

أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أحمد الزبون* ميادة الناطور*

تاريخ قبوله 2017/5/22

تاريخ تسلم البحث 2016/11/20

The Effectiveness of Graphic Organizers in Improving Written Expression Skills Among Students With Learning Disabilities

Ahmed Al-Zboun and Mayada Al-Natour, Faculty of Educational Sciences, Amman, Jordan.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of graphic organizers in improving written expression skills among students with learning disabilities. The study sample consisted of (30) students in 5th grade with learning disabilities at schools of Mafraq district; (15) of them as an experimental group, and the other (15) as a control group. The experimental group was subjected to the teaching method which consisted of (26) training sessions. The tools that were used to collect data were a test of written expression and a scale of written expression skills. The results revealed statistically significant effect attributed to the teaching method that was based on graphic organizers in improving written expression for the fields of format and content on the post-test in favor of the experimental group. The result showed the positive effect of the teaching method which was used. The study recommended applying the teaching method based on graphic organizers in improving written expression among students with learning disabilities, and adding studies to investigate the effectiveness of graphic organizers in improving other skills such as reading comprehension. (**Keywords:** Graphic Organizers, Learning Disabilities, Expressive Writing).

يُعدُّ أحد أبرز المشكلات التي قد تعوق عملية التعليم، فإنه لا بُدَّ من التدريب والتمرن المستمرين لتنمية قدرات ومهارات الطلبة في كافة جوانب اللغة من أجل تحسين مهارات التعبير الكتابي لديهم. ومن خلال استعراض الباحثين لنتائج العديد من الدراسات (Westwood,2004; Englert et al,2007; Kunka et al,2007) وبالرجوع إلى السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق تبين وجود (21) غرفة لمصادر التعلم، اشتملت على (78) طالبا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي، جاءت الدراسة الحالية من أجل الكشف عن أثر استخدام المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ولا يوجد تعريف واضح ومحدد لمفهوم صعوبات التعلم، بل إن التعريفات تعددت تبعا للنماذج والنظريات المفسرة لمصطلح صعوبات التعلم وتبعها لخبرات وتجارب الباحثين، لذا فإنه ليس من السهل الاتفاق على تعريف واحد محدد لصعوبات التعلم (Lerner, 2003).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تكوّن أفراد الدراسة من (30) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي في لواء قصبة المفرق، وزُعموا في مجموعتين: تجريبية وضابطة. خضعت المجموعة التجريبية لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية ولمدة (26) حصّة. ولجمع البيانات تم إعداد اختبار للتعبير الكتابي وقائمة مهارات التعبير الكتابي التي تم استخدامها كمحكات لتصحيح الاختبار. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لمجال الشكل والمضمون في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتبين هذه النتيجة الأثر الإيجابي لطريقة التدريس المستخدمة، وأوصت الدراسة بتطبيق طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإجراء دراسات مماثلة للتحقق من أثر هذه الطريقة في تطوير مهارات أخرى غير التي تم تناولها في الدراسة الحالية مثل الفهم القرآني.

(الكلمات المفتاحية: المنظمات التخطيطية، صعوبات التعلم، التعبير الكتابي).

مقدمة: تتكون اللغة من عدة فروع: القراءة، والكتابة، والتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي... الخ، ولعل الكتابة بشكل عام والتعبير الكتابي بشكل خاص من أهم هذه الفروع؛ وذلك لأن 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 إنّ الطلبة الذين لديهم ضعف في المهارات اللغوية المكتوبة يخفقون في تحقيق المتطلبات الأكاديمية، لذا فإن اللغة المكتوبة تعد إحدى المجالات الأساسية في تقييم ذوي صعوبات التعلم. فالكتابة جزء أساسي وهام في المنهج المدرسي، وذلك عند قيام المعلم بمراقبة التطور الذي يظهره طلابه في اكتسابهم مهارات الإملاء والكتابة اليدوية ومهارات الإنشاء.

وعلى الرغم من أهمية التعبير الكتابي، إلا أننا نلاحظ وجود ضعف عام لدى الطلبة في إتقان مهارات التعبير الكتابي في شتى المراحل الدراسية وبشكل خاص لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد يعزى ذلك الضعف إلى عدم امتلاكهم الثروة اللغوية والفكرية الكافية، وضعف اهتمام المعلمين بدرس التعبير الكتابي وعدم اختيارهم الموضوعات المناسبة، واتباع طرق غير سليمة عند تصحيح كراسات التلاميذ مما يؤدي إلى عدم تصحيح التلاميذ لأخطائهم في الموضوعات القادمة، واستخدام استراتيجيات وطرق تدريس غير مناسبة، لا تراعي الفروق الفردية، أو أنها قد لا تناسب المحتوى التعليمي. بالإضافة إلى عدم معرفة المعلم الكافية بخصائص واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يترتب عليه قلة الاهتمام بهم والتركز عليهم، مما يعرضهم للإهمال وحرمانهم من حقهم في التعلم. وبما أنّ ضعف الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي

* قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مهارات الأسلوب وتشمل: صحة المفردات، وصحة الجمل، وترابط الفقرات، واستخدام علامات الترقيم، واتباع القواعد السليمة. ثانياً: مهارات المضمون وتشمل: كتابة مقدمة للموضوع، وكتابة كل فكرة رئيسية في فقرة، وكتابة الجمل الفرعية الداعمة للجمل الرئيسية، والترتيب المنطقي للأفكار، ووضوح الأفكار، وتأييد الأفكار بالأدلة والبراهين، ثم كتابة خاتمة للموضوع (فهمي، 2002). ويمكن قياس هذه المهارات لدى الطلبة من خلال مطالعة نماذج من كراساتهم لمعرفة أوجه الضعف المختلفة في كتابتهم مثل ركاكة الأسلوب، وضعف القدرة على إيضاح المراد، ورداءة الخط، والأخطاء الإملائية والنحوية وغيرها (Stewart & Kluwin, 2001). وتشير الدراسات إلى أن أسباب ضعف الطلبة في مهارات التعبير الكتابي قد تعزى للطلاب أو للمعلم ومنها: قلة مطالعة الطلبة للكتب الأدبية، وضعف إعداد معلمي اللغة العربية وقلة اهتمامهم بدرس التعبير الكتابي، وعدم اختيارهم الموضوعات التي تناسب واقع حياة الطلبة، واستخدامهم طرق تدريس غير مناسبة، بالإضافة إلى عدم امتلاك الطلبة الثروة اللغوية والفكرية الكافية. وهناك أسباب تعزى للبيئة المدرسية وإلى المناهج ومنها: تقسيم اللغة العربية إلى فروع حيث يتم تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية بشكل مستقل مثل الأدب والنحو والبلاغة، وتقييد الطلبة بأساليب تقليدية في عملية كتابة موضوع التعبير. بالإضافة إلى الأسباب التي تعزى إلى البيئة العامة ومنها: اعتماد الطلبة على أولياء أمورهم في البيت في كتابة موضوع التعبير (الحوامدة والعدوان، 2012؛ عاشور والحوامدة، 2009؛ وكبة، 2008؛ وعبدالجواد، 2009؛ حماد ونصار، 2002؛ Lerner، 2000؛ Roth، 2000).

و تستمد المنظمات التخطيطية أصولها وأسسها النفسية من نظرية أوزبيل في التعلم ذي المعنى، والذي يعتمد في الأساس على ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات والأفكار السابقة الموجودة في البناء المعرفي. ولا يتحقق التعلم ذو المعنى إلا إذا كان بناء المادة منظماً وواضحاً وثابتاً ومرتبطة بالمادة الجديدة؛ لأن ذلك يساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمادة واسترجاعها. حيث افترض أوزبيل أن عقل المتعلم يخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام إلى الخاص مما يسهل تعلمها بشكل أكثر فاعلية واسترجاعها بسهولة ويسر، وهذا يتطلب عرضها وتقديمها بطريقة مناسبة على شكل ملخص يشتمل على ركائز فكرية تساعد في تثبيت المعلومات الجديدة في عقل الطالب (Zaini, Mokhar, and Nawawi, 2010). كما أشار أوزبيل إلى أن البنية المعرفية هي نظام مفاهيمي هرمي تتكون من أفكار ومفاهيم ومبادئ والعلاقات التي بينها، وإن كل فرد له بنية معرفية تختلف عن الآخر. وبناءً على ما تقدم، فإن المنظمات التخطيطية تُعد بمثابة صياغة هرمية للمفاهيم والعلاقات التي بينها، إذ إنها تبدأ بالمفاهيم الأكثر عمومية وتتدرج للمفاهيم الأقل عمومية للوصول إلى نهاية الخريطة حيث الأمثلة النوعية، وهذا ما يعرف بالتمايز التدريجي، حيث تمثل العلاقات بين المفاهيم في المستوى الواحد عملية التوافق التكاملية (زيتون،

