

جامعة ميدأوشن

كلية الإدارة

قسم / تخصص إدارة المشاريع



العنوان باللغة العربية

**أثر مشروع تعليمي تفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي
لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة**

**The Effect of an Interactive Educational Project on Developing
Written Expression Skills among Hard of Hearing High School
Students**

إعداد الطالبة/ د. فاطمة بنت فهد العنزي

رقم جامعي: ٢٤١٠٠٠٢٣٣

إشراف/

د. أسماء أبو عنزة

د. هدى رمضان

العام الدراسي: ٢٠٢٤.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	فهرس المحتويات
ث	قائمة الجداول
٤	مخلص الدراسة باللغة العربية
٥	مخلص الدراسة باللغة الإنجليزية
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
٦	١.١ المقدمة
١٠	٢.١ مشكلة الدراسة
١٠	٣.١ أسئلة الدراسة
١١	٤.١ أهداف الدراسة
١١	٥.١ أهمية الدراسة
١١	٦.١ حدود الدراسة
١١	٧.١ مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظري	
١٤	١.١ دراسات تناولت استراتيجيات تعليم الكتابة التفاعلية للطلاب الصم وضعاف السمع
١٨	١.٢ التعقيب على الدراسات السابقة
٢١	١.٣ فروض الدراسة
	١.٤ المبحث الأول: دور المشاريع التعليمية في تعزيز عمليات التعلم
٢٣	١.١.٤ التعبير الكتابي
٣٢	٢.١.٢ التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع
٣٥	٢.٢ المبحث الثاني: البرامج التدريبية لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

٣٦	١.٢.٢ مداخل تدريس التعبير الكتابي
٤٧	٢.٢.٢ البرامج التعليمية المستخدمة في تعليم التعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع
٥٦	٣.٢ المبحث الثالث: المشروع التعليمي التفاعلي لتعليم التعبير الكتابي

الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها

٤٧	١.٤ منهج الدراسة
٤٧	٢.٤ مجتمع الدراسة
٤٧	٣.٤ عينة الدراسة
٤٧	٤.٤ أدوات الدراسة وإجراءاتها
٤٩	٥.٤ الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

٦١	١.٥ عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها
٦٣	٢.٥ عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها
٦٥	٣.٥ عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

٦٩	١.٦ مناقشة نتيجة الفرض الأول
٧٠	٢.٦ مناقشة نتيجة الفرض الثاني
٧٠	٣.٦ مناقشة نتيجة الفرض الثالث
٧٢	٤.١ التوصيات

المراجع

٧٥	المراجع باللغة العربية
٧٨	المراجع باللغة الأجنبية

قائمة الأشكال والجداول

الصفحة	عنوان الأشكال والجداول	رقم الجدول
٢٩	نموذج وايت وآرندت	١
٣٠	نموذج فلاورز وهيز	٢
٣٩	نموذج التمثيل البياني لمقال	٧
٤٨	توزيع العينة على المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق الصف	٨
٤٨	استخدام اختبار مان وتني لمعرفة وجود تجانس بين المجموعتين وفق العمر	٩
٤٨	استخدام اختبار مان وتني لمعرفة وجود تجانس بين المجموعتين وفق درجة اللغة العربية	١٠
٤٩	نتائج حساب ثبات المصححين لاختبار مهارات التعبير الكتابي	١٣
٥٠	نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس	١٤
٥٢	اختبار مان وتني للفروق بين متوسطات الرتب لتوضيح الفروق في درجات الطالبات في اختبار مهارات التعبير الكتابي في كلا من المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي	١٩
٥٣	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي في القياس القبلي والبعدي	٢١
٥٣	حساب حجم الأثر	٢٢
٥٦	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي في القياسين القبلي والبعدي	٢٣
٥٦	نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي في القياس البعدي	٢٤

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التحقق من أثر مشروع تعليمي تفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، ذي المجموعتين بقياس قبلي وبعدي؛ وتم الاختيار القصدي لتحديد طالبات العينة اللواتي سيشاركن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بحيث اشتملت المجموعة التجريبية على الطالبات الضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، والبالغ عددهن (٨) طالبات، وبلغ عدد المجموعة الضابطة (٨) طالبات، كما استخدمت الباحثة أداتين (من إعدادها)، وهي: اختبار التعبير الكتابي، والبرنامج التدريبي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

Abstract

This study aimed to investigate The Effect of an interactive project on developing written expression skills among Hard of Hearing Intermediate Students. The researcher utilized the quasi-experimental research design with two groups, pre- and post-test measures. The purposive sampling was used to select the female students who participated in the experimental and the control group. Both the experimental and control groups included eight students with hard of hearing at high school level. The researcher also used tow tools (prepared by her) These tools were: the composition writing test, and the training program. The results of the study revealed that was statistically differences in the mean ranks of the experimental group members in their composition skills in favor of the post measurement.

الفصل الأول

١ . ١ مقدمة الدراسة

٢ . ١ مشكلة الدراسة

٣ . ١ أسئلة الدراسة

٤ . ١ أهمية الدراسة

٥ . ١ أهداف الدراسة

٦ . ١ حدود الدراسة

٧ . ١ مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

١.١ مقدمة الدراسة

تلعب المشاريع التعليمية (Project-Based Learning - PBL) المشاريع التعليمية دوراً هاماً في تعزيز مهارات التعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية ومحفزة تساعد على تحسين مهارات متعددة مثل التفكير النقدي، التعاون، وحل المشكلات (Jhon, 2000). حيث تؤثر المشاريع التعليمية على تنمية مهارات التعلم من خلال تعزيز الفهم العميق، وتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، وتعزيز الدافعية والاعتماد على الذات، وتعزيز التعليم المتعدد الحواس من خلال استخدام تقنيات متعددة الحواس (بصرية، سمعية، وحركية)، مما يجعله مناسباً للطلاب الذين لديهم أنماط تعلم مختلفة، بما في ذلك الطلاب الذين يعانون من اضطرابات الانتباه أو صعوبات في القراءة والكتابة (آل مطر، ٢٠١٨).

ويعد التعبير الكتابي أحد وسائل الاتصال، فهو ضرورة لمختلف ميادين الحياة، لاسيما أنه أحد مهارات اللغة العربية، والوجه الثاني لعملية التعبير، كما أنه أداة ضرورية للتعلم، وتجدر الإشارة إلى أن التعبير الكتابي عملية تتسم بالتعقيد والصعوبة؛ لأن الصور والأفكار والمعاني المجردة تتحول إلى رموز خطية مؤثرة تعطي معنى للقارئ، ويعبر فيها الإنسان عما بداخله من مشاعر، واحتياجات عبر عمليات ذهنية دقيقة في اختيار الكلمات التي تعبر بدقة عن الأفكار؛ لتصل إلى المتلقي بسلاسة ووضوح (الشنطي، ٢٠١٦).

ويعتبر التعبير الكتابي مظهراً أساسياً من مظاهر الضعف لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، حيث يواجهون العديد من التحديات أثناء تعلمه بفعالية وطلاقة، منها تحديات تتعلق بمهارات الكتابة الرئيسية كعرض واقتراح الموضوع، التخطيط، تنظيم الأفكار، مخاطبة الجمهور (Kim, 2012).

وفي هذا الصدد نجد أن التربويين يقرون بالحاجة للاهتمام بمهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع من الطلاب، لكنهم يواجهون صعوبة في تحقيق التوازن بين

المحتوى والشكل، إذ يجب أن تتال هذه العملية قدرًا من التركيز من قبل المعلمين والطلاب أكثر من تركيزهم على الناتج النهائي المتمثل بالنص المكتوب بشكله المادي (Wolbers et al., 2015). وعلى أثر ذلك، تؤكد الدراسات التربوية بإجراء تحول رئيس في تأكيد تعليم الكتابة وتدريسها كعملية بدلاً من اعتبارها إنتاجًا فقط، وتطوير أساليب تدريسها (Bowers et al., 2018) والمتتبع لتربية وتعليم الصم وضعاف السمع يجد أن البرامج التدريبية الخاصة بتعليم الكتابة بأنها نشاط تعليمي متوازن وعالي التفاعل، تتضمن التعليم القائم على المهارات في سياق تجارب الكتابة الكلية (Wolbers et al., 2015). الأمر الذي يجعل العملية التعليمية مرتكزة حول الطالب، حيث المشاركة الاجتماعية، والتعاون، والتفاعل مع الآخرين حجر الأساس فيها.

ومن هنا قامت هذه الدراسة ببيان أثر المشروع التعليمي التفاعلي ودوره في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.

٢.١ مشكلة الدراسة

تلعب المشاريع التعليمية دورًا محوريًا في تعزيز عملية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، فهي توفر بيئة تعلم تفاعلية ومرنة، تسمح للطلاب بتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها بطرق عملية ومبتكرة (Bender, 2012). وحيث تعمل المشاريع التعليمية المتخصصة القائمة على استراتيجيات تعليمية متخصصة للطلاب الصم وضعاف السمع على تلبية الاحتياجات الفردية بحيث يمكن تكييف المشاريع لتناسب كل طالب على حدة، سواء من خلال تبسيط المهام أو تقديم دعم إضافي، أو استخدام أدوات مساعدة خاصة، والتركيز على نقاط القوة يمكن تصميم المشاريع لتركز على نقاط القوة لدى الطالب، مما يعزز ثقته بنفسه ويدفعه لتحقيق المزيد، وتوفير بيئة تعلم آمنة بحيث يتم توفير بيئة المشروع شعورًا بالأمان والقبول، مما يشجع الطلاب على المشاركة والتعبير عن أنفسهم بحرية (الخليلة، ٢٠١٧).

هذا ويشير الباحثون إلى أن هناك مشاكل تعليمية تتعلق بالطلاب الصم وضعاف السمع لعل من أهمها اختلاف وتأخر ملحوظ في كتابات الطلاب الصم وضعاف السمع؛ حيث يظهر التعتثر الواضح في تركيب الهياكل الأساسية للجملة الذي يتضمن ضعف توظيف

الروابط اللغوية؛ مما يجعل نصوصهم تفتقر للتماسك والتجانس، إضافة إلى الاستخدام المحدود للجمل الثانوية الذي يعود إلى ضعف رصيدهم اللغوي والمعجمي (Karasu, 2017; Wolbers et al., 2018). من هنا تبرز الحاجة إلى تطوير مهارات الكتابة الأساسية لديهم؛ وتحسين المعرفة بأساليب الكتابة والقدرة على تطبيق أعرافها (Van staden & le Roux, 2010).

كما يؤكد معلمو الطلاب الصم وضعاف السمع على الصعوبات التي تواجههم في تدريس مهارات التعبير الكتابي لهم، ويرجع ذلك إلى عدم وجود برامج متخصصة لأفضل الطرائق والأساليب المستخدمة في هذه العملية مما يؤكد حاجتهم إلى وجود تلك البرامج، مع التدريب عليها (Wolbers et al., 2018 ; Van Staden, 2010).

كذلك ندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحثة التي تناولت البرامج التدريبية الخاصة بتعليم الكتابة في تحسين مهارات التعبير الكتابي للطلاب ضعاف السمع، حيث أن جزء كبير من الدراسات العربية التي تناولت التعبير الكتابي قامت على مسح مشاكل التعبير الكتابي لدى هذه الفئة (أبوشعيرة، ٢٠١٢؛ الحربي، ٢٠١٩؛ الزهراني، ٢٠١٥). واقتصار الدراسات الأجنبية على قياس أثر هذه البرامج على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (Dostal et al., 2015; Giddens, 2009; Roth, 2009; Roth & Guinee, 2011; Wollbers, 2007; 2008; Wollbers et al., 2011; 2015; 2018).

كما أن المرحلة المتوسطة؛ تمثل مرحلة هامة انتقالية نحو التعليم الثانوي والتعليم العالي، واشتراط بعض الجامعات نسباً محددة للقبول خاصة بمستوى الأداء الكتابي لخريجي المرحلة الثانوية، والتي منها جامعة الملك سعود التي جعلت اجتياز اختبار التعبير الكتابي أحد معايير القبول للطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية؛ حيث يركز هذا البرنامج على تطوير مهاراتهم في اللغة والتعبير الكتابي؛ كي يتمكنوا بعد ذلك من الالتحاق في التخصصات الجامعية (حنفي، ٢٠١٤).

وتأسيساً على ما سبق تتضح مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى الكشف عن أثر استخدام مشروع تعليمي تفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ضعاف السمع في المرحلة المتوسطة.

٣.١ أسئلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

- ما أثر المشروع التعليمي التفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.

٤.١ أهداف الدراسة

ستهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن أثر المشروع التعليمي التفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.

٥.١ أهمية الدراسة

١.٥.١ الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

١- تعزيز دور المشاريع التعليمية التفاعلية في تنمية عمليات التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

٢- الإسهام في توفير إطار نظري حول التعبير الكتابي لدى الطلاب ضعاف السمع والممارسات والاستراتيجيات التدريسية التي أثبتت فاعليتها في تنميته وتطويره.

٣- توجيه أنظار المسؤولين والمهتمين بتعليم الطلاب ضعاف السمع في ميدان التربية الخاصة إلى ضرورة حصر المداخل الحديثة والاستراتيجيات المبنية على الأدلة والبراهين في تعليمهم والاستفادة منها في الميدان.

٢.٥.١ الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

١- دعم وتطوير المشاريع التعليمية التفاعلية التي يتم تقديمها من قبل المعلمين.

٢- مساعدة مسؤولي التدريب والتطوير المهني في وزارة التعليم على تنفيذ مشاريع تعليمية وتدريبية للمعلمين في استراتيجيات تعليم مهارات التعبير الكتابي للطلاب ضعاف السمع.

٣- قد يستفيد مصممو ومشرفو المناهج من نتائج هذه الدراسة في تبني مبادئ توجيهية جديدة لتطوير مهارات التعبير الكتابي في مجال تعليم الطلاب ضعاف السمع.

٦.١ حدود الدراسة

١.٦.١ **حدود موضوعية:** اقتصرَت الدراسة على الكشف عن أثر مشروع تعليمي تفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.

٢.٦.١ **حدود زمانية:** تم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية ١٤٤٥هـ.

٣.٦.١ **حدود مكانية:** تم التطبيق على عينة مختارة من فصول الدمج الكلي ببرامج العوق السمعي بمدارس التعليم العام في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

٤.٦.١ **حدود بشرية:** تم التطبيق على عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.

٧.١ مصطلحات الدراسة

١.٧.١ **المشروع التعليمي Educational Project:** هو جهد منهجي ومخطط يهدف إلى الإجابة على سؤال بحثي محدد أو اختبار فرضية علمية (Jhon, 2000).

٢.٧.١ **التعبير الكتابي Writing Composition:** "نوع من الإنشاء الإبداعي أو الوظيفي الذي يعتمد على نشاط عقلي يمكن الطالب من استحضار كل ما لديه من معلومات سابقة ليوظفها مع المعلومات الجديدة (سمو والقبول، ٢٠١٦، ص ٣١٥).

ويُعرف إجرائيًا: الأداء الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة المتمثل في التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن واتصالهن بالآخرين.

٤.٧.١ **ضعيف السمع Hard of Hearing:** يعرف الشخص ضعيف السمع بأنه الشخص الذي يتراوح فقدان السمع لديه ما بين (٣٥ - ٦٥) ديسيبل، مما يسبب له صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال السماعاات الطبية أو بدونها (Moore, 2008).

ويُعرف اجرائياً في هذه الدراسة: بأنهن مجموعة الطالبات ضعيفات السمع الملتحقات في برامج الدمج الكلي بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

١.٣ المبحث الأول: دراسات تناولت مشكلات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

٣.٣ المبحث الثاني: دراسات تناولت برامج تدريبية في تعليم الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

٥.٣ التعقيب على الدراسات السابقة

٦.٣ فروض الدراسة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضًا لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، والتي أتيح للباحثة الاطلاع عليها.

١.٣ المبحث الأول: دراسات تناولت مشكلات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

وقفت الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت مشكلات التعبير الكتابي حيث أجرى (أبو شعيرة، ٢٠١٢) دراسة مسحية هدفت إلى التعرف على نوع الأخطاء الكتابية وفق مجموعة من المتغيرات (الجنس، الفقدان السمعي، المرحلة التعليمية)، لدى عينة مكونة من (٥١) طالب وطالبة من الطلاب الصم وضعاف السمع. وحددت نتائج الدراسة مجموعة من الأخطاء الكتابية التي وقع فيها الطلاب الصم وضعاف السمع تمثلت في تصريف الأفعال، والضمائر، وترتيب الكلمات داخل الجملة، كما أشارت إلى أن الطلبة ذوو الفقدان السمعي الشديد يرتكبون أخطاءً أكثر في الكتابة، وأن طلاب المرحلة الثانوية أقل وقوعاً في الأخطاء، بينما كانت المرحلة الابتدائية هي الأكثر.

كما أجرت كلٌّ من أليف ووير (Ayliff & Weir, 2014) دراسة مقارنة على عينة مكونة من (٦٠) طالب من الطلاب الصم والسمعيين بهدف معرفة الفرق بين مستوى اللغة الإنجليزية المكتوبة لدى الطلاب الصم وأقرانهم السامعين. واعتمدت الباحثتين على تحليل مقاطع مكتوبة باللغة الإنجليزية لكل طالب. وكشفت النتائج عن وجود اختلاف كبير بين الطلاب السامعين والصم في القدرة على الكتابة، ويظهر هذا الاختلاف في عدد الكلمات داخل كل جملة حيث توصف جمل الطلاب الصم بأنها تحتوي على عدد قليل من الكلمات في حين كانت جمل الطلاب السامعين أكثر تعقيداً، كما كانت جمل الطلاب الصم تحتوي على أخطاء أكثر.

وهدفت دراسة مسحية قام بها (المنيعة والريس، ٢٠١٤) إلى التعرف على مستويات الفهم القرائي ومهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم، وهل تختلف تلك المهارات باختلاف الموضوع الكتابي، والحالة السمعية للطالب؟ ولتحقيق هذا الهدف قسم الباحثان عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب الصم، وتكونت من (١٦٥) طالب من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، وكلية التقنية بحائل، ومجموعة السامعين، وقوامها (٧٤) طالباً من طلاب الصف الثالث الابتدائي، طبق عليهم اختبار الفهم القرائي، واختبار التعبير الكتابي. وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف شديد لدى الطلاب الصم في مهارات التعبير الكتابي.

كما أجرى كل من كاتريبوز وآخرون (Katribouz et al. , 2015) دراسة وصفية هدفت إلى تقييم مهارات الكتابة لدى (١٢) طالباً من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، تم إعداد اختبار للتعبير الكتابي يعمل على تقييم النص بناءً على التماسك والترابط بين أجزاء النص من الناحية المعجمية، والنحوية، وقواعد اللغة الإملائية، وكذلك المفردات. وأشارت النتائج إلى أن ضعف مهارات الإملاء هي الأكثر شيوعاً لدى الطلاب والمتمثلة في حذف وإغفال الحروف، وندرة استخدام الفقرات في كتابتهم، واستخدام كلمات غير مناسبة مع السياق، والأخطاء في علامات الترقيم.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة دياكوجورج وآخرون (Diakogiorg et al. , 2015) التي هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الإملائية لدى عينة مكونة من (٩٣) طالب في المرحلة الابتدائية والثانوية (٥٢) منهم من الطلاب الصم وضعاف السمع و(٤١) من الطلاب السامعين ومقارنتها مع أقرانهم السامعين في نفس المستوى الدراسي. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يقعون في جميع أنواع الأخطاء الإملائية إلا أن الأخطاء الصوتية كانت هي الأعلى، وسجلت الأخطاء النحوية مستوى أقل.

واهتمت الدراسة التي قامت بها كلاً من جين وليو (Jin & Liu, 2016) بمقارنة السمات اللغوية البصرية المجردة لدى عينة من (١٥٢) طالب من الطلاب الصم وضعاف السمع في المراحل الدراسية ما بين (٤-٧) بالطلاب السامعين، من خلال تحليل النصوص المكتوبة التي ينتجها الطلاب، وأشارت النتائج أن الطلاب الصم وضعاف السمع أظهروا كفاءة لغوية

أقل في الجوانب النحوية والمعجمية، إلى جانب أن هناك استخدام صارم للكلمات الوظيفية وانخفاض في مستوى توافر المفردات اللغوي.

وهدفنا دراسة استخدمت المنهج الوصفي المسحي قامت بها (الحري، ٢٠١٩) بهدف التعرف على مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من (١٢٧) طالب من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية ومدى اختلاف هذا المستوى وفق متغير الجنس، الحالة السمعية، المستوى الدراسي، التخصص، حالة سمع الوالدين، وطريقة التواصل المستخدمة في المنزل. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في مهارات الأفكار، والتنظيم الشكلي باختلاف الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مهارات التعبير الكتابي باختلاف متغير الحالة السمعية، لصالح أفراد عينة الدراسة من ضعاف السمع.

٢.٣ المبحث الثاني: دراسات تناولت البرامج التدريبية لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

تحققت دراسة حالة قام بها كلاً من فان ستادن وليروكس (Van Staden & le Roux, 2010) فيما إذا كان استخدام برنامج قائم على تقنيات الأبجدية الأصبعية والتصوير البصري يعد من العوامل المساعدة للطلاب الصم على استرجاع الكلمات من الذاكرة طويلة المدى وبالتالي تسهل تعلم الطلاب الصم للكلمات والتعبير الكتابي، وللتأكد من هذه الفرضية اختار الباحثان عينة من (٦٤) طالب من الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية، مع تصميم برنامج الإتقان الإملائي باستخدام الكمبيوتر التفاعلي. وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً كبيراً في مهارات الإملاء والهجاء وبناء الجملة.

وفي دراسة اثنوجرافية دقيقة قام بها كيم (Kim, 2012) على عينة مكونة من (٩) من الطلاب الصم، تستكشف كيف تؤثر العلاقات داخل النص من خلال استخدام أدوات الربط على الممارسات السردية للأطفال الصغار في فصلين دراسيين عن طريق برنامج قائم على تصوير وجمع روايات مكتوبة من الأطفال في كل من الفصول الدراسية، كشفت النتائج عن نموذجين للممارسة السردية في الفصول الدراسية: نموذج فردي، ونموذجاً

مشتركًا للممارسة السردية التي تضمنت نطاقًا أوسع من الاتصالات النصية المحتملة، واللعب الاجتماعي، والتركيز على العلاقات بين المؤلفين والجمهور.

وأجرت باورز وآخرون (Bowers et al., 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على تطوير بنية الجمل المكتوبة وتماسكها، واستخدام القواعد النحوية على عينة مكونة من (٢٩) طالب من الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة في مدرسة داخلية للصم، تم تدريس جميع الطلاب في فصل دراسي واحد، قام الباحثون بمراجعة تسجيلات الفيديو للطلاب وعمل مقابلات منظمة دورية معهم لمراقبة مدى التقدم لديهم، أشارت النتائج أن الطلاب قد حققوا مكاسب تمثلت بانخفاض في أخطاء الجمل على مدار العام، وزيادة كبيرة في متوسط عدد الكلمات انعكست على شكل تحسينات في اللغة المكتوبة.

ونقصت دراسة قامت بها والبرز (Wolbers, 2007) أثر فعالية برنامج تدخل تعليمي ممثلة بنشاط رسالة الصباح (Morning Message)، في دعم تعريف الكلمات، ومهارات الكتابة العليا والدنيا، على عينة مكونة من (١٦) طالبًا أصم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، هذه الاستراتيجية تعتمد عادة على جملة أو جملتين يتم إنشاؤها من خلال الحوار بين المعلم والطلاب حول حدث في الفصل الدراسي أو موضوع أو تجربة تعليمية من المنهج، بحيث يشترك الطلاب بنشاط بالتفكير في بناء النص، وكشفت النتائج أن الطلاب بشكل عام حققوا مكاسب ذات أهمية في كلاً من السمات النوعية واللغة السياقية، ومهارات التحرير والمراجعة،

وبحثت دراسة أخرى لوالبرز (Wolbers, 2008) أثر استخدام استراتيجية تعليمات الكتابة التفاعلية في تنمية مهارات التعبير الكتابي العليا والدنيا على عينة مكونة من (٣٣) طالب من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة، حيث قدمت لهم جلسات تدريبية، وكان التدريس يعتمد بشكل كبير على التفاعل، وخلق الحوار داخل المجموعات مع المعلم والطالب من جهة ومع الطالب وبقية الطلاب من جهة أخرى بشكل متوازن، وتعرض الطلاب بشكل متساوي لتعليم قائم على الشكل والمعنى من خلال خلق قصص وإنتاجها بشكل كتابي وعرضها أمام جمهور حقيقي.

وفي دراسة حالة قامت بها كلاً من دوزتال ووالبرز (Dostal & Wolbers, 2014) هدفت للتحقيق في تأثير برنامج تفاعلي على اللغة التعبيرية في كلاً من (لغة الإشارة واللغة الإنجليزية المكتوبة) على عينة مكونة من (٦) طلاب من الصم وضعاف السمع في الفصول ما بين (٤-٦) لمدة عشرة أسابيع بمعدل (٤٥) دقيقة للجلسة، وجاءت نتائج الدراسة مبيّنة أن التركيز على بناء لغة الإشارة وإتقان اللغة الإنجليزية المكتوبة باستخدام الاستراتيجية؛ أدى إلى مكاسب كبيرة في كليهما، وأنه إذا كان لدى الطلاب كفاءات لغوية متنوعة.

٥.٣ التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات ما يلي:

١- أكدت جميع نتائج وتوصيات الدراسات السابقة على أهمية العناية بمهارة الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع وتدريبهم على إتقانها في جميع المراحل. وتتوافق الدراسة الحالية مع غيرها من الأبحاث والدراسات السابقة في الاهتمام بمشاكل التعبير الكتابي لدى الطلاب ضعاف السمع، والبحث عن أفضل الطرق والإجراءات والتدخلات العلاجية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لديهم.

٢- أكدت توصيات الدراسات السابقة على الحاجة إلى تعليم الكتابة بشكل موجه وصريح عبر برامج وأنشطة تعتمد على التفاعل النشط مع الطلاب الصم وضعاف السمع، مع ضرورة أن يتم اختيار مجموعة الطلاب الذين لديهم أهداف وقدرات كتابية مماثلة، وأن يكون المعلم على دراية بمدى اهتمامات الطلاب وربطها بالدروس المختارة منها.

٣- اتفقت معظم الدراسات السابقة على ضرورة التركيز على البرامج التعليمية التي تقوم على تدريس الكتابة كعملية عوضاً عن التركيز على عملية تدريس الكتابة كمنتج نهائي. وضرورة اختيار مواضيع ذات أهمية وقيمة للطلاب الصم وضعاف السمع أثناء تدريبهم على عملية الكتابة.

٦.٣ فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض التالية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس البعدي.

الإطار النظري

الفصل الثاني الإطار النظري

تمهيد

يستعرض هذا الفصل تأصيلًا نظريًا للجهود السابقة من وبحوث ودراسات ومقالات حول الموضوعات ذات العلاقة بمفاهيم الدراسة الحالية، وهي دور المشاريع التعليمية التفاعلية في تعزيز عمليات التعلم، والتعبير الكتابي، ومداخل واستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي، وبيان ذلك كما يلي:

١.١ دور المشاريع التعليمية في تعزيز عمليات التعلم

تلعب المشاريع التعليمية دورًا حاسمًا في تعزيز عملية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، فهي توفر بيئة تعلم تفاعلية ومرنة ويمكن تفصيل ذلك من خلال عرض الآتي:

- تحسين المهارات الأساسية: فالمشاريع التعليمية التي تعتمد على التفاعل تسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة مما يجعل عملية التعليم أكثر تشويقًا ومتعة للطلاب.
- التحفيز النفسي وتقليل التوتر: الأدوات التقنية مثل البرامج التعليمية والإستراتيجيات واللوحات التفاعلية تساعد في خفض مستوى التوتر لدى هذه الفئة من الطلاب، وذلك عن طريق توفير بيئة تعليمية مرنة وممتعة، هذه الأدوات تجعل التعليم أقل رسمية وأكثر انسيابية، مما يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم ويحفزهم على المشاركة الفعالة.
- تطوير مهارات التواصل الاجتماعي: استخدام المشاريع التعليمية التفاعلية التي تتضمن التعاون بين الطلاب والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم يساعد على تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. فالتفاعل الاجتماعي والعمل الجماعي يدعم التواصل والتفاعل الإيجابي بين الطلاب، مما يزيد من قدرتهم على التواصل مع الآخرين.

- التكيف مع احتياجات التعلم المختلفة: المشاريع التعليمية تتيح مرونة كبيرة في التعامل مع احتياجات التعلم المختلفة لكل طالب. فالتقنيات التعليمية مصممة بحيث تتكيف مع مستويات الطلاب المتباينة، سواء في صعوبات القراءة أو الكتابة، مما يعزز من فعالية التعليم (Ardis, 2006).

مما يسمح للطلاب بتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها بطرق عملية ومبتكرة ببيانها في التفصيل الآتي (Schell & Miller, 2013):

١. التعلم النشط والمشاركة الفعالة

- التحفيز والدافعية: تجعل المشاريع التعليمية التفاعلية الطلاب أكثر تحفيزاً واندماجاً في عملية التعلم، حيث يشعرون بأنهم جزء فعال من العملية التعليمية.
- التعلم القائم على الاكتشاف: تتيح المشاريع التعليمية التفاعلية للطلاب الصم وضعاف السمع اكتشاف المعرفة بأنفسهم من خلال التجربة والخطأ، مما يعزز فهمهم للمفاهيم.
- التعاون والتواصل: تشجع المشاريع التفاعلية على التعاون والتواصل بين الطلاب الصم وضعاف السمع، مما يساعد على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية.

٢. التعلم المكيف

تلبية الاحتياجات الفردية: يمكن تكيف المشاريع التعليمية التفاعلية لتلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب من الطلاب الصم وضعاف السمع، مما يضمن حصولهم على فرص متساوية للتعلم.

التعلم بمرونة: تتيح المشاريع للطلاب الصم وضعاف السمع العمل بمرونة وبطاقاتهم الخاصة، مما يساعدهم على تحقيق أقصى استفادة من عملية التعلم.

٣. تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين

التفكير النقدي وحل المشكلات: تشجع المشاريع التعليمية التفاعلية الطلاب الصم وضعاف السمع على التفكير النقدي وحل المشكلات بطرق مبتكرة.

الإبداع والابتكار: توفر المشاريع التعليمية التفاعلية بيئة محفزة للإبداع والابتكار، مما يساعد الطلاب على تطوير أفكار جديدة وحلول مبتكرة.

التعاون والعمل الجماعي: تعزز المشاريع التعليمية التفاعلية العمل الجماعي والتعاون، وهي مهارات أساسية للنجاح في القرن الحادي والعشرين.

٤. التقييم المستمر

التغذية الراجعة الفورية: تتيح المشاريع التعليمية التفاعلية للمعلمين تقييم أداء الطلاب الصم وضعاف السمع بشكل مستمر وتقديم تغذية راجعة فورية، مما يساعدهم على تحسين أدائهم. التقييم الشامل: يمكن تقييم جوانب متعددة من أداء الطلاب الصم وضعاف السمع، مثل المعرفة والمهارات والاتجاهات، مما يوفر صورة شاملة عن تقدمهم.

عناصر إدارة المشاريع:

وتتضمن عناصر إدارة المشاريع التعليمية عدة جوانب أساسية لضمان نجاح المشروع، ويمكن تناول هذه العناصر كما يلي:

- نطاق المشروع: تحديد نطاق المشروع بشكل واضح يوضح ما سيتم إنجازه وما سيتم استبعاده، حيث يساعد ذلك في إدارة توقعات العملاء وأصحاب المصلحة ويمنع توسيع نطاق المشروع بغير مخطط.
- الجدول الزمني: التخطيط للجدول الزمني للمشروع من خلال تحديد المراحل الزمنية والمهام، وكذلك تواريخ الإنجاز، يساعد ذلك في تتبع تقدم المشروع وضمان إنجاز المهام في الوقت المحدد.
- التكلفة: تشمل وضع ميزانية للمشروع وتحديد التكاليف المتوقعة، وضمان استخدام الموارد بكفاءة.
- الجودة: تحديد معايير الجودة المطلوبة في كل مرحلة من مراحل المشروع، لضمان تحقيق نتائج تتوافق مع التوقعات.
- الموارد: تشمل الموارد البشرية والمادية المطلوبة لتنفيذ المشروع، يتضمن ذلك إدارة الفرق والأدوات والمواد لضمان توفرها في الوقت المناسب.

- التواصل: إعداد خطة للتواصل لضمان نقل المعلومات بين أعضاء الفريق وأصحاب المصلحة بفعالية ووضوح.
- المخاطر: تقييم وإدارة المخاطر المحتملة التي قد تؤثر على المشروع، يتضمن ذلك وضع خطط للتخفيف من تأثير هذه المخاطر.
- الالتزام: متابعة الالتزام بخطة المشروع وضمان تحقيق الأهداف ضمن الحدود الزمنية والتكلفة والنطاق المتفق عليها (Kerzner, 2017).

كل هذه العناصر تتفاعل مع بعضها البعض، مما يجعل إدارة المشروع عملية تتطلب تخطيطاً ومتابعةً دقيقين لتحقيق النجاح، ولتحقيق أقصى استفادة من المشاريع التعليمية، يجب على المعلمين تحديد الأهداف التعليمية بوضوح وتحديد الأهداف التي يسعى المشروع لتحقيقها، وتوفير الدعم اللازم للطلاب من خلال توفير المواد والمصادر اللازمة، وتقديم الإرشاد والتوجيه المستمر، والتنوع في المشاريع من خلال تقديم مجموعة متنوعة من المشاريع لتلبية احتياجات واهتمامات الطلاب المختلفة، وأخيراً التعاون مع الأهل من خلال إشراك الأهل في عملية التعلم وتشجيعهم على دعم أطفالهم. هذا وتعتبر المشاريع التعليمية أداة قوية لتعزيز عملية التعلم لدى طلاب التربية الخاصة، فهي تساعدهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم، وتعزز ثقتهم بأنفسهم، وتحفزهم على تحقيق النجاح.

