمَّان: دار الفكر.

Adi, S. (2010). *The Effectiveness of Mind-mapping to Teach Writing Skill Viewed from Their IQ (An Experimental Study on the Seventh Grade Students of SMPN 1 Prambon in the Academic Year 2009/2010).* Thesis, Sebelas Maret University, Surakarta

Antoni, A. & Zipp, P. (2005). Applications of the Mind Map Learning Technique in Chiropractic Education. *Journal of Chiropractic Education*, 19, 53 -54.

Brown, M. (2011). Effects of graphic organizers on students' achievement in writing process. *ERIC*. Doc. No. ED 527 Finance,c.

Bukhari, S. (2016). Mind Mapping Techniques to Enhance EFL Writing Skill. *International Journal of Linguistics and Communication*. 2016, 4 (1), 58-77.

Buzan, T. (2011). Mind-mapping your memory. (Retrieved June 8th, 2019 from.http://www.tonybuzan.com).

Delrose, L. (2011). *Investigating the Use of Graphic Writing*. Master thesis, University of California, Santa Barbara

Englert, C., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N., & Wolbers, K. (2007). Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: Using an internet-based technology to improve performance. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 9-29.

Farrand, P., Hussain, F. & Hennessy, E. (2002). The efficacy of The mind map study technique. *Medical Education*, 36 (5), 426 - 431.

Foreman , P . (2008) .Uses of mind maps. (Retrieved May 16th 2019 From http://www.mindmapinspiration.co.uk/mind-map-ebooks/4529839181.

Graham, S. (2010). (Retrieved May 16th from steve.graham@vanderbilt.edu ppt from CEC Convention).

Hayes, D. (1992) . *A Sourcebook of Interactive Methods for Teaching with Text*. United States of America. (in Adi,2010)

Khoiriyah. (2104). Increasing the Students' Writing Skill through Mind Mapping Technique. *Nusantara of Research*, 1 (2), 177 – 187.

Maden, S. (2011). Effect of Jigsaw Technique on Achievement in Written Expression Skills. *Educational Sciences:Theory & Practice*, 11(2), 911-917.

Markley, D., & Jefferies, D. (2001). Guidelines for implementing a graphic organizer. *The Reading Teacher*, 54(4), 350-357.

Miller, S. (2011). *Using Graphic Organizers to Increase Writing Performance NCE*. Master Thesis, the State University of New York.

Newcomer, P., & Barenbaum, E. (1991). The Written Composing Ability of Children with Learning Disabilities: A Review of the Literature From 1980 to 1990, *Journal of Learning Disabilities*, Vol.24.

Readence, J., Bean, T., & Baldwin, R. (2004). *Content Area Literacy: An Integrated Approach,* (8th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Richards, C. & Renandya A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* New York: Cambridge University Press.

Roth, F. (2000) Narrative: Development and Teaching Students with Writing Difficulties. *Topics in Language Development*, 20 (4),15 - 25.

Saddler, B. , Moran, S. ,Graham, S. & Harris K. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality*, 12, (1), 3 – 17.

Schumaker, J., & Deshler, D. (2003). "Can students with LD become competent writers?" *Learning Disability Quarterly,* 26(2), 129-141.

Scott, J. & Vitale, R. (2000). Informal Assessment of Idea Development in Written Expression. *Preventing School Failure,* 44 (2), 67.

Sharrock, T. (2008). *The Effect of Graphic Organizers on Students' Writing.* Unpublished Thesis, Kennesaw State University.

Sugiharto, W. (2009). *Using Word Cluster to Improve Students' Writing Ability in Writing Texts (A Classroom Action Research in the Eight Grade of SMP Al Huda Kediri in the Academic Year 2008/2009)*. Surakarta.

Walker, B., Shippen, E., Alberto, P., Houchins, E. & Cihak, F. (2005). Using An Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (3), 175 - 183.