وقد ظهر العديد من التعريفات التي تعرضت للعديد من التعديلات، ومن أبرز تلك التعريفات، تعريف الحكومة الاتحادية وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة، حيث يتفقان على أن صعوبات التعلم ناتجة عن اضطرابات داخلية المنشأ، سببها خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وفي العمليات النفسية الأساسية أو العمليات الإدراكية، حيث تؤدي إلى ضعف القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب، ولا تعود لأسباب تتعلق بالإعاقات البصرية أو السمعية أو الانفعالية أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (Deborah, 2004). وتشير دراسات كل من دوكر، وديتوري وأوت (Dettori & Ott, 2006؛ Dowker, 2005) إلى أنه وعلى الرغم من القدرات العقلية التي يتمتع بها ذوو صعوبات التعلم إلا أنهم يواجهون صعوبات في مجالات أكاديمية عدة من ضمنها صعوبات التعلم في الكتابة. وقد أهتم الباحثون بالصعوبات الأكاديمية كونها إحدى أهم الخصائص الأساسية المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم (عمرو والناطور، 2006). ومن بين هذه الصعوبات، صعوبات الكتابة، إذ إنها تعد عنصراً أساسياً وهاماً في عملية التعلم ويحتاجها المتعلم في مختلف النشاطات المدرسية مثل حل الواجبات، وكتابة الدروس، والتعبير عن أفكاره، والإجابة عن الامتحانات. ويرى العيسوي (2002) التعبير الكتابي جزءاً هاماً في حياة الناس اليومية، وفي عملية الاتصال، وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن النفس. فقد أصبحت الحاجة لتعليم مهارات التعبير الكتابي أمراً في غاية الأهمية، حيث إن التعبير الكتابي يعد من أهم أنماط النشاط اللغوي الذي من دونه قد لا تقوم بين جماعات المجتمع صلات فعالة مثمرة، كما لا تستفيد من نتائج الفعل الإنساني الذي لا يديل له عن الكلمة المكتوبة.

ويعرّف التعبير الكتابي بأنه: سلوك معقد يشمل كثيراً من المهارات المتداخلة التي تتضمن القواعد النحوية، وعلامات الترقيم، والكتابة اليدوية، والتهجي، والإبداع، والقدرة على التعبير (Maden, 2011).

في حين يُعرّفه هوسكسن وتومبكن، كما كولاتا وتونبكن (Hoskisson & Tompkins, 2007؛ Culatta & Ton Pkin, 2003) بأنه نشاط فكري يعبر من خلاله الفرد عن أفكاره وتجاربه باستخدام رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها والاستفادة منها، ويهدف إلى تحقيق أهداف كبيرة، فهو يشجع الطلبة على التفكير، وطلاقة التعبير، وتنمية الخيال الهادف، وجمع الأفكار وتنظيمها.

وفي السياق ذاته، يرى بعض الباحثين أن التعبير الكتابي يتكون من عدة مهارات تتداخل فيما بينها، وتربطها علاقات وثيقة متصلة، ولا يمكن فصلها عن بعض بحيث تكون كل مهارة منفصلة عن الأخرى، ولكي تتم عملية الكتابة بفعالية ونجاح، يجب أن تتكامل هذه المهارات في الموقف الكتابي الواحد (الخميسة، 2004). حيث إن مهارات التعبير الكتابي في المنهج المدرسي تتضمن كلا من التعبير الكتابي والإملاء والكتابة اليدوية (الزريقات، 2007). وقد اعتاد بعض الباحثين تصنيف مهارات التعبير الكتابي في شكلين أولاً:

في عقولهم الصور مع تقدم الرحلة، حيث يسمح للطالب أن يبني قصة، ويعطيه المعلم مجرد اقتراحات أو يعرفه بقواعد القصة، يتم التركيز عليها في الإعداد لها، فمعلم الكتابة يضع إطارا للقصة، أو المادة الكتابية، ويطلب من التلاميذ إعطاء كل الخبرات والصور والتفاصيل الخاصة بالقصة. بمعنى أن المنظمات التخطيطية طريقة تعليمية لتعليم الإبداع محورها الطالب، تقوم على التلقائية منه ومن المعلم ويمكن استخدامها كمنشط قبلي للكتابة وكعصف ذهني أيضا لمساعدة التلاميذ على اكتشاف طاقاتهم الكامنة في اختيار الموضوع والكتابة فيها، وتطوير قصصهم والارتباط بمضامينها ومرايها، وإحكام حبكة الموضوع (الشمري، 2012).

وقد تظهر المنظمات التخطيطية في العديد من الأشكال مثل مخططات السبب والنتيجة، ومخططات المقارنة والتباين، والرسوم البيانية المتتالية، وخرائط الفكرة الرئيسة والتفاصيل (Baxendell, 2003). كما أشار زيني ومختار ونووي، Mokhtar & Nawawi (2010) إلى ستة أنواع من المنظمات التخطيطية هي: الهرمية، والمفاهيمية، والتتابعية، والتقييمية، والعلائقية، والدورية. ومن الأمثلة على هذه المنظمات التخطيطية كما يرى سترانجمان وآخرون (Strangman et al, 2003) ما يأتي: الشجرة الشبكية حيث تستخدم في عملية عرض الأفكار الرئيسة والفرعية، والخريطة العنكبوتية ويتم استخدامها في عملية توضيح المفاهيم، وخصائصها والأفكار المرتبطة فيها، وخريطة هيكل السمكة وتستخدم في عملية ربط العلاقات المعقدة بين الأسباب والنتائج، وخريطة المشاكل والحلول والتي تستخدم في عملية حل المشكلات من خلال تحديد الأسباب ونتائجها، وخريطة المقارنة وتستخدم للمقارنة بين المفاهيم وفقا لخصائصها وميزاتها، ونقاط التشابه والاختلاف، بالإضافة إلى سلسلة الأحداث المتسلسلة للوصول إلى الهدف النهائي، تحليل أحداث القصة المتسلسلة للوصول إلى الهدف النهائي، وأخيرا الخريطة الوصفية أو الدلالية التي يتم استخدامها في عملية تحديد الأفكار الرئيسة، والأفكار الفرعية الداعمة للأفكار الرئيسة، كما تعمل بشكل جيد في رسم خرائط العلاقات الهرمية.

إن تضمين المعلمين للمنظمات التخطيطية في ممارساتهم التدريسية تعمل على تحسين الأداء الأكاديمي لطلابهم. حيث أشارت الدراسات السابقة (البلوي، 2014؛ محمد ومحمد، 2009؛ Miranda, & Miller, 2011) إلى أن المنظمات التخطيطية تُعدُّ طريقة مفيدة لتحسين عملية حفظ واسترجاع المعلومات، ولكن يجب على المدرسين إعطاء إرشادات واضحة حول كيفية تنظيم المعلومات عند استخدام رسم محدد، مما سيقود في نهاية المطاف لجعل الطلبة أكثر استقلالية في استخدام هذه الرسوم، كما يجب استخدامها بشكل متكرر لكي تعطي نتائج أفضل (Baxendell, 2003). وعلى الرغم من الأهمية التي تحظى بها المنظمات التخطيطية، إلا أنه لا بُدَّ من توافر بعض الشروط فيها ومن أهمها: ارتباطها بالمحتوى، وصدق وواقعية الرسم التوضيحي ومناسبتها لمستوى الطلبة، والبساطة وعدم التعقيد، ووضوح أجزاء الرسم وتناسق الألوان، واحتوائه على معلومات

(2002). ولقد حظيت نظرية أوزبل باهتمام المعنيين بطرق واستراتيجيات التدريس حيث تعتبر المنظمات التخطيطية أو ما يطلق عليها بخرائط المفاهيم والخرائط المعرفية من التطبيقات في مجال طرق التدريس لنظرية أوزبل، إذ تعد المنظمات التخطيطية بمثابة أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع، وتوضح العلاقات بين المفاهيم بهدف مساعدة الطلبة على تنظيم معرفتهم لتعميق فهمهم لتعلم الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي (عطية، 2008). وفي هذا الإطار، يشير الأدب السابق إلى أن المنظمات التخطيطية تعمل على تقديم المعلومات بطريقة منظمة ومتراصة وبالتالي فإنها قد تساعد المعلم في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إذ إنها تُعدُّ من العناصر المهمة في الكتاب المدرسي، فهي أول ما تقع عليه عين المتعلم، كما أنها تساعد المعلم في توضيح الأفكار التي يجد الطلبة صعوبة في التعبير عنها كتابيا وفهمها بشكل مجرد، بالإضافة إلى أنها تساعد الطلبة على تصور المحتوى التعليمي بما يناسب مع الهدف المراد تحقيقه، وتضفي نوعا من الحيوية على الكتاب المدرسي، وتعمل على تزويدهم بالخبرات التي تساعدهم على تكوين المفاهيم والصور الذهنية (فتح الله، 2007).