١.٢ التعبير الكتابي

تعتبر اللغة من أهم أدوات المعرفة ومن أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع الواحد والمجتمعات الأخرى في جميع ميادين الحياة؛ وتتكون اللغة من أربع مهارات: التحدث، الاستماع، القراءة والكتابة، وتشكل من تكامل هذه المهارات ولا يمكن فصل مهارة عن أخرى في تعلمها وتعليمها (الهاشمي وفخري، ٢٠١١).

أ- مفهوم التعبير الكتابي

يعد التعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي، فهو وسيلة لنقل الأفكار، والمشاعر، والخبرات وأداة لتقوية الروابط الإنسانية والاجتماعية، وبفضل التعبير يمكن أن يتكيف الإنسان مع المجتمع الذي يعيش فيه (عبد الباري، ٢٠١٠). وتتطلب الكتابة التخطيط وتطوير الاستراتيجيات الملائمة لها، حيث تكون في أفضل حالاتها ودقتها إذا عُوْمِل النص المكتوب أو النص قيد الكتابة بوصفه هدفاً نسعى للوصول إليه، ونهدف إلى تحسينه بدءاً من فهم الموضوع الذي نريد الكتابة فيه، مروراً بترتيب الأفكار، وانتهاءً بربط الجمل وتكوين الفقرات المناسبة المعبرة عن الموضوع (Kolb, 2015).

وقد أورد الباحثون والكتّاب العديد من التعريفات للتعبير الكتابي، حيث عرّفه شابيرو (Shapiro, 2011) بأنه هو سلوك مركب يشتمل على كثير من المهارات المتداخلة، والتي تتضمن القواعد النحوية، وعلامات الترقيم، والخط، والتهجئة والإبداع والقدرة على التعبير.

في حين ركز تعريف عاشور (٢٠١٤) على المهارات التي تظهر في المنتج النهائي للكتابة حيث وصفه بأنه استخدام الطالب للمفردات اللغوية وتراكيب الجمل بشكلها الصحيح، وكتابة الفقرات، وعلامات الترقيم الصحيحة، وصحة الضبط النحوي، وسلامة الضبط الإملائي، ومناسبة استخدام أدوات الربط.

ومن وجهة نظر محمد (٢٠١٧) أنه قدرة الفرد على التعبير كتابياً عن رغباته ومشاعره، وأفكاره بعبارة سليمة خالية من الأخطاء، بأسلوب علمي منظم، وكتابة جيدة، وأداء متقن. ويتضح مما سبق تركيز معظم التعريفات السابقة على أن التعبير الكتابي منظومة متكاملة من المهارات اللغوية تُوظف باعتبارها وسيلة للتفاهم بين أفراد المجتمع وتيسير شئون الحياة والعمل ونقل الثقافة وحفظها، وتوضيح ما يجول في خواطر الأشخاص من أفكار، ومشاعر، كما ينظر إليه باعتباره مرآة الفكر وأداته الرئيسة.

ب- أهمية وأهداف التعبير الكتابي

تتمثل أهمية التعبير الكتابي في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وهذا الاتصال لن يكون ذو فائدة إلا إذا كان صحيحاً دقيقاً إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته، ووضوح الاستقبال اللغوي، والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش (عاشور، ٢٠١٤). ويشير السفاسفة (٢٠١١) إلى أنه يُمكن الطلاب من التعبير عن أفكارهم بعبارات سليمة خالية من الأخطاء، كما يدرّبهم على التفكير المنظم والترابط المنطقي في عرض الأفكار وتنسيقها وترتيبها، ويعتبر من وسائل تجويد الخط وتحسينه، إلى جانب أنه يُعوّد الطلاب على التمكن من التعبير عن موضوعات تتكرر في حياتهم المهنية.

ويؤكد شامية (٢٠١٢) على أن التعبير الكتابي هو ركن اللغة الأساسي، حيث أنه يمنح قدرًا من الترفيه والمتعة للجمهور الذي يتلقاه، وتؤدي ممارسة التعبير إلى تنمية التدفق اللغوي، والتصحيح التلقائي للأخطاء وتعلم التخطيط، كما أنه يتخطى حدود المسافات الزمانية والمكانية، ويمكن الاستعداد والتحضير له، وإعداده بشكل أكثر تأثيرًا وإثارة. كما ويعمل التعبير الكتابي على حفظ التراث البشري والحضارة الإنسانية ونقلها للأجيال المتعاقبة بشكل سليم، بالإضافة إلى تنمية ثقافة الطلاب من خلال ما تتضمنه موضوعات التعبير من معلومات ثقافية عامة، واجتماعية، وعلمية، وسياسية، واقتصادية؛ الأمر الذي سيدعم ثقتهم بأنفسهم من خلال توظيفهم ما تعلموه، إلى جانب إتاحة الفرصة للطلبة ذوي القدرات الخاصة والموهوبين منهم على التعبير والكتابة وإطلاق عنان تفكيرهم وملكاتهم التعبيرية (رجب، ٢٠١١؛ زقوت، ٢٠١٣).

وتُعنى أهداف التعبير الكتابي إجمالاً بقدرة الطلاب على توظيف استراتيجيات الكتابة ومهاراتها في إنشاء خطاب لغوي يناسب وظيفته وغايته السردية أو المعرفية أو الإقناعية أو الوظيفية، بالإضافة إلى استخدام علامات الترقيم ذات الأهمية في فهم دلالة النص في مواضعها المناسبة (وزارة التعليم، ١٤٣٦).

كما يضيف ماسون (Mason, 2019) إلى أن من أهداف التعبير الكتابي تنمية قدرة الطالب على التعبير عن كل فكرة رئيسة بأكبر عدد من الجمل والعبارات المناسبة وإضافة التفاصيل التي ترتبط بها، وتفسير الطالب موقف معين أو مشكلة معينة بوجهتي نظر مختلفتين مع تقديم البراهين والأدلة، إلى جانب تقديم الطالب حلول جديدة وغير مألوفة لمشكلة يعرضها في أحد موضوعات التعبير التي يكتبها، بالإضافة إلى تعزيز ثقة الطالب الذاتية، والاعتزاز بكتابته التعبيرية.

ويتضح مما سبق أهمية التعبير الكتابي وتنوع أهدافه بين الجانب النظري والعملي، الأمر الذي يعد مناسباً لتحقيق عملية التعلم المنشودة والتي تتمثل في تنمية مهارات التعبير الكتابي الجيدة، من حيث الكتابة باللغة الصحيحة، وتوضيح الأفكار، والمشاعر، والاحتياجات باستخدام الكلمات والعبارات المناسبة، وإتقان الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء، وتعميق الأفكار.

ج- أنواع التعبير الكتابي

اجتهد المربون في تقسيم التعبير الكتابي، فكانت الآراء لا تخرج في مجملها عن نوعين هما التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي. والتي سيتم عرضها فيما يلي:

أ. التعبير الوظيفي: هذا النوع من التعبير هام جداً للمعلم والطالب من خلال تواصله التربوي في الحوار، والسؤال والجواب، وسرد الحقائق (العمريني، ٢٠١٩). وشدد الغيثي (٢٠١٦) على عدم الاقتصار في درس التعبير على مجالات بعينها، بل لابد من أن يكون هناك تنوع، حتى تشمل أغلب مواقف الحياة التي يمارس فيها المتعلمين التعبير الكتابي خارج المدرسة، ويمكن تعداد بعضاً من مجالات التعبير الكتابي الوظيفي بالآتي:

١- المذكرات اليومية: وهي نوع من أنواع الكتابة الذاتية، حيث يسجل فيها الطلاب أحداث مرت بحياتهم وأثرت فيها، أو مشاهد يومية، أو أعمال ولقاءات (الناصر، ٢٠١٥).

٢- التلخيص: يعني التعبير عن المعاني والأفكار الرئيسة التي يتضمنها نص ما في أقل عدد من الكلمات، دون إخلال بالمضمون أو غموض في الصياغة، ويتطلب من الطالب التركيز وفهم الموضوع، والقدرة على تنظيم الأفكار وترتيبها لأنه يستخدمه في تحصيل المواد الدراسية المختلفة، وإعداد البحوث المختلفة (العميريني، ٢٠١٩).

٣- الرسائل: وتتميز عن غيرها من فنون الكتابة بحاجة الإنسان إليها في معظم فترات حياته، سواء كانت رسائل رسمية أو تواصلية تصور عواطف الأفراد ومشاعرهم من تهنئة وعتاب واعتذار وغيرها (الغيثي، ٢٠١٦).

٤- التقارير: ويقصد بها كتابة وصف لمشاهدات أو أحداث أو عمل بأسلوب واضح ومنظم وموضوعي، كأن يكتب الطالب عن زيارته لمتحف أو معرض، أو يكتب عن رحلة قام بها (أبو ضباع، ٢٠١٥).

٥- ملء الاستمارات والنماذج: وهو نشاط كتابي وظيفي يستخدم في التعامل مع الجهات الخدمية والدوائر الحكومية، وغيرها بهدف الحصول على بيانات دقيقة من الأفراد بطريقة منظمة وترتيب معين (تغلب، ٢٠١١).

٦- الإقناع: أي إعطاء الطالب فرصة الإدلاء برأيه في أمر ما، وتشجيعه على الصدق والموضوعية، وتعويده على الجرأة الأدبية تجاه ما يعرض له في حياته اليومية أو ما يشاهده، ويتاح للطالب من خلال هذا المجال الحرية للتعبير عن عواطفه ومشاعره حول موضوعات مختلفة (السيد، ٢٠٠٩).

٧- المقارنة: والذي يقصد به المجال الذي يستخدم لفحص شيئين، أو أمرين، أو فكرتين، أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف وتحليل الخصائص المتطابقة، والخصائص غير المتطابقة من أجل تحقيق أغراض معينة ومن ثم الوصول إلى هدف (KokJan & Fransoo, 2003).

ب. التعبير الإبداعي: ويعتمد هذا النوع من التعبير على الخيال، والصور الفنية المتكاملة البناء شكلاً ومضموناً، فهو يحمل صفة الابتكار والخلق، ويعمل على تغذية الروح

وتتمية الذوق، وهو يعد مطلباً أساسياً من مطالب التطور للإبداع والأصالة الفكرية لدى الطلاب، ليتمكنوا من الانطلاق في الكتابة دون قيود (أبو ضباع، ٢٠١٥).

د- مهارات التعبير الكتابي

يعتبر اكتساب مهارات التعبير الكتابي في أي مرحلة تأكيداً على ما تعلمه الطلاب في المراحل التعليمية السابقة، وتوسيع وتعميق لهذه القدرات والإمكانيات، ولهذا فإنه لا بد من التأكيد على اكتساب مهاراته بشكل يُمكن الطلاب من دقة التعبير والتركيز والإجادة، بمعنى تعزيز قدرة الطلاب على تصنيف الأفكار حسب أهميتها، وتدعيم الأفكار الأساسية بمجموعة من الأفكار الفرعية، بما يضمن تعزيز قدرة الطلاب على الكتابة (صومان، ٢٠١٠). وبما أن التعبير الكتابي عملية عقلية، فإن هذه العملية تتطلب من الكاتب امتلاك العديد من المهارات، مثل مراعاة المنطق فيما يتم كتابته، وجودة استخدام علامات الترقيم، والقدرة على صياغة المقدمة الخاصة بالمحتوى بشكل مثالي مع تعزيز أجزائها والربط بينها بشكل قوي، والقدرة على تحديد الأفكار وترتيبها وتكاملها، والقدرة على وضع مخطط مبدئي لما سيتم كتابته بحيث يتناول فيه أهدافه والأسلوب الذي سيتبعه في المحتوى، إضافةً إلى ما يتعلق بالخاتمة وتلخيصها بشكل يوضح مدى إلمامه بجنابات الموضوع، ووضوح الخط (عبد عون، ٢٠١٥).

وأورد باجنت (Bagents, 2008) وهسكت (Heskett, 2010) مجموعة من المهارات هي:

١- مهارات المحتوى: تساعد الطلاب في جمع وتنظيم الأفكار بكفاءة، واستخدام معلومات متعلقة بالموضوع تثري الفكرة الرئيسة. على الطلاب معرفة الأفكار وتقديمها بصورة واضحة للقارئ ويندرج تحتها انتقاء موضوع يثير اهتمام القارئ، وربط الكتابة بالخبرة الموجودة لدى المتعلم.

٢- مهارات التنظيم: التي تسمح للكاتب بتقديم الأفكار بطريقة تجعل القارئ يفهم بدقة ما يريد أن يقوله الكاتب. وفي كثير من الأحيان يفشل الطلاب في إيصال أفكارهم بشكل فعال؛ لأن أفكارهم تفتقر إلى التسلسل المنطقي.

٣. مهارات اختيار الكلمة واللغة: حيث تساعد الطالب في الحصول على أفضل الكلمات المناسبة، وكتابتها في المكان المناسب. فنجد كتابات الطالب غالباً ما تحتوي على مفردات غامضة أو مبالغ فيها، ولذلك فإن استخدام عدد أقل من الكلمات المناسبة للسياق أفضل.

٤- مهارات الشكل: والتي تساعد على تحسين الكتابة وتحريها، وتشتمل على التهجئة وقواعد اللغة الصحيحة، وعلامات الترقيم المناسبة، وحسن الخط ووضوحه. ومن المهارات المتعلقة بالشكل ما أشار لها ساندمل وغراهام (Sandmel & Graham, 2011) كتقسيم الموضوع إلى فقرات منظمة، اعتدال الموضوع في الطول والقصر، حسن التنظيم واستخدام التفاصيل الجانبية، دقة الرسومات والتوضيحات.

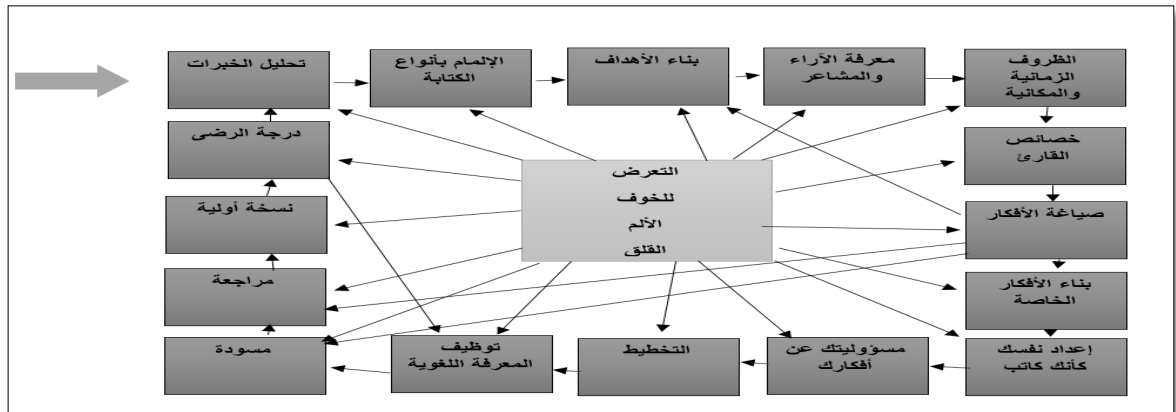
٥- نماذج تعليم التعبير الكتابي

في ظل اهتمام المفكرين بالكتابة وتعليمها فقد تعددت نماذج تعليم الكتابة، وفيما يلي نتناول أهمها:

أ- نموذج وايت وأرندت White & Arndit

يحتوي هذا النموذج على العديد من العناصر المتمثلة في المسودة، البناء، وتوليد الأفكار، والتقويم، والتركيز، والتنقيح، ويعتبر هذا النموذج أن العلاقات التفاعلية بين هذه العناصر تعتبر من مصادر القوة للمحتوى المكتوب خاصة إذا ما تم مراجعتها بشكل دقيق (white & Arndit, 1991).

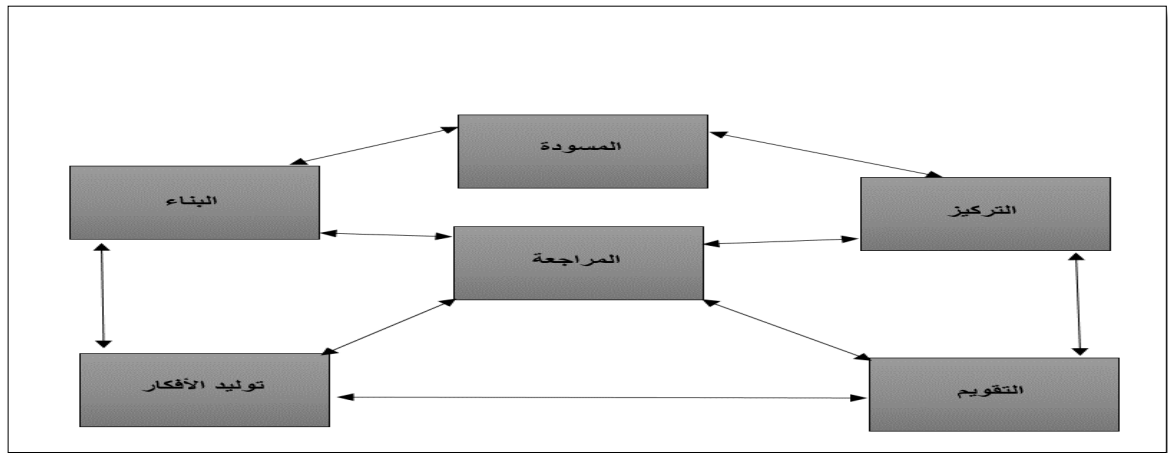
الشكل رقم (١) نموذج وايت وأرندت (white & Arndit, 1991)



ب. نموذج فلور وهيز (Flower & Hayes)

يرى هذا النموذج أن الكتابة من العمليات المنوطة بالتفكير والتي تساهم في تنظيم تأليف المحتوى الذي يقوم الكاتب بتصميمه، إلى جانب أن هذه العمليات تتسم بالتنظيم والتسلسل بشكل هرمي بما ينم عن ترابط وتداخل هذه العمليات (Flower & Hayes, 1981).

شكل رقم (٢) نموذج فلور وهيز (Flower & Hayes, 1981)



يتضح من النماذج السابقة أنها تنتظر للكتابة على أنها شكل من أشكال التواصل والتفاعل مع الآخرين، وأن إنتاج الكتابة يعتمد على عمليات عقلية وأدائية، تحتاج إلى تطوير بشكل مستمر من خلال تدريب الطلاب على توليد الأفكار، وتعليمهم عناصر النص وتعزيز قدراتهم على مراجعة أعمالهم.

و- مراحل عملية التعبير الكتابي

إن الكتابة التعبيرية عملية متكررة المراحل، فهناك مرحلة التفكير التي تسبق الكتابة، ثم الصياغة الأولية، ثم التنقيح، ثم مرحلة ما بعد الكتابة التي تختلف باختلاف الجمهور المخاطب بهذه الكتابة، ويتضح أن هناك صعوبة في فصل مراحل الكتابة وتحديدتها، لما تتضمنه هذه المراحل من عمليات متمازجة فيما بينها، حيث أن الطالب ينتقل عبر هذه

المراحل بشكل متسلسل أو ينتقل إليها بشكل متكرر (الغيثي، ٢٠١٦). وفيما يلي توضيح لكل مراحل عمليات الكتابة كما وردت في بعض الأدبيات:

١ - **مرحلة ما قبل الكتابة:** وفيها تجري التهيئة للكتابة، وتتضمن اختيار الموضوع الذي يميل إليه الطالب والذي يعد بمثابة الحافز الذي يوجه الطالب للكتابة، وكتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع (العيسوي، ٢٠١٣). حيث يكتب جميع الأفكار التي ترد إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على شكل نقاط دون النظر في ترتيبها، وأخيراً مراجعة قائمة الأفكار (Klob, 2015).

٢ - **مرحلة الكتابة الأولية (المسودة):** تشمل هذه المرحلة كتابة المسودة الأولية للموضوع بناءً على ما تم تدوينه من أفكار، ويراعي فيها اختيار المفردات الملائمة للهدف والمتلقي، وتنظيم المفردات في سياقات ذات معنى، ومراعاة تسلسل الأفكار بشكل منطقي، واستخدام أدوات الربط بين الجمل (Teresa, 2014).

٣ - **مرحلة المراجعة:** وتشتمل هذه المرحلة على قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية تساعد الطالب على اكتشاف الأخطاء وتبين الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات، ووضع الملاحظات التي يراها، والتعديلات التي يقترحها (المزروع، ٢٠١٢).

٤ - **مرحلة التحرير:** في هذه المرحلة يركز الطلاب على عملية الإخراج، وإعادة النظر في النص وبناءه، وتشتمل هذه المرحلة على مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات، ومراجعة جودة الخط، وتنسيق الصفحة، والهوامش، وأخطاء الطباعة (Mason, 2019).

٥ - **مرحلة النشر:** يحاول الطالب في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله النهائي وتسليمه للمعلم ونشره، وتشتمل هذه المرحلة على كتابة التعبير في شكله النهائي، تجري عملية النشر إما بقراءة الموضوع على الطلاب، أو نشره في صحيفة الصف أو في الإذاعة المدرسية، أو نشره إلكترونياً (Klob, 2015).

٢.١.٢ التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

تعد الكتابة شكل مهم من أشكال التواصل الفعال بالنسبة للمتعلمين من ذوي فقدان السمع، وتلعب دورًا حاسمًا في تعليمهم، إضافة إلى أهميتها المتنامية في المناخ الحالي لتكنولوجيا الاتصالات ووسائل التواصل الاجتماعي، وعليه أصبحت خيارات استخدام الكتابة للتواصل أكبر من أي وقت مضى، ويترتب على ذلك إيلاء قدر أكبر من الأهمية لتعلم الكتابة بشكل جيد؛ ومع ذلك فإن تعلم الكتابة هو أحد أصعب الأنشطة التعليمية التي يتم مواجهتها، ومن الممكن القول إن التحول إلى كاتب قادر هو مهمة شاقة (Mayer, 2015).

أ- سمات وخصائص كتابات الطلاب الصم وضعاف السمع

يفرض فقدان السمع العديد من التحديات على الكتابة لدى الأفراد كصعوبة البناء التركيبي للغة، وصعوبات في إنتاج النصوص التي تشمل علم الأصوات، والتشكيل، والمعاجم، والقواعد، وبناء الجملة، والتماسك المفاهيمي، وهياكل النص والخطاب، وصياغة الجمل وتراكيبها وبناءها بطريقة لغوية سليمة وفصيحة (Hannah & Kimberly, 2014). كما يواجه الطلاب من ذوي فقدان السمع غالبًا صعوبات في النص المتوقع منهم كتابته، إلى جانب أنهم يكافحون من أجل كتابة لغة قد لا يعرفونها بشكل جيد، في الوقت الذي يعتمد فيه الطلاب السامعون على اللغة المنطوقة التي يعرفونها بالفعل على أنها طريق الكتابة، حيث أن معرفتهم باللغة هي التي توجههم في معرفة الكلمات التي يجب استخدامها وبأي ترتيب (Diakogiorgi et al., 2015).

وينبغي أن نشير إلى حقيقة أن معظم هؤلاء الطلاب لن يفعلوا ذلك بدون اهتمام خاص؛ وبدون استخدام البرامج التدريبية المناسبة لتعليمهم (Albertini et al., 2016). هذا ويؤدي الكتاب من ذوي فقدان السمع تبانيًا كبيرًا في كتاباتهم؛ عندما يتعلق الأمر بكتابة النص بشكل دقيق ومعقد من الناحية النحوية، وتميل الأشكال النحوية غير القياسية إلى الظهور في كتاباتهم التي نادرًا ما تحدث لدى أقرانهم من الطلاب السامعين ذوي المستويات المحدودة، (Wolbers et al., 2011).

أما أنيتا وآخرون (Anita et al., 2005) فقد أشارت أن هناك فقر واضح وملحوس في مواضع أساسية في كتاباتهم تمثلت في المصطلحات السياقية، واللغة السياقية، وبنية القصة، والتنوع السردى، واتفاقيات الكتابة. هذا وقسم (Kim, 2012) الأخطاء الكتابية للطلاب من ذوي فقدان السمع إلى أخطاء كتابية عامة تتمثل في عدم وضوح العلاقة بين أجزاء الجملة (أدوات الربط، واختيار الزمن الصحيح)، والأخطاء الكتابية الفرعية في الاستخدام الصحيح لأدوات التعريف، والصرف، وحروف الجر، والمفردات اللغوية.

العوامل المؤثرة على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

تعد التحديات التي يواجهها الطلاب الصم وضعاف السمع في التعبير الكتابي من المظاهر الرئيسة التي يتم وصمهم بها على الأغلب، وترتبط عادةً بعدة عوامل منها شدة فقدان السمع، والتدخل المبكر، واللغة المحكية، والتي قد تؤدي إلى ضعف وفشل التواصل الكتابي، وفقدان المعنى المقصود (Diakogiorg et al. , 2015) ويشير ماير (Mayer, 2010) إلى أن هناك علاقة بين درجة فقدان السمع والكفاءة اللغوية، فكلما ازدادت درجة وحدة فقدان السمع، ازدادت المشكلات والصعوبات المرتبطة باللغة بشكل عام وبمستوى مهارات التعبير الكتابي، وهذا بدوره يؤثر في نوعية وشكل وكم الإنتاج الكتابي. وعلى الرغم من أنه من الطبيعي الوقوع في الأخطاء الكتابية واللغوية، وإن إتقان هذه المهارات لا يتم إلا بعد الوقوع في سلسلة من الأخطاء؛ إلا أن هذه الأخطاء إن لم يتم تداركها والتعرف عليها وتوجيهها ومعالجتها في وقتها ستصبح سلوكاً لدى المتعلمين (Albertini et al. , 2016).

في الوقت الذي شدد فيه سشين (Schein, 2000) على أنه لا يمكن أن يلقي اللوم على فقدان السمع كاملاً، بل إن هذه النتائج قد تُظهر عدم ملائمة المناهج الدراسية، أو ضعف إعداد وكفاءات المعلمين، أو الفشل في توظيف التكنولوجيا الحديثة، وربما يمكن أن يرجع هذا الضعف بتوليفة من جميع ما سبق.

وبشكل عام يمكن الإشارة إلى مجموعة من العوامل التي من الممكن أن تكون ذات تأثير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على مستوى القراءة والكتابة للطلاب من ذوي فقدان السمع كما أشارت لها الأدبيات:

١- النقص الكبير في الممارسات المبنية على الأدلة التي تعالج اللغة ومحو الأمية لديهم على وجه التحديد، إضافة إلى النقص في البحوث حول المناهج أو التدخلات التي تتناول اللغة التعبيرية (Diakogiorg et al. , 2015).

٢- تحديات تتعلق بالمفردات اللغوية المحدودة، والبطء في عملية تعلمها واكتسابها، الأمر الذي يلقي بظلاله على عملية تعلم مهارات الكتابة (Kim, 2012).

٣- كفاحهم عند دخولهم المدرسة في تعلم اللغة المنطوقة والوعي بمفاهيم المواد المطبوعة، والقراءة والكتابة، وذلك على خلاف الطلاب السامعين الذين يتلقون تعليمهم بنفس اللغة التي يعرفونها بالفعل (Katribouz et al. , 2015).

٤- صعوبات تتمثل بالدخول على النظام الصوتي مقارنةً بالسامعين الذين يتعلمون رسم اللغة المنطوقة برموزها الصوتية التي هم أصلاً على ألفة بها (Luckner& Handley, 2008).

٥- عدم امتلاك الأسر على الأغلب طرق واستراتيجيات القراءة لأبنائهم وخلق فرص من التواصل البصري المرضي أثناء القراءة لهم، كما أنهم غالباً لا يتلقون تغذية راجعة مرضية من الطفل حيث أن القراءة للأطفال تساعدهم في تطوير المفردات اللغوية وتطوير الوعي بالمفاهيم المادة المطبوعة والقراءة والكتابة، فمقارنة بالأطفال السامعين فإن هذه الفئة من الأطفال غالباً لا تُقرأ لهم القصص (Giddens, 2009).

٦- تأخر الطلاب ضعاف السمع مقارنة بأقرانهم السامعين في مستوى المعرفة بالمفردات اللغوية، ومعجمهم اللغوي أصغر، واكتسابهم للكلمات الجديدة بمعدل أبطأ، كما أن لديهم مدى أكثر ضيقاً من السياقات التي ينتج من خلالها تعلم المفردات، فالفقر الشديد في المفردات اللغوية تقيد المعرفة بالقراءة والكتابة بالإضافة إلى أن مهارات واستراتيجيات القراءة

والكتابة الضعيفة تعوق الطلاب عن اكتساب معرفة كافية بالمفردات اللغوية من السياق (Dostal & Wolbers, 2014).

٧- افتقار الطلاب ضعاف السمع لما هو متاح لأقرانهم السامعين من مراجعة إنتاجهم الكتابي من خلال تشغيل شريط تسجيل مسموع في أذهانهم يقومون من خلاله بتصويب الكلمة أو بناء الجملة وتركيب القواعد مرددين "يبدو هذا منطقياً أكثر" (Jin & Liu, 2016).

٢.٢ المبحث الثاني: مداخل وبرامج تدريس التعبير الكتابي

١.٢.٢ مداخل تدريس التعبير الكتابي

دفعت الحاجة المهنيين إلى البحث عن أكثر المداخل والطرق والاستراتيجيات فعاليةً لتدريسهم التعبير الكتابي، فعندما يكون التواصل التفاعلي متاحاً ويكون معلّمو اللغة مهنيين لتعديل طرق التدريس التي يستخدمونها، يتاح للطلاب من ذوي فقدان السمع الوصول الكامل إلى المنهج (Mayer & Trezek, 2019). وسيكون على المعلمين والباحثين إجراء بحثاً تجريبية تساعد في الكشف عن أفضل الممارسات في مجال القراءة والكتابة، مما يساعد في تعزيز فرص للطلاب ليصبحوا ملّمين وظيفياً بالقراءة والكتابة (Mayer, 2015).

وإذا أردنا تجاوز المفهوم التقليدي لعملية تعليم اللغة فلا بد أن يقوم تعليمها على تخطيط محكم يأخذ في الحسبان مسايرة المداخل الحديثة، واختيار المدخل المناسب، باعتبار أن المدخل التعليمي هو المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلّمها، وتحدد من خلاله أسس بناء المنهج اللغوي، وتنظيم محتواه، ما يوفّر المناخ الملائم لنجاح العملية التعليمية (عريف وبوجملين، ٢٠١٥). وتتلخص مداخل تعليم التعبير الكتابي للطلاب ضعاف السمع في:

٢.٢.٢ البرامج التعليمية المستخدمة في تعليم التعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع

يُمكن وصف إستراتيجيات التعليم بأنها مجموعة من إجراءات التدريس التي يتم اختيارها من قبل المعلمين بما يتوافق مع ما خطط له، واستخدامها عند تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المحددة المخطط لها، بهدف جعل الطلاب أكثر قدرة على فهم ما يتم تعليمه، وإتقانه، وتعميمه إلى مواقف أخرى (قزمل، ٢٠١٢). وتُشير بريمر وآخرون (Bremer et al., 2002) أنه عندما يتعلم الطلاب استراتيجية كتابية محددة لتنظيم الأفكار وتخطيط التسلسل فإنهم سيحسنون من معدل درجات كتابتهم بمعدل ٣١٪. وتضيف (شيتز، ٢٠١٦/٢٠١٢) أن العديد من خطط أفضل الممارسات والإستراتيجيات التي يتم استخدامها مع المتعلمين السامعين تكون فعالة أيضًا مع المتعلمين الصم وضعاف السمع ولكن مع بعض التعديلات عليها، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

أ- إستراتيجية المخططات الدلالية Schema Strategy

عرف سنو (Snow, 2002) استراتيجية المخططات الدلالية بأنها استراتيجية تدريسية تستعمل لإعادة تنظيم معلومات النص في إطار تصنيفي مشاهد، يربط الكلمات الجديدة مع المعلومات المختزنة في عقل القارئ، ما يساعد على وضع المفاهيم والمعلومات التفصيلية تحت مفاهيم وأفكار عامة على شكل علاقات متبادلة. كما يشير مصطلح تنشيط المخططات (Schemata Activation) إلى الآلية التي يستطيع الطلاب من خلالها الوصول إلى ما يعرفونه ومطابقته مع المعلومات التي يقرؤونها.

ويرى حمزة وآخرون (٢٠١٣) أن استعمال المخططات الدلالية يستند على نظريتين أساسيتين هما: أ- نظرية المخطط العقلي Schema Theory ، ب- نظرية دلالات الألفاظ Semantic Theory حيث ترى نظرية المخطط العقلي بأن عقل الفرد مكون من أبنية افتراضية تُكوّن شبكات من المعرفة، فعندما يُستثار عقل الإنسان بمعلومات جديدة يتعرف عليها ثم يقوم بتفسيرها في ضوء خبراته السابقة، والشبكات هي التي تقوم بدورها بتخزين المعلومات المكتسبة لاستعمالها في فهم معلومات ومعارف جديدة، أما نظرية دلالات الألفاظ فتستند إلى افتراض مفاده أن مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات بل

ترتبط بالكثير من قوائم الكلمات التي ترتبط مع بعضها البعض بعلاقات معقدة. وهذه القوائم مقسمة إلى مجالات وفروع، ويتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات المتشابهة والمتناغمة، ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضع في شكل نسيج يشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان ومن أنواع المخططات الدلالية وأشكالها نذكر منها:

١- **مخططات النص القصصي:** ويهدف هذا النوع إلى تمكين المتعلم من إعادة النقاط الأساسية في القصة، كما تساعده في فهم القصة، وينصب هذا النوع على المقومات الأساسية للقصة كالفكرة العامة، والأشخاص، والمكان، والزمان، والعقدة، والحل (Snow, 2002).

٢- **مخططات النص الوصفي:** ويستخدم هذا النوع في الموضوعات التي تتضمن تفاصيل عن الأماكن، والشخصيات، والأشياء العامة، والخريطة الوصفية تعرض المكونات والتفاصيل والأماكن التي تدور حول فكرة رئيسية وتُرسَم هذه الخريطة بوضع الفكرة الرئيسة في مركز الخريطة، ثم يتفرع عنها أفكار فرعية، ثم التفاصيل الداعمة (Snow, 2002).