وتُعرف المنظمات التخطيطية بأنها: رسوم أو عروض صورية يستخدمها المعلم لتنظيم المعلومات بطريقة تجعل عملية فهم وتعلم المعلومات الجديدة عملية سهلة (Zaini, Mokhar, & Nawawi, 2010).

أما ديسكو وجليسون (Dicecco & Gleason, 2002) فيعرفون المنظمات التخطيطية بأنها: عروض بصرية ومكانية للمعلومات التي تمثل بيانيا العلاقات المنطقية بين المفاهيم الرئيسة، والحقائق، والمصطلحات، أو الأفكار من تعليم المهمة. ولعل أبرز ما يميز المنظمات التخطيطية أنها وسائل بصرية؛ وذلك لأن الفرد يدرك الأشياء التي يراها بشكل أفضل من قراءتها أو سماعها، وتعطي للطلبة فرصة لإجراء مقارنة بين الأجزاء، وإثارة اهتمام الطلبة وتثبيت المعلومات (عسقول، 2002). بالإضافة إلى أنها تُمكن الكاتب من تنظيم المواد بشكل منطقي وإدراك العلاقات بين الأفكار، وتساعد في تقديم أفكاره بطريقة فعالة ومقنعة، حيث يمكن استخدامها أثناء مرحلة ما قبل الكتابة أو في أي وقت آخر خلال عملية الكتابة. ويشير ميرندا، ومكيلوري، وكولن (McElroy & Coughlin, 2009؛ Miranda, 2011) إلى أن استخدام المنظمات التخطيطية الكثير من الفوائد ومنها: أنها تجعل المحتوى أسهل للفهم والتعلم، وتعمل على تنظيم محتوى المعلومات، وتعتبر أداة معرفية لتعزيز التعلم، وتساعد الطلبة على تعلم التحليل. كما أنها تمكن الطلبة من أن يصبحوا متعلمين استراتيجيين.

وتُعدُّ المنظمات التخطيطية بمثابة استراتيجية تخطيطية معرفية يعرض من خلالها مجموعة من المفاهيم على شكل تركيب هرمي. حيث تبدأ مكانتها في الكتابة عندما يوجه المعلم طلبته، أو يدرّبهم على رحلة ذهنية لرؤية عناصر محددة، أو أن يستحضروا

يحدد هذه المفاهيم والخبرات في ورقة خارجية، ثم يدونها في مواقعها المناسبة. ثم يسأل نفسه: هل تم ربط المعلومات جميعها في الموضوع بأسهم؟ وهل يمكنه أن يحول المفهوم الرئيس الأول وما يتبعه من تفرعات إلى فقرة مكتوبة؟ إذا استطاع الإجابة عن هذه التساؤلات فيعتبر جاهزا للكتابة (Miranda, 2011).

ثانيا: خطوات الكتابة في ضوء المنظمات التخطيطية. وفي هذه المرحلة يسير الطالب ضمن الخطوات التالية: البدء بالمفهوم الأول وتفصيله وكتابة الفكرة الأولى التي تعتبر مقدمة الموضوع، ثم البدء بالكتابة والانتباه إلى تحديد جملة تتركز فيها الفكرة الرئيسية في الفقرة الأولى. والتأكد من ربط الجمل حسب روابط المنظمات التخطيطية، ويتم بعدها إعادة قراءة الفقرة، ووضع علامات الترقيم. وهنا يسأل الطالب نفسه: هل كتبت كل ما أعرفه؟ وهل أضفت جميع التفاصيل التي في الرسم التوضيحي؟ وأخيرا البدء بالفقرة الثانية، وكتابتها وفق الخطوات السابقة. وعمل ذلك في جميع فقرات الموضوع. وبعد الانتهاء من الكتابة، يسأل الطالب نفسه: هل قدمت تفسيرات؟ وهل وصفت مشاعري؟ وهل وضعت أفكار ذات العلاقة كلها؟ وهل وضعت فقرة الخاتمة؟ وهل ربطت الفقرات ببعضها بشكل متسلسل؟ وهل توجد معلومات غير ضرورية يمكن حذفها؟ وهل ما كتبه صحيح من الناحية النحوية والصرفية والإملائية؟ بعد ذلك يحرق الطالب ما كتبه في المسودة في صفحات أخرى (الدليمي، 2009).

وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي، حيث أجرى لانكستر (Lancaster, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام المنظمات التخطيطية أو عدم استخدامها في تعليم الكتابة على اتجاهات طلاب الصف الأول نحو الكتابة والكفاءة في اختيار وتنظيم مواقع الكلمات. استمرت الدراسة لمدة ستة أسابيع، حيث تم استخدام مسح حول اتجاهات الطلبة نحو الكتابة، وقد أتم الطلبة كتابة عينات مستقلة ثلاث مرات خلال فترة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن المنظمات التخطيطية أسلوب تعليم فعال في الكتابة. وأن الطلاب أبدوا تحسنا في اتجاهاتهم نحو الكتابة واستخداماتهم لاختيار وتنظيم الكلمة.

وهدف دراسة الشمري (2012) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (65) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة، ولبوغ هدف الدراسة أعدت الباحثة استراتيجية خرائط المفاهيم، وقد تكونت من (8) مواقف تدريبية عن استراتيجية خرائط المفاهيم واختبارين متكافئين للصور الفنية الكتابية، ومعيار تصحيح الصور الفنية الكتابية، وتم اعتماد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في بناء الصور الفنية الكتابية ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الطلاقة، والمرونة، والأصالة، لصالح المجموعة التجريبية.

صحيحة، ومناسبة حجم الرسم مع عدد الطلبة (عسقول، 2002). كما لأبداً من توافر بعض المبادئ التوجيهية لاستخدام المنظمات التخطيطية مثل: تفعيل العلاقات بين المفاهيم البارزة في الرسوم، وتوفير فرص لإندماج الطلاب، وربط المعلومات الجديدة مع التعلم السابق، وعمل مراجع لتعريف المواد وتعزيز فك الترميز والتحليل البنائي (Markley & Jefferies, 2001).

وفي ضوء هذه الأهمية التي تحتلها المنظمات التخطيطية، تشير بعض الدراسات (عطية، 2008، Lee & Nilson, 2004) إلى أن هناك العديد من الحالات الضرورية التي تستخدم فيها المنظمات التخطيطية في عملية التعليم ومنها: تقييم المعرفة السابقة لدى الطلبة عن الموضوع المراد تعليمه، وتقويم مستوى تعرف الطلبة على المفاهيم الجديدة، والتخطيط للتعليم، وصياغة ملخص تخطيطي للدرس، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، وتخطيط المنهج، وتنظيم البنى المعرفية لدى الطلبة، تعزيز التحصيل الأكاديمي، وتوضيح المعلومات وتعميق فهم المتعلم، وتوصيل فهم المتعلم للآخرين، وأخيرا تعد أداة تعلم فعالة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. إضافة إلى ذلك، يرى زيني ومختار ونووي (Zaini, Mokhtar & Nawawi, 2010) أن هناك العديد من الوظائف التي تؤديها المنظمات التخطيطية أثناء استخدامها في عملية التعليم هي: توضيح المعرفة والمنطق، وتعزيز عملية التعلم، وتكامل المعرفة الجديدة في نظام المعرفة السابقة، والتعرف على الأخطاء المفاهيمية (المفاهيم الخاطئة). وأخيرا يُشار إلى أن هذه الاستراتيجية تتضمن خطوات ما قبل الكتابة، وخطوات الكتابة في ضوء هذه الاستراتيجية وفيما يلي عرض لهذه الخطوات:-