٣- **مخططات المشكلة والحل:** وتستخدم لعرض المعلومات التي تتضمن العلاقة بين السبب والنتيجة والحلول، كما أنه يستخدم لتحليل وفهم الأسباب المؤدية لحدوث حدث ما والنتائج المترتبة عليه (Snow, 2002).

وتؤكد أرديس وشيلي (Ardis & Shelley, 2006) على أثر المخططات الدلالية على طلاقة الكتابة وتنوع المفردات لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع، إضافة إلى أنهم يجدون المخططات الدلالية مفيدة في تذكر الشخصيات، وتتبع التسلسل الزمني للأحداث، أو تنظيم مقال ما لعمل جدل مقنع لقضية أساسية، أو تفاصيل داعمة أو لتعريف شيء ما. كما أنها تساعد المتعلمين ليألفوا بنيات النصوص وفهم تدفق الأفكار والمعلومات في سياق بنية نص معينة.

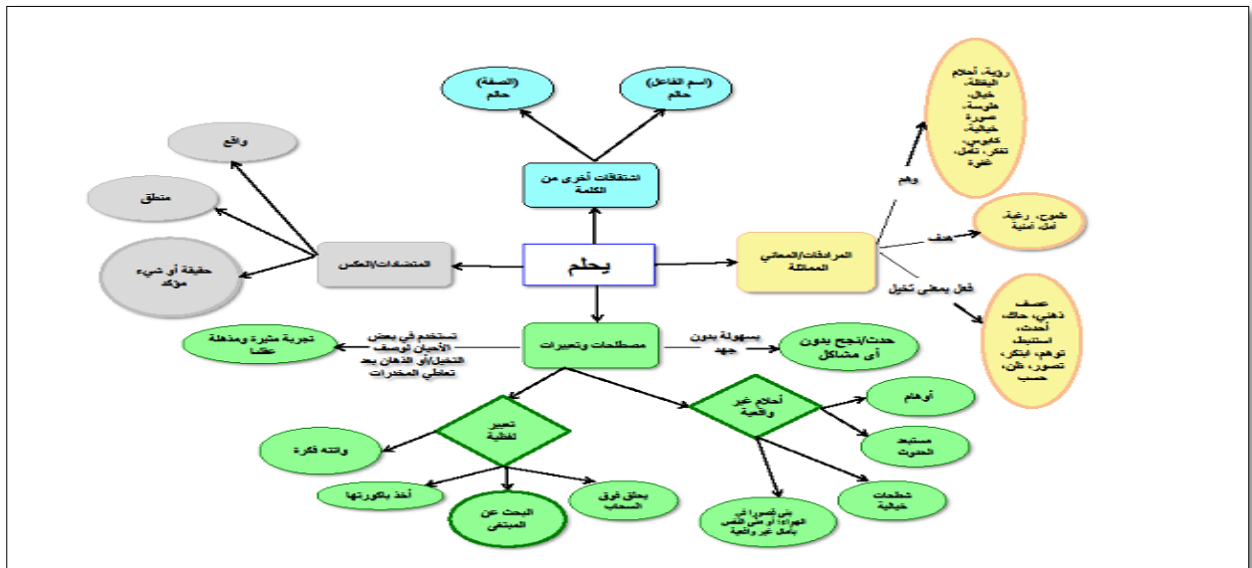
وترى بيوسيرم (Bucurm, 2013) أنه من الممكن البدء تدريجياً بإعطاء المتعلمين من ذوي فقدان السمع خرائط أفكار غير مكتملة تستخدم مع المهمة التعليمية ويقوم الطلاب بإكمالها، وي طرح المعلم أسئلة تقيس فهم الطلاب للمهمة ليستطيع الوقوف على مدى تمكن

طلابه من عدمه، والوقوف على الفقرات التي كانوا يشكون من نقص في إتمامها، يشاركهم المعلم في إكمال الخريطة في البداية، بعدها يقوم الطلاب بإكمالها على شكل مجموعات مستقلة، ثم يقوم بعدها الطالب بإعداد الخريطة أو المخطط الخاص به.

ب- استراتيجية "نموذج المعرفة" لاكتساب المفردات knowledge Model of Vocabulary Acquisition Strategy

"نموذج المعرفة" يعني أن "المجهول" أو "الجديد" يرتبط دائماً بالمعرفة الحالية الموجودة، جانب آخر من نموذج المعرفة هو أن المعرفة تتشكل من خلال المجموعات المفاهيمية (العلاقات الداخلية للمفاهيم) من العلاقات المتبادلة، وليس من القوائم المستقلة للحقائق أو المعلومات، إن تطبيق نموذج المعرفة على تعليم المفردات يعني أن يقوم المعلمون ببناء معرفة متعمقة لكلمة مستهدفة من خلال استكشاف عدد من المعاني والأمثلة والاستخدامات والارتباطات بدلاً من تعريف القاموس المعزول، حيث أن الشبكة حول الكلمة تحتوي على مترادفات، متضادات ومشتقات، كما يمكن للمعلمين إضافة فئات؛ وتشمل العبارات التي تحتوي على الكلمة المستهدفة والعبارات الاصطلاحية أو الأشكال والصيغ النحوية ذات الصلة والتي لا تبني فقط بشكل ناجح فهم الكلمات المستهدفة؛ ولكن أيضاً ينتج عنها تعلم عرضي للحصول اللغوية الحديثة و ذات الصلة (Livingston & Tucker, 1997).

شكل رقم (٣) يمثل شبكة الحصيلة اللغوية التي تم بنائها حول الكلمة المستهدفة "يحلم" (Brokop & Persall, 2010)



ج- استراتيجيات مساعدات الذاكرة لتوجيه الكتابة: Mnemonic Strategies

واقترح بروكب وبيرسال (Prokeb & persall, 2010) أمثلة من استراتيجيات مساعدات الذاكرة الأكثر استخدامًا والتي في أصلها مجموعة من الاستراتيجيات يدخل ضمنها الرسومات، وخرائط المعرفة لتوجيه عملية الكتابة، وهي تعمل كوسائل ميسرة تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم أثناء كتابة النص، منها:

١- التمثيل البياني لمقال: والذي يتضمن المقدمة، جملة جاذبة، ملخص الموضوع، الطرح أو الفرضية، وفقرات الجسم كالموضوع الأساسي، تفاصيل داعمة، جملة ختامية تتضمن إعادة صياغة الطرح أو الفرضية ملاحظة مثيرة للاهتمام.

٢- التمثيل البياني لفقرة: والذي يتضمن الجملة الرئيسية: والتي يذكر فيها الطالب فكرته الرئيسية أو رأيه، والمتن: حيث يذكر الطالب على الأقل ثلاث تفاصيل مدعمة لتفسير أو شرح فكرته الرئيسية، ثم الخاتمة حيث يعيد ذكر فكرته الرئيسية بكلمات مختلفة عن الكلمات المستخدمة في جملته الرئيسية.

شكل رقم (٤) التمثيل البياني لمقال (Brokop & Persall, 2010)

التمثيل البياني لمقال بشكل مرسوم	التفاصيل
	مقدمة: جملة جاذبة للاهتمام، ملخص الموضوع، الفكرة الرئيسية. فقرات المتن: الجملة الرئيسية، التفاصيل المدعمة، الجملة الختامية. الخاتمة: أعد ذكر الفكرة الرئيسية، ملاحظة مثيرة للاهتمام.
التمثيل البياني لفقرة بشكل مرسوم	التفاصيل
	الجملة الرئيسية: اذكر فكرتك الرئيسية أو رأيك. المتن: اذكر على الأقل ثلاث تفاصيل مدعمة لتفسير أو شرح فكرتك الرئيسية. الخاتمة: أعد ذكر فكرتك الرئيسية بكلمات مختلفة عن الكلمات المستخدمة في جملتك الرئيسية.

ولقد تأكد أنه لا يوجد طريقة واحدة في تعليم الكتابة ستكون ملائمة، وبما نعرفه اليوم عن كيفية تعلمهم الكتابة فإن أفضل طريقة لتطويرها ستكون بطريقة تفاعلية توليفيه وهي الطريقة التي تختار بها من عدد من الطرق والاستراتيجيات التدريسية المتكاملة (Bowers, et al., 2018).

٣.٢ المشروع التفاعلي لتعليم التعبير الكتابي

يعد المشروع التفاعلي لتعليم التعبير الكتابي منهج تربوي يشمل سياق وبيئة تعليمية يشارك فيها المعلم القلم - بالمعنى الحرفي والمجازي - مع مجموعة من الطلاب حيث يقوموا وبشكل تعاوني وعلى وجه نشط بتأليف وإنشاء المادة المكتوبة وقراءتها أكثر من مرة في العملية الواحدة، وبالتالي مساعدتهم على أن يصبحوا كتاب مستقلين (Gabriel & Dostal, 2015; Williams, 2017). في الوقت الذي تصفه بها كلاً من بايستا وواجر (Piasta & Wagner, 2010) أنه مشروع تدريسي مشترك صمم لاستخدامه في مدة ما بين (١٠-١٥) دقيقة يوميًا؛ لمساعدة الطلبة في تطوير العديد من مهارات القراءة والكتابة، وتعزيز التعلم النشط داخل بيئة اجتماعية من خلال تشجيع الحوار التفاعلي بين المعلم وطلابه.

بينما قدمته وليامز (Williams, 2017) بأنه مجموع الخبرات التي تزيد من مشاركة المتعلمين في كتابة النص، وتساعدهم في استحضار تفاصيل الحروف والكلمات وأصواتها أثناء العمل مع معلمهم.

وقد أورد سموك (Smoke, 1987) ثمانية عناصر أساسية للكتابة التفاعلية نوجزها على النحو التالي:

- ١- توفير خبرات تعليمية فاعلة: حيث يخلق المعلمون فرصًا للكتابة كالخبرات المشتركة للطلاب فيما بينهم، أو قراءة قصة قام المعلم بسردها والاستجابة لها.
- ٢- إنشاء الموضوع (تبادل أطراف الحديث): حيث تأتي الفكرة الخاصة بموضوع الكتابة بناءً على ما يقوم الطلاب بمشاركته؛ فالمعلم هنا يقوم بدور الوسيط الذي يعمل على تيسير المحادثة فيما بينهم أثناء تكوينهم للجمل التي سوف تأخذ شكل المنتج النصي.

٣- **تكوين النص:** تعتبر عملية كتابة النص وتكوين جوانبه الحوارية من الجهود التي تُبذل بين المعلم والطلاب وبتشجيعهم على تكرار ما سيكتبونه أكثر من مرة قبل كتابته.

٤- **كتابة النصوص:** يقوم كل من الطلاب والمعلمين بالتشارك في عملية الكتابة؛ حيث يقوم الطلاب بالكتابة أيضاً؛ ويعمل المعلم على تكوين النماذج وطرح الأسئلة، والتركيز على قدر الطلاب الاستيعابي ومدى انتباههم، وتكوينهم للمفاهيم.

٥- **إعادة القراءة، والتحقق من صحة النص:** يطلب المعلم من طلابه أن يقوموا بإعادة قراءة ما قد قاموا بكتابته، وتكمن أهمية تلك الخطوة في مساعدة الطلاب على فهم أنهم ككتاب عليهم دوماً أن يتحققوا من النص لكي يتأكدوا من صحة تراكيبه، وإمكانية فهم ما يتضمنه من معاني.

٦- **إعادة النظر في النص، ومراجعته:** يقوم المعلم بإعادة النظر بامعان في النص بحيث يعتبر ذلك من الفرص الجيدة التي تساعد على فرز الكلمات والعمل على صقلها وتفنيد الكلمات المتشابهة في التكوين؛ وهو ما يساعد الطلاب على اكتشاف الكلمات الغير مألوفة والتي تعتبر غير ذات صلة بالفقرة أو النص، وذلك من أجل التحقق من أنماط هجاء الكلمات.

٧- **تلخيص عملية التعلم:** يعمل المعلم على مراجعة بعض النقاط التعليمية مع الطلاب من خلال تسليط الضوء على بعض الآليات التعليمية، بغرض مساعدتهم على استغلال المعلومات التي قاموا بتعلمها من أجل تطبيقها في حياتهم الخاصة.

٨- **تعميق وتمديد عملية التعلم:** يعتبر العمل الكتابي الذي قام كل من الطالب والمعلم على تكوينه من المحتويات القوية ذات المغزى، والتي يمكن استخدامها كمرجع في حد ذاته، وتعميقها وتمديدتها على نحو أكثر تفصيلاً بواسطة المعلم.

ج- أهداف المشروع التفاعلي للتدريب على التعبير الكتابي:

يعد المشروع التفاعلي كأحد الأدوات القوية التي يستخدمها الكتاب المبتدئين أو الكتاب الذين يواجهون تحديات تتعلق بالكتابة، فعندما يختبرون أسلوبها بشكل دائم يمكن لهم تعلم

مفاهيم الطباعة وعلم الأصوات، واستراتيجيات القراءة والكتابة؛ وكلما أصبح الطلاب أكثر انتقالاً في عملية الكتابة كلما ازدادت قدرتهم على التأقلم مع عملية القراءة بشكل مستقل (Mackenzie, 2015).

ويلخص كل من راتزل وجونز (Reutzel & Jones, 2015) الأهداف التي يسعى المعلمون لتحقيقها من خلال استخدام هذا المشروع في شرح وتفسير المفاهيم العامة للمواد المطبوعة والجانب الوظيفي للكلمات، وتوفير فرص لسماع الأصوات وربطها بالأحرف، ومساعدة الطلاب على استيعاب وترميز وفك رموز عمليات القراءة والكتابة، بالإضافة إلى توفير القدرة على تفسير الكتابة التي تساعد الطلاب على تحقيق التقدم في قدرتهم الذاتية على الكتابة بشكل قوي، وبناء جسر يصل بين نطاق الكتابة وكافة النطاقات التي ترتبط بكل جوانب المقررات الدراسية الأخرى (Dabrowski & Roth, 2014).

د - أهمية المشروع التفاعلي للتعبير الكتابي

يرجع باترسون وآخرون (Patterson et al, 2008) أهمية المشاريع التعليمية التفاعلية إلى أنها تركز على المنحى التكاملي والمتوازن في تدريس القراءة والكتابة، الأمر الذي يعمل على حصول الطلبة على تعليمات واضحة أثناء التدريس، وفرص أصيلة في ممارسة نشاطات كتابية ذات معنى، كما أنه صمم لدعم عمليتي القراءة والكتابة وتطور اللغة معاً. كما تتبع أهمية هذه المشاريع التعليمية من كونها تسمح للمعلمين باستخدام أسلوب التعليم المتميز أثناء التدريس، وتعد طريقة فعالة مع الطلبة متنوعي القدرات، وذلك لأنه يرسم الارتباط بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في سياق ذي معنى (Hall, 2014; Roth & Guinne, 2011).

تسمح هذه المشاريع التعليمية التفاعلية للمعلمين بتدريس عدة مهارات كتابية في نفس الوقت، فمن خلالها يقوم المعلم بإرشاد الطلاب إلى طريقة استخدام آليات الكتابة المتمثلة في الاتجاهات، وعلامات الترقيم، والمسافات وغيرها من آليات الكتابة الأساسية، كما تتعدى هذه الاستراتيجية تدريس المهارات الأساسية للكتابة لتصل إلى تطوير قدراتهم على الكتابة المستقلة (الرويلي وخضير، ٢٠٢٠). إلى جانب ما سبق فإن أهمية استخدامها قد يعود إلى إزالة الضغط الواقع على الطلاب في إيجاد كلمة أو جملة مناسبة للسياق أثناء الكتابة من

خلال الفهم الكامل للمادة المطلوب كتابتها قبل عملية الكتابة، فيركزون على المهام الضرورية والاستفادة من دعم المعلم والأقران عند مواجهة صعوبات أثناء عملية الكتابة (Reutzel & Jones, 2015).

هـ - خطوات تقديم المشروع التعليمي التفاعلي

التدريس باستخدام المشروع التعليمي التفاعلي ينظر إلى الطلاب على أنهم متدربون يعملون جنباً إلى جنب مع المعلم والذي يعتبر الكاتب الخبير، وبالإضافة إلى توجيه الطلاب في عملية الكتابة، قد "يفكر المعلم بصوت عالٍ" لضمان توفير أساس لخبرات التعلم التفاعلي من خلال المناقشة وتبادل الحديث من أجل الوصول إلى الغرض، وتكوين وبناء النص، إعادة قراءة النص ومراجعته، والتحقق من أخطاء القراءة والنص، إعادة النظر في النص من وقت لآخر وحل الكلمات المتماثلة، تلخيص عملية التعلم. وأخيراً؛ تمديد وتعميق عملية التعلم بمشاركة قراءته مع الفصل أو أمام جمهور حقيقي (McCarrier et al., 2000; McCarrier, 2002).

وفي السياق أوردت بايلونييتا ووليامز (Pilonieta & Williams, 2012) عدداً من خطوات الكتابة تمثل أبرزها في: تزويد الطلبة بالتعليمات الواضحة، المشاركة في التخطيط للكتابة، ونمذجة كيفية تفكير الكاتب، مشاركة القلم مع المعلم، وإعادة القراءة من أجل المعنى، وتطوير جميع الخطوات السابقة للانتقال من الكتابة التفاعلية إلى الكتابة المستقلة.

وأوردت كلاً من روث وجيني (Roth & Guinee, 2011) وهانا وكيمبرلي (hana&kimberly, 2014) خطوات أكثر تفصيلاً إذا كانت المادة التي يُراد تناولها تصف تجربة شخصية أو سردية وبيانها في الآتي:

١- يقوم المعلم والطلاب الصم وضعاف السمع ببناء النصوص بشكل تعاوني عند كتابة أوراق تصف تجربة شخصية أو سرد شخصي، سيعمل أحد الطلاب بمثابة المؤلف الرئيس عن طريق اقتراح فكرة أو موضوع للورقة، وسيشارك الآخرون بنشاط ويعملون مع المؤلف في بناء ومراجعة النص، وعندما تتوصل المجموعة والمؤلف إلى توافق في الآراء لإضافة عبارة أو جملة إلى النص، يكتب المعلم كافة الكلمات والصياغات والمصطلحات (بما في

ذلك القواعد النحوية والأخطاء المرتبطة بالمعنى أثناء تواصلهم) على سطح مرئي للجميع كاللوح الورقي، ومن ثم يتم فتح المجال لمزيد من الأفكار أو لبداية عنصري المراجعة والتحرير.

٢- يتم التنقل بين التخطيط وتوليد الأفكار أو النصوص والمراجعة والتحرير بسلاسة، ويمكن للطلاب طرح أسئلة على المؤلف (على سبيل المثال: من وماذا وأين ولماذا وكيف) حول تجربته في تجميع البيانات والمعلومات وإنشاء نصوص إضافية، وتخدم هذه الأسئلة في حالة السرد الشخصي كسقالات تساهم في تعلم وإنتاج الهياكل النصية، ومع ذلك، قد تتخذ هذه السقالات شكل خرائط مفاهيمية أو أجهزة منظمة، وفي حالة تم تحديد الموضوع بشكل تعاوني، يلغي ذلك الحاجة إلى المؤلف الرئيسي.

٣- ممارسة الملاحظة الذاتية؛ وفي الوقت نفسه أثناء إعادة قراءة النص يقدم المشاركون اقتراحاتهم لمراجعة البناءات الثانوية (والتي تشمل إصلاح الأخطاء اللغوية أو التقليدية) والبناءات الرئيسة (والتي تشمل تنظيم الأفكار بفعالية وترابط)، ومن خلال التلقين ما وراء المعرفي (على سبيل المثال، كيف نفعل ذلك؟ ولما هو ضروري؟ ومتى يجب علينا استخدام مثل هذا النهج؟) من قبل المعلم، يخلق الطلاب أفكارهم ويشرحونها، ويساهم ذلك في دمج التفكير مع اللغة والنشاط، وهذا يجعل المشاركون الآخرون ذوي قدرة على تعميق معارفهم من خلال التعرف على تفكير الآخرين.

٤- الحوار حول التغييرات المقترحة وتعليق الطلاب على مدخلات بعضهم البعض من خلال الدفاع أو تقديم مبررات باستخدام بدائل أخرى، وبهذه الطريقة، يتم بناء المعرفة والفهم اجتماعياً، ويمكن للمعلم استخدام المزيد من الوقت للتعليم المباشر، أو التوجيه، أو نمذجة اللغة والتفكير، أو استخدام الأسئلة الموجهة.

٥- بمجرد أن يبدأ الطلاب في التعود على ممارسات الكتابة، والتفكير، واستراتيجيات المعرفة الأخرى، يقوم المعلم بالتدريج بزيادة مسؤولية الطلاب في الكتابة؛ فيستخدم المعلم أسلوب

الرجوع والتدخل لتسهيل هذا التحول؛ بمعنى الرجوع إلى وضع الطلاب بصفاتهم صانعي القرار الخبراء والمقيمين لجودة النص، والتدخل لتوفير الدعم اللازم أو التوجيه التعليمي، ويتم استخدام هذا الأسلوب مع الوقت بنحو متزايد، ويمثل نقل عملية التحكم للطلاب قدراً أكبر من التنظيم الذاتي، والثقة، والتلقائية، أثناء ممارسة الكتابة.

٦- بعد ذلك، يتم نشر المقالة النهائية التي تم إنشاؤها بشكل مشترك ومشاركتها مع جمهور حقيقي، وتوضح عملية نشر تلك المقالات لجمهور حقيقي أن الغرض من الكتابة هو نقل المعلومات أو الأفكار إلى الآخرين، وليس مجرد نشاط مدرسي.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل إيضاحاً لمنهج الدراسة، وتحديد مجتمعها ووصف خصائص أفراد العينة، ومن ثم وصف لأداة الدراسة، والتأكد من الخصائص السيكمترية لها (صدقها وثباتها)، والخطوات الإجرائية للدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية.

١.٤ منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن أثر مشروع تعليمي تفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي "Quasi Experimental Design" ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس القبلي والبعدي، ويتضمن هذا التصميم عينة تجريبية مع عينة ضابطة، ويكون توزيع المشاركين في الدراسة عليهما غير عشوائي. ويعطى كلا العينتين اختباراً قبلياً وبعدياً، تتعرض العينة التجريبية فقط للمتغير المستقل" (كروسويل، ٢٠١٤/٢٠١٨ص٢٩٨).

٢.٤ مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في فصول الدمج الكلي ببرامج العوق السمعي بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٥ - ١٤٤٦هـ، والبالغ عددهن (٨٩) طالبة (إحصائية العوق السمعي ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام ٢٠٢٠).

٣.٤ عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبةً من ضعاف السمع، تم اختيارهن بشكل ميسر من طالبات المرحلة المتوسطة، مقسمة إلى (٨) طالبات مجموعة تجريبية من الطالبات اللواتي أبدن رغبة في الانضمام لعينة البحث، و(٨) طالبات مجموعة ضابطة ممن أبدن التعاون والمشاركة في العينة. وقد راعت الباحثة تحقيق التكافؤ بين أفراد العينة في

المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح المتغيرات التي تم ضبطها وتحقيق التكافؤ فيها من حيث: (الصف، التخصص، العمر، الدرجة في مادة اللغة العربية).

جدول (١)

توزيع الطالبات على المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الصف الدراسي والتخصص

المجموعة	الصف الدراسي		
	الأول	الثاني	الثالث
الضابطة	٣	٣	٢
التجريبية	٣	٣	٢

جدول (٢)

استخدام اختبار " مان - ويتني (U) Mann-Whitney Test لمعرفة مدى وجود تجانس بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمتغير العمر

المتغير	المجموعة	العدد	متوسطات	مجموع	قيمة	مستوى	القرار
			الرتب	الرتب	"Z"	الدلالة	الإحصائي
العمر	الضابطة	٨.٠	٨.٥٠	٦٨.٠	صفر	١.٠	غير دالة
	التجريبية	٨.٠	٨.٥٠	٦٨.٠			احصائيًا

جدول (٣)

استخدام اختبار " مان - ويتني (U) Mann-Whitney Test لمعرفة مدى وجود تجانس بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمتغير درجة مادة اللغة العربية

المتغير	المجموعة	العدد	متوسطات	مجموع	قيمة	مستوى	القرار
			الرتب	الرتب	"Z"	الدلالة	الإحصائي
	الضابطة	٨.٠	٧.٨١	٦٢.٥٠			

الدرجة في	التجريبية	٨.٠	٩.١٩	٧٣.٥٠	٠.٥٩	٠.٥٧	غير دالة
مادة اللغة							احصائياً
العربية							

يتضح من الجداول رقم (٢-٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمر والدرجة في مادة اللغة العربية في كلاً من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين، أي أنه يمكن التطبيق والمقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

٥.٤ أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: اختبار مهارات التعبير الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة من إعداد الباحثة:

أ- موضوعات التعبير الكتابي:

تم بناء الاختبار بعد الاطلاع والاستفادة من الأطر والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل (Alamargot, et al., 2018; Diakogiorg et al. , 2015; Karasu, 2017; Jin & Liu, 2016). واستطلاع آراء عينة من المعلمات والطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي لاختيار الموضوعات الكتابية. وقامت الباحثة باختيار بعض الموضوعات التي كانت نسبة الاتفاق عليها ٨٥٪ تقريباً، ومن ثم إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات التعبير الكتابي.

ب- مقياس تقدير (روبرك) لتصحيح الاختبار:

لتصحيح الاختبار قامت الباحثة بإعداد قائمة تقدير تحليلية، باتباع الخطوات التالية:

- الرجوع إلى الأطر النظرية التي استخدمت قوائم تقدير للتعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع بشكل خاص (الجهني، ٢٠٠٧؛ الحايك والزريقات، ٢٠١٣؛ الحربي، ٢٠١٩؛ غريب، ٢٠١٧؛ فياض، ٢٠١٣؛ النجار، ٢٠١٧). بالإضافة إلى دراسات (Dostal &)

Wolbers, 2014; Dostal et al., 2015; Giddens, 2009; Guinee & Roth, 2011; Wolbers et al., 2015; Wolbers et al., 2011)

- اشتقاق عددًا من المهارات في قائمة مبدئية والتي بلغ عددها (٢٤) مهارة مقسمة على ستة أبعاد متسلسلة وهي: بُعد الأفكار، بُعد التنظيم، بُعد اختيار الكلمات، بُعد تركيب الجملة وتعقيدها، بُعد الهجاء والقواعد، بُعد العرض. وتم توزيع الاستجابة لكل مهارة وفق (ممتاز، جيد جدًا، جيد، يحتاج إلى تحسين)، بحيث تعكس الدرجات التالية (١،٢،٣،٤).

للتأكد من مدى صحة وسلامة مقياس التقدير (الروبك) قامت الباحثة بعرضه على عدد (٥) من المحكمين المختصين باللغة العربية، وطلبت الباحثة من المحكمين إبداء رأيهم حول المهارات، ومدى ارتباط المهارة بالبعد المحدد لها، وإضافة أية مهارة أخرى يرون مناسبتها وأهميتها لم يرد ذكرها. كما تم اعتماد نسبة اتفاق ٨٠٪ فأعلى لقبول البعد ومهاراته،

جدول (٤) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على أبعاد ومهارات مقياس التقدير (الروبك)

البعد	المهارة	نسبة الاتفاق	البعد	المهارة	نسبة الاتفاق
الهجاء والقواعد	١	٨٠٪	تركيب الجملة وتعقيدها	٤	٤٠٪
الهجاء والقواعد	٢	١٠٠٪	التنظيم	١	٨٥٪
اختيار الكلمات	١	١٠٠٪	التنظيم	٢	٨٥٪
اختيار الكلمات	٢	١٠٠٪	التنظيم	٣	٩٠٪
تركيب الجملة وتعقيدها	١	٨٥٪	التنظيم	٤	٨٥٪
تركيب الجملة وتعقيدها	٢	٤٥٪	الأفكار	١	١٠٠٪
تركيب الجملة وتعقيدها	٣	٤٥٪	الأفكار	٢	١٠٠٪
الأفكار	٣	١٠٠٪	العرض	٢	٨٥٪
الأفكار	٤	١٠٠٪	العرض	٣	٨٥٪
الأفكار	٥	١٠٠٪	العرض	٤	٨٥٪
العرض	١	٨٥٪	العرض	٥	٨٥٪

يتضح من الجدول السابق حصول المهارات في الأبعاد الستة على نسبة اتفاق تراوحت ما بين ٤٠٪ - ١٠٠٪ وفي ضوء آراء وملاحظات بعض المحكمين تم تعديل وإعادة صياغة (٧) مهارات، حيث تم إعادة صياغة المهارة رقم (١) في بعد الهجاء والقواعد، وتم تعديل صياغة العبارة رقم (١) من بعد تركيب الجملة وتعقيدها، كما تم نقل المهارات رقم (٢، ٣، ٤) من بعد تركيب الجملة وتعقيدها إلى بعد الهجاء والقواعد لاتصالها المباشر في هذا البعد، وتم إضافة عبارة لهذا البعد، وتم إعادة صياغة المهارات (٣، ١) من بعد التنظيم، وتعديل صياغة المهارات رقم (٢، ٣) في بعد العرض.

ج- صدق وثبات اختبار مهارات التعبير الكتابي

١- صدق المحكمين

عُرض الاختبار على عدد (٢١) محكم مختص في التربية الخاصة واللغة العربية، وطلب منهم تحكيم هذا الاختبار من حيث مدى ملائمة المواضيع المختارة للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، وسلامة اللغة وملائمتها، بالإضافة إلى إبداء أي ملاحظات أو مقترحات على الاختبار. ثم تم تصميم الصورة النهائية للاختبار وفق تعديلات المحكمين. حيث تم حذف موضوع من الموضوعات المقترحة بسبب عدم ضمان أن جميع الطالبات سيكون لديهن خبرة سابقة عن الموضوع (التسوق الإلكتروني)، واقتصرت مواضيع الاختبار على موضوعين رئيسيين هما (الموضوع الأول عن تأييد خيار تمديد الفسحة المدرسية، والثاني عن المقارنة بين الدراسة عن بُعد والدراسة الحضورية. وطلب من الطالبة الكتابة فيهما بحرية مع إعطاءهن تعليمات خاصة بضرورة المحافظة على تركيز الأفكار، والمحافظة على التنظيم، واختيار الكلمات، ومراعاة تركيب الجملة وتعقيدها، والقواعد والهجاء، والعرض.

٢- ثبات اختبار مهارات التعبير الكتابي

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٣٨) طالبة، ولحساب ثبات الاختبار فقد استخدمت الدراسة ثبات المصححين وذلك من خلال تصحيح الاختبار من قبل

مصححتين متخصصتين في اللغة العربية لا تقل خبرتهن في تدريس الطالبات ضعيفات السمع في برامج الدمج عن خمس سنوات، حيث صُحح الاختبار بالاعتماد على مقياس التقدير (الروبك)، وتم حساب معامل الثبات عن طريق استخدام طريقة اتفاق المصححين من خلال حساب مدى الاتفاق والاختلاف باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1979) كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) نتائج حساب ثبات المصححين

عناصر التحليل	عدد مرات التحليل	عدد مرات الاختلاف	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
الأفكار	٣٨	٤	٣٤	%٨٩.٥
التنظيم	٣٨	٧	٣١	% ٨١.٦
اختيار الكلمات	٣٨	٣	٣٥	% ٩٢.١
تركيب الجملة وتعقيدها	٣٨	٢	٣٦	% ٩٤.٧
القواعد والهجاء	٣٨	٣	٣٥	% ٩٢.١
العرض	٣٨	٣	٣٥	% ٩٢.١
الدرجة الكلية	٢٢٨	٢٢	٢٠٦	% ٩٠.٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات التصحيح تراوحت بين (٨١,٦٪ - ٩٤,٧٪)، حيث بلغت لبُعد الافكار (٨٩.٥٪) في حين كان بُعد التنظيم (٨١.٦٪)، وبُعد اختيار الكلمات (٩٢.١٪) وبلغت معاملات ثبات التصحيح لبُعد تركيب الجملة وتعقيدها (٩٤.٧٦٪)، ولبُعد القواعد والهجاء (٩٢.١٪) في حين بلغت لبُعد العرض (٩٢.١٪)، كما

بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٩٠.٦٪) وهي نسبة مناسبة يمكن الوثوق فيها وتدل على ملائمة الاختبار للتطبيق على عينة الدراسة.

ثانيًا: البرنامج التدريبي التفاعلي "من إعداد الباحثة":

قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية، وفقًا للإجراءات التالية:

• إعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي التفاعلي لتنمية مهارات التعبير الكتابي

لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة: بعد البحث في الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: (Dostal & Wolbers, 2014; Dostal et al., 2015;

Guinee & Roth, 2011; Wolbers, 2008; Wolbers et al., 2011, 2015, 2018).

• إعداد دليل المشروع التعليمي التفاعلي الذي اشتمل على: (عنوان البرنامج، الهدف

العام والأهداف الخاصة للبرنامج، الفئة المستهدفة من التدريب، مدة البرنامج، فنياته، الوسائل التدريبية المستخدمة، وطرق التقييم). واشتمل المشروع التعليمي التفاعلي على مجموعة من المهارات (التلخيص، الإقناع، المقارنة)

• صدق البرنامج التدريبي: للتحقق من صدق البرنامج التدريبي وصلاحيته للتطبيق

تم عرضه على (١٩) خبير في التربية الخاصة واللغة العربية ومناهج وطرق تدريس، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول تقييم البرنامج بشكل عام من حيث محتوى البرنامج التدريبي وآلية تصميمه، مدى صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق، سلامة اللغة وملاءمتها، وضوح الأهداف الإجرائية، وملاءمة الفنيات المستخدمة للتدريب.

• إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية: قامت الباحثة بإعداد الصورة النهائية

للبرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، ويتكون البرنامج من:

الهدف العام: تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة باستخدام البرنامج التدريبي التفاعلي.

الأهداف الخاصة: يتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف الخاصة التالية:

- ١- أن تتعرف الطالبة على بيئة النص في المهارة الكتابية المتمثلة بالتلخيص.
- ٢- أن تتعرف الطالبة على بيئة النص في المهارة الكتابية المتمثلة بالكتابة الإقناعية.
- ٣- أن تتعرف الطالبة على بيئة النص في المهارة الكتابية المتمثلة بالمقارنة.
- ٤- أن تتعرف الطالبة على السمات الرئيسة في التعبير الكتابي.
- ٥- أن تتعرف الطالبة على المفردات الشائعة الاستخدام في كل مهارة من المهارات الكتابية المختلفة.