أولاً: خطوات رسم المنظمات التخطيطية قبل الكتابة: عند رسم المنظمات التخطيطية الخاصة بتدريس موضوع مُعيّن في التعبير الكتابي، فإنه يجب تعليم الطالب بأن يسير وفق خطوات مُنظمة ومرتبطة بدءاً من كتابة العنوان في أعلى وسط الصفحة، ومن ثم كتابة المفاهيم الرئيسة التي ستشكل الأفكار الأساسية للموضوع، وربطها بالعنوان بأسهم تتجه من العنوان إلى المفاهيم الرئيسة، ومن ثم يقوم الطالب بكتابة كلمات أو عبارات على الخطوط الواصلة بين العنوان والمفاهيم الرئيسة، ومن ثم يتم البدء بالمفهوم الذي سيمثل الفكرة الرئيسة الأولى، وعمل تفرع منه بعدة خطوط لترتيب المفاهيم أو الأحداث الأقل عمومية، ثم الربط بينها بخطوط وأسهم وكلمات كما في الخطوة السابقة، وصولاً إلى تفرع الأفكار والمفاهيم المسترجعة من الذاكرة والمتعلقة بالموضوع، ورسم الخطوط، وكتابة الروابط من دون توقف أو تقويم لكي لا نعيق عملية تدفق الأفكار، حتى الانتهاء من تفرعات المفهوم الرئيس إلى المفاهيم الفرعية. وفي الخطوة التالية يتم تكرار الخطوة السابقة مع بقية المفاهيم، وأخيرا يتأمل الطالب المنظمات التخطيطية ويضع خطوطاً رابطة معترضة تكون ضرورية بين أي مفهوم أو حدث أو اسم وبين مفهوم رئيس ومفهوم آخر فرعي، ثم يسأل الطالب نفسه: ماذا أعرف من مفاهيم وخبرات أخرى لم أضعها؟ (عصف ذهني)

وهدفت دراسة شاروك (Sharrock, 2008) إلى معرفة أثر المنظمات التخطيطية في تنمية الكتابة الإبداعية لدى الطلبة. اشتملت عينة الدراسة على (21) طالبا وطالبة، استمرت الدراسة لمدة ستة أسابيع، تم إعطاؤهم خلالها مهمتين لكتابة قصتين شخصيتين، الأولى قبل بدء الدراسة والثانية بعد انتهاء الدراسة. وقد تم تقييم كل من المنتج الكتابي القبلي والبعدي. أظهرت نتائج الدراسة تحسن الطلاب في الكتابة الإبداعية بعد استخدام المنظمات التخطيطية.

وأجرى الحباشنة (٢٠٠٦) دراسة في الأردن هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي، واتجاهات تلميذات المرحلة الأساسية نحو، تكونت عينة الدراسة من (77) تلميذة، وزعن عشوائيا في ثلاث مجموعات؛ مجموعة تجريبية أولى تدرس بالتعلم الفردي القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية، ومجموعة تجريبية ثانية تدرس بالتعلم التعاوني القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية، ومجموعة ضابطة دُرست بالطريقة التقليدية. صمم الباحث (20) خطة قائمة على استراتيجية خرائط المفاهيم، واختبارا مقاليا في التعبير الكتابي، ومقياسا للاتجاهات نحو استخدام هذه الاستراتيجية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء تلميذات المجموعات الثلاثة في التعبير الكتابي لصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين بالتعبير الكتابي. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء تلميذات المجموعات الثلاثة على مقياس الاتجاه نحو التعبير الكتابي لصالح المجموعتين التجريبيتين. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء تلميذات المجموعتين التجريبيتين على مقياس الاتجاه نحو التعبير الكتابي.

وأجرى المصري (2006) دراسة في فلسطين هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمحافظة شمال غزة، قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واختبار لقياس تلك المهارات، وبناء البرنامج المقترح، اشتملت عينة الدراسة على (94) طالبا وزعوا في مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصورا في امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي. كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المُعد في تنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي التي حددت في الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين: الفوري والمؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

وبعد مراجعة الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة أن هذه الدراسات هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المنظمات التخطيطية في تنمية مهارات الكتابة بشكل عام (Miller, 2013; Lancaste,)

وقام أحمد (2012) بدراسة في السعودية هدفت إلى بناء استراتيجية لعلاج الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (74) تلميذا من تلاميذ الصف الأول بمنطقة جازان. أظهرت نتائج الدراسة تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية مما يشير لفاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج الأخطاء الإملائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى ميلر (Miller, 2011) دراسة في ولاية نيويورك هدفت إلى معرفة أثر استخدام المنظمات التخطيطية كأداة ما قبل الكتابة في تنمية أداء الطالب الكتابي. واستنادا إلى استعراض الأدب النظري بالإضافة إلى ثلاثة أبحاث مستندة إلى المنظمات التخطيطية تم تحديد المكونات الأساسية للكتابة الإبداعية وهي: تنفيذ الخطوط العامة، وتفصيل شبكة الإنترنت، والمقارنة والتناقض. تم جمع البيانات النوعية من خلال البحث الإجمالي على طالبيين من الصف الرابع وطالب من الصف الخامس من خلال قراءة النص وملء المنظمات التخطيطية لتنظيم أفكارهم. ثم تم جمع عينات من كتابات الطلاب المستندة إلى المنظمات التخطيطية وتسجيل الملاحظات القصصية ومقابلة الطلاب حول كتاباتهم. أشارت النتائج إلى أنه تم تحديد دمج الخطوط العامة، وتفصيل شبكة الإنترنت، والمقارنة، والتناقض للرسوم التوضيحية لتنظيم وترتيب أفكار ومعتقدات الطلاب وتطوير كتابتهم العامة في جميع المجالات.

وهدفت دراسة ديلروسي (Delrose, 2011) إلى استكشاف أثر فعالية المنظمات التخطيطية كاستراتيجية لتسهيل تعقيد التركيب النحوي وتراكيب الخطاب في الجملة وتكوين القصة. وبعد سبعة أسابيع من برنامج التدخل، تم تقييم تأثير المنظمات التخطيطية من خلال مقارنة القصص المكتوبة بطريقة عفوية والقصص المنظمة وكذلك مقارنة مهارات تركيب الجمل. أظهرت نتائج الدراسة أن المنظمات التخطيطية يمكن أن تعتبر أداة فعالة تستخدم في عملية الكتابة لإنتاج الجمل والقصص التي تحتوي على تركيب نحوي وخطاب أكثر تعقيدا.

وأجرى براون (Brown, 2011) دراسة هدفت إلى تحليل تحصيل الطلاب عند استخدام المنظمات التخطيطية والتكنولوجيا لتنظيم الأفكار والمعتقدات خلال عملية ما قبل الكتابة وزيادة تحصيل الطلبة في عملية الكتابة. تكونت عينة الدراسة من (21) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر المسجلين في المدرسة الثانوية في اللغة الإنجليزية، تنوعت فئاتهم بين صعوبات تعلم، وإعاقات صحية، وإعاقة عقلية، وإصابات الدماغ. استخدمت عدة طرق لجمع البيانات واعتمد على طلب المدرسة لكتابة مقال قصصي كبيانات أساسية وتخصيص مقال مقنع، واستخدم تلك المقالات لجمع البيانات الكمية والنوعية. أشارت النتائج إلى وجود أثر لاستخدام المنظمات التخطيطية في تنمية قدرة الطلبة على الاستخدام الفعال لعملية ما قبل الكتابة وتحقيق أداء أعلى من عملية الكتابة العامة.

لديهم. إذ إن تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات التعلم قد يسهم في التغلب على صعوبات التعلم، والحد من ارتفاع نسبتها من خلال مساعدة الطالب في القراءة والتهجي، واستبصار الكلمات، ونمو القدرات البصرية الإدراكية وتحسينها. وبوجود نسبة متزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس، يلاحظ افتقار ميدان صعوبات التعلم على مستوى الممارسات التعليمية إلى البرامج والاستراتيجيات التي تساعد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتعدُّ المنظمات التخطيطية من الوسائل التعليمية التي تسعى إلى مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعبير الكتابي على الرغم من تجاهل الباحثين لاستخدامها في تدريس مهارة التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتوسعى الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام طريقة تدريس تستند إلى الرسوم التوضيحية. وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما فاعلية طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ وينبثق عنه سؤالان فرعيان هما:

1. هل هناك أثر لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2. هل هناك أثر لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالمضمون لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في اهتمامها بتحسين نوعية تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات التعبير الكتابي التي سوف تساعدهم في التعبير عن ذاتهم ومشاعرهم وتعزز تواصلهم مع الآخرين من خلال استخدام طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية.

وتقدم الدراسة خلفية نظرية كافية عن المنظمات التخطيطية وأثرها في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باعتبارها أحد أبرز المداخل الحديثة في تعليم مهارات التعبير الكتابي، وإرساء استراتيجية علمية تربوية متميزة تسهم في الارتقاء بمستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مختلف المجالات.

كما تسهم في توجيه القائمين على تطوير المناهج الدراسية في تقديم برامج أكاديمية تساعد معلمي اللغة العربية ومعلمي غرف المصادر في تصميم نشاطات تعليمية تشجع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اكتساب مهارات التعبير الكتابي نظراً لأهمية اكتساب هذه المهارات في تحسين النجاح الأكاديمي للطلبة.

فيما اهتمت بعض هذه الدراسات في التحقق من أثر المنظمات التخطيطية في علاج الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي مثل دراسة أحمد (2012)، زيادة على أن بعض هذه الدراسات هدف إلى الكشف عن أثر المنظمات التخطيطية في تنمية مهارات التعبير الكتابي للطلبة العاديين (الشمري، 2012). أظهرت نتائج هذه الدراسات جميعها أثراً إيجابياً لهذا المدخل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الفئات المستهدفة، إضافة إلى تحسين اتجاهاتهم نحو الكتابة. كما يلاحظ أيضاً ندرة الدراسات التي بحثت أثر طريقة المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ مما دفع الباحثين إلى إجراء هذه الدراسة التي تميزت بدراسة أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتتمثل القيمة المضافة في الدراسة الحالية بالموضوع الذي تناولته وهو أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث إنها سعت للتحقق من فاعلية إحدى الاستراتيجيات التعليمية المستندة على الأدلة والبراهين في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال اختيار رسوم توضيحية تتناسب مع المنهاج التدريسي في اللغة العربية للصف الخامس يمكن من خلالها تحقيق أهداف المنهاج. وقد تم تصميم رسوم توضيحية مبسطة ومن السهل تطبيقها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويمكن القول إن الدراسة الحالية من أولى الدراسات العربية التي حاولت التحقق من أثر استخدام المنظمات التخطيطية في تدريس مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فقد وجد الباحثان بعض الدراسات مثل دراسة براون (Brown, 2011) التي أجريت على بعض الفئات من ضمنها ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعدُّ تعليم مهارات التعبير الكتابي إحدى الغايات المهمة في تعليم اللغة في شتى المراحل المختلفة بشكل عام، ومرحلة التعليم الأساسية بشكل خاص. وقد لاحظ الباحثان من خلال عمل أحدهما مدرساً في تخصص التربية الخاصة، والآخر أخصائي تربية خاصة في وزارة التربية والتعليم بعض القصور في عدد الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، بالإضافة إلى وجود ضعف واضح في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مما يحد من فرص نجاحهم. وقد تجلت أوجه القصور في أن ضعف الطالب أو عدم إتقانه لمهارة الكتابة قد يؤدي إلى تدني التحصيل أو رُبما إخفاقه في المواد الدراسية، وبالتالي فإن فرص نجاحه على المستوى التعليمي والمهني والوظيفي ستبقى محدودة. حيث أشارت العديد من الدراسات (Englert et al., 2007; Kunka et al., 2004; Westwood, 2004) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفاً في الكتابة بشكل عام وفي مهارات التعبير الكتابي بشكل خاص. مما يستدعي ضرورة العمل والبحث عن طرق واستراتيجيات فاعلة تسعى إلى تنمية وتطوير مهارات التعبير الكتابي

حدود الدراسة ومحدداتها

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1. طبقت هذه الدراسة في غرف المصادر التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة المفرق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015.
2. عدد أفراد الدراسة (30) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف مصادر التعلم.
3. دقة تشخيص الطلبة على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى مدى تعاون هؤلاء الطلبة مع الباحث والمعلمين الذين قاموا بتدريسهم وفق طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية.
4. دقة الأدوات التي تم استخدامها لجمع البيانات وخصائصها السيكومترية.
5. عدد الجلسات التدريبية (26) جلسة، بواقع جلستين اسبوعيا لمدة فصل دراسي واحد.

التعريفات الإجرائية

صعوبات التعلم: قصور أو عائق في الطريقة التي يعالج فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم موضوع التعبير الكتابي، والمتمثلة بعدم إتقانهم لمهارات التعبير الكتابي من حيث صحة استخدام القواعد النحوية، وعلامات التقييم، والكتابة اليدوية، والتهجي، والإبداع، بالإضافة إلى القدرة على التعبير.

المنظمات التخطيطية: هي التعبير من خلال الخطوط، والأشكال، والرموز، المبسطة للأفكار، أو العمليات، أو الأحداث، أو الظواهر العلمية، أو القوانين والمبادئ، أو العلاقات، أو التراكيب ومكونات شيء ما في صورة مختصرة تيسر وتسهل إدراكها، وفهمها بالنسبة للفرد.

التعبير الكتابي: قدرة طلبة الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم على التعبير عن أفكارهم من خلال الكتابة بعبارة صحيحة وسليمة، واختيار الألفاظ، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها، وربطها ببعض، في إحدى مجالات التعبير الكتابي، ويقاس ذلك بالدرجة الكلية على اختبار التعبير الكتابي الذي تم إعداده لغايات هذه الدراسة.

الطريقة

مجتمع وأفراد الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي في الصف الخامس الملتحقين بغرف مصادر التعلم التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء قصبة المفرق والبالغ

عددهم (78) طالبا وطالبة. في حين بلغ عدد أفراد الدراسة (30) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي الملتحقين بغرف مصادر التعلم التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015. وقد تم توزيعهم عشوائيا في مجموعتين: مجموعة تجريبية (15 طالبا وطالبة)، ومجموعة ضابطة (15 طالبا وطالبة)، وتم اعتماد غرف المصادر التي تشتمل على خمسة طلاب فأكثر من مستوى الصف الخامس، وبالتالي تم حصر المدارس في (15) مدرسة من أصل (21) مدرسة تشتمل على غرف مصادر التعلم، حيث تم اختيار (6) مدارس منها بشكل عشوائي بواقع (5) طلاب في كل مدرسة (4) مدارس ذكور ومدرستان للإناث، حيث تم تدريبهم حسب طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في غرف المصادر التابعة لمدارسهم من قبل معلميهم الذين تلقوا تدريباً لتنفيذ هذه الاستراتيجية. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة

المجموع	إناث	ذكور	
15	5	10	المجموعة التجريبية
15	5	10	المجموعة الضابطة
30	10	20	المجموع

أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة على الأدوات الآتية: اختبار التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي، وقائمة مهارات التعبير الكتابي التي تم استخدامها كمحكات لتصحيح الاختبار، وطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية.

أولاً: اختبار التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي.

هو عبارة عن اختبار يقيس مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي. وقد تم إعداده وفق الخطوات الآتية:

1. الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري، ذي الصلة بتقييم مهارات التعبير الكتابي ودرجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي لمهارات التعبير الكتابي النظري (العيسوي، 2002؛ خميسة، 2004؛ المصري، 2006؛ الحايك والزريقات، 2013؛ وزارة التربية والتعليم، الإطار العام لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، 2013).

2. الرجوع إلى مناهج وزارة التربية والتعليم الأردنية للغة العربية والإطار العام للمناهج وأدلة المعلمين للمرحلة الأساسية في استخراج معايير التصحيح بصورتها الأولية بالإضافة إلى دراسة كل من (المصري، 2006؛ الحايك والزريقات، 2013؛

يلاحظ من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط للمجالات والأداة ككل كانت مرتفعة وكافية لإجراء الدراسة

ب. طريقة إتفاق المصححين: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة اتفاق المصححين من خلال قيام معلمين اثنين من معلمي اللغة العربية بحملان المؤهلات نفسها بتصحيح الاختبار بشكل مستقل، وحسب معامل التوافق بين المصححين وفق معادلة كوبر:

$$\text{معامل ثبات الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

بين المصححين

جدول (3): معاملات ثبات التوافق لمجالات التعبير الكتابي (الشكل والمضمون) وللأداة ككل

المجال	عدد مرات الاتفاق	معامل ثبات التوافق
مجال الشكل	164	84.10
مجال المضمون	162	83.07
الأداة ككل	163	83.58

يتبين من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الثبات أكبر من (80)، وهي نسب مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: قائمة مهارات التعبير الكتابي

تضمنت قائمة مهارات التعبير الكتابي التي أعدها الباحثان محكات للحكم على نوعية المنتج الكتابي للطلبة، حيث قام المعلمون باستخدامها عند تصحيحهم لأداء الطلبة على الاختبار، وقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

1. الرجوع إلى الدراسات والأدب السابق، بالإضافة إلى مسح الأدب التربوي والبحثي ذي الصلة (الزريقات، 2007؛ الحايك والزريقات، 2013؛ عبدالجواد، 2009؛ وزارة التربية والتعليم، الإطار العام لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، 2013).

2. الرجوع إلى مناهج وزارة التربية والتعليم الأردنية للغة العربية والإطار العام للمناهج وأدلة المعلمين للمرحلة الأساسية لاستخراج معايير التصحيح بصورتها الأولية، بالإضافة إلى دراسة كل من (الزريقات، 2007؛ الحايك والزريقات، 2013؛ عبدالجواد، 2009؛ وزارة التربية والتعليم، الإطار العام لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، 2013). وقد تكونت قائمة مهارات التعبير في صورتها الأولية من (40 مهارة) توزعت على مجالين هما: مجال الشكل ومجال المضمون.