٦- أن تكتسب الطالبة القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية، الصرفية والدلالية.

٧- أن تكتسب الطالبة القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكارها وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.

٨- أن تكتب الطالبة نموذجاً لكل مهارة من المهارات الكتابية السابقة بشكل مستقل.

٩- أن تعمل الطالبة على تقييم المادة الكتابية الخاصة بها تقييماً ذاتياً بناءً على مقياس خاص بهذه الاستراتيجية.

الأنشطة الخاصة بالمشروع التعليمي التفاعلي: قامت الباحثة بتطويع مجموعة من الأنشطة التدريبية الخاصة بالتعبير الكتابي في مهارات محددة مسبقة للتدريب عليها باستخدام استراتيجيات تعليمية متخصصة لتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، والتي اشتملت على:

أ- (اللقاء، الحوار، المناقشة، العصف الذهني، التفاوض، تقديم التغذية الراجعة التصحيحية التفسيرية المباشرة). وتقديم أنشطة اثرائية تمثلت في:

ب- مناقشة مجموعة متنوعة من المهارات الكتابية كالنصوص (الإقناعية، والملخصات، والمقارنات، وترابط المفردات، والتحرير للنصوص المكتوبة).

ج- تقديم مجموعة من المفردات والمصطلحات ذات العلاقة المباشرة بما سيتم تناوله خلال كل جلسة تدريبية.

د- الخرائط الدلالية والجداول التخطيطية والتي قد تكون وسيلة مناسبة جداً لتعليم المفردات اللغوية للطلاب ضعاف السمع حيث تساعد الخرائط في التوضيح البصري لكيفية ارتباط الكلمات المستهدفة ببعضها البعض، وتصنف العلاقات بين الكلمات وتعمق معنى المفردات اللغوية، ويجعل من الممكن توضيح المعاني المتعددة المرتبطة بالكلمة.

هـ- تزويد الطالبات ببطاقة مهام الطالب والتي تعمل كخارطة طريق للطالبات من حيث توضيح مهام الكتابة من حيث (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر). وهي نسخة معدلة عن النسخة الأصلية (Englert et al., 1989) حيث تُذكر الطالبات بالكيفية التي يمكنهم تطوير أفكارهم وتسجيلها في صيغة مكتوبة والتي تشتمل على:

- التخطيط: اختر الموضوع، اختر الجمهور (لمن سأكتب؟)، حدد الغرض (لماذا أكتب هذا؟)، ضع قائمة بالمعارف (ماذا أعرف؟)، ضع قائمة بالأسئلة والموارد (ما الذي أحتاجه؟)، تعرف على الموضوع (كيف سأجد هذا؟).
- التنظيم: هيكل النص (ما هي الخريطة الذهنية المفاهيمية المناسبة للموضوع؟)، تصنيف الأفكار (كيف يمكنني تجميع أفكاري؟)، تنظيم الأفكار (كيف يمكنني تنظيم أفكاري؟).
- الكتابة: انقل ما كتبته من خرائط المفاهيم والجدول والمخططات، توسّع، وفصّل، واربط.
- الترجمة: تعرف على اللغة التي كتبت فيها (هل هي لغة إشارة أم أنها اللغة العربية أم هي لغة مختلطة؟)، تغيير لغة الإشارة (كيف يمكنني كتابة هذه الفكرة باللغة العربية؟).
- التحرير: أعد القراءة والمراقبة (هل كل شيء منطقي؟)، هل وصلت إلى ما خطّطت له؟ هل هو مثير للإعجاب؟، قم بإجراء التعديلات اللازمة (حذف وإضافة).
- النشر: اكتب نسخة نظيفة، نشر الورقة.

٦- نقل مسؤوليات الكتابة بالتدرّج للطالبات ضعيفات السمع.

مكان تطبيق البرنامج التدريبي: تم تطبيق البرنامج عبر برنامج التيمز (Teams) عن بعد.

الفترة الزمنية للتطبيق: تكون المشروع التعليمي التفاعلي المخطط له لتطبيق الاستراتيجيات الخاصة بتعليم التعبير الكتابي على عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة من (٢١) جلسة تدريبية على مدار فصل دراسي كامل بواقع (٣) أيام في الأسبوع، (٤٥) دقيقة لكل جلسة، (٤) جلسات لكل مجال من مجالات التعبير الكتابي، ثلاث جلسات كانت لكتابة موضوع بشكل جماعي من خلال إعطاء الطالبات (٣) مهام كتابية متنوعة لكل مجال من المجالات المطروحة؛ وجلسة لمتابعة الكتابة المستقلة كواجب ومتابعته. الجلسة الأولى كانت جلسة تعريفية بالبرنامج والتعرف على الطالبات.

المحتوى العلمي والأهداف الإجرائية والفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

اعتمد البرنامج على مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخططة من خلال إعداد منهاج المشروع التعليمي التفاعلي والذي اشتمل على (الأيام التدريبية، رقم الجلسة، المدة الزمنية، الهدف العام والأهداف الخاصة لكل مهارة من مهارات الكتابة المستهدفة، موضوع الجلسة " المهارة الكتابية"، تعريف المهارة الكتابية المستهدفة، خصائص المهارة الكتابية المستهدفة، أمثلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في كل مهارة من المهارات الكتابية، وإجراءات الجلسة التدريبية، والفنيات المستخدمة).

التحقق من تكافؤ المجموعات

بعد التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها قامت الباحثة بإجراء اختبار تكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤهما وإمكانية المقارنة بينهما في المتغير التابع (مهارات التعبير الكتابي)، تم استخدام الاختبار اللامعلمي مان - ويتني Mann Whitney U للكشف عن الفروق بين متوسطي الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي والجدول الآتي يوضح النتيجة:

جدول (٦) اختبار مان - ويتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لتوضيح الفروق في درجات الطالبات في اختبار مهارات التعبير الكتابي في كلاً من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الأفكار	الضابطة	٨	٨.٠٠	٦٤.٠٠	٠.٦٢	٠.٧٢	غير دالة
	التجريبية	٨	٩.٠٠	٧٢.٠٠			احصائياً
التنظيم	الضابطة	٨	٩.٨١	٧٨.٥٠	١.٣٥	٠.٢٨	غير دالة
	التجريبية	٨	٧.١٩	٥٧.٥٠			احصائياً
اختيار الكلمات	الضابطة	٨	١٠.٠٠	٨٠.٠٠	١.٨٦	٠.٢٣	غير دالة
	التجريبية	٨	٧.٠٠	٥٦.٠٠			احصائياً
	الضابطة	٨	٧.٠٠	٥٦.٠٠	١.٣٤	٠.٢٣	

تركيب	الجملة	التجريبية	٨	١٠.٠٠٠	٨٠.٠٠٠	غير دالة	احصائياً
وتعقيدها	القواعد	الضابطة	٨	٩.١٣	٧٣.٠٠	٠.٦٥	٠.٦٤
والهجاء	التجريبية	٨	٧.٨٨	٦٣.٠٠	٦٣.٠٠	٠.٦٥	٠.٦٤
العرض	الضابطة	٨	٧.٧٥	٦٢.٠٠	٦٢.٠٠	٠.٧٤	٠.٥٧
جميع	التجريبية	٨	٩.٢٥	٧٤.٠٠	٧٤.٠٠	٠.٧٤	٠.٥٧
مهارات	الضابطة	٨	٨.٢٥	٦٦.٠٠	٦٦.٠٠	٠.٢١	٠.٨٧
التعبير	التجريبية	٨	٨.٧٥	٧٠.٠٠	٧٠.٠٠	٠.٢١	٠.٨٧
الكتابي							

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة (٠.٨٧) وهي أعلى من (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات اختبار أبعاد مهارات التعبير الكتابي في كلاً من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مهارات التعبير الكتابي.

جدول (٧) اختبار مان - ويتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لتوضيح الفروق في درجات الطالبات في مقياس الميل نحو التعبير الكتابي في كلاً من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
قيمة التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٩.٩٤	٧٩.٥٠	١.٢٥	٠.٢٣	غير دالة
طبيعة التعبير الكتابي	التجريبية	٨	٧.٠٦	٥٦.٥٠			احصائياً
التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٩.٢٥	٧٤.٠٠			غير دالة
	التجريبية	٨	٧.٧٥	٦٢.٠٠	٠.٦٦	٠.٥٧	احصائياً

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
تعلم التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٨.٨١	٧٠.٥٠	٠.٢٧	٠.٧٩	غير دالة إحصائياً
الاستمتاع بالتعبير الكتابي	التجريبية	٨	٨.١٩	٦٥.٥٠			
	الضابطة	٨	٦.٩٤	٥٥.٥٠			
	التجريبية	٨	١٠.٠٦	٨٠.٥٠	١.٤١	٠.٢٠	غير دالة إحصائياً
الدرجة الكلية	الضابطة	٨	٩.١٣	٧٣.٠٠	٠.٥٣	٠.٦٥	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	٨	٧.٨٨	٦٣.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة (٠.٦٥) وهي أعلى من (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات أبعاد مقياس الميل نحو التعبير الكتابي في كلاً من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، وهذه النتائج تدل على تكافؤ المجموعتين، أي أنه يمكن المقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

٤.٤ إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- ١- بناء أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي والتحقق من خصائصهم السيكمترية.
- ٢- الحصول على موافقة الطالبات ضعيفات السمع بالمشاركة في الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- ٣- تطبيق أدوات الدراسة (اختبار التعبير الكتابي) تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، واحتساب الدرجات بعد تصحيحها من مصححين وحساب المتوسط الحسابي للمصححين والتحقق من تكافؤ المجموعتين.
- ٤- تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

٥-تطبيق أدوات البحث (اختبار مهارات التعبير الكتابي) تطبيقًا بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة واحتساب الدرجات على مقياس التقدير (الروبرك) بعد تصحيح الاختبار من مصححتين وحساب المتوسط الحسابي للدرجات في التصحيحين.

٨-تحليل البيانات الكمية من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (Spss).

٩-مناقشة النتائج وكتابة التوصيات.

٥.٤ الأساليب الإحصائية:

- ١- التكرارات والمتوسطات الحسابية لتوصيف خصائص العينة.
- ٢- معاملات الارتباط بيرسون وألفا كرونباخ، للتحقق من الاتساق الداخلي والثبات للمقياس.
- ٣- استخدام طريقة اتفاق الملاحظين لحساب ثبات الاختبار من خلال حساب مدى الاتفاق والاختلاف باستخدام معادلة كوبر Copper .
- ٤- اختبار ويلكسون للرتب Wilcoxon Signed Ranks Test للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي " للمجموعات المرتبطة.
- ٥- اختبار مان - ويتني Mann-Whitney Test (U) للفروق بين متوسطي الرتب للمجموعتين المستقلتين " غير المرتبطة" والتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ٦- استخدام معامل مربع إيتا لحساب حجم الاثر بالمعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{z^2}{N-1}$$

الفصل الخامس

١.٥ نتائج الدراسة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

ستعرض الدراسة في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها، وذلك من خلال الإجابة عن فرضيات الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، وذلك على النحو التالي:

عرض النتائج:

١.٥ نتائج الفرض الأول:

"لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي".

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ويلكسون للرتب Wilcoxon Signed Ranks Test لدلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي في القياسين القبلي والبعدي

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الأفكار	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٣	٠.٠١
	(الرتب الموجبة)	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
التنظيم	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٦	٠.٠١
	(الرتب الموجبة)	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
اختيار الكلمات	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٥	٠.٠١
	(الرتب الموجبة)	٤.٥٠	٣٦.٠٠		

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
تركيب الجملة وتعقيدها	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٤	٠.٠١
	(الرتب الموجبة)	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
القواعد والهجاء	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٦	٠.٠١
	(الرتب الموجبة)	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
العرض	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٩	٠.٠١
	(الرتب الموجبة)	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
الدرجة الكلية	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٣	٠.٠١
	(الرتب الموجبة)	٤.٥٠	٣٦.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى لمتوسطي رتب درجات (إجمالي مهارات التعبير الكتابي) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية حيث بلغت قيمة (Z) في بُعد (الأفكار) بلغت (٢.٦٣)، بينما بلغت (٢.٥٦) في بُعد (التنظيم)، في حين بلغت (٢.٥٥) في بُعد (اختيار الكلمات)، بينما في بُعد (تركيب الجملة وتعقيدها) كانت (٢.٥٤)، في حين بلغت (٢.٥٦) في بُعد (القواعد والهجاء)، وقد بلغت (٢.٥٩) في بُعد (العرض)، وبلغت قيمة (Z) في الدرجة الكلية (٢.٥٣) وهي جميعها قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي.

ولحساب حجم الأثر للبرنامج التدريبي التفاعلي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة تم استخدام معامل مربع ايتا لحساب حجم الأثر والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

قيمة "Z"، η^2 ، وحجم التأثير

المقياس	قيمة "Z"	قيمة "Z ² "	قيمة " η^2 "	حجم التأثير
مهارات التعبير الكتابي	٣.٣٨	١١.٤٢	٠.٧٦	كبير

يُبين الجدول السابق أن قيمة η^2 المحسوبة لإجمالي درجات اختبار مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات (٠.٧٦)؛ مما يشير إلى أن (المتغير المستقل) وهو المشروع التعليمي التفاعلي يؤثر بنسبة تأثير (٧٦٪) في (المتغير التابع)، وهو تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، وهي نسبة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير وفقاً لتصنيف (Cohen, 1988).

ومن هنا يتضح تحسن مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى عينة المجموعة التجريبية بعد استخدام المشروع التفاعلي وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي".

٢.٥ نتائج الفرض الثاني:

"لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي".

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ويلكسون للرتب (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (١٠) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي في القياسين القبلي والبعدي

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الأفكار	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٠	١.٠
	(الرتب الموجبة)	٠.٠٠	٠.٠٠		
التنظيم	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	٠	١.٠
	(الرتب الموجبة)	٠.٠٠	٠.٠٠		
اختيار الكلمات	(الرتب السالبة)	٢.٠٠	٦.٠٠	١.٧٣	٠.٠٨
	(الرتب الموجبة)	٠.٠٠	٠.٠٠		
تركيب الجملة وتعقيدها	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٣٤	٠.١٨
	(الرتب الموجبة)	١.٥٠	٣.٠٠		
القواعد والهجاء	(الرتب السالبة)	١.٥٠	١.٥٠	٠	١.٠
	(الرتب الموجبة)	١.٥٠	١.٥٠		
العرض	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٤١	٠.١٦
	(الرتب الموجبة)	١.٥٠	٣.٠٠		
جميع المهارات	(الرتب السالبة)	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٤١	٠.١٦
	(الرتب الموجبة)	١.٥٠	٣.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمتوسطي رتب درجات (إجمالي مهارات التعبير الكتابي)، حيث قيمة Z بلغت (١.٤١)، وكانت قيمة Z في بُعد (الأفكار) بلغت (٠)، أيضاً بلغت (٠) في بُعد (التنظيم)، في حين بلغت (١.٧٣) في بُعد (اختيار الكلمات) بينما في بُعد (تركيب الجملة وتعقيدها) كانت (١.٣٤)، في حين بلغت (٠) في بُعد (القواعد

والهجاء) وقد بلغت (١.٤١) في بُعد (العرض)، وهي جميعها قيم غير دالة وهي أكبر من (٠.٠٥) ، وبذلك يتضح عدم وجود فروق في إجمالي مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة. ومن خلال النتائج السابقة نقبل الفرضية الصفريية وتتحقق صحة الفرضية الصفريية والتي نصها "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي".

٣.٥ نتائج الفرض الثالث:

"لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس البعدي".

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، والجدول الآتي يوضح النتيجة:

جدول (١١) نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي في القياس البعدي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأفكار	الضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٦١	٠.٠١
	التجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		
التنظيم	الضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٥٧	٠.٠١
	التجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		
اختيار الكلمات	الضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٥٢	٠.٠١
	التجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تركيب الجملة وتعقيدها	الضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٥٢	٠.٠١
	التجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		
القواعد والهجاء	الضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٥١	٠.٠١
	التجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		
العرض	الضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٤٥	٠.٠١
	التجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٣٨	٠.٠١
	التجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات إجمالي مهارات التعبير الكتابي لصالح القياس البعدي في المجموعة التجريبية (التي تم التدريس لها باستخدام المشروع التعليمي التفاعلي)، حيث بلغت قيمة (Z) في بُعد (الأفكار) بلغت (٣.٦١)، بينما بلغت (٣.٥٧) في بُعد (التنظيم)، في حين بلغت (٣.٥٢) في بُعد (اختيار الكلمات)، أيضاً في بُعد (تركيب الجملة وتعقيدها) كانت (٣.٥٢)، في حين بلغت (٣.٥١) في بُعد (القواعد والهجاء) وقد بلغت (٣.٤٥) في بُعد (العرض)، وبلغ مجموع الرتب (١٠٠.٠٠) ومتوسط الرتب بلغ (١٢.٥٠) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، في حين مجموع الرتب بلغ (٣٦.٠) ، ومتوسط الرتب بلغ (٤.٥٠) للقياس البعدي للمجموعة الضابطة و بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٣٨) وأن مستوى الدلالة (٠.٠١) وهي أقل من (٠.٠٥) وهي جميعها قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي.

ومن هنا يتضح تحسن مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد العينة التجريبية بعد استخدام المشروع التفاعلي وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي

تتص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس البعدي".

الفصل السادس

١.٦ مناقشة النتائج

٢.٦ التوصيات

الفصل السادس

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات البحثية

ستعرض الدراسة في هذا الفصل تفسير النتائج وفق ما تم التوصل إليه، في ضوء الأطر النظرية، والبحوث السابقة، والتوصيات والبحوث المقترحة:

١.١.٦ مناقشة نتائج الفرض الأول:

"لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي".

يتضح من نتيجة الفرض الأول تحسن مستوى التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد الخضوع للمشروع التعليمي التفاعلي، بمعنى أن هناك اختلافاً في مستوى التعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق المشروع التعليمي التفاعلي وبعده. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة، والتي تؤكد على مساهمة البرامج التعليمية التفاعلية كتوجه تربوي على تحسين مستوى التعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع، وتطوير أفكار الطلاب، وطلاقة الجمل لديهم، واختيارهم للكلمات وترتيبها، وتطوير قدرة الطلاب على دمج ممارسة قواعد اللغة أثناء عملية الكتابة، كما أنهم أصبحوا أكثر قدرة على الاستجابة مع ممارسات المعلم الهادفة لإشراكهم في عملية الكتابة كما جاء في (Dostal & Wolbers, 2014; Dostal et al., 2015; Giddens, 2009; Guinee & Roth, 2011; Wolbers, 2007, 2008; Wolbers et al., 2011, 2015, 2018). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل لعل من أبرزها أن المشروع التعليمي التفاعلي زود الطالبات بالعديد من الفرص منها: نمذجة المعلم لعملية الكتابة، ومشاركة القلم، والتركيز على المنتج النهائي، والسرعة في فحص النص، وقراءة النص المكتوب مراراً وتكراراً للتفكير والتركيز في مدى ملائمة هذه الجملة أو تلك ومدى صحتها ومنطقيتها وحاجتها إلى تعديل.

ولعل من العوامل التي ساهمت في هذه النتيجة هو أن المشروع التعليمي سمح للمعلمين باستخدام أسلوب التعليم المتميز أثناء التدريس، مع طلبة متنوعي القدرات وذلك لأنها ترسم

الارتباط بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في سياق ذي معنى، وهو ما أشارت إليه روث وجيني (Roth & Guinne, 2011) من أن المشاريع التعليمية التفاعلية تسمح للطلبة بأخذ الفرصة للمشاركة في سياق تعلم اجتماعي، حيث يقوم الطلبة باكتشاف المهارات والاستراتيجيات المرتبطة بها ليصبحوا كتابًا محترفين في بيئة تحتمل المخاطر، وتشجعهم على تكرار المحاولة، كما أنها تشجع الملكية المشتركة في عملية الكتابة ونواتجها، وتعلم الطلبة قيمة التعاون والمشاركة، وتطور لديهم حس الانتماء من خلال التعلم المشترك.

٢.١.٦ مناقشة نتائج الفرض الثاني:

" لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي".

يتضح من العرض السابق لنتيجة الفرض الثاني عدم تحسن مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

وتبدو نتيجة الفرض الثاني طبيعية لأن أفراد المجموعة الضابطة لم يتلقوا أي تدريب خاص مرتبط بمهارات التعبير الكتابي خلال الفترة الزمنية التي استغرقها تطبيق المشروع التعليمي التفاعلي على أفراد المجموعة التجريبية؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى نقص الممارسات التدريسية الخاصة بتعليم التعبير الكتابي للطالبات ضعيفات السمع لدى معلمات المجموعة الضابطة وعدم الإلمام بالاستراتيجيات الخاصة بتدريس مهارات التعبير الكتابي من جهة ومن جهة لتركيزهن على التعبير الكتابي كمنتج نهائي دون الاهتمام بالتعبير الكتابي كعملية تتضمن مهارات ما قبل الكتابة وأثناءها وبعدها. وبالتالي تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة والتي تؤكد على حاجة معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع إلى التطوير المهني القائم على التدريب على الاستراتيجيات التعليمية مثل دراسة كلاً من (أبو شعيرة، ٢٠١٢؛ الجهني، ٢٠٠٧؛ الحربي، ٢٠١٩؛ الحايك والزيقات، ٢٠١٣؛ غريب، ٢٠١٧؛ فياض، ٢٠١٣؛ المنيعي والريس، ٢٠١٤؛ النجار، ٢٠١٧؛ الزهراني، ٢٠١٥).

٣.١.٦ مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

" لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس البعدي".
يتضح من نتيجة الفرض الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مهارات التعبير الكتابي الستة (الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، تركيب الجملة وتعقيدها، والقواعد والهجاء، والعرض) وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وهو الأمر الذي يؤكد استفادة أفراد المجموعة التجريبية من المشروع التعليمي التفاعلي القائم على استراتيجيات متخصصة في تعليم التعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع، وهذا يشير إلى فعاليته في تحقيق أهدافه.

مما يدعم نتيجة الفرض الأول نظرًا لاستفادة المجموعة التجريبية من المشروع التعليمي والتي تم تدريبهن عليها خلال (٢١) جلسة تدريبية، بمعدل (٤٥ - ٦٠) دقيقة، ثلاث أيام في الأسبوع، والذي يفسر تحسن مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد العينة التجريبية في جميع مهارات التعبير الكتابي الستة (الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، تركيب الجملة وتعقيدها، والقواعد والهجاء، والعرض) وكذلك في الدرجة الكلية؛ أما طالبات المجموعة الضابطة فلم يتلقين أي تدريب مرتبط بتنمية مهارات التعبير الكتابي خلال الفترة الزمنية التي استغرقها تطبيق المشروع التعليمي على طالبات المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات وبحوث تجريبية كشفت عن تحسن مستوى التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي القائم على التدريب على استخدام إستراتيجيات تعليمية متخصصة في تعليم التعبير الكتابي كما في (Dostal & Wolbers, 2014; Dostal et al., 2015; Giddens, 2009; Guinee & Roth, 2011; Wolbers, 2007, 2008; Wolbers et al. , 2011, 2015, 2018)

وتعزي الدراسة ذلك إلى أن المشروع التعليمي التفاعلي ساعد على تطوير مهارات التعبير الكتابي وتحسينها من خلال حث الطالبات على التفكير جيدًا بما ستم كتابته قبل البدء بالكتابة، واستخدام أسلوب العصف الذهني والتفاوض والنقاش والتدريس المباشر لمهارات معينة من خلال مجموعات التركيز (Focus Group) للطالبات اللواتي كن بحاجة إلى تدريس مباشر وتم ذلك من خلال تطبيق الوتس أب (What's up) والذي تم الاتفاق عليه من

قبل الطالبات على أنه الخيار الأسرع في التواصل ولسهولة حفظ المعلومات والرجوع إليها في كل وقت، والذي كان يعالج نقاط ضعف محددة لمجموعة معينة من الطالبات في كل مرة كأدوات الربط والسببية، والأفعال وأزممنتها، وأدوات الاستفهام والتعجب، وكيفية صياغة جمل مركبة بشكل صحيح، بالإضافة إلى التدريب على استخدام خرائط المفاهيم، والجداول التنظيمية، وقوائم التقييم الذاتي، وجدول تنظيم المهام، حيث أن جميع الطالبات ضعيفات السمع في المجموعة التجريبية تقريباً واجهن صعوبة في فهم كيفية توظيفها في بداية البرنامج التدريبي. كل هذه العوامل مجتمعة قد تكون ساهمت بشكل كبير في تقديم المعلومات بشكل سلس وتحليل المهمات التعليمية إلى خطوات صغيرة، وعدم الانتقال من مهمة إلى المهمة اللاحقة إلا بعد اتقان الطالبات للمهمة الأولى، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في نفس الوقت الأمر الذي كان له بالغ التأثير على الطالبات وشعورهن بالراحة وإزالة الضغط الواقع عليهن من الوقوع في الخطأ أو الفشل في أداء المهمة أو إكمالها.

وهكذا يتبين من خلال مناقشة النتائج أن المشروع التعليمي التفاعلي كان له أثراً في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة، الأمر الذي لم يتحقق لدى الطالبات ضعيفات السمع في المجموعة الضابطة.

٢.٦ توصيات الدراسة:

بناءً على أهم نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إعداد دورات تدريبية للمعلمين في استخدام البرامج التدريبية المبنية على اهتمامات الطلاب ضعاف السمع في تعليم التعبير الكتابي.
- العمل على تبني برامج تدريبية قائمة على المشاريع التعليمية التفاعلية للطلاب ضعاف السمع في المراحل الدراسية من مرحلة رياض الأطفال وحتى الثانوية.
- حث المعلمين على أهمية تزويد الطلاب بنماذج تقييم ذاتية يساعدهم على مراقبة أداءهم والعمل على تجويد عملهم الكتابي.
- الموازنة بين الأنشطة الفردية والأنشطة الجماعية في تعليم الكتابة، وتحفيز الطلاب على المشاركة في المهام الكتابية كمجموعات، ومن ثم الاستقلال بالإنتاج الفردي.

- تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة التفسيرية المباشرة، مع مناقشة مقترحات التحسين معهم.
- تعزيز ثقة الطلاب ضعاف السمع بأنفسهم وإنتاجهم الكتابي من خلال السماح لهم بقراءة مواضيعهم أمام جمهور أو تعليقها في الفصل.

المراجع

-المراجع العربية-

- أبو شعيرة، محمد. (٢٠١٢). أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ٢(٢٧)، ١١-٣٠.
- أبو ضباع، شيماء. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيات مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وميولهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- إحصائية العوق السمعى ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام. (٢٠٢٠)، إدارة التربية الخاصة في مدينة الرياض.
- آل مطر، (٢٠١٨). المشروعات التعليمية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب . دار المعرفة الجامعية.
- بوضباع، شيماء. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيات مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس وميولهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- تغلب، سلامة. (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية تحقيق الذات في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في اللغة العربية وبعض الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حنفي، علي. (٢٠١٥). مدخل إلى الإعاقة السمعية. دار الزهراء: الرياض.
- الحربي، أروى. (٢٠١٩). مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- الخليلة، محمد. (٢٠١٧) إعداد البحوث والمشاريع الطلابية في التعليم العالي .دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرويلي، محمد، وخضير، رائد. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٣)، ٥١٤-٥٣٤.

رجب، ثناء. (٢٠١١). استراتيجية متعددة المسارات لتنمية مهارات التعبير الكتابي في مجالاته المفضلة لدى طالبات الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١ (١٦٧)، ٩٠-١٣٦.

زقوت، محمد. (٢٠١٣). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. الجامعة الإسلامية: غزة.

الزهراني، علي. (٢٠١٥). القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ١ (٨)، ١٢٩-١٥٢.

سمو، دارين، الفوال، محمد. (٢٠١٦). مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس مادة التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدارس مدينة حلب. *المجلة التربوية*، ٣٠ (١١٩)، ٣١١ - ٣٤٨.

شيتز، نانسي. (٢٠١٦). تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات. (ترجمة طارق الرئيس). دار جامعة الملك سعود للنشر، (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٢).

العميري، هدى، الماجدي، صلاح، الدعيج، هناء، سالم، طلعت،، العلوش، رجب. (٢٠١٢). *الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية لدولة الكويت*، قطاع البحوث التربوية والمناهج.

عبد عون، فاضل. (٢٠١٥). *استراتيجيات حديثة في تدريس التعبير*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع: عمان.

عبد الباري، ماهر. (٢٠١٠). *قوائم التقدير وفنون اللغة: مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر. (٢٠١١). *التحرير العربي: مكوناته، نشأته، استراتيجياته*. دار الفكر: عمان.

الغيثي، مفلح. (٢٠١٦). *فاعلية استخدام استراتيجيات الوعي بما وراء المعرفة في تنمية التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب بمدينة حائل*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

غريب، أيمن. (٢٠١٧). أثر برنامج الوسائط الفائقة باستخدام السكايب (Skype) على التحصيل المعرفي والأداء الكتابي لدى الطلبة الصم في الصف السابع الأساسي في مدارس الأمل في الأردن. مجلة البحث العلمي في التربية ١ (١٨)، ٦٠٣-٦٢٤.

فياض، حنان. (٢٠١٣). تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

قزمل، سونيا. (٢٠١٢). طرق التدريس المعاصرة. عالم الكتب: القاهرة.

كريسويل، جون. (٢٠١٨). تصميم البحوث: الكمية-النوعية -المزجية. (ترجمة عبد المحسن القحطاني)، دار المسيلة للنشر والتوزيع: الكويت. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).

محمد، سامية. (٢٠١٩). برنامج باستخدام عادات العقل لتحسين الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الأطفال الصم، رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة، جامعة عين شمس.

المنيعي، عثمان،. الرئيس، طارق. (٢٠١٤). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل ١ (٣)، ٨٣-١١٢.

الناصر، زكية. (٢٠١٥). تقويم مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

الهاشمي، عبدالرحمن،. فخري، فائزة. (٢٠١١). الكتابة الفنية (مفهومها-أهميتها-مهاراتها-تطبيقاتها). مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع: عمان.

هيكل، أحمد. (٢٠١٠). في الأدب واللغة. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

وزارة التعليم. (١٤٣٦). دليل المعلم لمقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية. السعودية: وزارة التعليم.

References

- Alamargot, D., Morin, M. & Simard-Dupuis, E. (2018). Hand writing signing deaf middle-school students and relationship with text reading and writing composition and spelling, *Reading and Writing, An Interdisciplinary Journal*, 31(4), 1017–1038
- Ayliff, D. & Weir, C. (2014). Does deafness spell disaster? An analysis of the written English levels of deaf children in the Nelson Mandela Metropole South Africa ,*Perspectives in Education*, 132(4)134.-148.
- Albertini, J., Marschark, M., & Kincheloe, P. (2016). Deaf students' reading and writing in college: Fluency, coherence, and comprehension. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(3), 303-309.
- Anita, S., Reed, S. & Kriemeyer, K. (2005): Written language of deaf and hard –of- hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.10 (3), pp.244-255.
- Ardis, S. (2006). Resource materials & technology center: deaf /hard of hearing (RMTC). Retrieved from the Word Wide Web at:
<http://www.deafed.net/PublishedDocs/Assistive%20Technology.ppt>.
- Amoush, K. (2012). The effectiveness of using semantic mapping strategy on reading comprehension of Jordanian university students, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, (4) 6,714-729
- Birnbaum, M., Bickley, C. & Burger, B. (2006): Composition corrector- computer- based tool to support professional deaf and hard- of –hearing writers. Department of Hearing, Speech and Language Sciences, *Gallaudet University*, (1), 643- 650.
- Bowers, L., Dostal, L., Wolbers, K. & Graham, S. (2018). The assessment of written phrasal constructs and grammar of deaf and hard of hearing students with varying expressive languageabilities, *Education Research International*, On :<https://doi:10.1155/2018/2139626>.
- Bucur, L. (2013). *The role of total communication in optimizing the teaching-learning process for the impaired students*. Summary of the Doctoral Thesis. Babes-Bolyai University of Cluj-Napoca, Faculty of Psychology and Education Sciences
- Berent, G., Kelly, R., Aldersley, S., Schmitz, K., Khalsa, B., Panara, J. & Keenan, S. (2005). Focus-on-form instructional methods promote deaf college students' improvement in english grammar. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12(1),23-33
- Brown, R. (2016). *Examining Corrective Instruction with the balanced literacy from work and Middle school students' academic achievement in reading*. Unpublished Doctoral Dissertation, Gardener-web University, North Carolina.
- Borkop, F. & Persall, B. (2010). Writing strategies for learner who are deaf. Nor Quest Collage and its Licensors Edmonton.
- Bagents, L. (2008). *Focused writing: encouraging self-Regulation in the middle school*. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Elementary Education, The University of Alabama.

- Bukta, K. (2014). *Rating EFL written performance Rating EFL written performance*. Walter de: Gruyter.
- Baş, G. & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Bender, N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Education and Science*, 40(180), 73-88.
- Baudouin, C. (2015). *Studies in Psychoanalysis: An Account of twenty-seven concrete cases preceded by a theoretical exposition*. UK: Read Books.
- Bremer, C., Clapper, A. & Deshler, D. (2002). Word identification skills using strategic instruction model (SIM) strategies. *Improving Secondary Education and Transition Services through Research (1)*4,4-6.
- Clark, R. & Ivanic, R.(1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Cooper, H. (1979). *Measurement and Analysis of Behavior Techniques*, Ohio: Bell &How Co.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cihak, D. & Castle, K. (2011). Improving Expository Writing Skills with Explicit and Strategy Instructional Methods in Inclusive Middle School Classrooms. *International Journal of Special Education*, 26(3), 106-113.
- Campbell-Rush, P. (2008). 10 Strategies to Improve Writing Instruction in the Primary Grades. *Essential Readings Condensed*, 74 (1) 35-39
- Dai, D. & Sternberg, R. (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Davison, J., & Dowson, J. (1998). *Learning to Teach English in the Secondary School*. Elizabeth Garrett Anderson School, Islington, UK.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eğitim Araştırmaları –Eurasian, Journal of Educational Research*, (52), 189-210.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. (2010). Academic Literacy: The Importance and Impact of Writing across the Curriculum--A Case Study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Dostal, H. & Wolbers, K. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268.
- Dolton, B. & Grisham, D. (2011). Evoc strategy: 10 ways to use technology to build vocabulary. *The Reading Teacher*, 64(5), 306-371

- Dostal, H., Bowers, L. Wolbers, K & Gabriel, R. (2015). We are authors: a qualitative analysis of deaf students' writing during one year of strategic and interactive writing instruction (SIWI), *Review of Disability Studies: An International Journal*, 11 (2),2-19
- Dostal,. H. & Wolbers, K. (2016). Examining student writing proficiencies across genres: results of an intervention study. *Deafness & Education International*, 18(3), 43-51
- Dabrowski, J., Roth, K. (2014). Extended Interactive technique to enhance student learning and teachers' professional development. *International Journal of Recent Scientific Research*, 8 (4), 404-413.
- Diakogiorgi, K., Lampropoulou, V., Logotheti, F. (2015).An evaluation of spelling errors of deaf and hard of hearing students in Greece presented at the 22 nd international congress on the education of the deaf Logotheti, Athen, Greece.
- Dimilng, L. (2010). Conceptually based vocabulary intervention; Second Grader's development of vocabulary words. *American annals or the Deaf*, 155 (1), 425-448.
- Department of Education and Training: NSW. (2007). Writing and Spelling Strategies. Disability Programs Directorate: Learning Assistance Program.
- Englert, C., Raphael, T. & L. Anderson. (1989). *Cognitive strategy instruction in writing project*, East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching.
- Enns, C. (2006). *A language and literacy framework for bilingual deaf education*. University of Manitoba.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing Source, *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387
- Giddens, E. (2009). Teaching written language to students who are deaf or hard of hearing. Independent Studies and Capstones. Paper 186. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine. http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/186
- Gabriel, R & Dostal, H. (2015). A common approach to disciplinary writing in middle and high school. *The Clearing House*, 88 (1), 66-71.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Applied writing education handbook*. Ankara: Grafiker Publishing.
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.
- Heskett, T. (2010). *Using the traits of good writing, grades 6-8. 2nd Edition*. Westminster, CA: Teacher Created Resources, Inc.
- Hannah, M. & Kimberly, A. (2014) Developing Language and Writing Skills of Deaf and Hard of Hearing Students: A Simultaneous Approach, *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268.
- Hall, A. (2012). Exploring Interactive Writing as an Effective Practice for Increasing Head Start Students' Alphabet Knowledge Skills. *Childhood Education Journal*, 6 (42), 423-430.

- Hall, A. (2014). Interactive Writing: Developmental Appropriate practice in blended classrooms. *Journal of young children*, 2 (3), 32-38.
- Isaac, B., Macdonald, P., Hall, R., Enns, C. (2007). Process and product: creating stories with deaf Students, *Canada Journal*, 25(1), 1-22
- Jin, H. & Liu, H. (2016). Chinese writing of deaf or hard-of-hearing students and normal-hearing peers from complex network approach. *Frontiers in psychology*, 7(1777). doi: 10.3389/fpsyg.2016.01777.
- Jhon, M.(2000). Areview of research on progect- based learning ON: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Webster, J.(2019). Project Based Learning for Special Education and Inclusion.on: <https://www.thoughtco.com/project-based-learning-for-special-education-3111012>
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River (New Jersey): Pearson Education.
- Kim, M. (2012). Intertextuality and narrative practices of young deaf students in classroom contexts: micro-ethnographic study. *Reading Research Quarterly*, 47 ,426-441.
- Karasu, H. (2017). The written expression performance of students with hearing loss: results from an implementation of the auditory-oral approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4) ,145-160.
- Kroneberg, E. (2014). *The Advantages and Challenges of using Iterative writing in writer's workshop*. Unpublished Master Thesis, Westminster College, Utah.
- Kana, F., Özbaşı, D., & Ünlü, S. (2015). Investigation of writing tendencies of secondary school students with regards to various variables *Journal of Human Sciences*, 12(2), 909-931.
- Kilpatrick, J. (2015). Developing a written language inventory for deaf and hard of hearing students: A Systemic Functional Grammar approachMayer, C., & Trezek, B. (2019). Writing and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185.
- Katribouza, D., Diakogiorgi, K. & Paila, K. (2015). The development of writing skills of deaf and hard of hearing children. Paper presented at the 22 nd International Congress on the education of the deaf Logotheti, Athen. Greece.
- Kerzner, H. (2017). *Project management: A systems approach to planning, scheduling, and controlling* (12th ed.). Wiley.
- Lazarus, S., Kincaid, A. Thurlow, M., Rieke, R. & Domingues, L. (2014). 2013 state polices for selected response accommodation on stateeide assessments (Synthesis Report 93). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Education.
- Luckner, J., & Handley, M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*,153(1),6-36.
- Livingston, S., & Tucker, J. (1997). *Rethinking the education of deaf students: theory and practice from a teacher's perspective*. Westport, CT: Greenwood Press.

- Lovett, B.& Lewandowski, L. (2015). *Teating accommodations for students with disabilities: Research- based practice*. New York: American Psychological Association.
- Mason, L. (2019). *Perceptions of students 'technology use for writing tasks and best practice teaching strategies regarding written expression*. Doctoral dissertation, Carson-Newman University.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2000). *The inclusive classroom, the effective strategies*. Columbus, OH: Prentice. Hall/Merrill.
- Mayer, C. (2010). *The demands of writing and the deaf writer*. New York, NY: Oxford University Press
- Mayer, C. (2015). Writing and learning to write for deaf children. Faculty of Education.York University on: <http://www.raisingandeducatingdeafchildren.org/2015/10/20/writing-and-learning-to-write-for-deaf-children>
- Moore, D. (2008). *Educating the deaf: psychology, principles, and practice*. Boston: Houghton mifflin company.
- McCarrier, A., Pinnell, G. & Fountas, I. (2000) *Interactive writing: how language and literacy come together, K-2*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Mackenzie, N. (2015). Interactive Writing: A powerful Teaching Strategy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20 (3), 36-38.
- McClenny, C. (2010). *A disposition to write: Relationships with writing performance*. USA: Florida State University Libraries.
- Nilekayakclub.(2020).on:<https://nilekayakclub.com/creative-writing-worksheets-story-maps/unit-2-teach-narrative-writing-with-the-new-york-times-the-new-york-times/>
- Okuyama, Y. & Iwawi, M. (2011). Use of the text messaging by deaf adolescents in the japan. *Sing Language Studies*, Vol.11(3), 375-407
- Ontario Education. (2005). Aguide to effective instruction in writing, On: Workshop www.eworkshop.on.ca > edu > resources > guide.
- Olinghouse, N., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65
- Pilonieta, P. & Williams, C. (2012). Using Interactive Writing Instruction with Kindergarten and first grade English language learners. *Early Childhood Education*, 3 (40), 145-150.
- Piazza, C., & Siebert, C. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-285.
- Povlakić-Hadžiefendić, M. (2019). Attitudes and motivation of deaf and hard of hearing students for studying. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(1), 85-102.
- Ruetzel, R. & Jones, C. (2015). Investigating the reading writing relationship of code level early literacy skills. *Reading and Writing Quarterly*, x (31),297-315
- Roth, K & Guinne, K. (2011). Ten minutes a day: The Impact of Interactive Writing Instruction on first grader's Independent writing. *Journal of Early Childhood Literacy* 11 (3), 331-361.

- Reed, S. (2003). Beliefs and practices of it inerrant teachers of deaf and hard of hearing children concerning literacy development. *American Annals of deals*, 148(4), 333.343.
- Rowan, J. (2016). *Using literacy centers to support a balanced literacy program in a pre-classroom*. Unpublished Master Thesis, Hamline University
- Schein, J. (2000). Reading, writing and rehabilitation. *American Rehabilitation*, Vol.25, No.3, 32-34
- Stewart, D. & Kluwin, T. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smoke, T. (1987). *A Writer's Workbook. An Interactive Writing Text for ESL Students* ST. Martins press: New York.
- Sherry, T; Robinson, N; & Hungler, D. (2012). The practice page as A Meditational Tool for Interactive Writing Instruction. *The Reading Teacher* (65), 330-340.
- Sahin, A. (2010). Effects of jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course. *Educational Research and Reviews*, Vol. 5(12), pp. 777-787.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washinton, DC: Rand
- Shapiro, E. (2011). *Academic skills problems: Direct Assessment and Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Schley, S. & Albertini, J. (2005). Assessing the write of deaf college students; Reevaluating a direct assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10(1), 98-105.
- Teresa, A. (2014). *School-age language intervention: evidence-based practices*. USA: PRO-ED, Incorporated.
- Temizkan, M. (2009). The effect of peer assessment on the development of speaking skills. *Journal of Mustafa Kemal University Social Sciences Institute*, 6(12), 90–112.
- Uberti, H., Scruggs, T. & Mastropieri, M. (2003). Keyword make the difference: Mnemonic instruction in inclusive classrooms. *Teaching Exceptions Children*, 35(3), 56-6
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Education and Science*, 39(175), 227-238.
- Van Staden, A. & le Roux, N. (2010). The efficacy of fingerspell coding and visual imaging techniques in improving the spelling proficiency of deaf signing elementary phase children: asouth african case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 581–594. doi:10.1007/s10882-010-9196-y
- Van Beijsterveldt, L. & van Hell, J. (2010). Lexical noun phrases in text written by deaf children and adults with different proficiency levels in sign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 439–468.
- Wolbers, K. (2008). Strategic and interactive writing instruction (SIWI): apprenticing deaf students in the construction of informative texts. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 299–326.

- Wolbers, K. & Dostal, H. (2009). Interactions that mediate language and literacy learning. Research presented at the meeting of the National Reading Conference, Albuquerque, NM. On: <https://doi:10.1155/2018/2139626>.
- Wolbers, K. (2010). Using ASL and print-based sign to build fluency and greater independence with written english among deaf students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 10, 99–125.
- Wolbers, K., Dostal, H. & Bowers, L. (2011). I was born full deaf. written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 19-38
- Wolbers, K. A., Dostal, H. M., & Bowers, L. M. (2012). "I was born full deaf." Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 19-38.
- Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Cihak, D. & Saulsburr, R. (2015). The writing performance of elementary students receiving strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(5), 385–398.
- Wolbers, K. Dostal, H., Graham, S. Martin, L. Kilpatrick, J. & Saulsburry, R. (2018). Strategic and interactive writing instruction: an efficacy study in grades 3-5, *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8 (1).
- Williams, C. (2009). Interactive writing as informed assessment with highly capable young children. *Gifted Education International*, 3 (25), 14-21.
- Williams. C. (2017). Learning to Write with Interactive Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 71 (5), 523-532.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.

الملاحق

ملحق (١)

اختبار مهارات التعبير الكتابي الخاص بالطالبات ضعيفات السمع في المرحلة
المتوسطة في صورته الأولى

جامعة ميد أوشن

إدارة المشاريع

سعادة الدكتور/ة الفاضل/ة.....حفظكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...وبعد

تقوم الباحثة بدراسة علمية بعنوان " أثر مشروع تعليمي تفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة " لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير . وتطلب ذلك تصميم اختبار التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.

وللاستفادة من خبرتكم في تجويد العمل، آمل من سعادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار من حيث:

١. مدى ملائمة الموضوع المطروح للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.

٢. مدى صلاحية الاختبار للتطبيق.

٣. سلامة اللغة وملائمتها.

٤. ابداء أي ملاحظات أو مقترحات على الاختبار.

اسم المحكم: التوقيع: التاريخ:

المرتبة العلمية:القسم: الكلية: الجامعة:.....

اختبار التعبير الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة

عزيزتي الطالبة

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التعبير الكتابي والتي تتضمن:

- ١- الأفكار.
- ٢- التنظيم.
- ٣- اختيار الكلمات.
- ٤- تركيب الجملة وتعقيدها.
- ٥- القواعد والهجاء.
- ٦- العرض.

وقبل البدء أرجو منك الالتزام بالتعليمات التالية:

- ١- كتابة المعلومات الخاصة بك في مكانها المحدد.
- ٢- كتابة الإجابة في المكان المخصص.
- ٣- الحرص على الكتابة بلغة سليمة وخط واضح مراعية قواعد اللغة العربية.
- ٤- الحفاظ على نظافة وترتيب الورقة.
- ٥- الكتابة بحرية فالاختبار ليس له تأثير في درجاتك، وهو معد لأغراض البحث العلمي فقط.

	الصف
	التاريخ
	الدرجة في مادة اللغة العربية
	التخصص

الموضوع الأول:

عزيزتي الطالبة:

فيما لا يقل عن ستة أسطر اكتب رأيك فيما إذا كنت تؤيد خيار تمديد وقت الفسحة المدرسية لتكون نصف ساعة عوضاً ربع ساعة أم لا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

العنصر	المؤشر	الملاحظة أو التعديل المقترح
مدى ملائمة الموضوع الكتابي المطروح للطلّابات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.	☐ ملائم ☐ غير ملائم	
مدى صلاحية الاختبار للتطبيق.	☐ صالح ☐ غير صالح	

سلامة اللغة وملاءمتها	☐ سليمة ☐ غير سليمة	
-----------------------	--	--

الموضوع الثاني:

عزيزتي الطالبة:

قارني بين الدراسة في المنزل عن بعد بواسطة (منصة مدرستي)، والدراسة بالانتظام بالحضور اليومي للمدرسة بما لا يقل عن ستة أسطر.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

العنصر	المؤشر	الملاحظة أو التعديل المقترح
مدى ملائمة المجال الكتابي المطروح للطلابات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة.	☐ ملائم ☐ غير ملائم	
مدى صلاحية الاختبار للتطبيق.	☐ صالح ☐ غير صالح	

	☐ سليمة ☐ غير سليمة	سلامة اللغة وملاءمتها.
--	--	------------------------

الموضوع الثالث:

عزيزتي الطالبة:

مستعينةً بالجدول أمامك، اكتبي عن ظاهرة التسوق الإلكتروني التي انتشرت بشكل كبير في الفترة الأخيرة.

التسوق الإلكتروني	
	خيارات التسوق
	المواقع المشهورة
	طريقة الدفع
	مميزات التسوق الإلكتروني
	عيوب التسوق الإلكتروني

[illegible]

१५

ملحق (٢)

روبك التصحيح لاختبار مهارات التعبير الكتابي في صورته الأولى

جامعة ميد أوثن

إدارة المشاريع

سعادة الدكتور/ة الفاضل/ة.....حفظكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة علمية بعنوان " أثر مشروع تعليمي تفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة " لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير وتطلب ذلك تصميم وإعداد مقياس تقدير لتصحيح الاختبار الخاص باستراتيجية تعليمات الكتابة التفاعلية. وقد صُمم المقياس بحيث يشمل على ستة أبعاد رئيسة والتي سيتم تمييزها إلى (ممتاز - جيد جداً - جيد - يحتاج إلى تحسين)، وستكون الدرجة الكلية المعطاة هي (٤ - ١)، وتفاصيل الأبعاد الرئيسة للمقياس كالتالي:

١. الأفكار.

٢. التنظيم.

٣. اختيار الكلمات.

٤. تركيب الجملة وتعقيدها.

٥. القواعد والهجاء.

٦. العرض.

وللاستفادة من خبرتكم في تجويد العمل، آمل من سعادتكم التكرم بتحكيم هذا المقياس من حيث:

١. مناسبة العبارات لقياس المهارة

٢. مدى وضوح العبارات الإجرائية الممثلة لهذا المهارة.

٣. سلامة اللغة وملاءمتها.

٤. إبداء أي ملاحظات أو مقترحات على المقياس.

اسم المحكم: التوقيع: التاريخ: المرتبة العلمية: القسم: الكلية: الجامعة:

الأبعاد	ممتاز ٤	جيد جداً ٣	جيد ٢	يحتاج إلى تحسين ١
الأفكار	١- يطور الكاتب بوضوح الفكرة الأساسية على مدار النص.	١- يطور الكاتب بوضوح الفكرة الأساسية في معظم النص.	١- تظهر الفكرة الأساسية بوضوح في أجزاء صغيرة من النص.	١- الفكرة الأساسية مكتوبة بجملة بسيطة ولا تتطور داخل النص.
	٢- الموضوع محصور ومركز.	٢- تبقى الأفكار ضمن الموضوع ولكنها لا تكون ذات تركيز محدد كما يجب.	٢- يحتوي النص على جمل لا علاقة لها بالموضوع.	٢- الموضوع غير محدد وغير مركز.
	٣- يستخدم الكاتب تفاصيل مهمة ومثيرة للاهتمام لدعم الموضوع وذات علاقة به لإعطاء تصور واضح للقارئ حيال الموضوع.	٣- تبدأ التفاصيل المهمة بالظهور إلى السطح ولكنها ليست متطورة كما يجب.	٣- يحتوي النص على عدد من الجمل المكررة والتي لا تصيف تفاصيل جديدة.	٣- لا توجد تفاصيل داعمة تعطي صورة واضحة للمتلقي، أو إضافة تفاصيل لا علاقة لها بالموضوع.
	٤- تظهر شخصية ووجهة نظر الكاتب وموقفه بشكل قوي من خلال الأفكار التي يطرحها.	٤- تظهر شخصية ووجهة نظر الكاتب وموقفه بشكل واضح من خلال الأفكار التي يطرحها.	٤- يتنبأ القارئ بشخصية ووجهة نظر الكاتب وموقفه من خلال الأفكار التي يطرحها.	٤- من الصعب على القارئ التقاط شخصية ووجهة نظر الكاتب وموقفه في الأفكار التي يطرحها.
	٥- يتضمن النص ما لا يقل عن أربعة أفكار ثانوية داعمة.	٥- النص يتضمن ما لا يقل عن ثلاثة أفكار ثانوية داعمة.	٥- النص يتضمن فكرتان ثانويتان داعمتان.	٥- لا يتضمن النص أي أفكار ثانوية داعمة.
التنظيم	١- التسلسل: هناك نوع من التسلسل المنطقي في طرح الأفكار على مدار النص.	١- التسلسل: الأفكار منظمة بترتيب منطقي في معظم النص.	١- التسلسل: يظهر هناك نوع من الترتيب في أجزاء صغيرة من النص.	١- التسلسل: النص يفقر إلى التنظيم والترابط.
	٢- يستخدم العبارات أو الجمل التمهيدية بشكل مناسب يخدم الموضوع على مدار النص.	٢- يستخدم العبارات أو الجمل التمهيدية بشكل مناسب يخدم الموضوع في معظم النص.	٢- يستخدم العبارات أو الجمل التمهيدية بشكل مناسب يخدم الموضوع في أجزاء صغيرة من النص.	٢- تميل العبارات والجمل للبدء بنفس الأسلوب أو النمط. أو لا يستخدم جمل وعبارات تمهيدية.
	٣- التماسك: تتسجم الأفكار مع بعضها، وتدعم التفاصيل المهمة الفكرة الأساسية على مدار النص.	٣- التماسك: تتسجم الأفكار مع بعضها، وتدعم التفاصيل المهمة الفكرة الأساسية في معظم النص.	٣- التماسك: يظهر نوع من التماسك في أجزاء صغيرة من النص.	٣- التماسك: لا يوجد تماسك بين جمل النص وفقراته.
	٤- توجد مقدمة جاذبة وخاتمة واضحة ومناسبة.	٤- تبدأ الكتابة بصورة قوية (مقدمة تحدد مسار القطعة). ويحتوي النص على نهاية متوقعة.	٤- يحتوي النص على جملة افتتاحية، وملامح خاتمة، أو قد ينتهي النص بدون خاتمة.	٤- لا تظهر ملامح واضحة لمقدمة أو خاتمة للموضوع.
اختيار الكلمات	١- يظهر تنوع واضح في اختيار الكلمات على مدار النص.	١- يظهر تنوع ملموس في اختيار الكلمات في معظم النص.	١- يظهر تنوع محدود وضيق في اختيار الكلمات، قد تبرز كلمة أو كلمتان.	١- التنوع في اختيار الكلمات نادر ويميل الكاتب إلى تكرارها، الأمر الذي يشعر معه القارئ بالملل.

الأبعاد	ممتاز ٤	جيد جداً ٣	جيد ٢	يحتاج إلى تحسين ١
	٢- ترسم الكلمات المستخدمة صورة واضحة في عقل القارئ عن المعنى المطلوب.	٢- يحاول الكاتب استخدام كلمات وصفية لخلق صورة في عقل القارئ عن المعنى المطلوب.	٢- يبدأ القارئ برؤية ما يصفه الكاتب عن المعنى المطلوب من خلال الكلمات المستخدمة.	٢- الكلمات المستخدمة تظهر صورة محدودة أو غير واضحة المعالم عن المعنى المطلوب.
تركيب الجملة وتعقيدها	١- يمكن قراءة القطعة الكتابية بسهولة على مدار النص.	١- يمكن قراءة القطعة الكتابية بسهولة في معظم النص.	١- يمكن قراءة النص بالرغم من أنه قد يحوي أنماط من جمل مكررة أو غريبة.	١- يتعثر القارئ عند قراءة النص، قد يضطر إلى قراءته أكثر من مرة والتعديل أو تغيير إضافة كلمات أو تغيير الجمل ذهنياً لجعلها سهلة القراءة.
	٢- يظهر تنوع واضح في تركيب الجمل (اسمية- فعلية- شبه الجملة) وأطوالها على مدار النص.	٢- يظهر تنوع ملوس في تركيب الجمل (اسمية- فعلية- شبه الجملة) وأطوالها في معظم النص.	٢- يظهر تنوع محدود في تركيب الجمل (اسمية- فعلية- شبه الجملة) وأطوالها في أجزاء صغيرة من النص.	٢- يندر التنوع في تركيب الجمل (اسمية- فعلية- شبه الجملة) وأطوالها في أغلب النص. أو قد تكسر الأنماط غير الاعتيادية انسيابية النص.
	٣- يظهر الاستخدام الصحيح والواضح لأزمدة الأفعال والتناسق بين مكونات الجملة (فعل -فاعل- مفعول به - مبتدأ -خبر) على مدار النص.	٣- يظهر الاستخدام الصحيح والملموس لأزمدة الأفعال والتناسق بين مكونات الجملة (فعل -فاعل- مفعول به - مبتدأ -خبر) في معظم النص. قد يظهر خطأين فقط في الأفعال.	٣- يظهر الاستخدام الصحيح لأزمدة الأفعال والتناسق بين مكونات الجملة (فعل -فاعل- مفعول به - مبتدأ -خبر) في أجزاء صغيرة النص. أو قد يميل لاستخدام زمن فعل ثابت في معظم النص. قد يظهر من (٣ إلى ٥) أخطاء في الأفعال.	٣- يظهر ضعفاً واضحاً في الاستخدام الصحيح لأزمدة الأفعال والتناسق بين مكونات الجملة (فعل -فاعل- مفعول به - مبتدأ -خبر) في أغلب النص. قد يظهر (٥) أخطاء فما فوق في الأفعال.
	٤- يستخدم الكاتب حروف وأدوات الربط والكلمات الانتقالية الواضحة غير الاعتيادية في ربط الجمل بعضها ببعض بشكل سليم على مدار النص (مثال: أولاً، ثم، بعد ذلك، لاحقاً وأخيراً).	٤- يستخدم الكاتب حروف وأدوات الربط والكلمات الانتقالية في ربط الجمل بعضها ببعض، مع ملاحظة تكرارها في معظم النص (ما لا يقل عن ثلاث مرات).	٤- يستخدم أدوات وحروف ربط بسيطة مثل (و، لكن) لإنشاء جمل مركبة. (تكرار من ٣- ٤ مرات لأداة الأداة)	٤- ندرة في توظيف أدوات الربط بشكل في النص، أو قد تكون الروابط بين الأفكار محيرة أو غير صحيحة (تكرار ٥ مرات فما فوق لأداة الربط).
القواعد والهجاء	١- يوظف الكاتب القواعد القياسية للغة العربية النحوية والصرفية بشكل صحيح (لا توجد أخطاء نحوية على مدار النص).	١- يوظف الكاتب القواعد القياسية للغة العربية النحوية والصرفية بشكل صحيح في معظم النص (عدد الأخطاء لا يزيد عن ٣ في النص).	١- لا تظهر ملامح ثابتة في استخدام الكاتب للقواعد القياسية للغة العربية النحوية والصرفية (عدد الأخطاء ٣-٥).	١- القواعد غير الاعتيادية هي السائدة (تزيد الأخطاء النحوية عن ٥ أخطاء فما فوق)

الأبعاد	ممتاز	جيد جداً	جيد	يحتاج إلى تحسين
	٤	٣	٢	١
	٢-تهجئة صحيحة على مدار النص (لا توجد أخطاء نحوية).	٢-تهجئة صحيحة على معظم النص (الأخطاء لا تزيد عن ٣).	٢- تهجئة صحيحة في أجزاء صغيرة من النص (الأخطاء من ٤-٥).	٢-تغلب التهجئة الخاطئة على النص (الأخطاء تزيد عن ٥ أخطاء).
	٣-يستخدم اللغة الفصحى في التعبير بشكل سليم في كامل النص.	٣-يستخدم اللغة الفصحى في التعبير بشكل سليم في معظم النص (استخدام ما لا يزيد عن كلمتين عاميتين)	٣-يميل إلى استخدام اللغة الفصحى مع الخلط بكلمات عامية (٣-٤ كلمات عامية).	٣-يغلب استخدام الكلمات العامية على غالبية النص (٥ كلمات عامية فأكثر).
	١-علامات الترقيم: يستخدم الكاتب علامات الترقيم المناسبة على مدار النص.	١-علامات الترقيم: يستخدم الكاتب علامات الترقيم في نهاية الجملة بشكل صحيح، وقد يجرب استخدام علامات ترقيم أكثر تطوراً مثل (الفواصل، الشرطة، علامات الاقتباس، التعجب والاستفهام) ولكنه لا ينجح باستخدامها بشكل صحيح دائماً.	١-علامات الترقيم: يظهر استخدام محدود لعلامات الترقيم المناسبة في أجزاء صغيرة من النص (٣ جمل على الأقل).	١-علامات الترقيم: يظهر استخدام غير مناسب لعلامات الترقيم في غالبية النص، أو قد لا يستخدم سوى النقطة في نهاية الجملة.
العرض	٢-التناسق: يتم كتابة الكلمات بشكل ثابت من ناحية الحجم والشكل وهي سهلة القراءة على مدار النص.	٢-التناسق: يغلب على كتابة الكلمات الترتيب من ناحية الحجم والشكل وهي سهلة القراءة في معظم النص.	٢-التناسق: توجد بعض الفروقات في الشكل والحجم، ولكن من السهل التعرف عليها.	٢-التناسق: تميل الأحرف باتجاهات مختلفة، وتشكل أشكال وأحجام مختلفة وقد تتداخل مع بعضها البعض بشكل يصعب معه التعرف عليها.
	٣-المسافات: يترك الكاتب مسافات بين الكلمات بشكل مثالي على مدار النص.	٣-المسافات: يترك الكاتب مسافات بين الكلمات معظم النص (لا يزيد عن خطأين).	٣-المسافات: يترك الكاتب مسافات بين الكلمات في أجزاء صغيرة من النص (٣-٤ أخطاء).	٣-المسافات: يترك الكاتب مسافات بين الكلمات ولكن بشكل غير مستمر، أو قد تغيب المسافات بين الكلمات في غالب النص (٥ أخطاء فما فوق).
	٤-يترك مسافة بادئة في بداية كل فقرة على مدار النص.	٤-يترك مسافة بادئة في معظم النص (لم يترك مسافة بادئة في فقرة فقط).	٤-يترك مسافة بادئة في بعض الفقرات فقط (لم يترك مسافة بادئة في فقرتين).	٤-تغيب المسافة البادئة في أغلب النص.
	٥-يلتزم الكاتب بشكل ثابت بالهوامش الأفقية والرأسية على مدار النص.	٥-يظهر الكاتب نمطاً من الالتزام بالهوامش الأفقية والرأسية في معظم النص.	٥-يظهر الكاتب نمط من الالتزام بالهوامش الأفقية والرأسية في أجزاء صغيرة من النص.	٥-يلتزم الكاتب بالهوامش الأفقية والرأسية بشكل ضيق، أو قد لا يلتزم بالهوامش الأفقية والرأسية.

الأبعاد	ممتاز ٤	جيد جداً ٣	جيد ٢	يحتاج إلى تحسين ١
	٦- الفقرات: يلتزم الكاتب بشكل ثابت ومثالي في تقسيم الموضوع إلى فقرات على مدار النص.	٦- الفقرات: يظهر الكاتب نوع من الالتزام الثابت في تقسيم الموضوع إلى فقرات في معظم النص.	٦- الفقرات: يظهر تقسيم للموضوع إلى فقرات في أجزاء صغيرة من النص.	٦- الفقرات: تظهر فقرة واحدة بشكل واضح في النص، وبقية النص يتم تناوله بشكل سردي متصل. أو قد لا يتم تقسيم الموضوع إلى فقرات.

مقياس التصحيح للمهارات الرئيسية للتعبير الكتابي

ملاحظات	سلامة اللغة وملائمتها		مدى وضوح العبارات الإجرائية الممثلة لهذا المهارة		مناسبة العبارات لقياس المهارة		مهارات التعبير الكتابي
	غير سليمة	سليمة	غير واضحة	واضحة	غير مناسب	مناسب	
							الأفكار
							التنظيم
							اختيار الكلمات
							تركيب الجملة وتعقيدها

أي ملاحظات أو مهارات للكتابة يمكن إضافتها:

١. الأفكار:

.....

.....

.....

٢. التنظيم:

.....

.....

.....

٣. اختيار الكلمات:

.....

.....

.....

٤. تركيب الجملة وتعقيدها:

.....

.....

.....

٥. القواعد والهجاء:

.....

.....

.....

٦. العرض:

.....

.....

.....

ملحق رقم (٣)

روبرك التصحيح لاختبار مهارات التعبير الكتابي في صورته
النهائية

الأبعاد	ممتاز ٤	جيد جداً ٣	جيد ٢	يحتاج إلى تحسين ١
الهجاء والقواعد	١- تهجئة صحيحة للمفردات على مدار النص (لا توجد أخطاء).	١- تهجئة صحيحة للمفردات في معظم النص (عدد الأخطاء لا يزيد عن ٣ في النص).	١- تهجئة صحيحة للمفردات في أجزاء صغيرة من النص (عدد الأخطاء ٣-٥).	١- تغلب التهجئة الخاطئة على النص (تزيد الأخطاء في المفردات عن ٥ أخطاء).
	٢- استعمال اللغة الفصحى في التعبير بشكل سليم على مدار النص.	٢- يستخدم اللغة الفصحى في التعبير بشكل سليم في معظم النص (استخدام ما لا يزيد عن كلمتين عاميتين).	٢- يميل إلى استخدام اللغة الفصحى مع الخلط بكلمات عامية (٣-٤ كلمات عامية).	٢- يغلب استخدام الكلمات العامية على غالبية النص (٥ كلمات عامية فأكثر).
	٣- يوظف الكاتب القواعد القياسية للغة بشكل صحيح (لا توجد أخطاء لغوية على مدار النص).	٣- يوظف الكاتب القواعد القياسية للغة بشكل صحيح في معظم النص (عدد الأخطاء لا يزيد عن ٣ في النص).	٣- لا تظهر ملامح ثابتة في استخدام الكاتب للقواعد القياسية للغة (عدد الأخطاء من ٣-٥).	٣- القواعد غير الاعتيادية هي السائدة (تزيد الأخطاء اللغوية عن ٥ أخطاء فما فوق).
	٤- يستخدم الكاتب حروف وأدوات الربط والكلمات الانتقالية في ربط الجمل بعضها ببعض، مع ملاحظة تكرارها في معظم النص (ما لا يقل عن ثلاث مرات).	٤- يستخدم الكاتب حروف وأدوات الربط والكلمات الانتقالية في ربط الجمل بعضها ببعض، مع ملاحظة تكرارها في معظم النص (ما لا يقل عن ثلاث مرات).	٤- يستخدم أدوات وحروف ربط بسيطة مثل (و، لكن) لإنشاء جمل مركبة. (تكرار من ٣-٤ مرات لأداة الربط).	٤- ندرة في توظيف أدوات الربط بشكل ثابت في النص، أو قد تكون الروابط بين الأفكار محيرة أو غير صحيحة (تكرار ٥ مرات فما فوق لأداة الربط).
	٥- يظهر تنوع واضح في تركيب الجمل (اسمية- فعلية- شبه الجملة) على مدار النص.	٥- يظهر تنوع ملوس في تركيب الجمل (اسمية- فعلية- شبه الجملة) في معظم النص.	٥- يظهر تنوع محدود في تركيب الجمل (اسمية- فعلية- شبه الجملة) في أجزاء صغيرة من النص.	٥- يندر التنوع في تركيب الجمل (اسمية- فعلية- شبه الجملة) في أغلب النص. أو قد تكسر الأنماط غير الاعتيادية انسيابية النص.
	٦- يظهر الاستخدام الصحيح والواضح لأزمنة الأفعال والتناسق بين مكونات الجملة (فعل- فاعل- مفعول به - مبتدأ - خبر) على مدار النص.	٦- يظهر الاستخدام الصحيح والملتزم لأزمنة الأفعال والتناسق بين مكونات الجملة (فعل- فاعل- مفعول به - مبتدأ - خبر) في معظم النص. قد يظهر خطأ في الأفعال.	٦- يظهر الاستخدام الصحيح لأزمنة الأفعال والتناسق بين مكونات الجملة (فعل- فاعل- مفعول به - مبتدأ - خبر) في أجزاء صغيرة من النص. أو قد يميل لاستخدام زمن فعل ثابت في معظم النص. قد يظهر من (٣ إلى ٥) أخطاء في الأفعال.	٦- يظهر ضعفاً واضحاً في الاستخدام الصحيح لأزمنة الأفعال والتناسق بين مكونات الجملة (فعل- فاعل- مفعول به - مبتدأ - خبر) في أغلب النص. قد يظهر (٥) أخطاء فما فوق في الأفعال.