وزارة التربية والتعليم، الإطار العام لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، 2013).

3. الاستعانة بعدد من معلمي ومشرفي اللغة العربية والاستفادة من خبراتهم في إعداد الاختبار بصورته الأولية. حيث تكون من أحد عشر سؤالاً، تدرجت من الإجابة عن أسئلة أكمل الفراغ، والاختيار من متعدد، وترتيب الجمل، وكتابة جمل من إنشاء الطالب، إلى كتابة موضوع تعبير في نهاية الاختبار.

صدق اختبار التعبير الكتابي

للتحقق من صدق الاختبار، فقد عُرض بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية التالية (الأردنية، اليرموك، آل البيت). بالإضافة إلى مشرفي ومعلمي اللغة العربية؛ من أجل إبداء الرأي من حيث وضوح فقرات الاختبار ومدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، حيث اشترط الباحثان للإبقاء على فقرات الاختبار اتفاق 80% من المحكمين على إبقائها، وقد اتفق معظم المحكمين على ملاءمة أداة الدراسة، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين 94%. وقد تركزت ملاحظاتهم على الصياغة اللغوية والأخطاء الطباعية، فيما اقترح عدد منهم إضافة سؤال استخدام مصطلحات المفرد والمثنى والجمع في جمل من إنشاء الطالب، وفصل سؤال علامات الترقيم بعد أن كان سؤالاً واحداً في سؤالين: أحدهما وضع علامات الترقيم في جملة والآخر وضع علامات الترقيم في نص. وقد تم مراجعة أداة الدراسة والأخذ بالملاحظات التي قدمها المحكمون.

ثبات اختبار التعبير الكتابي

للتأكد من ثبات الاختبار، تم استخدام طريقتين لحساب معامل الثبات للاختبار هما:

أ- طريقة إعادة الاختبار: حيث تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بتوزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينتها، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان وبنفس الظروف، حيث تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على المجالات والأداة ككل، والجدول (2) يبين ذلك

جدول (2): نتائج معاملات الارتباط بين الأداء على المجالات والأداة ككل

المجال	قيمة معامل الارتباط
الشكل	0.906
المضمون	0.884
الأداة ككل	0.805

صدق قائمة مهارات التعبير الكتابي

الآتية لدى الطلبة (التاء المربوطة والتاء المبسوطة الهاء، وهمزة القطع وهمزة الوصل، واللام الشمسية واللام القمرية، وتقسيم الاسم إلى مفرد ومثنى وجمع، وضمان الرفع المنفصلة، والجملة الفعلية، والجملة الاسمية، واستخدام أدوات الربط، واستخدام علامات الترقيم، وتركيب جمل من كلمات معطاة)، وذلك لأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم إشكالية كبرى في هذه المهارات فهي تؤثر في جودة إنتاجهم الكتابي؛ لذا كان لا بد من استهدافها قبل الانتقال إلى تعليم التعبير الكتابي لضرورتها في تحسين أدائهم وهو ما ركزت عليه الحصص الأخرى التي تمثلت موضوعاتها بما يلي: كتابة المعلومات الشخصية، وتحديد الأفكار الأساسية والفرعية، وترتيب الأفكار وتسلسلها، وتوظيف الشواهد، وتوظيف الصور البلاغية (التشبيه)، والتعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، والدقة في اختيار اللفظ الملائم للمعنى، واتباع نظام الفقرات، وكتابة مقدمة، وكتابة العرض، وكتابة خاتمة، وكتابة موضوع تعبير.

كما تم إعداد دليل للمعلم، تضمن مقدمة عامة لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية توضح الأهداف العامة والخاصة لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية، واستراتيجيات وأساليب التدريس التي تم استخدامها، ومقترحات وتوجيهات عامة للمعلم لتفعيل الموقف التعليمي، والوسائل التعليمية، والأنشطة المقترحة، بالإضافة إلى نموذج عرض الحصة التدريسية يشتمل على (الإجراءات، والمقدمة، والعرض، والأدوات المستخدمة، واستراتيجيات التقويم، وزمن الحصة).

وللتحقق من صدق محتوى طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، قام الباحثان بعرضها على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التالية: (الأردنية، اليرموك، الهاشمية، آل البيت)؛ و(2) معلمين تخصص اللغة العربية ممن يدرسون الصف الخامس الأساسي، و(5) من مشرفي اللغة العربية في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها. حيث كانت ملاحظات المحكمين طفيفة تراوحت بين تعديلات لغوية وطباعية، وتقديم ترتيب إحدى الحصص (كتابة المعلومات الشخصية)، واختصار لدليل المعلم والاكتفاء بوضع حصة توضيحية واحدة. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وتنفيذها.

بعدها، تم الالتقاء بالمعلمين والمعلمات الذين طبقوا طريقة التدريس على المجموعة التجريبية في مدارسهم، بواقع ثلاثة معلمين من حملة درجة البكالوريوس في اللغة العربية والدبلوم العالي في صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر صعوبات التعلم. وتمّ إطلاعهم على طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية ودليل المعلم، وتدريبهم على كيفية التنفيذ والاستماع إلى استفساراتهم وملاحظاتهم، وتوضيحها لهم. كما تم إجراء الترتيبات اللازمة التي تتعلق بغرفة المصادر لضمان تطبيق طريقة التدريس على النحو الأمثل من خلال توفير الأدوات والوسائل اللازمة للتدريب. كما تمت متابعة المعلمين من خلال زيارات دورية

للتحقق من صدق قائمة مهارات التعبير الكتابي. فقد عُرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية التالية (الأردنية، اليرموك، آل البيت). بالإضافة إلى مشرفي ومعلمي اللغة العربية؛ من أجل إبداء الرأي من حيث وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، حيث اشترط الباحثان للإبقاء على فقرات الاختبار اتفاق 80% من المحكمين على إبقائها، وقد اتفق معظم المحكمين على ملاءمة أداة الدراسة؛ حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين 91%. وقد تركزت معظم ملاحظاتهم على الصياغة اللغوية والأخطاء الطباعية، فيما اقترح عدد منهم حذف بعض المهارات في كلا المجالين (الشكل والمضمون) مثل: "صحة الكتابة إملانيا، سهولة الأفكار المطروحة وإمكانية فهمها، والدقة باستخدام الألفاظ". وإضافة مهارات أخرى في مجال (الشكل والمضمون) مثل: فصل مهارة "استخدام اللغة العربية الفصحى وتجنب الألفاظ العامية" في مهارتين منفصلتين. إلى أن تم إخراجها بالشكل النهائي حيث تكونت من (35 مهارة) توزعت على مجالين هما: مجال الشكل (19 مهارة) ومجال المضمون (16 مهارة).

ثبات قائمة مهارات التعبير الكتابي

للتأكد من ثبات قائمة مهارات التعبير الكتابي، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل، حيث بلغ معامل الثبات (0.90) وهي قيمة كافية لإجراء الدراسة.

ثالثاً: طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية

قام الباحثان بإعداد طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية لتطوير مهارات التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي لأغراض الدراسة وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت موضوع التعبير الكتابي وموضوع المنظمات التخطيطية، وركزت على أهمية إعداد وتطوير برامج تدريبية لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن أهمها: (الزريقات، 2007؛ عبد الجواد، 2009؛ الحايك والزريقات، 2013؛ الشمري، 2012؛ Lancaster 2013؛ Sharrock، 2008؛ Delrose، 2011؛ Brown، 2011). حيث امتدت طريقة التدريس خلال (26) حصة تدريبية بواقع حصتين أسبوعياً، مدة كل حصة (40) دقيقة كما هو مقرر ضمن تعليمات وزارة التربية والتعليم، حيث تتضمن كل حصة مجموعة الأهداف التي يتوقع من الطالب تحقيقها بعد الانتهاء من الحصة التدريبية، وأشكال ورسوم توضيحية تتضمن محتوى الدرس. بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطالب على تعميق فهمه وإتقانه للمهارة المطلوبة وبعض الواجبات البيتية. حيث تم تخصيص الحصة العشرة الأولى لمراجعة وتثبيت المفاهيم

وللتحقق من تكافؤ أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الشكل والمضمون قبل إجراء الدراسة، تم إجراء اختبار (ت) وجدول (4) يوضح ذلك:

وحضور بعض الحصص التدريسية دون أي تدخل، باستثناء إعطاء بعض التوجيهات البسيطة للمعلم دون تعطيل سير الحصص التدريسية أو إرباك الطلبة.