اختيار الكلمات	١- يظهر تنوع واضح في اختيار الكلمات على مدار النص.	١- يظهر تنوع ملموس في اختيار الكلمات في معظم النص.	١- يظهر تنوع محدود وضيق في اختيار الكلمات، قد تبرز كلمة أو كلمتان.	١- التنوع في اختيار الكلمات نادر ويميل الكاتب إلى تكرارها، الأمر الذي يشعر معه القارئ بالملل.
	٢- ترسم الكلمات المستخدمة صورة واضحة في عقل القارئ عن المعنى المطلوب.	٢- يحاول الكاتب استخدام كلمات وصفية لخلق صورة في عقل القارئ عن المعنى المطلوب.	٢- يبدأ القارئ برؤية ما يصفه الكاتب عن المعنى المطلوب من خلال الكلمات المستخدمة.	٢- الكلمات المستخدمة تظهر صورة محدودة أو غير واضحة المعالم عن المعنى المطلوب.
تركيب الجملة وتعقيدها	١- يظهر تنوع واضح في توظيف الجملة (الخبرية والإنشائية، وأساليب التوكيد، والترادف) وتوازن أطوالها على مدار النص.	١- يظهر تنوع ملموس في توظيف الجملة (الخبرية والإنشائية، وأساليب التوكيد، والترادف) وأطوالها في معظم النص.	١- يظهر تنوع محدود في توظيف الجملة (الخبرية والإنشائية، وأساليب التوكيد، والترادف) وأطوالها في أجزاء صغيرة من النص.	١- يندر التنوع في توظيف الجملة (الخبرية والإنشائية، وأساليب التوكيد، والت) وأطوالها في أغلب النص. أو قد تكسر الأنماط غير الاعتيادية انسيابية النص.
	٢- يمكن قراءة القطعة الكتابية بسهولة على مدار النص.	٢- يمكن قراءة القطعة الكتابية بسهولة في معظم النص.	٢- يمكن قراءة النص بالرغم من أنه قد يحوي أنماط من جمل مكررة أو غريبة.	٢- يتعثر القارئ عند قراءة النص، قد يضطر إلى قراءته أكثر من مرة والتعديل أو إضافة كلمات أو تغيير الجملة ذهنياً لجعلها سهلة القراءة.
الأفكار	١- يطور الكاتب بوضوح الفكرة الأساسية على مدار النص.	١- يطور الكاتب بوضوح الفكرة الأساسية في معظم النص.	١- تظهر الفكرة الأساسية بوضوح في أجزاء صغيرة من النص.	١- الفكرة الأساسية مكتوبة بجملة بسيطة ولا تتطور داخل النص.
	٢- الموضوع محصور ومركز.	٢- تبقى الأفكار ضمن الموضوع ولكنها لا تكون ذات تركيز محدد كما يجب.	٢- يحتوي النص على جمل لا علاقة لها بالموضوع.	٢- الموضوع غير محدد وغير مركز.
	٣- يستخدم الكاتب تفاصيل مهمة ومثيرة للاهتمام لدعم الموضوع وذات علاقة به لإعطاء تصور واضح للقارئ حيال الموضوع.	٣- تبدأ التفاصيل المهمة بالظهور إلى السطح ولكنها ليست متطورة كما يجب.	٣- يحتوي النص على عدد من الجمل المكررة والتي لا تضيف تفاصيل جديدة.	٣- لا توجد تفاصيل داعمة تعطي صورة واضحة للمتلقي، أو إضافة تفاصيل لا علاقة لها بالموضوع.
	٤- تظهر شخصية ووجهة نظر الكاتب وموقفه بشكل قوي من خلال الأفكار التي يطرحها.	٤- تظهر شخصية ووجهة نظر الكاتب وموقفه بشكل واضح من خلال الأفكار التي يطرحها.	٤- يتنبأ القارئ بشخصية ووجهة نظر الكاتب وموقفه من خلال الأفكار التي يطرحها.	٤- من الصعب على القارئ التقاط شخصية ووجهة نظر الكاتب وموقفه في الأفكار التي يطرحها.

	٥- يتضمن النص ما لا يقل عن أربعة أفكار ثانوية داعمة.	٥- النص يتضمن ما لا يقل عن ثلاثة أفكار ثانوية داعمة.	٥- النص يتضمن فكرتان ثانويتان داعمتان.	٥- لا يتضمن النص أي أفكار ثانوية داعمة.
التنظيم	١- هناك نوع من التسلسل المنطقي في طرح الأفكار على مدار النص.	١- الأفكار منظمة بترتيب منطقي في معظم النص.	١- يظهر هناك نوع من الترتيب في أجزاء صغيرة من النص.	١- النص يفقر إلى التنظيم والترابط.
	٢- يستخدم العبارات أو الجمل التمهيدية بشكل مناسب يخدم الموضوع على مدار النص.	٢- يستخدم العبارات أو الجمل التمهيدية بشكل مناسب يخدم الموضوع في معظم النص.	٢- يستخدم العبارات أو الجمل التمهيدية بشكل مناسب يخدم الموضوع في أجزاء صغيرة من النص.	٢- تميل العبارات والجمل للبدء بنفس الأسلوب أو النمط. أو لا يستخدم جمل وعبارات تمهيدية.
	٣- تتسجم الأفكار مع بعضها، وتدعم التفاصيل المهمة الفكرة الأساسية على مدار النص.	٣- تتسجم الأفكار مع بعضها، وتدعم التفاصيل المهمة الفكرة الأساسية في معظم النص.	٣- يظهر نوع من التماسك في أجزاء صغيرة من النص.	٣- لا يوجد تماسك بين جمل النص وفقراته.
	٤- توجد مقدمة جاذبة وخاتمة واضحة ومناسبة.	٤- تبدأ الكتابة بصورة قوية (مقدمة تحدد مسار القطعة). ويحتوي النص على نهاية متوقعة.	٤- يحتوي النص على جملة افتتاحية، وملامح خاتمة، أو قد ينتهي النص بدون خاتمة.	٤- لا تظهر ملامح واضحة لمقدمة أو خاتمة للموضوع.
	١- يستخدم الكاتب علامات الترقيم المناسبة على مدار النص.	١- يستخدم الكاتب علامات الترقيم في نهاية الجملة بشكل صحيح، وقد يجرب استخدام علامات ترقيم أكثر تطوراً مثل (الفواصل، الشرطة، علامات الاقتباس، التعجب والاستفهام) ولكنه لا ينجح باستخدامها بشكل صحيح دائماً.	١- يظهر استخدام محدود لعلامات الترقيم المناسبة في أجزاء صغيرة من النص (٣ جمل على الأقل).	١- يظهر استخدام غير مناسب لعلامات الترقيم في غالبية النص، أو قد لا يستخدم سوى النقطة في نهاية الجملة.
العرض	٢- يراعي التناسق بكتابة الكلمات بشكل ثابت من ناحية الحجم والشكل وهي سهلة القراءة على مدار النص.	٢- يغلب على كتابة الكلمات الترتيب من ناحية الحجم والشكل وهي سهلة القراءة في معظم النص.	٢- توجد بعض الفروقات في الشكل والحجم، ولكن من السهل التعرف عليها.	٢- تميل الأحرف باتجاهات مختلفة، وتشكل أشكال وأحجام مختلفة وقد تتداخل مع بعضها البعض بشكل يصعب معه التعرف عليها.
	٣- يراعي الكاتب المسافات بين الكلمات بشكل مثالي على مدار النص.	٣- يراعي الكاتب المسافات بين الكلمات في معظم النص (لا يزيد عن خطأين).	٣- يراعي الكاتب المسافات بين الكلمات في أجزاء صغيرة من النص (٣-٤ أخطاء).	٣- يراعي الكاتب المسافات بين الكلمات ولكن بشكل غير مستمر، أو قد تغيب المسافات بين الكلمات في غالب النص (٥ أخطاء فما فوق).

٤-يترك مسافة بادئة في معظم النص (لم يترك مسافة بادئة في فقرة فقط).	٤-يترك مسافة بادئة في بعض الفقرات فقط (لم يترك مسافة بادئة في فقرتين).	٤-تغيب المسافة البادئة في أغلب النص.	
٥-يلتزم الكاتب بشكل ثابت بالهوامش الأفقية والرأسية على مدار النص.	٥-يظهر الكاتب نمطاً من الالتزام بالهوامش الأفقية والرأسية في أجزاء صغيرة من النص.	٥-يلتزم الكاتب بالهوامش الأفقية والرأسية بشكل ضيق، أو قد لا يلتزم بالهوامش الأفقية والرأسية.	
٦- يظهر الكاتب نوع من الالتزام الثابت في تقسيم الموضوع إلى فقرات في معظم النص.	٦- يظهر تقسيم للموضوع إلى فقرات في أجزاء صغيرة من النص.	٦-تظهر فقرة واحدة بشكل واضح في النص، وبقيّة النص يتم تناوله بشكل سردى متصل. أو قد لا يتم تقسيم الموضوع إلى فقرات.	

ملحق (٤)

اختبار مهارات التعبير الكتابي الخاص بالطالبات ضعيفات السمع في المرحلة
المتوسطة في صورته النهائية

اختبار مهارات التعبير الكتابي الخاص بالطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة

عزيزتي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة علمية بعنوان " أثر مشروع تعليمي تفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة " لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير وتطلب ذلك تصميم اختبار التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة. عليه فإن كافة المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة سيتم التعامل معها بكل سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التعبير الكتابي والتي تتضمن:

- الأفكار.
- التنظيم.
- اختيار الكلمات.
- تركيب الجملة وتعقيدها.
- القواعد والهجاء.
- العرض.

وقبل البدء أرجو منك الالتزام بالتعليمات التالية:

- الحرص على الكتابة بلغة سليمة وخط واضح مراعية قواعد اللغة العربية.
- الحفاظ على نظافة وترتيب الورقة.
- الكتابة بحرية فالاختبار ليس له تأثير في درجاتك، وهو معد لأغراض البحث العلمي فقط.

الصف	
التخصص	
الدرجة في مادة اللغة العربية	
تاريخ تطبيق الاختبار	

عزيزتي الطالبة:

قارني بين الدراسة في المنزل عن بعد بواسطة (منصة مدرستي)، والدراسة بالانتظام بالحضور اليومي للمدرسة.

[illegible]

ملحق المشروع

المشروع التعليمي التفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى
الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة

المشروع التعليمي التفاعلي على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة

إجراءات تنفيذ مهمة كتابية باستخدام المشروع التعليمي التفاعلي:

أن التدريس باستخدام المشروع التعليمي التفاعلي يبدأ بمجموعة كبيرة أو صغيرة من الطلاب الذين يعملون مع المعلم للاتفاق على النص المراد كتابته، ويتضمن توفير أساس لخبرات التعلم التفاعلي من خلال خطوات مرنة وتشتمل على أطر عامة، وللمدرب حرية الاختيار منها حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي والوسائل المتاحة له والتي يمكن تطبيقها مع الطلاب ضعاف السمع والمتمثلة في:

- تزويد الطلبة بالتعليمات الواضحة.
- اختيار الموضوع بالاتفاق بين المعلم والطلاب.
- النقاش حول الخبرات المشتركة التي لها علاقة بالمهمة الكتابية.
- كتابة الأفكار المتعلقة بالمهمة الكتابية، الرئيسة منها والفرعية.
- كتابة الكلمات التي تم النقاش حولها، وإعادة قراءة الجمل ونطق كل كلمة بوضوح.
- المناقشة والتفاوض وتبادل الحديث من أجل الوصول إلى الغرض والمشاركة في التخطيط للكتابة.
- توليد الجمل بالتعاون بين المعلم والطلاب.
- نمذجة كيفية تفكير الكتاب.
- تكوين النص وبناءه.
- مشاركة القلم مع المعلم.
- عدّ الكلمات في الجملة بشكل متكرر، وتهجئة الكلمات في الجمل والاستماع والتركيز على أصواتها.
- استخدام طرائق متعددة تساعد الطلاب في التفكير بالكلمات، منها: ترديد الكلمات والاستماع للأصوات، وتهجئة الكلمات الجديدة، وتذكيرهم بالكلمات الشائعة التي يجب تذكرها.

- إعادة القراءة من أجل المعنى.
- إعادة قراءة النص ومراجعته، والتحقق من أخطاء القراءة والنص.
- تمديد وتعميق عملية التعلم بمشاركة قراءته مع الفصل أو أمام جمهور.
- تطويع جميع الخطوات السابقة للانتقال من الكتابة التفاعلية إلى الكتابة المستقلة (Roth & Guinea, 201; Pilonieta & Williams, 2012; Wolbers, 2010; Wolbers et al., 2015; Wolbers et al., 2018).

خطوات تقديم المشروع التعليمي التفاعلي الخاص بتعليم التعبير الكتابي:

أولاً: مرحلة ما قبل الكتابة

- أ- إعداد الفصل: يجب أن يصمم الفصل بطريقة تسمح للطلبة باستخدام المصادر بكل يسر وسهولة، رؤية جيدة وواضحة لجميع الطلبة لكل من لوحة الكتابة التفاعلية والمعلم، توزيع مقاعد الطلبة تبعاً لأسلوب التعلم الفردي، أو تقضيلات المعلم.
- ب- تحديد الأهداف التعليمية: هناك أكثر من هدف تعليمي، أولاهما؛ للكتاب المبتدئين وفيه يتم التركيز على الوعي بالمادة المكتوبة وكيفية مد الكلمات وتوسيعها بالإضافة إلى استماع أصوات الحروف وكيفية نطقها، والآخر؛ اختيار الدروس بناء على احتياجات الطلبة.
- ج- الوسائل التعليمية: من أدوات وموارد، مصادر، خرائط مفاهيم، جداول كلمات شائعة لمهارة معينة من المهارات الكتابية، الكلمات المرئية، وكتب للقراءة المشتركة.

ثانياً: مرحلة أثناء الكتابة

هناك مجموعة من الخطوات تتمثل في أن:

- يحدد المعلم الغرض من جلسة الكتابة.
- يولد الطلاب الأفكار تحت إشراف المعلم.
- يناقش المعلم الأفكار التي ولدها الطلاب.
- اختيار الأفكار المناسبة وتجاهل بعضها.
- تشجيع الطلبة على توسيع الأفكار من خلال طرح الأسئلة.
- أثناء الجلسة والتفاعل مع الطلاب يقوم المعلم عادةً بتدوين تلك التعبيرات التي يقدمها الطلاب على اللوح كأساس لبداية المزيد من المحادثات والبناء.

- إذا لم يقدم الطلاب مساهمات معقدة بشكل مستقل سوى عدة جمل بسيطة؛ يجب على المعلم خلق فرص للتدريس حول البنية كالجمل المركبة؛ أو الجمل المعقدة؛ أو الجمل المضمنة.

- ينمذج المعلم عملية الكتابة.

- يركز المعلم على عناصر محددة في الموضوع.

- بعد كتابة الأفكار على السبورة يقوم المعلم والطلبة بمراجعة المكتوب معاً.

- قراءة الأفكار بصوت مسموع من خلال المعلم والطلبة.

- نشر العمل الكتابي وتبادلته مع أفراد الفصل أو مع جمهور خارجي.

ثالثاً: مرحلة ما بعد الكتابة

في هذه المرحلة يقوم المعلم والطلاب بقراءة القطعة التي تمت كتابتها وإعادة قراءتها فميزة الإعادة؛ أنها تركز على الفهم والطلاقة ليصبح الطلاب كتاباً مستقلين، كذلك هي فرصة للنمذجة والدعم بدلاً من كونها طريقة لتقييم تقدم الطلبة في عملية الكتابة. يستخدم الطالب المنتج النهائي في الآتي:

أ- في القراءة المستقلة.

ب- استخدام النص كمصدر للمعلومات.

ت- انتقال الإستراتيجيات المتعلمة هنا إلى الكتابة المستقلة، والاعتماد على النفس مستقبلاً (MacKenzie, 2015 Pilonieta & Williams, 2012).

القياس والتقويم في المشروع التعليمي التفاعلي

هناك أنماط لتقييم الأعمال الكتابية، منها التقييم الذاتي وتقييم المعلمين كما أوردتها

دليل مقاطعة أونتاريو (Ontario Education, 2005):

- تقييم الذات: يعمل التقييم الذاتي على تجسيد شخصية الطالب، لذا فيحتاج المعلم إلى أن ينتبه جيداً إلى مدى انفصال الطالب فكرياً من المحتوى الذي قام بكتابته، والتعرف على جودة العمل بشكل عام.

- تقييم المعلمين: كتابة التعليقات التي تشير إلى ردة فعلهم إزاء ما تحتويه النصوص الكتابية من معانٍ، كما ينبغي على المعلم أن يسلط الضوء على الإنجازات الإيجابية، وأن يستهدف عدد من المواطن والنطاقات التي يجب تطويرها مستقبلاً.

أهداف البرنامج التدريبي

الهدف العام من البرنامج: تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة باستخدام مشروع تعليمي تفاعلي قائم على استخدام استراتيجيات خاصة بتعليم التعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع.

الأهداف الخاصة: يتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف الخاصة التالية:

- ١- أن تتعرف الطالبة على بيئة النص في المهارة الكتابية المتمثلة بالتلخيص.
- ٢- أن تتعرف الطالبة على بيئة النص في المهارة الكتابية المتمثلة بالكتابة الإقناعية.
- ٣- أن تتعرف الطالبة على بيئة النص في المهارة الكتابية المتمثلة بالمقارنة.
- ٤- أن تتعرف الطالبة على السمات الرئيسية في التعبير الكتابي.
- ٥- أن تتعرف الطالبة على المفردات الشائعة الاستخدام في كل مهارة من المهارات الكتابية المختلفة.
- ٦- أن تكتسب الطالبة القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية، الصرفية والدلالية.
- ٧- أن تكتسب الطالبة القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكارها وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.
- ٨- أن تكتب الطالبة نموذجاً لكل مهارة من المهارات الكتابية السابقة بشكل مستقل.
- ٩- أن تعمل الطالبة على تقييم المادة الكتابية الخاصة بها تقييماً ذاتياً بناءً على مقياس خاص بها.

فنيات البرنامج:

ستقوم الباحثة بتطوير مجموعة من الأنشطة التدريبية الخاصة بالتعبير الكتابي في مجالات محددة مسبقة للتدريب عليها والتي ستشتمل على:

- **الإلقاء:** ويمكن تعريفه بأنه نقل المعلومات الى الجمهور المستهدف عن طريق المشافهة، بهدف إيصال أفكار معينة أو معلومات والتفاعل معها، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات عن كل مجال من مجالات الكتابة، وآليات الكتابة الأصيلة، والشروط الواجب توفرها فيها، ونماذج التقييم المستخدمة، وذلك لضمان حصولهن على المعرفة الكاملة حول الكتابة الأصيلة بطريقة موضوعية.
- **الحوار:** ويعرف الحوار على أنه أحد أنواع المحادثات التي تهدف إلى تبادل المعلومات ووجهات النظر المختلفة بين شخصين أو أكثر بهدف زيادة الوعي وبناء مفهوم معين حول موضوع ما، والذي يتميز بعدم تركيزه على الوصول إلى قرار معين أو وجهة نظر صحيحة واحدة، بل يهدف إلى تثقيف الأشخاص المشاركين وتدريبهم على تقبل آراء الآخرين دون الشعور بالحاجة إلى انتقادها أو اللجوء إلى الإقناع , Graybill & Easton (2015).
- **المناقشة:** وتعرف المناقشة على أنها جملة من المحادثات قائمة على سؤال المعلم العديد من الأسئلة للطالب ومناقشته في العديد من الجوانب المتعلقة في المواضيع المتعلقة بمجال الدرس لحث الطالب على التفكير بكيفية استخدام هذه المعلومات الدراسية وأهميتها، بهدف تحفيز الرغبة في البحث والتفكير لدى كل من الطالب والمعلم. كما أنها تقوي العلاقة بينهما، وتعطي المعلم فكرة عامة عن شخصية طلابه ونقاط القوة والضعف لديهم وطرق تفكيرهم وقدرتهم على الإبداع، كما أنها تقوي روح التعاون بين جميع الأفراد في الغرفة الصفية، ومع مرور الوقت يكسر العديد من الطلاب حاجز الخجل من السؤال، خصوصاً عند تقبل المعلم لأسئلة الطلاب من غير استهزاء أو توبيخ، تسهم هذه الاستراتيجية بشكل كبير في توثيق الثقة بالنفس (Logsdon, 2020). ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في استخدام أسلوب النقاش وطرح الأسئلة والعصف الذهني كمجموعات، واستثارة التفكير الذاتي للطالبات لقياس مدى وعيهم بما يتم طرحه من مواد قد تتمثل في قصة مكتوبة، أو مواد مطبوعة، أو خرائط مفاهيم مصورة، ومخططات، أو جداول كتابية.
- **التفاوض:** ويعرف التفاوض على أنه موقف تعبيرى حركي قائم بين طرفين

أو أكثر حول قضية من القضايا يتم من خلاله عرض وتبادل وتقريب ومواءمة وتكييف وجهات النظر واستخدام كافة أساليب الإقناع للحفاظ على المصالح القائمة، أو للحصول على منفعة جديدة، أو الوصول إلى نقطة مشتركة من خلال دفع الآخر على القيام بعمل معين أو الامتناع عن عمل معين في إطار علاقة الارتباط بين أطراف العملية التفاوضية تجاه أنفسهم أو تجاه الغير (San -Pietro, 2020). ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية باستخدام التفاوض مع الطالبات لإضافة جملة أو مفردة أو تغييرها لصالح أخرى قد تكون أصح وأكثر تلائماً مع السياق وبنية النص، أو التعليق على سبب اختيار الطالبة لموضوع معين دون غيره، أو طلب توضيح من الطالبة حول ما كتبه ليتسنى تحقيق الفهم حول ما تمت مشاركته.

- تقديم التغذية الراجعة التفسيرية الفورية: وتعرف بأنها تزويد المتعلم بالمعلومات الضرورية حول مدى صحة إجابته، وتصحيح الإجابات الخاطئة، بالإضافة إلى شرح وتوضيح أسباب الخطأ. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في التصويب الفوري للطالبة بعد كتابة الجملة على السبورة الورقية أثناء مشاركتها في تكوين القطعة الكتابية حول أي موضوع من مواضيع المهارات الكتابية الخمسة التي تم اختيارها. بحيث تستفيد بقية الطالبات من تقديم التغذية الراجعة في نفس الوقت.

- تقديم أنشطة إثرائية تتمثل في:

- مناقشة مجموعة متنوعة من المهارات الكتابية كالنصوص (الإقناعية، والملخصات، والمقارنات).

- تقديم مجموعة من المفردات والمصطلحات ذات العلاقة المباشرة بما سيتم تناوله خلال كل جلسة تدريبية.

- الخرائط الدلالية والجداول التخطيطية والتي قد تكون وسيلة مناسبة جداً لتعليم المفردات اللغوية للطلاب ضعاف السمع حيث تساعد الخرائط في التوضيح البصري لكيفية ارتباط الكلمات المستهدفة ببعضها البعض، وتصنف العلاقات بين الكلمات، وتعمق معنى المفردات اللغوية، وتجعل من الممكن توضيح المعاني المتعددة المرتبطة بالكلمة.

- نقل مسؤوليات الكتابة بالتدريج للطالبات: وبسط كامبيل راش (Campbell-Rush, 2008) الأشكال المختلفة لتعليم الكتابة عن طريق تصنيفها في ثلاث مجموعات: "أنا أفعلها"، و"نحن نفعلها"، و"أنت تفعلها". ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية بأن الباحثة ستعمل على النقل التدريجي لمهام الكتابة من حيث كونها نشاط جماعي يقوم الفصل جميعه في المشاركة فيه إلى كونه نشاط فردي يكون كل شخص فيه مسؤول عما يكتبه، ليتسنى لهن الكتابة المستقلة في واجبات تعطى لهن حول نفس المهارة الكتابية.

- تدريب الطالبات على تقييم نماذجهن الكتابية تقييمًا ذاتيًا: ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية من خلال تقديم نموذج التقييم الذاتي المستند على مجموعة من المعايير تُشرح للطالبة؛ ويتم من خلاله التأكد من مدى فهم الطالبة للنموذج واستيعابها له.

الوسائل التدريبية المستخدمة:

- اللوح الورقي الثابت على حامل.
- أقلام السبورة (ماركر).
- شريط الإصلاح لتصحيح الأخطاء.
- جداول الكلمات الشائعة.
- نماذج لخرائط المفاهيم، والقصة، وجداول ترابط المفردات.

مكان تطبيق البرنامج التدريبي:

تم تطبيق البرنامج عبر استخدام برنامج التميز (Teams) وتطبيق (What's up) في برنامج الدمج الكلي.

الفترة الزمنية للتطبيق:

قام المشروع التعليمي التفاعلي على عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية من (٢١) جلسة تدريبية على مدار فصل دراسي كامل بواقع (٣) أيام بالأسبوع، (٤٥) دقيقة لكل جلسة، (٣) جلسات لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي؛ وجلسة لمتابعة الواجب ومشاركته مع الطالبات. الجلسة الأولى كانت جلسة تعريفية بالمشروع التعليمي التفاعلي والتعرف على الطالبات.

الجلسات التدريبية الخاصة بالمشروع التعليمي التفاعلي على
تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في
المرحلة المتوسطة

تفصيل الجلسات التدريبية

المهارة الأولى: الكتابة الإقناعية

اليوم: جلسة رقم: التاريخ:

الإطار الزمني: ٤٠-٤٥ دقيقة في اليوم - لمدة (٤) جلسات.

تعريف الكتابة الإقناعية: تعرف بأنها عملية استحضار ما في ذهن الكاتب من أدلة متنوعة لتأييد فكرة ما، أو موقف معين، أو إبداء رأي، ثم مطابقة ذلك الدليل أو الفكرة مع الرأي المراد تأييده واختيار الأنسب منه (Rosston & Gerber, 2008). وتعرف على أنها عرض الكاتب رأيه في موقف ما أو موضوع ما من وجهة نظر شخصية، أو من خلال حجج وبراهين لتدعيم هذا الرأي، وتتضمن مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدعم مهارة إبداء الرأي بشكل كبير؛ إذ على الكاتب أن يكون قادراً على إعداد الأدلة، والشواهد لدعم آرائه واستحضارها في الوقت المناسب، وأثناء العمل داخل الغرفة الصفية، يمكن أن يعد الطالب ملخصات أو نماذج أو صوراً للتدليل على آرائهم (Tenant, 2008).

خصائص الكتابة الإقناعية:

- تستهدف جمهور محدد.
- تتخذ موقف تجاه أو ضد موضوع.
- تحتوي على لغة مقنعة (أي أنها تحاول إقناع القارئ ليصدق أو يفعل شيء).
- يمكن تعزيزها باستخدام الوسائل المرئية (الشعارات والملصقات).
- تستخدم كلمات الربط لتوضيح التسلسل (على سبيل المثال، أولاً، ثانياً، وثالثاً).
- مقدمة - تقديم الموضوع ووجهة النظر في جملة قوية.
- الأسباب التي تدعم وجهة النظر - على الأقل نقطتين نقاط.
- الخاتمة - ملخص لوجهة النظر، وكلما أمكن تقديم دليل مع دعوة للعمل واتخاذ إجراء (Tenant, 2008).

الهدف العام من هذه الجلسة: تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة حول مهارة الكتابة

الإقناعية ومحدداتها ودوافعها وجمهورها وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.

الأهداف الخاصة بهذه الجلسة: في نهاية هذه الجلسة التدريبية يتوقع من الطالبة أن:

- تتعرف على مهارة الكتابة الإقناعية.
- تتعرف على محددات الكتابة الإقناعية.
- تتعرف على جمهور الكتابة الإقناعية.
- تتعرف على خصائص الكتابة الإقناعية.
- تتعرف على الأدوات التي سيتم استخدامها في هذا المجال.
- تتعرف على طرق التقييم.
- تشارك الطالبة مع مجموعة الفصل في التدريب العملي على الكتابة في هذا المجال بشكل فعال.
- تقوم الطالبة بتنظيم المعلومات في فقرات قصيرة تحتوي على الفكرة الرئيسية والتفاصيل ذات الصلة.
- تستخدم الطالبة الجمل المركبة ذات الأطوال المختلفة.
- تُظهر الطالبة القدرة المتزايدة على التعبير عن آرائها ووجهة نظرها.
- تقوم الطالبة بإنتاج قطع كتابية ذات علاقة باستخدام مجموعة متنوعة من الأشكال والصيغ.
- تقوم الطالبة بمراجعة وتحليل عملها من خلال التقييم (الذاتي - المعلمة).
- تقوم الطالبة بتصحيح مسوداتها النهائية.
- تقرأ الطالبة الموضوع أمام الجمهور.
- تكتب الطالبة الواجب الخاص بهذا المجال بشكل مستقل.

جدول لأمثلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في مجال الكتابة الإقناعية:

أنا أظن - أنا أؤمن - أنا أشعر - من وجهة نظري - من معتقداتي - من الأمور المفضلة لدي - أنا أتفق أنه - دائمًا - أبدًا - من الكريه أن - قطعًا - من غير المحبب - من الأمور الجيدة - من الأمور السيئة - من المفضل أن - من السيئ أن - من الرائع أن - من الفظيع أن - من غير العادل أن - أنا واثق تماما من من وجهة نظري الخاصة - من منظوري الخاص - الأفضل هو - من الجيد أن - لعله من المفيد القول - من جهة - من جهة أخرى.

العقدة أو المشكلة: في هذه الجلسة ستزود الطالبات بفرصة الكتابة حول ثلاثة من المهام:

- من وجهة نظرك الخاصة هل جهاز الهاتف المحمول (السامسونج) أفضل من جهاز الهاتف المحمول (الآيفون).
- هل أنت مؤيدة للمطالبات التي تتادي بإلغاء الواجبات المنزلية للطلاب في المرحلة الابتدائية.
- هل أنت مؤيدة أم معارضة لتوحيد الزي المدرسي لطلاب المدارس.

المواد والموارد المستخدمة:

- ملفات الكتابة.
- استمارة القياس والتقييم الذاتي في الكتابة.
- قائمة مراجعة وتحليل الرسالة المقنعة.
- مخطط عمل الكتابة الإقناعية، جداول الكلمات، وخرائط المفاهيم.
- بطاقة مهام الطالب (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر).
- اللوح الكتابي الورقي المحمول.
- شريط الإصلاح والأقلام الملونة.

إجراءات الجلسة التدريبية:

قبل الكتابة

سيتم ترتيب بيئة الفصل وتوزيع الطالبات بشكل يضمن أن جميع الطالبات في مجال رؤية اللوح المحمول، وسيتم توزيع قائمة مهام الطالب لكل طالبة، تحدد المعلمة بيئة وسياق مهمة الكتابة من خلال سؤال الطالبات عن المواضيع الثلاثة المطروحة، بحيث يكون الموضوع الأول للكتابة فيه من قبل المعلمة (أنا أفعلها) بشكل رئيسي مع بعض المساعدة من الطالبات، والموضوع الثاني والثالث للكتابة فيه من قبل الطالبات (نحن نفعلها)، بشكل رئيسي مع بعض التوجيه من قبل المعلمة، والموضوع الرابع يعطى واجب للطالبة (أنت تفعلها) بشكل مستقل. سيتم تزويد الطالبات بالمخططات، وخرائط المفاهيم، والجداول، وقوائم الكلمات شائعة الاستخدام في هذا النوع من المجال الكتابي.

تراجع المعلمة مع الطالبات:

- مخطط الخطاب المقنع مع الطالبات: (الرأي، الأسباب، المزيد من الأدلة والبراهين إن وجدت، وتلخيص الرأي مرة أخرى).
- خصائص وتركيب الكتابة المقنعة وأيضاً صيغة الخطاب.
- أدوات القياس والتقييم: (سجل التقييم الذاتي التعلق بالخطاب المقنع، سجل تقييم المعلمة نموذج رقم ٢٠١).
- قائمة بطاقة مهام الطالب (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر).

أثناء الكتابة

- تطرح المعلمة مع الطالبات المواضيع الثلاثة كل موضوع في جلسة كتابية خاصة به، ويتم توجيه الحوار والأسئلة والقيام بالتفاوض مع الطالبات ليتم الدفع بالعملية الكتابية بحيث تكون شاملة لمهارات الكتابة العليا والدنيا. أثناء الكتابة ستقوم المعلمة بالانتباه إلى نقاط القوة والضعف لدى الطالبات وسيتم التركيز والعمل عليها بشكل مكثف من خلال الجلسة الكتابية بواسطة طرح الأسئلة، والنقاش، وضرب الأمثلة.
- تشترك الطالبات مع المعلمة بشكل منتظم على مدار عملية الكتابة.
- تقوم الطالبات بكتابة مواضيعهن مروراً بكل خطوة من خطوات عملية الكتابة.
- ستقوم الطالبات بمشاركة القلم مع المعلمة بالمعنى الحرفي والمجازي (كتابة الجمل التي تم الاتفاق عليها من قبل المجموعة على اللوح الورقي المحمول).

- التفكير بصوت عال حول ما إذا كانت الجملة التي تمت كتابتها صحيحة ومنطقية من حيث الاملاء والتهجئة وعلامات الترقيم.
- القيام بالتعديل على الجملة إن وجدت من خلال شريط الإصلاح ومتابعة العمل على التأليف.
- مراجعة المسودات الكتابية مع مجموعة الطالبات (التحرير) والحصول على التغذية الراجعة والقيام بالتعديلات اللازمة إن وجدت.

بعد الكتابة

المشاركة

وفي آخر ١٠ دقائق من كل جلسة، تشارك الطالبات كتابتهن مع زميلة أو مع الفصل بالكامل. يمكنهن مشاركة القطعة الكتابية الكاملة بقراءتها أمام الطالبات أو جمهور خارجي من مجموعة من المعلمات، ومن ثم تعليقها في مكان بارز في الفصل.