تكافؤ أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الشكل والمضمون قبل تطبيق الدراسة

جدول (4): نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة للمقارنة بين درجة إتقان الطلبة لمهارات (الشكل والمضمون) في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الشكل	التجريبية	15	1.6632	0.1049	28	1.566	0.129
	الضابطة	15	1.7298	0.1272			
المضمون	التجريبية	15	1.3375	0.0968	28	1.40	0.173
	الضابطة	15	1.3917	0.1144			

يتضح من جدول (4) أن قيمة "ت" لمجال الشكل بلغت (1.566) ولمجال المضمون بلغت (1.40)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في درجة إتقانهم لمهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل والمضمون في التعبير الكتابي قبل إجراء الدراسة.

الإجراءات

نفذت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. تطبيق الاختبار القبلي لمهارات التعبير الكتابي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. الالتقاء بالمعلمين والمعلمات الذين طبقوا طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية، وتزويدهم بطريقة التدريس ودليل المعلم المعد لهذه الغاية، كما تم تدريبهم على كيفية تنفيذ هذه الطريقة والاستماع إلى أهم استفساراتهم وملاحظاتهم، وتم توضيحها لهم.
3. مرحلة التطبيق: استمرت فترة تطبيق طريقة المنظمات التخطيطية على أفراد المجموعة التجريبية مدة فصل دراسي واحد بواقع حصتين أسبوعياً.
4. متابعة المعلمين أثناء مرحلة التطبيق، حيث قام الباحثان بعمل زيارات دورية لهم وحضور بعض الحصص التدريسية، دون تدخل الباحثين في العملية التدريسية باستثناء الإجابة عن بعض الاستفسارات البسيطة من المعلمين.
5. تطبيق الاختبار البعدي لمهارات التعبير الكتابي على مجموعتي الدراسة.

منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، حيث اعتمدت التصميم (قبلي - بعدي). لمجموعتين، وتحليل نتائج الدراسة حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

متغيرا الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرين الآتيين:

المتغير المستقل: طريقة التدريس باستخدام المنظمات التخطيطية، والطريقة الاعتيادية في التدريس.

المتغير التابع: درجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي (مجال الشكل ومجال المضمون) المعد لهذا الغرض.

النتائج

أولاً: نتائج السؤال الأول: الذي ينص على "هل هناك أثر لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمجال مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاختبار البعدي حسب طريقة التدريس، وجدول (5-6) يوضح ذلك:

يتبين من النتائج في جدول (5) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي والبعدي لمجال الشكل. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المشترك والمبينة في جدول رقم (6).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الشكل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي لمجال الشكل	15	32.9	2.41
تجريبية	15	31.6	1.99
المجموع	30	32.2	2.27
الاختبار البعدي لمجال الشكل	15	33.4	2.8
تجريبية	15	49.3	2.3
المجموع	30	41.3	8.4

جدول (6): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمجال مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاختبار البعدي حسب طريقة التدريس

مصادر التباين	مجموع مربعات التباين	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات التباين	الإحصائي ف	مستوى الدلالة
التباين المصاحب (القبلي)	137.467	1	137.467	86.183	0.00 *
طريقة التدريس	2024.41	1	2024.41	1269.174	0.00 *
الخطأ الكلي	43.067	27	1.595		
	2068.667	29			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المضمون

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي لمجال الشكل	15	22.26	1.83
تجريبية	15	22.6	1.05
المجموع	30	22.43	1.47
الاختبار البعدي لمجال الشكل	15	22.6	1.84
تجريبية	15	38.8	1.08
المجموع	30	30.7	8.37

يتبين من النتائج في جدول (7) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي والبعدي لمجال المضمون. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المشترك والمبينة في جدول رقم (8).

يتبين من الجدول (6) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية حيث كانت قيمة الإحصائي ف (1269.174). وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني الذي ينص على "هل هناك أثر لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالمضمون لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمجال مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالمضمون لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاختبار البعدي، جدول (7-8) يوضح نتائج الاختبار:

جدول (8): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمجال مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالمضمون لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاختبار البعدي حسب طريقة التدريس

مصادر التباين	مجموع مربعات التباين	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات التباين	الإحصائي ف	مستوى الدلالة
التباين المصاحب (القبلي)	45.6	1	45.6	66.92	0.00 *
طريقة التدريس	1874.75	1	1874.75	2751.1	0.00 *
الخطأ	18.4	27	0.68		
الكلية	2032.3	29			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

عرض المعلومات بأشكال ورسوم مختلفة تتحول عملية الكتابة لديه إلى أمر سهل البناء لأنها تعمل على تحويل الخبرات النظرية إلى صور بصرية مرئية، مما يمكنه من إتقان مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل مثل: "الرسم الصحيح للحرف، ووضع العنوان في أعلى ووسط الصفحة، وتقسيم الموضوع لمقدمة وعرض وخاتمة، والكتابة ضمن فقرات، ومراعاة سلامة الهوامش الأفقية والرأسية". كما يمكن أن يعزى السبب في هذه النتيجة إلى أن الأساليب التقليدية التي يتبعها معلمو اللغة العربية ومعلمو غرف المصادر أغفلت بعض الجوانب الهامة التي يجب أن تتبّع في تطوير مهارات التعبير الكتابي. بالإضافة إلى أن طبيعة طريقة التدريس المقترحة اتسمت بالشمولية وتنوع الأنشطة، مما شجّع ذوي صعوبات التعلم على التجاوب والتفاعل الإيجابي مع المعلم أثناء الحصص التدريبية، وانعكس إيجاباً على إتقانهم لمهارات التعبير الكتابي.

وقد حاولت الدراسة الحالية تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تدريبهم على استخدام طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية، لا سيما أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون تطوير مهارات التعبير الكتابي بشكل تلقائي، وأنه يجب تدريبهم على استخدام استراتيجيات وطرق تساعدهم على ذلك. وقد كانت طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة كما أشارت نتيجة هذه الدراسة التي اتفقت مع نتائج العديد من الدراسات التي سعت للكشف عن أثر المنظمات التخطيطية في تنمية مهارات التعبير الكتابي. ومن هذه الدراسات دراسة الحباشنة (2012) ودراسة شاروك (Sharrock, 2008) التي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام المنظمات التخطيطية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الشمري، 2012؛ Delrose, 2011؛ Brown, 2011)؛ (Lancaster, 2013) التي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام المنظمات التخطيطية في تنمية مهارات التعبير الكتابي. إلا أنها اختلفت مع الدراسة الحالية في أنها تم تطبيقها على الطلبة العاديين، في حين أن الدراسة الحالية تم تطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

يتبين من جدول (8) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالمضمون لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية حيث كانت قيمة الإحصائي ف (2751.094). وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود أثر ذي دلالة إحصائية لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المجموعة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الفرص التي يتيحها هذا المدخل للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تنظيم إنتاجهم الكتابي وفق خطوات متسلسلة ومنظمة، مما أدى إلى تحسن ملموس في درجة إتقانهم لمهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالشكل، إذ إن المنظمات التخطيطية عملت على مساعدتهم في تنظيم عملية الكتابة بشكل مُعَيّن وبطريقة متسلسلة. وبالتالي فإن تدريبهم على التعبير الكتابي ضمن طريقة متسلسلة ومنظمة كان فاعلاً وذا معنى في عملية إكسابهم الخبرات المؤثرة التي تعمل على تحسين مستوى وطريقة التعبير لديهم، مما يُسهّل عليهم التعبير كتابياً، وربط الأفكار مع بعضها بعضاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التي تمتاز بها طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية من ترتيب العلاقات بين الكل وأجزائه، وتوضيح الحقائق والمفاهيم والعمليات توضيحاً مرئياً؛ إذ إنها تعرض العلاقات القائمة بين عناصرها أو مكوناتها بشكل أوضح للإدراك العقلي أكثر من الكلمات. فعندما يستخدم الطالب المنظمات التخطيطية تتكون لديه صورة بصرية في ذاكرته ويقوم بتحفيظها بطريقة منظمة ومنطقية تساعده في عملية استرجاع تلك المعلومات وتدوينها على الورق. ومن خلال تكرار

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني

في عملية الكتابة لإنتاج الجمل والقصص التي تحتوي على تركيب نحوي وخطاب أكثر تعقيداً.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من المصري (2006) ودراسة أحمد (2012) بأن جميعها اشتركت في تحسين مهارات التعبير الكتابي، إلا أنها اختلفت معها في أنها استخدمت استراتيجيات أخرى.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- تطبيق طريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللغة العربية ومعلمي غرف المصادر على تطبيق مثل هذه المداخل الحديثة في تعليم مهارات التعبير الكتابي.
- تضمين كتب اللغة العربية وخصوصاً دروس التعبير الكتابي بعض المنظمات التخطيطية كنماذج تعلم.
- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة ومهارات أخرى غير التي تم تناولها في الدراسة الحالية (التعبير الكتابي) مثل مهارات الإملاء والقراءة والحساب.
- إجراء دراسات مقارنة للكشف عن أثر هذه الطريقة في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع أقرانهم من الطلبة العاديين.