التأمل والتقييم الذاتي للطالبات والمعلمة

الطالبات:

- هل قمت بمراجعة قائمة تحرير ومراجعة المهمة الكتابية والقاعدة لتحديد ما قمت بتنفيذه بشكل سليم؟ وما الذي يتعين علي القيام به؟ نموذج رقم (١)
 - هل فكرت في الاقتراحات التي قدمها الآخرون أثناء المشاركة (المعلمة والزميلات)؟
- المعلم:

- ما الذي سار بشكل جيد أثناء عملية الكتابة؟ ما الذي يحتاج إلى تحسين؟
- ما هي الدروس الصغيرة التي سوف تكون ضرورية؟
- هل توجد مجموعة سوف تستفيد من درس الكتابة الموجهة في المجموعة الصغيرة؟
- ما هي المهارات/المفاهيم التي يجب تعليمها وتدريبها في وحدات الكتابة المستقبلية؟

واجب الكتابة المستقلة في مهارة الكتابة الإقناعية:

- وجود الخدم في المنزل قد يكون له العديد من الإيجابيات والسلبيات، وهناك مؤيدين ومعارضين له، من وجهة نظرك الخاصة هل وجود الخدم في المنزل ضرورة أم ترف؟

مجال الانشاع

مهمة رقم (١)

من وجهة نظرك الخاصة هل جهاز الهاتف المحمول (السامسونج) أفضل من جهاز الهاتف المحمول (الآيفون)؟

أعدي صياغة السؤال بدون هل	←	
أجوبي على السؤال	←	
اذكر الأسباب بناء على الحقائق	←	
قراي	←	

أمثلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في مجال الكتابة الإقناعية: أنا أظن - أنا أؤمن - أنا لست - من وجهة نظري - من معتقداتي - أنا أعتقد - من الأمور المفضلة

لدي - أنا أتفق أنه - دائماً - أبداً - من الغريب أن - من الجيد أن - قطعاً - من المحبب - من الأمور الجيدة - من الأمور السيئة - من المفضل أن - من السيء أن -

من الرائع أن - من غير العادل - أنا وأنتي تماماً - من وجهة نظري الخاصة - من منظوري الخاص - الأفضل هو - من الجيد أن.

مجال الاختراع

مهمة رقم (٢)



من وجهة نظرك الخاصة هل أنت مع المطالبات بإلغاء الواجبات المنزلية للطلاب في المرحلة الابتدائية:

الرأي	
الأسباب	
المزيد من الأسئلة والبراهين	
الرأي	

أمثلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في مجال الكتابة الإبداعية: أنا أظن - أنا أؤمن - أنا أشعر - من وجهة نظري - من معتقداتي - أنا أعتقد - من الأمور المفضلة لدي

- أنا أتفق أنه - دائماً - أبداً - من تجربته أن - من الجيد أن - قطعاً - من المحبب - من الأمور الجيدة - من الأمور السيئة - من المفضل أن - من السوء أن - من

الرائع أن - من غير العادل - أنا وأنتي تماماً - من وجهة نظري الخاصة - من منظوري الخاص - الأفضل هو - من الجيد أن.

مجال الإقناع

مهمة رقم (٣)

هل أنت مؤيدة أم معارضة لتوحيد الزي المدرسي لطلاب المدارس:

الرأي	←	
الأسباب	←	
المرئيد من البراهين والتفاصيل	←	
الرأي	←	

أمثلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في مجال الكتابة الإقناعية: أنا أظن - أنا أؤمن - أنا أشعر - من وجهة نظري - من معتقداتي - أنا أعتقد - من الأمور المغفلة لدي

- أنا أتفق أنه - دائماً - أبداً - من كرهته أن - من الجيد أن - قطعاً - من المحبب - من الأمور الجيدة - من الأمور السيئة - من المفضل أن - من السيء أن - من

الرائع أن - من غير العادل - أنا وأنتي تماماً - من وجهة نظري الخاصة - من منظوري الخاص - الأفضل هو - من الجيد أن.



مجال الإقناع

مهمة رقم (٤)

وجود الخادمة في المنزل قد يكون له الكثير من الإيجابيات والسلبيات وهناك مؤيدين ومعارضين له، من وجهة نظرك هي وجود الكدم ضرورة أم ترف؟!

الرأي

الأسباب

المزيد من البراهين

الرأي

أمثلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في مجال الكتابة الإقناعية: -

أنا أظن - أنا أؤمن - أنا أشعر - من وجهة نظري - من معتقداتي - أنا أعتقد- من الأمور المفضلة لدي - أنا أتفق أنه - دائماً - أبداً - من الكريه أن- من الجيد أن - قطعاً - من المحيب - من الأمور الجيدة - من الأمور السيئة- من المفضل أن - من السيء أن - من الرائع أن - من غير العادل - أنا واثق تماماً- من وجهة نظري الخاصة - من متطوري الخاص - الأفضل هو - من الجيد أن.

وجهة نظري:

أعتقد

أسبابي:

١.

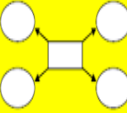
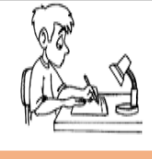
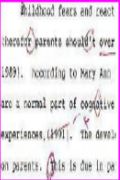
٢.

٣.

أعتقد أنني قد أوضحت أن

بطاقة مهام الطالب:

- تذكر الطلاب بالكيفية التي يمكنهم تطوير أفكارهم وتسجيلها في صيغة مكتوبة.

التنظيم  - هيكّل لنص (ما هي الخريطة المفاهيمية المناسبة للموضوع) - تصنيف الأفكار (كيف يمكنني تجميع أفكاري) - تنظيم الأفكار (كيف يمكنني تنظيم أفكاري)	التخطيط - اختر الموضوع - اختر الجمهور (لمن سأكتب؟) - حدد الغرض (لماذا أكتب هذا؟) - ضع قائمة بالمعارف (ماذا أعرف؟) - ضع قائمة بالأسئلة والموارد (ما الذي أحتاجه؟) - تعرف على الموضوع (كيف سأجد هذا؟) 
الترجمة  - تعرف على اللغة التي كتبت بها (هل هي لغة إشارة؟ أم أنها اللغة العربية؟ أم أنها مختلطة؟) - تغيير لغة الإشارة (كيف يمكنني كتابة هذه الفكرة باللغة العربية؟)	الكتابة - انقل ما كتبتّه من خرائط المفاهيم - الجداول – المخططات. - توسع وقصّل – واربط 
النشر  - اكتب نسخة نظيفة. - نشر الورقة.	التحرير - اعد القراءة والمراجعة (هل كل شيء منطقي؟ - هل وصلت إلى ما خططت له؟ - هل هو مثير للإعجاب؟). - قم بإجراء التعديلات اللازمة (حذف وإضافة). 

بطاقة مهام الطالب نسخة معدلة عن النسخة الأصلية:

Englert, C. , Raphael, T & L. Anderson. (1989). Cognitive strategy instruction in writing project, East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching

سجل التقييم الذاتي في مجال الكتابة الإقناعية نموذج رقم (١)

اسم الطالبة: التاريخ:

لا	نعم	قائمة المراجعة
		وجهة نظري واضحة.
		قمت باحتواء على الأقل ثلاث أسباب لدعم وجهة نظري.
		لقد استخدمت لغة مقنعة لتأييد والدفاع عن وجهة نظري.
		لقد فكرت في كيف سوف يبدو إقناعي للقارئ.
		لقد استخدمت مجموعة متنوعة من الجمل.
		رسالتي تحتوي على مقدمة، متن وخاتمة. (لقد ذكرت وجهة نظري، قدمت أسبابي ولخصت وجهة نظري وطالبت باتخاذ إجراء (الدعوة للعمل).
لا	نعم	قائمة التحرير
		قمت بفحص القواعد النحوية الخاصة بي بالنسبة للجمل الكاملة.
		قمت بفحص علامات الترقيم الخاصة بي.
		قمت بفحص الاملاء الخاص بي.

سجل التقييم الذاتي في مجال الكتابة الإقناعية نسخة معدلة عن النسخة الأصلية: (Ontario Education,2005)

سجل تقييم المعلمة نموذج (٢)

الاسم: التاريخ: المهارة للمهمة الكتابية المتفق عليها:

تعليقات	نعم/ليس بعد	قطعة كتابة الطالبة
		صياغة عنوان مناسب للموضوع
		مقدمة جاذبة للموضوع
		تحتوي على عبارات أو جمل تمهيدية
		الإجابة عن الأسئلة (من، ومتى وكيف)
		تفاصيل حول ما أو ماذا حدث
		تحتوي على جمل مكتملة
		تحتوي على جمل متعاقبة
		تحتوي على جمل مركبة
		صحة استخدام النفي
		اتفاق الفاعل والفعل
		اقتران الفعل
		توظيف الروابط بشكل مناسب
		استخدام الضمائر
		التنوع في استخدام المفردات

تعليقات	نعم/ليس بعد	قطعة كتابة الطالبة
		تقدم الأفكار في تسلسل منطقي على مدار النص.
		تحتوي على فكرة أساسية واضحة.
		تظل في حالة تركيز على الموضوع.
		تتضمن مجموعة متنوعة من أطوال الجملة والتراكيب.
		تحتوي على تفاصيل دقيقة، ذات صلة وداعمة.
		تحاول كسب اهتمام القارئ.
		لها مقدمة ومنت وخاتمة.
		تستخدم الاملاء السليم.
		تستخدم القواعد النحوية السليمة.
		تستخدم علامات الترقيم السليمة.

سجل تقييم المعلمة نسخة معدلة عن النسخة الأصلية: (Ontario Education, 2005)

تفصيل الجلسات التدريبية

المهارة الثانية: الكتابة المقارنة

اليوم:..... جلسة رقم:..... التاريخ:.....

الإطار الزمني: ٤٠-٤٥ دقيقة في اليوم لمدة (٤) جلسات.

تعريف المقارنة: هي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين، أو أمرين، أو فكرتين، أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف وتحليل الخصائص المتطابقة، والخصائص غير المتطابقة من أجل تحقيق أغراض معينة ومن ثم الوصول إلى هدف (KokJan & Fransoo, 2003).

خصائص الكتابة المقارنة:

تساعد الكتابة المقارنة في تحقيق فهم أفضل لمركبات المعرفة وللفوارق بينها، والتوصل إلى تعميم مفاهيم جديدة وفهمها، والاستنتاج من شيء على شيء آخر (القياس)، وتنظيم المعلومات، وتحديد مكونات النصّ وتحديد العلاقات بينها؛ من أجل اتخاذ قرارات مدروسة أو توضيح أي غموض، وكذلك تدخل في مهام تفكيرية أكثر تعقيداً مثل التصنيف، والتعريف، والتحليل بالقياس، والتركيز على الجوانب المتشابهة والمختلفة للشيء ومن خصائصها:

- تلعب دوراً هاماً في توليد ومراكمة وتنظيم معارف الإنسان والمجتمع.
- تساعد على معرفة الفروق بين الأشياء.
- تنظيم المعلومات بشكل يسهل حفظها واسترجاعها عند الحاجة.
- وتنقسم المقارنة إلى مقارنة مفتوحة: تصاغ فيها الأسئلة بصورة يتشعب فيها التفكير. ومقارنة مغلقة: تصاغ الأسئلة بصورة يتركز فيها التفكير على جوانب محددة.
- تحتاج مهارة المقارنة إلى مهارة الملاحظة، والانتباه، والقدرة على التركيز على التفاصيل والدقة في المشاهدات، والتركيز على الجوانب المتشابهة والمختلفة للشيء.
- يمكن تعزيزها باستخدام الوسائل المرئية (الشعارات والملصقات).

- تستخدم كلمات المقارنة والربط والسببية لتوضيح الاختلاف والتشابه.
- مقدمة- تقديم الموضوع ووجهة النظر في جملة قوية.
- الخاتمة- أو ملخص لوجهة النظر (KokJan & Fransoo, 2003).

الهدف العام من هذه الجلسة: تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة حول مجال المقارنة في التعبير الكتابي، ومحدداتها، ودوافعها، وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.

الأهداف الخاصة بهذه الجلسة: في نهاية هذه الجلسة التدريبية يتوقع من الطالبة أن:

- تتعرف على مجال المقارنة في التعبير الكتابي.
- تتعرف على محددات الكتابة المقارنة.
- تتعرف على خصائصها.
- أن تتعرف على الأدوات التي سيتم استخدامها في هذا المجال.
- أن تتعرف على طرق التقييم.
- أن تشارك الطالبة مع مجموعة الفصل في التدريب العملي على الكتابة في هذا المجال بشكل فعال.
- أن تقوم الطالبة بتنظيم المعلومات في فقرات قصيرة تحتوي على الفكرة الرئيسة والتفاصيل ذات الصلة.
- أن تستخدم الطالبة الجمل المركبة ذات الأطوال المختلفة.
- أن تظهر الطالبة القدرة المتزايدة على التعبير عن آرائها ووجهة نظرها.
- أن تقوم الطالبة بإنتاج قطع كتابية ذات علاقة باستخدام مجموعة متنوعة من الأشكال والصيغ.
- أن تقوم الطالبة بمراجعة وتحريروا عملها من خلال التقييم (الذاتي - المعلمة).
- أن تقوم الطالبة بتصحيح مسوداتها النهائية.
- أن تقرأ الطالبة الموضوع أمام الجمهور.
- أن تكتب الطالبة الواجب الخاص بهذا المجال بشكل مستقل.

أمثلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في مجال المقارنة في التعبير الكتابي:

- ١ - استخدام الانتقالات: أولاً - ثانياً - ثالثاً - التالي - إلى جانب - بعد كل هذا - بالإضافة إلى - إضافة إلى - زيادة على - بالتأكيد - من الواضح أن - أخيراً - ختاماً - عندما.
- ٢ - استخدام مفردات روابط السببية وروابط التفسير: من الجيد الحديث عن - من الرائع أنه - مقارنةً بـ... - من جهة ومن الجهة الأخرى - من جانب ومن الجانب الآخر - إلى هذه اللحظة - حتى هذه اللحظة - بعد وقت طويل - بعد وقت قصير - حالياً - في الفترة الأخيرة - مؤخراً - على الرغم من - لكن - أيضاً - بعد كل هذا - بناءً على - بناءً على ذلك - لهذا السبب - بسبب من - سبب هذا - لهذا الغرض - لأجل - لأجل ذلك - في البداية - في النهاية - بما أن - لأن - من هنا - المقصود بذلك - من الواضح أن - يبدو - بينما - على العكس من ذلك - في حال أنه.
- ٣ - استخدام أدوات الربط: أدوات الربط بين الجمل في النص مثال (و - ف - ثم - لكن).

العقدة أو المشكلة: في هذه الجلسة ستزود الطالبات بفرصة الكتابة حول ثلاثة من المهام:

- قارني بين الانفلونزا الموسمية وفيروس كورونا.
- قارني بين الطعام الصحي والطعام غير الصحي.
- قارني بين المدينتان المقدستان (مكة المكرمة والمدينة المنورة).

المواد والموارد المستخدمة:

- ملفات الكتابة.
- استمارة القياس والتقييم الذاتي في الكتابة.
- مخطط عمل الكتابة المقارنة وجداول الكلمات وخرائط المفاهيم.
- بطاقة مهام الطالب (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر).
- اللوح الكتابي الورقي المحمول.
- شريط الإصلاح والأقلام الملونة.

إجراءات الجلسة التدريبية:

قبل الكتابة

سيتم ترتيب بيئة الفصل وتوزيع الطالبات بشكل يضمن أن جميع الطالبات في مجال رؤية اللوح المحمول، وسيتم توزيع قائمة مهام الطالب لكل طالبة، تحدد المعلمة بيئة وسياق مهمة الكتابة من خلال سؤال الطالبات عن المواضيع الثلاثة المطروحة، بحيث يكون الموضوع الأول للكتابة فيه من قبل المعلمة (أنا أفعلها) بشكل رئيسي مع بعض المساعدة من الطالبات، والموضوع الثاني والثالث للكتابة فيه من قبل الطالبات (نحن نفعلها)، بشكل رئيسي مع بعض التوجيه من قبل المعلمة، والموضوع الرابع يعطى واجب للطلبة (أنت تفعلها) بشكل مستقل. سيتم تزويد الطالبات بالمخططات، وخرائط المفاهيم، والجداول، وقوائم الكلمات شائعة الاستخدام في هذا النوع من المجال الكتابي.

تراجع المعلمة مع الطالبات:

- مخطط الكتابة المقارنة مع الطالبات: (المقدمة، الفروق، المتشابهات، التفاصيل، الخاتمة، استخدام الانتقالات، استخدام مفردات روابط السببية وروابط التفسير، استخدام أدوات الربط).
- خصائص وتركيب الكتابة المقارنة وأيضاً صيغة الخطاب.
- أدوات القياس والتقييم: (سجل التقييم الذاتي وسجل تقييم المعلمة نموذج رقم ٣ و٢).
- قائمة بطاقة مهام الطالب (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر).

أثناء الكتابة

- تطرح المعلمة مع الطالبات المواضيع الثلاثة كل موضوع في جلسة كتابية خاصة به، ويتم توجيه الحوار والأسئلة والقيام بالتفاوض مع الطالبات ليتم الدفع بالعملية الكتابية بحيث تكون شاملة لمهارات الكتابة العليا والدنيا. أثناء الكتابة ستقوم المعلمة بالانتباه إلى نقاط القوة والضعف لدى الطالبات وسيتم التركيز والعمل عليها بشكل مكثف من خلال الجلسة الكتابية بواسطة طرح الأسئلة، والنقاش، وضرب الأمثلة.
- تشترك الطالبات مع المعلمة بشكل منتظم على مدار عملية الكتابة.
- تقوم الطالبات بكتابة مواضيعهن مروراً بكل خطوة من خطوات عملية الكتابة.

- ستقوم الطالبات بمشاركة القلم مع المعلمة بالمعنى الحرفي والمجازي (كتابة الجمل التي تم الاتفاق عليها من قبل المجموعة على اللوح الورقي المحمول بواسطة الطالبة أو صوت الطالبة بقلم المعلمة).
- التفكير بصوت عال حول ما إذا كانت الجملة التي تمت كتابتها صحيحة ومنطقية من حيث الاملاء والتهجئة وعلامات الترقيم.
- القيام بالتعديل على الجملة إن وجدت من خلال شريط الإصلاح ومتابعة العمل على التأليف.
- مراجعة المسودات الكتابية مع مجموعة الطالبات (مراجعة الترجمة من لغة الإشارة إلى اللغة العربية، التحرير) والحصول على التغذية الراجعة والقيام بالتعديلات اللازمة إن وجدت.

بعد الكتابة

المشاركة

وفي آخر ١٠ دقائق من كل درس، تشارك الطالبات كتابتهن مع زميلة أو مع الفصل بالكامل. يمكنهن مشاركة القطعة الكتابية الكاملة بقراءتها أمام الطالبات أو جمهور خارجي من مجموعة من المعلمات، ومن ثم تعليقها في مكان بارز في الفصل.

التأمل والتقييم الذاتي للطالبات والمعلمة

الطالبات:

- هل قمت بمراجعة قائمة تحرير ومراجعة المهمة الكتابية والقاعدة لتحديد ما قمت بتنفيذه بشكل سليم وما الذي يتعين علي القيام به نموذج رقم (٣)؟
- هل فكرت في الاقتراحات التي قدمها الآخرين أثناء المشاركة (المعلمة والزميلات)؟

المعلم:

- ما الذي سار بشكل جيد أثناء عملية الكتابة؟ ما الذي يحتاج إلى تحسين؟

- ما هي الدروس الصغيرة التي سوف تكون ضرورية؟
- هل توجد مجموعة سوف تستفيد من درس الكتابة الموجهة في المجموعة الصغيرة؟
- ما هي المهارات/المفاهيم التي يجب تعليمها وتدريبها في وحدات الكتابة المستقبلية؟

الواجب للكتابة المستقلة في مجال الكتابة المقارنة:

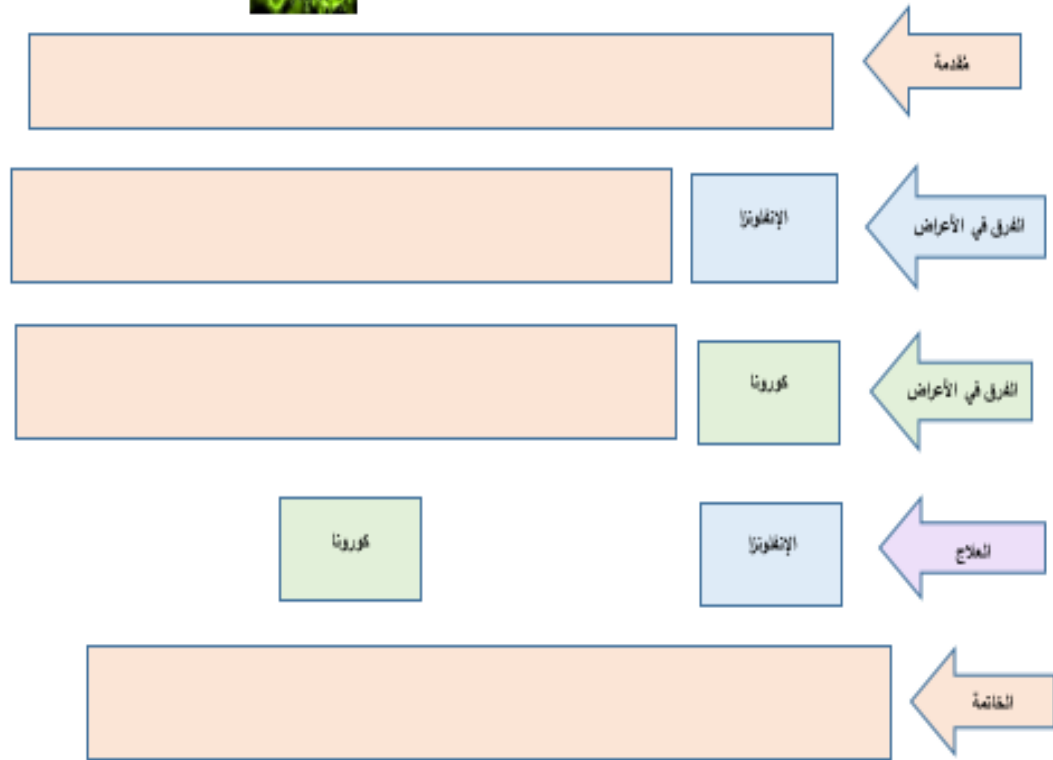
- قارني بين السياحة الداخلية والسياحة الخارجية.

مجال المقارنة

مهمة رقم (١)



قارني بين الإنفلونزا الموسمية وفيروس كورونا -



أسئلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في مجال المقارنة: -

1- استخدام الانتقالات: - أولاً - ثانياً - ثالثاً

إلى جانب - بعد كل هذا - بالإضافة إلى - إضافة إلى - زيادة علي - بالتأكيد على أن - من الواضح أن - أخيراً - إلى جانب - بعد ذلك - عندما - ختاماً.

2- استخدام مغزلات الروابط والسببية وروابط للتفسير: -

من الجيد الحديث عن - من الرائع أنه - مقارنة بـ من جهة ومن الجهة الأخرى من جانب ومن الجانب الآخر - إلى هذه اللحظة - حتى هذه اللحظة - بعد وقت طويل - بعد وقت قصير - حالياً - في الفترة الأخيرة - مؤخراً - على الرغم من - لكن - أيضاً - بعد كل هذه - بناءً على - لهذا السبب - بسبب من - لهذا الغرض - لأجل ذلك - في البداية - في النهاية - بما أن - لأن - من هذا - المقصود بذلك - من الواضح أن - يبدو أن - فيما يبدو - على الرغم من ذلك - في حال أنه.

3- استخدام أدوات الربط بين الجمل في النص مثلاً: (و - ف - ثم - لكن).

مجال المقارنة

مهمة رقم (٢)



قائلي بين الطعام الصحي والطعام الغير صحي

المقدمة

من جهة تجد أن:

الفرق بين الطعام
الصحي والطعام
الغير صحي

من جهة أخرى تجد أن:

الخاتمة

أشارة على الكلمات المشبعة الاستخدام في مجال المقارنة: -

1- استخدام الانتقالات: - أولاً - ثانياً - ثالثاً

إلى جانب = بعد كل هذا = بالإضافة إلى = إضافة إلى = زيادة على - بالتأكيد على أن = من الواضح أن = أخيراً = إلى جانب = بعد ذلك = عندما = ختاماً.

2- استخدام مفردات الروابط والسببية وروابط القسور: -

من الجيد الحديث عن = من الزايف أنه - مقارنة ب من جهة ومن الجهة الأخرى = من جانب ومن الجانب الآخر = إلى هذه اللحظة = حتى هذه اللحظة = بعد وقت طويل = بعد وقت قصير =
حالياً = في الفترة الأخيرة = مؤخراً = على الرغم من = لكن = أيضاً = بعد كل هذه = بناء على = لهذا السبب = بسبب من = لهذا الغرض = لأجل ذلك = في البداية = في النهاية = بما أن = لأن =
من هذا = المعسود بذلك = من الواضح أن = يبدو أن = فيما يبدو = على الرغم من ذلك = في حال أنه.

3- استخدام أدوات الربط بين الجمل في النص مثال: (إ - ف - ثم - لكن).

مجال المقارنة

مهمة رقم (٣)

قارن بين المدينتان المقدستان (مكة المكرمة) و (المدينة المنورة)

المهمة

المدينة المنورة	مكة المكرمة
	

المهمة

أمثلة على الكلمات الشائعة الاستخدام في مجال المقارنة:

1- استخدام المتصلات: - أولاً - ثانياً - ثالثاً

إلى جانب = بعد كل هذا = بالإضافة إلى = إضافة إلى = زيادة على = بالتأكيد على أن = من الواضح أن = أخيراً = إلى جانب = بعد ذلك = عندما = ختاماً

2- استخدام مفردات الروابط والعبيبة وروابط التفسير: -

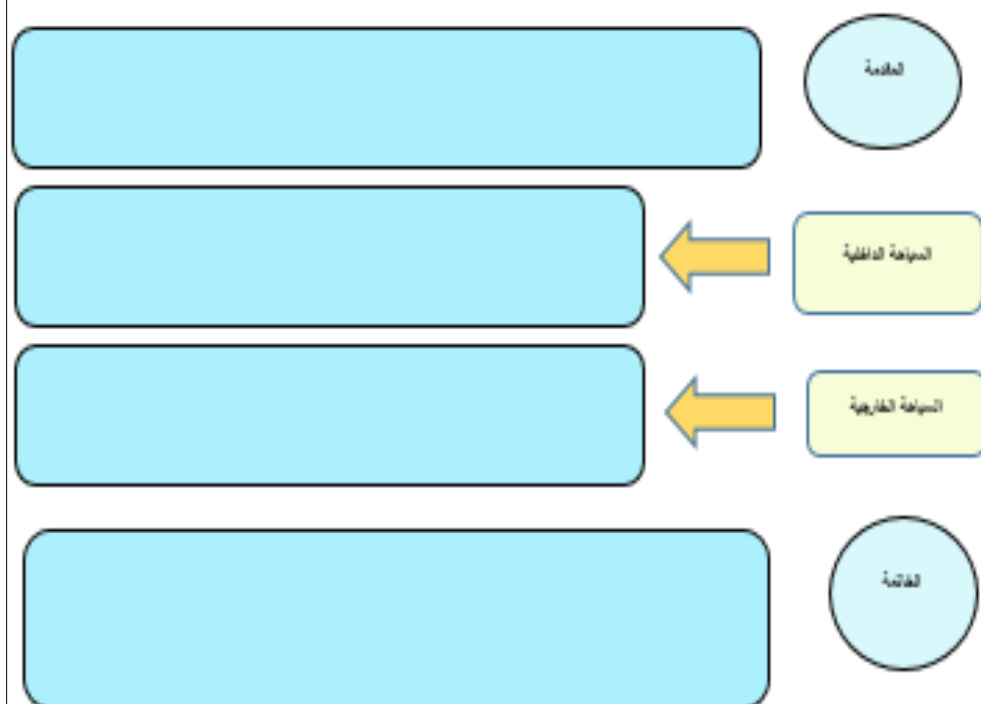
من الجيد الحديث عن = من الرائع أنه مقارنة بـ من جهة ومن الجهة الأخرى = من جانب ومن الجانب الآخر = إلى هذه اللحظة = حتى هذه اللحظة = بعد وقت طويل = بعد وقت قصير = حاليًا = في الفترة الأخيرة = مؤخراً = على الرغم من = لكن = أيضاً = بعد كل هذه = بناءً على = لهذا السبب = بسبب من = سبب هذه = لهذا الغرض = لأجل ذلك = في البداية = في النهاية = بما أن = لأن = من هذا = المقصود بذلك = من الواضح أن = يبدو أن = فيما يبدو = على الرغم من ذلك = من الممكن = في حال أنه.

3- استخدام أدوات الربط بين الجمل في النص مثلاً: (و - ف - ثم - لكن).

مجال المقارنة

مهمة رقم (4)

قارني بين السياحة الداخلية والسياحة الخارجية



أشكركم على الفهم السليم للاستخدام في مجال المقارنة: -

1- استخدام *بعض* : أولاً - ثانياً - ثالثاً
 إلى جانب - بعد كل هذا - بالإضافة إلى - إضافة إلى - زيادة على - بالتأكيد على أن - من الواضح أن - أخيراً - إلى جانب - بعد ذلك - عندما - عندما.

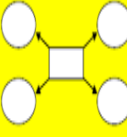
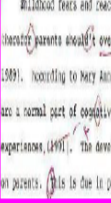
2- استخدام *مميزات* الروابط والسياسة وروابط الكسور: -

من الجيد الحديث عن - من الواضح أنه - مقارنة بـ من جهة ومن الجهة الأخرى من جانب ومن الجانب الآخر - إلى هذه النقطة - على هذه النقطة - بعد وقت طويل - بعد وقت قصير - حالياً - في الفترة الأخيرة - مؤخراً - على الرغم من - لكن - أيضاً - بعد كل هذا - بدلاً من - لهذا السبب - بسبب من - لهذا العرض - لأجل ذلك - في البداية - في النهاية - بما أن - لأن - من هذا - لتوضيح ذلك - من الواضح أن - يبدو أن - لهذا يبدو - على الرغم من ذلك - في حال أنه.

3- استخدام *أوقات* الربط بين الجمل في النص مثلاً: (في - ف - ثم - لكن).

بطاقة مهام الطالب:

- تذكر الطلاب بالكيفية التي يمكنهم تطوير أفكارهم وتسجيلها في صيغة مكتوبة.

التنظيم  • هيكل النص (ما هي الخريطة المفاهيمية المناسبة للموضوع) • تصنيف الأفكار (كيف يمكنني تجميع افكاري) • تنظيم الأفكار (كيف يمكنني تنظيم افكاري)	التخطيط • اختر الموضوع • اختر الجمهور (لمن سأكتب؟) • حدد الغرض (لماذا أكتب هذا؟) • ضع قائمة بالمعارف (ماذا أعرف؟) • ضع قائمة بالأسئلة والموارد (ما الذي أحتاجه؟) • تعرف على الموضوع (كيف سأجد هذا؟) 
الترجمة  • تعرف على اللغة التي كتبت بها (هل هي لغة إشارة؟ أم أنها اللغة العربية؟ أم أنها مختلطة؟) • تغيير لغة الإشارة (كيف يمكنني كتابة هذه الفكرة باللغة العربية؟)	الكتابة • الفل ما كنته من خرائط المفاهيم • الجداول - المخططات. • توسع وفصل - واربط 
النشر  • اكتب نسخة نظيفة • نشر النورقة	التحرير • اعد القراءة والمراقبة (هل كل شيء منطقي؟ - هل وصلت إلى ما خططت له؟ - هل هو مثير للإعجاب؟) • قم بإجراء التعديلات اللازمة (حذف وإضافة). 

بطاقة مهام الطالب نسخة معدلة عن النسخة الأصلية:

Englert, C. , Raphael, T & L. Anderson. (1989). Cognitive strategy instruction in writing project, East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching

قائمة التقييم الذاتي للكتابة المستقلة نموذج رقم (٣)

اسم الطالبة: التاريخ:

لا	نعم	قائمة المراجعة
		الفكرة الرئيسية لموضوعي واضحة.
		قمت باحتواء تفاصيل عن الأحداث والشخصيات والموقع.
		لقد جعلت الموضوع مترابط وشيق.
		لقد استخدمت مجموعة متنوعة من الجمل.
		لقد استخدمت مجموعة متنوعة من الكلمات.
		لقد فكرت في انطباع القارئ لقطعتي الكتابية.
		حاولت أن أعبر عن مشاعري في المهمة الكتابية.
		قصتي تحتوي على مقدمة، ومنتن وخاتمة.
		الأحداث كانت في الترتيب الصحيح.
		قمت باحتواء الكثير من التفاصيل
		استخدمت أطوال مختلفة من الجمل
لا	نعم	قائمة التحرير
		قمت بفحص القواعد النحوية الخاصة بي.
		قمت بفحص علامات الترقيم الخاصة بي.
		قمت بفحص الاملاء الخاص بي.

سجل التقييم الذاتي نسخة معدلة عن النسخة الأصلية: (Ontario Education, 2005)

سجل تقييم المعلمة نموذج رقم (٢)

الاسم: التاريخ: المهارة للمهمة الكتابية المتفق عليها:

تعليقات	نعم/ليس بعد	قطعة كتابة الطالبة
		صياغة عنوان مناسب للموضوع
		مقدمة جاذبة للموضوع
		تحتوي على عبارات أو جمل تمهيدية
		الإجابة عن الأسئلة (من، ومتى وكيف)
		تفاصيل حول ما أو ماذا حدث
		تحتوي على جمل مكتملة
		تحتوي على جمل متعاقبة
		تحتوي على جمل مركبة
		صحة استخدام النفي
		اتفاق الفاعل والفعل
		اقتران الفعل
		توظيف الروابط بشكل مناسب
		استخدام الضمائر
		التنوع في استخدام المفردات
		تقدم الأفكار في تسلسل منطقي على مدار النص.
		تحتوي على فكرة أساسية واضحة.
		تظل في حالة تركيز على الموضوع.
		تتضمن مجموعة متنوعة من أطوال الجملة والتراكيب.
		تحتوي على تفاصيل دقيقة، ذات صلة وداعمة.
		تحاول كسب اهتمام القارئ.
		لها مقدمة ومنتن وخاتمة.
		تستخدم الاملاء السليم.
		تستخدم القواعد النحوية السليمة.
		تستخدم علامات الترقيم السليمة.