المراجع

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.

البلوي، ماجد. (2014). *أثر استخدام استراتيجية الرسوم التوضيحية في تحسين مهارات الفهم القرآني لدى طلبة صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الحايك، فيصل، والزريقات، ابراهيم. (2013). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*, 40(3), 904-926.

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود أثر ذي دلالة إحصائية لطريقة التدريس المستندة إلى المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالمضمون لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المجموعة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وقد يعزى ذلك إلى أثر طريقة التدريس المستخدمة التي أدت إلى تحسن ملموس في درجة إتقان مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بالمضمون لدى الطلبة الذين تم إخضاعهم للطريقة موضوع الدراسة، حيث تعمل المنظمات التخطيطية على زيادة الاهتمام والدافعية للكتابة. بالإضافة إلى توافر عامل الجاذبية والتشويق، مما يساهم في إقبالهم على الكتابة. وبالتالي انعكس على صحة ووضوح الأفكار المطروحة، وترتيبها وفق تسلسل منطقي، وتسهيل بناء العمليات العقلية المعقدة التي يتطلبها التعبير الكتابي.

كما يمكن تفسير التحسن في إنتاج الطلبة إلى أن المنظمات التخطيطية يمكن أن تستخدم كنوع من أنواع التدريب الذي يركز على المعلومات الأساسية التي تركز على اختصار النص، من خلال مجموعة بسيطة من التمثيلات البصرية للنص؛ مما يساهم في توضيح المعلومات وتعميق فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومساعدتهم في عملية التعلم، وتعلمهم كيف يفكرون بوضوح، ويعالجون المعلومات وينظمونها، وبالتالي تمكنهم من إتقان مهارات التعبير الكتابي المتعلقة بمجال المضمون مثل: "استخدام لغة واضحة ومعبرة، وتحديد الأفكار الأساسية والفرعية، وترتيب الأفكار والأحداث وتنظيمها وتسلسلها، والالتزام بوحدة الموضوع، وانتقاء المصطلحات المناسبة للموضوع، وبروز شخصية الطالب في الكتابة. كما تجدر الإشارة إلى أن شمولية الطريقة المستخدمة لمعظم مهارات التعبير الكتابي التي يحتاجها الطلبة في عملية التعبير، بالإضافة إلى احتواء الطريقة على الأنشطة المتنوعة التي تركز على العمل الفردي والجماعي أيضاً، كان لها أثر واضح في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تطوير هذه المهارات وتجاوز المشكلات التي يعانون منها. وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من براون، ولانكستر. (2014 ; Lancaster, 2011 ; Brwon) اللتين أشارت نتائجهما إلى أن المنظمات التخطيطية هي أسلوب تعليم فعال في الكتابة، إذ إنها توفر القدرة للطلاب على الاستخدام الفعال لعملية ما قبل الكتابة وتحقيق أداء أعلى في عملية الكتابة.

ويدعم الأدب السابق هذه النتيجة، حيث اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشمري (2012) التي أظهرت نتائجها أن استخدام المنظمات التخطيطية كان له أثر إيجابي في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير الكتابي، وكذلك دراسة أحمد (2012) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية المنظمات التخطيطية في علاج الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي، بالإضافة إلى دراسة ديلروسي (2009) (Delrose) التي أظهرت نتائجها أن المنظمات التخطيطية يمكن أن تعتبر أداة فعالة تستخدم

عطيه، محسن. (٢٠٠٨). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عمرو، منى والناطور، ميادة. (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. *دراسات- العلوم التربوية*، 33 (1)، 133-113.

العيسوي، جمال. (2002). فاعلية استخدام أسلوب ملفات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (15)، 133-92.

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.

فهمي، أسماء. (2002). فاعلية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (18)، 66-112.

كبة، نجاح. (2008). *دراسات في طرائق تدريس التعبير*. عمان: دار الطريق.

محمد، أحمد ومحمد، شاكر. (2009). أثر استعمال الوسائل التعليمية للكتاب المدرسي ورسومات المعلم التوضيحية في تحصيل المعلومات التاريخية واستبقائها. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (32)، 19-16.

المصري، يوسف. (2006). *فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم. (2013). *الإطار العام لمنهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي*. ط2، قسم المناهج: عمان، الأردن.

Baxendell, B. (2003). Consistent, coherent, creative the 3 c's of graphic organizers. *Teaching Exceptional Children*. 36(3) 46-53.

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

Culatta, R., & Tonpkin, J. (2003). Fundamentals of special what every teachers need to know. Retrieved December 1,2009,from.

<http://www.amazon.com/Fundamental-special-education-every-teacher/dp/013171491>.

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

الحصري، أحمد. (2004). مستوى الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة بكتب وامتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة التربية العلمية*، (2)، 71-15.

حماد، خليل ونصار، خليل. (2002). *فن التعبير الوظيفي*. غزة: مطبعة ومكتبة منصور.

الحوامدة، محمد والعدوان، زيد. (2012). *مناهج رياض الاطفال* أسس تنمية الطفولة المبكرة، عمان: دار الحامد.

خمايسة، إياد. (2004). *بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الدليمي، طه. (2009). *تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية*. عمان: عالم الكتب الحديث.

الزريقات، إبراهيم. (2007). تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (4)3، 448-435.

زيتون، كمال. (2002). *تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

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

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). *فنون اللغة العربية* ووسائل تدريسها بين النظرية والتطبيق، اربد: دار عالم الكتب الحديث.

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

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

- Markley, D., & Jefferies, D. (2001). Guidelines for implementing a graphic organizer. *The Reading Teacher*, 54(4) 350-357.
- McElroy, L., & Coughlin, C. (2009). *The Other Side of the Story: Using Graphic Organizer as Cognitive Learning Tools to Teach Students to Construct Effective Counter-Analysis*. Unpublished Thesis, University of Baltimore.
- Miller, S. (2011). *Using Graphic Organizers to Increase Writing Performance NCE*. Master Thesis, the State University of New York.
- Miranda, J. (2011). Effect of graphic organizers on the reading comprehension of English disability. *Second Language Studies*, 30(1), 95-183.
- Roth, F. (2000). Narrative: Development and teaching with students with writing difficulties. *Topics in Language Development*, 20(4), 15-25.
- Sharrock, T. (2008). *The Effect of Graphic Organizers on Students' Writing*. Unpublished Thesis, Kennesaw State University.
- Smith, D. (2004). *Introduction to Special Education*. 5th ed. New York: Macmillan Publishing.
- Stewart, D., and Kluwin, T. (2001). *Teaching Deaf and Hard of Hearing Students: Content, Strategies, and Curriculum*. Allyn and Bacon.
- Strangman, N., Vue, G., Hall, T., & Meyer, A. (2003). Graphic organizers and implications for universal design for learning. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. (Links updated 2014). Retrieved [insert date] from: <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-graphic-organizers-udl.html>
- Zaini, S., Mokhtar, S., and Nawawi, M. (2010). The effect of graphic organizers on students' learning in school. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10 (1), 17-23.
- Westwood, P. (2004). *Commonsense Methods for Children with Special Education Needs: Strategies for the Regular Classroom*. (4th ed). New York: Taylor & Francis Hoboken Library.
- Deborah, S. (2004). *Introduction to Special Education*. (5th Ed), New York: Houghton Mifflin Company.
- Delrose, L. (2011). *Investigating the Use of Graphic Writing*. Unpublished Master thesis, University of California Santa Barbara.
- Dettori, G., & Ott, M. (2006). Looking beyond the performance of grave underachievers in mathematics. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 201-208.
- DiCecco, V., & Gleason, M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306-320.
- Dowker, A. (2005). Early identification and intervention for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 38(4),324-332.
- 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.
- Hoskisson, K., & Tompkins, G. (2007). *Language Arts*. Ohio: Merrill Publishing-co.
- Kunka, J., Harris, M., Bishop, K., Kopp, B., Mooney, M., Neyhart D., et al. (2007). The writing process presentation. The Owl at Purdue. Retrieved July 8, 2008, from: <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/701/01/>
- Lancaster, K. (2013). *An Examination of Using Graphic Organizers to Teach Writing: A Case Study*. ELE. Eastern Illinois University.
- Lerner, J. (2000). *Children with learning Disabilities*. Atlantes, Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company.
- Lee, Y., & Nelson, D. (2004). A conceptual framework for external representations of knowledge in teaching and learning environments. *Educational Technology: The Magazine for Managers of Change in Education*, 44(2),28-36.
- Maden, S. (2011). Effect of Jigsaw I technique on achievement in writing expression skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 911-917.