سجل تقييم المعلمة نسخة معدلة عن النسخة الأصلية: (Ontario Education, 2005)

تفصيل الجلسات التدريبية

المهارة الثالثة: التلخيص

اليوم: جلسة رقم: التاريخ:

الإطار الزمني: ٤٠-٤٥ دقيقة في اليوم لمدة (٤) جلسات.

تعريف التلخيص: هو مراجعة عامة يقوم بها الطالب بكلماته الخاصة؛ في محاولة منه لاستخلاص أهم المعلومات من النصوص، أو المحاضرات، أو من مصادر أخرى سواء كانت مكتوبة أم إلكترونية، وقد يكون التلخيص في الغالب أقصر من المادة الأصلية المكتوبة، ويتضمن أهم الأفكار الرئيسة فيها، ويمكن أن يبدي الطالب رأيه في التلخيص، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين قدراتهم على الاستيعاب والتحدث والكتابة؛ لأنه يشركهم بشكل فاعل مع بقية زملائهم، في إتقان التعامل مع المعلومات بما يتجاوز عملية الفهم (Heskett, 2010).

خصائص مهارة كتابة التلخيص:

- يعد مجال التلخيص عملية تحليلية بنائية، لها دوراً هاماً في تنظيم المعلومة بشكل يسهل معه حفظها واسترجاعها عند الحاجة، وفي نفس الوقت تعد مهارة دراسية لا تقتصر على مناهج اللغة فحسب، بل يجب تكريسها لخدمة الطلبة في جميع المناهج الدراسية المختلفة.
- التركيز على العناصر الأساسية المتضمنة في الموضوع أو القطعة، وإعادة عرضها في إيجاز غير مغل بالمعنى الرئيسي.
- تحديد الهدف من التلخيص، ودقة الملاحظة، والاستيعاب الدقيق للمضمون.
- عرض الكلام بشكل مختصر بحيث يستطيع القارئ الإلمام بجوهر الموضوع، مما يجعله يتذوق النص جيداً، وتوفيراً لوقت ولجهد القارئ، والتميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وتقديم النص بشكل مركز، وترتيب عناصر الموضوع، والانتباه بشكل جيد يسهم في القدرة على التحليل وتدوين العناصر الأساسية، وأسلوب من أساليب الاستيعاب السريع في عصر السرعة والانفجار المعرفي.
- يمكن تعزيزه باستخدام الوسائل المرئية (صور، أو مخططات، أو خرائط مفاهيم).

- من المهارات الأساسية في التلخيص تحديد الكلمات المفتاحية، والمفاهيم الأساسية في المادة المكتوبة.
- تحديد الأفكار أو المعلومات المهمة، وتحديد مواطن الحشو، وإعادة صياغة الأفكار بلغة الطالب مع مراعاة الإيجاز (Heskett, 2010).
- من المؤشرات السلوكية على مهارة التلخيص: استخدام ألفاظ جامعة، وضع عناوين في عبارات موجزة، تحديد مفاهيم أساسية، تعيين الفكرة الرئيسة في جملة، توظيف القرائن اللفظية والدلالية ذات العلاقة، والتمييز بين الحقائق والآراء في النص، وتحديد الكلام الزائد الذي لا علاقة له بالفقرة، وبيان المتكرر من القول، وإعادة صياغة الأفكار، وتنظيمها وترتيبها ومعرفة العلاقات القائمة فيما بينها بلغة الطالب مع مراعاة الإيجاز، واستخدام روابط غير تلك التي وردت في المادة المكتوبة.
- مقدمة- تقديم الموضوع في جملة قوية.
- الخاتمة- جملة جامعة للموضوع- وإذا اقتضت الحاجة تقديم الرأي الشخصي (Roy, 2007).

الهدف العام من هذه الجلسة: تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة حول مجال التلخيص في التعبير الكتابي، ومحدداته، ودوافعه، وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.

الأهداف الخاصة بهذه الجلسة: في نهاية هذه الجلسة التدريبية يتوقع من الطالبة أن:

- تتعرف على مهارة التلخيص في التعبير الكتابي.
- تتعرف على محددات التلخيص.
- تتعرف على خصائص التلخيص.
- أن تتعرف على الأدوات التي سيتم استخدامها في هذا المجال.
- أن تتعرف على طرق التقييم.
- أن تشارك الطالبة مع مجموعة الفصل في التدريب العملي على الكتابة في هذا المجال بشكل فعال.

- أن تقوم الطالبة بتنظيم المعلومات في فقرات قصيرة تحتوي على الفكرة الرئيسية والتفاصيل ذات الصلة.
 - أن تستخدم الطالبة الجمل المركبة ذات الأطوال المختلفة.
 - أن تُظهر الطالبة القدرة المتزايدة على التعبير عن آرائها ووجهة نظرها.
 - أن تقوم الطالبة بتلخيص قطع كتابية ذات علاقة باستخدام مجموعة متنوعة من الأشكال والصيغ.
 - أن تقوم الطالبة بمراجعة وتحرير عملها من خلال التقويم (الذاتي - المعلمة).
 - أن تقوم الطالبة بتصحيح مسوداتها النهائية.
 - أن تقرأ الطالبة الموضوع أمام الجمهور.
 - أن تكتب الطالبة الواجب الخاص بهذا المجال بشكل مستقل.
- مهارات التلخيص المركز عليها في المواضيع ذات العلاقة في التعبير الكتابي:**

مهارات التلخيص لقصة:

- ذكر الشخصيات في القصة.
- تحديد البيئة الزمانية والمكانية في القصة.
- الفكرة الرئيسية، أو العقدة، أو المشكلة.
- الدرس الأخلاقي المستفاد منها أو الهدف من القصة.

مهارات التلخيص لدرس أو مقالة:

- الخلفية المعرفية
- الفكرة الرئيسية
- التفاصيل الثانوية
- التفاصيل الداعمة
- إبداء وجهة النظر إن كان ذلك ممكناً أو مطلوباً.

العقدة أو المشكلة: في هذه الجلسة ستزود الطالبات بفرصة تلخيص ثلاثة من المهام الكتابية:

- زهرة مكة
- حقوق الجار

-الابتسامة

المواد والموارد المستخدمة:

- ملفات الكتابة.
- استمارة القياس والتقييم الذاتي في الكتابة.
- قائمة مراجعة وتحرير مجال التلخيص.
- مخطط عمل التلخيص، وجداول الكلمات، وخرائط المفاهيم.
- بطاقة مهام الطالب (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر).
- اللوح الكتابي الورقي المحمول.
- شريط الإصلاح والأقلام الملونة.
- إجراءات الجلسة التدريبية:

قبل الكتابة

سيتم ترتيب بيئة الفصل وتوزيع الطالبات بشكل يضمن أن جميع الطالبات في مجال رؤية اللوح المحمول، وسيتم توزيع قائمة مهام الطالب لكل طالبة، تحدد المعلمة بيئة وسياق مهمة الكتابة من خلال سؤال الطالبات عن المواضيع الثلاثة المطروحة، بحيث يكون الموضوع الأول للكتابة فيه من قبل المعلمة (أنا أفعلها) بشكل رئيسي مع بعض المساعدة من الطالبات، والموضوع الثاني والثالث للكتابة فيه من قبل الطالبات (نحن نفعلها)، بشكل رئيسي مع بعض التوجيه من قبل المعلمة، والموضوع الرابع يعطى واجب للطالبة (أنت تفعلها) بشكل مستقل. سيتم تزويد الطالبات بالمخططات، وخرائط المفاهيم، والجداول، وقوائم الكلمات شائعة الاستخدام في هذا النوع من المجال الكتابي.

تراجع المعلمة مع الطالبات:

- مهارات التلخيص لقصة: (ذكر الشخصيات في القصة، تحديد البيئة الزمانية والمكانية في القصة، الفكرة الرئيسية، أو العقدة، أو المشكلة، الدرس الأخلاقي المستفاد منها أو الهدف من القصة).
- مهارات التلخيص لدرس أو مقالة: (الخلفية المعرفية، الفكرة الرئيسية، التفاصيل الثانوية، التفاصيل الداعمة، إبداء وجهة النظر إن كان ذلك ممكناً أو مطلوباً).

- خصائص وتركيب كتابة الملخصات وأيضاً صيغة الخطاب: (المقدمة، الفكرة الرئيسية، تفاصيل داعمة، الخاتمة)
 - أدوات القياس والتقييم: (سجل التقييم الذاتي نموذج رقم ٣، سجل تقييم المعلمة نموذج رقم ٢).
 - قائمة بطاقة مهام الطالب (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر).
- أثناء الكتابة**

- تطرح المعلمة مع الطالبات المواضيع الثلاثة كل موضوع في جلسة كتابية خاصة به، ويتم توجيه الحوار والأسئلة والقيام بالتفاوض مع الطالبات ليتم الدفع بالعملية الكتابية بحيث تكون شاملة لمهارات الكتابة العليا والدنيا. أثناء الكتابة ستقوم المعلمة بالانتباه إلى نقاط القوة والضعف لدى الطالبات وسيتم التركيز والعمل عليها بشكل مكثف من خلال الجلسة الكتابية بواسطة طرح الأسئلة، والنقاش، وضرب الأمثلة.
- تشترك الطالبات مع المعلمة بشكل منظم على مدار عملية الكتابة.
- تقوم الطالبات بكتابة مواضيعهن مروراً بكل خطوة من خطوات عملية الكتابة.
- ستقوم الطالبات بمشاركة القلم مع المعلمة بالمعنى الحرفي والمجازي (كتابة الجمل التي تم الاتفاق عليها من قبل المجموعة على اللوح الورقي المحمول بواسطة الطالبة أو صوت الطالبة بقلم المعلمة).
- التفكير بصوت عال حول ما إذا كانت الجملة التي تمت كتابتها صحيحة ومنطقية من حيث الاملاء والتهجئة وعلامات الترقيم.
- القيام بالتعديل على الجملة إن وجدت من خلال شريط الإصلاح ومتابعة العمل على التأليف.
- مراجعة المسودات الكتابية مع مجموعة الطالبات (مراجعة الترجمة من لغة الإشارة إلى اللغة العربية، التحرير) والحصول على التغذية الراجعة والقيام بالتعديلات اللازمة إن وجدت.

بعد الكتابة

المشاركة

وفي آخر ١٠ دقائق من كل درس، تشارك الطالبات كتابتهن مع زميلة أو مع الفصل بالكامل. يمكنهن مشاركة القطعة الكتابية الكاملة بقراءتها أمام الطالبات أو جمهور خارجي من مجموعة من المعلمات، ومن ثم تعليقها في مكان بارز في الفصل.

التأمل والتقييم الذاتي للطالبات والمعلمة

الطالبات:

- هل قمت بمراجعة قائمة تحرير ومراجعة والقاعدة لتحديد ما قمت بتنفيذه بشكل سليم وما الذي يتعين علي القيام به نموذج رقم (٣)؟
- هل فكرت في الاقتراحات التي قدمها الآخرين أثناء المشاركة (المعلمة والزميلات)؟

المعلم:

- ما الذي سار بشكل جيد أثناء عملية الكتابة؟ ما الذي يحتاج إلى تحسين؟
- ما هي الدروس الصغيرة التي سوف تكون ضرورية؟
- هل توجد مجموعة سوف تستفيد من درس الكتابة الموجهة في المجموعة الصغيرة؟
- ما هي المهارات/المفاهيم التي يجب تعليمها وتدريبها في وحدات الكتابة المستقبلية.

الواجب للكتابة المستقلة في مجال التلخيص:

قطعة قرائية بعنوان " نور يسطع في ظلام الليل " من كتاب ٣٦٥ يوماً مع خاتم الأنبياء "

المهمة الأولى: زهرة مكة

عاشت في مكة امرأة حسنة الخلق، ذات شرف ومال، تدعى السيدة خديجة. كانت ثرية جداً لأنها تعمل في التجارة مع مدن أخرى. عرفت تلك المرأة بطيبتها وكرمها وحبها للمساعدة. في تلك الأيام، كانت بحاجة إلى شخص يأخذ بضاعتها إلى الشام ويبيعها هناك. فبحثت عن رجل صادق، ومجتهد، وثقة. كانت عاتكة، عمّة محمد، صديقتها المقربة. فقالت للسيدة خديجة ذات يوم: "أعرف شخصاً يمكنه الاهتمام بتجارتك. ولن تجدي رجلاً أكثر منه أمانة". فسألته السيدة خديجة: "من يكون؟" قالت عاتكة: "إنه ابن أخي، محمد الأمين". فأضأ وجه خديجة وقالت: "أجل، لقد سمعت عن صدقه وأمانته. فلنجتمع به وأسلمه تجارتي". كانت تجمع محمداً بخديجة صلة قرابة بعيدة، لكن لم يسبق أن التقت. فأرسلت شخصاً لدعوة محمد إلى منزلها للتعرف عليه عن كثب. أمرت السيدة خديجة خدمها بتنظيف المنزل وترتيبه، كما طلبت منهم أن يحسنوا استقباله. قررت أن تحسن ضيافته وانتظرت وصوله بفارغ الصبر.

أخيراً؛ وبعد طول انتظار، وصل الضيف الذي انتظرت خديجة بفارغ الصبر، محمد الذي سمعت كثيراً عن صدقه وأمانته. ألقى التحية، واستأذنها للدخول. دخلت خديجة في صلب الموضوع مباشرة وعرضت عليه أن يأخذ بضاعتها إلى الشام ليتاجر بها. وأخبرته أن اختيارها وقع عليه نظراً لما سمعته عن صدقه وأمانته. شرحت له فيما بعد كل شيء عن البضائع التي سيأخذها إلى الشام. وانتهى اللقاء بالاتفاق. فقد قبل محمد بعرض العمل فوراً. لاحظت خديجة صفات هذا الرجل المميز، صاحب الوجه المشرق، والكلام الصادق. لا يمكن أن يكون إنساناً عادياً! إلا أنها أبقت أفكارها سراً، ولم تخبر أحداً بها. قررت أن تصبر قليلاً وتفكر ملياً في أمر هذا الرجل.

انتهت التحضيرات للرحلة، وحان وقت الرحيل. أصبح محمد جاهزاً لأخذ البضائع إلى الشام. وقبل انطلاق القافلة، طلبت خديجة من خادمها "ميسرة"، مرافقة محمد، وهمست في أذنه: "نفذ كل ما يطلبه منك محمد، ولا تعصي أمره. راقب كل تصرفاته خلال الرحلة، وعند عودتكما، تخبرني بكل ما رأيت". أصغى ميسرة جيداً إلى كل كلمة أوصته بها سيدته خديجة. جاء أعمام محمد وعماته وجميع أقربائه لوداعه، لأن رحلته ستكون طويلة. كان من الصعب عليهم جداً الابتعاد عنه لهذه المدة الطويلة. عندما حان وقت الرحيل، غادر محمد مع بقية أعضاء القافلة. وبعد رحلة دامت ثلاثة أشهر، وصلوا إلى مدينة قريبة من الشام. هناك أقيم سوق كبير، نزل المسافرون به وعرضوا فوراً البضائع على سجادة. أما محمد، فجلس

المهمة الثانية: حقوق الجار

سنّ الإسلام قوانين وتشريعاتٍ لتنظيم حياة الفرد مع نفسه ومع غيره، حيث وضع مجموعةً من الحقوق والواجبات التي يجب أن يقدمها الفرد لكل محيطه، عائلته، وحيه، ومجتمعه، وذلك لدعم مبدأ التكافل الاجتماعي الذي ينهض بالمجتمع ليحوله متماسكاً، وقوياً، وأكثر لُحمةً، وأكثر سعادةً، وكما أوصى الله عز وجل التماسك بين أفراد العائلة الواحدة، أوصى الله حقاً على العبد أخذها بعين الاعتبار مثل حقوق الجار التي جاءت تطبيقاً لمبدأ التسامح والمحبة بين أفراد المجتمع، وذلك لأن الجار أقرب في معيشته لجاره فالناس في الحي الواحد يعيشون متقاربين من بعضهم بعضاً، مما يجعلهم أكثر اطلاعاً على ظروف حياة جيرانهم من أي شخصٍ آخر، وقد عُرف للعرب في الجاهلية حُسن جوارهم، حيث كانوا يتفخرون فيما بينهم من هو أكثرهم خوفاً وإكراماً لجيرانهم.

ومن حقوق الجار على جاره: إلقاء السلام ورد التحية عليه إن تمت مصادفته في أي مكان، فالتحية والسلام من الأمور الواجبة مع القريب والبعيد، أن يبتعد الجار عن إيذاء جاره، فيُحجم عن أي تصرفٍ فيه ضررٌ كرفع أصوات المذياع، أو رمي النفايات في مكانٍ قريبٍ من بيته، فتتصاعد الروائح الكريهة فتصبح مصدر أذى وإزعاج لهم، وقد كان الرسول صل الله عليه وسلم أكبر مثالٍ في حُسن التعامل مع الجار، حتى وإن وجد الأذية من جيرانه، فإنه كان يزورهم ويسأل عنهم، لذلك على المسلم أن يقتدي برسوله الكريم.

أن يحب الجار لجاره الخير والسعادة، فقد أوصى الإسلام بالابتعاد عن الحسد والدعاء بزوال النعمة، لأن ذلك يُكسب النفس القسوة وزوال اللين من القلب، وعلى الجار مشاركة جاره في الحزن والفرح، فإن أصابه أمرٌ جَلل شاركه فيه وسانده، وإن أصابه فرحٌ شاركه فرحته، فالمشاركة تزرع المحبة وتنتشر الألفة بين الناس، وقد يقع الجار في حاجةٍ أو فقر فمن واجب جيرانه رفعه من فاقته، وضعفه، وتأدية حاجته، وإن أصابه مرضٌ وجبت زيارته، والتحدث معه ونشر الطمأنينة في نفسه.

وللجار أصنافٌ ثلاث: الجار المسلم المجاور لسكنك وعليه حق الجوار، والجار المسلم من ذوي القربى فله حق الجوار وصلة الرحم وتجب له الزيارة والسؤال عن حاله وعمله، ومساعدته إن كان في ضيق ومواساته، إن كان في حزن، أما الجار الغير مسلم الذي يعيش في الحي نفسه فقد أمر الله عز وجل معاملته بالحسنى والرفق وعدم إيذائه في دينه وعبادته، وقد أوصى الرسول بهم لأنهم من أهل الذمة؛ وبه يكمن جمال الإسلام وتسامحه وتظهر صفة السلام فيه.

المهمة الثالثة: الابتسامه

هي لغة التواصل الأولى التي لا تحتاج إلى أي مترجم، وأقصر الطرق للتعبير عن كل ما نريد البوح به، فهي تُزيل الحواجز بين الأشخاص وتفتح الطريق إلى الحديث بكل اللغات. والابتسامه على صغرها كلمةً وفعلاً ولكن آثارها كبيرة وأثرها في النفس لا يزول مهما كان سببها، فنحن نبتسم للتعبير عن الفرح، أو السرور الداخلي، كما نبتسم عند الدهشة أو الإعجاب، نبتسم عند لقاء من نحب وقد نبتسم للغرباء أيضاً كعربون تفاهم وفي كثير من الأحيان تأتي الابتسامه كردة فعل لا إرادية وعفوية .

وكدلالة على أهمية الابتسامه فقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "تَبَسُّمُكَ فِي وَجْهِ أَخِيكَ صَدَقَةٌ"، أي جُعِلَت الابتسامه في مرتبة أفعال الخير التي يؤجر عليها الشخص حثاً من ديننا الحنيف على اتّخاذ الابتسامه كأسلوب حياة لما لها من فوائد وآثار تعود على المجتمع بالخير كتنقيه وأواصر التآخي والترابط بين أفرادها. وقد وجد العلماء أنّ الابتسامه تحمل معلومات على هيئة شيفرة تستطيع أن تؤثر على العقل الباطن مباشرة مما يعني بأن تأثيرك على الشخص المقابل لك وقدرتك على إيصال المعلومة ستكون أقوى بمقدار عشرة أضعاف إذا ما صاحبته الابتسامه.

كما أنّ للابتسامه أثر كبير في خفض معدل ضربات القلب مما يسمح له بالراحة ويحفظه من الإرهاق ولذلك علاقة وثيقة بخفض ضغط الدم. كما تعمل الابتسامه على زيادة تدفق هرمون الأندروفين في الجسم الذي يعمل على تحسين المزاج السيء ويحارب الاكتئاب كما يُعتبر مسكن آلام طبيعي مما يعني أنّ ابتسامتك ستعطيك شعوراً حقيقياً بالسعادة والراحة. إضافة إلى أنّ الابتسامه تزيد مناعة الجسم ضد الأمراض العضوية والنفسية وتخفف من حموضة المعدة وأمراضها المختلفة، ولا يخفى على أحد أنّ أثرها الواضح على البشرة والتقليل من تجاعيد الوجه إضافة لتأثيرها على الذهن من نشاط وصفاء وزيادة القدرة على التركيز والتفكير .

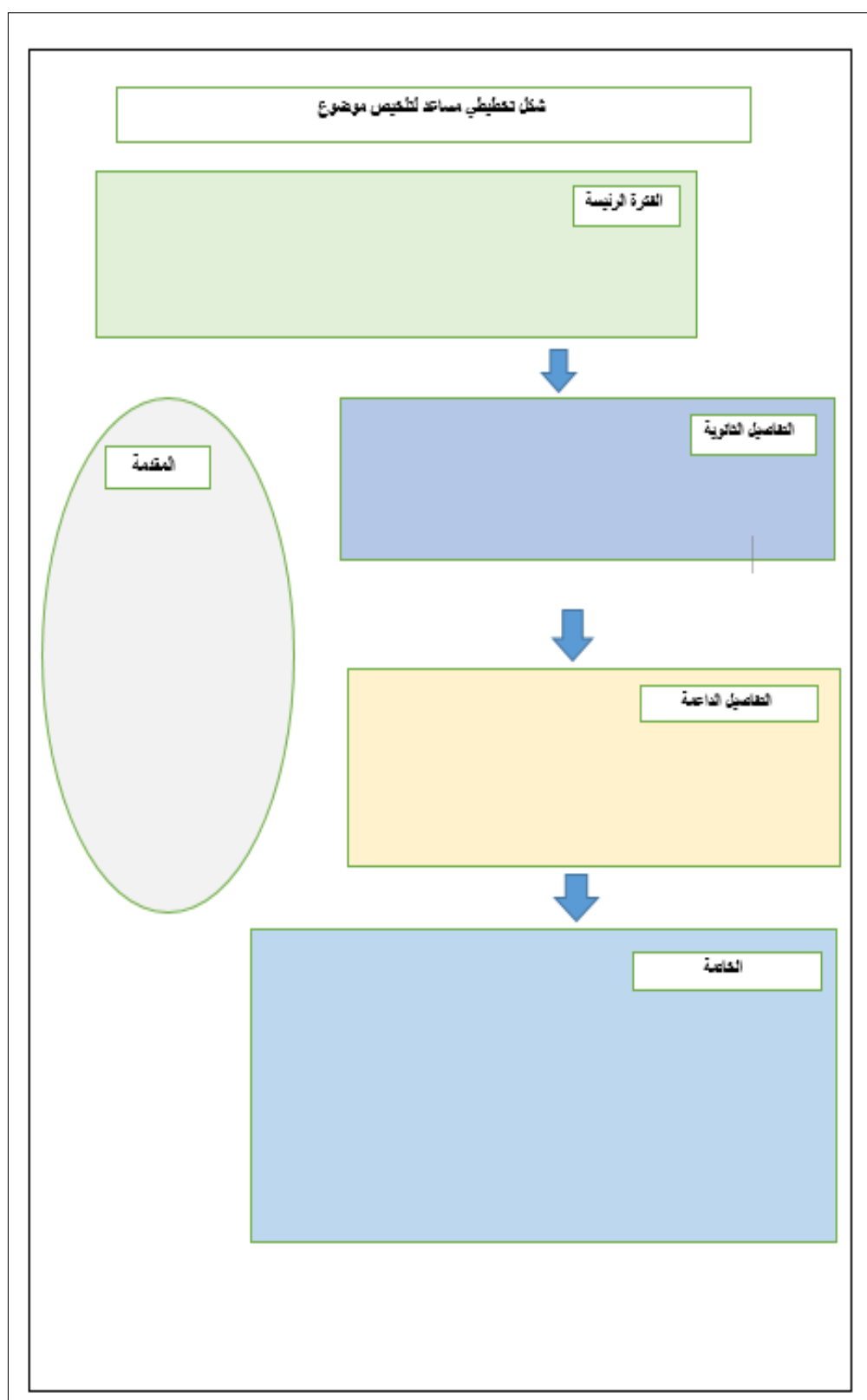
في المرة القادمة إذا وجدت صعوبة في الابتسام بسبب ضغوط الحياة أو الظروف التي تمرّ بها تذكر كل هذه الفوائد للابتسامه والأهم من ذلك تذكر بأنّ الابتسامه كالعُدوى تنتشر بين الناس ما إن يقوم بها أحدهم فقط.

المهمة الرابعة: نور يسطع في ظلام الليل

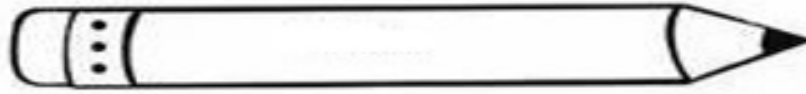
أصبح محمد الآن في الأربعين من عمره. رأى الكثير واكتسب خبرة واسعة. ولكن وضع الناس أحزنه كثيراً. كان يتألم كلما فكر بما يسود وجه الأرض من ظلم، وخرافات، ومعتقدات خاطئة، وأحقاد. لهذا السبب، اعتزل المجتمع مؤخراً، ورغب في البقاء بمفرده. فاختار جبل النور، الواقع خارج مكة تماماً. كان يذهب إليه قاصداً غار حراء، ويجلس هناك للتأمل. تلك الفترات التي كان يفكر فيها بالله أشعرته بالراحة. وغالباً ما كانت زوجته السيدة خديجة تأتي إليه حاملةً الطعام والشراب.

في أحد الأيام، ذهب محمد إلى غار حراء لبضعة أيام. أخذ يتعبد الله وحده بسكينة تامة. لكن في إحدى الليالي، شعر أن كل شيء كان مختلفاً. فقد عمّ السكون، وصمتت الطيور كما لو أن جميع المخلوقات حبست أنفاسها. سكنت الرياح، وجمدت أوراق الأشجار وكأن الأرض تتوقع حدثاً ما. كان ذلك يوم الاثنين، وكان الفجر على وشك أن يطلع. فجأة ظهر نور في الكهف، شبيه بالبرق، أضاء كل شيء، حتى أشدّ زوايا الكهف ظلمة. في تلك اللحظة، ظهر ملك على شكل بشر. كان ذلك هو الملك جبريل عليه السلام، أحد أشرف الملائكة. قال لمحمد وسط هذا الضوء الساطع: "اقرأ" كان محمد لا يزال تحت وقع الصدمة. استبد به الخوف، وراح يرتجف، فأجاب: "ما أنا بقارئ". فاحتضنه جبريل بقوة وشدّ عليه، ثم تركه وقال: "اقرأ" فقال محمد: "ما أنا بقارئ".

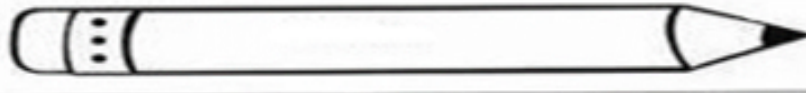
احتضنه جبريل عليه السلام مرة أخرى وشدّ عليه، ثم تركه وقال: "اقرأ" فأجاب محمد مجدداً: "ما أنا بقارئ". أخيراً، احتضنه جبريل مرة ثالثة ثم تركه وتلا عليه آية من آيات القرآن الكريم (بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ). كان محمد يرتجف خوفاً. لقد أنزلت عليه بعض آيات القرآن الكريم. أخذ يتبع جبريل عليه السلام وهو يقرأ، ويحفظه بعقله، وقلبه، ولسانه. في تلك اللحظة، كلف محمد بالرسالة. من الآن فصاعداً، يجب أن ينتهي الظلم، وأن يقود النبي صل الله عليه وسلم البشرية إلى الصراط المستقيم الذي يؤدي إلى السعادة والنجاة.



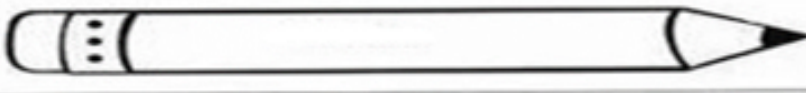
شكل تخطيطي مساعد لتلخيص موضوع



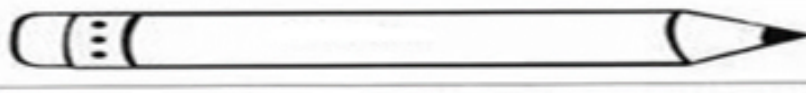
الشخصيات



البيئة
الزمانية
والمكانية

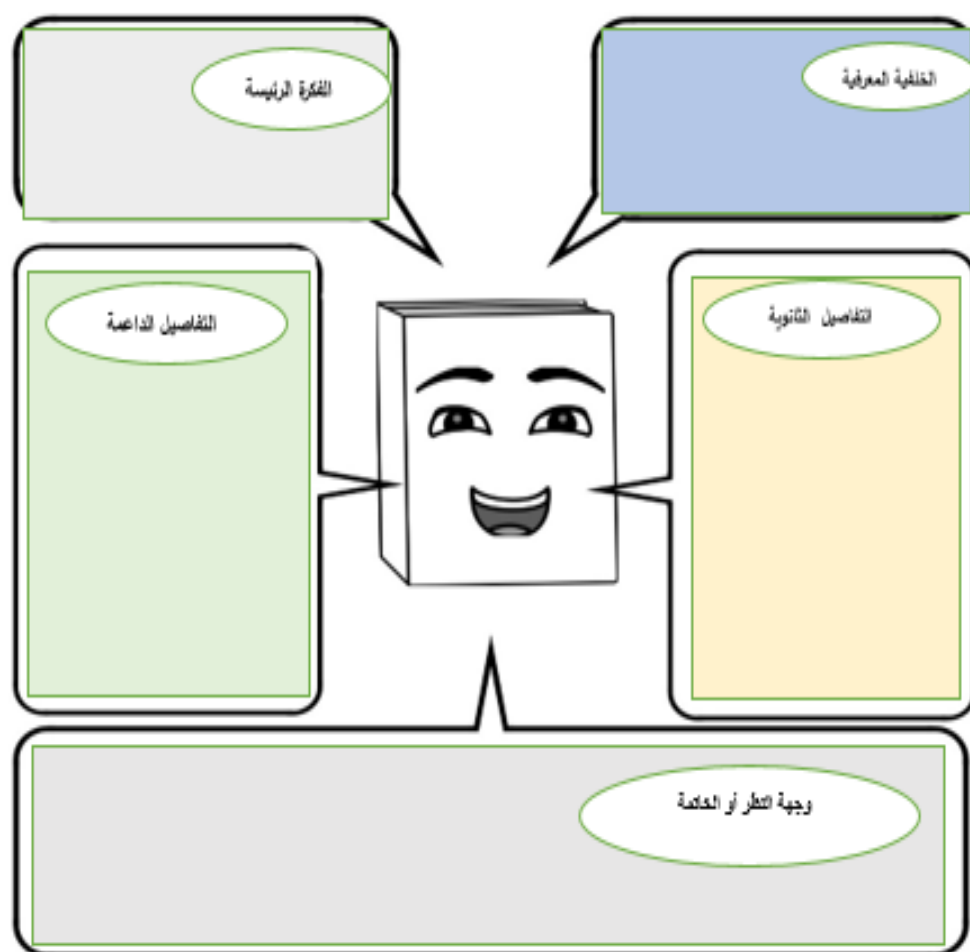


الفترة
الرئيسية أو
المعدة

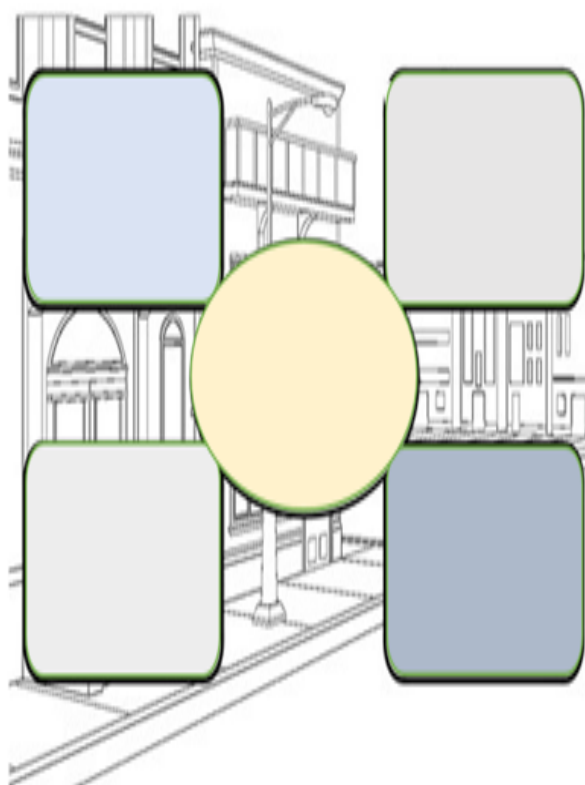


الهدف أو
الفرس
الأخلاقي

شكل تخطيطي مساعد للتخيص موضوع



شكل تخطيطي مساعد لتلخيص موضوع



Anderson. (1989). Cognitive strategy instruction in writing project, East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching

Abstract

This study aimed to investigate The Effect of an interactive project on developing written expression skills among Hard of Hearing Intermediate School Students. The researcher utilized the quasi-experimental research design with two groups, pre- and post-test measures. The purposive sampling was used to select the female students who participated in the experimental and the control group. Both the experimental and control groups included eight students with hard of hearing at high school level. The researcher also used tow tools (prepared by her) These tools were: the composition writing test, and the training program. The results of the study revealed that was statistically differences in the mean ranks of the experimental group members in their composition skills in favor of the post measurement.

Midocean University

College of Management

Department of Project Management

Title in English

**The Effect of an interactive training program project on developing
written expression skills among Hard of Hearing Intermediate School
Students**

Prepared by:

Dr. Fatimah Fahd AL enazi

Supervised by:

Dr. Asma Abu anza

Dr. Huda Ramadan

Year:2024